

REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION  
FACULTY OF EDUCATION AND DESIGN  
PERSONALITY SOCIALIZATION RESEARCH INSTITUTE

ISSN 2256-0629

# **SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION**

Proceedings of the International Scientifical Conference  
May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012

**Volume II**  
Social and Special Pedagogy  
Health and Sports  
Overviews

Rezekne  
2012

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II: Social and Special Pedagogy, Health and Sports, Overviews. May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012. – Rēzekne, 2012. – p.480.

**Chairpersons of the organizing committee:**

Mg.soc.sc. methodologist of doctoral study programme I.Volkova,  
Mg.paed. scientifically secretary L.Zaremba.

**Organizing committee:**

PhD, leading researcher Marina Marcenoka,  
PhD, leading researcher Larisa Brokāne,  
PhD, researcher Inta Rimšāne,  
PhD, researcher Raimonds Arājs,  
PhD researcher Aina Strode,  
PhD, researcher Aivars Kaupužs,  
Mg.paed. researcher Mārīte Rozenfelde,  
Mg.soc.sc. researcher Līga Danilāne.

**Chairperson of the scientific committee:**

PhD, professor, director of PSRI Velta Ļubkina (Rezekne Higher Education Institution, Latvia),  
PhD, professor Mafokozi Ndabishibije, José (Universidad Complutense de Madrid, Spain).

**Scientific committee:**

PhD, professor Horst Biermann (Dortmund University, Germany),  
PhD, professor Babak Shamshiri (Shiraz University, Iran),  
PhD, professor Jelena Tjagusheva (University of Zaporozhye, Ukraine),  
PhD, associate professor Carl.Crh.Bachke ( University of Agder, Norway),  
PhD, associate professor Hovik Melkonyan (Gyumri State Pedagogical Institute, Armenia),  
PhD. professor Tatjana Koke (University of Latvia, Latvia),  
PhD, associate professor Jānis Dzerviniks (Rezekne Higher Education Institution, Latvia).

Šī krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings data base.  
<http://www.isiwebofknowledge.com/>.

# SATURS

## Contents

### SOCIĀLĀ UN SPECIĀLĀ PEDAGOĢIJA

#### Social and Special Pedagogy

<b>Daiva Alifanovienė, Asta Vaitkevičienė</b> The Analysis of Peculiarities of Personal Anxiety Experienced by Professionals of Socioeducational Activities of Lithuania <i>Trauksmainības īpatnību analīze sociālpedagoģiskajā darbībā Lietuvā .....</i>	11
<b>Ingrīda Baranauskienė, Alma Lileikienė</b> The Strategies of Coping with the Difficulties of Young People with Mental Disorders, who have left Institutional Care for Children and Youth <i>Jauniešu ar garīgās attīstības traucējumiem, kas atstājuši bērnu un jauniešu aprūpes institūcijas, pielāgošanās stratēģijas.....</i>	20
<b>Ingrīda Baranauskienė, Laima Tomėnienė</b> Development of Functional Mathematical Literacy of Students having Moderate Special Educational Needs: Approach of Pedagogues from Vocational Rehabilitation Centres <i>Matemātisko prasmju attīstīšana jauniešiem ar vidējām speciālām vajadzībām: profesionālās rehabilitācijas centru pedagogu pieeja.....</i>	31
<b>Ingrīda Baranauskienė, Aistė Valaikienė</b> Preconditions for Success of Vocational Counselling of Pupils having Special Educational Needs <i>Jauniešu ar speciālām vajadzībām profesionālās konsultēšanas panākumu priekšnosacījumi.....</i>	46
<b>Larisa Brokāne, Inamora Zaiceva</b> Psychosocial Educational for Hearing Impaired Children in Latvia <i>Psihosociālā izglītība bērniem ar dzirdes traucējumiem Latvijā.....</i>	59
<b>Aivis Dombrovskis</b> Skalas „apmierinātība ar ģimenes dzīvi” izmantošana ģimenes vides izpētei Latvijā <i>Use of the “Satisfaction With Family Life Scale” for Family Environment in Latvia.....</i>	71
<b>Aija Dudkina</b> Piedošanas un personības Es koncepcijas komponentu saistība jauniešiem sociālās korekcijas grupās <i>Forgiveness and Components of I- concept Interconnection Regarding Adolescents Social Correction Groups .....</i>	79
<b>Darius Gerulaitis, Liuda Radzevičienė</b> Analysis of the Social Inclusion Situation in Lithuanian NGO’s <i>Sociālās iekļaušanās situācijas analīze Lietuvas NVO.....</i>	90

<b>Vija Guseva</b>	
Implementation of Inclusive Approach in Education of Learners with Special Needs in Latvia	
<i>Iekļaujošās pieejas īstenošana apmācāmo ar speciālām vajadzībām izglītošanā Latvijā.....</i>	101
<b>Adolfas Juodraitis, Liuda Radzevičienē</b>	
Possibilities of Participation of Mild Mentally Retarded Adults in the Labor Marked Relationships	
<i>Pieaugušo ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem iesaistīšanās iespējas darba tirgus attiecībās.....</i>	112
<b>Ēriks Kalvāns</b>	
Psiholoģisko labklājību noteicošie faktori un ideālās un reālās psiholoģiskās labklājības modeļi	
<i>Factors of Psychological Well – being and Models of ideal and real Psychological Well – being.....</i>	120
<b>Dita Nīmante, Linda Daniela</b>	
Influence of the Project “Qualitative Inclusive Education for Special Needs Children” on the Development of Inclusive Education in the Project Schools	
<i>Projekta "Kvalitatīva iekļaujošā izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām" ietekme uz iekļaujošās izglītības attīstību projekta skolās.....</i>	132
<b>Aija Kondrova, Rita Orska, Mārīte Rozenfelde</b>	
Pedagoģiskā personāla gatavība iekļaujošās izglītības realizācijai vispārējās izglītības iestādē	
<i>The Readiness of Pedagogical Personnel to Realize the Inclusive Education in General Educational Institution.....</i>	142
<b>Mirdza Paipare</b>	
Muzikālais pārdzīvojums psiholoģiskajā un terapeitiskajā aspektā	
<i>Musical Experience from Psychological and Therapeutic Perspective.....</i>	154
<b>Ilgā Prudnikova, Emilija Cernova</b>	
Teachers’ and Parents’ Cooperation Role within Provision of Pedagogical Process at Special Education	
<i>Skolotāju un vecāku sadarbības loma pedagoģiskā procesa nodrošināšanā speciālajā izglītībā.....</i>	163
<b>Mārīte Rozenfelde, Rita Orska, Aija Kondrova</b>	
Vispārējo izglītības iestāžu gatavība izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrācijai realizējot iekļaujošas izglītības politiku	
<i>General Education Institution Readiness of Students with Special Needs into the Mainstream realizing Inclusive Education Policy.....</i>	175
<b>Alīda Samuseviča</b>	
Sadarbība jauniešu sociālās atstumtības mazināšanā	
<i>The Cooperation in Reduction of the Social Exclusion of Youth.....</i>	189

**Sarmīte Tūbele**

Lasīšanas traucējumu un mācīšanās traucējumu mījsakarības  
*Correlations between Reading Disabilities and Learning Disabilities.....* 200

**Rita Ukstina**

Adaptation Period of Pupils: Socio-pedagogical Aspect  
*Skolēnu adaptācijas periods: sociālpedagoģiskais aspekts.....* 209

**Olga Urtāne**

Projektu darbs skolēnu ar garīgās veselības traucējumiem sociālo prasmju attīstīšanā karjeras izglītībā  
*The Project of Social Skills Development in the Career Education for Students with Mental Health Problems.....* 222

**Svetlana Ušča**

Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritēriji un rādītāji  
*Evaluation Criteria and Indicators of Communicative Competence of Adolescents with Language Disorder.....* 234

**Rasma Vīgante**

Garīgās attīstības traucējumu un mācīšanās traucējumu starpstadijas īpatnību raksturojums  
*Description of the Interim Peculiarities of Mental Developmental and Learning Disturbances .....* 244

**VESELĪBA UN SPORTS  
Health and Sports****Kalvis Ciekurs, Viesturs Krauksts**

Lokālās vibrācijas ietekme uz anaerobo kapacitāti airētājiem  
*Local Vibration Influence of Anaerobic Capacity in Rowers.....* 257

**Uldis Grāvītis, Biruta Luika, Signe Luika**

Inovācijas Latvijas Sporta nozares stratēģiskajā plānošanā  
*Innovations in Latvian Sport Strategic Planning.....* 265

**Vida Ivaškienė**

The most Effective Techniques used by Shotokan Karate Junior Female Athletes during Competition  
*Efektīvāko metožu pielietojums Shotokan Karate sacensībās jauniešiem.....* 273

**Rasa Jankauskiene, Saulius Sukys**

Students' Behaviour and Attitudes to School Rules as Outcome of Involvement in Structured Leisure Activities  
*Skolēnu uzvedības un attieksmes pret skolas iekšējās kārtības noteikumiem saistība ar organizētajām ārpusklases nodarbībām.....* 278

<b>Aivars Kaupuzs</b>	
Evaluation of a <i>Physical Activity Promotion Program</i> for Seniors	
<i>Fizisko aktivitāšu veicināšanas programmas senioriem ietekmes izvērtējums...</i>	288
<b>Igors Kīsis, Natalja Sitņika</b>	
Fizisko aktivitāšu ietekme uz fizisko sagatavotību bērniem ar attīstības traucējumiem	
<i>The Effect of Physical Activities on the Fitness Levels in Children with Developmental Problems/Impaired Development.....</i>	299
<b>Māris Lesčinskis, Leonīds Čupriks, Uģis Ciematnieks, Sergejs Saulīte, Genādijs Glazkovs</b>	
LSPA studentu fiziskās sagatavotības dinamikas izmaiņas atkarībā no praktiski metodisko nodarbību apjoma	
<i>Dynamics of Physical Preparedness of LASE Students in Revelation to the Number of Practical Methodological Classes.....</i>	308
<b>Renārs Līcis, Andris Molotanovs, Jānis Židens</b>	
Elektrokrievālās stimulācijas ietekme uz sirds ritmu variabilitātes rādītājiem	
<i>Cranial Electrotherapy Stimulation and Influence of the Hart Rate Variability</i>	318
<b>Jeļena Lebedeva, Juris Porozovs</b>	
Pusaudžu fiziskā sagatavotība un interese par sportu	
<i>The Physical Condition and Interest about Sports of Adolescents .....</i>	327
	<b>APSKATI</b>
	<b>Overviews</b>
<b>Ize Auziņa, Zigmunds Buliņš, Jurijs Lavendels, Vjačeslavs Šitikovs, Jurijs Šteinmans</b>	
Virtuālo tālmācības nodarbību pielietojums vispārējās izglītības skolotāju tālākizglītības kursā	
<i>Virtual Distance Lessons in Secondary School Teachers Continuous Education.....</i>	339
<b>Irina Chaltseva</b>	
Генезис развития ювенальной педагогики	
<i>Genesis of Juvenile Pedagogy Development.....</i>	349
<b>Emīlija Černova</b>	
Mediju pedagoģiskā vērtība maģistra studiju programmas apgūvē: studentu vērtējums	
<i>The Value of Media in the Acquisition of Master Degree Program: Students' Assessment.....</i>	358
<b>Irina Gvelesiani</b>	
Some Strategies of the Effective Teaching of Foreign Languages	
<i>Dažas svešvalodas mācīšanas efektīvas stratēģijas.....</i>	365

<b>Irina Gvelesiani, Darejan Tvaltvadze</b>	
Globalization and Its Impact on the European Higher Education	
<i>Globalizācija un tās ietekme uz augstāko izglītību Eiropā .....</i>	371
<b>Marina Kazakeviča</b>	
Tālmācības attīstības aktuālie aspekti vispārējā vidējā izglītībā	
<i>Topical Aspects of Distance Learning in General Secondary Education.....</i>	378
<b>Kristīne Ķinēna</b>	
Atbildības jēdziena būtība	
<i>The Essence of the Concept of Responsibility.....</i>	389
<b>Daina Lieģeniece</b>	
Viedoklis par 5-10 gadus vecu bērnu sociāli emocionālo attīstību kā akadēmiskos panākumus ietekmējošu faktoru: Rietumos veiktu pētījumu analīze	
<i>Viewpoint on Social-emotional Learning of 5-10 Year olds as Area of Predicting their Academic Success: Research Data obtained in Western Countries.....</i>	398
<b>Ivans Jānis Mihailovs</b>	
Augstskolu autonomijas izpratnes attīstība Latvijā	
<i>The Development of Higher Education Establishment Autonomy in Latvia.....</i>	409
<b>Ольга Рыжова</b>	
Сущность и специфика концепций социально-педагогической поддержки детства в России, Украине и Беларуси	
<i>The Essence and the Peculiarity of Conceptions of Social and Pedagogical Support of Childhood in Russia, the Ukraine and the Belarus Republic.....</i>	418
<b>Daina Silakalne – Arāja, Raimonds Arājs</b>	
Promotion of Adult Education in the Innovative Business	
<i>Pieaugušo izglītības veicināšana inovatīvā uzņēmējdarbībā.....</i>	429
<b>Elena Sorochinskaya</b>	
Проблемы развития социальной компетентности современных российских подростков	
<i>Problems of Modern Russian Teenagers' Social Competence Development .....</i>	441
<b>Rita Spalva</b>	
Deja Senās Grieķijas kultūrā	
<i>Dance in Ancient Greek Culture.....</i>	451
<b>Inga Šīna</b>	
Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programmas realizācijas problēmas un risinājumi	
<i>Vocational Education Network Optimization Program Implementation Problems and Solutions.....</i>	461

**Juris Zivarts**

Augstākās izglītības sniegtā pakalpojuma garantija

*Higher Education Provided by the Service Warranty*..... 472



**SOCIĀLĀ UN SPECIĀLĀ PEDAGOĢIJA**  
**SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY**



## **THE ANALYSIS OF PECULIARITIES OF PERSONAL ANXIETY EXPERIENCED BY PROFESSIONALS OF SOCIOEDUCATIONAL ACTIVITIES OF LITHUANIA**

### **Trauksmainības īpatnību analīze sociālpedagoģiskajā darbībā Lietuvā**

**Daiva Alifanovienė, Asta Vaitkevičienė**  
Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: daiva.alif@delfi.lt

**Abstract.** *The article analyses the peculiarities of the anxiety state of professionals of socioeducational activities (social pedagogues and social workers). Employing Spielberg's and Chanin's personal anxiety scale, the level of personal anxiety was identified, and, using a semi-structured interview, situations provoking anxiety experienced by professionals of socioeducational activities were identified. Data of anxiety experienced by social pedagogues and social workers in 2011 were analysed employing the factor analysis method of multi-dimensional statistics, the data of the semi-structured interview were processed using the content analysis method. It was identified that about half of the respondents experienced a moderate level of personal anxiety, enabling to mobilise, look for innovative solutions in professional activities. Severe level of personal anxiety was identified for slightly less than half of respondents; it was perceived as dangerous and preventing professionals of socioeducational activities from successful development of professional activities and even warning about possible psychosomatic disorders.*

**Keywords:** *anxiety, state of anxiety, personal anxiety, professionals of socioeducational activities.*

### **Introduction**

The man often experiences the states of stress and anxiety. According to Izard's (1999) differential emotions theory, anxiety is a combination of several emotions (fear, interest-excitement, guilt, sadness-pain, shame, anger, etc. (The Dictionary of Psychology, 1993). Beck (2005) states that slight restlessness mobilises the man's powers for activity. Continuous anxiety can turn into the feature of a personality – restlessness (Izard, 1999, Beck, 2005). Strongly experienced anxiety distorts the perception of reality: flexibility of thinking, will, conscious behaviour control are weakening. Therefore, strongly experienced anxiety can also carry out the destroying function of the person's interaction with the environment. Spielberg, Chanin (2004) differentiate three levels of restlessness. In their opinion, restlessness can be differentiated into mild, moderate and severe.

Mild restlessness requires to focus on the activity, its motives and develop the sense of responsibility. Sometimes mild restlessness shows displacement of severe anxiety, which aims "to show oneself from the better side" (Spielberger, Chanin qtd. in Райгородский, 2004, p.59-63).

Moderate restlessness is useful because it promotes the process of adaptation, ensuring the person's holistic functioning.

Significant deviation from moderate restlessness makes people give thought because severe restlessness shows that in situations, in which the person's competence is evaluated, he/she is inclined to experience anxiety. Seeking to avoid the destroying impact of severe restlessness, it should be necessary to reduce the subjective significance of the situation for a person, transfer attention to consideration of his/her the activity and form self-confidence.

Severe personal anxiety is treated as harmful for health, whilst WHO (WHO, 2006) points out that "the employee's health should be analysed on the basis of holistic (biopsychosocial) health model" (Gustainienė, Pranskevičienė, 2010, p. 137); it should include social, psychological and behavioural factors, which can influence health, become the reasons of suffering, disability and incapacity to work.

The analysis of the anxiety state is not a frequent research subject among Lithuanian researchers. School related anxiety of learners is slightly more often analysed (Aramavičiūtė, 2004; Martišauskienė, 2004; Tulickas, Zambacevičienė, 2004; Dagienė, 2006; Nasvytienė, Balnionytė, 2006; Starkuvienė, 2006; Milušauskienė, Zambacevičienė, Dapkevičienė, 2008; Kepalaitė, 2011 et al.) as well as its reasons than anxiety experienced by other social groups. There are also searches for links between anxiety and depression (Germanavičius, 2006; Stanionytė, 2008; Gelumbauskienė, 2009;) or researches on episodic anxiety related to quality of life (Balevičiūtė, 2007; Balsevičius, 2010). Researches on experiencing anxiety in professional activities are also quite rare and solitary (Alifanovienė, Vaitkevičienė, 2007; Alifanovienė, Vaitkevičienė, Lučinskaitė 2011, Kepalaitė, 2011; Loikienė, 2007; Žydžiūnaitė, Bubnys, Mažuolytė, Mikelskienė, 2009).

**Research subject:** peculiarities of anxiety experienced by professionals of socioeducational activities (social pedagogues and social workers) in professional activities.

**Research aim:** to analyse peculiarities of personal anxiety experienced professionals of socioeducational activities (social pedagogues and social workers).

**Research objectives:**

- To establish the internal consistency coefficient of Spielberger's, Chanin's personal anxiety scale.
- To identify levels of anxiety experienced by professionals of socioeducational activities.
- To identify evaluations of respondents' self-feeling, having experienced anxiety.

**Research methods:** a questionnaire using a two-part instrument: the first part contains seven questions to find out demographic data and the second, Spielberger's, Chanin's self-assessment scales with questions representing personal anxiety. To analyse quantitative research data, statistical methods were used (descriptive mathematical statistics: frequencies (N), percentages (%), means (M),

multi-dimensional statistics (factor analysis). During the qualitative in-depth semi-structured interview (according to different diagnostic areas) the respondents' approach to the situations arousing anxiety, to impact of anxiety on professional activities and self-feeling was analysed.

**Participants of the survey (respondents).** The qualitative survey was attended by 6 respondents, the quantitative, by 113 respondents – social pedagogues and social workers working in different Lithuanian educational, treatment and child care institutions. There were 108 women and 5 men, the average age of the respondents was 37,7. The respondents were selected using targeted selection, this was determined by the research aim. The main selection criteria were social pedagogue's, social worker's professional qualifications.

### **Peculiarities of Anxiety Experienced by Professionals of Socioeducational Activities**

The experienced state of personal anxiety reflects the person's self-feeling, which has formed and is characteristic to the person regardless of the existing impact of social environment. Personal anxiety is perceived as a person's constant inclination to perceive many life situations as dangerous, react to such situations by the state of anxiety. Very severe personal anxiety directly correlates with the existence of neurotic conflict, emotional "explosions" and psychosomatic illnesses (Raigorodskij, 1998). The structure of variables of personal anxiety consists of 15 statements. Factorisation of these statements was sufficiently meaningful; it enabled to discover the structure of the investigated phenomenon. These 15 statements were generalised by three factor models (other variables of personal anxiety were rejected due to too low weight of test items (L)) (see Table 1).

The results disclosed three factors: *strongly expressed excitement and emotional sensitivity, the feeling of satisfaction and happiness, passiveness and lack of self-confidence*, encompassing from 3 to 9 statements.

Fluctuation limits of correlation coefficient values ( $0,26 \leq r \leq 0,70$ ) witness that obtained correlations of scores of empirical statements with distinguished factors were quite high. Descriptive power (dispersion) of factors fluctuates between 10,33 per cent and 17,3 per cent. Suitability of the matrix for factor analysis is proved by *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) coefficient which is high (0,73). Internal consistency of solitary factors, evaluated using *Cronbach's alpha* coefficient, fluctuates from 0,49 to 0,81; therefore, all factors are sufficiently homogenous.

The first factor discloses that respondents are often characterised by strongly expressed excitement and emotional sensitivity ( $M = 2,23$ ). Comparing these data with the model of reactive anxiety factors, a certain paradox is noticed: the model of reactive anxiety factors discloses that strong psychic tension is not characteristic to respondents, and the model of personal anxiety factors witnesses that respondents confess that they often experience excitement and despair. This can be explained only by the respondents' good perception of the task. Feeling safe and

calm at the present moment, they both gave corresponding answers to the statements of the reactive anxiety scale and adequately evaluated the dominating personal state, noting statements of the personal anxiety scale.

Table 1

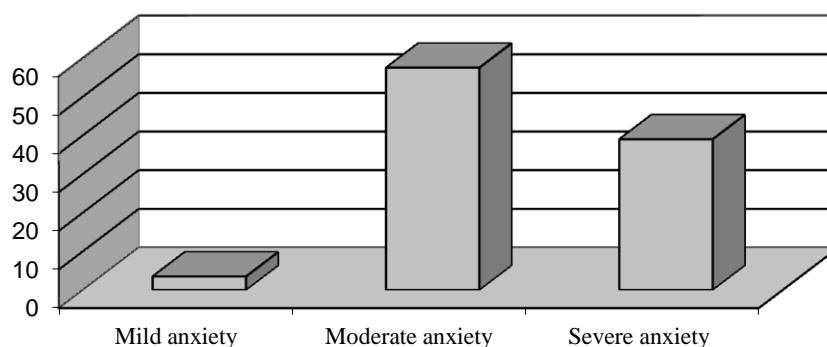
**Factor Analysis Data of Social Pedagogues' and Social Workers' Reactive Anxiety Scale**

Name of the factor	Initial statements	Weight of the test item, L	Item to total correlation, $r_{itt}$	KMO	Cronbach's $\alpha$	Descriptive dispersion of the factor, %
Strongly expressed excitement and emotional sensitivity (M = 2,23)	<i>I am too nervous about trivia</i>	0,636	0,65	0,73	0,79	17,13
	<i>I am usually very worried about expected difficulties</i>	0,541	0,48			
	<i>I take too much to heart</i>	0,530	0,52			
	<i>I am overwhelmed with strong excitement when I think about my matters and worries</i>	0,519	0,52			
	<i>I experience despair so long, I can't forget it for a long time</i>	0,501	0,58			
	<i>I start crying easily</i>	0,498	0,42			
	<i>I would like to be as happy as others</i>	0,484	0,31			
	<i>All kinds of trivia distract and affect me</i>	0,478	0,51			
	<i>I often lose because I make decisions insufficiently quickly</i>	0,305	0,34			
Feeling of satisfaction and happiness (M = 2,83)	<i>I am happy</i>	0,866	0,70	0,81	12,34	
	<i>I am satisfied</i>	0,792	0,69			
	<i>I feel satisfaction</i>	0,606	0,57			
Passiveness and lack of self-confidence (M = 1,86)	<i>Melancholy is characteristic to me</i>	0,670	0,37	0,49	10,33	
	<i>I lack self-confidence</i>	0,470	0,30			
	<i>I get tired very quickly</i>	0,324	0,26			

The second factor again as of contradicts the first because it indicates the existence of specialists' feeling of satisfaction and happiness (M = 2,83). Passiveness and lack of self-confidence is the weakest of the obtained factors but anyway it indicates that this feature is characteristic to specialists.

To sum up the model of personal anxiety, it can be stated that social pedagogues and social workers experience contradictory feelings in their professional activities. However, evaluating specialists' reactive and personal anxiety, more attention should be focused on the values of personal anxiety because they are the reflection of dominating self-feeling and not a onetime evaluation of the situation.

Peculiarities of respondents' experienced personal anxiety are represented by the diagram given below (Figure 1).



**Figure 1. Peculiarities of Personal Anxiety Experienced by Professionals of Socioeducational Activities (N=113)**

The research on the personal anxiety state demonstrates that the share of respondents who experience mild personal anxiety is not large. Mild level of anxiety requires to focus on the motives of activity and increase the feeling of responsibility (Raigorodskij, 1998). Therefore, it could be concluded that a very small share of social pedagogues and social workers lack motivation in their professional activities.

Optimal; i.e., moderate personal anxiety is experienced by about 50 % of respondents. The moderate level of anxiety helps to look for novelties, move on, encourages a personality to function and develop.

Severe level of personal anxiety is reached by about 40 per cent of respondents. Severe personal anxiety level is the most dangerous. It warns about the danger impendent to the specialists eventually to experience neurosis and psychosomatic disorders.

Vaitkevičius (1995) has noticed that social pedagogues, social workers have to be able to cope with bigger nervous-psychic loads, be proactive, patient, persistent seeking their aim, ready for psychic discomfort; therefore, the severe level of personal anxiety is incompatible with professional characteristics of specialists of socioeducational activities. Meanwhile research data disclose that respondents quite intensively ( $M = 37,513$ ,  $Sdt.D = 7.422$ ) experienced personal anxiety.

### Evaluation of Self-Feeling of Specialists of Socioeducational Activities, Having Experienced Anxiety

The research aimed to analyse evaluations of personal self-feelings of social educators and social workers (N=6) after manifestation of anxiety. To do this, qualitative in-depth survey was carried out employing the semi-structured interview. Research data were processed employing the content analysis method according to diagnostic areas: situations arousing the state of anxiety, impact of anxiety on work, self-feeling after experiencing anxiety and other. In this article we shall present only the latter diagnostic area. Analysing evaluations of specialists' self-feeling in the situation of anxiety, three qualitative categories showed up (see Table 2):

- 1) Physical reactions and feelings aroused by anxiety
- 2) Manifestation of negative, haunting thoughts
- 3) Psychological problems

Table 2

**Self-Feeling of Specialists of Socioeducational Activities after Manifestation of Anxiety (N=6)**

Category	Subcategory	Examples of empirical statements	Number of statements
External physical reactions and feelings aroused by anxiety	Experienced unpleasant physical reactions	<i>"...face reddenes...", "...cheeks burst...", "...blood pressure goes up...", "...hands shake", "...I am getting hot flashes...", "hands start shaking...", "...hands tremble...", "blood pressure starts going up ...", "...heart is beating very hard...", "...you can't stay in one place ...", "...I feel as if something enchains all body ...", "...hands are shaking...", "...physical strength is exhausting...", "...it is very difficult to do anything..."</i>	14
	Experienced feeling of helplessness	<i>"...feeling – helplessness...", "...you feel as a caught nestling ...", "...sometimes it seems that we have to put up with it, that we are not omnipotent ...", "...I don't know exactly or doubt in my powers or the very situation: maybe it is hopeless ..."</i>	4
Manifestation of negative, haunting thoughts	Social educator's inability to dissociate from negative thoughts	<i>"...haunting...", "...I do my best to get rid of them...", "...but I can't do anything with it...", "...sometimes that anxiety is so strong...", "...in the morning again having opened my eyes again these thoughts haunt me ...", "...when something worries me, I'm not able even to do these exercises calmly, the right way ...", "...because my thoughts are already at work, about this or other problems ...", "...thoughts are obsessive...", "...all kinds of thoughts and obsessive, even inadequate to the situation ...", "...thoughts are no good...", "...awful thoughts come into my mind ...", "...I was very worried and thought about leaving the job..."</i>	13



Psychological problems	Psychological tiredness	<i>"...you also feel psychologically tired..."</i> , <i>"...I feel sad..."</i> , <i>"...I feel very deeply, I react to such things very sensitively ..."</i> , <i>"...I plug..."</i> , <i>"...I am distressed, ...I am overwhelmed with bad mood..."</i> , <i>"...stress..."</i>	7
	Feeling of fear	<i>"...there appears fear..."</i> , <i>"...there appears fear at once..."</i> , <i>"...although you still don't know what will be, there is fear already ..."</i> , <i>"...but fear exists..."</i>	4
	Lack of self-confidence	<i>"...you start doubting your abilities if you will succeed, if everything will go well ..."</i> , <i>"...you test 110 times if you took that presentation..."</i> , <i>"...you check everything so that you shall not get reproaches ..."</i> , <i>"...you check everything ..."</i>	4
	Sleep disorders	<i>"...I don't sleep at night, I am thinking how I could help ..."</i> , <i>"...I feel sleep disorders very severely ..."</i> , <i>"...I am trying to get good sleep..."</i>	3
	Loss of balance	<i>"...I feel being off balance ..."</i> , <i>"...you are feeling not like yourself ..."</i>	2

In terms of distribution of categories by frequency, physical reactions (*face reddens, hands shake, blood pressure goes up*) and helplessness (*the caught nestling, it is necessary to put up...*) clearly distinguish themselves. These statements of respondents confirm physical reactions caused by anxiety, which are described in literature, such as sweaty palms, reddened cheeks, faster heart beat and similar. Most often they accompany the person that is overwhelmed by anxiety and are as if a warning that it is necessary to look for a way out quickly, change the emerged situation (Greenberger, Padesky, 2000).

Negative, haunting thoughts are another category that is most often referred to by the respondents (*in the morning I open my eyes and again these thoughts haunt me...*). Social pedagogues and social workers disclose an insufficient ability to cope with anxiety, difficulties to get rid of haunting, obsessive thoughts related to the situation arousing anxiety.

Psychological problems aroused by anxiety most often manifest themselves by bad mood, apathy. According to the above mentioned authors (Greenberger, Padesky, 2000), the situation of anxiety is characterised by restless, variable, irritable, nervous mood. The feeling of fear, mentioned by the responder, experiencing the state of anxiety, can be related to the emotional model of anxiety described by Izard (1999), where fear is one of the key emotions constituting the state of anxiety. According to Mahoney, Chapman (2004), the feeling of fear is caused by interpersonal anxiety; it is a state when the personality feels fear to be negatively evaluated, feels discomfort interacting with the team, with the unpleasant or new superior person. The statements of the above mentioned scientists are confirmed by data of interviews with specialists of socioeducational activities because namely unpleasant communication with the person that has higher qualification, with the hostile team causes the feeling of fear. Respondents

state that experiencing the state of anxiety the person starts to lack self-confidence. In this case anxiety carries out a negative function and it is likely that it aggravates the process of professional activity, takes time constantly checking if everything is done well.

### Conclusions

1. Factor analysis of data of social pedagogues' and social workers' experienced anxiety disclosed that internal consistency coefficient of Spielberger's, Chanin's personal and reactive anxiety scales was high; therefore, it can be stated that the employed instrument enabled to collect reliable data about social pedagogues' and social workers' emotional state.
2. Severe level of personal anxiety, which can be dangerous to health and eventually form neurosis and psychosomatic disorders, is experienced by more than one third of respondents. About half of investigated social pedagogues and social workers experienced moderate reactive anxiety. This manifestation of anxiety is to be treated as optimal, enabling the professional to improve, set new goals, have perspective future plans. Mild level of anxiety was experienced by a very small share of respondents.
3. Social pedagogues and social workers experience physical and psychological features of personal anxiety. Physical features include reddening of face, shaking of hands, increasing blood pressure. Psychological features are negative, haunting thoughts, bad mood, apathy, the feeling of fear, and lack of self-confidence.

### Bibliography

1. Aramavičiūtė, V. (2004). Kai kurie vyresniųjų mokinių gyvenimo mokykloje aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 12, 2–6.
2. Alifanovienė, D., Vaitkevičienė, A. (2007). Socialinių pedagogų, socialinių darbuotojų išgyvenamo nerimo ypatumai profesinėje veikloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 51–60.
3. Alifanovienė, D., Vaitkevičienė, A., Lučinskaitė L. (2011). Socialinių pedagogų ir socialinių darbuotojų profesinėje veikloje išgyvenamas nerimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 57–69.
4. Balevičiūtė, I. (2007). *Rizikingų finansinių sprendimų priėmimo ryšys su juos priimančių darbuotojų gyvenimo kokybe, nerimastingumu ir pinigų kokybinėmis schemomis*. (Magistro darbas, Mykolo Romerio universitetas).
5. Balsevičius, T. (2010). *Radiodažnuminės termoabliacijos veiksmingumas gydant knarkiančiuosius ir sergančiuosius lengvu ir vidutinio sunkumo obstrukcinės miego apnėjos hipopnėjos sindromu* (Daktaro disertacija, Kauno medicinos universitetas).
6. Dagienė, A. (2006). *Mokyklos baimė kaip socializacijos mokykloje problema* (Magistro darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas).
7. Gelumbauskienė, B. (2009). *Pacientų nerimo ir depresiškumo sąsajos su ligos suvokimu reabilitacijos laikotarpiu* (Magistro darbas, Vytauto Didžiojo universitetas).
8. Germanavičius, A. (2006). Nerimo ir depresinių susirgimų epidemiologija ir patofiziologija. *Neurologijos seminarai*, 10 (27), 25–32.

9. Gustainienė, L., Pranskevičienė, A. (2010). Kokie veiksniai skatina darbuotojų gerovę ir palankią darbo aplinką? *Tarptautinis psichologijos žurnalas: biopsichosocialinis požiūris*, 7, 137–142.
10. Loikienė, O. (2007). Aukštųjų mokyklų dėstytojų bei bendrojo lavinimo mokyklų patofiziologija. *Neurologijos seminarai*, 10 (27), 25–32.
11. Lučinskaitė, L. (2011). Socialinių pedagogų ir socialinių darbuotojų išgyvenamo nerimo ypatumai profesinėje veikloje. Šiaulių universitetas (vadovė soc. m. dr. Daiva Alifanovienė).
12. Kardelis, K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: JUDEX.
13. Kepalaitė, A. (2011). Vyresniųjų paauglių savęs vertinimo ir nerimo pokyčiai taikant psichologinį poveikį. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 8–24.
14. Martišauskienė, E. (2004). Mokyklinio nerimo ir dvasinės sklaidos paralelės paauglystėje. *Pedagogika*, 73, 118–123.
15. Milušauskienė, J., Zambacevičienė, E., Dapkevičienė, V. (2008). Priešmokyklinio amžiaus vaikų intelektualinio brandumo, mokyklinio nerimo ir auklėjimo šeimoje stilių sąsajos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 192–197.
16. Nasvytienė, D., Balnionytė, R. (2006). 13–17 metų paauglių emocinių problemų ir nerimo lygio įvertinimo ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 16, 14–20.
17. Piktornaitė, R. (2007). *Socialinių pedagogų ir socialinių darbuotojų išgyvenamo nerimo ypatumai profesinėje veikloje* (Magistro darbas, Šiaulių universitetas).
18. Stanionytė, V. (2008). *Linkusių save žaloti įkalintų asmenų nerimo, depresiškumo ir stresogeninių situacijų įveikos strategijų tarpusavio sąsajos* (Magistro darbas, Vytauto Didžiojo universitetas).
19. Starkuvienė, D. (2006). *Paauglių nerimo, pažangumo ir problemiško elgesio sąryšis* (Magistro darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas).
20. Tulickas, E., Zambacevičienė, E. (2004). Mokyklinio nerimo apraiškos skirtingose ugdymo pakopose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 3, 113–116.
21. Vaitkevičius, V. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Evalda.

<b>Daiva Alifanovienė</b>	Šiauliai University P.Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: daiva.alif@delfi.lt
<b>Asta Vaitkevičienė</b>	Šiauliai University P.Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania

## THE STRATEGIES OF COPING WITH THE DIFFICULTIES OF YOUNG PEOPLE WITH MENTAL DISORDERS, WHO HAVE LEFT INSTITUTIONAL CARE FOR CHILDREN AND YOUTH

### Jauniešu ar garīgās attīstības traucējumiem, kas atstājuši bērnu un jauniešu aprūpes institūcijas, pielāgošanās stratēģijas

**Ingrida Baranauskienė**

Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

**Alma Lileikienė**

Šiauliai University, Lithuania  
alma.lileikiene@gmail.com

**Abstract.** *Coping with the difficulties according to the model of coping process created by Moos and Schaefer (Bagdonas (managing editor), 2007, p. 198) depends on personal features, social resources, ability to evaluate the situation. If there are no resources required, a person cannot employ suitable coping strategies. The more person's mental health is disordered the more his/her coping is directed towards emotions and less adaptive behaviour. It is also reflected in coping with the difficulties among persons with mental disorders who grew up under institutional care.*

*The article generalizes the researches on how persons with mental disorders who have left institutional care for children and youth cope with their difficulties, what coping strategies they use.*

**Keywords:** *institutional care, strategies of coping with the difficulties, young people with mental disorders.*

### Introduction

In social sciences coping and its strategies in broad sense is an “adaptive” defence mechanism, in narrow sense is the techniques of coping with stress (Bagdonas (managing editor), 2007).

Folkman and Lazarus treat coping as cognitive and behavioural attempts that are used to overcome, tolerate or reduce external and internal requirements, needs, and the conflict between them (Suslavičius, 2006; Pikūnas, Palujanskienė, 2005).

Coping and its strategies have been described in the works of Bagdonas (managing editor) (2007), Carver, Connor – Smith (2010), Hajkova (2007), Suslavičius (2006). Kalpokienė, Gudaitė, (2004) investigated the peculiarities of experiencing and overcoming divorce among people suffering from depression, Sullivan (2002) – coping strategies of parents raising children with Down syndrome, Pikūnas, Palujanskienė (2005) – strategies of coping with stress. Similar research with people with mental disorders in scientific literature has not been encountered

Moos and Schaefer created the model of coping process that consists of: social resources (social environment, system of education, social status, etc);

personal features (individual demographical and psychological peculiarities, values and attitudes); peculiarities of stress situation; peculiarities of subjective evaluation of stress situation; coping actions (strategies) that are performed by the individual in order to adapt to an actual situation (Bagdonas (managing editor), 2007, p. 198).

According to Grinienė, Radzevičienė (2002), Čepukienė, Pakrošnis (2008), Pakalniškienė (2001), Žukauskienė, Leiputė (2002) children under institutional care from their infancy to the time they become young people do not have the conditions to develop favourably, they gain emotional and behavioural problems, their individuality cannot sufficiently form, they have to live in a constant routine, according to determined rules, nourishment and housework take place in centralized manner, supervision and care are more accentuated rather than children's education or individual work with them.

The development of social skills is mostly influenced by family. For children under institutional care, the functions of social skills are taken over by care and also educational institutions. Acquisition of the skills of independent life in a care institution is an urgent problem. Children here grow up in a different environment, they not always have the example of values, traditions and life model. Some of them do not manage to become completely mature (Snieškienė, Bumblauskienė, 2005).

***Aim of the research*** – to investigate what strategies of coping with the difficulties are used by young people who have left institutional care.

***Objectives:*** To analyze scientific literature and generalize it; to perform quantitative analysis of the results; to distinguish the strategies of coping with the difficulties that are used by young people with mental disorders.

***Methods of the research:*** theoretical (analysis of scientific literature); empirical (structured questionnaire), quantitative statistical (using SPSS 11.0 programme).

***Sample of the research.*** 110 respondents participated in the quantitative research. 99 of them are the employees of social care institution, 8 carers, 3 members of carers' family. The sample of the research is non-random and target. It has been composed according to the criteria selection. Selecting the respondents the criterion has been stated: the group of respondents consists of persons taking care of young people who previously lived in a care institution for children and youth and the members of their families, employees of social care institutions for adults where the young people live now, the employers whose work is directly related to these people. The research was performed in January 2010 in two social care institutions of Šiauliai Region for people with intellectual and mental disability and in the homes of their carers.

### **Results of the research**

The respondents assessed the young people's characteristics, abilities (social and independent life), social environment (socializing with others, maintaining relations with close people, quality of a living place, participation in solving matters related to the life of the young people themselves), gave answers to the questions (created according to the abridged COPE questionnaire by Carver (Carver, 1997)) on the actions the young people use coping with the difficulties they face.

**Psychological features.** The respondents assessed the young people's characteristics according to the measure of semantic differential. The assessment of features has been determined calculating the mean. According to the respondents the most expressed feature of the young people is self-assessment – the mean is 4,0. It is quite a high point. Persons with mental disorders often tend to assess themselves inadequately. Often they overestimate their abilities. The attitude of the respondents may reflect inadequate self-assessment of the young people.

Honesty is assessed by the mean of 3,6. Persons with mental disorders are characterized with sincerity, inability to lie, it is also related to honesty.

According to the respondents young people with mental disorders are helping (mean – 3,4). They tend to help the others, especially the people with whom they communicate but with whom they do not live together. That would be employees, carers or good acquaintances. It is also approved in scientific literature (Bagdonas (managing editor), 2007), that persons who grew up under institutional care tend to show interest in adults rather than in their peers.

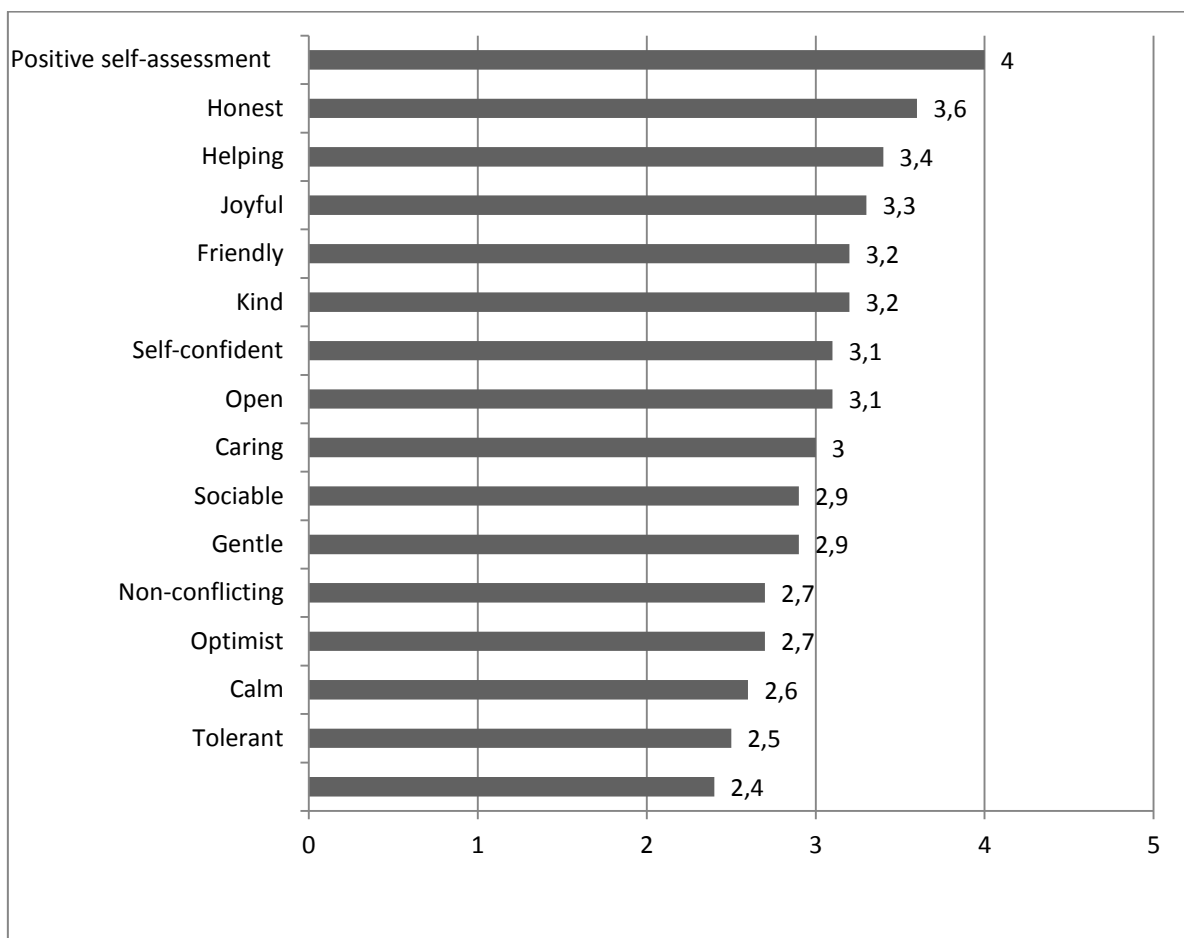
The mean of the feature of communication is 2,9. It proves that persons with mental disorders have problems communicating. These problems are accentuated by Pakalniškienė (2001), Žukauskienė, Leiputė (2002). Such features as conflictivity, tolerance, openness, ability to comfort, express compassion. Often young people are not able to constructively solve conflicts, physical defence or offence, negative emotions as anger or aggression are employed. Non-conflictivity is assessed by the mean of 2,7. The mean of tolerance is 2,5. Persons with mental disorders are little characterized with this feature. Ability to comfort, express compassion is assessed by the lowest mean – 2,4. Lack of empathy among the persons living in social care institutions is also verified by Leliūgienė (2003).

The mean of optimism – 2,7. This feature is considered as important in solving various problems and difficulties. It is accentuated by Carver, Connor – Smith (2010). The less optimism a person has, the more his/her coping with the difficulties will be directed towards emotions not trying to solve the problems. Consequently, the young people would tend to overcome the difficulties they face more emotionally. The assessment of the features has been presented in Figure 1.

**Abilities.** To assess young people's abilities the statements measured according to the Likert scale have been presented. Factor analysis has been used to identify the relations among the variables. The relations between the following variables have been identified – ability to independently go out, to plan what they

will do next day or week, to count money, to plan purchases, to obtain necessary information, to purposefully and usefully spend their leisure time. The other group of related variables – to communicate with adults, to ask for help, to communicate with peers, to communicate with strangers. The third group – to make food, to wash, to iron, to use appliances. The fourth group – to tidy up one's room, to maintain personal hygiene.

According to the respondents it is the most difficult for the young people to independently go shopping, go to the concert, etc. It is stated by 27,3% (in both cases) of the respondents who say that the young people are completely unable or seem to be completely unable. Consequently, limited mobility is characteristic to them, the assistance from other people is necessary to them in this area.



**Figure 1. Opinion of carers, their family members and employees of social care institution about the features of the young people with mental disorders**

It has been also assessed that the young people are completely unable (18,2 %) or seem to be unable (34,5%) to spend their leisure time purposefully and usefully. In social care institutions they cannot learn how to do it from the example of the employees. Those who live with their carers have more favourable situation. In this area the responsibility should be taken by employees and carers who should

help the young people encouraging them to spend their leisure time having some purpose. Employees' and carers' participation in this activity would also be useful.

The abilities to plan purchases are also insufficient (completely unable – 21,8%, seem to be unable – 23,6%). It is also conditioned by the inability to count money. Without knowing the value of money it is difficult to plan wanted purchases. The assistance from other people here is also needed.

The young people are mostly characterized by ability to get necessary information (seem to be able – 41,8%, are completely able – 7,3%). Although in the evaluation of the young people's characteristics the ability to communicate was assessed as average, still they are able to obtain information. On the other hand, it requires minimal communication when it is necessary only to find out something.

Counting money has also been assessed as a sufficient ability (34,5% – seem to be able, 3,6% – are completely able). If the young people are able to count money it also facilitates planning purchases. The data about mobility, leisure and finance planning, ability to obtain information have been presented in Table 1.

Table 1

**Opinion of carers, their family members and employees of social care institution about the young people's abilities of mobility, leisure and finance planning, obtaining information, %**

Statements	Completely unable		Seem to be unable		No idea		Seem to be able		Completely able	
	number	%	number	%	number	%	number	%	number	%
To independently go out	30	27,3	30	27,3	9	8,2	27	24,5	13	11,8
To plan what they will do the next day or week	19	17,3	33	30,0	21	19,1	29	26,4	7	6,4
To count money	17	15,5	27	24,5	11	10,0	38	34,5	15	3,6
To plan purchases	24	21,8	26	23,6	21	19,1	31	28,2	8	7,3
To obtain necessary information	17	15,5	25	22,7	13	11,8	46	41,8	8	7,3
To purposefully and usefully spend their leisure time	20	18,2	38	34,5	14	12,7	27	24,5	11	10,0

The respondents have assessed that communicating and asking for assistance the young people are mostly unable to communicate with strangers (completely



unable – 9,1%, seem to be unable – 16,4%). It proves the data of the scientific sources that it is difficult for young people with mental disorders to communicate with strangers and especially in an unknown environment. They were best at communicating with peers (respectively 52,7% and 32,7%) and with adults (65,5% and 17,3%). In this case the abilities of communication with peers are assessed better than with adults, although it is stated that persons with mental disorders under institutional care are better at communicating with adults.

Abilities to perform ordinary household chores have distributed more or less evenly. It is stated that young people are unable to make food (20,9% and 28,2%) and wash and iron (21,8% and 31,8%). 32,7% and 6,4% (make food) and 21,8 and 6,4% (wash, iron) state that they are able to do it. Many respondents state that they do not know (11,8% and 17,3%). Such opinion may be due to the fact that for young people living in social care institutions food is made, washing and ironing are performed in centralized manner and they already get a ready-made product. Making food in a kitchen does not give them enough skills because it is not done every day. They do not have possibility to wash and iron themselves.

The fact that the young people's skills of self-organization and personal hygiene are quite developed is shown by the results of the assessments. Abilities of self-organization – 52,7% (seem to be able) and 17,3% (are completely able), maintain personal hygiene respectively 53,6% and 19,1%.

Generalizing all the results of abilities it is possible to state that the young people's independent living skills are the best developed, except the areas where they do not have enough possibilities to improve (making food, washing laundry, ironing). Social skills are poorer.

**Social environment.** Social environment has been assessed according to the questions measured with the Likert scale. Factor analysis has been used in order to determine the cohesion of statistical relation between variables. Three relations between variables have been determined. The first relation is between having enough space for accommodation and communication, employees' attentiveness and having a person who introduces the new place. The second relation is between satisfaction with living place, having close people to communicate with and a close person who helps and comforts and participation in solving problems related to a young person's life. The third relation is noticed between maintaining relations with family, former employees and friends, participation in community life.

Stable living environment is witnessed by the results that reflect having sufficient place for living, putting their things, communicating with others, being alone. 67,3% of employees, carers and their family members responded that the young people always have enough place. Having lived under institutional conditions they are used to a common space. Actually speaking, there is not much of this place, especially for personal space. Two or three young persons share a room. They have common restrooms where they can spend leisure time, occupational activities. For those young people who live with carers or

independently the space is less restricted. They have more possibilities of being alone (if they wish), they do not need to adapt themselves to many people's wishes.

Employees' attentiveness is assessed by 69,1% (always), having a person who introduces a new place – 48,2% (always). It is possible to state that young people get enough information in a new environment about behavioural norms, social relation, which, according to Šedienė, Leminskienė (2007) is very important in a new place.

Asked whether the young people are satisfied with their living place, 34,5% answered that often, 32,7% – sometimes. It shows that there are certain shortcomings. Maybe they do not like the living place itself, maybe the people round about or other. 40,9% of the persons have close people they often communicate with, sometimes – 40%. Lack of relations is noticed. 43,6% of the young people sometimes have a person who helps and comforts, often – 30%, always – 24,5%. According to the data of the results it is possible to state that the young people receive social emotional and instrumental support. The need for support is especially important in coping with the difficulties. According to Gudžinskienė (2011) having at least one close person facilitates the adaptation starting to live in a new place to a great extent.

Network of social relations is not strong. 52,7% of the young people sometimes maintain relations with their family, 16,4% - often. 23,6% do not have such relations at all . 51,8% sometimes maintain relationship with friends and employees, often – 19,1%. In both categories the strength of the relations is similar. There should be more attempts to maintain relationship with the family, and in case of its absence with the community of the care institution for children and youth, that could also be treated as a family because a big part of the young people spent there several years, some of them from their childhood to their youth. The strength of relations may also have influence on the formation of the young people's values, because, according to Bokhan, Galazhinsky, Mescherekova (2005), family in this case has a big importance.

Rather passive participation in the life of the community is noticed. 56,4% of the respondents think that the young people participate sometimes, 29,1% – often. In this case the initiative of employees and carers should also be important involving the young people in the activity of the community. According to Gudžinskienė (2011) the feeling of communal identity for young people living in care institutions depends not only on the communication with other members of the community but also on the activity and participation in the life of this community. Absence of social relations is a big obstacle for person's adaptation in a new environment. The data about social relations has been presented in Table 2.

Table 2

**The opinion of carers, their family members and employees of social care institution about the maintaining of social relations among the young people,**  
%

Statements	Never		Sometimes		Often		Always	
	number	%	number	%	number	%	number	%
Maintain relations with their families	26	23,6	58	52,7	18	16,4	5	4,5
Maintain relations with former employees, friends	30	27,3	57	51,8	21	19,1	2	1,8
Participate in the life of the community	11	10,0	62	56,4	32	29,1	5	4,5

**Coping actions (strategies) performed by the individual in order to adapt to the situation.** To assess the strategies of coping with the difficulties the Likert scale is used. The statements have been divided into three groups of coping strategies – problem-oriented influence, emotion-oriented influence and less adaptive coping. The more often the use of every strategy is assessed, the more frequently they are used.

The highest mean is related to the expression of negative emotions (concentration on feelings and their expression – 2,79). The second highest mean is of the statement about involving in activity (2,54). Then follows the mean of resignation that nothing can be changed (acceptance) (2,48). The mean of refusing to believe (negation) is high (2,40). Search for comfort and understanding is important (search for social emotional support – 2,39), search for advice from other people (search for social instrumental support – 2,21). Joke, look at the difficulties with humour (humour) – 2,01. The lowest mean is of searching comfort in religion (turning to religion) – 1,58, blaming oneself for the difficulties (blaming oneself) – 1,65. The biggest standard deviation is noticed in less adaptive (drink, smoke – ,917) and emotion-oriented activity (resign that nothing can be changed – ,845). The smallest deviation from the mean is in problem-oriented coping (concentrate on how to solve a problem – ,578).

The most expressed strategies and deviations have been indicated in bold in Table 3.

The results of the researches of various authors (Kalpokienė, Gudaitė (2004), Sullivan (2002), Bokhan, Galazhinsky, Mescherekova (2005) show that persons having emotional and behavioural disorders, having experienced big stress most often choose emotion-oriented strategies and less adaptive coping. The same

coping strategies dominate in the present research, too. Due to the fact that the young people grew up in the institution, family did not influence their choice of strategies.

Table 3

**Means of coping strategies and standard deviations**

	Statement	Mean	Standard deviation
<b>Problem-oriented coping</b>	take up actions	1,95	,655
	plan activities how to overcome difficulties	1,72	,608
	concentrate on how to solve a problem	1,82	<b>,578</b>
	seek advice from other people	<b>2,21</b>	,705
<b>Emotion-oriented coping</b>	joke, look at the difficulties with humour	<b>2,01</b>	,710
	search for comfort and understanding	<b>2,39</b>	,705
	try to see something good in the situation	2,01	,642
	resign that nothing can be changed	<b>2,48</b>	<b>,845</b>
	look for consolation in religion	1,58	,669
	refuse to believe	<b>2,40</b>	,732
<b>Less adaptive coping</b>	express their negative emotions	<b>2,79</b>	,665
	involve in some activity	<b>2,54</b>	,686
	drink, smoke	1,95	<b>,917</b>
	blame themselves for difficulties	1,65	,696

Generalizing it is seen that emotion-oriented strategies – acceptance, negation, search for social emotional support, humour – are the most expressed. Adaptive coping strategies – concentration on feelings and their expression, changing thinking. Problem-oriented coping strategies – search for social instrumental support.

**Conclusions**

1. Choosing coping strategies among young people with mental disorders proves that this process depends on personal features and social resources.
2. From the obtained data it can be presumed that young people lack communication skills, ability to constructively solve conflicts, empathy, expression of positive emotions. There is a need to develop positive personal features.

3. The results of the research show that the network of social relations of young people with mental disorders is variegated. It is quite strong in the present living place of the young people but relations with family and the people from the environment of the institution they lived before are not sufficient.
4. The quality of social and independent life skills of young people with mental disorders is not sufficient. It is conditioned by institutional living conditions.
5. Coping with the difficulties is characterized by emotional expression and the expression of less adaptive actions.
6. The peculiarities of young people's life quality depend on the people's round about attitude towards people with mental disabilities, wish to help them refusing patronage but employing the aspects of active participation.

### Summary

Coping with the difficulties according to the model of coping process created by Moos and Schaefer (Bagdonas (managing editor), 2007, p. 198) depends on personal features, social resources, ability to evaluate the situation. If there are no resources required, a person cannot employ suitable coping strategies. The more person's mental health is disordered the more his/her coping is directed towards emotions and less adaptive behaviour. It is also reflected in coping with the difficulties among persons with mental disorders who grew up under institutional care. The young people's choice of coping strategies is influenced by their living in the institutional environment, influence of already possessed disorders characteristic to a person with developmental disorders, lack of positive social factors – attention, love of close people, warmth, stability. In a care institution a person lacks individual work for the formation of necessary skills.

The article generalizes the researches on how persons with mental disorders who have left institutional care for children and youth cope with their difficulties, what coping strategies they use.

The results have shown that emotion-oriented strategies – acceptance, negation, search for social emotional support, humour – are the most expressed. Adaptive coping strategies – concentration on feelings and their expression, changing thinking. Problem-oriented coping strategies – search for social instrumental support.

### Bibliography

1. Bagdonas, A. (Ats. red.). (2007). *Socialinis darbas: profesinės veiklos įvadas (tarptautinis projektas)*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
2. Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. <http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclBrCOPE.html>.

3. Carver, Ch. S., Connor – Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679 – 704.  
[http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/abstracts/10\\_AnnualReview.pdf](http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/abstracts/10_AnnualReview.pdf).
4. Čepukienė, V., Pakrošnis, R. (2008). Vaikų globos namuose gyvenančių paauglių psichologinio ir socialinio funkcionavimo sunkumus lemiantys veiksniai: asmenybės savybių ir gyvenimo globos namuose ypatumų sąveika. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 31 – 44.
5. Grinienė, E., Radzevičienė, L. (2002). Kūdikių namų auklėtinių emocijų raiškos edukacinis aspektas. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 105 – 112.
6. Gudžinskienė, V. (2011). Pensiono gyventojų ryšiai su giminėmis bei kitais pensiono gyventojais kaip vienišumo įveikos prielaida. *Socialinis ugdymas*, 15 (26), 34 – 40.
7. Hajkova, V. (2007). Fokus auf Coping – Strategien. Ondracek, P., Störmer, N. (sud.). *Diagnostik und Planung*, (p. 62 – 68). <http://www.google.com/books?hl=lt&f=false>
8. Kalpokienė, V., Gudaitė, G. (2004). Sergančiųjų depresija skyrybų išgyvenimo ir įveikimo ypatumai. *Socialinis darbas*, 3, 120 – 133.
9. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
10. Pakalniškienė, S. (2001). Nežymiai sutrikusio intelekto vaikų, globojamų šeimose ir institucijose, elgesio ypatumai. *Mokslinės konferencijos „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga*. (p. 146 – 148). Šiaulių universiteto leidykla.
11. Pikūnas J., Palujanskienė A. (2005). *Stresas: atpažinimas ir įveikimas*. Kaunas: Pasaulio lietuvių centras.
12. Snieškienė, D., Bumblauskienė, K. (2005). Globos įstaigoje augančių jaunuolių pasiruošimas savarankiškam gyvenimui. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 111 – 122.
13. Sullivan, A. (2002). Gender differences in coping strategies of parents of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8 (2), 67 – 73. <http://www.down-syndrome.org/reports/132/reports-132.pdf>.
14. Suslavičius, A. (2006). *Socialinė psichologija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
15. Šedienė, P., Leminskienė, A. (2007). Sutrikusio intelekto jaunuolių rengimas savarankiškam gyvenimui globėjų šeimose ir šeimynose. *Sveikatos mokslai*, 5, 1248 – 1256. [http://sena.sam.lt/repository/dokumentai/moksliniai%20straipsniai/2007%20SM5.\(III%20dalis\)indd.pdf](http://sena.sam.lt/repository/dokumentai/moksliniai%20straipsniai/2007%20SM5.(III%20dalis)indd.pdf)
16. Žukauskienė, R., Leiputė, O. (2002). Vaikų ir jaunimo globos namų auklėtinių ir vaikų, gyvenančių su abiem tėvais, emocijų ir elgesio problemų ypatumai. *Socialinis darbas*, 2 (2), 106 – 114.
17. Бохан, Т. Г., Галажинский, Э. В., Мещерекова, Э. И. (2005). Родительские наставления как один из факторов формирования копинг стратегий юношества народов Сибири. *Теория и практика психологического исследования*, 286, 42 – 49.

<b>Ingrida Baranauskienė</b>	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
<b>Alma Lileikienė</b>	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: alma.lileikiene@gmail.com

## **DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY OF STUDENTS HAVING MODERATE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: APPROACH OF PEDAGOGUES FROM VOCATIONAL REHABILITATION CENTRES**

**Matemātisko prasmju attīstīšana jauniešiem ar vidējām speciālām vajadzībām: profesionālās rehabilitācijas centru pedagogu pieeja**

**Ingrida Baranauskienė**  
Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

**Laima Tomėnienė**  
Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: laimatom@gmail.com

**Abstract.** *The article deals with the approach of pedagogues from vocational rehabilitation centres towards the importance of the development of functional mathematical literacy for vocational training of students having moderate special educational needs. It has been attempted to reveal the expression of the abilities of functional mathematical literacy of young people having moderate special educational needs, its importance for vocational training, to discuss the possibilities of the improvement of the education process of mathematics in a heterogeneous classroom, where students with moderate special educational needs learn. 124 pedagogues from Lithuanian vocational training centres and vocational schools who teach young people having moderate and severe special educational needs have participated in the research.*

**Keywords:** *functional mathematical literacy, practical application of mathematical knowledge, students having moderate special educational needs, teaching and learning paradigm, teaching (learning) methods.*

### **Introduction**

**Problem and its relevance.** One of the main goals of modern education and vocational education systems is to help a person to gain competences, general and special abilities, to create conditions for persons with various needs and abilities for lifelong learning, to improve their vocational qualifications. In documents forming educational policy and strategy and regulating vocational training (A Memorandum on Lifelong Learning of the European Commission (2000), Lisbon Strategy (2000), Strategy of Ensuring Lifelong Learning (2004), National Lisbon Strategy Implementation Programme (2005), Strategic Provisions for the Development of Education in Lithuania: Education Guidelines for 2003-2012 (2002), Law on Education of the Republic of Lithuania (2003) and Law on the Amendment of the Law on Education of the Republic of Lithuania (2011), General Programmes for Basic and Secondary Education (2008)) the aims of contemporary education and vocational training that are closely related to and complement each other are indicated. The mission of education in these documents is perceived as an

assistance to a student in perceiving contemporary world, gaining the basics of literacy, cultural and social competence and becoming an independent and responsible person creating own and community life, while the mission of contemporary vocational training is education of qualified specialists who are able to act independently, to make decisions and compete in the labour market of the European Union.

In the present situation of the Lithuanian economy, when market economy and enormous problem of unemployment appeared a flexible employee able to quickly adapt becomes needed. It is relevant to every person and especially to a person with disability striving to successfully integrate in the society. In the law of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania “On the approval of organizational order of education of students having special educational needs” (Žin., 2011-09-30, Nr. V-1795) it is indicated that students with special educational needs having finished individualized programme of basic education since 1 September 2012 are advised to continue studying not according to adapted programme of secondary education but according to vocational training programme or according to the programme of the education of social skills. For persons having special educational needs according to the order stated by legal acts (the law on the amendment on the law of vocational rehabilitation of the Republic of Lithuania (Žin., 2007-04-19, Nr. 43-1627), the law of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania “On the approval of the description of admission order of persons wishing to obtain the first qualification to vocational education institutions where the Ministry of Education and Science implements the rights of the State as the owner” (Žin., 2008-07-03, Nr. 75-2985)) the conditions are created to study together with other students according to vocational rehabilitation programmes adapted for them, get educational assistance and obtain qualification. According to the data of the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania at the moment only 19 per cent of all vocational schools of the country implement vocational training programmes meant for students having special educational needs (Mažylienė, 2011). The biggest possibilities in choosing professions are open to the young people who have mild special educational needs and can more easily adapt to changes in labour market and more successfully adapt in the society. Unfortunately, young people having moderate, severe and very severe educational needs have rather narrow choice of vocational training programmes in Lithuanian vocational training centres. At the moment such people may obtain vocational qualification studying in vocational schools, Lithuanian Rehabilitation Vocational Training Centre, special educational institutions and vocational education centres of labour market. Schools in this case get an important role – to help students having special educational needs coordinate their aspirations and possibilities, suitably choose a profession, form general abilities, teach to apply them to constantly changing needs of the society (Barauskienė, Valatkienė, 2010, Luneckienė, Jurkuvienė, Stankuvienė, Palačionienė, 2011; Mažylienė, 2011). To train a young person with disability ready to work in the society is not an



ordinary task. In vocational training of these young people an important place is taken by general abilities and necessary skills (communicational, self-organizational, social, practical, literacy, ability to operate with numbers, work skills, ability to be initiative, ability to live independently and apply surrounding things to own needs (Word, 1997; Elijošius, 2001; Mineikienė, Vismantienė, 2001; Baranauskienė, Ruškus, 2004; Baranauskienė, Juodraitis, 2008). It is very important for students having special educational needs to form these skills and abilities in prevocational period studying in mainstream or special schools. Only due to appropriate teaching and training young people with special needs may gain necessary skills that extraordinarily influence their vocational preparedness and allow more successful competition in labour market.

Mathematical literacy is one of the more important general skills of young people having special educational needs that is most often described as understanding of documents, texts, quantitative values, practical application of mathematical knowledge (Mineikienė, Vismantienė, 2001). According to the authors documental literacy is the ability to find and use information presented in various ways (maps, tables, schedules, diagrams, etc.), while quantitative literacy is the ability to apply arithmetical operations with numbers encountered in various printed material (bills, cheques, advertisements, notices, etc.). The concepts of literacy, also the development and concept of mathematical literacy is widely analyzed in the works of Zybartas (2000), Būdienė (1998), Dudaitė (2007). During the decades in Lithuania in mainstream school much attention was paid to the development of academic knowledge and less to the development of functional mathematical literacy. Systemic teaching was to little related to future life of a student, not oriented towards the being of adult. However today, according to Jovaiša (2001) when market economy becomes more and more prevalent, one cannot do without the basics of business, commerce, organization of economy, work economy and practical skills. Lessons of mathematics give the main knowledge and skills necessary for mathematical literacy. Educational process in these lessons is oriented towards a student, his/her individuality, originality, makes education closer to students' actual social environment, abilities of practical application of knowledge. It conditions new relevance and new requirements for teaching (learning) mathematics at school. Contemporary education theory and practice with regard to changing life requirements raise a task for teachers of mathematics to constantly review the contents of the subject, assess and reorient educational priorities, help each child to develop the most important and essential general abilities and value attitudes that will help in future to choose a profession, to find a place in a rapidly changing society, to successfully work and act in the society, to feel good and be happy (Baranauskienė, Tomėnienė, 2010; Tomėnienė, 2010, 2011). Undoubtedly, it is especially relevant organizing education of students having moderate special educational needs at school during prevocational period. All this encourages to change the contents and process of teaching mathematics and mathematical literacy in the way it would become valuable and important for future

learning, vocational activity and self-expression of a young person with disability. Thus collaboration between teachers working at schools and vocational schools becomes relevant. With this purpose the survey of pedagogues from Lithuanian vocational training centres and schools have been performed, and 124 teachers of professions and subjects from Lithuanian vocational training centres and schools who educate young people having moderate and severe special educational needs participated in it. It has been interesting to analyze the aspects of developing functional mathematical literacy of students having moderate special educational needs (*research object*) in the prevocational period. Problematic *questions* – What is the attitude of pedagogues of vocational training of people with disabilities towards the importance of functional mathematical literacy for future vocational training of students having moderate special educational needs? What didactic paradigms, methods, structure and dynamics of didactic process should be applied in a heterogeneous classroom where a student having moderate special educational needs learns?

*Aim of the research* – to reveal the attitude of pedagogues of vocational training for people with disabilities towards the importance of functional mathematical literacy for vocational training of students having moderate special educational needs.

**Methodology and methods of the research.**

*Methods of the research* – Analysis of scientific and methodical literature, questionnaire survey, quantitative data analysis. Statistical analysis (descriptive analysis of frequencies, arithmetical means (M), standard deviations (Sd)) of the data has been performed using programme packages of processing statistical information 17.0 and Microsoft Office Excel 2007.

Questionnaire written survey in the form of anonymous questionnaire meant for pedagogues of vocational training of people with disabilities has been chosen as the main method of the research. The questionnaire consists of three blocks: demographical block (data about the respondents – gender, age, education, qualification category, duration of work) has been presented, the second block of questions is meant to assess actual level of mathematical literacy of young people with special needs studying in vocational training centres, their ability to apply mathematical knowledge in their practical and vocational activity, the third block presents the questions about the possibilities of the improvement of the process of mathematical education, of choosing the directions of activity and education during the period of prevocational training.

While creating the survey questionnaire the requirements set for the creation of questionnaire have been regarded: it has been reasonably, briefly and logically explained why the research is performed; the presented questions are concrete and the variants of the responses are understandable to make the respondents' efforts minimal. Therefore, in the questionnaire for pedagogues only one open-type question is presented when it is asked to write what mathematical abilities have the biggest importance for teaching (learning) a subject (profession), the other

questions are of closed type when it is necessary only to choose one of the presented answers or choose several answers in order to know pedagogues' personal opinion; at the end of each question the option "other" is indicated, which gives possibility for a pedagogue to express his/her own opinion.

**Sample of the research.** Selecting the participants of the research the method of target sampling has been used – "when the researcher himself/herself decides which respondents it is more expedient to choose" (Luobikienė, 2000). In the present case the sample group of the quantitative research consisted of 124 teachers of professions and subjects from Lithuanian vocational training centres and schools who educate young people having moderate and severe special educational needs. In choosing the participants of the research the attention was not paid to their age and gender.

### **Results of the research**

Having reviewed the essential issues of mathematical literacy and its concept referring to the research of the scientists (Steen, 2004, Niss, 2003, Carss, 1997, Briggs, 2002, Gillman, 1999, Johnston, 1994, Manaster, 2001, Dudaitė, 2008) it has been noticed that one of the main elements is the applicability of mathematical knowledge in practical and real-life situations, the ability to solve the problems one faces. Literacy is not meant only for the people who are the best at mathematics.

The necessity of the change of the principal attitudes towards teaching (learning), the need to look at the preconditions and possibilities of individual's cognitive development and evolution from pragmatic constructivistic aspect encouraging to look for new ways of modelling harmonizing with the new system of education was accentuated by Dewey (1938, 2008), Bruner (1966, 1973), Vygotskij (1982, 1999), Kolb (1984), James (1995), Arends (1998), Jensen (1999), Piaget (2002) etc.

The analysis of the responses to the questions of demographical block has shown that the bigger number of women rather than men has been surveyed, i.e. 75,8 % of women and 22,6 % of men. 1,6 % of the respondents did not indicate their gender. The pedagogues' age is very different: mostly the pedagogues of vocational training centres and vocational schools of the age of 41-60 participated in the research and it makes up 68,5% of all the respondents. Pedagogues' education show their competence in their subject and profession, their preparedness to analyze changing goals and contents of education, the aspects of developing functional mathematical literacy of students having special educational needs, and qualification is one of the most important factors of the quality of education, therefore, it has been interesting to know how many pedagogues and having what kind of education, qualification category, speciality and duration of work participated in the research. It has become clear that the majority of the respondents (N=110; 90%) have higher education, 6% of the respondents have college education, 4 % of the pedagogues did not respond to this question. The majority of the respondents (N=114) have pedagogical education, however, 10 respondents do

not have this kind of education. Out of 114 respondents having pedagogical education 27,4% have the qualification category of teacher, 49,2% – senior teacher, 18,5% – teacher methodologist and 1,6% – expert. More than a half of the respondents who participated in the research (56, 2%) in vocational training centres and vocational schools teach the theory of speciality and practical teaching of speciality; 29,8 % of the pedagogues teach the theory of speciality or practical teaching of speciality; 13,7% teach general cultural subjects. The mean of the duration of pedagogical work of the pedagogues who participated in the research is 18 years, the mean of general duration of work is 22 years. It means that the majority of the participants of the research have big experience of work with young people having moderate and severe special educational needs, therefore, their answers are quite important and valuable.

The analysis of the responses to the questions of the second block meant to assess the actual level of mathematical literacy of young people with special needs who study in vocational training centres, their ability to apply mathematical knowledge in practical and vocational activity has shown that the level of mathematical literacy of young people having special educational needs coming to study to vocational rehabilitation centres is not sufficient ( $M=2,00$ ), these students are rarely able to apply mathematical knowledge in learning their profession ( $M=2,26$ ) and in real-life situations ( $M=2,43$ ). According to the respondents the students experienced difficulties in applying the knowledge of mathematics gained at school in vocational activity. The results of standard (Sd) deviations show that the respondents quite similarly assessed this question. Learning mathematics, according to the respondents, is inseparable from student’s ability to relate new information with already possessed experience of education. If a student does not give sense to knowledge, does not relate it to real life and think it over, it is questionable whether he/she will be able to use it in new situations and vocational activity.

It has been attempted to find out the general abilities of what type are developed among students having moderate special educational needs. Presented abilities are the main parts of mathematical literacy (see Figure 1).

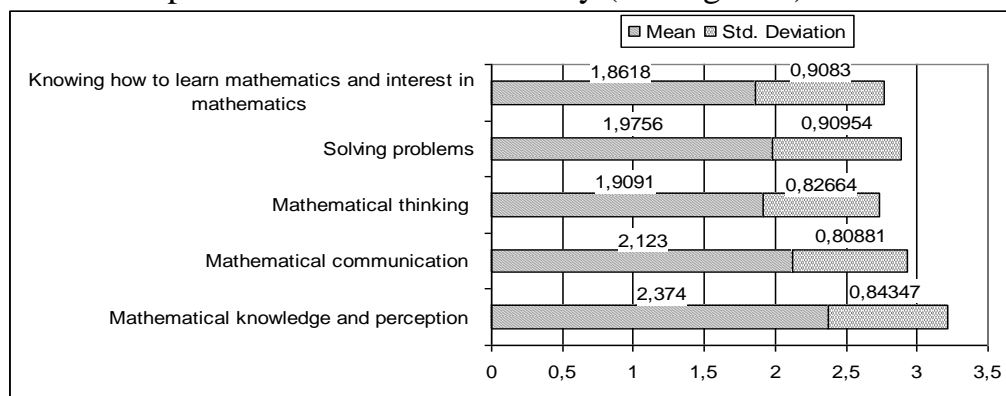


Figure 1. General mathematical abilities of students with special needs (N=124)

From Figure 1 it is seen that students' general mathematical abilities, i.e. *mathematical knowledge and perception, knowing how to learn mathematics and interest in it, problem solving, mathematical communication, mathematical thinking*, are rather poorly developed. Students lack mathematical knowledge, perception and abilities. In general programmes of primary and basic education (2008) it is stated that one of the more important abilities that should be gained by every student is mathematical communication and mathematical thinking. From Figure 1 it is seen that these abilities are developed the least. The results of standard deviation show that the opinion of the respondents who participated in the research is quite similar on this question.

Pedagogues have been asked to assess the essential mathematical abilities of students with special needs. The data reveal that students are the best of *using calendars* (M=2,05), *calculator* (M=1,97), *uncomplicated tables, schedules* (M=1,86). The presupposition can be made that such results are conditioned by frequent practical applicability of the aforementioned abilities. Young people encounter calendar, schedules of public transport, tables every day planning their activity for shorter or longer periods (e.g., counting how many days are left until holidays or vacations, in how many days concrete works should be made, etc), going from their homes to educational institution, shop, etc. In senior grades during the classes of mathematics all students are allowed using calculators, mobile phone calculators to calculate the results of mathematical expressions and operations. Using the calculator students with special educational needs may more quickly and successfully perform the tasks, compensate the vacancies in performing operations and calculations. Students having moderate special educational needs, according to the respondents, should be allowed using calculators during the lessons of mathematics and other subjects during the first stage of education, but the teachers' duty is to explain in what cases calculators should be used for calculating and in what cases own skills and abilities of calculating by heart can be used. In pedagogues' opinion students with moderate SEN experienced the most difficulties in *applying knowledge about scale in concrete practical situations* (M=1,13), *recognize, describe and apply simple sequences, regularities, rules or structures to describe practical situations* (M=1,15), *apply the knowledge of the size of angle and standard procedure of calculating volume to solve practical and mathematical tasks and problems* (M=1,17). Sd deviation shows that pedagogues assessed these abilities very unanimously (S= 0,00 or S=0,02).

In the process of developing mathematical literacy it is very important to develop and improve students' competences the basis of which consists of activity areas of mathematics, abilities and attitudes described in General Programmes (2008). The respondents were suggested assessing knowledge, skills and special abilities of what areas of mathematical activities are dominating among students having special educational needs. Pedagogues were suggested assessing the knowledge of their students gained in basic school according to the main areas of mathematical activity and levels of achievements (higher, main, satisfactory,

unsatisfactory) and rank mathematical areas indicated with letters according to their frequency: to write in the picture the letter indicating the most developed, in their opinion, area of mathematical activity on the first (highest) step. To write the letter indicating the least developed activity on step 7 (the lowest) (see Figure 2).

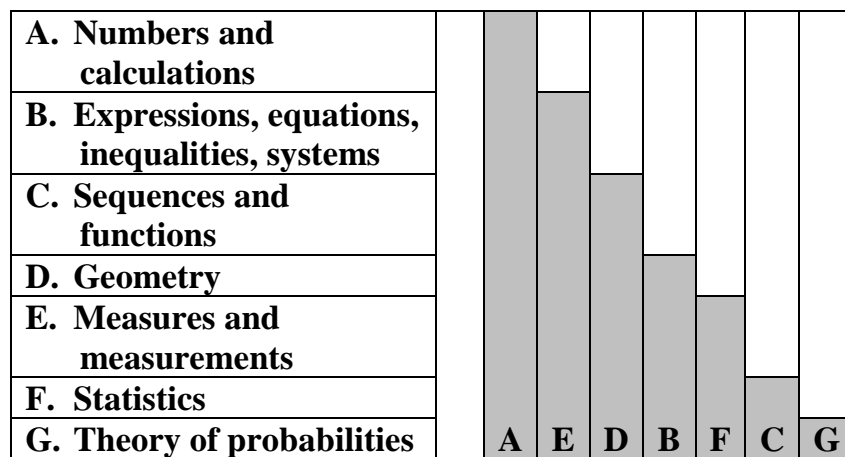


Figure 2. **Domination of knowledge, skills and special abilities of the areas of mathematical activities**

From Picture 2 it is seen that among students with moderate special educational needs knowledge, skills and special abilities from the areas of mathematical activities of *Numbers and calculations* ( $M=1,32$ ) and *Measures and measurements* ( $M=2,91$ ) are the most predominant. Students, according to the respondents, were the best at reading, writing, comparing numbers ( $M=2,38$ , 7,3% of higher level of knowledge, 22,6% of main level, 58,1% of satisfactory level), perform arithmetical operations ( $M=2,38$ , 4,3% of higher level of knowledge, 33% of main level, 47% of satisfactory level). The obtained data are related to mathematical abilities of the eighth-formers of all the country stated during the investigation of national students' achievements in 2007. In the subject report of this investigation it is indicated that the eighth-formers were the best at solving presented tasks in the area of calculation. In the opinion of the pedagogues of vocational training centres students' abilities also are not sufficient in the area of Geometry ( $M=4,31$ ). Students especially experience difficulties in solving the tasks the conditions of which require substantiating something or using the concepts of perimeter, area, surface, volume. Misunderstanding of these concepts became especially distinct in stating the level of knowledge, too, because satisfactory (38%) or unsatisfactory (49%) level of knowledge is dominating. Knowledge and abilities of students having moderate special educational needs from the areas of mathematical activity such as *Statistics* ( $M=4,64$ ), *Sequences and functions* ( $M=5,06$ ) and *Theory of probabilities* ( $M=5,50$ ) are the least developed. The level of knowledge of more than two-thirds of the students corresponds to satisfactory or unsatisfactory level.

Sd deviation shows that pedagogues assessed the question about the areas of mathematical activity very differently.

So that the students not only have knowledge from various areas of mathematical activity but also understand and be able to apply this knowledge in practical activity it is necessary to develop all general mathematical abilities and attitudes indicated in General programmes (2008): *mathematical knowledge and perception, mathematical communication, mathematical thinking, problem solving, knowing how to learn and interest in mathematics*. Only due to these abilities and attitudes students will understand the schoolwork of mathematics, will be interested in the subject itself. The obtained results of the research have shown that general mathematical abilities of students having moderate special educational needs are poor. The respondents have indicated that the least developed are *knowing how to learn mathematics and interest in mathematics* (M=1,86), *mathematical thinking* (M=1,91) and *problem solving* (M=1,98). The means of *mathematical communication* (M=2,12) and *mathematical knowledge and perception* (M=2,3) in the system of five possible assessment points have distributed only among two and three points.

In order to learn profession, according to the majority (80-98%) of the respondents, knowledge and practical abilities of four main mathematical topics (•Natural numbers. Addition, subtraction, multiplication and division of natural numbers; •Fractional numbers. Operations with simple and decimal fractions; •Primary geometrical concepts, calculation of perimeter and area; •Basics of economy) are the most necessary. The respondents have distinguished main mathematical abilities that should be developed in classes of mathematics and that are often applied in real-life situations and are necessary for successful teaching of concrete professions (e.g., to apply in the simplest cases the elements of mathematical thinking; to relate numbers and elementary arithmetical operations with concrete objects and situations of the closest environment; to be able to use calculator, means of measuring, tables, schedules, calendars; to be able to find missing information to perform uncomplicated tasks; to read and understand clearly formulated conditions of simple tasks, raise questions and choose appropriate operations, to think over strategies to solve uncomplicated real-life and work problems; to perceive the necessity and relations of general measuring units, to use them to express measuring results; to determine by measuring the parameters of various objects and situations of the closest environment; to apply standard procedure of calculation of perimeter, area and volume to solve practical and mathematical tasks and problems, etc.). Consequently, mainstream school should give priority to the development of general abilities necessary in life and in any area of vocational activity.

According to the specialists the least necessary topics under doubt and discussion are the following: •Trigonometric expressions and their manipulation (77,4% of the answers), •Progressions, •Limit of function and differential calculus (77% of the answers each), •Axioms of stereometry (76% of the answers),

•Exponentiation with rational exponents (75% of the answers), • Functions and • Square equations (72% of the answers). The analysis of literary sources, General Programmes (2008), Recommendations of the application of general programmes of basic education for education of students with special needs having low and very low intellectual abilities (2010) shows that in contemporary context it is much more important to develop the ability to use mathematics in various situations than to teach how to perform certain complicated theories or operations that are actually applied by students only in the lessons of mathematics and are easily forgotten. Therefore, the respondents suggested, if possible, not including the aforementioned topics who are not understandable for students having moderate special educational needs in the content of the subject of mathematics; orienting teaching rather to learning quality, gaining of basic knowledge and skills, their consolidation and practical application.

Analyzing the questions about the improvement of education process it has been interesting to find out what ways and forms of work in the opinion of pedagogues from vocational training centres are the best to apply in the classroom so that the majority of students having moderate special educational needs could successfully participate in the class activity and gain positive results of education. It has become clear that one of the most appropriate ways of work is *group work* (M=2,77). The respondents have indicated that applying this method more than a half of students having special educational needs are able to successfully work in the classroom. The presupposition can be made that working in small groups students have the possibility to collaborate, get advice from friends, share works and activities among themselves, make experiments and express thoughts more courageously, learn from the others, give arguments. More than a half of students experience more difficulties in working productively in the majority of lesson time and individually. Students experienced the most difficulties in working on their own (M=2,07). 93% of the respondents indicated that less than a half or individual pupils manage to make their homework successfully.

The third block presents the questions about the necessity and possibilities of the improvement of the process of mathematical education at school, domination of educational paradigms in teaching mathematics for students having moderate special educational needs, choosing methods during prevocational training. The statements have been chosen referring to adapted comparison of classes and activities that are traditional and based on the principles of constructivism and pragmatism by Brooks J.G., Brooks M.G. (1999) (cit. Jurašaitė – Harbison, 2008), educational paradigms of teaching and learning. The majority of the respondents have indicated that the most important educational paradigm that should dominate in working with students having special educational needs is the paradigm of learning. According to the pedagogues, teaching during the lessons of mathematics should be based on students' experience, environment and learning "everywhere and always" should be in the first place and various sources of information and means of learning should be considered important (M=6,42), teacher should be a



teaching adviser (counsellor), specialist, adviser ( $M=5,28$ ), next to traditional teaching methods teacher should use non-traditional, active methods ( $M=4,59$ ). In pedagogues' opinion, teachers and specialists should the least follow such paradigms as *only teacher is the active participant who has a goal and acts according to it* ( $M=2,94$ ), *teacher in classes often uses explanation, questioning, writing, text reading, lecture, demonstration* ( $M=3,78$ ). Sd deviation shows that pedagogues contradict to the statements reflecting teaching paradigm, a student cannot be a passive receptor of information; teacher is a transmitter of facts and abilities.

In pedagogues' opinion, teaching and learning should be based on pragmatic and constructivistic approach, therefore, it is important to be interested in the peculiarities of student's development, his/her thinking abilities, gained experience, learning motivation, practical application of mathematical knowledge modelling various real-life situations. It is emphasized that learning is an active two-sided process the aim of which is not to transmit and receive information but improve student's individual perception through active practical performance.

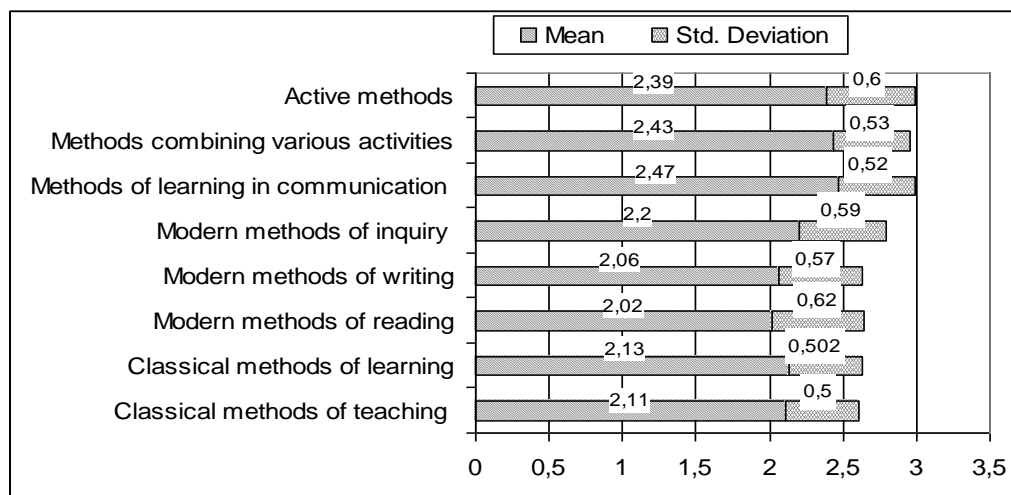


Figure 3. **Teaching and learning methods applied in individualization of the programme**

According to the respondents, individualization and differentiation of teaching, application of active teaching methods should help to develop general abilities of students having special educational needs, their positive attitude to competently use knowledge and skills in personal, vocational and social life. In order to achieve more efficient success in learning and better results teachers should pay special attention to learning and teaching methods that would help students to develop the abilities of the practical application of knowledge (concepts, rules, etc.), their relation to real-life environment. In the process of education it is necessary to apply various modern methods of teaching and learning stimulating students' motivation of learning, helping a young person to get ready for life and learning a profession. Figure 1 gives the data about the methods of teaching and learning that, according to the pedagogues of vocational training

centres, teachers of mathematics should apply adapting or individualizing the programme of mathematics for students with special needs in mainstream school.

From the obtained results of the research it has become clear that the respondents suggest that teachers of mathematics should apply in the process of education of students with special needs all teaching and learning methods presented in the table paying more attention to the application of the methods of *learning in communication* (M=2,47), *combining various activities* (M=2,43) and *active methods* (M=2,39). Applying active teaching and learning methods a student is involved in learning by more different forms. He/she is not only a passive listener. He/she may creatively express himself/herself, implement his/her aspirations in learning process.

### Conclusions

1. Development of functional mathematical literacy should become an important component of prevocational training of students having moderate special educational needs because all the pedagogues of vocational training centres accentuated the importance of functional mathematical literacy for vocational training of students having moderate special educational needs.

2. The research has shown that the level of students' functional mathematical literacy is insufficient. The main parts of mathematical literacy: *mathematical knowledge and perception, knowing how to learn mathematics and interest in it, problem solving, mathematical communication, mathematical thinking*, are poorly developed. The most developed areas of mathematical activity are *numbers and calculations, measures and measurements*. In the process of education more attention should be paid to the formation of the abilities of other areas of activity showing practical applicability of mathematical knowledge.

3. It has been noticed that young people having special educational needs during lessons were the best at working in a group, and only individual persons were the best at working individually. The development of mathematical literacy of these students should be based on pragmatic and constructivistic approach. Directions of education should be oriented towards a new paradigm of learning that brings education closer to students' actual social environment and abilities of practical application of knowledge. The paradigm of learning should essentially change goals of education, relationship between an educator and a student, methods, educational and learning environments.

4. In the process of education it is necessary to apply various modern methods and ways of teaching and learning stimulating student's learning motivation, helping a young person to get ready for life and learning a profession.

### Summary

The article deals with the approach of pedagogues from vocational rehabilitation centres towards the importance of the development of functional mathematical literacy for vocational training of students having moderate special educational needs. It has been attempted to reveal the expression of the abilities of

functional mathematical literacy of young people having moderate special educational needs, its importance for vocational training, to discuss the possibilities of the improvement of the education process of mathematics in a heterogeneous classroom, where students with moderate special educational needs learn. 124 pedagogues from Lithuanian vocational training centres and vocational schools who teach young people having moderate and severe special educational needs have participated in the research. Questionnaire written survey in the form of anonymous questionnaire meant for pedagogues of vocational training of people with disabilities has been chosen as the main method of the research.

The research has shown that the development of functional mathematical literacy should become an important component of prevocational training of students having moderate special educational needs because all the pedagogues of vocational training centres accentuated the importance of functional mathematical literacy for vocational training of students having moderate special educational needs.

The level of students' functional mathematical literacy is insufficient. The main parts of mathematical literacy: *mathematical knowledge and perception, knowing how to learn mathematics and interest in it, problem solving, mathematical communication, mathematical thinking*, are poorly developed. The most developed areas of mathematical activity are *numbers and calculations, measures and measurements*.

The development of mathematical literacy of students with disabilities should be based on pragmatic and constructivistic approach. Directions of education should be oriented towards a new paradigm of learning that brings education closer to students' actual social environment and abilities of practical application of knowledge. The paradigm of learning should essentially change goals of education, relationship between an educator and a student, methods, educational and learning environments.

In the process of education it is necessary to apply various modern methods and ways of teaching and learning stimulating student's learning motivation, helping a young person to get ready for life and learning a profession.

#### **Bibliography**

1. Arends, R. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
2. Baranauskienė I., Geležinienė, R., Tomėnienė, L., Vasiliauskienė, L., Valaikienė, A. (2010). *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika*. Šiauliai.
3. Baranauskienė I., Juodraitis, A. (2008). *Neįgaliųjų profesinė reabilitacija: sėkmės prielaidos*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
4. Baranauskienė I., Ruškus J. (2004). *Neįgaliųjų dalyvavimas darbo rinkoje: profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
5. Baranauskienė, I., Tomėnienė, L. (2010). Funkcinio matematinio raštingumo ugdymas kaip sudedamoji specialiųjų poreikių mokinių ikiprofesinio rengimo dalis. *Specialioji pedagogika: nuo defektologijos iki inkluzinės pedagogikos*: tarptautinė mokslinė konferencija: stendinių pranešimų santrauka (p. 16-18) [elektroninis išteklius, CD-ROM]. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.

6. Briggs, W. L. (2002). *What Mathematics Sould All College Students Know?*: [www-math.cudenver.edu](http://www-math.cudenver.edu).
7. Bruner, J. S. (1973). The Course of Cognitive Growth. Human Development. Selected Readings. M. Haimowitz. N. R. Haimowitz (eds.). New York: Crowell, 177-187.
8. Būdienė, V. (1998). Raštingumas ir matematinis raštingumas. Mokykla, 1-2.
9. Cuban Larry (2001). *Encouraging Progressive Pedagogy*. The Case for Quantitative Literacy, The National Council on Education and the Disciplines, JAV.
10. Dewey.J.(2008). *Democracy and Education*. [http://en.Wikisource.org/wiki/Democracy\\_and\\_Education](http://en.Wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education).
11. *Dėl asmenų, pageidaujančių įgyti pirmąją kvalifikaciją, priėmimo į profesinio mokymo įstaigas, kuriose švietimo ir mokslo ministerija įgyvendina valstybės kaip savininko teises, tvarkos aprašo patvirtinimo*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 75-2985 (2008-07-03). [http://www.smm.lt/ugdymas/specialusis/teises\\_aktai.htm](http://www.smm.lt/ugdymas/specialusis/teises_aktai.htm).
12. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1795. (2011-09-30). [http://www.smm.lt/ugdymas/specialusis/teises\\_aktai.htm](http://www.smm.lt/ugdymas/specialusis/teises_aktai.htm).
13. Dudaitė, J. (2007). *Matematinio raštingumo samprata*. Acta pedagogika vilnesia, 170-183.
14. Dudaitė J. (2008). *Mokinių matematinio raštingumo kaita edukacinės ir mokymosi aplinkų aspektu*. Daktaro disertacija. Kaunas.
15. Džeimsas, V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
16. Elijošius E. (2001). Profesinis orientavimas socializacijos procese. V. Karvelis (Red.), *Darbinis ir profesinis neįgaliųjų rengimas: turinio kaita*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva. P. 28-31. Vilnius: Logos leidykla.
17. Jensen, E. (1999). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO.
18. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Analitinių straipsnių monografija. Vilnius. Agora.
19. Jurašaitė – Harbison, E. (2008). Konstruktyvizmo teorinė įvairovė, praktinė raiška ir raidos tendencijos. *Žvirblių takas*. 6, 2-6.
20. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
21. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (2003). *Valstybės žinios*, IX -1630.
22. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011, kovo 31). *Valstybės Žinios*, 38, Publ. Nr.: 1804.
23. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo pakeitimo įstatymas (2007, balandžio 19). *Valstybės žinios*, 43, publ. Nr. 1627.
24. *Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos: švietimo gairės 2003-2012 metai*. (2002). Projektas. Vilnius: „Dialogo“ redakcija. <http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf>.
25. *Lisabonos strategija* (2000). [http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact\\_sheets/info/data/policies/lisbon/article\\_7207\\_Lt.htm](http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_Lt.htm).
26. Luneckienė, A, Juškuvienė, R., Stankuvienė, I., Palačionienė, L. (2011). *KUR MOKYTIS PROFESIJOS? specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims*. Vilnius.
27. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*: mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
28. Madison, B. L. (2003). *The Many Faces of Quantitative Literacy*. Madison, Bernard L., Steen, Lynn A. (2003). Quantitative Literacy. Why Literacy Matters for Schools and Colleges, National Council on Education and the Disciplines, Princeton, New Jersey, 3–6.
29. Mažylienė, A. (2011). Iki profesinis / profesinis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių rengimas: galimybės, kryptys, perspektyvos. *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras, 139-161.

30. Mineikienė, R., Vismantienė, I. (2001). Matematinis raštingumas ir jo vieta ugdant neįgaliuosius jaunuolius. *Darbinis ir profesinis neįgaliųjų rengimas: turinio kaita*. (p. 156-162). Šiaurės Lietuva.
31. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2000). [http://www.lssa.smm.lt/Memorandumas\\_2001.doc](http://www.lssa.smm.lt/Memorandumas_2001.doc).
32. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). <http://www.euroguidance.lt/index.php?language=lt&page=571>.
33. *Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas*. Lietuvių kalba. Matematika. Gamtamokslinis ugdymas. Socialinis ugdymas. 2007 metai. VIII klasė. <http://www.pedagogika.lt/index.php?-766195731>.
34. *Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose specialiųjų poreikių žemų ir labai žemų intelektinių gebėjimų mokinių ugdymui* (2010). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
35. *Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa* (2005). <http://www.ukmin.lt/lt/strategija/lisabona.php>.
36. Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas*. Vilnius: Aidai.
37. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
38. Steen, L.A. (2004). *Everything I Needed to Know about Averages. I Learned in College*: [www.aacuedu.org](http://www.aacuedu.org).
39. Tomėnienė, L. (2011). Matematikos ugdymo turinio individualizavimas specialiųjų poreikių mokiniams atnaujintų bendrųjų programų kontekste. *Matematikos ir informacinių technologijų ugdymo turinio individualizavimo ir diferencijavimo bei integravimo su kitais mokomaisiais dalykais praktika atnaujintų bendrųjų programų kontekste*. Šiauliai, 17-20.
40. Zybartas, S. (2000). *Matematikos mokymo liginamoji analizė Skandinavijos šalių ir Lietuvos švietimo sistemose*: daktaro disertacija. Vilnius.
41. Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. *Собрание сочинений*. Москва: Педагогика, Т. 2., 304-361.
42. Выготский, Л. С. (1999). Орудие и знак в развитии ребенка. *Психология: классические труды*. Под ред. Давыдова В. В. Москва: Педагогика-Пресс, 393-476.
43. Томениене, Л.(2010). Значение функциональной математической грамотности для старшеклассников с проблемами в развитии при подготовке к обучению профессии. *Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с юограниченными возможностями* (ИТСР-2010). Москва, 118-126.

<b>Ingrida Baranauskienė</b>	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
<b>Laima Tomėnienė</b>	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: laimatom@gmail.com

## PRECONDITIONS FOR SUCCESS OF VOCATIONAL COUNSELLING OF PUPILS HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

### Jauniešu ar speciālām vajadzībām profesionālās konsultēšanas panākumu priekšnosacījumi

**Ingrida Baranauskienė**

Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

**Aistė Valaikienė**

Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: aistukas@mail.ru

**Abstract.** *In contemporary society that is getting more and more modern maximal revelation of person's possibilities, successful adaptation to the needs of labour market have great importance, therefore, effective and timely vocational counselling has decisive influence on person's successful socialization and integration. The most vulnerable part of the society – people having special educational needs (SEN) belongs to the great risk group that is at risk to experience social exclusion, become long-term unemployed and find themselves below the limit of poverty. In 2011 in Lithuania the action research was performed in which 95 students having SEN participated. During the research internal and external factors conditioning the success of vocational counselling have become distinct. Stable relations in a family, adequate evaluation of one's wishes and possibilities, early planning of vocational career are important preconditions for vocational adaptation of students having SEN.*

**Keywords:** *pupils having SEN, vocational counselling, family, adequate evaluation of one's abilities.*

### Introduction

By vocational counselling of children having SEN it is attempted to make a student and his/her family perceive the meaning of this counselling. Efficiently rendered services of vocational counselling are important not only to the system of education but also to labour market and a person himself/herself. Baranauskienė, Juodraitis (2008) point out that a person with disability functions in a multi-layered social field where certain regulating norms, systems of relations (business, interpersonal, group etc.), value beliefs and attitudes, competition principles that are becoming more and more prevailing are dominating. According to the authors the interaction is mutually determined when an individual acting in the field relatively has influence on the harmony of the functioning of the society and is also influenced by a social field the “pressure” of which on a person with disability might be not only more intense and stronger but also traumatizing. In assessing the probability of such possibility cognitive mechanisms become an important dimension, through which a person gets knowledge about the world and himself/herself and use gained knowledge to ensure the processes of self-

regulation. Vocational counselling covers many areas of activity that enable persons to determine their possibilities, competences and interests to make appropriate decisions for their future integration in labour market and social life. As Indrašienė and Grinytė state (2007) “in contemporary dynamic society which is getting more and more modern maximal revelation of person’s abilities, successful adaptation to the needs of labour market, perception of the responsibility for one’s own decisions have great importance. Therefore, effective and timely vocational counselling has decisive meaning on person’s successful socialization”.

With regard to rapid progress of science, technique and technology, with regard to constant change of the labour market the scientists present various concepts describing vocational counselling: Beresevičienė (1990) names it as vocational interests and their formation; Kučinskienė (2003) speaks about the process of getting ready for career as one of the elements of the system of vocational counselling that takes place in mainstream school. The authors pay much attention to the development of career competences – personal, social and vocational; Laužackas (2005) analyzes the concept of vocational training, vocational counselling is compared to prevocational education implementable only in school environment, when a student chooses a profession and his/her planning skills are developed. Pukelis, Garnienė (2003) analyzed the phenomenon of education for career or projecting career and distinguished the levels: education for career takes place in a family, in a nursery school, in a mainstream school through vocational counselling. Baranauskienė, Valaikienė (2010) point out that prevocational counselling is based on the development of general abilities and gaining practical primary vocational skills, practical probation of a profession. The authors distinguish the directions of prevocational education of students with special needs pointing out that prevocational training is individualized and started in a basic school with the development of general abilities and relatively “vocational” abilities, coordination of wishes and actual possibilities, introducing students having special needs with the world of activity, education of work as a value, practical testing of professions.

Therefore, striving for more favourable integration of people with disabilities and special educational needs appropriate prevocational training and counselling at schools is needed. In the report of the research “Students’ vocational information, counselling and orientation at school” ordered by the Ministry of Education and Science it is indicated that vocational counselling performed at schools is not sufficient although the significance of these services at schools is theoretically actualized (Indrašienė, 2006). Baranauskienė et al. (2010) accentuate the acknowledgement and use of the role of family as a means of ensuring socialization, and, which is more important, prevocational training: in seminars, practical sessions. Attention should be paid to the relationship with the family members, taking decisions coordinating with family, accepting family members as equal partners creating both formal individual education plans for students with special needs and wider plans of life and futures.

**The aim of this article** – to reveal internal and external factors that became distinct during the performed action research and condition the success of vocational counselling of pupils having SEN.

**The object of the research** – the preconditions for success of vocational counselling of pupils having SEN in the aspects of the role of family and pupils' assessment of their own possibilities.

### **Methods of the research and sample characteristics**

Rendering methodical assistance of vocational counselling of pupils having SEN in 2011 the action research was performed. The duration of the research was 4 months. In creating the research methodology of project activities it was referred to the provisions of action research described in the works of Smith (2007), Usher, Bryant, and Johnston (1997), Macintyre (2002), Atkinson, Hammersley (1994), Charles (1999), Jurašaitė-Harbison (2006), Strauss, Corbin (1990), Bitinas (2006), Mills (2007) and other scientists.

Traditionally, the structure of research of activities **is related to the spiral form**: *the way of its treatment encompasses a gradual spiral every step of which consists of the planning circle, activities and finding out fact on results of activities* (Lewin; cited from Smith). Many scientists, including Elliott, Smith etc., when developing methods of research of activities, emphasise the following structural parts: raising the research problem, planning of intervention (selection of strategies, forms and methods), the process of intervention of a cyclic character (the process repeats until sufficient understanding of the problem is achieved or until the means for implementation of the solution are worked out) (Elliot, 1991), <...> *the idea is to achieve the aim by repeating iterations* (Smith, 2007).

In studied scientific literature, two schools of research of activities are singled out – **traditional**, where every step is peculiar with a spiral structure (planning, activities, analysis of results); and **the theory of personal activities**, where experience of an expert, specialist etc. is tested through practical activities. On the other hand, similarities are more obvious than differences between these two schools. The **cyclic character** as a feature that unites these theories could be singled out. Both schools emphasise that the research of activities is a cyclic process.

When developing programmes of the present project, it is recommended to ground on experience of the school of the theory of personal activities. On the other hand, it does not contradict the point of view of the traditional school too.

In the case of the present research, case study and ethnographic research was integrated into the research of activities. In other words, the principle (Kardelis, 2002; Merkys, 1999) of triangulation can be applied when the research of activities dominates. First of all, triangulation would be applied in the multi-methodical aspect (ethnographic research of activities – a case). Such choice of researchers would not only enable drawing a clearer view (Kardelis, 2002) of successful vocational counselling, but also to assess efficiency (Kardelis, 2002) of applied



different methods in the process of vocational counselling, e.g. what is more important – education of a pupil having SEN or systemic mediation during the overall process of vocational counselling? On the other hand, the process of vocational counselling is a complex phenomenon; that is why employment of three research methods would enable exploring the phenomenon more comprehensively.

Triangulation is also recommended to be applied from the point of view of time (participants are enquired in the beginning of activities, in the end, also, after activities are over, when they already are able to draw generalisations on experience gained during training).

The action research was performed after the plan of the service of vocational counselling that consists of 20 sessions was created: collecting information about a pupil (session 1), getting acquainted with a student, introducing a pupil with future activity and informing the parents (session 2), revealing the profession the pupil wishes (session 3), assessment of vocational abilities in the search for a suitable profession (session 4), assessment of pupils' vocational abilities in finding suitable profession (session 5), introducing a pupil with chosen profession (session 6), practical introduction of a pupil with chosen professions (sessions 7-18), introducing a pupil with the possibilities of gaining a profession (session 19), presenting useful information for the continuation of activity (session 20).

Table 1

**Distribution of pupils having SEN according to gender and study programme**

<b>Pupils having SEN</b>	<b>N</b>
Girls	33
Boys	62
Study according to modified programme (girls)	31
Study according to modified programme (boys)	36
Study according to adapted programme (girls)	9
Study according to adapted programme (boys)	18
Study according to general education programme	1
<b>In total:</b>	<b>95</b>

95 pupils of 14-17 years of age having SEN participated in the research, out of them 33 girls, 62 boys. 67 of the respondents study according to modified programme, 27 – according to the adapted programme, 1 student – according to general education programme (see Table 1).

### **Results of the research and their discussion**

#### **Importance of stability of family in the stage of vocational counselling of pupils having SEN**

Vocational counselling of pupils having SEN is inseparable from the closest environment of a child – a family. The success of the integration of pupils having SEN in the society is conditioned by internal and external resources of the family, therefore, the stability of family is one of the most important factors of pupils' confidence, positive self-evaluation and creation of future, conditioning successful participation of pupils having SEN in social life. Baranauskienė, Ruškus (2004) define the concept of social participation as the participation of every person voluntarily deciding and performing certain functions and commitments, having the right and possibility to participate in everyday social activity, to create together and maintain individual sense of identity. Social participation takes place in the contexts of primary relationships: in family, with friends, at work, in leisure time, in religious activity, etc.

The results of the research have revealed insufficient support for a pupil having SEN from a family while choosing a profession. The category **Unstable family relationship** (see Figure 1) reveals that pupils' possibilities to strive for education and activity they want are restricted by their parents' difficult material status, one-parent family, unstable family relationships. The subcategory **Material status is difficult, therefore, they will not be able to afford going to study to another town** (4 statements, e.g., Family has poor material status, they would not be able to give financial support if studying in another town) is supported by the subcategory **Lives with one parent or grandparent** (5 statements, e.g., 1. He now lives with his mother and grandmother, his father died, mother has another family. 2. Mother has created a new family and lives separately.) and reveals the complication of future career planning related to the choice of profession because parents do not have possibilities to afford child's studies in another town.

As Smalskys states (2005) in contemporary Western world the costs of bringing up, educating and teaching children are very big. According to Smalskys (2005) in the democratic post-industrial contemporary world many new forms of human living have developed or previously less common forms have become distinct: living in divorce, constant change of partners, etc. A big part of children are brought up by one of the parents or with changing parents' partners. The representative of Social Research Centre established in Greece (EKKE) Laura Alipranti presented the data proving that marriage and parenthood is getting less and less related. Even 37 per cent of children in the EU are born to unmarried couples, while in some Nordic countries – almost a half (Europos parlamentas, 2011). Although 91 per cent of single parents are mothers, the term “single parents” should be used, Laura Alipranti indicates that in Sweden among persons raising children alone there are 26 per cent of men, while Rossani Trifiletti emphasized that single fathers also experience more poverty than “natural families” (Europos parlamentas, 2011).

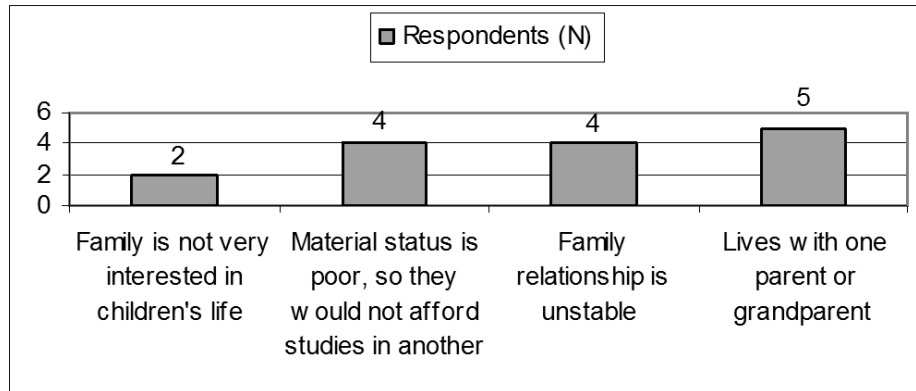


Figure 1. **Unstable family relationship**

In many cases divorced, widowed, teenager mothers or single mothers who adopted children risk to get into a vicious circle of poverty and exclusion. Therefore, the participants of the audition organized in the European Parliament encouraged to improve social services, to create family-friendly workplaces and ensure minimal income. According to the participants of the discussions single parents are to be given opportunities, not “helped” because grants alone will not overcome poverty. They encourage to solve the problems of accommodation and energetic poverty, to prevent the poverty spreading from generation to generation (Europos parlamentas, 2011).

In the fight against the poverty of single parents the increase of personal responsibility of the other spouse is especially important. Brita Thomsen (Alliance of Socialists and Democrats, Denmark) presenting the example of her country suggests establishing the European law on mothers’ financial security after the divorce. In Denmark a divorced mother is paid by the state for supporting a child and the state collects this money from a father (Europos parlamentas, 2011). Analogous laws are carried in Lithuania, too, but the amount of support from the state for a child living with one of divorced parents does not ensure minimal living standard, and when a child becomes of lawful age, namely at the moment when the support is especially needed to get vocational education, financial support from the state is stopped.

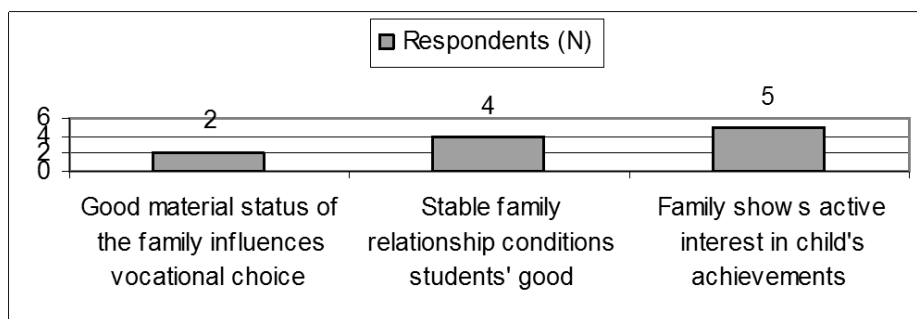


Figure 2. **Good relationship in a family**

The results of the research have revealed that the success of education of pupils having SEN is conditioned by the microclimate prevailing in a family. The

subcategory **Family relationship is unstable** (4 statements, e.g., 1. In his family there are big problems, so he tends to retreat into himself. 2. Relationship in the family is not good, material status is difficult, both social and psychological problems influence Rūta's bad learning results.) is supported by the subcategory **Family is not very interested in children's life** (2 statements, e.g., It is evident that parents do not really care what is going on with their child.). Close interaction is noticed between the category **Unstable family relationship** and the category **Good family relationship** (see Figure 2) essentially reflecting the same factors that condition the success of child's vocational counselling in the aspect of family relationship. Dominating subcategory **Family has active interest in child's achievements** (5 statements, e.g., 1. Mother actively involves in child's education: participates in meetings, shows interest in achievements. 2. Having discussed with his parents he decided not to choose the profession of metalworker because of health problems and is thinking to study culinary.) is supported by the subcategory **Stable family relationship condition students' good emotional state** (4 statements, e.g., 1. The boy's family is adequate, takes care of the child. 2. Lives with both parents, mother is an educator in children's care house, father work in a construction company, gets on well with brother and father.) and shows positive impact of stable family relationship on educational achievements of pupils having SEN. The subcategory **Good material status of family influences vocational choice** (2 statements, e.g., There are no problems with the family, the family is well-off) reveals the importance of economical stability in the stage of vocational counselling of pupils having SEN, bigger possibilities in choosing a profession, because a person graduated from school may choose where to continue studies according to his/her needs.

Summing up, it is possible to state that the parents of pupils having SEN insufficiently participate in the process of children's vocational counselling. Stable, well-off, harmonious families show bigger interest in child's educational achievements, vocational prospects, however, parents show little attention to testing children's practical abilities closely related to adequate evaluation of pupils having SEN of their abilities, knowing the professions and coordination of wishes and possibilities. During the research only few pupils pointed out that they do common activity together with their parents: prepare food, help in construction works, etc.

### **Peculiarities of evaluation of their possibilities related with future profession by pupils having SEN**

The results of the research have revealed that about 50 per cent of students having SEN adequately evaluate their possibilities related to choosing a profession in future (see Figure 3). Adequate evaluation of one's possibilities is relatable to pupil's self-perception as an employee performing work functions corresponding to the possibilities of gaining necessary education and actual abilities to perform concrete vocational activity. The subcategory **Understands one's possibilities** (10

statements, e.g., 1. Admitted that this work (advertising) is too difficult for her. 2. Parents already tell to think what I will do when I finish 10 forms, because it will be too difficult to continue to study here. 3. Sister studies administration but she would not like such a speciality, because she needs to count a lot and she does not like mathematics and is rather bad at it.) reflects inner thinking of students having SEN, adequate evaluation of their possibilities, basics of future planning and search for a suitable. Other subcategories indicated by 37 respondents (see Figure 3) reveal strong and motivated decision of pupils having SEN in choosing a concrete profession corresponding to education gained in a mainstream school.

Almost every second pupil having SEN would like to choose a speciality not corresponding to his/her possibilities. The category **Inadequately evaluates one's possibilities** (see Figure 4) shows the respondents' insufficient awareness about the specialities, lack of knowledge about necessary abilities, the specifics of work. The subcategory **Does not evaluate one's possibilities realistically** (7 statements, e.g., Having been explained that to gain doctor's speciality you need to study a lot, a student did not want to listen and said that he would learn while working.) reveals inadequate inner attitude of pupils having SEN towards the preparedness to work. 34 pupils having SEN indicated concrete specialities that they would like to study after graduation (see Figure 4). Pupils with SEN who have chosen speciality not realistically corresponding to their abilities are characterized by the fact that they relate their future work not to concrete activity that should be performed by a specialist, self-realization, but to secondary factors satisfying the needs of social acknowledgement, belonging to a certain social group, safety. For example, a pupil dreams about journalist's speciality because she wants to travel around the world, to see something, she likes to work with people, or a student dreams about police officer's profession because he likes policeman's uniform or would like to be a dentist because they earn a lot.

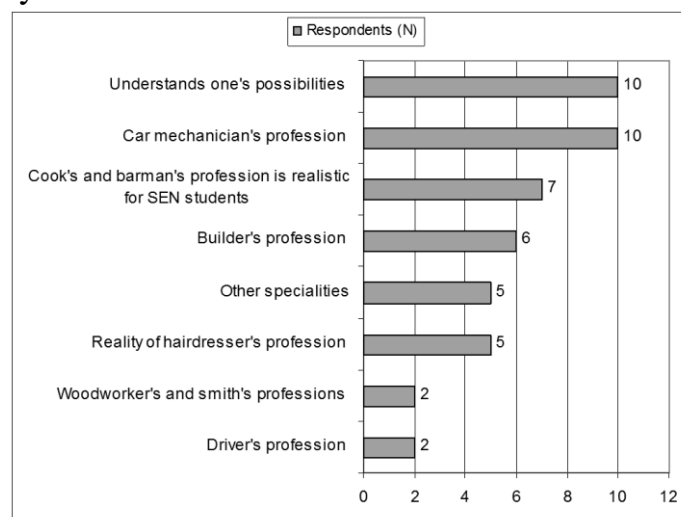


Figure 3. Pupils having SEN adequately assess their possibilities related to their future profession

In order to achieve success of vocational counselling of pupils having SEN it is important to teach the students to orient towards specificity of workers' activity theoretically and practically introducing them to concrete activity they will have to perform in order to choose a concrete profession. Emphasizing the dependency of life quality on responsibility and motivation for work is also important helping a student to understand that safety and social acknowledgement may be ensured by well performed work of any character.

The results of action research have revealed that a SEN pupil striving to choose a profession realistically corresponding to his/her actual abilities is needed qualified assistance that cannot always be given by a family or even teachers. The closest child's environment – family not able to reconcile with actual situation may make negative impact on choosing a profession and future planning of a pupil having SEN.



Figure 4. **Inadequately assesses one's possibilities**

The category **Influence made by close people on choosing a profession** (see Figure 5) reveals parents' controversial attitude towards child's possibilities to study. The subcategory **Inadequate influence of close people on choosing a profession** (3 statements, e.g., Mother's opinion and authority have big influence on her, mother wants very much her daughter to be a doctor.) is supported by the subcategory **Parents inadequately assess child's abilities** (5 statements, e.g., 1. Mother was not delighted by the idea that daughter would like to study in a vocational school. 2. Parents would like their child to strive for juridical education and become an advocate or a lawyer.) and reveals too big expectations with regard to child's future planning. Instead of looking for possibilities of the realization of the child's strongest sides, the parents raise tasks pupils will never be able to implement.

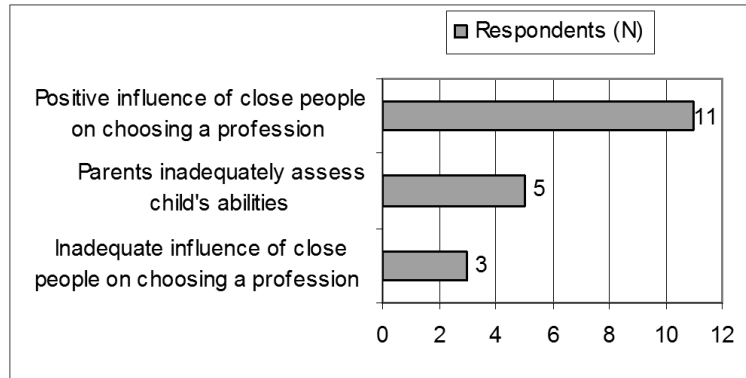


Figure 5. **Influence of close people on choosing a profession**

The subcategory **Positive influence of close people on choosing a profession** (11 statements, e.g., 1. Pupil wishes to work for “Šiaulių vandenys“, install water meters, because his dad has this job and he likes it. 2. Parents advised to gain builder’s profession.) reveals parents’ adequate attitude towards child’s abilities, their support for child’s vocational choice corresponding to wishes and possibilities.

#### **Inner factors of pupils having SEN helping to choose a profession**

One of the tasks of vocational counselling of pupils having SEN is to notice and reveal child’s strongest sides and on their basis look for the possibilities of student’s self-realization. In this approach activity is perceived in a wide sense not only as a job but also as a factor for socialization encouraging active participation on equal basis in social life.

During the process of the action research the alteration of inner features of pupils having SEN helping to more easily integrate in the society was observed. The subcategory **Actively participates in the life of school community** (11 statements, e.g., successfully communicates with classmates, participates in class extracurricular activities, willingly gets involved in work activity.) shows successful process of socialization of pupils having SEN actively participating in extracurricular activity, communicating with classmates (see Figure 6).

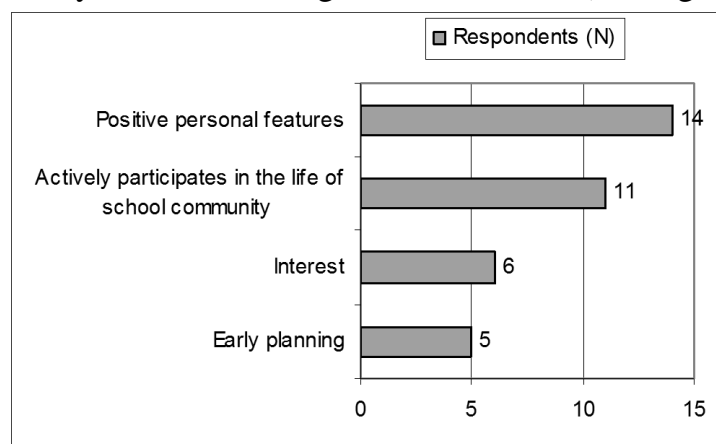


Figure 6. **Positive character features helping to choose a profession**

The subcategory **Interest** (6 statements, e.g., For her it was more difficult to decide because she did not know whether she wanted to work with people or animals.) supports the subcategory **Early planning** (5 statements, e.g., What concerns the profession everything is clear what and how should be done, I will enter the confectioner's profession.) and reveals forming prospect of pupils' future planning that finishes in concrete knowing and striving for the aim.

The subcategory **Positive personal features** (14 statements, e.g., The boy is friendly, sociable, of joyful character.) reveals unchanging personal features of the respondents emphasizing the necessity to coordinate them to choosing the activity and profession.

### **Conclusions**

1. The results of the research have revealed insufficient support for pupils having SEN from a family while in the process of vocational counselling. Stable, well-off, harmonious families show bigger interest in child's educational achievements, vocational prospects, gives bigger possibilities to study their chosen profession rather than unstable families. However, pupil's closest environment – family because of inadequate evaluation of their child's abilities is not always competent to render necessary support. Parents instead of looking for realistic possibilities of child's integration tend to set vocational goals not corresponding to child's needs.

2. Almost every second pupil having SEN inadequately assesses his/her possibilities to strive for a chosen profession. Pupils having SEN often relate their future work not to concrete activity that should be performed by a specialist, self-realization, but to secondary factors satisfying the needs of social acknowledgement, belonging to a certain social group, safety. Therefore, in order to achieve success in vocational counselling of pupils having SEN it is important to create the conditions for the pupils to practically test their abilities in chosen activity and in the search of a profession teach them to orient towards concrete activity a specialist should be able to perform.

3. During the process of the action research the formation of positive features of pupils having SEN helping to choose a profession corresponding to children's wishes and possibilities. One of the main axes of planning child's vocational career is interest in the activity one likes and early planning. Meanwhile, the role of the specialist of vocational counselling is to ensure appropriate coordination of personal features of pupils having SEN and a profession.

### **Summary**

In contemporary society that is getting more and more modern maximal revelation of person's possibilities, successful adaptation to the needs of labour market have great importance, therefore, effective and timely vocational counselling has decisive influence on person's successful socialization and integration. The most vulnerable part of the society – people having special educational needs (SEN) belongs to the great risk group that is at risk to experience



social exclusion, become long-term unemployed and find themselves below the limit of poverty. In 2011 in Lithuania the action research was performed in which 95 pupils of the age of 14-17 having SEN participated. The aim of the research – to reveal internal and external factors that became distinct during the performed action research and condition the success of vocational counselling of pupils having SEN. The object of the research – the preconditions for success of vocational counselling of pupils having SEN in the aspects of the role of family and students' assessment of their own possibilities.

The results of the research have revealed insufficient support for pupils having SEN from a family while in the process of vocational counselling. Stable, well-off, harmonious families show bigger interest in child's educational achievements, vocational prospects, gives bigger possibilities to study their chosen profession rather than unstable families.

Almost every second pupil having SEN inadequately assesses his/her possibilities to strive for a chosen profession. Pupils having SEN often relate their future work not to concrete activity that should be performed by a specialist, self-realization, but to secondary factors satisfying the needs of social acknowledgement, belonging to a certain social group, safety. Therefore, in order to achieve success in vocational counselling of pupils having SEN it is important to create the conditions for the pupils to practically test their abilities in chosen activity and in the search of a profession teach them to orient towards concrete activity a specialist should be able to perform.

During the process of the action research the formation of positive features of pupils having SEN helping to choose a profession corresponding to children's wishes and possibilities. One of the main axes of planning child's vocational career is interest in the activity one likes and early planning. Meanwhile, the role of the specialist of vocational counselling is to ensure appropriate coordination of personal features of pupils having SEN and a profession.

### Bibliography

- Atkinson, P., Hammersley, M. (1994). *Ethnography and Participant Observation*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London, New Delhi: SAGE Publications.
- Baranauskienė, I.; Juodraitis, A. (2008). *Neįgaliųjų profesinė reabilitacija: sėkmės prielaidos*: monografija. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla.
- Baranauskienė, I.; Ruškus, J. (2004). *Neįgaliųjų dalyvavimas darbo rinkoje: profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika*: monografija. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla.
- Baranauskienė, I.; Valaikienė, A. (2010). *Iki profesinis specialųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ruošimas: galimybės, kryptys, perspektyvos*. Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika. ISBN 978-609-430-029-5.
- Beresevičienė, D. (1990). *Diferencijuotas profesinis orientavimas mokykloje*. Vilnius.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.

- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Europos parlamentas. Europos parlamentaram ragina gerinti vienišų motinų padėtį. 2011 Prieiga per internetą: [http://www.europarl.europa.eu/news/public/story\\_page/047-112868-031-01-06-908-20110131STO12856-2011-31-01-2011/default\\_lt.htm](http://www.europarl.europa.eu/news/public/story_page/047-112868-031-01-06-908-20110131STO12856-2011-31-01-2011/default_lt.htm).
- Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
- Indrašienė, V.; Grinytė, L. (2007). *Klasės auklėtojo veikla organizuojant mokinių profesinį informavimą, konsultavimą ir orientavimą mokykloje*. Socialinis ugdymas. 3(14).
- Indrašienė, V.; Rimkevičienė, V.; Gaigalienė, M.; Railienė, A.; Grinytė, L.; (2006). *Mokinių profesinis informavimas, konsultavimas ir orientavimas mokyklose*. Vilnius. Internet access: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/prof\\_inf\\_paskut\\_paskutiniausias.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/prof_inf_paskut_paskutiniausias.pdf).
- Jurašaitė-Harison, E. (2006). *Veiksmo tyrimo vaidmuo siekiant profesionalumo*. Internet access: <http://gimtasizodis.w3.lt/jurasaite>.
- Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metoda*. P. 257–260
- Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda.
- Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas.
- Macintyre, C. (2002). *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton.
- Merkys, G. (1999). Eksperimentinė prieiga ugdymo tyrimuose: keliai ir klystkeliai. *Socialiniai mokslai*. 4 (21). P. 7–24.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.
- Pukelis, K.; Garnienė, D. (2003). *Moksleivių ugdymas karjerai: padėties analizė ir perspektyvos bendrojo lavinimo mokykloje*. Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos.
- Smalskys V. „Gerovės valstybės“ ir socialinės viešosios politikos kryptių teoriniai aspektai. *Viešoji politika ir administravimas*. 2005.11, ISSN 1648 – 2603.
- Smith, M.K. (2007). *Action research. The encyclopedia of informal education*. Internet access: [www.infed.org/research/b-actres.htm](http://www.infed.org/research/b-actres.htm).
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Usher, R.; Bryant, I.; Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the limits*. London: Routledge.

<b>Ingrida Baranauskienė</b>	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: <a href="mailto:i.baranauskiene@cr.su.lt">i.baranauskiene@cr.su.lt</a> Phone: + 370 41 595730
<b>Aistė Valaikienė</b>	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: <a href="mailto:aistukas@mail.ru">aistukas@mail.ru</a>

## PSYCHOSOCIAL EDUCATIONAL FOR HEARING IMPAIRED CHILDREN IN LATVIA

### Psihosociālā izglītība bērniem ar dzirdes traucējumiem Latvijā

Larisa Brokāne, Inamora Zaiceva

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: inamora2@inbox.lv

**Abstract.** *The article deals with the approach of psychosocial educational problems for hearing impaired children. These problems based on skill teaching and social interaction for hearing impaired children in Latvia. This review investigates the theories behind psychosocial educational and to be mostly based on psychoeducation theory. The findings of this review provide support for the use and further expansion of psychosocial educational interventions for hearing impaired children.*

**Keywords:** *psychosocial education, hearing impaired children.*

#### Introduction

There are various psychosocial educational interventions many of which incorporate psychoeducational theories and principles (Christopher A. Griffiths BSc, Researcher. The theories, mechanisms, benefits, and practical delivery of psychosocial educational interventions for people with mental health disorders. (Christopher A. Griffiths BSc, 2008).

Particular psychosocial educational interventions have included topics such skill teaching and social interaction. To date there have been no comprehensive reviews of psychosocial educational problems for hearing impaired children. This article review will consider the theories behind psychoeducation, the benefits that psychosocial educational interventions can provide hearing impaired children, the mechanisms involved, and the specific practical aspects of psychosocial educational intervention programmes that provide any beneficial effects.

Since Latvia joined the European Union, the UN General Assembly adapted Special Session Declaration “World Fit for Children” has also become binding. Clause 5 of the Declaration states: “We stress our commitment to create a world fit for children, in which sustainable human development, taking into account the best interests of the child, is founded on principles of democracy, equality, non-discrimination, peace and social justice and universality, indivisibility, interdependence and interrelatedness of all human rights, including the right to development.” This clause explains what is meant by the words “A World Fit for Children”. (viewed 2011.28. 09., [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))

Clause 21 of the declaration “World Fit for Children” which says “We will take all measures to ensure full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms, including equal access to health, education and recreational services by children with disabilities and children with special needs to ensure the recognition of their dignity, to promote their self-reliance, and to facilitate their active involvement in the community” must be mentioned as an important

component in the declaration “World Fit for Children” because directly referring to all children, including disabled children and children with special needs; Clause 37 of the same declaration also states that it is necessary to provide effective access to social services – “to ensure effective access to integrated services to disabled children and children with special needs, including rehabilitation and health care, and to develop family care support systems for these children’s parents, families, guardians and care takers”. ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org). viewed 2012.01.29.)

According to the statistical data, approximately 4-6% of the world’s population is hearing impaired, 2% of them do not hear with both ears. It can be partly explained by heredity, partly by the increase in the intensity of life, domineering noise in everyday life – too loud music, noise at work. We cannot also deny the harmful effects of certain medications on hearing. Skull injuries and some illnesses can also cause a significant hearing loss (meningitis, encephalitis, influenza). Some of the hearing impairment is associated with aging. It is significant to establish the hearing impairment as early as possible. Children need hearing for language development and learning. For adult patients, it is important for communication with the society: at school, at work and in life. ([www.vcbikernieki.lv/index.php](http://www.vcbikernieki.lv/index.php); viewed 20.10.2011.)

In Latvia there are approximately 942 children under 18 with different types of hearing impairment. As shown by the author’s research, half of these children get integrated into the hearing community’s educational institutions, and the other half attends special education institutions. (viewed 2011.23.10. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))

### **Problem and its relevance**

Morse (2004) explained that the theory behind psychoeducation is based upon individual psychology; a holistic approach to understanding what it means to be human. There are three strands embodied in individual psychology. Firstly, dynamic psychology, which is the study of emotional aspects, for example: motivation, purpose, fears, hopes, goals, and perceptions of self. Secondly, how we learn and acquire new knowledge and skills. Thirdly, developmental psychology, which incorporates biological substrata, organic factors, and individually unique maturational processes (Morse, W. C., 2004). Psychoeducational Perspective Overview. University of Michigan - a transcript of spoken commentary.

In addition to these three strands, Morse stated that participant social interactions are considered to be crucial in the delivery of psychoeducation. Furthermore, Wood, Brendtro, Fecser & Nichols (1999) stated the importance of cognitive psychology in psychoeducation, as it involve challenging maladaptive thinking processes and suggesting alternative adaptive patterns of thinking. Wood et al. described the theoretical perspective of psychoeducation as integrated, holistic, multicultural, multimodal, functional, systemic, comprehensive, and functional. This inclusive, adaptive and flexible theoretical perspective underpins many different psychosocial educational interventions and has been applied in a

variety of forms and situations. (Wood, Brendtro, Fecser, & Nichols, 1999). Psychoeducation: an idea whose time has come. The Council for Exceptional Children, Virginia.

One of the mechanisms by which psychosocial educational interventions are effective is in the creation of a positive cycle involving education and rehabilitation. Colom et al. (2005) argued that the psychoeducation is based on a tripod model composed of lifestyle regularity and healthy habits, early detection of prodromal signs, and treatment compliance. The rest of this review will consider what specific practical aspects of psychosocial educational interventions are involved in providing the recorded beneficial effects (Colom & Lam, 2005). Psychoeducation: improving outcomes in bipolar disorder. *European Psychiatry*, 20, 359-364.

One aspect of psychosocial educational interventions that appears to be very important is participant's interactions with their peers. Ascher-Svanum & Whitesel (1999) stated that individuals can gain information by interacting to their peers. They argued that the benefits of educating individuals with physical impairment may be due non-specific treatment effects rather than any specific applied learning theories. The beneficial non-specific treatment effects they identified included participant expectations, motivation to participate, the level of interpersonal support from study peers, participant opportunities to express and validate their concerns and questions, the presence of positive peer role models, being part of a cohesive group. (Ascher-Svanum & Whitesel, 1999).

Two other important aspects of a psychosocial educational intervention are its form and content. Kopolewicz & Liberman (2003, p. 1495) stated that effective psychosocial educational interventions need to contain "elements of practicality, concrete problem solving for everyday challenges, incremental shaping of social and independent living skills, and specific and attainable goals." Furthermore, they stated that "a continuing positive and collaborative relationship infused with hope, optimism, and mutual respect is central for individuals with physical impairment". Kopolewicz & Liberman noted that motivating an individual to pursue and complete a psychosocial educational intervention can only be achieved by connecting the intervention with an individual's personal goals. (Kopolewicz & Liberman, 2003, p. 1495).

Regardless the type of disturbances a child has, education and its environment have a significant role in personality development. In comparison with the primary school level in mainstream school at the basic school level hearing impaired children, who integrate into these schools, experience great psychological and social problems; in this case actually rehabilitation is needed more than at the primary school level, but statistics show that the children of this age group do not use it. They also do not use consultations with pedagogues and psychologists, thus aggravating their learning problems. The way teachers and school implements inclusion into a school or a course can be expressed differently. ([www.european-agency.org/about-us/key-documents](http://www.european-agency.org/about-us/key-documents) viewed 16.10.2011.)

Teachers have to cooperate with a lot of colleagues and they need practical and flexible support of colleagues. Sometimes a hearing impaired child needs specific help. In this case teachers and supporting staff are involved being flexible in solving this issue. Development of good plan, cooperation between adults and a child, learning in a team – all of these can be referred the cooperation between education and rehabilitation centres. ([www.social.lv/portal/izglitba/.../1924-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma](http://www.social.lv/portal/izglitba/.../1924-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma))

Inclusive education is facilitated by a range of factors, which could be grouped as cooperative learning. Cooperative learning refers to all kinds of cooperation between a class/group teacher and an assistant teacher, a teacher's colleague and some other involved specialist. The main characteristic of this cooperative learning is that a child shall not be taken out of the classroom to have support, it is provided right there ([www.european-agency.org/about-us/key-documents](http://www.european-agency.org/about-us/key-documents) viewed 16.10.2011.).

To make the following amendments to the General Education Law:

1. to add Clause 14 to Section 1, Part Two having the following formulation:

"14) special needs – the necessity to receive such kind of support and rehabilitation that provides an opportunity for the student to master an educational programme taking into consideration his/her health condition, abilities and level of development."

"Section 50. Implementation of Special Education Programmes:

(1) Special education programmes shall be implemented taking into consideration the main aims, tasks and compulsory content of education programmes in accordance with the type of developmental disorder, skills and health condition of the students.

(4) Vocational education programmes for students with special needs may be implemented during a period of one to three years in any special educational institution after completion of a basic education or general secondary education.

(5) Special education programmes designed for students having mental development disturbances and impaired vision or hearing are provided for a period of 10 years, but special education programmes for deaf students having mental development disturbances – for 11 years.

(6) Special educational programmes for acquisition of the general basic education designed for deaf or hearing impaired students are provided for a period of 11 years, but for acquisition of general secondary education – 3 years.

(7) Special educational programmes for acquisition of the general basic education for students with learning disturbances or serious speech disturbances shall be provided for a period of 10 years.

(9) Special educational programmes for acquisition of the general basic education designed for students with hearing disturbances are provided for hearing impaired students a period of 10 years, but for acquisition of general secondary education – 3 years.

([www.lizda.lv/content/files/izm\\_jaunumi%202011\\_2012.pdf](http://www.lizda.lv/content/files/izm_jaunumi%202011_2012.pdf); [www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibu\\_akti/ano\\_dokumenti/?doc=49](http://www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibu_akti/ano_dokumenti/?doc=49) ).

“Section 53. Integration of Children with Special Needs in General Educational Institutions:

(1) General basic educational and secondary educational institutions, which have the appropriate provisions, may integrate students with special needs. The requirements for general basic education and general secondary education institutions to ensure integration of students with special needs into the educational institutions mentioned above shall be determined by the Cabinet.

(2) Availability of corresponding support measures for students with special needs, who are integrated into a general education institution, shall be ensured by the educational institution. The educational institution shall develop an individual plan for acquisition of the educational programme for each integrated student with special needs." (www.likumi.lv/doc.php?id=140695; www.social.lv/portal/izgltba/.../1924-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma).

According to the system of levels one of the pre-school education institutions for children with serious hearing disturbances is Riga Special Pre-School Education Institution No. 218 being attended by 40 children under the age of 7. It shall be noted that at this age parents quite often do not notice hearing problems as well as children do not attend pre-school education institutions. As regards minority pre-school education institutions, there is Daugavpils Speech Therapy School, which is attended by 12 children. Valmiera Secondary Boarding School for Hearing Impaired Children – Development Centre (VSBSHIC-DC) has pre-school education groups of 12 children with medium and severe hearing impairment. Therefore, overall 64 children attend pre-school education institutions, but 42 children attend mainstream kindergartens having specialized groups, the same number of children integrate into mainstream kindergartens. (www.vvbis-ac.valmiera.lv/index.php?option.viewed 21.10.2011.)

Children with severe hearing impairment acquire basic education at Riga Basic Boarding School for Deaf Children and Valmiera Secondary Boarding School for Hearing Impaired Children – Development Centre having 227 children with severe and medium hearing impairment. Children of minorities can acquire education at Riga Secondary School of Humanities No. 51 having 26 children, but at Daugavpils Speech Therapy School – 13 children. Thus, 266 children acquire basic education at special schools. 42 children attend specialized schools, e.g., art, sports, but 42 integrate into mainstream schools.

Secondary education is acquired at Riga J.Rainis (Shift) Evening School No.8 – 34 students, Valmiera Secondary Boarding School for Hearing Impaired Children – Development Centre – 12 students, 16 students of minorities learn at Riga Secondary School of Humanities No. 51. Professional and general education is acquired at SIVA Jurmala Professional Secondary School – 13 students, Alsviki Professional School – 9 students, Barkava Vocational Secondary School – 24 students, Riga Professional Secondary School of Car Mechanics – 10 students, LU P.Stradins Medical College – 2 students. Thus, in 2010 overall 120 students acquired secondary and professional education. (

www.lns.lv/lat/jaunumi/avize\_\_kopsoli\_/www.mk.gov.lv/doc/2005/LMNstP6\_310107.doc 15.10.2011.)

Acquisition of the levels of education for hearing impaired children is depicted in Figure 1.

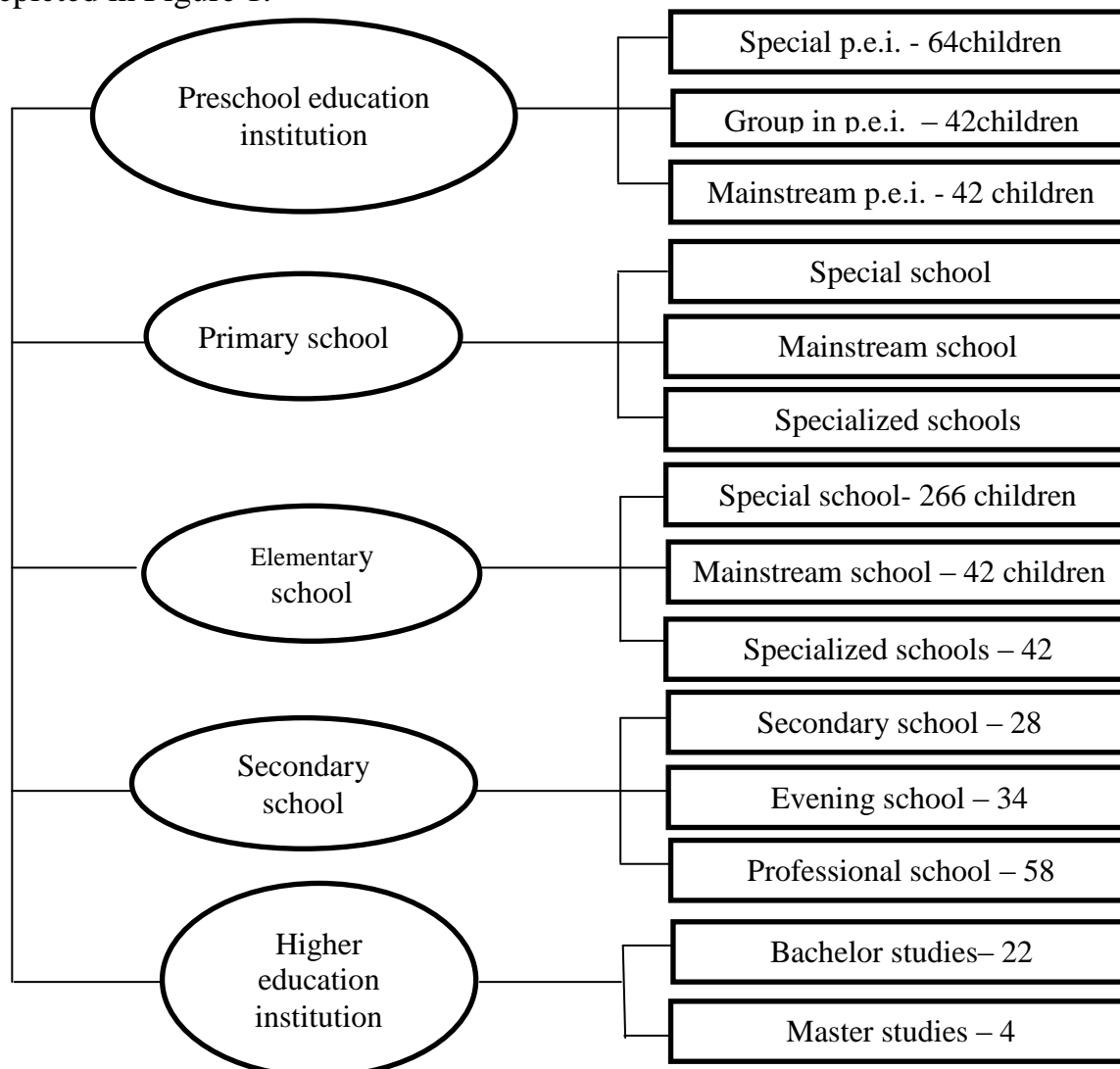


Figure 1. System of educational levels (I.Zaiceva construction)

In 2010, 22 deaf people acquired a bachelor degree, and 4 – a master degree. 23 deaf people are studying at higher education institutions.

### Methods and research

**Pedagogical research** should be held to certain standards of quality which help determine how well it meets the needs of the hearing impaired children. Each evaluation should have "quality indicators" reflected both in the assessment design and in the pedagogical report that summarize findings about the children with hearing impairment learning, communication, and social skills. Quality indicators include the following ones:



- Identification of specific educational and psychosocial concerns to be addressed;
- Use of assessment tasks and activities that are meaningful to the children with hearing impairment and relevant to their educational program and needs;
- Use of multiple procedures and instruments to obtain information about the hearing impaired children (e.g., observations, one-to-one learning tasks, checklists...);
- Multiple observations of hearing impaired children's communication behaviours and social interaction skills while he or she participates in natural activities and routines;
- Description of the hearing impaired children's degree of participation in tasks and activities, as opposed to description of failures and inabilities;
- Focus on the process of learning (e.g., how the student actively acquires new information), rather than on test scores;
- Involvement of teachers, parents, and other related-service providers in review of relevant concerns and information gathering;
- Assessment of pragmatic, functional home and community skills. ([www.nationaldb.org/NCDBProducts.php?prodID=40](http://www.nationaldb.org/NCDBProducts.php?prodID=40)).

### **What roles do parents play in the evaluation process?**

Parents should have active roles in psychological evaluations. Parents can provide information and insights about their children that might not be observed within the limited time frame of an evaluation. Previous reports, samples of the child's work, videotapes, and other kinds of information are often helpful to the evaluator. Psychologists may need to consider, for example:

- Specific goals parents have for their children;
- Teaching strategies that parents find effective;
- Concerns at home or in the community;
- Competencies and areas of progress that might not be reflected by tests;
- Recent medical and health history;
- Behavioural problems or concerns over emotional functioning;

In order to find out the role of parents in the evaluation of child's social interaction there was conducted a research in February, 2012 in a special pre-school educational establishment. During the researched there were surveyed parents having children with impaired hearing. 18 parents were involved in it, but 3 of them refused to answer 5 given questions, thus 3 questionnaires were invalid.

The questionnaire included closed questions aimed at finding out about the visits to a special teacher, a sign and speech therapist, a psychologist and a psychiatrist. They key questions evaluated openness and trust to consultations at the specialists. The basic questions evaluated the team work of the Hearing Centre and a special educational establishment.

Providing questionnaires to the parents having hearing impaired children or children with some additional diagnoses, it is observed that children's social interaction is a problem for their parents because there is incomplete information of no information at all about specialists or about the available consultations and classes.

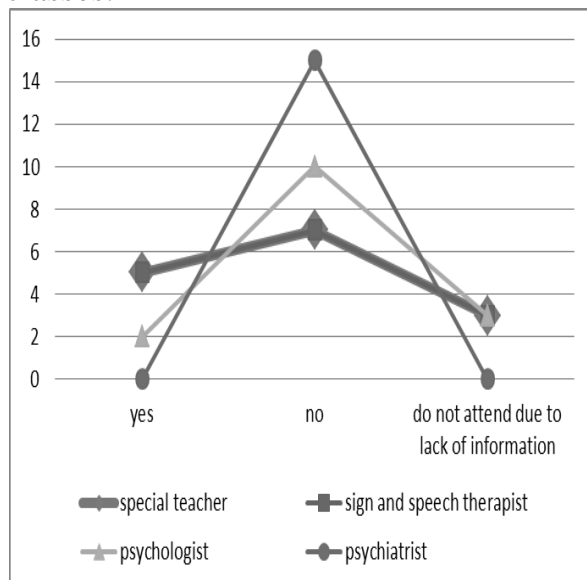


Fig. 2. Attending of consultations

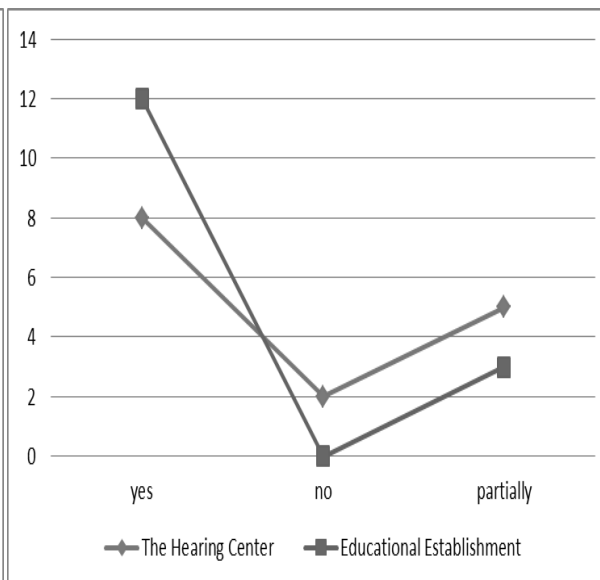


Fig. 3. Trust towards specialists

Analysing Figure 2., it is seen that parents have incomplete information of no information at all about their field of work, thus, more successful social interaction of hearing impaired children and the development of cognitive skills integration are impeded. After the conducted research consultations and classes at a special teacher and sign and speech therapist are more often attended, but parents do not consider it to be necessary to visit a psychologist or a psychiatrist.

It is depicted in Figure 3., that hearing impaired children from hearing parents families have greater inclusion problems of social interaction than children from hearing impaired parents families because hearing parents have greater distrust to the specialists in the Hearing Centre. However, parents' attitude towards specialists at the educational establishment and its team work is trustful in 12 cases and partially trustful in 3 cases, which induces further cooperation and a better solution for acquisition of the syllabus.

As the research showed, we requested to evaluate the team work in a 5-point system, only in 7 cases parents evaluated the team work at the educational establishment by "5" and in 8 cases by "4", but the team work of the specialists at the Hearing Centre was evaluated by "5" only in 4 cases. In 8 cases the evaluation was "3" and in 1 case – "1". In 2 cases the work was evaluated by "4". It causes problems to find an optimal solution for a hearing impaired child in the application of favourable teaching methods in the syllabus.

### **What are the desired outcomes of pedagogical evaluation?**

It is crucial that **pedagogical** evaluation leads directly to positive outcomes for the children with hearing impairment, their parents, and the educational team. Observations and results must be translated into recommendations that suggest effective interventions, teaching strategies, and supports to enhance the hearing impaired children's learning, communication, and life skills. The translation of results is complex as there are many educational objectives and learning activities to develop. Desired outcomes include the following ones:

- Increased understanding of the hearing impaired children's range and forms of communication behaviours, and identification of the activities, communication partners, opportunities, and strategies that enhance communication;
- A written report that objectively describes the hearing impaired children's competencies and areas of difficulty, degree of progress across areas, circumstances or environmental factors that might have enhanced or interfered with performance during the assessment, emotional or behavioural concerns, and specific recommendations for supports and services that can be realistically implemented. Reports should avoid using jargon or technical language, making unnecessary references to scores or age levels, and comparing the hearing impaired children's performance to that of the "norm";
- A description of the hearing-impaired children's social interaction skills, involvement with peers, and participation in school and community activities. Opportunities to develop social relationships are limited for many youngsters who are hearing and the other addition diagnoses, or deaf-blind, and strategies to increase the hearing-impaired children's participation in activities with peers and schoolmates are important but often overlooked.
- Consideration of what goals the hearing impaired children might be expected to achieve in communication, social, and/or daily living skills given their current competencies and past progress;

Pedagogical evaluation should be viewed as a process that reviews hearing impaired children's past achievements and addresses current concerns as well as the long-term plans and goals of the hearing impaired children and family. A successful evaluation suggests interventions and supports that can help the hearing impaired children achieve immediate goals. It also guides the educational team to make informed decisions that will affect the hearing impaired children's life. [17]

The conducted research has shown parents' trust to the specialists of educational establishments, what can be explained as social interaction of children and specialists and their team, and interaction of parents and specialists, too. In the Hearing Centre children stay with parents for a short time, thus their social behaviour is passive interaction; but at the special educational establishment children have active interaction. Thus, parents evaluate the team work of the Hearing Centre and special educational establishment differently. The data of the

questionnaire provided in February, 2012 prove that hearing impaired children receive more qualitative education at a special educational establishment because the Hearing Centre provides only rehabilitation and it is an additional opportunity for child's development.

The research data confirm that parents believe long-term cooperation of the team of specialists from the educational establishment is more effective than short-term team work in the Hearing Centre.

The research indicates a topical problem – inadequate evaluation of a child by parents in social interaction and necessity to provide more detailed information about the work of specialists, their opportunities.

Substantiating the research problem it can be concluded that parents believe if a child is hearing impaired, s/he cannot have an additional diagnose or disorder. None of parents consider it to be necessary to visit psychiatrist's or neurologist's consultations although a special teacher has advised it. Parents are not aware that a hearing impaired child needs specialists' consultations and assistance in health care. If it is not provided timely, it might influence the child's development, education and inclusion into the society.

### **Discussions**

Strategies to help parents and teachers deal with problem behaviours using positive support such as reinforcers, preferred activities, redirection, and communication training shall be discussed. If necessary, a plan to monitor behavioural issues should be outlined.

Suggestions about age-appropriate and meaningful materials and activities that can increase the hearing impaired children's social and teaching participation, and enhance particular skills;

Thoughtful consideration of needed supports and services for the hearing impaired children, including review of the important issues. The specific reasons for recommending, for example, counselling, assistive technology, or consultation from an itinerant vision teacher should be provided, with reference to findings of the evaluation.

A differentiated syllabus will be needed at special education institutions for children having impaired hearing, combined disturbances and hearing and mental disturbances.

At general education institutions it would be necessary to inform teachers and develop their practical skills to work with children having various kinds of hearing impairment.

### **Conclusions**

Psycho-social educational problems for hearing impaired children are based on skill teaching and social interaction for hearing impaired children in Latvia. This review investigates the theories behind psycho-social educational mostly based on the psycho-education theory. The findings of this review provide support for the

use and further expansion of psycho-social educational interventions for hearing impaired children.

The legislation of Latvia is based on international normative documents and national normative acts. As follows from legislation, rehabilitation of disabled children is closely related to education. Each parent chooses the most appropriate institution for the child as well as hearing rehabilitation.

In compliance with the legislation it is determined to have hearing screening of new-borns, but it would be advisable to have additional screening at the age of 12-18 months because it is a risk age group. It would let discover hearing impairment facilitated by pathological factors in this period of development.

It would be advisable to promote parents' awareness of hearing and speech development and the features of their disturbances.

It would be necessary to inform parents actively, for example, by organizing seminars, educational camps together with children to acquire practical skills in communication with the child.

Early diagnostics has a significant role, thus closer cooperation is needed between Latvia Children Aural Centre and paediatricians, neurologists and otolaryngologists at children health institutions by informing about early and late diagnostics.

Hearing diagnostics can be done for children having speech and mental disturbances because according to the statistical data 20% of weakened hearing is observed among children having autism, but it is up to 70% for Down's syndrome 80 % for uranoshcisis.

A differentiated syllabus will be needed at special education institutions for children having impaired hearing, combined disturbances and hearing and mental disturbances. At general education institutions it would be necessary to inform teachers and develop their practical skills to work with children having various kinds of hearing impairment.

Strategies to help parents and teachers deal with problem behaviours using positive support such as reinforcers, preferred activities, redirection, and communication training shall be discussed. If necessary, a plan to monitor behavioural issues should be outlined.

Suggestions about age-appropriate and meaningful materials and activities that can increase the hearing impaired children's social and teaching participation, and enhance particular skills are provided.

Thoughtful consideration of needed support and services for hearing impaired children, including review of the important issues is suggested. The specific reasons for recommending, for example, counselling, assistive technology, or consultation from an itinerant vision teacher should be provided with reference to the findings of the evaluation.

### Bibliography

1. Ascher-Svanum, H. & Whitesel, J. (1999). A randomized controlled study of two styles of group patient education about schizophrenia. *Psychiatric Services*, 50, 926-930. <http://www.psychosocial.com/volume11.html>
2. Christopher A. Griffiths BSc., Researcher The theories, mechanisms, benefits, and practical delivery of psychosocial educational interventions for people with mental health disorders. <http://www.psychosocial.com/volume11.html>
3. Colom, F. & Lam, D. (2005). Psychoeducation: improving outcomes in bipolar disorder. *European Psychiatry*, 20, 359-364. <http://www.psychosocial.com/volume11.html>
4. Kopelowicz, A. & Liberman, R. P. (2003). Integration of care: integrating treatment with rehabilitation for persons with major mental illnesses. *Psychiatric Services*, 54, 1491-1498. <http://www.psychosocial.com/volume11.html>
5. Morse, W. C. (2004). Psychoeducational Perspective Overview. University of Michigan - a transcript of spoken commentary. Retrieved 10th March 2006 from: <http://www.coe.missouri.edu/~vrcbd/pdf/PSYPERSP.PDF>
6. Wood, M. M., Brendtro, L. K., Fecser, F. A. & Nichols, P. (1999). Psychoeducation: an idea whose time has come. The Council for Exceptional Children, Virginia. <http://www.psychosocial.com/volume11.html>
7. [www.european-agency.org/about-us/key-documents](http://www.european-agency.org/about-us/key-documents)
8. [www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Cou](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Cou)
9. [www.ielasberni.lv/latviski/wfc.doc](http://www.ielasberni.lv/latviski/wfc.doc)
10. [www.likumi.lv/doc.php?id=140695](http://www.likumi.lv/doc.php?id=140695)
11. [www.likumi.lv/doc.php?id=223423&from=off](http://www.likumi.lv/doc.php?id=223423&from=off)
12. [www.likumi.lv/doc.php?id=223858&from=off](http://www.likumi.lv/doc.php?id=223858&from=off)
13. [www.lizda.lv/content/files/izm\\_jaunumi%202011\\_2012.pdf](http://www.lizda.lv/content/files/izm_jaunumi%202011_2012.pdf)
14. [www.lm.gov.lv/upload/berns\\_gimene/bernu\\_tiesibas/akti/bpl.pdf](http://www.lm.gov.lv/upload/berns_gimene/bernu_tiesibas/akti/bpl.pdf)
15. [www.lns.lv/lat/jaunumi/avize\\_\\_kopsoli\\_/www.mk.gov.lv/doc/2005/LMNstP6\\_310107.doc](http://www.lns.lv/lat/jaunumi/avize__kopsoli_/www.mk.gov.lv/doc/2005/LMNstP6_310107.doc)
16. [www.mk.gov.lv/doc/2005/LMNstP6\\_310107.doc](http://www.mk.gov.lv/doc/2005/LMNstP6_310107.doc)
17. [www.nationaldb.org/NCDBProducts.php?prodID=40](http://www.nationaldb.org/NCDBProducts.php?prodID=40)
18. [www.social.lv/portal/izglitiba/.../1924-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma](http://www.social.lv/portal/izglitiba/.../1924-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma)
19. [www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibu\\_akti/ano\\_dokumenti/?doc=49](http://www.tiesibsargs.lv/lat/tiesibu_akti/ano_dokumenti/?doc=49)
20. [www.vcbikernieki.lv/index.php](http://www.vcbikernieki.lv/index.php)
21. [www.vvbis-ac.valmiera.lv/index.php?option](http://www.vvbis-ac.valmiera.lv/index.php?option)

<b>Larisa Brokāne</b>	Rezekne Higher Education Institution Personality Socialization Research Institute Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: Larisa.Brokane@llu.lv
<b>Inamora Zaiceva</b>	Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: inamora2@inbox.lv

**SKALAS “APMIERINĀTĪBA AR ĢIMENES DZĪVI”  
IZMANTOŠANA ĢIMENES VIDES IZPĒTEI LATVIJĀ  
Use of the “Satisfaction With Family Life Scale” for Family  
Environment in Latvia**

**Aivis Dombrovskis**

E-pasts: aivis\_dombrovskis @ inbox.lv

**Abstract.** *This study was conducted to ensure that the family environment research method “Satisfaction with the family live scale” (SWFL) (Agate, Zabriskie, et.al., 2009) can be adapted to Latvia’s circumstances. The research cohort (n=485) was made up of 161 men and 321 women aged 18-21. There were four hypotheses in the study: 1) SWFL should not be correlated with gender and age in the 18-22 age group; 2) SWFL should indicate positive correlation with cohesion in family and 3) negative correlation with conflicts in family 4) Items of instrument must establish one factor. The study analyses the adaptation of the survey and reflects the major results in terms of utilising the survey for scholarly research and practical work in relation to an examination of the family environment in Latvia. Internal compatibility was measured on the basis of the Cronbach alpha ( $\alpha = 0.86$ ). The results of the research confirm the stated hypotheses and make it possible to conclude that adaptation of the survey was successful. The survey can, therefore, be used under Latvia’s circumstances, as well.*

**Keywords:** Satisfaction with the family life scale; adaptation of the survey; family environment; SWFL.

## **Ievads**

### **Introduction**

Šobrīd, kad ir aktuāli vērtēt ģimeni, sistēmteorijas kontekstā, kurā indivīds tiek aplūkots lielāka veseluma kontekstā; ka indivīda rīcība izriet no sistēmas notikumiem. Turpretī, katra sistēmas daļa ietekmē citu sistēmas daļu (Zabriskie, McCormic, 2003). Ģimene ir sistēma ar noteiktām robežām, kurā katram loceklim ir vēl savas robežas, kuru ietvaros katrs realizē savas funkcijas (Minuchin, 1974). Par ģimenes psiholoģijas jautājumiem Latvijā ievērojamus pētījumus veikusi psiholoģe Ā.Karpova.

„Latvijai kā valstij, kas tās pamatdokumentā – Satversmē ir apņēmusies atbalstīt laulību, ir būtiski atzīmēt, ka laulībā balstīta ģimene ir visvēlamākais ģimenes modelis, jo tā ir tiesiski prognozējamāka – ir skaidras tiesības un pienākumi ģimenes locekļu starpā, kā arī izrietošās sekas un tādejādi arī labvēlīgāka vide bērna pilnvērtīgai un harmoniskai attīstībai, radot to par kreatīvu sabiedrības locekli.” (LMPam.VGP,2009)”. Ar šo dokumenta citātu tiek atspoguļota valstī izvirzītā vīzija, ka tiekties uz tādu psiholoģisko vidi, kas sekmē indivīda pilnvērtīgu attīstību. Autors uzskata, ka aktuāli un satraucoši ir statistiskas dati par laimes izjūtu Latvijas iedzīvotājiem. Laimīgi pēdējo 4 nedēļu laikā ir jutušies 41 % Latvijas iedzīvotāju, un tas ir viszemākais rādītājs ES dalībvalstu vidū. Salīdzinājumam - vidēji 61 % eiropiešu pēdējo 4 nedēļu laikā ir jutušies laimīgi. Kaimiņvalstīs Lietuvā un Igaunijā situācija ir nedaudz labāka kā Latvijā –

47 % lietuviešu un 51 % igauņu atzīst, ka pēdējo 4 nedēļu laikā ir jutušies laimīgi. Tā liecina 2010.gada socioloģisko pētījumu statistika, kur veikts pētījums aptaujājot 1008 Latvijas pilsoņus un 26800 Eiropas iedzīvotājus, kas vecāki par 15 gadiem un (TNS,2011).

Autors pievērta uzmanību metodikai, ar kuru varētu ātri un efektīvi diagnosticēt ģimenes locekļu apmierinātību ar ģimenes dzīvi. Pēc pieejamiem resursiem metode: aptauja „Apmierinātību ar ģimenes dzīvi”, nav adaptēta Latvijā. Šo metodi adaptējot, psihologi iegūs instrumentu ģimenes vides izpētei gan zinātniskiem mērķiem, lai turpinātu ģimenes vides izpēti, gan praktiskiem mērķiem darbā ar ģimeni. Metode prasa nelielu izpildes laiku un salīdzinot ar citām, daudzu jautājumu aptaujām, šajā ir tikai 5 jautājumi.

Instrumenta validitātes pārbaudei izvirzītas divas hipotēzes: 1) Apmierinātībai ar ģimenes dzīvi nevajadzētu korelēt ar dzimumu un vecumu vecumposmā no 18-22 gadiem. 2) apmierinātībai ar ģimenes dzīvi jāuzrāda pozitīvu korelāciju ar saskaņu ģimenē. 3) jāuzrāda negatīva korelācija ar konfliktiem ģimenē. 4.)Jautājumiem, kas mēra apmierinātību ar ģimeni jāveido vienu faktoru, tāpēc pētījumā tiks pārbaudīts vienfaktora modelis.

## **Metodoloģija** **Methodology**

### ***Pētījuma izlase***

Pētījumā piedalās 500 respondenti vecumā no 18 līdz 27 gadiem. 97,4 % respondentu ir vecumposmā no 18-21 gadam, 13 respondenti ir vecumā no 22 līdz 27 gadiem. Testa adaptācijas procesā tiek izmantoti respondenti, kuri sastāda izlases lielāko daļu, kas reprezentē izlasi vecumposmā no 18-21 gadam „Apmierinātību ar ģimenes dzīvi” īpatnībām. Pētījumā analizēti dati par 161 vīrieti, kas sastāda 33.1% un 326 sievietēm, kas sastāda 66.9% no pētāmo izlases. Sadalījumā pēc dzīvesvietas 286 respondenti dzīvo kopā ar saviem vecākiem, 62 respondentiem ir pašiem sava mājvieta, bet 139 respondenti dzīvo dienesta viesnīcā. Pēc teritoriālā sadalījuma 47.6% dzīvo pilsētā, 52.4% dzīvo laukos. Pēc ģimenes stāvokļa sadalījums ir 430 respondenti ir neprecēti, 4 respondenti ir precēti, bet 53 respondenti dzīvo kopā ar draugu vai draudzeni. Bērni ir 11 respondentiem, bet 476 respondentiem vēl nav bērnu. 15.8 % respondentu ir vienīgie bērni savu vecāku ģimenē, bet pārējiem respondentiem ģimenē ir vēl kāds brālis vai māsa.14.8 % respondentu iegūst pirmo augstāko izglītību, 46.8% mācās vidusskolā, 36.8% mācās profesionālajā vidusskolā, bet 8% respondentu mācās citās mācību iestādēs. Sadalījumā pēc tautības ir 94.1% latvieši, 5,1% krievi un 0.8% citu tautību pārstāvji. Ētisku apsvērumu dēļ, respondenti nerakstīja savus īstos vārdus, bet tos aizstāja ar pseidonīmu un izvēlētu skaitli.

### ***Instrumenti***

Pētījumā izmantota un adaptēta Latvijas apstākļiem aptauja „Punktu skala „apmierinātībai ar ģimenes dzīvi”” saīsinājumā „AGDz”, („List of Items on the Satisfaction with Family Life Scale”) (Agate, Zabriskie u.c.,2009). Instruments



sastāv no pieciem pantiem, katrs pants tiek izvērtēts pēc Likerta skalas ar ballēm no viens līdz septiņi, kur: 1- ir pilnīgs apgalvojuma noliegums un 7- ir pilnīga piekrišana apgalvojumam. SWFL skala („Punktu skala „apmierinātībai ar ģimenes dzīvi””) ir modificētā versija no (SWLS) „Apmierinātība ar dzīvi skala” (Zabriskie, McCormick, 2003).

Un izmantota R.Mūsa un B.Mūsas sociālā klimata skalu par ģimeni vidi „Ģimenes vides skala” („Family Environment Scale” Rudolf H.Moos and Bernice S.Moos), kura sastāv no 4 daļām: ideālās ģimenes forma, reālās ģimenes forma, gaidu forma un bērnu versijas (Moss R.H., Moos B.S., 2009). Pētnieks šajā pētījumā izmantos „Ģimenes vides skalu” R- reālo vidi, formu, kura sastāv no 90 jautājumiem, kuri sagrupēti 10 grupās, no kurām, šajā pētījumā, validitātes izpētei izmatotas divas grupas „saskaņa” un „konflikts”.

### ***Procedūra***

#### *Lingvinistiskā adaptācijas procedūra*

Aptauja tulkota no angļu valodas uz latviešu valodu divas reizes. Tulkojumi tika salīdzināti un analizēti Latvijas kultūrvides kontekstā. Tika izveidota ekspertu grupa, kas veica tulkojumu analīzi. Tad iegūtais latviskais materiāls tika tulkots atpakaļ uz angļu valodu un veikta satura un jēgas salīdzināšana. Tulkoja vairākas savstarpēji neatkarīgas personas, kas pārzina gan latviešu, gan angļu valodu. Ekspertu komisijas sastāvā bija personas, kuru dzimtā valoda ir angļu un kuru dzimtene ir ASV, bet kurš pārvalda arī latviešu valodu dzimtās valodas līmenī un jau daudzus gadus dzīvo Latvijā. Testa pārbaudes gaitā tika organizēta maza respondentu grupa 4 cilvēki, lai noskaidrotu viņu viedokli par testa pantu formulējumu skaidrību, instrukciju izpratni un nepieciešamo testa izpildes laiku (Raščevska, 2005). Rezultātā tika pieņemts lēmums par labāko tulkojumu, kuru izmatot tālākajā aptaujas adaptēšanas procesā. Aptaujas tulkošanas gaita tika reģistrēta protokolā.

#### *Datu ievākšanas procedūra*

Dati ievākti laika periodā no septembra līdz decembra mēnesim 2011.gadā. Datu ievākšana nav bijusi regulāra, tas saistīts ar apgrūtināto piekļuvi respondentiem. Respondenti vienlaicīgi aizpildīja vairākas aptaujas, bet aizpildīšanas secību izvēlējās paši respondenti. Aptauju aizpildīšana netika limitēta laikā. Respondenti piedalījās aptaujā pēc brīvas izvēles, kas varētu stimulēt sniegt patiesākas atbildes uz uzdotajiem jautājumiem.

#### *Datu apstrādes procedūra*

Iekšējā saskaņotība noteikta ar Kronbaha alfu (Raščevska, 2005) un datu apstrāde veikta ar profesionālās statistikas datu apstrādes programmu SPSS. Aptaujas faktoriālā validitāte tika pārbaudīta ar galveno faktoru metodi, jo tā ir mazāk jutīga uz sadalījumu (Raščevska, 2005), faktoriālā validitāte, iekšējā saskaņotība, konverģentā un diverģentā validitāte (Raščevska, 2005). Validitāte tika pārbaudīta ar Pīrsona korelācijas metodi nosakot paredzamās saistības ar paredzamajiem mainīgajiem.

## Rezultāti un iztirzājums

### Results

Iekšējā saskaņotība skalai tika noteikta, aprēķinot Kronbaha alfa koeficientu. Standartizēts Kronbaha alfa koeficients visai skalai ir  $\alpha=0.862$ .

Iegūtie rezultāti uzrāda pietiekami augstu pantu iekšējo saskaņotību, jo pārsniedz 0,7 robežas (Raščevska, 2005). Kronbaha alfa  $\alpha > 0.8$ , uzskatāma par labu (Наследов, 2011).

1.tabula

#### Aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu statistiskie rādītāji „Items on the Satisfaction with Life Scale” items statistics

Pants	Aritmētiskais vidējais	Standartnovirze
1.	4.52	1.566
2.	4.89	1.563
3.	5.43	1.547
4.	5.24	1.519
5.	4.41	1.985

Grūtības indeksa minimālā robeža:

$$X_{\min} = X_{\min} + 0,2(X_{\max} - X_{\min}) = 1 + 0,2(7-1) = 2,2$$

Grūtības indeksa maksimālā robeža:

$$X_{\max} = X_{\min} + 0,8(X_{\max} - X_{\min}) = 1 + 0,8(7-1) = 5,8$$

#### 1.att. Grūtības indeksu aprēķina formulas un aritmētiskais aprēķins (Raščevska, 2005)

Novērtējot pantu grūtības (reakcijas) indeksu (skat.tab. Nr. 1.), novērojams, ka visi pantu reakcijas indeksi variē robežās no 2.2 līdz 5.8. Pantu grūtības indeksa kritiskās robežas tika aprēķināts pēc formulām, kas nosaka grūtības indeksa maksimālo un minimālo robežu. (skat.1.att.). Iegūtais aprēķins ļauj secināt, ka visi jautājumi ir iekļaujami aptaujā, jo minimālais ir 4.41, bet maksimālais ir 5.43, ka iekļaujas panta grūtības kritiskajās robežās (Raščevska, 2005) no 2.2 līdz 5.8.

2.tabula

#### Aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu kopējie statistiskie rādītāji „Items on the Satisfaction with Life Scale” items Total statistics

Pants	Skalas vidējais aritmētiskais ja pantu izdzēs	Skalas dispersija ja pantu izdzēs	Izmaiņas Pantu kopējā korelācijā	Kronbaha alfa ja pantu izdzēs
1.	19.97	29.368	.665	.830
2.	19.60	28.665	.717	.817
3.	19.06	28.163	.765	.806
4.	19.25	30.707	.600	.846
5.	20.08	25.970	.652	.841

Faktoriālā validitāte

Analizējot pantu diskriminācijas indeksu var secināt, ka tie ir ļoti labi, jo ir pietiekami augsti (Raščevska, 2005) (skat.tab.Nr.2).

3.tabula

**Faktoru analīzes aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu kopējā izskaidrotā dispersija**

**„Items on the Satisfaction with Life Scale” items Total Variance Explained**

Pants	Sākuma Īpašvērtība			Izdalītā summa no slodzes kvadrātā		
	Kopējais	% no dispersijas	Kumulatīvs %	Kopējais	% no Dispersijas	Kumulatīvs %
1	3.231	64.616	64.616	2.807	56.144	56.144
2	.593	11.870	76.486			
3	.496	9.912	86.398			
4	.390	7.791	94.189			
5	.291	5.811	100.000			

Izdalīšanas metode: galveno faktoru metode.

Faktoranalīzes rezultāti, ņemot vērā to, ka tikai vienā faktoriālā īpašvērtība ir 3,23 (skat.tba.Nr.3), kas pārsniedz vērtību 1 un izskaidro 64% no kopējās pantu variācijas, var secināt, ka panti veido vienu faktoru un tas pierāda izvirzīto hipotēzi, ka jautājumiem, kas mēra apmierinātību ar ģimeni jāveido vienu faktoru.

4.tabula

**Aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu faktoru svaru matrica<sup>a</sup>**  
**„Items on the Satisfaction with Life Scale” items Factor Matrix<sup>a</sup>**

Pants	Faktors
	1
1.	.724
2.	.797
3.	.847
4.	.653
5.	.709

Izdalīšanas metode: galveno faktoru metode.

Visi panti uzrāda ļoti augstus pantu svarus iegūtajā faktorā (skat.tab. Nr.4), kas liecina, ka visi jautājumi ir cieši saistīti ar slēpto faktoru jeb apmierinātību ar ģimeni.

5.tabula

**Aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu korelācija ar dzimumu un vecumu**

**„Items on the Satisfaction with Life Scale” items corelation with gender and age**

	Dzimums	Vecums gados
AG	-.013	-.046

AG – Rezultāti „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” skalā

Konstruktu validitāte.

Diverģentā validitāte. Analizējot korelācijas ar neatkarīgajiem mainīgajiem (skat.tab.Nr.5), apstiprinājās izvirzītā hipotēze, jo apmierinātība ar ģimenes dzīvi neuzrāda statistiski nozīmīgu korelāciju ar dzimumu un vecumu. Korelācija starp AG un dzimumu ir negatīva ( $r = -0,013$ ), un starp kritērijiem AG un vecumu korelācija ir negatīva ( $r = -0,046$ ). Salīdzinot grupas pēc dzimuma izmantojot Manna-Vitneja testu ( $z=-0.113$ ,  $p=0.910$ ), var secināt, ka atšķirības skalas rezultātos nav statistiski nozīmīgas (skat. 7. Tabulu). ANOVA dispersijas analīzes rezultāti ļauj secināt, ka apmierinātība ar ģimeni nav atkarīga no vecuma ( $F= 1.702$ ,  $p=0.166$ ) konkrētajā vecumposmā (18-22 g.v.).

6.tabula

**Aptaujas „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” pantu korelācija ar „saskaņa ģimenē „C”” un „konflikts ģimenē „Con””  
„Items on the Satisfaction with Life Scale” items corelation with  
„cohesion „C”” and „conflict „Con””**

		AG	C	Con
AG	Pīrsona korelācijas koeficients	1	.501**	-.421**
	N	486	486	486
C	Pīrsona korelācijas koeficients	.501**	1	-.599**
	N	486	487	487
Con	Pīrsona korelācijas koeficients	-.421**	-.599**	1
	N	486	487	487

\*\* . Korelācija ir nozīmīga pie līmeņa 0.01 (2-tailed)  
Konverģentā Validitāte.

Pēc 6.tabulas datiem redzams, ka aptaujai „Apmierinātība ar ģimenes vidi” pastāv statistiski nozīmīga vidēji cieša pozitīva korelācija starp faktoru „saskaņa ģimenē” un „apmierinātība ar ģimenes dzīvi” ( $r = 501$ ,  $p < 0.01$ ), un nozīmīga vidēji cieša negatīva korelācija starp „konflikti” un „apmierinātība ar ģimenes dzīvi” ( $r=- 0.421$ ,  $p < 0.01$ ).

Apstiprinot izvirzīto hipotēzi, ka jautājumiem, kas mēra apmierinātību ar ģimeni jāveido vienu faktoru, apstiprinājās uzrādot statistiski nozīmīgas un vidēji ciešas korelācijas (Mārtinsone, 2011) ar neatkarīgajiem mainīgajiem (skat.tab.Nr.6).

7.tabula

**„Apmierinātības ar ģimeni” skalas aprakstošā statistika**

	Vidējais	Standartklūda	Standartnovirze
Visa izlase (n=486)	4.898	.059	1.313
Vīrieši (n=161)	4.922	.099	1.251
Sievietes (n=325)	4.887	.075	1.345

Novērtējot instrumentu pēc psihometriskajām prasībām var secināt, ka skala ir iekšēji saskaņota ( $\alpha=0.862$ ). Tā uzrāda vidēji ciešu korelāciju ar saskaņu ( $r=0.501^{**}$ ) un konfliktiem ģimenē ( $r=-0.421^{**}$ ), bet neuzrāda statistiski nozīmīgu korelāciju ar vecumu ( $r= - 0.046$ ) un dzimumu ( $r= - 0.013$ ), tādējādi apstiprinot instrumenta konstrukta validitāti. Pēc faktoru analīzes rezultātiem var secināt, ka panti veido vienu faktoru atbilstoši teorētiskajam mērījuma modelim un tādējādi apstiprina instrumenta faktoriālo validitāti.

Instrumentu (AGDz) „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” var uzskatīt par veiksmīgi adaptētu Latvijā un ir izmantojams turpmākajā pētniecībā.

### **Secinājumi**

#### **Conclusions**

1. Izvērtējot šīs aptaujas iekšējo saskaņotību, faktoriālo, diverģento, konverģento validitāti var secināt, ka adaptētā aptauja „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” (AGDz) atbilst svarīgākajām psihometriskajām prasībām (Raščevska, 2005).
2. Aptauja „Apmierinātība ar ģimenes dzīvi” uzskatāma par valīdu un ir turpmāk izmantojama pētniecībā par apmierinātību ar ģimenes vidi Latvijas iedzīvotājiem.

#### **Summary**

For the purposes of this study, the author has adapted the family environment research methods “Satisfaction with Family Life” (SWFL) and “List of Items on the Satisfaction with Family Life Scale” (Agate, Zabriskie, et.al., 2009). The importance of the research is based on negative statistical data about the extent to which people in Latvia feel happy. Indeed, these show that the people of Latvia are among the most unhappy people in Europe. If a family is seen as a system on the basis of systemic theory (Zabriskie, McCormic, 2003; Minuchin, 1974), it is seen that there is interaction between an individual and other members of his or her family, as well as between children and their parents. This suggests that a feeling of happiness is subjective, and its emergence is influenced by external circumstances – family first and foremost.

That is why the researcher decided to adapt the “Satisfaction with Family Life” (SWFL) method to Latvia’s circumstances. The method is brief, quickly usable, and never adapted before for Latvia’s purposes. The research cohort ( $n=500$ ) is sufficiently representable, but not in terms of drawing conclusions about all age groups in Latvia. That is because the majority of respondents ( $n=487$ ) were in the 18-22 age group. Adaptation of the SWFL test is the innovation in this study. The cohort is also limited in the sense that most of the young people came from the region of Vidzeme, not the whole country. The aim of the study was to adapt the SWFL test to adaptation requirements so that it could be used for future research, as well as practical approaches toward studying family environment. An additional instrument was the “Family Environment Scale” that was developed by Rudolf and Bernice Moos (2009).

The statistical data from the study are correlated in seven tables and one image showing formulae for the calculations.

Internal harmony in the SWFL scale was determined on the basis of the Cronbach alpha co-efficient. The standard Cronbach alpha co-efficient for the whole scale is  $\alpha=0.862$ . The obtained results show a sufficiently high level of internal harmony, because the co-efficient is above 0.7 (Raščevska, 2005). When the Cronbach alpha co-efficient is  $\alpha>0.8$ , then that is a good result (Nasledov, 2011). After an evaluation of this survey's internal harmony and its factorial, divergent and convergent validity, it can be concluded that the adapted "Satisfaction with Family Life" (SWFL) survey satisfies the most important psychometric requirements in this area (Raščevska, 2005).

The survey "Satisfaction with Family Life" can be seen as valid, and it can be put to further use in studying the level of satisfaction among the people of Latvia when it comes to their family environment.

Recommendation: Improve the diversity of the cohort to include all of Latvia's regions, as well as a wider range of age groups.

#### Literatūra Bibliography

1. Agate, J.R., Zabriskie, R.B, Agate, S.T. & Poff, R. (2009). Family Leisure Satisfaction and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*. Volume: 41.Issue:2. Copyright 2009 National Recreation and Park Association. Gale, Cengage Learning.
2. Raščevska, M.(2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. Rīga, Raka.
3. Raščevska, M, Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga, SIA „Izglītības solī”.
4. Mārtinsons, K. u.c. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga. Raka.
5. Minuchin, S.(1974).*Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
6. Moss, R.H. & Moos B.S. (2009). *Family Environment Scale. Manual and Sampler Set: Development, Application and Research*. Fourth Edition. Published by Mind Garden, Inc
7. Zabriskie, R.B. & McCormick, B.P.(2003). Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with Family Life. *Journal of Leisure Research*. Volume: 35.Issue:2. Copyright 2003 National Recreation and Park Association. Gale, Cengage Learning.
8. Наследов, А. (2011). *SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных*. Москва, Питер.
9. LMPam\_VGP\_2011-2017; (2009). Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes 2011.-2017.gadam. [www.papardeszieds.lv](http://www.papardeszieds.lv), Rīga.
10. TNS Latvia, (20110). Sociālie pētījumi. [www.tns.lv](http://www.tns.lv), Rīga.

<b>Aivis Dombrovskis</b> Skolotāju māja 3/dz.13, Drabeši, Amatas novads, Latvija E-mail: <a href="mailto:aivis_dombrovskis@inbox.lv">aivis_dombrovskis @ inbox.lv</a> Phone: +371 29440222
--

## PIEDOŠANAS UN PERSONĪBAS ES KONCEPCIJAS KOMPONENTU SAISTĪBA JAUNIEŠIEM SOCIĀLĀS KOREKCIJAS GRUPĀS

### Forgiveness and Components of I- concept Interconnection Regarding Adolescents Social Correction Groups

**Aija Dudkina**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija  
E-mail: aija.dudkina@rpiva.lv

**Abstract.** *The aim of the research is to clarify the components of the I-concept of the personality that promote maturity to forgive the adolescents in social-correction groups. The research results statistically reveal a meaningful interconnection among forgiveness and the components of the personality I-concept, for instance, the interconnection between the scale of forgiveness and the personality's associations with I-real components, i.e., the submission to peer pressure and dependency components are linked with the emotional responsiveness scale in accordance with the questionnaire about forgiveness; also, the personality concept about the I-ideal components which are friendship and dependency as well as the authoritarian components are linked with the emotional responsiveness scale according to the questionnaire about forgiveness. Assisting adolescents and youth psychologically, the possible assistance should be focused on revealing I-in the Eyes of the Others. The analysis of the results let us judge that the concept of I-ideal differs greatly from I-real; in such cases the individual experiences discomfort and dissatisfaction as well. In the research discrepancies turned up in the personality I-concept; also, I-Ideal content greatly differs from adolescents current, real opportunities which, in their own way, may hinder a personality favourable development as well as do not encourage the development of forgiveness.*

**Keywords:** *components of I- concepts of personality, forgiveness.*

#### Ievads

#### Introduction

Šī pētījuma mērķis ir noskaidrot, kādi personības Es koncepcijas komponenti palīdz veidot gatavību piedot psusaudžus un jauniešus sociālās korekcijas grupās. Pētījuma jautājums: Vai pastāv statistiski nozīmīga saistība starp piedošanas skalu rādītājiem ar personības Es koncepcijas komponentiem? Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu, tika aptaujāti 13-17 gadus veci pusaudži un jaunieši, kuri atrodas sociālās korekcijas grupās.

Sevis pieņemšana ir atslēga citu izpratnei un pieņemšanai, nozīmīga ir izjūta, ka citi pieņem, kas veicina arī sevis pieņemšanu. Sākums slēpjas beznosacījuma pieņemšanai, vispirms no vecāku puses, tad no apkārtējo cilvēku (citu) puses, kā to atzinis K.Rodžers (Rogers, 1961). Mīlestības un atbalsta iegūšana katram jauniešim ir nozīmīgs pašvērtējuma veidošanā, bet atbalsta un nedalītas uzmanības panākšana reizēm tiek panākta par katru cenu, reizēm ar atteikšanos no sevis paša. Tādā veidā nonākot negatīvas pieredzes ietekmē. Lai izpelnītos citu atzīšanu vai, un lai izvairītos no nevēlamas kritikas un soda, jauniešis var parādīt vēlamo un

mākslīgi radīto priekšstatu par sevi, kas traucē veidot priekšstatu par sevi citu acīs (Es –citu acīs). Problēmu dziļums var pieaugt un pārvērsties par *klejošanu* apburtā lokā, kurā ievainojamība, bēgšana un nemiers pieaug, kas, savukārt, pastiprina iekšējo aizsardzību un izkropļo pieredzes iegūšanu, lai veidotos adekvāts priekšstats par sevi un citiem. Ar pētījuma rezultātu palīdzību iespējams noskaidrot kādi jauniešu priekšstati par savu Es ir izveidojušies un kas vēl ir nepieciešams, lai pusaudžu un jauniešu sociālās korekcijas grupās sniegtu psiholoģisko palīdzību. Tādā veidā noskaidrotu kongruenci starp Es koncepcijas komponentiem un atklātu pusaudžu un jauniešu *Es citu acīm* atklāšanas iespējas, kas palīdz pārvarēt personības labvēlīgai attīstībai šķēršļus un rosina piedot.

Pastāv pretruna, kad daļa jauniešu apgalvo, ka piedošana nav vajadzīga, taču bez tās nav iespējams uzturēt savstarpējās attiecības. Psihologa darba praksē bieži ir sastopami cilvēki, kuriem ir grūtības piedot, savstarpējo attiecību problēmas ir samilzušas vairāku gadu garumā un netiek risinātas, gadiem ilgi tiek klusēts par pāridarījumu. Cilvēkiem ir aktuāla vajadzība meklēt sev atbalsta sistēmu, lai atgūtu to, ko viens otram nepasakām vārdos. Nespēja izrunāties un piedot var negatīvi ietekmēt psihisko veselību un personības attīstību (Dž.Grīnbergs, Гринберг, 2002).

### **Teorētiskās nostādnes Theoretical approach**

Balstoties uz autoru E.Gassinā (Gassina, 1995; 1999), R.D.Enraitā (Enraits, 1996), S.Frīdmanē (Frīdmane, 1996) atziņām, var secināt, ka piedošana ir raksturīga iekšēja darbība, tā saistīta ar cilvēka emocionāliem pārdzīvojumiem, aizvainojumu, dusmām, šeit nepieciešama gatavība piedot, ko var realizēt, ja ieklausās un saprot otru cilvēku, ja ir vēlme izrādīt līdzjūšanu, atteikšanās no atreibības, kā arī ir gatavība izprast notiekošo un pieņemt lēmumu atbilstoši esošai situācijai.

*Gatavība piedot* ir viens no „atslēgas” faktoriem, kas parāda vēlēšanos risināt sarežģītu situāciju.

P.Kolemāns un S.Smedes (Kolemāns un Smeds, 2004) definē piedošana kā pieņemtu lēmumu mīlestībai vai tās nodevībai: ”Piedošana ir atslēga, ar kuras palīdzību var atbrīvoties no pagātnes tad, kad mūsu prāti ir pāridarījuma atmiņas „cietumnieki”. Tad mēs neesam brīvi, lai varētu rasties vēlme vienoties par izlīgumu ar pāridarītāju.”

Par vienu no sastopamajām pretrunām piedošanā liecina *Gallup poll* pētījumi Amerikas valsts apmērā, no aptaujātiem 94% teikuši, ka ir nozīmīgi piedot, bet tikai 48% ir mēģinājuši citiem piedot (pēc Enraitā, 2005). Veikti pētījumi un rezultāti tika salīdzināti vecuma grupās: jaunības un brieduma gados. Rezultāti atklāja, ka jaunības gados (studentiem) piedošanas motivācija galvenokārt iziet no sevis, no sava fokusa un sava viedokļa nevis no altruistiskas vēlmes palīdzēt citiem motivācijas (pēc Enraitā, 2005).



Veicot šo pētījumu nozīmīgi ir izziņāt kāda pieredze jauniešiem ir izveidojusies piedošanas procesā. Atbildot uz jautājumiem – jūs biežāk piedodat otram vai jums biežāk piedod, iegūtie rezultāti parāda, ka jauniešiem piedošanā ir iegūta maza pieredze. Uz abiem šiem jautājumiem ir līdzīgas atbildes – noraidoši (pētījuma divās respondentu grupās 15 no 25). Tas uzskatāmi parāda piedošanas tēmas aktualitāti un to, ka piedošanas pieredze jauniešiem ikdienas situācijās vēl nav aktivizējusies.

Lai veicinātu piedošanu, ir nepieciešams izziņāt ietekmējošus faktorus piedošanā. No jauniešu aptaujas rezultātu apkopojuma izrietēja, ka bailes, kauns, vainas apziņa un savu izvirzīto „principu” ievērošana sakarsmē (lepnība?), (egocentrisms?), var būt traucējošie faktori gatavībai piedot. Lai atrisinātu starppersonu problēmas, vispirms ir nepieciešams izmainīt savu attieksmi pret otru. Piedošana ir gatavība apvainotājam atzīt, ka pats nav bez grēka, tā ir orientēta uz citu mīlestību, kā arī samierināšanos (Gassina, 1999).

Savstarpējās attiecībās aizvainojumu vieglāk pārvarēt, ja nav tādu izpausmju, kas saistīti ar egocentrismu, kuram atbilst izteikumi: ”man tas pienākas”, „es tā gribu un viss” un citi. Kā piedošanai grūti pārvarāms šķērslis vairāku autoru pētījumos (Dž.Maltbijs, 2004; L.Deijs, L.Barbers, 2005; Maltby J., 2004; Day L. and Barber L.(2005) tiek minēts: pārāka sevis apbrīnošana, ļauna prāta turēšana un rīkošanās pēc principiem. Tas apgrūtina atzīt savus trūkumus un nerosina piedot.

Pēc psihologa K.Rodžersa (K.Rogers, 1961) katrai personībai ir sava individuālās pieredzes joma, personības subjektīvā pasaule. Parasti pieredzes sfēra ir dinamiska un selektīva. K.Rodžerss izdala personības struktūrā divas galvenās apakšstruktūras *Es* vai *Es koncepciju* un *Es-ideālu*, viņš izskaidroja katras koncepcijas saturu. *Es- koncepcija* – personības sevis veseluma izpratne, kas balstās uz savas pagātnes, tagadnes un iespējamās nākotnes pašnovērtējumu. Turklāt *Es* koncepcija atrodas personības pieredzes laukā, pastāvīgi vērtē iekšējā lauka saturu un uz tās pamata veido personīgo saturu. *Es-ideālais* ietver priekšstatus un izpratni par to, kam personība gribētu līdzināties. Tas ir ideāls modelis, uz ko pastāvīgi personība tiecas.

K.Rodžerss atzīmē, ja *Es-ideālā* saturs spēcīgi atšķiras no cilvēka reālajām iespējām, tas var kļūt par šķērslī viņa personības attīstībai. Katrai personībai piemīt motivējošs spēks, kurš nodrošina un fokusē attīstību veicinošos centienus.

Ņemot vērā V.Džeimsa (James, 1963) izstrādāto apziņas psiholoģijas teoriju, kas aicina pievērsties personības iekšējam saturam, tās izaugsmei un veidošanai, nozīmīgs ir jauniešu sevis iepazīšanas (pašatklāsmes) un sevis un citu pieņemšanas process.

No augstāk minēto autoru atziņām par personības *Es* koncepcijas struktūru, veidojas pieņēmums, ka mūsu pētījumam nozīmīgi ir personības *Es* koncepcijas trīs aspekti: *Es – reālais*, *Es-ideālais*, *Es (sociālais)* cita vērtējumā. Nosauktie trīs aspekti varētu raksturot pētāmā *Es* koncepciju un diagnosticējot šo trīs aspektu saistību ar piedošanu, varētu atsegties rosinošie un traucējošie faktori piedošanas realizācijā.

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi, piedošana ir saistīta ar *Es-reālā*, *Es-ideālā* un *Es-cita acīm* draudzīguma-labestība, altruisma-atsaucība oktantēm, kā arī iespējams, ka mazākā mērā ar pakļautības – piekāpības oktantes pēc T.Liri testa (Es aspektiem), ko jāpārbauda pētījumā.

Savukārt, autoritārās-valdonīgs-despotisks; egoisma; agresivitātes; aizdomīguma; atkarības oktantēm (Es koncepcijas komponentiem vajadzētu statistiski nozīmīgi negatīvai sakarībai ar piedošanas aptaujas rādītājiem).

### **Pētījuma metodes**

#### **Research methods**

Lai atbildētu uz pētījumā uzdotajiem jautājumiem, tika izvēlētas divas pētījuma metodikas:

1. T. Liri (T. Leary) interpersonālās psihodiagnostikas tests, kas izstrādāts, lai diagnosticētu izveidotās starppersonu attiecības un personības īpašības, kas nozīmīgas saskarsmē ar citiem cilvēkiem (adaptējusi Girsova L., 2000).
2. Pētījuma autores sastādīta piedošanas aptauja (2006).

### **Pētījuma izlases raksturojums**

#### **Characterization of selection viewpoint**

Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu, tika aptaujāti 13-17 gadus veci pusaudži un jaunieši, kuri atrodas sociālās korekcijas iestādēs.

Šāds vecums un izlases grupu dalībnieku pārstāvēniecība no sociālās korekcijas iestādēm tiek izvēlēta saskaņā ar psiholoģijas literatūras analīzi un psihologa praksē novēroto. Piedošana nozīmīga ir personības *Es* koncepcija, tā ir attieksme pret sevi un savs pašvērtējums. Pusaudžu un jauniešu vecumā ir vajadzība pēc savas identitātes pašizteikšanās un apstiprināšanās, svarīgi ir apzināties sevi – izprast un iepazīt sevi. Nozīmīgs jautājums ir *ego* identitāte, līdz ar to tieši pusaudžu un jauniešu attīstības periodā būtiskākais psihes procesā ir patības jeb identitātes iegūšana. Tas ir īpaši nozīmīgi šajā vecumposmā. Viss pārdzīvotais jebkurā vecumā nenorit bez sekām, kas ietekmē psihisko attīstību, traumējošie pārdzīvojumi veido pusaudzī un jauniešu sāpes un ciešanas, kā arī naidu pret pāridarītājiem. Īpaši smagi pārdzīvojumi veidojas tad, kad vardarbība ir vēsta pret pašu un saviem tuvākajiem. Ar pētījuma palīdzību jānoskaidro kādi *Es* komponenti (aspekti) rosina piedošānu pusaudžu un jauniešu vidū.

13-17 gadu vecums ir nozīmīgs dzīves posms, kurā veidojas personības *Es* koncepcija (Berns, 1986).

Pētījumā piedalījās 40 respondenti. No aptaujātajiem respondentiem tika atlasītas 33 pusaudžu un jauniešu aptaujas, no kuriem 21 bija meitenes un 12 - zēni.

Respondentiem ir līdzīgs izglītības līmenis (pamatskolas izglītība) un vecums, visi respondenti pārstāv sociālās korekcijas grupas.

## **Rezultāti un to interpretācija** **Results and interpretation**

Lai atbildētu uz izvirzītajiem pētījuma jautājumu vai pastāv saistība starp *piedošanu* un *Es koncepcijas komponentiem (aspektiem)* pusaudžu un jauniešu vecumā, iegūtie empīriskie rezultāti tiek analizēti. Statistiskā analīze tiek veikta ar SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programmas palīdzību. Vispirms tiek pārbaudīta anketas par piedošanu ticamību, iekšējā saskaņotība, visi rezultāti tiek salīdzināti korelācijas ceļā. Aptaujai par piedošanu ticamības koeficients ir 0,81, kas tiek aprēķināts, izmantojot Kronbaha alfas koeficientu un liecina par iegūto datu iespējamo ticamību.

Tiek veikta psiholoģisko attieksmju kategoriju aptaujas par piedošanu un Es koncepcijas aspektu korelācijas analīze. Korelācijas noteikšanai tika izmantots Pirsona korelācijas koeficients. Korelācijas analīze tika veikta visai respondentu izlasei kopumā.

1. tabula

### **Piedošanas aptaujas subskalu korelācijas ar Liri testu un Es koncepcijas Es-reālais komponents (N=33)**

(E) Summārā skala	Autoritārā	Egoisma	Agresivitāte	Aizdomīgums	Pakļautība	Atkarība	Draudzīgums	Altruisms
<b>Piedošanas Summārā skala</b>	0,02	-0,16	0,13	0,08	0,36*	0,26	0,38*	0,08
Emocionālās attieksmes skala	0,17	0,04	0,19	0,13	0,35*	0,36*	0,33	0,18
Kognitīvās attieksmes skala	-0,09	-0,19	0,10	0,10	0,29	0,13	0,32	-0,09
Uzvedības attieksmes skala	0,00	-0,24	0,05	0,00	0,27	0,18	0,31	0,11

\*  $p < 0,05$

Piedošanas skalā atklājas divas statistiski nozīmīgas korelācijas (pakļautība – 0,36\* un draudzīgums – 0,38\*) un emocionālā attieksmes skalā – divas (pakļautība 0,35\* un draudzīgums –0,36\*). Pēc iegūtiem datiem var izvirzīt pieņēmumu, ka respondentiem piedošanas situācijās varētu būt ambivalence – jāizpauž draudzība, bet tai pašā laikā ir jāpakļaujas, tas var būt attiecībās ar pieaugušajiem, kā arī ar vienaudžiem. Jāņem vērā, ka respondenti ir sociālās korekcijas iestādes audzēkņi.

Kā redzams 2.tabulā, respondenti piedošanu saista ar emocionālo attieksmi un draudzīgumu. *Es-ideālā* respondenti sevi saredz kā draudzīgu. Iespējams, ka to varētu interpretēt – ja es būtu tāds kā *Es-ideālā* draudzīgs, tad man varētu piedot. Šeit var būt iespēja veidoties iekšējam konfliktam, tas ir, respondenti uztver sevi *Es-reālajā* kā nedraudzīgu (Es identitāte ir negatīva?), un tas krasi atšķiras no *Es-reālā* priekšstata. Pamatpolēmika *Es-ideālā* izpētē skar jautājumu par attiecībām starp *Es-ideālo* un *Es-reālo* un to lomām cilvēka psiholoģiskajā funkcionēšanā. Attiecības starp *Es-ideālo* un *Es-reālo* K. Rodžerss, V. Džeimss (1963) un citi autori apzīmē kā cilvēka izpratni par pašvērtējumu, pašcieņu, pašpieņemšanu. Krasas atšķirības starp *Es-reālo* un *Es-ideālo* uzskata par dezaptācijas pazīmi un frustrācijas cēloni. Skatoties no citas puses, varētu atzīt, ka atšķirības starp *Es-ideālā* un *Es-reālā* tēlu ir nepieciešamas kā paškontroles elements, kā arī kā motivācijas virzība uz sasniegumiem (savu ideālu). Tā var būt psiholoģiskā brieduma pazīme, taču tas šoreiz nav attiecināms uz respondentu dotajām atšķirībām starp *Es-reālo* un *Es-ideālo*. Šim jautājumam ir veltīti vairāki pētījumi (P. Бернс, 1986); А. Реан, 2000). Ņemot vērā, priekšstatus par to, ka *Es-ideālā* un *Es-reālā* attiecības ir viens no personības pašregulācijas mehānismiem, izveidojušies priekšstatus varētu uzskatīt par faktoru, kas ietekmē piedošanas izpratnes līmeni.

2. tabula

**Piedošanas aptaujas subskalu korelācijas  
ar Liri testu Es koncepcijas Es-ideālais komponents (N=33)**

(E) Summārā skala	Autoritārā	Egoisma	Agresivitāte	Aizdomīgums	Pakļautība	Atkarība	Draudzīgums	Altruisms
<b>Piedošanas Summārā skala</b>	0,16	0,02	-0,04	-0,16	-0,08	0,16	0,43*	0,13
Emocionālās attieksmes skala	0,35*	0,15	0,18	0,12	0,05	0,36*	0,48**	0,14
Kognitīvās attieksmes skala	0,05	0,09	-0,21	-0,17	-0,14	0,05	0,32	0,00
Uzvedības attieksmes skala	0,01	-0,15	-0,19	-0,33	-0,11	0,02	0,30	0,17

\* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,001$

Šajā pētījumā pēc iegūtiem rezultātiem par *Es-ideālā* priekšstatiem, var spriest par to, ka veidojas pretrunas starp diviem pretējiem komponentiem – autoritārs un atkarība no cita cilvēka. Priekšstatos par *Es-ideālo* arī var pastāvēt iekšējā konflikta iespējamība (saprot, bet nedara), bet varbūt “runāt tā, kā vajag”. Vēl varētu pieņemt, ka šie rādītāji varētu iezīmēt vispārējo piedošanas konflikta dabu, ka piedošana ir vājuma izpausme, par ko runājis savos darbos filozofs F.Nīče (pēc Enraita, 2005).

Priekšstata par sevi veidošanā un pašattīstības virzības izvēlē nozīme ir *Es-ideāla* tēlam. *Es-ideālais* tēls piedalās indivīda mērķu nospraušanā, nosakot tuvos un tālos mērķus, pamudina uz noteiktu darbību, tādu vai citādu rīcību, ietekmē kādu īpašību veidošanos, kā arī personības attīstību kopumā.

3.tabula

**Piedošanas aptaujas subskalū korelācijas  
ar Liri testu Es koncepcijas Es cita acīm komponents(N=33)**

(E) Summārā skala	Autoritārā	Egoisma	Agresivitāte	Aizdomīgums	Pakļautība	Atkarība	Draudzīgums	Altruisms
<b>Piedošanas summārā skala</b>	0,23	0,01	0,00	0,10	0,02	0,24	0,27	0,15
Emocionālās attieksmes skala	0,24	0,15	0,15	0,21	0,20	0,28	0,12	0,08
Kognitīvās attieksmes skala	0,16	0,03	-0,09	0,00	-0,11	0,13	0,25	0,07
Uzvedības attieksmes skala	0,18	-0,12	0,10	0,05	0,00	0,22	0,32	0,21

Kā liecina iegūtie dati, korelāciju nav, *Es cita acīm* statistiski nav saistības ar piedošanu.

*Aktuāls paliek jautājums vai cits saredz otrā pozitīvo un spēju piedot.* Sniedzot psiholoģisko palīdzību, psihologiem praksē jāpārdomā par pusaudžu un jauniešu *Es citu acīm* atklāšanas iespējām. Traucējošs piedošanai var būt pieņēmums, ka otrs (cits) nesaredz, ka es esmu spējīgs piedot. Skatoties uz sevi cita cilvēka acīm, respondenti neiekļauj dimensiju par piedošanu un izslēdz varbūtību, ka arī otrs varētu piedot. Iegūto datu interpretācija parāda, ka respondenti jūtas kā atkarīgi cilvēki, kuriem ir iekšējie konflikti starp priekšstatiem par *Es-reālo* un *Es-*

*ideālo*. Pastāv pretrunas starp draudzīguma un atkarību, un pakļaušanos komponentiem.

### Secinājumi Conclusions

Lai noskaidrotu, kādi no personības Es koncepcijas komponentiem rosina piedošanu, vispirms tika sniegta atbilde uz nozīmīgu jautājumu: vai pastāv statistiski nozīmīga saistība starp piedošanas skalu rādītājiem un personības Es koncepcijas komponentiem? Pētījuma izlases ietvaros pastāv statistiski nozīmīga saistība starp piedošanas skalu un personības priekšstatiem par Es-reālā komponentiem - pakļautības un atkarības komponentiem, pastāv saistība ar piedošanas aptaujas emocionālās attieksmes skalu (0,38\* un 0,36\*), personības priekšstatiem par Es-ideālā komponentiem – draudzīguma (48\*) un atkarības (36\*), kā arī autoritārisma komponentam (35\*), pastāv saistība ar piedošanas aptaujas emocionālās attieksmes skalu (0,43\* un 0,36\*).

Pastāv nozīmīga negatīva saistība starp piedošanas skalu un personības priekšstatiem par Es-reālā egoisma komponentu (-0,12) ar piedošanas aptaujas kognitīvās attieksmes skalu un uzvedības attieksmes skalu, kā arī altruisma komponentam (-0,07), pastāv saistība ar piedošanas aptaujas kognitīvās attieksmes skalu.

Personības Es koncepcijas komponentiem korelācijas nav ar piedošanas skalu – personības priekšstatiem par Es- cita acīm komponentiem, bet ir negatīva saistība ar agresivitātes komponentu (-0,09), egoisma (-0,12) un pakļautības komponentu (-0,11).

Atbildot uz pētījumā izvirzīto jautājumu "Vai ir kādi Es aspekti, uz kuriem personības veidošanās (attīstībā) jābalstās, lai rosinātu piedošanas veidošanos?", var secināt, ka pētījuma dalībnieku atbildēs personības Es koncepcijas priekšstatam *Es cita acīm* nav saistības ar piedošanu. Aktuāls paliek jautājums, vai cits saredz otrā pozitīvo un spēju piedot. Iespējams, ka ir nepieciešams turpmāk veikt kvalitatīvo pētījumu. Psihologiem jāpievērš uzmanība pusaudžu un jauniešu *Es citu acīm* atklāšanas iespējām. Pieņemums, ka šeit var būt tā, ka cits nesaredz, ka es esmu spējīgs piedot vai arī skatoties uz sevi cita cilvēka acīm, respondenti izslēdz varbūtību, ka arī otrs varētu viņam piedot.

Pētījumā parādījās piedošanu traucējošie faktori saistībā ar personības Es koncepcijas tādiem komponentiem, kā autoritārisms, kas nosaka tiekšanos pēc konflikta, kā arī konfliktu iespējama nerisināšana-pakļaušanās komponents.

Pētījuma rezultāti parāda respondentu iespējamu negatīvas identitātes veidošanos, esošas grūtības sociālajā adaptācijā, kas traucē piedot. Pētījumā iegūtie rezultāti sakrīt ar V. Džeimsa, K. R. Rodžersa atziņām personības teorijā (James W., 1963, Rogers C.R., 1961), kas ļauj spriest par to, ka liels akcents personības veidošanā jāliek uz jaunas lomas pieņemšanu un iejušanos tajā uz kādu laiku, tad iespējams, ka varētu veidoties personības pozitīva Es identitāte. Pētījumā tika konstatēta neatbilstība (kongruences trūkums) starp priekšstatiem par Es-reālo un

Es-ideālo. Pēc rezultātiem var spriest, ka priekšstats par Es-reālo atšķiras no priekšstata par Es-ideālo un tādos gadījumos indivīds var izjust psiholoģisko diskomfortu, neapmierinātību, ko arī apstiprina T.Liri izstrādātais koncepts, lai noteiktu Es –reālā, Es-ideālā un Es –cita acīm savstarpējās attiecības (pēc Girsovas L., 2000), Berna R., (1986).

R.Berna un pēc A.Reana atziņas ir cieši saistītas ar vairāku pētījumu rezultātiem (P. Бернс, 1986); A. Peah, 2000) un norāda, ka atšķirības starp *Es-ideālā* un *Es-reālā* tēlu ir nepieciešamas kā paškontroles elements, kā motivācijas virzība uz sasniegumiem, kas var būt psiholoģiskā brieduma pazīme. Šajā pētījumā konstatētas atšķirības personības Es koncepcijā: priekšstats Es-ideālā saturs atšķiras no jauniešu reālajām (pašreizējām) iespējām. Jāatzīmē, ka tas var kļūt par šķērslī personības labvēlīgai attīstībai un nerostīgas piedošanas veidošanai.

### **Kopsavilkums Conclusion**

Sevis sapratne, pašvērtējums, sava „*ideālā Es*” pieņemšana, tā ir sevis kā veseluma pieņemšana. Savukārt sevis pieņemšana ir atslēga citu elastīgākai pieņemšanai.

Pētījumā tiek izdalītas sfēras, kurās priekšstati par personības Es koncepcijas komponentu *Es-reālo*, *Es-ideālo* un *Es-cita acīm* var ietekmēt piedošanas problēmu.

Lai izprastu kas ir piedošana, ko tā ietver, ir aktuāli noskaidrot jautājumus: Kas piedošanai ir šķērslis? Vai ir kādi personības aspekti, uz kuriem varētu balstīties, lai rosinātu piedošanu? Vairākus pētījumus veicis R.D. Enraits (R.D. Enright) un viņa līdzautori, kuri daļēji sniedz atbildes uz šiem izvirzītajiem jautājumiem, kā arī palīdz izprast to, ka piedošana ir patiesa un veikta īstajā vietā. Pamatojoties uz autoru atziņām par piedošanas izpratnes skaidrojumiem un pētījumu rezultātiem P. Kolemana, L.B. Smeda (P. Coleman, Lewis B. Smedes, 2004 u.c.) darbos, šajā pētījumā uzmanība fokusēta uz jauniešu, kas atrodas sociālās korekcijas iestādēs, personību labvēlīgu attīstību saistībā ar piedošanu. Piedošanas un Es koncepcijas komponentu mijsakarbības tiek pētītas ar T. Liri (T. Leary) interpersonālās psihodiagnostikas testa un aptaujas par piedošanu (autore izveidota) palīdzību, kā rezultātā, iegūtie dati tiek interpretēti un skaidroti.

*Pētījuma mērķis* ir noskaidrot, kādi no personības Es koncepcijas komponentiem palīdz veidot gatavību piedot jauniešus sociālās korekcijas grupās.

### **Summary**

Awareness of oneself, self-evaluation, the acceptance of I-Ideal means the acceptance of oneself as a whole (holistically). The acceptance of oneself, in its own turn, is the right key to a flexible acceptance of others.

The research is split into stages about the personality I-concept and its component I-Real, I-Ideal and I- In the Eyes of the Other that can impact the concept of forgiveness.

In order to understand forgiveness, moreover, to comprehend what it involves, it is crucial to clarify the following issues, for instance, what obstacles

hinder forgiveness; whether there are definite personality aspects/ traits that might be supportive in order to foster forgiveness. R.D. Enraits (Enright, 2005) and his co-authors partly highlight the answers regarding the mentioned issues, thus, helping to comprehend whether forgiveness is true as well as at the right time and space. Grounded on the authors' concepts about the comprehension of forgiveness and the research results in the works by P. Kolemana, L.B. Smeda (Coleman, Smedes, 2004 u.c.), this research focuses on adolescents and youth personality favourable development regarding forgiveness who find themselves in correctional institutions. Interactions between forgiveness and the components of I-concept are researched by T. Liri (Leary's) interpersonal psycho-diagnostic test and a questionnaire about forgiveness designed by the research author; the obtained data are analysed as well as explained.

*Aim of research* is to find out which components of the personality concept encourage adolescents, who find themselves in correctional institutions, to forgive.

The research results show a statistically meaningful link between forgiveness and the personality components of I-concept. Assisting psychologically, the assistance should be focused on the possibilities to reveal the component, i.e., adolescents and youth I- in the Eyes of Others. It should be mentioned that the idea of I-Real greatly differs from I- Ideal that, in its own turn, creates adolescents feeling of discomfort. Adolescents and youth associations with I-Ideal content differ from the current, real possibilities that can become an obstacle which hinders the personality favourable development and forgiveness as well.

#### **Literatūra Bibliography**

1. Coleman, P. & Smedes L. B. (2004). Interpersonal forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5:322-334.
2. Day, L. & Barber L. (2005). Forgiveness and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6:112-128.
3. Enright, R. D. (2005). Forgiveness. <http://www.forgiving.org/campaign/power.asp>.
4. Freedman, S.R. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. (Feedman S.R., Enright R.R.). *Consulting and Clinical Psychol.* 64, pp.983-992.
5. Gassin, E.A. (1995). Receiving Forgiveness as moral education. *Moral Education in Press*, 8:136-147.
6. Girsova L. (2000). *Metodiskais līdzeklis sociālajā psiholoģijā*. Rīga, SPPA.
7. James, W. (1963). *Varieties of Religious Experience*. New Yourk: Modern Library, Inc.
7. Maltby, J. (2004). Narcissitic Entitlement as a Barrier to Forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6:251-265.
8. Rogers, C.R. (1961). *On becoming a Person: A Therapist's view Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co.
9. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я – концепции и воспитание*. Москва: Психология.
10. Гассин, Е.А. (1999). Психология прощения. *Вопросы психологии*, Москва, 4, стр. 94-96.
11. Гринбер,г Дж. (2002). *Управление стрессом*. СПб- Питер.
12. Реан, А. А. (2000). *Психологические изучения личности*. Самара.



<p><b>Aija Dudkina</b> Riga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.linija N.1, Riga, latvia E-mail: <a href="mailto:aija.dudkina@rpiva.lv">aija.dudkina@rpiva.lv</a> Phone: +371 29154164</p>
--

## ANALYSIS OF THE SOCIAL INCLUSION SITUATION IN LITHUANIAN NGO'S

### Sociālās iekļaušanās situācijas analīze Lietuvas NVO

**Darius Gerulaitis**

Siauliai University, Lithuania

E-mail: gerulaitis@spf.su.lt

**Liuda Radzevičienė**

Siauliai University, Lithuania

E-mail: raliu@splus.lt

**Abstract.** *Nongovernmental organizations are not just reinforcing the sense of sociality, but also permit to develop for the more universal inherent rights and abilities of a person: to extend the experience of a society while communicating with the people with disabilities, to create a social wealth with educational activities not for yourself but also and for others. The aim of a research is to reveal the principles of a social inclusion of people with disabilities but also and to reveal the assumptions in NGO's activities in Lithuania. The social model instead of a physical disability (also people that are treated as „problematic ones“) failings suggested to identify the barriers that are socially contrasting in society (when people are facing difficulties). It was set up that one assumption of a successful activity of NGO is the ability of people with disabilities to cooperate that is also determined by peculiarities and motives of inter-communication of disabled, that encourages people for general activity. By the research there found factors that encourages and relieves the cooperation of people with disabilities: the content of NGO's activities and social openness and preparation to collaborate of NGO's members that are participating.*

### Introduction

The recall of Lithuania's independence determined rapid changes in both social and political activities. Democratic ideas opened abilities for disabled to active participation while creating a democratic society, also in implementation of essential principles of integration in non-governmental organization's (further – NGO) activities. According to Pūras (1997), in the initial stage of integration in Lithuania, there were more talks about reorganization of traditional agencies for people with disorders and about creation of new type agencies, services and NGO's. Subsequently, the vicissitude of social paradigms encouraged people with disabilities for more active participating in social life and in process of creation of nation and that had an influence for political changes in country: a centralist help was not able to guarantee a social security for most society's groups (Jonutytė, 2007). NGOs became the intermediate between nation and people that need social, economic and educational help. While participating in NGO's activities, people with disabilities gained real possibilities for auto-identification, social participation and for expression of public spirit, as well. NGO's are not just reinforcing the sense of sociality, but also permit to develop for the more universal inherent rights and abilities of a person: to extend the experience of a society while communicating

with the people with disabilities, to create a social wealth with educational activities not for yourself but also and for others. In this case, the participation in NGO's activity becomes a very important assumption for formation of democratic and civic society and for optimization of integration's processes of people with disabilities as active citizens (Stumbraitė, 2006).

Scientific ideas, that were analyzed in foreign academic works (Selian, 2004; Lewis, Madon, 2004; Lindsay, 2004) and they were expanded in Lithuania's sociocultural, economic context (Žemaitytė 2004; Dromantienė 2003; Jonutytė, Šmitienė 2007; Ruškus, Mažeikis 2007; Žalimienė 2006; Gailienė 2006) reveal new aspects of NGO's activities, which need more exhaustive researches to be recognized. NGO unite people with disabilities, for whom participation in NGO's activities increase their social inclusion abilities, supply socioeducational and psychosocial needs. Central axis of social changes, while legitimizing public spirit's and all human right (Ellis 2000, Morris 1998), is coming and developing of a social model. Social model instead of shortages of physical disability suggested identifying barriers that are socially constructed in society. Because of that, disabled and people, that experience social disjuncture, found assumptions of changing the status quo: development of new ways of activities that are based on new world-view (Shakespeare, Atkinson, French, 1993). New world-view – the model of social interaction that is based on few ideas : 1) the quality of life should not determine what the body of individual can or can not do; or how the mind functioned; 2) prejudice, discrimination, offers, that take off abilities or divide people into groups, which are isolated, usually block the way for resources and creation of acceptable environment and communication, are the barriers that people with disabilities, that should be refused; 3) people, that have physical or mental disorders, are that because society, in which we are living, made them so.

The basis of NGO is people that consciously and actively participate in it's activity. For NGO's successful activity to be so there are needed not only knowledge and skills of members, but also and some moral principles and virtues, that should be the basis of management. For NGO to be powerful and strong there is needed that the activity of organization should be used; the activity would be organized by the purpose of NGO and abilities to solve the questions; NGO would cooperate with state institutions – that should strengthen the activity of the own organization; all members of organization would be taken as full-fledged and important ones (Bendruomenės plėtra: praktinis vadovas, 2004). **The aim of a research** is to reveal the principles of social inclusion of people with disabilities and assumptions for NGO activities in Lithuania.

**The problems of the research:**

- 1) Applying theoretical analysis, to reveal the strategies of socioeducational activities of NGO.
- 2) Using a diagnostic instrument (questionnaire) to perform quantitative research and to reveal NGO functions according to the viewpoint of people with disabilities;

- 3) Using methods of descriptive and multidimensional statistics, to set up model of social inclusion (social empowerment and participation) through NGO activities.

### Methodology

**Participants.** There were 175 respondents in this research (N=175). In this quantitative research there were used principles of objective undertake. During the research there were distributed 450 lists of questionnaires, of which only 175 came back (the questionnaire revert is 38.9%). 175 people participated in the survey: 142 (81.1%) are women and 33 (18.9%) are men. From 175 respondents, 104 (59.4%) are members of NGO, 15 (8.6%) are the members of department/presidium, 8 (4.6%) - chairmen/presidents, 14 (8.0%) people that are in other activities, 26 (14.9%) did not indicated their status. The dominant term of participation in NGO is from 6 to 10 years – 75 (42.8%) and 1 to 5 years – 58 (33.1%), little less of respondents participate in NGO activities from 11 to 15 years – 19 (10.8%) and from 16 to 20 years – 10 (5.7%), and 13 (7.45%) – did not answered.

During the research there were used theoretical analysis and survey questionnaires methods. On the operation analysis of the research object, there was made a closed type list of questions. The list of questions was composed of 10 diagnostic blocks and 107 indications.

The block of diagnostic variables, reflect participation of people with disabilities in NGO's activities, understanding of NGO's functions, experiences, specific activities, participation of their family members, benefit for society, peculiarities of meeting of their special needs, scale of evaluation of cooperation and partnership in NGO's activity (see Table 1).

Table 1

#### Diagnostic blocks and variables of list of questions

The blocks of diagnostic variables	Features – the number of statements (N)	The type of the scale
Demographical variables	15	Nominal and rank scales
The variables of participation in NGO's activities	15	Rank scale
The variables of functions of participation in NGO's activities	10	Rank scale
The variables of experience of participation in NGO's activities	8	Rank scale
The variables of NGO members and their family members participation	4	Rank scale
The variables of benefit for society	10	Rank scale
The variables of supplying the socioeducational needs	12	Rank scale

The variables of taking the solutions	15	Rank scale
The variables of cooperation and partnership	18	Rank scale

### **Procedure**

The amount of population in chosen for research districts is about 12000. There were sent 450 questionnaires and 175 came back. 275 questionnaire were missed (while contacting, the main reason was pointed out: members of NGO get together one or two times per months, that's why it was not possible to contact with them) or came back after deadline of data collecting.

### **Methods of statistical analysis**

For analyzing the research data there were used statistical methods (descriptive statistics, factor analysis of reliability). For received information of the research to be processed, systematized and to show graphical there was used SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) software, *Windows Microsoft Word* and *Windows Microsoft Excel* program.

The connection of NGO's functions and cooperation and partnership's variables and connection of demographical variables. Functions NGO and person's activities in NGO, while supplying the expectations of people with disabilities through the NGO's activities, for peculiarities to be revealed there was used a Paired-Samples T test. Averages of variables (M – according ANOVA test) were used. The histogram of variable showed that dispersion of indicators is normal.

The results are processed and analyzed on the basis of significance index ( $p \leq 0,05$ ). The index of statistical significance (p) shows, that opinion of respondents is statistically believable. That means, that doing the same research repeatedly, the error of results should not be over 5%. It means that the indications that were set up in definite group could be extrapolated to the general congeries of people with disabilities that participated in the NGO activities.

### **Results and data analysis**

To reveal principles and assumptions of social inclusion of people with disabilities in NGO's in present situations, there was set up an evaluated different functions of NGO and future expectations of participants associated NGO's activities (see Table 2).

During the last years the medias attention grown for NGO's activities for people with disabilities significantly. Most of respondents indicate that as active communication with media. It is associated with cumulative EU funds, that are given for social projects and for more active processes of social integration, and for social indent's expansion of disabled.

Cooperation with medical institutions is showed as one of the most important range that is pointed out as insufficient. On the one hand, the activity of medical institutions do not oblige specialist to participate in NGO's activities. On the other hand, NGO isn't a institution of health supervision. But this need of people with disabilities could be performed by health education specialists.

Participation of people with disabilities in NGO's activities affects their attitude positively to their disorder. One of the factor, why people with disabilities participates in NGO's is meeting and satisfaction their communication needs.

Table 2

**The expectations of people with disabilities participating in NGO's activities**

Description of person's activity in NGO	M <sup>1</sup> *	M <sup>2</sup>	Difference of averages	p
Experience of communication with jobholder	3,05	3,33	0,28	0,001
Suggestions to governmental representatives concerning NGO activities	2,71	3,13	0,43	0,001
NGO's take care not for physical health of members only, but create possibilities to reveal member's abilities	2,98	3,47	0,50	0,001
The groups of mutual help in NGO's	2,85	3,37	1,34	0,001
During the planning the NGO's activities, the members discuss about actual problems, they point out priorities of activities.	2,95	3,31	0,36	0,001
NGO communicates with media	3,13	3,32	0,19	0,001
NGO cooperates with medical institutions	2,86	3,20	0,34	0,001

\*Information: M<sup>1</sup> – the average of evaluation of present situation; M<sup>2</sup>- the evaluation of average of expectations; p3 – statistically important difference (as p<0.05) between evaluation of situation and averages of expectations.

In communication process persons with people with disabilities are more linked to emphasize mental features of a partner. The results of the research shows that in NGO's activities the carrying of the physical health should be emphasized less, and there should be possibilities to reveal person's own abilities at the same time fortifying growth of self identity. The lack of self-expression pointed out by respondent's means, that in NGOs activity more attention and support must be paid for wider range of activities supporting self-expression and self-identity of the NGO's members.

Human resources – is one of the NGO's values, that are cherished in all NGOs. Although respondents indicated that the priorities of prediction of work priorities in NGO should be given more attention in the future. The study sought to answer what are the practical premises of social inclusion (social empowerment and participation) by respondents participating in the NGOs activities.

**People with disabilities in the activities of NGOs factor model (KMO = 0,847)**

Name of the category	Structural components (categories) and items of test	L	r/itt	Cronbach $\alpha$	%
<b>NVO's partnership and involvement in general activities</b>	Prepare and implement joint projects with partners	0,762	0,715	0,898	18,58
	NGOs, to which I belong to, cooperate with the media	0,681	0,680		
	We are off to tour together with our partners	0,676	0,643		
	NGOs, to which I belong to cooperate with educational and training institutions	0,666	0,730		
	NGOs, to which I belong to, cooperate with other similar NGOs in Lithuania	0,634	0,710		
	NGOs, to which I belong, is involved in the Lithuanian authorities of the projects and programs	0,596	0,639		
	NGOs, to which I belong to, cooperate with local authorities	0,589	0,629		
	Implement joint activities (events, workshops) to mainstream schools	0,583	0,666		
	We participate in the activities of NGOs and other entities that are not members of the NGO	0,508	0,592		
<b>NGO's participation in social functions</b>	Together with members of NGOs collaborated / contact with a politicians from Parliament (or the municipal council members)	0,781	0,731	0,879	15,09
	Together with members of NGOs have signed a petition, requesting the government, a letter of protest, wrote the complaint	0,765	0,734		
	Together with members of NGOs collaborated / contact with a public servant (local, district administration and officials of the Ministry)	0,735	0,677		
	Together with members of the NGO visited the meetings to discuss local communities, the problem	0,728	0,671		
	Together with members of NGOs participated in demonstrations, strikes, rallies	0,703	0,683		
	Together with NGO members gave proposals for government agencies to promote the activities of NGOs, development	0,600	0,615		

<b>NGO's inter-agency cooperation</b>	NGOs, to which I belong to, cooperate with the church	0,913	0,806	0,865	12,86
	NGOs, to which I belong to cooperate with police	0,750	0,712		
	NGOs, to which I belong to cooperate with religious communities	0,654	0,717		
	NGOs, to which I belong to cooperate with medical institutions	0,610	0,628		
<b>The inclusion of NGO's in the management and decision-making processes</b>	NGOs, whose activities I participate, I can vote for change management	0,840	0,735	0,838	12,60
	NGOs, whose activities I participate, I can vote for the admission of new members (or withdrawal)	0,768	0,670		
	Jointly make decisions concerning the management of our NGO	0,688	0,641		
	Jointly make decisions about our NGO activities	0,598	0,637		
	NGOs, whose activities I participate, I am able to make decisions concerning the management of NGOs	0,531	0,523		

Of the 24 questionnaire statements that were used, it was tried to determine how much mentioned activities of NGO reflect characteristics of social inclusion. Applying factorial and reliability analysis principles of social inclusion of potential components of the structure of NGOs activities were set up. By the method of exploration factor analysis (alpha Factorial method, Varimax rotation), there was made the following statements factorization. 24 Empirical findings, that demonstrated the current situation, have led to a four factor model (see Table 3).

The data shows that four categories were set up - NGO partnerships and engagement in joint activities; Implementation of functions of social participation; NGOs inter-institutional cooperation; Members involvement in NGOs in governance and decision-making process.

A statistical relationship between the factors and their clustering within the terms of the interpretation is theoretically meaningful. It should be noted that received high-empirical expressions (variables / statements) estimates correlation with the extracted factors. The evidence of the correlation coefficient values range limits ( $0.523 \leq r \leq 0.806$ ). Descriptive power factor (emission) ranges from 18.68 percent to 12.60 percent. As far as the matrix applies for factor analysis shows the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, which in this case is high (0.847). Individual factors of internal consistency, Cronbach alpha coefficient assessed, ranging from 0.898 to 0.838, it is only correct to talk about all the factors of homogeneity.

Category *NGO partnerships and engagement in joint activities* in the content (one of its arguments) is associated with joint tours, joint activities, project preparation and implementation, together with the social partners (general



education schools, and other national NGOs), cooperating with the media and local governments, as well as the fact that NGOs and others involved that are not members of the NGO. Participation is understood as the NGOs and the continuous interaction of people with disabilities and activity-based process, which aims to meet the diverse and psychosocial needs and - even if the individual or institutional change. NGO partnerships and the engagement is a two-way communication, allowing members of the NGOs play an important role in their education, socialization process and encourage participation in community life.

### **Discussion**

The category *Implementation of functions of social participation* is related to the overall performance and contribution to the activities of NGOs in achieving common goals when interacting / contact with the politicians (the Parliament or the municipal council members), public officials (municipal, district administration and officials of the Ministry), the provision offers Government representatives of NGO activities promoting development, actively influence the signing of petitions, addresses to government, participation in meetings in which problems of local communities, presence of a demonstration are discussed.

It is the NGOs carry out such functions of social participation, which enables people to manage the situation, where interaction with the people with disabilities community is an essential element. Social presence let people with disabilities to reach a cooperative system based on equality, participation in decisions relating to their quality of life. It is the NGOs carry out such functions of social participation, which enables people to manage the situation, where interaction with the people with disabilities community is an essential element. Social presence to reach a cooperative system based on equality, participation in decisions relating to the quality of life and where a disabled person. While NGO, members having people with disabilities, their families and are active in social and societal participation and represents public interests, social inclusion could obtain new forms of political and social participant.

The category *NGOs inter-institutional cooperation* is associated with the content in the above category. The main NGO inter-institutional cooperation partners are the religious communities, police, and medical institutions. In today's society individual's social skills are important as a part of professional competence. Collaboration is not possible without the individual's or institution's ability to communicate and collaborate with individual, group, team, to coordinate own and others' knowledge, ideas, participates in negotiations. This is the way to develop an important attitude - to meet a variety of psychosocial or socioeducational needs and providing assistance, not to focus on disabilities, but to the interaction of different public institutions (including NGOs) looking for relevant content, forms methods providing support for people with disabilities.

And the final category - *Members involvement in NGOs governance and decision-making processes* - as well as the content it is related to the concept of

social participation. Contents reflects characteristics of the members' aspirations and evaluation of current situation in the relation to access to vote (for the changes NGO in leaders, membership, etc.), the opportunities to make decisions relating to the activities of NGOs, NGO management, and opportunities to engage one selves into NGOs management processes.

Involvement of people with disabilities into NGO management and decision-making processes is quite innovative activity and insufficient studied phenomenon in Lithuania. With an increasing but still low participation of disabled persons, their families and NGO in decision-making processes concerning public social relations, desire of the specialists according to their professional mission to help people there are a few controversy facts in present activities of NGO for people with disabilities. Clear dominance and interrelation in decision-making processes in education and law documents, fairly declarative style and uncertainty in definitions of the terms such as *cooperation*, *involvement* are often interpreted differently the individual members of the community (Ambrukaitis, 2002). Negotiation, mechanisms of conflicts solutions between people with disabilities and social institutions is not widely examined topic in Lithuania. J. Ruškus M. Daugėla and others (2006) in research report on social participation factors that affect disabled students studying in higher education, refers to a conflict of interest between the higher education of students with disabilities and administration. According to the authors, typical phenomenon of people with disabilities in higher education is a lack of dialogue between disabled person's and others. The problem can be defined as insufficient coordination of cooperation and interests between learners and their teachers. Another study carried out in Lithuania (Ališauskas, Šapelytė, 2006), examines the effectiveness of pedagogical psychological services indicates that parents are motivated and open to participate in education (learning) initiatives. Anyway, observed conflict (parents are not involved actively in the decision making procedure) reflects some positive characteristics, which could support their involvement into development of future partnership, enabling and involving. The above findings suggest that the society's negotiations with persons having disability or families bringing up disable child are indolent.

### **Conclusion**

- During the study, using the method of theoretical analysis there was revealed that each of NGOs, representing a certain group of society, not only realize their goals, but acquires and develops social awareness and recognition of educational activities that are carried out to address disability issues in a social context. Active (non)participation of persons with disabilities in NGO work is determined by many factors, that's why the participation of NGO activities become a challenge not only person but for society, as well. One of the preconditions for successful operation of NGOs - the ability to cooperate with persons having disabilities. Cooperation is determinate by motivation and peculiarities of personal and social relationships, that

promotes them for successful teamwork. The study identified categories supporting cooperation among members of NGO: contents of NGO and social openness and readiness to cooperate.

- According data of quantitative research it was set up that people with disabilities do the best of these NGOs functions: education, counseling, prevention, medical care and social development, and aims to develop the functions of these NGOs. By the quantitative research, there were revealed the expectations of people with disabilities, that participated in NGO activities: communication with civil servants, NGO proposals for the provision of government agencies, NGOs' concern not only the physical health but also opportunities to develop their capabilities of, self-help groups, in NGOs in the planning of activities members discuss relevant issues, identifies priorities for action, the increase in cooperation with NGOs, the media and in medical institutions.
- According to the descriptive and multivariate statistical methods (factorial and reliability analysis) it was revealed and identified 4 principles of social inclusion (social empowerment and participation) in the activities of NGO: *NGO partnerships and engagement in joint activities; Implementation of functions of social participation; NGOs inter-institutional cooperation; Members involvement in NGOs in governance and decision-making process.*

#### Bibliography

1. Ališauskas, A., Ruškus, J., Šapelytė, O. (2006). *PPT veiklos veiksmingumas. Tyrimo ataskaita. [Efficiency of the activities of Pedagogical Psychological Service: Research report]*. Šiauliai University, Ministry of Education and Science. Available at [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/PPT\\_ataskaita.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/PPT_ataskaita.pdf). [Checked: 2010-10-03].
2. Ambrukaitis, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas. Special Education*, 2(7), 61–72.
3. Dromantienė, L. (2003). Nevyriausybių organizacijų vaidmuo stiprinant socialinę sanglaudą. *Socialinis darbas*, 2(4), 15–24.
4. Ellis, K. (2000). User involvement, Community Care and Disability Research. In H. Kemshall, R. Littlechild (Eds.), *User involvement and Participation in Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
5. Gailienė, I. (2006). Negalę turinčių asmenų subjektyvieji nedarbo faktoriai: darbo motyvacijos aspektas. *Specialusis ugdymas*, 2(15), 135–146.
6. Godvadas, P. (Ed.) (2004). *Bendruomenės plėtra: praktinis vadovas*. Kaunas.
7. Jonutytė, I. (2007). *Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje: monografija*. Klaipėda.
8. Jonutytė, L., Šmitienė, G. (2007). Socioedukacinės pagalbos gatvės vaikams ypatumai nevyriausybiniuose organizacijose. *Tiltai*, 4 (41), 24-41.
9. Lewis, D., Madon, S. (2004). Information Systems and Nongovernmental Development Organizations: Advocacy, Organizational Learning, and Accountability. *Information Society*, 20(2), 117–126.

10. Lindsay, G. (2004). 10<sup>th</sup> International CEDAR Conference Report Widening participation: research, policy and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, Vol. 4, No. 3*, 161–164.
11. Morris, J. (1998). Citizenship, self-determination and political action: the forging of a political movement. *Talk at Conference in Sydney, Australia on Citizenship and Disability*. Available at <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/morris/disabled%20people%20and%20citizenship.pdf> [Checked: 2010-03-01].
12. Pūras, D. (1997). *Negalės žmonės sugrįžta į visuomenę*. Vilnius: Viltis.
13. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: ŠUL.
14. Ruškus, J., Daugėla, M., Žukauskas, S., Blinstrubas, A., Šaparnis, G. (2006). *Veiksniai, darantys poveikį asmenų, turinčių specialiųjų poreikių, studijoms aukštosiose mokyklose. Research report*. Šiauliai University, Ministry of Education and Science. Available at [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/Neigaliuju\\_studiju\\_veiksniai\\_tyrimo%20ataskaita.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Neigaliuju_studiju_veiksniai_tyrimo%20ataskaita.pdf) [Checked: 2010-10-03].
15. Selian, A. N. (2004). The World Summit on the Information Society and Civil Society Participation. *Information Society, Vol. 20, Issue 3*, 201-215.
16. Shakespeare, P., Atkinson, D., French, S. (Eds.) (1993). *Reflecting on Research Practices: Issues in Health and Social Welfare*. Buckingham: Open University Press.
17. Stumbraitė, E. (2006). Nevyriausybinės organizacijos Lietuvos pilietinės visuomenės struktūroje. In S. Šiliauskas (Ed.), *Pilietinė visuomenė: politikos įpilietinimo projekcijos* (p. 156–170). Klaipėda.
18. Žalimienė, L. (2006). Socialinių paslaugų vadyba: balansavimas tarp socialinio teisingumo ir ekonominio racionalumo. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, Nr. 1 (6)*, 183 – 189.
19. Žemaitytė, I. (2004). Moterų dalyvavimas NVO vykdomuose mokymuose: nuostatos ir galimybės. *Socialinis darbas, 3(1)*, 28–34.

<b>Darius Gerulaitis</b>	Šiauliai University, Lithuania Faculty of Social Welfare and Disability Studies E-mail: gerulaitis@spf.su.lt
<b>Liuda Radzevičienė</b>	Šiauliai University, Lithuania Faculty of Social Welfare and Disability Studies E-mail: raliu@splus.lt

## **IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE APPROACH IN EDUCATION OF LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS IN LATVIA**

### **Iekļaujošās pieejas īstenošana apmācāmo ar speciālām vajadzībām izglītošanā Latvijā**

**Vija Guseva**

Daugavpils University, Latvia

Email: vija.guseva@du.lv

**Abstract.** *The present article considers the provision of education for learners with special needs in modernist and postmodernist societies. It emphasizes that inclusive approach in education is a multi-stage process characterized by the following principles: provision of justice and equality, participation and inclusion, guarantee of achievement for all learners including those with special needs.*

*The aim of the present article is to consider how keeping to the principles of inclusive approach in education initiates changes in the practical work of general education schools in Latvia and other countries having a significant experience of inclusion of learners with special needs, and how these changes lay the way to sustainable education.*

*The article reflects the theoretical analysis of the normative documents regulating Latvian education policy and the assessment of international research results in accordance with the principles of inclusive approach and settings of sustainable education.*

**Keywords:** *inclusive approach, sustainable education, learners with special needs.*

### **Introduction**

Until the end of the twentieth century, the dominant offer in educating learners with special needs in Latvia was designing special education programmes in special education establishments. Discussion on the experience of other countries of inclusion of learners with special needs in general education schools and the compatibility of this experience to the situation in the country started after regaining of independence in Latvia in 1991.

As concerns the provision of education for learners with special needs in modernist and postmodernist societies, it is noted that inclusive approach in education is a multi-stage process characterized by clear-cut principles: provision of justice and equality, participation and inclusion, guarantee of achievement for all learners. This makes the aim of our research more particular: to evaluate how keeping to the principles of inclusive approach in education initiates changes in the practical work of general education schools in Latvia and other countries having a significant experience of inclusion of learners with special needs, and how these changes lay the way to sustainable education. The present article reflects the analysis of theoretical studies concerning the following:

- models of education of learners with special needs in modernist and postmodernist societies;

- principles of justice and equality in the education policy of learners with special needs in Latvia;
- principles of participation and active involvement for the inclusion and sustainable education of learners with special needs;
- inclusive approach in sustainable education: guarantee of achievement for all learners.

### **Models of education of learners with special needs in modernist and postmodernist societies**

As regards the history of the development of the ideas of inclusion of learners with special needs, it must be noted that already philosophers of the Enlightenment formulated a range of new ideas and visions on accessibility of education for all, thus laying the basis for what in the nineteenth century became a project of democracy and education as a part of modernism. Authors (e.g. Allan, 2004; Wagner, 1994; Vislie, 2006) note that modernism is characterized by a discussion on ideas of freedom, democracy, and equality, yet it must be emphasized that modernism is also marked by a conflict between personality freedom and discipline and control, i.e. individual just cannot be different from others. Social institutions, thus also schools have a comparatively stable set of rules and resources that people may use for their education. Taking into consideration the fundamental duality of modernism, it may be explained why provision of education for learners with special needs in ideas of modernism and the practice of modernist society institutions is carried out within special education. Education opportunities of learners with special needs and their social activity are determined by social relations aspects of modernism: classification of all social phenomena and using this classification in the society emphasizing hierarchy and thus legalizing exclusion (Wagner, 1994). In the western part of Europe the above mentioned processes were in progress until World War II (Wagner, 1994) while in the eastern part and also in Latvia – until the downfall of the USSR.

With the ongoing liberalization of society in Western Europe and the USA, with growing activity of public movements on the rights of people with special needs, the perspective on education were undergoing essential change. Learners with special needs started to be integrated in schools of general education, but as characteristic features of modernism are specialization and professionalism, the idea of a *school for all* is carried out as *two schools under one roof* (Vislie, 2006), i.e. learners with special needs learn in separate classes of general education schools being separated from their peers and acquire the content of special education curriculum.

Times of late modernism with their characteristic individualization and pluralism (Wagner, 1994) in the 1960-70s in Western Europe and the USA secure integration of learners with special needs in schools of general education in several ways from which the most widespread one is *mainstreaming* or placing children with moderate development disorders in forms of general education schools where

their learning problems are solved by offering a certain amount of educational services while emphasizing the readiness of the particular learner for integration – by evaluating the academic knowledge of learners and their emotional readiness as a prerequisite of the integration opportunity (Allan, 2004).

With the decline of the impact of modernist ideas and the growth of postmodernist ones, an international debate has been started to evaluate both the offer of special education and the results of integration, and it is acknowledged that direct or indirect discrimination of a particular school or class undoubtedly cause marginalization of learners with special needs (Ainscow, 1994). The incompatibility of special education most and foremost to the change of beliefs of Western European and US society on education of learners with special needs and their future opportunities gave rise in the 1990s to a new tendency elaborated under the guidance of UNESCO – inclusion of learners with special needs in general education schools and learning in one class together with peers the basic education curriculum (UNECCO, 1994). The phenomenon of societal change is also emphasized manifested in the change of responsibility for people with development disorders: social or custodial responsibility grows into educational responsibility that is manifested in accessibility of general basic education and emphasizes ideas on provision of opportunities for equality, active participation and inclusion of all learners in education (Ainscow, 1994).

Definitions of inclusive approach in education emphasize several aspects characterizing the essence and multifariousness of this process: 1) all learners, also those with expressed development disorders, have equal rights to receive education services and equal, wide opportunities of education together with their peers (UNECCO, 1994); 2) learners are provided an opportunity of complete participation in the process of learning in the classes corresponding to their chronological age in general education schools closest to their place of residence that execute general education curricula (Booth & Ainscow, 2002); 3) individual needs of each learner are respected and observed in the teaching practice (Salisbury & Strieker, 2003); 4) each learner's potential is studied and assessed (Booth & Ainscow, 2002; Stewart, 2000); 5) positive expectations from the perspective of other learners, teachers, school administration, parents become a part of school culture to foster social interaction of learners with special needs and their active participation in school community in all aspects of school life (Stewart, 2000); 6) harmonizing of teaching practice with the societal needs to prepare learners for productive life of rightful community members (Salisbury & Strieker, 2003).

Values and ethicality as a conceptual understanding of sustainable development are contextually dependent and may be implemented in several ways (Ryden, 2009). Education undergoes changes and becomes sustainable on the basis of the general manifestations of sustainable development, i.e. becoming more democratic, eco-centric, socially responsible and inclusive (Sterling, 1998). Definitions of sustainable development include the ideas of inclusion of learners with special needs in the system of general education: presence of democracy,

equality, and social justice in all ongoing educational processes, dialogue and complementarity of the involved, observance of versatility and multi-dimensionality respecting the various needs (Salite & Pipere, 2006; Ryden, 2009), civic participation activity on the basis of the acquired knowledge and skills improving the life quality of one's own and other generations (Baltija 21, 2003). Hence, along with a certain change of society beliefs, inclusion of learners with special needs in general basic education has appeared as one of the manifestations of sustainable development of the society.

In this context the holistic view characteristic of the inclusive approach on problem solving is set, and this unity determines the principles of inclusive approach (UNESCO, 2005): to secure equal rights to education for all learners, manifold opportunities of their participation and involvement, achievement for learners with special needs and their peers in common acquisition of the basic education curriculum.

### **Principles of justice and equality in the education policy of learners with special needs in Latvia**

Rights of learners with special needs to learn together with their peers in schools of general education and provision of these rights with concrete resources are explained and put to practice by a number of international and national normative documents.

As regards the results of the implementation of the inclusive approach in education over recent 20 years, it must be noted that documents regulating education policy in Latvia mark the competence of local government (as a founder of education establishments) as entailing the task of providing the right of learners to acquiring education in the school closest to their place of residence according to a free choice of parents and children (Act on Education, 1998; Education development positions for 2007-2013, 2006; Act on Local Governments, 1994) as well as the right of learners with special needs to acquiring education in general education schools in accordance with learners' age and needs (Act on Education, 1998; Act On Medical and Social Protection of the Disabled, 1992). It is emphasized that learners with special needs have ... *equal rights to active life, developing and acquiring general ... education in accordance with their physical, spiritual abilities and preferences ... like any other child* (Act on the Protection of Children's Rights, 1998). Act on Education (1998) states that in Latvia education establishments have autonomy in elaboration and execution of education programmes including also *special education programmes, social correction education programmes* (Act on Education, 1998). Special education, as stated in the Act on General Education (1999), provides opportunities and conditions for learners with special needs in their acquiring education matching their health condition, abilities and development level in any education establishment (special school, special class or general education class with learners with special needs) simultaneously providing learners with educational and psychological correction,



preparing them for working and living in society (Act on General Education, 1999). It is also specified that special education is an adapted form of general education (Education development positions..., 2006). Act on General Education (1999) specifies that general basic education establishments having a corresponding equipment, on the basis of state or local government educational-medical commission resolution, may integrate learners with special needs: any education establishment may open classes for learners who need social or educational correction.

Comparatively recent documents, e.g. Education development positions for 2007-2013 (2006) point out that one of the major issues of Latvian education policy is integration of learners with special needs in the system of general education. It is stated that basically in parallel with the executed programmes of educational correction and catch-up development, methodologies must be elaborated for working with learners having a different level of prior knowledge and learning difficulties. They also emphasize the urgency of orientation towards the improvement of special school environment, special education programmes and methodological materials (Education development positions..., 2006). Though normative documents envisage an opportunity for learners with special needs to gain education in schools of general education, the families with these children usually choose special schools. This choice is determined not only by the previous tradition of education learners with special needs in special schools but also the limited economic resources of some schools of general education to respond to the needs of all learners.

In recent years in international forums the implementation of the inclusive approach in education in Latvia has been defined as a priority of education policy and it is stated that educating of learners with special needs takes place in two ways – by mastering general education programmes or special education ones (Kože, 2008). Hence, in the academic year 2007/2008, 625 (37%) of all learners with special needs going to schools of general education mastered the content of general basic education curriculum (Rozenvalds & Ijabs, 2009). This experience of inclusion of this relatively small part of learners is under formation in individual schools in Latvia (Nīmante, 2008), though in diverse reports this practice is related to integration of learners with special needs (Kože, 2008; Rozenvalds & Ijabs, 2009).

According to theoreticians of the inclusive approach in education (e.g. Booth & Ainscow, 2002), the assessment of the quality of the inclusion process is based on certain criteria. One of them is precise definition of notions determining a united conception of the process directedness. Evaluation of normative documents leads to the conclusion that in Latvia one may observe relatively fused boundaries between the understanding and use of notions *integration* and *inclusion* but it is also noted that terminology is in the process of specifying along with the particularization of the understanding of the inclusive approach in education (Nīmante, 2008).

It must be noted that also the experience of individual school in the implementation of the inclusive approach, as is the case in Latvia, is a significant gain, as, according to Ainscow (2004), positive experience in inclusive approach may be formed in the framework of individual schools, it may be an initiator of later and more comprehensive changes. The inclusive practice implemented by individual schools, if it becomes a part of systemic change process in education policy, simultaneously becomes a manifestation of sustainable education (Ryden, 2009). Hence it may be concluded that, to facilitate the development of the inclusive approach in Latvia, there is a need for summarizing and evaluating the experience of the inclusion of learners with special needs in schools of general education.

### **Principles of participation and active involvement for the inclusion and sustainable education of learners with special needs**

In international discussions at the academic and educational level, basic ideas of the inclusive approach in education are emphasized that embody the standpoints of sustainable education: presence, participation, involvement, cooperation (Ainscow, 1994; 2004; Booth, & Ainscow, 2002; UNESCO, 2005).

Parents, when choosing a school for a child with special needs, note the formation of social contacts as an important factor of the child's inclusion in peer group: formation of friendly relations, learning to react adequately and successfully deal with diverse situations by participation in common activities of different kind (Frostad & Pijl, 2007).

The results of the comparative research (Frostad & Pijl, 2007; Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007; Mand, 2007) produced in 2006 in Germany, the Netherlands, and Norway reveal an important idea for planning and organizing the inclusive educational practice – if a learner with special needs successfully masters the skills of cooperation, his/her relations with peers provide a positive impetus for his/her general development. The research results include several essential conclusions.

**First**, the cause of avoiding cooperation with peers with special needs is not their being different. However, at the initial stage of the research it was admitted that peers in special schools might have more successful relations, due to all learners having similar development peculiarities – special needs, as compared to heterogeneous ability classes where learners with special needs learn together with their peers. The research outcomes prove that there exists an equally significant correlation between insufficient acquisition of cooperation skills by learners with special needs and their status in class both in special and general education school – these learners are cast out in both social environments. According to the authors of the research, homophily is related to diverse human qualities and it cannot be linked with just one difference between people (e.g. special needs), but also age, gender, race, education level, values, interests as well as aptitude of cooperation skills. Learners with special needs in their peers' understanding may not match any

of these qualities and thus become outcasts (Frostad & Pijl, 2007) both in general education and special schools.

**Second**, being situated in a particular social environment does not solve problems of interpersonal relations of learners with special needs. If the learner with special needs is constantly excluded by his/her peers due to poor cooperation skills, this attitude just enhances deviant behaviour, thus impeding any positive change both in the undesirable behaviour of these learners and the improvement of their cooperation skills (Mand, 2007).

**Third**, it is concluded that just for a part of learners the impediment of their acquisition of cooperation skills is related to their limited physical, sensory and/or intellectual abilities, while for others the reason of failure is not the inability to master cooperation skills but the fact that peers do not change their attitude and behaviour and thus their classmates do not have an opportunity to practice their newly acquired skills of cooperation, thus they lose sense and quality (Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007).

**Fourth**, it is concluded in the research that 20-25% of learners with special needs are not equally accepted in all small peer groups existing in classes of general education school. Yet the research leads to the conclusion that, if a learner with special needs develops stable friendly relations with at least one peer in class, it essentially and positively affects his/her status not only in the small group represented by the friend but also reduces the possibility of negative status of this learner in other small peer groups (Mand, 2007).

**Fifth**, the research makes it possible to conclude that learners' emotional and social development is not essentially determined by their particular status in class as comparatively the social and emotional development of learners with special needs just slightly lags behind that of their peers. In the cognitive sphere, evaluating learners' personal growth dynamic indications, more rapid development is observed with learners with special needs in comparison to their peers (Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007).

Several researchers (e.g. Koster, Pijl, Houten & Nakken, 2007) ascertain that junior school age is most favourable for the formation and consolidation of the cooperation skills of all learners. It is concluded that purposive guidance of the cooperation between learners with special needs and their peers by getting them involved in cooperative activities facilitates successful inclusion (Frostad & Pijl, 2007), as it is positively enhanced by the objective sense of justice containing the principle of equality, accomplishment and benevolence that has already been formed for junior school age children (Krastiņa & Pipere, 2004).

The outcomes of the above mentioned research lead to the conclusion that there is no justification for planning specific, peer-separated activities for learners with special needs aimed at equalizing the different levels of their cooperative skills, but instead learners ought to be given an opportunity to acquire these skills in common activities with their peers whose benevolent attitude will be the most

significant stimulus for learning cooperation skills, their application and improvement as well as the basis for common and individual achievement.

### **Inclusive approach in sustainable education: guarantee of achievement for all learners**

Studies on education issues produced in recent decades after evaluating the observance of the principle characterizing the inclusive approach, i.e. guarantee of achievement for all learners, lead to the conclusion that education of learners with special needs in general education schools is becoming more adjusted and varied (Frostad & Pijl, 2007; Vislie, 2006). Trends of work of a teacher implementing the inclusive approach are the following: first, securing the execution of the contemporary society's progressive view on equality of learners with special needs; second, demonstrating practice and improvement of cooperation; third, providing maximum and manifold development of all heterogeneous ability class learners. If the provision of the first trend of work is supported by normative documents regulating education, then responsibility for a successful cooperation between learners with special needs and their peers as well as for academic achievement of all learners at present lies just on the teacher's professional skills, initiative, and it is their own personal responsibility (Nīmante, 2008; UNESCO, 2005).

Regarding the such a multilayered action by the teacher in a systemic perspective, Skrtic (1995) notes that changes in social organizations like school take place only in case their participants give an opportunity for constructing the significance of changes – by investigating, consulting, discussing. Teachers in inclusive schools must develop the understanding of the importance of the inclusive approach as a justification for school transformation (Vislie, 2006), as underdeveloped, unstable understanding of the importance of the ideas of inclusion may cause teachers' opposition to changes, unwillingness to accept the new school policy and implement the new learning strategies (Skrtic, 1995). Only when teachers have made sure and have assessed their existing thinking and cooperation models and start to focus on thinking and cooperating differently – in a more complete way, they start changing school and these changes back up the growing assurance and success (Vislie, 2006) securing the formation of a systemic approach in order to teach each learner in the best possible way (Skrtic, 1995).

Schools must change to become places where teachers make creative plans, learn and cooperate (Skrtic, 1995), where teachers are aware of and implement the idea of inclusion, as teacher of general education school is the one who is responsible for the everyday achievement of learners with special needs (UNESCO, 2005). Thus we may conclude that heterogeneous ability class is a powerful determining factor for changes in teaching and learning practices within a school. Hence, purposive orientation at guaranteeing achievement for learners with special needs and their peers by implementing the inclusive approach is related to the context of the sustainable development of the whole society: it is also a goal-

oriented focusing on changes determined by school/class as a social ecosystem (Ryden, 2009).

Ainscow (2004) notes that experience models of inclusive schools are impossible to copy or transfer to another place or situation; likewise it is not to be expected that schools will change just by proclaiming new values and new policies. He emphasizes that new experience must be accumulated in the process of change that would secure the development of ideas, values and along with those also changes at schools.

Hence, to secure achievement opportunities both for learners with special needs and their peers, it is necessary for teachers and learners to be aware of what they are doing when teaching or learning. Understanding of problems and needs is one of the major features of sustainable education that ought to be implemented in every education establishment in Latvia.

### **Conclusion**

Consideration of the further improvement of ideas of inclusion, according to values accepted in postmodernist society, change of public opinions regarding the role of people with special needs in society, their education opportunities, leads to the conclusion that the inclusive approach in education of learners with special needs is crystallized in society as one of the manifestations of sustainable development of society and sustainable education.

Analysis of normative documents regulating Latvian education policy brings out the fact that they emphasize guaranteeing human rights, state the responsibility of society on the whole as well as the responsibility attributed to particular administrative structures, institutions, professionals, parents and/or children. However, the terminology used in these documents emphasizes integration as a leading solution of education issues of learners with special needs in a pragmatic, politically neutral form of education service without indicating essential changes in the system of education and educational institutions or the formation of sustainable education.

Though it may be noted that terminology is being improved also in the international research along with the particularization of the understanding of the inclusive approach in education, the analysis of the normative documents regulating Latvian education policy reveals rather fluid boundaries between the understanding and use of the notions *integration* and *inclusion*. Lack of such precise definitions is a factor of risk in the implementation of the inclusive approach in education in Latvia.

Internationally produced research shows that the physical presence of learners with special needs in a class of general education is just the beginning of the process but not the completion of ideas of inclusion. The task of parents and teachers is to facilitate cooperation between learners with special needs and their peers, thus providing a positive impetus for the development of their sense of security and belonging, preventing them being cast out or ignored in the class. As

the possibilities of cooperation between learners with special needs and their peers have received little theoretical interest in Latvia so far, when planning and organizing inclusive teaching practice, teachers should use the ideas drawn from the research produced in other countries.

For further improvement of the education of learners with special needs proceeding from the principles characteristic of the inclusive approach – securing justice and equality, implementing participation and inclusion, guaranteeing achievement for all learners – twofold changes are to be planned at schools: 1) at the individual level – cooperation between learners with special needs and their peers and 2) at the level of the system of education and/or school or institutional level – changes in securing sustainable education. Hence the tasks emerge that need to be taken up by each educational establishment in Latvia: understanding problems and needs that is one of the essential features of sustainable education.

### Bibliography

1. *Act on Education*. (1998). Latvijas Vēstnesis, 343/344 (1404/1405), 17.11.1998.
2. *Act on General Education*. (1999). Latvijas Vēstnesis, 213/215 (1673/1675), 30.06.1999.
3. *Act on Local Governments*. (1994). Latvijas Vēstnesis, 61(192), 24.05.1994.
4. *Act on Medical and Social Protection of the Disabled*. (1992). Ziņotājs, 42, 29.10.1992.
5. *Act on the Defence of Children's Rights*. (1998). Latvijas Vēstnesis, 199/200 (1260/1261), 08.07.1998.
6. Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: a teacher's guide*. London: UNESCO Jessica Kingsley.
7. Ainscow, M. (2004). *Education for All: the challenge of inclusion*. Notes, School of Education. M: University of Manchester.
8. Allan, J. (2004). *Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion*. Educational Philosophy and Theory, 36 (4), 45-56.
9. Baltija 21E (2003). *An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region*. Retrieved May 5, 2010 from [http://www.baltic21.org/attachments/no22002\\_education\\_sector\\_report.pdf](http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf).
10. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education supporting inclusion, challenging exclusion. Retrieved February 6, 2010 from <http://www.csie.org.uk/publications/inclusion-index-explained.shtml>
11. *Education development positions for 2007-2013* (2006) Latvijas Vēstnesis, 156(3524), 29.09.2006.
12. Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
13. Koķe, T. (2008). *Ziņojums UNESCO par iekļaujošo izglītību Latvijā [Report UNESCO on Inclusive Education]* Retrieved February 11, 2011 from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/Guide\\_NR08\\_final\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Guide_NR08_final_eng.pdf)
14. Koster, M., Pijl, J., Houten E. & Nakken, H. (2007). *The social position and development of Pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools*. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
15. Krastiņa, E. & Pipere, A. (2004). *Mācību sasniegumu pašizvērtēšana. [Self-evaluation of Academic Achievement]* Rīga: RaKa.

16. Lindroos, P. & Melen-Paaso, M. Aspects of Education for Sustainable Development: International and Regional Policies and Strategies. *Environmental Education at Universities*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
17. Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
18. Nīmante, D. (2008). *Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības vēsturiskā attīstība. [The Historical Development of the Inclusive Education of Children with Special and Specific Needs]* Promocijas darbs: Latvijas Universitāte.
19. Ryden, L. (2009). *Sabiedrība un vide – kurš atbildīgs? [Society and Environment – Who's Responsible?]* *Environmental Education at Universities*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 36-51.
20. Rozenvalds, J. & Ijabs I. (2009). *Latvija. Pārskats par tautas attīstību, 2008/2009: Atbildīgums. [Latvia. Review of National Development, 2008/2009: Responsibility.]* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
21. Salisbury, C & Striker (2003). *Elementary School in Including Students with Severe Disabilities*. Pearson.
22. Salīte, I & Pipere, A. (2006). Aspects of sustainable development from the perspective of teachers. *Journal of Teacher Education and Training*, 6, 15 – 32.
23. Skrtic, T. M. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
24. Sterling, S. (1998). *Inspiration! A report and commentary for the Commission on Sustainable Development*. Godalming, UK: WWF.
25. Stewart, L. M. (2000). *Connecting Regular and Special Education Pathways at the High School Level. Case Studies on Inclusive Education*. Summary of doctoral dissertation. Philosophy Department of Educational Psychology. Edmonton: Alberta Spring.
26. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
27. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
28. Vislie, L. (2006). *Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices*. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414.
29. Wagnier, P. (1994). *A sociology of modernity: liberty and discipline*. London: Routledge.

This study was supported by ESF project “Support to Implementation of Doctoral Studies at Daugavpils University”, agreement No. 2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPA/VAA/015.

<p><b>Vija Guseva</b> Daugavpils University, Faculty of Education and Management Daugavpils, Parades 1-204, Latvia, LV-5400 Email: vija.guseva@du.lv</p>
--

## **POSSIBILITIES OF PARTICIPATION OF MILD MENTALLY RETARDED ADULTS IN THE LABOR MARKET RELATIONSHIPS**

**Pieaugušo ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem  
iesaistīšanās iespējas darba tirgus attiecībās**

**Adolfas Juodraitis, Liuda Radzevičienė**  
Šiauliai University, Lithuania  
E-mail: sppkatedra@cr.su.lt

**Abstract.** *Problem of long life learning talking about educational and integration processes of mild mentally retarded adults in present economical situation face with new and unsolved problems. Changing labor market appreciates creativity and innovations and employers look for employees who can easily deal with difficult situations. It concerns certain mild mentally retarded adults, who have great problems in finding and then keeping their post. The aim of this research is to identify and define main characteristics and possibilities of long life education of mild mentally retarded adults and role of educator in these long term process.*

**Keywords:** *education of mild mentally retarded adults, educator, employment.*

The problem of mild mentally retarded adults, who belong to the group of socially disadvantaged people, becomes more and more universal and hard to be solved. Such persons require special interest and help if they are to be successful in discovering and succeeding in their education. Concept of “long life learning” mostly directed for non-disabled adults, and it’s a problem when we are talking about adults which requires everyday care and additional resources of educational activities.

Today’s reality, full of changes and uncertainty, provides us even more challenges. The labor market appreciates creativity and innovations. This requires developing certain special abilities such as making decisions, creative thinking, and dealing with stress and openness with a risk. Because of this, the risk of social disadvantage rises. Mild mentally retarded adults being in the situation of social disadvantage cannot deal in an adequate way with their duties (Baranauskienė, 2002, 2007; Baranauskienė, Juodraitis, 2008; Kučinskas, Kučinskienė, 2000). This causes further social problems and threats e.g. unemployment, criminality, frustrations, psychological diseases etc. So, we face with situation of strong need to educate them in a direction of creativity, innovation, and a spirit of enterprise. This concerns mild mental retarded adults, who have great problems in finding and then keeping their post. The situation of social disadvantage adults and their possibility to take part in long life learning activities and participation in labor market actively depends on educators, societal attitudes to the work abilities of mentally disabled adults.

Participant of mentally retarded in the labor market is important integration activity and at the same time it is a form of social rehabilitation. Educational aspect of work activity of mentally retarded can be assessed as increasing processes of



self-confidence, as well (Epstein, Polloway, Patton, Foley 1989; Soderback I. (2010). Successful education and integration to the labor market and maintenance of job skills of mild mentally retarded in many cases depends on the societal attitudes, type of the offered work, and individual characteristics of mild mentally retarded person. These factors are significant determinants of person's efficiency. The job skills of mentally retarded are stable and without significant educational efforts they are hardly to be changed (Hallagan, Kauffman, 1991). Sometimes, work skills are going to get poor and it creates a lot of problems for employers, colleagues, depends and for mentally disabled person, as well. According to P.Jucevičienė (1997) for the forming of positive attitudes of society to mild mentally retarded and for successful integration to labor market there are important three factors: 1.Level of disability, 2.Social environment, and 3.Type of work activity. This complex of mentioned factors must be developed in the socio-educational activity, in which experience and professional competences of social pedagogue is significant. Relationship is a dimension that might stimulate openness of mild mentally retarded and creating of "friendly environment". Communication skills are a problematic sphere of interaction behavior for mentally retarded people. Job is always connected in close relationships with other people and that's why particularities of interaction determinate societal attitudes on mentally disabled (Shahida, 2004; Radzeviciene, Juodraitis, Kazlauskas, 2005) Workload and particular conditions of work environment forms some specific societal attitudes, also. Because of some other type of attention, reaction, endurance, weariness, tend to conflicts with environment, the quality of work may suffer. These specific characteristics indicate that some other kind of ergonomic requirements (workplace and whole environment) must be shape. Social environment is one of the most important factors for the societal acceptance and education of mild mentally retarded adults. The concept of social environment is rather multi-meaningful and in the aspect of work ability it is described as the interaction of institution, family of the disabled and community.

**Object of the research:** Education possibilities of mild mentally retarded adults in the situation of employment.

**Aim of the research:** To reveal possibility of long term education of mild mentally retarded adults to get into the labor market.

**Goals of the research:**

1. To realize theoretical backgrounds concerning education into employment of mild mentally retarded adults.
2. To reveal possibility of educational activities and personal perception on the possibility to get into the labor relationships.

**Method of the research:**

This study presents a part of the research data: questions that might help to reveal the educational particularities and personal attitudes on the disability in the situation of getting in the labor relationships.

**Results of the Research and Discussion**

41 mild mentally retarded adults from 18 to 36 year of age visitors of Day care Center of Siauliai city took place in this research. Part of them (18 persons) was in short term labor relationships and others were unemployed. Most part of them is people from 24 to 29 year of age (Fig.1). In ordinary life style, this age group is active, creative and self-confident enough solving social questions and dealing with different types of social situations in their life. They are responsible not only of their self's, but for their nearest environment, as well.

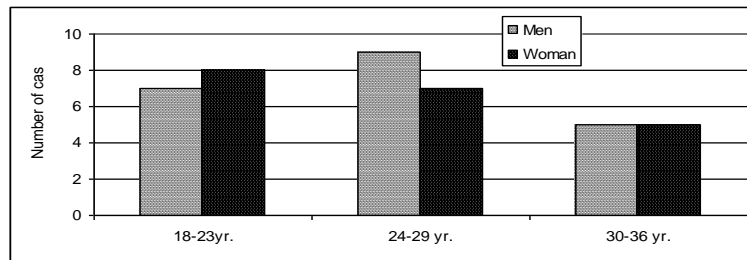
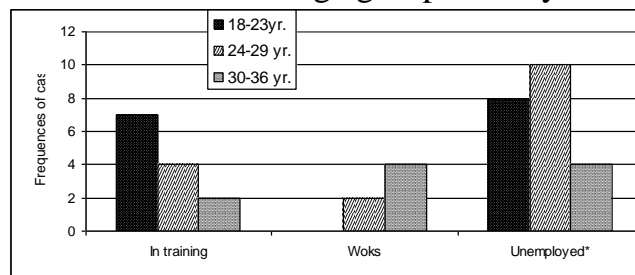


Figure 1. **Participants according to the age and gender**

It was revealed that Day Centers are attended by young adults most of all. After some educational experience they try to go somewhere else to keep contacts with others, to spent free time. Parents prefer to let their disabled children into any organized institution of education or institution of social services. But later number of mild mentally retarded adults attending Day center began to decrease. There are a lot of problems and the separate study could be done, analyzing why older mentally retarded adults are not involved in the activities that were acceptable for them.

There were no young adults (18 – 23 years of age) who have a work place. They are visitors of day center, but financially they depend on their family members. As a rule, mentally retarded has some group of invalidity that depends on their mental and somatic health. Parents have no experience and confidence to let their children to work. They have no experience and have no knowledge. It means that educational activities are needed for parents, as well. Most of the visitors are young people and they are potential participants of labor market activities. Work abilities and possibilities of mentally disabled adults in the situation of market economics are still quite problematic link in the industrial and educational reality and these problems connected with this age group directly.



\* - Level of significance p= 0,03

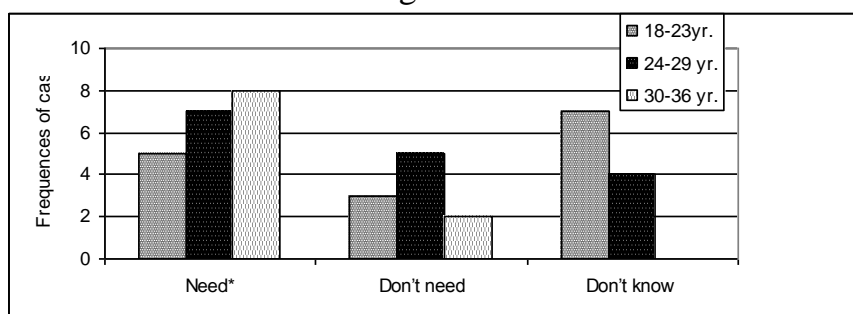
Figure 2. **Occupation of the participants**

Most of mentally retarded adults are unemployed, because the main group of respondents has insufficient work abilities. It means that their dependence on the environment, social, education services is rather high and they can act with help of other person or they need some special environmental equipment for their excitation. From the point of view of work perspective they make a large possible group that could join to market relationship. But the significant attempts must be put in order to motivate them for work activity. It was set up that only 1/3 of all participants were in service training.

Social situation of mild mentally retarded people reflects their monthly incomes. Monthly incomes can be as salary, social relief, and pension, incomes shared with other members of person's family. Pension of disabled who belong to the first invalidity group is largest one in comparison with others. But as we realized people who have lowest monthly incomes in many cases belong to the second invalidity group. People who have monthly incomes 228 EUR (it is minimal monthly salary, <http://www.socmin.lt/index.php?1452431613>), can be assessed as people living on the edge of poverty. According our research the main part of mild mentally retarded persons presents the poorest part of our society, that's why education system must face and be enlarged.

We set up that a little part of respondents is in the work relationships and most of mild mentally retarded adults are out of job (Fig.2). In spite of the fact, that in some cases mild mentally retarded persons could have a job, monthly incomes are not significant larger then in other analyzed cases. It means that mild mentally retarded adults are paid worse than other workers. It happens due to their low qualification, insufficient motivation and due to personal features, that common to mentally retarded persons.

Some of respondents were unemployed and some of them were in training. We found out that there were some mild mentally retarded persons who were in training activities during the research period (Fig.2). It means, that they want and able to join educational process according their individual needs and possibilities. We see also that there is no significant links between training and monthly incomes. Sometimes parents or organizations pay for persons' studies, so it means that some of them are motivated to integrate to socio-cultural and economical life.

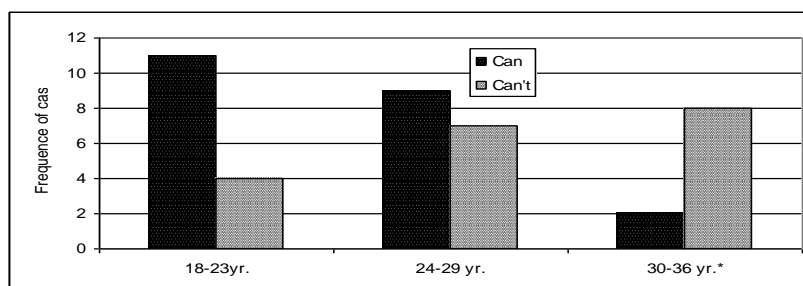


\* - Level of significance  $p= 0,04$

Figure 3. **Need for Education Support**

It was interesting to assess how mentally retarded adults understand their situation in long life learning aspect. Most of them said that they need more education activities, and we reveal that as adult is older, the education is need much more. Young adults are not able to assess their situation, because most of them live with parents, and older ones, has an experience of independent life. It was a large group of adults, who don't know do they want any additional education. So, we assess them as a most potential group for learning activities. Talking about long term education processes it must be oriented into all groups of mild mentally retarded adults. We can do premise, that much more attention must be paid to young and middle age mild mentally retarded persons in activating them for labor activities. According occupation the main group of respondents are unemployed, so it reflects the opinion of society on possibility to get into the labor relationship.

Theoretically society is welcoming attempts of mentally disabled to participate in the labor marked relationships (Radzeviciene, Juodraitis, Kazlauskas, 2005) and labor marked must be more flexible for the job needs of mentally disabled, because society is open to meet them (some of the respondents participate in job activity). Research results enable educators for creation of effective solutions and methods, which would be helpful in the development of innovative attitudes among disadvantaged people. Content of these methods might stress promotion of knowledge concerning innovation, creativity and a spirit of enterprise, as well as with a creation of social movement of an idea of a “subjectivity education”.



\* - Level of significance  $p=0,02$

Figure 4. **Re - skilling in the situation of disability**

In the situation of mental disability problem of re-skilling became evident. It happens because mild mentally retarded adults during their education in special schools obtain some narrow specialization and in the conditions of changing economy it is complicated to find work for them. Re-skilling is one of the opportunities to involve mild mentally retarded adults in labor relationship. The research reveals that the largest part of respondents can't obtain new work skills. It concerns people at the age of 24 – 29 most of all. Again we see the situation when young mild mentally retarded adults, because of their disability are unable to increase their work skills. Situation became worse talking about re-skill opportunities for the adults, who are 30 – 36 years of age ( $p=0,02$ ), because social

welfare system and system of special education are oriented to young people most of all.

According to the results of the research we can do some conclusions, which reflect common situation of education needs and role of teachers, working with mild mentally retarded adults in the situation of market relationships. It is not a duty of social worker to create and work with re-skilling programs, but in our situation social worker is needed to know where and how to help adult to get adequate education. So, crucial role in long term learning plays teacher, who orientates and prepares mild mentally retarded adult for his active participant in societal life.

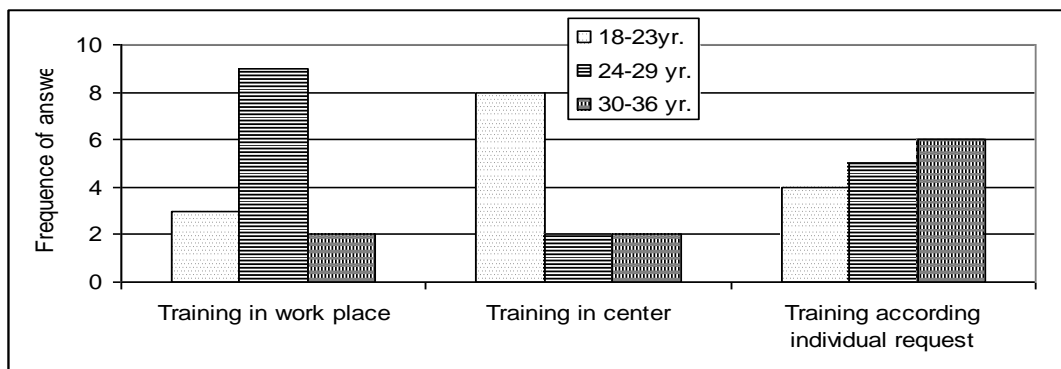


Figure 5. **Place of training of mild mentally retarded persons**

There are some places of educational activities that mild mentally retarded adults prefer (Fig.5). The youngest ones prefer to learn in centers, it means they don't want to change known routine, they prefer to be with the same people and in known environment. They are not really mature for independent life and it reflects on a lack of responsibility for their own decisions. As adults become older they accept possibility to join real work place, and they want to learn in working place. But older group (30 – 36 years of age) prefers training according individual needs. It means that adults understand that at this age it's normal to know how to work and on the other hand, this fact reflects societal attitudes to long—term learning. For many of people it's unaccountable to learn the same things all the time. So, education spreads in one more sphere – education of society, institutions, in which mild mentally retarded are going to work. As we realized that sometimes persons with mild mental retardation are not adequate in choosing one or other type of education. Analyzing questionnaire we let some free space to indicate their wishes. So, 23 from 41 indicate university degree, others prefer to continue studies or obtain qualification in foreign countries. Such decisions are based on practical experience, because a lot of people from their nearest environment successfully transmigrated to Western countries. We do not think that idea about international changes of mild mentally retarded students is impossible. Integration processes in any modern system of education can't be limited by located space and it's possible that future cosmopolitan mode of life will suggest new concepts of integration processes.

### **Conclusions**

1. The situation of social disadvantage adults and their possibility to take part in labor market actively depends on work abilities of mentally disabled adults and their level of education.

We face with situation of strong need to educate mild mentally retarded adults in a direction of creativity, innovation, and a spirit of enterprise, because for all of them most problematic thing is to find and keep their post..

The situation of social disadvantage adults and their possibility to take part in long life learning activities and participation in labor market actively depends on educators, societal attitudes to the work abilities of mentally disabled adults.

2. According to the research data the main group of respondents has certain groups of invalidity. From the point of view of work perspective they make a largest possible group that could join to market relationship. So the significant attempts must be put in order to motivate them for work activity.

Most of mentally retarded adults are unemployed, because the main group of respondents has some group of invalidity. It means that their independence is rather high and they can do and act with a little help of other person or they need some special environmental equipment for their excitation.

3. According our research the main part of mild mentally retarded persons presents the poorest part of our society, that's why education system must face and be enlarged.

4. Mild mentally retarded adults want and are able to join educational process according to their individual needs and possibilities. We found out that there is no significant links between participation in training processes and monthly incomes.

5. According occupation the main group of respondents is unemployed. Labor marked must be more flexible for the job needs that mentally disabled have. Research results enable educators for creation of effective solutions and methods, which would be helpful in the development of innovative attitudes among disadvantaged people.

Talking about long term education processes it must be oriented into all groups of mild mentally retarded adults. We can do premise, that much more attention must be paid to young and middle age mild mentally retarded persons in activating them for labor performance. It enables educators for creation of effective solutions and methods, which would be helpful in the development of innovative attitudes among disadvantaged people. Content of these methods might stress promotion of knowledge concerning innovation, creativity and a spirit of enterprise, as well as with a creation of social movement of an idea of a "subjectivity education".

6. Re-skill is one of the opportunities to involve mild mentally retarded adults in long term learning process. The research reveals that the largest part of respondents can't obtain new work skills (people at the age of 24 – 29;  $p=0,02$ ),

because of disability they are unable to increase or change their specialization skills.

7. Education process among mild mentally retarded adults is still unsolved problem; because social welfare system and system of (special) education are oriented to young people most of all.

### Bibliography

1. Baranauskienė, I.(2002). Neįgaliųjų profesinis rengimas: kaip ekspertai vertina švietimo, ekonominės ir socialinės politikos sąveiką? // *Specialusis ugdymas. Mokslo darbai*.1(6), p.72-84.
2. Baranauskienė I., Juodraitis A. (2008) *Neįgaliųjų profesinė rehabilitacija: sėkmės prielaidos*. Monografija. Šiaulių universiteto leidykla. Šiauliai, UDK 331.5-056 Ba399. ISBN 978-9986-38-909-5. p. 430. 27 leidybiniai apskaitos lankai.
3. Epstein, M., Pollock, E., Patton, J., Foley, R.(1989). Mild retardation: Student characteristics and services. *Education and Training in Mental Retardation*.,24 (1).
4. Hallagan, D., Kauffman, J.(1991). *Exceptional Children. Introduction to special education* (5th ed.). Massachusetts. Allyn and Bacon.
5. Hopkins, H.L.,Smith, H.D.(1988). *Willard and Spackman's Occupational Therapy*. (7th ed.). Lippincott Company, Philadelphia.
6. Jucevičienė, P.(1997). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas.
7. Kučinskas, V., Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje. Teoriniai aspektai*. Klaipėda. Klaipėdos universitetas.
8. Radzevičienė, L., Juodraitis, A., Kazlauskas, A. (2005). Visuomenės požiūris į psichikos negalę turinčių suaugusiųjų darbinius gebėjimus. *Specialusis ugdymas. Nr.1* (), p.
9. Shahida S. (2004). *The status of vocational training programs for the disabled persons in Pakistan*. Summary of Dissertation thesis. University of Karachi Department of Special Education.
10. Soderback I. (Ed.). (2010). *International handbook of occupational therapy interventions*. 1ed. Amazon Digital Services.
11. Annual Report of Ministry of Social Security and Labor <http://www.socmin.lt/index.php?1452431613> (access to internet 10.02.2012)

<b>Adolfas Juodraitis</b>	Šiauliai Univeristy, Faculty of Social Welfare and Disabilities Studies E-mail: sspkatedra@cr.su.lt
<b>Liuda Radzevičienė</b>	Šiauliai Univeristy, Faculty of Social Welfare and Disabilities Studies E-mail: sspkatedra@cr.su.lt

## PSIHOLOĢISKO LABKLĀJĪBU NOTEICOŠIE FAKTORI UN IDEĀLĀS UN REĀLĀS PSIHOLOĢISKĀS LABKLĀJĪBAS MODEĻI

### Factors of Psychological Well – being and Models of ideal and real Psychological Well - being

Ēriks Kalvāns

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: yello@inbox.lv

**Abstract.** *The article deals with the phenomenon of psychological wellbeing and factors influencing it. There are described contemporary approaches of social pedagogy to the interpretation of the phenomenon of social wellbeing and there are analyzed factors influencing it in the paradigm of positive psychology. The publication also reflects the results of the research aimed at exploration of factors influencing ideal and real psychological wellbeing according to which there are created models of ideal and real psychological wellbeing.*

**Keywords:** *psychological well – being, factors of psychological well – being, ideal psychological well – being, real psychological well – being, models of psychological well – being.*

#### 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. Psiholoģijā tiek izdalīts liels to faktoru daudzums, kuri nosaka psiholoģisko labklājību – tie ir gan ģenētiskie, gan personības, gan sociālie faktori. Šajā publikācijā tiek analizēti faktori, kas attiecas uz pašu personību, tās iekšējo pasauli (intraplāna faktori), un faktori, kas saistīti ar cilvēka sociālo apkārtni (ekstraplāna faktori). Tiek atspoguļoti arī empīriskā pētījuma rezultāti, kurā tiek novērtēti ideālo un reālo psiholoģisko labklājību noteicošie faktori, un, atbilstoši tiem, ir izveidoti ideālās un reālās psiholoģiskās labklājības modeļi.

#### Psiholoģiskās labklājības fenomena traktējums mūsdienu sociālajā psiholoģijā Treatment of phenomenon of psychological well – being in modern social psychology

Psiholoģiskās labklājības (PWB) skaidrojums attīstījies no daudzdimensionālas vispārējās labklājības izpratnes ekonomikā, filosofijā, politikā, medicīnā un citās sociālajās un dabas zinātņu nozarēs. Labklājības koncepts bāzējas jau pirmskristietības vērtībās, saistoties ar Aristoteļa filosofiskajiem uzskatiem, kas paplašina labklājības jēdziena kā laimes, apmierinātības vai sāpju izjūtu robežas, iekļaujot konceptā kognitīvos un sociālos aspektus, pie tam laime Aristoteļa



konceptijā tiek skatīta teleoloģiski kā galvenais mērķis, bet jebkura izvēle kā pakārtots līdzeklis.

Psiholoģiskās labklājības izpratnei ir relatīvi nesena vēsture. Psiholoģiskās labklājības koncepta attīstība saistās ar pozitīvās psiholoģijas pakāpenisku izaugsmi no biheiviorisma un humānistiskās psiholoģijas teorijām 20.gadsimta pēdējā dekādē, kas veicināja pozitīvās psiholoģijas ideju manifestāciju M.Seligmana runā pirmajā pozitīvās psiholoģijas konferencē 1999.gadā Linkolnā, (Gillham J.E., Seligman M.E.P., 1999), un tās pirmo starptautisko konferenci Vašingtonā, 2002.gadā, kurā tika prezentēti pirmie psiholoģiskās labklājības tematikai veltītie pētījumi, par atslēgas vārdiem formulējot labklājības, laimes, pozitīvas pieredzes, optimisma u.c. jēdzienus. Psiholoģiskās labklājības konstrukta operacionalizēšana tādējādi ir dinamisks un aktuāls mūsdienu psiholoģijas uzdevums; joprojām ir maz pētīti konstrukta metodoloģiskie jautājumi, kas tieši jā mēra kā psiholoģiska labklājība un kā tas būtu jādara.

1.tabula

**Psiholoģiskā labklājība mūsdienu sociālās psiholoģija teorijās**  
**Psychological well – being in theories of modern social psychology**

Teorijas nosaukums	Psiholoģiskās labklājības traktējuma būtība
Rifas PWB teorija	Psiholoģiskā labklājība atkarīga no tā, cik lielā mērā indivīds ir realizējis psiholoģisko labklājību veidojošos elementus: sevis akceptēšanu, personisko izaugsmi, dzīves mērķi, pozitīvas attiecības ar citiem, kompetenci ikdienā un autonomiju.
Raiena un Deci pašnoteikšanās teorija	Psiholoģisko labklājību nosaka 3 personības pamatvajadzību: autonomijas, kompetences (zināšanas par sevi un pasaules izpratne), sasaistes spējas (spēja apkārt notiekošo saistīt ar saviem mērķiem) apmierinājums.
Brevera optimālo atšķirību teorija	Divu galveno sociālo pamatvajadzību – asimilācijas (vēlēšanās līdzināties un piederēt grupai) un diferenciācijas (vajadzība atšķirties no citiem indivīdiem jebkurā sociālā kontekstā) apmierinājums nosaka psiholoģiskās labklājības līmeni. Labklājība ir sasniegta, ja indivīds jūtas iekļāvies grupā vai atšķirīgs no tās subjektīvi optimālā līmenī.
Apmierinātības ar dzīvi teorija	Apmierinātības ar dzīvi teorijā psiholoģiskā labklājība tiek aplūkota kā pozitīvs dzīves novērtējums kopumā, atsevišķi pozitīvi notikumi tiek uztverti kā daļa no labklājības.
Edvardsa stresa, tā mazināšanas un labklājības kibernetiskā teorija	Psiholoģiskā labklājība tiek traktēta kā atbilstība starp ārējo vidi un iekšējām prasībām, indivīda iekšējiem standartiem.
Dž. Greja sensitīvā pastiprinājuma teorija	Psiholoģiskā labklājība atkarīga no triju galveno bioloģisko apakšsistēmu funkcionēšanu un attiecībām. Šīs apakšsistēmas ir cīņas – bēgšanas sistēma, uzvedības aizliegumu sistēma un uzvedības pieejas sistēma.
Rustinga emocionālās informācijas kognitīvās apstrādes teorija	Galvenais kritērijs, kas nosaka psiholoģisko labklājību ir emocionālās informācijas apstrādes veids. Ekstraverti lēnāk, nekā intraverti novirza uzmanību no patīkamākiem stimuliem, bez tam, ekstraverti ātrāk atrod pozitīvu notikumu iemeslus, bet intraverti - negatīvu vai neitrālu, tādējādi veidojas psiholoģiskās labklājības individuālā ievirze.

20.-ā gadsimta 50. – 70. gados interese par psiholoģisko labklājību sasniedza apogeju Jahodas, Šostroma un Maslova darbos un pakāpeniski atkal samazinājās, pastāvot kā otršķirīgs pētījuma objekts atsevišķos darbos (Boorstein, 1980; Walsh, Shapiro, 1983; Wilber, 1977; 1995), līdz tika izvirzītas tādas nozīmīgas mūsdienu psiholoģiskās labklājības teorijas kā Raiena un Deci pašnoteikšanās teorija, Breveres optimālo atšķirību teorija, apmierinātības ar dzīvi teorija.

Psiholoģiskās labklājības būtības traktējums dažādās mūsdienu sociālās psiholoģijas teorijās tiek ilustrēts 1.tabulā

Kopumā, iespējams konstatēt, ka Latvijā trūkst publikāciju un pētījumu par psiholoģisko labklājību. Tādēļ būtiska ir vispārējās labklājības koncepta analīze un tās interpretāciju iespējamā aktualizācija un izvērtēšana psiholoģiskās labklājības izpratnē.

### **Psiholoģisko labklājību ietekmējošie faktori**

#### **Factors of psychological well - being**

Attīstoties psiholoģiskās labklājības kā abstrakta un multidimensionāla konstrukta izpratnei, radās tendence veidot PWB modeļus, kuros iekļauti dažādi labklājību ietekmējoši faktori. Daudzfaktoru skaidrojumi veiksmīgāk nekā vienfaktoru modeļi paplašina zināšanas par psiholoģisko labklājību. Visus psiholoģisko labklājību ietekmējošos faktoros nosacīti var klasificēt kā intraplāna un ekstraplāna faktoros. Intraplāna faktori saistās ar personību, tās iekšējo pasauli, savukārt ekstraplāna faktori saistāmi ar sociālo vidi, kurā funkcionē personība. Esošajā pētījumā tiek analizēti gan intraplāna, gan ekstraplāna faktori.

Turpmāk tiks teorētiski analizēti un eksperimentālajā pētījumā izpētīti šādi psiholoģisko labklājību ietekmējoši faktori: darbs (nodarbinātība), sociālais statuss, reliģiozitāte (ticība Dievam), ģimenes attiecības, piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē (sociālās attiecības), veselība, materiālā nodrošinātība, izglītība, brīvā laika pavadīšana, personības attīstība.

PWB ietekmējošos faktoros detalizēti apskatījis pētnieks Maikls Ārgails, norādot uz sociālo attiecību un sociālā atbalsta nozīmīgo lomu saistībā ar labklājību. Ārgaila klasiskā darba „Laimes psiholoģija” (*The Psychology of Happiness*) vērtība jāatzīmē saistībā ar vēsturisko un plašo labklājības, īpaši subjektīvās labklājības, pētījumu analīzi rietumu civilizācijas kontekstā.

**Sociālās attiecības** jeb mijattiecības ar citiem indivīdiem Straks un Ārgails min kā galveno un, iespējams, arī vienīgo PWB avotu, pamatojoties jau Kempbela un līdzautoru 1976. gadā veiktajā amerikāņu dzīves kvalitātes izpētē. Šis PWB izpratnei būtiskais Kempbela darbs operacionalizē atsevišķus faktoros, kas, būdami sociālās esamības sastāvdaļa, ietekmē PWB: ģimenes dzīve, laulība, finansiālais stāvoklis, dzīves apstākļi, darbs, draudzība, veselība, atpūta (Strack, Argyle, Schwarz, 1991; Argyle, 2001).

Draudzība kā sociālo attiecību komponents visizteiktāk korelē ar laimes izjūtu un vispārēju apmierinātību ar dzīvi salīdzinājumā ar laika pavadīšanu vienatnē vai ģimenes lokā, pie tam draudzības nozīmība psiholoģiskās labklājības

kontekstā indivīda ontoģenēzes gaitā palielinās, sasniedzot apogeju pusaudzības periodā, tad relatīvi zaudējot prioritāro sociālo attiecību komponenta lomu agrīnā brieduma gados, kas orientēti uz produktīvu ģimenes attiecību veidošanu, un atgūstot savu nozīmi vēlākos brieduma periodos.

Tiek novērotas zināmas gender atšķirības sievietēm draudzībai realizējoties pamatā kā sociālam atbalstam un emocionālām pieķeršanās attiecībām, bet vīriešu draudzībai – kā iesaistei kopējā darbībā noteiktu uzdevumu paveikšanai, draudzības pozitīvā ietekme uz labklājību korelē gan ar fizisko, gan garīgo veselību, ko apstiprina virkne pētījumu (Gazue et.al., 1996; Lin, Thompson, Kaslow, 2009).

Sociālās esamības labklājību ietekmējošs nozīmīgs komponents ir arī **partnerattiecības**, mīlestība, laulība un ģimene. Analogiski draudzīgu attiecību ieguldījumam PWB, arī mīlestība, laulība un partnerattiecības funkcionē pozitīvi, to ietekme korelē ar attiecību emocionālo tuvības pakāpi un parādās fiziskās veselības un mirstīguma rādītājos.

Laulība kā pozitīvu emociju avots manifestējas attiecību pirmajā posmā, saglabājot nozīmīgumu arī turpmāk, sākotnējo emociju intensitāti aizvietojo prieka emocijai, kas kauzāli atkarīga gan no komunikācijas biežuma partnerattiecībās vai laulībā, gan no tā, cik subjektīvi interesanta indivīdiem tā ir.

Līdzīgi kā draudzības attiecības arī mīlestība saistās ar indivīda kognitīvajiem procesiem, pozitīvi ietekmējot pašvērtējumu, ko var skaidrot ar partnera idealizāciju un identificēšanos ar partneri, izjūtot kā daļu no sevis, rezultātā paaugstinot personisko pašvērtējumu.

Vidēji laulībā sastāvošie indivīdi ir laimīgāki, nekā vientuļie, ko apstiprina gan atsevišķi mūsdienu pētījumi (Diener, Oishi, Lucas, 2003), gan Eurobarometra veiktās izpētes reprezentatīvās liela apjoma izlasēs, kurās ietverti tūkstošiem respondentu.

Laulātā zaudējumam ir izteiktākā negatīvā ietekme uz labklājību, kas atspoguļots arī tādā mūsdienu autora kā A.Petersa pētījumā, īpašu risku psiholoģiskajai labklājībai novēro vīriešiem vēlīnā brieduma periodā, kas zaudējuši partneri (Peters, 1997).

Nākošais faktors, kas hipotētiski tiek saistīts ar labklājības aspektu – apmierinātību ar dzīvi - ir **darbs**, kas ietekmē gan indivīdu psihisko, gan fizisko veselību. Longitudiālos pētījumos, kā atzīmē Ārgails, hipotētiskā saikne starp nodarbinātību un apmierinātību ar dzīvi ir apstiprinājusies, tomēr, raksturojot korelācijas virzienu, var teikt, ka apmierinātība ar dzīvi kopumā spēcīgāk ietekmē apmierinātību ar darbu, nekā otrādi (Argyle, 2001). Pie tam apmierinātība ar darbu Eiropā veiktajās izpētēs apliecina vāju korelāciju ar ienākumu līmeni, būtiskāks ir veicamā darba saturs un darba attiecību kvalitāte. Vispārējā labklājība un apmierinātība ar darbu saistās arī ar profesijas statusu, kas sevī ietver virkni komponentu kā atalgojums, darba apstākļi un prasmju pielietojuma iespējas.

Alternatīvus darba raksturojumus, kuri var ietekmēt labklājības izjūtu, sniedzis pētnieks Varrs, izdalot atalgojuma un darba apstākļu aspektus; Varrs arī norāda, ka profesionālie faktori lineāri nesaistās ar labklājības izjūtu – ja darba

apstākļu kvalitāte un atalgojuma apjoms pārsniedz nosacītu kvalitatīvu vai kvantitatīvu sliekšni, vairs nenovēro pozitīvu ietekmi. Pētnieks minējis arī tādas labklājības kontekstā būtiskus darba raksturojumus kā iespēja vadīt vai kontrolēt darba procesu, iegūto prasmju un iemaņu izmantošana, darbam izvirzītās prasības, nepieciešamo darbību un uzdevumu daudzveidība, ārējās vides stabilitāte un noteiktība un komunikācijas iespējas ar citiem indivīdiem (Warr, 2007).

Kā atsevišķu labklājību ietekmējošu intraplāna faktoru Ārgails aplūko reliģiju. Kaut arī **reliģiozitāte** vāji korelē ar laimes izjūtu, tomēr tā saistās ar noteiktiem labklājības aspektiem. Būtiski atzīmēt, ka laimes izjūtu sekmē konkrētas reliģiskas aktivitātes, piemēram, regulāra baznīcas apmeklēšana, nevis kādi iekšēji reliģiozitātes raksturojumi, kas ļauj izvirzīt pieņemumu par konkrētā faktora sociālo pamatu, kā to netieši apstiprina arī Eirobarometra pētījumi 14 valstu liela apjoma izlasēs par baznīcu apmeklēšanas biežuma saikni ar apmierinātību ar dzīvi (Argyle, 2001). Tomēr, piemēram, O.Veina un M.Spinellas 2007.gadā veiktajā pētījumā aplūkoti reliģiozitātes neirobioloģiskie komponenti. Indivīdiem, kuri piedalās reliģiskos rituālos, pilda reliģiski orientētas darbības (piemēram, Bībeles vai Korāna lasīšana), var fiksēt noteiktu smadzeņu rajonu aktivāciju, īpaši pieres daļas garozas, kas pozitīvi ietekmē PWB (Wain, Spinella, 2007).

Kā vienu no ekstraplāna faktoriem, kas ietekmē PWB var minēt sociālo stāvokli. Pierādīts, ka **sociālais statuss** var iespaidot gan garīgo, gan fizisko veselību. Pēc Rifas PWB modeļa parametram „sociālais statuss” var pielīdzināt rādītāju „ikdienas prasību īstenošana”. Tādējādi, ja cilvēks zina, kādus sabiedrībā pieejamos resursus viņš var izmantot, un ir apmierināts, ka var vadīt savu ikdienas dzīvi, viņam ir vieglāk adaptēties sabiedriskajā dzīvē un pieņemt savu statusu (Svence, 2009).

Psiholoģisko labklājību ietekmē arī **materiālais stāvoklis**: cik lielā mērā cilvēks ir apmierināts vai neapmierināts ar to. Kā konstatēts Adler, Boyce, Cohnen et.al. pētījumos, tiem cilvēkiem, kuri ir nabadzīgi un cieš trūkumu, ir tendence dziļāk pārdzīvot fizisku un garīgu saslimšanu, lielāku stresu dzīvē, nekā tiem, kuri ir sociāli veiksmīgi un pārtikuši.

Viens no intraplāna faktoriem, kas ietekmē psiholoģisko labklājību ir **izglītība**. Izpētot dažādu ar izglītību saistītu aspektu (intelektuālais koeficients, vecāku izglītība, ienākumi, profesijas respektablums) ietekmi uz psiholoģisko labklājību, atklājās, ka izglītība ir svarīgs psiholoģiskās labklājības izjūtas faktors – jo izglītotāks cilvēks, jo augstāki ir psiholoģiskās labklājības rādītāji (Ryff, Magee, Kling, Wing, 1999).

**Brīvā laika pavadīšana** būtiski ietekmē visus PWB aspektus, īpaši pozitīvās emocijas, psihisko un fizisko veselību. Vislabvēlīgākā ietekme ir nodarbībām ar fizisko kultūru un sportu, kā arī piederība dažādām interešu grupām. Pozitīvas emocijas nosaka tieša fizioloģiskā iedarbība, piemēram, enerģiskas nodarbības ar sportu ietekmē endorfīnu izstrādi organismā.

Psihiskā veselība uzlabojas tādēļ, ka brīvā laika pavadīšana ietekmē pozitīvās emocijas un palīdz mazināt sasprindzinājumu. Fiziskās veselības

uzlabošanās saistīta ar veselīgāku dzīvesveidu, relaksāciju un sociālā atbalsta pozitīvo ietekmi uz imūnsistēmu.

Pozitīvo brīvā laika pavadīšanas ietekmi uz PWB daļēji var izskaidrot ar to, ka ar daudzveidīgām nodarbībām tiek apmierinātas sociālās vajadzības, pateicoties apmierinājuma izjūtai, kas tiek gūta no sekmīgas uzdevumu veikšanas un grūtību pārvarēšanas, kas realizējas ar noteiktu iemaņu starpniecību (Аргайл, 2003).

**Personības attīstība** kā PWB ietekmējošs faktors ietver nepārtrauktas attīstības izjūtu. Cilvēks sevi uztver kā subjektu, kas nepārtraukti attīstās, paplašinot savas robežas. Personība, kura attīstās ir atvērta jaunai pieredzei, tai raksturīga sava potenciāla realizēšanas izjūta, kad tiek saskatīti sevis un savas uzvedības uzlabojumi laika gaitā. Arī reālajā dzīvē notiek pārmaiņas, kas apliecina zināšanas par savas darbības efektivitāti. Aprakstītais personības stāvoklis saistās ar augstu PWB, savukārt, ja pēc minētajiem parametriem ir zemi rādītāji, tad cilvēks jūtas neapmierināts ar sevi, saskata savā pagātnē daudzas kļūdas un nerealizētas iespējas, ir norūpējies par noteiktām savas personības īpašībām un vēlas būt citāds – kopumā, tāds stāvoklis raksturojas ar zemu PWB.

Cilvēkam, kuram trūkst personības attīstības izjūtas, bieži vien ir grūtības veikt parastās ikdienas darbības, trūkst izjūtas, ka dzīvei ir jēga, netiek saskatītas nākotnes perspektīvas, dominē personības stagnācijas izjūta, liekas, ka nenotiek attīstība, cilvēks turas pie jau esošā, jūtas garlaikots, nav intereses par savu dzīvi (Svence, 2009).

**Veselība** tiek definēta kā fiziska, psiholoģiska un sociāla labizjūta. Autors apskata fizisko veselību kā PWB noteicošu faktoru. Fiziskā veselība var būtiski ietekmēt cilvēka PWB – ja cilvēkam ir laba fiziskā veselība un subjektīvi savas veselības stāvoklis tiek novērtēts kā labs, tad būtiski paaugstinās optimisms un ar to saistītais pozitīvo emociju skaits. Pozitīvs emocionālais noskaņojums ir cilvēka resurss, laimes un psihiskās un fiziskās veselības pamats. Paaugstinās aktivitāte darbā un radošās domāšanas spējas, kas būtiski ietekmē arī citu iespēju realizāciju (Svence, 2009).

Laba fiziskā veselība rada priekšnoteikumus sava potenciāla realizācijai, tātad arī personības izaugsmei, kas, kā jau minēts ir svarīgs PWB noteicošs faktors.

Cilvēkiem, kuri ir norūpējušies par savu veselību, raksturīgs augstāks depresijas un trauksmainības līmenis (Аргайл, 2003)

### **Pētījuma organizācija un norise**

#### **Organization and procedure of investigation**

Pētījumam tika izvirzīts mērķis izpētīt ideālo PWB noteicošo faktoru nozīmīgumu un reālo PWB noteicošo faktoru apmierinātības līmeni respondentu grupā. Atbilstoši izpētītajiem faktoriem izveidot ideālās un reālās PWB modeļus.

Pētījumā tika iesaistīti Rēzeknes Augstskolas 1. un 2. kursu klātienē studenti un viņu vecāki. Kopā pētījumā tika iesaistīti 115 respondenti.

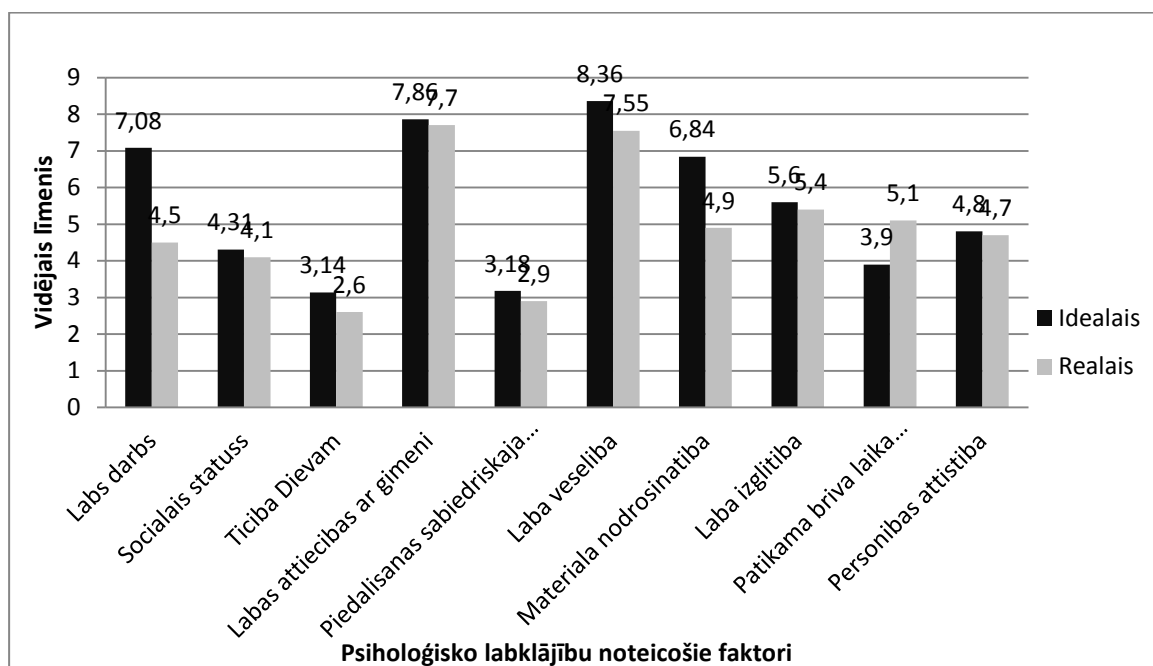
Ar anketēšanas palīdzību par respondentiem tika iegūti šādi sociāli - demogrāfiskie dati: dzimums – 40,9% sievietes, 59,1% vīrieši; vecums – 41,7% 18

– 25 gadi, 20 % 26 – 40 gadi, 38,3% 41 – 55 gadi; izglītība – 44,3% vidusskolas, 25,2% vidējā profesionālā, 30,4% augstākā; dzīves vieta – 37,4% lauku iedzīvotāji, 62,6% pilsētas iedzīvotāji; nodarbošanās: 38,3% studē, 55,7% strādā, 6,1% bezdarbnieki; sociālā aktivitāte – 81,7% aktīvi piedalās sabiedriskajā dzīvē, 18,3% necenšas piedalīties sabiedriskajā dzīvē.

Izveidotajā respondentu grupā tika pētīti 10 būtiski PWB noteicoši faktori: laba veselība, labas attiecības ar ģimeni, labs darbs, materiālā nodrošinātība, patīkama brīvā laika pavadīšana, laba izglītība, personības attīstība, sociālais statuss, ticība Dievam, piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē. Minētie faktori tika iekļauti autora sastādītā anketā, kurā respondentiem tika piedāvāt ranžēt faktoros pēc to subjektīvā nozīmīguma psiholoģiskās labklājības sasniegšanā un pēc to reālās apmierinātības līmeņa respondentu dzīvē.

### Pētījuma rezultāti Results

Pētījuma pirmajā etapā tika noteikts ideālās PWB noteicošo faktoru nozīmīgums un reālo PWB noteicošo faktoru apmierinātības līmenis. Pētījuma rezultāti ilustrēti 1.attēlā.



1.att. Ideālo un reālo psiholoģisko labklājību noteicošie faktori  
Factors of ideal and real psychological well – being

Pētījuma rezultātā tika konstatēti faktori, kas nosaka pētāmo ideālo PWB, (faktori ranžēti pēc to nozīmīguma respondentiem no svarīgākā uz vismazāk svarīgo), ka arī tika noteikta reālās PWB veidojošo faktoru apmierinātības pakāpe (faktori ranžēti pēc to apmierinātības pakāpes). Rezultāti ilustrēti 2. tabulā.

Visnozīmīgākie respondentu grupā ideālās un reālās PWB gadījumos ir faktori labas attiecības ar ģimeni un laba veselība.

Vislielākās atšķirības starp ideālo un reālo PWB konstatētas faktoriem labs darbs, materiālā nodrošinātība un laba veselība – šīs atšķirības liecina par respondentu neapmierinātību ar minētajiem savas dzīves aspektiem.

Vismazākās atšķirības starp ideālo un reālo PWB tika konstatētas faktoriem personības attīstība, laba izglītība un sociālais statuss, kas liecina par respondentu apmierinātību ar šiem dzīves aspektiem.

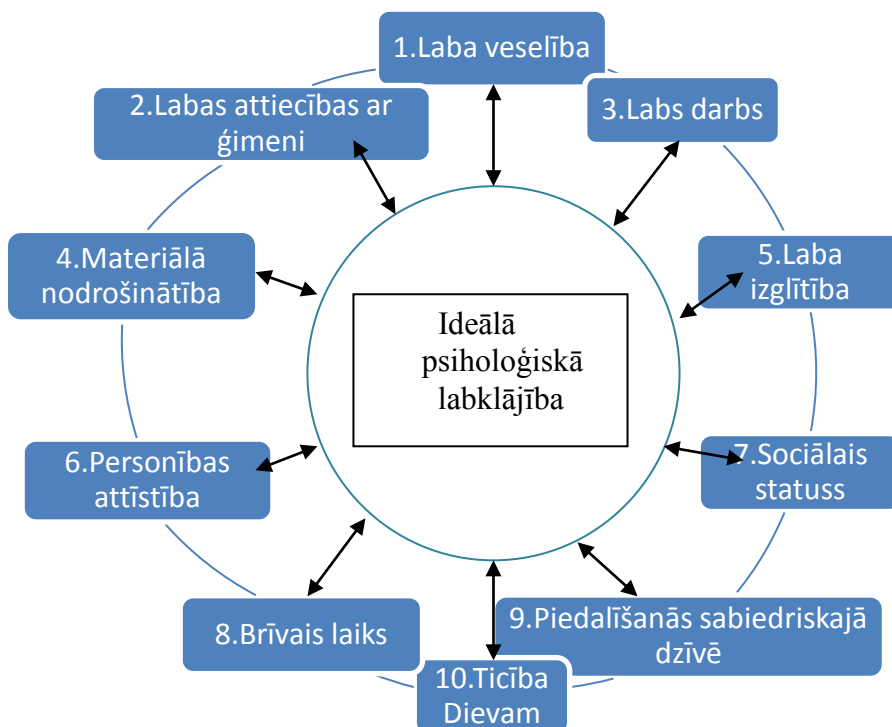
Viszemākais nozīmīgums gan ideālās, gan reālās psiholoģiskās labklājības gadījumā tiek piešķirts faktoram ticība Dievam. Bez tam, maz nozīmīga respondentiem ir piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē.

2. tabula

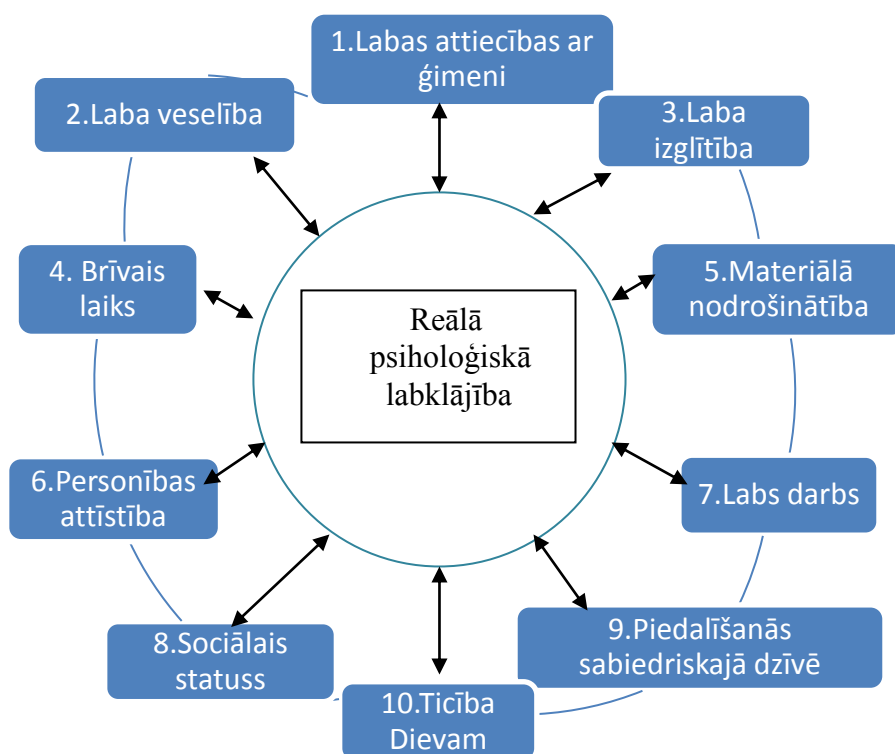
**Ideālās PWB faktoru nozīmīgums un reālās PWB faktoru apmierinātības pakāpe**  
**Significance of factors of ideal PWB and level of satisfaction of factors of real PWB**

Faktora nozīmīgums ideālajā PWB	Ideālās PWB faktors	Faktora apmierinātība reālajā PWB	Reālās PWB faktors
1.	Laba veselība	1.	Labas attiecības ar ģimeni
2.	Labas attiecības ar ģimeni	2.	Laba veselība
3.	Labs darbs	3.	Laba izglītība
4.	Materiālā nodrošinātība	4.	Patīkama brīvā laika pavadīšana
5.	Laba izglītība	5.	Materiālā nodrošinātība
6.	Personības attīstība	6.	Personības attīstība
7.	Sociālais statuss	7.	Labs darbs
8.	Patīkama brīvā laika pavadīšana	8.	Sociālais statuss
9.	Piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē	9.	Piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē
10.	Ticība Dievam	10.	Ticība Dievam

Analizējot faktoru brīvā laika pavadīšana, tika konstatēts, ka reālā apmierinātība pēc šī faktora ir augstāka, nekā ideālais šī faktora nozīmīgums, kas varētu būt saistīts ar respondentu sniegto neobjektīvo šī faktora novērtējumu.



2.att. **Ideālās psiholoģiskās labklājības modelis**  
**Model of ideal psychological well - being**



2.att. **Reālās psiholoģiskās labklājības modelis**  
**Figure 2. Model of real psychological well – being**



Pētāmajā respondentu grupā vērojamas gender – atšķirības PWB noteicošo faktoru novērtējumā. Sievietēm visnozīmīgākie faktori ideālās PWB sasniegšanā ir labas attiecības ar ģimeni un laba veselība, bet vīriešiem – materiālā nodrošinātība un labs darbs. Savukārt, novērtējot reālās PWB noteicošo faktoru apmierinātības līmeni sievietes uzskata, ka vispilnīgāk viņu dzīvē ir apmierinātas labas attiecības ar ģimeni un laba izglītība, bet vīrieši uzskata, ka šādi faktori ir laba veselība un laba izglītība.

Nākamajā pētījuma etapā, izmantojot izpētītos ideālās un reālās PWB faktorus iespējams izveidot ideālās un reālās psiholoģiskās labklājības modeļus, kuri ilustrēti 2. un 3.attēlā.

### **Secinājumi Conclusions**

- Psiholoģiskās labklājības fenomena izpēte ir aktuāls mūsdienu psiholoģijas uzdevums; joprojām ir maz pētīti konstrukta metodoloģiskie jautājumi, kas tieši jāmēra kā psiholoģiska labklājība un kā tas būtu jādara.
- Kā būtiskus PWB noteicošus faktorus var definēt darbu (nodarbinātība), sociālo statusu, reliģiozitāti (ticība Dievam), ģimenes attiecības, piedalīšanos sabiedriskajā dzīvē (sociālās attiecības), veselību, materiālo nodrošinātību, izglītību, brīvā laika pavadīšanu un personības attīstību.
- Pētījuma rezultātā kā būtiskākie faktori ideālās PWB sasniegšanā un kā faktori, ar kuriem ir vispilnīgāk apmierināti respondentu grupā tika noteikti veselība un labas attiecības ar ģimeni.
- Viszemākais nozīmīgums gan ideālās, gan reālās psiholoģiskās labklājības gadījumā tiek piešķirts faktoram ticība Dievam. Bez tam, maz nozīmīga respondentiem ir piedalīšanās sabiedriskajā dzīvē.
- Netika konstatētas būtiskas atšķirības starp ideālo un reālo PWB faktoriem personības attīstība, laba izglītība un sociālais statuss, kas liecina par respondentu apmierinātību ar šiem dzīves aspektiem.
- Būtiskākās atšķirības starp ideālo un reālo PWB konstatētas faktoriem labs darbs, materiālā nodrošinātība un laba veselība – šīs atšķirības liecina respondentu neapmierinātību ar minētajiem savas dzīves aspektiem.
- Pastāv atšķirības starp dzimumiem ideālās un reālās PWB novērtējumā.

### **Summary**

Along with the development of the understanding of psychological wellbeing (PWB) as an abstract and multidimensional construct a tendency appeared to create PWB models including various factors influencing wellbeing. Multifactor explanations broaden knowledge about psychological wellbeing better than single-factor models. All factors influencing psychological wellbeing can be classified as internal and external factors. Internal factors are related to a personality, its internal

world, but external factors refer to social environment where a personality functions. In the current research there analyzed both internal and external factors.

It is possible to define the following main factors determining psychological wellbeing: job (employment), social status, religiosity (belief in God), family relations, participation in public life (social relations), health, material wellbeing, education, spending leisure time, personal development.

There was organized research in which the experimental sample was the students of Rezekne Higher Education Institution and their parents – thus various age groups were explored. The following aim of the research was set: to explore the significance of ideal and real factors determining PWB and according to it create the models of ideal and real PWB.

As a result, there were identified the following main factors determining the research ideal PWB (factors were ranged according to their significance to respondents in the descending order from the most important to the least important one):

1. Good health;
2. Good family relations;
3. Good job;
4. Material wellbeing;
5. Good education;
6. Personal development;
7. Social status;
8. Pleasant leisure time;
9. Participation in public life;
10. Belief in God.

As a result of the research on the significance of the factors determining the real PWB there were identified the following subjective significance of factors (factors were ranged according to their significance to respondents in the descending order from the most important to the least important one):

1. Good family relations;
2. Good health;
3. Good education;
4. Pleasant leisure time;
5. Material wellbeing;
6. Personal development;
7. Good job;
8. Social status;
9. Participation in public life
10. Belief in God.

Good family relations and good health are the most significant factors among the respondents in case of the real and ideal.

The most significance differences between the real and ideal PWB were identified for such factors as good job, material wellbeing and good health – these

differences showed respondents' dissatisfaction with the aspects of their life mentioned above.

The least differences between the real and ideal PWB were identified for such factors as personal development, good education and social status, which proved respondents' satisfaction with these aspects of their life.

The least significance both in case of the real and ideal psychological wellbeing was attributed to the factor belief in God. Besides, participation in public life seemed insignificant to the respondents.

Analyzing the factor of spending leisure time it was determined that real satisfaction with this factor was higher than the ideal significance of this factor, which could be related with subjective evaluation of this factor provided by the respondents.

### Literatūra Bibliography

1. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Zvaigzne ABC.
2. Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London: Routledge
3. Boorstein, S. (Ed.) (1980). *Transpersonal psychotherapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
4. Diener, E., Oishi, S., Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
5. Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201-2216.
6. Gillham, J.E., Seligman, M.E.P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S163-S173
7. Peters A., Liefbroer A. (1997). Beyond Marital Status: Partner History and Well-Being in Old Age, *Journal of Marriage and Family*, Vol. 59, No. 3
8. Ryff, C.D. (1999). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 1999, vol.4, 99 – 104.
9. Strack, F., Argyle, M., Schwarz, N. (2001). *Subjective well-being an interdisciplinary perspective*, Oxford: Pergamon Press, (E-Book Universitätsbibliothek Wurtzburg), 298 p.
10. Wain, O. & Spinella M. (2007). Executive functions in moral, religious, and paranormal Beliefs. *International Journal of Neuroscience*. 117(1), 135-146.
11. Warr P. B. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Routledge.
12. Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. Питер.

<b>Ēriks Kalvāns</b> Rezekne Higher education Institution Rezekne, Atbrivosanas aleja 115, LV-4601, Latvia E-mail: yello@inbox.lv
---

## INFLUENCE OF THE PROJECT “QUALITATIVE INCLUSIVE EDUCATION FOR SPECIAL NEEDS CHILDREN” ON THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PROJECT SCHOOLS

**Projekta "Kvalitatīva iekļaujošā izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām" ietekme uz iekļaujošās izglītības attīstību projekta skolās**

**Dita Nīmante,**  
University of Latvia, Latvia  
E-mail: [ditas@latnet.lv](mailto:ditas@latnet.lv)

**Linda Daniela,**  
University of Latvia, Latvia  
E-mail: [linda.daniela@lu.lv](mailto:linda.daniela@lu.lv)

**Abstract.** *The study „Evaluation of the project influence on the development of inclusive education in project schools” was implemented from 2009 till 2011 in the project “Qualitative inclusive education for special needs children” (Education initiative centre, State Education content centre, Soros Foundation Latvia, more information in: <http://www.iic.lv>) with the aim to find out whether the project results brought changes in defined inclusive education indicators. The article analyzes how the cooperation of school’s pedagogues in promoting inclusive education in general comprehensive school has improved as a result of the project.*

**Keywords:** *Inclusive education, Inclusive school, Index for inclusive education, pedagogues’ cooperation for inclusive education.*

### Introduction

Inclusive education both in the world and in Latvia is one of the most controversially assessed issues (*Farrel, Ainscow, 2002, Nīmante, 2008*), at the same time since the end of the nineties of the previous century till nowadays it has become the pedagogical topicality of Latvia. The topicality of inclusive education has been promoted by the movement of “*inclusive education*” or “*education for all*” in the world, Latvia’s joining the European Union as well as the political endeavors of Latvia to ensure qualitative and accessible education to every pupil in Latvia. Several internationally ratified documents, which also Latvia has approved, have promoted the development of inclusive education in Europe. The most important documents of the recent years are: resolution of the European Council in 2003 *Promoting the employment and social integration of people with functional disturbances*, resolution of the European Council in 2003 *Ensuring equal possibilities to pupils and students with functional disturbances in education and training*. All European countries have ratified UNESCO *Salamanca declaration* which (UNESCO, 1994), which is considered the first internationally acknowledged document in the world that defines inclusive education (Peters,

2007). Among other things it says that “Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost – effectiveness of the entire education system.” (UNESCO, 1994, Article, 2) The conclusions and recommendations of the 48<sup>th</sup> session *Inclusive education: the Way of Future* of the International Conference on Education (ICE) (2008) confirms that inclusive education is a continuous process the aim of which is to offer qualitative education for all.

Though discussions on inclusive education have been extensive, there are comparatively few studies on inclusive education in Latvia. (Nīmante, 2008, Includ-es case-study: pre-primary school, 2008, Bērziņa, 2010, Gento, Maslo, Nīmante, 2011). *The Consultative Board* was established in 2009 in the project “Qualitative inclusive education for special needs children” that from 2009 till 2011 was implemented by *Education initiative centre* in cooperation with *State Education content centre* and *Soros Foundation Latvia*, which carried out a study “Evaluation of the project influence on the development of inclusive education in project schools”. Dr. paed. Dita Nīmante, Dr. paed. Linda Daniela, Mag. psych. Gundega Demidova, Mag. paed. Sandra Kraukle, Bak. paed. Sandra Pumpure, Bak. psych. Kristīne Liepiņa, Sarmīte Daugē participated in different stages of the study (adaptation of the questionnaires, distribution and collection of questionnaires, feeding data in the electronic environment, data processing in the program – SPSS-18, interpretation of the obtained results). The aim of the study was to find out whether changes have been achieved in some indicators (variables) of inclusive education as a result of the project. The authors of the article will analyze how the cooperation of school’s pedagogues in promoting inclusive education in general comprehensive school has improved as a result of the project.

**Research question.** How did the mutual cooperation of the school’s staff improve as a result of the project?

**Description of the research basis.** Participants of the study were: 9 general comprehensive schools from three regions of Latvia (Kurzeme, Zemgale and Vidzeme), schools are different as regards the number of pupils and the school type – elementary, basic and secondary schools participated in the study. Two out of nine schools have several years’ experience in integrating children with special needs in a regular school as well as in implementing the child-centered program “Step by step” where one of the most essential values is inclusive education. Though formally (when applying for the participation in the project) schools had defined that they are inclusive schools, the project researchers faced the situation when part of the teachers did not comprehend it as the mission of the school but more like a necessity dictated by the reality of the life. Inclusive education in schools was, firstly, understood as increasing the accessibility of education and its quality for all children, welcoming children with special needs, ensuring qualitative

education for all children, including those who have learning difficulties thus ensuring that these children stay at school and they do not need to attend another educational institution (for example, welcoming pupils with special needs, licensing special education programs, integrative programs). Secondly, it was understood as broadening of school's functions (for example, establishing the boarding school, broadening the offer of interest education). Though the project was implemented in the whole school Grade 3 of all project schools was chosen for evaluating the project influence. The measurement was performed in Grade 3 and after a year with the same pupils when they were in Grade 4. **N pupils**= 350 at the beginning of the study and 300 at the end of the study in Grade4. **N parents**= 343 at the beginning of the study and 239 at the end of the study, and **N teachers** = 270 at the beginning of the study and 173 at the end of the study. The article will analyze the summarized results from the teachers' questionnaires.

**Description of the methodology of the research.** There were several stages in the study: 2009 – selection of the methodology; the researchers chose the English version of the “Index for inclusive education” (Booth, Ainscow, 2002) and its adapted Latvian version (Indekss iekļaujošajai izglītībai, 2006); definition of the variables (indicators) (see Appendix 1), preparation of the questionnaire, its testing and correction. January 2010 – the first distribution of the questionnaires. September 2010 - summarizing the first data. January 2011 – the second distribution of questionnaires; may 2011 – data processing, conclusions. Questionnairing was organized in two stages – the first stage was at the beginning of the study in January 2010 and the second in January 2011 when the project results were evaluated. The features of inclusive school characteristic to each school involved in the project were found out with the help of the questionnaire when the respondents had to choose the answer to the statements from “yes; rather yes; rather no; no”. The answers were coded “Yes”- 1; “Rather yes”- 2; “Rather no”- 3; “No” - 4. The questionnaires were anonymous and answers to the questions were used only in a summarized way that facilitated the respondents' possibility to express freely their opinion.

The obtained quantitative data were process in the Program SPSS 18 (Statistical Package for the Social Sciences), *Chronbach's Alpha* method was used to establish the distribution of frequencies and data validity in the summarized answers. The results obtained at the beginning of the study and at the end were compared at the end of the study to evaluate the gains of the project. This article will evaluate the questionnaires filled in by the teachers.

**Theoretical foundation of the research.** Education of teachers in the field of inclusive education is defined as one of the key principles of the inclusive school. (European Special education development agency, 2009). In order teachers were able to work in an inclusive school they need not only the understanding of what inclusive education is but also a positive attitude and stable value system. Besides understanding, attitude and values the teacher also needs knowledge and skills. The teacher should not only know what inclusive education is but he/she

should also need diverse pedagogical competences to be able to work in an inclusive environment. (Nīmante, Tūbele, 2010). Starting the work in “an inclusive class” the teacher should know and be able to: assess, diagnose pedagogically the pupils’ educational needs; the teacher should possess the skills to analyze, plan, cooperate and the ability to ask advice from the colleagues, the ability to handle pupils’ behavior problems, the lack of motivation; the teacher should have good communication skills. In order to solve problems in such a class the teacher should be able to form humane relations. (Crisci, 1981). Ainscow closely links the development of inclusive education in schools with the teachers’ professional growth and education, cooperation in problem solving. (Ainscow, 1994). One of the most important skills that the teacher needs in an inclusive school is the cooperation skill and the ability to work in a team. (European Special education development agency, 2009). The teacher should cooperate in the inclusive school because the teacher in the pedagogical process of an inclusive school faces different problems and challenges which cannot be solved by oneself, being locked away in one’s classroom. Bērziņa (Bērziņa, 2010). admits that only by cooperating teachers can overcome the challenges of inclusive education at school. The traditional teacher who is used to work “behind the closed door” and alone take the whole responsibility, who usually and traditionally tries to do everything alone, on his/her own, in the inclusive school “breaks”, he/she becomes exhausted; it seems that everything is additional work and he/she is overwrought. The cooperation among teachers in planning the teaching process, in ensuring the support, in problem solving plays the decisive role in implementing inclusive education at school. Therefore the implementation of inclusive education results in changing the whole school culture or as Skrtic has named it- the professional culture of the school. (Skrtic, 1991). The school tends to become more child-centered, school becomes a place which is meant for children. At the same time it should be admitted that it is not easy for the school to take over inclusive education because it is a complex phenomenon. In inclusive schools the school itself changes – school policy changes, school culture and school activity change, the way how the school implements teaching and learning changes. (Booth, Ainscow, 2002).

Teachers share their experience and look for joint solutions in the professional culture of inclusive education. Teacher changes what happens in the classroom. Lypsky and Gartner express their view on inclusive schools indicating that though there is no unified model or approach the inclusive schools are similar because these schools have similar features and values. (Lipsky, Gartner, 1999, p. 17). Teachers’ cooperation is mentioned as an important prerequisite for implementing inclusive education at schools. Giangreco (Giangreco, 1997). agrees that teachers’ cooperation in a team and agreed opinions are singled out as the first features of an inclusive school. One of the instruments, methodological aid that has been developed in Great Britain to promote the development of inclusive schools is the “Index for inclusive education” (further in the text – index). (Booth, Ainscow, 2002). 11 authors of the *Index* – university faculty, experts, practitioners – have

approved several times and twice re-worked this instrument to make it a more effective assistant in the development of inclusive schools. The *Index* defines inclusive education in the broadest sense of its understanding: “It is concerned with minimizing barriers to learning and participation, whoever experiences them and wherever they are located within the cultures, policies and practices of a school.” (Ainscow, 2002, 30.p). The Index singles out three dimensions – inclusive culture and its development, inclusive policy and its establishment, inclusive action and its improvement. Each dimension has several indicators. It is possible to mark out several indicators that directly refer to teachers’ cooperation. The authors of the study on the basis of the “Index for inclusive education” identified also several variables that were included in the teacher’s questionnaire and which reveal teachers’ cooperation for promoting inclusive education: Mutual cooperation of the school’s staff; teachers as partners for each other in planning, implementing and analyzing their work; School community has a common understanding about inclusion; teachers of the school learn from each other as well as their competences are fully used at school. These variables will be analyzed in the article.

**Research results.** Evaluating the obtained results relating to the cooperation of the school’s staff with each other it is possible to conclude that data have changed during a year they have moved closer to the answer “Yes” as well as the showings of standard deviation have decreased. Though considerable progress is not observed the results still reveal a tendency which indicates that the purposeful activities in the project have facilitated teachers’ willingness to cooperate (see table1). Cooperation in the project was not spontaneous as it most frequently happens at school but it was purposefully organized. Teachers’ further education and the exchange of teachers’ experience (lesson observation and lesson analysis) as well as joint workshops in which the teachers had a possibility to share their experience and demonstrate the most effective strategies for work in inclusive class were organized in the project. As a result of further education organized in the project teachers acquired definite skills how to plan differentiated lesson in their subject, how to adjust support activities for pupils with learning difficulties, how to achieve the lesson plans making the necessary adjustments in the teaching/learning process, how to cooperate in order to achieve the set learning outcomes.

Table 1

**Cooperation among the school staff kolas**

<b>School staff cooperates with each other</b>		
Beginning of the study	Mean	1,55
	N	270
	Std. Deviation	,606
End of the study	Mean	1,52
	N	173
	Std. Deviation	,587

Evaluating the obtained results on the question whether teachers are partners in planning the teaching it is possible to conclude that teachers with certainty have



chosen the answer “Yes” as well as the showings of standard deviation have decreased. Though progress is not observed, the results show the tendency which indicates that the purposeful activities organized during the project have facilitated teachers’ cooperation and partnership in planning the teaching/learning process. (See Table 2) Joint planning of the work in theory is mentioned as an essential prerequisite for implementing inclusive education at school. During the project teachers’ skills of joint planning, cooperation with different specialists were improved.

Table 2

**Teachers are partners in planning teaching/learning**

<b>Pedagogues are partners in planning teaching/learning (teachers)</b>		
Beginning of the study	Mean	1,62
	N	269
	Std. Deviation	,668
End of the study	Mean	1,55
	N	173
	Std. Deviation	,642

Evaluating the obtained results on the question whether teachers at school learn from each other and whether their competences are fully used allows concluding that also answers concerning this indicator of the index of inclusive education have increased closer to the answer “Yes” and the showings of standard deviation have decreased. Though progress is not observed also with this indicator, the results still show a tendency which indicates that purposeful project activities have resulted in fact that teachers have started learning from each other and they feel that their competences are more widely used. (See table 3). The result of such cooperation is gradual formation of an inclusive and positive school environment, positive relations, openness and readiness to share with other colleagues how they integrate what they have acquired in seminars, workshops in their everyday work, and what the results are. This proves that changes in schools cannot be introduced in a short period of time simply changing the policy formulations; it should be followed by concrete actions. To ensure that changes are not only in political decisions but also in the everyday work of every teacher, that principles of inclusive education are observed in everyday life, a long-term planned work is necessary which, in its turn, will positively influence every pupil, increase the quality of education for all regardless their individual educational needs. The questionnaires filled in by the teachers where they had a possibility to express their ideas about the main gains in the project more widely were summarized at the end of the project. Teachers acknowledge that *“The influence was positive because in this project teachers share information, experience and the obtained results.”* Promotion of purposeful cooperation changes the existing cultural environment of the school and thus also the professional culture of teachers. Teachers are more ready to learn from each other. As teachers themselves have written: *“Teachers pay more attention to this, they often discuss the unclear issues, share the experience.”* This indicates that it is possible within a year to achieve changes in teachers’

attitude to their work, to look for cooperation possibilities and to learn from the others thus decreasing the time spent on searching individual solutions to problems. Also the mutual trust among the teachers increases which in long run can decrease thus a phenomenon characteristic to pedagogical environment as “the burnout”.

Table 3

**Teachers at school learn from each other and their competences are fully used at school**

<b>Teachers at school learn from each other and their competences are fully used at school</b>		
Beginning of the study	Mean	1,63
	N	268
	Std. Deviation	,589
End of the study	Mean	1,51
	N	173
	Std. Deviation	,643

The obtained results (See Table 4) on teachers’ understanding on inclusive education show that at the time (2009-2011) when teachers studied together, cooperated with teachers from other project schools, implemented the principles of inclusive education in their schools, their understanding of inclusive education has also changed. The obtained results where the indicator about a common understanding in teachers’ answers has been clear “Yes” also indicate it. It shows that the purposeful project activities have contributed to increasing the teachers’ understanding of the necessity to observe the principles of inclusive education. Though the results have not changed radically the tendency is positive and thus there is hope that teachers not only understand how to do it but also are able to apply their knowledge, skills and competences in observing the principles of inclusive education. To make the results long lasting and to really change the cultural environment of the school it is necessary to continue such work with teachers including these principles both in education of the future teachers and in improving the in-service teachers’ professional competence. The work purposefully started in the project that has facilitated the teachers’ cooperation, learning together and learning from each other should be continued.

Table 4

**There is common understanding on inclusive education at school**

<b>There is common understanding on inclusive education at school</b>		
Beginning of the study	Mean	1,84
	N	264
	Std. Deviation	,745
End of the study	Mean	1,74
	N	173
	Std. Deviation	,812

**Conclusions.** The analysis of the obtained results prove that on the whole there are positive tendencies in all the analyzed variables which indicates that the purposeful activities performed during the project have facilitated teachers’

cooperation, which, in its turn, has promoted the understanding of inclusive education and will definitely in future promote the development of inclusive and positive environment at school. The pedagogues' cooperation implemented during the project was not spontaneous but purposefully organized. Teachers' further education, exchange of good practice (lesson observation and analysis), workshops promoted teachers' cooperation, mutual learning from each other, joint planning; teachers' sense that their competence is more fully used at school on the whole increased.

This conclusion confirms the conclusions obtained as a result of theoretical analysis that the development of teachers' cooperation skills is one of the main preconditions of promoting the environment of inclusive school. As a result of such a purposefully organized process the teacher is able to overcome the competence boundaries of a traditional teacher that go beyond just "teaching the particular school subject"; the teacher stops feeling solitary responsible for the outcome of the work. In an inclusive school the teacher understands that it is the result of joint work and cooperation.

Taking into account the results of the study it can be concluded that it would be valuable also for teachers of other schools to take over the good experience established in the project that facilitates cooperation for promoting inclusive education at school. As it was stated in the project the teachers who have acquired professional education 10 and more years before had not mastered such knowledge and skills during their basic studies. Also those teachers who have acquired teachers' professional education during the last 10 years are not sufficiently prepared for practical work with children in inclusive environment. It means that purposefully organized teachers' further education and promotion of cooperation at school become especially important and it can be implemented in different untraditional forms as "workplace learning" or "learning through cooperation, learning from one another". Teachers themselves admitted at the end of the project that learning by doing is especially important for teachers. Role plays, workshops in which teachers are both participants and organizers help best to acquire new methods, strategies which they immediately can apply in practice. Only practical acquisition of methods facilitates their introduction in practice. Secondly, equally important aspect is the teachers' mutual cooperation that started in the project. Lesson observation and analysis that follows afterwards can take place both in one's own school and in other project schools. The result of such cooperation is establishment of positive inclusive environment and new professional culture at school.

The study showed that there are changes in teachers' opinions, but they are not considerable; however, they allow concluding that it is possible to initiate changes in such a short period of time but to ensure essential and long-lasting changes it should be understood that changes in the cultural environment of the school, changes in teachers' attitude and thus making the school an inclusive school are not possible with short-term activities. It confirms also the idea arrived at as a

result of theoretical analysis that the formation of an inclusive school is a gradual and complex process. The improvement achieved in the project schools indicates the necessity to continue the work as well as to plan in a broader context both the changes in the education of pre-service teachers and the increase of competence of the in-service teachers.

### Bibliography

1. Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. UNESCO publishing
2. Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. In Farrel, P., Ainscow, M (ed.) *Making special education inclusive*. David Fulton Publisher.213.p. 25- 37.
3. Bērziņa, Ž. (2010). *Mentoring sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā*. Promocijas darbs. Daugavpils Universitāte
4. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol : CSIE.
5. Crisci, P. E. (1981) Competencies for mainstreaming: Problems and issues. In *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1981, 16(3), p. 175–182.
6. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2009). *Galvenie principi kvalitātes veicināšanā iekļaujošā izglītībā – Rekomendācijas politikas veidotājiem*. Odense, Dānija: Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
7. Farrel, P., Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. In Farrel, P., Ainscow, M (ed.) *Making special education inclusive*. David Fulton Publisher.213.p. 1-12.
8. Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial lecture'. In *International Journal of Disability. Development and Education*, 44, p. 193–206
9. Includ-es case-study: pre-primary school (2008). Baltic Institute of Social Sciences, Project 2: European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion? /WP8
10. Indeks iekļaujošajai izglītībai (2006). Rīga : Britu padome.
11. Lipsky, D. K., Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of democratic society. In Daniels, H. Garner, P. (ed.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London : Kogan Page, 12 – 23.
12. Maslo, I., Gento, P, Nīmante, D. (2011). Pedagogu attieksme pret dažādību un tās pedagoģiskiem risinājumiem Spānijas un Latvijas salīdzinošā aspektā. Sast. Koķe, T., Krūze, A., Markus, D. *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne. Apvienotais pasaules latviešu zinātnieku III kongress un Letonikas IV kongress. Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte. Pedagoģija*. ISBN 978-9934-8215-6-1
13. Nīmante, D. (2008). *Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība Latvijā: vēsturiskais un mūsdienas konteksts*. Sociālā pedagoģija. Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga: Latvijas Universitāte.
14. Nīmante, D., Tūbele, S. (2010). Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*. Vol 10 Nr.1, 32-40 p
15. Krastiņa, E.; Zaķe, D.; Bērziņa, Ž., Lūciņa, Z. (2005). *Čigānu identitāte multikulturālā skolā*. Izglītības Iniciatīvu centrs.
16. Peters, S. J. (2007). Education for all? A historical analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with disabilities. In *Journal of disability policy studies*. Vol. 18. No. 2, p. 98–108.
17. Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver : CO, Love.

<b>Dita Nīmanīte</b>	University of Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, Latvia E-mail: ditas@latnet.lv, Phone: +371 29117118
<b>Linda Daniela</b>	University of Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, Latvia E-mail: linda.daniela@lu.lv, Phone: +371 26408896

## **PEDAGOGISKĀ PERSONĀLA GATAVĪBA IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS REALIZĀCIJAI VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ**

### **The readiness of pedagogical personnel to realize the inclusive education in general educational institution**

**Aija Kondrova,  
Rita Orska,  
Mārīte Rozenfelde**  
Rēzeknes Augstskola, Latvija  
E-pasts: Rita.Orska@ru.lv

**Abstract.** *The dilemma between general pedagogical offer and individual needs of every student has been topical in all ages and now, too. An inclusive education now has been considered a new hope and a possible solution for the pedagogical dilemma – how to provide educational and development necessities of every child at comprehensive school. Teacher is a crucially essential person in the practice of inclusive education. The teachers mostly have to be professionally competent in order to reveal varied necessities, individual academic achievements, the social and culture environment, where these students live, of every student; and it provides an opportunity to find out how to facilitate academic achievements of every student most efficiently. The research reveals the work conditions of Latgale region teachers through the implementation of inclusive education at educational institutions of different level.*

**Keywords:** *inclusive education, pedagogical personnel, children with special needs, work condition.*

#### **Ievads Introduction**

Iekļaušana ir viens no aktuālākajiem jautājumiem pedagogijā visā pasaulē. Šī procesa pamatā ir princips, ka skolām ir jāizglīto visi bērni neatkarīgi no invaliditātes veida, pakāpes vai smaguma vai citām emocionālām, kultūras, sociālām vai lingvistiskām atšķirībām.

Cilvēku diskriminācija saskaņā ar kādām īpašām vajadzībām noved pie nevienādas izturēšanās pret viņiem un izslēgšanas vai ierobežošanas no sabiedrības, sociālās dzīves. Sociālā atstumšana mazina iespējas piekļūt sabiedrības resursiem, tādiem kā darbs, izglītība, politiskā līdzdalība. Neiecietība ir jāskata plašāk cilvēku vērtību sistēmā. Mobilitātes apstākļos ilgstoša savstarpēja pazīšanās vairs nav iespējama, un tā nevar kalpot par saliedētības resursu. Sabiedrība kļūst heterogēna, daudzveidīga, iekļaujot dažādas pieredzes un izcelsmes cilvēkus. (Šūlmane, Kruks, 2006).

Būtiski ir veidot skolas visiem, jo izglītība ir saistīta ar sociālās un ekonomiskās attīstības mērķiem. „Vērsties pret izslēgšanu, marginalizāciju un neapmierinošām sekmēm ir ne tikai pareizi, bet tam ir arī ekonomisks un sociāls pamatojums. Ja valstī neizdodas attīstīt bērnus izglītot spējīgas skolas, tad rodas zemākā sabiedrības šķira ne

tikai izglītības, bet arī sociālajā un ekonomiskajā ziņā, un tas var radīt nopietnas sekas gan šobrīd, gan nākotnē.” (Rouzs, 2006, 7).

Iekļaujošā izglītība paredz tādu savstarpēji saskaņotu un koordinētu pasākumu kopumu veicināšanu, kuri ir vērsti uz ikviena skolēna iekļaušanos skolā, darba tirgū un sabiedrībā kopumā. Saskaņā ar Salamankas Deklarāciju (1994) skolām jāpieņem visi bērni neatkarīgi no to fiziskā, intelektuālā, sociālā, emocionālā, lingvistiskā vai cita raksturojuma. Parastās skolas ar iekļaujošu pieeju ir efektīvākais veids, kā cīnīties pret diskrimināciju, radīt pretimnākošu apkārtējo vidi, veidot iekļaujošu sabiedrību un sniegt izglītību visiem (Salamankas Deklarācija, 2. punkts, 1994).

Katram skolēnam ir tiesības uz izglītību demokrātiskā sabiedrībā. Latvijas Republikas Izglītības likumā ir noteikts: „Nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli.” (Izglītības likums, 1998).

Ar iekļaujošo izglītību tiek apzīmēts process, kas saistīts ar skolas un personāla attīstību un pārmaiņu vadību. Šajā procesā izglītība tiek adaptēta un pielāgota ikviena cilvēka individuālajām vajadzībām. Iekļaujošā izglītība ir domāta visiem. Bērni un jaunieši ar speciālām vajadzībām mācās kopā ar saviem vienaudžiem, atbilstoši savām vajadzībām, spējām un kompetences līmenim. Ainskovs (Ainscow, 2007) uzsver trīs svarīgākos elementus, kas raksturo iekļaujošo izglītību: klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi, kur ar jēdzienu „sasniegumi” nav domāts tikai kontroldarba, testa vai diagnosticējošā darba rezultāts – atzīme. Liela nozīme šajā procesā ir skolotājam, kurš vada šādu mācību procesu.

A. Medina-Riviļa (A. Medina-Rivilla, 2009) norāda, lai iekļaušanās noritētu veiksmīgi, skolotājiem galvenokārt ir jābūt profesionāli kompetentiem, lai atklātu katra skolēna dažādās vajadzības, individuālos mācību sasniegumus, to sociālo un kultūras vidi, kurā šie skolēni dzīvo, un tas dod iespēju noteikt, kā vislabāk sekmēt ikviena skolēna mācību sasniegumus. Tādēļ skolotājiem iekļaujošās klases vidē ir svarīgi attīstīt un izmantot prasmju novērtēšanu atbilstoši mācību programmai, mācīšanos grupā, mācīšanās stilu novērtēšanu, citas individualizētas un pielāgojamas mācību pieejas. Piemēram, mācīšanās stratēģijas grupā sekmē vienaudžu mācīšanos sadarbībā (mācīšanos kopā) un sociālo prasmju treniņu. Pieņemot, ka skolēniem piemīt dažādi mācīšanās stili un daudzveidīgas spējas, gan vispārējās, gan speciālās izglītības skolotājiem jāveido un jākoordinē savs darbs klasē tā, lai tiktu ņemtas vērā katra skolēna vajadzības, intereses un talanti (Soffer, 1994). Zinātniskajā literatūrā par iekļaujošo izglītību ir uzsvērts, ka veiksmīgai iekļaujošās izglītības īstenošanai jebkurā skolā jāsāk ar pozitīvas attieksmes pret dažādām vajadzībām veicināšanu.

### **Pētījuma organizācija un metodes**

#### **The methods of research**

Lietišķā pētījuma mērķis: mācību procesa nodrošinājums, skolotāju kompetenču izpēte pirmsskolas, pamatizglītības, arodizglītības līmeņos iekļaujošās izglītības aspektā, nosaka pētījuma veida un plāna jeb dizaina izvēli. Tas ir aprakstošais šķērsriezuma pētījuma dizains. Izmantotas aprakstošās statistikas metodes.

Pētījuma mainīgais ir mācību procesa organizācija, skolotāju kompetence iekļaujošās izglītības aspektā, ko noteica 2 izteiktības līmeņos: pietiekams vai nepietiekams.

Neatkarīgais mainīgais ir noteiktā mērķgrupa - pedagoģiskais personāls.

Atkarīgais mainīgais ir:

- zināšanas par bērniem ar speciālām vajadzībām, iekļaujošās izglītības procesu;
- metodiskā bāze;
- mācību materiāli;
- resursi iekļaujošās izglītības realizācijai;
- institucionālā un starpinstitucionālā sadarbība.

Tie ir mērījumi, kas tiek veikti pētījuma laikā konkrētajā mērķgrupā.

Aptaujā piedalījās 327 pedagogi. No iesniegtajām anketām par derīgām datu apstrādei un analīzei tika atzītas 310 anketas. Izpētot skolotāju sadalījumu pēc pedagoģiskā darba stāža var secināt, ka aptaujā visvairāk piedalījās skolotāji, kuru darba stāžs ir ilgāks par 10 gadiem – 86%.

Iegūtie dati norāda, ka 23 izglītības iestādēs, kuru pedagogi piedalījās aptaujā, jauno pedagogu (pedagoģiskā darba stāžs 0-5 gadiem) ir ļoti maz, tikai 14 skolotāji jeb 5%. Apskatot respondentu sadalījumu pēc amatiem, redzams, ka visvairāk ir vidējās izglītības skolotāju – 119 (39 %). Jāņem vērā, ka ir skolotāji, kuri strādā divās izglītības pakāpju programmās, piemēram, pamatizglītības un vidējās izglītības programmās. Mazais speciālās izglītības skolotāju skaits (16%) norāda, ka skolās atbalsta personāla komandās šo speciālistu nav jeb arī nav neviena atbalsta personālā darbinieka. Tas nozīmē, ka izglītojamiem un arī skolotājiem ir grūtības saņemt speciālistu (speciālās izglītības skolotāja, psihologa, sociālā pedagoga, logopēda) pakalpojumus.

### **Pētījuma rezultāti**

#### **The results of research**

Lai skolotājs varētu strādāt ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, nepieciešams papildināt zināšanas speciālās izglītības jautājumos. Lielākais vairums respondentu norāda, ka ir mācījušies papildus tālākizglītības programmās par speciālās izglītības jautājumiem. (skatīt 1.tabulā)

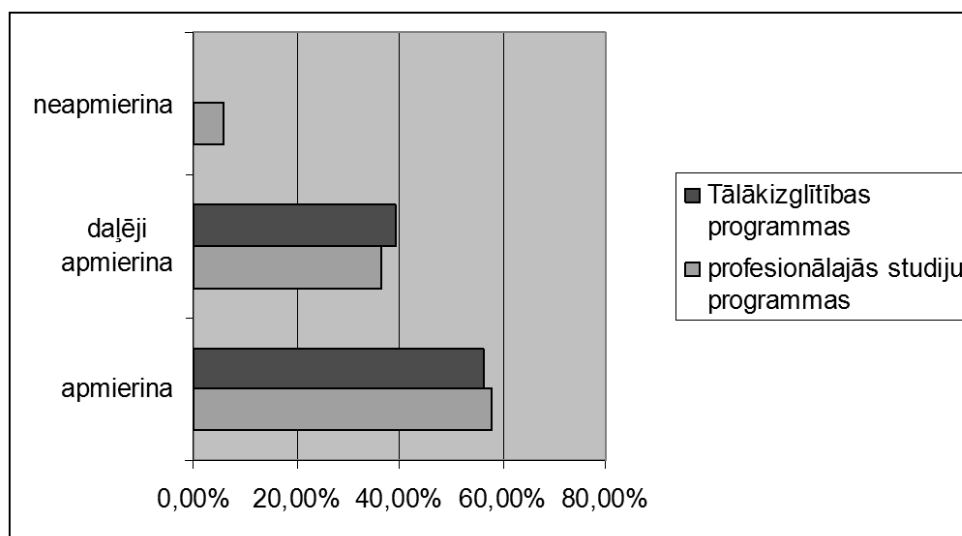
Skatot šos skaitļus jāņem vērā, ka ir skolotāji, kas ir mācījušies gan profesionālajā studiju programmā, gan vēl mācījušies tālākizglītības programmās par speciālās izglītības jautājumiem. Apskatot atbildes variantā „cits variants”, redzams, ka skolotāji mācās no dažādiem informācijas avotiem: kolēģu pieredzes apmaiņas rezultātā, patstāvīgi studējot literatūru, piedaloties semināros, lekcijās,ursos par šiem jautājumiem, piedaloties projektos saistībā ar iekļaujošās izglītības realizāciju, risinot sava bērna veselības problēmas speciālistu vadībā. 53 pedagogi jeb 17% respondentu aptaujā ir atzinuši, ka viņiem nav zināšanu šajā jomā. 5 respondentus šāda situācija apmierina, 52% tikai daļēji apmierina zināšanu trūkums speciālās izglītības jautājumos, bet neapmierināto ar šo stāvokli ir 39%.



**Respondentu atbilžu apkopojums par izglītošanos speciālās izglītības jautājumos**  
**The resume of the respondents answers on the points of special education, enlightenment**

Amats	Profesionālajā studiju programmā	Tālākizglītības programmā	Nav zināšanu jomā	Cits variants
Pirmsskolas skolotājs	31	24	5	3
Sākumskolas skolotājs	26	42	4	7
Pamatizglītības skolotājs	13	58	13	6
Vidējās izglītības skolotājs	24	65	32	7
Speciālās izglītības skolotājs	8	8	0	0
Arodizglītības skolotājs	14	7	9	0
Citi( surdotulki,...)	2	1	0	1

Savukārt tie, kuri ir mācījušies profesionālajā studiju programmā un tālākizglītības programmās par speciālās izglītības jautājumiem, dažādi vērtē iegūtās zināšanas.( skatīt 1.attēlu) Vairāk kā puse respondentu ( vidēji 57%) ir apmierināti ar iegūtajām zināšanām gan profesionālajā studiju programmā, gan tālākizglītības programmās.



**1.att. Respondentu vērtējums par zināšanām speciālajā izglītībā profesionālajās studiju un tālākizglītības programmās**

**The respondents evaluation of knowledge in special education in the professional study program and the program of continuing education**

Neapmierina zināšanas speciālās izglītības jautājumos 5% respondentu. Daļēji apmierināto ir vidēji 38%. Kopumā tas liecina, ka ir nepieciešamība papildināt zināšanas speciālās izglītības jautājumos. Kaut arī netika iegūti dati par laika periodu, kurā skolotāji mācījās par šiem jautājumiem, taču rezultāti norāda uz nepieciešamību pilnveidot programmas speciālās izglītības jautājumos.

Raksturojot pedagogu tālākizglītības nodrošināšanas iespējas darbā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, 145 (46%) respondenti ir atzinuši šīs iespējas par pietiekamām. Taču 37% no kopējā respondentu skaita tālākizglītības iespējas ir atzinuši par nepietiekamām.

Rezultāti uzrāda, ka visproblemātiskāk ar tālākizglītību par darbu ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām ir arodizglītības skolotājiem. ( nepietiekamas iespējas - 68%) Sarunās pēc anketēšanas pedagogi atzina, ka var apmeklēt tālākizglītības kursus vispārīzglītojošo skolu skolotājiem par darbu ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, taču šādās programmās netiek skatīti jautājumi par aroda mācīšanas īpatnībām šiem izglītojamiem.

2.tabula

**Respondentu viedokļu apkopojums par tālākizglītības nodrošināšanas iespējām darbā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām**

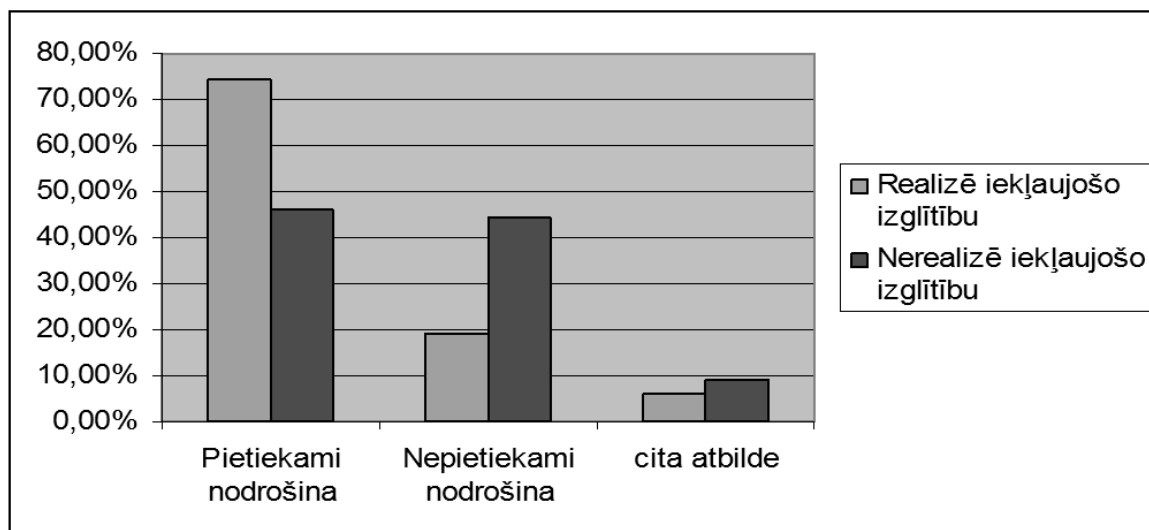
**The resume of the respondents opinions on the possibility to provide with continuing education in work with pupils with special needs**

Amats	Pietiekami	Nepietiekami	Cita atbilde
Pirmsskolas skolotājs	57,1%	28,6%	14,3%
Sākumskolas skolotājs	52,3%	33,8%	13,8%
Pamatizglītības skolotājs	42,2%	38,6%	19,3%
Vidējās izglītības skolotājs	45,2%	36,3%	18,5%
Speciālās izglītības skolotājs	53,8%	38,5%	7,7%
Arodizglītības skolotājs	21,4%	67,9%	10,7%

Tie, kuri ir izvēlējušies variantu „cita atbilde”, visvairāk komentējuši tālākizglītības kursu dārgumu: „skolotājs no savas algas nevar apmaksāt”, „ja apmaksā projekts vai pašvaldība, tad vietu skaits ir ierobežots un visi netiek”, „kursu realizācija tuvāk dzīves vietai samazinātu izdevumus”. Ir ieteikumi veidot tālākizglītības kursu programmas par konkrētiem mācību priekšmetiem. Piektā daļa respondentu ( no varianta „cita atbilde”) ir rakstījuši, ka nevar komentēt šo jautājumu, jo nepārzina situāciju. Tas varētu būt saistīts gan ar skolotāju ieinteresētības pakāpi, gan informācijas pieejamības jautājumiem.

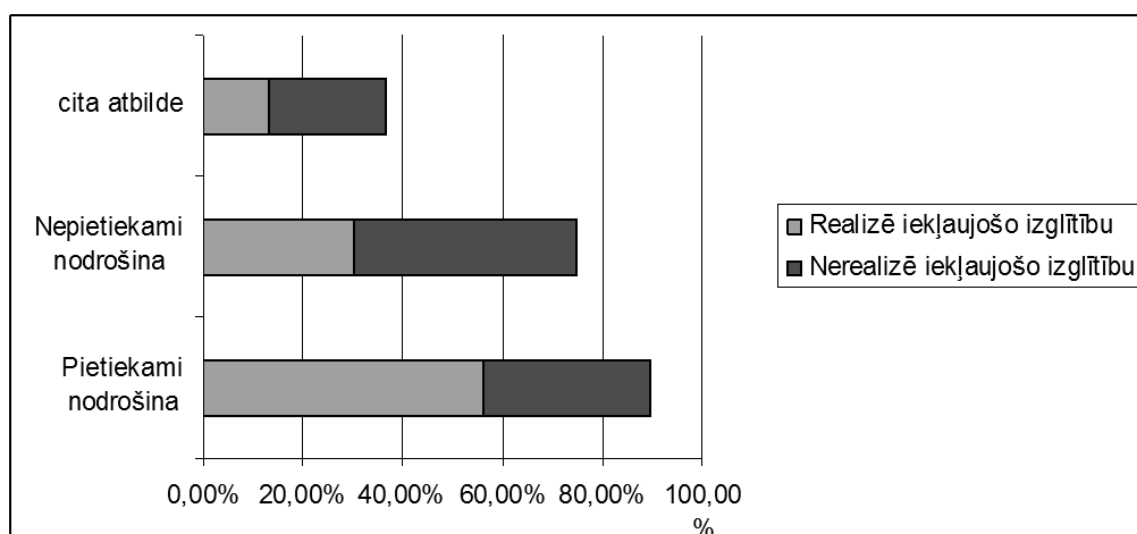
Noskaidrojot skolotāju informētību un izpratni par iekļaujošās izglītības realizāciju izglītības iestādē, tika konstatēts, ka 76% aptaujāto skolotāju ir informēti par šiem jautājumiem. 17% respondentu noliedz iekļaujošās izglītības realizāciju savā izglītības iestādē, bet 7% respondentu nezina, vai tāda tiek realizēta, vai norāda, ka realizē daļēji. Piebildēs, ko šie respondenti ir snieguši, atklājas, ka nav pilnīgas izpratnes par iekļaujošās izglītības būtību. Tiek skaidrots, ka skolā realizē vai gatavojas realizēt programmu izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem, kas parāda nepietiekamu iekļaujošās izglītības jautājumu izpratni. Tas liek domāt arī par to, ka izglītības iestādē informācijas aprites jautājumi nav pilnībā atrisināti, jo pedagogi nezina par noteiktu jautājumu risināšanu skolā.

Skolotāju vērtējums par izglītības iestādes iespējām nodrošināt iekļaujošās izglītības realizāciju ir pozitīvs. (skatīt 2.attēlu) Kritiskāki ir tie pedagogi, kuri uzskata, ka skolā netiek realizēta iekļaujošā izglītība, jo skolā nepietiekami ir nodrošinātas iespējas tās realizācijai. Tie, kuri izvēlējušies variantu „cita atbilde”, raksta, ka pašlaik skola ir daļēji gatava realizēt iekļaujošo izglītību. Diemžēl pamatojuma šādam vērtējumam nav, tāpēc grūti analizēt, ko nozīmē daļēji gatava realizēt iekļaujošo izglītību.



**2.att. Respondentu vērtējums par izglītības iestādes iespējām nodrošināt iekļaujošās izglītības realizāciju**  
**The respondents evaluation of the educational institutions possibilities to provide the realization of the inclusive education**

Arī raksturojot izglītības iestādes mācību organizāciju ( formas, korekcijas iespējas, terapijas veidus) izglītojamo speciālo vajadzību nodrošināšanai, lielākais vairums ,t.i. 56,3%, skolotāju to vērtē kā pietiekamu. (skatīt 3.attēlu).



**3.att. Respondentu vērtējums par izglītības iestādes mācību organizāciju izglītojamo speciālo vajadzību nodrošināšanai**

### **The respondents evaluation of the educational institutions arranging teaching to provide the special needs of pupils**

Skeptiska attieksme par mācību organizāciju parādās skolotājiem, kuri uzskata, ka viņu izglītības iestādē nerealizē iekļaujošo izglītību. Domājams, ka skolotāji uzstāda augstas prasības, kas būtībā ir arī pareizi, mācību organizācijai izglītojamiem ar speciālām vajadzībām. Atbildes variantā „cita atbilde”, atkal norāda, ka skolotājs nezina par situāciju savā izglītības iestādē.

Atbildes jautājumā par pedagoģiskās atbalsta sistēmas komandas darbu skolā nevar vērtēt viennozīmīgi. Kopējie dati uzrāda, ka 70% skolotāju apstiprina, ka viņu izglītības iestādēs darbojas pedagoģiskās atbalsta sistēmas komanda. Reālie dati par aptaujā iesaistītajām izglītības iestādēm liecina, ka tikai atsevišķās izglītības iestādēs ir visi atbalsta speciālisti un viņu darbs ir organizēts pēc komandas darba modeļa. Visticamāk skolotāji, izlasot anketas jautājumu, uzmanību pievērša nevis jēdzienam „komanda”, bet speciālistu uzskaitījumam, kas sniegts kā paskaidrojums.

Pedagoģiskās atbalsta sistēmas komandas speciālisti palīdz skolotājiem diagnosticēt, izprast izglītojamo grūtības mācību procesā, kopīgi meklē efektīvākos mācību veidus, metodes, paņēmienus izglītojamiem ar speciālām vajadzībām. Pilsētu skolās, kur izglītojamo skaits ir pietiekams, lai nodrošinātu speciālistu (psihologa, sociālā pedagoga, speciālās izglītības skolotāja, logopēda u.c.) darba likmes, komandas darbs ir iespējams un dod labus rezultātus iekļaujošās izglītības realizācijas nodrošināšanā. Ja runa ir par lauku skolām, tad šo speciālistu pakalpojumu nodrošinājums ir neefektīvs. Piemēram, ja psihologa slodze lauku skolā ir tikai 0,25 daļas no likmes, tad psihologs skolā strādā vienu darba dienu, kuras ietvaros var veikt diagnostiku un risināt akūtākos jautājumus, konsultējot skolotājus, izglītojamos un vecākus, par psiholoģiskās korekcijas darbu šādos apstākļos nevar būt runa. Ja izdodas „sagrabināt” vēl kāda speciālista kādu likmes daļu, tad arī šis speciālists nevar veikt savu darbu pilnībā. Lauku skolu pedagogi ir priecīgi arī par tādu atbalstu.

74% respondentu apstiprina, ka izglītības iestādes vadība atbalsta un sniedz palīdzību skolotājam izglītojamo speciālo vajadzību apmierināšanai. 15% pedagogu šādu atbalstu un palīdzību nesāņem no vadības, bet 11% - atbildēja, ka vadība tikai daļēji sniedz atbalstu un palīdzību skolotājam izglītojamo speciālo vajadzību apmierināšanai.

Mācību procesa organizācijā nozīmīga ir mācību materiālu, metodisko līdzekļu esamība un daudzveidība. Izglītības iestādei būtu jānodrošina pedagogs ar šiem materiāliem. Aptaujāto skolotāju viedoklis par šo nodrošinājumu dalījās.

Lielākā daļa pedagogu atzina, ka izglītības iestāde nodrošina ar metodiskajiem līdzekļiem: pilnībā - 40%, daļēji - 20% respondentu. 40% pedagogu atzīst, ka izglītības iestāde nenodrošina ar metodiskajiem līdzekļiem, visvairāk to ir starp sākumskolas, pamatizglītības, vidējās izglītības un arodizglītības skolotājiem. Šos datus apstiprina sniegtā informācija par izmantojamajiem mācību materiāliem. Gandrīz puse respondentu izmanto darbā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām pašgatavotos mācību materiālus. Nākošais biežāk nosauktais mācību materiāls ir didaktiskie materiāli, attīstošās spēles, kas ir pielāgotas atbilstoši konkrētā attīstības traucējuma izglītojamiem. Tālāk skolotāji nosauc grāmatas, interneta resursus, kuri

tiek atlasīti, pielāgoti konkrētajam gadījumam. Darbā ar izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem skolotāji izmanto mācību materiālus, ko izmanto speciālo skolu skolotāji darbam ar izglītojamajiem. Vēl daudz tiek pieminēti materiāli, kas iegūti no dalības projektos,ursos, pieredzes apmaiņā pie kolēģiem, speciālistu ( psihologa, logopēda u.c) ieteiktie uzdevumi, kā arī mācību standartam atbilstošus un izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātus mācību materiālus (nav viens konkrēts, bet ir dažādu autoru un dažādu izdevniecību).

Tika noskaidrotas arī skolotāju vēlmes, kādi materiāli būtu vajadzīgi. Šajā jautājumā skolotāju vidū ir liela vienprātība: ir vajadzīgi gan interaktīvie mācību materiāli (atbalsta 66% aptaujāto), gan mācību metodiskā literatūra (atbalsta 66% aptaujāto). Tie, kuri izvēlējušies variantu „cita atbilde”, norāda uz mācību izdales, uzskates materiālu, darba burtnīcu, didaktisko spēļu, mācību grāmatu nepieciešamību konkrētajā mācību priekšmetā, kā arī „gaismas galdu”, sensorās sienas spēles (izglītojamajiem ar dzirdes traucējumiem), mācību tehniskos līdzekļus (datorus ar projektoriem, interaktīvās tāfeles).

Mācību procesa efektivitāti paaugstina arī efektīva dažādu izglītības iestādei pieejamo resursu izmantošana. Pedagogu atbildes par dažādu resursu izmantošanas lietderību norāda uz pietiekamību.

Trešā daļa speciālās izglītības skolotāju un arodizglītības skolotāju (attiecīgi 30,8% un 32,1%) norāda uz nepietiekamību lietderīgā resursu izmantošanā. Diezgan liels ir atbilžu skaits variantā „cita atbilde”, kur parādās ieraksts „nezinu”, „neesmu informēts” u.tml. Izglītības iestādēs būtu jāpārskata informācijas aprites sistēma, jo aptauja uzrāda, ka ir skolotāji, kuri nezina par noteiktu jautājumu risināšanas gaitu skolā. Līdzīga aina veidojas arī par informētību par mērķdotācijām, kas redzētas izglītojamo ar speciālām vajadzībām vajadzību nodrošināšanai. 50% respondentu uzskata, ka mērķdotācijas tiek izmantotas lietderīgi. Variantā „cita atbilde” (39%) respondenti raksta „nezinu”, „grūti teikt”, „daļēji”. Šīs atbildes var liecināt vai nu par skolotāju neieinteresētību par šiem jautājumiem, vai informācijas aprites nepilnībām izglītības iestādē.

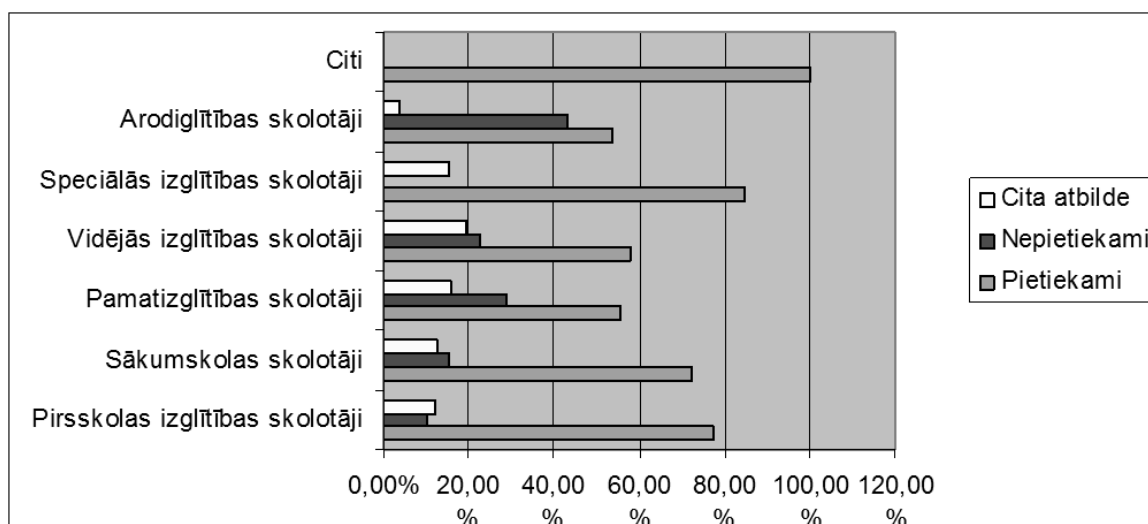
Iekļaujošās izglītības procesa realizācija nav iedomājama bez vecāku, dažādu speciālistu, sabiedrības līdzdalības. Pedagogu vērtējums par sadarbību ar šiem partneriem ir pozitīvs. Vērtējot sadarbību ar izglītojamo ar speciālām vajadzībām vecākiem, 65% respondentu atzīst, ka tā ir pietiekama, lai varētu risināt radušās problēmas. 22% respondentu uzskata, ka sadarbība ar vecākiem ir nepietiekama, bet 13%, izvēloties variantu „cita atbilde”, raksta, ka sadarbību varētu vērtēt kā daļēji pietiekamu un uzsver, ka šo sadarbību ietekmē arī vecāku ieinteresētība sadarbīties. Šai sadarbībā ir svarīga vēlme palīdzēt bērnam ar speciālām vajadzībām, kā arī atteikšanās no stereotipiem par to, kas katrai pusei būtu jādara.

Skolotāju atbildes šajā jautājumā uzrāda arī sakarības starp izglītojamā vecumu un sadarbības ar vecākiem intensitāti (skatīt 4.attēlu). Kā pietiekamu sadarbību ar vecākiem visvairāk vērtē pirmsskolas un sākumskolas skolotāji, speciālās izglītības skolotāji un citi speciālisti (surdotulki, logopēdi). Grūtāk klājas šo sadarbību veidot pamatizglītības un vidējās izglītības skolotājiem, jo parādās lielāks skaits atbilžu ar vērtējumu „nepietiekams”.

Lielākās grūtības sadarbībā ar vecākiem ir arodizglītības skolotājiem. Sarunās pēc anketēšanas šie skolotāji stāstīja, ka ir vecāki, kuri ne reizi neierodas izglītības iestādē, kamēr viņu bērns mācās, pat izlaiduma svinības nav pietiekams iemesls, lai vecāki ierastos skolā. Bieži šie vecāki aizbildinās ar savu aizņemtību, ar to, ka uzskata, ka bērnam pašam jātiek ar visu galā, jo ir pietiekami patstāvīgs u.tml.

Gandrīz visu izglītības iestāžu pedagogi pozitīvi vērtē sadarbību ar pedagogiski medicīnisko komisiju ( PMK), vienīgi arodskolu skolotāji ir skeptiskāki, jo reāli šī sadarbība ir retos gadījumos, arī PMK speciālisti vairāk sadarbojas ar pirmsskolas, sākumskolas un pamatskolas skolotājiem.

Neliela daļa skolotāju atzīst, ka līdz šim nav bijis jāsadarbojas ar PMK speciālistiem. Skaidrojot šīs atbildes, ir jāņem vērā tradicionālā pieredze sadarbībai ar medicīniski pedagoģiskajām komisijām. Lai arī situācija mainās, taču biežāk PMK sāk darbu tad, kad skolas iesniedz pieteikumus konkrētā gadījuma izvērtēšanai. PMK nedarbojas pastāvīgi, tāpēc skolotājs nevar izmantot PMK speciālistu palīdzību, padomus tajā brīdī, kad tas nepieciešams.



4.att. Pedagogu vērtējums sadarbībai ar izglītojamo ar speciālām vajadzībām vecākiem

#### The pedagogues evaluation of cooperation with the parents of pupils with special needs

Novērtējot sabiedrības attieksmi pret izglītojamo ar speciālām vajadzībām, skolotāji atzīst to par pozitīvu. Par negatīvu attieksmi vairāk izsakās speciālās izglītības skolotāji un pamatizglītības skolotāji. Izvēloties variantu „cita atbilde”( 25%) skolotāji pauž viedokli, ka šī attieksme ir dažāda un nevar būt novērtējama viennozīmīgi. Vēl šajā variantā sabiedrības attieksme raksturota kā neitrāla , vienaldzīga: „ja mani tas tieši neskar, es par to neinteresējos”. Mūsu sabiedrība dzīvo pārmaiņu laikā , informētības līmenis par bērniem (arī pieaugušiem cilvēkiem) ar speciālām vajadzībām ir atšķirīgs, tāpēc iespējami dažādi attieksmju veidi.

Pedagoģiskā personāla aptauja atklāja nepilnības iekļaujošās izglītības realizācijas procesā. Skolotāju neinformētība par atsevišķiem iekļaujošās izglītības aspektiem skolā liecina par nepilnībām informācijas aprītē skolā. Savukārt citi

jautājumi norāda uz nepilnībām iekļaujošās izglītības procesa organizācijā un realizācijā visā valstī.

### **Secinājumi Conclusions**

Pētījums ļauj secināt:

1. Pedagogu vērtējums par zināšanām un tālākizglītības iespējām speciālās izglītības jautājumos apliecina, ka ir nepieciešamība pilnveidot skolotāju profesionālajās studiju programmās studiju kursus par speciālās izglītības jautājumiem, tālākizglītības programmās dažādot un pilnveidot informāciju par darbu ar izglītojamo ar speciālām vajadzībām.
2. Pedagogu vērtējumā lielākā daļa aptaujā iesaistīto izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības realizāciju nodrošina pietiekamā līmenī. Izglītības iestādēs būtu jāpārskata informācijas aprites sistēma, jo aptauja uzrādīja, ka ir skolotāji, kuri nezina par noteiktu jautājumu risināšanas gaitu skolā.
3. Šobrīd izglītības iestādēs ir atšķirības pedagogu nodrošinājumā ar mācību materiāliem. 40% pedagogu atzīst, ka izglītības iestāde nenodrošina ar metodiskajiem līdzekļiem, visvairāk šādu domu izsaka sākumskolas, pamatizglītības, vidējās izglītības un arodizglītības skolotāji. Gandrīz puse respondentu izmanto darbā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām pašgatavotos mācību materiālus. Skolotāji uzskata, ka realizējot iekļaujošās izglītības procesu darbam ar izglītojamiem nepieciešami gan interaktīvie mācību materiāli, gan metodiskā literatūra.
4. Lielākā daļa respondentu uzskata dažādu resursu un mērķdotāciju izmantošanu izglītības iestādē par pietiekami lietderīgu. Taču apmēram trešā daļa respondentu nepārzina šo jautājumu norisi savā izglītības iestādē. Tas var liecināt vai nu par skolotāju neieinteresētību par šiem jautājumiem, vai informācijas aprites nepilnībām izglītības iestādē.
5. Pedagogu vērtējums sadarbībai ar vecākiem un pedagoģiski medicīnisko komisiju, kā arī pedagogu novērtējums par sabiedrības attieksmi pret izglītojamo ar speciālām vajadzībām, ir pozitīvs. Zināmas grūtības sadarbībā ar vecākiem ir arodizglītības skolotājiem, pamatizglītības un vidējās izglītības skolotājiem. Gandrīz visu izglītības iestāžu pedagogi pozitīvi vērtē sadarbību ar pedagoģiski medicīnisko komisiju (PMK), vienīgi arodskolu skolotāji ir skeptiskāki, jo reāli šī sadarbība ir retos gadījumos. Novērtējot sabiedrības attieksmi pret izglītojamo ar speciālām vajadzībām, skolotāji atzīst to par pozitīvu. Daļa skolotāju pauž viedokli, ka šī attieksme ir dažāda un nevar būt novērtējama viennozīmīgi.

### **Summary**

The inclusion of varied educational needs' children into the educational system has become one of the topical issues in Latvia's educational system during the last decade.

To make inclusion successful, teachers mainly have to be professionally competent in order to reveal varied necessities, individual academic achievements of every student, the social and culture environment where these students live and it

provides the opportunity to determine, which is the best way to facilitate academic achievements of every student.

A teacher has to work efficiently with different children; s/he needs skills, experience, knowledge and has to know pedagogical approach, appropriate totality of corresponding study methods and materials; besides, a certain time has to be planned for this process.

A carried out questionnaire, where 310 teachers participated, showed that the teachers recognise their knowledge in the issues of special education as insufficient. The teachers recognise that they lack corresponding knowledge how to identify the varied needs of the children, how to form the inclusive class and how to teach in the inclusive class. It means that there is a necessity to perfect the study courses on the issues of special education in teachers' professional study programmes; to vary and perfect the information on the work with special needs' students in further education programmes.

The issue on the teachers' providing with teaching aids is essential. The results of the research prove that there are differences at the educational institutions in the solution of this issue. 40% of the teachers acknowledge that the provision with different modern teaching aids and materials that correspond to the students' needs is not adequate. Mostly the teachers of primary school, basic education, secondary education and vocational education have expressed such opinion. Almost a half of the respondents use self- made teaching aids in their work with special needs' students. The teachers consider that computers, books, workbooks, teaching aids, including the digital ones that correspond to the principles of the inclusive principle, it means modern teaching aids and materials are necessary in the implementation of education processes for work with the students.

The development of the inclusive environment at schools depends on school administration and the enthusiasm of the teachers. The children are the hostages of luck in such situation. Teachers do not have enough time for an individual work with children because they have to write a lot of bureaucratic documents, accounts, instructions and other "compulsory" records.

#### **Literatūra Bibliography**

1. Ainscow, M. (2007). *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. In Florian, L. (ED.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publication.
2. Izglītības likums 29.10.1998. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?idi=50759> (skatīts 12.11.2011.)
3. Medina-Rivilla, A. (2009). *Seminārs par iekļaujošo izglītību RVT darbiniekiem*, Rīga, RVT, 27.11.2009.
4. Rouzs, M. (2006). *Skola visiem: kāpēc un kā? No: Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls. Rīga: McĀbols, 6.–9. lpp.
5. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994)* Pieejams: <http://www.ecdgroup.com/download/gn1ssfai.pdf> (skatīts 12.11.2011.)



6. Soffer, R. (1994). *Inclusion – It's not what you think*. Association of Texas Professional Educators (ATPE) News, March/April, 1994,.
7. Šūlmane, I., Kruks, S. (2006). *Neiecietības izpausmes un iecietības veicināšana Latvijā*. Rīga: Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts.

<b>Aija Kondrova</b>	Rezekne Higher Education Institution Faculty of Education and Design Atbrivosanas al. 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: ardonok@inbox.lv
<b>Rita Orska</b>	Rezekne Higher Education Institution Faculty of Education and Design Atbrivosanas al. 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: Rita.Orska@ru.lv
<b>Mārīte Rozenfelde</b>	Rezekne Higher Education Institution Faculty of Education and Design Atbrivosanas al. 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: marite.rozenfelde@inbox.lv

## MUZIKĀLAIS PĀRDZĪVOJUMS PSIHOLOĢISKAJĀ UN TERAPEITISKAJĀ ASPEKTĀ

### Musical experience from psychological and therapeutic perspective

**Mirdza Paipare**

Liepājas Universitāte, Latvija

E-pasts: mirdza.paipare@liepu.lv

**Abstract.** *The author of the paper is a musician, educator and certified music/art therapist. This enables her to view this particular issue both from musicians, teachers and music/art therapist's view.*

*Within a three-year period research was conducted and the research data on the role of musical emotions in human life were summarised. The research results allow to draw meaningful conclusions on the role of musical emotional experience not only in a person's life, but also to identify the musical emotions impact on vital areas of human life, concerning the senses, emotions, perception, behaviour, culture, identity.*

*Findings of the study show that scientific application of music provides not only aesthetic, but also educational and even therapeutic effect. Interpretation of the obtained results shows their applicability in pedagogy, psychology, music science, and health care.*

**Keywords:** *emotions, listening to music, musical experience, music therapy, experience.*

Šodien mūzika un tās klausīšanās ir viena no svarīgākajām problēmām mūzikas pedagogijā un psiholoģijā, tā skar gan komponistu, gan izpildītāju un klausītāju, un no šī viedokļa dalās mūzikas radošajā (komponists), atskaņotājmākslinieka (izpildītājs) un klausītāja uztveres psiholoģijā (arī šī uztvere daļēji ir "līdzradīšana"). Mūzikas klausīšanās zinātniskajā literatūrā tiek definēta arī kā muzicēšana (Small, 2000).

Mūzikas psiholoģiju interesē ne tikai atsevišķu mūzikas žanru uztvere, specifiskās īpatnības aktīvajā vai pasīvajā klausītāju (komponistu, atskaņotāju) darbībā, bet arī mūzikas sociālpsiholoģiskie aspekti, kas skar daudz plašāku problēmu loku nekā tikai komponista, izpildītāja, klausītāja mūzikas uztveres psiholoģiskie mehānismi. Te jāņem vērā arī masu saziņas līdzekļi, tajā skaitā – kritika, ārpusmuzikālie faktori un mūzikas iedarbība/ietekme, un iepriekšējā pieredze un daudzi citi parametri. Ne mazāk svarīga ir arī mūzikas un muzikalitātes specifika ar muzikālās dzirdes, spēju, uztveres īpašību un pārdzīvojuma analīzi (apercepcija, konstantums, vispārinājums utt.), kā arī integritātes, diferencitātes, adekvātuma jautājumiem. A.Paiks (Pike, 1978) definē muzikālo pārdzīvojumu: „Mūzikas emocionālais pārdzīvojums ir perceptuāli emocionāls tēls: klausītājs, kas uztver mūziku kā kustību un tās ekspresīvo/ izteiksmes kvalitāti, iesaistās tās kvalitatīvajā kustībā un pārdzīvo spontānas un mainīgas vai arī mazāk mainīgas, ilgstošas jūtas. Šis pārdzīvojums lielā mērā ir patīkams.“ Klausītājam var būt apgrūtināši aprakstīt savas izjūtas, tam vajadzīgs bagāts vārdu krājums un šajā ziņā ir lielas atšķirības starp dažādiem cilvēkiem. Tātad uzmanība netiek vērsta vienīgi

uz atsevišķām, vienkāršām jūtām, ko iespaido mūzika, bet uz jūtu pārdzīvojumu kā veselumu. „Muzikālai pārdzīvojums turpinās postkomunikatīvajā fāzē pēc fizioloģisko reakciju nobeiguma mūzikas uztveres laikā dzirdes priekšstatu līmenī un var saglabāties ilgstoši”. (Bočkarjovs, 2006).

Šodien mūziku izmanto un iesaka pielietot arī kā cilvēka psihiskās un fizioloģiskās darbības aktivizējošu vai līdzsvarojošu faktoru, tai skaitā - kā mūzikas terapiju veselības aprūpē. Mūzikas ierakstu producenti lielā izvēlē piedāvā speciāli sakomplektētus mūzikas un arī dabas norišu (putnu dziesmas, ūdens čalošana, negaiss u.tml) ieskaņojumus, kas domāti klausītāja relaksācijai, noskaņas radīšanai; ar to nodarbojas arī TV kanāls *Landscape*, pārraidot dabas skatus, ko sintezē kopā ar atbilstošu mūziku. Tātad - ar mūziku ikdienā esam cieši saistīti ikviens, nereti tā veido “skanisko” fonu (transportlīdzeklī, mājās, darbā u.c.), kuru patiesībā nesaklausām, lai gan it kā dzirdam. Kādas veidojas cilvēka attiecības ar šo brīnišķo mākslu, vai, nereti veidodama skanisko fonu, tā vēl saglabā savu augstās mākslas funkciju un nozīmi?

Mūzikas funkcionēšanas lietišķo aspektu sapratne un risināšana ir daļa no praktiskā uzdevuma mūzikas psiholoģijā. Tādējādi mūzika, tās skanējums un apzināta uztvere vai arī daļēji neapzināta, fona loma kļūst par citu zinātņu pārstāvju un darbības sfēru uzmanības priekšmetu (rūpniecība, bizness, tirdzniecība, sadzīve, medicīna, kultūra u.c.).

Šos jautājumus teorētiski un praktiski risina gan receptīvā ar uztveri saistītā, gan radošā jeb aktīvā mūzikas terapija (Paipare, 2011.) (piem., improvizācija, vokālā terapija: dziedāšana korī, ansablī, ar instrumentālu pavadījumu vai bez tā), kustību terapija ar mūziku (aerobika un tās paveidi, līnijdejas), mākslas terapija (zīmēšana, gleznošana, veidošana mūzikas pavadījumā), u.c. Mūzikas daudzveidīgās izmantošanas jomas radījušas pat jaunus terminus – apzīmējumus, kuros izpaužas gan mūzikas jaunās funkcijas, gan tās universālā būtība. Tādi ir, piemēram, apzīmējumi - raksturojumi “gaismas mūzika”, “dzirdes-redzes polifonija”, “skanošās vides estetizācija”, “skanošais interjers”, u.c. Kalpojot sadzīvei, biznesam, rūpniecībai, vizuālās informācijas papildināšanai un medicīnai mūzika bieži vien nebūt nezaudē savu vērtību, bet gan atklājas jaunos izpausmes veidos un formās; jebkurā gadījumā tomēr svarīgi apzināties mūzikas kā mākslas būtību un specifiku vizuālo un loģiski uztveramo (vārds, valoda, arī vizuālie simboli, zīmes) psiholoģiskās iedarbības komponentu vidē.

Mūzikas jomas speciālistiem un visiem, kas mūziku tā vai citādi izmanto kā līdzekli audzināšanas un personības veidošanas, psihofizioloģiskās un psihiskās regulācijas darbā, ir īpaši svarīgi analizēt un izprast mūzikas uztveres psiholoģijas jautājumus.

Pētot mūzikas uztveres un daiļrades psiholoģiskās likumsakarības, mūzikas psiholoģijai jāapskata ne tikai personības (lielos vilcienos: komponists, izpildītājs un klausītājs) individuālās, neatkārtojamās īpašības, bet arī virkne sociāli nozīmīgu, cilvēkam raksturīgu un piemītošu īpašību. Personības īpašības, psihiskie procesi un stāvokļi, kas ir cilvēka kā subjekta vispārpsiholoģisks pamats viņa

muzikālās darbības laikā, ir arī sabiedriska vērtība, kas tiklab pakļaujas, kā ietekmē mūsu dzīves sabiedrisko, izglītības un kultūras sfēru.

Šāda veida „muzikālajai socializācijai” ir milzīga nozīme mūsu *identitātes attīstībā*. Mūzika ļoti bieži ir saistīta ar mūsu emocionālajiem un nozīmīgiem notikumiem, kultūras aprisēm un periodiem, tā atraisa atmiņā jūtas, kas ir saistītas ar šīm nozīmīgajām dzīves situācijām. Šīs jūtas gan nav tieši tādas pašas, kā toreiz, jo mēs paši maināmies, un šodien piedzīvojam (izjūtam) pasauli citādāku, nekā agrāk. „Darbs ar atmiņām nav objektīva biogrāfijas rekonstrukcija, bet *jēgas meklējumi* un *jēgpilnu kopsakarību* atsegšana. Naratīvā prakse, tas ir – stāstu stāstīšana, iedod mūsu dzīves gājumam jēgu un nozīmi. No miljardiem piedzīvoto notikumu mēs izvēlamies noteiktas atmiņas, kuras kopā veido mūsu identitāti un jēgu. Pie tam mēs maināmies, un var gadīties, ka dažāda vecuma posmos pa atšķirīgiem ceļiem mēs nonākam pie dažādām atmiņām. Īsi sakot: esmu attiecīgā brīdī tas, ko no saviem „dzīves pavedieniem” kopā veidoju ( Frohe- Hagemann, 2001).

Kad vēlamies atskatīties uz savu dzīvi (tās tapšanas gaitu/ procesu), atmiņām ar mūzikas palīdzību ir *integrējoša funkcija*. Mūzikas pieredze mūs intuitīvi (emocionāli) sasaista ar notikumiem, līdzīgi kā filmu mūzika ietekmē tās saturu, un saista mūs arī ar kultūras kontekstu, un lielā mērā ietekmē arī patriotiskas izjūtas (dzimtenes lepnuma izjūtu). Ar „muzikālā dzīvesstāsta” metodes palīdzību mēs iegūstam sinoptisku pārskatu par mūsu dzīves gājumu savas kultūras kontekstā, kas ved pie sinerģētiskas integrācijas un jaunu orientāciju attiecībā uz emocionāli nozīmīgiem dzīves notikumiem. Pie tam šī metode var darīt iespējamu „slikto” pieredžu pārstrādi, kā arī aktivizēt resursus. Tas īpaši nozīmīgi, ja šo problēmu aplūko terapijas ietvaros.

Naratīvās prakses potenciāls attiecībā uz muzikālo socializāciju nebūt vēl nav izsmelts. Naratīvie koncepti palīdz dzīvesstāstam „pieslēgties” tālākam stāstījumam un turpmākai dzīvei jo „izdzīvotā dzīve nav tikai faktu kapsēta, bet gan rekvizītu un kostīmu kolekcija, kuri vienmēr jaunā inscenējumā atgādina par dzīvoto dzīvi.” (Kraus, 1996), Tas nozīmē, ka cilvēkam nozīmīgi dzīves notikumi ar atmiņu palīdzību šeit un tagad tiek improvizēti un par jaunu inscenēti.

Šī pētījuma mērķis bija noskaidrot, kā cilvēki apraksta savu muzikālā pārdzīvojuma pieredzi un kā šī pieredze ir saistīta ar dažādām personības iezīmēm psiholoģiskajā un terapeitiskajā aspektā.

## **Metode**

Palūdzām cilvēkus uzrakstīt autobiogrāfiskās atmiņas, kas saistītas ar mūziku, ar situācijām, kurās kaut kā iesaistīta mūzika, vēlams – jau pirmajos 10 dzīvības gados. Tādējādi kopumā iegūti 253 atmiņu pieraksti, kuru autori ir gan profesionāli mūziķi, gan mūzikas pedagogi un arī ar mūziku profesionālā darbā nesaistītas personas. Šādai muzikālās pieredzes izpētes metodei ir liela priekšrocība: tajā gūstam atbildes, kas nav saistītas ar eksperimenta (mākslīgi radītu) situāciju un saskare ar mūziku visdažādākajos tās izpausmes veidos notikusi dabiskā vidē.

Tādējādi iegūtie rezultāti sniedz informāciju ne vien par cilvēka pirmajiem spilgtajiem iespaidiem, kas nereti bijuši izšķirīgi attieksmes veidošanā pret mūziku kā tādu, gan arī to, cik liela ir vides, apkārtējo cilvēku, situācijas loma mūzikas kā fenomena eksistencē. Nereti izrādījies arī, ka pirmais spilgtais muzikālais iespaids tā vai citādi ietekmējis profesijas izvēli un turpmāko muzikālo attīstību. Svarīgi šķiet arī tas, ka pieaugušie spēj aprakstīt arī retrospektīvo pieredzi no savas bērnības, par ko vēl bērna vecumā nebūtu pratuši izteikties.

Iespējams, ka šādi veidotās atmiņu studijas ļauj priekšstatīt arī mūzikas jēgu, nozīmi kultūrā visumā, kā arī pieņemt to, ka videi, mūzikas reālās (skaniskās) eksistences kontekstam nereti var būt izšķiroša nozīme ceļā uz mūzikas sapratni, uz tās akceptēšanu vai noraidošas attieksmes veidošanu visai turpmākajai dzīvei.

Izvēloties šādu, biogrāfisko atmiņu analīzes metodi, protams, jāreķinās ar to, ka nereti cilvēki neatceras savas visagrākās bērnības pārdzīvojumus, jo vairāk par kādu „absolūti pirmo” pārdzīvojumu atmiņā iespiedies vēlāks, spilgtāks pārdzīvojums. Gadās arī, ka respondenti apraksta pat samērā nesenus ar mūziku saistītus notikumus, jo tie viņiem likušies būtiskāki pieredzē vai izšķiroši tālākajā dzīvē, attiekmē pret mūziku. Šādi fakti liecina ne vien par dažādu, pašgribētu un pašizvēlētu jautājuma interpretāciju, bet arī par to, ka mūsu atmiņa ir selektīva, tajā uzglabājam spilgtāko faktoloģisko vai emocionālo informāciju. Bez tam šī selektivitāte saistāma arī ar atmiņu vēlāku pārvērtēšanu, faktu interpretāciju: cilvēka pašsaglabāšanās instinkts un nepieciešamība apzināties sevi, savu pašvērtību, var ieviest korekcijas pagājbības faktu vēlākā interpretācijā, kad „aizmirsta” vai pārvērtēta tiek tā negatīvā pieredze, kas varētu destruktīvi iedarboties uz cilvēka pašapziņu un pašvērtējumu. Tādējādi autobiogrāfiskajās atmiņās ir gan iepriekšējās pieredzes izklāsts, gan – tās interpretācija no šodienas personības viedokļa. Šādas interpretācijas klātbūtne tomēr nemazina autobiogrāfisko atmiņu nozīmi psiholoģijas pētniecībā.

Autobiogrāfisko atmiņu pierakstiem ir vēl kāda kopīga iezīme: tajos parasti jūtams diezgan augsts emocionālais tonuss. Arī šis fakts saistāms ar to, ka mūsu specifiskajā atmiņu „fondā” saglabājas, „izfiltrētas” tās, kas saistītas ar spēcīgu emocionālo kontekstu, afektu pārdzīvojumu.

Pārbaudot iegūtos atmiņu pierakstus, analīzes ceļā iespējams iegūt priekšstatu par to, kādā kontekstā mūzika afektīvi, spilgti iedarbojusies uz personu. Pirmkārt, var novērot pieredzi, kurā mūzika pati attiecīgajai personai bijusi ar īpašu jēgu, nozīmi, spilgtumu apveltīta, - tad var runāt par *internālo* (iekšējo) nozīmīgumu, svarīgumu, otrkārt, īpaši spilgti var izcelties konteksts, kurā šis spilgtais muzikālais pārdzīvojums noticis, - tas ir *eksternālais* (ārējais) svarīgums. Šāds nozīmīgums var būt gan ar pozitīvu, gan ar negatīvu vai neitrālu nozīmi turpmākajā dzīvē, pieredzē. Praktiski tomēr izrādās, ka neitrālas nozīmes (vai bez nozīmes) pagājušie muzikālie notikumi atmiņā netiek saglabāti vai netiek aktualizēti. Analizējot iegūtās anketas, izrādās arī, ka nav atmiņu pierakstu, kuros spilgtais muzikālais pārdzīvojums būtu ar negatīvu nozīmi personības tālākajā dzīvē, kas arī saprotams: cilvēki izvairās atsaukt atmiņā savu negatīvo pieredzi, negatīvo pārdzīvojumu. Gadās, ka šādu negatīvo

pieredzi izklāsta saistībā ar ārējiem faktoriem (tāda, piemēram, var būt „bēgšana mūzikā”, lai nomāktu sevī ar negatīvu pieredzi saistītās emocijas, nepatīkamās atmiņas), bet daudz retāk vai nemaz – ar internālu negatīvu pieredzi, kam pamatā paša radītās problēmas.

### **Piemērs Nr.1**

Kādreiz TV rādīja seriālu „Tvīnpīka”. No tās filmas gandrīz neko nesapratu, tikai zinu to, ka tur bija kas šausmīgs, vismaz tolaik man tā šķita. Šo filmu `ierāmēja` skaņdarbs Tas man palicies atmiņā kā kaut kas drausmīgs, biedējošs un nepatīkams. Katru reizi, to dzirdot, izjūtu nepatiku, varētu pat teikt, paniku, bailes.

Katru reizi, kad to dzirdu, mans ķermenis nepatikā, riebumā notrīc..

Mūzika bija lēna, zemos toņos.. grūti pateikt, man pat šobrīd, domājot un atceroties kļūst nepatīkami.

Mana attieksme pret šo mūziku kļuva nepatīkama. Ne jau pret visu mūziku, tikai pret tādu, kas līdzinājās tai, kura bija no filmas.

Pēdējo reizi šī mūzika par sevi lika manīt pirms nepilna mēneša. Biju lielveikala 4. stāvā un pēkšņi dzirdu, ka pa visiem skaļruņiem sāk skanēt šī mūzika. Es paliku nervoza un devos uz tuvāko izeju. Nobraucu stāvu zemāk- tur skanēja tas pats, arī zemākajos stāvos tas pats. Ilgi nedomāju.. nevienam no draugiem nevienam neko nepaskaidrodama, pametu šo lielveikalu.

Analizējot vides un personības faktoru attieksmes, izrādās arī, ka negatīva pieredze no ārējās vides ļoti reti apvienojas ar spilgti pozitīvu muzikālo (iekšējo) pārdzīvojumu; visbiežāk pozitīvā ārējā un iekšējā pieredze darbojas komplimentāri, viena otru pastiprinot.

### **Piemērs Nr.2**

Izstāstīšu vissāpīgāko gadījumu. Tas notika nu jau pirms 8 gadiem. Biju stāvoklī, bet spontānajā abortā zaudēju savu bērniņu., pie tam tas ilga pāris dienas ārsta zemās profesionalitātes dēļ un bija riktīgi smags laiks fiziski un garīgi. Pēc tam biju izmisumā, man tik ļoti sāpēja viss notikušais.. Mājās man nez no kurienes bija pieklīdis mūzikas disks bez vāciņa. Tās dziesmas jau iepriekš biju dzirdējusi, bet nu nekā īpaši uzrunājoša. Tā bija tāda viegla „pop” mūzika. Klausoties tomēr viena dziesma mani uzrunāja. Es pat nezinu kāpēc, jo vārdi man nebija saprotami, tie bija angļiski. Mūzika it kā spēja izteikt manas sāpes, saprast mani. Visu dienu es klausījos atkal un atkal tikai to vienu dziesmu un raudāju un raudāju. Spēju izraudāt lielo izmisumu.

Atmiņu studijās atklājas, ka mūzikas skumjajam vai pat traģiskajam raksturam var būt pozitīva iedarbība un arī pēcdarbība kā pieaugušā, tā bērnu vecumā (ne velti dažkārt runājam par „laimes asarām”!).

### Piemērs Nr.3.

Tas notika, kad mācījos vidusskolā, bet atceros to vēl kā šodien. Tā kopības sajūta, dziedot Mežaparka estrādē, šķiet, nezudīs nekad. Dziedājām galvenokārt latviešu tautas dziesmas, kas šķiet ļoti vienkāršas, bet patiesībā tas bija ilgs un grūts darbs, līdz izturējām vairākas koku skates. Bija liels gods būt tur – Rīgā un vienoties kopīgās dziesmās.

Dažreiz pa radio tiek atskaņotas dziesmas no svētkiem „Rīgai 800” repertuāra. Pat tad „skudriņas skrien pa kauliem”, jo vienmēr atceros tās fantastiskās izjūtas. Kad dzirdu tās dziesmas atskaņojot, cenšos apstāties un izdzīvot to vēlreiz, jo ne jau katru dienu ir iespēja piedalīties tik grandiozā pasākumā, kur emocijas ir tik sakāpinātas, ka dziedot aizlūzt balss un asaras birst aiz prieka.

Ja godīgi, agrāk nemaz neapzinājos, cik tas ir skaisti piedalīties Dziesmu svētkos. Draugi tikai runāja, stāstīja, ka tas tik esot kaut kas! Pārliecinājos, kad pati tur nokļuvu un nenožēloju ne vienu minūti no tā ko piedzīvoju!”

Tieši tāda pat reakciju gamma var rasties arī klausoties mūziku, jo jūtīgāks ir pats cilvēks, jo spēcīgāka iespējama mūzikas ietekme gan uz viņa psihi, gan uz atmiņas procesiem. Tai var būt gan pozitīva, gan arī negatīva ietekme. Mūzikas ietekmē veidojusies ilglaicīgā atmiņa var kļūt spēcīgs indikators cilvēka personības attīstībai un ietekmēt ar muzikālo pārdzīvojumu gan profesijas izvēli, gan emocionālo uztveri. Ja pirmais iespaids bijis pozitīvs, tas, iespējoties ilglaicīgajā atmiņā, parasti saglabājas atmiņā uz mūžu.

### Piemērs Nr.4

„Savos pusaudža gados (14 – 16 gadu vecumā), reiz koncertā Latvijas Universitātes Lielajā aulā kopā ar dažiem klasesbiedriem klausījos pirmo reizi mūžā Baha Mateja pasiju. Īsti neatminos, kāpēc un kā tur nokļuvām, bet atceros, ka tur – koncertā guvu spēcīgi muzikālu pārdzīvojumu- cik spēcīga un dziļa var būt mūzika – nekad iepriekš kaut ko tādu `debešķīgu` nebiju piedzīvojusi mūzikā. Tas lāva man saprast, kādas `augstas sfēras` var skart mūzika, it kā uzkāptu augstu kalnos un no turienes redzētu dzīvi. Grūti šo pārdzīvojumu aprakstīt vārdos. Nozīme – attieksmē pret mūziku sapratu, cik daudz tā var `pateikt` par būtiskām lietām, cik daiļi tvert globālus jautājumus, uzrunāt cilvēka dziļāko būtību.”

### Rezultāti

Veicot šo „Autobiogrāfisko atmiņu un muzikālā pārdzīvojuma studijas”, par spilgtākā muzikālā pārdzīvojuma ietekmi uz cilvēku, raksta autore mēģināju konstatēt, kādu iespaidu cilvēka ilglaicīgajā atmiņā ir atstājusi pirmā saskarsme ar muzikālo pārdzīvojumu. Vai šis pārdzīvojums ir veicinājis profesijas izvēli saistībā ar mūziku, vai šī pieredze ir pozitīva, neitrāla vai negatīva.

Analizējot šos atmiņu un muzikālā pārdzīvojuma studiju rezultātus, var secināt, ka 2/3 respondentu pirmais muzikālais iespaids ir bijis liels pārdzīvojums, kas vēlāk liek pamatus izvēlēties profesiju saistībā ar mūziku. Šī atmiņa ir bijusi pozitīva pieredze, bet ne neitrāla vai negatīva, tādēļ tā arī veidojusies spilgti emocionāla, kas iespiežas ilglaicīgajā atmiņā. Tā, savukārt, pārtop selektīvajā atmiņā un darbojas kā pašsaglabāšanās instinkts. Var secināt, ka šis pārdzīvojums

vispildgtāk palicis atmiņā no bērnības – līdz 12.g.v. (48% no visiem respondentiem). Bez tam interesanti, ka vispildgtāk šis pārdzīvojums palicis atmiņā tieši saistībā ar vizuālo uztveri (40% no visiem respondentiem), kurš darbojas kā spēcīgs blakus faktors, t.i., – noskatoties operas vai kāda cita veida muzikālu izrādi (53% no visiem respondentiem). Tātad svarīga ir vide, apstākļi, kādos mēs atrodamies. Turpretim negatīvā pieredze saistās ar vidi un izpildījuma veidu un gandrīz nekad - ar pašu mūzikas klausīšanos. Respondentam bija svarīgi – ar ko tajā brīdī viņš bijis kopā. Pētījums liecina, ka pirmais muzikālais pārdzīvojums gūts kopā tieši ar ģimeni un saviem vienaudžiem (klasesbiedriem).

Pēc klasifikācijas - kāda veida mūzika vispildgtāk saglabājusies atmiņā, varam secināt, ka trešdaļai respondentu visspēcīgāk iespiedusies atmiņā klasiskā mūzika (32% no visiem respondentiem) un emocionāls skanējums attiecīgi 29%. Tas norāda, ka svarīga ir ne tikai vide, cilvēki, izpildījuma veids, bet arī notikums, kurš saistīts ar pašu mūzikas skanējumu. Nenoliedzami, konkrēta mūzika cilvēkā vienmēr izraisa kādas asociācijas.

### **Noslēgums**

Visas muzikālā pārdzīvojuma nianse šajā rakstā nav iespējams ietvert. Tāpēc var akcentēt dažas priekšrocības naratīvajai praksei muzikālajā socializācijā:

- Tā paplašina redzesloku attiecībā uz sociālo kultūras piederību
- ļauj kļūt redzamām personiskām un sabiedrības vērtībām un ar to saistītajai pasaules ainai. Izskaidro no šīs pasaules ainas izrietošās ieaudzinātās pieredzes, uzvedības, attiecību modeļus, kā arī paštēlu
- dod informāciju par socializācijas procesu emocionālo stilu un klimatu
- rāda mūzikas kā resursa iespējas darbā ar emocionāliem pārdzīvojumiem

Kopumā, aplūkojot mūzikas un mūzikas klausīšanās ietekmi uz cilvēka atmiņas pārdzīvojumu, varētu izteikt šādus secinājumus:

1. Katra cilvēka pirmais pozitīvais emocionālais pārdzīvojums iespēžas ilglaicīgajā atmiņā un vairāk vai mazāk paliek kā spilgts emocionāls akcents uz visu mūžu. Turpmāk viņš izvēlas klausīties mūziku, kas atbilst viņa gaumei, inteliģences līmenim un personīgai pieredzei. No šiem faktoriem ir atkarīgas arī asociācijas, ko izsauks konkrētā mūzika klausītājam.
2. Pozitīvā pieredze ir no pašas mūzikas, lai arī vide to var ietekmēt. Negatīvā pieredze dažreiz atmiņā saglabājas it kā no pašas mūzikas, un gandrīz nekad no mūzikas klausīšanās.
3. Pārdzīvojums no reiz dzirdētā ietekmē cilvēka mūzikas uztveri uz mūžu. Vēlāk personīgajā atmiņā iespiedusies īpaša mūzika cilvēkam ļauj atbrīvoties no stresa, negatīvām emocijām, kā arī palīdz koncentrēties.
4. Šāda muzikālā pārdzīvojuma analīze izmantojama gan pedagoģiskajā darbā, lai atskatītos un novērtētu mūzikas pedagoga sniegto ievirzi un lomu mūzikas lomas vērtēšanā un izpratnē, gan mūzikas psiholoģijā, lai izprastu mūzikas iedarbības psiholoģisko mehānismu lomu cilvēka uzvedībā, gaumes izzināšanā, rakstura, tipāžas noteikšanā, testēšanā.



5. Mūziku kā terapijas līdzekli iespējams izmantot gan psihisku traumu, gan fizisku slimību gadījumos. Šajos gadījumos ar selektīvās atmiņas „palīdzību”, mēs izvēlamies mūziku, kas atbilst individualitātei, dažreiz tā var pat būt tikai viena dziesma vai kāds konkrēts mūzikas stils.
6. Mūzikas terapijā autobiogrāfisko atmiņu studijas nozīmīgas darbā ar demences pacientiem, kā arī pēc insulta, iegūtām traumām, paliatīvajā aprūpē u.c., kur nozīmīga ir atmiņu reproducēšana pieredzē.

Mūzikas terapeitiskajā grupā autobiogrāfisko atmiņu studijas ir labs izvērtēšanas instruments pieredzes apmaiņai grupā, kur galvenais terapeitiskais mērķis: radīt atklātības, tolerances un savstarpējas cieņas un uzticības vidi (klimatu). Kopīgas sarunas, dalīšanās ar muzikālajām pārdzīvojuma atmiņām ir jūtīgs jautājums, jo nekur citur nemēdz būt tāda netolerance kā estētikas lauciņā, attiecībā uz muzikālo gaumi. Ātri var ar savu gaumi devalvēt vai ierobežot citu. Domu apmaiņa par mūzikas klausīšanās ieradumiem vienmēr ir emocionāli `sprādzienbīstama` tēma, tātad terapeitiskam procesam īpaši derīga. Sarunas par dzirdēto mūziku veicina spēju tolerēt un cienīt dažāda veida muzikālo socializāciju un muzikālo gaumi.

Par to, lai mūzika tiktu lietota, parūpējusies elektroniskā industrija, mūzikas industrija, Internets un izklaides industrija kopumā. Mums atliek ticēt, ka lielākā daļa cilvēku, virzoties cauri dažādiem dzīves periodiem, iegūstot dažādas sociālās lomas un piedzīvojot eksistenciālās krīzes, pieprot navigāciju cauri daudzveidīgajam muzikālajam okeānam un atrod tieši to mūziku, kas nepieciešama konkrētās vajadzības apmierināšanai vai pārdzīvojuma gūšanai.

### Summary

Nowadays, music and listening to it is a topical issue in music pedagogy, psychology and music therapy as well. In each of the branches listening to music has a different meaning; however in musical socialisation field it plays an important role. In her research “Autobiographic and musical emotional experience studies” on the most striking musical effect on human emotions the author of the paper tried to determine what effects the first exposure to musical experience leaves on a person’s long-term memory.

The obtained results showed that for 2/3 of respondents the first musical impression has been a great emotional experience ( a strong musical experience) that later on lays foundations for choosing a profession related to music. This memory has been a positive experience, but not neutral or negative; therefore it has developed as vividly emotional and that penetrates the long-term memory. The brightest memories have been preserved from childhood. The most memorable experience is directly related to visual perception, which acts as a powerful adjacent factor, i.e. – watching an opera or some other kind of musical performance. Negative experiences are related to the environment and the medium of performance and almost never with listening to music as such. It was important to the respondent – with whom he was together at that moment. The study shows that the first musical experience comes directly from the family and peers. In conclusion it can be said

that narrative practice in musical socialisation has its own advantages They make it possible to discover music as a resource in dealing with emotional experiences also in music therapy.

**Literatūra  
Bibliogrāfija**

1. Frohne-Hagemann, I. (2001). *Das musikalische Lebenspanorama (MLP) – narrative Praxis und inszenierende Improvisation in der Integrativen Musiktherapie*, in: dies.: *Fenster zur Musiktherapie. musik-therapie-theorie 1976-2001*. Wiesbaden: Reichert
2. Kraus, W. (1996). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Pfaffenweiler: Centaurus.
3. Paipare, M. (2011). *Mūzikas terapija*. No: *Mākslu terapija*. Sast. K. Mārtinsone. Rīga:Raka.
4. Pike, A.(1978). The theory of uncounscious perception in music. A phenomenological criticism. *Journal of Aesthetics and Art Chriticism*. Vol 25, no 4.
5. Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press; Hanover, N.H.: University Press of New England.
6. Бочкарёв Л. (2006). *Психология музыкальной деятельности*. Москва Классика-XXI.

<b>Mirdza Paipare</b>	Liepaja University, Latvia E-mail: mirdza.paipare@liepu.lv Phone: +371 29799951
-----------------------	---

## TEACHERS' AND PARENTS' COOPERATION ROLE WITHIN PROVISION OF PEDAGOGICAL PROCESS AT SPECIAL EDUCATION

### Skolotāju un vecāku sadarbības loma pedagoģiskā procesa nodrošināšanā speciālajā izglītībā

**Ilga Prudnikova**

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E – mail: ilga2@inbox.lv

**Emilija Cernova**

University of Latvia, Latvia

E – mail: emilija.cernova@lu.lv

**Abstract.** *In the article, the cooperation topicality is justified as well as teachers' and parents' of pupils with moderate and severe intellectual disabilities cooperation role within pedagogic process. The authors of the article define the approach in the base of which there is teachers' and pupils parents' cooperation in development of individual education programs. Thanks to which the abilities of the pupils of for pupils with moderate and severe intellectual disabilities are discovered and used as well as the need of these pupils to learn to act themselves is promoted . In the result of the empiric research, it is established that, in the evaluation of all the respondents, the indices over the research have changed with positive dynamics. This certifies that the society influences positively the pupils activities who are involved into the research.*

**Keywords:** *cooperation, pedagogic process, individual approach, pupils with moderate and severe intellectual disabilities.*

### Introduction

Within democratic society, a person is considered to be unique value who lives, studies among other people. Respecting man as value, the age of today poses its own demands to special education.

The recent tendency is like follows: as full as possible inclusion of pupils with medium heavy and heavy mental age disturbance not only in school but also in all the society, as well as participation into social environment (*Nīmante 1998, 2008; Bethere, 2007; Tihomirova, 2010*), but still large contradictions exist, if means, kind and process are looked through.

For each child with special needs, special education creates potential and conditions to study at the most appropriate education establishment , according to his state of health, abilities and development level. In correspondence with legislation, pupils with special needs can obtain education at any education establishment. Simultaneously, they are provided by pedagogically psychological and medical corrections, as well as by readiness to work and to live in society. (All-round education law, 1999, 49. p.). But uncertain is the answer to the question if

each school can offer and implement potentials to obtain education for pupils with special needs according to provision of their special needs.

In pedagogic integration, e.g. education, not only in special but also in all-round education establishments that is considered to be one of social inclusive phases of the pupils with special needs. A pupil with special needs is necessary of regarding provision and individual education program obtaining schedule. Responsibility for fulfilment of these activities is delegated to education establishment (All-round education law, 1999, 53. p).

LR Education and Science ministry have established special basic education programs provision plan for educatees with severe intellectual disabilities or with several severe intellectual disabilities (education program code 21015911) that allow to freely regulate the number of lessons in learning subjects for each school individually, according to individual abilities, state of health, development of the pupils, therefore it is important to determine individual qualities of these pupils. (In *ESM direction* Nr. 389, 2009). That allows to provide the potential and assistance to pupils with moderate and severe intellectual disabilities to learn to act themselves that occurs in interaction with social environment (teachers, parents).

The agenda of the article – basing on theoretical sources and practical work experience, to analyse the cooperation within social environment thanks to which the competences of pupils' with moderate and severe intellectual disabilities are discovered and used. The need of the above pupils to learn to act is promoted.

### **Cooperation functions viewed historically**

Pre – condition of the problem of interpersonal relations between children and grownups were found in the primitive society. In this period the main objective of education was to acquaint with the surrounding world, teach them to use different things, create the tools and introduce a child into the social life, which is based on mutual aid and necessary cooperative activity for the welfare of the people. All family members have taken part in the children's education. All children without an exception got the same education. They could behave, as they wanted, because there were not punished.

It was considered in ancient China, that conditions for the ideal development are the inborn abilities and methods of the right education. Education was called the most special, but it was connected with bends of individual and diligence. The method of the schools founded by Confucius (5-6 century B.C.) supposes a dialogue between teacher and pupil (Джурицкий, 1999, 35-41).

Also in 20<sup>th</sup> century the most important problem of pedagogical activity is a concordance of the teacher's demands with possibilities of pedagogical process and child's interests. The thought about teacher – pupil interaction ran through the whole history of pedagogy. J. A. Komensky in "Great Didactic" wrote that pupil needs to be supported and if teacher is kind, friendly and treat the children with love for his neighbour he easily gains the pupil's love and respect (Komenskis, 1992).

The thoughts on pupil-teacher relations were found in works of other classics of pedagogy (in Europe: J.Herbarts, A.Disterveig, Zh.Russo; in Russia: N.Chernishevsky, L.Tolstoy, V.Suhomlinsky, P.Kapteryev, etc.). The important role in the optimization of communication, regulation of relation in school, creation the concordance between children and grown – ups play the researches of the famous psychologists (in Byelorussia: J.Kolominsky; in Estonia: H.Liimet; in Russia: N.Bodalyev, L.Bozhovich, A.Petrovsky, V.Karakovsky, V.Myasishev, L.Novikova, A.Leontyev; in USA: E.Bern, R.Berne, K.Levin; in Germany: M.Buber, J.Kramis, etc.).

In Latvia facts about democratic school are found in works of "Young Latvians" (A.Alunans, A.Kronvalds, K.Valdemars, etc.) and in works of "New stream" representatives (P.Dauge, J.Plieksans, J.Jansons, K.Are, etc.). There was found a thought about the expansion of the teaching content and mastering the methods of teaching. On the first conference of Latvian teachers (1873) the necessity not only to teach children, but also educate them in democratic conditions with democratic methods was confirmed (Černova, 1993).

I.Skuinsh wrote that in educational work take part two personalities an educator and a pupil. Each has the special role. But in order to make the educator's work more successful both parties should be active one as giving, but the second as voluntary accepting. In cases where is no such relation there is no education in its true meaning (Černova, 1993).

K.Dekens has pointed out many times that teacher should love children, treat them with a respect, take into consideration, that actions of an educator should not depress the child's personality, create the dismal mood. Choosing the methods of influence and withdrawing the demands towards a child the teacher should try "possibly bear in mind individuality of each child" (Černova, 1993).

Pedagogy should be simultaneously as a mean of personality education as well as a mean of development and reorganization of society. In the new pedagogy children are not frightened any longer, are not under pressure, but the natural peculiarities of children and freedom are taken into account. The pedagogical art should be transformed to the openhearted pedagogy (Komenskis, 1992, 7-36).

One more thing of the author, which is directed towards the co-operation: "Compulsion – is the worst method of teaching. To cause an interest to the learning subject is the best pedagogical method" (Obšteins, 1924).

This proves that co-operation is a joint activity in a process of which takes place the exchange of skills, spiritual values between subjects, mastering of the experience on the basis of humanistic interrelations and their content supposes the confidence.

Scientists stress three main aspects of the teacher's activity: development, education and socialization.

*Developmental function* – the main task is realization, knowledge giving and support.

*Educative function* – supposes the means, types and skills of the teacher's activity, which are connected with giving the children the skills, development of the abilities for activity.

*Socializing function* – its realization is implemented with two types of the teacher's activity consulting and variable socially significant activity.

The nearest surroundings – the family – influence the child and it is influenced by child himself. The difficulties faced by children's with moderate and severe intellectual disabilities parents (grownups), in many ways differ from other families everyday worries (Рубинштейн, 1986; Выготский, 1983; Liepiņa, 2008). Already the birth of such child gives great psychological trauma and also load to all the family members – it deforms the family and its structure (Baka, Grunevalds, 1998). The reactions of the parents are different These parents are secluded, contact a little, are choosy in their contacts (Friend, 2005). They have reduced acquaintance circle, even the contacts with relatives. High sensibility, easy irritability as personal character traits can be observed (Liepiņa, 2008). It is important for teacher to perceive and to establish relations with pupils' parents , because it is essential to clarify opinion of these pupils parents, in order to discover the peculiarities of children activities in other environment , in order to speak about quality as perfection. (Harvey, Green, 1993). Such approach emphasizes exactly uninterrupted improvement, advancement aspect , because parents and teacher's cooperation is essential, in order to promote the need of these pupils to learn to act themselves.

Special pedagogue (oligophren pedagogue) is special education teacher who “has acquired corresponding Professional qualification for pedagogic work with persons with cognition activity disabilities” (Freimanis, 2007, 12), who keeps large role within work with pupils with moderate and severe intellectual disabilities. They need specific knowledge in order to be able to understand pupils special needs and acquire the needed work methods and skills for work with pupils of moderate and severe intellectual disabilities.

It is important for pedagogue to help the children to construct their own knowledge, skills and attitudes , therefore the authors stress that, in spectrum of special pedagogue roles, the main is *investigator* role, starting already with pupil's enrolment in school. In the base of it, there is „right organising of all child-directed influence conditions” (Freimanis, 2007, 168), that can be considered like teacher's correcting activity. Within the work with pupils with moderate and severe intellectual disabilities, the work result can disclose very slowly. It is important for the teacher to perceive and develop relations with colleagues , especially with teacher's assistant – *second teacher*, who is cooperation partner within lessons. For both the teachers it is important to develop the relations with the pupils and parents because in the *result of this interaction* the mutual influence of individuals takes place that manifests as perception and attitude change. In the result of that, *new quality of cooperation* is established that in the characteristics of pedagogue A. Špona ,, is work of two or more people toward common agenda, harmonized

agenda achievement aims, approximated evaluation and self evaluation about the reached results” (Špona 2001, 108). This cooperation positively influences pupils’ activity.

### **Pedagogic process organisation at special education establishment**

Nowadays the modern psychology specialization that has developed in Western countries, gains more popularity also in Latvia. Its central idea – child is autonomous identity (Lieģeniece, 1999). That means – child with his individual unique personal qualities. According to this position, the demand to organize pedagogical process is promoted (Якиманская, 1996). This means that it is important that favourable environment conditions should be developed and that their self realisation would be supported. „The main task is to attain that each child should acquire *optimal activity system* suitable for him” (Hibnere, 1998, 16).

Special pedagogy tasks were formulated by Л. Vigotsky, stressing that „special pedagogy is to be connected with normal child pedagogy”, thus, work process must be based on „health pood” (Выготский, 1983, 50 -60). Л. Vigotsky promoted for his investigations the following task – to find the whole, the stored, that is into each child with intellectual disabilities , in order to develop it in certain favourable conditions by the help of grownup in such extent that the whole, the stored gains new qualities, calling these perspective potentials as *nearest development zones* (Выготский, 1991).

In Latvia, the main education aims and tasks are determined by State basic education standard, but its acquisition is provided by regarding Special basic education program, that foresees to provide individual education program development and implementation for pupils who have functional development disabilities. For pupils with moderate and severe intellectual disabilities, „special pedagogue together with parents develop individual work program” (Freimanis, 2007, 74) *individual education plan*, that is education process organisation fitted to child potentials, taking into account child’s experience, skills, cognition process peculiarities, the aims promoted in State basic education Standard as well as aims and tasks promoted in subject programs. Plan status of such education is determined also as „pedagogical correction – education program that is methodically and organizationally fitted to persons of obligatory education age , who need to supplement knowledge within basic education program” (All round education law, 1999, 1. p.).

Special basic education example foresees for educatees with severe intellectual disabilities or several severe intellectual disabilities to provide individual education program implementation for development of working practical skills for these pupils. In the cases of poorly developed any cognitive and motor skills , the school develops individual education plan with individual correction and rehabilitation classes. In these cases subjects and classes plan is not developed (Special basic education program example for educatees with severe intellectual disabilities or several severe intellectual disabilities, 2009).

Methodological suggestions for educatees with severe intellectual disabilities or several severe disabilities are developed for the following school subjects : Latvian, mathematics, rhythmic and music.

Education process organisation for pupils of moderate severe and severe intellectual disabilities is visually showed in figure Nr. 1.

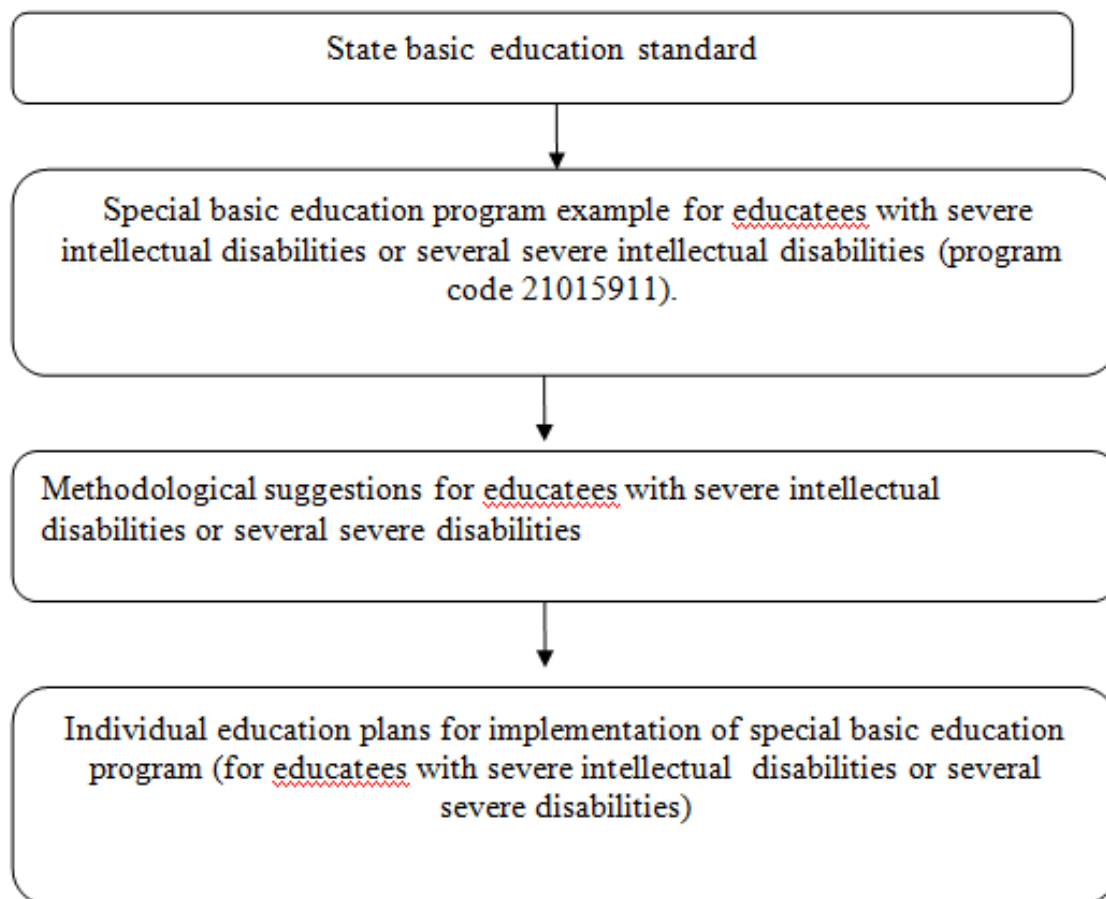


Figure 1. **Education process organisation for educatees with severe intellectual disabilities or several severe disabilities** (Prudnikova)

Education process organisation for moderate and severe intellectual disabilities show that basic education program general agendas and tasks , the basic education obligatory content, acquired basic knowledge of educatees evaluation basic principles and order , as well as basic education school subject standards – subject main aims and tasks, subject obligatory content, basic demands that regard subject acquisition, education attainment evaluation formulas and methodological aids are determined by *state basic education Standard*, but *in special education programs* , the education establishment the demands mentioned in state basic education standards implement according to educatee development disability kind , his potentials and health state.



The authors determine the approach in the base of which there is teachers' and parents' cooperation in the development of individual education programs. That agrees also with example of Special basic education program for educatees of severe intellectual disabilities or several severe intellectual disabilities (program code 21015911), where, into education content, it is stated that individual plan development, implementation and evaluation is a command work. That demands regular cooperation of specialists and educatee parents (legal representatives).

### **Research stages and results**

Research that consists of three stages :

**1st stage of research: September, 2006 – May, 2007**

**2nd stage of research: September, 2008 – May, 2009**

**3rd stage of research: September, 2010 – May, 2011**

were done using **co-partnership activity research method** (Elden, Levin, 1991; Whyte, 1991). Research performer and research participants cooperate continuously within research period. This was determined by necessity to solve practical problems. Process develops like spiral. This certifies regarding uninterrupted practice advancement and personal and Professional knowledge development. (Mārtinsons (sast.), 2011; Zuber – Skerrit, 1995;).

**Base of research** is formed by all five profession skills class pupils of Riga 1st special boarding primary school of the 2nd year with moderate severe and severe intellectual disabilities (diagnosis F 71; F. 72). In order to fully understand practical activity experience development for pupils with moderate severe and severe intellectual disabilities, parents of all these 5 pupils and second teacher are involved into this research.

*In cooperation with grownups* (teacher, second teacher (teacher assistant), pupils parent), that is two or more persons work towards common aim, coordinated aim achievement aids, approximated evaluation, the necessity was promoted to determine the level of knowledge , skills and attitudes, that each pupil with moderate and severe intellectual disabilities has achieved ,according to the individually prepared education plan.

In co-partnership activity research, the following was used:

**1. Indices achievement methods:**

- Documents investigation;
- Pedagogical process observation method;
- Investigation and analysis of work result done by children;
- Individual conversations;
- Evaluation in the beginning and end of each research phase;
- Personal pedagogic experience reflection;

**2. Indices analysis methods,** using statistics program *SPSS 17* (Statistical Package for Social Science):

- **Cross-line tables method** (*Crosstabs*), in order to obtain information regarding the research group:

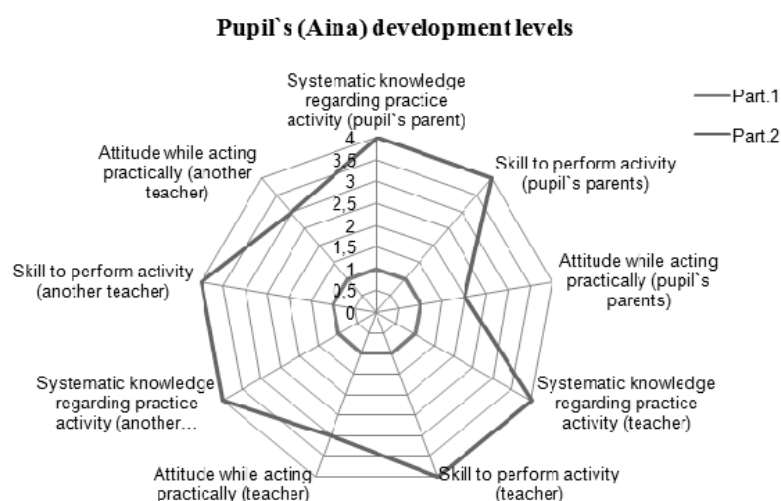
- **Kendall's  $\tau_B$  (tau-b) correlation analysis**, in order to determine statistically important changes between each two research phases (Geske, Gr̄infelds, 2006, 2008).

**1st stage of research: September, 2006 – May, 2007**

The following results are obtained, analysing pupil's parent, teacher, another teacher, evaluation coherences:

1. **In pupil's parent evaluation**, essential ( $p \leq 0,05$ ) or maximally essential ( $p \leq 0,001$ ) changes are present between two research phases regarding :  
*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.046$ ;  
*Skill to perform activity* –  $p = 0,038$ ;  
*Attitude while acting practically* –  $p = 0,000$ .
2. **In teacher's evaluation**, there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research phases regarding:  
*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.038$ ;  
*Skill to perform activity* –  $p = 0,050$ ;  
*Attitude while acting practically* –  $p = 0,046$ .
3. **Another teacher's evaluation**, there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research phases regarding:  
*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.050$ ;  
*Skill to perform activity* –  $p = 0,038$ ;  
*Attitude while acting practically* –  $p = 0,050$ .

For better obviousness and research results visual perception, the amount pictures are used (Vorobjovs, 2002), where evaluation changes can be observed into pupils parent's, teacher's and second teacher's evaluation between two research phases: phase initial evaluation and the first evaluation phase (see figure Nr. 2).



**Figure 2. Pupil's (Aina) development levels within evaluation of the pupil's parent, teacher and another teacher (Prudnikova)**

The analysis certifies regarding *growth in dynamics*, evaluating knowledge about practical activity, skill to perform activity and attitude while acting practically, from point of view of pupils parents, teachers, and second teacher, between each two research phases.

### 2nd stage of research: September, 2008 – May, 2009

The following results are obtained, analysing pupil's parent, teacher, another teacher, evaluation coherences:

4. **In pupil's parent evaluation**, essential ( $p \leq 0,05$ ) or maximally essential ( $p \leq 0,01$ ) changes are present between two research phases regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.015$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,049$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,006$ .

5. **In teacher's evaluation**, there are essential ( $p \leq 0,05$ ) or maximally essential ( $p \leq 0,001$ ) changes between two research phases regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.027$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,026$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,000$ .

6. **Another teacher's evaluation**, there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research phases regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.021$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,026$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,026$ .

For better obviousness and research results visual perception, the amount pictures are used (Vorobjovs, 2002), where evaluation changes can be observed into pupils parent's, teacher's and second teacher's evaluation between each two research phases: phase initial evaluation and the second evaluation phase (see figure Nr. 3).

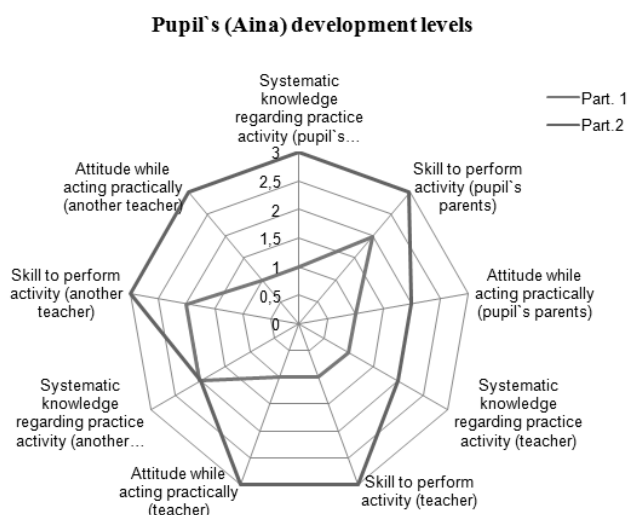


Figure 3. Pupil's (Aina) development levels within evaluation of the pupil's parent, teacher and another teacher (Prudnikova)

In total, the analysis certifies regarding *growth in dynamics*, evaluating knowledge about practical activity, skill to perform activity and attitude while acting practically, from point of view of pupils parents, teachers, and second teacher, between each two research phases.

**3rd stage of research: September, 2010 – May, 2011**

The following results are obtained, analysing pupil's parent, teacher, another teacher, evaluation coherences:

7. **In pupil's parent evaluation**, there are no essential ( $p > 0,05$ ) or there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research parts (initial evaluation level in evaluating phase and the third evaluation level in evaluating phase) within evaluating phase regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.544$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,394$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,034$ .

8. **In teacher's evaluation** there are no essential ( $p > 0,05$ ) or there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research parts (initial evaluation level in evaluating phase and the third evaluation level in evaluating phase) within evaluating phase regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.067$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,632$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,034$ .

9. **In another teacher's evaluation** there are no essential ( $p > 0,05$ ) or there are essential ( $p \leq 0,05$ ) changes between two research parts (initial evaluation level in evaluating phase and the third evaluation level in evaluating phase) within evaluating phase regarding:

*Systematized knowledge about practical activity* –  $p = 0.067$ ;

*Skill to perform activity* –  $p = 0,056$ ;

*Attitude while acting practically* –  $p = 0,013$ .

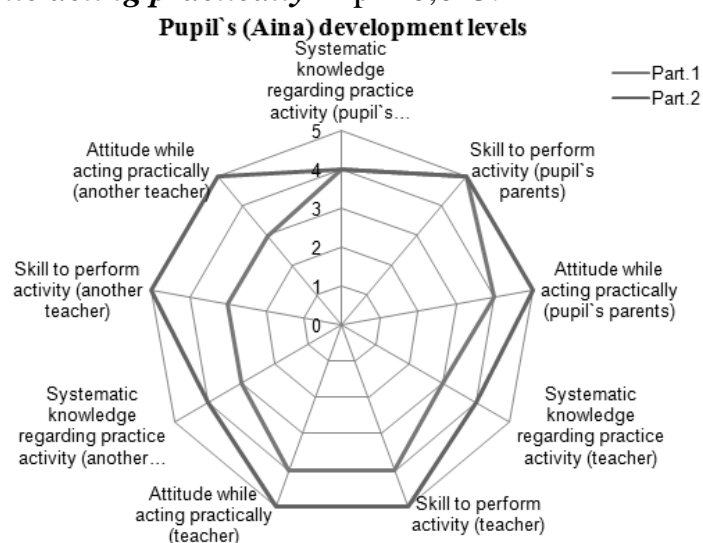


Figure 4. **Pupil's (Aina) development levels within evaluation of the pupil's parent, teacher and another teacher (Prudnikova)**

For better obviousness and research results visual perception, the amount pictures are used (Vorobjovs, 2002), where evaluation changes can be observed into pupils parent's, teacher's and second teacher's evaluation between each two research phases: phase initial evaluation and the third evaluation (see figure Nr. 4).

In total, the analysis certifies regarding *growth in dynamics*, evaluating knowledge about practical activity, skill to perform activity and attitude while acting practically, from point of view of pupils parents, teachers, and second teacher, between each two research phases.

### Conclusions

1. Child's with special needs growth personal growth potential or limitation of it is essentially influenced by teachers and parents cooperation that allows to provide child-centred approach, promoting in the centre not the disabilities, but the child , his personality , his strong side, his and development potentials.
2. School pedagogic process analysis allow to concluded that, by implementing *individualized approach*, the pupils with moderate and severe intellectual disabilities need to learn to act themselves is favoured , by giving each pupil to self-realize.
3. Pupils parents, teachers, and second teachers evaluation indices, when observing:
  - Knowledge about practical activity,
  - Skill to perform activity,
  - Attitude while acting practically,

Have changed within process of research with positive dynamics, that certify regarding growth of research involved pupils with moderate and severe intellectual disabilities , because these pupils potentials and discovered and used, as well as necessity of these pupils to learn to act themselves.

### Bibliography

1. *All-round education law* (1999). Internet access: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243>
2. Baka A., Grunevalds K. (1998). *Grāmata par aprūpi*. D. Lapsas tulkojums „Preses nams”, 327 lpp.
3. Bethere D. (2007). *Izglītības programmu individualizācija bērniem ar speciālajām vajadzībām*. Liepāja: LiePA, 46 lpp.
4. Černova, E. (1993). *Studentu un mācību spēku sadarbība kā nosacījums nākamā audzinātāja veidošanās procesā*. Promocijas darbs, Rīga
5. Elden, M., Levin, M. (1991). *Cogenerative Learning: Getting started*. New York: Scholaric, 72 p.
6. *ESM direction* Nr. 389 (2009). *Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs* [skatīts 2011.09.15.]. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/389-programm.pdf#page=63](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/389-programm.pdf#page=63)
7. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa, 271 lpp.
8. Friend M. P. (2005). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Pearson Education. Inc., 594 p.
9. Geske A., Grīnfelds A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.

10. Harvey, L., Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol 18 No. 1, p. 9 –35.
11. Hibnere, V. (1998). *Bērna vizuālā darbība*. Rīga: RaKa, 198 lpp.
12. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
13. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 261 lpp.
14. Liepiņa S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 397 lpp.
15. Mārtinsons K. (sast.), (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa. 284 lpp.
16. Nīmante D.(2008). *Vēlreiz par iekļaujošu izglītību*// Skolotājs, Nr. 1, 59. –64.lpp.
17. Nīmante, D. (1998). *Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem*. Rīga: „Patnis”, Sorosa fonds Latvija. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE. Internet access: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).
18. Obšteins, K. (1924). *Domas par audzināšanu*. //Jaunais zemgaliētis, Nr.81
19. *Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs, 2009*
20. Špona A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
21. Tihomirova I. (2010). *Bērni ar īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. 5.starptautiskā zinātniskā konference. R., RPIVA. 342. – 347. lpp.
22. Vorobjovs A. (2002). *Sociālā psiholoģija. Teorētiskie pamati*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 340 lpp.
23. Whyte W. F. (editor) (1991). *Participatory Action Research*. USA: Sage Publications, 242 p.
24. Zuber – Skerrit O. (1995). *Models for action research*. In: S. Pinchen, R. Passfield (Ed.) *Moving On: Creative Applications of Action Learning and Action Research*. Queensland, Australia: Action Research, Action Learning and Process Management, p.3. – 29.
25. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений в 6 томах. Т. 5: Основы дефектологии*. Москва: Педагогика, 366 с.
26. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 479 с.
27. Джурицкий, А. Н.(1999). *История педагогики*. Москва: Гуманитарный исследовательский центр «Владос».
28. Рубинштейн С. Я. (1986). *Психология умственно отсталого школьника*. 3 – е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 192 с.

<b>Ilga Prudnikova</b>	Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution , Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4600 E-mail: <a href="mailto:ilga2@inbox.lv">ilga2@inbox.lv</a> Phone: +37129102257
<b>Emilija Cernova</b>	University of Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts E – mail: <a href="mailto:emilija.cernova@lu.lv">emilija.cernova@lu.lv</a> Phone: +37126320659

**VISPĀRĒJO IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU GATAVĪBA  
IZGLĪTOJAMO AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM  
INTEGRĀCIJAI REALIZĒJOT IEKĻAUJOŠAS IZGLĪTĪBAS  
POLITIKU**

**General education institution readiness of students with special  
needs into the mainstream realizing inclusive education policy**

**Mārīte Rozenfelde**

Rēzeknes Augstskola, Latvija  
E-pasts: marite.rozenfelde@inbox.lv

**Rita Orska**

Rēzeknes Augstskola, Latvija  
E-pasts: rita.orska@ru.lv

**Aija Kondrova**

Rēzeknes Augstskola, Latvija  
E-pasts: avordnok@inbox.lv

**Abstract.** *The article deals with the historical process of integration/inclusion of children with special needs into mainstream educational establishments in Latvia since 1998 when the pedagogical staff in Latvia was introduced the term “inclusive education” broader for the first time and there were offered practical recommendations for school and class work; afterwards some educational establishments started implementing inclusive education; the current situation regarding inclusion/integration of children with special needs in mainstream educational establishments is evaluated in the questionnaire provided to the heads of educational establishments. There are provided the data of the provided questionnaires regarding the readiness of mainstream schools in Latgale and Vidzeme regions and real situation in the integration of children with special needs.*

**Keywords:** *integration, inclusion, children with special needs.*

## **Ievads**

### **Introduction**

Kopš 1994.gada Salamankas Pasaules konferences par speciālo vajadzību izglītību, kuru 1994.gadā Salamankā kopīgi organizēja UNESCO un Spānija un, kura kļuva par stūrakmeni jaunai pieejai personu ar attīstības traucējumiem izglītošanā, pagājuši vairāk kā septiņpadsmit gadi. Tieši Salamankas konference un tajā pieņemtais Paziņojums par principiem, politiku un praksi speciālo vajadzību izglītībā, kā arī Rīcības plāns speciālo vajadzību izglītībā, joprojām ir viens no vissvarīgākajiem starptautiskajiem dokumentiem, kas skaidro iekļaujošas izglītības jēdzienu un tās būtību. Konferencē pieņemtajā Rīcības plānā ir noteikts iekļaujošas izglītības vadošais princips – skolām ir jāuzņem visi izglītojamie, neskatoties uz viņu fiziskajām un intelektuālajām spējām, sociālajiem apstākļiem, emocionālo stāvokli, valodas prasmi vai kādiem citiem apstākļiem.

Atšķirībā no rietumu sabiedrības, kur integrācijas un iekļaujošas idejas attīstības procesi ir norisinājušies ilgākā laika posmā (trīsdesmit un četrdesmit gadu periodā), un tos lielā mērā ietekmēja tieši vecāku aktīvā darbība, Latvijā šie procesi līdz 2005. gadam noritējuši lēni, neaktīvi, bet pēc 2005. gada - strauji, sasteigti, bieži vien apstākļu spiediena ietekmē (skolēnu skaita samazināšanās), bet nevis izglītības iestādes brīvā, sagatavotā, nobriedušā izvēlē, kas nosaka to, ka izglītības iestādes ne vienmēr ir fiziski un morāli gatavas šim izaicinājumam. Tieši tādēļ ir svarīgi izvērtēt: kā praksē īstenojas bērnu ar speciālajām vajadzībām integrācija vispārējās izglītības iestādēs: kāds ir izglītības iestāžu vadības pašvērtējums attiecībā uz izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrācijas norisi viņu vadītajās izglītības iestādēs 2011. gadā.

### **Pētījuma problēmas teorētiskais apskats** **Theoretical background**

Iekļaujoša izglītība primāri pārstāv sociālo modeli, balstās humānajā pieejā, kur katrs bērns ir vērtība, kā arī jauno universālo modeli, kur bērni netiek dalīti pēc viņu ierobežojumiem vai nespējas. Iekļaujoša skola pārstāv demokrātiskas skolas ideālus un neizdala kādu bērnu grupu atsevišķi, bet ietver daudzveidības izpratni un nodrošina skolas pieejamību, lai katrs bērns savā daudzveidības kontekstā gan fiziski, gan psiholoģiski justos pieņemts skolā, tātad tai skaitā ietverot arī vispārējās izglītības iestādēs integrētos izglītojamos ar speciālām vajadzībām.

Sākot ar pagājušā gadsimta vidu, integrāciju, kas ir savā būtībā iekļaušanas ideju realizācijas pirmssākums, izprot kā procesu, kura mērķis iesaistīt bērnu ar attīstības traucējumiem vispārīzglītojošas skolas dzīvē - gan mācību procesā, gan sociālajā dzīvē. Darbības gaitā integrācijas jēdziens ir paplašinājies, pārejot no formālas integrācijas, ievietojot bērnu ar speciālām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā, nemainot neko pašā skolas vidē, uz sagatavotu un pārdomāti realizētu integrāciju, kura paredz skolas iesaisti veiksmīgas integrācijas priekšnoteikumu izpildē. Gan skolotājiem, gan vecākiem par primāru nepieciešamību jāuzskata nevis pats integrācijas fakts, bet gan reāla iekļaušana klases un skolas kolektīvā ikdienas mācību procesā.

Latvijas izglītības darbinieki pirmo reizi tika plašāk iepazīstināti ar jēdzienu „iekļaujoša izglītība” 1998. gadā, kad tika piedāvāti arī praktiski ieteikumi skolas un klases darbam, un atsevišķas izglītības iestādes uzsāka ceļu uz iekļaujošu izglītību. 2000. gadā Latvijā skolotāju izglītojošu darbu integrācijas un iekļaušanas jautājumos uzsāk Ziemeļvalstu projekts „Pedagogu izglītošana Latvijā 2000.-2004.” kurā zināšanas iegūst piecdesmit pedagogu no dažādiem Latvijas reģioniem un dažāda tipa skolām, kā arī Latvijas augstskolu pasniedzēji. Projekta dalībnieki iegūto informāciju, savukārt, sniedz saviem vietējiem izglītības vadītājiem un realizētājiem, bet augstskolu pedagogu sagatavošanas programmās tiek iekļauts jauns studiju kurss, kas informē par skolēniem ar attīstības traucējumiem integrācijas un iekļaušanas aspektā.



Ar 2000.gadu Latvijā stājas spēkā LR Izglītības likums, kura 3. pants nosaka, ka speciālā izglītība ir vispārējās izglītības īpašais veids. Izglītības likuma 1.pants nosaka personu loku, kuriem īsteno speciālo izglītību. Speciālā izglītība sniedz iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā. Jebkura izglītības iestāde ir tiesīga licencēt Vispārējā izglītības likuma noteiktajā kārtībā speciālās izglītības programmas, ja ir atbilstoša vide un kvalificēts personāls izglītojamo ar speciālām vajadzībām kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai. Bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs nosaka Vispārējās izglītības likuma 53.pants. Turpmāk bērnu ar attīstības traucējumiem vecākiem ir likumīgs pamats izvēlēties bērniem izglītības iestādi pēc saviem ieskatiem.

Skolēnu skaits Latvijas skolās sāk būtiski samazināties 2004./2005.gadā un turpina samazināties joprojām. No 2005./2006.mācību gada kopējais skolēnu skaits samazinājās par 20% jeb 57913 skolēniem (Reigase, 2010), kas dod būtisku stimulu integrācijas procesu attīstībā. Speciālo vajadzību skolēnu integrācija vispārējās izglītības iestādēs tiek uzsākta daudzās skolās, bet skolotājiem un skolu vadītājiem trūkst pieredzes un skatījuma uz problēmām, kuras var sagādāt šādu bērnu ienākšana skolā, tādēļ 2005./2006. m.g. aptaujātie izglītības iestāžu vadītāji min sekojošas problēmas integrējot izglītojamos ar speciālām vajadzībām savās izglītības iestādēs: nepietiekams skolotāju sagatavotības līmenis, mazs papildfinansējums, palīgskolotāja vai skolotāja palīga nepieciešamība stundās klasē, kurā integrēts izglītojamo ar speciālām vajadzībām, nepieciešamība izglītēt skolotājus, nepieciešamība izveidot, uzlabot materiāli tehnisko bāzi, nepieciešamība atbalsta komandu speciālistu darba laika palielināšanai (Rozenfelde, 2007).

Turpmākajos gados Latvijas izglītības sistēmas darbību un izglītības ieguvu reglamentējoši likumi un noteikumi tiek pilnveidoti, akcentējot virzību uz iekļaujošu izglītības procesu un iekļaujošas sabiedrības veidošanu. Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē ir viens no izglītības politikas prioritāriem virzieniem, kas konkrētu uzdevumu veidā iekļauts „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam”, ko 2006.gada 27.septembrī apstiprina Ministru kabineta rīkojums Nr.742. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013.gadam izstrādātas, ievērojot sabiedrības un izglītības attīstības vadlīnijas, kas noteiktas Eiropas un Latvijas politikas plānošanas dokumentos. Pamatnostādnes noteikts mērķis: izglītojamo ar speciālām vajadzībām iekļaušana izglītības sistēmā.

2008.gadā valstī notikusī UNESCO Starptautiskā izglītības konference, kas ir lielākais starptautiskais forums izglītības politikas jautājumos, aktivizē virzienu uz iekļaujošas izglītību kā pamatprincipu un stratēģiju virzienā uz izglītības pieejamību un kvalitāti. Pāreja no speciālās izglītības uz iekļaujošo izglītību ir uzskatāma kā nopietna paradigmas maiņa, kuras rezultātā skolotājam jāķļūst par

daudzveidīgu skolēnu grupu vadītāju, izglītotāju, motivētāju, moderatoru, izglītības un zinātnes, vērtēšanas speciālistu (Hofsaa, 2008).

2008.gada otrajā pusgadā tiek izstrādātas un apstiprinātas Sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu un iekļaujošas izglītības atbalsta sistēmas izveides nostādnes, kuru mērķis ir raksturot pašreizējo situāciju, izvirzīt mērķus un uzdevumus, kas veicami, lai sasniegtu Latvijas Nacionālajā attīstības plānā un Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013.gadam izvirzītos mērķus un ieviestu ES un ANO iniciatīvas, kas saistītas ar iekļaujošas vides nodrošināšanu un sociālās atstumtības mazināšanu. Uzdevumi ir noteikti sekojoši: izveidot atbalsta sistēmu izglītojamo ar speciālām vajadzībām iekļaušanai vispārējās izglītības iestādēs, atbalstīt reģionālo speciālās izglītības centru izveidi un darbību, kā arī pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci un statusa nostiprināšanu; nodrošināt izglītojamos ar speciālām vajadzībām ar atbilstošām mācību programmām, mācību līdzekļiem un aprīkojumu to īstenošanai; nodrošināt atbalstu skolotājiem, kas strādā ar bērniem ar speciālām vajadzībām; palielināt speciālā pedagoga lomu izglītības iestādēs; veicināt darba un sadzīves prasmju apguvi jauniešiem ar speciālām vajadzībām; uzlabot mācību vidi speciālās izglītības iestādēs; pielāgot vispārējās izglītības iestādes izglītojamiem ar kustību traucējumiem u.c.

2008.gadā Izglītības satura un eksaminācijas centrs kopā ar Valsts speciālās izglītības centru un sadarbības partneriem (nevalstiskajām organizācijām) veic grozījumus Ministru kabineta regulējumā par valsts pārbaudes darbiem, ietverot normu, kas paredz atbalsta pasākumu izmantošanu skolēniem ar speciālām vajadzībām valsts pārbaudes darbos. No 2010.gada atbalsta pasākumu izmantošanu reglamentē Ministru kabineta 2010.gada 6.aprīļa noteikumi Nr.335 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” un Ministru kabineta 2010.gada 5.aprīļa noteikumi Nr.334 „Noteikumi par valsts pārbaudījumu norises kārtību.” Lai sekmētu iekļaujošo izglītību un rosinātu pašvaldības sniegt izglītības pakalpojumus skolēniem ar speciālām vajadzībām tuvāk dzīvesvietai, vienlaikus samazinot valsts izdevumus speciālo izglītības iestāžu uzturēšanai, no 2010.gada 1.septembra, īstenojot finansēšanas principu "Nauda seko skolēnam", speciālajās izglītības iestādēs, vispārējās izglītības iestādēs integrētiem bērniem ar speciālajām vajadzībām un bērniem ar speciālām vajadzībām vispārējās izglītības iestāžu speciālajās klasēs vai grupās, finansējuma aprēķināšanai piemēros koeficientu 1,6 līdzšinējā 1,47 vietā, kā to paredz valdībā apstiprinātie Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) sagatavotie grozījumi Ministru kabineta (MK) 2009.gada 22.decembra noteikumos Nr.1616 "Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību un privātajām izglītības iestādēm bērnu no piecu gadu vecuma izglītošanā nodarbināto pirmsskolas izglītības pedagogu darba samaksai un pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai".

2011.gadā, attiecībā uz speciālās izglītības realizāciju, Vispārējās izglītības likums tiek 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). Grozījumos ir ietverts, ka speciālās izglītības programmas nodrošina izglītojamajiem ar iegūtiem vai iedzimtiem funkcionāliem traucējumiem iespēju iegūt vispārējo izglītību atbilstoši viņu speciālajām vajadzībām; norādīts, ka speciālo izglītību iespējams iegūt gan speciālās, gan vispārējās izglītības iestādēs, kurās ir licencēta izglītojamo vajadzībām atbilstoša izglītības programma, bet skolām ir jānodrošina izglītojamo vajadzībām atbilstoši atbalsta un rehabilitācijas pasākumi, tādējādi palīdzot izglītojamo integrēt vispārējās izglītības iestādēs. Jebkura izglītības iestāde ir tiesīga licencēt Vispārējā izglītības likuma noteiktajā kārtībā speciālās izglītības programmas, ja ir atbilstoša vide un kvalificēts personāls izglītojamo ar speciālām vajadzībām kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai.

2011.gada sākumā Latvijā darbu uzsāk IZM VISC izstrādātais un realizētais ESF projekts „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide,” kura darbību uzsākot, astoņās Latvijas pilsētās tiek izveidoti iekļaujošās izglītības atbalsta centri, kuru uzdevums ir palīdzēt vispārējās izglītības iestādēm realizēt integratīvu/iekļaujošu izglītības procesu; izveidotas Speciālās izglītības laboratorijas Liepājas Universitātē un Latvijas Universitātē, kā arī projekta darbā iekļauta Rēzeknes Augstskolā jau kopš 2005.gada strādājošā Speciālās pedagoģijas laboratorija, kuru uzdevums projekta laikā izstrādāt metodiskus līdzekļus pedagogiem un interaktīvus mācību līdzekļus izglītojamajiem ar funkcionāliem traucējumiem, kā arī uzlabot studiju kursu augstskolu studiju programmās par izglītojamiem ar speciālām vajadzībām.

### **Pētījuma metodoloģija** **Research methodology**

**Pētījuma mērķis** ir veikt mācību procesa organizācijas, izglītības iestāžu administrācijas kompetenču un skolu darba novērtējuma izpēti pirmsskolas, pamatizglītības, arodizglītības līmeņos izglītojamo ar speciālām vajadzībām integratīvas izglītības nodrošināšanas aspektā, lai noskaidrotu izglītojamo ar speciālām vajadzībām reālo situāciju Latgales un Vidzemes reģiona vispārējās izglītības iestādēs.

**Pētījuma uzdevumi:** izpētīt kāds ir izglītības iestāžu vadītāju izglītības iestāžu darba izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrācijai vērtējums, personisko zināšanu darbam ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām pašvērtējums: kāda ir reālā situācija izglītības iestādēs un resursi iekļaujošās izglītības nodrošināšanai, kāds ir izglītības iestādes darbības vērtējums šī brīža iekļaujošās izglītības realizācijā, kāds ir izglītības iestādēs pieejamais metodiskais un mācību materiāls darbam ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, korekcijas pasākumi un kas vēl ir nepieciešams

**Pētījumā izmantotās metodes:** anketēšana, pētījuma rezultātu analīzē tiek izmantota aprakstošā statistika (SPSS).

Apstrādājot atbildēs uz anketā ietvertajiem jautājumiem iegūtos datus, dati tika grupēti četros, no iegūstamās informācijas satura izrietošos blokos, kas sniedz informāciju par respondentiem, to grupām pēc ieņemamajiem amatiem, kompetenci un attieksmi iekļaujošas izglītības realizācijas jautājumos; informāciju par atbalsta organizāciju izglītības iestādēs izglītojamiem ar speciālām vajadzībām un nesekmīgajiem; par izglītības iestādēs esošajiem resursiem iekļaujošas izglītības realizācijai: metodisko materiālu, vides pieejamības, finanšu pietiekamības, korekcijas, rehabilitācijas pasākumu nodrošinājumu, kā arī to, vai un kā tiek atbalstīti pedagogi un to sadarbība ar izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem vecākiem.

**Pētījumā iesaistīti** 43 izglītības iestāžu administrācijas pārstāvji (vadītāji, vietnieki, metodiķi) no 22 Vidzemes un Latgales izglītības iestādēm.

**Pētījuma laiks:** 2011.gada septembris – oktobris.

### **Pētījuma rezultāti** **Research results**

Kopējais aptaujāto izglītības iestāžu administrācijas pārstāvju skaits - 43. No tiem 25 jeb 58% ir pieredze darbā ar izglītojamiem, kuriem ir speciālas vajadzības, 16 jeb 37 % nav pieredzes un 2 respondenti jeb 5% snieguši citu atbildi: skola nestrādā ar bērniem, kuriem ir krasi izteiktas speciālas vajadzības un/ vai ir tikai teorētiskas zināšanas. Mazāk gadījumos zināšanas gūtas pamatstudiju laikā ( 8 respondenti jeb 19 % aptaujāto), bet lielākoties tā gūta tālākizglītībasursos, kā liecina 27 jeb 63% atbilžu, kuros šo zināšanu kvalitāti nosaka kursu realizētāju kompetence, sastāvs, kas ne vienmēr var būt augstākā līmenī un sniegt patiesi noderīgas zināšanas. 42 jeb 98% respondentu – izglītības iestāžu vadītāju uzskata par lietderīgu bērnu speciālo vajadzību respektēšanu izglītības iestādes darbībā, 1 respondents jeb 2 % uzskata to par nelietderīgu (arodizglītības iestādes vadītājs, kura vadītājā iestādē apgūst profesiju jaunieši ar speciālām vajadzībām). To, ka ir lietderīgi respektēt bērnu speciālas vajadzības izglītības iestādes darbībā uzskata 25 jeb 100 % vadītāju ar pieredzi darbā ar speciālo vajadzību izglītojamiem un 15 jeb 94 % no 16 aptaujātiem izglītības iestādes administrācijas pārstāvjiem bez pieredzes darbā ar speciālo vajadzību izglītojamiem.

Runājot par bērnu ar speciālām vajadzībām integrāciju, vispārējās izglītības iestādēs realizējot iekļaušanas procesus, pats pirmais priekšnoteikums ir tādas skolas vides veidošana, lai bērns ar speciālām vajadzībām būtu drošs par savu piederību šai videi un droši darbotos šai vidē. Skolas nevar kļūt iekļaujošas, ja stundās nenotiek tāda attīstība, kas ļautu bērniem veiksmīgi mācīties un palīdzētu viņiem labāk justies.

Izglītības videi, pēc Dž. Djūija jau 20. gs. sākumā paustajiem uzskatiem, ir jāveicina demokrātisks dzīvesveids ikdienā, jo tas veicina gan indivīdu, gan sabiedrības izaugsmi. Djūija demokrātijas izpratne balstās uz cilvēka un pasaules savstarpējo saistību, kurā nav pretnostatīšanas, nav cilvēciskā egoisma, kas attīstījies laika gaitā. Cilvēka dzīvesdarbība vai nu zeļ vai cieš neveiksmi tikai

saistībā ar pārmaiņām vidē. Djūija skatījumā izglītības vides loma ir veicināt demokrātisku dzīvesveidu, praktizējot to skolas ikdienā un veicinot cilvēcīguma attīstību (Salīte, 2009; Дьюи, 2001).

Nozīmīgākie priekšnosacījumi veiksmīgām mācībām, skolēnu saskarsmes kultūras un vērtīborientācijas attīstībai ir mācību vide, kas skolēnam ļauj sajust un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās, kas rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (Maļicka, 2004). Apkārtējās videi un tās ietekmei ļoti svarīga loma arī bērna pašapziņas attīstības procesa veiksmīgā norisē. Apkārtējās vides attieksme, vienaudži palīdz bērnam ar speciālajām vajadzībām apzināties sevi šajā vidē.

Labvēlīgas vides veidošana izglītības iestādē, kura integrē izglītojamos ar speciālām vajadzībām, ir ļoti svarīgs komponents, kurā izglītojamā ar attīstības traucējumiem vecākiem ir pirmā un nozīmīgākā loma. Vecāku uzdevuma būtība ir būt pieejamiem, gataviem atsaukties, lai savu bērnu iedrošinātu, un atrasties viņam līdzās, taču tas jā dara tikai tad, ja patiešām rodas nepieciešamība. (Boulbajs, 1998). Tādēļ integrācijas procesā ļoti nozīmīga ir pedagogu un vecāku sadarbība, savstarpējā sapratne vienotu prasību izglītojamam izstrāde un uzturēšana. Vecāku lomas bērna ar attīstības traucējumiem attīstības veicināšanā izskaidrošanā pašiem vecākiem un viņu darbības koordinēšanā liela nozīme ir speciālistiem, kā arī jebkuram skolotājam, kurš strādā ar bērnu ikdienā. Šīm ģimenēm un vecākiem ir svarīgi just sapratni un atbalstu problēmu risināšanā, bet psiholoģiska palīdzība vajadzīga ikvienam šādas ģimenes loceklim, lai spētu psiholoģiski sadzīvot (Indriksone, 2004).

79 % (34 atbildes) izglītības iestāžu vadības atbalsta pedagogu un vecāku sadarbību veicinot iekļaujošas izglītības realizāciju savā izglītības iestādē, bet 5 administrācijas pārstāvji jeb 11,5% uzskata, ka viņu izglītības iestādē tas netiek darīts, kas norāda uz nepieciešamību veikt izskaidrojošu, informējošu, izglītojošu darbu ar izglītības iestāžu administrāciju veicinot optimāla iekļaušanas procesa norisi izglītības iestādēs.

Iekļaujot bērnu ar speciālajām vajadzībām vispārējās izglītības iestādēs, var parādīties nepieciešamība arī fiziskās vides pārkārtojumiem, un tā ir nākošā veiksmīgas integrācijas norises pamatprasība. Visi iestādes darbinieki jāiepazīstina ar katra bērna aprūpes īpašajiem apstākļiem un vajadzībām. Atsevišķiem bērniem mācību procesā var būt nepieciešami īpaši mēbeļu vai cita aprīkojuma pielāgojumi, tāpēc pedagogiem kopā ar bērna ģimeni to jāapspriež. Ja bērnam būs personīgi adaptēts aprīkojums, ortopēdiskās palīgierīces, pedagogam jā māk tos izmantot, noņemt un uzlikt. Jaunākie pētījumi pierādījuši, ka lielu lomu bērna attīstības veicināšanā var spēlēt informāciju tehnoloģijas, specializētu datorprogrammu, interaktīvo balto tāfeļu pielietojums ikdienas darbā ar speciālo vajadzību bērniem (North & McKeown, 2005). 24 jeb 57 % gadījumos izglītības iestāžu vadītāji, un īpaši vidusskolu un profesionālo izglītības iestāžu vadītāji, ir pārliecināti par to, ka viņu vadīto izglītības iestāžu fiziskās vides pieejamība ir nodrošināta, ko var

izskaidrot gan ar bijušām iespējām renovēt un pārbūvēt skolu telpas ar Eiropas projektu un pašvaldību finansējuma palīdzību, gan to, ka šajās izglītības iestādēs nemācās izglītojamie, kuriem būtu nepieciešami īpaši telpu pielāgojumi un vide pielāgota daļēji.

Saskaņā ar Vispārējās izglītības likumu visās speciālajās skolās, kā arī skolām, kuras integrē bērnu ar speciālām vajadzībām, jānodrošina atbalsts izglītojamajam ar speciālām vajadzībām un speciālistu iesaiste atbalsta sistēmā, atkarībā no izglītojamo veselības stāvokļa un attīstības līmeņa. Skolās strādājošo pedagogu un speciālistu sastāvam jābūt ar augstu profesionālu kompetenci, psiholoģiski un metodiski sagatavotiem strādāt ar bērniem, kuriem ir attīstības traucējumi - vēl viens veiksmīgas iekļaušanas priekšnoteikums.

Pedagoga profesionālā kompetence ir izglītības procesā iegūta un uz zināšanām, pieredzi, vērtībām un attieksmēm balstīta spēja, kas izpaužas prasmēs – gatavībā pedagoģiskai darbībai (Pliners & Buhvalovs, 2002), kurā ietilpst vairāki ar bērnu speciālo vajadzību ievērošanu mācību procesā saistīti faktori: audzēkņu personības, viņu tieksmju, spēju, dotumu attīstīšanas prasmes; dziļas sava mācību priekšmeta, metodikas, pedagoģijas, bērnu psiholoģijas, tai skaitā arī speciālās psiholoģijas, pamatu zināšanas; māka veidot savu mācību programmu un sava priekšmeta mācīšanu atbilstoši skolēna speciālām vajadzībām, prasmes darbā ar bērnu vecākiem; prasmes ievērot pedagoģisko ētiku; labvēlīga mikroklimate veidošana klasē sadarbībai ar audzēkņiem un kolēģiem utt.

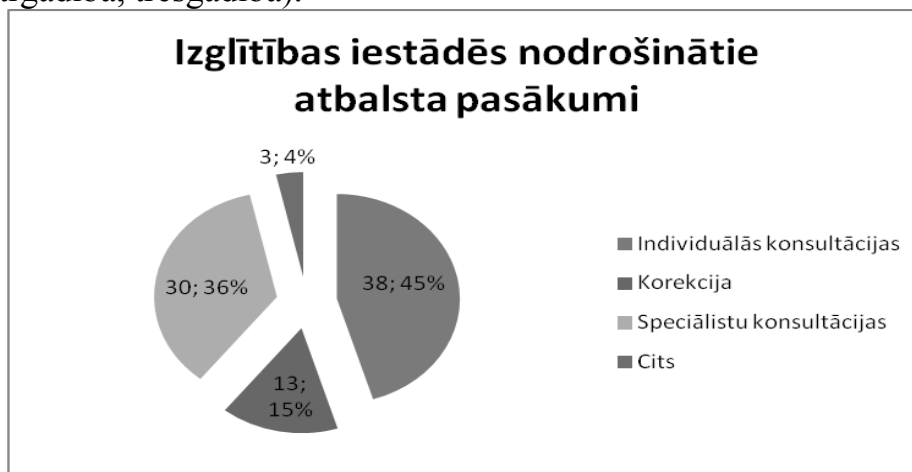
Bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušana/ integrācija vispārējās izglītības iestādē, klasē ir komandas darbs – atbildība un pienākums, ko daļa visa skola, tomēr galveno lomu ieņem klases audzinātājs, priekšmetu skolotāji, nepieciešamā atbalsta nodrošinājums. Noskaidrojot kādā izglītības pakāpē kāds atbalsts tiek sniegts izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, kādi speciālisti ir pieejami un kādu palīdzību tie sniedz izglītības iestādē, saņemtas 38 respondentu atbildes, 5 no 43 respondentiem nebija snieguši atbildes uz šo jautājumu.

1.tabula

#### Datu apkopojums par izglītības iestādēs piedāvāto speciālistu atbalstu

	Speciālās izglītības skolotājs (N-20)	Sociālais pedagogs (N-15)	Logopēds (N-20)	Psihologs (N-24)	Citi: *medmāsa, *ārsts-pediātrs, *surdo tulks, *spec.ped.atbilstoši traucējumiem, * nav, bet tūlīt būs ( N-10)
Pirmsskolas līmenī	1; 5 %	-	3; 15%	-	1 ;10%
Pamatskolas līmenī	4; 20 %	1; 6,5 %	2 ; 10 %	4; 17 %	-
Vidusskolas līmenī	15; 75%	13 ; 87 %	15 ; 75 %	19 ; 79 %	3 ; 30 %
Profesionālās izglītības līmenī	-	1 ; 6,5 %	-	1; 4 %	6 ; 60 %

Nodrošinot izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrāciju vispārējās izglītības iestādē, svarīgi ir: kāda veida atbalsta pasākumus nodrošina izglītības iestādēs izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, kā arī nesekmīgajiem skolēniem, kuri atkārtoti mācās (otrgadība, trešgadība).



1.att. izglītības iestādēs nodrošinātie atbalsta pasākumi

Aplūkojot iegūtos rezultātus, var secināt, ka jau pirmsskolā tiek papildus strādāts ar izglītojamiem, kuriem ir grūtības zināšanu, prasmju apgūvē salīdzinoši ar citiem izglītojamiem, sniedzot gan individuālas konsultācijas, gan organizējot korekcijas nodarbības un speciālistu konsultācijas. Pamatskolu līmenī izglītojamiem ar speciālām vajadzībām un izglītojamiem ar nepietiekamām sekmēm, otrgadniekiem un trešgadniekiem tiek nodrošinātas individuālas un speciālistu konsultācijas, korekcijas darbs, kā arī izstrādāti individuālie izglītības plāni un domāts par šo bērnu iesaisti ārpusklases pasākumos, lai radītu interesi, motivāciju būt skolā.

Noskaidrojot kādi izglītības iestādēs ir resursi, kurus var izmantot darbā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, no 43 aizpildītajām anketām, uz šo jautājumu atbildējuši 42 jeb 97,7 % aptaujāto. 24 jeb 57% vadītāju izglītības iestādē esošos mācību līdzekļus, materiālus uzskata par nepietiekošiem iekļaujot izglītības realizācijai skolās, bet 6 vadītāji jeb 14,3 % uzskata tos par pietiekošiem. Par materiālu nepieciešamību darbam ar izglītojamiem ar funkcionāliem traucējumiem norāda arī profesionālo izglītības iestāžu vadītāji.

Pēc skolu vadītāju domām, korekcijas un rehabilitācijas pasākumu nodrošinājums kopumā ir nepietiekams, jo tikai 8 respondenti jeb 19% uzskata, ka skolā tie ir nodrošināti pietiekami, negatīvu atbilžu ir 27 jeb 64 % un citu atbilžu ir 7 jeb 17 %, kas apstiprina to, ka nodrošinājums ir daļējs, nepietiekams. Parādās arī tas, ka vadītājiem trūkst informācijas par pašiem iespējamajiem korekcijas un rehabilitācijas pasākumiem, un ne vienmēr ir informācija par to pieejamību.

**Korekcijas, rehabilitācijas pasākumu nodrošinājums izglītības iestādēs**

Izglītības iestāde	izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītībai <b>ir nodrošināti korekcijas, rehabilitācijas pasākumi</b> (N-8 )	izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītībai <b>nav nodrošināti korekcijas, rehabilitācijas pasākumi</b> (N- 27)
Pirmsskola	2 ; 25 %	2 ; 7,4 %
Pamatizglītība	-	2 ; 7,4 %
Vidusskola	6 ; 75 %	13 ; 48,2 %
Prof.izgl.iest.	-	10 ; 37 %

Bieži masu mēdijos, profesionāļu sarunās izskan apgalvojums, ka vispārīzglītojošās izglītības iestādēs joprojām trūkst speciālistu darbam ar speciālo vajadzību bērniem vai arī ir nelielas speciālistu likmes, tā kā ar esošajiem naudas līdzekļiem primāri jānodrošina mācību process un tad tikai jālemj kādu speciālistu un uz cik lielu likmi piesaistīt skolu darbam, kā rezultātā patiešām skolās ir neliels speciālistu skaits ar mazām likmēm darbam ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, un šī iemesla dēļ darbs bieži vien ir formāls un nenes rezultātus. Lai noskaidrotu situāciju izglītības iestādēs šai jautājumā, respondenti tika lūgti atbildēt uz jautājumu: vai uzskatāt par pietiekamiem izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītībai nepieciešamos resursus - mācību stundu skaits un personāla likmes. Tikai trešā daļa vadītāju (13 jeb 31 %) un 10 no tiem tie ir vidusskolas skolotāji, uzskata, ka izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītībai mācību stundu skaits un personāla likmju skaits ir pietiekošs, puse aptaujāto (21 jeb 50 %) gan pirmsskolas, gan vidusskolas un profesionālās izglītības līmenī uzskata to par nepietiekamu, bet ir arī citi viedokļi (8 jeb 19 %), ka mācību stundu skaits un personāla likmju skaits ir daļēji pietiekošs, jo izglītības procesā nepieciešama arī citu speciālistu iesaiste, kā arī tas, ka nepieciešamas lielākas personāla darba likmes. Maz viedokļu no pamatizglītības vadītāju puses, bet, var pieņemt, ka lielākā daļa brīvo atbilžu devuši tieši šī līmeņa izglītības iestāžu vadītāji. Kopumā: 64% jeb 27 respondenti norāda uz nepieciešamību palielināt atbalsta personāla darba likmju un stundu skaitu darbam ar izglītojamiem, kuriem ir speciālas vajadzības, bet nespēju to reāli izdarīt finansiālu apstākļu dēļ.

Pedagogu sanāksmēs un citās kopējās aktivitātēs bieži izskan arī informācija par nepietiekamu finansējumu izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītošanas procesa nodrošinājumam. Tāpēc, veicot pētījumu, bija svarīgi uzzināt izglītības iestāžu vadītāju uzskatus par izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītošanas finansiālo nodrošinājumu.

Par pietiekošu finansiālo nodrošinājumu uzskata tikai 3 jeb 7,1 % aptaujāto izglītības iestāžu administrācijas pārstāvju, bet par nepietiekamu to uzskata 31 jeb 74 %, īpaši izceļot vidusskolas un profesionālās izglītības iestādes. 8 jeb 19 % respondentu uzskata, ka finansiālais nodrošinājums ir daļēji pietiekams, jo nav



iespējams iesaistīt izglītības iestādes darbā papildus, bet darba veicināšanai nepieciešamus speciālistus, piemēram, skolotāju palīgus, trūkst finansējuma mācību materiālu atjaunošanai un jaunu iegādei un IT nodrošinājumam, kā arī konkurētspējīgs atalgojums pedagogiem, kas ļautu izglītības iestāžu darbā iesaistīt labākos, radošākos pedagogus un speciālistus.

30 jeb 71,4 % aptaujāto izglītības iestāžu administrācijas pārstāvju uzskata, ka viņu izglītības iestādē tiek sniegta palīdzība skolotājiem izglītojamo speciālo vajadzību apmierināšanai, īpaši uzsverot vidusskolas līmeni, 19 % uzskata, ka atbalsts tiek sniegts daļēji, vai arī, ka vajadzības gadījumā tas tiktu sniegts.

### **Secinājumi**

### **Conclusions**

Situācija vispārējās izglītības iestādēs, kuras integrē izglītojamos ar speciālām vajadzībām salīdzinājumā ar 2005./6 mācību gadu, izglītības vadītāju skatījumā, kopumā ir nedaudz uzlabojusies, bet visumā nav atbilstoša iekļaujoša/integratīva izglītības procesa veidošanas prasībām:

1. Ir palielinājušās pedagogu un skolu vadības vispārējās zināšanas par izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, bet trūkst zināšanu, praktisku piemēru, pieredzes ikdienas stundu darbam un problēmu risināšanai, kā reizēm, trūkst arī patiesas vēlmes kodolā mainīt skolas kultūru, politiku un darbu klasē;

2. Fiziskā skolu vide ir daļēji pielāgota izglītojamo ar speciālām vajadzībām speciālajām vajadzībām. Visbiežāk ar projektu vai pašvaldību palīdzību fiziskā vide ir vairāk vai mazāk sakārtota vidusskolās, atsevišķās pamatskolās, ko nevar teikt par bērnu skaita ziņā mazo skolu vidi, lai gan mazs skolēnu skaits sniedz iespējas lielākam skolotāja individuālās palīdzības darbam un mierīgā vide izglītojamajam ar speciālām vajadzībām ir papildus labvēlīgs integrācijas faktors.

3. Pedagogu darbam ar integrētiem izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, izglītības iestādēs joprojām trūkst metodisko un mācību materiālu, tai skaitā inovatīvu mācību materiālu, ir nepietiekams speciālistu atbalsts, trūkst mācību literatūras, nav IT nodrošinājuma, nav reālas sadarbības ar NVO un citām organizācijām.

### **Conclusions**

The situation in mainstream educational establishments integrating pupils with special needs in comparison to the school year 2005/2006 has slightly improved from the point of view of the heads of educational establishments, but overall does not comply with the requirements for an inclusive/integrative educational process:

1. The general knowledge of teachers and school authorities about pupils with special needs has broadened, but they lack knowledge, practical samples, experience for daily work at lessons and solving problems, a real wish to change school culture, policy and class work;

2. Physical school environment is partially adjusted to the needs of pupils with special needs. The most frequently by project or municipal funding physical

environment is more or less arranged in secondary schools, in some basic schools, which cannot be said about the environment of small schools having few children although a small number of pupils gives opportunities for greater teacher's individual assistance and peaceful environment for pupils with special needs is an additional favorable integration factor.

3. Educational establishments still lack teaching and methodological resources for teachers to work with pupils having special needs, inter alia innovative teaching materials, there is also insufficient specialists' support, study aids, IT provision, and there is no real cooperation with NGOs and other organizations.

### Summary

In contrast to the Western society where the development processes of the idea on integration and inclusive education have taken place in a longer period of time (during thirty and forty years), and to a large extent it was directly influenced by the active parents' performance; in Latvia put to 2005 these processes were slow, inactive, but after 2005 – rapidly, hastily, quite often under the pressure of conditions (reduction of the number of pupils), but not under free, prepared, mature choice of then educational establishment, which determines that educational establishments are not always physically and morally ready for this challenge. Therefore it is essential to evaluate: how the integration of children with special needs into mainstream educational establishments is implemented in practice; what is the self-evaluation of the heads of educational establishments regarding the integration of pupils with special needs into educational establishments in 2011.

**The aim of the research** is to explore the evaluation of the learning process organization, competences of educational establishments administration and school performance at the levels of pre-school, basic education, vocational education in the aspect of providing integrative education for pupils with special needs to find out the real situation of pupils with special needs in mainstream educational establishments in Latgale and Vidzeme regions.

**The tasks of the research:** to explore what is the evaluation of the heads of educational establishments regarding the performance of educational establishments in the integration of pupils with special needs, self-evaluation of personal knowledge to work with pupils with special needs, what is the real situation in educational establishments and what are the resources to ensure inclusive education, what is the evaluation of the performance of the educational establishment to implement the current inclusive education, what are the available methodological and teaching resources to work with pupils having special needs in educational establishments, what are the correction measures and what is needed additionally.

**The research involved** 43 representatives of the educational establishments administration (heads, deputy heads, methodologists) from 22 educational establishments of Vidzeme and Latgale. **The period of the research:** September-October, 2011.

The total number of the representatives of the educational establishments administration – 43. Out of them 25 or 58% have experience in work with pupils having special needs, 16 or 37 % have no experience and 2 respondents or 5% have provided other answer: the school does not work with children having obvious severe special needs and/or have only theoretical knowledge. In fewer cases the knowledge was gained during undergraduate studies (8 respondents or 19 %), but mainly as 27 or 63% of the respondents prove experience is acquired in further education courses where the quality of knowledge is determined by the competence and composition of the course providers, which not always are of the highest level and give really useful knowledge.

79% (34 answers) of the heads of educational establishments support cooperation between teachers and parents facilitating the implementation of inclusive education in the educational establishment, but 5 representatives of the administration or 11.5% believe that it is not done in their educational establishment; it indicates the necessity to carry out explanatory, informative, educational work with the administration of educational establishments, thus facilitating an optimal inclusion process in educational establishments.

In 24 cases or 57% the heads of educational establishments and specially the heads of secondary schools and vocational schools are sure that their educational establishments have provided available physical environment which can be explained by the opportunities to renovate and reconstruct school premises by the funding of the EU projects and municipalities, and by the fact that there are no pupils in these educational establishments who would need special premise adjustments and the environment is partially adapted.

24 or 57% of the heads of educational establishments consider the available teaching resources and materials to be insufficient for the implementation of inclusive education at school, but 6 heads or 14.3 % consider them to be sufficient. The heads of vocational educational establishments also indicate the necessity of materials to work with students with functional disturbances.

According to the opinion of the heads of schools the provision of correction and rehabilitation measures is overall insufficient because only 8 respondents or 19% consider that they have sufficient provision at school; there are 27 negative answers or 64 % and there are 7 other answers or 17 %, which prove that provision is partial, insufficient. It is also obvious that heads of educational establishments lack information about possible correction and rehabilitation measures, and not always there is provided information about their availability.

Overall: 64% or 27 respondents indicate the necessity to increase the number of loads and working hours for support staff to work with pupils with special needs, but they cannot implement it due to financial reasons.

Only 3 representatives of the educational establishments administration or 7.1% consider the funding to be sufficient, but 31 respondents or 74% consider it to be insufficient, especially emphasizing secondary schools and vocational schools. 8 respondents or 19% believe that funding is partially sufficient because it is

impossible involve additional specialists in the educational work, for example, assistant teachers, there is a lack of funding for updating teaching materials and purchasing new ones and IT provision as well as competitive salaries for teachers letting to involve the best and most creative teachers and specialists into the work of educational establishments.

30 respondents or 71.4 % of the representatives of educational establishments believe that their educational establishments provide assistance to teachers to satisfy the special needs of pupils, especially emphasizing the level of secondary school, 19 % consider that support is partially provided or it could be provided upon necessity.

### Literatūra Bibliography

1. Boulbijs, Dž. (1998). *Drošais pamats*. Rīga: Apgāds "Rasa ABC," 198 lpp.
2. Dr. Tomass Hofzess. (2008). Ceļā uz iekļaujošo izglītību: kā tas ietekmē skolotāja izglītību. *Žurnāls „Skolotājs”*. - Nr.6
3. Indriksone, E. (2004). Ceļš uz speciālo bērnu dārzu. *Žurnāls „Pirmsskolas izglītība”*, 42.-43.lpp.
4. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: Raka,129 lpp.
5. North, M., McKeown, S. (2005). *Meeting SEN in the Curriculum: ICT.D*. Fulton publishers,136.
6. Pliners, J.,Buhvalovs, V. (2002). *Skolas izglītojošā vide*. Rīga: Izglītības soļi, 131 lpp.
7. Reigase, M. (2010). Ziņojums Invalīdu lietu nacionālajai padomei. Par ANO Konvenciju par personu ar invaliditāti tiesībām. Par situāciju speciālajā izglītībā.
8. Rozenfelde, M. (2007). *Bērns ar attīstības problēmām vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: RA izdevniecība
9. Salīte, I.(2009).Ilgspējīga izglītība demokrātijas un darbības pētījuma skatījumā. *Žurnāls „Skolotājs”* - Nr.1
10. Izglītības un zinātnes ministrijas Komunikācijas nodaļa. Skolas saņems papildu finansējumu izglītības atbalsta pasākumu nodrošināšanai.<http://www.easyget.lv/latvija-un-pasaule/read/28979/>
11. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=215948>
12. [http://www.aic.lv/rec/LV/leg\\_lv/LV\\_lik/izgl\\_lik.htm](http://www.aic.lv/rec/LV/leg_lv/LV_lik/izgl_lik.htm)
13. [www.visc.lv](http://www.visc.lv)
14. [www.likumi.lv](http://www.likumi.lv)

<b>Nārīte Rozenfelde</b>	Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4600 E-mail: marite.rozenfelde@inbox.lv
<b>Rīta Orska</b>	Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4600 E-mail: rita.orska@ru.lv
<b>Aija Kondrova</b>	Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4600 E-mail: avordnok@inbox.lv

## SADARBĪBA JAUNIEŠU SOCIĀLĀS ATSTUMTĪBAS MAZINĀŠANĀ

### The Cooperation in Reduction of the Social Exclusion of Youth

Alīda Samuseviča

Liepājas Universitāte, Latvija

E- pasts: alida.samusevica@liepu.lv

**Abstract.** *This paper focuses on problems of the social exclusion of young people and its resolution questions. The problems in society caused by socio-economic factors significantly influence the life of youth. The objective of this paper: by considering the analysis of theoretical findings, to evaluate the cooperational experience in pedagogical practice, how to solve problems of youth social exclusion in Liepaja.*

*The research implements sociological and educationally psychological literature analysis, in order to create comprehension of the causes of social exclusion of young people, contraversies of life quality and personal self-improvement opportunities. The author realizes analysis of five expert interview results, in order to explore the youth concerns and opportunities of reduction of youth social exclusion, as well as mechanisms and instruments of existing cooperatioon in Liepaja municipality.*

**Keywords:** *capability, cooperation, promotion, social exclusion, youth.*

#### Ievads

#### Introduction

Pēdējos gados, pieaugot sociālajiem izaicinājumiem, skolēnu izglītošanas problēmu risināšanā Vācijas izglītības sfēras speciālisti uzsver „darbības lauka - skola” sarunu partneru produktīva dialoga un komunikācijas deficītu. (Kurth, 2007,130.) Arī Latvijas skolās, apzinot sociālās atstumtības problēmu, var konstatēt, ka pedagogu, skolēnu un vecāku saskarsmi ietekmē distancētas attiecības, komunikācijas traucējumi un pāpratumi, kurus bieži vien izraisa vecāku neinformētība un pat vienaldzība.

Savlaicīgi neatrisinātas skolēnu sadzīves, mācību darba, saskarsmes ar pedagogiem, sociālās piederības un atsvešinātības problēmas vienaudžu grupās attālina viņus no skolas, izraisot apjukumu, nedrošību, neuzņēmību un bieži pat bailes. Ģimeņu problēmsituāciju pamatā ir relatīvās (deprivācija un izslēgšana) nabadzības gadījumi. Tāpēc pusaudžu un jauniešu individuālie problēmu risinājumu meklējumi bez pieaugušo atbalsta parasti saistās ar vientulību un atsvešināšanos, ar pašrealizāciju sociāli apšaubāmās vienaudžu kopās un destruktīvās darbībās.

Latvijā katru gadu apzina, cik skolēnu paliek ārpus mācību iestādēm. Raksta autore iegūtā informācija, iesaistoties Latvijas Universitātes vadītājā Eiropas Savienības fondu projektā „Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei” (projekta vadītāja Gunta Kraģe), atļauj apgalvot, ka pašvaldībām nav pietiekamas informācijas par skolas neapmeklēšanas motivāciju. Dati par skolu neapmeklējumiem ir mainīgi. Piemēram, Liepājas pilsētā pēc Izglītības pārvaldes statistikas datiem

2011. gada sākumā skolas vecuma liepājnieku, kuru nav nevienā mācību iestādes sarakstā, bijis 462, vasarā viņu skaits krietni palielinājies un augusta sākumā bijis 613, bet 2011. gada oktobrī - 580. Pēc Izglītības pārvaldes speciālistes bērnu tiesību jautājumos Daces Liņķes datiem 88% - tas ir, 513 zēnu un meiteņu- atrodas ārpus Latvijas. Par pārējiem skolu neapmeklējušajiem audzēkņiem ziņas ir dažādas. Ir bērni, kas neapmekē skolu nopietnu veselības problēmu dēļ. Pēc mērķtiecīga izpētes darba nav izdevies noskaidrot, kā apgalvo D.Liņķe, 13 Liepājā deklarētu skolas vecuma bērnu atrašanās vietu. (Meistare, 2012)

Sociālekonomisko faktoru izraisītās problēmas sabiedrībā būtiski ietekmē jauniešu dzīvi. Vairākas ģimenes netiek galā ar bērnu audzināšanas pienākumiem. Ir vecāki, kuri savas pedagoģiskās nekompetences dēļ nespēj būt atbildīgi un zinoši. Bieži vien tieši šajās ģimenēs uzmanības centrā ir nevis audzināšanas, bet tikai materiālo jautājumu risināšana, dominē nepilnvērtīga vecāku komunikācija ar bērniem. Ģimenēs ir aizliegumi, kas ierobežo bērnu jūtu un emociju izpausmes. Bērniem pašiem jāapgūst neatkarība un patstāvība individuālajās izaugsmes grūtībās. Šāda tendence vērojama visos Latvijas novados un pilsētās. Mūsdienās jaunieši aizvien spēcīgāk izjūt ietekmi no dzīves līmeņa pazemināšanās Latvijā. Dzīves kvalitāte ir būtiski saistīta ar personības spējām izmantot dažādus sabiedrības resursus savai attīstībai.

Sociālās atstumtības mazināšanas kontekstā ir nozīmīgi aktualizēt jauniešu individuālos un sociālos izaugsmes resursus, kā arī noskaidrot sociālā riska grupu pārstāvju sociālās iekļaušanas un integrēšanas iespējas un stratēģijas, raksturojot starpinstitutionālās sadarbības veicināšanu.

Publikācijas mērķis: pamatojoties uz teorētisko atziņu un ekspertu interviju analīzi, raksturot pedagoģiskās prakses pieredzi jauniešu sociālās atstumtības problēmu risināšanā Liepājā.

Uzdevumi:

1. Aktualizēt jauniešu sociālo iekļaušanos veicinošos faktoros un sociālās atstumtības mazināšanas iespējas.
2. Atspoguļot sociālās atstumtības jautājumu risināšanā iesaistīto speciālistu sadarbības iespējas un pieredzi.

### **Materiāli un metodes** **Materials and methods**

Pētījumā ir īstenota socioloģiskās un pedagoģiski psiholoģiskās literatūras avotu analīze, lai izveidotu izpratni par jauniešu sociālās atstumtības cēloņiem, dzīves kvalitātes pretrunām un personības pašizaugsmes iespējām. Lai izpētītu pedagoģiskajā praksē eksistējošās sadarbības iespējas, tika organizēta piecu pieredzes bagātu ekspertu intervēšana.

Pētījuma dalībnieku raksturojums.

Par ekspertiem tika izraudzīti pieci Liepājas pilsētā vispāratzīti un autoritāti ieguvuši speciālisti darbā ar pusaudžu un jauniešu problēmām: Izglītības pārvaldes speciāliste bērnu tiesību jautājumos, Liepājas pilsētas Izglītības pārvaldes nodaļas

vadītāja un Pedagoģiski medicīniskās komisijas vadītāja, Liepājas pilsētas pašvaldības policijas priekšnieka vietnieks, Liepājas 8.vidusskolas 5.-9.klašu skolotāja, klases audzinātāja, Pašvaldības iestādes Liepājas Jaunatnes centra direktors. Visu ekspertu tiešajos darba pienākumos ietilpst pusaudžu un jauniešu problēmu risināšanas jautājumi, tāpēc viņu iegūtā pieredze profesionālās sadarbības izpētē ir nozīmīga.

Intervijas mērķis: izpētīt pusaudžu un jauniešu sociālās atstumtības problēmu risināšanas pieredzi, praktiskā sociālpedagoģiskā darba iespējas un profesionālu sadarbības potenciālu Liepājas pilsētā.

Intervijā tika iekļauti 14 jautājumi. No tiem septiņi jautājumi konstatē jauniešu problēmas Liepājā, problēmu risināšanā iesaistīto institūciju sadarbību, jautājumus par starpinstitucionālās sadarbības specifiku, sadarbības veismēm un grūtībām. Divi intervijas jautājumi ir virzīti uz esošās likumdošanas novērtēšanu un pilnveidošanu problēmas izpētes kontekstā. Divi intervijas jautājumi identificē profesionālu apmierinātības konstatējumu ar darbības iespējām un individuālo gadījumu darba specifiku. Trīs jautājumi ir virzīti uz jaunu iniciatīvu, iespēju un stratēģiju atklāsmi profesionālu darba pilnveidē ar jauniešiem. Intervijas laikā svarīgi bija noskaidrot sociālo partneru sadarbības efektivitātes vērtējumu pašvaldībā. Šis uzdevums tika īstenots ar trešo intervijas jautājumu, kurš aicināja uzzīmēt institūciju sadarbības modeli shēmas veidā. Shēmas zīmēšanas laikā tika fiksēti ekspertu izteiktie komentāri. Interviju rezultāti tika analizēti, pamatojoties uz ekspertu atbilžu transkripcijām.

### **Rezultāti: teorētiskās vadlīnijas** **Results: Theoretical Guidelines**

Jaunatne ir neviendabīga, dinamiska sociāli demogrāfiska vecuma grupa, kura pārsvarā ir ekonomiski atkarīga no vecākiem vai citiem pieaugušajiem. Ne jaunatnes politikā, ne pētniecībā nav vienotas definīcijas tam, ko saprot ar jēdzienu jaunatne. Dzīves ciklā, pēc sociologu atzinumiem, jauniešu vecuma posms sākas ar pubertāti (apmēram 13 gadu vecumā) un beidzas tad, kad indivīds ir atradis savu personīgo un sociālo identitāti, par ko liecina ekonomiskā patstāvība (nodarbinātība, ienākumi) un sociālā patstāvība (patstāvīga dzīve, ģimenes dibināšana u.c.).

Jauniešu socializācijā un pašaudzināšanā svarīgi ir dažādi resursi, piemēram, materiālie, veselības, mācīšanās kompetenču, sociālo prasmju un pieredzes resursi, uz kuriem balstoties viņi kļūst par sabiedrības sastāvdaļu un ir spējīgi integrēties tajā – iegūstot pietiekamu izglītību, profesionālo kvalifikāciju, veidojot nepieciešamos sociālo kontaktu tīklus, izjūtot apmierinātu ar saviem sasniegumiem. Jauniešu dzīves kvalitāte lielā mērā ir saistīta ar vienu no galvenajiem jauniešu uzdevumiem – atrast personīgo un sociālo identitāti. Identitātes meklējumus sekmē piederība pie kādas sociālās grupas, kas dod jauniešiem sociālās identitātes izjūtu un nosaka arī viņa uzvedību konkrētajā sociālajā vidē. Piederība pie jauniešiem kā vienotas vecumgrupas ir nozīmīga, jo tā veicina pašatklāsmes un pašapliecināšanās

iespējas sociālajos kontaktos, stiprina draudzības saites un attīsta solidaritātes izjūtas ar vienaudžiem.

Socioloģiskie pētījumi apstiprina, ka jaunieši jūtas nelaimīgi, ja

- sliktas attiecības ģimenē, regulāri strīdi mājās,
- par viņiem regulāri ņirgājas, viņus lamā, viņi tiek nepelnīti sodīti,
- dzīvo nabadzībā, nepietiek naudas;
- jūtas vientuļi, nevajadzīgi. (Trapeniece, 2006, 152.)

Tieši sadarbības procesā ar citiem cilvēkiem jaunieši attīsta savu rīcībspēju. Rīcībspēja – tā ir spēja radīt, ietekmēt un pārvaldīt savu apkārtējo vidi. (Rasnača, 2006) Rīcībspēja ir indivīda spēja lielākā vai mazākā mērā realizēt praksē paša izvēlētas ikdienas darbības un/ vai šo darbību kombinācijas. Rīcībspēja ir cilvēka potenciālā spēja kaut ko izdarīt vai par kaut ko kļūt.

Nozīmīgs jauniešu personības izaugsmes resurss ir mācīšanās un pašizglītošanās, zināšanu uzkrāšana, spēju un prasmju attīstīšana socializācijas procesā skolā un ārpus tās. Pāreja no bērnības uz jaunību iekļauj ne tikai kognitīvo spēju, bet arī pašregulācijas attīstību, grūtību un izaicinājumu pārvarēšanu. Skola jaunajiem cilvēkiem sniedz kvalifikāciju. Tomēr ar atzīmju likšanu notiek jauniešu vērtējuma un atlases process. Pedagoģe Ilze Plaude uzsver, ka tieši šī izvēles funkcija rada pastāvīgu konflikta iespēju, kas no pirmās līdz pēdējai klasei noslogo skolēnu mācības un sadzīvi. (Plaude, 2001) Saskaroties ar grūtībām un reālās pasaules prakticismu, jaunieši bieži vien nepietiekamās pieredzes, informācijas un atbalsta trūkuma dēļ nonāk sociālās atstumtības situācijās.

Sociālā atstumtība – saskaņā ar Latvijas Nacionālo rīcības plānu nabadzības un sociālās atstumtības mazināšanai (2004- 2006) – process, kurā indivīds nabadzības, nepietiekamas izglītības, diskriminācijas vai citu apstākļu dēļ nespēj pilnībā vai daļēji iekļauties sabiedrībā un piedalīties sabiedrības ekonomiskā, sociālā un kultūras dzīvē. (BSAII, 2007, xiv.)

Gan jauniešiem kopumā, gan jauniešiem ar nepietiekami attīstītām praktiskām pamatprasmēm sociālās atstumtības risks ir daudz zemāks nekā sabiedrībai kopumā, bet darba tirgus atstumtības risks būtiski neatšķiras no vidējā. Taču jauniešiem ar zemām pamatprasmēm ir novērojams paaugstināts materiālās atstumtības risks. (BSAII, 2007, 4.) Analizējot dzīves kvalitātes apsekojuma (2005) datus Latvijas mērogā, B.Bela uzsver, ka nozīmīgs valsts atbalsts ir vajadzīgs tām iedzīvotāju grupām, kurām vecuma, veselības vai citu rīcībspēju kavējošu apstākļu dēļ, ir ierobežotas iespējas uzņemties iniciatīvu savas ekonomiskās situācijas uzlabošanā. (Bela, 2006, 59.)

Tieši iepriekš nosauktā pētījuma dati pierāda, ka individuālā mēroga darbam ar sevis pilnveidošanu var būt liela nozīme dzīves kvalitātes paaugstināšanā. Valsts var nodrošināt vislabvēlīgākos apstākļus, bet, ja trūkst personiskas iniciatīvas, uzņēmības un mērķtiecības, tad tie nevar tikt izmantoti. Ja cilvēkam trūkst mērķa, tad pozitīvas pārmaiņas nav iespējamās. Attīstība ir iespējama vienīgi ar nosacījumu, ka ir mērķis, vēlēšanās un resursi tā sasniegšanai. (Bela, 2006,60.)



Ne mazāk nozīmīgs jauniešu sociālās atstumtības mazināšanas faktors ir sociālo institūciju sadarbība. Sadarbība - tāda cilvēku mijiedarbība, kurā notiek apvienošanās, izvirzot kopīgo mērķi, vai savstarpēja darbības saskaņošana. (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 125.) Sadarbību raksturo kopīgu mērķu izvirzīšana, kopīga darbība šo mērķu sasniegšanā, kā arī atbildības apzināšanās un tās vienlīdzīga sadale starp subjektiem. (Balduņš, Raževa, 2001)

Raksta autores viedoklis sakrīt ar pedagoģes I. Plaudes atziņu, ka jauniešu izaugsme ir jāaplūko kopsakarībās, tādēļ jāpaplašina dažādu institūciju, kas piedalās jauno cilvēku izglītībā un audzināšanā, sadarbība. (Plaude, 2001, 80.) Profesionāļu iesaistīšanās jauniešu problēmu mazināšanā nespēs atrisināt samilzušās grūtības, ja netiks attīstīti pašu jauniešu individuālās izaugsmes resursi (motivācija, mērķu apzināšanās, rīcībspēja) un veicināta viņu aktīva līdzdalība un atbildība. Teorētisko atziņu analīze apliecina, ka sociālā atstumtība ir multidimensionāls process. Tas nozīmē, ka sociālajā realitātē ir nepieciešams daudzpusīgs un savstarpēji saskaņots darbību un sadarbības kopums, kas vērsts uz jauniešu sociālās atstumtības un bezdarba samazināšanu.

### **Sadarbības veicināšanas stratēģijas** **Strategies in Promotion of Cooperation**

Liepājas izglītības iestādēs darbojas *atbalsta komandas*, kuru darbības pamatā ir kompleksa pieeja bērna sociālizācijas risku samazināšanai un personības attīstības procesa kvalitātes nodrošināšanai. Skolas atbalsta komandas darbība ir specifisks profesionāļu sadarbības veids, kurā iesaistās audzēkņu problēmas risinājošie izglītības iestādes speciālisti.

Skolas atbalsta komandas darbību raksturo:

1. Darbības mērķu apzināšanās (gan vispārīgo, gan arī specifisko).
2. Kompetenta darbība atbilstoši speciālistu profesionalitātei mērķa sasniegšanā.
3. Individuāla un kopīga atbildība par mērķu realizēšanu.
4. Savstarpējā papildināšanās sadarbības zināšanās un prasmēs. ( Raževa, 2007, 86.)

Lai arī skolas komandas darbs ļauj efektīvāk identificēt un novērst mācību riskus, kas apdraud jauniešu izglītības ieguves procesu, tomēr ārējās sociālās vides faktoru daudzveidības iespaidā skolas komanda ne vienmēr spēj būt produktīva jauniešu piederības, vērtību, motivācijas un personības izaugsmes veicināšanas kontekstā. Pedagoģes A. Raževas pētījumi (2007) apliecina, ka skolas atbalsta komandu darbā dominē multidisciplinārā un interdisciplinārā forma. Savukārt transdisciplinārā forma ir realizējama tikai pie komandas locekļu noteiktas sadarbības pieredzes. *Sadarbību* nodrošina visu iesaistīto atbildīgo speciālistu izpratne par katra komandas dalībnieka iespējām un pārliecība, ka ikviens no komandas locekļiem saņems atbalstu saviem centieniem. Tieši transdisciplinārās formas realizēšana praksē pieprasa visu līmeņu speciālistu nemitīgu profesionālu pašizglītošanos un sadarbības pieredzes paplašināšanu komandu darbā, aktualizējot starpinstitucionālās sadarbības prioritāti komplekso jauniešu problēmu risināšanas procesā.

Sadarbības instrumenti ir konkrētās situācijas un problēmas novērtēšana, sociālā diagnoze un kooperatīvais dialogs. *Kooperatīvā dialoga* organizēšana starp vecākiem - skolotājiem – skolēniem spēles veidā, pēc vācu pedagoģes Ulrikes Kurth (2007) pieredzes, mērķtiecīgi attīsta sarunās iesaistīto komunikācijas prasmes un sarunu vadības kultūru, paaugstinot arī zināšanas konkrēto jautājumu izskatīšanā. Sarunas ar spēles noteikumu ievērošanu garantē drošību un atļauj mainīt sarunu dalībnieku lomu pozīcijas. Piemēram, vecāki var iejusties skolotāja pozīcijā, savukārt skolēni nokļūst vecāku lomās. Attīstot sarunu vadības prasmes un saskarsmes kultūru kooperatīvajā dialogā, tiek izveidots kontakts starp sarunu dalībniekiem, tā rezultātā palielinās interese un darbības motivācija, mazinās nedrošība, emocionāli un intelektuāli bagātinās savstarpējā komunikācija.

Veicināšana sociālās pedagoģijas izpratnē ir ārpusplāna audzināšanas teorija un prakse, kas balstās uz sociālās pedagoģijas darbības veidiem cilvēka personalizācijas, viņa sociālās un kultūras integrācijas traucējumu un grūtību gadījumos. Sociālās atstumtības problēmu risināšanā *sadarbības veicināšana* ir metode, kuras mērķis ir aizsargāt adresātu no individuālās un/vai sociāli kulturālās dzīvesdarbības nepilnībām vai traucējumiem, izmantojot terapijas, kompensācijas, rehabilitācijas un korekcijas darbības veidus un to mijiedarbību.

### **Ekspertu pieredzes apkopojums** **The Summary of Expert Experience**

Apkopojot pētījumā iesaistīto piecu ekspertu viedokļus atbildēs uz intervijas pirmajiem četriem jautājumiem par jauniešu problēmu risināšanu viņu profesionālajā darbībā, var secināt, ka teorētiskajos pētījumos aktualizētās nianse dominē praksē. Īpaša profesionālā vērība no speciālistu puses Liepājas pilsētā jauniešu problēmu risināšanā tiek pievērsta vairākām funkcijām:

- *izglītojošajai un preventīvajai funkcijai*, jo palielinās problēmu skaits skolēnu mācībās un uzvedībā. Par to liecina skolēnu neattaisnotie stundu kavējumi, praksē eksistējošās grūtības ar izglītības programmu noteikšanu rūpju bērniem, izdarīto pārkāpumu smagums, vienaudžu agresivitātes izpausmes un vardarbības paaugstināšanās;
- *atbalsta, konsultēšanas un audzināšanas funkcijai*, risinot riska bērnu no mazdrošinātām ģimenēm sadzīves un socializācijas jautājumus, sniedzot emocionālu un praktisku atbalstu skolēniem, kuru vecāki strādā ārzemēs, kā arī kompensējot ģimenes audzināšanas un uzmanības nepietiekamību, meklējot un īstenojot praksē atbilstošas sociālās iekļaušanas iespējas izglītības vidē;
- *informēšanas, attīstošā un rekreatīvā funkcija* tiek īstenota, lai informētu un bagātinātu jauniešu reālās iespējas iesaistīties saturīgā brīvā laika pavadīšanā un savu prasmju attīstīšanā.

Iepriekš nosaukto funkciju īstenošanā ir iesaistīts plašs sociālo institūcija loks. Pēc ekspertu profesionālās sadarbības novērtējuma intervijas laikā, var secināt, ka apjomīgāko darba daļu veic Liepājas pilsētas izglītības pārvaldes,

Sociālā dienesta Ģimenes atbalsta daļas un Pašvaldības policijas speciālisti. Par produktīvu sadarbību starp visām nosauktajām institūcijām liecina ekspertu informētība par jauniešu dzīves problēmām un daudzveidīgajām sadarbības iespējām to risināšanā. To apstiprina arī sadarbības modeļu shēmas, kuras tika zīmētas intervijas laikā un ekspertu sniegtie komentāri. Shēmas apliecina četru ekspertu viedokļus, ka jauniešu problēmu risināšanā ir nepieciešama koordinēta sistēma. Piemēram, Liepājas pilsētas pašvaldības policijas priekšnieka vietnieks raksturo esošās sistēmas darbību: „Ja cilvēkiem ir problēmas ģimenē un šīs ziņas nonāk skolā, skolotājiem līdzīgi uz apsekošanu brauc policija. Administratīvā komisija izskata likumu pārkāpumus, par kuriem informē Liepājas izglītības pārvaldi, iesaistās Bāriņtiesa, Valsts policija un Pašvaldības policija. Nepieciešamības gadījumos iesaistās Bērnu tiesību aizsardzības speciālists.” Pozitīvi tiek raksturota komisiju saskaņotā un koleģiālā sadarbība, kur katrs apzinās savus pienākumus un pārvalda savu darba jomu, strādā konsultējoties. Četri eksperti uzsver sadarbības nozīmīgumu jauniešu problēmu risināšanā, tikai viens no ekspertiem, Pašvaldības iestādes Liepājas Jaunatnes centra direktors, uzskata, ka kompleksas sadarbības sistēmas, kas ir orientēta uz problēmu risināšanu, nav. Jauniešu lietu eksperts uzskata, ka izveidotās komisijas strādā ar sekām, bet netiek veikts preventīvais darbs. Kā nozīmīgu trūkumu viņš uzsver to, ka komisiju darbā nav pašu jauniešu pārstāvju. Tāpēc pašvaldības institūciju sadarbību viņš vērtē kā nepietiekošu.

1.tabula

**Ekspertu pašvaldības institūciju sadarbības vērtējums**  
**Evaluation of cooperation of municipality institutions by experts**

	Pietiekoša - 3 balles	Apmierinoša - 2 balles	Nepietiekoša -1 balle	Sadarbības nav – 0 balles
1.eksperts		apmierinoša		
2.eksperts		apmierinoša		
3.eksperts	pietiekoša			
4.eksperts			nepietiekoša	
5.eksperts		apmierinoša		

Kā redzams 1.tabulā, visi intervijā iesaistītie eksperti uzskata, ka jauniešu problēmu risināšanā Liepājas pilsētas pašvaldībā ir izveidota speciālistu sadarbība, bet atšķiras sadarbības efektivitātes kvalitatīvais novērtējums. Pašvaldības institūciju sadarbība un esošās sistēmas efektivitāte, atbildot uz intervijas piekto jautājumu, trīs ballu skalā tiek novērtēta kā apmierinoša ar 2 ballēm, kas ir vidējais rādītājs no visu ekspertu viedokļu vērtējuma. Svarīgs ir ekspertu atzīmums, ka sadarbības sistēma darbojas, orientējoties uz jaunieša problēmu apzināšanu un mērķtiecīgu risināšanu.

Visrezultatīvākā sadarbība, pēc ekspertu domām, notiek vairāku problēmu risināšanā:

- bērnu tiesību aizsardzības jautājumos;
- skolēnu neattaisnoto kavējumu novēršanā;
- bezmaksas pakalpojumu nodrošināšanā;
- informēšanā par lietderīga brīvā laika pavadīšanas iespējām;
- labdarības akciju īstenošanā.

Nosaucot grūtāk risināmās problēmas, tiek minētas:

- darbs ar ilgstošiem mācību kavētājiem, uzsverot, ka jāmeklē jauns piesaistes modelis, kā, neaizbaidot no skolas izaicinājumiem, pamazām skolēnu pieradināt pie regulāra mācību darba;
- pieaugušo atbildības paaugstināšana likumu interpretācijas kontekstā. Piemēram, „Ja skolēns ir vairākas reizes rupji lamājies skolotāja klātbūtnē un nesaņem par to aizrādījumu, viņš turpmāk vienkārši, nerespektē, „ņem galvā” tādu skolotāju. Skolotājiem ļoti bieži svarīgāks ir pašu miers,” apgalvo pašvaldības policijas speciālists;
- jauniešu atkarības un ģimenes atbalsta trūkums, nespēja risināt savu bērnu audzināšanas problēmas;
- jauniešu resursu un iespēju nepietiekama izmantošana, piemēram, iesaistot viņus brīvprātīgo darba kustībā un palīdzot ar darba vietu izveidi.

Novērtējot esošās valsts likumdošanas normas, eksperti konstatē, ka ir jāpastiprina vecāku atbildības sviras. Visi eksperti uzsver vecāku bezatbildību un bieži vien bezspēcību savu bērnu audzināšanā, kā arī no tās izrietošās sekas: jauniešu sociālo nošķirtību no vienaudžiem un atstumtību, nekompetenci un bezpalīdzību, saskaroties ar grūtībām.

Nepieciešamie uzlabojumi, pēc ekspertu viedokļa darbā ar jauniešu problēmām, veicinot sadarbību starp dažādām institūcijām, ir šādi:

- daudzveidīgas praktiskās darbības iespēju attīstīšana, iesaistot Nevalstiskās organizācijas un to resursus;
- pašu pusaudžu un jauniešu atbildības paaugstināšana, noteikumu respektēšana un motivācijas attīstīšana būt aktīviem, uzņēmīgiem un darbīgiem. Pēc Pašvaldības iestādes Liepājas Jaunatnes centra direktora domām, jaunieši vēl nav nobrieduši līdz citu problēmu risināšanai, bet pastarpināti, protams, iesaistās citu institūciju darbībā. Tomēr savstarpējās palīdzības kultūra, pēc viņa domām, mūsu sabiedrībā vēl nav izveidojusies;
- inovatīvu un radošu pieeju aktualizēšana starpinstitucionālās mijiedarbības nodrošināšanā;
- nodarbības, sarunas, dialogi, kas veicina jauniešu vērtību identificēšanu un zināšanu bagātināšanu, kā arī spēju attīstīšanu un talantu izkopšanu;
- jauniešiem draudzīgas vides izveide, kurā var attīstīties. Ideāls variants būtu konkrēta jauniešu diena Liepājā, kas apvienotu daudzveidīgus sociālos partnerus un viņu atbalsta resursus.

Viens no būtiskiem sociālās atstumtības mazināšanas instrumentiem ir tāda darbība, kas balstās uz jauniešiem personiski nozīmīgu kontaktu izveidi. Lai tiktu stiprināta jauniešu sociālā piederība un attīstīta viņu rīcībspēja, daudz darba ir jāiegulda atbilstošu sadarbības formu izvēlē un īstenošanā, kas nodrošina un veicina kontaktus, kas vairo sociālo akceptēšanu un savstarpējo mijiedarbību. Ir jāstimulē jauniešus tiekties un meklēt pozitīvās vērtības, kas nomāc negatīvo emociju pārsvaru un rada izaugsmes spēka resursu.

Apkopojot ekspertu viedokļus un teorētiskās atziņas par jauniešu sociālās atstumtības mazināšanu, var akcentēt dažus potenciālos problēmas risinājumus:

- alternatīvu izglītošanas programmu izstrāde jauniešu motivēšanai;
- jauniešu rīcībspējas paaugstināšana praktiskā darbībā;
- jauniešu atbalsta struktūru darbības optimizēšana, konsolidējot starpinstitucionālo atbildību un ieinteresētību, kā arī potenciālos resursus.

Ekspertu interviju dati apliecina, ka profesionālu mērķtiecīgi veidotā un īstenotā sadarbība jauniešu problēmu risināšanā Liepājā tiek pilnveidota, apzinot gan nepieciešamās pārmaiņas sociālo partneru darbībā, gan aktualizējot jauniešu dzīves kvalitātes nodrošināšanas sociālās iespējas, gan bagātinot personības socializācijas daudzveidīgos aspektus pilsētas kultūrvidē. To apstiprina arī iniciatīva par Jauniešu mājas izveidi. Liepājas Pilsētas attīstības komitejas deputāti ir atbalstījuši Liepājas Jaunatnes centra attīstības projektu, kurā paredzēts izveidot Jauniešu māju un koordinēt darbības, kas palīdzēs jauniešiem iesaistīties daudzveidīgās praktiskās darbnīcās un nodarbībās.

### **Secinājumi**

### **Conclusions**

1. Jaunieši, kas atrodas ikdienas daudzveidīgo mācību, sadzīves, saskarsmes problēmu un sociālo izaicinājumu gūstā bez pieaugušo garīgā un finansiālā atbalsta, bez padoma un iedrošinājuma, ir pakļauti sociālai nedrošībai, atstumtībai un atsevišķos gadījumos arī izolācijai.
2. Pieaugot jauniešu skaitam, kuri neturpina izglītību pēc pamatzglītības iegūšanas, tiek nopietni apdraudēta viņu personību pašizaugsme, rīcībspēja un iespējas veiksmīgi integrēties darba tirgū, tādējādi veicinot atsvešinātību un atstumtību. Viens no sociālā atbalsta un sociālās palīdzības aktuālākajiem instrumentiem, ir jauniešu motivēšanas un iesaistīšanas izglītības ieguvē programmu izstrāde un ieviešana, nodrošinot pašu jauniešu atbildību un rīcībspēju.
3. Vidē, kur ekonomiskās grūtības producē negatīvas sociālās problēmas, ir vitāli svarīgi apvienot un attīstīt pašvaldības resursus sociālo problēmu risināšanā. Attīstot starpinstitucionālo sadarbību pašvaldības līmenī kā sociālās iekļaušanas procesu un mehānismu, ir jāveido sistēma, kura var paaugstināt sociālā riska jauniešu individuālo resursu kapacitāti izglītošanās procesā, nodrošināt nabadzības un sociālās atstumtības riskam pakļautajām personām iespējas un resursus, kuri nepieciešami rīcībspējas attīstīšanai.

4. Nozīmīgākās stratēģijas jauniešu sociālās atstumtības mazināšanā ir mērķtiecīgs un profesionāli koordinēts sociālpedagoģiskais darbs, skolu atbalsta komandu darbība, sadarbības veicināšana un kooperatīvais dialogs visos pašvaldības institūciju līmeņos.

### Summary

In the environment, where economic difficulties create negative social problems, which are not addressed and solved nationally, it is of vital importance to consolidate and develop local resources in settling social problems. By developing inter-institutional cooperation at the municipal level as the social inclusion process and mechanism, system that can increase capability of individual resources of social risk youth, and that can ensure opportunities and resources for people exposed to risks of poverty and social exclusion, must be built, in order to secure individual growth for longterm wellbeing.

By summarizing the research data results, one can conclude that with the mere involvement of professionals in reducing youth problems, it will not solve huge difficulties, if the resources of youth development will not be expanded, youth capability, active participation and responsibility for her/his life will not be promoted as well.

Since social exclusion is a multidimensional process, it requires a *multi-faceted and mutually agreed set of activities* that focuses on reduction of young people's social exclusion and unemployment.

The most important strategies for diminishing young people's social exclusion are social pedagogical work, activities of school support teams, promoting cooperation to achieve effect of inter-institutional synergies in local municipalities, collaborative dialogue at all cooperation levels. One of the most current tools in social support and social assistance, are the educational program design and implementation to motivate and involve young people obtaining education, while increasing young people's responsibility and capability.

### Literatūra Bibliography

1. Baldiņš, A., Raževa, A. (2001) *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis
2. Bela, B. (2006) Labā dzīve: subjektīvie vērtējumi un vīzijas. No: *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: Zinātne, 38. – 60. lpp.
3. *Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums* (BSAII) / ESF nacionālās programmas „Darba tirgus pētījumi” projekts „Labklājības ministrijas pētījumi” Rīga: LR Labklājības ministrija, 2007
4. Kurth, U. (2007) Kooperativer Dialog – Forderung der Gesprächsfähigkeit zwischen Eltern – Lehrern – Schülern. In: *Pedagoģija: teorija un prakse V*: Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 130. – 142.lpp.
5. Meistere, D. (2012) *Aizbraukusi vesela skola*. Kurzemes Vārds, 2012. gada. 3. februārī, 8.lpp.
6. Plaude, I. (2001) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa

7. *Psiholoģijas vārdnīca* (1999) /G.Breslava red. Rīga: Mācību grāmata, 125.lpp.
8. Rasnača, L. (2006) Pārmaiņu realizācija: mājoklis kā dzīves kvalitātes dimensija. No: *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: Zinātne, 264. – 294. lpp.
9. Raževa, A. (2007) Sociālpedagoģiskā darbība komandā vispārizglītojošajā skolā. No: *Pedagoģija: teorija un prakse V*: Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 85. – 89.lpp.
10. Trapeniece, I. (2006) Es rullēju, tu rullē. Vai viņš/ viņa rullē? Cool...:Par jauniešu dzīves kvalitāti. No: *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: Zinātne, 100. – 152. lpp.

<p><b>Alīda Samuseviča</b> University of Liepaja Liela iela 14, Liepaja, LV- 3401, Latvia E-mail: alida.samusevica@liepu.lv Phone: +37129652572</p>
---

## LASĪŠANAS TRAUČĒJUMU UN MĀCĪŠANĀS TRAUČĒJUMU MIJSAKARĪBAS

### Correlations between Reading Disabilities and Learning Disabilities

Sarmīte Tūbele

Latvijas Universitāte, Latvija

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Latvija

E-pasts: sarmite.tubele@lu.lv

**Abstract.** *The article is devoted to reveal correlations between reading disabilities and learning disabilities. These problems need to be explained and teachers need to have reasonable solutions. Number of school-children with learning disabilities is increasing and teacher is not able to find the best and most precise ways of diagnostics and treatment/intervention. Causes of learning disabilities are different: brain damage or distorted functioning of it; auditory or visual perception and operating problems; language acquisition or processing problems etc. Symptoms are mostly noticed in the main areas – reading, writing and mathematics. Reading disabilities are one of the most obvious and serious problems which are to be noticed and taken into account in teacher's actions. It is necessary to diminish dropouts and to promote success of school-children. Main ideas of dyslexia are mentioned the same as findings in learning disabilities.*

*Early warning signs of learning disabilities are mentioned and some suggestions for intervention are stated in this article.*

**Keywords:** *reading disabilities, learning disabilities, correlation.*

#### Ievads

#### Introduction

Mācīšanās traucējumu izplatība kļūst aizvien lielāka un skolotājiem nereti ir grūti atrast pareizo pieeju mācīšanās traucējumu precīzai diagnostikai un korekcijai. Mācīšanās traucējumu cēloņi var būt dažādi, un līdz ar to dažāda ir arī pieeja to mazināšanā, palīdzot skolēnam apgūt mācībās nepieciešamo, lai sekmīgi varētu pabeigt skolu.

Rakstā tiek parādītas mījsakarības starp lasīšanas traucējumiem un mācīšanās traucējumiem. Par šīm problēmām ir jārunā un tās ir jāskaidro, lai skolotāji varētu meklēt labākos risinājumus un veidotu koriģējoši attīstošās darbības plānus, izmantotu atbilstošas metodes un paņēmienus. Tā kā palielinās skolēnu ar mācīšanās traucējumiem skaits, skolotājiem ir jābūt pārliecinātiem, ka viņiem ir pietiekamas zināšanas par attiecīgajām problēmām un viņi prātīs izvēlēties vajadzīgo pieeju.

Mācīšanās traucējumu cēloņi var būt dažādi: smadzeņu bojājumi vai to nepietiekama funkcionēšana, audiālās vai vizuālās uztveres un darbības traucējumi, valodas izpratnes un lietojuma traucējumi u. c. Mācīšanās traucējumu pazīmes parasti pamana galvenajās jomās – lasīšanā, rakstīšanā un matemātikā, kaut gan izpausmes skar arī citas jomas (kognitīvos procesus, sociālo un emocionālo jomu u.



c.). Lasīšanas traucējumi ir viena no redzamākajām un nopietnākajām problēmām, kas ir jāņem vērā un skolotājam ir attiecīgi jārikojas. Tas ir nepieciešams, lai samazinātu to skolēnu skaitu, kas pamet mācības un neiegūst izglītību un, lai veicinātu veiksmīgu mācību procesu skolēniem.

Rakstā tiek analizētas galvenās idejas par disleksiju un lasīšanas traucējumiem, kā arī runāts par mācīšanās traucējumu cēloņiem un pazīmēm. Īpaši tiek akcentētas agrīnās mācīšanās traucējumu pazīmes un sniegti arī ieteikumi koriģējoši attīstošajai darbībai.

**Pētījuma mērķis** teorētiski analizēt lasīšanas traucējumus saistībā ar mācīšanās traucējumiem un noteikt to mijsakarības, kas ļautu izvirzīt konkrētus ieteikumus skolotājiem lasīšanas traucējumu agrīnā noteikšanā, lai mazinātu mācīšanās traucējumu rašanās iespējas.

**Materiāli un metodes:** teorētiskās literatūras salīdzinošā analīze.

### **Lasīšanas traucējumi un to raksturojums** **Characteristics of Reading Disabilities**

Runājot par lasīšanas traucējumiem, ir jānošķir tie lasīšanas traucējumi, kas radušies mutvārdu runas nepietiekamas attīstības dēļ un specifiskie lasīšanas traucējumi, kuru pamatā ir neirobioloģiski faktori (Tūbele, 2008). Specifisko lasīšanas traucējumu apzīmēšanai tiek izmantoti arī jēdzieni *disleksija (dyslexia)* un vācu valodā *legastēnija (Legasthenie)*.

Disleksijas pētījumu pirmsākumi saistās ar 19. gadsimtu, kad H. Ginters (Günther, 2002) min tādus zinātniekus kā Ādolfs Kusmauls, kurš 1877. gadā lietoja jēdzienu *vārdu aklums*, lai aprakstītu pilnīgu nespēju lasīt, kaut arī redze, intelekts un runas spējas ir pilnībā neskartas; Rūdolfš Berlins, kurš 1887. gadā lietoja jēdzienu *disleksija*, lai raksturotu ļoti lielas grūtības interpretēt rakstītos vai iespiestos simbolus; Džeimss Hinšelvuds, kurš 1895. gadā aprakstīja gadījumu, ka 58 gadus veca sieviete kādu rītu pamostoties saprata, ka vairs nespēj lasīt; Hinšelvuds turpmākajos pētījumos pievērsās bērniem un viņa secinājums – lasīšanas traucējumiem nepieciešama agrīna diagnostika no skolotāju puses (Günther, 2002); Viljams Pringls Morgans 1896. gadā aprakstīja 14 gadus vecu zēnu, kam kopš dzimšanas neveidojās lasītprasme, neskatoties uz skolotāju pūlēm viņam to iemācīt (Morgan, 1986).

Agrāk tika lietoti dažādi nosaukumi: vārdu aklums (Morgan, 1896), smadzeņu dominance (Orton, 1937, citēts McFie, 1952) smadzeņu bojājumi (Strauss & Lehtinen, 1947), minimālā smadzeņu disfunkcija (Clements, 1966) un citi.

Pēdējo gadu pētījumos par disleksiju smadzeņu izpētes dati ļauj diferencēt disleksiju no uzmanības deficīta sindroma, no kognitīviem traucējumiem un ierobežotām valodas spējām (Shah, 2011). Šādu pētījumu rezultāti palīdzētu skolotājiem noteikt, kādi koriģējoši attīstošās darbības veidi skolēniem derētu vislabāk. Smadzeņu darbības izpētes „attēli” ļautu diagnosticēt kognitīvos vai mācīšanās traucējumus vēl pirms bērnus demonstrē tos ar savu uzvedību un

sasniedzumiem. Neurozinātņu pētījumos paveras aizvien plašākas iespējas noteikt valodas traucējumus, autiskā spektra traucējumus, uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindromu un mācīšanās traucējumus, ieskaitot disleksiju un diskalkuliju. Nozīmīgi ir tas, ka tādējādi iespējama agrīna diagnostika.

Lai pedagoģiskajā procesā varētu runāt par logopēdiskajām problēmām, tiek izmantota pedagoģiski psiholoģiskā klasifikācija, kurā ir divi traucējumu veidi – sazināšanās līdzekļu traucējumi un sazināšanās līdzekļu lietojuma traucējumi. Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, kam ir tieša saikne ar mācīšanās traucējumiem, tiek definēti pastarpināti. Sazināšanās līdzekļu traucējumus raksturo pēc principa no konkrētā uz vispārīgo, nosaucot jomas, kuras tieši ir skartas: tie var būt skaņu izrunas (fonētiski) traucējumi, skaņu izrunas un fonemātiskās uztveres (fonētiski fonemātiski) traucējumi un visas valodas sistēmas traucējumi – valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA), kad ir traucējumi gan fonoloģiskajā jomā, gan leksiski gramatiskajā jomā (Tūbele, 2002). VSNA gadījumā mazattīstīta ir arī saistītā runa, kas īpaši apgrūtina skolēna spēju izteikties un noformulēt savas domas. Ja tīri fonētiski traucējumi (skaņu kropļošana) mācīšanās traucējumus neizraisa, tad fonētiski fonemātiskiem traucējumiem un VSNA ir tieša saikne ar mācīšanās traucējumiem, jo grūtības vārdu uztverē, izpratnē, skaņu saklausīšanā un pāršifrēšanā burtos rada problēmas lasītprasmes un rakstītprasmes apgūvē. Korinna Smita un Liza Strika šīs grūtības sauc par *valodas signālu apstrādes traucējumiem*, kas rada grūtības ne tikai lasīšanā un rakstīšanā, bet ietekmē arī skolēnu domāšanu (Smita, Strika, 1998), sociālo attīstību un pašvērtējumu. Valodas traucējumi rada grūtības ne tikai mācību procesā, bet saikne ir daudz dziļāka. Džīna Gormane analizē valodas traucējumu ietekmi uz emocionālo jomu, jo bērnam valodas uztveres un sapratnes problēmu dēļ rodas grūtības iekļauties grupas rotaļās un darbībā. Tas ir pamatā tam, ka grupas biedri viņu atstumj vai pilnībā izslēdz no kopīgiem pasākumiem. Lasīšanas traucējumi izraisa neadekvātas un izaicinošas uzvedības izpausmes, kas skolēnos rada neapmierinātību ar sevi (Gorman, 2001). Tās var dēvēt par sekundārām izpausmēm, bet primārās – mācīšanās traucējumi – ir viena no nopietnākām problēmām valodas attīstības traucējumu gadījumos.

### **Mācīšanās traucējumi un to struktūra Learning Disabilities and its structure**

Mācīšanās traucējumi tika definēti jau pēc 2. Pasaules kara, kad skolotāji piedzīvoja salīdzinoši jaunu fenomenu – bija skolēni, kam novēroja ievērojamas grūtības mācību procesā, neraugoties uz pietiekami attīstītu vispārējo intelektu (Brown, 2009). Pat salīdzinājumā ar vienaudžiem, kam intelekta rādītāji bija vidēji, viņiem bija vērojamas grūtības mācībās. Kā norāda Kristīna Lute (Lute, 2008), viens no pirmajiem, kas ASV sāka lietot jēdzienu *mācīšanās traucējumi*, bija Samuels Kirks, kurš pieredzi guvis Padomju Savienībā, pētot mācību programmas bērniem ar psihiskās attīstības aizturi. Savu izvēli S. Kirks pamatojis ar to, ka šis jēdziens ļauj:

- fokusēt uzmanību uz valodu, lasīšanu un informācijas apstrādi, un liek cilvēkiem atšķirīgi domāt par mācīšanās traucējumiem;
- norādīt, ka ir nepieciešamas speciālas izglītības metodes;
- paplašināt robežas – neskatīties uz mācīšanās traucējumiem tikai no neiroloģijas un medicīnas jomas, bet padarīt to saprotamu vecākiem, skolotājiem un citiem izglītības darbiniekiem.

Jau šajos pieņēmumos ir definēta valodas un lasīšanas nozīme mācību procesā, uzskatot, ka traucējumi šajā jomā var izraisīt mācīšanās traucējumus. Citu zinātnieku atziņas pievērš uzmanību vairākām grūtību jomām, kur cēlonis var būt ne tikai valodas apstrādes jomas traucējums, bet arī tā dēvētā psihiskās attīstības aizture, sensori traucējumi, smagas somatiskās saslimšanas un citi attīstību kavējoši faktori.

M. Ratters (Rutter) aprakstot *grūtos bērnus*, kuriem mācību rezultāti ir zemāki par viņu spēju līmeni un „psiholoģiskais” vecums neatbilst viņa „hronoloģiskajam” vecumam, raksta, ka intelektuālā attīstība var būt nopietni traumēta smagas bioloģiskās vai psiholoģiskās deprivācijas dēļ un svarīgi atšķirt vispārējo atpalcību (zemi sasniegumi salīdzinot ar vidējo līmeni noteiktā vecuma grupā) no specifiskas aiztures skolas mācību priekšmeta apgūvē, kas nav saistīta ar zemu intelekta līmeni (Parrep, 1987).

V. Astapovs (Астапов, 2010) raksta, ka termins „attīstības aizture” tiek saprasts kā pilnīga psihs attīstības atpalcība vai to atsevišķu funkciju (motorās, sensorās, runas, emocionālās gribas sfēras) organismā iekodētā genotipa realizācijas palēnināts temps. Kā sekas viegli ietekmējošiem faktoriem (agra deprivācija, slikta aprūpe u. c.), un attīstības tempa aizturei var būt atgriezenisks raksturs, un psihiskās attīstības aiztures etioloģijā noteiktu vietu ieņem konstitucionālie faktori, hroniskās, somatiskās saslimšanas, nervu sistēmas organiskās nepilnības, visbiežāk reziduāla (*atlieku*) rakstura.

Vairāki autori uzskata, ka mācīšanās traucējumu cēlonis ir minimālā smadzeņu disfunkcija (MSD), kas rodas smadzeņu organisku bojājumu dēļ, bet šie bojājumi var būt samērā niecīgi. Tomēr tas nav vienīgais cēlonis – var būt arī ģenētiskā predispozīcija, perinatāli smadzeņu bojājumi, nepietiekams centrālās nervu sistēmas briedums un citi faktori (Clements, 1966; Захаров, 2000), ieskaitot arī vides nelabvēlīgo ietekmi, psiholoģiskās traumas un stresu.

Pasaulē tiek izmantotas vairākas mācīšanās traucējumu definīcijas, tomēr pamatā tiek noteikti primārie traucējumu cēloņi un raksturotas izpausmes. Viena no skaidrākajām un izvērstākajām definīcijām ir sniegta *Mācīšanās traucējumu enciklopēdijā* (*The Encyclopedia of Learning Disabilities*). Mācīšanās traucējumi ir neirobioloģiskas izcelsmes problēma, kuras gadījumā cilvēka smadzenes darbojas vai arī to struktūra ir atšķirīga. Tas ietekmē vienu vai vairākus pamata procesus, kas ir iesaistīti runātās vai rakstītās valodas sapratnē vai lietošanā. Šī problēma var izpausties klausīšanās, domāšanas, runāšanas, rakstīšanas, pareizrakstības vai aritmētikas traucējumos. Eksperti uzskata, ka bērniem ar mācīšanās traucējumiem ir problēmas ar to, kādā veidā smadzenes apstrādā informāciju, kas savukārt rada

grūtības mācību procesā (Turkington, Harris, 2006, 127). Līdzīgi kā lasīšanas traucējumu gadījumos, nepieciešama savlaicīga diagnostika un ieteikumi koriģējoši attīstošajai darbībai. Lai to veiktu, var noteikt agrīnās mācīšanās traucējumu pazīmes, kas ļautu darbību uzsākt iespējami agrāk.

## Rezultāti Results

Veicot zinātniskās literatūras teorētisko analīzi, var apgalvot, ka ir cieša mījsakarība starp lasīšanas traucējumiem un mācīšanās traucējumiem. Lasīšanas traucējumi, īpaši specifiskie lasīšanas traucējumi būtiski ietekmē mācīšanās traucējumu veidošanos un skolēnam mācību procesā radušos sarežģījumus. Šādi mācīšanās traucējumi ir noturīgi un grūti padodas korekcijai, jo traucējumu neirobioloģiskais raksturs samazina būtiska uzlabojuma iespējas.

Lasīšanas traucējumu agrīnās pazīmes ir vērojamas jau pirmsskolas vecumā, bet konkrētas grūtību izpausmes var noteikt, tikai mācoties lasīt. Agrīnās pazīmes, kas var liecināt par vēlākām grūtībām lasīt mācīšanās posmā, ir:

- vēls runas sākums un grūtības iemācīties runāt,
- grūtības, izrunājot garākus vārdus, vai vārdus ar sarežģītu zilbju struktūru (*makšķernieks, termometers*),
- atrast atskaņas vārdiem (*māja – kāja – gāja – rāja* utt.),
- atcerēties nedēļas dienas, krāsas,
- nevar atcerēties bērnu skaitāmpantus un dzejoļus u. c.

Pirms mācību uzsākšanas skolā vai pirmajos mēnešos, ir grūtības:

- iemācīties alfabētu,
- iemācīties rakstīt un izlasīt savu vārdu,
- atcerēties burtu izskatu un nosaukumus (neveidojas saikne starp burtu un skaņu),
- glīti un saprotami rakstīt,
- izprast burtu (skaņu) secību vārdā) utt.

Līdzīgi var traktēt arī mācīšanās traucējumu pazīmes, kas saistās ar lasīšanas traucējumu pazīmēm.

Līdz ar to, svarīgi ir apzināties mācīšanās traucējumu agrīnās pazīmes, lai savlaicīgi uzsāktu koriģējoši attīstošo darbību un palīdzētu skolēnam iekļauties mācību vidē un procesā.

ASV Speciālās izglītības skolotāju Nacionālā asociācija ir definējusi pazīmes, kas ir kā trauksmes signāls, ka skolēnam ir iespējami mācīšanās traucējumi (Westwood, 2008). Nav vienas konkrētas pazīmes, kas noteiktu mācīšanās traucējumu esamību, bet pazīmju kopums dara uzmanīgus gan vecākus, gan skolotājus un liek meklēt speciālistu konsultācijas. Dažas no šīm pazīmēm liecina, ka:

- ir grūtības iemācīties alfabētu, atrast vārdu atskaņas vai skaņām atbilstošus burtus;

- skolēns pieļauj daudz kļūdu lasot skaļi, bieži atkārtoti vārdus vai ietur pauzes;
- nesaprot, ko pats ir izlasījis;
- pareizrakstības likumu atcerēšanās un izmantošana rada lielas grūtības;
- ir ļoti nekārtīgs rokraksts vai arī nepareizs zīmuļa/pildspalvas satvēriens;
- grūti paust savas domas rakstiski;
- vēlu sāk runāt un ir nepietiekams un neprecīzs vārdu krājums;
- ir grūti atcerēties skaņām atbilstošos burtus vai arī nespēj saklausīt nelielas atšķirības vārdos (*skola – sloka; trauki – draugi*, u. c.);
- grūtības saprast jokus, neprecīzi izteiktus aizrādījumus;
- grūti atcerēties virzienus;
- kļūdās izrunājot vārdus, vai lieto nepareizu vārdu, kas izklausās līdzīgi (*flauta – falta; triekties – priekties*);
- neprot izteikties, liekas, ka meklē vārdus; ilgi domā, kādus vārdus lietot sarunājoties vai rakstot;
- neievēro sarunas sociālos nosacījumus – uzklausa sarunu biedru, vai arī stāv pārāk tuvu sarunu biedram;
- jauc matemātikas simbolus un nepareizi nosauc ciparus un skaitļus;
- neprot veidot secīgu stāstījumu (kas notika vispirms, kas pēc tam un kas – beigās);
- nezina, kā uzsākt risināt uzdevumu un nezina, kā to turpināt.

Brīdinošās pazīmes ir vērojamas vairākās specifiskās jomās – uzmanība, atmiņa, domāšana, dzirdes uztvere, valoda, rakstīšana, lasīšana, matemātika, kustības, organizēšanās prasmes, sociālā joma (Turkington, Harris, 2006, 130 – 131).

Mācīšanās traucējumi var būt līdzīgi pēc izpausmes (ir grūtības rakstīšanā, lasīšanā un matemātikā), bet atšķirīgi pēc to izcelsmes, kaut arī pētnieki nav ļoti precīzi definējuši visus cēloņus. Tomēr pieeja un koriģējoši attīstošā darbība varētu būt individuāla, atkarībā no grūtību jomām, skolēna personības un iespējamām cēloņiem.

Uzmanīgi pavērojot agrīno pazīmju spektru lasīšanas traucējumu un mācīšanās traucējumu izpausmēs, var secināt, ka vairākas pazīmju grupas ir kopīgas un pārklājas. Tas attiecas gan uz valodas jomu (izpratnes un lietojuma ziņā), gan uz sociālo un emocionālo jomu. Līdz ar to var apgalvot, ka starp lasīšanas traucējumiem un mācīšanās traucējumiem ir cieša saikne un vērojamas mīļsakarības.

Nemot vērā izpausmju smaguma pakāpi un bērna individuālās attīstības īpatnības, skolotājs var prognozēt iespējamās mācīšanās traucējumus un uzsākt koriģējoši attīstošo darbību.

#### **Ieteikumi koriģējoši attīstošai darbībai**

- Pielāgojumi laika ziņā un plānošanā – testa/uzdevuma veikšanu sadala vairākās daļās ar pārtraukumiem, tiek dots papildus laiks vai arī neierobežots laiks testa/uzdevuma veikšanai.

- Vides pielāgojumi – mācīšanās mazākās grupās, individuālās konsultācijas vai privātsiņas, nosēdināšana pirmajos solos, papildus apgaismojums, teksta palielināšanas iespējas, datora pieejamība vai audio ieraksti, ja tas ir nepieciešams.
- Prezentācijas pielāgojumi – palielināti teksti un testi, verbālas un rakstiskas instrukcijas, pārliecināties, ka skolēns ir sapratis uzdevumu, atgādes, pasvīturošana un iekrāsošana, lai izceltu galvenos jautājumus, praktiskie testi, pārbaudītāja (eksaminatora) piezīmes, papildus tukšas rindas starp testa jautājumiem, lielāka vieta atbildēm, dažādi norādījumi (bultas, stop zīmes utt.), kas palīdz atrast atbildes vietu, mierīga un nesatraucoša vieta testa norisei, lielākas ilustrācijas, rutiņu papīrs vai krāsainie zīmuļi, ja tas ir nepieciešams.
- Atbilžu pielāgojumi – testa bukleti, datorizēti testi, vairāk papīra vai ar lielākām līnijām, lieli zīmuļi, diktēšana, skaitīkļu vai vārdnīcu lietošanas iespējas, rakstāmmašīna, pareizrakstības un gramatikas pārbaude no cita skolēna puses, pierakstu pārskatīšana no citu skolēnu puses.

Ieteikumu spektrs varētu būt ļoti plašs, atkarībā no tā, kādi ir mācīšanās traucējumu cēloņi un prevalējošās izpausmes. Specifisku lasīšanas traucējumu gadījumā ieteikumi skolotājiem aptver gan darbību klasē mācību laikā, gan arī darba organizēšanā un brīvajā laikā (Tūbele, 2008). Atšķirīgi uzdevumi būtu veicami dažādu priekšmetu skolotājiem, jo grūtības skar ne tikai valodu un matemātiku, bet arī citas jomas (mūziku, sportu, vizuālo mākslu u. c.).

### **Secinājumi Conclusions**

Nemot vērā zinātnieku atziņas un minētā pētījuma rezultātus, var secināt, ka starp lasīšanas traucējumiem (īpaši specifiskajiem lasīšanas traucējumiem) un mācīšanās traucējumiem ir cieša saikne, ko nosaka simptomu līdzības, smaguma pakāpe, bērna/skolēna vispārējās attīstības likumsakarības un skolotāja savlaicīgas darbības ietekme.

- Lasīšanas traucējumi, kuru pamatā ir mutvārdu runas nepietiekama attīstība un specifiski lasīšanas traucējumi, kuru pamatā ir neirobioloģiskas dabas traucējums izraisa noturīgus mācīšanās traucējumus.
- Lasīšanas traucējumu rezultātā veidojas arī sekundāras izpausmes (zems pašvērtējums, uzvedības problēmas u. c.), kas padziļina mācīšanās traucējumus.
- Mācīšanās traucējumi ir neirobioloģiskas izcelsmes problēma, kas ietekmē runātās vai rakstītās valodas sapratni un lietošanu.
- Ir cieša saikne starp lasīšanas traucējumiem un mācīšanās traucējumiem: to agrīnās pazīmes pārklājas un tas ļauj apgalvot, ka, apzinoties riska faktorus, ir iespējams mazināt lasīšanas traucējumu un mācīšanās traucējumu izpausmes.
- Kaut arī mācīšanās traucējumi var būt dažādi pēc izcelsmes, to galvenās raksturīgās pazīmes ir līdzīgas (grūtības rakstīšanā, lasīšanā un matemātikā) un skolotājam, veicot koriģējoši attīstošo darbību, būtu jāņem vērā katra skolēna individuālās vajadzības.

Organizējot atbilstošu mācību procesu skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, ir nepieciešama pašreizējā un ieinteresēta skolotāja attieksme, izzinot un iepazīstot katra skolēna individuālās vajadzības un iespējas.

### Summary

Prevalence of learning disabilities is growing and teachers are in trouble to find the best solution to diagnostics and intervention of these problems. Causes of learning disabilities are various and therefore different approaches to diminish the symptoms and to help school-children to acquire learning materials.

**The aim** of the study is to give theoretical analysis of reading disabilities and learning disabilities and state its correlation.

**Methods** used in the present research – comparative analysis of theoretical literature and scientific findings.

Theories about reading disabilities are analyzed and differences between reading disabilities and specific reading disabilities (dyslexia) are stated. Early predicting/warning signs are mentioned in language area.

Learning disabilities are analyzed and causes and symptoms mentioned. There are some areas, which are to be taken into account, not to miss indications about learning disabilities. These areas are: attention, memory, thinking, language, reading, writing, mathematics, social skills, organizational skills and motor skills. There are also early warning signs for learning disabilities.

Due to scientific findings and thoughts of scientists, I came to the conclusion that there is a correlation between reading disabilities (especially specific reading disabilities (dyslexia)) and learning disabilities. It is seen in similarities of symptoms, development of a child and well timed action of a teacher.

- Stable learning disabilities are as a result of reading disabilities due to insufficient development of the spoken language and specific reading disabilities due to neurobiological impairment (dyslexia).
- Secondary symptoms such as low self-esteem, behavioural problems etc., are as the result of reading disabilities and it can deepen learning disabilities.
- Learning disability is a neurobiological disorder and it affects the comprehension and usage of spoken or written language.
- There is a correlation between reading disabilities and learning disabilities: their early warning signs are similar and therefore we can state, that when recognizing factors of risk there is a possibility to diminish the symptoms of reading disabilities and learning disabilities.
- Although learning disabilities are different by causes, their essential signs are similar (difficulties in writing, reading and maths) and teacher has to take into account individual needs of every child when realising intervention.

Self-denying and interested attitude of teacher is needed when he organizes appropriate teaching/learning process and getting acknowledged with individual needs and possibilities of every child.

**Literatūra  
Bibliography**

1. Brown, Etta K. (2009). *Learning Disabilities: Understanding the problem and managing the challenges*. USA: Langdon Street Press. Pieejams: <http://www.understanding-learning-disabilities.com/index.html> skatīts: 14.10.2011.
2. Clements, Sam D. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification: Phase One of a Three Phase Project*. USA: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. pp. 18
3. Gorman, Jean, Cheng. (2001). *Emotional Disorders & Learning Disabilities in the Elementary Classroom: Interactions and Interventions*. USA: Corwin Press, Inc. pp. 142
4. Günther, Herbert. (2002). *Psycholinguistische Lese- und Rechtschreibförderung*. Göttingen: Huber Verlag, S. 11 – 12
5. Lute, Khristeena. (2008). *Samuel A. Kirk's Incredible Life Work and Journey*. Pieejams: [http://www.associatedcontent.com/article/830137/samuel\\_a\\_kirks\\_incredible\\_life\\_work.html?cat=4](http://www.associatedcontent.com/article/830137/samuel_a_kirks_incredible_life_work.html?cat=4) skatīts: 16.10.2011.
6. McFie, J. (!952). *Cerebral Dominance in Cases of Reading Disability*. Journal of Neurology, Neurosurgery, Psychiatry, 1952, 15, 194-199. Pieejams: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC499596/pdf/jnnpsyc00307-0052.pdf> skatīts: 16.10.2011.
7. Morgan, William. (1896). *A Case of Congenital Wordblindness*. British Medical Journal, 2, 1612-1614.
8. Shah, Nirvi. (2011) *Linking Neuroscience to Special Education*. Pieejams: <http://www.edweek.org/tsb/articles/2011/10/13/01neuroscience.h05html> skatīts: 15.10.2011.
9. Smita, Korinna, Strika, Lisa. (1998). *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: RaKa. 356 lpp.
10. Strauss, Alfred, Lehtinen, Laura. (1947). *Psychopathology and Education of the Brain Injured Child*. New York: Grune and Stratton. Pieejams: [http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history\\_subpages/strauss\\_lehtinen.html](http://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/history_subpages/strauss_lehtinen.html) skatīts: 16.10.2011.
11. Tūbele, Sarmīte. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: Raka, 162 lpp.
12. Tūbele, Sarmīte. (2002). *Skolēnu runas attīstības vērtēšana*. Rīga: Raka, 166 lpp.
13. Turkington, Carol, Harris, Joseph. (ed.) (2006). *The Encyclopedia of Learning Disabilities*. Second Edition. New York: American Bookworks. 320 p
14. Westwood, Peter. (2008). *A Parent's Guide to Learning Difficulties: How to help your child*. Australia: ACER Press. 120 p
15. Астапов, Валерий Михайлович. (2010). *Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии*. Учебное пособие. Москва: Воронеж: Московский психолого-социальный институт. 254 с.
16. Захаров, Александр Иванович. (2000). *Неврозы у детей и психотерапия*. Санкт-Петербург: Союз, 336 с.
17. Раттер, Михаил. (1987). *Помощь трудным детям*. Москва: Прогресс. 432 с.

<b>Sarmīte Tūbele</b>	University of Latvia, Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts, Jūrmalas Gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia Rīga Teacher Training and Educational Management Academy, Children Language Research Centre Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: sarmite.tubele@lu.lv, Phone: +371 26438441
-----------------------	--



## ADAPTATION PERIOD OF PUPILS: SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECT

### Skolēnu adaptācijas periods: sociālpedagoģiskais aspekts

Rita Ukstina

Liepāja University, Latvia

E-mail: rita.ukstina@liepu.lv

**Abstract.** *Analyzing the causes of academic failure of the first class pupils, the child's inability to get involved in the mainstream class is often mentioned as one of them which comes along with low self-esteem and mistrust in his/her intellectual abilities. Therefore in recent years, one of the research fields of social pedagogues is child's adaptation in the first class. This study analyzes the knowledge of various authors on factors that determine the psychological and social adaptation of the child in socio-pedagogical perspective. Theoretical aspects of adaptation are explored in order to determine the causes which hinder successful adaptation, and socio-pedagogical theories are analyzed elaborating support models for the whole class, teachers, parents and individual children.*

**The aim:** *to analyze theoretically social and psychological aspects of adaptation of pupils and describe the possible optimal socio-pedagogical activities for fostering adaptation of the first class pupils.*

**The research question:** *Professional complex socio-pedagogical help in adaptation process (to the whole class, individual pupils, teachers and parents) can provide successful adaptation of pupils at school.*

**The methodological base** *of the research consists of knowledge of different authors (P.Dako, A.Vorobjovs, H.Sellier, R.Bebre etc.) on social and psychological adaptation of pupils in new environment and spectrum of problems which appears when individuals are not able to adapt successfully at school; and knowledge of I.Plaude, J.Schilling, L.Beniss, N.Hupercs, E.Sinclers etc. on theoretical foundation of socio-pedagogical activities and its connection with the practice in the process of adaptation*

**Keywords:** *psychological adaptation, social adaptation, socio – pedagogical perspective.*

### Introduction

According to I.Puskarev (2001), adaptation means adjustment to environmental conditions and change of behaviour according to these conditions. Lack of adaptation can particularly be observed in the first years of life – for a child it is difficult to adapt to his/her parents, school environment, newborn brother or sister, etc. According to the author's opinion, lack of adaptation or failures can often cause neuroses and inner conflicts.

P.Dako (1999) sees human ability to adjust to different conditions as extremely valuable and as an essential sign of equilibrium.

H.Sellier (Plisko, 2001) suggests that adaptation allows the organism to achieve the "inner peace". Since the adaptation process includes not only the optimal functioning of the organism but also a successful balance in "organism - environment" system, therefore the adaptation is always necessary in situations where there are changes in the system. As the "organism - environment" system is

not static but in a dynamic process and within it the relationships are constantly changing, so the adaptation process should take place in the same way.

These theoretical conclusions already reveal the research topics of educators and social pedagogues and their activities, such as clarifying the adaptive capacity (level) of children and providing pedagogical assistance in cases connected with personality development.

According to R.Bebre (2000), adaptation includes social and psychological ability to deal with a situation when a person has to shift from a familiar agenda, accepted norms, values and social life of one social environment (preschool educational establishment) to another environment (school, classroom) with its new order and social life and with the need to learn a new social role – a pupil.

In order to assess children's readiness for school it is important to analyze the viewpoints and understanding of different authors on child's readiness for school. As noted by several authors, in this process the child's previous socialization experiences and acquired skills and abilities play the major role, as well as how competently organized the transition period is.

R.Kanepeja (2003), speaking about readiness of children for school, defines the main problem areas and also indicates how the goals can be reached. According to the author, "Personality formation process takes place under the impact of environmental education and development. The child actively learns about the world around (the nature, things, phenomena), how to behave in the world, forms attitude towards it and also the basic understanding about the values. The essence of child's development is embraced in wholeness of his/her development including concern for the health, physical and mental well-being. The child's development is formed by pedagogical activities of adults (correctly set goals and objectives, content, solution methods and techniques). It is important to remember that the child who has not been part of any group before, first must obtain skills to operate in it. Is necessary to ensure child's social development, which includes sensitivity towards others, knowledge of bad and good, careful attitude towards things, ability to communicate with peers and adults, ability to respect the opinions of others and offer one's own viewpoint, ability to independently choose activities and engage in play.

In turn R.Ukstiņa (2002), exploring the role of intellectual plays for child's readiness to school, points out that the child's ability to cooperate during the game, to accept the rules, being able to lose, etc. indicate the child's intellectual and social readiness for school.

D.Liegeniece (1999) emphasizes that during a play different aspects of child's development are simultaneously advanced and that the whole child's development determines his/her readiness for school. It is development of mental processes and personal characteristics which includes:

- ability to engage in common activities through cooperation;
- ability to perceive other person;
- desire to learn;

- ability to finish work, to evaluate it.

Analysing the learning situation for children at school, it can be observed that the amount of lessons often is a reason for overloading the child, and that the large number of pupils in class makes it difficult for children to ask questions, express their thoughts, assumptions and hypotheses, which generally cause the frustration and does not correspond with their expectations from school. The elements of play appear at schools, but the teachers are claiming that the large number of pupils in class and limited premises make it difficult for them to organize the motion or didactic (intellectual) games.

In Latvia, in the directives for educational activities it is stated that primary school classrooms should have a play-zone where children can play in their free time or during the breaks between the lessons. I have some experience in creating such play environment in the first grade classroom together with the parents. I wanted to implement ideas of M. Montessori in my research on learning possibilities with the help of didactic material, therefore once a week I organized activities following the method of M. Montessori. The project was not completed, but the play environment was created and it was welcomed by the class teacher and parents, but especially by the children themselves. Afterwards the class teacher pointed at the positive changes in children's relationships, their learning activity and behavioural changes. Intellectual and mathematical games improved the children's knowledge as well. This knowledge and how children were gradually introduced to the school life according to their pre-school experience was taken into account organizing socio-pedagogical activities for children in their adaptation process.

### **Theoretical research of adaptation**

A.Vorobjovs (2002) defines adaptation as mastering behavioural norms, values, goals, communication and activity styles that are formed in the group, which means, when a person enters a new group, he/she must assess and learn the specifics of interpersonal relations and demands of the group. In this phase two alternatives are possible: either a person accepts the values of the whole group, that is, adapts in the group or he/she does not adjust to group values, which might be the cause of "exclusion" of the person from the group. In this case the person will be sort of "excluded" from the system of interpersonal relations, which in turn will slow down the adaptation process. In the group "outsiders" are always remain in adaptation phase without moving to the next phase. Due to this fact, the personality forms such traits of character as shyness, inferiority feelings or disbelief in oneself.

In the Dictionary of Sociology (2003) several developmental stages of adaptation are described.

**Initial stage:** an individual or group of individuals just begins to understand how they should behave in the new social environment in which they are in now, therefore they are not ready yet to accept and recognize the value system of a new environment and they try to stick to the value system of social environment

that is familiar (I want to play; I already was in school yesterday, today I will go to the kindergarten, etc.).

**Patience stage:** both the individual and the social environment demonstrate some patience towards values and behaviour of both systems. At this stage, pupils should apply their moral and willpower qualities. If they are strengthened in preschool educational establishment and incorporation of these qualities continues in the adaptation period, then better results could be achieved.

**Accommodation stage:** the individual recognizes and accepts the basic elements of new social environment with the condition that social environment recognizes some of his/her individual values. If it does not happen this way, the pupil starts turning inwards and does not reveal his/her values at all.

**Assimilation stage:** complete congruence of value systems of an individual, social group and the surrounding environment.

Adaptation processes greatly depend on which stage they have reached in their development. These criteria must be taken into account assessing the adaptation stage of the pupils.

Adaptation can also be divided in several **subjective and objective criteria**. These criteria indicate to which degree an individual is integrated into new social environment and how much he/she is able or not able to accept conditions of the new community (class). Objective criteria indicate the degree to which an individual implements the norms and conditions of the new social environment, but subjective criteria – the satisfaction with the new social environment and conditions it offers, as well as possibilities for development.

There are also different types of adaptation. Regarding to adaptation in new school environment, these types are:

**Psychological adaptation** includes satisfaction of the current needs of an individual ensuring adequate human behaviour according to the demands of surrounding environment.

**Social adaptation** is an integrated indicator of personal readiness to undertake the necessary socio-biological functions and accept social roles in the group or community.

**Socio-psychological adaptation** means entering a new group, new environment and forming mutual relationship with other children and teachers. This process is characterized by active interaction, comparing of reciprocal values. During the adaptation process mutually acceptable relations are developed, but the most important objective indicator of socio-psychological adaptation is the absence of conflict between the social environment and the individual. This type of adaptation has already mentioned by R.Kanepeja (2003), D.Liegeniece (1999) etc.

According to I.Korobeinikov (2002), socio-psychological adaptation of the personality is possible on the basis of ontogenetic socialization, which can be defined as interaction of a person and social environment during which a person enters various problem-situations that arise in the sphere of interpersonal relationships. In this way, the individual learns the social norms of behaviour,

acquires skills, traits of character and other specific features which all are generally connected with adaptation. According to this author, the overcoming of each problem situation can be regarded as socio-psychological adaptation process of personality. I.Korobeinikov explains socio-psychological adaptation as interaction between a person and the group when a person without long-term external and internal conflicts efficiently perform his/her main activities, meet the basic social needs, fully moves towards the main expectations set by a model group, experience the state of self-assertion and free manifestation of his/her creative abilities.

**Psychophysical adaptation** means ability to adjust to work circumstances and demands. This adaptation is influenced by the condition of the organism and features of the nervous system. It is especially important for young school children as they often face adaptation difficulties and physical and mental stress; some children get ill particularly due to nervous tension (somatic illnesses). To assess the type of adaptation, social pedagogues are observing lessons and if necessary invite a medical nurse to join them. Children who have psychophysical adaptation problems should be approached by adults in a sensitive manner.

Adaptation can be divided in various stages. Dysfunctional stage takes place when a pupil gets acquainted with his/her new environment. The knowledge and skills of a pupil often do not correspond to the requirements of school, therefore the understanding from a teacher and differentiated work methods with pupils with different initial knowledge level are so significant. The attitude of parents towards the school and their children is of great importance as well. If the teachers and parents are not able to find a common approach for child's education, then social pedagogues should be involved as soon as possible.

Level of stereotypes is formed in interaction with environment in which a pupil learns the basic skills, adjusts to work setting and lives according to the environment in which he/she functions.

Every child is different therefore the adaptation forms are also different. These forms greatly depend on child's communicative abilities, attitude towards oneself and others, ability to involve in a new social group, and ability to accept the existing rules.

In psychology there is distinction made between active and passive social adaptation. Active social adaptation takes place when an individual tries to influence the surrounding environment with the aim to change it or to cause a reaction. Passive social adaptation means that the individual accepts his/her social role and does not want or simply do nothing to change anything. In this case, the support of a social pedagogue is necessary firstly by exploring the child's previous socialization experiences and problems that hinder his/her adaptation to the new environment and then by leading, motivating, supporting and helping the child to adapt to the school.

### **Theoretical background of socio-pedagogical work**

In socio-pedagogical work the aim for organizing adaptation period is **to promote an effective inclusion of children in the school life.**

In order to implement this goal, several objectives are set, which requires involvement and care of all teachers and other specialists (social pedagogue, psychologist, nurse, interest educator) working with the first grade pupils.

The work of social pedagogue is based on certain theories, principles and methods. To help the children to engage successfully into the class and social life, it is important to consider the theoretical base for this intervention (Peins, 2005)

**Social development model** points to family, school, friends and society as powerful resources for personality development.

**Social learning theory**, also called observation theory, emphasizes the importance of modelling behaviour, attitudes and emotional reactions of other children. This model can be employed for modelling positive behaviour.

**Cognitive theory** is based on social learning and is connected with thinking; therefore the task of social pedagogue is to help the pupil to change his/her thinking at the same time providing the learning experience. If a person is informed about negative consequences of a particular behaviour, he/she will be oriented towards constructive choices in order to change the behaviour.

**Health belief model** is oriented towards the change of behaviour, values and attitudes.

**Social influence model** emphasizes importance of social and individual risks and defence factors while forming relationships with other children and adults. Social influence can be created by peers, interest groups and also the family. This model is oriented towards acquiring and mastering social skills. In this process the example and support of adults and parents is vitally important, as well as selecting the right methods for developing and strengthening the social skills.

**Socio-ecological model or ecological-environment model:** in order to reach a stable and long-term behavioural change, the theory analyses and takes into account the social network of an individual (family, school, peers, society) and its influence on pupil's personality development, class environment, community support and development of positive family environment that can foster understanding about the role of the family in socialization process of children and improve socio-psychological climate at school and between the peers. This encourages attachment to school and helps to achieve the educational goals as well as develop positive relationships with the peers.

In their work, social pedagogues base their activities on theoretical knowledge on **functions and operating principles** of social pedagogues.

German authors N. Huppertz and E. Schinzler (1995) suggests the functions of social pedagogue which can be implemented when working with children. Some of these functions can be employed working with school children in order to foster adaptation.

**Prophylactic function:** prophylactic work can be done to improve child's self-esteem, relations with the class, teachers and the family.

**Organizational function:** helping the class teachers to organize activities in which particular attention is paid to children who are under attention of social pedagogue, also organizing cooperation activities with parents.

**Communicative function:** ability to communicate with the children and other professionals. **Diagnostic function:** social pedagogue must try to identify causes of adaptation problems for each particular pupil in order to set the most effective tasks for intervention and organize the help.

**Rights protection function:** social pedagogues assess the situation of pupils both at home and school if their rights are not violated.

**Social medical function:** social pedagogue helps pupils when adaptation is connected with somatic illnesses due to nervous tension by involving the medical staff.

**Consultative function:** consultations are provided both for teachers and the families about cooperation and understanding children with adaptation difficulties.

**Intermediary function:** helping children to form relations with their peers, teachers and parents, and solve the conflicts.

**Educational function:** educating pupils, teachers and parents on various issues connected to learning, behavioural problems and social life.

School social pedagogues base their activities also on **didactic and instructional principles**. Several Russian authors have tried to adjust school didactic principles to social pedagogy from which the principles of individuality, regularity and the principle of gradualness can be mentioned as very important for prophylactic work with children.

In the process of adaptation the didactic principles elaborated by J. Schilling (1997) and upbringing principles of L. Beniss (4) are very helpful.

Firstly, J. Schilling mentions the **principle of goal** speaking about the goals of instruction and action which are set searching for causes of unsuccessful adaptation and also developing programs for help. When a pupil consciously gets involved in improving or changing his/her situation, we can speak about goals of action.

The next is the **principle of "situation"**. Human activities always take place in situations. Also in this research adaptation is considered as "situation". J. Schilling suggests that the aim of social pedagogue is to create a situation in which positive learning of the client becomes possible (encouragement, motivation, recognition, engagement, participation. Also the environment in which the situation takes place needs to be explored, that is, school and class environment, family environment, and spare time environment. J. Schilling also distinguishes "internal and external situations". External situations are determined by factors of surrounding environment, but internal situations – "how I am feeling at the moment". For a social pedagogue it is important to learn how the children are feeling especially when they face adaptation difficulties.

The next is the **principle of process**. Social pedagogues must be aware that no situations can be solved “now and at the moment”. Therefore, J. Schilling distinguishes “time factor” and the “process in the group”. Process in the group is a very important part of this principle because, as the author suggests, in the groups undergo several stages in their activity (in this case these are adaptation stages).

Another very important is the **principle of relationships**. According to the author, social pedagogue must develop relationships with the clients or group of the clients, at the same time preserving distance and treating everybody with respect. Pedagogical relations are developed employing three styles of leadership – authoritarian, liberal and partner-oriented democratic style of leadership. In socio-pedagogical work, for the student to arrive at self-realization, the partner-oriented leadership style should be exercised.

The last principle to be mentioned is the **learning principle**. If a social pedagogue manages to apply all above mentioned principles, then the pupil learns how to change his/her social situation. J. Schilling defines learning as follows: “Learning is obtaining, processing and releasing of different information”. “Learning focuses on individual, making individuals as subjects of socio-pedagogical assistance process, while upbringing in its usual sense too easy makes them as pure objects”. In social pedagogy learning is understood as change of behaviour. There are two types of learning – intentional and functional. The first is a targeted learning, while the second is unconscious, informal learning, which implicitly takes over different behavior.

### **Pedagogical aspects of adaptation**

The transition to the school stage is marked with significant qualitative changes in child's personality development (D. Liegeniece, R. Kanepeja, R. Bebre). It means a new status in the school, but this aspect has to be explored in the framework of whole range of changes – transition to a new stage of personality development and meaning of the new social role in the context of school and whole society.

The pupil must **understand and accept the new social role** (social learning model). This task employs promoting independence, initiative and joy of learning (cognitive theory).

It is important to learn how to get involved in the learning process (**intentional learning**). Starting cooperation in school, initial rules must be provided, that means all involved parties must agree on how this collaboration should take place. This includes formal rules that regulate the external side of the learning process – how to organize the workplace, what should be done during the lesson breaks. Also everybody has to join the learning process with their thinking and initiative – how to find the problem, how to search for solutions, how to cooperate with other pupils to solve a particular task. If the preschool educational establishment pays serious attention to preparation of children for school in the aspect of learning activities, then adaptation at school happens much more



successfully. There are also cases when everything goes sort of well in the preschool, but problems arise at school in terms of mutual relations, accepting evaluation or mutual cooperation. This can happen because of the change of status in the group which does not correspond anymore with the status that used to be in the preschool establishment. Successful adaptation program can help pupils to overcome the above mentioned difficulties.

At school the child's intellectual, physical and social abilities are constantly evaluated, so the school inevitably becomes a place where intensive development of the child's self-esteem begins. Relationships with peers determine pupil's attitude towards evaluation. In the beginning the evaluation is important to obtain a certain status at school, but if the status can be obtained with help of different values, then marks become less important. Social pedagogues particularly emphasize the meaning of assessment in formation of child's self-esteem. In first class there are no marks (points) given, but sometimes teachers are not happy about this fact. A situation can be mentioned when already on September 15 (at very beginning of the school year) a first-grader gets a negative comment about his/her behaviour and bad work in the class. The praxis showed that this child later had adaptation problems for several years, and it was professional, purposeful and systematic work of social pedagogues that helped this child to gain back his self-esteem (I am not only a loser).

Another case when the first class learner is emotionally stressed about not receiving an emblem which was given to pupils for being friendly. "I am a friendly girl!", says the girl. It shows how important is evaluation and how painful can be not getting a positive assessment because learning comes with difficulties. In this case social pedagogues concluded that this girl has not received sufficient preparation for school in the preschool establishment and she needs socio-psychological help for organizing her emotions, as well as individual help from teachers for learning particular subjects and psychological support from the parents.

According to D.Lasmane (2002), parents should understand their social role and they must be conscious about their responsibilities in the learning process. Parents must know and understand the goals, objectives and demands of school. The school must help the parents to understand how learning is going to take place, how the life in class and school is going to happen, and how parents can get involved in these processes.

The praxis and research of social pedagogues show that the parents of first-graders are usually active and are listening well to the teachers, but gradually this interest decreases. There are several reasons for that. Firstly, parents get more distant if their children do not succeed at school too well, because then the parents receive negative comments, which make them to think that their children and parents themselves are losers. These children are also not praised by parents at home, and that makes the situation even worse. The work should be done with these parents and children, and in the case of necessity social pedagogues must step in. Social pedagogues also involve other pedagogues and other parents (consulting,

experience exchange, educational and interest groups). Social pedagogues analyze causes on unsuccessful cooperation and develop cooperation programmes for parents individually or in the groups. Praxis proves that there can be very successful cooperation examples between parents and the school. Parents need to get acquainted with other parents that they would not fear to visit school and cooperate in the process of finding solutions for different issues.

According to A.Adler (1992), adaptation abilities do not last forever. Sometimes adaptation resources get drained after organism has been in transition-adaptation state for a while. In both cases **dezadaptation** starts which can take various forms:

- dezadaptation with insufficient reduction power, when ability to work remains but it is fragile and low.
- dezadaptation with a visible defect, which leads to reduction or loss of work abilities;
- dezadaptation with a hidden defect, which becomes visible only with the increase of intellectual load and when someone cannot adapt in the class environment.

The above mentioned dezadaptation forms can directly be attributed to adaptation problems of pupils in the school environment. Depending on existing life experience, the first dezadaptation form could be observed, which can quickly settle. A greater socio-pedagogical attention should be paid to the second and third dezadaptation form when the students lose their ability to learn, cannot find friends and generally feel very low.

Practical help to children can be given, if:

- pedagogues and social pedagogues are knowledgeable about theoretical aspects of adaptation process of an individual or a class;
- pedagogues and social pedagogues and parents are knowledgeable about development specifics of a particular age period;
- above mentioned specialists are knowledgeable about aspects of child's "SELF" development and are able to determine the level of its development;
- they are able to implement particular socio-pedagogical activities with the whole class, individual children or their parents in order to foster adaptation.

According to research studies, 80 – 85% of children adapt well, for approximately 15% adaptation takes more than a month, but about 5% face difficulties to get engaged in the class life, they feel lonely and not accepted for a long period of time. Organizing and implementing the adaptation programmes, these 5 % of pupils become the individual clients of social pedagogues who work with them following the individual plan; but for other children adaptation programmes are implemented by teachers or social pedagogues.

Analysing the survey results, it was concluded that 75% of teachers consider as most important the satisfaction of children's cognitive needs, but only 12% - social needs. 13% of teachers believe that it is important for pupils to understand their pupil's status. It shows that there are enough adaptation problems that need to

be addressed and therefore professional help should be given to the children. The research shows that the main attention of teachers is given to children's cognitive processes (learning), but little attention is paid to their personality development.

Practical socio-pedagogical models are elaborated in several bachelor and master's papers which show the essential problems of adaptation. The research on adaptation issues the students carry out during their field practice and also they implement socio-pedagogical adaptation models for groups and individuals. The questionnaires are used to learn the opinion of pre-school and school teachers and the parents, and also methods such as narrative conversations with children and observation of lessons in order to diagnose the adaptation problems of the whole class and individual children.

Based on adaptation programmes elaborated by various authors (G.Cukermane (2000), N.Polivanova (2000), I.Arvanova (2004), social pedagogues (A.Freibergs (2008), I.Puntule (2009), S. onaitė (2007) u.c.) have elaborated and implemented in practice several socio-pedagogical adaptation models. They are:

- **Observation of lessons of various subjects**, when children are observed in order to specify the causes of adaptation difficulties.
- **Purposeful conversations** with pedagogues and parents to indicate the causes of adaptation difficulties
- **Lesson complex** led by class teacher or social pedagogues, or together. These are 2 hours per week during which children learn more about themselves, school, rules in the class, and develop cooperation skills with other children. It is important that those are not like regular lessons therefore they do not create stress or anxiety about not knowing something. This way a child obtains the balance between the required learning and the role of a student which implies getting along and cooperating with other children in the classroom.
- **Professional individual help**, which is given to the particular children with adaptation difficulties, and according to their needs, also the parents are involved or inter-professional cooperation is established.

This professional individual help is planned and organized on basis of psychological and pedagogical aspects of adaptation as well as on theoretical methodical aspects of socio-pedagogical work.

### **Conclusions**

1. For a pupil the adaptation process is very complicated, sometimes even a process of crisis.
2. If the pupils at school do not find a supportive and friendly environment, friendly peers and teachers, they begin to lose interest in learning; they start feeling insecure, depressed, and are not able to create a positive interaction with others.
3. The theoretical research on adaptation indicates the importance of students' psychological, intellectual, and social and personality development.

4. Research on pupils' adaptation problems indicate the need for schools to develop adaptation programs involving teachers, social pedagogues and, if necessary, other specialists in their implementation.
5. Socio-pedagogical activities are based on certain theories and principles in order to help social pedagogues to create successful adaptation models according to the assistance needed for a class or an individual.
6. Socio-pedagogical theoretical and practical experience, which is obtained through bachelor and master's papers in joint research with academic staff and is analyzed in field-practice and scientific conferences, shows that it helps pupils to overcome successfully the adaptation difficulties.

### Bibliography

1. Ādleris, A. (1992). *Psiholoģija un dzīve*. – Rīga: IDEa.
2. Arvanova, I. (2004). *Adaptācijas aktualitāte 1. klasē //Skolotājs*, Nr.5.
3. Bebre, R. (2000). *Radošas personības adaptācija un neaptācija/ Sociālā pedagoģija un personības psiholoģiskā adaptācija mainīgā sociālā vidē*. –Rīga: Vārti.
4. Bēnišs, L. *Bērnu un pusaudžu vecuma sociālā pedagoģija*. Ievads. – Rīga: SDSPA „Attīstība”.
5. Cukermane, G., Polivanova, N. (2000). *Ievads skolu dzīvē*. \_Rīga: Pedagoģiskais centrs „Eksperiments”.
6. *Социология энциклопедия*. - Минск: Книжный дом 2003.
7. Dako, P. (1999). *Psiholoģijas brīnumainās uzvaras* - Rīga: Zvaigzne ABC.
8. *Es gribu iet skolā/ autoru kolektīvs, Kaņepējas R. red.* – Rīga: SIA „Puse Plus”, 2003.
9. Hupercs, N., Šinclers, E.(1995.). *Pedagoģijas paatjautājumi / Ievads sociālas pedagoģijas profesijām. /Basic questions of Pedagogy/- Izdevniecība Starn Çelne un Minhene*.
10. Jonaite, S.(2007). *Sociālā pedagoga loma bērnu adaptācijas sekmēšanā sākumskolā / maģistra darbs, 2007*.
11. Korobeinikov, I.(2002). *Нарушение и социальная адаптация*. – М: Прогресс.
12. Lasmane D. (2002). *Skolēnu adaptācijas process*. Skolotājs , Nr. 32.
13. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. –Rīga; Raka.
14. Martin, E. (1997). *Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit: Eine Einführung in probleme und Möglichkeiten*. Weinheim/Munchen.
15. Plaude, I. (2002) *Sociālā pedagoģija*. – Rīga: Raka.
16. Schilling, J. (1997). *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Socialpädagogik/ Sozialarbeit*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
17. Peins, M. (2005). *Mūsdienu sociālā darba teorija*.- Rīga: “Attīstība”.
18. Plisko, A. (2001). *Psiholoģiskā adaptācija* .-Rīga: Rosme.
19. Puntule, I. (2009). *10. klašu skolēnu adaptācija jaunā mācību vidē / maģistra darbs*.
20. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. – Rīga: Raka.
21. *School Social Work, Practice, Policy and Research Perspectives*, tulkota latviski SIA „J.L.V.”, 2001.
22. Skidmore, R. (1994.). *Social Case Work Administration: Dynamic Management on Human Relationship / Ed. Fifer.- USA: Allyn& Bacon*.
23. Ukstiņa, R. u.c.(2002). *Ģimeņu izglītība sociālajā pedagoģijā*. – Rīga: Raka.

- Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.
24. Ukstiņa, R. (2002). *Intelektuālo spēļu izmantošana 6 – 7 gadus vecu bērnu pašvērtējuma veidošanā / zin.r “Bērna identitātes veidošanās piormsskolas vecumā. – Liepāja: LiePA, 123 – 137.lpp.*
25. Vilciņa, A.(2008). *Sadarbības un mijiedarbības ietekme uz sociālā pedagoga darbību / Dzīves jautājumi Nr. 8. – R.: Attīstība, 131. – 139. lpp.*
26. Vorobjovs, A.(2002). *Sociālā psiholoģija.- Rīga: SIA ”Izglītības soļi” .*

<p><b>Rita Ukstina</b> Liepaja University Liela st.14, Liepaja, LV-3401, Latvia E-mail: rita.ukstina@liepu.lv</p>
---

## PROJEKTU DARBS SKOLĒNU AR GARĪGĀS VESELĪBAS TRAUCĒJUMIEM SOCIĀLO PRASMJU ATTĪSTĪŠANĀ KARJERAS IZGLĪTĪBĀ

### The Project of Social Skills Development in the Career Education for Students with Mental Health Problems

**Olga Urtāne**

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-mail: olga.urtane@gmail.com

**Abstract.** *Latvian education system has seen many changes that have been influenced on the structure, content and teaching methods which provide skills to use the knowledge acquired to cope with changes. Latvia has become a knowledge-based society, so the school offered the working methods that ensure students 'social skills and their level of resistance and promotes students' career education. The abstract summarizes the the most effective theoretical methods of working with students with mental health problems - the project work methods and the reachment of social skills in the career education. The research was done at Adamova Special Boarding School for students with mental health problems. At the projects students have learned to organize themselves independently, to take responsibility, to organize their time, to be able to follow the rules, learned to express their thoughts orally and in writing forms, the ability to evaluate themselves and to cooperate with others. At school the questionnaire was been done, where the teachers and students were asked in order to define the situation of social skill competence in the career education.*

**Keywords:** *student with mental health problems, career education, social skills, the project method.*

#### Introduction

##### Ievads

Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007.-2013. gadam (NAP) paredz uz indivīda vērtību un vajadzību respektēšanu, tajā atzīts, ka izaugsmei galvenais virzītājspēks ir cilvēks. Nozīmīgas ir ne tikai cilvēka zināšanas, bet arī viņa prasmes, gudrība un vēlme savas zināšanas un prasmes pastāvīgi kopt un pilnveidot, aktīvi izmantojot savā darbībā. Latvijas izglītības sistēmā ir jāattīsta radošas un mērķtiecīgas personības, tās nodrošinot ar zināšanām un prasmēm visā mūža garumā, kas kļūst par valsts iekšējās un ārējās drošības garantu (Latvijas nacionālais plāns 2007.- 2013. <http://www.nap.lv/> 2007.- 2013.).

Karjeras izglītība ir veids kā palīdzēt skolēniem attīstīt savas zināšanas, izpratni un prasmes, kas nepieciešamas, lai pieņemtu apzinātus lēmumus, lai plānotu un mērķtiecīgi veidotu savas karjeras izaugsmi. Karjeras izglītība ir plānots pasākums, kursu un programmu nodrošinājums izglītības iestādēs, lai palīdzētu izglītojamajiem apgūt un attīstīt prasmes savu interešu, spēju un iespēju samērošanā, savu karjeras mērķu izvirzīšanā un karjeras vadīšanā, kā arī sniegtu zināšanas un izpratni par darba pasauli, tās saikni ar izglītību, par karjeras

plānošanu un attīstīšanu visa mūža garumā (Āboltiņa, Belinska, Beļčikova, u.c.,2006).

Adamovas speciālajā internātpamatskolā sociālo prasmju apguve ir uztverama kā viens no uzdevumiem mācībās, un mācīšanās darba formas ir līdzeklis tās sekmēšanai. Izmantojot dažādās mācību darba formas, mērķtiecīgi tiek ietekmēta skolēna sociālo prasmju veidošanās, veidojas šo prasmju saturs.

Projekts ir mācību darba forma, ar kuras palīdzību iespējams īstenot izglītības mērķus- veicināt pilnvērtīgu personības attīstību, sagatavot skolēnus patstāvīgai darba dzīvei un integrācijai strauji mainīgajā sabiedrībā. Projekts ir ienācis skolā kā mācību darba metode, kura dod iespēju dažādu sociālo prasmju attīstīšanai.

**Raksta mērķis-** pamatojoties uz teorijas izpēti par karjeras izglītībā sasniedzamām prasmēm skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem, analizēt speciālās internātskolas pieredzi projekta darba metodes pielietošanā sociālo prasmju attīstīšanā šiem skolēniem.

### **Karjeras izglītībā sasniedzamās prasmes The achievement skills of the career education**

Skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem izglītošanā jāveido speciālu korekcijas- attīstošu izglītojošu vidi , kas nodrošinātu adekvātus apstākļus un vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību, ārstēšanu, atveseļošanu, audzināšanu un apmācību, sociālo adaptāciju. Skolēni pavada lielu savas dzīves daļu internātpamatskolā. Skolas vide sekmē viņiem pilnveidoties un mainīties. Pamatojoties uz Dž. Krumbolca (J. Krumboltz) karjeras izvēles sociālās mācīšanās teoriju (Learning theory of careers choice & counselling) un K. Robertsas un P.Blaus (P.Blau) strukturālo teoriju (Theory of occupational allocation, Opportunity structure), karjeras lēmumu pieņemšana notiek, pamatojoties uz sociālo izglītību vai vides apstākļiem un notikumiem, ģenētisko mantojumu un mācību pieredzi. Skolēna izvēlēta profesija nav atkarīga no personiskās izvēles, bet gan no sociālās noslāņošanās un darba saistības (Miķelsone , Latsone , Strods , u.c,2008).

Svarīgi skolēniem pēc iespējas agrāk saņemt informāciju un padomus, kas dotu viņiem iespēju pamatoti izvēlēties pašu vēlmēm un spējām noderīgu turpmākās izglītības un darba dzīves virzienu. Internātskolā internāta skolotāji (audzinātāji) pirmie sniedz pirmo profesionālās orientācijas ievirzi: informāciju un apmācību, dod iespēju iepazīties ar darba pasauli. Priekšmetu skolotāji, caur savu mācību priekšmetu skatījumu, to padziļina.

Veicot pētījumu par projekta darba metodes pielietošanas iespējām sociālo prasmju attīstīšanā, tika analizētas skolēniem karjeras izglītībā sasniedzamās prasmes(skāt.1.tabulā).

Sociālo prasmju analīze karjeras izglītībā dod iespēju katram skolēnam izmantot savu pieredzi, mācīties vienam no otra , kā arī palīdz savu attīstīt apziņu, var izteikt savu viedokli, sadarboties, uzņemt atbildību un novērtēt darba rezultātus, jo skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem ir nepieciešama

uzmanība, speciāla palīdzība(korekcija), lai sasniegtu sociālo prasmju attīstību karjeras izvēlē.

1.tabula

**Karjeras izglītībā sasniedzamās prasmes**  
**The achievement skills of the career education**  
 (Karjeras izglītība 7.- 9.klasei skolotāja rokasgrāmata,2006).

<b>Darba pasaules iepazīšana</b>			
<b>7.klase</b>	<b>8.klase</b>	<b>9.klase</b>	<b>Pamatskolu beidzot</b>
Prasme iegūt dažādu informāciju medijos un internetā un apstrādāt to datorvidē. Spēja lasīt un izprast materiāla saturu.	Spēja novērtēt veselīgu dzīves veidu, rūpēties par savu fizisko un garīgo veselību. Prasme lietot svešvalodu. Spēja izvērtēt dažādus karjeras piedāvājumus.	Prasme izvēlēties sev piemērotāko piedāvājumu. Spēja savākt, apkopot un analizēt atbilstošu informāciju.	Prasme izmantot datoru un internetu kā mācību un darbarīku. Prasme iegūt informāciju par vietējo darba tirgu. Izpratne par saistību starp izglītību, profesiju un nodarbinātību. Spēja saskatīt izvēles iespējas/ alternatīvas karjeras izvēlē.
<b>Sevis izzināšana</b>			
Prasme sevi kritiski izvērtēt. Spēja strādāt pāri un grupā. Prasme uzstāties. Savu iespēju apzināšanās.	Savu stipro un vājo pušu apzināšana un sevis vērtēšana. Prasme prognozēt savas iespējas. Prasme sadarboties. Prasme akceptēt citādo.	Prasme veidot CV un uzrakstīt motivācijas vēstuli. Prasme piedalīties intervijās. Prasme veidot savu publicitāti - prezentēt sevi.	Savu interešu, spēju/dotumu, personīgo īpašību un vērtību izzināšana un sabalansēšana. Spēja respektēt cilvēku pašcieņu, ievērot cilvēku tiesības. Spēja būt atbildīgam konfliktsituācijās,rūpēties par savu līdzcilvēku drošību. Saskarsmes prasme un spēja pielietot situācijai atbilstošu komunikācijas veidu.
<b>Karjeras plānošana</b>			
Prasme atlasīt un pētīt informāciju. Prasme noformēt dokumentus. Prasme saplānot savu laiku. Prasme saskatīt sakarības.	Prasmes analizēt un sistematizēt informāciju. Spēja salīdzināt savas iemaņas un prasmes ar darba tirgū pieprasītajām. Prasme plānot optimālu resursu izmantošanu. Spēja uzstādīt mērķi.	Prasmes apstrādāt informāciju. Spēja pakārtot uzdevumu izvīzītam mērķim. Spēja izvēlēties metodes uzdevumu izpildei un mērķa sasniegšanai. Spēja izveidot rīcības plānu.	Prasme plānot turpmāko izglītību, interese turpināt to. Spēja patstāvīgi mācīties, nosakot sev mērķus, prasme izvēlēties atbilstošas mācību metodes, novērtēt savus sasniegtos rezultātus un to atbilstību izvēlētajai profesijai. Prasme izmantot iegūtās zināšanas.
<b>Lēmumu pieņemšana</b>			
Prasme iegūt un izmantot informāciju. Spēja salīdzināt. Spēja izteikt savu viedokli.	Spēja vērtēt sadarbības partnerus. Prasme iegūt informāciju komunikācijas procesā. Diskusiju kultūras pamatiemaņas. Spēja komunicēt. Prasme uzklaut citu viedokļus un rast kompromisu.	Spēja pieņemt lēmumu. Prasme pamatiemaņu līmenī veikt pētījumus. Spēja saskatīt cilvēka un dabas mijiedarbību. Prasme novērtēt un samērot savas spējas, vēlmes un iespējas ar karjeras izvēli saistītos lēmumos	Prasme radoši izteikt sevi. Prasme analizēt un vispārināt parādības, situācijas un problēmas, izmantot analīzes rezultātus, novērtējot un plānojot savu darbību un izdarot izvēli. Spēja piedalīties diskusijās. Prasme noformulēt, pamatot un aizstāvēt savu viedokli.



Skola ir ieguvēja no kvalitatīvas karjeras izglītības, jo tā sekmē mācību sasniegumu līmeņa paaugstināšanos, attīsta profesionālajai dzīvei vajadzīgās prasmes, nostiprina mācībās iegūto pieredzi un motivē skolēnus sasniegt savus mērķus.

Mūsdienās, kad notiek pāreja no mācīšanas uz mācīšanos, skolotājam jāklūst par atbalstītāju, konsultantu, padomdevēju, tas nozīmē, ka pieaug skolēna loma un līdzdalība šajā procesā, jo tikai darbība skolēnam palīdzēs veidoties par dzīvei mainīgajos apstākļos sagatavotu personību (Rubana,2000). Apzinoties skolēnu vecumposmiem atbilstošas prasmes un iemaņas var pielietot atbilstošas mācību metodes. Viena no mācību metodēm- projektu metode, kas skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem mērķtiecīgi tiek ietekmē sociālo prasmju veidošanās, veidojas šo prasmju saturs.

### **Projekta metode skolēnu sociālo prasmju attīstīšanā internātpamatskolā** **The project method of students' social skills development at Boarding School**

Projektu metode ir viena no interaktīvajām mācību metodēm, kas ļauj maksimāli palielināt skolēnu aktivitāti mācību vielas apguvē, attīstīt sadarbību ar citiem skolēniem un skolotājiem, ar mērķi iegūt zināšanas un prasmes. Katrs skolēns var strādāt atbilstoši saviem mācību sasniegumiem, spējām un ātrumam. Metodi raksturo: atklāsmes prieks, grupu darbs, kustīga vide, motīvu un prasmju vienotība, skolotāja gatavība atbalstīt iniciatīvu un aktīvu mācīšanos, kur ir jāizglīto skolēni, atbilstoši sabiedrības sociālajam pieprasījumam un tirgus ekonomikas vajadzībām (Rubana, 2000).

Projekta darbs attīsta skolēniem :

- patstāvību (patstāvīgs un rezultātu orientēts darbs);
- izdomu un izgudrošanas spējas (resursu radoša izmantošana, alternatīvas metodes un skaidrojumi);
- iniciatīvu, prasmes strādāt ar informāciju, radošums;
- problēmu risināšanas spējas (diagnostiķēšana, problēmu formulēšana, risināšana, analītiskās un izvērtēšanas prasmes);
- integrētās prasmes ( ideju sintēze, pieredze un informācija, kas iegūta no dažādiem avotiem);
- lēmumu pieņemšanas prasmes ( izlemt, kas attiecas uz tematu, ko ietvert un izmantot);
- komunikabilitāti( Bluka, Rubana,2002)

Ne visi skolēni, kuri mācījušies speciālās izglītības sistēmā Latvijā esošajā darba tirgū ir konkurētspējīgi. Trūkst nepieciešamo apstākļu, lai iegūtu piemērotu profesionālo izglītību, tāpēc pēc iespējas vairāk mācību procesā ieteicama projektu darba metode, jo mācīšanās notiek darot, vairāk prakses, skolēnam vairāk iespēju sagatavoties dzīvei.

Adamovas speciālās internātpamatskolas (ASI) darbības mērķis: realizēt pamatzglītības ieguvu skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem atbilstoši viņu veselības stāvoklim un attīstības līmenim, nodrošināt sabiedriskajai un individuālajai dzīvei nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi.

ASI izglītības saturs ir veidots tā, lai skolēni atbilstoši savam veselības stāvoklim un spējām:

- apgūtu vispārējās izglītības saturu, veidojot izglītojamā praktiskās dzīves plānošanas un karjeras iespējas;
- nodrošinātu skolēnu attīstības un veselības traucējuma maksimālu pedagoģisku un medicīnisku korekciju;
- veidotu skolēnu atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, valsti, līdzcilvēkiem.

Skolēniem ar speciālām vajadzībām nepieciešama individuāla pieeja, uzmanība, prasmīga pedagoģiski- psiholoģiska palīdzība. Svarīgi skolēniem pēc iespējas agrāk saņemt informāciju un padomus, kas dotu viņiem iespēju pamatoti izvēlēties pašu vēlmēm un spējām noderīgu turpmākās izglītības un darba dzīves virzienu. Internātskolā internāta skolotāji pirmie sniedz pirmo profesionālās orientācijas ievirzi: informāciju un apmācību, dod iespēju iepazīties ar darba pasauli. Priekšmetu skolotāji, caur savu mācību priekšmetu skatījumu, to padziļina.

Skolā kā prioritāte izvirzīta mācību procesa saikne ar reālo dzīvi- dzīvesprasmju nodrošinājums mācību procesā.

Kopš 2005.gada Latvijas piecas internātskolas bērniem ar garīgās veselības traucējumiem, to skaitā arī Adamovas speciālā internātpamatskola (ASI), uzsāka darbu Eiropas Sociālā fonda projektā „Sociālo iemaņu attīstīšana internātskolu skolēniem ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, sagatavojot patstāvīgai dzīvei”, kas turpinājās 2 gadus. Projekta mērķis bija integrēt skolēnus ar speciālām vajadzībām izglītības sistēmā, mazinot sociālo atstumtību un veicinot cilvēkresursu attīstību. Projekts paredzēja virkni aktivitāšu sociālo iemaņu attīstīšanā skolēniem un metodikas jautājumus pedagogiem.

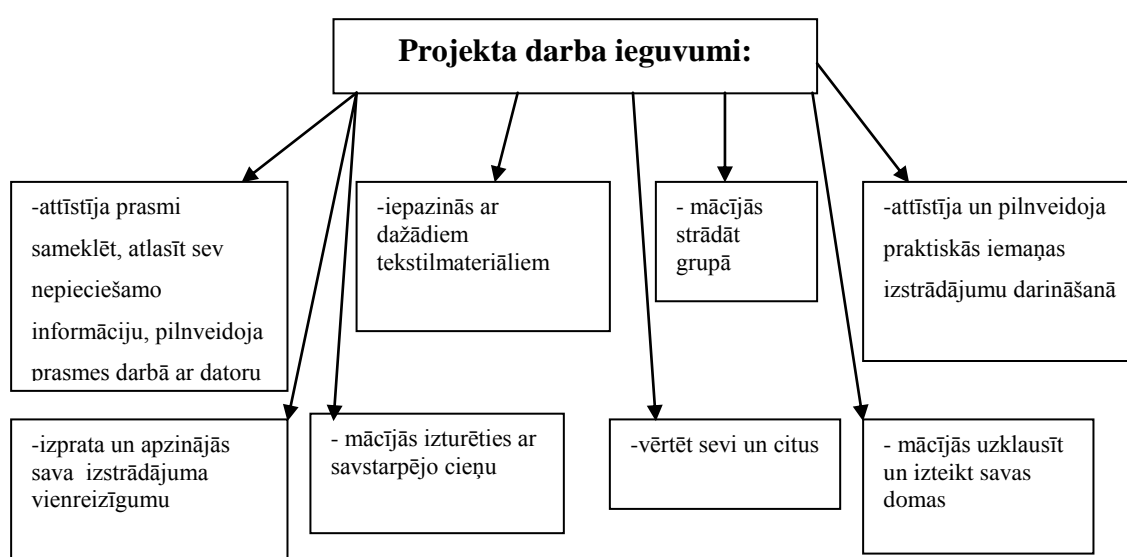
Projekta ietvaros, skolēniem ar speciālām vajadzībām sadarbojoties ar skolotājiem - konsultantiem tika sagatavoti, izstrādāti, noformēti un prezentēti 7.-8.klašu skolēnu 21 projekts par dažādām tēmām sociālo iemaņu un prasmju attīstīšanas jomā, piem.projekti: “Veļas kopšana”, “Skolēns un mobilais telefons”, „Ārstnieciskās tējas”, ”Zobu higiēna”, “Darba intervija”, “Mana līdzdalība radošo darbu izstādē”, “Pusaudžu higiēna”, “Pirmā palīdzība”, “Dāvanu gatavošana”, “Mati un to kopšana”, “Darba iespējas Eiropas Savienībā”, “Istabas augi un to kopšana”, “Internets ikdienas dzīvē”, “Kā atrast darbu?”, „Lietišķie dokumenti, iekārtojoties darbā”, “Es attēloju savas emocijas”, u.c. kuri tika saistīti ar karjeras izvēles iespējām.

Tā rezultātā, skolnieki iemācījās patstāvīgāk organizēt savu darbību, daļēji uzņemties atbildību, organizēt savu laiku, prasmi ievērot izvirzītos noteikumus, daļēji- prasmi izteikt savas domas mutvārdos un rakstiski, prasmi vērtēt sevi un citus, sadarboties. Projektu ietvaros skolēni tika gatavoti ne tikai tālākai zināšanu

apguvei, bet arī pozitīvām savstarpējām attiecībām, prasmei orientēties un iejusties dažādos sabiedrisko attiecību modeļos, t.i., gatavoti turpmākai dzīvei.

Sociālo prasmju pilnveides nolūkā ASI īstenoja projektu "Skolēnu ar intelektuālās attīstības traucējumiem sociālā rehabilitācija nodrošinot viņiem pieejamu informāciju", kura mērķis bija veicināt skolēnu ar intelektuālās attīstības traucējumiem iekļaušanos sabiedrībā un darba tirgū, mazināt jauniešu ar intelektuālās attīstības traucējumiem sociālo atstumtību, attīstot viņu nodarbinātības iespējas un iekļaušanos aktīvā darba tirgū, sniedzot nepieciešamās prasmes. Projekta ietvaros skolēni apguva prasmes kā rakstīt CV, kas ir darba līgums, darba laiks, darba pārrunas, kādas var būt darba vietas, iepazīstinot ar tām arī uz vietas, apciemojot banku, veikalu un citas iestādes.

Projekta darba ieguvumi skolēniem (skat. 1. attēlu).



1.att. Projekta darba ieguvumi  
Project work benefits

Skolēni ar garīgās veselības traucējumiem darbojoties projektā daļēji apzinājās sociālo prasmju nozīmīgumu turpmākajā dzīvē. Viņi gandrīz izprata sava padarītā darba nozīmīgumu. ASI sociālo prasmju attīstīšanai ir liela nozīme, jo skolēniem tās nepieciešamas savas karjeras veidošanas procesā.

### Anketēšanas rezultātu analīze Analysis of questionnaire results

ASI tika veikta aptauja, lai noskaidrotu sociālo prasmju apguves situāciju un tālākās attīstības vajadzības šajā jomā skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem. Anketēšanā piedalījās 27 pedagogi un 50 skolēni.

Analizējot rezultātus redzams, ka pēc pedagogu domām, ka vispopulārākā metode, ko izmanto 1x nedēļā ir individuālais darbs, diskusijas un frontālais darbs. Mēnesī visvairāk izmanto grupu darbu, lomu spēles un individuālo darbu. Semestrī skolotāji izmanto visvairāk diskusijas, mācību ekskursijas un individuālo darbu.

Gadā vispopulārākās darba organizācijas formas ir: projektu darbs un mācību ekskursija (skat.2.tabulu).

Aptaujātie skolotāji sakārtoja pēc nozīmīguma sociālās prasmes karjeras izvēles veidošanā sekojoši:

- 1.mācīšanās prasmes- 35 %;
2. vadības prasmes- 25%;
3. prasmes strādāt patstāvīgi- 13%;
4. prasme pielāgoties- 9%;
5. radošās darbības prasmes- 6%;
6. pētniecības prasmes- 6%;
7. iniciatīvas un uzņēmības prasmes- 3 %;
8. vēlme gūt sekmes- 3 %.

2.tabula

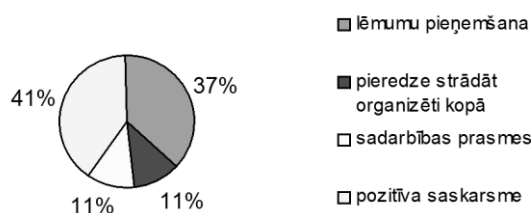
**Darba organizācijas formas karjeras izglītībā**  
**Forms of work organization in the career education**

Darba organizāciju formas	x nedēļa (skaits)	x mēnesī (skaits)	x semestrī (skaits)	x gadā (skaits)
frontālais darbs	7	7	3	-
grupu darbs	2	12	5	2
projektu darbs	-	2	4	23
mācību ekskursija	-	-	9	10
pāru darbs	2	7	4	-
diskusijas	9	7	9	3
lomu spēles	2	8	2	4
prāta vētra	3	6	3	1
individuālais darbs	12	8	5	1

Skolotāji anketās minēja, ka pieredzes apmaiņa notiek medicīniski-pedagoģiskos konsīlijos, pedagoģiskajās sēdēs, internāta skolotāju metodiskajās sapulcēs, atklātās klases stundās, stundu un pasākumu hospitācijas par skolēnu izglītības iespējām pēc 8.,9.klasēm

Respondenti sakārtoja pēc nozīmīguma sociālas prasmes karjeras izvēles veidošanā skolēniem sekojoši (skat.2.attēlu) :

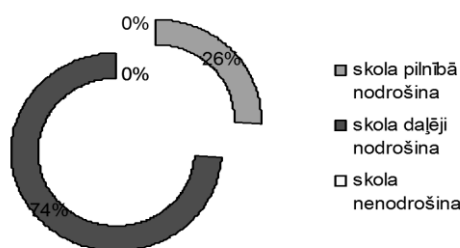
1. pozitīva saskarsme- 41 %;
- 2.lēmumu pieņemšana- 37 %;
3. pieredze strādāt organizēti kopā ar citiem- 11 %;
4. sadarbības prasmes- 11 %.



## 2.att. Skolotāju vērtējums skolēnu sociālo prasmju nozīmīgumu karjeras izvēles veidošanā

### Teachers' rating of students' social skills career development importance

Tikai 26 % respondenti domā, ka skola pilnībā nodrošina sociālo prasmju un iemaņu veidošanas pieejamību skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem (skat.3.attēlu).



## 3.att. Pedagogu vērtējums par skolas nodrošinājumu sociālo prasmju apguvē

### Teachers' assessment of students' social skills provision

Aptaujātie skolēni sakārtoja pēc nozīmīguma sociālās prasmes karjeras izvēles veidošanā (skat.3.tabulu).

3.tabula

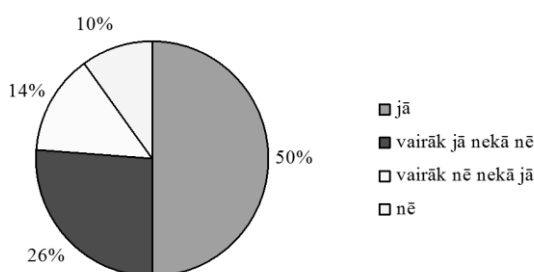
### Skolēnu atbildes par svarīgām prasmēm viņu turpmākajā darba dzīvē

#### Students' answers about important skills in their future work life

N.p.k.	prasmes	procenti (%)
1.	mācīšanās prasmes	28
2.	vadības prasmes	26
3.	pētniecības prasmes	18
4.	prasme pielāgoties	12
5.	prasme rūpēties par kvalitāti	6
6.	prasme strādāt patstāvīgi radošās darbības prasmes	4
7.	vēlme gūt sekmes	3
8.	iniciatīvas un uzņēmības prasmes citu kultūru izpratne	0

76% skolēnu atbildēja, ka skolā var apgūt prasmes, lai varētu strādāt un patstāvīgi dzīvot, 24% bērnu domā, ka nevar apgūt prasmes, kas būs nepieciešamas pēc skolas beigšanas (skat.4.attēlu).

Adamovas speciālajā internātpamatskolā skolēnu kontingents ir ļoti specifisks. Analizējot skolotāju aptaujas rezultātus, var secināt, ka skolēnu prasme darboties individuāli ir attīstīta daļēji, kad atsevišķos gadījumos vienkāršāko uzdevumu veikšanā, skolēni darbojas patstāvīgi, bet sarežģītāku uzdevumu veikšanā jāiesaista citi. Prasme darboties mazā grupā ir attīstīta daļēji, kad sadarbojas grupā, bet nonākt līdz galarezultātiem ne vienmēr spēj. Maz attīstīta prasme strādāt lielā grupā. Darba plānošana ir haotiska, uz rezultātu nemudinoša, saskarsmē rodas problēmas.



**4.att. Skolēnu atbildes uz jautājumu (Vai skolā tu vari apgūt prasmes, lai spētu tālāk mācīties, strādāt un patstāvīgi dzīvot?) procentos no atbilžu skaita**

**Students' answers to the question (Can you get skills at school? Are you able to further study, work and to live independently?) As a percentage of the answers number**

Aptaujas rezultāti liecina, ka skolotāji visvairāk izmanto individuālo un frontālo darbu, kas patīk arī skolēniem. Tas attaisnojams ar to, ka saudzējoša pedagoģiskā procesa organizācija ir šo bērnu audzināšanas svarīgākais princips un viens no atveseļošanas un korekcijas sistēmas līdzekļiem, jo nepieciešams ievērot bērnu psihiskās, fiziskās, intelektuālās, sociālās un uzvedības īpatnības. 14% aptaujāto skolēnu par nozīmīgu sociālo prasmju attīstīšanā uzskata projekta darbu. Projekta izstrādāšana ir laikietilpīga un uzliek papildu slodzi skolotājiem izvēloties, plānojot un organizējot šo darbu. Projekta darbs prasa citāda veida kontroli, nekā tas tradicionāli ir pierasts. Šī metode ir komplicētāka nekā citas mācību metodes un prasa no skolotāja īpašu sagatavošanos un klases darbības vadīšanas prasmes. Tas prasa izpratni par to, kas ir patiesais mācību mērķis skolā – zināšanas kā pašmērķis vai personība, kas zina un prot zināšanas iegūt un likt lietā patstāvīgi.

## **Secinājumi**

### **Conclusions**

1. Skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem izglītošanā jāveido speciālu korekcijas- attīstošu izglītojošu vidi, kas nodrošinātu sociālo prasmju attīstīšanu karjeras izglītībā. Pamatojoties uz Dž. Krumbolca (J. Krumboltz) karjeras izvēles sociālās mācīšanās teoriju (Learning theory of careers choice & counselling) un K. Roberta un P. Blaus (P. Blau) strukturālo teoriju (Theory of occupational allocation, Opportunity structure), karjeras lēmumu pieņemšana notiek, pamatojoties uz sociālo izglītību vai vides apstākļiem un notikumiem, ģenētisko mantojumu un mācību pieredzi.
2. ASI realizē pamatizglītības ieguvī skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem atbilstoši viņu veselības stāvoklim un attīstības līmenim, nodrošināt sabiedriskajai un individuālajai dzīvei nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi.
3. ASI mācību darba metode- projekts ir palīdzējusi skolēniem un skolotājiem labāk iepazīt citam citu, sekmējusi savstarpēju sadarbību un uzlabojusi attiecības.
4. ASI skolēni projektu darbā daļēji attīstīja sociālās prasmes, kas nepieciešamas savas karjeras veidošanas procesā, lai:
  - varētu kontaktēties, domāt un turpināt mācīties visu mūžu;
  - veidotos labvēlīga attieksme, atbildības izjūta, spēja rīkoties;
  - spētu un prastu strādāt kopā ar citiem.
5. Aptaujas rezultāti liecina:
  - skolotāji visvairāk izmanto individuālo un frontālo darbu, kas patīk arī skolēniem. Tas attaisnojams ar to, ka saudzējoša pedagoģiskā procesa organizācija ir šo bērnu audzināšanas svarīgākais princips;
  - 14% aptaujāto skolēnu par nozīmīgu sociālo prasmju attīstīšanā uzskata projekta darbu;
  - 74% skolotāju un 76% skolēnu atbildēja, ka skolā var apgūt prasmes, lai varētu strādāt un patstāvīgi dzīvot, 24% bērnu domā, ka nevar apgūt prasmes, kas būs nepieciešamas pēc skolas beigšanas.
6. ASI karjeras izglītības īstenošanā tūkst vienotas sistēmas. Skolotāju izpratne par karjeras izglītību, attieksme pret to, tās plānošanu un īstenošanu ir dažāda. Skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem ir nepieciešams biežāk izmantot projektu metodi, jo tā viņiem neuzspiesti palīdz attīstīt sociālās prasmes, kas nepieciešams karjeras izvēlē un integrācijai sabiedrībā.

### **Summary**

1. For students with mental health problems in special education should be offered the correctionable -developed educational environment that could provide the development of social skills in the career education. Based on George. Krumbolca (J. Krumboltz) career of social learning theory (Learning theory of careers choice & Counselling) and K. Roberts and

- P.Blaus (P.Blau) structural theory (Theory of occupational Allocation, Opportunity structure), career decision-making process based on social learning or environmental conditions and events, genetic heritage and learning experience.
2. ASI realizes basic education for students with mental health problems according to their medical condition and level of development, provide public and private life of the necessary knowledge and skills.
  3. ASI study work method- the project has helped students and teachers become better acquainted with each other and promoted the reciprocal cooperation and improved relations.
  4. ASI students' project work partially developed social skills which necessary for their career development process:
    - could contact, think and continue to learn throughout their lives; produce a positive attitude, sense of responsibility, the ability to take action;
    - be able to demonstrate the ability to work with others.
  5. Questionnaire results show:
    - teachers are mostly used individual and frontal work which the t students enjoy. This is justified by the fact that gentle teaching process organization is the most important principle of children education;
    - 14% surveyed students think that the project work is important for social skill development;
    - 74% teachers and 76% of students responded that the school can learn the skills to work and live independently, 24% of children think that cannot learn the skills which they will need after graduation.
  6. ASI career education implementation needs an indivisible system. Teachers' understanding of career education, attitude toward the planning and implementation are different. Students with mental health problems often need to use the project work approach because it helps develop the social skills which are necessary for career choice and integration into society.

#### Literatūra Bibliography

1. Andersone, R. (2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. –R.: Raka, 2004.-82 lpp.
2. Beketova, J., Krukovska, O.(2007). *Projekts kā mācību metode // Skolotājs*.- Nr.1.- 84.-88.lpp.
3. Bluka, I.,Rubana, I. (2002). *Dzīvesprasmju apguve skolā*.- R.:SIA Nacionālais apgāds, 41 lpp.
4. Freimanis, I.(2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*.- R.:Raka,2007.- 271 lpp.
5. Miķelsone I., Latsone L., Strods G., u.c. Šulce D.red/.(2008). *Karjeras attīstības atbalsts, izglītības, konsultēšana, pakalpojumi*. / R: VIAA , 319 lpp
6. Karjeras izglītība skolā. [http://www.viaa.gov.lv/files/news/727/karjeras\\_izgliitiiba\\_skolaa\\_2010.pdf](http://www.viaa.gov.lv/files/news/727/karjeras_izgliitiiba_skolaa_2010.pdf). (skatīts 04.02.2012.)
7. Āboltiņa, I., Belinska, I., Beļčikova, L., u.c.*Karjeras izglītība 7.- 9.klasei skolotāja rokasgrāmata*. (2006). Metodiskie ieteikumi.-PIAA, - 104 lpp.



8. Profesionālās izglītības attīstības aģentūra(2004.)*Karjeras izglītības mērķi pamatskolā : ieteikumi skolotājiem/klašu audzinātājiem pamatskolas skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu veidošanai starppriekšmetu tēmā "Profesionālās karjeras izvēles iespējas. Metodiskie ieteikumi.*- R.:PIAA, - 16 lpp.
9. Latvijas Nacionālais attīstības plāns. <http://www.nap.lv/> 2007.- 2013. (skatīts 09.02. 2012.)
10. Miezīte, S. (2002). *Skola visiem.*- Rīga Skolu atbalsta centrs, - 391 lpp.
11. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off> ( skatīts 09.02.2012.)
12. Reinšmite, A. (2007).*Projektu nedēļa- patstāvības skola*// Skolotājs.- - Nr.3.- 83- 86.lpp.
13. Rubana, I.(2000). *Mācīties darot.*- R.: Raka, -238 lpp.

<p><b>Olga Urtāne</b> Rezekne Higher Education Institution Rezekne, Atbrivosanas aleja 115,LV-4601, Latvia E-mail: <a href="mailto:olga.urtane@gmail.com">olga.urtane@gmail.com</a></p>
---

## PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI

### Evaluation Criteria and Indicators of Communicative Competence of Adolescents with Language Disorder

Svetlana Ušča

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-mail: svetlanausca@inbox.lv

**Abstract.** *Communicative competence is called as one of the transversal composed competencies in European reference framework. The article focuses on adolescents with language disorder, the development of communicative competence and the evaluation of the problem. The development of communicative competence is burdened because of the underdeveloped language. This constitutes a menace to successful participation in further professional, cultural, political and social life. Communicative competence evaluation criteria and the indicators are posed. Certain correlations were found out in the processing of data with SPSS and AQUAD 6 programs.*

**Keywords:** *adolescents with language disorder, communicative competence, communicative competence evaluation criteria and indicators.*

#### Ievads

#### Introduction

Attīstīta valoda ir priekšnosacījums domāšanas attīstībai un pasaules izzināšanai, komunikācijai un personības sociālajai darbībai, pašizpaušmei un pozitīva pārdzīvojuma vajadzībai, katarsei. Viens no skolas uzdevumiem ir nodrošināt, lai skolēna valoda mutvārdos un rakstos kļūtu par zināšanu nodošanas un domas palīgīdzekli (Дьюи, 1997). Pusaudžiem ar valodas traucējumiem (turpmāk PVT) tas var būt problemātiski. Valoda ir centrālais mācību elements visā mācību procesā (Corson, 2001), pat visniecīgākais valodas traucējums ietekmē attīstību, rada grūtības mācību procesā, kavē nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi (Tūbele, 2006).

Valodas traucējumi apgrūtina komunikāciju ar apkārtējiem, ietekmē emocionālo un voluntāro sfēru, rakstura veidošanos (Игнатъева & Блинков, 2004, Reed, 2004). Tas iespaido sociālo attīstību. Atšķirībā no vienaudžiem PVT nav spējīgi pielāgot savu komunikācijas veidu klausītāju vajadzībām. Nonākot jaunās sociālās situācijās, tas rada grūtības pārrunās, interpretācijā (Novak, 2002). PVT bieži raksturīga agresivitāte, specifiska ķermeniska uzvedība, reakcijas, rokraksta īpatnības, psiholoģiskas un fizioloģiskas īpatnības, kas var izpausties kā neirozes, konflikti, pašapziņas un pašvērtējuma problēmas utt., ietekmēt ne tikai mācību procesu, bet arī turpmākos profesionālos panākumus un līdzdalību kultūras, politiskajā un sabiedriskajā dzīvē (Kauliņa & Tūbele, 2011, Reed, 2004). Nepietiekami attīstītās komunikatīvās kompetences dēļ PVT bieži piedzīvo sociālo atstumtību (Novak, 2002).

Eiropas pamatprincipu kopumā (2006) noteiktas astoņas pamatprasmes, kas tiek sauktas arī par tranvesālajām caurviju kompetencēm. Vairākas pamatprincipu kopumā minētajām kompetencēm, piemēram, saziņa dzimtajā valodā, digitālā prasme, sociālās un pilsoniskās prasmes nav iedomājamas bez komunikatīvās kompetences, kuras izpētei pievērsušies tādi autori kā N. Čomskis (Chomsky, 1965), M.Canale un M.Svains (Canale & Swain, 1980), R.Visemans (Wiseman, 2001), I.Maslo un I.Tiļļa (2005), J.Bastrikova (Бастрикова 2004), G.Rickheits (Rickheit et al., 2008) u.c..

Komunikatīvā kompetence ir lingvistiski, psiholoģiski un metodiski organizēta sistēma, ko raksturo subjekta pieredze izmantot lingvistiskās, sociolingvistiskās, diskursa un stratēģiskās zināšanas un prasmes daudzveidīgās komunikatīvās darbības situācijās, pašnovērtējums, paškontrolē un motivācija tālāk pilnīgoties. Tā ir analītiska kategorija. Tās līmenis atkarīgs no subjekta individuālajām personības iezīmēm, zināšanām un prasmēm, gatavības darbībai atbilstoši pašrealizācijas nolūkam un iepriekšējās pieredzes un to iespējams noteikt, praktiski iesaistoties dažāda veida komunikatīvajās darbībās un veicot racionālu un emocionālu satura un cerību vadību. Cēloniski spriedumi par personīgo komunikatīvo kompetenci un panākumu vai neveiksmju faktoriem ietekmē reālistiskos mērķus (Rickheit et al., 2008, Кудряшова, 2007, Alijevs & Kaže, 2001, Canale&Swain, 1980).

Speciālās literatūras (Tūbele, 2006, Трофимова, 2006, Dodwell & Bavin, 2008, Cirrin & Gillam, 2008, Reed, 2004, Fey et all., 2004, Назарова, 2001) , interviju ar vispārējo izglītības iestāžu latviešu valodas skolotājiem un autores personīgās pieredzes analīzes rezultātā tika identificēti šķēršļi, kas kavē PVT komunikatīvās kompetences attīstību:

- mijiedarbību ietekmējošie (nepieciešams ilgāks laiks informācijas kodēšanai un dekodēšanai; grūtības veidot asociācijas, abstrahēt; grūtības izprast zemtekstu);
- individuālās īpatnības (pareizas izrunas problēmas, nepietiekamas valodas lietotāja zināšanas un prasmes, grūtības formulēt un argumentēt savu viedokli, zems sociālo un kultūras zināšanu līmenis, uzvedības problēmas; emocionāla nenoturība, nevēlēšanās komunicēt);
- negatīva iepriekšējā komunikācijas pieredze.

Tā kā komunikācijas kompetence realizējas dažādos darbības veidos, izmantojot uztveri, producēšanu, mijiedarbību un starpniecību (Eiropas kopīgās pamatnostādnes, 2006), autore secina, ka nepieciešams palīdzēt PVT attīstīt komunikatīvo kompetenci, novērst šķēršļus un mazināt komunikatīvo barjeru rašanās iespējamību, sekmēt viņu iesaistīšanos sabiedriskajos procesos. Līdz ar to aktualizējas jautājums par PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem.

**Raksta mērķis** - noteikt kritērijus un rādītājus PVT komunikatīvās kompetences attīstības novērtēšanai un izvērtēt to aprobācijas rezultātus.

## **Komunikatīvās kompetences kritēriji un rādītāji** **Criteria and indicators of communicative competence**

Vērtēšana ir process, kurā, izmantojot kritērijus, kaut kam piešķiram zināmu vērtību – novērtējumu (Geidžs & Berliners, 1999). Literatūrā (Rickheit et al., 2008, Wiserman, 2001, Spitzberg, 2000, Ruben & Kealey, 1979, Lee, 1979) nav vienotības par komunikatīvās kompetences novērtēšanas kritērijiem un rādītājiem.

B.Špicbergs (Spitzberg, 2000) un R.Visermans (Wiserman, 2001) izvirza divus kritērijus: efektivitāte un piemērotība. Citiem vārdiem, kompetentu komunikāciju veido uzvedības modeļi, kurus uzskata par efektīviem un atbilstošiem. Efektīva komunikācija liecina, ka cilvēki spēj sasniegt vēlamos personīgos rezultātus. Lai to izdarītu, kompetentiem komunikatoriem jābūt spējīgiem kontrolēt un manipulēt ar savu sociālo vidi - spēt noteikt savus mērķus, novērtēt mērķu sasniegšanai nepieciešamos resursus, precīzi prognozēt citu komunikatora atbildes, izvēlēties komunikācijas stratēģijas, ieviest šīs komunikācijas stratēģijas dzīvē un, visbeidzot, precīzi novērtēt mijiedarbības rezultātus.

Atbilstoši efektivitātes un lietderības kritēriju līmenim iespējami četri komunikācijas stili, kuri var veidoties no divu kritēriju galējību kombinācijas:

1) komunikācijas līmeņa samazināšanās ir nepiemērota un neefektīva, un acīmredzot norāda uz zemu komunikācijas kvalitāti;

2) pietiekama komunikācija ir lietderīga, bet neefektīva. Tā nav nosodāma, bet nepalīdz arī sasniegt personīgo mērķi. Pietiekamais stils ir pietiekams, lai apmierinātu pamata prasības, bet neveic neko vairāk;

3) komunikācijas līmeņa paaugstināšanās rodas, ja indivīds efektīvi sasniedz personīgos mērķus, bet kontekstuāli ļoti nepiemērotā situācijā. Šis stils var ietvert verbālu agresiju, makiavellisku uzvedību, maldināšanu, citu cilvēku tiesību pārkāpumu vai cita veida degradāciju;

4) pilnveidota komunikācija notiek tad, kad saziņas dalībnieki vienlaicīgi sasniedz savus personīgos mērķus un izpilda normatīvās konteksta cerības (Spitzberg, 2000).

B.Rubens un D.Kīlijs (Ruben & Kealey, 1979) par kritēriju izvirza tikai efektivitāti, norādot uz to raksturojošiem rādītājiem: savstarpējas cieņas izrādīšana, attieksme pret mijiedarbību, spēja vadīt šo mijiedarbību, zināšanas, uzvedība atbilstoši sociālajai lomai, empātija un tolerance. L.Lī (Lee, 1979) uzsvāru liek uz konkrētajam kontekstam atbilstošas informācijas kvalitāti un darbībām, kuras attaisno cerības un situācijas prasības, t.s. uzvedībai uzliktos ierobežojumus.

G.Richheits (Rickheit et al., 2008) uzskata, ka komunikācija skatāma vairākās dimensijās: kā informācijas apmaiņa, kā izpratne par komunikācijas partnera garīgo stāvokli un tā ietekmēšana, kā mijiedarbība un kā situācijas pārvaldīšana.

PVT komunikatīvās kompetences aspektā, balstoties uz dažādu autoru (Canale & Swain, 1980, Maslo, & Tiļļa, 2005, Кудряшова, 2007 u.c.) atziņām par komunikatīvo kompetenci, efektīvai komunikācijai nepieciešamajiem

komponentiem (Ho , 2008, Lintz, 2008, Garleja, 2003, Agejevs, 2005, Berlo, 1960), par PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritērijiem tiek izvirzīti:

- **sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās** PVT jābūt gatavam uzsākt sadarbību, apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, jo komunikatīvā kompetence attīstās tikai kopīgā darbībā, kurā svarīga ir prasme izprast citu cilvēku kā komunikācijas partneri, bet tas iespējams tikai uzkrājot pieredzi (Tomasello, 2003). Dekodēšana ietver sevī modeļus, kas veido saikni starp mijiedarbību un situāciju, ietverot sevī citu cilvēku jūtu atpazīšanu, pamatojoties uz empātiju, toleranci, pieredzi un secinājumiem (Rickheit et al., 2008),
- **informācija** Informācijas apstrāde ir katras komunikācijas pamatsastāvdaļa (Rickheit et al., 2008), ietver sevī dažādas darbības, kas ir apzinātas (ietver sevī mērķus, to realizācijas plānus un uzvedību) un vērstas uz komunikācijas partnera ietekmēšanu (Bara et al., 2001)

No šejienes izriet PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošo kritēriju rādītāji. Kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītāji ir pašizjūta, sadarbība, atbildība, tolerance, empātija. Kritērija „informācija” rādītāji ir prasme izteikties mutvārdos, prasme izteikties rakstos, prasme lietot datoru, prasme iegūt informāciju, prasme izteikt viedokli

### **Pētījuma metodika** **Research methodology**

Aprobācijā tika iesaistīti astoņi vienas klases PVT. Izvēli noteica fakts, ka skolēni tikko uzsāk mācības pamatskolā, klases kolektīvs nav viendabīgs, pastāv atšķirības atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa, kas varētu ietekmēt PVT komunikatīvās kompetences attīstību. Lai nodrošinātu pētījuma drošību un validitāti, PVT komunikatīvās kompetences attīstības līmeņa izmaiņas, attīstības dinamika tika aplūkota no dažādām perspektīvām, izmantojot triangulāciju – rezultāti tika iegūti dažādos veidos (anketēšana un radošo darbu analīze) un savstarpēji salīdzināti. Tika salīdzināts PVT pašnovērtējums un ekspertu novērtējums.

Noteikto kritēriju un rādītāju atbilstības novērtēšanai tika organizēts pedagoģiskais process, kurā komunikācija notika mikrovidē un makrovidē. Kā mikrovide tiek skatīta internātpamatskola, kur komunikācijas partneris ir cits PVT, skolotājs, atbalsta personāla darbinieks (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs). Tā ir vide, kurā tiek organizēts plānveidīgs pedagoģiskais darbs PVT valodas korekcijai, komunikatīvās, lingvistiskās un sociokultūras pieredzes pilnveidošanai un personības daudzpusīgai attīstībai. Šī vide nodrošina komunikācijas pamatprasmju un iemaņu apguvi, tomēr reālais komunikācijas partneru loks ir ierobežots. Komunikatīvās kompetences apguvei nepieciešams piesaistīt jaunus komunikācijas partnerus. Tas notiek makrovidē, kad nozīmīga ir jaunā pieredze – komunikācijas partnera un konteksta novērtēšana, informācijas strukturēšana, stratēģijas un kanāla izvēle atbilstoši komunikācijas mērķim un partnerim.

Anketēšanā iegūtie dati tika apstrādāti programmas SPSS vidē. Rakstā uzmanība pievērsta tikai vienam aspektam – vai pastāv mijsakarības starp izvirzītajiem kritērijiem un rādītājiem.

Izmantojot Kendella korelācijas analīzi, katrā pētījuma posmā tika noteiktas mijsakarības starp komunikatīvās kompetences kritērijiem un rādītājiem. Iegūto rezultātu analīze (*skat.1.tabula*) liecina, ka respondentu atbildēs starp informāciju un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos pastāv statistiski maksimāli būtiskas sakarības. Tas atspoguļojas ekspertu un visu RLI respondentu atbildēs. Analizējot PVT atbilžu rezultātus, statistiski maksimāls būtiskums konstatēts 2.mērījumā ( $p=0,000$ ,  $r=0,587$ ).

1.tabula

**Būtiskās korelācijas starp kritērijiem. Kendella korelācijas koeficients**  
**Significant correlation between the criteria. Kendall's correlation coefficient**

Mērījums		PVT	Eksperti	Visi respond.
1.mērījums	r	0,206	0,353**	0,434**
	p	0.105	0,001	0,000
2.mērījums	r	0,587**	0,367**	0,484**
	p	0,000	0,000	0,000
3.mērījums	r	0,152	0,435**	0,352**
	p	0,247	0,000	0,000

Salīdzinot korelējošos rādītājus, PVT un ekspertu atbilžu analīze liecina par atšķirībām. Tā kā PVT un ekspertu atbildēm raksturīgs subjektīvisms, objektivitātes nolūkos rezultātu analīzē uzmanība tiek pievērsta visu RLI respondentu atbilžu rezultātiem.

Analīze liecina, ka katram komunikatīvās kompetences rādītājam ir statistiski būtiska saistība ar kādu citu rādītāju.

1.mērījumā visbiežāk korelējošais rādītājs ir „prasme izteikt viedokli”, „sadarbība”, „atbildība” un „prasme izteikties rakstos”, 2.mērījumā - „sadarbība” un „atbildība”, 3.mērījumā - „empātija”. Korelāciju biežums norāda, kura rādītāja attīstībai katrā pētījuma posmā vēlama pievērsta lielāku uzmanību, lai pēc iespējas veiksmīgāk noritētu komunikatīvās kompetences attīstība konkrētās grupas PVT. Korelāciju biežuma izmaiņas norāda arī uz katra rādītāja attīstības aktualitāti.

Literāro darbu apstrāde notika programmas AQUAD 6 vidē. Atbilstoši teorētiskajām nostādnēm par PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošiem kritērijiem un rādītājiem datu apstrādei tika veidoti kritērijus raksturojošie metakodi un rādītājus raksturojošie multiplie kodi.

Analīzei tika izveidoti divi metakodi: sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos apzīmējošais kods „skkpa” un informāciju apzīmējošais kods „inform”.

Atbilstoši metakoda „skkpa” raksturojošajiem rādītājiem tika izveidoti šādi multiplie kodi: pašizjūtu apzīmējošais kods „pašizj”, sadarbību apzīmējošais kods

„sadarb”, atbildību apzīmējošais kods „atbild”, toleranci apzīmējošais kods „toleranc”, empātiju apzīmējošais kods „empāt”.

Atbilstoši metakodu „infor” raksturojošajiem rādītājiem tika izveidoti šādi multiplie kodi: prasmi izteikties mutvārdos apzīmējošais kods „pr\_izt\_mutv”, prasmi izteikties rakstos apzīmējošais kods „pr\_izt\_rakst”, prasmi lietot datoru apzīmējošais kods „pr\_liet\_d”, prasmi iegūt informāciju apzīmējošais kods „pr\_ieg\_inf”, prasmi izteikt viedokli apzīmējošais kods „pr\_izt\_vied”.

PVT literārajos darbos konstatēto mijsakarību noteikšanai starp „inform” un „skkpa” analīze liecina, ka ar katru mācību gadu mijsakarību skaits pieaug. 2008./09.m.g. konstatētas 6 mijsakarības, 2009./10.m.g. 24, bet 2010./11.m.g. jau 31 mijsakarības. Tas sakrīt Kendella korelācijas analīzes rezultātiem, līdz ar to liecina par pētījuma validitāti.

Programmas AQUAD 6 vidē tika konstatētas mijsakarības starp sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos un informāciju – arvien vairāk apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, PVT pievērs lielāku uzmanību informācijai, kā rezultātā uzlabojas tās kvalitāte: 1.mērījumā mijsakarības starp „skkpa” un „inform” konstatētas 6 gadījumos, 2.mērījumā – 24 gadījumos, 3.mērījumā -31 gadījumā.

Kendella korelācijas analīzes rezultātus apstiprina mijsakarības starp rādītājiem, kas, analizējot skolēnu literāros darbus, tika konstatētas programmas AQUAD 6 vidē (*skat.2. tabula*).

2. tabula

**Mijsakarības starp rādītājiem AQUAD 6 vidē**  
**Correlation between indicators AQUAD 6 environment**

	1.mēr.	2.mēr.	3.mēr.	Piemērs
„pašizj” - „pr_izt_rakst”	0	4	5	<i>„...ieskrienu mājāskur ir tik silti. Atnesu pie loga uzkožamos un karstu tēju, apsēžos un vēroju, kā dejo koki un lapas, klausos, kā perkons sit bingas un vējš spēlē ģitāru.”</i>
„pašizj” – „pr_izt_vied”	1	0	4	<i>„Tagad man ir daudz draugu, es piedalos dažādos pasākumos, esmu jautra, un galvenais – es ticu, kas es varu daudz ko izdarīt, un es esmu sapratusi, ka draugi nepievērs uzmanību tavai ārienei, bet novērtē, kāds cilvēks tu esi”</i>
„pašizj” – „tempāt”	1	1	3	<i>„Es esmu mājas žurciņa, kurai gribas nedaudz prieka, žurciņa, kurai apnicis sēdēt būrī un gaidīt, kad kāds iedos paēst vai padzert. Es apskaužu pelītes un žurkas, kuras tikušas dzīvot lauku mājās. Viņas ir brīvas, viņas skraida, taisa savu midzeni, dzīvo ar prieku.”</i>
„pašizj” – „sadarb”	1	3	4	<i>„...es biju vēl maza un nobijusies. Biju pieradusi, ka citi mani atstumj, nevēlas ar mani spēlēties, runāties. Ieejot klasē, skolotāja mani laipni sagaidīja, samīļoja un pieveda pie kādas meitenes. Nu jau vairākus gadus šī meitene ir mana labākā draudzene.”</i>

„atbil” – „pr_izt_rakst”	1	4	1	„Nevienam navajadzētu lūgt maizes gabaliņu no svešiniekiem. Bet, ja tā tomēr notiek, tad varbūt Dievs mums, kuri neieš badu, dod iespēju kļūt labākiem un palīdzēt tiem, kuriem ir smagāk par mums.”
„sadarb” – „pr_izt_vied”	0	2	5	„Vai jums nav gadījies, ka esat noskumis, varbūt pat raudat, apsēzaties krēslā, un tūlīt kļāt jūsu mājas draugs – dzīvnieks. Skatās uz jums, it kā visu saprastu. Liekas, kļūst vieglāk. Protams, var visu apstrīdēt, bet viens gan ir skaidrs – mūsu mājdzīvnieks ir mūsu spogulis. Ja cilvēks ir nevīžīgs, netīrs, arī viņa mājdzīvnieks ir tāds pats, ja cilvēks ir tīrs un kārtīgs – viņa mīlulis tāds pats.”
„sadarb” – „tempāt”	1	3	2	„Kad ir nakts, šaha figūriņas atdzīvojas. Tās pastaigājas pa šaha galda virsmu un spēlē pašas savu spēli. Torņi pārvēršas par pilīm. Šaha karaļi, dāmas pārvēršas par cilvēkiem. Zirgi – par īstiem zirgiem. Viss notiek kā īstā dzīvē, jo šaha figūras jūt un domā kā cilvēki.”
„sadarb” – „pr_izt_rakst”	3	4	8	„...mēs neapzinoties meklējam sev līdzīgos. Ne velti saka: „Kādi draugi, tāds arī pats.” Tāpat arī ar priekšmetiem. Tie ir tādi paši kā tu.”
„pr_izt_rakst” – „pr_izt_vied”	0	0	3	„Šaha galdiņam stāstu ir daudz, bet tos nekad neuzzinās cilvēki, jo viņi neprot klausīties. Šie stāsti ir par cerību, mīlestību, draudzību un bēdām. Par visu, kas tik cilvēcisks, jo ikvienam ir dvēsele.”

Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka starp PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanai izvirzītajiem kritērijiem un rādītājiem pastāv mījsakarības, kuru būtiskums attīstības gaitā var mainīties. Autore uzskata, ka noteikto kritēriju un rādītāju attīstība nodrošina PVT komunikatīvās kompetences attīstību, kā rezultātā PVT iespējams sasniegt komunikācijai izvirzītos personīgos mērķus. Noteiktos kritērijus un tos raksturojošos rādītājus iespējams izmantot PVT komunikatīvās kompetences līmeņa noteikšanai.

### Secinājumi Conclusions

1. PVT komunikatīvās kompetences attīstībai iespējami šādi šķēršļi:
  - mijiedarbību ietekmējošie (nepieciešams ilgāks laiks informācijas kodēšanai un dekodēšanai; grūtības veidot asociācijas, abstrahēt; grūtības izprast zemtekstu);
  - individuālās īpatnības (pareizas izrunas problēmas, nepietiekamas valodas lietotāja zināšanas un prasmes, grūtības formulēt un argumentēt savu viedokli, zems sociālo un kultūras zināšanu līmenis, uzvedības problēmas; emocionāla nenoturība, nevēlēšanās komunicēt)
  - negatīva iepriekšējā komunikācijas pieredze.



2. Rezultātu apstrāde programmas SPSS vidē un programmas AQUAD 6 vidē, noteiktās mījsakarības liecina, ka par PVT komunikatīvās kompetences kritērijiem var izvirzīt:
  - sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās (rādītāji – pašizjūta, sadarbība, atbildība, empātija, tolerance);
  - informācija (rādītāji – prasme izteikties mutvārdos, prasme izteikties rakstos, prasme iegūt informāciju, prasme lietot datoru, prasme izteikt viedokli).
3. Noteiktos kritērijus un rādītājus iespējams izmantot PVT komunikatīvās kompetences līmeņa noteikšanai. To attīstība nodrošina PVT komunikatīvās kompetences attīstību, kā rezultātā PVT iespējams sasniegt komunikācijai izvirzītos personīgos mērķus

### Summary

Communicative competence is called as one of the transversal composed competencies in European reference framework. The article focuses on adolescents with language disorder, the development of communicative competence and the evaluation of the problem. The development of communicative competence is burdened because of the underdeveloped language. This constitutes a menace to successful participation in further professional, cultural, political and social life.

Communicative competence criteria and indicators of adolescents with language disorders were based on the various authors' works of the language disorder effects on the adolescent's personal development (Tūbele, 2006, Трофимова, 2006, Dodwell & Bavin, 2008, Cirrin & Gillam, 2008, Reed, 2004, Fey et al., 2004, Назарова, 2001), knowledge of communicative competence (Canale & Swain, 1980, Maslo & Tilla, 2005, Кудряшова, 2007, etc.), the necessary components for effective communication (Ho, 2008, Lintz, 2008 Garleja, 2003, Agejevs, 2005, Berlo, 1960). They were approbated in boarding-school.

Results' analysis using programs SPSS and AQUAD 6 showed that the PVT communicative competence criteria may be:

- awareness of themselves as communication partners (indicators - cooperation, responsibility, empathy, tolerance);
- information (indicators - the ability to express themselves orally, ability to express themselves in written form, the ability to obtain information, the ability to use a computer, the ability to express an opinion).

The criteria and indicators can be used in determining a level of communicative competence of adolescents with language disorder. Its progress provides the development of communicative competence of adolescents with language disorder. As a result, adolescents with language disorder can reach personal goals broached for communication.

### Literatūra Bibliography

1. Alijevs,R, Kaže N. (2001). *Bilingvālā izglītība. Teorija un dzīve*. Rīga: Retorika A

2. Bara, B. G., Cutica, I., Tirassa, M. (2001) *Neuropragmatics: Extralinguistic communication after closed head injury*. In *Brain and Language*, Volume 77/
3. Canale, M., Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* // In *Applied Linguistics*.
4. Chomsky N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussts, MIT Press.
5. Cirrin, F.M., Gillam, R.B. (2008) *Language Intervention Practices for School – Age Children With Spoken Language Disorders: A Systematic Review* // *Language, Speech, and Hearing Services in School*. Volume 39.
6. Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education* Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
7. Dewey, J. (1998/1938). *Expierence & Education..* kappa Delta PI.
8. Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). *Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory*. // In *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(2).
9. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (2006). Pieejams [www.valoda.lv/downloadDoc\\_419/mid\\_534](http://www.valoda.lv/downloadDoc_419/mid_534) (skatīts 16.07.2011.).
10. Fey, M. E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2004). *Oral and written story composition skills of children with language impairment*. //In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47.
11. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Zvaigzne ABC.
12. Kauliņa, A., Tūbele, S. (2011). *Specifisku lasīšanas traucējumu simptomi pedagoģiskajā procesā*. // Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011.gada 27.-28.maijs. I daļa..
13. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzim*. R., RaKa.
14. Lee, L. (1979). *Is social competence independent of cultural context?*// In *American Psychologist*, 34.
15. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija*// *Skolotājs*, Nr.3.
16. Novak, J.M. (2002). *Improving Communication in Adolescents With Language/Learning Disorders: Clinician Considerations and Adolescent Skills*// *Contemporary in Communication Science and Disorders*, Volume 29
17. Reed, V.A. (2004) *Introduction to Children with Language Disorders*. Allyn & Bacon, Inc.
18. Rickheit, G., Strohner, H., Vorweg, C. (2008). *The concept of communicative competence*. In *Handbook of Communication competence (edited by Rickheit, G., Strohner, H.)*. Berlin, Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
19. Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979) *Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation*// *International Journal of Intercultural Relations*, 3.
20. Spitzberg, B. H. (2000). *What is good communication?* // *Journal of the Association for Communication Administration*, 29.
21. Tomasello, M.(2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
22. Tūbele, S. (2006) *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas. Promocijas darbs*. Pieejams [www3.acadlib.lv/greydoc/Tubeles\\_disertacija/Tubele\\_lat.pdf](http://www3.acadlib.lv/greydoc/Tubeles_disertacija/Tubele_lat.pdf) (skatīts 18.02.2009)
23. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. R. RaKa.

- Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.
24. Wiseman, R. L. (2001) Intercultural Communication Competence. Pieejams <http://commfaculty.fullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm> (skatīts 07.01.2012.)
  25. Бастрикова, Е.М. (2004) *Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен.* // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т.
  26. Кудряшова, О. В. (2007). *Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи.* // Вестник Южно – Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Изд. Южно – Уральского государственного университета, том 87, №15.
  27. Игнатъева, С. А. Блинков, Ю.А. (2004). *Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии.* М., Владос,
  28. Назарова, Н.М. (2001). *Причины речевых нарушений.* М., Изд.центр «Академия».
  29. Трофимова, Н.М., Дубанова, С.П., Трофимова, Н.Б., Пушкина, Т.Ф. (2006). *Основы специальной педагогики и психологии.* Петербург, Питер.

<b>Svetlana Ušča</b> Rezekne Higher Education Institution, Personality Socialization Research Institute Atbrivosanas al.115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: svetlanausca@inbox.lv
--

## GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMU UN MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMU STARPSTADIJAS ĪPATNĪBU RAKSTUROJUMS

### Description of the Interim Peculiarities of Mental Developmental and Learning Disturbances

Rasma Vīgante

Latvijas Universitāte, Latvija

E-pasts: rasma.vigante@lu.lv

**Abstract.** *More and more pupils with special needs, including those with learning disturbances and simple mental developmental disturbances, are attending general comprehensive educational institution. It is often difficult in practice to define clearly and differentiate these two kinds of disturbances, especially in borderline cases or in the interim stage because then the features and manifestations of learning disturbances and simple mental developmental disturbances partly overlap and change. The novelty of the article is the analysis of the interim peculiarities and manifestations of these two disturbances which will allow teachers to understand better the main learning difficulties of such pupils and to choose the corresponding kinds of pedagogical support and methods as well as the correction and compensation possibilities.*

**Keywords:** *learning disturbances, retention of psychic development, simple mental developmental disturbances, interim stage.*

#### Ievads

#### Introduction

Mācību procesa kvalitāte vienmēr ir akcentēta un analizēta pedagoģijas teorijā un praksē. Lai arī šajā procesā ir divi sadarbības partneri – skolēns un skolotājs, tomēr par mācību procesa kvalitāti atbildīgs ir skolotājs. Īpaši raksturīgi tas ir speciālajā izglītībā, kas Vispārējās izglītības likuma 1. nodaļas 3.panta 2. daļā definēta kā vispārējās izglītības īpašais veids ([www.likumi.lv](http://www.likumi.lv)). 21.gadsimta globalizācijas procesi un tehnoloģiju attīstība ietekmē prasības izglītībai. Mūsdienās strauji pieaugošais informācijas apjoms, spraigais mācību process, valsts izglītības standarta prasības, izglītības programmas un mācību priekšmetu programmas - daudziem bērniem to apguve sagādā patiesas grūtības. Tādēļ skolotājs cenšas respektēt katra individuālās īpatnības un mācīšanās spējas, precizējot mācību saturu, izvēloties optimālākos darba veidus un metodes, nodrošinot koriģējošo darbību, mērķtiecīgi palīdzot skolēniem ne tikai izprast un apgūt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī iekļauties skolas dzīvē. Tas, kā šie skolēni iekļausies mācību procesā skolas dzīvē un kā veiksies mācību procesā, galvenokārt ir atkarīgs no skolotāja. A. Portera (2008) to definē, kā skolotāja prasmi saskatīt skolēnā potenciālu, spēju to atraisīt un vēlēšanos palīdzēt katram skolēnam realizēt savu potenciālu. M. Ainskovs (Ainscow, 2007) akcentē iekļaujošo izglītību, kas būtiski maina mācīšanās un mācīšanās nozīmi, un raksturo trīs pamatelementus – klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi izglītības visplašākajā

kontekstā. Praksē liela daļa skolēnu īsteno klātbūtni – apmeklē mācību stundas, tomēr līdzdalība mācību procesā ir pasīva, īpaši tad, ja mācīšanās prasa lielu garīgo piepūli. Ir skolēni, kuri spēj mobilizēt garīgo potenciālu, gribu un prātu, lai pārvarētu grūtības. Labs stimuls šajos gadījumos ir ģimenes atbalsts un sapratne. Tomēr daļai skolēnu grūtības ir vai šķiet nepārvaramas. Noteicošais faktors ir skolēnu zināšanu, prasmju, spēju un intelektuālās attīstības līmenis, kā arī veselības stāvoklis.

Mācīšanās traucējumi, kuru skaitā raksturīgākā ir psihiskās attīstības aizture, un viegli garīgās attīstības traucējumi ir precizēti Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijā (SSK-10). Klasifikāciju izstrādāta Pasaules veselības organizācijā (World Health Organization – WHO) un 1990. gada maijā apstiprināta 43. Pasaules veselības asamblejā. Pasaules veselības organizācijas dalībvalstīs tā ir spēkā no 1994. gada, bet Latvijā no 1997. gada. Tagad ir uzsākta klasifikācijas pārskatīšana, plānots jaunās SSK - 11 redakcijas izstrādi realizēt līdz 2014. gadam. Klasifikatorā norādīti diagnostiskie kritēriji, kas atbilst bērnu un pusaudžu vecumam. Šeit ir nodalīti mācīšanās traucējumi (learning disabilities) un viegli garīgās attīstības traucējumi jeb garīgā atpalicība (Mild) (<http://www.csb.gov.lv/klasifikacija/starptautiska-statistiska-slimibu-un-veselibas-problemu-klasifikacija-10-redakcija-ss>) Praksē samērā bieži ir grūti precīzi noteikt un diferencēt šos abus traucējuma veidus.

### **Mācīšanās traucējumu un vieglu garīgās attīstības traucējumu izpausmju robežstadijas**

#### **Border stages of the manifestation of learning disturbances and simple mental developmental disturbances**

Psihiskās attīstības aizture mūsdienās ir iekļauta kā mācīšanās traucējumu sastāvdaļa. Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijā ir izdalīti psihiskās attīstības traucējumi, kurus apzīmē ar diagnožu kodiem F 80 – F 89. Minētajos traucējumos ietilpst: specifiski runas un valodas attīstības traucējumi (F 80), specifiski mācīšanās iemaņu attīstības traucējumi (F 81), specifiski motorisko funkciju attīstības traucējumi (F 82), jaukti specifiski attīstības traucējumi (F 83), pervezīvi attīstības traucējumi (F 84), neprecizēti psihiskās attīstības traucējumi (F 89) un citi psihiskās attīstības traucējumi (F 88). Ministru kabineta 2008.gada 2.decembra noteikumi Nr. 990 „Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju” definē speciālās izglītības programmu izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem (izglītības programmas kods 21015611, 21015621). Ar minēto noteikumu stāšanās spēkā ir anulēts iepriekšējais programmas nosaukums - speciālās izglītības programma izglītojamiem ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām. Praksē nereti skolotāji nediferencē skolēnus, kuriem raksturīga psihiskās attīstības aizture (aizkavēta vispusīga attīstība par pusotru līdz divarpus gadiem). Tādēļ rakstā galvenokārt akcentēta tieši šī problēma.

**Mācīšanās traucējumi** var izpausties dažādās situācijās, kur nepieciešama adekvāta izpratne, mutvārdu valodas vai komunikācijas simbolu izmantošana.

Tādējādi parādās izteikta neatbilstība starp skolēna intelektuālajām spējām un reālajiem sasniegumiem. Šādas atšķirības iespējamas vienā mācību priekšmetā piemēram, matemātikā vai vairākās jomās (matemātikā, dzimtajā valodā). Ja bērnam ir sensorās sistēmas problēmas, mācīšanās traucējumi var būt izteiktāki. N. Babkina (Бабкина, 2006) konstatējusi, ka lielai daļai jaunāko klašu skolēnu ar psihiskās attīstības aizturi ir pavājināta uzmanība, ātra nogurdināmība, zems uzmanības produktivitātes līmenis, ko sekmē psihisko procesu norises inertums, daudz neuzmanības kļūdu un neprecīzi veiktu uzdevumu, kas liecina par impulsivitāti. Sākumskolā skolēniem ar psihiskās attīstības aizturi vairāk attīstīta ir uzskatāmi darbīgā domāšana, bet vērojams uzskatāmi tēlainās domāšanas trūkums. Viegļāk saskata atšķirības, vāji raksturo līdzības un tikai pēc vairākkārtējas atbilstošu priekšmetu vai attēlu demonstrēšanas. R. Markitanova (Маркитанова, 2006) apkopojusi bērnu veselības centra statistiku: 85 % bērnu piedzimst ar attīstības nepilnībām un nelabvēlīgu veselības stāvokli, no tiem 25 % skolas vecuma bērniem nepieciešami attīstības traucējumu korekcijas pasākumi, 20 – 30 % skolēnu nepieciešama speciāla psiholoģiski pedagoģiska palīdzība, bet vairāk kā 60 % bērnu atbilst riska grupai.

**Vieglas garīgās attīstības traucējumi** ir samazināta intelekta funkcionēšana - psihiskie procesi attīstās nevienmērīgi, savstarpēji pārklājoties un pārveidojoties, traucētas komunikācijas iespējas, sociālās saskarsmes funkcijas un mācīšanās spējas. Psihoterapeite G. Ancāne iesaka informāciju par bērna funkcionēšanu iegūt no iespējami dažādiem avotiem, jo informācijas interpretācija ne vienmēr ir viennozīmīga. Piemēram, bērnam, kas ilgstoši atradies bērnu namā, atkarība un pasivitāte, kas citkārt tiktu vērtēta kā neadaptīva izturēšanās, var tikt uzskatīta par adaptīvu viņa dzīves kontekstā (Ancāne, 2011). Līdzīgi dati minēti S. Ševčenko pētījumos – 60% pirmo klašu skolēnu ir konstatēta skolas, somatiska un psihofiziska dezaptācija, pēdējos divdesmit gados 2 – 2,5 reizes pamatskolas klasēs palielinājies skolēnu skaits, kuriem ir grūtības apgūt mācību programmu, 30 % skolēnu nespēj apgūt vispārējā standarta programmu, lielai daļai šo skolēnu ir diagnosticēta psihiskās attīstības aizture (Шевченко, 2003). Aktuāla ir D. Litla (Little, 2009) atziņa par holistisku pieeju skolēnam patstāvīgo mācīšanās prasmju apgūšanā, izmantojot mācīšanās kognitīvās, metakognitīvās, afektīvās un sociālās dimensijas. Litla domas par skolēnu patstāvīgu jeb autonomu mācīšanos attiecināmas uz skolēniem ar psihiskās attīstības traucējumiem, tomēr skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tās atbilst tikai daļēji. Praktiski novērojumi un pieredze ļauj secināt, ka minētie skolēni vāji apzinās, kā notiek mācīšanās, kā izmantot jau esošo pieredzi jaunu priekšstatu apgūvē, un otrādi – kā izmantot apgūtās zināšanas jaunās situācijās (1.tabula).

**Autonomas mācīšanās kritēriji** (pēc Little, 2009; Gootkin, 2010)  
**Criteria of autonomous learning** (according to Little, 2009; Gootkin, 2010)

<b>N. p.k.</b>	<b>Kritēriji</b>	<b>Skolēni ar psihiskās attīstības aizturi</b>	<b>Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem</b>
1.	Mācību programmas mērķu izprašana	Izprot patstāvīgi vai ar daļēju palīdzību	Izprot ar palīdzību, papildu skaidrojumu
2.	Mācīšanās mērķu izvirzīšana	Prot izvirzīt mērķus ar daļēju palīdzību	Izvirza mērķus skolotāju / vecāku vadībā
3.	Iniciatīva, plānojot un veicot mācību aktivitātes	Izrāda iniciatīvu, bet bieži tā ir īslaicīga	Dažkārt var izrādīt iniciatīvu, bet tā var būt neadekvāta
4.	Mācību vielas regulāra atkārtošana	Regulāra atkārtošana iespējama tikai pēc atgādinājuma. Patstāvīgi var atkārtot tematus, kas izraisa interesi	Regulāra atkārtošana iespējama tikai skolotāju / vecāku vadībā
5.	Atbildības uzņemšanās par savu mācīšanos	Iespējams atsevišķos gadījumos, pārsvarā atbildību uzņemas epizodiski	Patstāvīgi atbildību neuzņemas
6.	Mācīšanās efektivitātes izvērtēšana	Prot izvērtēt, ja ir precīzi definēti un saprotami kritēriji	Izvērtēšana izteikti subjektīva, neobjektīva
7.	Abstraktu lietu, jēdzienu uztvere, apjēgšana pirmsskolā un pirmajā skolas gadā (N.G.)	Izprot kādu iepriekš izskaidrotu, pārrunātu abstraktu jēdzienu, bet neprot to apzināti izmantot saziņā	Var mehāniski atkārtot, neizprotot jēgu

Klasificējot vieglus garīgās attīstības traucējumus, tiek iekļauts arī Dauna sindroms (Down Syndrome) jeb trisomija 21. Bērniem ar Dauna sindromu ir dažādas veselības problēmas, piemēram, 50% no viņiem ir iedzimti sirds bojājumi un dažādas pakāpes garīgās attīstības traucējumi (Moeller, 2007). Nereti šos bērnus ir grūti diagnosticēt - viegli garīgās attīstības traucējumi vai mācīšanās traucējumi. Bērniem ar Dauna sindromu ir grūtības iemācīties runāt, jo viņiem ir pavājinātas spējas pēc dzirdes apgūt skaņu skaidru izrunu, iemācīties jaunus vārdus, izprast teikuma gramatisko uzbūvi un izteikt savas domas tā, lai apkārtējie varētu saprast

viņu teikto (MacDonald, 2009; Buckley, Gillian, 2009). Minēto bērnu agrīnās runas spējas ir ļoti atkarīgas no mātes runas veida, kā viņa runā ar bērnu. Piemēram, bērns runā izteikti mazāk, ja māte ir aktīva un daudz runā pati, ja māte pārāk daudz runā, neļaujot izteikties bērnam, ja mātes runas veids ir pārāk komandējošs un kontrolējošs (Byrne, Buckley, 2009). Bērniem ar Dauna sindromu ir vieglāk uztvert un mācīties ar sensorām maņām (vizuāli), nevis pēc dzirdes. Drukātus vārdus viņiem ir vieglāk atcerēties, nekā runātus un dzirdētus vārdus. Vairāki zinātnieki uzskata, ka bērniem ar Dauna sindromu ir ļoti svarīgi sākt intensīvu mācīšanu un attīstīšanu iespējami agrāk. Šo procesu vēlams sākt jau pirmajos dzīves mēnešos, tā ievērojami paaugstinot bērnu intelektu un nākotnē radot viņiem iespēju dzīvot iespējami pilnvērtīgāku dzīvi (Moeller, 2007; Merezenich, 2009). Savukārt novēlota intelektuālās attīstības sekmēšana un vispārējais stimulācijas trūkums pazemina bērnu ar Dauna sindromu kognitīvās spējas. Skolas vecumā bērniem ar Dauna sindromu un viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti dažādas spējas matemātikas apgūvē. Tomēr kopumā matemātikas spējas ir ievērojami zemākas, kā viņu spējas lasītprasmes apgūvē (Bird, Buckley, 2010). Austrālijā un Lielbritānijā veiktie pētījumi liecina, ka 60 – 70% cilvēku ar Dauna sindromu var iemācīties lasīt un rakstīt tādā līmenī, lai šīs prasmes noderētu viņu praktiskajā dzīvē (Buckley, 2009). Pirmsskolas vecumā un skolas posmā lasīšana priekšā un lasītmācīšana bērniem ar Dauna sindromu ir viens no efektīvākajiem terapijas veidiem, jo tas būtiski ietekmē valodas un atmiņas attīstību.

S.Zabramnaja (Забрамная, 1995) novērojusi, ka speciālistiem visgrūtāk ir diagnosticēt un atšķirt vieglu garīgu atpalcību no psihiskās attīstības aiztures, jo abos gadījumos grūtības mācībās parādās jau pirmajos mācību gados. Viņa iesaka uzmanību veltīt šo grūtību izpētei (neprasme mācīties, zināšanu nepilnības, negatīva attieksme pret mācīšanos, konfliktsituācijas skolā utt.), vienlaikus attīstot bērna iespēju potenciālu, jo psihiskās attīstības aizture var izpausties dažādu noviržu variantos izziņas darbībā un emociju – gribas jomā.

Ja salīdzina vieglas garīgās attīstības traucējumus un psihiskās attīstības aizturi, tad pirmajā izpaužas totāla un neatgriezeniska psihisko procesu pavājināšanās, bet otrajai raksturīgi psihisko funkciju nevienmērīga veidošanās, kur iespējama kā traucēta funkciju darbība, tā nepilnīgi attīstīti psihiskie procesi (zema paškontrolē, vājas domāšanas pamatoperācijas: analīze, sintēze, salīdzināšana, vispārināšana, grūtības orientēties uzdevuma nosacījumos un saturā). Tomēr, atšķirībā no skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, viņiem ir augstākas mācīšanās prasmes, labāk izmanto palīdzību un prot iemācīto pielietot analogos uzdevumos vai situācijās. Salīdzinot minēto skolēnu lasīšanas, rakstīšanas un matemātiskās prasmes, var konstatēt līdzīga veida kļūdas, bet tās kvalitatīvi atšķiras. Piemēram, skolēni ar psihiskās attīstības aizturi cenšas saprast izlasīto. Neskaidrību gadījumā viņi atkārtoti pārlasa tekstu. Turpretī skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem nav intereses par lasītā saturu, tādēļ viņu atstāstījums par izlasīto parasti ir neloģisks un grūti saprotams. Matemātiskā raksturīgas grūtības skaitļa sastāva izprašanā, rēķinos ar pāreju citā desmitā, teksta



uzdevumos un uzdevumos ar vairākpakāpju darbībām. Tomēr arī šajos gadījumos skolēni ar psihiskās attīstības aizturi efektīvāk prot izmantot palīdzību. Īpaši grūti mācību procesā ir skolēniem robežstadijā starp psihiskās attīstības aizturi un viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kuriem vēl papildus primārajai diagnozei ir viens vai vairāki attīstības traucējumi, saslimšanas. Bieži kā sensorais traucējums ir pavājināta redze, pazemināta dzirde, vāji attīstīta fonemātiskā uztvere un neveikla roku pirkstu sīkā motorika. O.Gavriluškina (Гаврилушкина, 2010) akcentē redzes un motorās koordinācijas nepietiekamību, kas izpaužas neprasmē rīkoties ar vienu vai abām rokām, izmantojot redzes kontroli. Tādēļ šie skolēni lasot zaudē vajadzīgo rindu, neizlasa vārda galotnes, rakstot neievēro lineatūru, zīmējumi ir neprecīzi, jo nav ievērotas kontūras, nepilnīgi savienotas līnijas. Gavriluškina uzskata, ka garīgā attīstība liecina par to, kā un cik bērns izmanto savas garīgās spējas, un vai viņam ir izveidojušās noteiktā vecuma posma domāšanas formas (turpat, 71). Starpstadijas posms nevar būt ilgstošs, iespējami ātri jāprecizē, kura izglītības programma skolēnam būtu vispiemērotākā. Tas prasa skolotāja iedziļināšanos katrā bērņā, viņa spēju un dotumu apzināšanu un to turpmāku attīstīšanu, akcentējot to, ko bērns var, prot un spēj. Nepietiekama pedagoģiskās darbības analīze, vienotas izpratnes trūkums, pēc S.Krouse & K.Louisa (2009) uzskatiem, var pazemināt darbības rādītājus un mazināt skolotāju autoritāti.

L.Darlinga-Hammonda un N.Ričardsone (Darling-Hammond, Richardson, 2009), pētot skolotāja pedagoģisko darbību Amerikas izglītības sistēmā, konstatēja, ka no profesionāli sagatavota pedagoga sabiedrība gaida gan zināšanas un izpratni par skolēnu un viņa attīstības procesiem, šo procesu dinamiku, gan nepārtraukti pilnveidotas zināšanas par mācīšanu un mācīšanos. Precīzi pedagoga primāro darba pienākumu definē S.Farrs (Farr, 2010) – ar efektīvām darba metodēm mazināt sociālās nevienlīdzības problēmas, nodrošinot visiem skolēniem vienlīdzīgas izglītības iespējas.

**Psihiskās attīstības aiztures un vieglu garīgās attīstības traucējumu  
robežstadijas izpausmju respektēšana praksē**

**Respecting the border stages of the manifestation of psychic developmental  
retention and simple mental developmental disturbances in practice**

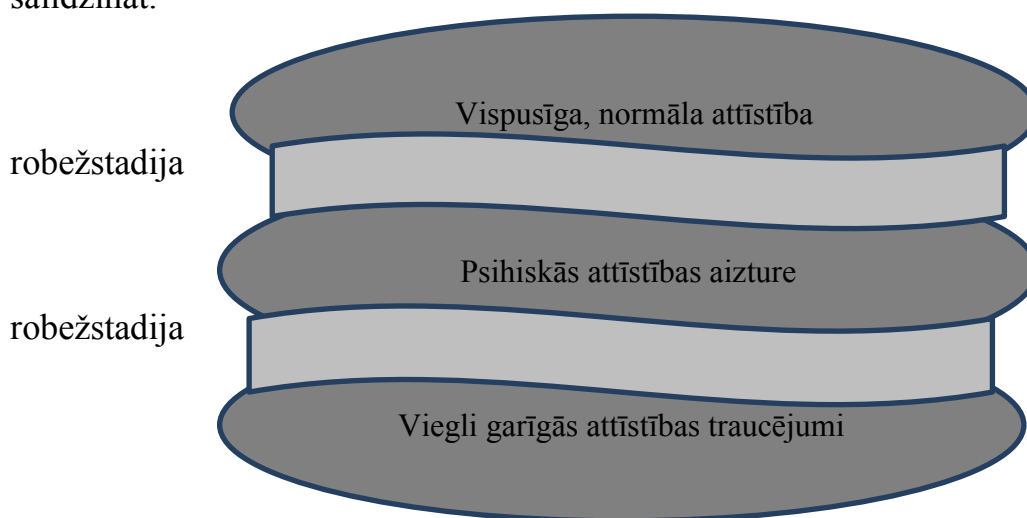
Kā liecina teorētiskās daļas pētījumi, psihiskās attīstības aizture un viegli garīgās attīstības traucējumi ir pilnīgi atšķirīgi ar specifiskām iezīmēm un izpausmēm. Katram bērņam ir tikai viņam raksturīgas spējas, temperaments, raksturs, vajadzības un intereses. Atšķirīga ir katra garīgā un fiziskā slodze, to samērošana un ievērošana ir sekmīgas mācīšanās nosacījums. Praksē ir sastopami abu traucējumu robežgadījumi vai robežstadija, kad grūti ir precīzi diagnosticēt un diferencēt traucējumu veidu.

Gandrīz katrā klasē skolotāji konstatē starpstadiju – ir skolēni ar normāli attīstītu, vecumam atbilstošu intelektu un skolēni ar kavētu intelekta attīstību, visbiežāk tie ir bērņi ar mācīšanās traucējumiem, bet precīzāk – ar psihiskās

attīstības aizturi. Otrā, biežāk sastopamā robežstadija ir starp skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, to skaitā ar psihiskās attīstības aizturi, un skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (1.att.).

Salīdzinot robežstadijās psihiskās attīstības aizturi, un vieglu garīgu atpalcību, pirmo raksturo psihisko funkciju nevienmērīga veidošanās. Mācību procesā skolotājam šajā gadījumā būs jānodrošina atbalsts, būs nepieciešams aktualizēt skolēna spējas, izmantot variatīvas metodes un palīgmateriālus. Skolēniem lēni veidojas mācīšanās prasmes, tādēļ mācīšanās ir mazproduktīva, kaut arī skolēns vēlas mācīties, galvenokārt gan tā ir vēlme iepriecināt vecākus, skolotāju vai bailes no nosodījuma. Pārsvarā skolēniem raksturīga reproduktīvā mācīšanās, tātad mehāniska iegaumēšana un atkārtošana.

Turpretī vieglu garīgu atpalcību robežstadijā raksturo neatgriezeniskas psihisko procesu nepilnības. Te ir vēl izteiktāka mehāniska iegaumēšana un mehāniska reproducēšana, tādēļ zināšanas ir un grūti izmantojamas, iemācītā būtība nav izprasta. Arī vecākajās klasēs skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem patstāvīgi jaunās situācijās nespēj analizēt, sintezēt, vispārināt un salīdzināt.



1.att. **Dažādu attīstības līmeņu robežstadijas**  
**Border stages of different developmental levels**

Īpaša vērība starpstadijas posmā veltāma, lai precizētu skolēna spējām visatbilstošāko izglītības programmu, jo nenoteiktajā starpstadijas posmā skolēns nevar atrasties ilgstoši. Gan psihiskās attīstības aizture, gan viegla garīga atpalcība biežāk sastopama zēniem. Lai optimāli palīdzētu skolēniem, nepieciešams korekcijas – kompensācijas darbs ikdienas mācību un audzināšanas procesā: sensorās un verbālās pieredzes veidošana, valodas attīstīšana; domāšanas operāciju (analīzes, sintēzes, vispārināšanas u. c.) attīstīšana; iekšējās intelektuālās darbības stereotipu un izziņas darbības traucējumu pārvarēšana un kompensēšana; traucējumu novēršana emocionālajā, gribas un uzvedības jomā; materiālo,

intelektuālo, ētisko un estētisko vērtību sistēmas izveide; kustību koordinācijas un roku sīkās muskulatūras attīstīšana.

Vispārējās izglītības iestādēs arvien vairāk mācās skolēni ar speciālām vajadzībām t.sk. ar psihiskās attīstības aizturi un viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Galvenokārt no skolotāja ir atkarīgs, kā šiem skolēniem veiksies mācību procesā, kā iekļausies skolas dzīvē. Izšķiroša nozīme ir skolotāja personībai, viņa profesionālajai meistarībai un cilvēciskajām īpašībām – prasmei pieņemt citādību, pieņemt bērnu tādu, kāds viņš ir, akcentējot to, ko bērns var un spēj.

Diskutējama ir pēdējo gadu izglītības politikas tendence it kā mazināt skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem skaitu, pedagoģiski medicīniskajās komisijās diagnosticējot vieglu garīgu atpalcību kā mācīšanās traucējumus, bet vieglākus mācīšanās traucējumus definē vienkārši kā grūtības mācībās. Bet ko darīt skolotājam, kā īstenot valsts izglītības standarta prasības – tas nereti paliek tikai skolotāja ziņā.

### **Secinājumi Conclusions**

Mērķtiecīgai skolēnu izziņas darbības sekmēšanai skolotājam nepieciešams izprast, kādas skolēniem ir grūtības mācībās un kā tās kopīgi pārvarēt, lai neveidotos noraidošā attieksme pret mācīšanos. Noteicošais faktors ir skolēnu zināšanu, prasmju un intelektuālās attīstības līmenis. Mācīšanās traucējumi un viegli garīgās attīstības traucējumi ir izplatītākie, bet ne vienmēr tie ir precīzi diagnosticējami, īpaši starpstadiju jeb robežgadījumu posmā.

Starpstadijā daļēji pārklājas un mainās mācīšanās traucējumu un vieglu garīgās attīstības traucējumu pazīmes un izpausmes, tādēļ skolotājam ir grūtāk izvēlēties optimālākos pedagoģiskā atbalsta veidus un metodes. Praksē ne vienmēr tiek ievērots, ka psihiskās attīstības aizture ir biežākais mācīšanās traucējumu paveids.

Jebkurā gadījumā ikdienā skolēniem jānodrošina korekcijas – kompensācijas darba iespējas mācību un audzināšanas procesā.

Starpstadijas posms ir pārejas posms, jo ātrāk tiks noteikta skolēna spējām atbilstošākā izglītības programma, jo mērķtiecīgākas kļūs mācīšanas un mācīšanās iespējas.

### **Summary**

The article analyzes the most characteristic peculiarities and manifestations of two kinds of disturbances – simple mental developmental disturbances and learning disturbances in the interim stage or borderline cases. It is the stage when it is difficult to define clearly which developmental disturbance is the dominant. In both cases pupils experience explicit difficulties in the learning process but they mutually differ.

The learning disturbances in the border stage are characterized by uneven formation of the psychic functions, insufficiently developed psychic processes; the simple mental backwardness, in its turn, is characterized by irreversible deficiencies pertaining to the development and operation of the psychic processes therefore these pupils acquire poorly the learning skills; they are unable to apply the existing experience in acquiring new notions and vice versa – apply the acquired knowledge in new situations. One of the most frequent sub-types of the learning disturbances is the retention of psychic development when pupils' all-round development is slowed down; it is delayed by 1.5 – 2.5 years. Every child has only his/her characteristic abilities, temperament, character, needs and interests. The mental and physical load also differs for each child, their correlation and observance is the precondition of successful learning. Knowing and understanding the real difficulties that pupils face and the peculiarities of their development the teacher with the help of effective methods of work can decrease the problems of social inequality and ensure education possibilities to all pupils. Special attention in the interim stage should be paid to specifying the curriculum that corresponds best to the pupil's abilities because the pupil cannot stay for a long time in the interim stage. In order to promote purposefully pupils' cognitive activities the teacher needs to understand pupils' strengths and weaknesses, to know which difficulties they experience in learning and how to overcome them together.

#### Literatūra Bibliography

1. Ainscow, M. (2007) *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. In Florian, L. (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publication.
2. Ancāne, G., Užāns, A. u.c. (2011). *Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās iestādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem*. Eiropas sociālais fonds, 55 lpp.
3. Bird, G., Buckley, S. (2010). *Number Skills for Children with Down Syndrome (5 – 11 years)* In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 08. 02. 2012.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/information/nummber/childhood>
4. Buckley, S., Gillian, B. (2009). *Speech and Language Development for Children with Down Syndrome (5 – 11 years)*. In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 02. 10. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/information/language/childhood>
5. Buckley, S. (2009)b. *Reading and Writing for Individuals with Down Syndrome – an Overview*. In: *Down Syndrome online. Reading and Writing* [tiešsaiste] - [atsauce 04. 10. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-sundrome.org/information/reading/overview/>
6. Byrne, A., Buckley, S. (2009). *The Significance of Maternal Speech Styles for Children with Down Syndrome*. In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 04. 11. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/reports/21/>
7. Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Policies that support Professional development in an era of reform. In: *Educational Leadership*, 2009, Vol. 66, Nr. 5, P. 47 – 53

8. Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership: The Highly Effective Teachers Guide to Closing the Achievement Gap*. San Francisco: Jossey-Bass. P. 43
9. Gootkina, N. I. (2010). School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity. *Psychological science and education. Perspectives on early childhood care and education*. (3), P. 85 - 91
10. Krouse, S.& Louis K. S. (2009). *Building strong school cultures: a guide to leading change*. Thousand Oaks:Corwin Press
11. Litle, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. DGIV EDU LANG
12. MacDonald, J. (2009). *Communication Problems and Down Syndrome*. [tiešsaiste] - [atsauce 07. 01. 2012.]. Pieejams: <http://jamesdmacdonald.org/articles/fdown/comunication>
13. Merezenich, M. (2009). *Down Syndrome Children can greatly Benefit from early Training*. In: *On the Brain* [tiešsaiste] - [atsauce 21. 01. 2012.]. Pieejams: <http://merzenich.positscience>.
14. Moeller, I. (2007). Just a bit different. *Scientific American Reports. Special Edition on Child Development*. June, P. 42 – 47
15. Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju. Ministru kabineta 2008.gada 2.decembra noteikumi Nr. 990 Pieejams: <http://www.likumi.lv>
16. Porter, A. (2008). Intercultural Education in Europe. *Intercultural Education*, 19, No. 6
17. Starptautiskā statistiska slimību un veselības problēmu klasifikācija. (1997). <http://www.csb.gov.lv/klasifikacijas/starptautiska-statistiska-slimibu-un-veselibas-problemu-klasifikacija-10-redakcija-ss>
18. Бабкина, Н.В. (2006). *Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития*. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса. С. 80
19. Гаврилушкина, О. П. (2010). *Ребенок отстает в развитии? Семейная школа*. М.: ДРОФА. С. 207
20. Маркитанова, Р.М. (2006). Актуальные проблемы организации и содержания обучения детей с отклонениями в развитии в условиях школы надомного обучения. *Коррекционная педагогика, научно - методический журнал* 3(15). С. 15 - 26
21. Забрамная, С.Д. (1995). *Умственная отсталость и ограничение ее от сходных состояний. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. М.: Просвещение, Владос. С. 5 - 13
22. Шевченко, С. Г. (2003). *Подготовка к школе детей с задержкой психического развития*. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса. С. 96

<b>Rasma Vīgante</b> University of Latvia, Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76 Rīga LV- 1083, Latvia E-mail: <a href="mailto:rasma.vigante@lu.lv">rasma.vigante@lu.lv</a>
--

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012

Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.

**VESELĪBA UN SPORTS**  
**HEALTH AND SPORTS**

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012



## LOKĀLĀS VIBRĀCIJAS IETEKME UZ ANAEROBO KAPACITĀTI AIRĒTĀJIEM

### Local Vibration Influence of Anaerobic Capacity in Rowers

**Kalvis Ciekurs**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: akademija@lspa.lv

**Viesturs Krauksts**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: akademija@lspa.lv

**Abstract.** *Whole body vibration is a worldwide innovation as a part of training method that helps athletes to regain the power and get ready for next training faster. However less attention is paid to local vibration where an isolated muscle or muscle group is stimulated by the use of a vibration device. For the reason to determine the effect of local vibration on anaerobic capacity of rowers, two research groups were assembled from the students of Murjāņi Sport Gymnasium (MSG) during the period of time from November 13, 2010 to March 20, 2011 - the experimental group (EG) and control group (CG). We manage tests with stationary Concept-II ergometer, EMG and goniometry before and after the sessions of local vibrations. After the local vibration sessions for experimental group, the anaerobic test results prove considerable increase on the stationary rowing ergometer Concept - II. As for the control group, there were no considerable increase observed. EMG proves considerable Triceps Brachii muscle activity improvement for the experimental group, yet the activity improvement was not observed for the control group.*

**Keywords:** *anaerobic capacity, local vibration tehnology, rowers, vibrations parameters.*

#### Ievads

#### Introduction

Kā viena no inovatīvām treniņu līdzekļa sastāvdaļām pasaulē tiek izmantota pilna ķermeņa vibrācija, kas palīdz sportistiem ātrāk atjaunoties un sagatavoties jaunam treniņam. Taču mazāk tiek uzmanība vērsta uz lokālas iedarbības vibrāciju, kas tiek pielikta konkrētai ķermeņa daļai, muskulim, muskuļa daļai. Sportā mehāniskās vibrācijas izmanto kā masāžas līdzekli un kā treniņu veidu. Jau daudzus gadus vibrācijas treniņus izmanto kā treniņu līdzekli un kā agrāk uzskatīja vibrācijai tika atvēlēti tikai divu veidu uzdevumi: vibrācijas stimuli tika izmantoti spēka palielināšanai un ar vibrāciju diezgan sekmīgi realizēja arī atsevišķu motoru spēju vai fizisko darbības palielināšanu ar visa ķermeņa vibrācijas platformām. Ja vibrācija kā masāžas veids un rehabilitācijas līdzeklis bija zināma jau daudzus tūkstošus gadus, tad vibrācija kā treniņu līdzeklis pavisam nesen. Zinātnieki ir konstatējuši, ka vibrācijai sportā faktiski ir divu veidu iedarbības formas: pirmā ir saistīta ar akūto vai nekavējošo iedarbību, bet otra ar ilgtermiņa vai hronisko iedarbības variantu, ko mūsdienās sauc par vibrācijas treniņiem, kurus realizē ar tādiem pašiem nosacījumiem kā visus pārējos sportā realizētos līdzekļus.

### **Vibrācija sportā Vibration in sport**

Vibrācija jau kopš 19. gs ir sporta zinātnieku pētīts jautājums. Jau pagājušā gadsimta 60-70 gados augstas frekvences vibrācija tika izmantota pētījumos, lai noteiktu muskuļu atbildes reakciju uz kairinājumu, nosakot to ar elektromiogrāfiju (Gail D. P. Lance W.J. 1966, Desmedt J.E., Godaux E. 1978). Vibrācija zinātniskajos pētījumos tika izmantota tās elektromagnētiskajā variantā (Desmedt J.E., Godaux E. 1978, Jackson S.W., Turner D.L. 2003). Pētījumos tika pielietota tiešā vai manuālā vibrācija, realizējot to uz muskuļa vēderiņu vai muskuļa cīpslu kā uz dzīvniekiem, tā arī uz cilvēkiem (Gail D.P. 1966, McCloskey D.J., 1972, Bongiovanni L.B., Hagbarth K. 1990). Agrāk un arī mūsdienās vibrācija tika apskatīta no profesionālā viedokļa, un tādēļ tika pētīta tās ietekme uz cilvēku veselību (Cardinale M., Pope M.H. 2003, Martin W.C. 2008). Citi autori savos pētījumos vibrāciju pielietoja kā rehabilitācijas līdzekli dažādos gadījumos, kā sāpes muguras lejas daļā un osteoporozes gadījumos (Rittweger J. 2003, Verschueren M.P.S. 2004).

Mehāniskie parametri, kuri nosaka slodzes lielumu ir frekvence (Hz) un amplitūda (maksimālais attālums starp vibrācijas viļņu abiem tālākajiem galiem). Tātad vibrācijas viļņu, ciklu vai oscilāciju daudzums tiek noteikts ar vibrācijas frekvenci, kuru nosaka ar herciem –Hz. Visa ķermeņa vibrācijas iekārtas nodod vibrāciju indivīdiem ar dažādas frekvences viļņiem no 15 līdz 60 Hz, bet amplitūda ir no <1 līdz 10 mm viļņu iedarbības intensitāte vai akcelerācijas pakāpe (Cardinale M., Bosco C. 2003, Cochrane D.J. 2010., 2011). Vibrācijas treniņos tiek pielietotas divas metodes. Pirmā ir saistīta ar vibrācijas pielikšanas lokālo raksturu, kad vibrācija tiek pielikta tieši pie muskuļa vēderiņa (Curry E.L., Clelland J.A. 1981, Jackson W.S., Turner D.L. 2003) vai pie muskuļa cīpslas (Bongiovanni L.G., Hagbarth K.E. 1990) muskulim, kuru trenē. Vibrācijas iekārta var tikt turēta rokās, un tā var būt nostiprināta vai atbalstīta ar speciālām iekārtām (Jackson W.S., Turner D.L. 2003). Otrā metode nodrošina vibrācijas pielikšanu ķermenim netiešā veidā, uzsākot muskuli trenēt. Tādējādi vibrācija tiek nodota no vibrācijas iekārtas uz mērķa muskuli ar citu ķermeņa daļu starpniecību (Delecluse C.M.R. 2003, Issurin V.B. 1994).

Akūta un hroniska muskuļu darbības uzlabošanās visa ķermeņa vibrācijas rezultātā ir pierādīta daudzu autoru pētījumos, ir arī tādi pētījumi, kuros nav konstatēts pozitīvs vibrācijas treniņu rezultāts. Kā akūtā, tā arī hroniskā vibrācijas treniņā efektivitāte ir atkarīga no vibrācijas treniņu metodoloģijas, kura paredz vibrācijas parametrus kā amplitūdu, frekvenci, ilgumu un vibrācijas pielikšanas variantu, kā arī no vibrācijas treniņu konspektu satura (vingrojuma veida, slodzes apjoma un intensitātes). Zinātnisko pētījumu analīzes rezultātā var secināt, ka visa ķermeņa vibrācijas treniņi dod pozitīvu trenējošu efektu pie nosacījuma, ja tiek precīzi realizētas vibrācijas treniņu un vispārīgās treniņu teorijas likumsakarības. Pētījuma rezultātus ietekmē daudzi faktori, kuri realizē efektivitātes dinamiku (atšķirības eksperimenta dalībniekos, atšķirības vibrācijas parametrus (frekvencē, amplitūdā un

akcelerācijā), iesildīšanās realizācija un atšķirīgai identisko vingrojumu izpildīšanas nosacījumi var izsaukt pat būtiskas izmaiņas testu rezultātos.

Vibrācijas pieliktā frekvence dažādu autoru skatījumā ir sākot no 5Hz līdz 300Hz un vairāk. Savukārt amplitūda ir no 1mm pat līdz 10mm un vairāk, kā arī pieliktais vibrācijas laiks ir variatīvs no 5 sekundēm līdz pat 30 minūtēm. Kā arī atkārtojumu skaits ir variatīvs no vienas reizes līdz pat vairākiem mēnešiem. Lai veiktu pētījumu ar airētājiem vibroiekārtai tika uzstādīta 100Hz frekvence, 2 – 4mm amplitūda un variatīvs pieliktais vibrācijas laiks katrā reizē bija 5 līdz 20 minūtes 12 nedēļu garumā, katrā nedēļā veicot vibrācijas seansu no 2 līdz 3 reizēm.

Jebkura veida fizisko aktivitāšu laikā muskuļu sadarbību nosaka starpmuskuļu koordinācija. Tiklīdz notiek muskuļu agonistu kontrakcija vienlaicīgi saraujas arī muskuļi antagonisti. Tas norāda, ka antagonistu kontrakcijas samazina agonistu spēka izpausmi, samazinot šo muskuļu aktivitāti (EMG). Ir norādes, ka akūta netiešās vibrācijas slodze izsauc identiskas izmaiņas – tāpat kā spēka un jaudas treniņi (Bosco C. 2000). Ja tā tas ir, tad noteikti pastāv iespēja, ka vienlaicīgi, samazinoties antagonistu aktivitātei, palielinās agonistu aktivitāte. Motoro vienību sinhronizācija norāda uz motoro vienību skaitu, kuras tiek vienlaicīgi iesaistītas spēka producēšanas procesā. Motoro vienību sinhronizācijas palielināšanās ir viens no faktoriem, kuru izmanto spēka un jaudas palielināšanai spēka treniņu procesā. Sinhronizāciju var nosacīti konstatēt ar netiešo metodi – virsmas EMG metodi, ar kuru var konstatēt motoro vienību elektriskās aktivitātes – amplitūdas lielumu, bet šī metode pagaidām tiek apstrīdēta, lai noteiktu motoro vienību sinhronizācijas līmeni.

### **Materiāli un metodes**

#### **Materials and methods**

Lai varētu noteikt lokālās vibrācijas efektivitāti uz anaerobo jaudu un anaerobo kapacitāti airētājiem, tika izveidota eksperimentālā grupa (EG) un kontroles grupa (KG), kurā piedalījās Murjāņu sporta ģimnāzijas (MSG) audzēkņi laika posmā no 2010. gada 13. novembra līdz 2011. gada 20. martam. MSG audzēkņus izvēlējāmies tāpēc, ka visi trenējas pēc vienādas sistēmas, kā arī dienas režīms, visiem audzēkņiem ir līdzīgs. Murjāņu sporta ģimnāzijas audzēkņi tika izvēlēti 15 eksperimentālajā grupā un 12 kontroles grupā, vecumā no 18 – 24 gadi, ar dažādu pieredzi airēšanā. Pedagoģiskā eksperimenta norises laiku varētu nosacīti sadalīt 3 posmos:

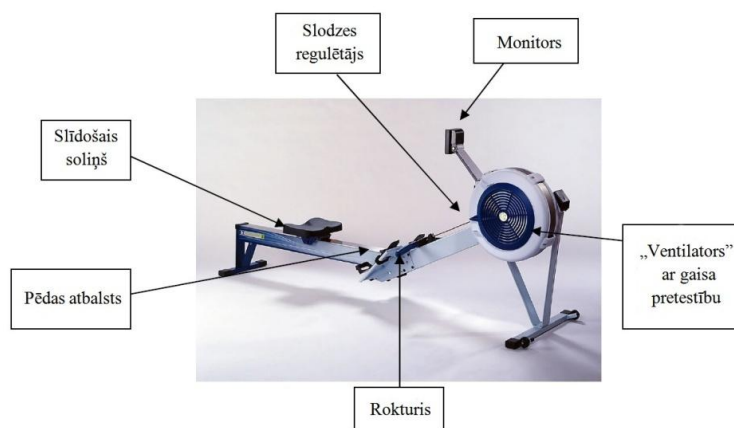
- 1. posms.** Kad tika veikts pirmais tests ar stacionāro Concept-II ergometru (1.att.) un papildus noteikta elektromiogrāfija (EMG) (2.att), kas norisinājās no 13.11.2010. līdz 30.11.2010.
- 2. posms.** Lokālās vibrācijas seansi visam ķermenim, tika veikti ar Vibromassager WM-1, S/N09/01 eksperimentālās grupas dalībniekiem. Lokālās vibrācijas seansi (1.tabula), tika izdalīti pēc kopīgi izstrādātas metodoloģijas ar prof. V. Kraukstu.
- 3. posms.** Atsākot testus ar stacionāro CONCEPT-II ergometru, ka arī veicot elektromiografiju sākot ar 08.03.2011. līdz 11.03.2011.

**Lokālās vibrācijas shēma Murjāņu ģimnāzijas sportistiem**  
**Local vibration séance schema in Murjanu Gymnasium athletes**

Nedēļa	Vibrācijas frekvence	Vibrācijas amplitūda	Vibrācijas ilgum minūtēs	Vibrācijas reiz nedēļā
1.nedēļa	100Hz	2mm	5min	2
2.nedēļa	100Hz	2mm	5min	3
3.nedēļa	100Hz	2mm	10min	2
4.nedēļa	100Hz	2mm	10min	3
5.nedēļa	100Hz	4mm	12min	2
6.nedēļa	100Hz	4mm	12min	3
7.nedēļa	100Hz	4mm	15min	2
8.nedēļa	100Hz	4mm	15min	3
9.nedēļa	100Hz	4mm	20min	2
10.nedēļa	100Hz	4mm	20min	3
11.nedēļa	100Hz	4mm	15min	3
12.nedēļa	100Hz	4mm	15min	4

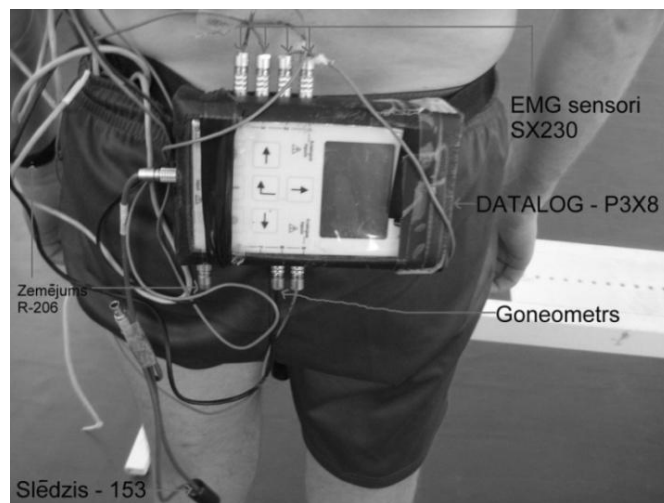
Pēc 12 nedēļu ilgas lokālās vibrācijas seansiem vadošie EG un arī KG dalībnieki izvēlējās seansus turpināt, jo bija pieraduši pie pēclokālās vibrācijas pozitīvo ietekmi.

Lokālā vibrācija ir pētīta ļoti maz, jo zinātniskajā literatūrā pētījumi ir veikti uz vibrācijas platformām visam ķermenim. Iedarbojoties ar lokālo vibrāciju uz konkrētu muskuli, tiek sniegts tonisks vibrācijas reflekss, un uzbudinājumu muskuļos saņem tikai muskulis uz ko ir tieša iedarbība ar lokālās vibrācijas iekārtu (Cardinale M. 2003), kad muskuļu vārpstiņās tiek inervētas sinhroni ar katru vibrācijas ciklu (Issurin V.B. 1994), kā rezultātā palielinās muskuļa kopējā aktivitāte.



**1.att. Statiskais Concept-II ergometrs**  
**Static Concept-II ergo meter**

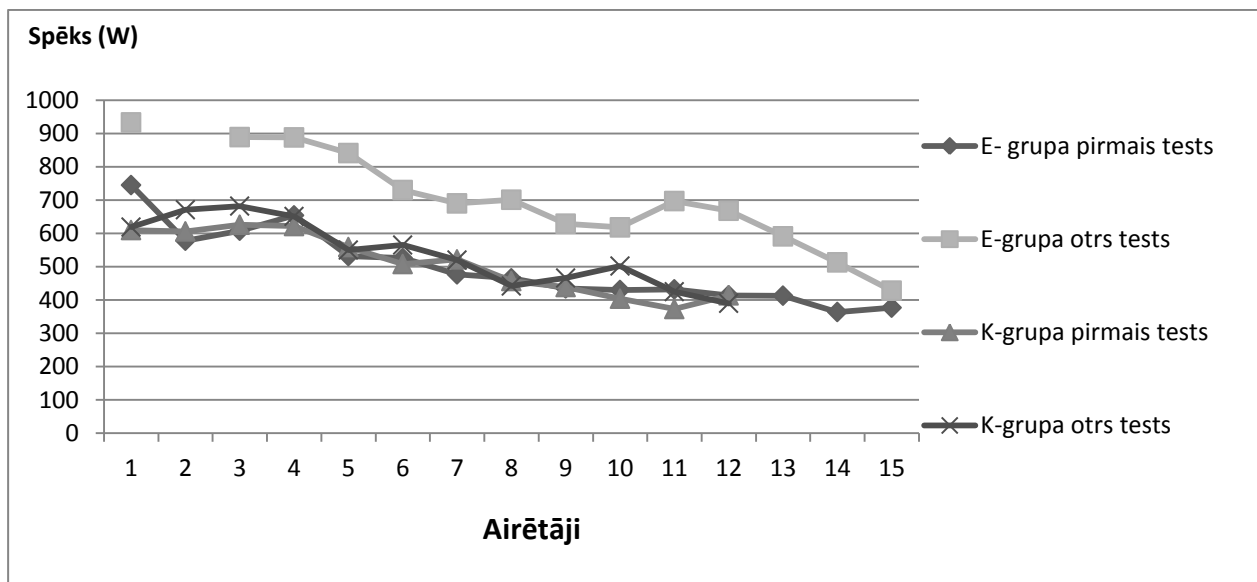
Lai noteiktu muskuļu darbības izmaiņas un sinhronizāciju muskuļos smēliena laikā, tika piesaistīts elektromiogrāfs Biometrics Ltd P3X8 (2.attēls).



2.att. DataLog – modelis Nr. P3X8 elektromiogrāfs  
DataLog – model Nr. P3X8 electromyograph

### Rezultāti Results

Pēc lokālās vibrācijas 12 nedēļu iedarbības uz airētājiem EG un KG tika noteikti anaerobās jaudas testa rezultāti, ko salīdzinājām ar pirmā testa rezultātiem. Vidēji rezultātu pieaugums EG starp pirmo un otro testu ir 197,4W (3.att.), bet EK vidējais pieaugums ir 28,7W, kas ir ievērojami mazāk, kā EG.



3.att. airētāju EG un EK vidējie aritmētiskie rezultāti anaerobās kapacitātes testā  
EG and EK average arithmetical results of anaerobic capacity tests in rowers

Dati tika apstrādāti ar SPSS 17 versijas programmu, nosakot T- testa starpības ticamību. Pirmajā testā nosakot T- testa p-vērtību  $0,706 < 0,5$ . Taču pēc

otrā testa T- testa p-vērtība bija  $0,006 < 0,05$ . Nosakot EMG ievērojami ir uzlabojusies EG Triceps Brachii biopotenciāls muskulī gan labajā, gan kreisajā pusē (līdz kustības sākumam un kustības izpildes laikā). Savukārt Latisimus Dorsi biopotenciāls nav būtiski mainījies muskulī gan labajā, gan kreisajā pusē (līdz kustības sākumam un kustības izpildes laikā). Taču KG abos muskuļos biopotenciāls būtiski nav mainījies. Nosakot P-vērtības muskuļu frekvencei un biopotenciālam lielākajā daļā gadījumu p-vērtība ir  $< 0,05$ , kas norāda, ka atšķirības ir būtiskas, taču kontroles grupai atšķirības novērotas tikai dažos gadījumos. Nosakot augstāko vidējo aritmētisko EG airētājiem ar starptautisko sacensību pieredzi, konstatējam, ka E-1 rezultāts ir 744,7W, kas ir ievērojamāki augstāks par citu airētāju uzrādītājiem rezultātiem, savukārt vājākais rezultāts 531,9W bija E-5 airētājam. Visvairāk smēlienus 30 sekunžu testā veica E-4, kopskaitā 29, kura vidējais aritmētiskais rezultāts bija 654,4W, kas ir otrs labākais. Savukārt airētājiem ar mazāku sacensību pieredzi augstākais vidējais aritmētiskais rezultāts 525,7W bija E-6, bet vājākais rezultāts 363,5W bija E-14. Savukārt vismazāk smēlienus veica E-10, kopskaitā 25 ar vidējo aritmētisko rezultātu 429,9W, kas ir 11 augstākais rezultāts no eksperimentālās grupas dalībniekiem. Nosakot grupu variācijas koeficientu salīdzinot vidējā aritmētiskā rezultātus, konstatējam 22,0% variācijas koeficientu, kas norāda ka grupa nav vienveidīga. Salīdzinot EG un EK rezultātu starpības ticamību pēc Stjūdenta kritērija – starpība nav ticama, kas norāda ka grupas šajā testā bijušas līdzīgas, ar vidējo aritmētisko rezultātu starpību 15,1W. KG vidējais aritmētiskais anaerobās kapacitātes testā bija 511,7W, kas ir par 15,1W labāks rezultāts, kā EG. KG variācijas koeficients ir 18,1%, kas norāda ka grupa ir nevienlīdzīga.

### **Secinājumi Conclusions**

Anaerobās jaudas testa rezultāti apstiprina būtisku pieaugumu uz airēšanas stacionārā ergometra Concept – II pēc pieliktās lokālās vibrācijas seansiem eksperimentālajai grupai. Taču kontroles grupai būtisks rezultātu pieaugums netika novērots. EMG liecina par muskuļa Triceps Brachii ievērojamu aktivitātes uzlabošanu eksperimentālajai grupai, savukārt kontroles grupai aktivitātes uzlabošanās netika novērota, Latisimus Dorsi muskulī aktivitāte pirmajā un otrajā testā abām grupām bija vienveidīga.

### **Summary**

Many scientists in their researches have used different vibration frequencies, amplitude and time of vibration to determine the immediate and short term effect. The scientist opinions on vibration frequency range vary starting from 5Hz to 300Hz and more. But the amplitude is from 1mm to 10mm and more, as well as the time of vibration varies from 5 seconds to even 30 minutes. In the same way the number of repetitions varies from one single repetition to several months. For the purposes of the study of rowers the vibration device was set on 100Hz frequency, 2 - 4mm amplitude and the variable vibration time added in each session was 5 to 20

minutes for the total of 12 weeks with 2 to 3 vibration sessions per week. After the local vibration sessions for experimental group, the anaerobic test results prove considerable increase on the stationary rowing ergometer Concept - II. As for the control group, there were no considerable increases observed. EMG proves considerable Triceps Brachii muscle activity improvement for the experimental group, yet the activity improvement was not observed for the control group. Latisimus Dorsi muscle activity was uniform in both tests for both groups.

### Literatūra Bibliography

1. Bongiovanni L.B.; & Hagbarth K.E.; & Stjernberg L. (1990) *Prolonged muscle vibration reducing motor output in maximal voluntary contractions in man* Journal of Physiology - Volume 423, lpp15 – 26.
2. Cardinale M.; & Bosco C. (2003) *The use of vibration as an exercise intervention*. Exercise and sport science reviews - Volume – 31, lpp 3-7 .
3. Cardinal M.; & Pope M.H. (2003) *The effects of whole body vibrations on humans: dangerous or advantageous*. Acta physiologica Hungarica – Volume – 90, lpp195-206 .
4. Cochrane D.J. (2010) *The effect of vibration exercise on aspects of muscle physiology and muscular performance” A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Massey university, Palmerston north.
5. Cochrane D.J. (2011) *The potential neural mechanisms of acute indirect vibration*. Journal of sports science and medicine – 2011, Volume – 10, lpp 19-30.
6. Curry E.L.; & Clelland J.A. (1981) *Effects of the asymmetric tonic neck reflex and high-frequency muscle vibration on isometric wrist extension strength in normal adults*. Physical therapy – Volume – 61, lpp 487-495.
7. Desmedt J.E.; & Godaux E. (1978) *Mechanism of the vibration paradox: excitatory and inhibitory effects of tendon vibration on single soleus muscle motor units in man*. Journal of physiology – 1978, pp197-207.
8. Gail de P.; & Lance W.J.; & Neilson D.P. (1966) *Differential effects on tonic and phasic reflex mechanisms produced by vibration of muscles in man*. Journal of neurology, neurosurgery & psychiatry with practical neurology, lpp 1-11.
9. Issurin V.B.; & Liebermann D.G.; & Tenenbaum G. (1994) *Effect of vibratory stimulation training on maximal force and flexibility*. Journal of sports sciences - Volume – 12, lpp 561-566.
10. Jackson S.W.; & Turner D.L. (2003) *Prolonged muscle vibration reduces maximal voluntary knee extension performance in both the ipsilateral and the contralateral limb in man*. European journal of applied physiology – Volume – 88, lpp 380-386.
11. Martin W.C. (2008) *Whole body vibration and low back pain*. Work Safe BC evidence, based practise group.
12. McCloskey D.J.; & Matthews P.B.C.; & Mitchell J.H. (1972) *Absence of appreciable cardiovascular and respiratory responses to muscle vibration*. Journal of applied physiology - Volume 33, lpp 623-626.
13. Rittweger J.; & Mutschelknauss M. (2003) *Acute changes in neuromuscular excitability after exhaustive whole body vibration exercise as compared to exhaustion by squatting exercise*. Unical physiology and functional imaging – Volume – 23, lpp 81-86.
14. Rønnestad B.R. (2004) *Comparin the performance – enhancing effects of squats on a vibration platform with conventional squats in rekreationaly resistance trained man*. Journal of strenght and conditioning research – Volume – 18, lpp 839-845.

15. Verschueren MP. S.; & Roelants M.; & Delecluse C.; & Swinnen.; & Vanderschueren D.; & Boonen S. (2004) *Effect of 6-month whole body vibration training on hip density, muscle strength and postural control in postmenopausal women: a randomized controlled pilot study*. Journal of bone and mineral research – Volume – 19, pp 352-359.

<b>Kalvis Ciekurs</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve – 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-pasts: akademija@lspa.lv Phone: +371 67543410
<b>Viesturs Krauksts</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve – 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-pasts: akademija@lspa.lv Phone: +371 67543410



## INOVĀCIJAS LATVIJAS SPORTA NOZARES STRATĒGISKAJĀ PLĀNOŠANĀ

### Innovations in Latvian Sport Strategic Planning

**Uldis Grāvītis, Biruta Luika, Signe Luika**  
Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: signe.luika@lspa.lv

**Abstract.** *Taking into account the importance of sport in the formation of physically and mentally healthy nation, and in the strengthening of national identity, the government of Latvia in 2004 has ratified Basic Statement for Sport Policy, including main directions of sport policy, its aims and sub goals, priorities, results to be reached and the directions of activity. To implement this Basic Statement, was worked out National Program for Sport development from 2006 to 2012. Soon this planning period will be completed and it is necessary to find out what to improve in next document of sport strategic planning.*

**Keywords:** *sport, strategical planning, sport development.*

#### Ievads

#### Introduction

Sportam ir pieaugoša nozīme 21.gs. sabiedrībā – arvien vairāk cilvēku nodarbojas ar sportu, piedalās sporta pasākumos, skatās sportu, lasa par sportu. Ar sportu nodarbojas ne tikai skolā un brīvajā laikā, šobrīd tā ir arī profesija daudziem cilvēkiem. Sports nozīmē ne tikai aktīvu līdzdalību, bet arī līdzīgu jušanu, jo sports ir arī kļuvis par nopietnu masu mediju objektu.

Latvijā sports tiek dēvēts par nozari. *Sporta nozares* jēdzienu raksturo vairākas būtiskas pazīmes. Pirmkārt, tā ir kāda kopuma (jomas, sistēmas) daļa. Otrkārt, šis kopums ir saistīts ar cilvēka kā sabiedriskas būtnes darbību. Treškārt, katru šo daļu (t.i. nozari) vieno kopējs saturs, tematika, specifiskās darbības joma, virziens, apstrādājama vai pētāma objekts, noteikti darba procesi u.tml. (<http://termini.lza.lv/article.php?id=97>).

Latvijā leģitīmā aspektā termins *sports* tiek skaidrots 2002.gada 24.oktobrī pieņemtā Sporta likuma 1.panta 10.punktā: „*Sports ir visu veidu individuālās vai organizētas aktivitātes fiziskās un garīgās veselības saglabāšanai un uzlabošanai, kā arī panākumu gūšanai sporta sacensībās*”. Šāda termina *sports* definīcija tiek lietota arī Latvijas sporta nozares stratēģiskās plānošanas dokumentos - „Sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.gadam” un „Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gadam” (<http://www.likumi.lv/doc.php?id=213251>; <http://www.likumi.lv/doc.php?id=68294>; <http://www.likumi.lv/doc.php?id=93733&from=off>).

Sporta attīstība ir plānota, strukturēta un uz sasniegumiem balstīta, pozitīvu izmaiņu veicināšana un attīstīšana organizācijas un personu uzvedībā (Eady, 1993).

Lai spētu plānot, ir nepieciešams izvērtējums esošajai situācijai.

## **Darba mērķis un hipotēze**

### **Aim and hypothesis**

Hipotēze: Latvijas sporta nozares stratēģiskajā plānošanā ir nepieciešamas inovācijas.

Mērķis: izstrādāt inovācijas Latvijas sporta nozares stratēģiskajā plānošanā.

## **Pētniecības metodes**

### **Research methods**

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, viena no izmantotajām metodēm ir dokumentu analīze - datu vākšanas un analīzes metode (pamatā izmantojot tekstu analīzes metodes), kas tiek veikta rakstiskiem, vizuāliem (fotogrāfijas) vai kultūras artefaktiem (Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes, 2011). Ar dokumentu analīzes metodi tika analizētas Latvijas Sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.gadam un Latvijas Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gadam.

Lai pārbaudītu un iegūtu pārlicību par dokumentu analīzē iegūtajiem atzinumiem, izmantota pētīšanas metode - aptauja, kas ir sistemātiska datu vākšana no indivīdiem, uzdodot viņiem jautājumus (Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes, 2011). Kopumā izveidotas trīs anketas dažādām mērķauditorijām.

Pirmā anketa izstrādāta sporta federāciju ģenerālsekretāriem, jo saskaņā ar Sporta likuma 10.panta 4.punktu, sporta federācijai ir tiesības vadīt un koordinēt darbu attiecīgajā sporta veidā vai darbības jomā valstī. Anketēšana veikta no 2010.gada decembra līdz 2011.gada martam. Anketa izsūtīta 89 federācijām, atpakaļ saņemtas 50 aizpildītas anketas.

Otrā anketa izstrādāta pašvaldību sporta vadītājiem, jo viņi atbild par sporta vadību Latvijas novados un Republikas nozīmes pilsētās. Anketēšana notika 2011.gada marta un aprīļa mēnesī. Izsūtītas 118 anketas un atpakaļ saņemtas 65 aizpildītas anketas.

Trešā anketa veidota sporta nozares ekspertiem – Latvijas Nacionālās sporta attīstības programmas 2006. – 2012.gadam izstrādes darba grupas locekļiem. Ekspertu anketēšana notika no 2011.gada septembra līdz 2011.gada decembra mēnesim. Anketēšana veikta gan personīgi – pētījuma autoram esot klāt, gan anketas nosūtīt elektroniski. No 15 ieplānotajiem ekspertiem aizpildītas anketas saņemtas no 14 respondentiem.

## **Rezultāti**

### **Results**

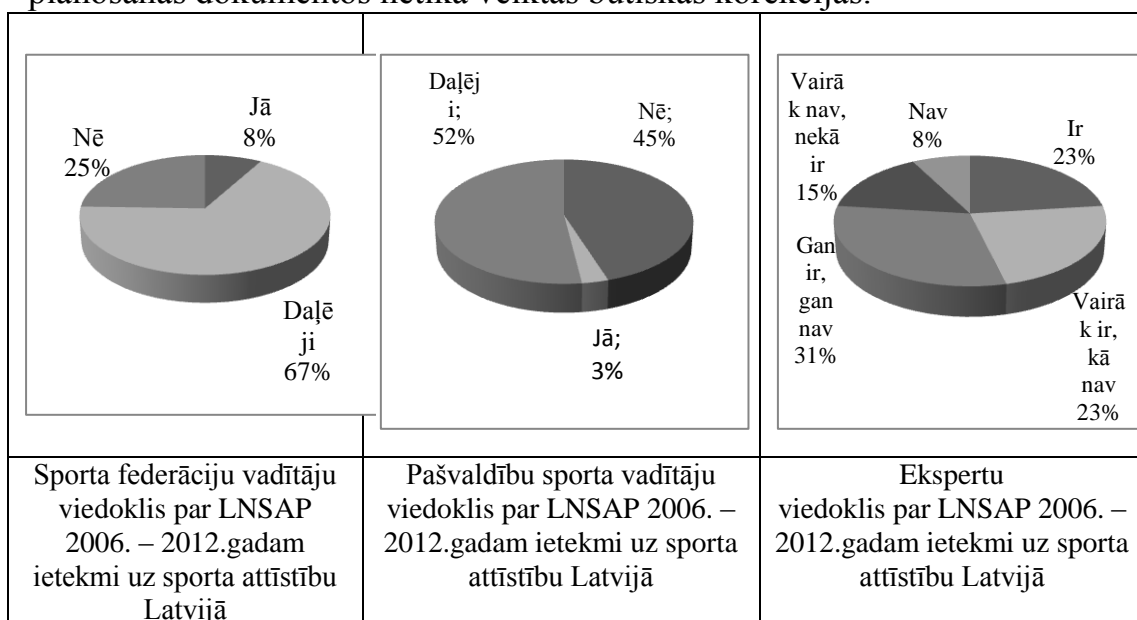
Latvijas sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.gadam (primāri dokumenta darbības termiņš tika apstiprināts 2004.-2009.g.) dots situācijas raksturojums Latvijas sporta nozarē, formulētas problēmas, kuru risināšanai nepieciešams īstenot noteiktu valdības politiku, definēti sporta politikas pamatprincipi, sporta politikas mērķis un apakšmērķi, sagaidāmie politikas rezultāti, to sasniegšanas rādītāji un rīcības virzieni, kā arī ietekmes uz valsts

budžetu novērtējums, paredzamā turpmākā rīcība, atskaitīšanās un novērtēšanas kārtība. Kā sporta politikas jomas tiek definētas – sports visiem, bērnu un jauniešu sports, augstu sasniegumu sports un invalīdu sports.

Savukārt Latvijas Nacionālās Sporta attīstības programmas (turpmāk tekstā LNSAP) 2006. – 2012.gadam programmās uzdevumi ir sadalīti sekojošās jomās – bērnu un jauniešu sports, augstu sasniegumu sports, sports visiem, sports cilvēkiem ar invaliditāti un sporta bāzes. Programmā katram uzdevumam ir noteikts izpildes laiks, budžets, atbildīgā/ iesaistītā institūcija, kā arī plānotais rezultāts.

Analizējot abus sporta politikas dokumentus – Latvijas Sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.gadam un LNSAP 2006. – 2012.gadam, tika secināts, ka:

- primāri nesakrīta abu dokumentu darbības laiks, jo LNSAP izstrāde prasīja 2 gadus;
- veicamie uzdevumi nav jādala pa sporta jomām - bērnu un jauniešu sports, tautas sporta, augstu sasniegumu sports, sports cilvēkiem ar invaliditāti un atsevišķi izdalāmi veicamie uzdevumi sporta bāzu nodrošinājumā, jo visu šo jomu attīstībai jārisina uzdevumi, kas saistīti ar tiesību aktiem, speciālistu izglītošanu, sporta bāzu nodrošinājumu utt.;
- plānoto uzdevumu izpildes termiņi vairumā nekonkrēti;
- vairāki uzdevumi nav veikti finanšu resursu nepietiekamības dēļ;
- neskatoties uz to, ka politikas plānošanas dokumentu darbības laikā, krasi mainījās valsts ekonomiskais stāvoklis, kam sekoja izmaiņas visās jomās, plānošanas dokumentos netika veiktas būtiskas korekcijas.



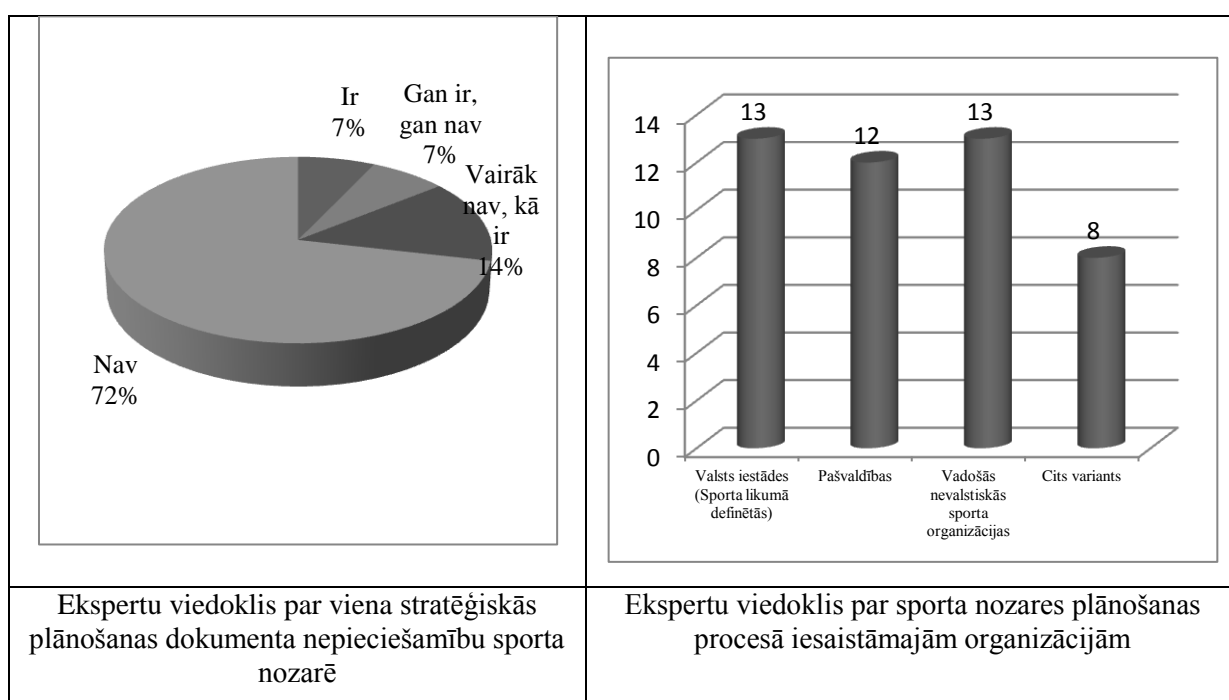
1.att. LNSAP 2006. – 2012.gadam ietekmes uz sporta attīstību Latvijā novērtējums

**Influence evaluation of National Program for Sport development from 2006 to 2012 influence to development of sport**

Veicot anketēšanu, noskaidrots visu trīs grupu respondentu viedoklis par LNSAP 2006. – 2012.gadam ietekmi uz sporta nozares attīstību. Rezultātu apkopojums atspoguļots 1.attēlā.

Kā redzams 1.attēlā, tad lielākā daļa sporta federāciju vadītāju (67%) un lielākā daļa pašvaldību sporta vadītāju (52%) uzskata, ka LNSAP 2006. – 2012.gadam ir daļēji ietekmējusi sporta nozares attīstību, bet sporta nozares eksperti, no visiem atbilžu variantiem visvairāk ir izvēlējušies atbildi „gan ir, gan nav” (31%).

Ekspertiem galvenokārt tika uzdoti jautājumi, kas saistīti ar izstrādātajām novitātēm. 2.attēlā redzams ekspertu viedoklis par viena apvienota stratēģiskā plānošanas dokumenta nepieciešamību sporta nozarē un stratēģiskās plānošanas procesā iesaistītajām organizācijām.



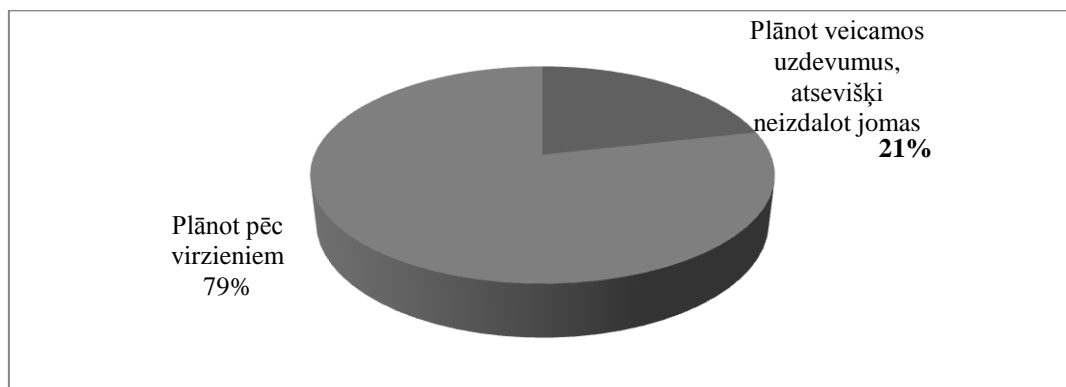
**2.att. Ekspertu viedoklis par viena stratēģiskās plānošanas dokumenta nepieciešamību un sporta nozares stratēģiskās plānošanas procesā iesaistāmajām organizācijām**

**Opinion of experts about necessity of one document of strategic planning and about organizations which is necessary to involve in process of planning**

Vairākums ekspertu uzskata, ka nav nepieciešami divi sporta nozares stratēģiskās plānošanas dokumenti (72%). Savukārt jautājumā par organizācijām, kuras būtu jāiesaista sporta attīstības plāna izstrādē bija ļoti līdzīgi, kā arī tika saņemti priekšlikumi ārpus dotajiem atbilžu variantiem, jāpiemin, ka šajā jautājumā respondentiem bija iespēja izvēlēties vairākus atbilžu variantus. 13 respondenti no 14 uzskata, ka sporta attīstības plānošanas dokumenta izstrādē ir jāiesaista vadošās nevalstiskās sporta organizācijas, tāpat 13 respondentu uzskata, ka jāiesaista tās

valsts iestādes, kuru kompetence sporta jomā ir definēta Sporta likumā. 12 respondenti uzskata, ka jāiesaista arī pašvaldību pārstāvji. 8 respondenti ir izvēlējušies arī atbildi „cits variants”, kā papildus iesaistāmās personas minot: profesionālus sporta speciālistus, zinātniekus, jomas profesionāļus, sportistus.

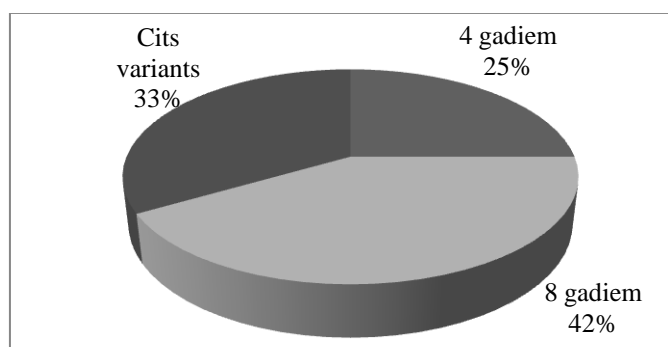
Ekspertu viedoklis par sporta attīstības plāna strukturizēšanu attēlots 3.attēlā. Ekspertiem bija iespēja izvēlēties atbildes variantu no šādiem atbilžu variantiem: „plānot veicamos uzdevumus, atsevišķi neizdalot jomas”, „plānot pēc sporta jomām”, „plānot pēc virzieniem” vai piedāvāt citu variantu.



3.att. Ekspertu viedoklis par sporta stratēģiskā plāna strukturizēšanu  
Opinion of experts about structure of sport strategic plan

Atbildot uz jautājumu par sporta stratēģiskā plāna strukturizēšanu, vairums ekspertu (79%) uzskata, ka sporta attīstības plāns būtu jāstrukturizē pēc darbības virzieniem: tiesību aktu izstrāde, sacensību sistēma, izglītošana un popularizācija, starptautiskie sakari, speciālistu izglītošana, finansiālais nodrošinājums, sporta bāzes un informācijas resursi.

Ekspertu viedoklis par sporta stratēģiskās plānošanas dokumenta darbības laiku atspoguļots 4.attēlā.



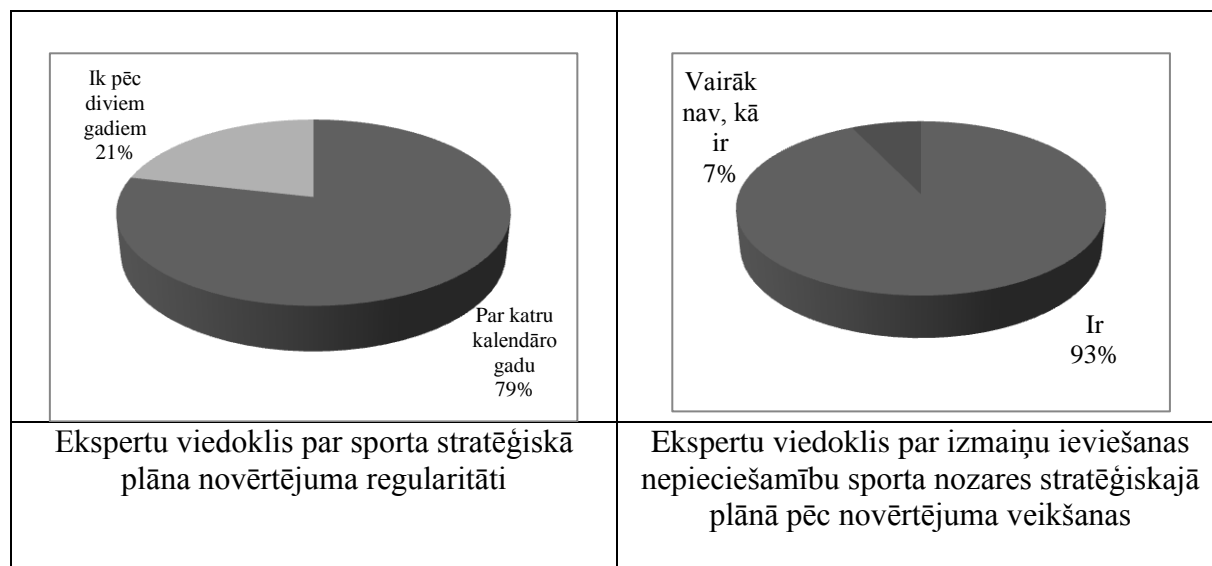
4.att. Ekspertu viedoklis par sporta stratēģiskās plānošanas dokumenta darbības laiku

Fig.4. Opinion of experts about period of strategic planning

42% ekspertu uzskata, ka plānot vajadzētu 8 gadiem, bet 33% - 4 gadiem. 25% ekspertu izvēlējās atbildi „cits variants”, piedāvājot šādus variantus: 7 gadiem;

līdz 2020.gadam, atbilstoši Eiropas Savienības plānošanas periodam; atbilstoši valsts plānošanas dokumentiem. Nevieni no respondentiem neizvēlējās atbilžu variantu „vairāk kā 8 gadiem”.

5.attēlā atspoguļots ekspertu viedoklis par sporta stratēģiskā plāna novērtējuma regularitāti un par izmaiņu ieviešanas nepieciešamību sporta nozares stratēģiskajā plānā.



**5.att. Ekspertu viedoklis par sporta stratēģiskā plāna novērtējuma regularitāti un par izmaiņu ieviešanas nepieciešamību sporta nozares stratēģiskajā plānā pēc novērtējuma veikšanas**

**Opinion of experts about regularity of sport strategic plan monitoring and about making correction in sport strategic plan**

Vairākums ekspertu atbild vienādi uz jautājumu: „Cik bieži jāveic sporta attīstības plānošanas dokumenta realizācijas novērtējums?”. 79% respondentu uzskata, ka tas jā dara par katru kalendāro gadu, taču 21% ekspertu uzskata, ka tas jā dara ik pēc diviem gadiem. Nevieni no ekspertiem nav izvēlēties atbilžu variantu „pēc plāna realizācijas termiņa” vai „cits variants”. Savukārt atbildēs par izmaiņu ieviešanu sporta nozares stratēģiskajā plānā pēc novērtējuma veikšanas, ievērojamu pārsvaru guva atbilde „ir”. 93% no respondentiem izvēlējās šo atbilžu variantu un 7% respondentu uzskata, ka vairāk nav, kā ir. Eksperti, pamatojot savu atbildi, kāpēc tas ir nepieciešams, ir snieguši dažādus skaidrojumus, piemēram, tas nepieciešams, lai dokuments būtu aktuāls visā plānošanas periodā; to prasa izmaiņas gan valstī, gan sporta nozarē, gan starptautiskajā sporta kustībā; plānam jābūt mobilam, atbilstoši situācijai.

**Secinājumi  
Conclusions**

Pielietojot dokumentu analīzes metodi, šī brīža sporta stratēģiskās plānošanas dokumentiem „Sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.gadam”

un „Latvijas Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gadam” un sporta nozares pārstāvju anketēšanu, tika secināts, ka:

- Latvijas Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gadam daļēji ir sekmējusi sporta attīstību Latvijā;
- Sporta nozares stratēģiskajai plānošanai ir nepieciešams viens dokuments, kurā apvienota valsts sporta politika un tās realizācijas plānojums.
- Stratēģiskajā plānā veicamie uzdevumi jāplāno atbilstoši darbības virzieniem: tiesību aktu izstrāde, sacensību sistēma, izglītošanas un popularizācijas darbs, starptautiskie sakari, speciālistu izglītošana, finansiālais nodrošinājums, sporta bāzes un informācijas resursi;
- Sporta nozares stratēģiskā plāna termiņš būtu viens vai divi olimpiskie cikli (4 vai 8 gadi);
- Pārskats par sporta nozares stratēģiskās plānošanas dokumenta realizāciju jāveic par katru gadu (informējot par rezultātiem sporta sabiedrību) un pēc izvērtējuma, ja nepieciešams, jāveic izmaiņas stratēģiskās plānošanas dokumentā.

### Summary

The aim of the research is to develop innovations in sport strategical planning in Latvia. The hypothesis is that it is necessary to develop innovations in sport strategical planning in Latvia. The methods used was studying documents of sport strategical planning (*Basic Statement for Sport Policy from 2004 to 2012* and *National Program for Sport development from 2006 to 2012*) and surveys of general secretaries of sport federations – 50 respondents, responsible persons of sport in regions of Latvia – 65 respondents and 14 experts of sport management in Latvia.

After the research we found out that *National Program for Sport development from 2006 to 2012* partly contributed sport development in Latvia; sport strategic planning requires a single document – program or guidelines; strategic plan of sport is organized in following tasks – lawmaking, system of competitions, education and popularization, international relations, education of sport specialists, finances, sport facilities and resources of information; the period of strategic plan is 4 years (Olympic cycle); it is necessary to make monitoring of realization of strategic plan and after that to make changes in strategic plan if it is necessary.

### Literatūra Bibliography

1. Eady J. (1993) *Practical Sport Development*. Longman Group UK Limited, 78.
2. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Sastādīja Mārtinsons K.(2011), SIA „Izdevniecība RaKa”, Rīga, 284.
3. *Kā definējams jēdziens, kas ietverts terminā nozare? Kāds ir šī jēdziena apjoms un kāda tā darbības sfēra? Kādas ir jēdziena nozare būtiskākās pazīmes?* Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas izdevums „Terminoloģijas jaunumi” 15.11.2003. <http://termini.lza.lv/article.php?id=97>, skatīts 27.07.2011.

4. *Nacionālā sporta attīstības programma 2006.-2012.g.* MK 31.10.2006. rīkojums Nr.538, „Latvijas vēstneša” tiesību aktu vortāls: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=213251>, skatīts 20.02.2012.
5. *Sporta likums*, 13.11.2001. „Latvijas Vēstneša” vortāls: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=68294>, skatīts 20.02.2012.
6. *Latvijas sporta politikas pamatnostādnes 2004. – 2012.g.* MK 15.09.2004. rīkojums Nr.632, „Latvijas Vēstneša” vortāls: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=93733&from=off>, skatīts 20.02.2012.

<b>Uldis Grāvītis</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve – 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-pasts: <a href="mailto:akademija@lspa.lv">akademija@lspa.lv</a>
<b>Biruta Luika</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve – 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-pasts: <a href="mailto:akademija@lspa.lv">akademija@lspa.lv</a>
<b>Signe Luika</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve – 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-pasts: <a href="mailto:signe.luika@lspa.lv">signe.luika@lspa.lv</a> Phone: +371 67543425



## THE MOST EFFECTIVE TECHNIQUES USED BY SHOTOKAN KARATE JUNIOR FEMALE ATHLETES DURING COMPETITION

### Efektīvāko metožu pielietojums Shotokan Karate sacensībās jaunietēm

Vida Ivaškienė

Lithuanian Academy of Physical Education, Lithuania

E-mail: v.ivaskiene@lkka.lt

**Abstract.** *The aim of the research is to analyze the most effective techniques used by shotokan karate junior female athletes during competition.*

*Summing up the analysis of technique actions performed by the members of the team of Lithuanian Shotokan karate junior female athletes (n=10) it can be noticed that: female athletes most frequently performed arm technique actions; Giakucuki was observed during attacks and counterattacks while mawasigeri was observed in leg technique.*

**Keywords:** *arm and leg technique actions during competition, during attacks and counterattacks, junior female athletes, Shotokan karate.*

#### Introduction

Karate is a harmony of body & soul, thoughts, motion and mind (Funakoshi, 1983; Oyama, 1989; Layton, 1993 a; Nakajama, 1994; Накаяма, 1997 a, b; Liaugminas, et al., 2003). There are several karate-do styles and they differ in technique and in general principles of a fight (Liaugminas et.al., 2003; Алхасов, 2007, 2011; Gianino, Gianni, 2011); therefore, to achieve better sports performance it is important to analyse the effectiveness of every action of karate technique.

Shotokan karate technique consists of arm and leg actions. The most common arm actions are pushing actions — *giakucuki*, *kizamicuki* — and the most common leg actions are *maegeri* and *mawasigeri* (Layton, 1993 b; Okazaki, Stricevic, 1994; Karamitsos, Pejcic, 1998; Накаяма 1997 a, b; Ivaškienė, Liaugminas, 2003; Тимербаев, Павлов, 2009); however, the frequency and effectiveness of their application used by Shotokan karate junior female athletes has not been not studied in Lithuania so far.

**The object of the research:** Frequency and effectiveness of the arm and leg actions performed during competitions among Shotokan karate junior female athletes.

**The aim of the research** is to analyze the most effective techniques used by Shotokan karate junior female athletes during competition.

**Hypothesis** — the most effective technique actions used by Shotokan karate junior female athletes is *giakucuki* and *mawasigeri*.

#### Objectives:

1. To determine the actions most frequently and effectively performed during the competitions by Shotokan Karate Junior female athletes.

2. To determine the most effective techniques actions of the attacks and counterattacks.

**The methods of the research:** 1. Literature review. 2. The review of video material. 3. Stenography. 4. Mathematical statistics.

The reliability of the effectiveness of technique actions has been calculated with the help of  $\chi^2$  index.

**Subjects of the research** were Shotokan karate junior female athletes with the mastery of 4—1 kyu, aged 16—17 ( $n = 10$ ).

**Organisation of the research.** Video material from Lithuanian Shotokan karate championships held in 2005—2006 was reviewed to study junior female athletes of Lithuanian Shotokan Karate Team. The technique of 10 female athletes was analyzed. 5 fights of each member were studied and arm and leg technique actions were registered in a special protocol.

The actions were assessed in accordance with ESKA (European Shotokan Karate Association) competition rules.

### Results

It was found out that Shotokan karate female athletes selected for this research used arm actions (68.2 percent) more frequently than leg actions (31.8 percent), technique actions (respectively 120 and 56 actions) ( $\chi^2 = 23.3$ ;  $p < 0.001$ ) (Fig. 1). From all arm actions performed in the fight, only 15 arm actions (8.5 percent) were effective and, from 56 leg actions, only 8 leg actions (6.7 percent) were effective. However the research showed that the efficiency of arm and leg actions is equal ( $p > 0.05$ ).

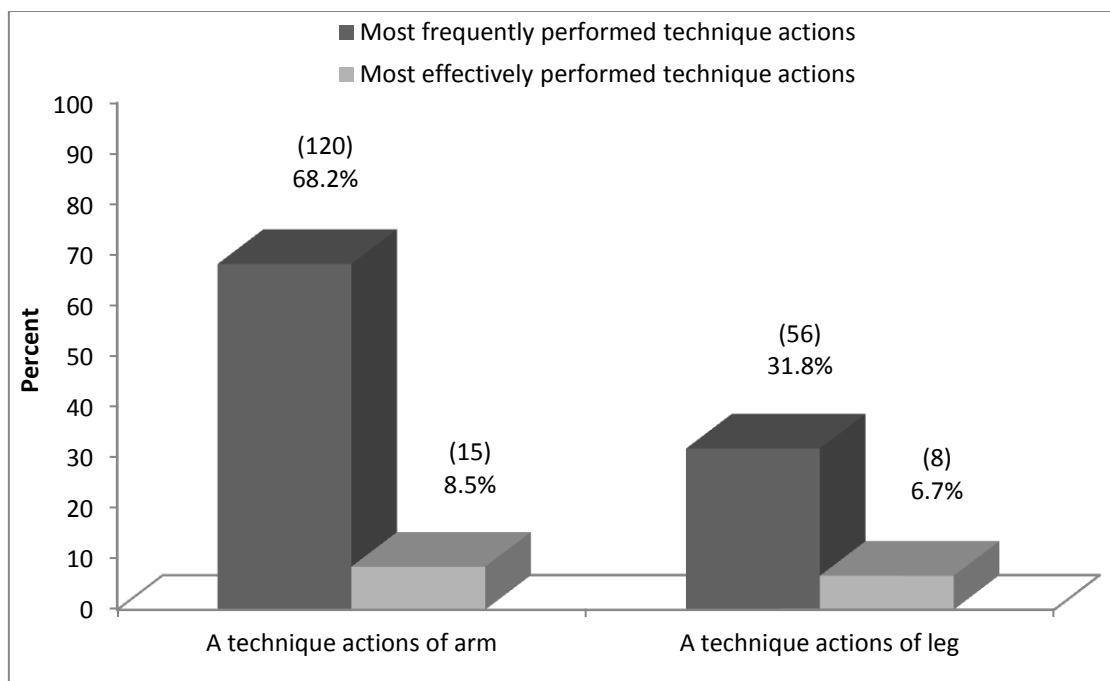


Figure 1. **Technique actions performed during competitions**

We determined that more technique actions (Fig. 2) were performed during the attacks (141 attacks) in comparison to the counterattacks (35 attacks) ( $\chi^2 = 63.8$ ;  $p < 0.001$ ), but technique actions in counter-attacks and attacks were of coextensive efficiency ( $p > 0.05$ ).

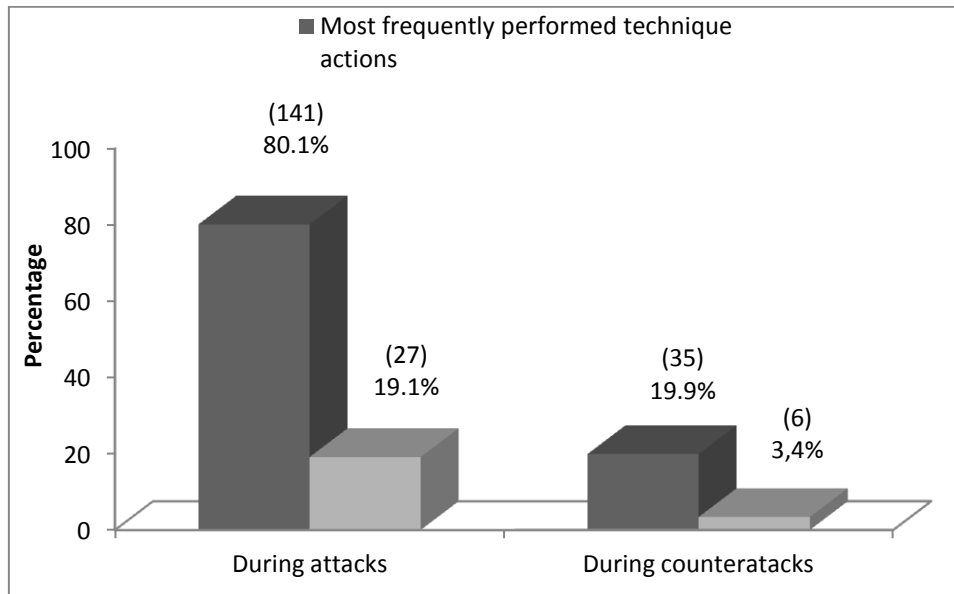
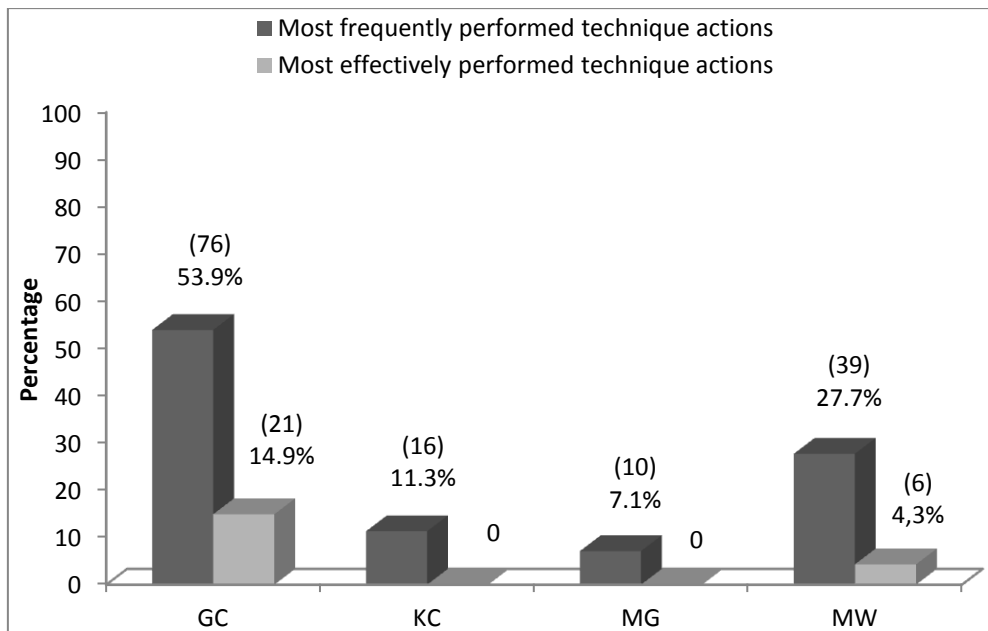


Figure 2. **Technique actions performed during the attacks and counterattacks**



**Note.** GC — *giakucuki*, KC — *kizamicuki*, MG — *maegeri*, MW — *mawasigeri*.

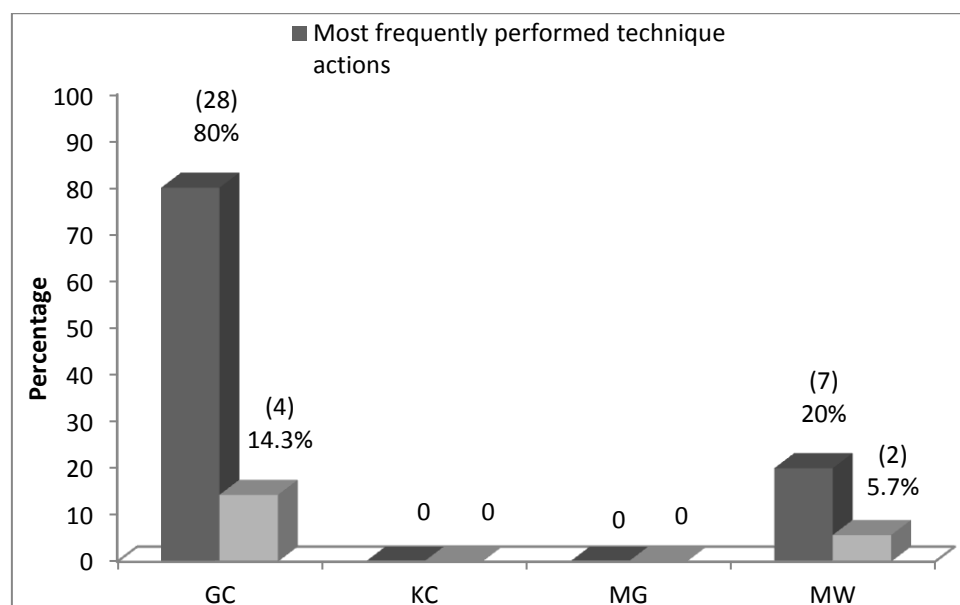
Figure 3. **Technique actions performed during the attacks**

It was registered that *giakucuki* prevailed among arm actions. This action was performed 76 times with the efficiency of 14.9 percent (Fig. 3). *Kizamicuki*

was performed 16 times, but inefficiently. Among leg actions *mawasigeri* prevailed which was performed 39 times with the efficiency of 4.3 percent. *Maegeri* was performed 10 times but inefficiently (none of the actions was high-scoring).

Female athletes executed *giakucuki* more frequently, and with higher efficiency ( $p < 0.001$ ) than *kizamicuki*. *Mawasigeri* was performed more frequently and with higher efficiency than *maegeri* ( $p < 0.05$ ). *Giakucuki* was chosen for attacks more frequently than *mawasigeri* ( $p < 0.001$ ), but the efficiency was the same ( $p > 0.05$ ).

The same actions applied for attacks were performed during counterattacks by Shotokan karate junior female athletes: *giakucuki* prevailed among arm actions (28 times), *mawasigeri* prevailed among leg actions (7 times); however, the efficiency of these actions was higher in comparison to attacks: the efficiency of *giakucuki* reached 14.3 percent and *mawasigeri* reached 5.7 percent (Fig. 4). *Giakucuki* was performed more frequently than *mawasigeri* ( $p < 0.05$ ), but with the same efficiency ( $p > 0.05$ ).



**Note.** GC — *giakucuki*, KC — *kizamicuki*, MG — *maegeri*, MW — *mawasigeri*.

Figure 4. **Technique actions performed during counterattacks**

### Discussion

In comparison with studies done by other authors it was noticed that M. Oyama (1989) and N. Nakajama (1994; Накайма, 1997 а, b; Тимербаев, Павлов, 2009) indicate, that both *giakucuci* and *mawasigeri* are very high-scored actions applied during competitions. This was confirmed by the research results.

A comparison of Shotokan karate technique actions chosen by female and male athletes showed that arm actions prevail among both female and male athletes and that the most efficient (for attacks as well as for counterattacks) actions are *giakucuki* and *mawasigeri*; the efficiency of this technique is of the same level

among female and male athletes, only *mawasigeri* during counterattacks was performed with higher efficiency by male athletes (16.6 percent) (Ivaškienė, Liaugminas, 2003), than by female athletes (5.7 percent) .

The research results enable us to give recommendations to coaches how to improve the *giakucuki* and *mawasigeri* technique actions as well as versions of their performance. It is important to emphasize that *kizamicuki* and *maegeri* performed during competitions were low-scored; therefore, it is important to focus on the improvement of the technique and tactics.

### Conclusions

1. Arm technique actions were most frequent among Shotokan karate junior female athletes.

2. *Giakucuki* of arm actions and *mawasigeri* of leg actions prevailed in attacks and counterattacks.

### Bibliography

1. Funakoshi, G. (1983). *Karate-do: Mein Weg*. Weidental.
2. Gianino, C., Gianni, A. (2011). Physics of Karate project. Measurement Human body barycentre. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, Vol. 5, No 2, p. 352–355.
3. Ivaškienė, V., Liaugminas, A. (2003). Lietuvos jaunių šotokan karatė rinktinės narių (vaikinių) efektyviausi technikos veiksmai varžybose. *Sporto mokslas*, 4, 36–39.
4. Karamitsos, E., Pejčić, B. (1998). *Karatė pagrindai*. Kaunas.
5. Liaugminas, A., Liaugminas, S., Ivaškienė, V., Zobotkus, G. (2003). *Karatė kovos rūšių istorijos ir metodikos apžvalga*. Kaunas: LKKA.
6. Nakajama, M. (1994). *Dinamicke karate*. Praha.
7. Oyama, M. (1989). *Vital karate*. USA.
8. Okazaki T., Stricevic, M. V. (1994). *Modernes Karate*. Niedernhausen.
9. Накаяма, М. (1997 а). *Лучшие карате, кумите 1*. Москва.
10. Накаяма, М. (1997 б). *Лучшие карате, кумите 2*. Москва.
11. Layton, C. (1993 а). Reaction plus movement-time and sidedness in Shotokan karate students. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (3), 765–766.
12. Layton, C. (1993 б). Speed of technique and age in shotokan karateka. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (3), 1001–1002.
13. Алхасов, Д. С. (2011). Научно-методическое обоснование системы обучения технике восточных единоборств. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1, 47–52.
14. Алхасов, Д. С. (2007). Оптимальные соотношения основных разделов подготовки юных каратистов (на примере косики-каратэ). *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1, 44–46.
15. Тимербаев, О. М., Павлов, С. В. (2009). Модель технико-тактической подготовленности высококвалифицированных каратистов. *Теория и практика физической культуры*, 4, 70–75.

<p><b>Vida Ivaškienė</b> Lithuanian Academy of Physical Education Sporto str. 6, Kaunas, LT-44221 Lithuania E-mail: v.ivaskiene@lkka.lt Phone: +370 699 57373</p>
---

## **STUDENTS' BEHAVIOUR AND ATTITUDES TO SCHOOL RULES AS OUTCOME OF INVOLVEMENT IN STRUCTURED LEISURE ACTIVITIES**

### **Skolēnu uzvedības un attieksmes pret skolas iekšējās kārtības noteikumiem saistība ar organizētajām ārpusklases nodarbībām**

**Rasa Jankauskiene, Saulius Sukys**

Lithuanian Academy of Physical Education, Lithuania

E-mail: s.sukys@lkka.lt

**Abstract.** *The aim of the study was to ascertain the associations between students' participation in extracurricular activities, duration and type of these activities and their antisocial behaviour, attitude towards the rules regulating their behaviour at school and students' rights. The sample consisted of 1360 (707 males and 653 females) adolescents between ages of 12 and 17 years. The survey-style assessment questionnaire was used in this study. The research revealed that participation in extracurricular activities was associated with more seldom alcohol use, smoking, deviant behaviour at school, and favourable evaluation of school rules. Duration of extracurricular activities a week was not associated with students' antisocial behaviour. Evaluating substance use and deviant behaviour at school participating in sport students did not differ from those ones who did not participate in any extracurricular activities. Substance use and deviant behaviour at school is less characteristic to those students who attend arts and various activities.*

**Keywords:** *extracurricular activities, adolescence, antisocial behaviour, school rules.*

### **Introduction**

In the recent years, the interest in studies analyzing the influence of children's leisure activities on their well-being has increased. Within the leisure context, a distinction can be made between the involvement in structured versus unstructured leisure activities (Eccles & Barber, 1999). Structured activities are those that are organized by adults around specific social or behavioural goals. Unstructured activities arise more spontaneously in children's lives, and may include time spent engaged in social interactions with friends or siblings, reading or listening to music alone, or engaging in spontaneous play activities (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003). In this study, we will focus on structured leisure activities.

Findings indicate that children who are more involved in club activities receive higher academic grades and are rated by teachers as higher in the academic competence than their peers who are less involved in such activities (Prelow & Loukas, 2003). These students also assess their school and the importance of studying in the future more favourably (Eccles et al., 2003; Fredericks & Eccles, 2008). Participation in extracurricular activities may provide positive peer support, positive adult role models and the opportunity to participate in an activity during leisure time, thereby decreasing an adolescent's time to engage in delinquent behaviour (Eccles & Barber, 1999). Although some results suggest that participation in extracurricular activities does not act as a protective factor for

youth engagement in delinquent behaviour (Burton & Marshall, 2005). Researchers found a significant positive correlation between participation in sports and involvement in aggressive behaviour (Burton & Marshall, 2005). Other research data show that adolescent males who participate in organized sports have an increased likelihood of using alcohol (Eccles & Barber, 1999; Michaud, Jeannin & Suris, 2006). Evaluating other drug substance use, it was determined that cannabis use is positively associated with sport activity among male and female students (Michaud, Jeannin & Suris, 2006), while participation in service and religious activities predicted lower rates of drinking and drug use (Eccles et al., 2003). Other researchers revealed the best health-associated rates (for example, absence of bad habits) and more seldom cases of problematic behaviour are characteristic to those students who attend activities of some trends and not of one (Harrison & Narayan, 2003). Researches suggest that increasing hours of extracurricular activities and employment are associated with less sleep, especially among students engaging in more than 5 h a day of these activities (Dorofaeff & Denny, 2006).

To sum up, it can be stated there is still a lack of studies analyzing students who attend a few different activities with attention to the duration of extracurricular activities. The students' attitude towards the rules regulating their behaviour and school rights was also less researched. These issues are relevant as the duty of school is to familiarize students with the rules of social life and develop a need to follow them (Samanci, 2010). Although students are mostly sure adults should take care of them (Rissanen, Kylma & Laukkamen, 2009), the data about problematic students' behaviour, especially their disrespect each other (Delfabbro et al., 2006; Jankauskiene et al., 2008) allow suggesting that students do not tend to follow existing rules and their duties as those of students. This assumption is made as school rules are usually associated with classroom management and school discipline in terms of establishing and maintaining an environment conducive to studying in the classroom as well as order, non-violence, and safety in the playground, corridors, dining hall and so forth at school (Malone & Tietjens 2000). Furthermore, school students are more and more dissatisfied with their schools. Students' clarity and consistency at school rules are significantly associated with the changes of problematic behaviour, either (Way, Reddy & Rhodes, 2007).

This study has an aim to ascertain the associations between students' participation in extracurricular activities, duration and type of these activities and their antisocial behaviour (alcohol, cigarette use, deviant behaviour at school and outside school) as well as their attitude towards the rules regulating their behaviour at school and students' rights. We hypothesize that participation in extracurricular activities, but not time provides a stronger protective effect against antisocial behaviour. We also hypothesize that participation in extracurricular activities would be associated with more positive evaluation of school rules.

## Method

*Participants.* The total sample consisted of 1360 (707 males and 653 females) young adolescents between ages of 12 and 17 years. The sample was drawn from schools representing the main schools, secondary schools and gymnasiums. The respondents were divided into 6 age groups as follows: 12 years: n=251; 13 years: n=226; 14 years: n=256; 15 years: n=209; 16 years: n=215 and 17 years: n=203.

### *Measures.*

Eight antisocial activities were assessed. Two were associated to substance use. Students were asked to report how often they had used each of these substances in the past three months by applying a 6-point scale ranging from 1 (never used) to 6 (several times per day). Analyzing this data, we divided the students into two groups according to alcohol use (never used and used) and smoking (never smoked and smoked). Three items assessed adolescents' deviant behaviour at school. They were asked to report how often they intentionally had damaged something that did not belong to them, hit other students and not attended school without the reason in the past six months. These items were assessed by means of a 4-point scale ranging from 1 (not at all) to 4 (more than four times). According to the answers, we divided the researched students into two groups: without deviant behaviour at school (we classified those students who answered all three questions with the answer variant „not at all“) and with deviant behaviour. The last three assessed adolescents' deviant behaviour outside school. All three items were the same except that adolescents had to report about their behaviour outside school. They were analogically divided into two groups: with and without deviant behaviour outside school.

School rules and students' liberties were assessed by three items. The adolescents were asked to report „*Do you know the regulating rules of your school?*“ by means of a 4-point scale ranging from 1 (*I do not know anything about such rules*) to 4 (*I know them very well*). According to the answers, the students were divided into two groups: those who knew the rules very well and those who had just familiarized with them or did not know anything about them. The adolescents were also asked to report „*Are the students' behaviour regulating rules fair?*“ by means of a 4-point scale ranging from 1 (*they are not fair at all*) to 4 (*they are completely fair*). According to the answers, the students were divided into two groups: those who thought these rules were completely fair and those who doubted in their fairness. The third item assessed the adolescents' judgement about students' liberties. They were asked to report „*How do you assess the students' rights at school?*“ this item was assessed by means of a 4-point scale ranging from 1 (*the students have too many rights*) to 4 (*the students hardly have any rights*). According to the answers, the students were divided into two groups: those who thought the students had enough rights at school and those who thought they had too many or too few rights.



Participation of students in extracurricular activities. The adolescents were given a detailed list of activities and were asked to check all of the activities they participated in. These activities were divided into 4 categories: sports-only activities, arts activities, technical activities, and the last – various activities (participating in more than one activity). Analyzing the data, the students were first divided into the groups of participating and non-participating in extracurricular activities. Then the participating students were divided into four groups according to the type of extracurricular activities and compared with non-participating ones. Asking the students about their participation in extracurricular activities, they were also asked to indicate how much time they spent on them a week. According to the average time of extracurricular activities, we divided the researched into two groups: those who spent up to three hours per week for extracurricular activities and those who spent on them more time.

*Data analysis.* All analyses were conducted with SPSS 13.0. The differences between the groups were calculated using chi-square at a level of 0.05. The logistic regression analysis was undertaken in order to investigate the association between the dependent variables (antisocial behaviour, school rules and students' liberties) and the independent variables (participation in extracurricular activities, time of participation per week, and type of activities). The results are expressed as adjusted odd ratios (OR) with 95% confidence intervals (95% CI).

## Results

The study results show 64.9% students participate in extracurricular activities. The students mostly choose sport (41.2%) and art activities less often (20.7%). One third of them (34.7%) even attend a few activities simultaneously. It was determined 56.7% students used alcohol at least once in the last three months. Most of them used alcohol once or twice a month (38.3%). Accordingly, 25.8% smoked at least once in the last three months. It was determined that 60.5% students had deviant behaviour at school meanwhile 35.8% had such kind of behaviour outside school. It was determined there were more girls who had never used alcohol ( $\chi^2=12.07$ ,  $p<0.001$ ) and never smoked ( $\chi^2=27.09$ ,  $p<0.001$ ). Girls had deviant behaviour at school ( $\chi^2=80.82$ ,  $p<0.001$ ) and outside it less often ( $\chi^2=123.47$ ,  $p<0.001$ ). The survey showed that alcohol use ( $\chi^2=241.55$ ,  $p<0.001$ ), smoking ( $\chi^2=122.29$ ,  $p<0.001$ ) and deviant behaviour at school ( $\chi^2=90.5$ ,  $p<0.001$ ) was more characteristic to older students. Meanwhile, deviant behaviour outside school was more frequent among younger students ( $\chi^2=18.22$ ,  $p<0.001$ ).

It was determined 71.2% students had read the rules regulating their behaviour at school, 43.0% indicated they were completely fair. 74.1% students thought they had enough rights at school. The research showed the girls knew the students' behaviour rules better ( $\chi^2=21.74$ ,  $p<0.001$ ), more of them believed in fairness of the rules ( $\chi^2=21.38$ ,  $p<0.001$ ) and thought the students had enough rights ( $\chi^2=32.88$ ,  $p<0.001$ ). Older students agreed less often that the rules regulating their behaviour at school were completely fair ( $\chi^2=9.24$ ,  $p<0.01$ ).

Table 1

**Bivariate analyses showing the behavioural and attitudinal correlations with participation in extracurricular activities and time**

Variables	Participation in extracurricular activity			Participation time per week		
	Involved (n=883)	Not involved (n=447)	OR (95% CI)	> 3 hours per week (n=483)	≤ 3 hours per week (n=400)	OR (95% CI)
<b>Substance use</b>						
Never drunk alcohol	45.5	39.2*	1.30 (1.03-1.63)	44.0	47.1	1.13 (0.87-1.48)
Never smoke	77.0	68.9***	1.51 (1.18-1.94)	74.6	79.8	1.34 (0.98-1.84)
<b>Deviant behaviour</b>						
No deviant behaviour at school	42.5	34.1**	1.43 (1.13-1.80)	42.3	42.9	1.03 (0.78-1.34)
No deviant behaviour outside school	64.4	63.7	1.03 (0.82-1.30)	63.8	65.2	1.06 (0.80-1.40)
<b>School rules and liberties</b>						
Knows school rules	71.0	71.7	1.03 (0.81-1.33)	68.1	74.6*	0.73 (0.54-0.98)
School rules are fair	46.8	35.9***	0.64 (0.51-0.80)	42.7	51.8**	0.70 (0.53-0.91)
Students have enough rights	75.9	70.6*	0.76 (0.59-0.98)	74.9	77.3	0.88 (0.64-1.20)

\*p<0,05; \*\*-p<0,01; \*\*\*-p<0,001

Table 2

**Bivariate analyses showing the behavioural and attitudinal correlations with the type of extracurricular activities**

Variables	Type of extracurricular activities (n=853)					
	Sports only (n=364)	OR (95% CI)	Arts only (n=183)	OR (95% CI)	Various activities (n=306)	OR (95% CI)
<b>Substance use</b>						
Never drunk alcohol	37.5	0.93 (0.70-1.13)	49.7**	1.53 (1.09-2.16)	52.0***	1.68 (1.26-2.24)
Never smoke	67.4	0.93 (0.70-1.250)	87.4***	3.12 (1.93-5.03)	81.7***	2.01 (1.42-2.86)
<b>Deviant behaviour variables</b>						
No deviant behaviour at school	30.7	0.86 (0.64-1.15)	60.1***	2.91 (2.05-4.14)	45.9***	1.64 (1.22-2.20)
No deviant behaviour outside school	53.7**	0.66 (0.50-0.87)	77.0***	1.91 (1.29-2.83)	68.8	1.25 (0.92-1.70)
<b>School rules and liberties</b>						
Knows school rules	65.3*	1.35 (1.01-1.81)	73.2	0.93 (0.63-1.36)	75.8	0.81 (0.58-1.12)
School rules are fair	40.6	0.82 (0.62-1.09)	51.6***	0.53 (0.37-0.74)	50.3***	0.55 (0.41-0.74)
Students have enough rights	70.2	1.02 (0.76-1.38)	82.4**	0.51 (0.33-0.79)	79.4**	0.62 (0.44-0.88)

Note. Compare with not involved in extracurricular activity group

\*p<0,05; \*\*-p<0,01; \*\*\*-p<0,001

The data presented in the first table shows the students who do not participate in extracurricular activities use alcohol more often ( $\chi^2=5.02$ ,  $p<0.05$ ) and they smoke more often ( $\chi^2=10.61$ ,  $p<0.001$ ). Participation in extracurricular activities has a significant influence on more seldom cases of deviant behaviour at school ( $\chi^2=9.05$ ,  $p<0.01$ ). However, participation in extracurricular activities and their duration are not associated with students' deviant behaviour outside school. The research showed participation in extracurricular activities was positively associated with more favourable students' behaviour towards the school rules, but not the time spent on them per week. The students participating in extracurricular activities indicated more often these rules were fair ( $\chi^2=14.96$ ,  $p<0.001$ ). Meanwhile, those who spent there more time believed in their fairness less often ( $\chi^2=7.11$ ,  $p<0.01$ ). The research revealed the associations of participation in extracurricular activities with more favourable evaluation of their rights ( $\chi^2=4.50$ ,  $p<0.05$ )

Analyzing the association of variables of the students' behaviour and attitude with the type of extracurricular activities, the data of the students participating in sports, arts and various activities was compared with that of the students who do not participate in extracurricular activities (Table 2) (as there were few students from technical activities ( $n=30$ ), the data of this group was not analyzed). It was determined that attending of sports activities was not associated with the students' alcohol use and smoking. Sport was not associated with deviant behaviour at school, but it was associated with more frequent cases of such behaviour outside school ( $\chi^2=8.57$ ,  $p<0.01$ ). The research showed that participating in sport students knew the school rules less often ( $\chi^2=3.96$ ,  $p<0.05$ ). The research revealed positive associations between participation of students in arts activities and less seldom cases of alcohol use, smoking and problematic behaviour at school and outside it (Table 2). Moreover, the students attending various activities evaluated the school rules and students' rights more favourably. Attending of various activities compared with those students who did not participate in any extracurricular activities was associated with less seldom cases of alcohol use, smoking and deviant behaviour at school. Those students who participated in various activities evaluated the school rules more favourably and spoke for their rights at school more favourably.

### **Discussion**

At the beginning of the research, it was expected that participation in extracurricular activities would be associated with more seldom cases of antisocial behaviour. The research partially confirmed the raised hypothesis as the associations between the students' participation in extracurricular activities and more seldom alcohol use and smoking as well as involvement in deviant behaviour at school were determined. The differences in evaluation of deviant behaviour at school among the analyzed students may have been determined by a few factors. First, attention should be paid that the students of schools of small towns were surveyed; most of them may have chosen informal activities performed in the same school and organized by the same teachers. Their trust and respect to each other can

affect a more favourable attitude towards studying and school, i.e., it can encourage the study motivation. The works of other scientists also suggest extracurricular activities encourage a more favourable students' attitude towards school and the importance of studying (Eccles et al., 2003; Fredericks & Eccles, 2008). Thus, a higher motivation of studying discourage being absent from school and a more favourable attitude towards school analogically encourages saving its property. However, participation in extracurricular activities does not necessarily act as a factor protecting from problematic behaviour outside school. Attention is also paid to it by other scientists analyzing subcultures of adolescents' leisure time suggest adults' supervision is very important as well as behaviour of their activity friends (Thorlindsson, Bernburg, 2006).

Evaluating the data of the students' attitude towards the behaviour rules and their rights at school, it can be stated the second hypothesis raised at the beginning of the research was partially confirmed. Although most students knew the school rules regulating their behaviour, those participating in extracurricular activities evaluated them more favourably. Besides, more of these students thought they had enough rights at school. It is to note adolescents usually have a negative attitude towards different rules restricting their behaviour. Thus, a more favourable attitude towards the behaviour rules expressed by the students participating in extracurricular activities can be affected by the nurturance of a more favourable attitude towards studying and school and observance of the rules in cooperation in their favourite activities. It is to note extracurricular activities can encourage a more favourable students' attitude towards the school culture and personal participation in its creation. A positive school culture is one in which teachers and students care about and support one another, share values, norms, goals, and a sense of belonging, and participate in and influence group decisions (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). School culture is an important contextual variable influencing students' adjustment to school. School culture is associated to student disciplinary problems and achievements; it could foster prosocial behaviour of childrens (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007). If students participating in extracurricular activities learn to cooperate with their peers and adults and participate in making common decisions, it can explain a more favourable attitude of these students towards the rules regulating their behaviour as well as the students' rights.

The results of this survey confirmed the assumption made at the beginning of the research that the duration of extracurricular activities did not have any influence on the students' behaviour. However, the associations between the time spent on extracurricular activities per week and the students' attitude towards the behaviour rules were determined. It is to note the students spending more time on various activities evaluate the rules regulating their behaviour more favourably. It enables stating the contents of extracurricular activities are more important for their positive influence on children compared with time. In this context, attention should be also paid to the type of extracurricular activities as it is associated with the students' behaviour according to the data of this research. The research revealed

that alcohol use and smoking was less characteristic to those students who participated in arts or various activities. Besides, antisocial behaviour at school was also less characteristic to the students participating in arts activities. However, there was no difference in this behaviour between the students who do not participate in extracurricular activities and those who go in for sports. It enables stating that sport does not necessarily distract students from health-damaging behaviour. It is to note it partially repeats the correlation of previous studies between sport and alcohol use (Eccles et al., 2003; Michaud, Jeannin & Suris, 2006).

According to the data of our study, sport does not protect students from smoking and it does not coincide with the results of other scientists determining negative correlations between sport and smoking (Harrison & Narayan, 2003). The discrepancy between these results may have been influenced by a few reasons. In our study, we did not consider such factors as the students' sport mastership and cultivated kind of sport which can affect their behaviour. Some studies suggest smoking is more characteristic to people choosing individual kinds of sport and sportswomen of higher mastership (Piretti-Watel et al., 2002).

It was determined the involvement in deviant behaviour outside school was only negatively associated with attending of arts activities. There was no difference between the students attending various activities and those who did not participate in any extracurricular activities. It may have been influenced by the fact these students may have attended sports activities, too. Evaluating the behaviour outside school it was determined the sport students were involved in it more often compared with the students attending other extracurricular activities and those who did not participate in any leisure activities organized by adults. This data partially repeats the statements of other authors that attending of a kind of sport does not necessarily protect students from their involvement in delinquent behaviour (Burton, Marshall, 2005).

### **Conclusion**

The research revealed that participation in extracurricular activities was associated with more seldom alcohol use and smoking. However, there are no associations between participation in extracurricular activities and deviant behaviour outside school. Evaluating the attitude towards the students' school rules, it was determined those students who participated in extracurricular activities evaluated them more favourably. Duration of extracurricular activities a week was not associated with antisocial behaviour. Evaluating substance use and deviant behaviour at school participating in sport students did not differ from those ones who did not participate in any extracurricular activities. Substance use and deviant behaviour at school is less characteristic to those students who attend arts and various activities.

### Bibliography

1. Barr, Jason; & Higgins-D'Alessandro, Ann. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), 231-250.
2. Burton, Jodi.M.; & Marshall, Lisa.A. (2005). Protective factors for youth considered at risk of criminal behaviour: does participation in extracurricular activities help? *Criminal Behaviour & Mental Health*, 15 (1), 46-64.
3. Dorofaeff, Tavey F.; & Denny, Simon. (2006). Sleep and adolescence. Do New Zealand teenagers get enough? *Journal of Paediatrics & Child Health*, 42 (9), 515-520.
4. Eccles, Jacquelynne.S.; & Barber, Bonnie. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-34.
5. Eccles, Jacquelynne.S.; Barber, Bonnie; Stone, Margaret; & Hunt, James. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-829.
6. Fredricks, Jennifer.A.; & Eccles, Jacquelynne.S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth & Adolescence*, 37 (9), 1029-1043.
7. Harrison, Patricia.A.; & Narayan, Gopalakrishnan. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73 (3), 113-120.
8. Jankauskiene, Rasa; Kardelis, Kestutis; Sukys, Ssausius; & Kardeliene, Laimute. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (2), 145-162.
9. Malone, Bobby.G.; Tietjens, Cheryl.L. (2000). Re-examination of classroom rules: The need for clarity and specified behaviour. *Special Services in the Schools*, 16, 159-170.
10. Michaud, Pierre-Andre, Jeannin, Andre, & Suris, Joan-Carles. (2006). Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents. *Eur J Pediatr*, 165, 546-555.
11. Piretti-Watel, Patrick; Beck, Francois; & Legleye, Stephane. (2002). Beyond the U-curve: the relationship between sport and alcohol, cigarette and cannabis use in adolescents. *Addiction*, 97 (6), 707-716.
12. Prelow, Hazel.M.; & Loukas, Alexandra. (2003). The role of resource, protective, and risk factors on academic achievement-related outcomes of economically disadvantaged latino youth. *Journal of Community Psychology*, 31, (5), 513-529.
13. Rissanen, Marja-Liisa; Kylma, Jari; & Laukkamen, Eila. (2009). Descriptions of help by Finnish adolescents who self-mutilate. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 22 (1), 7-15.
14. Samanci, Osman. (2010). Teacher views on social skills development in primary school students. *Education*, 131 (1), 147-157.
15. Thorlindsson, Thorolfur; & Bernburg, Joan Gunnar. (2006). Peer groups and substance use: Examining the direct and interactive effect of leisure activity. *Adolescence*, 41 (62), 321-339.
16. Way, Niobe; Reddy, Ranjini; & Rhones, Jean. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40 (3-4), 194-213.

17. Fletcher, Anne.C.; Nickerson, Pamela; & Wright, Kristie.L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-beeing. *Journal of Community Psychology*, 31 (6), 641-659.

<b>Rasa Jankauskiene</b>	Lithuanian Academy of Physical Education, Sporto str. 6, Kaunas, LT-44221 Lithuania
<b>Saulius Sukys</b>	Lithuanian Academy of Physical Education, Sporto str. 6, Kaunas, LT-44221 Lithuania E-mail: s.sukys@lkka.lt Phone: +370 37302638

## EVALUATION OF A PHYSICAL ACTIVITY PROMOTION PROGRAM FOR SENIORS

### Fizisko aktivitāšu veicināšanas programmas senioriem ietekmes izvērtējums

**Aivars Kaupuzs**

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: aivars.kaupuzs@inbox.lv

**Abstract.** *The aim of the study was to evaluate the impact of the developed programme of physical activities for 60-75 years old seniors. The study sample includes 24 seniors in experimental and 25 persons in control group. The examinations of health related variables, questionnaire about physical activity and factors influencing it, and testing of physical fitness were done. After a one-year period the results of International Physical Activity Questionnaire of the experimental group remained significantly higher than results of the control group ( $5103.4 \pm 1447.05$  vs  $3796.6 \pm 1052.12$  MET-min/week;  $p < 0.05$ ). The results of the Exercise Stages of Change and outcome expectations questionnaires let conclude that during classes the participants' confidence about possible benefits increased and only 15.9% of participants remain in contemplation stage and 13.8% stay in preparation stage. In comparison with the control group the results of lower and upper body strength test significantly improved ( $p < 0.05$ ) as well as the participants of the programme could cover a longer distance in the 6 minute walking test. The changes of the results of health related variables were not statistically significant ( $p > 0.05$ ).*

**Keywords:** *fitness, older adults, outcome expectations, physical activity program, stages of changes.*

### Introduction

One of the most important achievements of modern society is the increase of prospective population lifespan. Hundred years ago the average lifespan of Europeans was under 50 years, but nowadays it already exceeds 70 years. The number of inhabitants, who are older than 65 years, increases very fast. According to the data of Central Statistical Bureau of Latvia, since the beginning of the 1990s in Latvia there has been negative increase in natural reproduction and migration balance (Zvidriņš, 2006). Along with the prospective increase of lifespan, it can cause noticeable recession in the population age structure in Latvia, which will have negative influence on socio-economic processes. The decrease of labour force will create a necessity to keep working abilities and health as long as it is possible in order to let continue valuable social life at the retirement age, too.

The increase of population lifespan also includes a lot of challenge. Becoming older, physical, sensory and cognitive abilities of the body diminishes and it could be the reason for functional restrictions. Along with weakening abilities of an organism, the risk of health disturbance increases, and it affects human working abilities and social welfare essentially. In later years aging indications appear which influence the human's physical and psycho-emotional



state. The reduction in the functional state also produces certain restrictions of activities, which bother daily actions.

In the recommendations of the World Health Organization physical activities are specified as one of the most important factors for maintaining health (World Health Organisation Exercise for health, 1995). Benefits for older adults, which are achieved by regular physical training, are widely researched in different aspects. R.Pate (Pate, et al., 1995) has defined positive influence of physical activities on disease prevention. R.Shepard and C.Bouchard (Shepard&Bouchard, 1995), B.Resnik (Resnic, 2000) in their studies have indicated possibilities to improve physical qualities essentially also in old age. Regular physical activities have positive influence on emotional, cognitive and social factors.

Taking into consideration the theoretical statements about the necessity to keep up regular physical activities in old age and the analysis of the available information about the real situation, there are revealed the issues which research will enable to understand the factors influencing participation of seniors in physical activities. Basing on scientific cognitions the programmes for promoting physical activity are one of options how to involve seniors into regular physical activities (Hughes, Seymour, Campbell, Whitelaw&Bazzarre, 2009). According to the data of W.Ettinger and co-authors (Ettinger et al., 1997), only about a half of people involved in the programme of physical activities continued it after 6 months. It shows that it is necessary to search for other solutions in the development of these programmes and their theoretical grounding.

As S.Blair and co-authors (Blair, LaMonte & Nichaman, 2004) have noted developing programmes promoting educational and physical activities it is important to emphasize opportunities to be active in daily life. The authors mention that it is difficult to include regular practicing in everyday life, therefore the increase of daily activities could give much more benefits. It is necessary to educate society about essential benefits to be achieved by moderate physical daily activities.

Educational programmes have to be based on the individual needs of each person and age and gender peculiarities. Successful implementation of a programme depends on identification of factors disturbing physical activities, formation of confidence of one's own abilities and conformity of the offered activities to person readiness to change habits (Brawley, Rejeski &King, 2003).

The health-enhancing physical activity programme for seniors frame was created based on theoretical background. Implementing the programme there were taken into consideration the cognitions regarding factors promoting and impeding seniors' activity obtained during the previously conducted qualitative research (Kardiovaskulāro slimību (KVS) profilakses vadlīnijas, 2007). The content of the programme was based on the standpoints of the Social Cognitive Theory about the necessity of external support, formulating action objectives and control of their implementation as well as agreement on the planned action. In the practical exercising part of the classes the selected methods and loads were based on the

developed recommendations about the needed physical activity for seniors (Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association, 2007; Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008).

The aim of the created programme was to facilitate involvement of participants into daily physical activities supplementing them by exercises improving physical abilities and helping preserve physical and mental health.

Within the programme the participants were encouraged to include additional physical activities into their daily life, take part in sports activities offered in the surroundings and do exercises independently. Organizing classes the following factors shall be taken into consideration: participants' health condition, interests, available means, readiness to change habits and others. The programme was individual oriented and it helps a person find inner motives and aims to increase activity observing safety principles. Besides, it helps find solutions to overcome possible obstacles.

The programme included five stages carried out during 24 classes taking place once per week. The structure of classes included both theoretical and practical part. In the theoretical part 20-30 minutes were devoted to discussions with participants about the types of physical activities and their significance in the preservation of health as well as to provision of motivating information to increase activity. In each class the theoretical part was following by a practical part of 30-40 minutes, which included 5-10 minutes of warm-up, 20-25 minutes of moderate intensity and 5-10 minutes of flexibility and balance exercises.

The purpose of this study was to assess the impact of the developed programme of physical activities on 60-75 years old seniors, as well as the dynamics of parameters affecting health and fitness changes in one year period.

## **Methods**

### *Subjects*

For approbation of developed programme and evaluation of efficiency the pedagogic experiment was carried out. In order to form the groups for the pedagogical experiment there was published an informative article in the local newspaper inviting the inhabitants of Rezekne and county to apply for the research. The participants of the research were offered to have the cardiovascular disease risk assessment in the Health Consulting-Room and identify the parameters of their physical abilities. The experimental group consist of 34 older adults, who agreed to participate in the programme "Be Active- Be Healthy" after Health Consulting-Room visiting. In data processing were included results of 24 seniors, who attended at least 75% of classes (18 classes of 24 during 6 months). The control group consisted of 38 respondents, who gained consultation about benefits of physical activities and took part in Health Consulting-Room assessment, but did not show the interest in participation in the programme. Along with acceptance of the control group participants their data were registered and they were contacted after a year. After one year 25 people agreed to take part in

repeated assessment. For result analysis there were processed the data of those participants, who took part in the first stage and a year later. Before the experiment statistically significant difference ( $p>0.05$ ) between average parameters of groups was not found; it lets conclude that the investigated groups were homogenous (table 1).

Table 1

**Description of the study sample**

<b>Variable</b>	<b>Experimental group</b>	<b>Control group</b>	<b>p-value</b>
Age	64,9±4,9	66±5,2	.453
Men	7	8	
Women	17	17	
Education	13,7±2,7	12,2±3,1	.538
BMI	29,76±5,54	28,5±4,14	.461
Waist-hip ratio	0,84±0,06	0,87±0,82	.102
SCORE	10,6±5,8	13,33±5,65	.079

The assessments of experimental group were made in 3 stages. Initial data were obtained in December 2009 before the beginning of the programme. After completing the programme in June 2010 the research assessment protocol was rerun. To define the sustainable of obtained results, the third assessment stage was carried out in December 2010. The measurements of control group were made in two stages: in December 2009 and after one year in December 2010.

The following measurements were made to register the dynamics of parameters in the experimental group and control group: examinations of health related variables in the Heart Health Consulting-Room, questionnaire about physical activity and factors influencing it, and testing of physical fitness.

*Health-Related Variables*

The European Society of Cardiology is developed of a risk score system (SCORE) using data from 12 European cohort studies covering a wide geographic spread of countries at different levels of cardiovascular risks. SCORE assessment consists of detecting cardiovascular diseases (CVD) risk factors. CVD risk factors are: blood pressure is defined as systolic blood pressure, preferably as an average between two measurements with a patient in sitting position; smoking is defined as a self-reported “yes” and “no”. Total cholesterol and glucose level were measured by The Accutrend Plus system as an express blood strip method. Height was measured using a portable stadiometer, and weight was measured using a calibrated portable scale; body mass index (BMI) was calculated from these measures. Waist-to-hip (WHR) ratio is waist circumference divided by hip circumference. Waist circumference was measured around the narrowest point between the costal margin and the iliac crest. Hip circumference was measured at the level of the widest diameter around the gluteal region. All measurements were recorded by trained Heart Health Cabinet research nurses. According to SCORE assessment

algorithm (Kardiovaskulāro slimību (KVS) profilakses vadlīnijas, 2006), the results show the risk of a cardiovascular event occurring over next 10 years.

### *Physical activity*

To assess the level of physical activity it was used the short version of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) [3]. The items in IPAQ are structured to provide separate domain-specific scores for walking, moderate-intensity, and vigorous-intensity activity. All questions refer to the previous 7 days. The results were presented as the estimation of energy expenditure in metabolic equivalent-minutes per week (MET min/week). Based on the self-reported frequency and intensity of the physical activity, respondents can be classified into a “low”, “moderate” or “high” level of a physical activity group.

### *Exercise Stage of Change Evaluation*

The Transtheoretical Model with the core constructs - stages of change - reflecting behavioral intention of health related behavior change. This model describes the change as a process over the time and progresses through five stages: precontemplation (do not have any intention to exercise); contemplation (have intention to start exercise in the next 6 months); preparation (getting ready to start exercise in the next 30 days); action (exercising, but less than 6 months); maintenance (regularly exercise more than 6 months). To detect the involvement in regular PA, it was used Exercise Stages of Change (short form) (Marcus, Selby, Niaura&Rossi, 1992) Exercising was defined as any planned physical activity performed to increase physical fitness. Such activity should be realized 3 to 5 times per week, 20-60 minutes per session. Participants were asked to choose the definition that best describes the habits of exercising.

### *Outcome expectations*

According to Social Cognitive theory, human motivation and behavior are affected by outcome expectations. Physical outcome expectations are characterized by beliefs about pleasant physical experiences that might result from being physically active, such as improving strength and cardiovascular fitness. Social expectations reflect beliefs about having more opportunities to be with other persons or potentially improving what others think of you through being physically active. Self-evaluative outcome expectations are related to the degree to which engaging in exercises might enhance one’s self-worth and personal well-being (McAuley & Blissmer, 2000). The Multidimensional Outcome Expectations for Exercise Scale (MOEES) is a 15-item scale with 6 items reflecting physical outcome expectations (e.g. “Exercise will improve my ability to perform daily activities”; “Exercise will aid in weight control”), 4 items assessing social outcome expectations (e.g. “Exercise will improve my social standing”; “Exercise will make me more at ease with people”), and 5 items measuring self-evaluative outcome expectations (e.g. “Exercise will improve my mood”; “Exercise will increase my mental alertness”) [16]. Participants were asked to rate how strongly they agreed with each of these 15 items on a 5-point scale (1-strongly disagree, 2-disagree, 3-

neutral, 4-agree, 5 - strongly agree). The sum of total and subscales score points was divided with a number of items for inter-comparison between subscales.

#### *Physical fitness*

The Senior Fitness Test (SFT) measured fitness. The SFT measures are considered continuous data. These data are normed by gender and age (from 60 to 94) and reported both as raw scores and in percentile rank with 5-year age-group normative standards (Rikli & Jones, 1997). The SFT contain of seven functional test items that reflect various fitness components and assesses the physical capacity of older people. The SFT consists of chair stand test and arm curl (lower and upper body strength), chair sit-and-reach and back scratch (upper and lower body flexibility), 8-foot-up-and-go (balance and agility) and 6-min walk (aerobic endurance).

#### *Statistical analyses*

An exploratory analysis was performed using SPSS for Windows14.0 statistical software. All data were analyzed as continuous variables where possible. To test overall differences between the groups, Chi Square tests were applied and analysis of variance was used for continuous data.

### **Results**

Analysing obtained data of physical activities level of participants, can conclude, that the main aim of programme is achieved. Before the programme the average physical activity of experimental group was  $4215.2 \pm 2100.47$  MET-min/week. After six months participating in the programme this parameter increased to  $6038 \pm 3108.98$  MET-min/week, that is statistically significant ( $p < 0.05$ ) improvement of results. Analysing results, it must be considered that the second stage of assessment was carried out in summer that by data of interview is for seniors the most active time of the year. It was necessary to access the sustainability of results throughout the one year period. Third stage of research was carried out six months later after the completing of experiment. The total amount of physical activities in winter period was retained above the initial results, it is  $5103.4 \pm 1447.05$  MET-min/week.

Statistically significant ( $p < 0.05$ ) changes of the results were obtained also in question about spent time sitting, which is indicator of sedentary. Before the research participants spent time sitting  $322 \pm 160.54$  minutes a day, but after completing of the programme in winter assessment stage this result was  $220.3 \pm 136.88$  minutes a day.

Realizing the health-enhancing physical activities programme increased the confidence of participants about possible benefits. Before the research average result of MOEES questionnaire in the experimental group was  $3.99 \pm 0.46$  points, but after completing programme it increased to  $4.4 \pm 0.63$  points. At the final stage of the research it remained on  $4.3 \pm 0.62$  points.

The data from Exercise Stages of Change questionnaire show that 30.5% of seniors who started the programme were in contemplation stage, i.e., they intended

to start regular activities in next 6 months. 25.3% of participants were in preparation stage, i.e., they planned to start regular activities in next 30 days. The results after one year shows that only 15.9% of participants remain in contemplation stage and 13.8% were in preparation stage. Others moved to action or maintenance stages.

Analysing the dynamics of fitness results of the participants, it can be concluded that statistically significant ( $p < 0.05$ ) changes were established in the results of leg and arm strength tests, lower body flexibility, and aerobic endurance tests. The most relevant improvement by 24.34 percentiles was established in 30-second chair stand test, and in the chair sit and reach test by – 20.55 percentiles (Figure 1). Improving of leg strength test results could be explained by the programme content as participants were motivated to include additional activities on a daily basis. Mostly additional activities were brisk walking and exercising at home. Leg strengthening affected the results of the 6-min walk test, which increased from 54.31 to 69.11 percentiles. Improvement of results is 27.25% that is statistically significant.

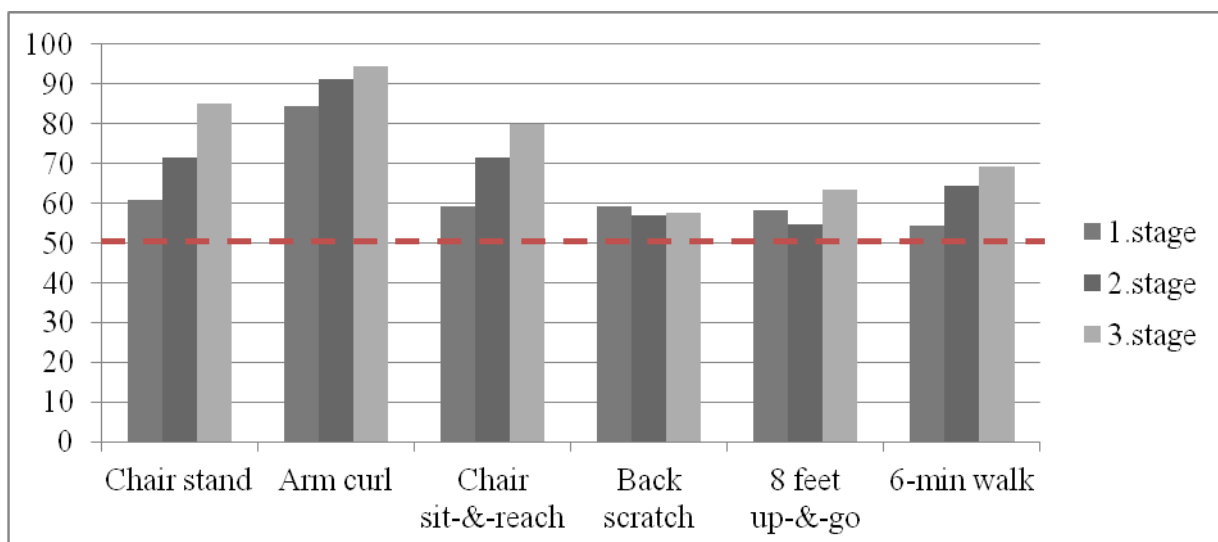


Figure 1. **Dynamic of the test results by percentiles of the experimental group**

Analysing the changes of objective health indicators, which were obtained in all 3 stages of Heart Health Consulting-Room assessments, statistically significant changes of the results were not obtained. It could be explained with functional changes in the body when getting older. It can be supposed that additional physical activities during one year period are too short for essential improvement of cardiovascular system parameters. The efficiency of the realised programme mainly is expressed in the changes of the person's physical activities behaviour model. Taking part in this programme there was achieved the main aim – increasing of the physical activity level among seniors. The increased physical activity level improved participants' components of physical fitness that confirm the results of the Senior Fitness Test.

The obtained data were compared with the control group results for evaluating of the changes in the results of the pedagogical experiment.

Before the experiment statistically significant difference ( $p>0.05$ ) between average parameters of groups was not found; it lets conclude that the investigated groups were homogenous.

Analysing the initial data, there was observed that the amount of physical activity for the control group was  $3956.6\pm 2008.34$  MET-min/week, but for experimental group  $4215.2\pm 2100.47$  MET-min/week. Differences of the results before the experiment were not statistically significant ( $p>0.05$ ). After a one-year period it was found out that the results of physical activity of the experimental group were significantly higher than of the control group which remained at the initial level ( $5103.4\pm 1447.05$  vs  $3796.6\pm 1052.12$  MET-min/week). Participating in the health-enhancing physical activity programme statistically significantly improves the total physical activity level.

As it was analysed before, the increasing physical activity level lead to improving of the fitness test results of the experimental group (leg and arm strength, endurance, waist flexibility). For comparing the results between groups there were used data that had no statistically significant differences at the initial research stage.

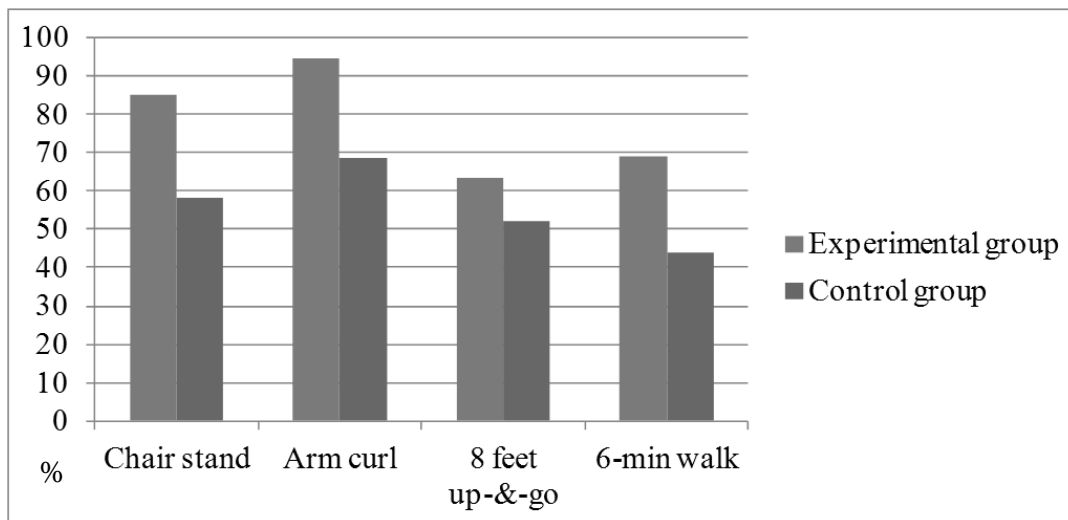


Figure 2. **Senior Fitness Test results of experimental and control groups after one year**

Researching the obtained data it can be concluded that along with the improvement of the results statistically significant changes among groups were identified in three control exercises influencing hand and leg strength and endurance (Figure 2). In the dynamic balance control exercise the difference of results is not significant. Comparing the initial results of the control group with the data obtained in a year it was established that the results of hand strength and endurance have significantly reduced. In the hand strength control exercise the results decreased by par 11.77%, which can be explained by the reduction of

muscle mass upon aging. The reduction of strength parameters also influenced the results of a 6-minute walk control exercise, where the drop was by 13.84%.

Analyzing the psychological factors relate to physical activity there were traced significant differences between groups. As the theoretical cognitions prove persons, who were involved in the programme of physical activities, were ready for changes. 45.8% of the experimental group were identified as being at the stages of “Intention formation” and “Getting ready for changes”. However, in the control group 40.3% of persons were at the “Pre-contemplation stage” indicating that they even do not plan to change their behavioural model. Providing a repeated questionnaire in a year significant changes in the control group were not observed. Only 29.3% respondents were at the active stage, but in the experimental group this number significantly increased and reached 65.3%.

Researching the initial data about the confidence regarding expected benefits of regular activities a comparatively high average result of 3.9 points was established for both groups. It indicates that the respondents of both groups positively evaluate the influence of physical activities; however, there are other inner factors determining their readiness to involve in organized activities. It proves the necessity to conduct deeper research on inner factors influencing involvement into physical activities and it was done in the qualitative research part of the doctoral thesis.

Comparing the results of both groups when filling in the health-related life quality questionnaire SF-36v2, it was traced that there are no significant differences between the initial and repeated data of the experimental and control group. Performing examinations (blood pressure, glucose and cholesterol in blood, anthropometry) in the Health Health Consulting-Room there were also no statistically significant differences between the groups.

### **Conclusion**

Evaluating the impact of the implemented programme it is concluded that the participants, who have regularly attended classes, have increased overall physical activity being statistically valid ( $p < 0.05$ ), and it also preserved at a high level in six months after the organized classes had been terminated. The increase of the physical activity level was positively expressed in the dynamics of changes in physical abilities. In comparison with the control group the results of leg and hand control exercises significantly improved ( $p < 0.05$ ) as well as the participants of the programme could cover a longer distance in the 6 minute walking test. Improvement of the results was also established in repeated measurements in six months after the organized classes had been terminated. The results of the questionnaires let conclude that during classes the participants' confidence about possible benefits increased when performing physical activities. In half a year after the programme was terminated 65.3% of the participants performed additional health-enhancing physical activities, but, launching the research only 32.8% of all seniors did it. Terminating the programme of physical activities 56.8% of all participants had improved the component of physical health self-evaluation.



Researching the changes of objective health indicators obtained in the examinations in the Health Consulting-Room before participation in the programme and after completing it there were not identified statistically valid changes in the results ( $p > 0.05$ ). The summarized results of the research let come to a conclusion that the implemented programme facilitates behavioural changes influencing persons' physical activity and its effectiveness is proved by the stability of results during six months after the organized classes had been terminated. In order to reduce heart health risk factors it is needed to continue implementation of additional physical activities over a longer period of time.

### Bibliography

#### Literatūra

1. Blair, S., LaMonte, M., & Nichaman, M. (2004). The evolution of physical activity recommendations: how much is enough? *The American Journal Of Clinical Nutrition*, 79(5), 913S-920S.
2. Brawley, L.R., Rejeski, W.,J., King, A.,C. (2003). Promoting physical activity for older adults: the challenges for changing behavior. *Am J Prev Med*.25 (3 Suppl 2):172-183.
3. Craig, C.,L., Marshall, A.,L., Sjöström, M., Bauman, A.,E., Booth, M.,L., Ainsworth, B.,E., Pratt, U., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J.,F., & Oja, P. (2003). International Physical Activity Questionnaire: 12 country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381–1395.
4. Ettinger, W. H., Jr., Burns, R., Messier, S. P., Applegate, W., Rejeski, W. J., Morgan, T. et al. (1997). A randomized trial comparing aerobic exercise and resistance exercise with a health education program in older adults with knee osteoarthritis. The Fitness Arthritis and Seniors Trial (FAST). *Journal of the American Medical Association*, 277, 25-31.
5. Hughes, S. L., Seymour, R. B., Campbell, R. T., Whitelaw, N., & Bazzarre, T. (2009). Best-Practice Physical Activity Programs for Older Adults: Findings From the National Impact Study. *American Journal of Public Health*, 99(2), 362.
6. Kardiovaskulāro slimību (KVS) profilakses vadlīnijas. (2007). Latvijas kardiologu biedrība; sagat. darba grupa: A.Ērglis, A.Kalvelis, A.Lejnieks, V.Dzērve, G.Latkovskis, I.Mintāle, I.Zakke, I.Rasa. Rīga.
7. Kaupuzs, A., Larins, V. (2011). Affect factors of physical activity in older adults. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. – Rēzekne, RA. – 638.-648.lpp.
8. Marcus, B.,H, Selby, V.,C, Niaura, R.,S, Rossi, J.,S. (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research Quarterly for Exercise and Sport* ;63, 60-66.
9. McAuley, E, Blissmer, B. (2000). Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. *Exercise and Sport Science Reviews*; 28, 85–88.
10. Pate, R., Pratt, M., Blair, S.,N., Haskell, W.,L., Macera, C.,A., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G.,W., King, A.,C. et al. (1995) Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. – *JAMA.*, 1 Feb., 273(5).- 402.-407.p.

11. Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. (2007). *Circulation*. Aug 28; Vol. 116 (9), pp. 1081-1093.
12. Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008 To the Secretary of Health and Human Services .- U.S.: Department of Health and Human Services, 2008. - 683p.
13. Resnick, B. (2000). Functional performance and exercise of older adults in long-term care settings. *Journal of Gerontological Nursing*, 26, 7-16.
14. Rikli, R.,E. Jones,C.,J. (1997). Assessing Physical Performance in Independent Older Adults: Issues and Guidelines. *Journal of Aging and Physical Activity*., 5(3).
15. Shephard, R., & Bouchard, C. (1995). Relationship between perceptions of physical activity and health-related fitness. *The Journal Of Sports Medicine And Physical Fitness*, 35(3), 149-158.
16. Wójcicki, T.,R., White, S.,M, McAuley, E. (2009). Assessing Outcome Expectations in Older Adults: The Multidimensional Outcome Expectations for Exercise Scale. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*; 64B(1); 33-40. Available from: URL: [http://www.epl.illinois.edu/files/images/measures/MOEES\\_article.pdf](http://www.epl.illinois.edu/files/images/measures/MOEES_article.pdf)
17. World Health Organisation Exercise for health. (1995). WHO/FIMS Committee on Physical Activity for Health. *Bulletin of the World Health Organisation*, -73p.
18. Zvidriņš, P. (2006). Latvijas iedzīvotāju skaita un vecuma prognozes. Demogrāfiskā attīstība Latvijā 21.gadsimta sākumā. Pētera Zvidriņa red.- R.: Zinātne. -192lpp.

<b>Aivars Kaupuzs</b> Rezekne Higher Education Institution Atbrīvošanas al. 90, Rēzekne, Latvia E-mail: aivars.kaupuzs@inbox.lv
---

## FIZISKO AKTIVITĀŠU IETEKME UZ FIZISKO SAGATAVOTĪBU BĒRNIEM AR ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

### The Effect of Physical Activities on the Fitness Levels in Children with Developmental Problems/Impaired Development

**Igors Kīsis**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: igokisis@inbox.lv

**Natalja Sitņika**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: natalja\_sitnika@inbox.lv

**Abstract.** *Physical activities have for long been seen as one of the most effective tool of aiding correct growth and development of children. Worldwide children have become a lot less physically active and this is even more apparent in less developed regions. The time and resources devoted to physical education and activities continue to decrease as physical activities and sports games are increasingly being substituted with computer and console games, as well as TV programs. By analyzing the results of EUROFIT method in 2010 it has been found that in all institutions of general secondary education, 47.5% of boys and 55.5% of girls had shown fitness levels below the average level, but 12.8% of boys and 15.1% of girls were seen to have fitness levels being at a low level. As seen in many scientific treatises, every member of society needs to be capable of maintaining a healthy lifestyle in order to ensure optimum health and fitness levels. Regular physical activities improve all components of overall fitness, whereas a precondition to good health is to regularly perform daily activities along with extra physical activities such as sports, and thus having a good overall level of fitness.*

**Keywords:** *children with developmental problems, physical activities, physical properties.*

#### Ievads

#### Introduction

Pašreiz skolā ir divas obligātas sporta stundas nedēļā, no kurām izvairīties bez mediķu aizlieguma nevajadzētu. Divas stundas (katra 40 min) ir par maz. Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012. gadam (MK rīkojums Nr. 838., 31.10.2006.) paredz sagatavot grozījumus pamatizglītības un vispārējās izglītības programmās, nosakot 1. – 4. klasei 4 obligātās sporta stundas, 5 – 9. klasei - 3 obligātās sporta stundas, 10 – 12. klasei - 2 obligātās sporta stundas nedēļā (Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gadam). Šādi grozījumi tiek veikti, lai sabalansētu bērnu un jauniešu zināšanu apguvi ar pietiekamu fizisku aktivitāti. Tomēr arī tas nav pietiekoši labai veselībai, kustēties vajag katru dienu, pēc iespējas iesaistoties dažādās fiziskās aktivitātēs. Laba ir jebkura fiziskā aktivitāte, kuras laikā tiek nodarbinātas vairākas muskuļu grupas, jo fiziskā slodze palielina enerģijas patēriņu, asins cirkulāciju, skābekļa patēriņu.

Epidemioloģiskie pētījumi pierāda, ka fizisko aktivitāšu trūkums par 15-20% palielina risku saslimt ar sirds slimībām, cukura diabētu, vēzi. Regulāras fiziskās aktivitātes var palīdzēt novērst un samazināt aptaukošanos un uzturēt optimālu ķermeņa svaru. Tāpat tās var uzlabot psiholoģisko labsajūtu, samazināt stresu un nemieru, depresijas un vientulības sajūtas. Dažādas spēles, sports un cita veida fiziskās aktivitātes dod iespēju jauniem cilvēkiem pierādīt sevi un iegūt pārliecību par sevi, iepazīt panākumu sajūtu un sociāli integrēties grupā. Fiziskās aktivitātes palīdz novērst un kontrolēt riskantas uzvedības izpausmes, tādas kā smēķēšana, alkohola un citu atkarību izraisošo vielu lietošana, neveselīgs uzturs un vardarbība, īpaši bērnu un jauniešu vidū. Pasaules Veselības organizācija rekomendē bērniem būt fiziski aktīviem vismaz 60 minūtes dienā. Fiziskie vingrinājumi uzlabos un saglabās muskuļu spēku, lokanību, kā arī nostiprinās kaulus ([http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/112578/10\\_things\\_eng.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/112578/10_things_eng.pdf)).

Sabiedrības pamats ir veselīga un laimīga ģimene, kurā aug veseli, fiziski un garīgi attīstīti bērni. Diemžēl dažādu faktoru ietekmē arvien biežāk piedzimst bērni ar attīstības traucējumiem.

Psihiskās attīstības aizture (PAA) – tas ir īpašs bērna psihiskās attīstības anomālijas tips. Bērniem ar PAA parasti daļēji nav pietiekami attīstītas augstākās psihiskās funkcijas, kam ir pagaidu raksturs un kuras pārvaramas bērnu vai pusaudža vecumā. Galvenais PAA cēlonis ir vāji izteikti galvas smadzeņu bojājumi, kuri iedzimti, radušies mātes grūtniecības laikā, dzemdībās, vai bērna dzīves agrīnā periodā. Atsevišķos gadījumos tos ģenētiski nosaka centrālās nervu sistēmas nepietiekamība, intoksikācija, infekcijas, vielu maiņas traucējumi, traumas, kas noved pie smadzeņu mehānismu attīstības tempu nelieliem traucējumiem. Nelabvēlīgie sociālie faktori, ieskaitot nelabvēlīgus audzināšanas apstākļus, informācijas deficītu, padziļina attīstības traucējumus, taču tas nav galvenais un vienīgais tās cēlonis (Čepele, 2008; Freimanis, 2007; Teivāns, 1994).

Ja bērns krietni atpaliek fiziskajā sagatavotībā no saviem vienaudžiem, tas varētu liecināt arī par veselības problēmām. Fiziskā sagatavotība ir cilvēka organisma spēju kopums, kurš nodrošina jebkāda fiziska darba veikšanu un labas veselības saglabāšanu, tās plašākajā nozīmē, ņemot vērā katra indivīda iedzimtās īpašības, kā arī prasmi izmantot sava organisma iespējas. Fizisko sagatavotību raksturo organisma morfofunkcionālais stāvoklis, kas izpaužas fiziskajās īpašības – izturībā, spēkā, ātrumā, veiklībā un lokanībā, tāpat arī nervu un muskuļu koordinācijā (Krauksts, 2003).

Svarīgs sporta aktivitāšu uzdevums ir bērnu fiziskā sagatavošana, kas virzīta uz organisma vispusīgu, harmonisku attīstību, kā arī uz visa organisma un orgānu sistēmu pilnveidošanu.

### **Mērķis, uzdevumi, metodes**

#### **Aims, tasks and methods**

Pētījuma mērķis – izpētīt fiziskās sagatavotības daudzgadu dinamiku skolēniem ar attīstības traucējumiem.

#### **Uzdevumi:**

1. Novērtēt skolēnu fizisko sagatavotību ar EUROFIT testa palīdzību;
2. Mācību priekšmetu stundu satura un apjoma izpēte;
3. Novērtēt skolēnu fiziskās sagatavotības daudzgadu dinamiku.

EUROFIT metode ir standartizēta, zinātniski pamatota, plaši lietota metode sporta medicīnā, ar kuras palīdzību nosaka bērnu un jauniešu fizisko attīstību, fizisko sagatavotību un organisma funkcionālās spējas.

EUROFIT metodi veic atbilstoši likumos un normatīvajos aktos noteiktajām prasībām. EUROFIT motorās gatavības testi ir:

- Ķermeņa līdzsvara noteikšanas tests – Flamingo tests;
- Roku kustību ātruma noteikšanas tests – Uzsitieni uz plāksnes;
- Lokanības noteikšanas tests – Sēdēt un sniegties;
- Eksplozīvā spēka noteikšanas tests – Lēciens tālumā no vietas (tikai bērniem);
- Ķermeņa spēka noteikšanas tests – Piecēlieni;
- Funkcionālā spēka noteikšanas tests – Kāriens ar saliektām rokām;
- Skriešanas ātruma un veiklības noteikšanas tests - Atspoles skrējiens 10 x 5 m (tikai bērniem) (EUROFIT, Committee of experts on sports research, 1993).

### **Darba organizācija**

Pētījums veikts šādā secībā:

Lai novērtētu skolēnu fiziskās sagatavotības līmeņus pirmajā pētījuma posmā veikta testēšana ar EUROFIT testa palīdzību. Testēti 88 Rīgas speciālās internātpamatskolas skolēni 8 -12 gadu vecumā.

Otrā pētījuma posmā (2 gadi) tika mainīts fizisko aktivitāšu apjoms un saturs.

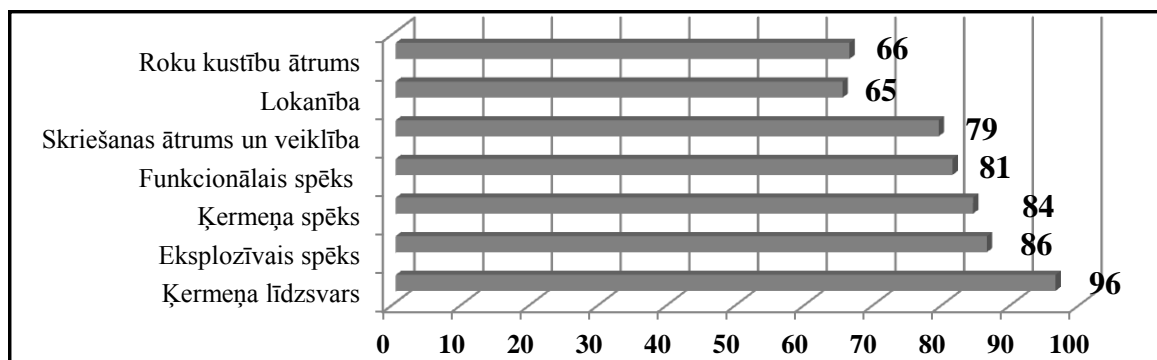
Pētījuma beigās tika veikta atkārtota testēšana ar nolūku noteikt skolēnu fiziskās sagatavotības divu gadu dinamiku. Piedalījās 91 Rīgas speciālās internātpamatskolas skolēns. No kopējā testēto skolēnu skaita 22 skolēni piedalījās testēšanā atkārtoti.

Testu rezultāti tika vērtēti ar Sporta Medicīnas Valsts Aģentūras palīdzību.

### **Rezultāti un to analīze**

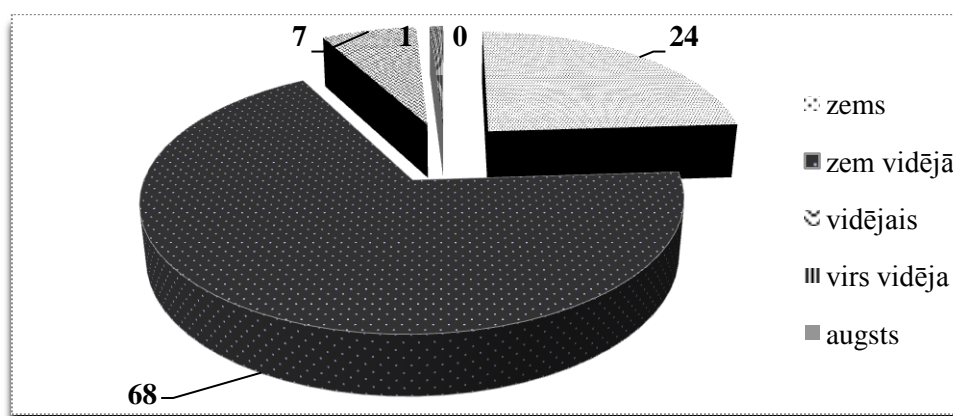
#### **Results and analysis**

Vērtējot skolēnu fiziskās sagatavotības parametrus, var redzēt, ka Rīgas speciālās internātpamatskolas audzēkņiem atpaliek visi psihomotoro spēju rādītāji (1.att.). Īpaši zemi rādītāji - ķermeņa līdzsvars, eksplozīvais spēks, ķermeņa spēks, funkcionālais spēks, skriešanas ātrums un veiklība. Apmierinoši - lokanība un roku kustību ātrums.



1.att. **Skolēnu fizisko īpašību līmeņi (zems un zem vidēja) (%)**  
**Levels of physical characteristics of students (low and below the average levels) (%)**

Kā var redzēt diagrammā, 92% Rīgas speciālās internātpamaskolas skolēniem fiziskā sagatavotība ir zemā līmenī un zem vidējā līmeņa, un tikai 8% - vidējā un virs vidējā līmeņa (2.att.). Tas liecina par nepieciešamību veikt korekciju mācību darbā.



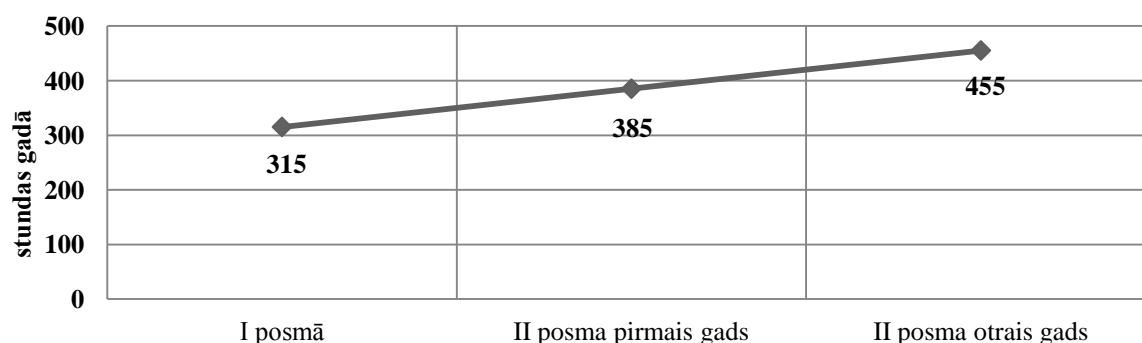
2.att. **Skolēnu fiziskā sagatavotība (%)**  
**Students' physical fitness (%)**

Pētot skolas mācību priekšmetu plānu un apspriežot to pedagoģiskajā sēdē, autori konstatēja, ka var mainīt fizisko aktivitāšu apjomu un saturu. Priekšlikumi tika atbalstīti un ieviesti Rīgas speciālajā internātpamatskolā. Pirmajā posmā fizisko aktivitāšu apjoms sastādīja 9 stundas nedēļā: sporta stundas – 2, ritmika – 1, ārstnieciskā vingrošana – 1 un 5 fizisko aktivitāšu stundas svaigā gaisā ārpus mācību nodarbībām, kas ir aprakstīti skolas nolikumā un dienas kārtības noteikumos. Otrā posma pirmajā gadā fizisko aktivitāšu apjomu palielinājām par 2 stundām: peldēšana – 1, sporta spēles – 1. Kopējais apjoms sastādīja 11 stundas nedēļā. Otrajā gadā fizisko aktivitāšu apjoms palielinājās vēl par 2 stundām: sporta spēles – 1, dejas – 1 stunda. Kopējais apjoms sastādīja 13 stundas nedēļā. (1.tabula).

**Fizisko aktivitāšu apjoma un satura dinamika**  
**Dynamics of the content and amount of physical activities**

	Nodarbības nosaukums	I posms		II posms			
				pirmais gads		otrais gads	
		nedēļā	gadā	nedēļā	gadā	nedēļā	gadā
Skolas mācību priekšmetu stundu plāns	Sporta stundas	2	70	2	70	2	70
	Ritmika	1	35	1	35	1	35
	Ārstnieciskā vingrošana	1	35	1	35	1	35
	Fakultatīvās nodarbības - sporta spēles	-	-	1	35	2	70
Interēšu izglītība	Dejas	-	-	-	-	1	35
	Peldēšana	-	-	1	35	1	35
Skolas nolikums	Fiziskās aktivitātes svaigā gaisā	5	175	5	175	5	175

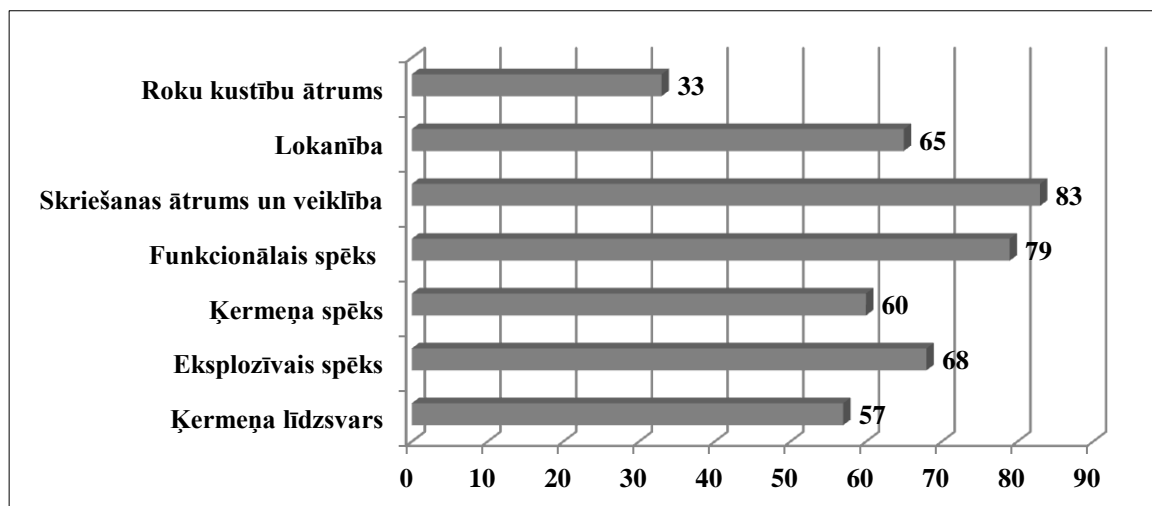
Kā var redzēt diagrammā, fizisko aktivitāšu apjoms palielinājās no 315 stundām līdz 455 stundām gadā (3.att.).



**3.att. Fizisko aktivitāšu apjoma dinamika**  
**Dynamics of the amount of physical activities**

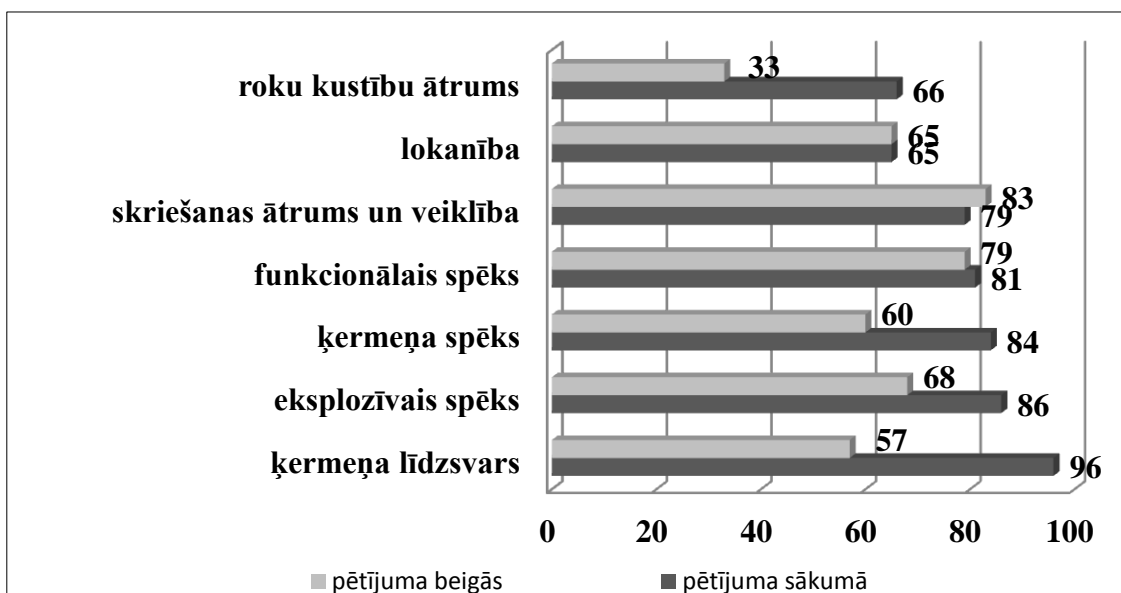
Pēc divu gadu pedagoģiskās iedarbības tika veikta atkārtota testēšana, lai novērtētu fiziskās sagatavotības dinamiku. Iegūtie rezultāti liecina, ka Rīgas speciālās internātpamatskolas audzēkņiem atpaliek vairāki psihomotoro spēju rādītāji (4.att.). Īpaši zemi rādītāji - eksplozīvais spēks, funkcionālais spēks, skriešanas ātrums un veiklība, lokanība.

Labākie rādītāji ir vērojami: roku kustību ātrums, ķermeņa līdzsvars, ķermeņa spēks (4.att.).



4.att. Skolēnu fizisko īpašību līmeņi (zems un zem vidēja) (%)  
**Figure 4. Students' physical properties of low and below the average levels in the tests %**

Salīdzinot divu gadu testēšanas rezultātus var konstatēt, ka ir uzlabojušās sekojošās fiziskās īpašības: roku kustību ātrums par 33%, funkcionālais spēks par 2%, ķermeņa spēks par 24%, eksplozīvais spēks par 18%, ķermeņa līdzsvars par 39%. Nemainīgi rezultāti lokanībā, bet skriešanas ātrums un veiklība pazeminājās par 4%.

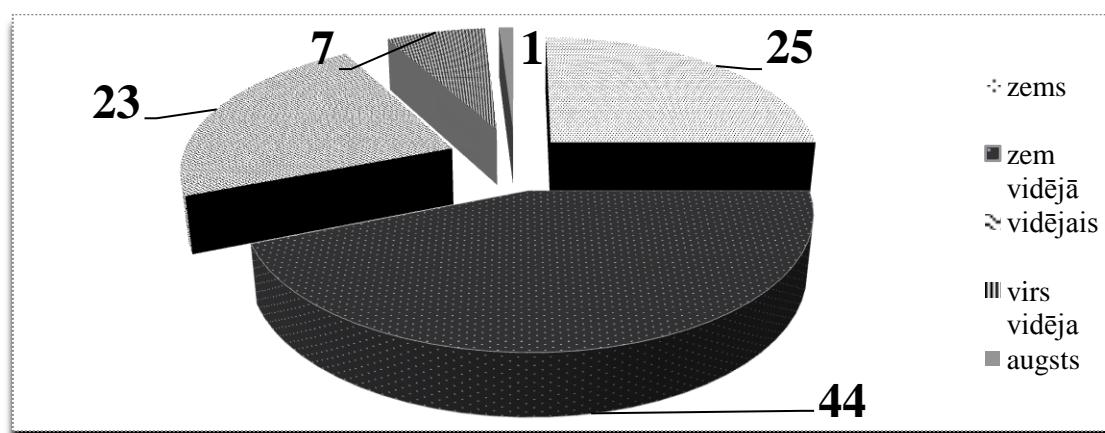


5.att. Skolēnu fizisko īpašību līmeņu (zems un zem vidēja) salīdzinājums (%)  
**Comparison of levels of physical characteristics of students (of low and below the average) (%)**



Nosakot iegūtos rezultātus statistiski ticami pēc Stjudenta kritērija ir fizisko īpašību rādītāji: ķermeņa līdzsvars, roku kustību ātrums, eksplozīvais spēks, ķermeņa spēks.

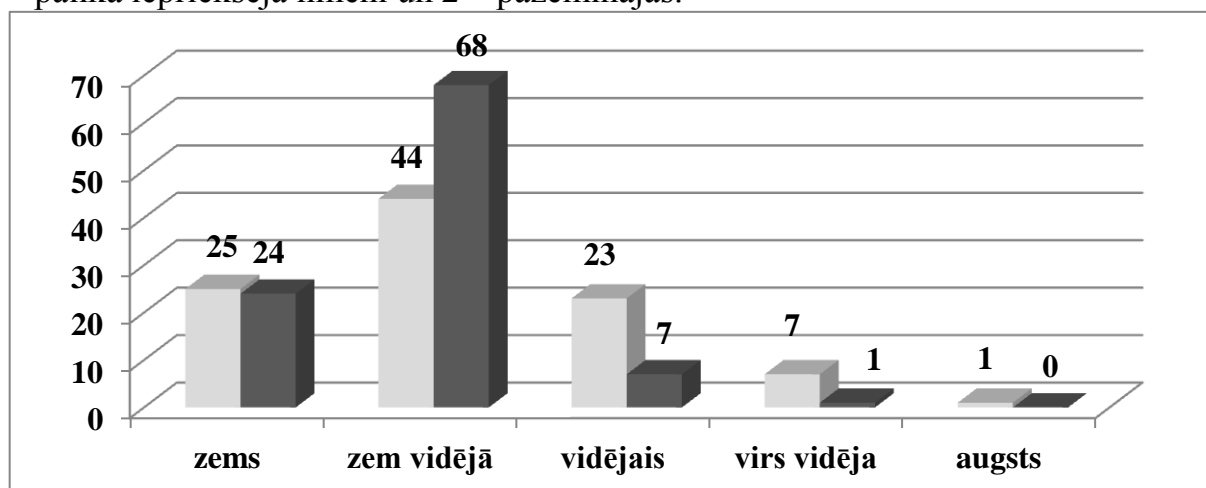
Kā var redzēt diagrammā, 69% Rīgas speciālās internātpamaskolas skolēniem fiziskā sagatavotība ir zemā un zem vidējā līmeņa un 30% - vidējā, virs vidējā un augstā līmenī (6.att.).



6.att. Skolēnu fiziskā sagatavotība (%)  
Students' physical fitness (%)

Salīdzinot fiziskās sagatavotības divu gadu testēšanas vidējos rezultātus konstatēta pozitīva dinamika (7.att.), kas liecina par fizisko aktivitāšu apjoma un satura palielināšanas efektivitāti.

No 22 atkārtoti testētiem skolēniem: 11 skolēniem līmenis paaugstinājās, 9 – palika iepriekšējā līmenī un 2 – pazeminājās.



7.att. Skolēnu fiziskas sagatavotības līmeņu salīdzinājums  
Comparison of levels of physical fitness of students.

Vērtējot iegūtos datus var konstatēt, ka izmainījās rādītāji sekojošos līmeņos: zem vidējā pazeminājās par 24%, tajā pašā laikā pieauga vidējais par 16%, virs vidējā par 6%, un augstais par 1%.

### **Secinājumi Conclusions**

- Analizējot pētījuma sākumā iegūtos rezultātus, var konstatēt, ka 68% Rīgas speciālās internātpamaskolas skolēniem fiziskā sagatavotība ir zemā līmenī, 24% zem vidējā līmeņa, 7% - vidējā līmenī un tikai 1% virs vidējā līmeņa. No vidējiem normatīviem, salīdzinot ar tā paša vecuma un dzimuma rādītājiem Latvijā, Rīgas speciālās internātpamatskolas audzēkņiem atpaliek visi psihomotoro spēju rādītāji.
- Pētījuma sākumā bija 9 fizisko aktivitāšu stundas nedēļā (sporta stundas - 2, ritmika - 1, ārstnieciskā vingrošana - 1 un fiziskās aktivitātes svaigā gaisā – 5). Divu gadu laikā tika palielināts fizisko aktivitāšu apjoms līdz 13 stundām nedēļā un paplašināts saturs ar peldēšanu, sporta spēlēm un dejām.
- Analizējot atkārtoti iegūtos rezultātus var konstatēt, ka 25% skolēniem fiziskā sagatavotība ir zemā līmenī, 44% zem vidējā līmeņa, 23% - vidējā līmenī, 7% virs vidējā un 1% augstā līmenī. Salīdzinot fiziskās sagatavotības testēšanas vidējos rezultātus starp grupām konstatēts, ka vērojama pozitīva dinamika. No 22 atkārtoti testētiem skolēniem: 11 skolēniem līmenis paaugstinājās, 9 – palika iepriekšējā līmenī un 2 – pazeminājās. Izmainījās rādītāji sekojošos līmeņos: zem vidējā samazinājās par 24%, paaugstinājās vidējais par 16%, virs vidējā par 6% un augstā līmenī par 1%.

### **Summary**

Before commencing the research project, pupils' fitness levels were assessed in Riga special boarding-school by using the EUROFIT test. Testing had shown that the fitness level of 63% of pupils is low and below average, 20% showed average fitness level, 14% - above average and 3% - high.

Analyzing school lesson plans and timetables, as well as teachers' thematic plans, the author had found that it is possible to change the amounts and content of physical activities. Suggestions were approved and applied in Riga special boarding-school. At the start of the research investigation there were 9 hours of physical activities per pupil per week, including: physical education – 2 hrs, rhythmic – 1 hr, remedial gymnastics – 1 hr, outdoor physical activities, that are included in the school program – 5 hrs.

In the first year of the first stage of research the number of teaching periods and their content were changed: physical education – 2, rhythmic – 1hrs, remedial gymnastics – 1 hr, swimming – 1 hr, games – 1 hr, outdoor physical activities – 5 hrs. In total: 11 hrs per week.

In the second year of the first stage of research: physical education – 2 hrs, rhythmic – 1 hrs, remedial gymnastics – 1 hr, swimming – 1hr, games –2 hrs, dance – 1 hr, outdoor physical activities -5 hrs. In total: 13 hrs per week.

At the end of the research project, the fitness levels of pupils in Riga special boarding-school was reassessed using EUROFIT test. Results showed that out of 22 reassessed pupils: 12 had shown increased fitness levels, 8 pupils showed no change and 2 pupils showed decreased fitness levels.

### Literatūra Bibliography

1. Čepele V. (2008). *Nepietiekoši mācību sasniegumi pamatskolā*. Rēzekne.
2. Freimanis I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. RaKa.
3. Krauksts V. (2003). *Biomotoro spēju treniņu teorija*. Rīga : Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija.
4. Teivāns E. (1994). *Ievads speciālajā pedagoģijā*, Rīga, Zvaigzne ABC.
5. *EUROFIT, Committee of experts on sports research*, Strasbourg, 1993.
6. *Nacionālā sporta attīstības programma 2006. – 2012.gada*. [tiešsaiste]. [skatīts 2012.g. 25.martā]. Pieejams:  
[http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Sports/IZM\\_190710\\_NSAP.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Sports/IZM_190710_NSAP.pdf) .
7. *10 things you need to know about physical activity*. [tiešsaiste]. [skatīts 2012.g. 25.martā]. Pieejams:  
[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/112578/10\\_things\\_eng.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/112578/10_things_eng.pdf)

<b>Igors Ķīsis</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: igokisis@inbox.lv Phone: +371 29298942
<b>Natalja Sitņika</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: natalja_sitnika@inbox.lv Phone: +371 29527403

## LSPA STUDENTU FIZISKĀS SAGATAVOTĪBAS DINAMIKAS IZMAIŅAS ATKARĪBĀ NO PRAKTISKI METODISKO NODARBĪBU APJOMA

### Dynamics of Physical Preparedness of LASE Students in Revelation to the Number of Practical Methodological Classes

Māris Lesčinskis

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: maris.lescinskis@inbox.lv

Leonīds Čupriks, Uģis Ciematnieks, Sergejs Saulīte, Genādijs Glazkovs

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija  
E-pasts: smagatletika@lspa.lv

**Abstract.** *One of the tasks in study course "Athletic preparation" is to develop strength abilities, and, after study course, to determine development level of strength abilities. Planning of study course "Athletic preparation" in the period from 2005/2006 to 2008/2009 year of study, the practical methodological classes was different. In the period from 2005/2006 to 2006/2007 year of study the practical methodological classes was planned three times per week. In the period from 2007/2008 to 2008/2009 year of study the practical methodological classes was planned one time per week. On the basis of the study schedule changes there was the assumption that, planning study course "Athletic preparation" all year once a week, it is not possible to achieve as good physical development as during three classes per week planning during one semester. Evaluation of physical preparedness dynamic of LASE first course students in the study course "Athletic preparation" with a variety of practical methodological classes will allow us to evaluate the effectiveness of study courses related to physical preparedness. Research data obtained will make it possible in the future to better plan the different course volume and incidence of classes, associated with increasement of physical preparedness.*

**Keywords:** *assessment scale of control exercises, maximal strength, physical preparedness, static and dynamic strength endurance.*

### Ievads

#### Introduction

Cilvēka fiziskā sagatavotība kopumā ir integrāls raksturojums, kura atsevišķo komponentu – fizisko īpašību – ātruma, spēka, izturības, lokanības un veiklības līmeni paaugstina, izmantojot mērķtiecīgu sporta treniņu (Платонов, 2004). Ja nodarbību laikā dominē uzdevums, kas saistīts ar fizisko un funkcionālo spēju paaugstināšanu, tad šis process saucās par sporta treniņu (Матвеев, 1991).

Studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” uzdevums ir noskaidrot spēka īpašību attīstības līmeni, un vispusīgi attīstīt visu lielāko muskuļu grupu spēka īpašības ar pozitīvu rezultātu izaugsmes dinamiku. Noskaidrojot spēka īpašību attīstības līmeni var spriest par atsevišķu studentu spēka sagatavotību atkarībā no viņa personīgā svara. Spēka izpausmes īpašības raksturo atbilstošo testu – kontrolvingrinājumu – rezultāti, bet kopējo spēka īpašību līmeni – visu testu kopvērtējums. Optimālā variantā harmoniski veidotam, fiziski spēcīgam, vispusīgam cilvēkam ir raksturīgi

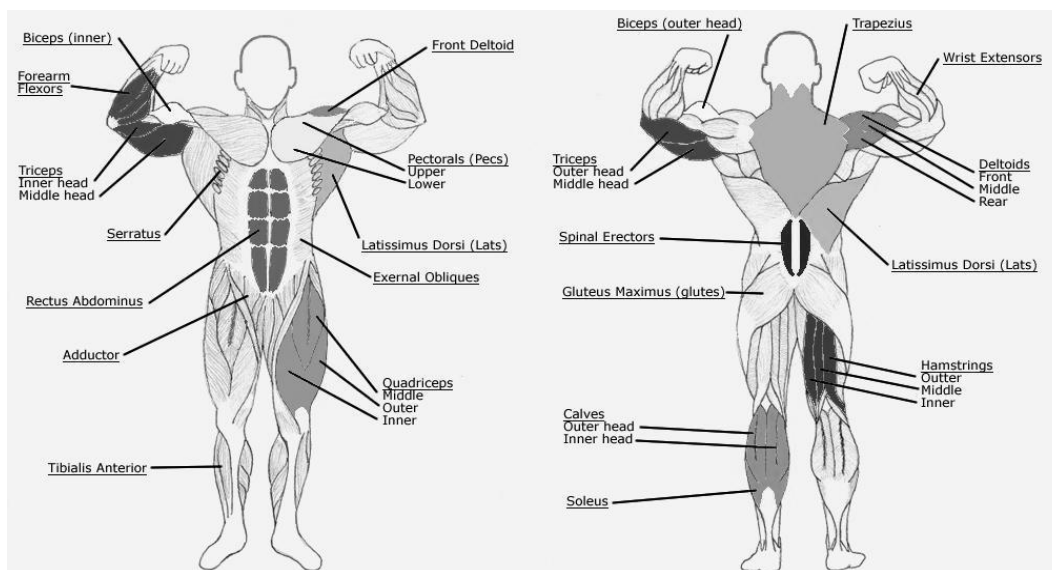
līdzvērtīgi un pietiekoši augsti atsevišķo muskuļu grupu trenētības līmeņi gan maksimālā spēka rādītājos, gan dinamiskā un statiskā spēka izturībā (Upmalis, 1996). Vadoties pēc šiem apsvērumiem, par vienīgo piemēroto vērtēšanas veidu jāatzīst skala, kas par vienu un to pašu rezultātu, atkarībā no personīgā svara, dod dažādu punktu vērtējumu. Šāda nostādne stimulē spēka izpausmes īpašību attīstīšanu attiecībā pret personīgo svaru – maksimālo rezultātu izaugsme pret relatīvo svaru (Лысенко, 2010). Tādēļ absolūto spēka īpašību rādītāju nozīme samazinās. Šāds vērtējums nostāda visus studentus līdzvērtīgā pozīcijā, kur katram ir iespējas attīstīt spēka īpašības attiecībā pret savu personīgo svaru. LSPA studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” spēka izpausmes īpašību testu baterijā ir iekļauti pieci kontrolvingrinājumi, ar kuru palīdzību ir iespējams noteikt maksimālo spēku, dinamisko spēka izturību un statisko spēka izturību lielākajām muskuļu grupām.

Studiju kurss „Atlētiskā sagatavošana” laika posmā no 2005./2006. gada līdz 2008./2009. studiju gadam praktiski metodisko nodarbību plānošana atšķīrās. 2005./2006. un 2006./2007. studiju gadā nodarbības tika plānotas vienā semestrī, trīs reizes nedēļā. 2007./2008. un 2008./2009. studiju gadā nodarbības tika plānotas visu studiju gadu ar pārtraukumu, vienu reizi nedēļā. Pamatojoties uz studiju grafika izmaiņām rodas pieņēmums, ka plānojot studiju kursu „Atlētiskā sagatavošana” visu studiju gadu vienu reizi nedēļā ar pārtraukumu nav iespējams sasniegt tikpat labu fiziskās attīstības līmeni kā plānojot trīs nodarbības nedēļā viena semestra laikā.

Tāpēc mūsu pētījuma mērķis bija LSPA 1. kursa studentu fiziskās sagatavotības dinamikas izvērtēšana studiju kursā „Atlētiskā sagatavošana” ar dažādu praktiski metodisko nodarbību plānošanu.

### **Materiāli un metodes** **Materials and methods**

Pētījums tika veikts Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā. Konstatējošā eksperimenta laikā salīdzināmie pedagoģiskie procesi notika, izmantojot rezultātus par četriem studiju gadiem, sākot no 2005./2006. gada līdz 2008./2009. studiju gadam. Eksperimentā tika iesaistīti vairāk nekā 300 subjekti – LSPA 1. studiju gada studenti, kas studijas bija uzsākuši pēc vidējo izglītības iestāžu absolvēšanas. Visi subjekti bija vīriešu dzimtas pārstāvji. Atšķirībā no studiju gada, kurā tie iestājās LSPA, pētījuma laikā tika izdalītas 2 apakšgrupas: pirmā – 2005./2006. un 2006./2007. studiju gads, otrā – 2007./2008. un 2008./2009. studiju gads. Galvenā atšķirība starp apakšgrupām bija studiju kursa praktiski metodisko nodarbību plānošanu. 2005./2006. un 2006./2007. studiju gadā nodarbības tika plānotas vienā semestrī (septembris – decembris), trīs reizes nedēļā (15 kalendārās nedēļas pēc kārtas). 2007./2008. un 2008./2009. studiju gadā nodarbības tika plānotas visu studiju gadu (septembris - decembris, februāris - maijs), vienu reizi nedēļā (30 kalendārās nedēļas ar mācību treniņa procesa pārtraukumu starp tām 10 kalendārās nedēļas).



1.att. Galvenie muskuļi, kas piedalās kontrolvingrinājumos  
The main muscles, involved in control exercises

Fiziskās sagatavotības līmeņa noteikšana notika testēšanas ceļā uzsākot un beidzot studiju kursu. Testā iekļautie vingrinājumi noslogoja lielāko daļu no ķermeņa muskulatūras (1.attēls) (Delavjē, 2007).

Testa baterijā ir iekļauti vairāki kontrolvingrinājumi noteiktām spēka īpašību izpausmes formām.

*Svarbumbu grūšana no krūtīm* – spēka izturības kontrolvingrinājums kāju, roku, muguras un plecu muskulatūrai. Ar šī kontrolvingrinājuma palīdzību var spriest par subjekta globālo spēka izturību, jo vingrinājumā piedalās visas lielākās muskuļu grupas, kā arī liels skaits pārējo muskuļu no kopējā cilvēka muskuļu apjoma un masas (Vološins, 1995).

*Roku saliekšana kārienā pie stieņa* – spēka izturības kontrolvingrinājums roku un muguras muskulatūrai (Čupriks, 2003).

*Svara stieņa spiešana guļus uz horizontāla sola* – maksimālā spēka kontrolvingrinājums krūšu, plecu joslas muskulatūrai un roku iztaisnotājiem (Čupriks, 2003; Delavjē, 2007).

*Pietupiens ar svara stieni uz pleciem* – maksimālā spēka kontrolvingrinājums kāju muskuļiem un muguras iztaisnotājiem (Čupriks, 2003; Delavjē, 2007).

*Priekšture balstā uz līdztekām* – statiskās spēka izturības kontrolvingrinājums ķermeņa un kāju saliecējiem, plecu, krūšu joslas un roku muskuļiem. Kontrolvingrinājums prasa lielu statisko sasprindzinājumu savienojumā ar labu līdzsvara izjūtu. Izpildot šo kontrolvingrinājumu, liels sasprindzinājums ir tiem roku un plecu joslas muskuļiem, kas atbild par balstu uz līdztekām, bet galvenā slodze ir uz rumpja/kāju saliecējmuskuļiem, kuri notur paceltas taisnas kājas (Čupriks, 2003).

Atbilstoši studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” prasībām spēka īpašību vērtēšanai tika izmantota vērtēšanas skala (1.tabula).

1.tabula

**Kontrolvingrinājumu vērtēšanas skala**  
**Assessment scale of control exercises**

Svara kategorija kg	Punkti (balles)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	24 kg svarbumbu grūšana no krūtīm (reizes)									
līdz 60	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
līdz 65	4	5	6	7	8	9	10	11	12	14
līdz 70	6	7	8	9	10	12	13	14	16	18
līdz 75	7	8	9	10	12	13	14	16	18	20
līdz 80	8	9	10	12	13	14	16	18	20	22
līdz 85	9	10	11	12	14	16	18	20	22	24
līdz 90	10	11	12	14	16	18	20	22	24	26
virš 90	11	12	13	16	18	20	22	24	26	30
PS personīgais svars	– Svara stieņa spiešana guļus uz horizontāla sola (kg)									
	–10	–7,5	–5	PS	5	10	15	20	25	30
PS personīgais svars	– Pietupiens ar svara stieni uz pleciem (kg)									
	–10	–5	PS	10	20	30	40	50	60	70
	Roku saliekšana kārienā pie stieņa (reizes)									
līdz 70	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
līdz 85	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22
virš 85	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
	Priekšture 90° balstā uz līdztekām (sek.)									
	2	4	6	8	10	14	16	20	24	26

1.tabulā varam redzēt uzrādīto rezultātu vērtēšanas skalu katrā no testēšanas vingrinājumiem. Vērtēšanas skalā parādīti subjekta uzrādītie rezultāti attiecībā pret paša subjekta personīgo svaru. Šāds vērtējums nostāda visus studentus vienā līdzvērtīgā pozīcijā, mazinot absolūto spēka īpašību rādītāju nozīmi (Cupriks, 2008). Tādējādi vērtēšana nenotiek tikai atkarībā no maksimālā rezultāta, jo vērā tiek ņemts subjekta personīgais svars. Testējamajam subjektam, uzrādot rezultātu un piemērojot rezultātu vērtēšanas skalu, tiek izteikts viņa rezultāts punktos (ballēs) atkarībā no viņa personīgā svara.

Veicot spēka īpašību testēšanu, tika konstatēts, ka ne visi subjekti ir derīgi eksperimentam: katrā studiju gadā bija tādi subjekti, kas veica tikai daļēju testēšanu. Tāpēc šo subjektu rezultāti, kas neveica pilnu testa bateriju, konstatējošā eksperimenta laikā netika ņemti vērā. Apkopojot visu studiju gadu subjektus, kuru rezultāti ir derīgi eksperimentam, mēs konstatējam, ka katra studiju gada studentu

skaitis ir atšķirīgs. Studentu skaits, kuru rezultāti bija derīgi eksperimentam, svārstījās no 63 līdz 70. Ar nejaušās atlasēšanas metodi mēs atlasījām vienādu studentu skaitu katrā studiju gadā. Uzsākot rezultātu matemātisko apstrādi, katra studiju gada studentu skaits bija 60 subjekti, kas 2 apakšgrupās kopā veidoja 240 subjektus.

Eksperimenta laikā tika iegūti relatīvie un absolūtie rezultāti. Lai iegūtie rezultāti būtu pārskatāmāki un atklātos matemātiskās likumsakarības, tika veikta informācijas statistiskā apstrāde. Tika izmantotas statistiskās metodes (vidējais aritmētiskais, standartnovirze, standartkļūda, vidējo aritmētisko starpība), pēc kurām tika izvērtēti objektīvie rādītāji, kas ļāva secināt, ka pētāmajās grupās konstatētās izmaiņas nav nejaušas, bet statistiski ir ticamas vai nav ticamas. Grupu rezultātu analīzei tika izmantoti vidējie rādītāji (Dravnieks, 2004).

Eksperimentā iegūtie rezultāti tika apstrādāti ar Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas profesora Dravnieka J.izstrādāto MS EXCEL pievienojumprogrammu „STATISTIKA”, un tika izmantoti vairāki analīzes varianti.

Aprakstošā statistika bija nepieciešama, lai noskaidrotu paraugkopas atbilstību normālajam sadalījumam, atkarībā no kā tika izmantots viens vai otrs statistiskās analīzes variants (Dravnieks, 2004).

Stjudenta t – kritērijs saistītajām kopām tika izmantots, lai novērtētu eksperimentālās vai kontroles grupas rezultātu atšķirību laika posmā (izaugsmes dinamika). Starpība nav statistiski ticama ja  $\alpha > 0,05$  (Dravnieks, 2004).

Stjudenta t – kritērijs neatkarīgajām kopām tika izmantots lai savā starpā salīdzināt eksperimentālas un kontroles grupas rezultātus pedagoģiskā eksperimenta laikā (pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās, lai noskaidrotu vai grupas ir vienlīdzīgas, vai nē). Atšķirības ir statistiski ticamas ja  $\alpha < 0,05$ . (Dravnieks, 2004).

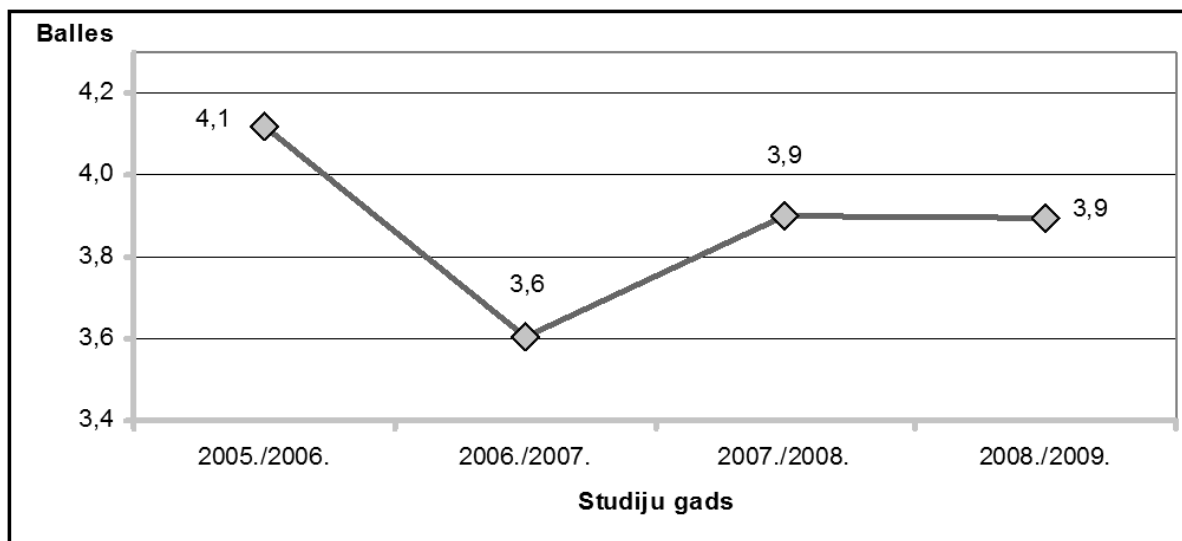
## **Rezultāti**

### **Results**

Pielietojot vērtēšanas skalu pēc uzrādītā rezultāta attiecībā pret savu personīgo svaru, studiju kursa sākumā tika iegūts katra kontrolvingrinājuma vidējais vērtējums punktos (ballēs) Apstrādājot katra studiju gada visu kontrolvingrinājumu vidējos vērtējumus, mēs ieguvām vienu vidējo vērtējumu katrā studiju gadā, kurā ietilpst visu kontrolvingrinājumu vērtējumi (2. attēls).

Vislabākais visu kontrolvingrinājumu vērtējums studiju kursa sākumā tika sasniegts 2005./2006. studiju gadā  $4,1 \pm 0,6$  balles. Vissliktākais vērtējums ir 2006./2007. –  $3,6 \pm 0,5$  balles. Pārējos divos studiju gados vērtējums ir vienāds 2007./2008. un 2008./2009. –  $3,9 \pm 0,5$  balles. Labāko un sliktāko vidējo visu kontrolvingrinājumu vērtējumu starpība studiju kursa sākumā pa gadiem ir 0,5 balles, kas statistiski ir ticama ( $\alpha < 0,05$ ). Studentu spēka īpašību līmenis ik gadu statistiski atšķirās un nav vienlīdzīgs.





**2.att. Visu kontrolvingrinājumu vidējā vērtējuma dinamika ballēs studiju kursa sākumā dažādos studiju gados (n = 60)**  
**Average assessment of all control exercises dynamic at the start of study course in different study years (n = 60)**

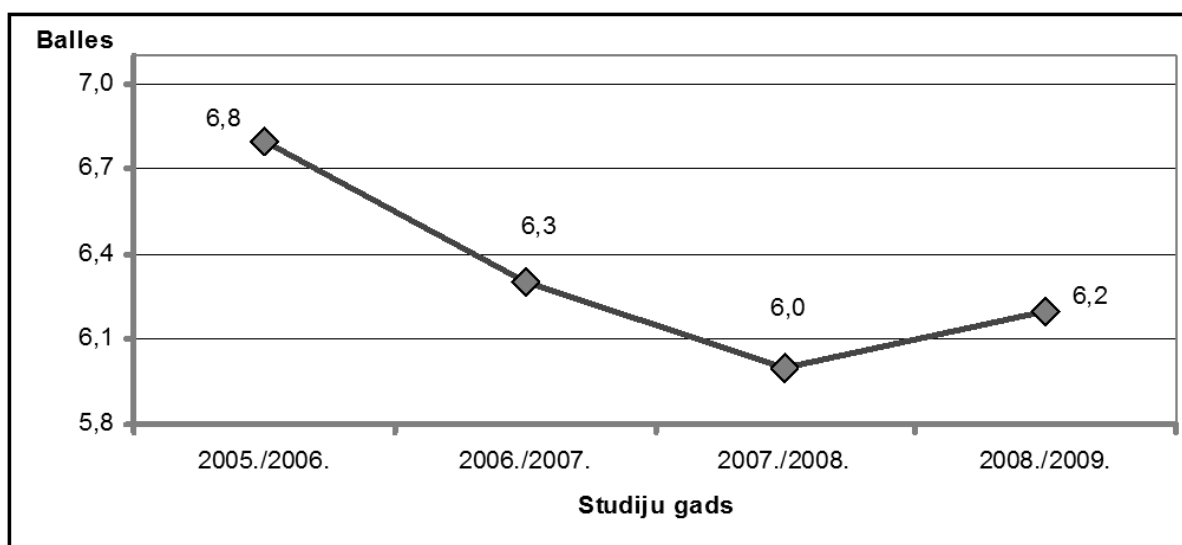
Kopumā starp visiem studiju gadiem un visiem kontrolvingrinājumiem studiju kursa sākumā ir diezgan atšķirīgi rezultāti un vērtējumi, kas statistiski ir atšķirīgi. Tas nozīmē, ka gadu no gada no vidējām izglītības iestādēm nāk subjekti ar dažādu fizisko sagatavotību. To apliecina arī matemātiskā statistika, pēc kuras var teikt, ka subjektu fiziskā sagatavotība ir nevienveidīga. Tas varētu būt izskaidrojams ar to, ka studenti iestājoties LSPA izvēlas dažādas specialitātes ar atšķirīgu specifiku pret spēka īpašībām. Izpildot visu kontrolvingrinājumu testu bateriju vidējais vērtējums attiecībā pret studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” prasībām ir nedaudz zem vai minimālā ieskautes vērtējuma robežās. Ar to var teikt, ka studentiem iestājoties LSPA viņu spēka īpašību līmenis ir zems.

Lai izlikt gala vērtējumu studiju kursa beigās tika veikta atkārtota fizisko īpašību testēšana, kur atkal pielietojot vērtēšanas skalu pēc uzrādītā rezultāta attiecībā pret savu personīgo svaru, tika iegūts katra kontrolvingrinājuma vidējais vērtējums punktos (ballēs). Atkārtoti apstrādājot katra studiju gada visu kontrolvingrinājumu vidējos vērtējumus, mēs ieguvām vienu vidējo vērtējumu katrā studiju gadā, kurā ietilpst visu kontrolvingrinājumu vērtējumi (3. attēls).

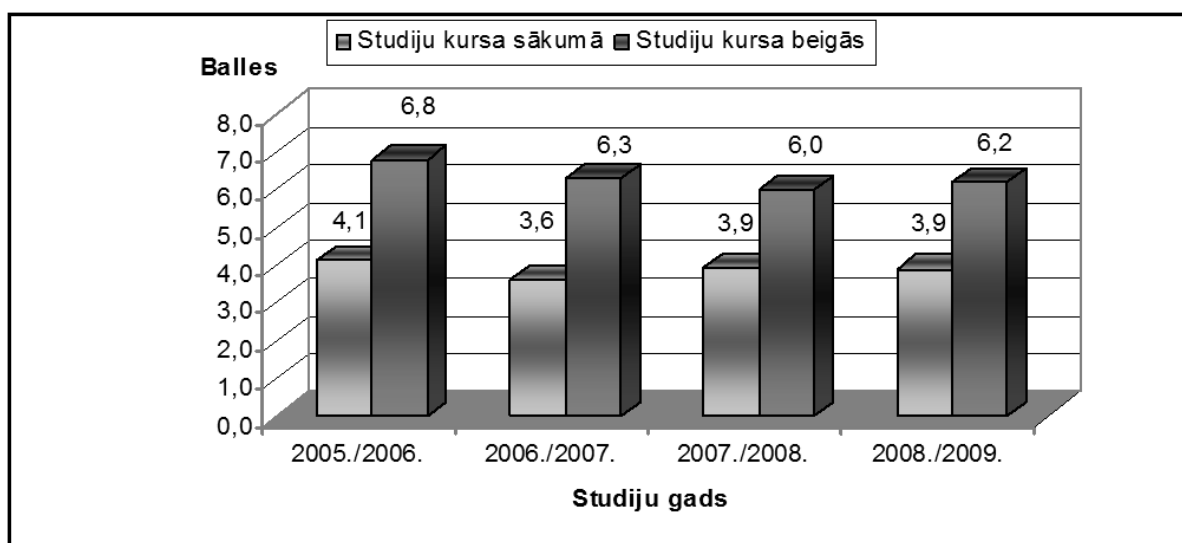
No 2005./2006. līdz 2008./2009. studiju gadam vidējais vērtējums, ņemot vērā visus kontrolvingrinājumus, svārstās robežās no  $6,0 \pm 0,3$  kg līdz  $6,8 \pm 0,3$  ballēm, kas statistiski ir atšķirīgs ( $\alpha < 0,05$ ). Ņemot vērā augstākās izglītības iestādēs izmantojamo 10 ballu vērtēšanas skalu, var secināt, ka pēc studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” beigām fiziskās sagatavotības vērtējums ir robežās no „gandrīz labi” līdz „labi”. Vislabākā fiziskā sagatavotība attiecībā pret savu ķermeņa masu bija 2005./2006. studiju gadā, bet vissliktākā – 2007./2008. studiju gadā.

Analizējot visu kontrolvingrinājumu vidējā vērtējuma dinamiku ballēs dažādos studiju gados ar dažādu nodarbību plānojumu ir redzams, ka plānojot

praktiski – metodiskās nodarbības 3 reizes nedēļā ir novērojams lielāks rezultātu pieaugums attiecībā pret sākuma līmeni (4. attēls).



**3.att. Visu kontrolvingrinājumu vidējā vērtējuma dinamika ballēs studiju kursa beigās dažādos studiju gados (n = 60)**  
**Average assessment of dynamic of all control exercises at the end study course in different study years (n = 60)**



**4.att. Visu kontrolvingrinājumu vidējā vērtējuma dinamika ballēs dažādos studiju gados (n = 60)**  
**Average assessment of dynamic of all control exercises in different study years (n = 60)**

2005./2006. un 2006./2007. studiju gadā vidējais pieaugums salīdzinot ar sākuma vērtējumu ir  $2,7 \pm 0,4$  un  $2,7 \pm 0,3$  balles (2. tabula). Savukārt 2007./2008. un 2008./2009. studiju gadā attiecīgi tikai  $2,1 \pm 0,2$  un  $2,3 \pm 0,3$  balles. Atšķirības starp vidējo pieaugumu ballēs ir statistiski ticamas ( $\alpha < 0,05$ ).

No iegūtajiem rezultātiem ir redzams, ka, paaugstinot fizisko sagatavotību ar 1 mācību treniņu nedēļā, ir nepieciešams vismaz 2 reizes ilgāks laika periods nekā veicot 3 mācību treniņus nedēļā. Bet, ja students mācību treniņa procesa laikā neapmeklē vismaz 1 nodarbību, tad viņa pārtraukums starp mācību treniņu procesu palielinās jau līdz 2 kalendārajām nedēļām, kas ir 14 dienas. Šis fakts neatbilst literatūrā pieminētajam, jo daudzi autori literatūras avotos norāda, ka spēka īpašības superkompensācijas fāzē paaugstinās pēc 3–5 dienām un saglabājas tādā stāvoklī līdz 7–10 dienām (Komi, 1990; Konrads, 2003; Krauksts, 2006). Ja pauze starp mācību treniņiem ir lielāka nekā iepriekš pieminētās 10 dienas, tad darbaspējas samazinās. Līdz ar to samazinās mācību treniņu un studiju procesa efektivitāte, jo studentu fiziskās īpašības uzlabojas minimāli vai paliek iepriekšējā līmenī.

2.tabula

**Visu kontrolvingrinājumu vidējais vērtējums ballēs  
dažādos studiju gados (n = 60)**

**Average assessment of all control exercises in different study years (n = 60)**

Studiju gads	2005./2006.	2006./2007.	2007./2008.	2008./2009.
Studiju kursa plānojums	3 reizes nedēļā	3 reizes nedēļā	1 reizes nedēļā	1 reizes nedēļā
Studiju kursa sākumā	4,1±0,6	3,6±0,5	3,9±0,5	3,9±0,5
Studiju kursa beigās	6,8±0,3	6,3±0,3	6,0±0,3	6,2±0,3
Vidējais pieaugums	2,7±0,4	2,7±0,3	2,1±0,2	2,3±0,3
Pieauguma ticamība	ir ticams ( $\alpha < 0,05$ )	ir ticams ( $\alpha < 0,05$ )	ir ticams ( $\alpha < 0,05$ )	ir ticams ( $\alpha < 0,05$ )

**Secinājumi**

**Conclusions**

Veicot pētījumu tika apstiprinātas literatūrā sastopamie fiziskās sagatavotības attīstīšanas plānošanas īpatnības un fakti. Tāpēc plānojot studiju kursa praktiski metodisko nodarbību skaitu un biežumu ir jāņem vērā studiju kursa mērķis. Tā kā studiju kursa „Atlētiskā sagatavošana” viens no galvenajiem mērķiem ir fiziskās sagatavotības paaugstināšana, tad praktiski metodisko nodarbību biežums ir jāplāno vismaz 2 reizes nedēļā, bet optimālais variants ir 3 reizes nedēļā. Pretējā gadījumā, ja nodarbību biežums nedēļā ir 1 reize, fiziskā sagatavotība paaugstinās ļoti minimāli vai var palikt nemainīga. Šāds nodarbību plānojums veicina tikai vingrinājumu apguvi un tehniskā izpildījuma uzlabošanu, tādējādi var būt piemērots teorētiski – praktiskai studiju kursa vielas apgūšanai, nevis fizisko īpašību paaugstināšanai.

### Summary

The aim of research was analysis and evaluation of physical preparedness dynamic of LASE first course students in the study course "Athletic preparation" with a variety planning of practical methodological classes.

Investigation took place in LASE. During stating experiment comparable pedagogical processes was about last four study years, beginning in 2005./2006. and till 2008./2009. study year. In the period from 2005/2006 to 2006/2007 year of study the practical methodological classes was planned three times per week, but in the period from 2007/2008 to 2008/2009 year of study the practical methodological classes was planned one time per week.

Over than 300 subjects participated in experiment, they were first year students of LASE (secondary school graduates). All the subjects were males. After study course "Athletic preparation" we determined level of physical condition in the way of testing with following control exercises: kettle bell clean and jerk; pull-ups; bench press; squats with weight bar; forehold on parallel bars. To evaluate strength abilities in points (marks) we used assessment scale of control exercise. Results of research was analyzed with LASE professor J. Dravnieks workout MS EXCEL programs „STATISTIKA”.

Looking at results it can be seen, that in advancing physical preparedness of students with single training lesson per week, there is twice as more time needed as with three training lessons per week. If student absents just one training class, it means that his gap between trainings reach 14 days. Many literature sources show, that strength abilities gets supercompensated after 3 to 5 days and stays supercompensated for 7 – 10 days (Komi, 1990; Konrads, 2003; Krauksts, 2006), so, if gap between training lessons of strength abilities excess before mentioned 10 days, than work capabilities decreases. In consequence, decreases effectiveness of methodological and practical training process, as physical abilities increases slowly or does not increase at all.

Therefore, planning the amount and incidence of training lessons, the aim of study course must be taken in consideration. As one of the main goals of study course „Athletic preparation" is increasement of physical abilities, and then it is recommended to plan practical classes at least 2 times a week, with 3 times a week as optimal number of training classes. In other case, if there is single practical class per week, then physical preparedness does not increase significantly; such number of practical lessons can only serve as learning of exercise technique and improvement of technical performance. Therefore such a study course can be used in theory-practical course learning matter, but not for development of physical abilities.

### Literatūra

#### Bibliography

1. Cupriks L., Ciematnieks U., Lescinskis M. (2008). *Importance of special means in organizing physical activities // 4th International Scientific Conference. Theory for practice in the education of contemporary society.* Riga, Latvia, pp. 49–54.
2. Čupriks L., Knipše G. (2003). *Atlētiskā sagatavošana // Metodiskais līdzeklis LSPA studentiem.* Rīga : LSPA, 89 lpp.

Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.

3. Delavjē F. (2007). *Muskulatūras attīstīšana – spēka vingrinājumi anatomiskajā skatījumā* // Rīga : Zvaigzne ABC, 144 lpp.
4. Dravnieks J. (2004). *Matemātiskās statistikas metodes sporta zinātnē. Mācību grāmata LSPA studentiem, maģistrantiem, doktorantiem.* Rīga: LSPA, 2004. 76 lpp.
5. Komi P.A. (1990). *Strength and power in sport.* Oxford: Blackwell Scientific Publications.
6. Konrads A. (2003). *Spēka treniņš // Trenera rokasgrāmata.* Latvijas–Somijas SIA “Madonas Poligrāfists”. Rīga. Lpp. 55.-67.
7. Krauksts V. (2006). *Muskuļu trenēšanas bioloģiskie pamati.* SIA „Drukātava”. Rīga, 132 lpp.
8. Upmalis J., Vološins V. (1996). *Atlētiskā vingrošana iesācējiem // Metodiskais līdzeklis LSPA studentiem.* Rīga : LSPA, 54 lpp.
9. Vološins V., Upmalis J. (1995). *Metodiskie aspekti svaru bumbu celšanas sportā.* Rīga: LSPA, 67 lpp.
10. Лысенко Е.Н. (2010). *Ключевые направления оценки реализации функциональных возможностей спортсменов в процессе спортивной подготовки. Международный научный конгресс „Олимпийский спорт и спорт для всех”.* Тезисы доповидей. Киев, Украина 357с.
11. Матвеев Л.П. (1991). *Теория и методика физической культуры.* Москва, Физкультура и спорт, 543 с.
12. Платонов В.Н. (2004). *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте.* Общая теория и её практические приложения / В.Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 808 с.

<b>Māris Lesčinskis</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: maris.lescinskis@inbox.lv Phone: +371 26131499
<b>Leonīds Čupriks</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: smagatletika@lspa.lv Phone: +371 67799546
<b>Uģis Ciematnieks</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: smagatletika@lspa.lv Phone: +371 67799546
<b>Sergejs Saulīte</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: smagatletika@lspa.lv Phone: +371 67799546
<b>Genādijs Glazkovs</b>	Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: smagatletika@lspa.lv Phone: +371 67799546

## ELEKTROKRANIĀLĀS STIMULĀCIJAS IETEKME UZ SIRDS RITMU VARIABILITĀTES RĀDĪTĀJIEM

### Cranial Electrotherapy Stimulation and Influence of the Heart Rate Variability

**Renārs Līcis, Andris Molotnovs, Jānis Žīdens**

Latvian Academy of Sport Education, Latvia

E-mail: akadēmija@lspa.lv

**Abstract.** *Before the competition are very important to be in optimal functional position. We were using CES to perform the functional position of optimization. Also we use CES to prescribe autonomic nervous system, analyzing the 11 handball players. After using cranial electrotherapy stimulation, we can see fundamental changes of heart rate, statistical analysis and spectral analysis indicator. After using electro cranial therapy stimulation, in one hour maximize autonomic nervous system tonus and parasympathetic activity. Using electro cranial stimulation are very effective before competition when sportsman feel's tired, low-spirited, disquiet or upset.*

**Keywords:** *cranial electrotherapy stimulation, autonomic nervous system, heart rate variability, handball players.*

#### Ievads

#### Introduction

Elektrokranialā stimulācija – CES (Cranial Electrical Stimulation) ir depresijas, nemiera un bezmiega nefarmakoloģisks ārstēšanas veids. CES terapijas laikā izmanto ļoti vājus elektroimpulsus, kas netieši stimulē un normalizē smadzeņu darbību. CES izpēte aizsākās 1950 gados PSRS. Sākotnēji galvenā uzmanība tika veltīta miega traucējumiem, no turienes arī cēlies sākotnējais CES nosaukums „Elektro – Miegs”. Ļoti drīz miega traucējumu ārstēšanu papildināja depresijas un nemiera ārstēšana un kopš tā laika CES ir saukts gan par „TCET” (transkranialā elektroterapija), gan par „NET” (neiroelektriskā terapija). ASV (University of Wisconsin Medical School) nopietni CES pētījumi sākās 1960 – gadu beigās, kad tika veikti pirmie testi ar dzīvniekiem. Drīz sekoja pirmie klīniskie testi, kas tika veikti San Antonio (University of Texas Medical School) pārraudzībā. Uz doto brīdi visslielāko zinātniski pētniecisko darbu CES jomā ir veicis Pavlova Institūts – Pēterburgā (Krievija). Kranialās elektroterapeitiskā stimulācijas tehnoloģijas jau 30 gadus veiksmīgi izmanto PSRS un ASV militāro un specdienestu struktūras. Terapijas pamatā ir viegla kranialā elektroterapeitiskā stimulācija (Cranial Electrotherapy Stimulation) ar organismam harmoniskas formas signālu, kura precizitāti nodrošina īpašs mikroprocesors ar pastāvīgu izejošā signāla kontroles funkciju. Pētījumos ir pierādīta elektrokranialās stimulācijas (CES) iedarbība. Pētnieki ir secinājuši, ka CES ietekmē vairākus smadzeņu reģionus, tostarp limbisko sistēmu, hipotalāmu. CES ir efektīva metode nemiera, depresijas, stresa un bezmiega ārstēšanā (Gibson, 1987; Gilula, 2005; Kirsch, 2002). Patlaban zinātnieki pieturas pie hipotēzes, ka CES netieši iedarbojas uz smadzeņu audiem „hypothalamus” apgabalā, tādā veidā stimulējot ražot

neirohormonus līdz atjaunojas pirms stresa homeostāze. Paliiek neatbildēts jautājums, kāda ir un vai ir elektrokrianiālās stimuliācijas tūlītēja iedarbība?

Sirds ritmu variabilitātes analīze (SRV) ir metode, kuru izmanto cilvēka organisma fizioloģisko funkciju regulēšanas sistēmas novērtēšanai. SRV nosaka organisma darbības regulācijas sistēmas stāvokli, neirohumorālās sirds ritmu regulēšanas faktoru ietekmi, veģetatīvās nervu sistēmas līdzsvaru, t.i., simpātiskās un parasimpātiskās nervu sistēmas līdzsvaru. SRV analīzes tikusi izmantota PSRS kosmiskās medicīnas nozarē (Парин, 1967). Darbs ar nosaukumu „Kosmiskā kardioloģija” (Космическая кардиология) lika pamatu straujai attīstībai elektrokardioloģijas (EKG) apakšnozarei SRV. Eiropā un Amerikas Savienotajās Valstīs SRV analīzes attīstība sākās 20. gs. 60 – gados, kad kardiologi sāka ievērot izmaiņas starp sirdspukstu intervāliem „no signāla līdz signālam” („beat-to-beat”). Straujš pētījumu pieaugums ir novērojams pēdējos 15 – 20. gados. SRV analīze tiek izmantota klīniskajā praksē, lai pētītu sabiedrības novecošanas procesu, dzimuma un vecuma īpatnības (Ramaekers, 1998, Migliaro, 2001), stresa ietekmi (Dishman, 2000), depresijas ietekmi (Merz, 2000), smēķēšanas ietekmi (Hayano, 1990, Niedermaier, 1993) kofēina ietekmi (Kolodiiichik, 1991, Nishijima, 2002) alkohola ietekmi (Weise, 1986, Hirsch, 1993), pēc miokarda infarkta (La Rovere, 1998), prognozējot mirstību (Cole, 1999, Desa, 2001), hemodiāzes ietekmi (Deligiannis, 1999), sirds mazspēju (Ponikowski, 1998), sirds transplantācija (Bernardi, 1990), diabēta (Bernardi, 2000), hipertensijas (Narkiewicz, 1997), narkotiku ietekmes (Kontopoulos, 1997), slodzes ietekme pēc koronālo artēriju slimības (Iellamo, 2000) sirds transplantācijas gadījumos (Beckers, 1999, 2002). Eiropas kardioloģijas un Ziemeļu – Amerikas elektrofizioloģijas biedrības 1996 gadā SRV analīzi ir atzinušas par objektīvu un ticamu metodi ar kuras palīdzību, var novērtēt veģetatīvo nervu sistēmu (American Heart Association, 1996).

Sirds ritmu variabilitātes analīze (SRV) ir nozīmīga analīzes metode, kas palīdz treneriem iegūt precīzus rādītājus par sportistiem. Sirds ritmu variabilitātes analīzes ļauj ievērojami vieglāk plānot treniņu slodzi, jo novērtē ne tikai sportista funkcionālā stāvokļa sekundāros rādītājus: pulsu un spiedienu, bet organisma stāvokli kopumā, ievērojot katra sportista individuālās īpašības. Tas ļauj trenerim noteikt sportista adaptāciju slodzei, atjaunošanās metodes efektivitāti pēc slodzes, prognozēt sportistu nogurumu, rezultātu uzlabošanu vai pasliktināšanu. Pētot sportistu funkcionālo stāvokli visa treniņu cikla laikā ir iespējams plānot treniņu procesu tā, lai sacensību posmā vai īsi pirms sacensībām sportisti būtu visoptimālākā stāvoklī un spētu uzrādīt visaugstākos rezultātus (Michele, 2011).

Nosakot sirds ritma variabilitātes rādītājus pirms un pēc elektrokrianiālās stimuliācijas pielietošanas, mēs noskaidrosim CES tūlītēju iedarbību.

## Metodes

## Methods

**Subjekti.** Pētījumā piedalījās vienpadsmit ( $n = 11$ ) handbola spēlētāji, kuru vidējais vecums  $26.3 \pm 1.5$  gadi. Visi pētījuma dalībnieki ir Latvijas handbola

virslīgas HK LSPA komandas spēlētāji. HK LSPA komanda piedalās Latvijas un starptautiskā mēroga sacensībās.

**Elektrokranālā stimulācija.** Elektrokranālo terapiju veicām ar portatīvo ierīci „Alpha – Stim”. Ierīcē ir iemontēts mikrostrāvas devējs, un caur elektrodiem, kurus piestiprina ausu līpiņās, notiek strāvas plūsma. Elektro signāls sūta organismam unikālas formas elektriskos viļņus 500 ( $\mu$ A) mikroampēru robežās. CES iedarbības laiks bija 20 minūtes.

**EKG datu analīze.** EKG datu analīze tika veikta ar „Omega” datorprogramma. Mēs noteicām RR intervālus ar precizitāti līdz 0.008 sekundes. Tika ierakstīti 300 kardiocikli un veikta to analīze.

**Sirds ritmu variabilitāte (SRV).** SRV analīzi veicām pirms CES. Pēc CES iedarbības veicām trīs SRV mērījumus ar intervālu 20 – 25 minūtes. Pirmais mērījums tika nosaukts „pirms”, otrais „10 min.”, trešais „30 min.”, ceturtais „60 min”. SRV rādītāju sirds ritma, statistisko un spektrālo analīzi veica datorprogrammu „Omega”.

**SRV sirds ritma rādītāji.** PR – Sirdsdarbības biežums. VBP – veģetatīvā līdzsvara indekss. Tiek aprēķināts pēc formulas  $VBP=AMo/\Delta X$ ; RVF – sirds ritma veģetatīvais rādītājs. Šis rādītājs ļauj novērtēt veģetatīvo līdzsvaru. Jo mazāka RVF rādītāja vērtība, jo lielāka ir parasimpātiskās sistēmas aktivitāte. Tiek aprēķināts pēc formulas  $RVF=1/Mo*\Delta X$ ; RPAP – regulācijas procesu atbilstības rādītājs. Parasimpātiskās aktivitātes un sinusa mezgla kopsakarība. Rādītājs tiek aprēķināts pēc formulas  $RPAP = AMo/Mo$ ; TP – veģetatīvās nervu sistēmas sasprindzinājuma rādītājs. Tiek aprēķināts pēc formulas  $TP=AMo/2*\Delta X*Mo$ .

**SRV statistiskās analīzes metode.** RRNN – RR intervālu vidējais ilgums; SDNN – RR intervālu vidējā kvadrātnovirze EKG; CV – Variācijas koeficients, tiek aprēķināts pēc formulas  $CV = SDNN/RRNN*100\%$ ; RMSSD – RR intervālu kvadrātsakņu summas kvadrātsakne.

**SRV spektrālās analīzes metode.** Spektrālās analīzes rādītāji tika aprēķināti  $ms^2$ . HF – spektrālā jauda augstā frekvencē; LF – spektrālā jauda zemā frekvencē; VLF – spektrālā jauda ļoti zemā frekvencē; TP – spektrālās jaudas kopējā vērtība.

**Statistiskā analīze.** Pirmā mērījuma iegūtie dati tika salīdzināti ar otro, trešo un ceturto mērījumu (1.tabula). Lai uzskatāmās parādītu iegūtos rezultātus, SRV rādītāji tika normalizēti. Rādītāji, kuri tika iegūti pirmajā SRV mērījumā tika uzskatīti par 100% (2.tabula). Dati tika analizēti, izmantojot SPSS (*The Statistical Package for Social Science*) programmatūras 17,0 versiju. Tika izmantota dispersijas analīze un T – tests. Rezultāti parāda vidējos vērtību  $\pm$  standarta novirzi ( $x_{vid}\pm s$ ), un tie tika uzskatīti par būtiskiem, ja P vērtība bija mazāka par 0.05.

## Rezultāti

### Results

Pirms elektrokranālās stimulācijas (CES) mēs veicām sirds ritmu variabilitātes rādītāju (SRV) diagnostiku (n = 46). Atkārtotu SRV diagnostiku mēs veicām pēc 10 min. (n = 26), 30 min. (n = 22), un 60 min. (n = 18).



Pēc CES **pirmajā „10min.”** SRV mērījumā noskaidrojām, ka palielinājās *sirds ritma* rādītāji PR un VBP (+2.66%, un +15.39%, abiem NS; attiecīgi); RVF, RPAP un TP (+10%,  $P<0.01$ , +7.74 un +26.19%, abiem NS; attiecīgi). Mainījās *statistiskās analīzes* rādītāji. Samazinājās RRNN (-1.88%, NS). Palielinājās SDNN un CV (+5.85% un +6.99%, attiecīgi; abiem  $P<0.01$ ). Samazinājās RMSSD, NN50 un pNN50 (-2.72%, -10.21%, -10.31%, visiem NS; attiecīgi). Mainījās *spektrālās analīzes* rādītāji. Manījās HF, LF un VLF (-10.13%, NS, +17.58%,  $P<0.05$  un +25.73%, NS; attiecīgi). Izmainījās HFnu, LFnu un LF/HF rādītāji (-20.60%, +8.14% un +39.24%, attiecīgi; visiem NS). Palielinājās TP (+14.12%,  $P<0.05$ ).

Pēc CES **otrajā „30min.”** SRV mērījumā noskaidrojām, ka visos *sirds ritma* rādītājos ir statistiski ticamas izmaiņas. Samazinājās PR un VBP (-3.16%, un -27.23%, abiem  $P<0.05$ ; attiecīgi). Palielinās RVF (+10.99,  $P<0.05$ ). Samazinājās RPAP un TP (-17.83%,  $P<0.01$  un -30.54,  $P<0.05$ ; attiecīgi). Palielinājās visi *statistiskās analīzes* rādītāji. RRNN, SDNN un CV (+2.29%, NS, +18.67%,  $P<0.001$  un +15.96%,  $P<0.01$ ; attiecīgi). RMSSD, NN50 un pNN50 (+24.50%,  $P<0.05$ , +24.21%, NS un 33.66%,  $P<0.05$ ; attiecīgi). Palielinājās *spektrālās analīzes* rādītāji HF, LF un VLF (+20.99%, NS, +53.43%,  $P<0.01$  un +26.49%, NS; attiecīgi). Izmainījās HFnu, LFnu un LF/HF rādītāji (-5.26%, +2.08% un +15.29%, attiecīgi; visiem NS). Palielinājās TP (+40.19%,  $P<0.01$ ).

Pēc CES **trešajā „60min.”** SRV mērījumā noskaidrojām izmaiņas *sirds ritma* rādītājos. PR un VBP (+2.07%, NS un -32.48%,  $P<0.01$ ; attiecīgi). Palielinās RVF (+21.41,  $P<0.05$ ). Samazinājās RPAP un TP (-12.10%, un -30.54, abiem  $P<0.01$ ; attiecīgi). Mainījās *statistiskās analīzes* rādītāji. RRNN, SDNN un CV (-2.71%, NS, +18.79%,  $P<0.01$  un +23.45%,  $P<0.05$ ; attiecīgi). Palielinājās RMSSD, NN50 un pNN50 (+10.63%,  $P<0.05$ , +2.46%, NS un 2.06%, NS; attiecīgi). Palielinājās *spektrālās analīzes* rādītāji HF, LF un VLF (+15.49%, NS, +68.01%,  $P<0.05$  un +14.59%, NS; attiecīgi). Izmainījās HFnu, LFnu un LF/HF rādītāji (-13.21%, +5.22% un +54.54%, attiecīgi; visiem NS). Palielinājās TP (+39.83%,  $P<0.01$ ).

1.tabula

**Sirds ritma variabilitātes rādītāji pēc elektrokraniālās stimulācijas ( $x_{vid}\pm s$ )**  
**Heart rate indicators after cranial electrotherapy stimulation ( $x_{mean}\pm sd$ )**

	Mērvienība	Pirms (Vidēji $\pm$ SD)	10min (Vidēji $\pm$ SD)	30min (Vidēji $\pm$ SD)	60min (Vidēji $\pm$ SD)	
<b>PR</b>	sit/min	69.23 $\pm$ 1.70	71.08 $\pm$ 2.4	67.05 $\pm$ 1.7	70.76 $\pm$ 1.9	**
<b>VBP</b>		145.9 $\pm$ 16.3	168.3 $\pm$ 43.8	106.2 $\pm$ 13.1	98.50 $\pm$ 7.7	** , ttt
<b>RVF</b>		0.297 $\pm$ 0.01	0.329 $\pm$ 0.02	0.329 $\pm$ 0.02	0.360 $\pm$ 0.02	t, **, ***
<b>RPAP</b>		39.20 $\pm$ 2.90	42.24 $\pm$ 4.8	32.21 $\pm$ 2.7	34.46 $\pm$ 2.2	tt, ttt
<b>TP</b>		93.76 $\pm$ 14.0	118.3 $\pm$ 37.2	65.13 $\pm$ 10.2	61.58 $\pm$ 5.4	** , ttt
<b>RRNN</b>	ms	879.6 $\pm$ 18.6	863 $\pm$ 29.8	899.7 $\pm$ 20	855.7 $\pm$ 25.3	NS
<b>SDNN</b>	ms	52.07 $\pm$ 2.1	55.11 $\pm$ 3.7	61.79 $\pm$ 3.3	61.85 $\pm$ 3.5	t, T, ttt
<b>CV</b>	ms	5.90 $\pm$ 0.2	6.31 $\pm$ 0.4	6.84 $\pm$ 0.3	7.28 $\pm$ 0.4	t, tt, ***
<b>RMSSD</b>	ms	37.55 $\pm$ 2.6	36.53 $\pm$ 3.9	46.75 $\pm$ 3.8	41.54 $\pm$ 4.2	** , ***
<b>NN 50</b>	%	51.19 $\pm$ 6.4	45.96 $\pm$ 9.1	63.58 $\pm$ 10.1	52.44 $\pm$ 10.2	NS
<b>pNN 50</b>	%	17.58 $\pm$ 2.2	15.77 $\pm$ 3.1	23.50 $\pm$ 3.5	17.94 $\pm$ 3.4	**

<b>HF</b>	<i>ms</i> <sup>2</sup>	592.0 ± 95.8	532 ± 167.1	716.2 ± 125.5	683.7 ± 212.9	NS
<b>LF</b>	<i>ms</i> <sup>2</sup>	1286.2 ± 118.4	1512.3 ± 235.9	1973.4 ± 351.8	2160.9 ± 436.1	*, tt, ***
<b>VLF</b>	<i>ms</i> <sup>2</sup>	861.8 ± 96.7	1083.6 ± 148.9	1090.1 ± 137.6	987.6 ± 115.8	NS
<b>HFnu</b>		28.31 ± 2.9	22.48 ± 3.6	26.82 ± 4.1	24.57 ± 5.2	NS
<b>LFnu</b>		71.69 ± 2.9	77.52 ± 3.6	73.18 ± 4.1	75.42 ± 5.2	NS
<b>LF/HF</b>		5.17 ± 0.7	7.19 ± 1.3	5.96 ± 1.5	7.98 ± 1.8	NS
<b>TP</b>	<i>ms</i> <sup>2</sup>	2739.7 ± 215.9	3127 ± 402.9	3840.9 ± 394.3	3831.1 ± 455.8	*, T, ttt

\**P*<0.05 starp „pirms” un 10. min.; \*\**P*<0.05 starp „pirms” un 30. min.; \*\*\**P*<0.05 starp „pirms” un 60. min.; † *P*<0.01 starp „pirms” un 10. min.; †† *P*<0.01 starp „pirms” un 30. min.; ††† *P*<0.01 starp „pirms” un 60. min.; T *P*<0.001 starp „pirms” un 30. min.

2.tabula

**Sirds ritma variabilitātes rādītāji pēc elektrokranālās stimulācijas (*xvid*±*s*)**  
**Heart rate indicators after cranial electrotherapy stimulation (*xmean*±*sd*)**

	Mērvienība	Pirms (Vidēji)	10min (Vidēji)	30min (Vidēji)	60min (Vidēji)
<b>PR</b>	%	100	102.66	96.84	102.07
<b>VBP</b>	%	100	115.39	72.77	67.52
<b>RVF</b>	%	100	110.00	110.99	121.41
<b>RPAP</b>	%	100	107.74	82.17	87.90
<b>TP</b>	%	100	126.00	69.00	66.00
<b>RRNN</b>	%	100	98.22	102.29	97.29
<b>SDNN</b>	%	100	105.85	118.67	118.79
<b>CV</b>	%	100	106.99	115.96	123.45
<b>RMSSD</b>	%	100	97.28	124.50	110.63
<b>NN 50</b>	%	100	89.79	124.21	102.46
<b>pNN 50</b>	%	100	89.69	133.66	102.06
<b>HF</b>	%	100	89.87	120.99	115.49
<b>LF</b>	%	100	117.58	153.43	168.01
<b>VLF</b>	%	100	125.73	126.49	114.59
<b>HFnu</b>	%	100	79.40	94.74	86.79
<b>LFnu</b>	%	100	108.14	102.08	105.22
<b>LF/HF</b>	%	100	139.24	115.29	154.54

**Diskusija**

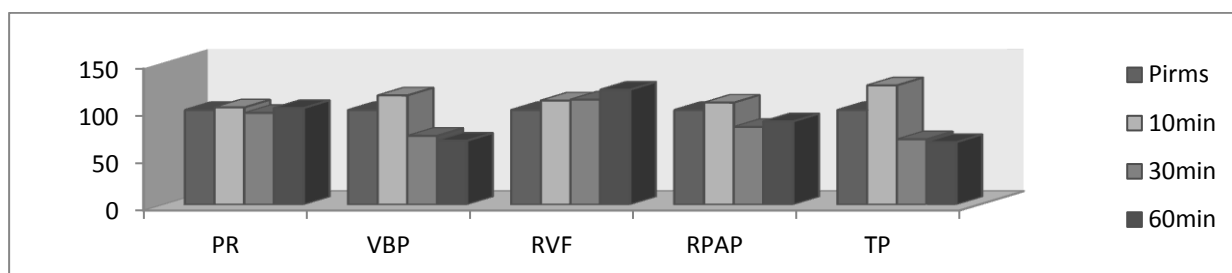
**Discussion**

Pētījumā iegūtie dati liecina, ka elektrokranālās stimulācijas (CES) 20 minūšu iedarbība ietekmē veģetatīvās nervu sistēmas stāvokli, kuru mēs noteicām ar sirds ritma variabilitātes analīzes metodiku (SRV). CES samazina sirds ritma rādītājus (1. att.), palielina statistiskās analīzes rādītājus (2. att.) un palielina spektrālās analīzes rādītājus (3. att.).

„60.min.” pēc CES iedarbības palielinās sirdsdarbības biežums, toties sirdsdarbības izmaiņas nav būtiskas. Parasti šo parametru palielināšanos miera stāvoklī saista ar noguruma palielināšanos, treniņu procesa slodzes ietekmes rezultātā (Gamelin, 2007). „60.min.” pēc būtiski samazinās VBP rādītājs, kurš raksturo veģetatīvās nervu sistēmas simpātisko un parasimpātisko līdzsvaru. Zems VBP rādītājs norāda uz to, ka simpātiskās un parasimpātiskās nervu sistēmas līdzsvara paaugstinās. Visos SRV mērījumos pēc CES palielinās sirds ritma

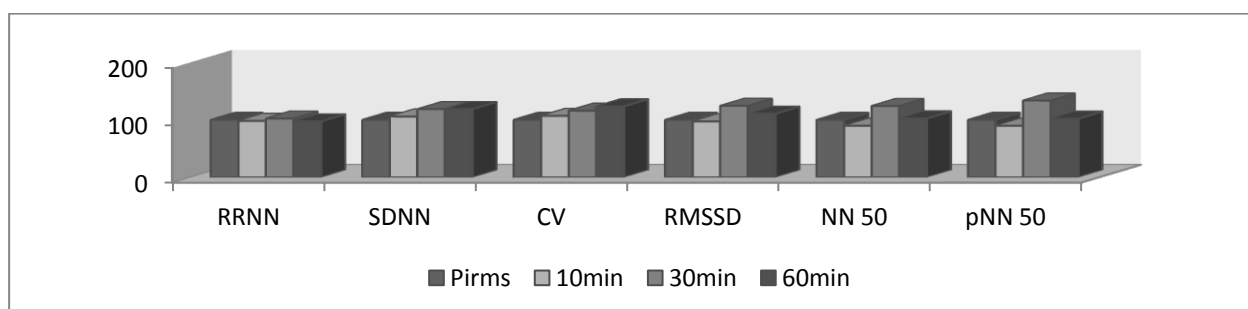
veģetatīvais rādītājs RVF. Jo lielāka RVF rādītāja vērtība, jo lielāka ir simpātiskās sistēmas aktivitāte. Regulācijas procesu atbilstības rādītājs RPAP „10.min.” pēc CES paaugstinās tas norāda uz simpātisko aktivitāti, savukārt, „30. min.” pēc CES rādītājs RPAP samazinās, tas norāda uz parasimpētisko aktivitāti. „10.min.” pēc CES paaugstinās TP rādītājs, tas norāda uz simpātiskās sistēmas tonusa palielināšanos, savukārt, „30 min.” pēc CES pielietošanas TP rādītājs samazinās. TP rādītāja pazemināšanās norāda uz simpātiskā tonusa samazināšanos un parasimpātiskā tonusa palielināšanos. Miokarda infarkta slimniekiem šis rādītājs miera stāvoklī ir ļoti augsts 1000 - 1200 nosacītās vienības.

Tiek novērota simpātiskās un parasimpātiskās sistēmas aktivitāšu vienlaicīga palielināšanās.



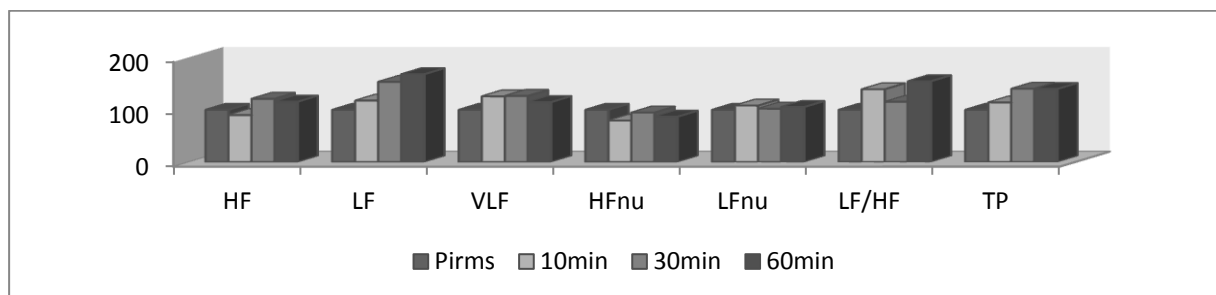
### 1.att. Sirds ritma rādītāji pēc elektrokraniālās stimulācijas iedarbības Heart rate indicators after cranial electrotherapy stimulation

SRV statistiskās analīzes rādītājs RRNN būtiski nemainās pēc elektrokraniālās stimulācijas. SDNN rādītājs pakāpeniski palielināšanās uzreiz pēc elektrokraniālās stimulācijas, tas norāda uz simpātisko tonusa palielināšanos. Pēc CES palielinās RMSSD, kas norāda uz parasimpātiskā tonusa palielināšanos.



### 2.att. Statistiskās analīzes rādītāji pēc elektrokraniālās stimulācijas iedarbības Statistical analysis indicator after cranial electrotherapy stimulation

Pēc CES būtiski palielinās LF un TP rādītāji. LF rādītājs norāda uz parasimpātiskā tonusa palielināšanos. TP rādītāja palielināšanās pēc CES, tas norāda uz spektrālās jaudas un pašregulācijas spēju palielināšanos. Nelineārās metodikas analīzes rādītājos šis rādītājs norāda uz vispārējo enerģijas rādītāju paaugstināšanos un bioritmu rādītāju uzlabošanu.



3.att. **Spektrālās analīzes rādītāji pēc elektrokraniālās stimulācijas iedarbības**  
**Spectral analysis indicator after cranial electrotherapy stimulation**

Sirds ritma variabilitātes rādītāju izmaiņas pēc elektrokraniālās stimulācijas skaidro Krievijas zinātnieki, kuri saista Sirds ritma rādītāju paaugstināšanās ir saistīta ar elektrokraniālās stimulācijas izraisīto bremzēšanas fāzi, kurai seko aktivizēšanās fāze (Баголюбов, 1996). Šis pētījums parāda, ka daži SRV rādītāji tiešām samazinās pēc CES iedarbības, savukārt lielākā daļa SRV rādītāju pakāpeniski pieaug uzreiz pēc CES iedarbības.

### Secinājumi Conclusions

Pētījumā iegūtie dati liecina, ka elektokraniālās stimulācijas (CES) 20 minūšu iedarbība ietekmē veģetatīvās nervu sistēmas stāvokli, kuru mēs novērtējam ar sirds ritma variabilitātes analīzes metodiku (SRV). CES samazina sirds ritma rādītājus, palielina statistiskās analīzes rādītājus un palielina spektrālās analīzes rādītājus.

Uzreiz pēc CES iedarbības ir novērojams „bremzēšanas efekts”. 10.min. pēc CES tika novērota *sirds ritma* (RVF,  $P<0.01$ ), *statistiskās analīzes* (SDNN un CV abiem  $P<0.01$ ) un *spektrālās analīzes* (LF un TP abiem  $P<0.01$ ) rādītāju palielināšanās, kas norāda uz CES tūlītēju iedarbību. 30.min un 60.min pēc CES iedarbības ir novērojamas „aktivizēšanās fāze”, kas raksturojas ar nozīmīgām un statistiski ticamām izmaiņām sirds ritma, statistiskās analīzes un spektrālās analīzes rādītājos. Samazinās veģetatīvā līdzsvara rādītājs VBP līdz pat  $-32.49\%$  ( $P<0.01$ ), SDNN palielinājās par  $+18.79$  ( $P<0.01$ ), LF palielinās par  $+68.01\%$  ( $P<0.05$ ) un TP palielinājās par  $+39.83\%$  ( $P<0.01$ ). Šis pētījums apstiprina, ka elektrokraniālai stimulācijai ir tūlītēja iedarbība. Uzreiz pēc CES ir pirmā fāze – „bremzēšanas”, 30.min pēc CES sākas otrā fāze – „aktivizēšanās”. Pēc elektrokraniālās stimulācijas vienas stundas laikā veģetatīvās nervu sistēmas tonuss un parasimpātiskā aktivitātes paaugstinās.

CES pielietošana ir efektīva sportistiem, kuri pirms sacensībām jūtas nomākti, nemierīgi, pārāk uztraukušies vai noguruši. Pētījumā iegūtie rezultāti varētu būt noderīgi sportistu pirmsacensību stāvokļa optimizēšanai.

### Summary

Before the competition are very important to be in optimal functional position. We were using cranial electrotherapy stimulation (CES) to perform the functional position of optimization. **Methods:** We were prescribing CES using autonomic

nervous system and using heart rate variability (HRV) to handball players, whom mean age were  $26.3 \pm 1.5$  years. Before CES were performed analyses of heart rate variability ( $n=46$ ). CES duration was 20 minutes. After electrotherapy stimulation we prescribe HRV showings repeatedly with 10 minutes interval ( $n=26$ ), 30 minutes ( $n=22$ ), 60 minutes ( $n=18$ ). **Results:** immediately after CES using, can observe „brake effect”. 10 minutes after CES, the heart rate (RVF)  $P<0.01$ , statistic analyses (SDNN and CV both  $P<0.01$ ) and spectral analyses (LF and TP both  $P<0.01$ ), the showings were augmentation that point to the CES instant efficacy. 60 minutes after CES were using observations of the „active phase”, what describe with notable and statistic believable changes in heart rhythm in statistic analyses and showings of the spectral analyses. To decrease autonomic balance up to  $-32,49\%$  ( $P<0.01$ ), SDNN grown up to  $+18.79$  ( $P<0.01$ ), LF grown about  $+68.01\%$  ( $P<0.05$ ) and TP grown about  $+39.83\%$  ( $P<0.01$ ). **Conclusion:** This research corroborate that electrotherapy stimulation are immediate effect. „10 minutes” after CES were first phase – „brake action”, 30 minutes after CES starts second phase - „activization”. After CES using to increase tonus of the autonomic nervous system and parasympathetic activity. CES using are effective to sportsman’s, who before competition feels emotional low, unquiet, too worried or tired. In research acquired results can be useful for sportsman’s position optimization before the competition. **Keywords:** Cranial electrotherapy stimulation, autonomic nervous system, heart rate variability, handball players.

### Literatūras saraksts

#### Bibliography

1. Beckers F, Ramaekers D, Aubert AE, et al. (1999). *Intracardiac heart rate variability of the native sinus node in heart transplant patients*. Med Biol Eng Comput; 37 Suppl. 1: 232-3
2. Beckers F, Ramaekers D, van Cleemput J, et al. (2002). *Association between restoration of autonomic modulation in the native sinus node and haemodynamic improvement after cardiac transplantation*. Transplantation; 73: 1614-20
3. Bernardi L, Salvucci F, Suardi R, et al. (1990). *Evidence for an intrinsic mechanism regulating heart rate variability in the transplanted and the intact heart during submaximal dynamic exercise?* Cardiovasc Res; 24 (12): 969-81
4. Bernardi L. (2000) *Clinical evaluation of arterial baroreflex activity in diabetes*. Diabetes Nutr Metab; 13 (6): 331-40
5. Cole CR, Blackstone EH, Pashkow FJ, et al. (1999). *Heart-rate recovery immediately after exercise as a predictor of mortality*. N Engl J Med; 341 (18): 1351-7
6. Desai MY, Pena-Almaguer E, Mannting F. (2001). *Abnormal heart rate recovery after exercise: a comparison with known indicators of increased mortality*. Cardiology; 96 (1): 38-44
7. Deligiannis A, Kouidi E, Tourkantonis A. (1999). *Effects of physical training on heart rate variability in patients on hemodialysis*. Am J Cardiol; 84 (2): 197-202
8. Dishman RK, Nakamura Y, Garcia ME, et al. (2000). *Heart rate variability, trait anxiety, and perceived stress among physically fit men and women*. Int J Psychophysiol; 37 (2): 121-33
9. Gibson, T. H. & O’Hair, D.E. (1987) *Cranial application of low level transcranial electrotherapy vs. relaxation instruction in anxious patients*. American Journal of Electromedicine; 4(1): 18-21
10. Gilula MF, Kirsch DL. (2005). *Cranial electrotherapy stimulation review: a safer alternative to psychopharmaceuticals in the treatment of depression*. Journal of Neurotherapy; 9(2): 63-77
11. Hayano J, Yamada M, Sakakibara Y, et al. (1990). *Short and long term effects of cigarette smoking on HRV*. Am J Cardiol; 65: 84-8
12. Hirsch JA, Bishop B, Yook JL. (1993) *Recovery of respiratory sinus arrhythmia in detoxified alcohol subjects*. J Appl Physiol; 74: 1816-23
13. Iellamo F, Legramante JM, Massaro M, et al. (2000). *Effects of a residential exercise training on*

- baroreflex sensitivity and heart rate variability in patients with coronary artery disease: a randomized, controlled study.* Circulation; 102 (21): 2588-92
14. Kirsch DL. (2002). *The Science Behind Cranial Electrotherapy Stimulation.* Edmonton, Canada: Medical Scope Publishing Corporation; 2002: 1-224
  15. Kolodiichik E, Arushanian EB. (1991). *The effect of caffeine on the cardiac intervalogram indices depending on the ovarian cycle phase in women.* Farmakol Toksikol; 54: 28-30
  16. Kontopoulos AG, Athyros VG, Papageorgiou AA, et al. (1997). *Effect of angiotensin-converting enzyme inhibitors on the power spectrum of heart rate variability in post-myocardial infarction patients.* Coron Artery Dis ; 8 (8-9): 517-24
  17. Kontopoulos AG, Athyros VG, Didangelos TP, et al. (1997). *Effect of chronic quinapril administration on heart rate variability in patients with diabetic autonomic neuropathy.* Diabetes Care; 20 (3): 355-61
  18. La Rovere MT, Bigger Jr JT, Marcus FI, et al. (1998). *Baroreflex sensitivity and heart-rate variability in prediction of total cardiac mortality after myocardial infarction.* Lancet ; 351 (9101): 478-84
  19. Merz CN, Pardo Y. (2000). *Mental versus physical stress, QT prolongation, and the autonomic nervous system.* Circulation; 101 (22): E213-4
  20. Migliaro ER, Contreras P, Bech S, et al. (2001). *Relative influence of age, resting heart rate and sedentary life style in short-term analysis of heart rate variability.* Braz J Med Biol Res; 34 (4): 493-500
  21. Narkiewicz K, Somers VK. (1997). *Endurance training in mild hypertension: effects on ambulatory blood pressure and neural circulatory control.* Blood Press Monit; 2 (5): 229-35
  22. Niedermaier O, Smith M, Beighol M, et al. (1993). *Influence of cigarette smoking on human autonomic nervous system.* Circulation; 88: 562-71
  23. Nishijima Y, Ikeda T, Takamatsu M, et al. (2002). *Influence of caffeine ingestion on autonomic nervous activity during exercise in humans.* Eur J Appl Physiol; 87: 475-80
  24. Ponikowski P, Chua TP, Piepoli M, et al. (1998). *Ventilatory response to exercise correlates with impaired heart rate variability in patients with chronic congestive heart failure.* Am J Cardiol; 82 (3): 338-44
  25. Ramaekers D, Ector H, Aubert AE, et al. (1998). *Heart rate variability and heart rate in healthy volunteers: is the female autonomic circunervous system cardioprotective?* Eur Heart J; 19 (9): 1334-41
  26. Task Force of the European Society of Cardiology the North American Society of Pacing Electrophysiology (1996) *Heart rate variability: standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use.* Circulation 93:1043–1065
  27. Weise F, Muller D, Krell D, et al. (1986). *Heart rate variability in chronic alcoholics: a follow-up study.* Drug Alcohol Depend; 17 (4): 365-8
  28. Парин В.В., Баевский Р.М., Волков Ю.Н., Газенко О.Г. (1967) *Космическая кардиология.* Л.: Медицина, 1967. – 206с

<p><b>Māris Lesčinskis</b> Latvian Academy of Sport Education Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006, Latvia E-mail: maris.lescinskis@inbox.lv Phone: +371 26131499</p>
--

## PUSAUDŽU FIZISKĀ SAGATAVOTĪBA UN INTERESE PAR SPORTU

### The Physical Condition and Interest about Sports of Adolescents

**Jeļena Ļebedeva, Juris Porozovs**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

E-pasts: juris.porozovs@rpiva.lv

**Abstract.** *Physical fitness has significant role in the improvement of individual abilities and health level of young people. Physical activity of young people has decreased during last decades. It is ascertained that students spend more time looking TV but less time going into sports. Sedimentary lifestyle leads to the increase of fat tissue, disturbances of metabolism and sclerotic changes into blood vessels. In order to promote more active lifestyle of young people it is necessary to rise their interest about sports and other physical activities. The questionnaire of 13 – 15 years old adolescents was carried out. Physical condition level of adolescents was estimated by Harvard Steptest Index (HSTI). The attitude toward sports and sport lessons, physical activities and sport activities during free time of adolescents was ascertained. Correlation between interest of sports and physical condition level of adolescents was estimated. Results of investigation showed that boys are more interested in sports than girls. Direct connection between positive attitude to sports and high level of physical condition was stated.*

**Keywords:** *adolescents, physical condition level, interest about sports, attitude to sport lessons.*

#### Ievads

#### Introduction

Svarīga nozīme veselības saglabāšanā un personības attīstībā ir veselīgam, dzīvesveidam un regulārām fiziskām aktivitātēm. Attīstoties tehnoloģijām, tajā skaitā datortehnikai, bērnu, jauniešu un pieaugušo fiziskā aktivitāte ir samazinājusies, kas pasliktina organisma funkcionālo stāvokli. Mūsdienās skolēniem ir raksturīga hipodinamija, bet bērna un pusaudža vecumā regulāra fiziskā aktivitāte ir sevišķa nozīmīga: veicina audu un orgānu attīstību, stimulē vielu un enerģijas maiņu, uztur optimālu smadzeņu darbību, palielina darbaspējas (Krauksts, 2006). Konstatēts, ka skolēni pēdējos gados vairāk laika pavada skatoties televizoru, bet mazāk nodarbojas ar sportu (Mak, Day, 2010, Michaud et al, 2006, Recours et al, 2011). Speciālisti uzskata, ka mūsdienās bērnu fiziskās aktivitātes līmenis ir par 40% mazākas nekā pirms 30 gadiem. Tā rezultātā bērnu nepietiekama attīstība veidojas ne tikai fiziskajā jomā, bet arī rodas veselības problēmas, un biežā slimošana savukārt rada grūtības mācību satura apguvē (Krauksts, 2006). Tajā pašā laikā atsevišķi pētījumi liecina, ka pusaudžu piedalīšanās organizētos sporta pasākumos un sacensībās pēdējos gadu desmitos ir pieaugusi (Laakso et al, 2008). Konstatēts, ka pēc 15 gadu vecuma pusaudžu fiziskā aktivitāte sāk samazināties, pie kam, meitenes ar sportu nodarbojas mazāk nekā zēni (Michaud et al, 1999).

Fiziskas slodzes trūkuma gadījumā palielinās taukaudu daudzums, rodas vielmaiņas traucējumi, asinsvados rodas aterosklerotiskas izmaiņas, kas saistītas ar holesterīna pastiprinātu izgulsnēšanās asinsvadu sienās. Cilvēki, kuriem ir regulāra fiziskā slodze, ievērojami retāk slimo ar sirds asinsvadu sistēmas slimībām, nekā cilvēki ar mazkustīgu dzīvesveidu. Lai aizkavētu sirds slimību attīstību, jau no bērnības ir būtiski nodrošināt intensīvu un regulāru fizisko aktivitāti. Jauniešiem, kas maz kustas, asinsrites sistēmā rodas pārmaiņas, kas raksturīgas veciem cilvēkiem. Vērojama artēriju sieniņu elastības samazināšanās, attīstās sklerotiskas pārmaiņas artēriju sienās, pieaug arteriālās sistēmas perifēriskā pretestība. Minēto pārmaiņu dēļ paaugstinās arteriālais asinsspiediens, pasliktinās sirds apgāde ar skābekli, sāk atrofēties sirds muskulis un samazinās tā saraušanās spēks, pasliktinās vielmaiņa caur kapilāru sienām, un līdz ar to pasliktinās audu barošanās. Samazinās arī asinsrites sistēmas reakcijas uz fizisko slodzi. Noteiktas intensitātes, ilguma un biežuma aerobās slodzes izpilde kalpo kā profilakses līdzeklis aterosklerozei un sirds slimībām (Buša, 2001).

Fiziskās aktivitātes un sports meitenēm pusaudža vecumā ir labs nehormonāls līdzeklis kā samazināt kopējo ovulāro ciklu daudzumu dzīves laikā, un līdz ar to samazināt iespēju saslimt ar krūts vēzi. Statistikas dati liecina, ka sievietēm, kuras vismaz reizi nedēļā nopietni nodarbojas ar sportu, ir samazināta iespēja saslimt ar diabētu, bet bērniem, kuri nodarbojas ar sportu, ir labāka glikozes kontroles iespēja, kas ir svarīgs faktors, lai izvairītos no diabēta (Jansone, Krauksts, 2005).

Pusaudža vecumā norit intensīvas fizioloģiskās izmaiņas organismā. Šajā vecumā strauji pieaug muskuļu masa, ko veicina dzimumhormonu koncentrācijas pieaugums asinīs. Ievērojami palielinās muguras, augšstilba un pēdas muskuļu spēks, mazāk pieaug plaukstas, apakšdelma un kakla muskuļu spēks (Villepigue, 2007). Vislielākais muskuļu spēka pieaugums vērojams no 13 – 15 līdz 16 – 17 gadiem. Apmēram 12 – 16 gadu vecumā strauji aug muskuļi, kas notur vertikālo pozu. Šajā vecumā var novērot atsevišķu ķermeņa daļu disproporciju (Aberberga-Augškalne, 2002). Pusaudža vecumā intensīvi turpinās skeleta, arī mugurkaula, strauja attīstība un pārkaulošanās procesi. Tieši mugurkaula skriemeļos kaulu masa visstraujāk pieaug pubertātes vecumā. Tāpēc pusaudžiem ir jāuzmanās ar svara celšanu, jo nepareizi ceļot un nesot dažādus smagus priekšmetus var iegūt savainojumus (mugurkaula izliekumus uz sāniem jeb skoliozes un citus stājas traucējumus). Ļoti svarīgi ir nepieļaut iespēju veidoties nepareiziem mugurkaula izliekumiem no agras bērnības līdz pusaudža gadiem (Jankovskis et al, 2008).

Lai veicinātu bērnu, pusaudžu un jauniešu aktīvu dzīvesveidu nepieciešams viņus ieinteresēt nodarboties ar dažādiem sporta veidiem un citām fiziskām aktivitātēm. To iespējams veikt sporta nodarbībās, kā arī popularizējot dažādus ārpusskolas nodarbības veidus. Šim nolūkam nepieciešams apzināties jauniešu intereses un attieksmi pret sportu. Ja bērnībā vecāki ir pietiekoši motivējuši bērnu būt aktīvam, pusaudža gados tā jau ir nepieciešamība, tomēr atbalsts un motivācija aktīvi nodarboties ar fiziskajām aktivitātēm ir nepieciešama (Sauka, 2006). Pusaudžu vidū populārākie motīvi nodarboties ar sportu ir: veselības stiprināšana;



fiziskās attīstības pilnveidošana; interesanta brīvā laika pavadīšana; fizisko īpašību attīstīšana; kontaktēšanās ar vienaudžiem; panākumu gūšana sportā; garīgās slodzes mazināšana; sevis pilnveidošana. Pētījumi liecina, ka augsta fiziskā aktivitāte pusaudža gados ir tieši saistīta ar fiziskās aktivitātes līmeņa saglabāšanu pieaugušā vecumā (Iannotti et al, 2011). Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas motivē pusaudžus intensīvi nodarboties ar sportu, ir vēlme sasniegt augstus rezultātus noteiktā sporta veidā. Svarīga loma pusaudžu motivācijā nodarboties ar sportu ir gandarījumam par sportošanas procesu un personības izaugsmes veicināšanai (Haverly, Davison, 2005). Ir konstatēts, ka pusaudžiem, sevišķi meitenēm, ir ļoti svarīgi, lai fiziskās aktivitātes būtu interesantas, labi organizētas, to laikā būtu iespējams iepazīties ar vienaudžiem (Casey et al, 2009). Pozitīva sportošanas pieredze stimulē jauniešus nodarboties ar fiziskām aktivitātēm. Konstatēts, ka regulāras sporta nodarbības rada vēlēšanos pilnveidot fiziskās īpašības, attīsta sacensību gara veidošanos un veicina aktīva dzīvesveida attīstību (Carpenter, 2010).

Raksturīgākie iemesli, kāpēc jaunieši pamet sportu, ir šādi: kļūst garlaicīgi treniņi, rodas citas intereses, neapmierina grūtie treniņi, neapmierina treneris, pārlietu liels uzsvars sportojot tiek likts uz uzvaru. Sporta nodarbībās primārajam ir jābūt sportošanas priekam. Sporta psihologi ir nonākuši pie slēdziena, ja notiek orientācija tikai uz rezultātu, kam bieži pārāk lielu uzmanību pievērš treneri, tiek zaudēts daudz perspektīvu sportistu, kas noteiktā vecuma posmā nav varējuši uzvarēt. Taču tas nenozīmē, ka viņi vispār nespēj uzrādīt labus rezultātus (Simoņenkova, 2006). Pareizā sporta nodarbību organizēšanā svarīga loma ir sporta pedagogu izpratnei par jauniešu interesēm, jauniešu fiziskās sagatavotības līmenim, vecumam, spējām un interesēm atbilstošu slodžu un uzdevumu noteikšanai.

Pētījuma mērķis bija noskaidrot pusaudžu (zēnu un meiteņu) interesi par sportu, viņu fiziskās sagatavotības līmeni un saistību starp pusaudžu interesi par sportu un fizisko sagatavotību.

### **Metodika**

#### **Methodology**

Pētījums tika veikts Rīgas 92.vidusskolā. Pētījumā piedalījās 30 skolēni vecumā no 13 – 15 gadiem (16 meitenes un 14 zēni). Tika veikta skolēnu anketēšana un skolēnu darbaspēju novērtēšana, izmantojot Harvardas steptesta indeksu (HSTI).

Lai izpētītu skolēnu attieksmi pret sportu, viņu fiziskās aktivitātes, attieksmi pret sporta stundām un fiziskās slodzes intensitāti sporta stundās, sporta aktivitātes brīvajā laikā un interesējošos sporta veidus, tika veikta skolēnu anketēšana. Anketā tika iekļauti sekojoši jautājumi: 1. Kāda ir jūsu attieksme pret sportu un citām fiziskām aktivitātēm? 2. Cik reizes nedēļā jūs nodarbojies ar sportu (apmeklējat treniņus, sporta stundas)? 3. Kāda ir jūsu attieksme pret sporta stundu? 4. Vai sporta stundā ir pietiekoši liela slodze? 5. Vai brīvajā laikā jūs bieži nodarbojaties

ar sportu? 6. Vai jūs apmeklējat treniņus kādā no sporta veidiem (ja apmeklējat, tad kādā)? Anketas jautājumi bija vienādi gan zēniem, gan meitenēm.

Pētījuma rezultātu novērtēšanā tika izmantota SPSS metode.

HSTI tika izstrādāts Harvardas universitātē, lai novērtētu cilvēka vispārējās fiziskās sagatavotības līmeni. HSTI aprēķināšana pamatojas uz organisma adaptācijas spēju noteikšanu pēc slodzes agrīnajā atjaunošanās periodā.

HSTI novērtēšanai tika izmantots 45 cm augsts sols, uz kura bija jākāpj augšā, un no tā jākāpj lejā noteiktā ritmā (metronoma pavadībā) 4 minūtes. Minūtes laikā pārbaudāmā persona 30 reizes uzkāpa uz sola un 30 reizes no tā nokāpa. Pēc slodzes - otrās, trešās un ceturtās atjaunošanās minūtes laikā tika reģistrēta sirdsdarbības frekvence.

HSTI fizioloģiskais pamatojums balstās uz divām likumsakarībām:

1. Zināmās robežās starp pulsa frekvences palielināšanos un slodzes lielumu pastāv lineāra sakarība. 2. Labāk trenējies cilvēks vienu un to pašu slodzi var veikt ar mazāku piepūli.

Pēc sirdsdarbības frekvences rādītājiem, izmantojot sekojošu formulu, tika aprēķināts Harvardas stepesta indekss:

$$\text{HSTI} = \frac{t \cdot 100}{(f_1 + f_2 + f_3) \cdot 2}$$

1.formula. **HSTI aprēķināšana**  
**Calculation of HSTI**

t - kāpšanas laiks (sekundēs);  $f_1$  ;  $f_2$  ;  $f_3$  – pulsa sitienu skaits atjaunošanās perioda otrās, trešās un ceturtās minūtes pirmajās trīsdesmit sekundēs (Žukovskis, 1991).

Iegūtos rezultātus salīdzināja ar tabulu (1. tabula) un tika noteikts, vai fiziskā sagatavotība ir teicama, laba, vidēja, zem vidējās vai vāja.

1.tabula

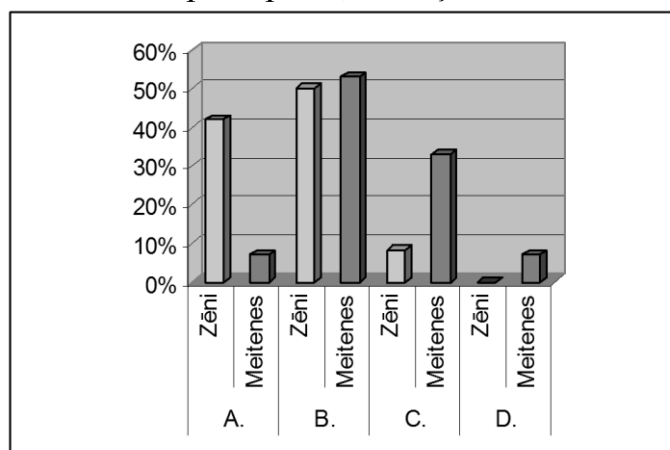
**Fiziskās sagatavotības vērtējums pēc HSTI**  
**Estimation of Physical Condition by HSTI**

HSTI rezultāts	Vērtējums
< 55	Vāja
55 – 64	Zem vidējās
65 – 79	Vidēja
80 – 89	Laba
≥ 90	Teicama

**Rezultāti**  
**Results**

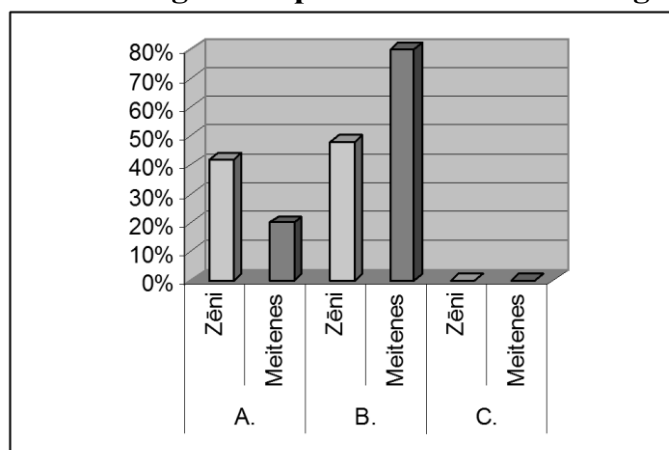
Pētījuma rezultāti parādīja, ka zēniem ir lielāka interese par sportu, salīdzinājumā ar meitenēm (skat. 1.att.). 42% no aptaujātajiem zēniem un 7% no aptaujātajām meitenēm intensīvi nodarbojas ar sportu. Kopumā lielākajai daļai

pusaudžu – gan meitenēm, gan zēniem, patīk nodarboties ar sportu un citām fiziskām aktivitātēm (šādi atbildēja 50% aptaujāto zēnu un 53% aptaujāto meiteņu). 33% aptaujāto meiteņu un 8% aptaujāto zēnu dažreiz nodarbojas ar sportu. 7% no visām meitenēm, kas piedalījās aptaujā, atzīmēja, ka viņām nepatīk nodarboties ar sportu, bet starp zēniem šādu atbilžu nebija. Iegūtie rezultāti liecina, ka vairumam pusaudžu ir pozitīva attieksme pret sportu, un viņi ir ieinteresēti sporta nodarbībās.



**1.att. Pusaudžu interese par sportu (% no kopējā respondentu skaita). A. Intensīvi nodarbojas ar sportu. B. Patīk nodarboties ar sportu un citām fiziskām aktivitātēm. C. Dažreiz patīk nodarboties ar sportu. D. Nepatīk nodarboties ar sportu**

**Interest of adolescents about sports (in % from total number of respondents). A. Intensively go into sports. B. Enjoy to go into sports and other physical activities. C. Sometimes like to go into sports. D. Don' t like to go into sports**



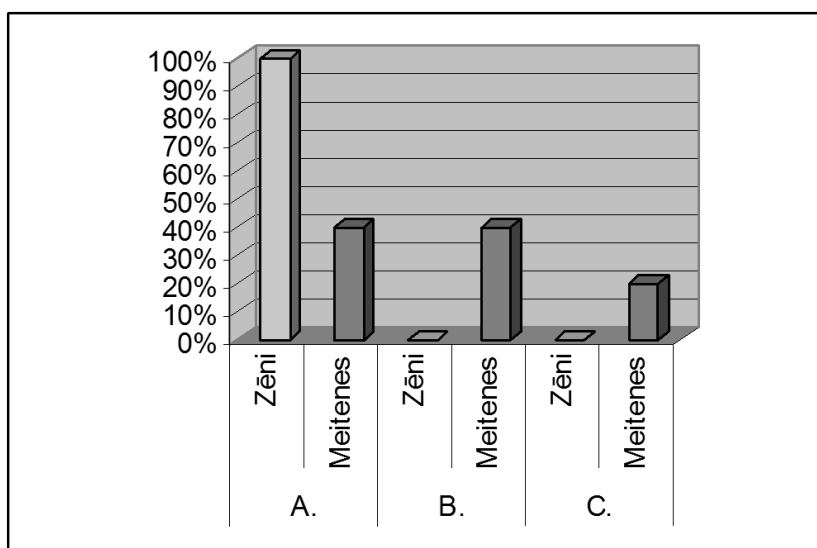
**2.att. Laika posms, kādu pusaudži pavada nodarbojoties ar sportu vai citām fiziskām aktivitātēm (% no kopējā respondentu skaita). A. Nodarbojas ar sportu katru dienu. B. Nodarbojas ar sportu vismaz 3 stundas nedēļā. C. Nodarbojas ar sportu mazāk nekā 3 stundas nedēļā**

**Period of time which adolescent spend going into sports or other physical activities (in % from total number of respondents). A. Go into sports every day. B. Go into sports at least 3 hours in the week. C. Go into sports less than 3 hours in the week**

2.att. ir parādīts, cik daudz laika pusaudži patērē nodarbojoties ar sportu un citām fiziskām aktivitātēm. Pētījuma rezultāti liecina, ka zēni ievērojami vairāk nodarbojas ar sportu, nekā meitenes. 48% aptaujāto zēnu nodarbojas ar sportu katru dienu, bet pārējie 42% nodarbojas ar sportu vismaz 3 stundas nedēļā. No visām aptaujātajām meitenēm tikai 20% nodarbojas ar sportu katru dienu un 80% meiteņu nodarbojas vismazs 3 stundas nedēļā.

12 – 16 gadus veciem pusaudžiem tiek rekomendēts vismaz 60 minūtes dienā nodarboties ar vidējas intensitātes fiziskajām aktivitātēm. Papildus tam 2 reizes nedēļā nepieciešamas 20 minūtes augstas intensitātes fiziskā aktivitāte, ko var nodrošināt ar sacensību elementiem (Sauka, 2006).

3.att. ir parādīta pusaudžu attieksme pret sporta stundām. Visi aptaujātie zēni atzīmēja, ka viņiem patīk sporta stundas. Meiteņu attieksme pret sporta nodarbībām ir neviennozīmīga: 40% no visām aptaujātajām meitenēm atzīmēja, ka viņām patīk sporta stundas, 40%, ka viņām ne visai patīk sporta stundas, bet 20% aptaujāto meiteņu atbildēja, ka viņām nepatīk sporta stundas. Tās meitenes, kurām nepatīk sporta stundas, par vienu no galvenajiem iemesliem minēja grūtības izpildīt sporta normatīvus.



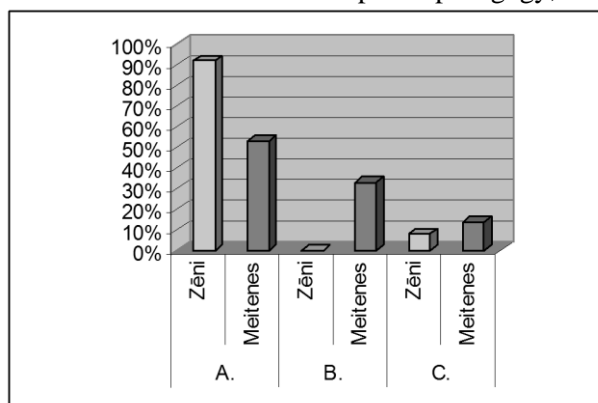
3.att. Pusaudžu attieksme pret sporta stundām (% no kopējā respondentu skaita).

**A. Patīk sporta stunda. B. Ne visai patīk sporta stundas. C. Nepatīk sporta stundas**

**Attitude of adolescents to sport lessons (in % from total number of respondents).**

**A. Enjoy sport lessons. B. Don't like sport lessons very much. C. Don't like sport lessons**

4. att. ir parādītas pusaudžu atbildes uz jautājumu „Vai sporta stundās ir pietiekoši liela slodze?” 92% aptaujāto zēnu un 53% aptaujāto meiteņu atbildēja, ka sporta stundās jūtas ļoti labi un slodze ir piemērota, 33% no aptaujātajām meitenēm apgalvoja, ka slodze viņām ir parāk liela.

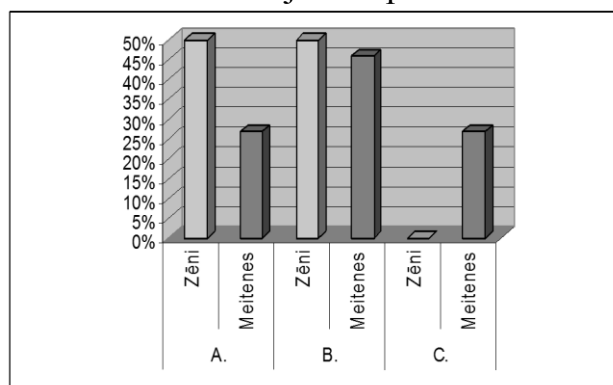


4.att. Pusaudžu attieksme pret slodzes lielumu sporta stundās (% no kopējā respondentu skaita). A. Slodze ir piemērota. B. Slodze ir pārāk liela. C. Slodze ir pārāk maza

**Attitude of adolescents to intensity of load during sport lessons (in % from total number of respondents). A. Load during sport lessons is appropriate. B. Load during sport lessons is too great. C. Load during sport lessons is too less**

Jādomā, ka grūtības izpildīt sporta normatīvus ir viens no iemesliem, kādēļ daļai aptaujāto meiteņu nepatīk apmeklēt sporta nodarbības. 14% aptaujāto meiteņu atbildēja, ka slodze sporta stundās ir pārāk maza. Jāatzīmē, ka tikai 8% aptaujāto zēnu atzīmēja, ka sporta stundās slodze ir pārāk maza. Acīmredzot, meitenēm savstarpēji fiziskās sagatavotības līmenis ir atšķirīgāks, nekā zēniem.

5.att. ir analizēti anketēšanas rezultāti par skolēnu fiziskajām aktivitātēm brīvajā laikā. 50% no aptaujātajiem zēniem regulāri nodarbojas ar sportu savā brīvajā laikā un 50% dažreiz nodarbojas ar sportu. 27% aptaujāto meiteņu regulāri nodarbojas ar sportu, 46% dažreiz nodarbojas ar sportu brīvajā laikā, bet 27% no aptaujātiem meitenēm nekad nenodarbojas ar sportu savā brīvajā laikā.



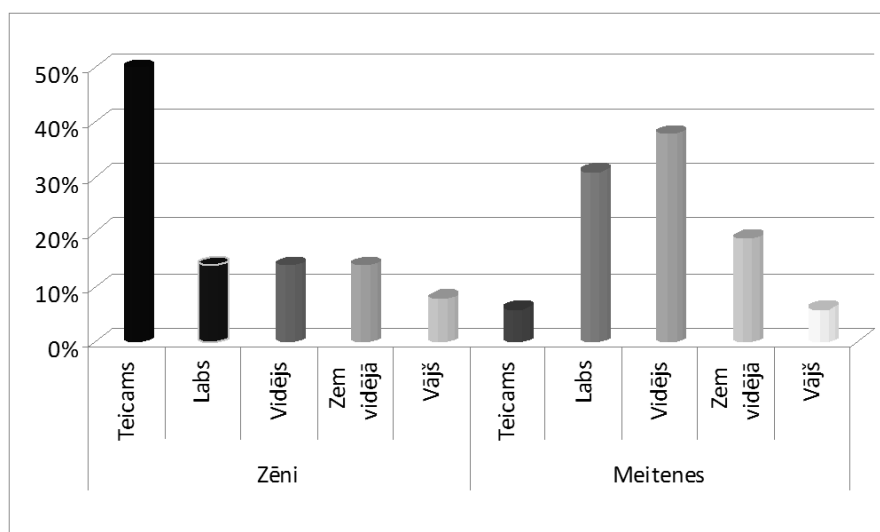
5.att. Pusaudžu fiziskās aktivitātes brīvajā laikā (% no kopējā respondentu skaita). A. Nodarbojas ar sportu regulāri. B. Nodarbojas ar sportu dažreiz. C. Nedarbojas ar sportu

**Regulāri nesporto**

**Physical activities of adolescents during free time (in % from total number of respondents). A. Go into sports regularly. B. Go into sports sometimes. C. Don't go into sports regularly**

Populārākie sporta veidi, ar kuriem nodarbojas zēni, ir futbols (43% aptaujāto zēnu nodarbojas ar futbolu), cīņas sporta veidi un peldēšana. Starp aptaujātajām meitenēm populārākais sporta veids ir sporta dejas (ar tām nodarbojas 38% no visām aptaujātajām meitenēm) cīņas sporta veids Muay thai, vieglatlētika un peldēšana.

6.attēlā ir parādīti Harvardas steptesta indeksa novērtēšanas rezultāti pusaudžiem. 50% zēnu, kuri piedalījās pētījumā, ir teicams fiziskās sagatavotības līmenis, 14% ir labs, 14% vidējs un 14% zem vidējā līmeņa, bet 8% ir vājš fiziskās sagatavotības līmenis. No pārbaudītajām meitenēm tika 6% ir teicams fiziskās sagatavotības līmenis, 31% ir labs, 38% vidējs, 19% zem vidējā līmeņa un 6% vājš fiziskās sagatavotības līmenis.



6.att. Pusaudžu fiziskās sagatavotības līmenis pēc HSTI  
Level of physical condition of adolescents

Salīdzinot zēnu un meiteņu atbildes par interesi par sportu un fiziskās sagatavotības līmeņa vērtējumu pēc HSTI, tika konstatēta tieša sakarība starp interesi par sportu un augstu fiziskās sagatavotības līmeni. Zēniem, kas intensīvi vai labprāt nodarbojas ar sportu ir teicams vai labs fiziskās sagatavotības līmenis. Arī tām meitenēm, kurām ir interese par sportu fiziskās sagatavotības līmenis ir augstāks, nekā tām meitenēm, kurām nepatīk nodarboties ar sportu.

### Secinājumi Conclusions

1. Lielākajai daļai aptaujāto pusaudžu ir pozitīva attieksme pret sportu. Kopumā zēniem ir lielāka interese par sportu nekā meitenēm. 92% aptaujāto zēnu patīk nodarboties ar sportu, daži to dara intensīvi. 60% aptaujāto meiteņu patīk nodarboties ar sportu. 33% meiteņu un 8% zēnu dažreiz nodarbojas ar sportu, bet 7% aptaujāto meiteņu nepatīk nodarboties ar sportu.

2. Visiem aptaujātajiem zēniem patīk sporta stundas, bet meiteņu attieksme pret sporta stundām ir neviennozīmīga: 40% meiteņu patīk sporta stundas, 40% ne visai patīk sporta stundas, bet 20% aptaujāto meiteņu nepatīk sporta stundas.
3. Vairums aptaujāto zēnu (92%) uzskata, ka slodze sporta stundās ir atbilstoša, bet daļa meiteņu (33%) norāda, ka slodze sporta stundās ir pārāk liela.
4. Zēnu fiziskās sagatavotības līmenis ir augstāks, nekā meitenēm. 50% pārbaudīto zēnu ir teicams fiziskās sagatavotības līmenis, bet tikai 6% meiteņu fiziskās sagatavotības līmenis ir teicams.
5. Gan zēniem, gan meitenēm pastāv tieša sakarība starp interesi par sportu un augstu fiziskās sagatavotības līmeni. Tiem pusaudžiem, kuriem ir lielāka interese par sportu, ir arī augstāks fiziskās sagatavotības līmenis.

### Summary

Healthy lifestyle and physical activities have significant role for keeping health. The aim of the work was to clear out interest about sports and physical condition level of adolescents (boys and girls) and connection between attitude to sports and physical condition level of adolescents. The questionnaire of thirty 13 – 15 years old adolescents was carried out. The attitude to sports and sport lessons, physical activities and sport activities during free time of adolescents was ascertained. Physical condition level of adolescents was estimated by Harvard Steptest Index. The results of investigation showed that the majority of adolescents have positive attitude to sports. Boys are more interested into sports than girls. 92% of questionnaire boys enjoy going into sports. Some of them do it very intensively. 60% of questionnaire girls also enjoy going into sports. 33% of boys and 8% of girls go into sports sometimes but 7% of girls don't like to go into sports. All of the questionnaire boys have positive attitude to sport lessons but the attitude of girls to sport lessons is diverse: 40% of girls like sport lessons, 40% of girls don't like them very much but 20% of girls don't like sport lessons at all. The majority of questionnaire boys (92%) consider that the load during sport lessons is appropriate but 8% of boys consider that the load during sport lessons is too less. 53% of questionnaire girls consider that the load during sport lessons is appropriate, 33% of questionnaire girls consider that load during sport lessons is too great but 14% of girls consider that the load during sport lessons is too less. Physical condition level of boys is higher than physical condition level of girls. 50% of boys have excellent physical condition level, 14% of boys have good physical condition level, 14% of boys have middle physical condition level, 14% of boys physical condition level is under middle level but 8% of boys it is low. 6% of girls have excellent physical condition level, 31% of girls have good physical condition level, 38% of girls have middle physical condition level, 19% of girls physical condition level is under middle level but 6% of girls it is low. For boys as well as girls have direct connection between positive attitude to sports and high level of physical condition: adolescents who have greater interest to sports physical condition level is higher.

**Literatūra  
Bibliography**

1. Aberberga-Augškalne, L. (2002). *Fizioloģija rehabilitoģiem*. Rīga: Nacionālais apgāds, 215 lpp.
2. Buša, I. (2001). Fizisko aktivitāšu nozīme studentu ikdienā. *Sporta izglītība Latvijas Universitātē*. Rīga: Latvijas Universitāte, 70 lpp.
3. Carpenter, E.J. (2010). The Tactical Games Model Sport Experience: An Examination of Student Motivation and Game Performance during Ultimate Frisbee *Unit. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation*, University of Massachusetts Amherst, 308 p.
4. Casey, Meghan M.; Eime, Rochelle M.; Payne, Warren R.; Harvey, Jack T. (2009). Using Socioecological Approach to Examine Participation in Sport and Physical Activity Among Rural Adolescent Girls. *Qualitative Health Research*, Vol. 19, Issue 7, p. 881-893.
5. Haverly, K., Davison, K.K. Personal fulfillment motivates adolescents to be physically active. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, V. 159 (12), p. 1115-1120.
6. Iannotti, R.J., Litt, D.M., Wang, J. (Eds.) (2011). Motivations for Adolescent Physical Activity. *Journal of physical activity & health*, Vol.8, No 2, p. 220.
7. Jankovskis, G., Beldava, I., Līvņa, B., Strēlis, K., Čūriškis, A. (red.) (2008). *Skelets kustībā un veselība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 120 lpp.
8. Jansone, R., Krauksts, V. (2005). *Sporta izglītības didaktika skolā*. Rīga: Raka, 336 lpp.
9. Krauksts, V. (2006). *Bērnu un pusaudžu fiziskās aktivitātes un sports*. Rīga: Izdevniecība SIA „Drukātava”, 201 lpp.
10. Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpela, A., Pere, L. (2008). Trends in Leisure Time Physical Activity among Young People in Finland, 1997-2007. *European Physical Education Review*, V.14, No 2, p. 139 -155.
11. Mak, K., Day, J. R. (2010). Secular trends of sport participation, sedentary activity and physical self-perceptions in Hong Kong adolescents, 1995-2000. *Acta Paediatrica*, Vol. 99, Issue 11, p. 1731-1734.
12. Michaud, P. A., Jeannin, A., Suris, J.C. (2006). Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents. *European Journal of Pediatrics*, Vol. 165, Issue 8, p. 546-555.
13. Michaud, P. A., Narring, F., Cauderay, M., Cavadini, C. (1999). Sports activity, physical activity and fitness of 9 to 19 years old teenagers in the Canton of Vaud (Switzerland). *Schweiz. Med. Wochenschr.*, Vol. 129 (18), p. 691-699.
14. Recours, R., Hanula, G., Travert, M., Sabiston, C., Griffet, J. (2011). Governmental Interventions and youth physical activity in France. *Child: Care, Health & Development*, Vol. 37, Issue 3, p. 309-312.
15. Sauka, M. (2006). Fiziskā aktivitāte – minimālais nepieciešamais daudzums. [http://www.smta.gov.lv/doc\\_upl/Fiziska\\_aktivitate.pdf](http://www.smta.gov.lv/doc_upl/Fiziska_aktivitate.pdf), (skatīts 17.05.2011.)
16. Simonenkova, I. (2006). *Sporta psiholoģija un bērnu sports*. Rīga, 48 lpp
17. Villepigue, J. (2007). *The body sculpting bible for Abs the way to physical perfection*. New York: Hatherleigh press, 149 p.
18. Žukovskis, I. (1991). *Sporta medicīnas praktikums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 117 lpp.

<b>Jeļena Lebedeva</b>	Rīga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.linija -1, Rīga, LV-1058, Latvia Phone: +371 67808120
<b>Juris Porozovs</b>	Rīga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.linija -1, Rīga, LV-1058, Latvia E-mail: juris.porozovs@rpiva.lv, Phone: +371 67808120



Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.

# **APSKATI OVERVIEWS**

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012

**VIRTUĀLO TĀLMĀCĪBAS NODARBĪBU PIELIETOJUMS  
VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU  
TĀLĀKIZGLĪTĪBAS KURSĀ**

**Virtual Distance Lessons in Secondary School Teachers  
Continuous Education**

**Ilze Auziņa**

Latviešu valodas aģentūra;  
Latvijas Universitāte, Latvija  
E-pasts: ilze.auzina@valoda.lv

**Zigmunds Buliņš**

Rīgas Tehniskā universitāte, Latvija  
E-pasts: zigmund.bulinsh@gmail.com

**Jurijs Lavendels**

Rīgas Tehniskā universitāte, Latvija  
E-pasts: jurisl@cs.rtu.lv

**Vjačeslavs Šitikovs**

Rīgas Tehniskā universitāte, Latvija  
E-pasts: vss@latnet.lv

**Jurijs Šteinmans**

Rīgas Tehniskā universitāte, Latvija  
E-pasts: Jurijs.Steinmans@latja.lv

**Abstract.** *The paper provides an overview of organization principles of interactive distance teaching as well as its implementation for continuous education course for bilingual education teachers of 6 programme's subjects. Distance teaching sessions were organized in 10 school's computer classes. There are considered possible solutions for interactive distance learning classes. Lessons organization, based on the server's remote session control is described. It is arranged participating teacher survey regarding usability of applied environment and made conclusions about appropriateness of developed approach.*

**Keywords:** *interactive distance teaching and learning, remote control of server session, survey of learners.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

No 2011.gada janvāra līdz 2011.gada oktobrim ESF projekta „Latviešu valodas, literatūras un bilingvālo mācību pedagogu profesionālās kompetences pilnveide” laikā tika īstenota programma „Mācību satura un valodas integrēta apguve sešos mācību priekšmetos (vēsturē, bioloģijā, matemātikā, ekonomikā, literatūrā, kulturoloģijā)” un sagatavoti tālākizglītotāji, kas spētu atbilstoši mācību priekšmeta saturam un realizācijas formai profesionāli un pedagoģiski kompetenti

izstrādāt bilingvālo mācību tālākizglītības materiālus un spētu integrēt mācību priekšmeta satura un valodas (angļu un latviešu valodas) apguvi sava reģiona sociālajā un kultūras kontekstā. Projekta ietvaros tika izstrādāta un īstenota A tipa, IZM apstiprināta tālākizglītības programma, kuru apguva 50 skolotāji. Nodarbības notika visos Latvijas plānošanas reģionos divās dažādās skolās:

- Rīgas plānošanas reģionā (Rīgas 18.vakara maiņu vidusskola, Rīgas pilsētas 2. ģimnāzija);
- Zemgales plānošanas reģionā (Jelgavas Spīdolas ģimnāzija, Jēkabpils vakara vidusskola);
- Vidzemes plānošanas reģionā (Valmieras 2.vidusskola, Smiltenes centra vidusskola);
- Kurzemes plānošanas reģionā (Liepājas A. Puškina 2.vidusskola, Liepājas Valsts 1. ģimnāzija);
- Latgales plānošanas reģionā (Daugavpils pilsētas Centra ģimnāzija, Daugavpils Valsts Ģimnāzija).

Nodarbības notika reizi mēnesī veselu dienu (8 stundas). Tika apskatīti bilingvālās izglītības un valodas un satura integrētas apguves jautājumi (ap 6 stundām), kā arī tika celta skolotāju kvalifikācija informācijas tehnoloģiju jomā (ap 2 stundām), pamatā, sagatavojot klausītājus izmantot kursu vadības sistēmu MOODLE gan ikdienas skolas mācību procesā, gan materiālu izvietojšanai, veidojot kolektīvu metodisko materiālu bāzi.

Lai skolotājus iepazīstinātu ar praktisku IT izmantošanu mācību procesā, parādītu interaktīvā tālmācības procesa pozitīvās un negatīvās īpašības un tuvinātu tos IT izmantošanai ikdienas profesionālajā darbā, informācijas tehnoloģiju daļa tika īstenota interaktīvā tālmācības formā. Rakstā tiek apskatīti izmantotās tālmācības tehniskie risinājumi un pieredze tālmācības īstenošanā novadu skolotājiem.

### **Prasības interaktīvo tālmācības nodarbību organizācijai**

Organizējot informācijas tehnoloģijas nodarbības skolotājiem, tika pieņemts lēmums nodarbības skolu datorklasēs vadīt no Rīgas, izmantojot tehniskus risinājumus Tīmeklī.

Lai nodrošinātu klausītājiem efektīvas nodarbības svarīgi izvēlēties pietiekami ērtu nodarbību organizāciju, kas, iespēju robežās, tuvotos klasiskajām auditorijas nodarbībām (Jekabsons, Krauklis, Lavendels & Sitikovs, 2010). Svarīgākie nodarbību organizācijas jautājumi ir:

- lektora-klausītāju audio-video kontakta nodrošināšana;
- lektora un klausītāju kontakts apskatāmās tēmas līmenī – programmatūras darba demonstrēšana, diskusija ar iespēju;
- attālināto nodarbību kvalitātes kontrole.

Vienlaicīgi ar ērtību nodrošināšanu klausītājiem ir apskatāmi tikai tie risinājumi, kas ir pieņemami un realizējami skolu datorklasē.

Ir zināms, ka lektoram ir grūti iejusties virtuālā lekcijā, skatoties datora ekrānā un runājot mikrofonā, nevis redzot klausītājus un tos uzrunājot. Lai

tālmācības nodarbību īpašības tuvotos klātienes nodarbību īpašībām, pēc mūsu domām, ir nepieciešams nodrošināt, lai nodarbības laikā lektors redzētu auditoriju (Лавенделс & Шитиков, 2007). Tas lektoram ļauj pielāgoties auditorijai, nodrošinot pareizu nodarbību tempu, izklāsta detalizāciju, un palīdz pamanīt problēmas, kas rodas auditorijā nodarbību laikā.

Ir arī zināms, ka apmācāmie, „atskaņojot” ierakstītas lekcijas, jūt zināmu diskomfortu, jo klausās monotonu nepersonificētu balsi, kas neasociējas ar lektoru. Tāpēc arī klausītājiem ir vēlams redzēt lektoru nodarbību laikā, lai iejustos nodarbībā un piemērotos lektoram (Лавенделс & Шитиков, 2007).

Lektora balss ir neatņemama nodarbības sastāvdaļa. Virtuālajās nodarbībās ir iespējamas divas pieejas:

- katrs klausītājs izmanto austiņas un strādā individuāli;
- auditorijā lektora balss tiek atskaņota un klausītāji visi piedalās kopējā nodarbībā.

Mūsaprāt, daudz izdevīgāks variants ir „kopīgs darbs” auditorijā, jo tas tuvāks klasiskai nodarbībai. Lai nodarbības būtu pilnvērtīgākas, klausītājiem ir jābūt iespējai uzdot lektoram jautājumus, diskutēt ar klātesošajiem kolēģiem un lektoru par nodarbības tēmu. Tehniski to ir iespējams nodrošināt, katram klausītājam piešķirot savu mikrofonu vai izmantojot auditorijā vienu mikrofonu. Pēc autoru domām, neprofesionāliem informācijas tehnoloģiju lietotājiem izdevīgāk un ērtāk ir strādāt ar vienu mikrofonu (Krauklis & Shitikov, 2007).

No klasiskas lekcijas viedokļa ir nepieciešams nodrošināt lektora balss atskaņošanu un prezentācijas materiāla parādīšanu datorklasē, piemēram, *PowerPoint* prezentācijas parādīšanu un lektora balss. Lektora prezentāciju ir iespējams rādīt:

- katra klausītāja datora displejā;
- uz viena ekrāna auditorijā.

Mūsaprāt, izdevīgāk ir rādīt lektora prezentāciju uz viena liela ekrāna, jo šādi tiek, no vienas puses, iespēju robežās saglabāta klasiskās nodarbības aura, no otras puses, tiek nodrošinātas ērtākas iespējas klausītājiem savos datoros izpildīt uzdevumus, nepārslēdzot aplikācijas.

Atšķirībā no klasiskām klātienes nodarbībām, interaktīvo tālmācības nodarbību gadījumā, jāreķinās, ka darba laikā var rasties nepieciešamība no auditorijas uzdot lektoram jautājumu vai piedalīties diskusijā, kur ir nepieciešams ne tikai audio kontakts, bet arī ir nepieciešams komunicēt ar lektoru (Лавенделс, Шитиков & Штейнманис, 2011) piemēram:

- klausītāja dokumentā, zīmējumā vai shēmā norādot konkrētu vietu, lietojot peles kursoru;
- risinot nodarbību organizācijas jautājumus, piemēram, operatīvi parādīt lektoram klausītāja uzvārdu un vārdu, lai to reģistrētu vai atjaunotu piekļuves paroli;

- lai interaktīvi risinātu problēmas, kas rodas klausītājiem, apgūstot programmatūru (klausītājs un lektors varētu vienlaicīgu darbu ar vienu programmu);
- interaktīvu klausītāju konsultēšanu.

Klasiskajās auditoriju nodarbībās, lektoram klātienē komunicējot ar klausītājiem, mācību procesa īstenošana nepārtraukti tiek koriģēta un pielāgota konkrētai situācijai – tiek koriģēta materiāla detalizācija, izklāsta temps, apskatāmo piemēru daudzums un saturs, kā arī, iespējams, nodarbību organizācija un lektora metodika. Citiem vārdiem sakot, notiek nepārtraukta, abpusēja lektora un klausītāju adaptācija.

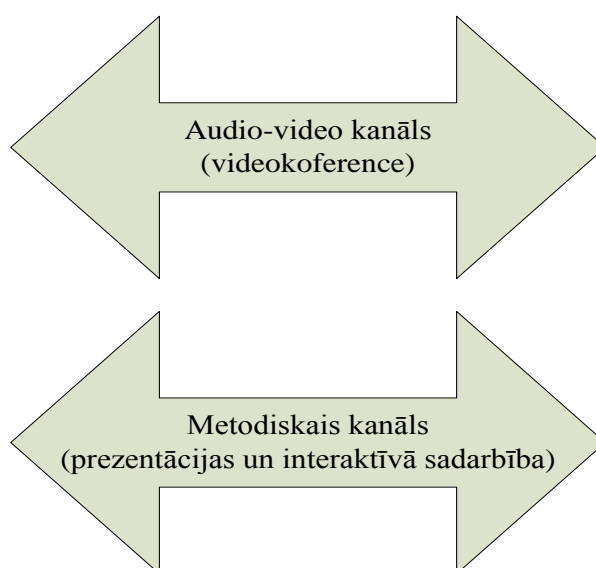
Tālmācības gadījumā šāda abpusēja adaptācija nevar notikt tik vienkārši un dabiski, ir nepieciešami speciāli līdzekļi mācību procesa novērošanai, analīzei un optimizācijai, vismaz tik ilgi, kamēr nav iegūta nopietna pieredze interaktīvās tālmācības īstenošanā.

### **Interaktīvo tālmācības nodarbību īstenošanas risinājumu izvēle**

Nodarbību organizācijas risinājumi tika izstrādāti, balstoties uz augstāk apskatītajām prasībām interaktīvās tālmācības īstenošanai un mūsu agrāko pieredzi tālmācībā, izmantojot tīmekļa risinājumus (Jekabsons, Krauklis, Lavendels & Sitikovs, 2010).

Tika izdalīti divi komunikāciju kanāli (skat. 1.attēlu) lektora un auditorijas sadarbībai:

- video-audio kanāls, kas nodrošina lektora un auditorijas video-audio konferenci ar lektora un auditorijas balsis un video pārraidi;
- metodiskais kanāls, kas nodrošina kopējus lektora un auditorijas metodiskos resursus: lektora metodiskā materiāla demonstrēšanu, auditorijas materiālu interaktīvu demonstrēšanu lektoram, apmācāmā un lektora vienlaicīgu darbu ar vienu aplikāciju.



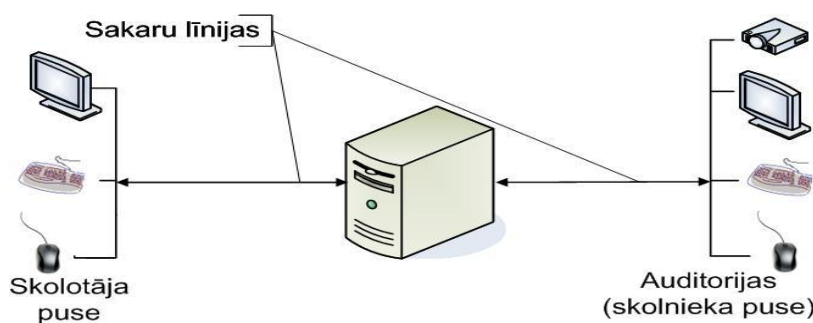
**1.att. Lektora un auditorijas sadarbības kanāli**  
**Collaboration channels between lecturer and auditorium**

Komunikāciju kanāli tiek realizēti, izmantojot dažādus risinājumu principus, un darbojas neatkarīgi. Pateicoties tīmekļa ātrdarbībai, kanālu nesinhronizētā darbība nerada nopietnas izmantošanas problēmas.

Pašlaik ir pietiekami daudz līdzekļu konferenču organizācijai Tīmeklī, piemēram, *Skype* un *ooVoo* (<http://voip.about.com/od/voipsoftware/a/whatisskype.html>; [http://www.pcworld.com/article/160316/oofoo\\_20\\_voip\\_service.html](http://www.pcworld.com/article/160316/oofoo_20_voip_service.html)).

Skolās parasti šāda veida līdzekļi jau tiek lietoti, un tāpēc video-audio konferences organizācija ir pietiekami vienkārša. Tika lietota *Skype* video konference, turklāt lektors lietoja austiņas un mikrofonu, bet auditorijā bija skaļruņi un mikrofons. Lektors strādāja pie datora ar diviem ekrāniem un redzēja auditoriju monitora ekrānā, bet auditorijā lektoru rādīja, izmantojot projektoru vai atsevišķu monitoru.

Metodiskais kanāls, atbilstoši augstāk minētām prasībām, loģiskā līmenī tiek realizēts kā virtuāls sadarbības dators ar diviem attālinātiem vadības komplektiem – vienu lektora pusē otru auditorijas pusē (skat. 2.attēlu).



2.att. Sadarbības datora loģiskā shēma  
Logical layout of „Collaboration computer”

Praktiska virtuālā sadarbības datora realizācija var tikt bāzēta uz diviem principiem:

- speciālas programmatūras izmantošana;
- operētājsistēmu līdzekļu pielietošanu darbam tīmeklī.

Pašlaik ir pieejamas vairākas programmatūras, piemēram, *Team Viewer* (<http://www.teamviewer.com/en/index.aspx>), kas var nodrošināt sadarbības datora funkcijas. Taču bija nepieciešams organizēt nedaudz virtuālo nodarbību ilgākā laika periodā 10 dažādu skolu datorklasēs visā valsts teritorijā. Šādā situācijā nebūtu ekonomiski pamatoti lietot īrējamu vai pērkamu programmatūru. Tāpat jāmin, ka jebkuras programmatūras instalācija skolas datorklasē dažu nodarbību īstenošanai nav vēlama, jo mācību gada laikā nav pieļaujami nekādi eksperimenti datorklasē, kas potenciāli var radīt problēmas mācību darbā. Piemēram, skolēnu nesankcionēta starpdatoru komunikāciju programmatūras lietošana var sagraut datorklases darbu.

Līdz ar to varam secināt, ka attālinātas lekcijas lasīšanai varētu pielietot programmatūru, kas parasti jau funkcionē datorklasēs – *Skype* izmantojot *SCREEN SHARING* opcijas. Šāds risinājums ļauj auditorijā redzēt lektora prezentāciju un atsevišķos gadījumos var būt efektīvs lekciju lasīšanai, bet tas nespēj nodrošināt attālinātu interaktīvu lektora sadarbību ar auditoriju, strādājot ar vienu aplikāciju.

Izmantojot operētājsistēmu līdzekļus, ir iespējami trīs varianti sadarbības datora realizācijai:

- aplikācija tiek palaista apmācāmā datorā, un tiek nodrošināta attālināta apmācāmā datora vadība no lektora datora;
- aplikācija tiek palaista lektora datorā, un tiek nodrošināta attālināta lektora datora vadība no apmācāmā datora;
- aplikācija tiek palaista starpnieka datorā, kuram attālināti piekļūst gan lektors, gan apmācāmais.

Aplikācijas izpilde lektora datorā nav vēlama, jo apmācāmajam tiek dota apzināta vai neapzināta iespēja piekļūt un modificēt datus lektora datorā, kas ir pretrunā ar procesa drošību. Aplikācijas izpilde apmācāmā datorā arī nav vēlama, jo nav iespējams garantēt pareizu aplikācijas darbību – ir iespējami nepareizi režīmu uzstādījumi, vīrusi un citas neprognozētas situācijas. Turklāt mūsdienu standarta operētājsistēmu gadījumā, attālinātas piekļuves gadījumā ne lektors, ne apmācāmais neredz otras puses darbības, proti, vienai no pusēm vienmēr būs tumšs ekrāns.

Mūsaprāt, efektīvākais sadarbības datora realizācijas veids ir attālināta servera sesijas vadība no lektora un apmācāmā puses (<http://support.microsoft.com/kb/814590>). Šajā gadījumā apmācāmais ar minimālām, stingri noteiktām, piekļuves iespējām, atver servera sesiju, šādi izveidojot virtuālo datoru. Pēc virtuālā datora izveidošanas, lektors ar lielākām piekļuves tiesībām pārtver apmācāmā sesiju serverī. Pēc sesijas pārtveršanas abas puses vada vienu aplikāciju, vienlaicīgi redzot esošo sistēmas stāvokli. Jebkurā brīdī katra no pusēm var piekļūt aplikācijai. Atzīmēsim, ka risinājums neprasa programmatūras instalēšanu apmācāmā datorā, līdz ar to katram interesentam ir iespēja izmēģināt sadarbības datoru darbā. Risinājumam ir arī nopietni trūkumi:

- sadarbību nodrošina serveris, līdz ar to lektoram vajag nodrošināt serveri un visai augstas lietotāja tiesības serverī;
- visas programmas un tām nepieciešamie dati ir jāievieto serverī pirms nodarbības;
- apmācāmā datora iestatījumi var atšķirties no servera iestatījumiem un līdz ar to ir iespējama atšķirīga aplikācijas darbība serverī un apmācāmā datorā.

Īstenojot interaktīvās nodarbības, bija nepieciešams pielietot virkni risinājumu, kuru efektivitāti bija nepieciešams pārbaudīt. Tāpēc, noturot nodarbības Rīgā, arī tika lietota tālmācība, bet šajā gadījumā auditorijā bija mācībspēks, kas novēroja nodarbību. Tā tika iegūta papildu informācija tālmācības procesa uzlabošanai.



### **Interaktīvo tālmācības nodarbību praktiskā īstenošana**

Mūsu realizācijā lektors lietoja vienu datoru. Šajā datorā tika atvērta *Skype* videokonference ar apmācāmo auditoriju (video-audio kanāls) un attālināta servera sesija (metodiskais kanāls). Lektora datoram bija viens vai divi displeji, un katrs kanāls izmantoja attiecīgi logu vai visu ekrānu. Auditorijas pusē tika izmantots viens dators ar projektoru metodiskajam kanālam un parasti otrs dators arī ar otru projektoru, skaļruņiem un mikrofonu video-audio kanālam (skat. 3. attēlu). Atsevišķos gadījumos arī auditorijā nodarbības nodrošināšanai izmantoja vienu datoru.



**3.att. Auditorijas iekārtojuma makets  
Makeup of auditorium layout**

Katram klausītajam bija savs dators, un katrs klausītājs varēja redzēt lektoru uz ekrāna, metodisko prezentāciju uz ekrāna, bet savā datorā praktiski strādāja, parasti veidoja savu kursu MOODLE vidē.

Vienam no apmācāmajiem bija papildu funkcija – moderators. Viņam bija jāatver auditorijas nodarbības nodrošinājuma programmatūra, jāpārvalda mikrofons un nepieciešamības gadījumā jāveic darbības, kas saistītas ar interaktīvo auditorijas un lektora sadarbību, piemēram, jāuzdod jautājums, jānorāda lektora prezentācijā noteikta vieta.

Nodarbību metodiskā kanāla nodrošināšanai tika izmantots *MS Windows 2003 Server*. Uz tā paša servera arī funkcionēja kursu vadības sistēma MOODLE, kuru apmācāmie apguva. Nodarbības lektors vienmēr vadīja no Rīgas, bet no dažādām vietām.

Nodarbības tehniskā nodrošināšana soļi:

- *Skype* videokonferences atvēršana pušu savstarpējai komunikēšanai (nodrošina gan lektors, gan moderators);
- servera sesijas atvēršana (moderators izpilda RUN komandu, ievada sesijas nosaukumu un paroli);

- atvērtās servera sesijas pārtveršana no lektora puses (lektors ar augstāku prioritāti izpilda RUN komandu, ievada paroli un pārtver jau atvērto servera sesiju);
- nodarbības īstenošana, lietojot *Skype* videokonferenci un virtuālo datoru;
- nodarbības pabeigšana, atslēdzoties auditorijai (moderators slēdz servera sesiju ievadot logoff komandu);
- nodarbības pabeigšana, atslēdzoties lektoram (lektors iziet no sistēmas, nepārtraucot servera procesus);
- *Skype* videokonferences slēgšana (nodrošina gan lektors, gan moderators).

### Interaktīvo tālmācības nodarbību klausītāju aptauja

Mūsu apmācāmie bija 6 priekšmetu (bioloģijas, ekonomikas, matemātikas, kulturoloģijas, literatūras, vēstures) skolotāji, kas ir izglītības speciālisti un līdz ar to kvalificēti eksperti realizētās interaktīvas tālmācības metodikas novērtēšanai. Jāatzīmē, ka apmācāmie pamatā nebija augstas klases IT speciālisti, tāpēc viņu viedoklis lielā mērā nosaka iespējas mūsu risinājuma pielietošanai daudzās priekšmetu jomās.

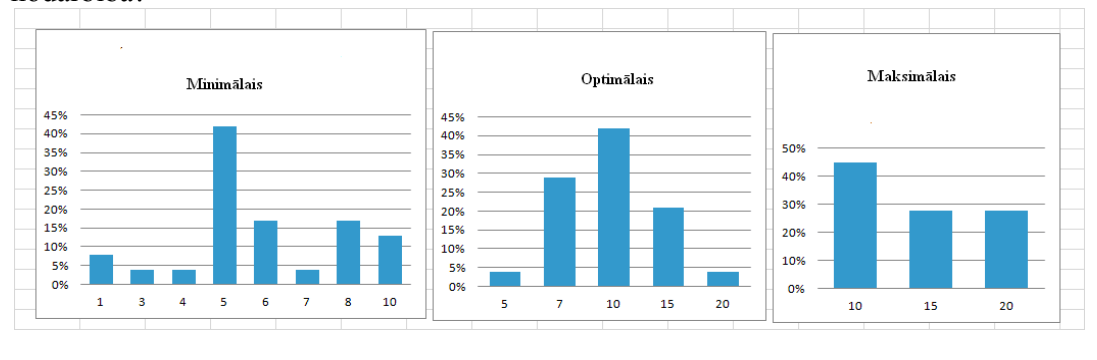
Apmācāmo viedokļi tika iegūti, veicot anketēšanu, tika savāktas 33 anketas. Atsevišķi anketēšanas rezultāti ir doti tabulā 1.

1.tabula

### Virtuālo tālmācības nodarbību novērtējums Evaluation of virtual distance lessons

	Jā (%)	50/50 (%)	Nē (%)	
Prezentācija video kvalitāte bija laba	80	13	7	
Kursors un tā kustība bija redzama visu laiku	79		21	
Lektora balss un kursora pārvietošanās bija sinhrona	78		22	
Skaņas kvalitāte (lektora balss) bija laba	67		33	
Vai lektora video nodarbības laikā ir vajadzīgs	79	6	15	
Vai video kamera auditorijā Jums rada diskomfortu	3	6	91	
Vai lektors spēja pielāgot izklāsta tempu	91	6	3	
Vai virtuālās nodarbības tempam ir jābūt lēnākam, kā klātienē nodarbībā	50	25	25	
Vai virtuālai nodarbībai ir jābūt īsākai par klātienē nodarbību	21	58	21	
Vai virtuālai nodarbībai ir nepieciešams moderators	91	6	3	
Vai lektora prezentāciju labāk būtu rādīt klausītāja displejā nevis uz ekrāna	29	16	55	
Vai virtuālas nodarbības būtu vēlamas Jūsu priekšmetā (ne IT joma)	69	23	8	
Vai Jūs vēlētos novadīt virtuālo nodarbību savā priekšmetā	33	12	65	
Vai Jūs kopumā apmierina pielietotā tālmācības nodarbību realizācija	84	10	6	
Kāds būtu vēlamais virtuālās nodarbības garums	30 min 15%	40 min 54%	60 min 23%	90 min 8%

Kādam jābūt minimālajam, optimālajam un maksimālajam klausītāju skaitam virtuālā nodarbībā?



### Novērojumi un secinājumi

#### Conclusions

Apkopojot pašu novērojumus un anketēšanas rezultātus, var izdarīt šādus secinājumus:

- klausītāji pieņēma izstrādāto interaktīvo tālmācības formu;
- katrā grupā ir nepieciešams līderis, kas uzņemas moderatora funkcijas un komunikāciju ar lektoru;
- netika konstatētas problēmas nodarbības palaišanā, pat ja to darīja neprofesionālis IT jomā;
- klausītājiem ir svarīgi redzēt lektora video;
- arī pie vidējas tīmekļa ātrdarbības tika nodrošināta pietiekama nodarbību tehniskā kvalitāte;
- neskatoties uz divu kanālu neatkarīgo darbību, tika nodrošināta lektora balss un prezentācijas, tai skaitā kursora, sinhrona darbība;
- tehniskais risinājums deva iespēju lektoram pielāgoties auditorijai, un saglabāt pareizu / atbilstošu nodarbību tempu;
- neskatoties uz interesi par interaktīvo tālmācību, tikai viena trešā daļa klausītāju gribētu novadīt virtuālo nodarbību.

#### Summary

It is observed interactive distance learning lesson's methodology that allows teacher to adapt to a remote audience, allows listener(s) to ask questions and get advices, gives ability to listener(s) and lecturer simultaneously remotely work with one application. Technical realization of given methodology is based on remote server sessions simultaneously by listeners and lecturer.

The methodology was used to train bilingual education teachers in application of course management system Moodle.

It is arranged listeners' survey that allows making conclusions of the considered methodology further development and improvement.

**Literatūra  
Bibliography**

1. Jekabsons, G., Krauklis, K., Lavendels, J., Šitikovs, V. (2010). Effectiveness of e-learning implementation and prospects of its advancements for distributed groups of learners In: *Education Quality, Magazine of the Institute of Applied Computer Systems of Riga Technical University*, Riga, Latvia, Riga Technical university, 2010, pp. 5.-12
2. Krauklis, K., Šitikov, V. (2007). Solutions of collaboration process provision in the VOIP Skype environment. In: *Proceedings of International Scientific Practical Conference „Information & Communication Technology in Natural Science Education. 2-5 December 2007, Šiauliai, Lithuania, ISBN 978-9986-38-823-4. pp. 93-98*
3. Лавенделс Ю.О., Шитиков В.С., Штейнманис Ю.М. (2011). Использование дистанционного управления сервером для обеспечения виртуальных занятий. - *Образование и Виртуальность - ВИРТ-2011, 19-23 сентября, Ялта, стр. 77-82.*
4. Лавенделс Ю.О., Шитиков В.С. (2007). Проблемы обеспечения дружелюбности в дистанционном компьютеризированном обучении. *11th International conference “Education and Virtuality” (VIRT-2007). 17-21 of September 2007, ISSN 1993-405X, Yalta, Ukraine. pp. 252-261.*
5. Aoife M. McEvoy. ooVoo 2.0 VoIP Service/ Internet. - [http://www.peworld.com/article/160316/oofoo\\_20\\_voip\\_service.html](http://www.peworld.com/article/160316/oofoo_20_voip_service.html)
6. TeamViewer - the All-In-One Solution for Remote Access and Support over the Internet / Internet. - <http://www.teamviewer.com/en/index.aspx>
7. How to enable and to configure Remote Desktop for Administration in Windows Server 2003 / Internet. - <http://support.microsoft.com/kb/814590>
8. Unuth, N. What is Skype? An Introduction To The Most Popular Free VoIP Software and Service, <http://voip.about.com/od/voipsoftware/a/whatisskype.html>

<b>Ilze Auziņa</b>	Agency of Latvian Language; University of Latvia, Institute of Mathematics and Informatics E-mail: <a href="mailto:ilze.auzina@valoda.lv">ilze.auzina@valoda.lv</a>
<b>Zigmunds Buliņš</b>	Riga Technical University, Faculty of Computer Science and Information Technology Kalku St.1, Riga, Latvia E-mail: <a href="mailto:zigmund.bulinsh@gmail.com">zigmund.bulinsh@gmail.com</a>
<b>Jurijs Lavendels</b>	Riga Technical University, Faculty of Computer Science and Information Technology Kalku St.1, Riga, Latvia E-mail: <a href="mailto:jurisl@cs.rtu.lv">jurisl@cs.rtu.lv</a>
<b>Vjačeslavs Šitikovs</b>	Riga Technical University, Faculty of Computer Science and Information Technology Kalku St.1, Riga, Latvia E-mail: <a href="mailto:vss@latnet.lv">vss@latnet.lv</a>
<b>Jurijs Šteinmans</b>	Riga Technical University, Faculty of Computer Science and Information Technology Kalku St.1, Riga, Latvia E-mail: <a href="mailto:Jurijs.Steinmans@latja.lv">Jurijs.Steinmans@latja.lv</a>

## ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ЮВЕНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

### Genesis of Juvenile Pedagogy Development

**Irina Chaltseva**

Southern Federal University, Russia

E-mail: chaltsev@inbox.ru

**Abstract.** *Modern approaches to studying the phenomenon "youth" in the view of overcoming scientific isolation and lack of unity make it necessary to develop complex juvenile knowledge. Scientific and pedagogical knowledge concerning youth is a component of juvenile knowledge. The article is devoted to the issue of forming and developing an integrative branch of pedagogical knowledge of youth - juvenile pedagogy. The author presents the results of historical-pedagogical analysis of Juvenile pedagogy development as part of pedagogical theory and practice history. Criteria for stage development of juvenile pedagogy are allocated. The author gives detailed account of each period. The article also includes analysis of papers by Russian teachers on problems of educating younger generation, development of pedagogical knowledge of youth. Main directions of juvenile pedagogy development are stated.*

**Keywords:** *education, differentiation and integration of scientific knowledge, juvenile pedagogy, junogogy, organization of work with youth, youth.*

Realities of modern society and the condition of scientific knowledge makes complex studying of youth the matter of paramount importance. Cumulative juvenile knowledge is being formed. Complex, interdisciplinary character of juvenile knowledge allows revealing the essence of youth as the subject of integrative relations and versatile cognitive activity in various spheres of life of younger generation. Pedagogical component of science about youth demands special theoretical-methodological development. Integrative branch of scientific knowledge of youth is singled out in modern pedagogy. Different terms are used referring to this new developing branch of studies: pedagogy of youth, junogogy, and juvenile pedagogy.

While considering the issues of scientific and pedagogical youth knowledge development, we used general scientific methods serving as basic methods of the given research - historical and logical, as well as special historical method - periodization.

Combination of historical and logical methods enables to reveal the basic, most important characteristics of the phenomenon. Logical reconstruction of juvenile pedagogy development is proved by real facts, events from the history of pedagogical theory and practice. Application of periodization method allowed defining some criteria for stage development of scientific and pedagogical knowledge of youth. They are as follows: objective conditions of society development, necessity to expand range of pedagogical knowledge problems in the field of social-pedagogical work with youth; role and status of youth in the development of state and society, change in requirements for personal and

professional qualities of young people; forming conceptual framework of juvenile pedagogy.

According to the given criteria, we have singled out a number of stages of juvenile pedagogy development.

*I stage (VI-IX century).* Early days of the science concerning youth education date back to the time when education as such occurred. It is the time of accumulating knowledge and experience and of preparing growing generation to life matters. Conventional wisdom, general ideas of educating growing generation are reflected in folk pedagogy. A major factor, educational environment was the family itself, community. A child was considered as the bearer of the family norms. Education was understood as gradual growing up. Each of the growing up periods had its name: "young" - 3-6 years; "child" - 7-12 years; "adolescent" - 12-15 years. "Young" in the given context can be treated as "newly born; recently starting to grow". Youth as a special period of life being was not allocated as a separate life period because it was too short, children joined in labor activity quite early, work did not demand special vocational training, early marriages (12-13 years) were practiced.

*II stage (X - XVII centuries)* is characterized by reconsideration of the place and role of a person, wide distribution of Christianity ideals, changes in understanding an educational ideal, influence of Christian doctrine on the content, methods of education of the rising generation.

Behavior samples of that time find reflection in the Holy Writ texts. Complete obedience to parents' will, respect for seniors are preached, independence and freedom are not appropriate. These ideas sound in literary monuments of Ancient Russia. In "Testament by Vladimir Monomakh", "Domostroy", collections, hagiography of saints and great martyrs all provide examples of relations between fathers and their children; examples of saintly life, kind-heartedness, fulfilling the duty, norms of behavior. Ancient texts encourage young generation to live fairly and virtuously. Young people should have "pure and innocent soul, thin body, modest conversation and to follow God's word". (Egorov, 1999)

Alongside with the concepts "adolescence" (Russian – "otrochestvo", age between the childhood and youth) and "adolescent" (Russian "otrok" - a boy, teenager in-between a child and a young man), these texts use the word "youth" (an early age, intermediate period between adolescence and maturity), and "young man" (person (a male) in the age transitive from adolescence to maturity). (Ozhegov, 1986)

However, specially organized education of youth during this period is not yet dominating.

*III stage (XVIII - the beginning of XIX century).* Peter the Great's reforms of the beginning of XVIII century made background not only for creation of education system, but also for reconsideration of the mission and role of young generation for the development of state and society. Youth becomes a conductor of Peter's reforms, a source of culture dissemination (first of all, European culture) in Russian

society. Development and prosperity of the state starts to be connected with the education of the rising generation. In the middle of XVIII century, a new to Russia social group of youth– students - starts to be formed.

There appear a number of books directly intended for youth. In one of the most popular monuments of pedagogy of the beginning of XVIII century “Fair Mirror of Youth or Instructions for Everyday Manners, collected from different authors”, rules for “everyday manner” are stated for "adolescents", “young gentlemen or noblemen”. The book touches on and restricts practically all aspects of public life: from rules of table manners up to public service norms, a new type of behavior for a secular person was propagandized. (Egorov, 1999)

Works of teachers, public figures dwell on various aspects of youth education; its features and meaning of youth among other age periods are considered. Youth is treated as a unique means intended to determine “blessed state of civil society” by I.I. Betskim, A.N. Radishchev, F.I. Yankovich, etc. N.M. Karamzin wrote about importance of youth education “in the Fatherland”, in compliance with its climate, customs and traditions, its way of life. И.И Davidov defined youth as the second age, “blooming period”, “period of perfect development of mind, taste and character”. (Egorov, 1999)

*IV stage (middle of XIX century – beginning of XX century).* Social and economic changes, origin and development of capitalist relations in Russia caused definition of youth as a special social group. More complicated manufacture demanded longer period of training. Acquiring professional knowledge, skills became necessary. Transition period between children and adults was designated as intermediate. Such concepts as “working teenager”, "young workers" were included in the scientific context. Special role of youth (working youth, students) for transformation of the existing social order (in “revolutionizing” various layers of the society) is highlighted.

During the given period, the problem field of pedagogy extends. It consistently covers various categories of youth and more senior age groups. Ideas of personal development, self-affirmation, creativity, creative activity, active participation in various forms of life being lie on the foreground. Basic educational values of youth development are considered to be the following ones: service to people and Motherland, self-denying loyalty, moral purity, etc. (V.G.Belinsky, N.A.Dobrolyubov, D.I.Pisarev, etc.) and are put forward.

At the end XIX - beginning of XX century, an intensive development of scientific knowledge takes place including serious structural changes in science. Adjacent sciences are formed and boundary disciplines appear. New branches of sciences concerning personality start to develop, including the ones existing as parts of pedagogical knowledge.

Objective process of scientific knowledge differentiation causes origin of such branches of pedagogy as social pedagogy, andragogy, pedagogical anthropology, etc. Process of pedagogical knowledge differentiation is accompanied by the process of attracting knowledge from other sciences

(psychology, sociology, physiology, anthropology, medicine, etc.). It allows to speak about complex character of the new scientific branches.

The idea of manifold studying of a person, research of the physiological, psychological, spiritual aspects of training and education of the growing and evolving personality (K.D.Ushinsky) continues to develop. In psychological-pedagogical literature of the beginning of XX century, complex necessity of studying children and teenagers is proved relevant in its all displays and in view of all influencing factors. (M.Y. Basov, P.P. Blonsky, A.P. Nechaev, etc.)

However, objective position and subjective features of youth as special social group yet have no obviously expressed character. Only at the beginning of XX century the first concepts of youth appear as part of worked out at that time social studies (psychology, sociology, anthropology, criminal studies, etc.).

*V stage (20 - 90 XX century).* In the first decades of the Soviet authority, youth becomes object of active scientific research. Philosophers, sociologists, physicians, psychologists carry out thorough researches of youth. Various spheres of life of youth are studied: cultural, labor, intimate, etc.

Researches of teenagers, youth of various social groups (first of all, workers) are developed. Age-related features (P.P.Blonsky, V.E.Smirnov), questions of life self-determination at youth age, problem of career choice (N.A.Rybnikov), social conditions of younger workers (I.A.Aryamov, B.B.Kogan, M.S.Lebedinsky), problems of sexual education (A.B.Zalkind), etc. are actively studied.

In a new developing public situation teenagers and youth start to be considered as an effective component of industrial forces of the country, active participants of construction of a new communistic society (N.K.Krupskaya, A.V.Lunacharsky, S.T.Shatsky, etc.).

A.V. Lunacharsky wrote that “our country wants to know who “we” are, what is the Soviet Union. Proletariat wants to learn about various elements of our society, to get to know how the image of the Soviet village changes, how retarded part of proletariat grows, what a bourgeois does now, how young males and females are brought up in a new life, people from different categories, groups and temperaments. Publicists speak about it, as well scientific-sociologists, economists, the statistics speaks about it”. (Kosaretskaya, 2004)

Teachers and pedagogues treat in their works problems of labor activity of youth, mutual relations between a person and community, education in community (A.S.Makarenko, V.N.Soroka-Rasinsky), the role of social environment in communistic education, an opportunity of creating pedagogical environment, its changes (M.V.Krupenina, V.N.Shulgin, S.T.Shatsky, etc.) are outlined.

Problems of becoming and development of young generation are widely discussed on pages of youth editions. Magazines “Young communist”, “Young guard”, “Smena”, “Pioneer Leader”, “Magazine for country youth”, “Red Army man”, etc. Problems of educational work with children and youth were considered, experience of practical work was generalized at the pages of these magazines.



Komsomol became main youth organization of this period spreading ideas of communistic education of youth. Komsomol became outstanding, the most mass and effective youth organization in the history of Russia.

Even during the first years of Komsomol organization existence, scientists and pedagogical public face a problem of evaluating essence, content, methods of ideological education, means of increasing educational level of youth, increasing their political activity and participation of youth in socialism construction. New direction in pedagogical knowledge - pedagogy of Komsomol work - is gradually formed.

Most active researches in the field of Komsomol pedagogy start to be carried out in the late 50s - early 60s of the last century. It was pedagogy of Komsomol work that gave a start to the system development of challenges of pedagogy of youth, juvenile pedagogy. (Rozhkov, 2008)

Researches of various aspects of school activity of Komsomol organization, education of social activity of senior pupils were conducted by B.Z. Wulfov, S.E. Khoze, M.M. Yashchenko, some others.

The complex of questions of Komsomol work organization at school (at different levels), interactions between Komsomol committees and class teachers were considered by S.V.Darmodekhin, I.S.Marenko, V.F.Semenikhin, V.M.Petukhov. Deep mutual trust and constant mutual aid, independent character of the youth communistic organization were considered as a basis for interaction between Komsomol organization and the class of teachers. (Darmodekhin, Petukhov & Simenov, 1980)

Scientists carried out the analysis of content, forms, key directions of Komsomol work at schools, gave methodical recommendations on arranging educational work, special character of various forms of work with pupils, in particular, organization of scientific communities of pupils and numerous youthful organizations referred to as VOIR (All-Union Society of Inventors and Innovators) were founded.

Special attention was paid to the necessity of differentiated approach to work with youth – taking into account age features, curriculum, level of Komsomol experience.

Problems of moral education were also paid great attention to. The purpose of moral education was defined in the following way: to develop in schoolchildren steadily dominating moral needs, socially valuable motives for activity and behavior. (Z.I.Vasileva, A.V.Zosimovsky, T.V.Konnikova). Inclusion of pupils in moral practice and system of moral attitudes and relations of the society was put forward as an urgent condition for developing conscious attitudes of a person to main spheres of social activity and his/her place in it (O.S.Bogdanova, B.T.Likhachev, I.S.Marenko).

Researches covered not only Komsomol work in school environment. Opportunities arising from out-of-school youth activity were investigated, unique

method of collective creative activity was developed. (I.P.Ivanov). The method is aimed at developing personal identity, creative activity of each young person.

A number of works were devoted to studying a phenomenon of Komsomol pedagogical groups, problems of organization and scientifically-methodical content of public work, pedagogical preparation of leaders and organizers of students' pedagogical groups (R.A.Litvak, R.M.Sitko, R.V.Sokolov, E.N.Sorochinskaya)

During the given period, a system of professional staff preparation for work with youth was created. In this system of professional training as part of higher education two directions can be conventionally outlined: preparation of experts for work with youth in the system of higher pedagogical education and preparation of Komsomol workers through the system of VLKSM professional staff (Central Komsomol School, later – Higher Komsomol School, Institute of youth).

Opening in the 60-s a number of institutions having Historical-pedagogical faculties preparing experts for work with youth became a significant event in the development of youth education.

The largest scientifically-methodical base for working out pedagogy of Komsomol work issues became camp “Komsorg”. The camp was opened on the basis of Kostroma Pedagogical Institute. Results of investigating effective forms of work at school organizations of youth union, development of problems of psychology of organizing activity are generalized in papers by A.N.Lutoshkina, L.I.Umanskiy.

A new category of workers performing multiple kinds of work in the society appeared in the sphere of social – pedagogical practice. They were specialists arranging extra-curriculum activities and out-of-school work at schools, various categories of workers of out-of-school establishments of additional education, teachers-organizers and tutors working in institutions of other departments: culture, sport, housing and municipal institutions, social security departments, law enforcement bodies and others of the kind.

A wide network of out-of-school establishments, interests and hobbies clubs, youth housing complexes is created in the country. Practical activities of Komsomol organization become more active: patronage over difficult teenagers, work in micro districts, which, as a matter of fact, was social work with youth.

*VI stage – the 90-s of XX century - present time.* In modern world youth is believed to be the most dynamically developing part of the society and is characterized by a specific role and place in the system of social reproduction. As it is extremely difficult to manage long-term and current processes occurring in the youth environment, it is urgent to provide complex and regular study of these processes, to give detailed account of main tendencies of their development in the world as a whole and to outline special character of the course of changes in Russia.

“Youth factor” is considered today as determinating one for development of the social system as youth objectively possesses that potential force which in the nearest future can guarantee either progress or lead to regress of the Russian

society. It is likely to determine tendencies and strategy of social and economic development of the country, to serve as the guarantee for its national safety.

In the given context, the problems of developing theoretical and methodological background for social-pedagogical work with youth, search for relevant methods and educating technologies of social-pedagogical activity with various categories of youth, rendering psychological-pedagogical support for younger generation as it is joining in political, social, economic social and cultural relations on the basis of complex interdisciplinary researches of youth problems get the most acute status.

At the same time, special feature of the present stage of the science development is that integration processes are accelerated, we return to integrity of ideas about the world, unity between various sciences. Thus, new problem areas appear, complex researches of the personality are being carried out, new scientific disciplines are born. At the same time, differentiation of scientific knowledge can also be noted.

Meanwhile, each science possesses the greatest knowledge concerning youth in its own area. Working out issues of pedagogical support for work with youth belongs to the sphere of scientific interests of pedagogical science.

Different terms are used referring to a new becoming scientific branch of pedagogical knowledge: pedagogy of a youth, junogogy, juvenile pedagogy. (Rozhkov, 2008; Sorochinskaya & Chaltseva, 2010).

A number of the objective reasons prove it necessary to single out juvenile pedagogy as integrative branches of pedagogical knowledge. They are as follows:

- special features of youth as certain age period;
- key difference from other periods and complexity of life processes of young people (self-determination in professional, political, family and other spheres);
- the fact that youth period is getting longer in modern society;
- lessening of patronizing attitudes to youth on the part of the state, increasing orientation to social activity and “responsible civil attitude” of youth;
- increasing influence of youth communities on social processes;
- recognizing a great role of “youth factor” for development of the society, understanding youth as a guarantee of national safety and further development of Russia;
- expanding a circle of consumers of scientific and pedagogical information, widening borders of pedagogical influence and age categories included in pedagogical interaction, etc.

Integrative character of juvenile pedagogy is reflected at two levels:

- Integration of knowledge of other sciences about youth (sociology of youth, philosophy of youth, psychology of youth, juvenile criminal sciences, juvenile medicine, etc.).
- Integration of achievements of the sciences making up uniform pedagogical knowledge.

Being part of pedagogical knowledge, juvenile pedagogy logically takes its place in the structure of age-specific pedagogy and thus completing the uniform system of pedagogical knowledge of becoming and development of a person in ontogenesis.

Juvenile pedagogy centers on such issues as studying educational potential of the society, providing social becoming and development of youth as active participant of social relationships, leading to positive transformation of the society. Problems of youth competence development are also under study (V.M.Basova, M.E.Kulpedinova, O.D.Chugunova) as well as developing creative potential of a person (V.I.Andreev, V.I.Zagvyazinsky, N.D.Nikandrov), scientifically-methodical content of social and pedagogical support for volunteer movements, social service of youth (S.N.Vozzhaev, E.I.Vozzhaeva, E.M.Karpova, O.V.Reshetnikov, E.M.Kharlamov), development of methodological basics of juvenile pedagogy, junology (M.I.Rozhkov, E.N.Sorochinskaya), social and pedagogical work with informal youth groups and associations (L.S.Vatova, S.V.Kosaretskaya, A.A.Lyukmanov, N.Y.Sinyagina, E.V.Yakovleva).

Laws, content, norms, forms and means of socially-pedagogical activity in the youth environment are actively studied as well as educational influence of various factors of environment, features and mechanisms of various social institutes' interaction providing social development of youth.

### **Conclusions**

Theoretical evaluation of youth knowledge scientific genesis enables to consider juvenile pedagogy as a key branch of scientific and pedagogical knowledge having immense influence for forming complex knowledge concerning education of youth, conceptual reorganization of the system of vocational training of experts for work with youth. Pedagogy has undergone a complex way in its perception of the phenomenon "youth" from eliminating this issue and problems of this age scale up to carrying out complex researches of youth, describing its special status and developing scientifically-methodical content of work with various categories of youth (sex related groups, age related groups, distributing young people basing on the character of their problems, degree of required pedagogical support). Development of this new branch of pedagogy resulted in creating the system of experts' preparation for social pedagogical work in the youth environment, pedagogical content of youth infrastructure activity.

### **Summary**

Historical-pedagogical analysis enabled to provide grounds for periodization of juvenile pedagogy development. Genesis of social-pedagogical work with youth is presented as an independent subject of studying in pedagogical science. Differentiation and integration processes in the system of pedagogical knowledge are highlighted. As a result, processes of juvenile pedagogy becoming and development are outlined. Main trends and tendencies in scientific and pedagogical knowledge development and development of youth are stated.

**Bibliography**

1. Basov, N.F. (2005). *History of Social Pedagogy*. Moscow: Publishing House "Academy". - 256 p.
2. Zosimovsky, A.N. (1962). *Developing public activity of schoolchildren-teenagers*. M.: NPA of RSFSR, - 147 p.
3. Egorov, S.F. (1999). *History of pedagogy in Russia: Reader*. Intended for students of higher school humanitarian faculties. Moscow: Publishing House "Academy". - 400 p.
4. Darmodekhin, S.V., Petukhov, V.M., Simenov, V.F. (1980). *Komsomol work at school. To help class teacher*. M.: Education. - 256 p.
5. Kosaretskaya, S.V. (2004). *About informal youth associations*. M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS. - 159 p.
6. Krupskaya, N.K. (2000). *Ideal of socialist education. // Anthology on history of pedagogy in Russia (first half of XX century): Studies*. Compiled by A.V., Ovchinnikova, L.N., Belenchuk, S.V., Lykov. (2000). M.: Publishing House "Academy". - 384 p.
7. Kulpedinova, M.E. (2008). Informal education as the factor of social competence development of children's public associations members. *Pedagogical content of work with youth*. Materials of scientific conference (on May, 5-6-th, 2008) Yaroslavl: Publishing house "Letter". - 289 p.
8. Latyshina, D.I. (1998). *History of pedagogy. Education in Russia (X century - beginning of XX century)*. M.: Publishing House "FORUM". - 584 p.
9. Lunacharsky, A.V. (1929). *Art and youth*. - M.: "Young guards".
10. Ozhegov, S.I. (1986). *Dictionary of the Russian language*. 18<sup>th</sup> edition, stereotype. M.: Russian Language, - 797 p.
11. *Basics of juvenology: experience of complex interdisciplinary research* / edited by E.G., Slutsky, I.V., Skomartseva. (2002). Sint Peterburg. Bis-print.
12. *National social pedagogy: Reader*. / edited by L.V., Mardakhaev. (2003). M.: Publishing Center "Academy". - 384 p.
13. *Preliminary content of schoolchildren education. Recommendations on the organization of system of educational work in comprehensive school*. / edited by I.S., Marenko. (1976).
14. Reshetnikov, O.V. *Pressing question on the organization of social service*. M.: "Fund of assistance to education of XXI Century". - 112 p.
15. Rozhkov, M.I. (2008). *Pedagogical content of work with youth. Junology: studies*. M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS. - 264 with.
16. Sitko, R.M. (2008). *Historical experience of Komsomol in civil education of youth. Social development of youth: traditions and new calls* (materials of scientifically-practical conference). Rostov-on-Don. - 196 p.
17. Sorochinskaya, E.N. (2008). Interdisciplinary basics of studying problems of youth. *Materials of scientifically practical conference* (May, 5-6-th, 2008) Yaroslavl: Publishing house "Letter", - 289 p.
18. Sorochinskaya, E.N., I.S., Chaltseva, I.S. (2010). Development of juvenile pedagogy as the factor of stabilization of position of youth in the Russian Federation. *Legal philosophy*. 2010, № 2. p.18-22.
19. *Social work with youth: Manual* / edited by N.F., Basova. (2007). M.: Publishing and Trade Corporation "Dashkov and C". - 328 p.
20. Kharlanova, E.M. (2002). *Development of social activity of teacher training institute students in student pedagogical group. Methodical recommendations*. Chelyabinsk: PGPPI.- 68 p.

<p><b>Irina Chaltseva</b> Southern Federal University, Pedagogical Institute, Social Pedagogy and Youth Policy Chair 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, Russia E-mail: chaltsev@inbox.ru Phone: (863) 293-02-53</p>
---

## MEDIJU PEDAGOGISKĀ VĒRTĪBA MAĢISTRA STUDIJU PROGRAMMAS APGUVĒ: STUDENTU VĒRTĒJUMS

### The Value of Media in the Acquisition of Master Degree Program: Students' Assessment

**Emīlija Černova**

Latvijas Universitāte, Latvija  
E-pasts: emilija.cernova@lu.lv

**Abstract.** *Rapid development of innovative processes characterizes the conditions of the scientific and technical revolution. The understanding about the place and role of the man in the innovative society also changes. Therefore the readiness of the social and individual consciousness to changes in all spheres of life (including education) and the acceptance of the novelties as a value are important. It testifies about a new orientation of education which applies to methods as well as their forms, content and aim. But is the preschool teacher ready to use media in her professional work? Does the acquisition of higher education promote it? The aim of the article is to study the use of the innovative teaching/learning activities in the acquisition of the Master degree program.*

**Keywords:** *innovative teaching/learning activity, Master degree study program, medium, preschool teacher.*

#### Ievads

#### Introduction

Mūsdienu sabiedrības attīstības posmam ir raksturīga inovatīvo procesu strauja attīstība. Tādēļ ir svarīga sabiedriskās un individuālās apziņas gatavība pārmaiņām visās dzīves jomās (arī izglītībā) un jaunā kā vērtības pieņemšana. Mainās priekšstats par cilvēka vietu un lomu inovatīvajā sabiedrībā. Vēsturisko laikposmu katrs cilvēks pārdzīvo atšķirīgi, piepildot to ar savu saturu. Vieni iet kopsolī ar vēsturi, citi atpaliek no šīs kustības, bet ir cilvēki un profesijas kuriem jāiet līdzi ar laiku un pat jāapsteidz to.

21.gadsimta izglītība tiek raksturota kā:

- orientēta uz brīva cilvēka attīstību: radošs, patstāvīgs, iniciatīvs, konkurētspējīgs, mobils...;
- pasaule, kas nav sevī noslēgta;
- zinātnē risoši procesi, kuru attīstība ir strauja.

Savukārt, 21.gadsimta skolotājam tiek izvirzītas citas prasības ar viņam piemītošām tādām rakstura īpašībām, kuras ļauj:

- būt psiholoģiski gatavam un praktiski spējīgam zinātniskās informācijas straujai atjaunošanai;
- atzīt un pieņemt katra bērna, grupas uzvedības savdabīgumu;
- uztvert, analizēt un izvērtēt pretrunīgu informāciju, ņemot vērā bērnu domāšanas dažādus stilus;
- veiksmīgi risināt nestandarta situācijas un nepieļaut atsevišķu pedagoģisku situāciju atkārtosanos;
- būt atvērtam vērtību orientācijas maiņai;

- veikt savas un bērnu darbības analīzi un pieņemt objektīvu secinājumu;
- noteikt savas un bērnu attīstības perspektīvas;
- būt gatavam un reāli ikdienā veicināt inovāciju (arī mediju) ieviešanu praktiskā pedagoģiskā darbībā;
- tieksme nepārtraukti apgūt mācību un audzināšanas progresīvās tehnoloģijas, iekšzemes un ārzemju pieredzi un sasniegumus adaptēt to savai profesionālai darbībai, bērnu individuālajām īpatnībām, interesēm un spējām.

Tas arī noteica raksta mērķi: pētīt inovatīvo mācību darbību – mediju izmantošanu maģistra studiju programmas apgūvē.

### **Mediju iekļaušana mācību darbībā vēsturiskā aspektā**

#### **Inclusion of media in the teaching/learning activity in the historical aspect**

Iepriekš minētais liecina par jaunu izglītošanās orientāciju, kura skar metodes un līdz ar to formas, saturu, mērķi. Un, pirmkārt, tā kļūst par īpaši aktuālu pirmsskolas izglītības problēmu, jo personības veidošanās nozīmīgākais posms ir līdz skolas vecumam.

Pedagogu skaits mūsu valstī, kuri īsteno pirmsskolas izglītības programmas, ir 10551. No tiem 786 ir ieguvuši maģistra grādu, pašreiz maģistratūrā studē 213.

Līdz ar jaunu elementu iekļaušanu mācību darbībā izveidojušās un nostabilizējušās jaunas pieejas zināšanu apgūvē, normatīvās pedagoģijas metodes būtiski nomainītas.

Atsauksim atmiņā grāmatas kā mācību līdzekļa (un *medija* varam teikt šodien) pastāvēšanas nelielu posmu:

- pirmie padomju gadi - asi kritizēts mācību grāmatu buržuāziskais saturs, tādējādi mācību grāmata tika noliegta kā mācību līdzeklis;
- tās vietā ierosināts radīt tā saucamās „strādnieku grāmatas”, „izvērstās mācību grāmatas”, kuras nesniedz sistemātiskas zināšanas mācību priekšmetos. Tātad, noliegta mācību grāmatas stabilitātes ideja;
- kopš 1933.gada katrā priekšmetā tiek veidota vienota, obligāta mācību grāmata. Zinātnes un tehnikas attīstība ietekmē mācību grāmatu saturu;
- līdz 20.gs. vidum grāmata sniedz stabilas zinātniskas atziņas: ābece, visu mācību priekšmetu grāmatas, rokasgrāmatas.

Pēc tam cilvēka labklājības rādītājs un informācijas nesējs bija televizors (1960), magnetofons (1970), video (1980), personālais dators (1990). Mediji ieņem savu stabilu vietu arī izglītības iestāžu pedagoģiskajā procesā.

Medijs, tas ir objekts uz kura tiek saglabāti dati vai ar kura starpniecību tie tiek nodoti tālākizmantošanai.

Komunikāciju zinātnē par mediju dēvē zīmi jeb simbolu, kas reprezentē vēstījuma jēgu. (Plaude, 2001)

Mācību procesā medijs ir pedagoģisks līdzeklis, kuram ir didaktisks vai audzinošs mērķis. Pastāv tradicionālie (grāmatas, laikraksti, televīzija) un digitālie (dators, internets, interaktīva tāfele u.c.) mediji.

Zinātnes un tehnikas attīstība ietekmē mācību grāmatu saturu un katrā priekšmetā tā tiek veidota vienota, obligāta.

Bet vai pirmsskolas skolotājs ir gatavs lietot medijus savā profesionālajā darbībā?

### **Pirmsskolas skolotāja studiju maģistrantūrā motīvi**

#### **Motives for studying in the preschool teacher's master degree program**

Pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogu vēlme un tieksme paaugstināt bērna attīstības un audzināšanas procesa kvalitāti, kā arī sabiedrības prasība un vecāku izvirzītās prasības savu bērnu izglītības līmenim rada nepieciešamību skolotājam profesionāli pilnveidoties, lai spētu pilnvērtīgi strādāt mainīgajos apstākļos. Kā jau tika minēts, katrs desmitais no strādājošajiem pirmsskolas izglītības iestādē skolotājiem ir maģistrs vai studē maģistrantūrā. Tādēļ, lai noskaidrotu ar kādu mērķi pirmsskolas skolotāji nāk studēt maģistrantūrā, analizēju 34 skolotāju iestājpārbaudījumu maģistrantūrā motivācijas vēstules. (Černova, 2009)

Aptauja liecina par pretendentu ieinteresētību un priekšstatu par maģistra programmas praktisko noderīgumu profesionālajā darbībā. Ilustrācijai daži fragmenti no motivācijas vēstulēm:

- ...apzinās, ka pirmsskolas izglītība ir prioritārs jautājums...
- ...grib padziļināt zināšanas pētniecībā, lai sniegtu pilnvērtīgu, argumentētu informāciju sabiedrībai par pirmsskolas vecuma nozīmi cilvēka attīstībā...
- ...vēlas aktivizēt mērķtiecīgu bērnu vecāku pedagoģiskās izglītošanas darbu...
- ...ir vajadzība paaugstināt savu gatavību darbam ar bērniem, viņu vecākiem, sabiedrību mūsdienu apstākļos...
- ...lai spētu maksimāli ierobežot kompjuterspēles bērnu dzīvesdarbībā...
- ...pirmsskolas izglītību padarītu vēl daudzveidīgāku un tajā pašā laikā saglabātu katras pirmsskolas izglītības iestādes konkurētspēju izglītības laukā;
- ...gūtās jaunākās atziņas ieviestu un pārbaudītu praksē.
- ...paaugstinātu un mūsdienīgotu profesionālās darbības līmeni...

Pretendenti ir dziļi pārliecināti, ka maģistra līmenis apsteidz mūsdienu profesionālās prasības, orientē uz fundamentālām zinātniskām atziņām, mūsdienīgām informatīvām un tehnoloģiskām tendencēm, to izpratni un pieņemšanu.

2011.gadā A.Šmite uzklusēja un apkopoja maģistrantūras pretendentu viedokļus par to, kāds bija viņu mērķis iestāties maģistrantūrā:

- ... iegūt jaunas zināšanas un attīstīties līdzī laikā;
- ...turpināt pilnīgot savu kompetenci, savu izaugsmi, lai varētu piedalīties jau nākamās paaudzes izglītošanā.

A.Šmite arī uzdeva jautājumu kur pretendenti iecerējuši izmantot iegūtās zināšanas un pieredzi:

...turpināšu darbu pirmsskolas izglītības iestādē un piedāvāšu profesionālās meistarības pilnveides kursus;



...izglītību maģistrantūrā esmu iecerējusi sevis izaugsmei...veidot kādu jaunu izglītības iestādi;

...ieguldīt zināšanas vispusīgākā izglītības sistēmas izpētē, sajūst un saprast, kas un kā tajā darbojas. (Šmite, 2010)

Iegūtie dati liecina, ka skolotājs ir gatavs pārmaiņām visās dzīves jomās un jaunā, t.sk. masu mediju kā vērtības pieņemšanai un to izglītojošās un audzinošās funkcijas nostiprināšanai un pilnvērtīgai realizēšanai pirmsskolā.

Pirmsskolas skolotāja darbības procesu raksturo:

- bērnu audzināšanas un dzīvesdarbības vienotība, audzināšanas organizēšana, ne kā pasākumu kopums, bet kā bērnu un pieaugušo radošas dzīvesdarbības kopveseluma sistēma;
- audzināšanas sistēma atvērta (iesaistīta sabiedrība bērnu dzīvības un sociālajā aizsardzībā, rūpes par materiālo nodrošinājumu un garīgās darbības bagātināšanā);
- audzināšanas nereglamentēts saturs, piesātināts ar bērnu dzīves reālajām problēmām, dzīvesdarbības situācijām, iekļaušanu pašaudzināšanas procesos utt.;
- pedagoģiskā sadarbība ar neformālām apvienībām un jaunām sabiedriskām organizācijām;
- izglītības iestādes un ģimenes audzinošā potenciāla apvienošana. (Černova, 2010)

Bet galvenais bērna personības attīstībai ir tas, ka katra nākamā paaudze sastopas ar pilnīgi jauniem apstākļiem, kas prasa arvien jaunas zināšanas. Tādēļ bērna attīstībai un audzināšanai ir jābūt orientētām uz nākotni, ņemot vērā priekšstatu, zināšanu un prasmju kopuma ātru maiņu, pastāvīgu orientēšanos uz novitātēm un to apgūšanu. Bet skolotājam? Pirmsskolas skolotājam būt vienā līmenī ar laikposmu nozīmē nemitīgi augt savā specialitātē, apzināt un pieņemt jauno, paplašināt radošo interešu loku, lai spētu padarīt bērnam saprotamu viņa dzīves mērķi, valsts izvirzītos uzdevumus. (Černova, 2008)

### **Medijs maģistra studiju programmas apguvē**

#### **Medium in the acquisition of the master degree program**

Lai izveidotu maģistrantūras programmas studentu pietiekami korektu mediju izmantošanas ainu, nodalīju divus galvenos aspektus – spontānais patēriņš un regulārais patēriņš, t.i. cik daudz un kādus medijus (radio, televīzija, grāmatas, laikraksti, reklāmas, bukleti, internets u.c.) students izmanto studiju laikā: tika aptaujāti 40 maģistranti no pirmā un otrā kursa, lai noskaidrotu, cik bieži maģistranti izmanto vai studiju laikā izmantoja medijus. Studentiem bija iespējams izvēlēties šādus atbilžu variantus – katru dienu, gandrīz katru dienu, dažas reizes nedēļā, mēnesī, retāk kā vienu reizi mēnesī, pusgadā, pēc vajadzības, nekad.

Vispieprasītākais ir internets, ik dienas internetu lieto 85% maģistrantu. Arī grāmatu un zinātnisko rakstu krājumu izmantošana ir tikpat iecienīta. Mazāka uzmanība tiek pievērsta žurnāliem, televīzijai, radio. Reklāmas un bukleti vispār

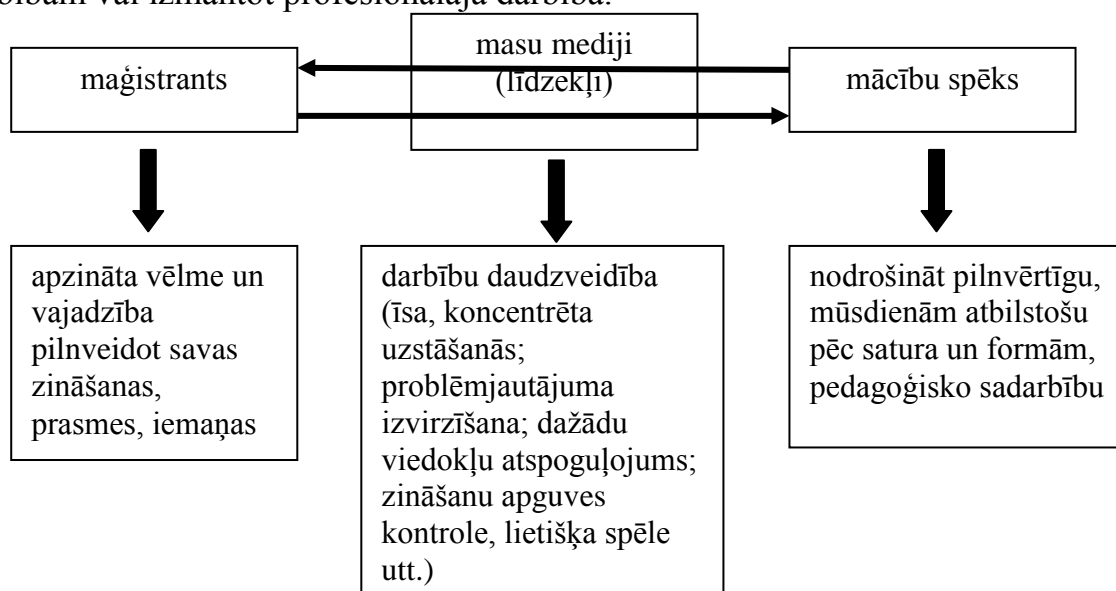
neizraisa interesi. Katrs trešais maģistrants kā mediju, kuru lieto gandrīz katru dienu, min lekciju pierakstus un informāciju no studiju biedriem, darbabiedriem, paziņām, tuviem cilvēkiem. Pārdomu vērtā ir katra otrā atbilde, ka medijus studijās lieto pēc vajadzības. Bet... studiju process ir divpusējs process, kuru raksturo studenta un mācību spēka vajadzība pēc garīgo vērtību apmaiņas, rezultativitāti, mijdarbības dialektiskais raksturs. Un šī atziņa aktualizē, ka mediju lietošanas regulārais patēriņš atkarīgs arī no docētāja.

Internets Grāmata	⇒	<b>katru dienu</b> 85% maģistrantu lieto vai ir lietojuši studiju laikā
lekciju pieraksti, informācija no studiju biedriem, darbabiedriem, paziņām, tuviem cilvēkiem	⇒	<b>gandrīz katru dienu</b> 50%
reklāmas, bukleti	⇒	<b>vispār neizraisa interesi</b>
laikraksti, žurnāli, televīzija, radio	⇒	<b>nenozīmīga interese</b>

1.att. **Medijs maģistra studiju programmas apgūvē**  
**Medium in the acquisition of the masters degree program**

Ielūkojos maģistra studiju procesā, lai noskaidrotu cik bieži maģistranti izmanto medijus gatavojoties mācībām? Dominē atbilde - pēc vajadzības.

Kaut gan studenti pārlicinoši apgalvo, ka docētāji informē par aktuālu jautājumu atspoguļojumu mediju plašajā spektrā, rosina lietot tos gatavojoties nodarbībām vai izmantot profesionālajā darbībā.

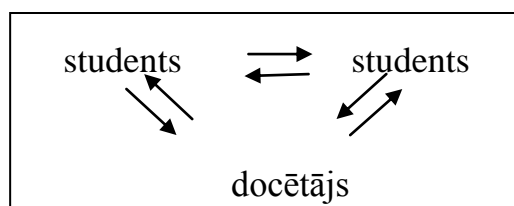


2.att. **Maģistra studiju programmas apguves process (viens no aspektiem)**

**Medium in the acquisition process of the masters degree program (one of the aspects)**

Mūsdienās aug prasība pēc skolotāja kvalitatīvām zināšanām, prasmēm, iemaņām. Tas paredz nozīmīgu pirmsskolas skolotāja profesionālo sagatavošanos, tātad mūsdienīgas zināšanas un iespēja nepārtrauktai pašizglītbai. Bērnudārzs, taču, ir daļa no Valsts izglītības sistēmas, kur īpašu nozīmi gūst tā darbības saturs un metožu jautājumi.

Pirmsskolas pedagoģiskā procesa svarīga īpatnība ir darbību daudzveidība, kuras nodrošina katra un visu subjektu līdzdalību, pozitīvu darbošanās atmosfēru savstarpējās attiecībās. Maģistra programma palīdz sistemātiski padziļināt teorētiskās, studentam rada apstākļus savas praktiskās profesionālās darbības organizēšanas un īstenošanas atklāšanai, analīzei un vērtējumam un rezultātā veicina radošu sadarbību:



3.att. **Studenta un docētāja sadarbība studiju procesā** (Černova, 1993)  
**Student and lecturer cooperation during the study process** (Černova, 1993)

Rodas iespēja runāt principiāli, pierādoši, būt tolerantam, uzmanīgam pret citu atšķirīgu viedokli. Tieši mediji tuvina studentu mūsdienu audzēkņa līmenim un attīstības, audzināšanas darba praksei ar bērnu vienlaikus skolotājs – students (maģistrants) analizē sava pedagoģiskā procesa problēmas.

Mācību spēks piedāvā studentam iepazīties ar medija pausto saturu pirms lekcijas un izklāstīt to vienā, divās tēzēs, kurām arī pakārto savas idejas lekcijā. Tā pakāpeniski un pēctecīgi tiek iekļauti lekcijā īsi, bet koncentrēti vairāku studentu ziņojumi, kuri pauž vēlmi piedalīties konkrētās tēmas apgūvē.

Citreiz studenti aktīvā mācību darbībā iesaistās uzdodot problēmjautājumu, paužot savu spriedumu vai vienkārši izsakot repliku. Tā veidojas prasme kopīgi uzņemties atbildību par notiekošo auditorijā.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Apkopotie iegūtie dati par mediju izmantošanu maģistra studiju procesā ļauj apgalvot, ka:

- maģistra studiju laikā mācību spēks formē studentu psiholoģiskos pamatus lietot medijus studiju procesā, kā arī piedalīties inovācijās, lai pilnvērtīgi varētu veikt inovatīvo funkciju savā profesionālajā darbībā;
- ir svarīgi no mācību spēka puses nodrošināt studentu teorētisko un praktisko gatavību lietot medijus mācību procesā;
- mediju lietošana maģistra studiju programmas īstenošanā padara to daudzveidīgāku, tai pašā laikā saglabā augstākas izglītības konkurētspēju un nodrošina konkurētspējīgu pirmsskolas izglītību.

### Summary

How often do Master degree students or did during their studies use media?

The most frequently used is internet, 85% of master degree students use internet daily. Also reading books and collections of scientific articles is almost as popular. Less attention is given to journals, television, and radio. Advertisements and booklets do not raise interest at all. Every third master degree student mentions the lecture notes and information received from the study mates, colleagues, acquaintances, relatives as a medium they are using almost daily. Every second answer that they use media in their studies in case of need is worth reflecting. But... the study process is a dual process. And this statement underlines that regular use of media depends also on the university teacher. Though students claim convincingly that university teachers inform them about reflection of topical issues in a large spectrum of media, encourage them to use media when getting ready for the lectures or in their professional activity.

### Literatūra Bibliography

1. Černova, E. (2010) *Maģistra studijas praksei*. Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. Rīga, 2010
2. Černova, E., (2008) Pirmsskolas skolotāja profesionālās darbības aktualitātes. Pirmsskolas skolotāja profesionālo zināšanu veidošanās. *Pirmsskolas pedagoģijas maģistru I konferences materiāli*. LU Latgales filiāle, Daugavpils, 24.-32. lpp.
3. Černova, E. (2009) Pirmsskolas skolotāja profesijas izvēles motīvi. Latvijas Universitātes Raksti, 747. sējuma *Pedagoģija un skolotāju izglītība LU 2009* UDK 37(082) Pe100, 64.-74.lpp.
4. Černova, E., (1993) *Studentu un mācību spēku sadarbība kā nosacījums nākamā audzinātāja veidošanās procesā*. Disertācija, 1993. – 189lpp.
5. Plaude, I., (2001) *Sociālā pedagoģija*. Rīga: Raka, 2001
6. Šmite, A., (2010) Maģistranti par izglītību. *Žurnāls// Skolotājs* 2010/2, 9.-10.lpp.

<b>Emīlija Černova</b> University of Latvia, Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-pasts: emilija.cernova@lu.lv Phone: +371 26320659
---

## SOME STRATEGIES OF THE EFFECTIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

### Dažas svešvalodas mācīšanas efektīvas stratēģijas

Irina Gvelesiani

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

E-mail: irinagvelesiani@yahoo.com

**Abstract.** *Nowadays, under the influence of drastic changes of the contemporary world, the institutions of higher education focus on the promotion of equity and quality. Special attention is paid to the cross-border education, because the mobility of students and staff facilitates the „formation” of highly skilled workers in certain specialized areas. The main precondition of a successful implementation of mobility programs is a profound knowledge of foreign languages. The given paper deals with the importance of second language acquisition and outlines the strategies of a successful teaching process. The main emphasis is put on the “enhancement” of students’ motivation (including a good teacher-student rapport) and teaching a language through teaching a culture. The first one is regarded as a key element of a classroom success, while the latter simplifies learners’ comprehension of second language reality.*

**Keywords:** *acquisition, culture, globalization, higher education, motivation.*

Nowaday, globalization acquires more and more importance in today’s world. It makes all the existed borders and boundaries irrelevant and facilitates cultural, political, economic and environmental interconnections, which push people closer together through highly developed international trade and commerce, education exchange, rapid transportation and communication. The process of globalization has interfered into many spheres of life: “globalization together with new information technology and the innovative processes they foment are driving a revolution in the organization of work, the production of goods and services, relations among nations, and even local culture... it is changing the very fundamentals of human relations and social life” (Carnoy M., 2005).

Drastic changes are seen in the sphere of economy. Technology, capital, management, information, core markets – everything is globalized. “Governments in a global economy need to stimulate investment, including, in most countries, foreign capital and increasingly knowledge intensive capital, which means providing a ready supply of skilled labor” (Carnoy M., 2005). In the context of the “globalized economy”, higher education has become a market-determined process, which has undergone a tremendous expansion in the recent past. “An expanded higher education sector has become a necessary condition for a country’s growth in the present environment; it is important in promoting faster technological catch-up and in improving a country’s ability to maximize economic output” (Carnoy M., 2005). One of the key factors of such expansion is the increasing employment opportunities for the university graduates and the greatest demand of skilled professionals in every field of rapidly developing economy. Moreover, in the context of globalization, more and more people are investing their time and money

in acquiring an appropriate knowledge – a skilled individual functions successfully in the global scale.

In the „atmosphere” of the ongoing changes, the institutions of higher education focus on the promotion of equity and quality. Special attention is paid to the cross-border education, because the cross-boarder mobility of students and staff facilitates the „formation” of highly skilled workers in certain specialized areas. The main precondition of a successful implementation of mobility programs is a profound knowledge of foreign languages. Therefore, all the institutions of higher education are focused on the promotion of second language acquisition.

The given paper deals with the necessity of foreign language acquisition and outlines the main strategies of the effective process of teaching.

It’s difficult to identify a precise date when the field of second language acquisition research appeared. Modern linguistic studies indicate mid-1960s. Hence, the term “acquisition” was popularized by a well-known American linguist Stephen Krashen. His Acquisition-Learning hypothesis has gained the greatest popularity and is widely known among language practitioners and linguists. The given hypothesis differentiates two independent ways in which individuals develop their linguistic skills: “the acquired system” (acquisition) and “the learned system” (learning).

“The acquired system” is the product “of a subconscious process very similar to the process children undergo when they acquire their first language. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concentrated not in the form of their utterance, but in the communicative act” (Stephen...).

On the other hand, “the learned system” or learning a language is a conscious process like what a pupil experiences at school. “New knowledge or language forms are represented consciously by learner’s mind, frequently in the form of language “rules” and “grammar” and the process often involves error correction” (Krashen, 2006). According to Krashen’s point of view, learning is less effective than acquisition, because only a subconscious process can lead to fluency. Hence, nowadays, for most scholars “language learning” and “language acquisition” are interchangeable terms (unless they are directly addressing Krashen’s work). Moreover, Krashen’s theory is regarded as one of various techniques of cognitive theory for language learning.

It’s worth mentioning, that early researches in the field of second language acquisition were focused on differences between the native (first) language and second language to predict the areas of difficulty for the learners. Subsequent studies were oriented on universal grammar, while current researches are dedicated to the question of the improvement of techniques of language education. A special attention is paid to such factors as:

- the effect of first language on the second language learning;
- motivation of the learner;
- age and background of the learner;
- the environment in which the second language is being learnt.

There have been a lot of debates among scholars about the impact of first language on the process of second language acquisition. Language researchers such as Jim Cummins, Catherine Snow, Lily Wong Fillmore and Stephen Krashen have studied this question for several years. According to the scholars' consensus the length and success of second language acquisition greatly depends on the knowledge of first language. Furthermore, the individuals who have strong language and literacy skills need between five to seven years to achieve advanced fluency. For some persons acquiring a second language can be a lifelong learning process. Despite persistent efforts, most learners of a second language never become fully native-like in it, although a lot of practice facilitates the achievement of considerable fluency.

One more aspect, which must be taken into consideration during the teaching of the second language is students' motivation, which is usually defined as the learners' energy and drive to try hard, study effectively and do the best for achieving better results. It's believed, that motivation is a key element facilitating a successful teaching process. Language researchers created "The Motivation and Engagement Wheel", which comprises: positive thoughts, positive behaviors, negative thoughts and negative behaviors.

"Positive thoughts include:

- self-belief
- valuing school
- Learning focus

Positive behaviors include:

- Planning
- Task management
- Persistence

Negative thoughts include:

- Anxiety
- Failure avoidance
- Uncertain control

Negative behaviors include:

- Self-handicapping
- Disengagement" (Martin, A., 2010)

It's believed, that positive thoughts and behaviors boost students' motivation, while negative thoughts reduce their achievements. Motivation can even be learnt and changed. Therefore, a lot depends on the educator, whose skillful approach to the development of positive strategies (self-belief, persistence, learning focus, task management) and the rejection of negative ones (students' anxiety, failure avoidance, disengagement) helps students to feel optimistic, to get better results, to do difficult class-work confidently and enjoy student life. Moreover, a good teacher – student rapport (teacher – student relationship) is regarded as a key, that "opens up a comfortable space for more learning

opportunities, allowing students to increase their participation in the classroom as a community of practice” (Lave&Wenger, 1991) that obviously leads to better achievements.

One more aspect, which must be taken into consideration during the teaching of the second language is the relationship between language and culture. According to the generally accepted assumption, this relationship is deeply rooted. Language is usually defined as a system of arbitrary vocal symbols used for human communication. Culture is considered as an “integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations”

Different scholars have expressed different ideas about the relationship between language and culture. Even early anthropologists believed, that language and its structure were entirely dependent on the cultural context in which they existed. Many linguists recognized, that the forms and uses of a particular language reflected the cultural values of the society in which that language was spoken. At the end of the 20<sup>th</sup> century Emmitt and Pollock argued, that people which were brought up under similar behavioral backgrounds and cultural situations, but spoke different languages could have very different world views. The most influential statement was made by the American linguists Edward Sapir and Benjamin Whorf. According to their point of view:

“Man’s language moulds his perception of reality. We see the world in the way that our language describes it, so that the world we live in is a linguistic contrast” (The relationship...).

Sapir-Whorf’s hypothesis gained the greatest popularity. Its two major components – linguistic determinism and linguistic relativity – were discussed by various scholars and philosophers. Hence, many of them rejected linguistic determinism (holding the following idea – the way one thinks is determined by the language one speaks, because one can only perceive the world in terms of the categories and distinctions encoded in the language) and argued, that if language determined the thought totally and if there was no thought without language, speakers of different languages would never understand each other. Despite such rejection almost all the scholars have admitted, that language influences thought and culture. On the one hand, it is the means of maintaining and conveying culture and cultural ties. On the other hand, language is heavily influenced by culture, which comes up with new ideas and develops language components to express them.

From this, one can see that learning a new language involves learning a new culture. Teachers of a particular language are also the teachers of a particular culture. They have to acknowledge, that culture is a much broader concept which is inherently tied to many linguistic concepts taught in second language classes. Linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language. Students cannot truly master the language until they



have also mastered the cultural contexts in which the language occurs (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996). Therefore, language educators have to incorporate the study of culture into their classroom curricula and focus on the following strategies:

- Comprehend culture as the total accumulation of beliefs, customs, values, behaviors and communication patterns that are shared and passed down from generation to generation;
- Identify key cultural items in every aspect of the taught language. Therefore, experience culture through language;
- Inform students (via giving clues and background information) about objects and ideas that are specific to the culture of study but are unfamiliar to their cultural reality;
- Allow students to observe and explore cultural interactions from their own perspectives for finding their own voices in the second language speech community.

For the implementation of the above mentioned strategies: “language teachers must instruct their students on the cultural background of language usage, choose culturally appropriate teaching styles, and explore culturally based linguistic differences to promote understanding instead of misconceptions or prejudices” (Culture...). Culture must be fully incorporated as a vital component of language learning. Therefore, teaching language without teaching the culture in which it operates means learning empty or meaningless symbols. For the promotion of the effective teaching process:

- Culture and cultural features must be taught not only implicitly (embedded in the linguistic forms), but explicitly – through the explicit topics of discussion during the classroom activities;
- Students must be engaged in authentic cultural experience via the usage of authentic sources (films, news broadcasts, television shows, travel brochures, newspapers, photographs, restaurant menus, online material, ect.) from the native speech community. Authentic materials must suit students’ age and level of language proficiency.

Therefore, the given paper deals with the importance of second language acquisition and outlines the strategies of a successful teaching process. The main emphasis is put on the “enhancement” of students’ motivation (including a good teacher-student rapport) and teaching a language through teaching a culture. The first one is regarded as a key element of a classroom success, while the latter simplifies learners’ comprehension of second language reality.

### **Summary**

Nowadays, drastic changes are seen in the sphere of economy. Technology, capital, management, information, core markets – everything is globalized. In the context of the “globalized economy”, higher education has become a market-determined process, which has undergone a tremendous expansion in the recent

past. In the „atmosphere” of the ongoing changes, the institutions of higher education focus on the promotion of the cross-border education, because mobility of students and staff facilitates the „formation” of highly skilled workers in certain specialized areas. Therefore, the greatest attention is paid to the question of second language acquisition. The improvement of the techniques of language education becomes the sphere of interest of many scholars and educators. According our point of view, the best results can be achieved by considering such significant factors as:

- the effect of first language on the second language learning;
- motivation of the learner;
- age and background of the learner;
- incorporation of cultural knowledge into the process of language learning.

A special attention must be paid to the last factor, because linguistic competence is not enough for learners to be competent in the foreign language. Students cannot truly comprehend foreign reality and therefore, master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs. Moreover, culture and cultural features must be taught not only implicitly (embedded in the linguistic forms), but explicitly.

#### Bibliography

1. Carnoy, M. *Globalization, educational trends and the open society*, OSI Education Conference 2005: „Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands”  
[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/articles/globalization\\_20060217/carnoy\\_english.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/articles/globalization_20060217/carnoy_english.pdf)
2. *Culture in second language teaching*  
<http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
3. Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use* Portsmouth, Heinemann.
4. Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Martin, A. (2010). *Positive and practical strategies for building classroom success and student motivation*, 2010  
[www.lifelongachievement.com/Building%20Success%20and %20 motivation.pdf](http://www.lifelongachievement.com/Building%20Success%20and%20motivation.pdf).
6. *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*  
<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>.
7. *The relationship between language and culture and its pedagogical implications*  
(<http://lang-8.com/28968/journals/81125>)

<p><b>Irina Gvelesiani</b> Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Faculty of Humanities Chavchavadze Ave. 36, Tbilisi, Georgia. E-mail: irinagvelesiani@yahoo.com Phone: +995 5 93 32 70 07</p>
--

## GLOBALIZATION AND ITS IMPACT ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION

### Globalizācija un tās ietekme uz augstāko izglītību Eiropā

**Irina Gvelesiani**

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

E-mail: irinagvelesiani@yahoo.com

**Darejan Tvaltvadze**

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia

E-mail: darejan.tvaltvadze@tsu.ge

**Abstract.** *The process of globalization acquires the greatest importance in today's world. The ongoing technological changes, the rise of the knowledge economy and the growth of skill requirements in the labor market have influenced the changes in the landscape of education throughout the world. The emergence of Bologna Process has facilitated the creation of the European Higher Education Area, which can be assumed as a sample of uniformity of the European system of higher education. The Bologna Process is focused on the following strategies: modernization of higher education; connection and creation of national, regional and global educational spaces; enhancement of the attractiveness and competitiveness of the EHEA. The implementation of these strategies implies innovative processes, which build an awareness of traditions and raise a world-wide importance and attractiveness of the Bologna process.*

**Keywords:** *Common European Framework, European Higher Educational Area, foreign language, globalization, global scale, higher education, university.*

Nowadays the world is changing more and more rapidly. Social and cultural changes take place with a speed that was unimaginable even a few decades ago. The development of today's world is closely connected with the process of globalization, which builds a "global village" inhabited with the so-called "global society".

An exact date of the "emergence" of globalization is unknown. Some scholars situate its origins in the modern era, while others regard it as a phenomenon with a long history. For example: Robertson and Held acknowledge, that globalization is perhaps a pre-modern phenomenon with beginnings in the 15<sup>th</sup> century. Thomas L. Friedman divides the history of its development into three main periods:

- period 1 (1492-1800) – the globalization of countries;
- period 2 (1800-2000) – the globalization of companies;
- period 3 (2000-present) – the globalization of individuals.

Some other theorists take more here-and-now positions, situating the beginning of the global processes at the time of the first major fuel crisis of 1973.

However, it's worth mentioning, that since its inception, the term "globalization" has inspired a lot of competing definitions and interpretations. For example, Anthony Giddens describes it as "the intensification of worldwide social

relations which links distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa” (Giddens A., 1990). Held, McGrew and other scholars believe, that: “globalization can be located on a continuum with the local, national and regional. At the one end of the continuum lie social and economic relations and networks; at the other end lie social and economic relations and networks which crystallize on the wider scale of regional and global interactions” (Held D., 1999). However, it’s worth mentioning, that the transformation of the industrial society into the post-industrial one (during the 70s of the 20<sup>th</sup> century) stipulated an intensive use of the word “globalization” in economic and social spheres of life. Nowadays, this term is defined as the process of integration among people, companies and governments of different nations, which is driven by international trade and investment and aided by information technology. M. Carnoy from Stanford University distinguishes two main bases of globalization - information and innovation - which are highly knowledge intensive: “Today’s massive movements of capital depend on information, communication and knowledge in global markets. And because knowledge is highly portable, it lends itself easily to globalization” (Carnoy M., 2005).

All the above mentioned enables us to conclude, that globalization is the “overcoming of distance”, which facilitates a free travel of people, goods and information. It makes the existed borders and boundaries irrelevant and effects the environment, culture, political systems and economic development of different countries. Moreover, we must admit, that knowledge is fundamental to globalization and vice versa - the ongoing processes increase the demand of knowledge acquisition throughout the world. The main emphasis is put on three separate levels of the educational system:

- Primary (Elementary or Fundamental) Education;
- Secondary Education;
- Higher Education (at the University level).

The given paper refers to the level of higher education and makes an attempt to discuss the development of the global European educational environment, which is created by means of ongoing changes and makes an attempt to answer the demands of the modern epoch.

The first thing we have to admit is, that globalization has changed the purpose and orientation of education in many countries. Today more and more people are investing their time and money in acquiring an appropriate knowledge than in the past. Almost all levels of education experience expansion. Hence, the rate of growth has, perhaps, been greatest at the level of higher education: „Between 1991 and 2005, the number of students enrolled in the institutions of higher education worldwide more than doubled from 68 to 137.9 million students ( UNESCO Institute of Statistics – UIS, 2007 )” (Varghese N., 2009). Such an increasing demand is stipulated by the fact, that in the context of market economy, education becomes a „profitable venture”. Studies show a close association between „investment in knowledge” and improve economic competitiveness of different countries. The higher education becomes an eligible candidate for

incorporation into the market framework. Therefore, the university is regarded as a provider, while the learner is a customer of its services.

The interference of globalization into the educational system of Europe stipulated the “emergence” of Bologna Process, which aims at the creation of the European Higher Education Area (EHEA). The Bologna Process is named after the Bologna Declaration, which unites 47 countries. In our opinion, its goal of sustainable innovation effects the European higher education in the following way:

**1. Bologna process modernizes higher education by focusing on the following reforms:**

- The implementation of easily readable and comparable degrees organized in a three-cycle structure (Bachelor – Master – Doctorate);
- The establishment of European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS);
- Quality assurance;
- Fair recognition of foreign degrees and other higher education qualifications in accordance with the Council of Europe/UNESCO Recognition Convention;
- Broad access to high-quality higher education stipulated by the usage of new methodologies and facilities of teaching;
- Common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe.

**2. Bologna process connects national, regional and global higher education spaces by:**

- facilitating the mobility of students, graduates and higher education staff;
- the implementation of joint study programs and research projects;
- the adoption of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF).

In our opinion, the adoption of the Common European Framework is the greatest contribution, which aids European mobility by providing the objective criteria for describing language proficiency and facilitates the mutual recognition of qualifications gained in different learning contexts. The framework document has been translated into almost 40 languages (including Japanese, Chinese, Arabic and others) and since its publication in 2001 it has had a wide-ranging impact on the language teaching and learning processes around the world. “The Common European Framework is intended to overcome the barriers of communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe”. It defines levels of proficiency allowing the measurement of learners’ progress at each stage of learning and on a life-long basis. Common European framework has established international standards and divided “language users” into three different groups:

- Basic User,
- Independent User and
- Proficient User

In our point of view, the importance of Common European framework increased after the global processes had reinforced the “global status” of the English language. Nowadays:

- “About 35% of the world’s mail, telexes and cables are in English.
- Approximately 40% of the world’s radio programs are in English” (Globalization).
- English is the dominant language of the Internet.
- English becomes the language of science – scientific publications, international conferences, joint academic/research projects, students’/researchers’ mobility or exchange programs, etc.

The given data shows the dominant role played by the “global language” in the international academia, science, media, the internet, etc. It’s believed that the English language ran rampant across the globe. Persons of different nationalities learn “lingva franca” (i.e. the English language - the communicative language of the individuals of different nationalities) for functioning on the global scale. Therefore, the adoption of the Common European Framework facilitated the mutual recognition of qualifications and provided the objective criteria for describing language proficiency, that have the greatest importance in today’s Europe.

### **3. Bologna process creates national and regional educational spaces by:**

- reducing negative “impacts” of the English language;
- promoting linguistic diversity.

It’s worth mentioning, that the spread of the English language increases the risk of uniformity and endangers the disappearance of some world languages “under the shadow” of the dominant one. The acquisition of “lingva franca” at the expense of regional and local languages (especially in the educational system, media and public life) endangers “smaller” ones. Therefore, some European countries have to popularize national languages via teaching them as a second language (to the foreigners). We think, that even in this case, the Common European Framework becomes a useful tool for carrying out teaching, studying and assessment processes. An appropriate measurement of learners’ progress via levels of proficiency simplifies learning processes and popularizes “smaller” languages. The outcomes of successful teaching process facilitate the maintenance of Europe’s rich heritage of diverse languages and cultures and answer the demands of the Council of Europe (we consider the principles presented in the preamble to Recommendation R (82) 18 of the Committee of Ministers):

- “the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;
- it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans

of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation...” (The Common...).

**4. Bologna process enhances the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area (EHEA) by the implementation of the main objectives of the EHEA (e.g. the new degree structure and the development of qualification frameworks, quality assurance, ECTS or the Diploma Supplement).**

The strength of the Bologna Process rests on the cooperation of its member countries to create the European Educational Environment by converging important structural features of their national systems of higher education. Hence, other major strength is the enhancement of the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area.

It's worth mentioning, that the relation of the European higher education with the educational systems of other parts of the world has already been defined by “The Strategy for the European Higher Education Area in a Global Setting” adopted at the Ministerial conference in May 2007. This strategy encompasses the following priorities:

- “Improving information on the European Higher Education Area,
- Promoting European Higher Education to enhance its world-wide attractiveness and competitiveness,
- Intensifying policy dialogue,
- Strengthening cooperation based on partnership and
- Furthering the recognition of qualifications” (About..., 2007).

These five core policy areas describe a common strategic framework to which all members of the Bologna process make their full contributions. Nowadays, (in the light of national priorities) each country of the European Higher Education Area endorses the policy goals and takes appropriate measures for their implementation. Moreover, all Bologna countries enhance cooperation with non-EHEA states in a spirit of partnership and solidarity aiming at mutual benefit on all levels and covering the full range of higher education programs. The relationship with different institutions of the world is reinforced by the cross-border mobility of programs, students and teachers as well as by the implementation of joint programs in the fields of research and science.

For this reason, the European model creates a considerable interest in different parts of the world. “It has a strong – and growing – appeal... In some countries, it has even been debated if “Bologna” or Bologna-like reforms should be adopted in the context of domestic higher education reform processes, and whether “Bologna” should be used to establish convergence at a regional (supranational) level” (European...).

### **Conclusions**

Finally, all the above mentioned can be summarized in the following way:

The process of globalization plays an important role in the formation of today's world. Its interference into the educational system of Europe has stipulated the "emergence" of Bologna Process, which rests on the cooperation of its member countries and creates the European Educational Environment by converging important structural features of the national systems of higher education. The Bologna process is focused on the development of the following strategies:

- **Modernization of higher education;**
- **Connection of national, regional and global higher education spaces;**
- **Creation national and regional educational spaces;**
- **Enhancement of the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area (EHEA).**

We believe, that the implementation of these strategies implies innovative processes, which build an awareness of traditions and values. Moreover, they raise a world-wide importance of the Bologna process and enhance its attractiveness and competitiveness. We think, that in future a lot of countries will make an attempt to establish the European model of higher education in their educational systems.

### **Summary**

Nowadays, the world is changing more and more rapidly. The development of today's world is closely connected with the process of globalization, which makes the existed borders and boundaries irrelevant and effects the environment, culture, political systems and economic development of different countries. Knowledge becomes fundamental to globalization and vice versa - the ongoing processes increase the demand of knowledge acquisition throughout the world and especially, in Europe.

The given paper discusses the Bologna Process, which includes the goal of sustainable innovation of the European higher education and encompasses different strategies, which can be presented in the following way:

1. Bologna process modernizes higher education by focusing on the following reforms:

- The implementation of easily readable and comparable degrees organized in a three-cycle structure (Bachelor – Master – Doctorate);
- The establishment of European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS);
- Fair recognition of foreign degrees and other higher education qualifications in accordance with the Council of Europe/UNESCO Recognition Convention, etc.

2. Bologna process connects national, regional and global higher education spaces by:

- facilitating the mobility of students, graduates and higher education staff;
- the implementation of joint study programs and research projects;



- the adoption of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF).
3. Bologna process creates national and regional educational spaces by:
- reducing negative “impacts” of the English language;
  - promoting linguistic diversity.
4. Bologna process enhances the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area (EHEA) by the implementation of the main objectives of the EHEA (e.g. the new degree structure and the development of qualification frameworks, quality assurance, ECTS or the Diploma Supplement).

The implementation of these strategies acquire more and more importance in today’s Europe. Innovative processes build an awareness of traditions and aim at the enhancement of the attractiveness of EHEA. Therefore, the European educational system will play a crucial role in the development of the world’s educational environment.

### Bibliography

1. *About the Bologna Process* (2007).
2. (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>)
3. Carnoy, M. (2005). *Globalization, educational trends and the open society*, OSI Education Conference 2005: „Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands”
4. ([http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/articles/globalization\\_20060217/carnoy\\_english.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/articles/globalization_20060217/carnoy_english.pdf))
5. *European Higher Education in a Global Setting*
6. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf>
7. *Globalization* (<http://www.answer.com/topic/history-of-globalization>).
8. *Globalization, Economic Crisis and National Strategies for Higher Education Development*
9. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf>
10. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
11. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Policy, Cambridge, 1999.
12. *The Common European Framework in its political and educational context*
13. ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf))
14. Varghese, N. V. (2009). *Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development*, 2009 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>).

<b>Irina Gvelesiani</b>	Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Faculty of Humanities Chavchavadze Ave. 36, Tbilisi, Georgia E-mail: irinagvelesiani@yahoo.com Phone: +995 5 93 32 70 07
<b>Darejan Tvaltvdze</b>	Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Faculty of Humanities Chavchavadze Ave. 36, Tbilisi, Georgia E-mail: darejan.tvaltvdze@tsu.ge, Phone: +995 5 77 54 52 50

## TĀLMĀCĪBAS ATTĪSTĪBAS AKTUĀLIE ASPEKTI VISPĀRĒJĀ VIDĒJĀ IZGLĪTĪBĀ

### Topical Aspects of Distance Learning in General Secondary Education

**Marina Kazakeviča**

Liepājas vakara (maiņu) vidusskola, Latvija

E-pasts: marinaka@inbox.lv

**Abstract.** *Nowadays education is the most important precondition for existence and development of society. In the world the information and communication technologies and their application in education develop more and more rapidly, encouraging the society to lifelong learning and building a knowledge society.*

*To provide lifelong education in accordance with the interests of the people and concerns of regional socio-economic development, it is important to offer people a second-chance education that can be implemented through introducing distance learning in general secondary education in Latvia. Therefore, it is important to research the specificity of distance learning in general secondary education and to develop and implement distance learning programmes on the basis of theoretical knowledge.*

*This article reveals that Liepāja Evening (shift) Secondary school is designing a distance learning programme with an emphasis on the support system, in which a great contribution is given by subject teachers, consultants, advisors and class teachers who help the students to orientate in the educational process and learning materials, and who encourage, support and motivate the students.*

**Keywords:** *Distance education, ICT, learning process, secondary school.*

### Ievads

#### Introduction

Mūsdienās izglītība ir svarīgākais sabiedrības pastāvēšanas un attīstības priekšnoteikums. Pasaulē arvien straujāk un straujāk izplatās informācijas un komunikācijas tehnoloģijas. To pielietojums izglītībā arvien pilnveidojas un paplašinās, rosinot sabiedrību mūžizglītībai un veidojot zināšanu sabiedrību, kura nodrošina augstu inovāciju pakāpi un, kur katrs indivīds spēj panākt augstu līdzdalības pakāpi, pastāvīgi apgūstot, izmantojot un radot jaunas zināšanas savai un sabiedrības labklājībai.

G.Draidens un Dž.Vosa grāmatā “Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai” norāda, ka mēs visi kopā esam liecinieki pašam nozīmīgākajam apvērsumam cilvēces vēsturē. Tā iespaids ir personisks, nacionāls, globāls un daudzējādā ziņā neierobežots. Tā pamatā ir septiņi katalizatori, kas savstarpējā mijiedarbībā jau maina un turpinās mainīt veidu, kā dzīvojam, strādājam, spēlējam, mācāmies, domājam un radām jebkurā vecumā. Šis jaunais tīkla laikmets steidzami liek mainīt izpratni par izglītību, mācībām un skolu sistēmu. Izglītība mainās vairāk, nekā tā ir mainījusies kopš grāmatu iespiešanas izgudrošanas pirms piecsimt gadiem un obligātās izglītības ieviešanas pirms

trīssimt gadiem. Mūsdienās visa pasaule ir kā klase, un mācīšanās notiek visu dzīvi. (Draidens, Vosa, 2008)

Pēdējo desmit gadu laikā informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) ir attīstījušās ārkārtīgi strauji. IKT izmantošana izglītībā rada izmaiņas mācību norisē, metodēs, saturā un vērtēšanas procesos. Informācijas un komunikācijas tehnoloģijām veidojoties par efektīvu un integrētu izglītības līdzekli. Būtiski ir atbalstīt inovāciju izglītības procesos un sekmētu skolēnu un viņu digitālo kompetenču radošu attīstību. Digitālo kompetenču attīstība ir viena no „ES Izglītības un apmācības stratēģijas 2020” prioritārajām jomām. (Pamatrādītāji par IKT izmantojumu izglītībā un inovāciju veicināšanā Eiropā, 2011)

Viens no mūžizglītības politikas mērķiem Latvijā ir nodrošināt izglītības pieejamību iedzīvotājiem neatkarīgi no viņu vecuma, dzimuma, iepriekšējās izglītības, dzīves vietas, ienākumu līmeņa, etniskās piederības, funkcionāliem traucējumiem. (Programma Mūžizglītības politikas pamatnostādņu 2007.–2013.gadam ieviešanai 2008.–2013.gadam, 2008)

Lai nodrošinātu izglītību mūža garumā atbilstoši iedzīvotāju interesēm, spējām un reģionu sociāli ekonomiskās attīstības vajadzībām, ir svarīgi piedāvāt sabiedrībai otrās iespējas izglītību, jo tādējādi tiek sekmēta cilvēka personīgā izaugsme, pašpilnveide katrā dzīves posmā, visās dzīves jomās mūža garumā, radot priekšnosacījumus katra iedzīvotāja uzņēmības, adaptācijas spēju attīstīšanai un panākot sociālo iekļaušanos, nodarbinātību, aktīvu pilsonisku līdzdalību.

Šādu iespēju iegūt izglītību var realizēt ieviešot tālmācību Latvijas vispārējā vidējā izglītībā. Ir nepieciešams izpētīt tālmācības specifiku tieši vispārējā vidējā izglītībā un uz teorētisko atziņu bāzes veidot un realizēt tālmācības programmas Latvijas vidusskolās. Līdz ar to, cilvēkiem iegūstot jaunas, viņu vajadzībām atbilstošas zināšanas, prasmes un kompetences, Latvijā veidotos sabiedrība, kas mācās un ar izglītības starpniecību pilnveido demokrātiju, uzlabo šīs sabiedrības labklājību, un konkurētspēju starptautiskā kontekstā.

### **Tālmācības realizēšanas aktualitāte vidusskolā**

#### **Topicality of the implementation of distance learning in the secondary school**

Latvijā šobrīd notiek pārmaiņas izglītībā un tiek apspriesti dažādi pārmaiņu scenāriji, gan valdības, gan pašvaldību līmenī. 2011.gada deklarācijā par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību paredzēts nodrošināt kvalitatīvas tālmācības programmas skolai kā integrētai pedagoģiskai kopienai, izmantot e-izglītības iespējas, paātrinot informācijas apriti, samazinot izmaksas un, uzlabot skolotāju, skolēnu un vecāku komunikāciju labāku mācību rezultātu sasniegšanai (7.13.punkts). (Deklarācija par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību Nacionālajai izaugsmei un vienotībai, 2010)

Latviju aizvien vairāk ietekmē globalizācija un cilvēku mobilitāte. Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes 2011.gada tautas skaitīšanas dati liecina, ka iedzīvotāju skaita samazinājums ir noticis gan iedzīvotāju dabiskās kustības (mirušo skaitam pārsniedzot jaundzimušo skaitu), gan starptautiskās migrācijas

ietekmē. Starptautiskās emigrācijas ietekmē iedzīvotāju skaits samazinājies par 190 tūkstošiem cilvēku. (Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde, 2012) Pēdējā laika tendences liecina, ka emigrē ģimenes ar bērniem, kuriem ir jāiegūst izglītība. Šiem cilvēkiem arvien vairāk paplašinās izvēles iespējas kādā veidā iegūt izglītību. Viena no tādām inovatīvām iespējām ir mācības tālmācībā, lai iegūtu izglītību latviešu valodā.

Tālmācības jēdziens pasaulē un arī Latvijā tiek dažādi izskaidrots. Pasaulē tālmācības zināšanu ieguves forma ir plaši izplatīta, taču precīzi definēt to ir grūti, jo tai nav vienas vispārpieņemtas definīcijas. Angļu valodas terminu „distance education” arvien biežāk sāk atzīst par neprecīzu. Visbiežāk šobrīd angļu valodā lieto terminus: „open distance learning”, „open flexible learning”, „distance learning”, „resource-based learning”, „materials-based learning”, „independent learning”. Katrs termins uzsver kādu (vai vairākus) no tālmācībā izmantotiem principiem vai patstāvīgu mācīšanos (nevis mācīšanu!) lietojot dažādus studiju materiālus (resursus). Tas rada lielu jucekli. Patiesībā nav iespējams novilkt precīzu robežu starp atvērtību, elastību un iespēju mācīties attālumā, izmantojot studiju resursus. Vācu valodā konsekventi lieto terminu „fernstudium”, franču valodā – „enseignement a distance”. (Ozoliņa, I.Slaidiņš, V.Slaidiņš, Žuga, 2011.)

Latvijas Republikas Izglītības likums nosaka, ka: „Tālmācība - izglītības ieguves neklātienas formas paveids, kuru raksturo īpaši strukturēti mācību materiāli, individuāls mācīšanās temps, īpaši organizēts izglītības sasniegumu novērtējums, kā arī dažādu tehnisko un elektronisko saziņas līdzekļu izmantošana.” Izglītības likums, norādot izglītības ieguves formas, paredz, ka skolēni var iegūt izglītību arī neklātienē un neklātienas formas paveidā - tālmācībā. (Izglītības likums, 1998)

Latvijas Republikas Izglītības likuma 8.pantā noteikts:

(1) Ir šādas izglītības ieguves formas:

- 1) klātie;
- 2) neklātie; neklātienas formas paveids — tālmācība;
- 3) pašizglītība;
- 4) izglītība ģimenē. (Izglītības likums, 1998)

Tālmācība ir speciāli plānotas, organizētas patstāvīgas mācības, kuras atbalsta padomdevēji un konsultanti. Tā ir izglītības forma, kurā katrs var mācīties sev izdevīgā laikā, vietā un tempā, izmantojot specifiskus mācību materiālus un metodiku. Tālmācība pamatā paredzēta pieaugušajiem, kuri ir motivēti un spēj paši sevi organizēt aktīvām mācībām. (Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007. - 2013.gadam, 2007)

Tālmācībā tāpat kā jebkurā mācību procesā darbojas noteikti vispārīgi principi. Nozīmīgākie no tiem ir mācību mērķtiecība, mācību saprotamība un zinātniskums, sistemātiskums un pēctecīgums, uzskatāmība, vecumposma īpatnību ievērošanas princips.

Tālmācībai piemīt arī citi principi, kas to atšķir no citām mācību formām. Tai raksturīgs atvērtības un elastīguma princips, jo audzēknis izvēlas sev atbilstošu mācību tempu, laiku un vietu. Kā arī nepastāv vecuma ierobežojumi, jo mācīties

var gan jaunieši, gan pieaugušie, kā arī cilvēki, kam ir grūtības apmeklēt mācības klātienē.

Šie faktori norāda uz tālmācības plašo pielietojuma spektru. Tā ir ļoti noderīga cilvēkiem, kas strādā un vēlas paaugstināt savu izglītības līmeni, kā arī sevi pilnveidot.

Tradicionāli par tālmācību tiek uzlūkota izglītības ieguves forma, kuras pamatā ir patstāvīgas mācības bez tieša un nepārtraukta skolotāja kontakta. Līdz ar to, būtiski ir konsultanta un atbalsta sistēmas loma, lai virzītu un atbalstīt audzēkņus.

### **Tālmācības atbalsta sistēma** **Support system in distance learning**

Audzēkņiem, mācoties tālmācībā, ir nepieciešams dažāda veida atbalsts. Atbalsts viņiem var būt nepieciešams pirms mācību sākuma un mācību laikā.

Pedagogs T.Saimonds (Tony Simmonds) uzskata, ka audzēkņu atbalsta sistēmai ir divi virzieni:

1. Tehniskais atbalsts, kurā ietilpst mācību materiāli, tehniskie mācību līdzekļi, izmantotās tehnoloģijas u.c.
2. Cilvēciskais atbalsts, kas sevī ietver:
  - pedagogu;
  - citus audzēkņus;
  - draugus un ģimeni;
  - darba kolēģus;
  - tehniskos darbiniekus;
  - padomdevējus, konsultantus.(Saimonds, 1995.)

Abi šie virzieni ir vienlīdz svarīgi, jo būtiski ietekmē mācību procesu. Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā tālmācības programmas izstrādē pedagogi par nozīmīgāko atzina cilvēcisko faktoru, tāpēc rakstā vairāk pievērsīšos cilvēciskajam atbalstam.

Tālmācības atbalsta sistēma sevī ietver:

- Mācību centru vai skolu, kas nodarbojas ar mācību plānošanu, organizēšanu un ir atbildīga par mācību norisi, galarezultātu, liecības, apliecības vai diploma izsniegšanu.
- Konsultantus, padomdevējus un klases audzinātājus, kuri palīdz cilvēkam orientēties mācību materiālos, mācību procesā, izskaidro, rosina, virza audzēkni pretī mērķim, galarezultātam.
- Individuālas, grupveida konsultācijas, kurās tiek pārrunāts apgūtais materiāls, izskaidroti jautājumi, kas audzēknim sagādā vislielākās grūtības un prasa vislielāko piepūli.
- Speciāli izstrādātus kontroldarbus.
- Mācību nometnes, kurās notiek individuālas un grupālas klātienē nodarbības, laboratorijas darbi, mācību ekskursijas, praktiskie darbi u.c.(Ivanova, Kristovska, Slaidiņš, 1999.)

Realizējot tālmācības programmu pedagogam ir nepieciešamas noteiktas prasmes un iemaņas. Viņam jāpiemīt prasmei rūpīgi iepazīt audzēkņus, izzināt viņu vajadzības, kā arī jāspēj kontaktēties ar dažāda vecuma audzēkņiem, lai tos stimulētu un atbalstītu. Pedagogam jāpiemīt iemaņām un prasmēm mācību procesa aktivizēšanai, optimizēšanai, stimulēšanai, virzīšanai un pašnovērtēšanai, kā arī jāspēj saprotami izklāstīt prasības, mācību priekšmeta saturu un uzdevumus.

Realizējot tālmācības programmu pedagogs audzēknim kļūst par konsultantu. Tālmācībā lekcijas un tām līdzīgas mācību formas aizstāj ar *konsultācijām*. Konsultanta uzdevums nav mācīt, bet gan ieinteresēt un ievirzīt audzēkni patstāvīgām studijām. Konsultants dod vispārēju ievirzi kursa saturā, kā arī rosina domāt, meklēt, lasīt, analizēt, risināt uzdevumus un veikt citas darbības, kas veicina nepieciešamo zināšanu un prasmju apgūšanu. (Ivanova, Kristovska, Slaidiņš, 1999.)

Viens no atbalsta sistēmas elementiem ir padomdevējs. Katram tālmācības audzēknim, uzsākot mācības, būtu jānozīmē padomdevējs. Parasti tas nav atsevišķa mācību priekšmeta *konsultants*, bet persona, kas sniedz vispārēju atbalstu:

- dod padomus, kā plānot laiku, konspektēt;
- iedrošina brīžos, kad audzēknis grib pamest studijas u.tml. (Ivanova, Kristovska, Slaidiņš, 1999.)

Liepājas vakara (maiņu) vidusskolas pedagoģiskajam kolektīvam bija svarīgi iepazīties ar tālmācības teorētiskām nostādņēm, kuras pārrunājot, analizējot, diskutējot un izvērtējot, tika izveidota tālmācības programma.

### **Tālmācības programmas realizācija vispārējā vidējā izglītībā**

#### **Implementation of distance learning program in general secondary education**

Šobrīd tālmācības programmu Latvijā realizē vairākas vispārējās vidējās izglītības skolas, taču tikai Rīgas Tālmācības vidusskola ir akreditēta mācību iestāde.

Diemžēl precīzu Latvijas skolu skaitu, kuras realizē tālmācības programmu nav iespējams uzzināt, jo Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņi tādu informāciju nevarēja sniegt, norādot, ka saskaņā ar Latvijas izglītības klasifikāciju, vispārējā izglītībā tiek licencētas un īstenotas dienas, vakara un neklātienes izglītības programmas. Atsevišķi netiek izdalīta tāda izglītības ieguves forma kā tālmācība. Attiecīgi nav iespējams iegūt datus tieši par tālmācības programmām. (e-pasta sarakste ar IZM, 2012)

Tālmācība Latvijā ir jauna zināšanu ieguves forma, tāpēc pedagogiem un atbalsta personālam bieži trūkst zināšanu un prasmju strādāt šajā jomā. Tālmācības programmu konsultanti vispārīzglītojošās skolās netiek īpaši sagatavoti pirms viņi uzsāk darbu ar tālmācības audzēkņiem. Tāpēc ir lietderīgi apkopot pieredzi un metodiskos ieteikumus darbam ar audzēkņiem vispārīzglītojošās skolās, kas realizē tālmācības programmu.

Iepriekš paustās teorētiskās atziņas tika ņemtas par pamatu, lai izveidotu tālmācības programmu Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā. Sākot ar 2011./2012. mācību gadu Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā tika ieviesta Vispārējās vidējās

izglītības vispārīzglītojošā virziena programma. Šī programma tiek īstenota neklātienē tālmācības formā. Realizējot šo programmu audzēkņiem tiek nodrošināta iespēja apgūt zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas nepieciešams izglītības turpināšanai, pilsoniskai līdzdalībai un sociālai integrācijai, nodarbinātībai un personiskai izaugsmei un attīstībai, veidojot prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, kā arī motivējot mūžizglītībai un apzinātai karjerai.

Šīs izglītības programmas raksturīgie uzdevumi ir nodrošināt līdzsvarotu mācību priekšmetu apguvi no visām izglītības jomām un attīstīt interesi par dažādiem cilvēku darbības un zinātnes virzieniem. Izvēloties neklātienē formas veidu – tālmācību, **audzēkņiem ir jābūt psiholoģiski gataviem patstāvīgi mācīties, apgūstot vispārējās vidējās izglītības standartos noteikto mācību priekšmetu obligāto saturu, un audzēkņim ir jābūt nodrošinātai iespējai piekļūt datoram ar interneta pieslēgumu.**

Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā, izstrādājot tālmācības programmu, lielu vērību pievērta atbalsta sistēmai. Pielietojot teorijā gūtās atziņas, skolas pedagoģiskais kolektīvs izstrādāja sekojošu mācību procesu, kas sevī ietver:

- klātienē grupu un individuālās konsultācijas. Klātienē konsultācijas tiek organizētas kā diskusijas, grupu darbs, aktīva domu un pieredzes apmaiņa, testi, pašpārbaudes uzdevumi vai praktiskie un laboratorijas darbi, kas padziļina izpratni un palīdz risināt neskaidros jautājumus. Klātienē grupu konsultācijas notiek vienu reizi mēnesī.
- individuālās interneta neklātienē konsultācijas ar interneta palīdzību.

Būtiski, ka skolas atbalsta sistēma sāk funkcionēt jau no tā brīža, kad potenciālais skolas audzēknis ierodas skolā iesniegt dokumentus tālmācības programmā. Skolas pedagogi izskaidro tālmācības būtību, iepazīstina ar tās norisi. Kopīgi tiek aplūkots tālmācības izglītības programmas īstenošanas plāns, kas nosaka mācību priekšmetu, konsultāciju un ieskaīšu skaitu katrā klašu grupā, kā arī mācību stundu skaitu gadā. Potenciālos audzēkņus iepazīstina, cik daudz laika audzēkņim būtu ieteicams veltīt patstāvīgai mācību priekšmeta apguvei pēc izglītības iestādes izveidotiem tālmācības mācību materiāliem vai citiem mācību materiāliem, piemēram, Eiropas Sociālā fonda projekta „Dabaszinātnes un matemātika” ietvaros izstrādātiem mācību materiāliem, klātienē grupu konsultācijām, individuālajām klātienē konsultācijām, individuālajām neklātienē konsultācijām, ieskaitēm.

Mācību gada sākumā klases audzinātājs jeb kurators realizē adaptācijas periodu, kura laikā mazina audzēkņu psiholoģisko sasprindzinājumu, veido labvēlīgu gaisotni klases mācību procesā un sekmē audzēkņu, skolotāju un administrācijas savstarpējo iepazīšanos. Klases audzinātājam ir ļoti svarīgi radīt labvēlīgu gaisotni attiecībā ar audzēkņiem, jo viņš būs tas, kurš palīdzēs risināt dažādas problēmas mācību procesa laikā.

Klases audzinātājs jeb konsultants audzēkņus iepazīstina ar e-kursu vadības sistēmas Moodle izmantošanu mācību procesā.

Lai realizētu tālmācību no tehniskās puses lielu atbalstu ir sniegusi Liepājas pilsētas Izglītības pārvalde. Liepājas pilsētas Izglītības pārvalde sākot ar 2011./2012. mācību gadu ir izveidojusi Liepājas pilsētas E-mācību vidi, kurā tiek izmantota e-kursu vadības sistēma **Moodle**. Interneta vietni <http://moodle.lip.lv/> var izmantot visas Liepājas pamatskolas un vidusskolas, taču tikai Liepājas vakara (maiņu) vidusskola, izmantojot šo serveri, realizē tālmācības programmu, bet citās skolās skolēniem tiek nodrošināta piekļuve mācību materiāliem dažos mācību priekšmetos. Moodle sistēmā katram audzēknim ir piešķirts lietotāja vārds un parole, kura viņam ir jāizmanto, lai audzēkni sistēma identificētu un viņš varētu tai pieslēgties.

Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā tiek lietota arī elektroniskā skolas vide e-klase ([www.e-klase.lv](http://www.e-klase.lv)), kur audzēkņi iegūst informāciju par vērtējumiem mācību priekšmetos, kā arī izmanto saziņai ar priekšmetu skolotājiem un klases biedriem. Tajā iespējams saņemt pedagoģisko un organizatorisko atbalstu, uzdot jautājumus noteikta mācību priekšmeta pedagogam, saņemt atbildes uz audzēkņiem aktuāliem jautājumiem.

Audzēkņiem būtiska informācija, piemēram, klātienēs konsultāciju un ieskaīšu datumu un laiku grafiks tiek ievietots skolas mājas lapā [www.liepvakara.lv](http://www.liepvakara.lv). Arī šādi tiek nodrošināta audzēkņu atbalsta sistēma, jo izmantojot skolas mājas lapu, audzēknis ir informēts par notikumiem skolā un jūtas tai piederīgs.

Ieviešot un realizējot tālmācības programmu Liepājas vakara (maiņu) vidusskolā, tika konstatēts, ka audzēkņiem un skolotājiem, ir problēmas, ar kurām viņi saskaras mācību procesā:

- tehniskas problēmas, kas saistītas ar darbu e-vidē, dažādu mācību materiālu datņu atvēršanas problēmas;
- problēmas sazināties ar mācību priekšmetu skolotājiem.

Jāatzīmē, ka lielu ieguldījumu tālmācības programmas uzlabošanā sniedz skolas audzēkņi, sniedzot ierosinājumus, ieteikumus darba uzlabošanai. Viņi ar savu jautājumu palīdzību norāda mācību priekšmetu skolotājiem uz kādām tehniskām nepilnībām priekšmeta apgūvē un tādējādi savstarpēji sadarbojoties tās tiek novērstas.

Veicot zinātniskās literatūras analīzi un reālās situācijas izpēti uzsākot realizēt tālmācības programmu, nākotnē tiks izstrādāts pētījums. Pētījumā tiks noskaidrots, kas motivē un, kas kavē audzēkņus izmantot tālmācības apmācības formu, kāds atbalsta veids ir nepieciešams realizējot mācības tālmācībā vispārējā vidējā izglītībā. Pētījumā tiks izmantota kvantitatīvā pētījumu metode. Pētījuma rezultātu iegūšanai tiks izmantota netiešā datorizētā intervija internetā, kas uzskatāma par tehnoloģiski mūsdienīgāko pētniecisko metodi, un šajā gadījumā būs ļoti piemērota pētījuma tēmai. Informācija par aptaujas anketām tiks izplatīta Latvijas skolās, kurās izmanto tālmācības programmu, aicinot skolotājus aptaujas anketas izplatīt saviem audzēkņiem.



## **Secinājumi**

### **Conclusions**

1. Tālmācības pamatā ir patstāvīgas mācības, bez tieša un nepārtraukta kontakta ar skolotāju, taču tā nav pašmācība. Tālmācība ir speciāli plānota un organizēta patstāvīgā mācību procesa atbalsta padomdevēju un konsultantu darbību sistēma.
2. Analizējot visas tālmācības prioritātes, var spriest par tās nepieciešamību Latvijā, jo šeit veidojas situācija, kad cilvēki dažādu apstākļu dēļ nav ieguvuši sev nepieciešamo izglītību, bet ir spiesti doties strādāt ārpus Latvijas. Tā sniedz iespēju turpināt iegūt izglītību neklātienē tālmācības formā cilvēkiem, kas nevar apmeklēt skolu sociālu, darba, dzīves vietas, veselības stāvokļa, invaliditātes, grūtniecības, kā arī citu apstākļu dēļ.
3. Realizējot tālmācības programmu, ir jāņem vērā kā audzēkņi mācās un jāveido tāds mācību process, lai viņš būtu pēc iespējas efektīvāks. Ir jābalstās uz pedagoģijas un psiholoģijas pamatvērtībām.
4. Skolotāji, kas agrāk nesaskatīja tālmācības potenciālu, šobrīd to ir saskatījuši un saprotot, ka tālmācība būtiski atšķiras no tradicionālās izglītības. Skolotāju uzskatu maiņu ietekmē tehnoloģiju attīstība un izplatība, kā arī to pielietošana citās dzīves sfērās un profesionālajās jomās.
5. Teorētisko avotu analīze rāda, cik nozīmīga ir atbalsta sistēma. Liepājas vakara (maiņu) vidusskolas atbalsta sistēma sāk funkcionēt jau no tā brīža, kad potenciālais skolas audzēknis ierodas skolā iesniegt dokumentus tālmācības programmā. Skolas personāls šim cilvēkam izskaidro tālmācības būtību, iepazīstina ar tās norisi, izskaidro tās priekšrocības un trūkumus. Lielu ieguldījumu audzēkņu atbalsta sistēmā sniedz pedagoģiskais personāls, kas palīdz audzēknim orientēties mācību procesā, mācību materiālos, izskaidro, rosina, atbalsta un motivē audzēkni pretī mērķim.
6. Liepājas vakara (maiņu) vidusskolas tālmācības atbalsta sistēmas realizācijai tiek izmatoti dažādi tehniskie risinājumi. Pedagoģi izmanto interneta plašās iespējas, lai organizētu un vadītu mācību procesu un arī sniegtu atgriezenisko saiti. Moodle sistēmā tiek izmantota, lai nodrošinātu mācību procesu, ievietojot tajā mācību materiālus, papildmateriālus, pārbaudes darbus un testus. Skolas mājas lapā tiek ievietota informācija par aktualitātēm, mācību priekšmetu un stundu plānu tālmācības klātienē konsultācijām, ieskaīšu datumiem un laikiem. E- klases lietošana veicina izglītojamo laika resursu ekonomiju, nodrošina saziņu ar priekšmetu skolotājiem un klases biedriem, ātrāku iegūto vērtējumu noskaidrošanu.

### **Summary**

Nowadays education is the most important precondition for existence and development of society. In the world the information and communication technologies and their application in education develop more and more rapidly, encouraging the society to lifelong learning and building a knowledge society.

To provide lifelong education in accordance with the interests of the people and concerns of regional socio-economic development, it is important to offer people a second-chance education that can be implemented through introducing distance learning in general secondary education in Latvia. Therefore, it is important to research the specificity of distance learning in general secondary education and to develop and implement distance learning programmes on the basis of theoretical knowledge.

Latvia is increasingly influenced by globalization and mobility of people. The recent trends show that many families emigrate with children who need to obtain education. For these people the options for how to obtain education are expanding. Distance learning is one of such innovative opportunities for obtaining education in Latvian language.

Distance learning is a specially planned and organized independent learning, supported by advisors and consultants. It is a form of education, where everyone can learn at convenient time, place and pace, using specific study materials and methodology. Basically distance learning is for adults who are motivated to learn and able to organize themselves for active learning. (Lifelong Education Policy Guidelines for 2007 - 2013, 2007)

Distance learning has principles that distinguish it from other learning forms because of its openness and flexibility. They are as follows:

- The student chooses the most appropriate learning pace – several days a week studying very intensively;
- The student chooses the most appropriate learning time – in the morning, during the day, at night;
- The student chooses the most appropriate learning place – at home, in the library, in the park;
- There are no age restrictions – can learn both youngsters and adults;
- Students may be people with difficulties to attend lessons in person, for example, people with special needs, on parental leave;
- Students, who learn in distance learning, need different types of support. The support they might need before they start studies and during the study process.

Currently in Latvia the distance learning programme is implemented by a number of general education secondary schools. The previously mentioned theoretical knowledge was taken as a basis for developing distance learning programme in Liepaja Evening (shift) Secondary school, where the comprehensive general secondary education program was introduced in school year 2011/2012. Choosing a correspondence learning form – distance learning, the students must be psychologically prepared to learn independently, acquiring mandatory content of learning subjects set out in general secondary education standards, and also the student should have the access to a computer with an Internet connection.

Developing distance learning programs, Liepaja Evening (shift) Secondary school drew much attention to the support system. School support system begins to function right from the moment when a potential student arrives at school to submit the documents for a distance learning program. Then the school staff members

explain the essence of distance learning and introduce to the programme. Together the implementation plan of distance education programme is discussed which determines the amount of learning subjects, consultations and tests in each class, as well as the number of learning hours per year.

In the beginning of the school year the class teacher or tutor implements an adaptation period reducing the psychological stress of the student and creating positive atmosphere for studies as well as encouraging students, teachers and administration to mutual acquaintance.

This article describes the information system elaborated by school pedagogues for organizing the learning process. It includes management system of e-courses Moodle, electronic school environment e-class and school website. By implementing this system students have the access to learning materials, receive pedagogic and administrative support, they can ask questions to a particular subject teacher, receive answers to questions topical for students, get information about their marks and obtain information about dates and time of consultations and tests.

Analyzing scientific literature and the current situation of implementing the distance learning programme, future research will be developed. The study will explore what motivates or hinders the students to use the distance learning and what type of support is needed when implementing this type of learning. The quantitative research method will be employed and research results will be obtained by indirect computerized interview on the Internet, which is considered to be technologically the most contemporary research method, and in this case very suitable to the research topic. Information about questionnaires will be forwarded to Latvian schools which use distance learning program, inviting teachers to distribute the questionnaires to their students.

#### **Literatūra Bibliography**

1. Bergsons H. [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis  
[http://www.encyclopedia.com/topic/Henri\\_Bergson.aspx](http://www.encyclopedia.com/topic/Henri_Bergson.aspx) skatīts 2012.g. 17. janv.
2. Deklarācija par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību Nacionālajai izugsmei un vienotībai 2010. gada 3. novembris [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis  
<http://www.diena.lv/upload/manual/deklaraacijaparvaldadombrovskavadiitaaministrukabinetaieceretodarbiibu.pdf>, skatīts 2011.g. 10. dec.
3. Draidenā G., Vosa Dž. (2008) Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai 5- 320. lpp. [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis  
<http://macibuapversums.com/gramata/> skatīts 2012.g. 8. febr.
4. Ivanova, I. Kristovska, I. Slaidiņš (1999) Tālmācības rokasgrāmata – Rīga: IU „Mācību apgāds”, 106.lpp
5. Izglītības likums 29.10.1998. likums "Izglītības likums" ("LV", 343/344 (1404/1405), 17.11.1998.; Ziņotājs, 24, 24.12.1998.) [stājas spēkā 01.06.1999.] [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759&mode=KDOC> skatīts 2011.g. 20. nov.

6. Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvalde Tautas skaitīšana [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/tautas-skaitisana-28290.html> skatīts 2012.g. 9. febr.
7. Meeting learner's Needs, Implementing and Managing Flexible Learning (1995) – TVU London: Pitman Publishing, 125 p.
8. Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007. - 2013. gadam. Ministru kabineta 2007.gada 23.februāra rīkojums Nr.111 (Grozījumi MK 09.12.2009.rīk. Nr. 832) – Rīga: 2009. Izglītības un zinātnes ministrija. [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Izglitiba/Muzizglitiba/Pamatnostadnes.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Muzizglitiba/Pamatnostadnes.pdf) skatīts 2011.g. 20. nov.
9. Ozoliņa, I. Slaidiņš, V. Slaidiņš, B. Žuga Tālmācības un e-studiju metodika un tehnoloģija [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis <https://eduspace.lv/macibas/course/view.php?id=318> skatīts 2012.g. 6. janv.
10. Pamatrādītāji par IKT izmantojumu izglītībā un inovāciju veicināšanā Eiropā 2011. gads [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key\\_data\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php) skatīts 2012.g. 27. janv.
11. Programma Mūžizglītības politikas pamatnostādņu 2007.– 2013.gadam ieviešanai 2008.– 2013.gadam Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija [Elektroniskais resurss] Pieejas veids: Tīmeklis [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/ProgrammaLV\\_PKD\\_040311.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/ProgrammaLV_PKD_040311.pdf) skatīts 2012.g. 14. janv.

<b>Marina Kazakeviča</b>	Liepāja Evening Secondary School Raiņa St. 5, Liepāja, LV-3401, Latvia E-mail: <a href="mailto:marinaka@inbox.lv">marinaka@inbox.lv</a> Phone: +371 63425686
--------------------------	---

## ATBILDĪBAS JĒDZIENA BŪTĪBA

### The Essence of the Concept of Responsibility

**Kristīne Ķinēna**

Rīgas Stradiņa Universitātes Liepājas filiāle, Latvija

E-pasts: kristine.kinena@rsu.lv

**Abstract.** *Social responsibility is a concept used across many field, for example, business, economics, political science, social and human science, etc. In every country has been made development plan, which is related to citizen's social responsibility and environmental front. Every human daily routine begins with a sense of obligation and responsibility and action. People do not understand their actions and behavior of the direct consequences on the environment, other people and to ourselves. Conversely, by understanding ourselves as social and natural part, you can expect a long term positive results in the formation of responsibility and joint responsibility. This article deals with the concept of accountability structure and its relationship to the social environment.*

**Keywords:** *responsibility, attitude, social environment.*

#### Ievads

#### Introduction

Mūsdienu aktuālākās tēmas, par ko tiek veikti daudzi pētījumi ikdienas ir cilvēciskās attieksmes mainīšana pret apkārtējo vidi, līdzcilvēkiem, kas kā atgriezeniskā saite nonāk atpakaļ pie katra indivīda. Ik dienas tiek uzsvērtā saldūdens patēriņa samazināšana, atkritumu šķirošana, veselīga dzīvesveida aktivizēšana, apkārtējās vides saudzēšana. Ikviens pasaules iedzīvotājs izprot savu ikdienas aktivitāšu ciešo saikni ar apkārtesošajiem cilvēkiem, sevi un dabu. Sabiedrībā trūkst holistiskas izpratnes. Indivīdiem ir zināšanas par atbildīgu rīcību, bet atbildība un līdzatbildība savā rīcībā ir atšķirīga, tā ir daļēja, vai nav vispār. Indivīda ikdiena sākas ar pienākumu un atbildības apziņu un rīcību. Cilvēka būtība visciešākā veidā ir saistīta ar atbildību.

Atbildība ir jēdziens, kurš tiek lietots dažādos veidos, formās, situācijās. Tā var būt kāda atbildība pret kaut ko, kāda atbildība citu priekšā, atbildība politiskajā, ekonomiskajā, sociālajā, personiskajā un atbildība pilsoniskajā u.c. kontekstā. Jēdzienu atbildība savā valodā izmanto ikviens sabiedrības loceklis, taču atšķiras šī daudzpusīgā termina izpratnes līmenis. Sabiedrības locekļi atšķirīgi izprot atbildību par savas rīcības tiešo atgriezenisko saikni ar sevi, citiem un dabu.

Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.-2013. gadam paredz, ka ikvienam cilvēkam jāuzņemas daļa līdzatbildības sociālajā kopībā - par savu izvēli, sava radošā potenciāla attīstību un aktīvu dzīves pozīciju. (19) Latvijā dažādās sfērās veiktie pētījumi norāda uz indivīdu atbildīgas rīcības mazināšanos, kas izpaužas kā pasivitāte vēlēšanās, ēnu ekonomikas pieaugums, dabas procesu izjaukšana u.c. Salīdzinoši Saeimas 6. un 7. vēlēšanās piedalījās 71,9% balstiesīgo, 10. Saeimas vēlēšanās 63,12%, 11. Saeimas vēlēšanās 60, 2% balstiesīgo. (22) Iekļaujoties globālajos procesos, Latvijas pilsoņi tiek iesaistīti tādu problēmu

risināšanā kā sabiedrības ilgtspēja, vides ekoloģijas saglabāšana. 2008. gadā veiktie pētījumi par videi draudzīgu dzīvesveidu atklāj, 74,5% Latvijas iedzīvotāju šķiro atkritumus, 62,6% izvairās no plastmasas iepakojuma un maisiņu iegādes, 44,4% pārvietojas ar kājām, vai divriteni vai sabiedrisko transportu, nevis personisko automašīnu. 28-35% robežās atrodas bioloģisku pārtikas produktu lietošana, videi draudzīga kurināmā un enerģijas izejvielu izmantošana, piedalīšanās talkās, rūpējoties par vides tīrību, veselīgas kosmētikas, tīrīšanas līdzekļu, apģērbu otrreizēja vai vairākkārtēja dažādu iepakojumu un materiālu izmantošana. Pētījuma autori uzskata, ka norādītā ideālā izpratne par lietu būtību neparāda patieso iedzīvotāju rīcību, uzskatot, ka reālās aktivitātes šajos rādītājos ir vidēji par 20% zemākas. Savukārt 9,4% aptaujāto uzskata, ka šķirošana rada neērtības, tāpēc to nedara, bet 3,8% neizprot šķirošanas jēgu. (20) Pēc Valsts darba inspekcijas datiem ir palielinājies ēnstrādnieku skaits, 2011. gadā ēnu ekonomikas apjoms bijis 38,1%. (21)

Indivīda atbildības veidošanos pret sevi, citiem, dabu ietekmē mikrosistēma, mezosistēma, ekzosistēma, makrosistēma. (Craig, 2000, 24. lpp.) Makrosistēma spēj ietekmēt visas pārējās sistēmas, jo tā nosaka likumus, tradīcijas, kultūru un vērtības, kas figurē sabiedrībā. Atbildības izpratni par savu rīcību, sevi un citiem veido audzināšana, kā arī to papildina socializācijas process. Šie procesi var viens otru papildināt, radot pozitīvas ietekmes personības attīstībā, bet tie var iesaistīties arī pretrunās. Audzināšana veido cilvēka tikumisko uzskatu sistēmu, socializācija parāda atšķirības cilvēku uzvedībā. Vērtējot atbildīgas rīcības veidošanās fonu, audzināšanas un socializācijas mijietekme rada neprognozējamu atbildības izpratnes attīstību. Līdz ar to atspoguļojas pētījuma problēma – indivīda atbildīgas rīcības veidošanās notiek katra izpratnes līmenī, kas izpaužas atšķirīgā uzvedībā, un neveidojas sabiedrības locekļu līdzatbildība par sevi, citiem un dabu. Pamatojoties uz problēmu, par raksta mērķi tiek izvirzīta atbildības jēdziena dažādu autoru skatījumu analīze, ar atbildības jēdzienu saistīto personības kritēriju izvērtēšana.

Atbildība ir indivīda apzināta darbība, tā ļauj regulēt indivīdu uzvedību. Ikviens indivīds savu atbildību pauž caur attieksmi pret sevi, citiem, dabu un apkārtesošajiem pasaulīgajiem procesiem. Filozofe M. Kūle sacījusi, ka sabiedrība ir organisms, ko veido daudzi locekļi, sākot ar ģimeni un beidzot ar ekonomiskām, sociālām, politiskām un kulturālām vērtībām, kas pastāv kā dažādas starpnieka grupas, un bāzējas cilvēciskajā dabā. (Kūle, 1998, 583-586 lpp.) Indivīdi ir sociālu kopumu vienojoši elementi, kuri ir spējīgi uzņemties atbildību par sevi un citiem, savu darbu un rīcību. Atbildība ir personības psihisko funkciju integrācijas rezultāts, kuru veido attieksme pret pienākumiem, emocijas, subjektīvā uztvere, personisko mijattiecību izpausme, interakcija, sadarbības formas un vērtību sistēma. (Flangan, Gallay, 2007, 13. lpp.)

Kraiga sacījusi, ka indivīdi mijietekmējas ar citiem indivīdiem, piedalās notikumos un šajā informācijas apmaiņas procesā paši mainās. Tāpat cilvēki ietekmē objektus un notikumus un izmaina tos. (Craig, 2000, 63. lpp) Ž. Piažē uzskata, ka informācijas iegūšanas procesā izmaināmies mēs paši. Šis process nodrošina cilvēkus ar iespēju rīkoties kompetenti informācijas apmaiņas procesā.

Atbildību par sevi, citiem un savu rīcību attīsta ģimene, skola, masu mediji un sabiedrībā pastāvošie likumi, kultūra, tradīcijas, vērtības. Pirmā sociālā ievirze par savu atbildību pret sevi, citiem un savu rīcību veidojas ģimenē, pēc tam tā atklājas mezosistēmā. Balstoties uz Kraigu, dzīves vērtības un pieredze formējas nozīmīgu vai vēsturisku notikumu ietekmē. Kultūras un vēstures apstākļi, kuros nonākuši cilvēki dažādos savas dzīves momentos, ietekmējuši viņu uzstādījumus, dzīves vērtības un iespējas. (Craig, 2000, 27)

Lai arī cik cilvēks būtu godprātīgs un bezkaislīgs, personiskie un kultūras uzstādījumi nopietni ietekmē pareizu cilvēku uzvedības izpratni. Kad tiek vērtēts, uz ko ir vai nav spējīgs cilvēks, kad mēģina pateikt, kā jāuzvedas, kad nosoda citu cilvēku uzvedību, tiek pārnestas indivīda pieņemtās vērtības un normas, kas formējušās katra individuālā pieredzē socializējoties apkārtējā kultūrā. G. Kraiga ir sacījusi: „Cilvēkam ir grūti atteikties no subjektīviem vērtējumiem un vērtēt citus izjeot no viņu normām, vērtībām un dzīves nosacījumiem. Pilnīgu objektivitāti nekad nebūs iespējams sasniegt.” (Craig, 2000, 36. - 37. lpp) Katram ir personīgie uzskati par to, kādā līmenī katrs atbild par savu uzvedību un rīcību, kādā līmenī iespējams pašauties uz to, ka indivīda prāts virza uz pareizu rīcību. Tātad, no teorijas analīzes var secināt, ka cilvēks uzvedas atbilstoši tam, kā viņam šķiet pareizi.

Cilvēka dabas formēšanās, jeb uzvedība veidojas iemācoties. Iemācīšanās procesā tiek apgūti morāles principi, priekšnosacījumi, manieres. (Craig, 2000, 61. - 63. lpp) Cilvēka atbildības veidošanos var kavēt gan ārēji, gan iekšēji faktori. Līdz ar to ir pašsaprotami jautājumi par cilvēka nozīmīgumu, atbildību un līdzatbildību sabiedrībā, kas izsauc arī ļoti dažādas antisociālas reakcijas. Mūsdienu sabiedrības locekļiem nereti ir grūtības nostabilizēt iekšējo vērtību skalu, jo pašos pamatos ir traucēta atbildības un līdzatbildības veidošanās par sevi, citiem, pret dabu – Visumu. Tādējādi būtiski ir atrisināt pretrunīgo situāciju – mazināt iedzīvotāju personīgo vienaldzību un neieinteresētību par apkārt notiekošajiem procesiem un veicināt atbildīgu indivīdu rīcību.

### **Atbildības jēdziena analīze**

#### **Analysis of the concept ‘responsibility’**

Lai indivīds veiksmīgi socializētos apkārtējā sabiedrībā, dzīvotu pilnvērtīgu dzīvi, uzņemtos atbildību par savas rīcības ietekmi uz apkārtējo vidi – ir jābūt harmoniskai personībai, kas izjūt līdzatbildību par savu rīcību pašrealizācijas procesā. Taču problēmas un pretrunīgās situācijas rodas indivīdu atšķirīgajā izpratnē par atbildību. Tādēļ turmāk tekstā atbildība tiek apskatīta dažādu autoru interpretācijā.

Ē.Fromms uzskata, ka atbildība, rūpes, cieņa un zināšanas ir nobrieduša cilvēka pazīmes. (Fromm, 1989, 17. lpp) V.Frankls norāda, ka atbildība par dzīvi ir cilvēka dzīves jēga. Cilvēka esamību veido 3 pamati – atbildība, brīvība un garīgums. (Frankl, 26) A. Vorobjovs akcentē cilvēka rīcības tikumisko vērtējumu, kas balstās uz atbildības un pienākuma izjūtas. (Vorobjovs, 1996, 116. lpp) Dz.

Meikšāne uzskata, ka atbildība par savu dzīvi ir spēks, kas sekmē individuālā potenciāla aktualizēšanu, kuru apzināšanās un attīstība palīdz sevi atklāt. (Meikšāne, 1998, 58.lpp)

A.Kerols atbildību vērtē, kā personības psihisko funkciju integrācijas rezultātu, ko veido indivīda subjektīvā uztvere, emocijas, attieksme pret darbu, pienākumiem, personiskās mijattiecības, interakcija, sadarbības formas, vērtību sistēma. (19)

Pēc akmeoloģijas teorijas, atbildība ir viens no pamatfaktoriem, kas veido personības briedumu un atbildības pakāpe atšķir nobriedušu personību no nenobriedušas.

Pēc Rotera kauzālās atribūcijas teorijas atbildība tiek skaidrota divās pozīcijās:

1) indivīds uzskata, ka viss, kas notiek ar viņu dzīvē, ir atkarīgs no paša (internālās kontroles lokuss). Cilvēks vadās pēc principa, ka pats ir atbildīgs par notikumiem savā dzīvē. No katra paša ir atkarīga dzīves veiksmes un neveiksmes.

2) cilvēks atbildību par notiekošo viņa dzīvē novirza uz citiem cilvēkiem, ārējiem apstākļiem, situācijām (eksternālās kontroles lokuss). Indivīds uzskata, ka atbildība par viņa veiksmēm un neveiksmēm jāuzņemas vecākiem, skolotājiem, kolēģiem, priekšniekiem, paziņām. Šāda veida nostāju dēvē par bezatbildību. (Rotter, 1990, 489. - 493. lpp)

Pedagoģijā jēdziens „atbildība” tiek skaidrots ar apzinātu attieksmi par savu rīcību. Ar atbildības izjūtu indivīds nepiedzimst, tas ir iemācīšanās process. Atbildība ir attieksmes izpausmes veids, savukārt, to nosaka vērtīborientācija. (14, 67. lpp)

Psiholoģijā jēdziens „atbildība” nozīmē spēju atbildēt vispirms par sevi, savas dzīves saturu, par citiem cilvēkiem, kuriem doti solījumi, par savu viedokli. Tā ir spēja izvēlēties noteiktu uzvedības stilu. (7, 116. lpp)

Atbildības jēdziens tiek saistīts ar dažādiem saistošiem terminiem, piemēram, sociālā atbildība, pilsoniskā atbildība, tiesiskā atbildība, sociāli korporatīvā atbildība u.c. Jēdziens „sociālā atbildība” tiek lietots biznesā un ekonomikā, politikas zinātnēs un pozitīvajā psiholoģijā. Visās šajās disciplīnās sociālo atbildību definē kā faktoru, kas atspoguļo rūpes, kas sniedzas pāri personīgajām vajadzībām, vēlmēm un ieguvumiem. (19) Sociālā atbildība ir vērtību orientācija, kas motivē indivīdu uz prosociālu, morālu, pilsonisku uzvedību un individuālo atbildību. Sociālā atbildība ir uz sabiedrību vērsta vērtību orientācija, bāzēta uz demokrātiskām attiecībām ar citiem, un rūpju un taisnīguma morāles principiem, kas motivē cilvēkus uz virkni pilsonisku darbību. Galvenie sociālās atbildības morāles principi ir rūpes un taisnīgums. Tie ir atšķirīgi, bet savienojami principi. Sociālā atbildība pārklājas ar tādām attīstības koncepcijām, kā altruisms, prosociālu uzvedību, un rūpēm par citiem. (17) Sociālā atbildība ir saistīta ar virkni sociālo prasmju, kas tiek definēta kā sociālā kompetence.

Sociālā kompetence ir daudzdimensiju jēdziens, komplekss veidojums, pārlicinātība, kontaktēšanās prasme. Sociālā kompetence ir attīstības mērķu kopums, kas aptver spēju uzņemties atbildību, atzīt draudzības vērtību, sociālo

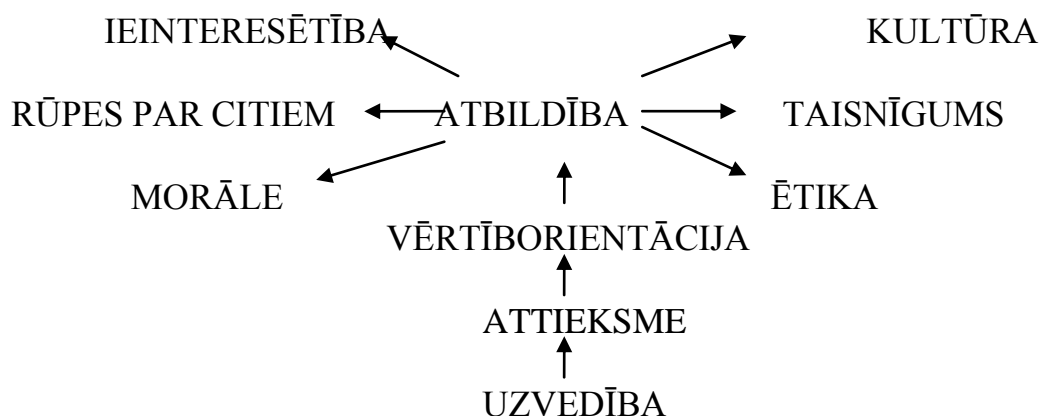


mijiedarbību, morālās vērtības, saskarsmes kultūru, profesionālā darbība, spēja strādāt komandā, cilvēkzināšanas u.c. faktori, kas parādās iedzīvotāju mijietekmē. (Garleja, 2006. 46. lpp.)

Eiropas Savienības Ekonomikas un Sociālā komiteja definējusi jēdzienu „korporatīvā sociālā atbildība” (corporate social responsibility). ES izstrādātajā stratēģijā 2011.-2014. gadam, Korporatīvā sociālā atbildība (turpmāk tekstā KSA) ir jēdziens, kas nosaka, ka uzņēmumi iekļauj sociālos un vides apsvērumus savā uzņēmējdarbībā un mijiedarbībā ar ieinteresētajām personām. KSA jēdziena definēšana ir nesen papildināta pēc veikto pētījumu izvērtēšanas un šobrīd ir izvirzīta jauna pieeja. KSA – ir atbildība par uzņēmumu ietekmi uz sabiedrību, pievēršot uzmanību sociāliem, vides, ētikas, cilvēktiesību jautājumiem, patērētāju līdzdalību uzņēmējdarbībā un ciešu sadarbību ar ieinteresētajām personām. ES valstu politiku līmenī sabiedrības domāšana tiek virzīta uz sociāli atbildīgas uzņēmējdarbības veicināšanu, kas balstās uz ētiskiem morāles jautājumiem uzņēmuma iekšienē, un ārēji sociāli atbildīgā rīcībā pret vidi un patērētājiem. (24) Latvijā KSA tiek izprasta kā līdzsvars starp uzņēmējdarbības vides, sociāliem un ekonomiskiem aspektiem. Korporatīvā sociālā atbildība veidojas no uzņēmuma kultūras. Savukārt, uzņēmuma kultūra ir cieši saistīta ar tās darbinieku personiskajām vērtībām un attieksmēm. (Pētersons, 2005, 1. – 39. lpp) Attieksme ir cilvēku saskarsmes raksturs, izturēšanās veids (pret ko), cilvēka rīcības uzvedības aktīvā saistība, iekšējā sakarība ar apkārtējām lietām. Cilvēka attieksmes raksturu nosaka viņa subjektīvā vērtīborientācija, no kuras viņš atvasina savas uzvedības normas. Individīda vērtīborientācija un viņa pieredze savstarpēji nosaka viena otru. (14, 98. lpp.)

Indivīdu savstarpējā mijietekme attīstās esošajās sabiedriskajās attiecībās un personības attīstība ir no tām atkarīga. Ekonomikas, sociālās dzīves un kultūras attīstības uzdevumi prasa no ikviena dziļas zināšanas, taču daudzos tas rada apjukumu, nespējot saskatīt dzīves un kultūras nozīmīgākās vērtības. Vērtības ir plašas personīgās prioritātes ar kognitīvu, kā arī emocionālu komponentu, kas virza uz specifiskiem uzskatiem, attieksmēm un uzvedības veidiem. Atbildība arī tiek definēta kā vērtība, jo tā izpaužas kā rūpes par ģimeni, draugiem, paziņām, nepazīstamiem cilvēkiem, citu sugu un vides labklājību. Atbildības vērtības motivē personas uzvedību, kas vērsta uz palīdzību citiem un ieguldījumu sabiedrības kopējā labumā. Vērtības, kas prioritizē lielāko labumu sabiedrībā ir saistītas ar pozitīvu kalpošanu kopienai, balstītas uz vides labumu veicinošiem uzvedības modeļiem un politisko aktivitāti. (Pratt, Hunsberger, Pancer, Alisat 2003)

Izvērtējot iepriekš analizētās teorijas, var izprast atbildības veidošanās saikni ar šādiem personību raksturojošiem jēdzieniem (skat.1. att):



1.att. **Personību raksturojošie jēdzieni**  
**The individuality characterization concepts**

Iepriekš analizēto definīciju kontekstā var atrast kopsakarības ar indivīdu līdzatbildīgas attieksmes veidošanos. Termins līdzatbildīga attieksme tiek raksturots, kā aktīvs izturēšanās un rīcības veids, kurš raksturo personas sadarbību un solidaritāti ar citu personu vai personu grupu un norāda uz kopīgu vērtīborientāciju. (14)

No līdzatbildīgas attieksmes veidošanās sistēmas var izvērtēt, ka tā izpaužas kā cilvēka aktīva iesaistīšanās kopīgā sadarbībā ar citiem indivīdiem, kurus saista vienota vērtību sistēma.

Redzot dabu, apkārtni un līdzcilvēkus, veidojas attieksmes - atbalstošas vai noliedzošas. Ikvienam izprotot sevi, kā sabiedrības un dabas sastāvdaļu, var cerēt uz pozitīviem rezultātiem ilgtermiņā, ka veidojas atbildīga un līdzatbildīga rīcība pret sevi, citiem, dabu.

### **Indivīdu atbildība sociālās vides kontekstā**

#### **Individual responsibility in the context of social environment**

Šī brīža aktualitātes ne tikai Latvijā, bet visā pasaulē, ik dienas atklāj, cik patiesībā ir apdraudētas cilvēces pamatvajadzības, piemēram, fiziskā drošība, pakļautība terorismam, imigrācijai, nodarbinātības problēmām, kā arī etniskās identitātes noturīguma draudiem. Tādēļ aktuāla ir indivīda iekšējā potenciāla izpaušme, garīgā izaugsme, vajadzība pēc pašrealizācijas, kas orientēta uz atbildīgas rīcības veidošanu.

Fizikas doktors A.Broks akcentējis: „vienojot materiālo un garīgo, ikviena cilvēka dzīve ir mainība, kas raksturojas ar rašanos, izturēšanos un izzušanu pasaulē. Pārvērtības un izmaiņas kā mainības īstenošanās pamatveidi ikvienu no mums saista ar mūsu dzīvesvidi – cilvēkvidi, dabasvidi un tehnovidi. Ikviena apzināta cilvēkdarbība ir saistīta ar apkārtējo jeb ārējo vidi. (Broks, 2000, 9. lpp) Izglītības sistēmas galvenais uzdevums ir katra indivīda spēju un viņa potenciāla pilnvērtīga attīstība, viņa sagatavošana radošai darba dzīvei un atbildīgai līdzdalībai sabiedrības procesos. Tātad, izglītošana ir noteicošs faktors atbildīgas rīcības veidošanas pamatā, jo domāšana personiski atbildīgā līmenī par savu rīcību un

uzvedību ir cieši saistīta ar audzināšanu, kas prasa sadarbību starp skolu, ģimeni un tuvāko sabiedrību.

Indivīds spēj realizēt sevi ar pilnu atbildību pret savu laiku, telpu, vēstures mantojumu, prot palikt pie savām domām, uzskatiem, būt emocionāli brīvs, sociāli neatkarīgs un cieši saistīts ar sociālo vidi. (Garleja, 2006, 31. – 63. lpp) Pēc L. Žukova vārdiem, labam paraugam ir liels audzinošais potenciāls”. Tās rezultāts veidojas socializācijas procesā, kas veido personas sociālo un kultūras pieredzi, darba iemaņu, sociālo normu, un vērtību apguvi, personas identitāti. Sociālā ievirze sākas ģimenē, kurās viņš izprot ģimenes komunikācijas kopsakarības – iemācās tiesības, pienākumus, atbildību, cieņu, rūpes, mīlestību u.c. attiecību mījsakarības. Sociālā audzināšana sekmē individuālo lomu realizāciju. Ja cilvēkam nav pietiekamas izpratnes par savu lomu izpildi, tas kavē atbildības un attieksmes veidošanos, līdz ar to izjauc cilvēka darbības harmoniju. Cilvēkam, pildot savas lomas, būtu nepieciešams izjust pienākumu un tiesības attiecībā pret citiem cilvēkiem un apkārtējā vidē esošiem procesiem. Tikai tad var izveidoties sabiedrībā kārtība un likumība. Indivīds brīvprātīgi pildot pienākumus pret sabiedrību, izjūt arī savas tiesības tajā. L. Žukovs citējis: „Viņš ieaug sabiedrībā.” (Žukovs, 173. - 175 lpp.) Atsaucoties uz I. Pauloviču, cilvēkam vēlams balstīties uz saviem resursiem, radot iespējas attīstīt un izmantot tos, uzsverot brīvas izvēles iespējas un atbildību par sevi, citiem sabiedrības locekļiem un dabu. Pieredze, vērtības un attieksmes, kādas cilvēks iegūst socializācijas procesā, izpaužas viņa atbildīgā un līdzatbildīgā attieksmē demokratizācijas procesos. (Pauloviča, 1995, 36. lpp)

Tātad, var secināt, ka atbildība ir indivīda morāla saistība ar citiem, ētiska rīcība, uzvedība. Ja cilvēks veido attiecības, viņš kļūst atbildīgs. Atbildība tiek visciešāk saistīta ar pienākumu un rūpēm citiem par labu. Mūsdienu sabiedrība un pasaule kļūtu labāka, ikvienam apzinoties atbildīgas rīcības nozīmi pasaulīgo procesu kontekstā.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Indivīds savu atbildību pauž caur attieksmi pret sevi, citiem, dabu un apkārtesošajiem pasaulīgajiem procesiem. Atbildību par sevi, citiem un savu rīcību attīsta ģimene, skola, masu mediji un sabiedrībā pastāvošie likumi, kultūra, tradīcijas, vērtības. Atbildība tiek definēta kā vērtība. Indivīds no subjektīvās vērtīborientācijas atvasina savas uzvedības normas. Indivīdam izprotot savu ciešo saistību ar apkārtējiem cilvēkiem un dabu var veidoties atbildīga un līdzatbildīga attieksme. Ar atbildību indivīds nepiedzimst, tas ir iemācīšanās process. Sociālā ievirze sākas ģimenē, kurās viņš izprot komunikācijas kopsakarības – iemācās tiesības, pienākumus, atbildību, cieņu, rūpes, mīlestību u.c. attiecību mījsakarības.

Atbildība veidojas uz vērtību, attieksmju, rīcības bāzes. Tā nozīmē justies atbildīgam par saviem lēmumiem, un būt tādām, uz kuru citi var paļauties. Individuālā atbildība var pozitīvi ietekmēt sociālas izmaiņas, kultivējot morālās vērtības un darbības. Atbildības līmenis ir brieduma noteikšanas mērlīdzeklis.

Atbildīga rīcība tiek audzināta ģimenē, skolā un sociālā vidē. Atbildība ir vērtība, kas tiek izteikta sociālās attiecībās. Atbildības attīstība notiek jau agrā bērnībā, kad formējas indivīda personība. Atbildīgas rīcības attīstīšanā jāiesaistās gan ģimenei, gan skolai, gan sabiedrībai, kā arī valsts un pasaules politikai.

### Summary

Responsibility is formed on the basis of value in terms of beliefs, attitudes and behaviors. It means to feel responsible for their decisions and actions to be such that others can rely and be able to take action on issues of human power. Human responsibility can affect positive social change during the cultivation of moral values and actions. Level of responsibility is the mature index. Sense of responsibility is formed in family, school and social environment. Responsibility is a value, which is expressed in terms of social relations. To develop responsibility, the foundation is built in early childhood when personality is formed. In responsible attitude formation process must be involved in family, school, community, national and world politics.

### Literatūra Bibliogrāfija

1. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. RaKa.
2. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. RaKa.
3. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filosofija*. Zvaigzne ABC.
4. Meikšāne, Dz., Plotnieks, I. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte*. JUMI.
5. Pauloviča, I. (1995). Sociālās reformas un sociālo vērtību izmaiņas sabiedrībā. *Dzīves jautājumi*. Rakstu krājums. R: Attīstība.
6. Pētersons, A., Pavāre, L. (2005). *Korporatīvā sociālā atbildība*. Turība, Rīga.
7. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Zvaigzne ABC.
8. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Raka.
9. Vanaga, D., Sedvale, E. (2003). Kopienas filantropija – iespējas un ierobežojumi. *Dzīves jautājumi*. IX. – Jumi.
10. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Mācību Apgāds, 1996.
11. Žukovs, L. *Ievads pedagoģijā*. RaKa.
12. *Es piedalos: pilsoniskās līdzdalības rokasgrāmata*. (2004). Rīga: Madonas poligrāfists.
13. *Pašvaldību grantu konkursi pilsoniskās sabiedrības veicināšanai*. (2007). Labās prakses piemēri: rokasgrāmata. Talsi: Ziemeļkurzemes Nevalstisko organizāciju atbalsta centrs.
14. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Крейг, Г. (2000). *Психология развития*. Санкт Петербург, Питер.
16. Fromm, E. (1989). *The Art of Loving*. – Perrenial, Highlighting edition.
17. Lake L., Syvertsen Amy K. The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence. Youth civic development: Work at the cutting edge. New directions for Child and Adolescent Development, 134, 11-25. (skatīts 22.11.2011.)
18. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. Rotter, Julian B. American Psychologist, Vol 45(4), Apr 1990, 489-493. doi: 10.1037/0003-066X.45.4.489 (skatīts 03.02.2012.)
19. Public sector roles in strengthening corporate social responsibility: a baseline study. [http://wopared.parl.net/senate/committee/corporations\\_ctte/completed\\_inquiries/2004-07/corporate\\_responsibility/submissions/sub63\\_attach1.pdf](http://wopared.parl.net/senate/committee/corporations_ctte/completed_inquiries/2004-07/corporate_responsibility/submissions/sub63_attach1.pdf) (skatīts 16.02.2012.)
20. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007 – 2013 <http://polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file44075.doc> (skatīts 13.12.2011.)
21. Pētījums. Mazāk nekā puse iedzīvotāju dzīvo videi draudzīgi.

- Proceedings of the International Scientific Conference.  
Volume II: Social and Special pedagogy; Health and Sport; Overviews.  
[http://www.atkritumi.lv/aktualitates\\_a.php?lang=lv&region=6&kid=0&id=13&k=35](http://www.atkritumi.lv/aktualitates_a.php?lang=lv&region=6&kid=0&id=13&k=35) (skatīts 05.01.2012.)
22. Raksts. Palielinājies ēnstrādnieku skaits.  
<http://www.ekonomika.lv/palielinajies-enstradnieku-skaits-apkopots-aploksnu-algu-nozaru-trijnieks/> (skatīts 06.01.2012.)
23. Vēlētāju aktivitāte.  
<http://web.cvk.lv/pub/public/29957.html> (skatīts 22.01.2012.)
24. A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility  
[http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/\\_getdocument.cfm?doc\\_id=7010](http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/_getdocument.cfm?doc_id=7010) (skatīts 14.01.2012.)
25. Employment, social affairs and inclusion.  
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=331&newsId=1012&furtherNews=yes>  
(skatīts 20.01.2012.)
26. **Viktor E. Frankl Quotes.**  
[http://www.brainyquote.com/quotes/authors/v/viktor\\_e\\_frankl.html](http://www.brainyquote.com/quotes/authors/v/viktor_e_frankl.html) (skatīts 18.02.2012.)

<p><b>Kristīne Ķinēna</b> Rīga Stradiņš' University Riņķu st. 24,26, Liepāja, Latvia E-pasts: kristine.kinena@rsu.lv Phone: +371 63442119; +371 63484635</p>
--

## **VIEDOKLIS PAR 5-10 GADUS VECU BĒRNU SOCIĀLI EMOCIONĀLO ATTĪSTĪBU KĀ AKADĒMISKOS PANĀKUMUS IETEKMĒJOŠU FAKTORU: RIETUMOS VEIKTU PĒTĪJUMU ANALĪZE**

**Viewpoint on social-emotional learning of 5-10 year olds as area of  
predicting their academic success: Research data obtained in Western  
countries**

**Daina Lieģeniece**

Liepājas Universitāte, Latvija

E-pasts: daina.liegeniece@liepu.lv

**Abstract.** *The article aims to provide an overview of research data analysis made in Western countries (namely in the US and the United Kingdom) on Social – Emotional Learning and academic success. The article consists of two parts. Part One provides a basis for understanding what social and emotional learning is by analysing some issues of social-emotional competencies. Part Two discusses the issue of associations of SEL with Academic Success. It is done with the aim to show the nursery and primary school teachers how important it is to have a clear understanding of the chosen approaches to address the problems of social-emotional competencies and academic success.*

**Keywords:** *Academic, Social and Emotional learning; approaches to learning; attitude; behaviour; competencies; conduct problems; development; overview; skill; school performance; SEL (social and emotional learning).*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Pēdējo gadu (pēc 2000.gada) pētījumos Rietumu pasaulē tiek pievērsta īpaša uzmanība pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērnu sociāli emocionālajai attīstībai saistībā ar bērnu akadēmiskajiem sasniegumiem (Denham, 2006; Raver, 2002; Raver and Knitzer, 2002; Denham and Brown, 2010; Zins, Bloodworth, Weissberg and Walberg, 2007). Kā norāda pētnieks (Zins, 191.lpp.): „Skola ir sociāla vieta un mācīšanās ir sociāls process.” Bērni mācās blakus un sadarbībā ar citiem bērniem un skolotājiem. Tādējādi, lai sekmētos mācīšanās, bērniem ir jāmača izmantot savas emocijas. Tas nozīmē pievērst uzmanību bērnu sociāli emocionālajai attīstībai, ne tikai, lai uzlabotu bērnu sociālās attiecības ar biedriem un ietekmētu savu un citu pašizjūtu, bet arī lai bērni gūtu akadēmiskos panākumus.

Šī pētījuma mērķis ir analizēt Rietumu valstīs veiktos pētījumus par 5-10 gadīgu bērnu sociāli emocionālu attīstību un gatavību gūt akadēmiskos panākumus. Pētījums tiek veikts 2 virzienos, lai atklātu:

- 1) jēdziena „sociāli emocionālā attīstība” saturu;
- 2) sociāli emocionālās attīstības saistību ar akadēmiskajiem panākumiem skolā vai pirmsskolā.

## Jēdziena „sociāli emocionālā attīstība” saturs

### Content of context ‘socio-emotional development’

Sociālā un emocionālā attīstība ir process, kurā bērni un pieaugušie apgūst zināšanas, attieksmes un prasmes, lai

- atpazītu un vadītu savas emocijas,
- izvirzītu un sasniegtu pozitīvus mērķus,
- izrādītu rūpes par citiem
- veidotu pozitīvas savstarpējās attiecības,
- pieņemtu atbildīgus lēmumus,
- efektīvi sadarbotos ar citiem cilvēkiem.

Pētījumos tiek runāts par kompetencēm, kurās ir ietvertas prasmes, kas dod iespēju bērniem sevi nomierināt dusmu gadījumos, uzsākt draudzību un ar cieņu risināt konfliktus, izdarīt atbildīgas izvēles un konstruktīvi izturēties pret līdzcilvēkiem (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2005; Zins & Elias, 2006). ASV sadarbības padome audzēkņu akadēmiskai, sociālai un emocionālajai attīstībai (CASEL) ir identificējusi piecu savstarpēji saistītu grupu kompetences, kurām būtu jāatspoguļojas programmās (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2005; Devaney, O'Brien, Keister, Resnik and Weissberg, 2006).

- **Sevis izpratne. Sevis apzināšanās:** savu jūtu, interešu, vērtību un spēka adekvāta novērtēšana.
- **Sevis vadība:** savu emociju vadība, lai mazinātu stresu un kontrolētu impulsus, neatlaidība izaicinājumu situācijās, adekvāta emociju izpausme un personisko un akadēmisko mērķu izvirzīšana un sasniegšana.
- **Sociālā izpratne:** citu viedokļu izpratne un empatizēšana, lai izprastu un novērtēt līdzības un atšķirības starp indivīdiem un grupām, izprast ģimenes, skolas un sabiedrības resursus.
- **Savstarpējo attiecību prasmes:** veselīgu un atbalstošu sadarbībā balstītu attiecību veidošana, pretojoties nepiemērotam sociālam spiedienam; starppersonu konfliktu risināšana, palīdzības lūgšana un sniegšana citiem.
- **Atbildīga lēmumu pieņemšana:** uz ētikas standartiem balstītu lēmumu pieņemšana; atbilstošu sociālu normu ievērošana, citu cilvēku cieņa un dažādu darbību seku izpratne, lēmumu pieņemšanas prasmju izmantošana akadēmiskās un sociālās situācijās, skolas un sabiedrības labklājības veicināšana.

Pētījumos par pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērnu sociāli emocionālo attīstību tiek respektētas iepriekš minētās nostādnes un tiek atklāta šī vecuma bērnu attīstības specifika vairākos virzienos.

**Sevis izpratne.** Kaut gan pirmsskolas vecuma bērniem ir labi attīstīta sevis izpratne (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998) pirmsskolā jāvelta liela uzmanība sevis izpratnei. Tiek uzsvērtā mācīšana izprast personiskās jūtas,

pārdzīvojumus, intereses, vērtības un spēkus. Tas ir nozīmīgi mācību turpināšanai skolā.

**Sevis vadība.** Sevis vadība ietver spēju adekvāti vadīt savas emocijas, tās apzināties un nepieciešamības gadījumā tās modificēt, lai iekļautos situācijā. Šis sociāli emocionālās attīstības aspekts ietver arī stresa un šķēršļu pārvarēšanu. Pētījumos tiek uzsvērts, ka pirmskolā un sākumskolā vienlaicīgi ir arī citi neemocionāli sevis vadības aspekti, kā, piemēram, atmiņa darba procesā, uzmanība un iekšēja kontrole, lai regulētu savu sociālo uzvedību un akadēmiskos panākumus.. Pētnieki (Zins et al., 2007) uzskata, ka šis sevis vadīšanas aspekts ietver pašmotivāciju un mērķu izvirzīšanu .

**Sociālā izpratne.** Rotaļās un sadarbībā tiek pieņemti bērni, kuri izprot savas un citu jūtas, empatizē.. Tas ietekmē viņu mijattiecības, pretējā gadījumā, klase vai bērnudārza grupa kļūst par haotisku un traumējošu vidi (Raver, et.al., 2007).

**Atbildīga lēmumu pieņemšana.** Mazajiem bērniem jāmācās risināt sociālas problēmas, tas ir, jāprot analizēt ikdienas situācijas un identificēt problēmas, izvirzīt prosociālus mērķus un noteikt efektīvus ceļus, kā atrisināt atšķirības, kas rodas starp viņiem un vienaudžiem. Pētnieki uzskata, ka atbildīga lēmumu pieņemšana mazajiem bērniem ietver arī citus sociāli emocionālās kompetences aspektus, piemēram, emociju un to izraisīto seku izpratne mijiedarbībā (Lemerise and Arsenia, 2000). Atbildīga lēmumu pieņemšana ietver arī spēju pieņemt atbildīgus ētiskus lēmumus, kur tiek respektēti citi cilvēki. Šī vecuma bērniem klases uzvedības noteikumu ievērošana un izvairīšanās no agresivitātes un neadekvātas uzvedības arī var tikt saistīta ar prasmi uzņemties atbildību.

**Savstarpējo attiecību prasmes.** Šo prasmju mērķis ir veicināt pozitīvu un efektīvu komunikāciju ar citiem cilvēkiem un uzturēt īsāku vai ilgāku laiku attiecības ar citiem cilvēkiem. Šajā aspektā nozīmīgas ir daudzveidīgas prasmes, kas ir saistītas ar pozitīvām savstarpējām attiecībām rotaļās, sarunas uzsākšanu un turpināšanu, kooperēšanos, klausīšanos, palīdzības meklēšanu, uzgaidīšanu un draudzības prasmju nostiprināšanu darbībā (piemēram, pievienošanās citam bērnam vai bērnu grupai, pieņemšanas un vienošanās izrādīšanu, mijiedarbības atgriezeniskās saites izrādīšanu). Pirmsskolas un sākumskolas periodā attīstās visas prasmes saistībā ar bērna neatlaidības un pašpārlicinātības attīstību (piemēram, pretojoties vienaudžu spiedienam iesaistīties neētiskā vai graužošā uzvedībā), konfliktu risināšanu un citu cilvēku vajadzību ievērošanu.

Analizējot literatūras avotus par sociāli emocionālās attīstības komponentiem, var secināt, ka visi šie komponenti ir savā starpā saistīti un viņi ietekmē bērnu akadēmiskos sasniegumus.

### **Sociāli emocionālās attīstības saistība ar akadēmiskiem sasniegumiem pirmsskolā un skolā**

#### **Socio-emotional development and academically achievement in pre-school and school**

**Akadēmisko sasniegumu dažādu aspektu izpratne.** Pētnieki (Denham and Brown, 2010) analizējot akadēmisko sasniegumu dimensijas saistībā ar bērnu



sociāli emocionālo attīstību, koncentrē uzmanību uz bērnu adaptāciju klasē/skolā, respektējot arī skolotāju viedokļus par bērnu uzvedību klasē un pašizjūtu skolā. Citi pētījumi liecina, ka bērni klases darbā piedalās, strādājot vientulībā vai kooperējoties, ka viņi dažādi jūtas sadarbībā ar skolotāju (Ladd, Buhs and Seid, 2001). Pētījumi liecina arī, ka viņu attieksmi pret mācību uzdevumiem ietekmē motivācija, uzmanība, neatlaidība, attieksme pret mācīšanos (Fantuzzo, Perry and Mc Demott, 2004). Tiek respektēti arī bērnu sasniegumi lasīšanā, matemātikā u.c. Tos novērtē, izmantojot bērnu vecumam piemērotus sasniegumu testus (galvenokārt lasīšanā un matemātikā). Uzmanības lokā var būt arī citi ar skolas pieredzi saistīti aspekti (piemēram, materiāla saglabāšana atmiņā, disciplināro aizrādījumu skaits u.c.)

### **Sociāli emocionālās attīstības ietekme uz akadēmiskiem sasniegumiem Influence of socio-emotional development to academically achievement**

**Sevis izziņa un akadēmiskie sasniegumi.** Jau pirmsskolēni izprot vai viņi gūst sekmes, apgūstot burtus, vārdus vai skaitļus. Tā, piemēram, pētnieki (Marsh, Ellis and Craven, 2002) izmantojot „Pirmsskolēnu sevi aprakstošos jautājumus” atklāja, ka matemātiskie sasniegumi ir būtiski un pozitīvi korelē ar 4 un 5 gadīgo savu matemātisko sasniegumu un verbālu savas personības vērtējumu (The Self Description Questionnaire for Preschoolers). Vecākā pirmsskolas vecuma bērni attīsta izjūtu, vai viņi ir spējīgi veikt skolā nepieciešamos uzdevumus. Bērnu uztverto kompetenču skalā (The Perceived Competence Scale for Children, Harter, 1982), tika ietverti tādi apgalvojumi, kā „Man ir panākumi matemātikā / lasīšanā / rakstīšanā”, „Es daudz zinu”, „Es varu lasīt”. Pētnieki (Denham and Brown, 2010) norāda, ka šāda savu sasniegumu izjūta atspoguļo realitāti, bet tā neatspoguļo izaugsmi sasniegumos. Pašuztvertā akadēmiskā kompetence un reālie mācību sasniegumi viens otru ietekmē. Tas tiek atklāts pētījumos par pāreju no pirmsskolas uz sākumskolu (Zafiroupolou, Sotirion, Mitsioli, 2007). Bērns, kurš izjūt, ka viņš ir kompetents kādā specifiskā akadēmiskā jomā, motivē sevi meklēt iespējas pilnveidot personiskās prasmes, tādējādi attīstot prasmi uztvert un reflektēt savas kompetences. Pašvērtējums kopā ar pašuztveres kompetenci dažādās jomās var sekmēt bērnu akadēmiskos sasniegumus sākumskolā. Piemēram, pētnieki (Borman and Overman, 2004) atklāja, ka skolēni ar sliktu uzvedību, bet ar augstu pašvērtējumu, izrāda elastību matemātikā.

Rezumējot, var teikt, ka bērna sevis izpratne vai uztvertā novērtēšana var kalpot par pamatu turpmāko akadēmisko sasniegumu ieguves procesā.

**Sevis vadība un akadēmiskās sekmes.** Bērnu spēja regulēt emocijas, uzmanību un uzvedību ir adaptāciju skolā / klasē un akadēmiskos sasniegumus ietekmējošs faktors (Mc Clelland et.al., 2007). Nozīmīga ir prasme regulēt emocijas. Bērni, kuri ir pārņemti ar negatīvām emocijām, sastopas ar grūtībām mācībās, savukārt pozitīvi noskaņotie bērni viegli iekļaujas klases aktivitātēs,. Ir atklāts (Howse et.al., 2003), ka pirmsskolēnu emocionālā regulācija ietekmē viņu sasniegumus, protams, saistībā ar savu uzvedības vadību. Pētnieki, kuri vēroja

bērnu emocionālo regulāciju klasē, atklāja, ka bērnu vidēji izteiktu negatīvo emociju izpaudumus skolotāji saista ar viņu negatīvo attieksmi pret mācību rezultātiem, savukārt novēroto emocionālo disregulāciju skolotāji attiecina uz bērnu negatīvo mācību motivāciju (Miller, Seifer et al., 2006). Ir atklāts (Trentacosta and Izard, 2007), ka pirmsskolēnu emocionālā regulācija prognozē akadēmiskos sasniegumus 1.klasē un situācija 1.klasē var ietekmēt mācību sasniegumus vēlāk. Tā, piemēram, iekšējās kontroles spēja 1.klasē ietekmē lasīšanas sasniegumus 3.klasē (Liew et al, 2008).

Pētnieki ir izstrādājuši arī komplicētāku viedokli par sevis vadību. Mak Klelands u.c. (Mc Clelland et al., 2007) ir izstrādājuši „mācīšanās prasmju” modeli, kas ietver funkcionēšanu mācību aktivitātē (piemēram, uzmanību, darba atmiņu, iekšējo kontroli), iekļaujošas uzvedības regulāciju mācību aktivitātē un sociāli emocionālās kompetences, kas ir vajadzīgas klases aktivitātēs (piemēram, kooperācija, neatkarība, atbildība). Izmantojot šo modeli (Mc Clelland et al., 2006), tika atklāts, ka pirmsskolēnu ar mācīšanos saistītās prasmes (kuras iekļauj sevis regulāciju un ir tuvas adaptācijas prasmei klasē / skolā) ietekmē panākumus lasīšanā un matemātikā pirmsskolā, pirmajā un otrajā klasē. Tika arī atklāts, ka atstatums akadēmiskos sasniegumos starp bērniem ar vāji vai spēcīgi attīstītām mācīšanās prasmēm saglabājas un pieaug no 2. līdz 6. klasei. Tādējādi, analizētie pētījumi atklāj, ka pašregulācijas dažādi aspekti var palielināt vai vājināt akadēmiskos sasniegumus.

**Sociālā izpratne un akadēmiskie sasniegumi.** Pētījumos tiek apstiprināts, ka pastāv sakari starp mazo bērnu akadēmiskajiem sasniegumiem un viņu izpratni par emocijām. Piemēram, ir atklāts (Leerkes et al., 2008), ka bērnu izpratne par emocijām, pat ne emociju kontrole, ietekmē pirmsskolēnu sasniegumus. Citi pētījumi (Izard et al., 2001) apliecina, ka pirmsskolēnu izpratne par emocijām ietekmē viņu pārējās sociāli emocionālo attīstību raksturojošās kompetences.

Tādējādi ilustratīvi aplūkoti pētījumi apliecina, ka bērnu prasme izprast emocijas, it īpaši kontekstā, ietekmē akadēmisko progresu.

**Atbildīga lēmumu pieņemšana un akadēmiskie sasniegumi.** Iepriekš analizētie pēdējo gadu pētījumi saskata sakarus starp mazo bērnu sociālo problēmu risināšanas prasmēm saistībā ar viņu adaptāciju un sākotnējiem akadēmiskiem sasniegumiem. Šie pētījumi arī apliecina, ka gadījumos, kad bērns jūtas apbēdināts vienaudžu provokāciju dēļ, bet turpina saglabāt prosociālu problēmas risinājumu, viņš izrāda akadēmiskos sasniegumus arī vēlākajos gados.

Tādējādi, analizēto pētījumu rezultāts apliecina, ka bērnu atbildīga lēmumu pieņemšana vai prosociālas uzvedības izvēle palīdz indivīdam gūt akadēmiskos sasniegumus.

**Attiecības / sociālās prasmes un akadēmiskie sasniegumi.** Šajā jomā ir daudz pētījumu. Tā, piemēram, pētījumā par sakariem starp akadēmiskām un sociālām kompetencēm skolēniem no 1. līdz 3.klasei (Welsh, Parke, Widaman, 2001) tika atklāts, ka 2.klases skolēnu prosociālā vai agresīvā uzvedība ietekmē viņu akadēmiskos sasniegumus 3.klasē. Bērniem ar agresīvas uzvedības

paradumiem un prosociālas uzvedības prasmju trūkumu ir lielākas iespējas neizpausties akadēmiskos sasniegumos.

**Savstarpēji sakari starp sociāli emocionālo attīstību un akadēmiskiem sasniegumiem.** Bērniem nobriestot, veicinot emocijas, izziņa, uzvedība atklājas integrēti. Tas liek saprast, ka bērns nefunkcionē „pa daļām”, viņa izpētē jārespektē personība veselumā (whole child). Arī sociāli emocionālās attīstības komponenti darbojas kopā, veicinot akadēmiskos sasniegumus daudzos virzienos. Piemēram, (Eizenberg et al., 2000) ir izstrādāta koncepcija par to, ka verbālās spējas un emociju izpratne ietekmē emocionālo regulāciju, kas paplašina sociālo kompetenci, kas savukārt ietekmē motivāciju mācīties un mācīšanās prasmes. Pētījums, kas balstās uz bērncentrētu pieeju, atklāj bērnu apakšgrupas, kuras atšķiras sociāli emocionālās un akadēmisko sasniegumu jomās. Šīs apakšgrupas parāda, ka jāizstrādā individuālās programmas bērnu attīstībai (šis jautājums par programmu individualizāciju netiek skatīts mūsu pētījumā).

Tādējādi, sociāli emocionālās attīstības sarežģītība pētniekiem liek ievērot dinamiskās faktoru vai kompetenču mijiedarbības, kas var atklāties daudzfunkcionāli.

**„Komunikācijas ietvari” pirmsskolēnu sociāli emocionālās attīstības veicināšanai.** Tā kā dažāda vecuma bērnu / jauniešu sociāli emocionālās attīstības sekmēšanai ir izstrādātas daudzas programmas, šajā rakstā ilustratīvi aplūkosim Misuri štatā (ASV) izstrādāto programmu, ko autori nosauc nevis par programmu, bet „komunikācijas ietvariem” (a framework for communicating) (Missouri, 2002)

**„Ietvaru” izveides galvenie principi.** Tie atklāj zinātniskos pētījumus par SEL (social emotional learning), veiktus ASV, galvenos atzinumus, piemērotus pirmsskolas vecuma bērniem. Kā galvenie tiek akceptēti šādi:

1. Visi bērni aktīvi meklē iespējas izprast to pasauli, kurā dzīvo. Ja viņiem tiek piedāvāta iespēja izvēlēties aktivitātes viņi apgūst zināšanas, prasmes un spējas risināt problēmas.
2. Bērni konstruē zināšanas un vērtības mijiedarbībā ar vienaudžiem, vecākiem un citiem pieaugušajiem un aktīvi pētot fizisko un sociālo vidi.
3. Mazo bērnu domāšanā parādās kļūdas, ko var iepriekš paredzēt.
4. Mācīšana agrīnajā vecumā un attīstība viena otru ietekmē un ir savstarpēji saistītas.
5. Ģimenes (vecāku), pirmsskolas pedagogi ir bērna pirmie skolotāji.
6. Bērni izrāda atšķirības kompetenču apgūvē.

„Komunikācijas ietvaros” ir atklāti sociāli emocionālās attīstības komponenti, apguves procesa standarti, indikatori novērtēšanai, kas tiek ilustrēti ar piemēriem.

Ilustratīvi analizēsīm dažas šīs nosacītās programmas satura un realizācijas procesa aspektus.

1.tabula

**„Ietvaru” satura un realizācijas procesa aspekti**  
**Aspects of content ‘frames’ and realization process**

Satura komponenti	Procesa standarti
Zināšanas par sevi	- Izrāda izpratni par sevi - Attīsta paškontroli - Attīsta personisko atbildību
Zināšanas par citiem	- Veido savstarpējās cieņas un uzticēšanās attiecības ar citiem - Strādā kooperējoties ar citiem

Aplūkosim arī atsevišķus „procesa standartus”, atklājot ar pētnieku izvēlētajiem indikatoriem, kas ilustrēti ar piemēriem.

2.tabula

**Zināšanas par sevi. Paškontroles attīstība**  
**Development of self-control**

Indikators	Piemēri
1.Ievēro vienkāršu likumus	Bērns - seko un ievēro noteikumus bērnudārzā un mājās - ievēro noteikumus spēlē, rotaļā - ievēro drošības noteikumus
2.Pieņem izmaiņas noteikumos un ievēro dienas notikumu ritmu	Bērns - izprot un ievēro mājas un bērnudārza kārtību un noteikumus - viegli pāriet no vienas aktivitātes citā (piemēram, ienākot klasē sakārto apģērbu, mazgā rokas, gatavojas iekļauties aktivitātēs)
3.Izrāda jūtas, emocijas ar žestiem, darbībām, valodu	Bērns - identificē emocijas - dalās savos pozitīvajos pārdzīvojumos ar citiem - piedāvā palīdzību bērnam, kurš cieš - rotaļās pauž un atbild uz jūtām - kontrolē impulsus, kad grib darīt pāri otram bērnam
4.Adaptējas dažādās vidēs	Bērns - adaptējas tai uzvedībai, ko prasa dažādas vides (bibliotēka, baznīca, mājas, skola, bērnudārzs) - ievēro dažādu veidu likumus

Uzskatām, ka šīs kompetences attīstība ir būtiska mācību sasniegumu veicināšanā, jo tajā ietvertas iespējas bērnam attīstīt savu paškontroli, iekšēji komunicējot pašam ar sevi. Tas, protams, ir attīstījies sociālās mijiedarbības procesā, kā arī atdarinot citus.

**Zināšanas par sevi. Personiskās atbildības attīstība**  
**Development of private responsibility**

Indikators	Piemērs
1.Rūpējas par personiskajām un grupas mantām	Bērns - rūpīgi noliek vietā grāmatas un citus piederumus - rūpējas par rotaļlietām - noliek vietā dažādus materiālus un lietas
2.Sāk saprast savas un citu rīcības sekas	Bērns - saplēsto mantu atnes pedagogam vai vecākiem, lai salabotu - atzīst savu pārkāpumu „sliktā darīšanu”, meklē cēlonību

Tā kā bērnu gatavību skolai un akadēmiskos sasniegumus ietekmē personiskās atbildības un attiecību ar citiem veidošana, turpmākajā tekstā aplūkosim „komunikācijas ietvaros” atklātos šo ideju raksturotājus.

Uzskatām, ka bērna atbildības uzņemšanās par sevi neadekvāts rīcības gadījumā un savas rīcības seku apjausma ir nosacījums attiecību veidošanai ar citiem.

Mūsaprāt, aplūkotie sociāli emocionālās kompetences komponenti atklāj dažādu komponentu saistību (piemēram, attiecību veidošana ar citiem iekļauj jūtu paškontroli, sevis apzināšanos, personiskās atbildības u.c. komponentus). Analizētie pētījumi pārliecinoši parāda, tā kā bērna prāts, jūtas, uzvedība darbojas savstarpēji integrēti, jebkuras programmas satura un tā realizācijas procesā respektējama bērna personība veselumā (whole child).

### **Secinājumi**

### **Conclusions**

1. 21.gadsimta skolēni un bērni ir ar atšķirīgu sociālkulturālās attīstības līmeni un attieksmi pret mācību darbu skolā. Tāpēc visā pasaulē tiek meklētas iespējas iekļaut izglītības politikā tādus jautājumus, kuri tieši vai netieši atvieglo audzēkņiem gūt akadēmiskos sasniegumus. Rietumvalstu izglītības politikas veidotāji un pētnieki kā vienu no nozīmīgākajām problēmām, kas ietekmē audzēkņu akadēmiskos sasniegumus, uzskata sociāli emocionālo attīstību.

2. ASV Sadarbības padome audzēkņu akadēmiskai, sociālai un emocionālai attīstībai (CASEL, 2002) ir identificējusi piecu savstarpēji saistītu grupu kompetences, kurām būtu jāatspoguļojas programmās. Tās ir: sevis izpratne, sevis vadība, sociālā izpratne, savstarpējo attiecību prasmes, atbildīgu lēmumu pieņemšanas prasme.

3. Pētījumi, veikti ar pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem, detalizēti atklāj šo prasmju saturu. Visas analizētās kompetences un prasmes ir aplūkojamas savstarpējā saistībā. Tā kā bērna kognitīvā darbība, emocijas, uzvedība ir savstarpēji saistītas, teorijā un praksē tiek respektēts bērns veselumā (whole child).

4. Sociāli emocionālās attīstības saistība ar akadēmiskajiem sasniegumiem analizētajos pētījumos parādās 2 aspektos:

- 1) attieksmē pret sevi un līdzbiedriem;
- 2) attieksmē pret mācību darbu.

Analizētie pētījumi uzsver, ka apgūtās sociāli emocionālās kompetences vai prasmes var motivēt bērnu/skolēnu akadēmisko sasniegumu gūšanai.

5. Analizētie „Komunikācijas ietvari” pirmsskolēnu sociāli emocionālās attīstības sekmēšanai (Missouri, 2002) atklāj, kādas pieejas izmantojams pirmsskolā „Ietvaros” noteiktā satura realizēšanai. Tādējādi, analizētais materiāls parāda, kā pirmsskolas iestādes pedagogi kopā ar vecākiem, var palīdzēt mazajam bērnam soli pa solim ne tikai uzlabot savu pašizjūtu, bet gatavoties mācību darbam skolā.

### Summary

Social and emotional learning (SEL) is increasingly becoming an area for determining and predicting children's academic success. The current article by analyzing several models of SEL identifies specific SEL skills and their contribution and relation to academic success. Their reciprocal nature is discussed, basing on the assumption that within the organizational perspective, emotions, cognition, and behaviour are coordinated in complex ways (“whole child”).

By analysing Missouri Pre–K Social and Emotional Development Standards and Approaches to Learning (2002) the author brings attention to consideration that children's success in social and emotional competencies using appropriate approaches could be developed step by step.

### Literatūra Bibliography

1. Borman, G.D. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-193.
2. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2005). *Safe and Sound : An Educational Leader's Guide to Evidence – based Social and Emotional learning (SEL) Programs*. Illinois Edition, Chicago, IL : Author.
3. Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17, 57-89.
4. Denham, S.A., and Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”; Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development*, 21:5, 652-680.
5. Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S. and Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning : Implementation guide and toolkit*. Chicago, II : Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
6. Eisenberg, N., Sadovsky, A. and Spinrad, T.L. (2005). Associations of emotion- related regulation with language skills, emotion knowledge and academic outcomes. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 109, 109-118.
7. Fantuzzo, J., Perry, M. A. and Mc Dermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low – income children. *School Psychology Quarterly*, 19, 212-230.
8. Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

9. Howse, R., Calkins, S., Anastapoulos, A., Keane, S. and Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education & Development*, 14, 101-119.
10. Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
11. Ladd, G.W., Buhs, E.S. and Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten : School liking as an antecedent of early classroom participation and achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
12. Lemerise, E.A. and Arsenio W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
13. Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D. and Lange, G. (2008) Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 102-124.
14. Liew, J., Mc Tigne, E.M., Barros, I. and Hughes, J.N. (2008). Adaptive and effort full control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1<sup>st</sup> through 3<sup>rd</sup> graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515-526.
15. Marsh, H.W., Ellis, I.A. and Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unravelling measurement multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393.
16. Mc Clelland, M.M., Acock, A.C. and Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-regulated skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
17. Mc Clelland, M.M., Cameron, C. Warless, S. and Murray, A. (2007). Executive function, self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O.N. Saracho and B.Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education* (pp.87-107), Charlotte, N.C. Information Age.
18. Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A. and Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's views of their academic social and emotional lives : An evaluation of the self-perception scales of the Berkerley Puppet Interview. *Child development*, 69, 1556-1576.
19. Miller, A.L., Fine, S.E., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S. and Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions : Interrelations between facets of emotional competence and associations in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.
20. Missouri Pre-K Social and Emotional Development. Standards and Approaches to Learning. Teachers Guide, [and] Parent Handbook: Early, Social and Emotional Development and Approaches to Learning. Missouri State Dept. Of Elementary and Secondary Education, Jefferson City, 2002, 76 pp.
21. Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16 (3), 3-18.
22. Raver, C.C., Garner, P. and Smith Donald, R. (2007). Roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness : Are the links causal? In R. Pianta, M. Cox and K. Snow (Eds.) *School readiness and transition to kindergarten in the area of accountability* (pp.121-147), Baltimore, MD : Brookes.
23. Raver, C.C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three and four – year – olds*. New York : NY : National Centre for Children in Poverty.

24. Trentacosta, C. and Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-87.
25. Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, C. (2001). Linkages between children's social and academic competence : A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
26. Zafinopoulou, M., Sotirou, A. and Mitsiouliv. (2007). Relation of self-concept in kindergarten and first grade to school adjustment. *Perceptual and Motor Skills*, 104. 1313-1327.
27. Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P and Walberg, H.J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210.
28. Zins, J.E., Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G.Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III. Development, prevention and intervention* (pp.1-13), Bethesda, M. D. : National Association for School Psychologists.

<p><b>Daina Lieģeniece</b> Liepaja University Liela St.14, Liepaja, Latvia E-mail: daina.liegeniece@liepu.lv Phone: +371 29937748</p>
---



## AUGSTSKOLU AUTONOMIJAS IZPRATNES ATTĪSTĪBA LATVIJĀ

### The Development of Higher Education Establishment Autonomy in Latvia

Ivans Jānis Mihailovs

Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija

E-pasts: ivans.mihailovs@rsu.lv

**Abstract.** *The events, which were highly important for Latvian higher education development, were happened in the 1st part of 2011, incl. discussions about higher education establishment (university) autonomy frames and content.*

*According to the national legislation and higher education establishment statuses, autonomy is mostly centred to the “inside” of the higher education establishment, bringing in “outside” duties to respect and comply with state regulation and standards etc.*

*The analysis of current situation in Latvian higher education shows, that there are four models of autonomy, which have differences in legal regulation, management and daily practise. Also the targets of the founders, the priorities of educational activities are different and exactly influence educational relations, content of studies, study requirements, students, staff and administration duties and rights. In this context, discussions about the founder’s rights to supervise higher education establishment work and harmonization of society-state-higher education establishment still are opened for adjustment.*

**Keywords:** *higher education establishment autonomy, autonomy models, higher education establishments, Senate, Law of higher education.*

#### Ievads

#### Introduction

Latvijas augstākās izglītības sistēmas turpmākās attīstības modeļa izvēle ir politisku, augstākās izglītības pārvaldes iestāžu un augstākās izglītības iestāžu darbības dienaskārtībā vismaz jau četrus gadus (kopš pasaules finanšu krīzes, kad tika būtiski samazināts valsts finansējums augstākajai izglītībai un zinātnei Latvijā). Vienlaikus pārmaiņu nepieciešamību Latvijas augstākajā izglītībā aktualizē arī citi faktori, t.sk. pesimistiskas demogrāfiskas prognozes, paredzot būtisku studentu skaita samazinājumu, Latvijas augstākās izglītības konkurences ar ārvalstu augstākās izglītības piedāvājumu intensifikācija, novecojusi / neefektīva augstākās izglītības finansēšanas un pārvaldes sistēma.

Uzskaitīto faktoru kompleksais raksturs prasa jau nekavējoši meklēt risinājumus, iesaistot diskusijās un apspriedēs ieinteresētas puses, apzinoties pieņemto lēmumu ilglaicīgu ietekmi, īpaši uz Latvijas augstākās izglītības sistēmas ilgtspēju un konkurētspēju.

Ievērojot minēto, šajā rakstā ir piedāvāts pārskats par 2011.gada pirmajā pusē notikušajām diskusijām un norisēm, mēģinot mainīt / pilnveidot augstskolu autonomijas principa izpratni un attiecīgi regulējumu Latvijā. Šie notikumi ir

izraisījuši asu ieinteresēto pušu pretestību, kas pēc būtības veicināja iepriekšējās Latvijas augstākās izglītības pārvaldes modeļa saglabāšanos.

Jāatzīmē, ka neskatoties uz 2011.gada notikumu nozīmi, tiem (to analīzei) joprojām tiek pievērsta salīdzinoša maza uzmanība gan pētniecībā, gan arī politisko lēmumu pieņēmēju vidū, gan arī augstākās izglītības iestāžu vadības praksē. Kā rezultātā diskusijas par augstskolu autonomiju, pa tās īstenošanas iespējām un modeļiem, par augstākās izglītības pārvaldes modeļiem Latvijā šobrīd faktiski nenotiek.

Līdz ar to šajā rakstā, analizējot normatīvos aktus, politiķu / amatpersonu paziņojumus un publikācijas masu medijos, ir mēģināts raksturot Latvijas augstākās izglītības sistēmas un pārvaldes attīstībai būtisko jautājumu – priekšlikumus augstskolu autonomija izpratnes un arī satura pārmaiņām – risināšanu 2011.gada pirmajā pusē.

### **Augstskolu (augstākās izglītības iestāžu) autonomijas izpratne**

#### **The understanding of the higher education establishment autonomy**

Jautājums par augstskolu autonomiju (grieķu valodā – iespēja pašiem pieņemt savus likumus, burtiski pats likums) un tās saturu / robežām augstākās izglītības iestāžu darbības praksē ir aktualizējies līdztekus ar pirmo universitāšu dibināšanu un turpmāko darbību, cīnoties par pašpārvaldes tiesībām, dažādām privilēģijām, akadēmiskajām brīvībām un iespējām noteikt piedāvātās izglītības saturu.

Klasisku augstskolu (arī universitāšu, augstākās izglītības iestāžu) autonomijas doktrīnu formulēja profesors Berits Olsons, norādot, ka: “ideālā neatkarīgā universitātē ir jābūt: vadītāja izvēles brīvībai; vadības modeļa izvēles brīvībai; zinātnes pētījumu objektu izvēles brīvībai; studentu uzņemšanas brīvībai; sociāla pasūtījuma izvēles brīvībai; īpašumam un tiesībām rīkoties ar to; brīvībai izvēlēties līdzekļus no papildus avotiem”. (Волосникова, 2005). Šī doktrīna pamatā balstās uz t.s. Vilhelma fon Humbolta universitātes modeli (kas izveidojusies 19.gadsimta sākumā): mācīšanas / pasniegšanas brīvība (Lehrfreiheit), mācīšanās / studiju brīvība (Lernfreiheit), mācību un pētniecības vienotība (Einheit von Forschung and Lehre). (Borhan, 2009).

Augstskolu autonomija šobrīd tiek atzīta par vienu no Boloņas procesa pamatprincipiem. Tā ir priekšnoteikums universitātes attīstībai un neatkarībai no politiskās varas un ekonomiskajiem spēkiem. (Lielā universitāšu harta // [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna\\_LV.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_LV.pdf)). Arī 2003.gada *Berlīnes komunikē* uzsvērts, ka būtisks priekšnoteikums Boloņas mērķu sasniegšanai ir reāla universitāšu autonomija, kura ir viens no kvalitatīvas darbības garantiem un pamats augstākās izglītības iestāžu atbildībai sabiedrības priekšā. (Realizējot Eiropas augstākās izglītības telpu. Augstākās izglītības ministru Komunikē // [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/Berl\\_kom\\_Lat.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/Berl_kom_Lat.pdf)).

Tātad šobrīd augstskolu autonomija ir augstskolas pašpārvaldes un darbības brīvības mehānisms – patstāvība vadītāju, akadēmiskā un tehniskā (vispārējā) personāla izvēlē, kā arī patstāvība akadēmiskā, pētnieciskā, saimnieciskā un citas

darbības īstenošanā (akadēmiskās brīvības) atbilstoši valstī noteiktajam normatīvajam regulējumam un augstskolas pieņemtajiem aktiem. Vienlaikus augstskolas autonomijas princips uzliek augstskolas dibinātājam, pildot savas administratīvās un finansiālās saistības, pienākumus nodrošināt augstskolas darbībai nepieciešamos apstākļus, neiejaukties augstskolas izglītības saturā, metodikā, kadru izvēlē un citos jautājumos. (Felt, U., Glanz, M. University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy // [http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/dep\\_sciencestudies/pdf\\_files/pdfs\\_abgeschlossene\\_projekte/University\\_Autonomy\\_I.pdf](http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/pdfs_abgeschlossene_projekte/University_Autonomy_I.pdf)).

Arī Augstskolu likuma 4.pantā šobrīd ir noteikts, ka “(1) Augstskolas ir autonomas izglītības un zinātnes institūcijas ar pašpārvaldes tiesībām. Augstskolu autonomiju raksturo varas un atbildības sadale starp valsts institūcijām un augstskolu vadību, kā arī starp vadību un akadēmisko personālu.

(2) Augstskolas autonomija izpaužas tiesībās brīvi izvēlēties augstskolas dibinātāju izvirzīto un šim likumam atbilstošos uzdevumu īstenošanas veidus un formas, kā arī atbildībā par augstskolā iegūtās izglītības kvalitāti, mērķtiecīgu un racionālu finanšu un materiālo resursu izmantošanu, demokrātisma principu un augstskolu darbību reglamentējošu likumu un citu normatīvo aktu ievērošanu...”. (Augstskolu likums // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>).

Tādējādi augstskolas autonomija, garantējot noteiktas brīvības, nebūt neatrodas ārpus starptautiskās un nacionālās normatīvo aktu sistēmas, kas regulē augstāko izglītību, un pēc būtības uzliek pienākumus respektēt valsts noteikto augstākās izglītības iestāžu darbības modeli, ievērot akadēmiskā personāla un studējošo tiesības un pienākumus, izstrādāt savas studiju programmas atbilstoši valsts / starptautiskajiem standartiem, saņemt nepieciešamās atļaujas / licences, maksāt nodokļus un nodevas, kā arī pieļauj / atļauj ne tikai pārvaldīt, bet arī uzraudzīt augstskolu darbību un tās rezultātus (Ростовцева, 2001), tai pat laikā mūsdienās prasot arī sabiedrības iesaisti / sadarbību ar sabiedrību augstskolas pārvaldē / darbībā. Līdz ar to augstskolu autonomijas princips pamatā ir vērsts uz augstskolu darbības “iekšieni”, augstskolu darbības ārējās izpausmes pakļaujot nevis (tikai) pašpārvaldes principiem, bet arī normatīvajos aktos noteiktajam un publisko iestāžu darbības vispārējiem principiem, kā arī prasa sabiedrības iesaisti un atbildību.

Ir jānorāda, ka jau iepriekš raksta autors ir norādījis, ka Latvijas augstākās izglītības iestāžu atšķirīgs (darbības) statuss un atšķirīgs dibinātāju (juridiskais statuss) tiešā veidā ietekmē augstskolu autonomijas principa īstenošanu, faktiski veidojot četrus dažādus augstākās izglītības iestāžu darbības / pārvaldes modeļus Latvijā, kas izpaužas atšķirībās augstākās izglītības iestāžu darbībā, lēmumu pieņemšanas mehānismos, pārvaldes un pašpārvaldes institūciju darba organizācijā, personāla attiecību hierarhijā, studenta statusa īpatnībās, dibinātāju mērķos, uzdevumos un interesēs utt.

Tā Latvijā augstākās izglītības iestādēm ir šāds statuss:

1. Lielākā daļa valsts (dibināto) Latvijas augstskolu ir atvasinātas publisko tiesību personas. To sadarbības mehānismi ar dibinātāju, dibinātāja iesaistes iespējas to pārvaldē un darbībā, iespējas aizsargāt savas intereses un īstenot savus mērķus ir noteiktas diezgan vispārīgi;
2. Atsevišķas valsts augstskolas darbojas uz īpaša likuma / līguma pamata un tām trūkst tradicionālo augstskolu pašpārvaldes pazīmju un citu elementu, piemēram, Rīgas Ekonomikas augstskola. Arī šis apstākļi ievērojami mazina dibinātāja dalības iespējas to pārvaldē un darbībā. Pie tam dibinātāja iespējas aizsargāt savas intereses un īstenot savus mērķus, iejaukties augstskolu darbībā ir noteiktas diezgan vispārīgi;
3. Atsevišķas valsts (dibinātās) Latvijas augstskolas un koledžas ir valsts iestādes, kuras savā ikdienas darbībā iekļaujas valsts (pārvaldes) iestāžu hierarhiskā sistēmā, pašam dibinātajam uzņemoties aktīvu lomu šo iestāžu pārvaldē un darbībā;
4. Fizisko un juridisko personu dibinātās augstskolas, kas ir komercsabiedrības vai nodibinājumi un darbojas saskaņā ar Komerclikumu vai Biedrību un nodibinājumu likumu, ciktāl tas nav pretrunā ar Augstskolu likumu. Jāatzīmē, ka dibinātāja / īpašnieka tiesības un pienākumi Augstskolu likumā faktiski nav noteikti. (Mihailovs&stankevičs, 2010)

Pie tam jāatzīmē, ka de-iure pašreizējā Augstskolu likumā (kas pieņemts 1995.gadā) ir noteikta tikai augstskolu autonomija, nevis augstākās izglītības iestāžu autonomija, līdz ar to koledžu autonomija ir tikai prezumējama, kas arī raisa problēmas augstskolu (augstākās izglītības iestāžu) autonomijas principa izpratnē.

Minētā situācija ir pamats, lai konstatētu, ka augstskolu autonomijas principa īstenošanas saturs un robežas Latvijā līdz šim ir salīdzinoši vāji noteiktas, attiecīgi apgrūtinot šī principa piemērošanu un interpretāciju praksē, kļūstot par pamatu spekulācijām un pat pārpratumiem.

### **Diskusijas par augstskolu autonomiju 2011.gadā**

#### **Higher education establishment autonomy as object of discussions in 2011**

Iepriekšējo secinājumu apstiprina arī 2011.gada pavasarī un vasaras sākumā izstrādātie priekšlikumi, paredzot mainīt atsevišķu augstskolu (paš)pārvaldes institūciju kompetenci. Tā Saeimas deputāte un bijusi izglītības un zinātnes ministre profesore Ina Druviete ir iesniegusi priekšlikumu Augstskolu likuma grozījumiem, piedāvājot samazināt Senāta – augstskolas personāla koleģiālas vadības institūcijas un lēmēj institūcijas, kas apstiprina kārtību un noteikumus, kuri regulē visas augstskolas darbības sfēras (izskata un apstiprina studiju programmas, dibina un likvidē struktūrvienības u.c.), – pilnvaras, attiecīgi palielinot rektora kompetenci, norādot, ka, lai gan saskaņā ar Augstskolas likuma 17.<sup>1</sup> pantā noteikto par augstskolas finansiālo darbību atbild rektors, reāli viņam “nav piešķirtas pilnvaras pieņemt budžetu un noteikt maksu cenrādi. Izveidojusies paradoksāla situācija, kurā atbildīgajam nav tiesību lemt lietas, par kurām viņš atbild”. (Druviete, I. Autonomija, atbildība un kārtība //

<http://www.delfi.lv/news/comment/comment/ina-druviete-autonomija-atbildiba-un-kartiba.d?id=38333983>)

Šāds priekšlikums ir izraisījis plašus ieinteresēto pušu, t.sk. studentu, protestus. Tā, piemēram, 2011.gada 5.maijā pie Saeimas komisiju un frakciju ēkas “pulcējās Latvijas Studentu apvienības (LSA) valdes pārstāvji un Latvijas augstskolu studējošie senatori. Sasaitējot sev rokas ar auklām, sapulces dalībnieki uzrunāja deputātus un aicināja tos komisijas sēdē lemt pret augstskolu senātu funkciju samazināšanu”, uzskatot, ka šādi tiešā veidā tiek mazināta augstskolu autonomija, liedzot augstskolas personālam iesaistīties tās pārvaldē. (Saeimas komisijas sēdē noraidīts priekšlikums par augstskolu rektoru pilnvaru palielināšanu // <http://www.lsa.lv/saeimas-komisijas-sede-noraidits-priekslukums-par-augstskolu-rektoru-pilnvaru-palielinasanu.html>)

Turpretī bijušais Latvijas Universitātes rektors un tagadējais Sociālo tehnoloģiju augstskolas rektors Juris Zaķis vienā no savām intervijām norādījis: “Visvairāk nav kārtībā vadība virs augstskolu līmeņa. Mani ļoti pārsteidz tas, ka par valsts augstskolām valsts saka, ka nevar tās regulēt, jo tās ir autonomas. Atvainojos – ja dibinātājs nevar regulēt pats savu augstskolu! Mums privātajās augstskolās vienmēr ir dibinātājs, kurš nosaka darāmo uzdevumu, un uzdevumu robežās rektors var izšķirties par to vai citu metodi”, norādot, ka “rektoriem vajadzētu būt vairāk organizatoriem un saimniecisko darbu veicējiem, nevis akadēmiķiem. Vadot augstskolu, svarīgi rūpēties arī par tās finansēm”. (Ar atplestām rokām gaida ārvalstu studentus // [http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/3773-ar\\_atplestam\\_rokam\\_gaida\\_arvalstu\\_studentus](http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/3773-ar_atplestam_rokam_gaida_arvalstu_studentus))

Līdz ar to sabiedrības protestu rezultātā Inas Druvietes priekšlikums netika virzīts tālāk.

Taču vēl asāku neapmierinātību ir izpelnījušies 2011.gada jūnija sākumā sagatavotie kultūras ministres Sarmītes Ēlertes priekšlikumi būtiski paplašināt augstskolu padomnieku konventa – koleģiālās institūcijas, kas šobrīd konsultē senātu un rektoru augstskolas attīstības stratēģijas jautājumos – kompetenci, paredzot, ka universitātēs konventu jāveido no 16 dalībniekiem un citās valsts dibinātās augstskolās – no astoņiem. Pie tam pusi no padomnieku konventa sastāva ievēlēs ministrs, kura padotībā atrodas augstskola. Vienlaikus padomnieku konventa kompetencē tika paredzēts ietvert augstskolas stratēģijas un mācību rezultātu izvērtēšanu, t.sk. atbilstību sabiedrības pieprasījumam un darba tirgum, kā arī atzinumu sniegšanu par finanšu investīcijām. Šāds priekšlikums tika pamatots ar nepieciešamību veicināt darba devēju iesaisti augstskolu attīstībā un nodrošināt arī dibinātāju, t.sk. valsts, interešu pārstāvniecību, norādot, ka „šobrīd lielā daļā valsts dibināto augstskolu praktiski netiek pārstāvētas dibinātāja intereses pat konsultatīvā līmenī, taču nozares ministrs nes politisko atbildību par savu jomu, tostarp izglītības sistēmu tajā. Ja izglītībā tiek konstatētas problēmas, – trūkst speciālistu, vai, gluži pretēji, ir vērojama to pārprodukcija, no ministra tiek prasīta atbildība un rīcība uzlabojumu veikšanai.” (Ēlerte: Plānotie grozījumi Augstskolu likumā

veicinātu darba devēju iesaisti augstskolu attīstībā // <http://www.diena.lv/sabiedriba/zinas/elerte-planotie-grozijumi-augstskolu-likuma-veicinatu-darba-deveju-iesaisti-augstskolu-attistiba-13887929>)

Tādējādi, pieņemot šādu priekšlikumu, zināmā mērā tiktu ierobežota augstskolu rektoru un senātu kompetence, vienlaikus pastiprinot valsts pārvaldes un attiecīgi politiķu / politisko aprindu pārstāvju ietekmi augstskolās. Arī šajā gadījumā galvenais iebildumu pamats bija saistīts ar iespējamo augstskolu autonomijas ierobežošanu, un sabiedrības spiediena rezultātā priekšlikums tika atsaukts. ([http://www.jaunatneslietas.lv/page/10&news\\_id=2865](http://www.jaunatneslietas.lv/page/10&news_id=2865))

Tomēr, neskatoties uz tik asu pretestību abiem minētajiem priekšlikumiem, jautājumus par augstskolu autonomijas robežām un attiecīgi dibinātāja – valsts iespējām ietekmēt procesus / pārvaldīt savas dibinātās augstskolas ir palicis neatrisināts. Pie tam jau šobrīd Augstskolu likuma 16.panta ceturtajā daļā ir noteikts, ka „izglītības un zinātnes ministrs var pieprasīt izveidot padomnieku konventu pēc rektora un senāta pārstāvju viedokļu noklausīšanās. Ja padomnieku konventa izveidi pieprasa ministrs, viņam ir tiesības iecelt konventa priekšsēdētāju un līdz 50 procentiem konventa locekļu.” Bet līdz šim šis likumā noteiktās tiesības netika izmantotas. (Augstskolu likums // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>)

Tai pat laikā tik krasa viedokļu atšķirība par augstskolu vadītāju, t.sk. Senāta, pilnvarām un atbildību kļuva par pamatu, lai 2011.gada jūlijā grozītu Augstskolu likumu, nosakot, ka senāts ir koleģiāla institūcija, kas valsts dibinātās augstskolās darbojas kā atvasinātas publiskas personas orgāns. Vienlaikus tika precizēta un paplašināta rektora kompetence, nosakot, ka rektors veicina un atbild par augstskolas personāla attīstību un nodrošina akadēmiskā personāla un studējošo akadēmisko brīvību; atbild par augstskolas stratēģijas īstenošanu un sagatavo augstskolas budžetu. (*Grozījumi Augstskolu likumā* // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233707>)

Diskusiju par augstskolu autonomijas principa izpratnes attīstību kontekstā ir jāmin divi atšķirīgi uzskati. Tā bijusi Rektoru padomes priekšsēdētāja profesore Tatjana Volkova vienā no saviem rakstiem ir norādījusi, ka mūsdienu Eiropā “dominē tendence nostiprināt augstskolu autonomiju, vienlaikus dodot jaunus uzdevumus, palielinot atbildību un vairojot uzticību sabiedrībā”. (Volkova, 2009)

Turpretī Latvijas Universitātes pētniece Ilona Kunda uzskata, ka augstskolu autonomija allaž ir bijusi “relatīva”, balstoties uz nosacītu “valsts-augstskolas-sabiedrības vienošanos”, bet šobrīd īstenojas pāreja uz “sabiedriskās iesaistes” modeli. (Kunda, 2011)

Pie tam tieši sabiedrības iesaistes iespējas augstskolu darbībā un arī pārvaldē Latvijā vismaz normatīvā regulējuma līmenī faktiski nav noteiktas.

## **Secinājumi Conclusions**

1. Augstskolas autonomijas princips ir skatāms starptautiskās un nacionālās normatīvo aktu sistēmas kontekstā, uzliekot augstskolām pienākumus ievērot valsts noteikto augstskolu darbības modeli, kā arī ļauj ne tikai pārvaldīt, bet arī

- uzraudzīt augstskolu darbību un tās rezultātus, tai pat laikā veicinot arī sabiedrības iesaisti augstskolas pārvaldē / darbībā;
2. Latvijas Republikā vienlaikus darbojas vismaz četri augstskolu autonomijas modeļi;
  3. Augstskolu autonomijas principa saturs un robežas Latvijā līdz šim ir salīdzinoši vāji noteiktas, kas arī apgrūtina šī principa interpretāciju un piemērošanu;
  4. Sabiedrības iesaistes iespējas augstskolu darbībā un arī pārvaldē Latvijā vismaz normatīvā regulējuma līmenī faktiski nav noteiktas;
  5. Priekšlikumi mainīt / pilnveidot augstskolas autonomijas principa saturu / regulējumu tika izteikti un arī apspriesti bez plašākas sabiedrības un arī augstskolu līdzdalības, kas radīja spriedzi / protestus un pēc būtības aizkavēja augstskolu autonomijas sakārtošanas procesu.

Kopumā vērtējot, ir jānorāda, ka 21.gadsimta sākumā faktiski ir meklējama jauna augstskolu autonomijas principa izpratne, meklējot ceļus, kā samērot sabiedrības, valsts un augstskolu intereses pašreizējā sabiedrības un augstākās izglītības attīstības posmā.

### Summary

Higher education establishment autonomy is an important institute for each modern higher education establishment, providing self-government rights; freedoms in management, academical and scientific work etc. The governing principle of higher education is autonomy of higher education establishments in accordance with the law. Autonomy includes the right to formulate and adopt an institutional status, and to decide independently on the content and form of study programmes, conditions for admission of students, directions of research and scientific work, organisational and administrative structure, and salaries of faculty and administrative personnel. The autonomy of higher education establishments is characterised by the division of power and responsibility between the state authorities and the management of the higher education establishment as well as between the management and the academic staff.

But the content and frames of this institute aren't comparatively fixed in Latvia. Therefore higher education establishment autonomy implementation in practise contains difficulties and misunderstandings, which were actualised during 1<sup>st</sup> part of the 2011.

According to the national legislation and higher education establishment statuses, autonomy is mostly centred to the "inside" of the higher education establishment, bringing in "outside" duties to respect and comply with state regulation and standards etc.

The topic actualises the specific of higher education establishment autonomy, providing the analysis of discussions about understanding and development of this autonomy in Latvia. It shows that there are problems in the field of collaboration between higher education establishments and it's founders, state, state institutions and other subjects of higher education.

The analysis of current situation in Latvian higher education shows, that there are four models of autonomy, which have differences in legal regulation, management and daily practise. Also the targets of the founders, the priorities of educational activities are different and exactly influence educational relations, content of studies, study requirements, students, staff and administration duties and rights. In this context, discussions about the founder's rights to supervise higher education establishment work and harmonization of society-state-higher education establishment still are opened for adjustment.

### Literatūra Bibliography

1. *Ar atplestām rokām gaida ārvalstu studentus* // [http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/3773-ar\\_atplestam\\_rokam\\_gaida\\_arvalstu\\_studentus](http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/3773-ar_atplestam_rokam_gaida_arvalstu_studentus) (skat. 20.05.2011.).
2. *Augstskolu likums* // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967> (skat. 03.03.2012.).
3. Borhan, Ch. (2009). *Exploring the Concepts of Academic Freedom and Institutional Autonomy*. Universitetet i Bergen, 2009.
4. Druvieta, I. *Autonomija, atbildība un kārtība* // <http://www.delfi.lv/news/comment/comment/ina-druvieta-autonomija-atbildiba-un-kartiba.d?id=38333983> (skat. 20.07.2011.).
5. *Ēlerte: Plānotie grozījumi Augstskolu likumā veicinātu darba devēju iesaisti augstskolu attīstībā* // <http://www.diena.lv/sabiedriba/zinas/elerte-planotie-grozijumi-augstskolu-likuma-veicinatu-darba-deveju-iesaisti-augstskolu-attistiba-13887929> (skat. 20.06.2011.).
6. *Ēlerte atsauc rosinājumu par ministra virzītiem augstskolu padomnieku konventa locekļiem* // <http://www.diena.lv/sabiedriba/zinas/elerte-atsauc-rosinajumu-par-ministra-virzitiem-augstskolu-padomnieku-konventa-locekliem-13888308> (skat. 20.06.2011.); *Studenti: NĒ Ēlertes kaprīzei - politiskām padomēm augstskolās* // [http://www.jaunatneslietas.lv/page/10&news\\_id=2865](http://www.jaunatneslietas.lv/page/10&news_id=2865) (skat. 20.06.2011.).
7. *Grozījumi Augstskolu likumā* // <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233707> (skat. 03.03.2012.).
8. Felt, U., Glanz, M. *University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy* // [http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/dep\\_sciencestudies/pdf\\_files/pdf\\_s\\_abgeschlossene\\_projekte/University\\_Autonomy\\_I.pdf](http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/pdf_s_abgeschlossene_projekte/University_Autonomy_I.pdf) (skat. 03.03.2012.).
9. Kunda, I. (2011). *Augstskolu lomas 21.gadsimta sākumā: no autonomijas līdz sabiedrības iesaistei // Augstskolas reģionos: zināšanu un prakses mijiedarbe*. zin.red. Tisenkopfs, T., Bela, B., Kunda, I. Rīga: Zinātne.
10. *Lielā universitāšu harta* // [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna\\_LV.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna_LV.pdf) (skat. 12.02.2012.).
11. Mihailovs, I.J., Stankevičs, A. (2010). *Augstākās izglītības iestāžu autonomijas specifika Latvijā // Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rēzekne: RA izdevniecība.
12. *Realizējot Eiropas augstākās izglītības telpu. Augstākās izglītības ministru Komunikē* // [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Berl\\_kom\\_Lat.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Berl_kom_Lat.pdf) (skat. 28.01.2012.).
13. *Saeimas komisijas sēdē noraidīts priekšlikums par augstskolu rektoru pilnvaru palielināšanu* // <http://www.lsa.lv/saeimas-komisijas-sede-noraidits-priekslukums-par-augstskolu-rektoru-pilnvaru-palielinasanu.html> (skat. 12.06.2011.).
14. Volkova, T. (2009). *Autonomijas valsts interesēs* // *Sestdiena*. – 18.aprīlis.



15. Волосникова, Л. (2006). *Гумбольдтова модель университета и академическая свобода // Вестник ТГУ. – Nr.4.*
16. Волосникова, Л. (2005). *О принципе академической автономии // Университетское управление. – Nr.5/6.*
17. Ростовцева, Н. (2001). *Госстандарт и автономия ВУЗа // Юридическое образование. Москва: Рудомино.*

<b>Ivans Jānis Mihailovs</b> Riga Stradins' University Dzirciema 16, Latvija, LV-1007, Latvia E-mail: <a href="mailto:ivans.mihailovs@rsu.lv">ivans.mihailovs@rsu.lv</a> Phone: +371 67409183
--

## СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА КОНЦЕПЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСТВА В РОССИИ, УКРАИНЕ И БЕЛАРУСИ

### The Essence and the Peculiarity of Conceptions of Social and Pedagogical Support of Childhood in Russia, the Ukraine and the Belarus Republic

Ольга Рыжова

Южный федеральный университет, Россия

E-mail: olgaryzhov@yandex.ru

**Abstract.** *The article says about the main theories and concepts of childhood social and pedagogical support in Russia, the Ukraine and the Belarus Republic. There singled out the main trends of the social-pedagogical and psychological support to the children which suffer from a difficult living conditions. Also the author determines the goals of international cooperation of CIS countries in the sphere of staff training for state institutions of child support.*

**Key words.** *society's humanization towards children, children of risk groups, personality's socialization, social and pedagogical childhood support, social pedagogue.*

Современный кризис, охвативший все мировое сообщество, характеризуется такими общими для разных стран чертами, как усиление социальной отчужденности среди молодежи, все большее распространение в детской среде саморазрушающего поведения, что приводит к росту преступности, проституции, наркомании, алкоголизма и других негативных явлений. Все более ощутимым становится разрушение института семьи; семья не в состоянии проявлять достаточную заботу о своих детях, не выполняет родительских обязанностей, нередко сама создает условия, опасные для жизни и развития детей.

Первоочередной задачей становится оптимизация процесса социализации детей, их адаптации к различным образовательным и воспитательным институтам. Во всем мире профессионалы, занимающиеся проблемами обучения и воспитания детей, направляют свои усилия на поиск наилучших путей и способов развития ребенка, будущего полноценного, ответственного и самостоятельного члена общества. При значительных различиях в философских подходах и теоретических позициях ученых разных стран сущность объекта, на который воздействуют педагоги, социальные работники, социальные педагоги, родители, одна – социализация человека. Поэтому важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, раскрыть способы влияния на этот процесс, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение ребенка в жизнь общества, выстроить систему качественной социальной, психолого-педагогической помощи и поддержки детей и молодежи как сферу профессиональной деятельности специально подготовленных кадров.

В этой связи особую актуальность приобретает развитие наук, изучающих социализацию человека и многочисленные проблемы, возникающие в процессе социализации, - прежде всего социальной педагогики. Ее развитие во многих странах было интенсивным и уже имеет более чем вековую историю, тогда как в России эта область педагогики развивалась очень медленно. Однако, невозможно перенести богатый зарубежный опыт практического решения и теоретического осмысления социально-педагогических проблем на российскую почву без учета современных проблем детства, отечественного опыта, культурно-исторических особенностей становления этой области знания и сферы практической деятельности в России. Необходимо тщательным образом исследовать и осмыслить собственный многовековой опыт решения проблем детства.

В социально-педагогической поддержке нуждаются следующие категории детей: безнадзорные, несовершеннолетние, находящиеся в социально опасном положении; дети-инвалиды, дети-сироты, дети с ограниченными умственными и физическими возможностями, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из семей группы риска (малообеспеченных, многодетных, неполных), а также из семей, находящихся в социально опасном положении.

Целью нашего исследования является изучение с помощью сравнительно-исторического метода основных теорий и концепций социально-педагогической поддержки детства в таких близких, родственных славянских государствах, как Россия, Украина и Беларусь.

Задачи исследования:

1. Изучение истории развития системы социально-педагогической поддержки детства в России, Украине и Беларуси.
2. Выявление системных особенностей развития парадигм социально-педагогической помощи и поддержки детства в отечественной теории и ближнего зарубежья.
3. Анализ сущности, специфики, закономерностей и общих тенденций формирования и развития данной системы.
4. Поиск оптимальных путей интеграции инновационного опыта.

Данные знания позволят определить научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в области социально-педагогической поддержки детства; сформировать определенные компетенции в области понимания теоретических и практических основ отечественной и зарубежной социально-педагогической работы; применять полученные знания в целях улучшения качества и эффективности профессиональной деятельности, содействия развитию общественных отношений и социальному партнерству.

Идеи поддержки и защиты личности ребенка последовательно прокладывали свой путь в истории становления гуманистической педагогики,

что подтверждается ретроспективным анализом как зарубежного, так и отечественного опыта:

- исследования в области методологии и теории социальной педагогики в России (В.Г.Бочарова, М.А.Галагузова, Т.В.Лодкина, Л.В. Мардахаев, А.В.Мудрик, Т.Д. Молодцова, В.А.Никитин, М.М.Плоткин, Е.Н.Сорочинская, Г.Н. Филонов, М.В.Фирсов, Т.Ф. Яркина и др.) и странах СНГ (Н.П. Бура, Т.Л. Валуйская, З.Г. Зайцева, И.Д. Зверева, Ф.В. Кадол, А.И. Капская, Л.Г. Коваль, Л.Н. Кульпина, Т.В. Куприянчик, Л.И. Мищик, О.С. Брижовата, У.М. Старчанка, В.В. Чечет и др.);
- современные концепции социальной защиты детства (В.А. Варывдин, И.П. Клемантович, Т.Н.Поддубная, Е.М. Рыбинский и др.);
- концепция педагогической поддержки (Е.А. Александрова, Т.В.Анохина, В.П. Бедерханова, О.С.Газман, А.В. Иванов, Н.Б. Крылова, Т.А. Мерцалова, Н.Н.Михайлова, С.Д. Поляков, Г.И. Рогалева, Т.В. Фролова, И.Д. Фрумин, С.М.Юсфин и др.) и социально-педагогической поддержки и защиты детей (В.Г. Бочарова, С.А. Беличева, Г.А. Воронина, С.И. Григорьева, В.Д. Иванов, Р.А. Литвак, Т.В.Лодкина, Л.Я.Олиференко, О.Прохорова, П.А.Шептенко, Т.И. Шульга и др.).

Формируется современная социально-педагогическая инфраструктура детства. К учреждениям государственной поддержки детства относятся специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, общеобразовательные школы-интернаты и школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а так же детские дома, социально-реабилитационные центры и социальные приюты.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева считают, что область деятельности специалиста, охватывающая широкий круг проблем, связанных с особенностями развития и поведения человека в период его социализации и нарушениями его развития, относится к социально-педагогической поддержке. Способы деятельности, предназначенные для оказания помощи человеку и поддержки его в трудный для него период жизни, составляют основу социально-педагогической поддержки.

В 50-е годы XX века появились многообразные течения в психологической, психиатрической, психотерапевтической, социальной и религиозной практике, которые привели к появлению специфической области человеческой деятельности – наставничества, психологического вспомоществования, консультирования – и профессий – социального работника и социального педагога, практического психолога.

В последние десятилетия во многих российских средних и высших учебных заведениях появились специальные факультеты: психологии и социологии, социальной педагогики и социальной работы, психологического консультирования, выпускники которых получили право на оказание психологической и практической помощи человеку. Деятельность специалистов такого профиля направлена на решение социально-

психологических и личностных проблем граждан, превентивных мер, направленных на предотвращение социальных отклонений. Институализация психологической помощи вызвала два принципиально новых вида услуг и профессий – социальная помощь – содействие решению проблем человека, психологическая помощь – консультирование по проблемам человека.

Анализ многочисленной зарубежной и отечественной литературы по данной проблематике позволяет выделить главные направления оказания социально-педагогической и психологической помощи и поддержки.

1. Проблемы социального и психического развития ребенка. Основные направления помощи: психологическая и социально-педагогическая поддержка и помощь ребенку в преодолении комплексов, удовлетворении эмоциональных запросов, обретении личностной идентичности, самоопределении, избегании эмоциональных травм, осознании неизбежности смерти, переживании потери родителей и близких родственников, содействие выработке устойчивых ценностных и моральных норм, поддержка в кризисный период развития и т.д.
2. Личностные проблемы ребенка-подростка. Помощь в преодолении кризиса психологического отделения от родителей, идентификации с другими значимыми лицами, преодолении чувства неполноценности, осознании своих ограниченных возможностей в семье, сексуальных проблемах, борьбе за личный и социальный статус и т.д.
3. Проблемы брака и семьи. Супружеские и родительские конфликты, семейные кризисы, помощь разведенным семьям, семьям в повторном браке, матерям-одиночкам, опекунам и попечительским семьям и семьям усыновителей.
4. Проблемы психического и личностного здоровья. Профилактическая (превентивная) помощь при психических и соматических заболеваниях, душевных страданиях, расстройствах, связанных с алкоголизмом, наркоманий, житейскими стрессами, конфликтами, пограничными состояниями и др.
5. Помощь при решении личностных проблем, общения, психических состояний.
6. Школьное консультирование: проблемы взаимоотношений учителей и детей, воспитателей и детей, учащихся между собой, вопросы взаимоотношений с родителями, школьной успешности, развитие способностей, отклонений в поведении, поддержки ребенка в неблагополучной семье, помощь детям группы риска, детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.
7. Профессиональное консультирование, ориентировка в выборе профессии, нахождении работы по своим возможностям.
8. Психологическая помощь по преодолению этнических предрассудков, стереотипов у эмигрантов, беженцев, переселенцев.

9. Психологическая помощь и поддержка при переживании экстремальных ситуаций: «горячие точки», военные и этнические конфликты, землетрясения, техногенные катастрофы и т.д (Олиференко, 2004).

Социально-педагогическая и психологическая помощь детям группы риска предполагает выявление причин деформаций в развитии детей и подростков, поиск средств и способов их устранения, изменения среды в интересах ребенка и на основании этого построение процесса, способствующего развитию и социализации нормальной личности.

Социально-педагогическая поддержка направлена на главное – *социализацию личности*. Под социализацией мы понимаем овладение нормами и правилами жизни в обществе, знаниями и умениями строить отношения в обществе, позволяющими личности обрести такие характеристики: отношение к другому человеку как к самоценности; способность к самоотдаче как условию или способу реализации такого отношения к другим людям; творческий характер жизнедеятельности, способность к свободному волеизъявлению; возможность самому проектировать будущее, внутренняя ответственность перед собой, другими людьми, прошлым и будущим; стремление к обретению смысла жизни.

Социализация личности ребенка в обществе возможна только при взаимодействии всех институтов, обеспечивающих ее. Это требует координации помощи детям и подросткам всех ведомств и построения единой системы социально-педагогической помощи и поддержки. Необходимость создания такой системы определяется требованиями международно-правовых норм по защите подрастающего поколения, зафиксированных в Конвенции ООН о правах ребенка. Необходимо преодолеть разобщенность социальных, педагогических, психологических, медицинских и правовых мер помощи детям.

Невозможно оказание помощи и поддержки детям, если отсутствует единая служба. Служба помощи и поддержки должна строиться на многих принципах; одним из главных среди них является гуманизация отношения общества к детям и подросткам, переход от запаздывающего карательного реагирования на отклонения в поведении к оказанию всесторонней и своевременной помощи, восстановление приоритета развития перед наказанием.

Гуманизация отношения к детям и подросткам должна воплотиться: в законах, определяющих правовой статус и юридический механизм защиты детей и подростков; в организации помощи детям и подросткам, основанной на диагностике их социального, психологического и медицинского статуса; в гарантированности помощи детям и подросткам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации (детям группы риска).

Все это возможно только при наличии единой социально-педагогической и психологической службы, способной оказывать помощь и поддержку детям и подросткам.

Рассмотрим, как развивалась теория и практика социально-педагогической поддержки детства в Украине.

Социальная педагогика в Украине развивается в контексте общей психологии, педагогики и социальных наук и обусловлена социальной политикой государства.

За последние годы подготовлен ряд разноплановых исследований, в которых освещаются различные аспекты социально-педагогической деятельности: основы социально-правовой защиты детей и молодежи, а также подготовка к этому будущих социальных педагогов и социальных работников (Н.И. Агаркова, О.Л.Караман, Л.В. Кальченко, И.М. Ковчина, Я.В.Кичук); социально-педагогические основы формирования осознанного отношения родителей к правам ребенка (Н.Ю.Шевченко); история развития прав детей (Ю.В.Василькова, Л.С.Волинец); становление и развитие семейных форм воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Г.М.Бевз, И.В.Пеша); содержание и формы социально-педагогической работы с семьей как ведущим институтом социализации личности (Т.Ф. Алексеенко, И.М.Трубавина, Т.В.Кравченко); теория и практика социально-педагогической работы с детьми и учащейся молодежью (И.Д. Зверева, А.И.Капская, Г.М.Лактионова, А.О.Рижанова, Л.А.Штефан); теоретико-методические основы социализации детей и молодежи (И.П.Рогальская, С.С.Савченко); подготовка студентов к социально-педагогической деятельности (Л.И.Мищик, В.А.Полищук, Р.Х.Вайнола, С.Я.Харченко).

Ученые-практики Украины в сфере социальной педагогики и социальной работы (Т.Алексеенко, И. Бех, Н.Бура, А.Капская, Л.Коваль, В.Кравец, Г.Лактионова, И.Мигович, Л.Мищик, С.Савченко, В.Сидоров, С.Харченко и др.) начали цикл экспериментальных исследований, которые касаются вариантов квалификации и этических стандартов новых профессий, положений о социальной службе.

Несмотря на то, что профессия социального педагога интенсивно начала развиваться в Украине в 90-е годы XX века, можно уже говорить о том, что сформировались определенные научные школы в области «социальной педагогики». Это обусловлено, во-первых, характерными социально-педагогическими концептуальными основами и подходами к социализации личности как взаимодействия индивида и социума, а также к организации социально-педагогически ориентированной деятельности общественных институтов. Во-вторых, социальная педагогика существует как инновационное направление в педагогической науке на междисциплинарной основе психологии, педагогики и социологии. В-третьих, обозначены основные задачи научного поиска, направлений, проблем, принципов и методических приемов. В-четвертых, создана и развивается система профессиональной подготовки специалистов с различными специализациями в области социальной педагогики.

В 90-е годы XX века в Украине начала интенсивно развиваться система социальных служб, в том числе в общеобразовательных учреждениях. Социально-педагогическая деятельность приобретала все более прикладной характер, решая конкретные задачи, направленные на подготовку личности к жизни в изменяющихся условиях с целью обеспечения ей возможностей к социальному развитию, активному участию в науке, профессиональной деятельности и активном отдыхе. Сейчас социальная педагогика связана с такими сферами общественной жизни, как образование, наука, культура, труд молодого и старшего поколений. Особое внимание уделяется проблемам опеки и воспитанию личности и ее социальной адаптации к среде, школе, внешкольных учреждениях. В современной теории социальной педагогики основные исследования направлены на изучение воспитательно-опекуной и культурно-творческой деятельности семьи, школы, общественных организаций, церкви, учреждений труда, судебных инстанций и комиссий по делам несовершеннолетних.

Для практики социально-педагогической работы характерным является доминирующая роль социальной педагогики и социального воспитания. При этом важно, что понятие «социальная педагогика» не является тождественным понятию «школьная социальная работа». Социальная педагогика, и отдельно, социально-педагогическая служба (педагогика отношений в социуме) рассматривается как базовая интегративная основа в системе служб социальной помощи населению, что дает возможность своевременно диагностировать, и целенаправленно влиять на отношения в социуме, развитие разнообразных инициатив, формирование ценностных ориентаций личности, ее отношение к себе, своему физическому и моральному здоровью, к окружающей социальной среде.

В Украине развивается два профессиональных направления подготовки специалистов к работе в социальной сфере. Первым направлением является подготовка социальных работников по специальности «Социальная работа» по направлению образования «социология». Второе направление связано с подготовкой социального педагога по специальности «педагогика». Но фактически теоретико-методологические и практические основы подготовки являются идентичными для этих специальностей. Сфера деятельности социального педагога, как и социального работника, направлена на осуществление социальной поддержки различных категорий населения. Предполагается, что социальный педагог должен осуществлять профессиональную деятельность в учреждениях образования, но большинство выпускников высших образовательных учреждений работают в сфере социального обслуживания населения: в системе государственных центров социальных служб для семей, детей и молодежи, в специализированных социальных службах и др. Поэтому бывает затруднительно разграничить специфику деятельности социального работника и социального педагога. В недавно принятом Международной федерацией социальных работников определении «социальная работа»



социальная педагогика выступает одной из ее составных частей, а также является одной из основ социальной работы (Соціальна педагогіка: теорія і технології, 2006).

Одним из факторов качественного социально-педагогического обеспечения прав детей является тесное партнерское взаимодействие между разными социальными институтами (государственными структурами и неправительственными организациями), специалистами социальной сферы, которые согласно своей компетенции работают с детьми, их семьями на основе единой позиции и единых подходов. Общие усилия специалистов социальной сферы гарантируют комплексность и качество предоставления социально-педагогических услуг ребенку и его семье, минимизируют риски в процессе принятия решений относительно устройства ребенка. Социальный педагог как член мультидисциплинарной команды способен исполнять роль координатора процесса обеспечения прав детей на деятельностно-профессиональном уровне, а его главная задача – оптимизация условий взаимодействия всех членов команды (Петрочко, 1997).

Выявим сущность концепций социально-педагогической поддержки детства в Беларуси.

В Республике Беларусь в 1996 году был введен институт социальных педагогов. Законодательное закрепление данной профессии способствовало целенаправленному развитию теории и практики социальной педагогики, созданию целостной системы профессиональной подготовки социально-педагогических кадров.

У истоков развития социальной педагогики стояли известные в Беларуси ученые – Я.Д.Григорович, В.В.Мартынова, Т.П.Михневич, Н.И.Мицкевич, И.В.Тимошенко. Научные и практические разработки различных проблем социальной педагогики представлены в работах В.Ф.Володько, В.Т.Кабуша, И.И.Калачевой, Н.И.Кунгуровой, А.И.Левко, В.Н.Наумчика, А.С.Никончука, Е.А.Носовой, А.П.Орловой, М.А.Паздникова, Е.В.Петушковой.

В Беларуси осмыслением содержания прав человека, возможностью их социальной защиты, методикой преподнесения соответствующих знаний и иными аспектами проблемы занимаются философы, социологи, политологи, юристы, психологи, педагоги, общественные деятели и др. Проводятся научные исследования по таким направлениям, как:

- рассмотрение прав человека и прав ребенка в контексте гуманизации и гуманитаризации образования, формирования общей культуры учащихся (К.В.Гавриловец, В.Т.Кабуш и др.);
- теоретическое обоснование и характеристика практического содержания социокультурной деятельности, установление взаимосвязи социальной работы и социальной педагогики, установление их функций, анализ факторов, влияющих на социализацию личности (Г.А.Бутрим, Я.Д.Григорович, А.И. Левко, А.С.Никончук и др.);

- вопросы социальной защиты детей, особенно находящихся в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях (С.С. Бубен, А.К. Воднева, Ю.А.Гусев, М.Е. Кобринский, В.В. Литвинович, Л.И. Смагина, О.М. Старовойтов).

Проведенные на протяжении 1992 – 2012 годов исследования положения детей в Республике Беларусь выявили неблагополучие в различных сферах их жизнедеятельности. Динамика процессов, характеризующих положение белорусских детей, выявляет как положительные моменты, так и неблагоприятные тенденции, среди которых – рост социального сиротства, появление несовершеннолетних бездомных, увеличение числа детей, подвергшихся насилию. Преодоление этих негативных явлений возможно благодаря применению комплекса мер и вовлечению в эту деятельность социокультурных институтов, в том числе не только традиционных – семьи, учебно-воспитательных учреждений, государственных структур, но и новообразований в виде центров, общественных объединений, фондов, ассоциаций и пр.

В исследовании С.С.Бубен выделены основные направления государственно-общественной и организационно-педагогической деятельности по реализации социальных проблем детства: формирование нового мировоззрения на семью как наиболее благоприятную среду для полноценного развития и воспитания детей; внедрение на всех уровнях мер по социально-экономическому и психолого-педагогическому обеспечению всех семей, имеющих детей; создание системы дополнительных мер для нуждающихся семей группы риска; развитие социально-педагогических служб для оказания конкретных услуг детям и семьям, которые воспитывают детей; обеспечение системы альтернативных решений в пользу детей, оставшихся без попечения родителей; создание единой системы детских интернатных учреждений, их децентрализация и развитие; разработка комплекса социально-экономических, правовых, медико-психолого-педагогических мер для сокращения количества детей-инвалидов и детей с отклонениями умственного и физического развития (Бубен, 1997).

Л.И.Смагина считает, что наиболее эффективным социальным институтом, действующим в интересах детей, в настоящее время является служба уполномоченных (омбудсменов) по правам ребенка. Представительства омбудсменов открыты в 48 странах мира, в том числе в России и Беларуси, однако официальный статус и функции защитников детства в разных государствах имеет множество отличий. В Беларуси подобный институт способен эффективно действовать в качестве самостоятельного государственного органа, так как и в структуре службы уполномоченного по правам человека, но не в составе какого-либо конкретного министерства, что сопряжено с определенными ограничениями.

Основными условиями эффективности этого института является открытость и доступность для детей, осуществление контроля за положением

маленьких граждан, проведение исследований и широкая просветительская работа (Смагина, 2002).

Таким образом, изучение сущности и специфики концепций социально-педагогической поддержки детства в России, Украине и Беларуси показало, что система социально-педагогической поддержки детства в этих государствах находится на этапе формирования и развития. Это обусловлено необходимостью приведения ее в соответствие с современными социальными реалиями, существенными изменениями во многих отраслях законодательства (административном, гражданском, семейном, трудовом, жилищном и др.), а также с международными требованиями. Поэтому особую ценность в данном направлении представляет соответствующий зарубежный опыт.

Изучение опыта организации систем социально-педагогической защиты и поддержки детства ряда государств СНГ (России, Украины и Беларуси) позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе в них имеется уже солидная история развития нормативно-правовой базы в данном направлении, значительный пласт теоретико-методологических разработок, за 20 лет независимости этих государств накоплен определенный опыт практической деятельности.

Изучение зарубежного опыта организации систем социально-педагогической поддержки детства будет способствовать повышению эффективности деятельности данной системы, а также развитию следующих форм взаимодействия между этими государствами: проведение совместных международных исследований, участие в грантовой деятельности, организация и проведение международных научно-практических конференций, подготовка совместных сборников научных статей, монографий, учебников и учебно-методических пособий; взаимообмен профессорско-преподавательским составом, организация визит-профессоров, обмен учебными планами, программами, технологиями и методиками (в том числе и социально-педагогическими).

### **Резюме**

Таким образом, автор в статье представил сущность основных концепций и теорий социально-педагогической поддержки детства ученых трех славянских государств – России, Украины и Беларуси. Выявил, что они имеют единые теоретико-методологические подходы и могут служить основой для создания интегрированной модели подготовки кадров в сфере социально-педагогического образования.

### **Summary**

So, the author represented the essence and the peculiarity of main conceptions of social and pedagogical support of childhood in Russia, the Ukraine and the Belarus Republic. It became clear that all the countries have the same

theoretical and methodological approaches and may be the base of integrated model of staff training in the sphere of social and pedagogical education.

**Библиография**

**Bibliography**

1. Бубен, С.С. (1997). *Социально-педагогические аспекты охраны прав детей в Республике Беларусь*. Автореферат ...к.п.н., Минск.
2. Петрочко, Ж.В. (2011). *Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах*. Автореферат ...д.п.н., Київ.
3. Олиференко, Л.Я. (2004). *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. Москва, Академия.
4. Смагина, Л.И. (2002). *Социально-педагогическая деятельность по защите прав ребенка: теоретико-методические проблемы*. Автореферат ...д.п.н., Минск.
5. *Соціальна педагогіка: теорія і технології*. (2006). За ред.. І.Д. Звереві. – Київ, Центр навчальної літератури.

<p><b>Olga Rizhova</b> Pedagogical Institute Southern Federal University (Russia, Rostov-on-don) E-mail: <a href="mailto:olgaryzhov@yandex.ru">olgaryzhov@yandex.ru</a> Phone: +79054856481</p>
---

## PROMOTION OF ADULT EDUCATION IN THE INNOVATIVE BUSINESS

### Pieaugušo izglītības veicināšana inovatīvā uzņēmējdarbībā

**Daina Silakalne - Arāja**

University of Latvia, Latvia

E-mail: danha@inbox.lv

**Raimonds Arājs**

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: arajsraimonds@inbox.lv

**Abstract.** *The notions of adult education and innovative entrepreneurship have been described and analysed in the article. According to the characterization of the essence of notions, conditions of innovative entrepreneurship have been analysed. The emphasis has been put on the main problem concerning sustainable community development related to the contributions made to human resources and adult education, enabling innovative entrepreneurship oriented on the human ability to create and use their knowledge in constantly changing environmental conditions, responsible for work organisation satisfying current people's social and economical needs, thought at the same time not endangering next generations. The following theories like the essence and process of adult education, innovations as a source of a rising viability and competitiveness and development trends of innovative activities in Latvia and the rest of the world are revealed in the article.*

**Keywords:** *adult education, innovative entrepreneurship, lifelong learning, further education, innovation, innovative activity, scientist, entrepreneur, innovative product, innovative enterprise, self-directed adult learning.*

### Introduction

Sustainable community development is one of the most important issues in the 21st century. It is a balanced and integrated development of the community's welfare, environment and economy which satisfies the current people's social and economic demands and does not endanger opportunities of satisfying demands of the next generations. In the context of sustainable community development, the human resources and innovative entrepreneurship ensuring requirements of environmental observation are of a great importance. In nowadays the biggest threat is the crisis of human competence. Insufficient competence either of particular individuals or the whole community is one of the causes of different crises. Human learning according to the age is very topical. Innovation and innovative activities is the main human resource quality indicator that is the basis of the development of economical and social life in economically developed countries. Innovation includes all the activities happening within the society – research work and product realization along with the management of business environment and creation of innovative support structures. Innovative entrepreneurship is oriented towards the human ability to create and use their knowledge in constantly changing environmental conditions. The global economy

and society become increasingly dependent on the knowledge and the speed of its exchange, the rising efficiency of production and the eligibility of products to the market demands. It also depends on the harmonized interaction of all innovation system's elements: education – science – production – legislation – financing, as well as on many other environmental factors which can enhance competitiveness of enterprises and help them to be ready to face different challenges in the future.

### **The Content of Adult Education**

Well known scientists like Darkenwald G.G. and Merriam S.B. (1982) consider adult education to be a process in which people, whose main social roles are characteristic to the adult status, take part in systematic and sustained learning activities for changing their knowledge, values, attitude or skills.

According to scientist Knowles M.S. (1988), Andragogy is a science and an art of helping adults to learn. He emphasizes the importance of practice and critical thinking that are also significant matters of innovative entrepreneurship.

Scientist Stasane J. (Stašāne J., 2007) developed the theory about adult education management at a lifelong learning process. Adult education can be described as an adult learning process and providing a lifelong support that is connected with such specific questions like voluntary nature of study, contributions in a personal growth and development as well as determined and deliberate structure of learning.

The Latvian Adult Education Association defines “adult education” in a following way: “Adult education is a part of educational system providing an opportunity of a lifelong learning for people according to their needs and abilities as well as trends of the nature and community development, regardless of their previous education level. Adult education comprises general, professional and public education. It enables the development of a free, creative and cultural personality and its successful integration in the society is based on a common understanding of values, acquirements of cultural heritage, transfer and cultivation of self-reliance, which helps to provide the necessary level of knowledge and skills that are required for a particular occupation as well as other people's needs and activities.” (The Latvian Adult Education Association, 1997).

UNESCO educational policy (UNESCO, 2000) accentuates two main aspects: education available to all people; education as a lifelong and continued process. UNESCO education policy is oriented towards the society which is in a constant process of acquiring knowledge. Latvian Lifelong Learning Policy Guidelines for 2007-2013 state that adult education is formal, informal and daily learning providing personal development, social inclusion, civic participation and a lifelong competitiveness in the labour market. Lifelong education has become the main feature of the countries in which community development is based on invariable cultural values, exchange of information, communication and modern technologies.

According to the Law of Education issued by the Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, adult education is a varied educational process

of people that provides a lifelong personal development and competitiveness in the labour market by offering people formal and informal educational programmes.

Liegeniece D. (Liegeniece D., 2002) emphasizes that adult education is a part of the educational system, which provides an opportunity of a lifelong learning to people regardless of their previous education level. It is oriented towards self-implementation of an individual and community development.

Adult education is affected by collaboration of the state, employer, employee and educational system. If this collaboration is successful and mutually supportive, we can forecast the possible innovations in the entrepreneurship.

The European Commission's "Memorandum on Lifelong Learning" (2002) presents an idea that Europe's main asset is the man; therefore, a plan of increasing investments in human resources appears. To the great extent innovative entrepreneurship depends on the quality of people's education. In the context of a lifelong education the following basic skills for all people are accentuated, which are also included in the conclusions of the Lisbon European Council: information and communications technology (ICT) skills; foreign languages; technological culture; entrepreneurship; social skills. Koke T. (Koçe T., 1999), a scientist, emphasizes the importance of following skills have already been started developed at school: an ability to create new knowledge and development of research skills. The necessity of research skills are practically used in every sphere of life, including entrepreneurship and can be explained by the need of analysing, evaluating, experimenting, planning, making decisions and conclusions, taking the risk and reducing it by the help of new knowledge. In nowadays the notion "research" does not refer solely in the academic sphere. Research in the innovative entrepreneurship is related to the necessity to develop the science from the theory to practice and vice versa. Therefore, research comprises not only creating new knowledge, but also cognition of the expediency acquired previously. According to the experience of the authors of the article, organized educational activities for adults and trainees, which are involved in the process for adult education, can be divided into the following groups:

- hardworking trainees – willing to acquire all the necessary knowledge and skills, as well as take part and co-operate in the process of education- both for theoretical and practical activities;
- impulsive trainees – the main quality of their nature is expressed in frequent mood changes followed by spontaneous and unpredictable actions;
- friendly trainees – the main idea is to maintain good and friendly relationships with their group mates and teaching staff;
- negatively minded trainees – never satisfied with anything as well as they are sceptically minded towards any requirements and the organization of education process;
- trainees loving to take risks – it is important to demonstrate themselves in risky situations;

- unconfident trainees – cannot objectively evaluate their abilities, skills and knowledge.

When organizing the process of adult education it is essential to keep in mind all these character groups of trainees which are common for both sex - men and women. The dominating educational methods for organizing the work flow for adult education are: group work and individual work.

### **Areas of the Process of Adult Education and Adult Learning Styles**

Summarizing the European and the world's leading scientists experience, the following target groups of people for adult education can be formed:

- people who have not got compulsory education at the necessary age;
- people who have a necessity to improve their knowledge and skills;
- people who have lost their job;
- people whose amount of work and interests motivate them to go on with their education according to the interests;
- retired people.

According to the suggestions provided by Koke T. (Koçe T., 1999), these are the most important areas of the process of adult education correspondingly to people's interests: late or second chance education, professional education, acquirement of social roles, education directed towards welfare, education directed towards the need of self-implementation.

Late or second chance education provides an opportunity to compensate a lack of education which could not be received at the necessary age due to particular reasons. People can take it up when they are ready or when all the circumstances are favourable.

Professional education is offered for people who need to learn the basic skills for a successful incorporation into the labour market, and for those who need to improve their current qualification accordingly to the contemporary requirements of modern technologies in the context of a creative and innovative action.

In the acquirement of social roles people are offered to comprehend and adopt the roles which they have to realize in the family and social sphere.

Education directed towards the social welfare try to protect people from possible social harms that they can eventually face, the negative impact of ignorance and other reasons while being in a social environment.

Education directed towards the need of self-implementation is related to the development of one's critical thinking and motivating the implementation of social changes that helps to comprehend themselves and the world.

Gardner H. (1983) theory of multiple intelligences in which at least seven most characteristic abilities of people are revealed is very topical nowadays. It comprises linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinaesthetic, intrapersonal and interpersonal abilities. Everyone has a different level of their development. While organizing the process of adult learning, it is important to take into account one's dominating abilities as well as to promote the activation of the less developed ones (see Table No.1).



**Adult Learning Styles Connected With Comprehensive Abilities**  
(Gardner)

<b>Abilities</b>	<b>Likes</b>	<b>Is Good at</b>	<b>Way of Learning</b>
<b>Linguistic</b>	Reading, writing, telling	Remembering words, names	Articulation, listening, watching
<b>Logical-Mathematical</b>	Experimenting, operating with numbers, asking questions, analyzing examples	Calculation, reasoning	Dividing into categories, classification, abstraction
<b>Spatial</b>	Drawing, constructing, watching pictures, films	Imagining, intuition, matching puzzles, reading maps	Imagining, dreaming, working with colours
<b>Musical</b>	Singing, listening to music, playing musical instruments	Detecting sounds, remembering melodies, considering rhythm and time	Basing on rhythm, melody
<b>Bodily-kinaesthetic</b>	Touching, speaking, using body language	Physical activities	Touching, moving, acquiring knowledge by bodily feelings
<b>Intrapersonal</b>	Making a number of friends, inclusion in the group	Understanding each other, managing others, addressing disagreements	Sharing the experience, comparing, co-operation
<b>Interpersonal</b>	Being solitary	Managing oneself, concentrating on one's feelings	Working individually, needs for a personal space

### **Innovations as a Source of Increasing the Viability and Competitiveness of an Entrepreneurship**

Innovation is a process in which new scientific, technical, social, cultural or other ideas are implemented in the market along with other developments and technologies in a form of a marketable and competitive product or service.

Innovation support structures – institutions which support the commercialization of research results and the creation of new businessmen which are oriented towards technologies. Innovation supporting structures comprise science and technology parks, technological and innovation centres, business incubators and other similar institutions.

Innovative entrepreneurship comprises the following:

- it has started to produce at least one competitive product or to provide service during the past 3 years or it has used modern technologies for increasing the competitiveness of the existing products;

- its new product is based on the knowledge, which has been created in the same entrepreneurship or as the result of co-operation with scientific research institutions (universities, research institutes), separate experts or other entrepreneurs in and beyond the territory of Latvia;
- it invests in the development of new products at least 0.5% of its annual turnover;
- during its action at least two of three following criteria are implemented: at least 25% of the annual turnover are obtained from the products which are not older than five years; income from products which are not older than five years constitute at least 10% of all the annual turnover; sales volume of new products or services increase annually by at least 5%.

Scientist Baumane-Vitolina I. (Baumane-Vītoliņa I., 2010) developed theory about business resources as innovation influencing factor. Sustainable community development relates to co-operation for solving economical, environmental and social issues in an integrated and innovative way. Horizontal co-operation, for instance, among cities, institutions of different spheres or business organizations of various spheres, allows combining the available resources in new ways and solving such problems together that sometimes go beyond their impact. Vertical co-operation, for example, among institutions of different countries, regions and local institutions, municipalities, businessmen and people provides an opportunity to make more effective decisions and find optimal solutions. For reacting to new situations in a flexible, fast and innovative manner, such institutional, academic environment of enterprise is necessary in which separate institutions can co-operate in an effective and innovative way.

### **The Development of Innovative Business in the Context of Quality of the Organization**

An innovative businessman – it is a businessman who creates and develops innovative products or processes and distributes them into the market in a particular period of time. The most important mainsprings are: a creative individual and society that is able to evaluate and use its creative potential.

An innovative product – a product that promotes an establishment of a new market niche or which is more different from the products and services provided before.

The authors of the article offer a scheme of an innovative business (see Figure No.1). For distributing a new and innovative product, it is important to have a business idea followed by the research and realization of the idea comprising its implementation processes.

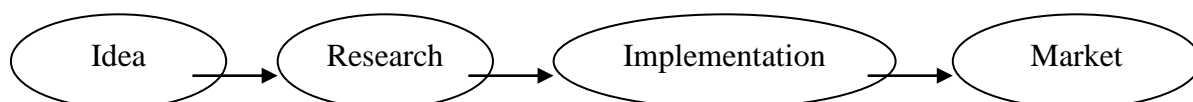


Figure 1. **Stages of the innovative business**

The performance (efficiency, effectiveness) of organizations and institutions related to entrepreneurship can be characterized as the use of effective and expedient resources for reaching particular results. A scientist Sarnovics A. (Sarnovičs A., 2010) offers a model of the organization's operational effectiveness (see Figure No.2) and provides an opportunity to study the link among four measuring parameters of the organization's activities: investments (resources, expenses, and staff), activities and process (activities, measures, and processes), result of the action (provided service) and results of the policy (results, achievements, impact). This model proves the logic of a strategic plan and shows the links among actions which help to achieve good results. The first three parameters provide an answer to the question "whether things have been performed in a right way," but the fourth one helps to decide "whether the right things have been performed." Results of actions reflect measurable results of the actions of different institutions which contribute to the achievement of policy results, whereas policy results show the preferable (planned) positive changes in the society. The results of actions and policy are the main measurements of the implementation of policy goals and evaluation of the accomplishment of operational tasks. If there are any differences between the goals set by organization and the results that must be achieved, it means that it is necessary to verify if the goals are real, if the operational programme is based on the goal, if the necessary management and control is provided, if all the necessary resources for implementing the programme are allotted and if they are used in an expedient way. The operational effectiveness of the organization used in the scheme is based on educated and innovative staff, which performs a lifelong education.

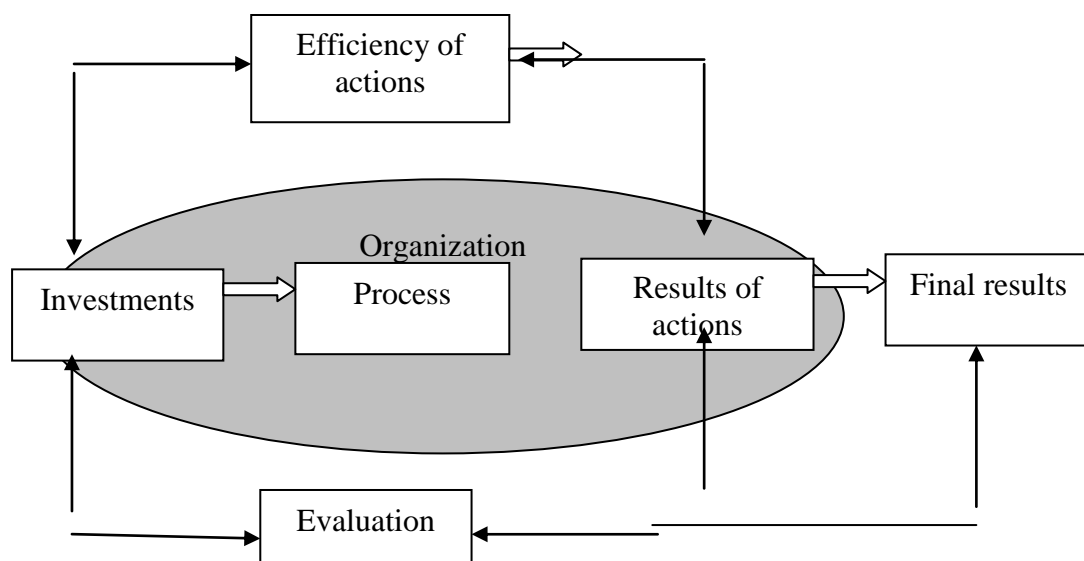


Figure 2. A Model of the Organization's Operational Effectiveness (Sarnovics)

It is indicated in the Latvian strategy of a sustainable development until the year of 2030 that human capital is the most important resource in Latvia, whereas innovation is one of the most significant mainsprings of the development. Innovation results form the ability to create new ideas, notions, methods and forms of action or to link the existing ideas, concepts, methods and actions in a new way. Innovation as a strategic principle has to be comprehended in the broadest sense by relating it not only to science, but also to any sphere of the social or economic life. Any product or service created as a result of the innovative performance is the basis of the future of the global economy.

### **Trends of Innovative Actions in Latvia and Europe**

The number of innovative enterprises in Latvia is small, constituting only 17% of all enterprises. Also the number of patents is scarce – only 6 patents of the European Patent Office per 1 million of people, whereas the average amount of patents in the EU countries is 120. Latvian export of high-tech constitutes 3.2%, but in Europe – 18.4%. There are an insufficient number of doctoral students in Latvia – only 0.13% of all students aged from 20 to 29 years (in Finland – 1.33%). Even the increase of doctors is scarce (140 doctors in 2010). Such innovative specialities like natural sciences, mathematics, informatics has been chosen only by 14% of all the doctors. About 4500 people are employed in the area related to science. From all the working scientists there are about 2000 people with a doctor degree (including part-time work). New knowledge and its use in a rational and purposeful way is the most significant resource for reaching the quality of individual and social life characteristic to developed countries (Central Statistical Bureau of Latvia and Eurostat, European Commission).

Unfortunately both material and human resources which can be used by Latvian enterprises for an innovative development of actions are not sufficient. Therefore, it is important to involve highly qualified academic staff for developing new products and their co-operation with business environment. It is considered to be a decisive precondition of the development of innovative economics. Co-operation among universities, scientific institutions and enterprises shall be oriented towards the innovative capacity of enterprises, the increase of academic institutions' cognition of entrepreneurship and the integration of the society's intellectual potential and business qualification of businessmen, thus reaching synergistic effects and radically increasing research yields in the Latvian economy.

However, as it is shown in the analysis of this situation only few enterprises co-operate with researchers and the major part of them even does not know and cannot imagine the fact that researchers can take part in the creation of new products and their improvement. Some scientists are also not active enough in communication with enterprises, because some of them consider it to be a degradation of the science. Overcoming the large gap between the research and business environment is a very important task at the national level. Every activity performed for reaching this goal is of great importance:

- development of the principles of innovative entrepreneurship and methodology along with the model of co-operation (legal, financial, institutional, etc.) among scientific research institutions and enterprises;
- a programme of applied research and innovative projects shall be implemented with a state defined topic and compulsory business co-financing for different projects; it would decrease business expenses of the development of new products and increase their successful distribution in the market;
- a special state programme for linking business co-financing and applied innovative projects supported by the EU structural funds would considerably increase the level of innovations in the entrepreneurship;
- Latvia is too small for creating competitiveness among research institutions in making new researches; therefore, it is essential to establish a unified Latvian science centre for preventing fragmentation of applied research, coordination and merging their capacity;
- creation of specialized technological centres (parks), business incubators (parks) and supporting activities of priority industries; the availability of different outsourcing to integrated innovative enterprises is of great importance, thus providing an opportunity to concentrate on their basic work.

Another important aspect is related to the necessity for some changes in the mentality of people living in Latvia. A typical insufficient level of the initiative is noticed here, due to the fact that only a few people are ready to take business risk and become an employer. It is obvious that traditional fear of the failure and bankruptcy are still at a high level, but innovative business is related to taking higher risks, because previous actions and/or the success of the previous product does not guarantee the success in the future. By adding a disbelief to our and state's perspectives in the future as well as a trend to accentuate our failures and showing the inner problems beyond the territory of our country (unfortunately, media is one of such sources) we do not create an impression of a strong and self-confident partner. It is a huge harm to our development, and it is also a reason of such low evaluation of our country in different ratings.

The management of knowledge at the national level, contributions to human resources, purposefully organized work of a lifelong education and adult education is evaluated as preconditions of the development of the country. It is noted in the Latvian Sustainable Development Strategy 2030 that innovative, eco-effective and competitive economy shall be based on the initiative and environment that supports entrepreneurship. The support for creating and commercializing new ideas, transfer of knowledge, research directed by the users, science at the global level, innovations and transition to the creation of products and services with a low level of carbon emissions and energy content, the use of renewable resources and development of new technologies, healthy food and commercialization of ecosystem services are only a part of all the ways of perspective economical development.

Europe 2020 strategy is based on three priorities:

- smart growth – development based on the knowledge and innovations;
- sustainable growth – promoting more effective, more environmentally friendly and competitive economy in terms of resources;
- inclusive growth – ensuring such economy, which comprises higher level of employment and provides economic, social and territorial cohesion.

These priorities justify smart, sustainable and inclusive growth that is based on educated society and innovative entrepreneurship.

### **Conclusions**

1. Qualitatively and purposefully organized adult education has a crucial role in the development of innovative entrepreneurship.
2. For distributing a new and innovative product having a business idea is of great importance followed by research, implementation of the idea and its adoption.
3. Innovation is a process in which new scientific, technical, social, cultural or other ideas are implemented in the market along with other developments and technologies in a form of a marketable and competitive product or service.
4. Innovation comprises all the community activities starting with education and including scientific research work, protection of the intellectual property, organization of production, and research of the market and distribution of products in the market interacting with the arrangement of entrepreneurship environment and establishing innovation support structures.
5. The quality indicators of human resources and innovative actions are the basis of the social and economical life in economically developed countries.
6. Innovative entrepreneurship is oriented towards the human ability to create and use knowledge in constantly changing circumstances and being responsible for their actions.
7. Adult takes part in his further education for obtaining things which are necessary for his self-implementation.
8. Adult education is affected by collaboration of the state, employer, employee and educational system.
9. Adult education is a part of educational system that provides an opportunity of a lifelong learning to people according to their needs and abilities as well as trends of the nature and community development, regardless of their previous education level.
10. Trainees involved in the process of adult education can be divided into the following groups: hardworking trainees, impulsive trainees, friendly trainees, negatively minded trainees, trainees loving to take risks and unconfident trainees.
11. While organizing the process of adult learning, it is important to take into account one's dominating abilities as well as to promote the activation of the less developed ones – linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinaesthetic, intrapersonal and interpersonal abilities.
12. Human resources are the main Latvian development resources, but innovation is one of the most significant mainsprings.

13. Effectiveness of the organization is characterized by the following parameters: investments (resources, expenses, and staff), activities and process (activities, measures, and processes), result of the action (provided service) and results of the policy (results, achievements, impact).
14. The quality of community development is characterized by the following priorities – smart growth, sustainable growth and inclusive growth.

### Bibliography

1. Baldiņš, A. (2005). *Andragoģija. Teorija. Prakse. Metodika*. Rīga: RTU Izdevniecība.
2. Baumanē-Vītoliņa, I. (2010). *Uzņēmumu resursi kā inovācijas ietekmējošais faktors*. Rīga: Latvijas Universitāte.
3. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T. u.c. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Darkenwald, G.G., Merriam, S.B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York.
5. Eiropas Komisija. (2000). *Mūžizglītības memorands*. Brisele.
6. Eiropas Komisija. (2010). *Eiropa 2020. Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei*. Brisele.
7. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
8. Knowles, M.S. (1988). *The Adult Learner*. Texas: Gulf Publishing.
9. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgās iezīmes*. Rīga: SIA Mācību apgāds NT.
10. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam. (2010). Rīga: LR Saeima.
11. Latvijas nacionālais attīstības plāns 2007 – 2013. (2006). Rīga: LR Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija.
12. Latvijas pieaugušo izglītības apvienība. (1997). *Pieaugušo izglītības gadagrāmata*. Rīga: LR Izglītības un Zinātnes ministrija.
13. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa.
14. Lonstrupa, B. (1995). *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Denmark: Forlaget KLIM, Horning Kreative Center.
15. Peļše, G., Ruperte, J. (2003). *Uzņēmēja rokas grāmata*. Rīga: SIA J.L.V.
16. Rurāne, M. (1998). *Uzņēmējdarbības pamati*. Rīga: Turības mācību centrs.
17. Sarnovičs, A. (2010). *Cilvēkresursu mērķtiecīga attīstība valsts pārvaldē un tās pilnveidošanas virzieni*. Rīga: Latvijas Universitāte
18. Slavinska, I. (2003). *Uzņēmējdarbības plānošana un kontrole*. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
19. Stašāne, J. (2007). *Pieaugušo izglītības pārvaldība kā mūžizglītības veicināšanas nosacījums*. Rīga: Latvijas Universitāte.
20. Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija. Personības brieduma perioda attīstības akcenti un profesionālā motivācija*. Rīga: RaKa.
21. Šibajevs, V. (2002). *Neformālā izglītība interešu centros*. Rīga: RaKa.
22. Timmons, Jeffry, A. (1994). *New venture creation: entrepreneurship for the 21st century*. New York, USA: WM. C. Brown Communications, Ins.
23. UNESCO. (2000). *Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā*. Rīga: UNESCO.
24. Zinātne, pētniecība un inovācija Latvijas izaugsmei. (2007). Rīga: SIA Apgāds Zinātne.
25. <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=2169>

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>, 2012

26. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>

27. <http://www.csb.gov.lv/dati/dati-245.html>

28. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

<b>Daina Silakalne - Arāja</b>	University of Latvia Raina bulv.19, Riga, LV-1586, Latvia E-mail: danha@inbox.lv; Phone: +371 28865022
<b>Raimonds Arājs</b>	Rezekne Higher Education Institution Personality Socialization Research Institute Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: arajsraimonds@inbox.lv; Phone: +371 29529884



## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ

### Problems of Modern Russian Teenagers' Social Competence Development

**Elena Sorochinskaya**

Southern Federal University, Russia

E-mail: [buket@aanet.ru](mailto:buket@aanet.ru)

**Abstract.** *The given article provides theoretical analysis of the process of modern Russian teenagers' social competence development as part of Russian presidential initiative "Our new school". The author gives a detailed account of the key components of the process of teenagers' social evolution within which social competence is developed. The essence of psychological-pedagogical approach to the given process is revealed. The author analyses approaches by scientists-pedagogues to the issue under study, in particular, academic-methodical support of the given process. The conditions necessary for efficient teenagers' social competence development are dwelt on.*

**Keywords:** *individual self-realization, social anomie, social competence, social and cultural experience, social development, teenage period.*

Russian society is on its way to modernization, transiting from traditional society to modern, market and democratic one. The society of risk, existing in the epoch of globalization, puts forward the problem of social anomie as valuable and normative basis for individual life regulation. Old norms have been rejected and new ones haven't been accepted by the society yet. As a result, the person lacking the skills necessary for life in the society and community appears unable for individual self-realization. The gap between values of a person and values of the society leads to delay of social development processes.

The problem of social competence development of modern Russian teenagers is indissolubly connected with the idea of the qualities the citizen should possess and how to promote formation and development of these qualities in growing generation.

The message of the President of the Russian Federation D.A. Medvedev to Federal Assembly (2009) included educational initiative "Our new school" is considered as social project for developing individual identity, society, the state in general, infringing interests of the widest layers of the Russian society.

The concept "desirable image of new school" covers not only the purposes of developing key competences of a child and a teenager. First of all, this is a school of successful socialization and development of innovative potential of a person, including ideas concerning identity and personal and professional competences development.

A wide range of problems that came to be understood in the Russian society make it urgent to increase social-educational work with children in various spheres of their life. Traditional values, such as, creativity, knowledge, proactive approach to life are lacking in minds of modern teenagers. "Proactive approach to life" is associated with special aversion. This fact is explained by a common-spread belief that one cannot achieve worthy position and material welfare by his/her own work and talent.

Teenagers are considered as special social, psychological and demographic group possessing certain attitudes, specific behavior norms which form special teenage subculture. A well-known psychologist D.I. Feldstein writes that efficiency of socialization process of the modern child assumes, firstly, multilevel and multidimensional estimation of real historical situation, social-cultural environment. Secondly, display of significant features and characteristics of the childhood in the modern world. Thirdly, revealing special character of the modern childhood development at different ontogenesis stages.

For a significant part of modern teenagers, the following specific features can be considered typical:

- Inability to communicate with people, difficulties with getting in touch with adults and peers, estrangement and mistrust to people, keeping distance;
- Retardant development of feelings, not allowing to understand others, to accept them, support only for their own desires and feelings;
- Low level of social intelligence that prevents from understanding public norms, rules, necessity to correspond to them;
- Poorly developed feeling of responsibility for their deeds, indifference to the destiny of those people who have connected their life with them, jealousy of them;
- Psychology of "a user" (they prefer to take from others without giving in return) in their attitude to relatives, state, society;
- Lack of confidence, low self-esteem, no loyal friends and support from their side;
- Low level of will development, lack of ambitions in future life;
- No serious life plans, low level of development of life values, need for satisfying only the most pressing needs (food, clothes, dwelling, entertainment);
- Low social activity, desire to be unnoticeable, not to attract attention;
- Inclination to additive (self-destroying) behavior.

Social attitudes of modern Russian teenagers present multilevel system including different aspects of social reality and self-image. Vague character of modern social situation in Russia is reflected in instability and weak structure of social premises network of modern Russian teenagers. Here lies an important difference between Russian teenagers and their foreign peers.

At the same time, the role of the environment for development of personal identity is continued to be considered significant. Modern Russian teenagers

actively develop civil responsibility, interest to politics but insufficient knowledge, variability and instability of attitudes make this process chaotic. The existing gap between values of a person and values of the society leads to delay in social development processes, in accumulation of social experience by teenagers. Teenagers' social experience develops owing to entering the system of social communications where they master and acquire certain social roles and attitudes.

The science of sociology considers social experience to be the leading sociological characteristic of a person in certain social structure (I.S. Kon, A.G. Kharchev). While describing social experience of a person in sociological and psychological literature, the term "motivating background" (A.G. Zdravomyslov, G.F. Karvatskaya, A.N. Leontev, V. Momov, V.N. Myasishchev, V.A. Yadov) is used. Social psychology lays special emphasis on the essence of social experience as the system of social attitudes of a person (B.P. Parygin, A.V. Petrovsky).

Different kinds of experience can predetermine priorities in valuable orientations of teenagers, ways of their self-realization in various kinds of activity, attitudes to acts of other people and to various phenomena of surrounding reality. Therefore, the main task of teachers is to use to its advantage life experience of a child leading to positive development of the person and to make influence of negative experience on development of his/her personal position minimal. Modern philosophical and psychological research papers reveal such law of activity referred to as the unity of its two sides of social essence. These are projections to "the world of things" and "the world of people". Projection to "the world of things" is a subject activity (cognitive and practical) which enables the child to master certain knowledge, skills, shapes cognitive activity. The projection to "the world of people" is an activity aimed at mastering the norms of human mutual relations, including the child into the system of these attitudes.

As for main kinds of social-cultural experience of children, development of which has key significance for shaping their moral civic position and positive socialization and which are guaranteed by educational establishments, the following ones should be mentioned:

- 1) Experience of making independent decisions in the situations of moral choice;
- 2) Experience of witnessing positive examples of self-realization of a person in socially and personally significant activity;
- 3) Experience of successful self-realization in various kinds of socially and personally significant activity;
- 4) Experience of acquiring various levels of social-moral position in collective activity (positions of an active participant, organizer, adviser, etc.);
- 5) Experience of applying the knowledge and skills received during educational process in socially significant activity;

- 6) Experience of analyzing, estimating behavior of people in various life situations, reflecting their personal qualities and experience of self-estimation compared with estimations of adults and peers;
- 7) Experience of cooperation with peers and adults;
- 8) Emotional-sensual experience and experience of empathy, sympathy in separate acts and activity in general;
- 9) Experience of dialogue and role interaction;
- 10) Experience of self-organizing, designing their own activity, forecasting and subsequent analysis of the results and a whole number of other, more private kinds of personal experience.

The scientists, who deal with social development issues, come to conclusions that the mechanism of development is not so much experience and its interiorization, but search for meaning of separate deeds. Meaning awareness is an active individual choice of a child depending on the level of his/her social inclinations development, development of his/her social competences.

In research by V.M. Basova, the category "competence" is treated from four angles: "awareness enabling a person to act; high level of success of the actions and deeds; ability of a person to make good use of the system of social rules and deeds samples; ability for self-reflection".

E.F. Zeer considers social competences as generalized ways of acting which provide productive performance of socially focused activity and social roles inherent in it.

S.G. Petukhov believes that shaping social competence means acquiring a set of knowledge of the society, pupils' social skills (interaction, team work skill, behavior flexibility in social situations) as well as socially significant qualities, such as civic mindedness, collectivism, responsibility, reflection, discipline, creativity integration of which allows to adapt to the society quickly and adequately.

Structural components of social competence of pupils are the following:

- cognitive component (knowledge about the society);
- motivational component (socially-significant motives for educational and non-learning activity);
- value-notional component (accepting social values and making them personal);
- behavioral component (display of social skills in various standard and non-standard social situations).

However, theoretical analysis of research papers by Russian scientists shows that there is an obvious contradiction between an urgent necessity to acquire social competences by teenagers as effective means of developing their social experience, on the one hand, and insufficiently developed theory and practice of pedagogical conditions leading to it and providing harmonic development of teenagers' social competence in terms of his/her subject position, on the other hand.

According to the complexity degree, the following kinds of social competence are distinguished:

- *expression* (ability to make oneself understood, express one's knowledge, methods and desires);
- *perception* (ability to listen, observe other members of group, to perceive events and processes dynamics in the group);
- *openness* (readiness to perceive stimulus, ability to listen to criticism and to argue with others);
- *cooperation* (ability to realize and perceive an opportunity of own actions and the responsibility, skill to understand and adapt to actions of others);
- *forming* (ability to adapt, to get in touch, to find ones' place in the group, to express reasonable criticism adequately to a situation, to start and have a conversation, to behave according to the process of dynamics of group development, sequence in training,);
- *identification* (ability to imagine oneself at another person's position, to resolve conflicts in conformity with the situation, to keep "privacy" and a "distance" balance, to realize own potential and widen borders.

Further on, let us provide the brief analysis of methods and technologies for developing teenagers' social competences. One of them is socially-educational project, an educational technology, aimed at training social activity and teaching children to study social space. One more its educational aspect is connected with development of projecting activity (project competence). Additional educational effects are caused by special character of the subject in which the project is worked out (ecology, transport safety, social pedagogy, linguistics, health care, etc.).

Special features of the socially-educational project include the following ones.

*1. Obligatory orientation to performing social activity.*

Quite often social projects refer to involvement of children in various forms of social work when pupils on the voluntary bases participate in someone's else social projects. These projects can be connected, for example, with volunteer activity, help to invalids, raising money for the orphans, socially useful work on cleaning city territories and etc. Thus, children's awareness of social situation is not created.

It is also necessary to distinguish between social projects and research projects. If children *study* social reality and getting some *knowledge* about the society is considered a result of this activity, but at the same time the project lacks orientation on transforming activity, the "project" gets the form of social survey.

*2. Orientation for solving real, definite, socially significant problems.*

The problem involved can be connected with the area where children's school locates or a child lives.

*3. Necessity to take social context into account.*

Socially-educational project assumes certain procedures for analysis, research of the problem or social situation under study.

Socially-educational project is supposed to develop in the following order:

- Discussing social situation with children;

- Carrying out trial researches on the chosen topics (sociological questionnaires of peers, citizens, ecological researches, journalistic researches, etc.);
- Discussing what the situation consists in and that we can (wish) to change in it with children, how to affect development of our territory;
- Analyzing situation, studying the literature on existing ways of solving the given problem, activity planning;
- Estimating resources available, including partners, institutions interested in the problem solution. Distributing roles (positions) in the project, arranging meetings and interaction with potential partners;
- Practical actions stipulated by the project, presenting results to the partners;
- Analyzing (reflection) results and efficiency of activity, correspondence of the undertaken actions to the initial plan.

Let us provide some examples of the game situations that were applied.

**You are scolded by your parents.**

*Situation.* You often have conflict situations with parents. From the first or second phrase, irritation arises from one side and skirmish or scandal follows.

*Task.* Make up an answer to the phrase:

- Again, you are doing that stupid thing!?! (And this is your hobby.)

*Socially-acceptable positions:* • patience, self-control and tact; • respect for the opinion of close people and self-esteem;

**Who do you need?**

*Situation.* A number of people take part in your life: parents, school friends, friends from the neighborhood and yard, teachers, relatives.

*Task.* Recollect the most important and close to you people. Distribute them to the following groups according to their personal importance for you, influence on you:

1. Positively influencing – with whom you would like to communicate, be friends, the ones that can have positive impact on you.
2. Not influencing you significantly.
3. Negatively influencing - with whom you'd prefer not to meet, have any relations.

Then create a desirable circle of people for communication. For this purpose, analyze these lists and each of the people: how interested are these people in you, how much time do they devote to you?

Are there any people who mean really much for you but do not give you necessary attention? Why? Do you treat them in correct way? Draw conclusions; think if it is possible to make changes in order to improve the situation.

**Personal self-determination**

Personal self-determination (treated as an example of life determination) – defining personal position concerning behavior criteria developed in the society and accepted by a person, attitude to oneself and to all aspects of a person.

*Situation.* Parents do not pay attention.

Your father has just come from work tired. But you now urgently need to talk to him as you really appreciate your father's advice; you've got serious

problems. To your words, he just says: “You are taking it too seriously. You’d better go and have dinner”.

*Task.* Try to draw your father’s attention verbally. What will you do? What will you say?

*Socially acceptable positions:* • patience, self-control and tact; • respect for the opinion of close people; • avoiding conflict.

In the "helping" image of social education aimed at social competences development, function of assisting and care is put forward by means of social policy, social work, social rehabilitation, correction and, pedagogy. Treating social education in the context of "helping" activity means its understanding as social-pedagogical help, as social-pedagogical rehabilitation (V.A. Nikitin, N.M. Platonova), correction (L.V. Mardakhaev), social support (T.I. Shulga); assistance providing technologies intended for “inclusion of a person into social life” (M.A. Galaguzova, L.Y. Oliferenko).

In recent years, it has become obvious that scientists and teachers express great interest to providing methodical support for teenagers’ social competences development. It is connected with the fact that training social competence means mastering a toolkit which will allow teenagers:

- to make decisions concerning themselves and to aspire understanding of their own feelings and requirements;
- to forget unpleasant feelings and their own uncertainty;
- to understand how to reach the purpose in the most effective way;
- to understand desires, expectations and requirements of other people correctly, to evaluate and consider their rights;
- social competence assumes respect for the rights and duties of others.

Let us give a short account of available scientific-methodical literature on problems of social competences development addressed to teenagers and teachers. This tendency was especially vivid at the beginning of XXI century.

In 2001, at a number of pilot institutions of the Ministry of Education of the Russian Federation a complete set of manuals under the title “My choice” was introduced. 6 thematic blocks are in the focus of attention: “Person of a free society”, “We learn to build relations”, “My health”, “Crime and punishment, or the price of a skateboard”, “Politics and Me”, “Freedom and the responsibility - choice of XXI century”.

Scientists - psychologists V.A. Rodionov and some others published a series of books concerning social skills development, for instance, “Me and others”, “Development of business thinking skills”, “Teenagers and drugs“. Distinctive feature of the series is the system approach when social competences development is carried out from the 1-st to 11-th forms.

In the series of books “To help to a class teacher and school psychologist” a number of methodical manuals for carrying out of out-of-class activities with schoolchildren of 7-11 classes were published. For example, “We learn tolerance”,

“Game technologies for developing social skills of teenagers”, “Win over the conflict!”

In the methodical book “Creative social projects at school” (by N.V. Beloborodov), the author considers stages of turning a school into system of social development, activity of various school associations, methods of development organizing and leadership skills of pupils by means of teenagers’ participation in preparation of various social projects.

Well-known expert in the field of the social education theory, M.I. Rozhkov, in 2011 published a series of lessons plans for teachers of 1-11 forms under the general name “Educating a citizen: sociality lessons”.

Special attention should be given to a series of books directly addressed to teenagers and senior pupils. Thus, in the manual “Social competence” such important questions as “personal way in life”, “Concept of human capital”, “Psychology of the conflict”, are raised as well as problems of personal instability, career choice, problem of life legal regulation, social creativity, etc. Great attention in the manual was given to the issues of psychological stability and practical advice on self-development and self-improvement for senior pupils.

A training course entitled “Find the way” undergoes successful approbation at schools of the Russian Federation. Its purpose is to arrange training prior to professional-oriented programs for teenagers. It is based on the idea of self-determination of pupils and graduates. The given course is accompanied by a series of manuals including numerous exercises, collection of socially-pedagogical tests on self-determination.

From the 2-nd form, teachers use in the educational process and in out-of-class work specially created workbooks under the general name “All colors, except for black”. Thus, for example, the general idea for work with 6-form pupils is “I learn to be self-controlled and cooperate with people”.

Significant attention in the system of work on social competences development of Russian schoolchildren is given to creation of portfolio. For example, teenagers can fill in a personal portfolio which defines a complex of socially significant qualities, properties and features. For instance, how to build relations with peers, parents, and teachers; how to look better and how to behave in various situations; what is considered to be valuable, sacred and interesting.

Personal portfolio of pupils of 5-7 classes is presented in the form of a personal diary with tests and tasks helping teenagers to realize more deeply changes occurring in their life, to develop skills of dialogue in the community they live in, and also to lay the foundation for further self-education and self-training. Portfolio structure includes a number of modules: “I learn myself”, “I am a cultural person”, “I am a citizen”.

The given manuals allow teenagers to think of the challenges of self-development and self-education of a person while studying and analyzing cultural heritage of the mankind, to generate readiness to adapt to ever-changing life situations flexibly, ability to solve problems in various areas of life independently, ability to think independently, creatively and critically, to generate ideas.



### Conclusions

Thus, it is possible to speak about adequate general social competence development only in case knowledge about society and one's place in society incorporates with skills of social interaction, constructive ways of behavior in difficult situations. Thus, attitude of teenagers to society combined with motives for self-development and achievement incorporate with social responsibility and values reflected in the concepts of evaluating "myself" and "others" and intelligence in life. It seems obvious that during development of social competence of teenagers the leading part is taken by skills of constructive interaction, adequate self-estimation coordinated with the need for achievement, motivation of achievement of success, constructive behavior in difficult life situations, responsibility, and emotional self-control.

### Summary

The problem of social competence development of modern Russian teenagers reflects features of school modernization focused on the process of effective socialization of children and teenagers in the whole educational process. Depolitization tendency has caused cut-short of social-educational programs in school at the beginnings of reorganization. It has led to leveling of volume and quality of schoolchildren's social experience, opportunities to participate in pro-social activity for the sake of Russian society. Theoretical analysis has shown that scientific researches either tend to take not previously adapted foreign experience or to reproduce national experience developed before. The beginning of XXI century marked the period of developing innovative programs in education and social competences development, focused on ideas of self-development and self-education.

### Bibliography

1. Bezrukhih, M.M., Philippova, A.G. (2008). *I learn to be self-controlled and cooperate with people*. A workbook for pupils of comprehensive educational institutions. M.: Education.
2. Guschina, T.N. (2007). *Game technologies for developing social skills of teenagers*. M.:ARKTI.
3. Molchanova, Z.M., Timchenko, A.A., Tokareva, M.V. (2008). *Personal portfolio of the schoolchildren of 5-7 forms: teaching manual*. -M.:Globus.
4. Mettus, E.V., Litvina, A.V. (2011). *Personal portfolio. Bring up human in yourself*. Volgograd: Teacher.
5. My choice. Workbook for pupils of high school. *Teacher's newspaper*. 2001.
6. Ekimova, V.I., Zolotova, T.V. (2008). *Win over the conflict. Training classes and recommendations for work with teenage pupils*. M.:ARKTI.
7. Rodionov, A.V., Rodionov, A.V. (2004). *Teenager and drugs. Revealing the factors of addiction to psychoactive substances in work with children under age*. Yaroslavl, Practical psychology.
8. Rodionov, A.V., Rodionov, V.A. (2001). *Me and other Trainings of social skills. For pupils of 1-11 forms*. Yaroslavl, Practical psychology.
9. Rodionov, V.A. (2005). *Developing skills of business dialogue. Training sessions for pupils of senior school*. Yaroslavl, Practical psychology.

10. Rozhkov, M.I. (2011). *Lesson plans for teachers of 5-9 forms of general educational establishments: Educating a citizen: sociality lessons*. M.: Publishing Centre VLADOS.
11. Selevko, G.K. (2008). *Find your way: manual for pre-profile training*. M.:OOO Arsenal of Education.
12. Solovyeva, O.Y. (2009). *Socially-pedagogical situations - tests on self-determination for pupils of general educational establishments*. Moscow.
13. *Social competence: manual for 10-11 forms of average comprehensive schools*. / Edited by V.N., Zhurkov. S.A., Manichev. (2008). Moscow: AST Prime-EURO SIGN.
14. Mardahkaev, L.V. (2011). *Social pedagogy. Complete course*. Moscow: Publishing House Yuright.
15. Banykina, S.V., Egorov, V.K. (2007). *We learn tolerance: Methodical manual for class hours, conversations and training classes with pupils 7-11 forms*. Moscow: ARKTI.

<p><b>Elena Sorochinskaya</b> Pedagogical Institute, Southern Federal University (Russia, Rostov-on-don) 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, Russia e-mail:buket@aanet.ru, Phone: (863) 293-02-53</p>
--

## DEJA SENĀS GRIEĶIJAS KULTŪRĀ

### Dance in Ancient Greek Culture

**Rita Spalva**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

E-pasts: rita.spalva@rpiva.lv

**Abstract.** *The greatness and harmony of ancient Greece has had an impact upon the development of the Western European culture to this day. The ancient Greek culture has influenced contemporary literature genres and systems of philosophy, principles of architecture, sculpture and drama and has formed basis for such sciences as astronomy and mathematics. The art of ancient Greece with its penchant for beauty and clarity has been the example of the humanity's search for an aesthetic ideal. Despite only being preserved in its fragments, the dance of ancient Greece has become an example worthy of imitation in the development of classical dance as well as the 20th century modern dance, inspired by the notions of antique dance by Isadora Duncan. Research in antique dance helps understand the historical relationships in dance ontology, axiology and anthropology.*

**Keywords:** *antique dance, dance technique, classification of antique dance, art of Apollo and Dionysius*

#### Dejas sociālā nozīme Senajā Grieķijā

#### The role of dance role in Ancient Greek

Kā liecina Senās Grieķijas poēzija, glezniecība un filozofiskie traktāti, deja ieņēma ievērojamu vietu antīkās pasaules mākslā, sabiedriskajā dzīvē un vispārējā audzināšanā. Lai arī saglabājušies vairāki literārie teksti, kuros ir aprakstītas antīkās sabiedrības dejas, mūsdienās tikai niecīgā veidā var restaurēt Senās Grieķijas dejas veidus vai dejas manieri. Nav saglabāties dejas tehnikas pieraksts, kā arī neiespējami atjaunot un izprast *orhestogrāfiju*- poēzijas, dejas un mūzikas savienības fenomenu Senajā Grieķijā. Taču antīko sabiedrību var uzskatīt par pionieriem dejas racionālisma un loģikas skaidrojumā, atsevišķu dejas elementu apzināšanā, tās komponentu vienotībā ar citām mākslām un zinātnēm (Raftis A., 1987, 25). Antīkā civilizācija paplašina izpratni par deju,- saglabājot saistību ar reliģiskajiem rituāliem, vienlaicīgi tā ir sabiedrības izglītības sastāvdaļa, sporta spēļu pavadone, militārā treniņa pamats un skatuves mākslas priekšnesums (Vosien M.G., 1974, 8-12).

*Senajā Grieķijā dejas lielākā nozīme ir tās iekļaušanai izglītībā un audzināšanā. Izcilākie filozofi puda stingru viedokli, ka šī māksla ir ideāls cilvēka ķermeņa un gara integrācijas veids. Aristotelis definēja izglītību kā mūzikas un vingrošanas (ģimnastikas) savienību. Sokrats uzskatīja, ka labākais dejā būs arī labākais karā. Platons rakstīja, ka tas, kas labi dzied un dejo, ir labi izglītots cilvēks* (Kraus R., Chapman Hilsendager S., Dixon B., 1997, 44). Liecības par dejas mākslu Senajā Grieķijā sastopam Homēra, Lukiana, Aristofana u.c. filozofu darbos. Trīsdesmit trešais Likina dialogs ar Krotonu Lukiana (ap 120-180.g.) *Dialogā par deju* ir labākais vēsturiskas dokuments, kurš liecina par ellīņu reliģiskajām, kara un sadzīves dejām (Худеков С.Н., 2009, 94). Lukians spriež par dejas nozīmi katra

cilvēka dzīvē un secina, ka tā sekmē cilvēka prāta spējas, uzlabo veselību un sniedz emocionālo gandarījumu ([http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages\\_from\\_7412\\_to\\_7459.pdf](http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages_from_7412_to_7459.pdf)). Savukārt Platons uzsver dejas audzinošo funkciju, jo tās, viņaprāt, māca cilvēkiem kārtību un harmoniju un ar to veicina cilvēka labāko īpašību atklāsmi (Худеков С.Н., 2009, 104). Lai arī senie filozofi uzskatīja, ka grieķu dejām ir dievišķa izcelsme, sabiedriskajā dzīvē tā ir uzskatīta par skaistā un veselīgā sintēzi. *Senajā Grieķijā dejoja visi no augšas līdz apakšai-no zemnieka līdz Sokrātam. Un visi kaut cik izglītoti cilvēki dejoja pareizi, jo dejas ne tikai mācīja skolā, bet tās labprāt turpināja apgūt arī pieauguši cilvēki, brīvie pilsoņi. Kā piemēru var minēt Sokrātu, kurš Ksenofonta „Dzīrēs” izsaka vēlēšanos apgūt dejas pie viņam zināmā baletmeistara. ...No minētā var secināt, ka katram pilsonim bija zināšanas dejā kādā noteiktā līmenī, ka katrs pilsonis pārzināja dejas tehniku* (Блок Л., 1987, 57).

Deja kalpoja ideālā tēla izkopšanai, kas izpaudās antīkā cilvēka tieksmē pēc ķermeņa formas idealizācijas, līniju skaidrības, pozu izteiksmības. Ritms nodrošināja kustību kārtību dejā, bet proporcionalitāte izpaudās mūzikas skaņu izkārtojumā- harmonijā. Poēzijas un mūzikas ritma savienība ar harmoniju veido vienotu veselumu. Senie Grieķi ievieš terminu *eiritmija* (*eirhutmos*- harmonisks, kas labi ievēro mēru vai takti) (Rubenis A., 1998, 138). Eiritmijas būtība ir tuva ritma, simetrija un kārtības apvienojumam. Tā ir laikā un telpā ritmiski organizēta darbība, kas paredz stingri pārdomātu kustības vai mūzikas elementu izvietojumu. Grieķiem eiritmija bija augstākā forma kustībai laikā un telpā (Rubenis A., 1998, 138). Tās principi tika ievēroti literatūrā, arhitektūrā, skulptūrā un dejā.

### **Antīkās dejas klasifikācija** **Qualification of ancient dance**

S.Hudekovs, analizējot vairāk nekā 200 līdz mūsdienām nonākušos antīkās dejas nosaukumus un to aprakstu fragmentus sengrieķu literatūrā, veido deju klasifikāciju pēc to satura:

- kulta dejas dievnamos un reliģiskās procesijās;
- sabiedriskās dejas dažādos svētkos, t.skaitā kara dejas;
- sadzīves dejas-ģimenes svētkos vai dzīrēs;
- skatuves dejas (dejas teātrī) (Худеков С.Н., 2009, 115).

Nozīmīgākais sengrieķu kultūrā ir Dionīsa kulta. Dionīsiji (Senajā Romā-Vakhanālijas) - svētki par godu auglības un vīna dievam. Svētki svinēti vairākas reizes gadā- pavasarī, rudenī un arī ziemā. Sākumā tie tika atzīmēti laukos, kad sievietes devās projām no mājām, lai meklētu Dionīsu un tā pavadoņus- satīrus. Satikšanās beidzās ar lielām dzīrēm un jautrību. Vēlākajos posmos dionīsiji tika svinēti arī pilsētā (Lielie Dionīsiji), un saistījās ar krāšņiem iestudējumiem, kurus atbalstīja arī valsts. Dionīsam Senajā Grieķijā piedēvētas vairākas simboliskas nozīmes. Viņš ir jautrības ģēnijs, kuram piemīt gan daiļrunība, gan neprāts un ekstāze.

Lielās dionīsijas notika vairāku dienu garumā. Tām bija izstrādāta sava notikumu secība. Divas dienas pirms svētkiem tauta tika iepazīstināta ar traģēdijām

un komēdijām, pavisam 17 uzvedumiem. Nākamās dienas vakarā vīrieši aicināja Dionīsu pilsētā (to simbolizēja Dionīsa skulptūras godināšana). Trešajā dienā notika procesija ar upurēšanu un falla nešanu. Pēc upurēšanas dienas noslēgumā kori dziedāja slavas himnas Dionīsam. Vairākās nākamajās dienās notika dažādi teātra uzvedumi- traģēdijas un komēdijas (Rubenis A., 1998, 152.-153.). Dionīsiji parasti sadalījās divās daļās- pirmā atturīga, ar mītisku nozīmi. Otrā- jautra un atraisīta, kad viņa dievs Dionīss un viņa svīta dejoja un lēkāja, tā aicinot visus cilvēkus piedalīties viņa godināšanā. Svētku dalībnieki krāsoja sejas, gatavoja maskas un valkāja āža ādas. Dejas dionīsijos nebija īpaši organizētas- ļaudis, pārgērbusies par satīriem un nimfām, brīvi improvizēja kustības un dejās iekļāva komiskas kustības. To visu pavadīja trokšņi, mūzikas instrumentu skaņas, ūjināšana un plaukšķināšana (Худеков С.Н., 2009, 140.-141.). Dejas izteiksmi noteica katra dalībnieka emocionālais stāvoklis, kurš izrietēja no svētku būtības- dzīvesprieka un brīvības. Dionīsiji - populārākie svētki Senajā Grieķijā. Svētku iracionalitāte, ekstāze un sieviešu kults bija saprotams un pieņemams visiem iedzīvotājiem, tāpēc apvienoja visus sociālos slāņus. Dionīsiju dramaturģija, pieprasījums pēc arvien jaunu lugu iestudējumiem tajos, veicināja arī dramatiskās mākslas attīstību Senajā Grieķijā.

Senās Grieķijas kultūras ziedu laikā reliģiskie un citi svētki svinēti lielā daudzumā- līdz pat simtam viena gada laikā un varēja turpināties vairākas dienas. Svētki veicināja antīkās mākslas, arī dejas, attīstību. Dejas nebija tikai atsevišķu kustību apkopojums, tā kalpoja cilvēka gara un ķermeņa skaistuma slavināšanai (Худеков С.Н., 2009, 127.).

Apollons- mākslas mūzu patrons, arfists, vīrieša skaistuma ideāls, ir Senajā Grieķijā dzejnieku un mākslinieku iedvesmas simbols. Apollons, debesu harmonijas dievs, vienmēr tika attēlots deviņu mūzu pavadībā, kur katra no tām simbolizē kādu mākslas vai zinātnes nozari. Tāpēc viņam veltītie svētki atšķīrās no pārējiem ar lielu māksliniecisku gaumi un krāšņumu. Īpaši grandiozi bija Apollona un Artemīdas svētki Delosas salā. S.Hudjakovs raksta: *Aprīļa beigās no Atēnām uz salu devās rotāta laiva ar skaistākajām Atēnu sievietēm un meitenēm. Tai sekoja oficiālu personu flotile ar ziedojušiem un dāvanām. 4 dienu ceļojuma laikā sievietes dziedāja un dejoja slavas dziesmas Apollonam. Delosa salā visi tērpās greznos apģērbos un devās svinīgā gājienā uz templi. Īpaši iespaidīgas bija jaunavu dejas, kuras bija iestudētas mūzikas ritmā un nevainojamā kārtībā. Templī sievietes pielūdz Apollonu, graciozā dejā ar ziedu virtenēm rotājot Apollona attēlu* (Худеков С.Н., 2009, 154). Viena no Apolona mūzām bija dejas dieviete Terpsihora. Antīkajā kultūrā tā ir skaistuma un harmonijas simbols.

Sabiedriskās dejas raksturojas ar to daudzveidību. Ir zināmi līdz mūsdienām vairāki sabiedrisko deju nosaukumi kā *Hormos* (dejots Spartā un Atēnās,- jaunieši to veltīja Apollonam); *Himnopedija*-dejas kora dziedājuma pavadībā. Sabiedriskās dejas bija cieņā dažādos sabiedriskos un valsts svētkos, kad pulcējās brīvie pilsoņi, lai godinātu kādu visiem nozīmīgu notikumu. Populārākās no sabiedriskajām dejām bija *pirrihas*. Tajās bija jāpiedalās visiem jauniem vīriešiem, tāpēc pirrihu

pamatelementi tika iekļauti skolas mācību programmās. Jauni cilvēki pirrihās demonstrēja veiklību un gatavību karadarbībai. Deju nosaukums cēlies no kara dieva Pirra vārda, kaut arī tās pamatā veltītas kara dievītei Palādai. Pirrihu tēls pauž fizisko un emocionālo gatavību karagājienam, jo tajās ir iekļauti ir kaujas, atdarināšanas un vingrošanas elementi. Pirrihu dejoja ar iedomātiem vai īstiem ieročiem, demonstrējot veiklību kā solodejās, tā masu skatos. Pirrihās jaunieši tērps karavīru formās, viņu rokās parasti bija loks, bultas vai dažādi citi ieroči. Dejojāji lēkāja no vienas kājas uz otru, atdarināja kaujas paņēmienus, taisnās līnijās devās viens otram pretī, cīņas karstumā krita uz ceļgaliem, uzbruka viens otram (Худеков С.Н., 2009, 183). Taču pirrihās dejoja arī liriskas dejas. Romas filozofs Apulejs kādā aprakstā liecina par priekšnesumu, kurā skaisti jaunieši, ģērbti krāšņos tērpos, pārvietoja turp un atpakaļ, dejojot pirrihu. Brīnišķīgos zīmējumos viņi savijas apļos, līkloču lentā satiekas četrstūros, vai šķiras līnijās, kamēr taures skaņas vēsta par dejas beigām (Блок Л., 1987, 73). Tomēr pirrihu nozīmīgākais raksturojums ir atlētisms. Grieķu dejas pētniece A.Lazou skaidro, ka dejas kā mācība par nogalināšanu ir pārsteidzošs atklājums mūsdienās, taču saprotama tajās kultūrās, kurās fiziskā veiklība bija vitāli nepieciešama izdzīvošanai. Deja te kļūst par starpnieku starp mūziku un atlētiku (Lazou A., 2004, 28).

Sadzīvē tika dejots kāzās, bērēs u.c. ar ģimenes tradīcijām saistītos notikumos. To varēja darīt kā ģimenes locekļi, tā arī pieaicinātie mākslinieki. Katrā turīgā mājā ģimenes svētki svinēšanas reizēs tika algoti dziedātāji un dejotāji. Populāras bija sieviešu dejas ar dažādiem priekšmetiem- ziediem, vāzēm, bumbām, šallēm utt.. Bieži vien sievietes dejas laikā lika vīna krūzes sev uz galvas, tā demonstrējot īpašu grāciju un veiklību. Bieži tiek uzvesti *komos*- mājas izrādes ar pieaicinātiem māksliniekiem. Lielā cieņā bija akrobātika, kuru Senajā Grieķijā sauca par *kubistiku*. Ir zināmas akrobātu dejas uz rokām, rikšojošā zirga mugurā un žonglējot ar dažādiem priekšmetiem.

Taču lielāko iespaidu uz dejas mākslas attīstību ir atstājis sengrieķu teātris. Teātris Senajā Grieķijā bija valsts iestāde, tāpēc priekšnesuma iestudējuma organizāciju pārraudzīja valsts. Valsts norīkoja izrādes organizēšanai atbildīgas personas, parasti dzejniekus. *Dzejniekam tas, ka luga tika iekļauta valsts svētku repertuārā, nozīmēja lielu godu un materiālu ieguvumu. ...Tas paredzēja dzejnieka orientāciju uz visaugstāko kvalitāti un māksliniecisko perfekciju valodā, mūzikā, horeogrāfijā, dejas skaidrībā u.tml* (Rubenis A., 1998, 159). Arī aktieri Senajā Grieķijā ieņēma augstu sabiedrisko statusu. Tie varēja pretendēt uz posteņiem valsts pārvaldē Atēnās vai, piemēram, būt par vēstniekiem citās zemēs. Par aktieri teātrī varēja kļūt tikai brīvais pilsonis.

Līdz mūsdienām nav saglabājušies tiešie avoti, ar kuru starpniecību varētu pilnībā restaurēt teātra uzvedumu tapšanas gaitu. Grieķu teātra attīstību iespējams rekonstruēt, vienīgi balstoties uz Hērodota, Aristoteļa u.c. liecībām (Rubenis A., 1998, 154). No dionīsijiem izauga trīs sengrieķu drāmas žanri- traģēdija, komēdija un satīriskā drāma. Katrā no tiem pastāvēja izstrādāta deju sistēma ar savu dejas tehniku, izteiksmes līdzekļiem un nosaukumiem. Traģēdijas sižeti tika ņemti no mitoloģijas, tāpēc viegli saprotami tā laika skatītājiem. Ar vārdu *tragikos* sākumā

apzīmēja briesmīgo, šausmas izraisošo (piemēram, slepkavību), kā arī svinīguma, patētikas, ārišķību pilno pārspīlēta svinīguma nozīmē. Abos gadījumos šis vārds norādīja uz to, kas paceļas pāri ikdienišķajam, ikdienas normām (Rubenis A., 1998, 164). Tragēdijā dejas nav uztverama tās parastajā izpratnē, - tas ir kustību kopums, kurā vārds loģiski sakļaujas ar kustību un žestu, tā veidojot organisku kora priekšnesumu.

Svētku neatņemama sastāvdaļa bija arī komēdijas. *Pats termins radies no vārda komodia- burtiski "komosa dziesma", t.i. procesijas dalībnieku jautra svētku dziesma, kas slavēja dabas auglību ziemas saulgriežos un pavasarī. Komēdijas sākums, kā vēstī Aristotelis, saistīts ar fallisko dziesmu izpildītāju improvizāciju* (Rubenis A., 1998, 169). Komēdijās plaši izmantotas sadzīves ainas, tautas balagāna paņēmieni, spēlēti kumēdiņi.

Aktieru meistarība bija ļoti augsta- viņi ne tikai labi deklamēja un dziedāja, bet arī nevainojami pārvaldīja dikciju, kā arī dejas un kustības mākslu. Aktieri parasti uzstājās maskās, tāpēc uzsvars no mīmikas tika pārcelts uz žesta izteiksmību.

### **Dejas tehnika Senajā Grieķijā Dance technique in Ancient Greek**

Ar dejas tehniku mūsdienās saprotam kustību un dejas paņemienu kopumu, kuru izpilda dejojāji. Senajā Grieķijā katram no teātra veidiem bija savi raksturīgi paņēmieni. Komēdijās dejoja *kordaku (kordax)*, satīriskajā drāmā – *sikinnisu (sikinnis)*. Lai arī šodien nav iespējams noteikt raksturīgāko katrā no šīm tehnikām, no avotiem varam secināt, ka kustības tika izpildītas ātrā tempā un sastāvēja no sarežģītiem lecieniem uz abām vai vienas kājas. Attēli liecina, ka dejojāji izpildīja griezienus, pietupienus un kāju cilāšanu dažādos līmeņos. Aristofāna komēdijās tiek aprakstīti arī atsevišķu solistu piedalīšanās izrādēs, lai skatītājus priecētu viņu virtuozitāte. Sengrieķu dejas pētniece L. Bloka uzskata, ka kordaks ir "straujš un divdomīgs" (Блок Л., 1987, 69). *Kordaks tiek raksturotas kā komēdiju dejas, kuras pēc rakstura ir neķītras vai zemiskas.; tās iekļauj sevī izaicinošas kustības kā ķermaņa rotācijas, spērieni pa sēžamvietu, pļaukas u.c. līdzīgas darbības. Sikinnisu parasti izmantoja Senās Grieķijas satīru spēlēs 7.gs.p.m.ē. Dejas bija straujas un spēcīgas, ar iekļautiem tajās akrobātikas elementiem; visbiežāk tās izcēla satīriskos tēlus vai mitoloģiskas tēmas* (Kraus R., Chapman Hilsendager S., Dixon B., 1997,45).

Sikinnisā parādās jau konkrēti tēli –dejojoši satīri vai silēni, maskoti cilvēki atdarināja zvēru, rāpuļu un putnu kustības. Sikinnisā atdarināšanai bija satīras elementa nozīme, jo alegoriskā veidā tika rādītas un izsmietas cilvēka rakstura īpašības. Kustību tehniku tragēdijā nosauca par *emmeleju (emmeleia)*. *Emmeleja ir atturīgs, nopietnas dejas veids, ko parasti izmanto tragisku tēmu atveidojumos; tas ietver sevī simbolisku žestu kodu, kurš liecinātu, ka dejojājs var izteikt visu stāsta dramatismu bez vārdiem* (Kraus R., Chapman Hilsendager S., Dixon B., 1997, 45).

Kustību daudzveidība un sarežģītība Senās Grieķijas un Romas dejās liecina, ka tās ir veidojušās ilgākā laika posmā. Dejas tehnika tika balstīta daļējā izvērsumā; bieži sastopamas kustības ir dažāda veida *plie* (*pietupiens*), *grand battement* (*kājas pacelšana*); zināms *rond de jambe en`lair* (*kājas riņķošana ceļgalā*); ir sastopama pacelšanās uz puantēm un dažādi lēcieni, *port de bras veidi* (*liekšanās*), griezieni ar lielu *plie`* un citas klasiskajai deļai raksturīgas kustības (apzīmējumiem izmantota klasiskās deļas termionoloģija *aut.piezīme*) (Блок Л., 1987, 71). Nozīmīga vieta deļotāju apmācībā bija roku tehnikai *hironomijai*. Ļ.Bloka uzskata, ka roku tehnika mūsdienās nav atjaunojama, jo pazaudētas šīs nosacītās valodas atslēga (Блок Л., 1987, 71). Tomēr mēs varam spriest par to izteiksmību no mūsdienu viedokļa. Rokām antīkajās deļās jābūt izteiksmīgām, jo tām jāatdaro darbība. Roku stāvokļi atgādina klasiskās deļas roku pozīcijas- ieapaļi elkoņi, sagrupēti pirksti, izkopta rokas līnija. Arī prasības auguma nostādīšanā acīmredzot ir līdzīgas kā klasiskajā deļā- augums ir nostiepts un spēcīgs, vēders ievilkts, attīstīti muguras muskuļi.

Senajā Grieķijā veidojas profesionālie deļotāji- cilvēki, kuri apgūst speciālas deļas prasmes, lai piedalītos izrādēs, rituālos, sadzīves un sabiedriskajos svētkos (Kraus R., Chapman Hilsendager S., Dixon B., 1997, 45). Prasības deļas tehnikā un izpildījumā tika apkopotas mācībā par deļu *orhestikā*. Lai arī saglabājusies fragmentu veidā, orhestika ir uzskatāma par deļas mācību, kurā apvienotas zināšanas par deļu, tās izteiksmi, ķermeņa un roku stāvokļiem deļā, pārvietošanos telpā, pāreju no vienas pozas uz otru, kā arī pamato kustību būtību. Orhestikā deļā ir saistīta ar ķermeņa kultūru un mīmiku un, gala iznākumā, ar deļas izteiksmi.

Orhestikā balstītie skaidrojumi ir sastopami Lukiana traktātā *Dialogs par deļu*, kur sarunājas Likins (izsaka Lukiana viedokli) un Kratons (ir nosacītais māceklis). Notiek saruna starp skolotāju un skolēnu, kurā izskaidrota deļas mākslas nozīme cilvēka dzīvē un atzīts, ka tā ir augstākā no mākslām. Nodarbošanās ar deļu prasa zināšanas mūzikā, ritmikā, ģeometrijā, filozofijā, retorikā un glezniecībā. Deļā dziedē, iespaido, gandarī. Lukians deļošānu uzskata par dievišķu un noslēpumainu nodarbošanos. Deļu sacerētājiem un skolotājiem, *orhestodidoskaļiem*, ir jāveidojas no deļotāju vidus. Savukārt deļotājiem pēc Lukiana ir jābūt apveltītiem ar pareizi veidotiem augumiem, jāpārvalda deļas tehnika, jābūt izteiksmīgam un jāapzinās iespējamais atveidotais tēls (komēdijas, traģiskais, satīriskais). Deļotājam ir jāprot deļā atveidot ne tikai dažādus tēlus, bet arī cilvēka domas. No Lukiana *Traktāta par deļu*:

7.435 ([http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages\\_from\\_7412\\_to\\_7459.pdf](http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages_from_7412_to_7459.pdf)).

*Un tagad es tev izstāstīšu par pašu deļotāju: kādām ir jābūt viņa īpašībām, kādi vingrinājumi jāizpilda, kādā veidā šī māksla jāapgūst.*

*Šī māksla- un par to tu pārlicināsies- nav no vieglajām, tā prasa augstākā līmeņa zināšanas visās jomās,-mūzikā, ritmikā, metrikā, filozofijā, dabaszinībās. Deļā nevairās no retorikas, tāpēc, ka ar oratorismākslu tai ir kopējs mērķis- attēlot cilvēka raksturus un kaislības. Deļai nav sveša arī glezniecība un skulptūra, jo tā cenšas izprast mākslas darbu samēru...*

7.436



*Dejotājam jāzin viss, kas bija un būs, un lai nekas nepazūd no viņa atmiņas. Galvenais dejotāja uzdevums ir apgūt savdabīgo atdarināšanas un attēlošanas, domu izteikšanas mākslu...Dejotāja augstākai uzslavai jābūt: „Viņš zināja visu, ko vajadzēja, un mācēja to izskaidrot”. Šajā gadījumā ar „izskaidrošanu” es saprotu figūras izteiksmību.*

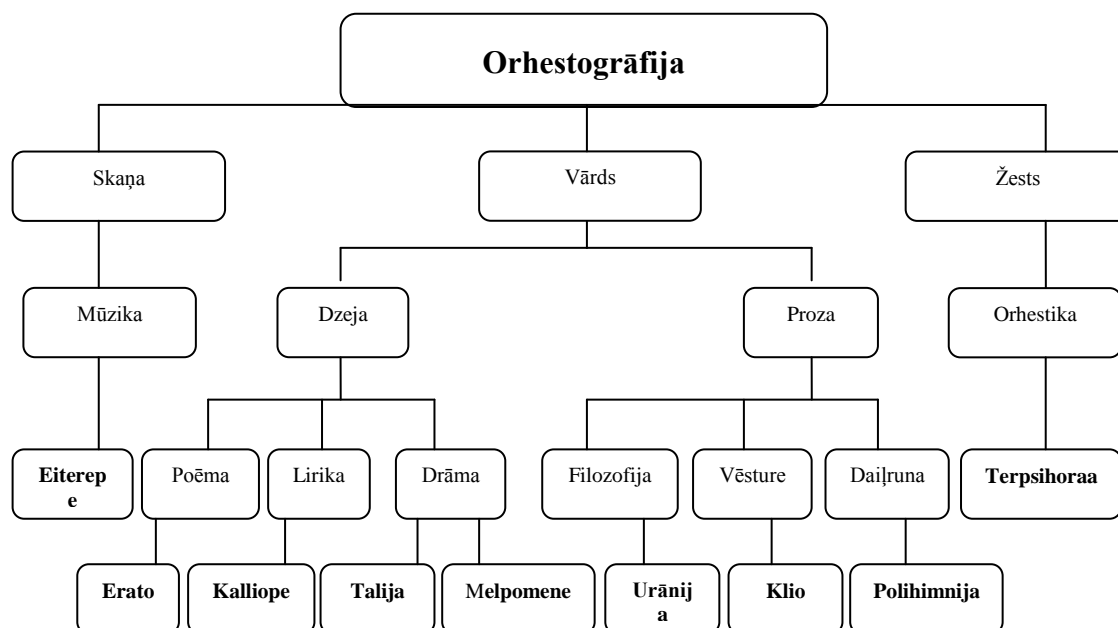


Figure 1. Structure of Orchestography (Borowska M., 2004, 82)



Figure 2. Apollo and nine Muses

Terpsihora- viena no deviņām mūzām- dejas un kordziedāšanas aizgādne  
Eitērepe – liriskās dzejas un mūzikas sargātāja  
Kalliope – vecākā no mūzām – eposa un daiļrunas aizstāve

Erato – dzejas sargātāja mūza

Melpomene – traģēdijas aizstāve, skatuves mākslas simbols

Talija – komēdijas aizstāve

Urānija (*uranos-debess*) – astronomijas aizbildne

Klio – vēstures aizgādne

Polihimnija – liriskās dzejas sargātāja (Kараи M.,1972, 12)

### **Secinājumi**

### **Conclusions**

F.Nīče, pievēršoties skaistuma analīzei darbā Traģēdijas dzimšana no mūzikas gara (1872), izskaidro Rietumu mākslas ideāla izpratnes veidošanos sengrieķu mākslas iespaidā. Nīče grieķu kultūrā saskata divas pretrunīgas pasaules uztveres formas - apolonisko un dionīsisko. Apolonam veltītie mākslas darbi ir svinīgi, tajos valda harmonija, skaistums un līdzsvars. Apoloniskais pasaules uzskats ir pamatā vēlīnajai grieķu kultūrai, demonstrē cilvēka saprātu un racionālismu. Dionīsiskais kultūras pirmsākums raksturīgs agrīnajai grieķu kultūrai ar jautrību, dzīves apliecināšanu un cilvēka saplūšanu ar dabu. Dionīsa mākslas darbiem piemīt kaisle un juteklība. Viena no šīm konstrukcijām parasti valda jebkurā mākslas darbā. Taču tikai harmoniska abu pasaules skatījumu sintēze un integrācija liecina par mākslas darba vērtību. Emocionālā un racionālā nošķīrums un prenostatījums F.Nīčes pamatojumā ir kļuvis par mūsdienu kultūras filosofijas pamatnostādni.

Apolona un Dionīsa kults un tā analīze jaunāko laiku mākslas filozofijā pamato estētiskā ideāla veidošanos dejas mākslā. Patētiskā un jutekliskā integrācija skaidri saredzama daudzos atzītos klasiskajos baletos (*Žizele, Apburtā princese, Silfidas*) u.c (Lee C., 2002, 2). Dejas mākslas estētiskais ideāls izpaužas gan līniju elegancē un skaidrībā gan arī dejas darbības loģiskā attīstībā. Emocionālā un racionālā integrācijā ir radīti dejas mākslas šedevri kā iepriekšējos gadsimtos, tā arī mūsdienās.

### **Summary**

### **Summary**

As suggested by Greek poetry, painting and philosophical treatises, the dance held a prominent position in the art of the antique world, public life and overall upbringing. While there are several literary texts remaining that describe the dance in the society of the ancient Greece, nowadays it is only a small portion of the ancient Greek dance and dance mannerisms that can be reconstructed. Currently it is impossible to revive and to understand orchesography – a blend of poetry, dance and music practised in the ancient Greece. Yet, the ancient society can be considered to be a pioneer in explaining the elegance, rationality and logic found in dance. They grasped the elements of dance as well as their relation to other arts and sciences. The antique civilization broadens the understanding of dance, all the while retaining its linkage to religious rituals. The dance is a component of the education process of society, a part of the sport festivals, the basis for military training and a performance in the staged art.

S.Hudyakov classifies the dance according to its contents:

- A worship dance in religious buildings and religious activities;
- A public dance in various festivals, including war dances;
- An everyday dance in family gatherings or festivities
- On stage dance (in a dance theatre)

During the height of Greek culture the religious and other festivals were widely celebrated. The most important cult in the ancient Greek culture was the cult of Dionysus – a festival in the honour of god of fertility and wine. Dionysus has several symbolical meanings related to him. He is the genius of joy, who, in equal amounts, masters rhetoric, madness and ecstasy. Apollo, however, the patron of art muses – is the symbol of inspiration for ancient Greek poets and artists alike. Therefore, the festivals devoted to him were singled out by great artistic taste and splendour. Dances served to worship and glorify the beauty of human spirit and body.

F.Nietzsche, analyzing the beauty in his work *The Birth of Tragedy From the Spirit of Music* (1872), explains the impact of ancient Greek art upon formation of idealistic understanding of art in the Western tradition. Nietzsche singles out two mutually conflicting forms of worldview – Apollonian and Dionysian. According to Nietzsche, the distinction and opposition between the rational and emotional has become the basic premise of contemporary cultural philosophy. The works devoted to Apollo are majestic, characterised by harmony, beauty and balance. One of these constructions usually prevails in any work of art. Yet, only a harmonious synthesis and integration of the two worldviews becomes the real test of the worth of the work of art.

The cult of Dionysus and Apollo substantiates the formation of the aesthetic ideal in the art of dance. The integration of the pathetic and the sensuous can be detected in widely recognized ballet performances (Giselle, Sleeping Beauty, La Sylphide) and others. In these performances the aesthetic ideal of dance is expressed in the elegance and clarity of lines as well as in the logic development of dance. Emotionally and rationally integrated dance masterpieces have been crafted both centuries ago as well as nowadays.

#### **Literatūra Bibliography**

1. Borowska, M. (2004). *Ancient Greek Dance in Poland A Reconnaissance.*/ Orchesis.Texts on ancient Greek dance. „Way of Life” Publications Greek Dances Theatre „Dora Stratou”,Athens, 82p.
2. Kraus, R., Chapman Hilsendager S., Dixon B. (1997). *History of the Dance and Education.* Third Edition. Temple University. Allan and Bacon, pp.44.-45.
3. Lazou, A. (2004). *Ancient Greek dance and its influence on contemporary culture.*/ Orchesis.Texts on ancient Greek dance. „Way of Life” Publications Greek Dances Theatre „Dora Stratou”,Athens, 28p.
4. Lee, C. (2002). *Ballet in Western Culture.* Routledge, New York and London, P.2

5. Raftis, A. (1987). *The World of Greek Dance*. Athens: Finedawn Publishers, p.25
6. Rubenis, A. (1998). *Senās Grieķijas kultūra*. Zvaigzne ABC, 138.-169..lpp.
7. Vosien, M.G. (1974). *Sacred Dance: Encounter with the Gods*. New York:Thames and Hudson, pp.8-12
8. Блок, Л.(1987). Классический танец. История и современность. Москва, Искусство 57. -73. стр.
9. Каган, М.(1972). *Морфология искусства*. Искусство,12. Стр.
10. Худеков, С.Н. (2009) *Всеобщая история танца*. Москва ЭСКМО, 94.-183 стр.
11. [http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages\\_from\\_7412\\_to\\_7459.pdf](http://www.biblioclub.ru/book/pdf/30335/Pages_from_7412_to_7459.pdf)

<p><b>Rita Spalva</b> Riga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.līnija1, Rīga LV-1083, Latvia E-mail: rita.spalva@rpiva.lv</p>
---

## PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU TĪKLA OPTIMIZĀCIJAS PROGRAMMAS REALIZĀCIJAS PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI

### Vocational Education Network Optimization Program Implementation Problems and Solutions

Inga Šina

Ekonomikas un Kultūras augstskola, Latvija

E-pasts: inga.shina@eka.edu.lv,

Latvijas Darba devēju Konfederācija, Latvija

E-pasts: inga@lddk.lv

**Abstract.** *The aim of the paper is to analyze two-year results of the optimization programs of vocational school network and vocational education balancing solutions in the European Social Fund project "Improvement of national qualification system, vocational education contents and co-operation among the bodies involved in vocational education." The topic is of particular importance as the prestige of vocational education is low, the school network optimization yielded no results and vocational training does not deliver the qualities and education demanded by the job market. Innovation of the article - there have not been evaluation of network optimization results. Methodology applied: monographic, study of related documents, survey, interviews. The author concludes that there is a lack of a differentiated vocational education network, which is appropriate to the demographic trends; and the funds have not been allocated properly. It is offered to create integrated schools, which would be implementing basic education, vocational programs, adult education and lifelong learning.*

**Keywords:** *board of experts, education management, industry survey, optimization, vocational education.*

#### Ievads

#### Introduction

Pārmaiņas sabiedriskajā dzīvē, tautsaimniecības nozaru attīstības izmaiņas un nodarbinātības pēdējos gados ir dod iespēju pārbaudīt vadības teorijas atbilstību mūsdienu dzīves ritmam. Izglītība un izglītots cilvēks kļūst par sabiedrības attīstības un labklājības priekšnoteikumu (Pārmaiņu vadība, 2008). 21.gadsimtā ir vajadzīgi speciālisti un darbinieki, kas ne tikai ir apguvuši teorētiskās un praktiskās zināšanas, bet prot patstāvīgi domāt, pieņemt lēmumus un rīkoties radoši. Izglītības vadības sistēma ir nepārtraukti jāpilnveido un viens no pilnveides un uzlabošanas punktiem ir profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācija. Latvijā ir izstrādāta un pašlaik tiek ieviesta Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programma 2010.-2015.gadam (IZMKops\_221209\_TA4628; izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programma 2010.-2015.gadam) (<http://www.likumi.lv/doc.php?id=203373&from=off>). Pamatnostādņu mērķis ir nodrošināt turpmāku profesionālās izglītības strukturālo reformu īstenošanu, optimizējot profesionālās izglītības iestāžu skaitu un izvietojumu reģionos, kā arī veicot to diferenciaciju, izveidot

modernu, mūsdienu prasībām atbilstošu profesionālās izglītības materiāli tehnisko nodrošinājumu, sekmēt visu veidu resursu efektīvāku imantošanu, paaugstinot profesionālās izglītības kvalitāti un pieejamību. Lai nodrošinātu profesionālās izglītības pieejamību reģionos un veidotu skolas, kurās tiks realizētas gan vispārīglītojošās, gan profesionālās programmas, gan arī pieaugušo izglītības programmas un mūžizglītības programmas, ir nepieciešams finansējums. Viens no lielākajiem finanšu avotiem, kas nodrošina Latvijai finansiālu atbalstu profesionāli tehnisko skolu renovācijai un modernizācijai ir Eiropas Fondi – Eiropas Reģionālās attīstības fonds (ERAF), Eiropas Sociālais fonds (ESF) un Kohēzijas fonds (KF). 2007.-2013.gadā no ES fondiem finansējums ir plānots kā atbalsts vispārējai, profesionālajai, augstākajai, kā arī mūžizglītībai, uzsverot izglītības attīstību visā dzīves garumā saskaņā ar darba tirgus prasībām (<http://www.esfondi.lv/page.php?id=633>). Literatūrā ir atrodams Izglītības vadības speciālistu viedoklis „par skolu, kas māca” (Garotne, 2004; Ulmane, 2007). Par to, ka skolas galvenais uzdevums ir mācīt, liecina arī skolas gatavība iesaistīties jauninājumu jomā. Taču, lai iestāde spētu mācīt, ir nepieciešams t.sk. labs skolu ēku fiziskais stāvoklis, kabinetu aprīkojums, materiāli tehniskā bāze. ES fondu piešķiršana profesionālās izglītības skolām ir ļāvusi renovēt, remontēt un modernizēt skolas, kas, savukārt, paaugstina skolu beidzēju konkurētspēju darba tirgū. Tai pat laikā liels finansējuma apjoms ir radījis riskus – nepareiza finansējuma izmantošana, kāda noteikta reģiona vai skolas izcelšana, korupcija. Finansējuma izlietošanai pastāv kontrole valsts līmenī, tomēr pētījums parāda, ka kontroles mehānisms strādā tikai daļēji. „Izglītības sistēma ietekmē valsts nākotni. Tāpēc Latvijas attīstības scenārijam jābūt kontekstā ar pašreizējo izglītības sistēmu un tās nākotni.” (Eglītis, 2007). Dotā raksta ierobežojums - raksts neskar profesionālās izglītības saturu un kvalitātes jautājumus, uzņēmumu sadarbību ar Profesionālās izglītības (PI) skolu audzēkņiem un prakšu vietu nodrošināšanu. Autore pēta divu gadu laikā (2010. – 2011.gads) paveikto kopš Izglītības Ministrija ir publiskojuši Profesionālās izglītības optimizācijas pamatnostādnes un paveikto nozaru vajadzību un Profesionālās izglītības iespēju sabalansētību Eiropas Sociālā fonda projektā "Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana" ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl\\_id=12561&tls\\_id=532](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl_id=12561&tls_id=532)).

### **Audzēkņu skaits PI skolās un audzēkņu skaita izmaiņu prognozes**

Līdz ar iestāšanos ES, Latvijai radās iespēja izmantot ES fondus. 2007.-2013.gadā no ES fondiem finansējums tika iedalīts vispārējai, profesionālajai, augstākajai, kā arī mūžizglītībai. Šis finansējums ļāva uzsākt PI iestāžu tīkla optimizāciju „Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programma 2010.-2015.gadam” ietvaros. Formulējot PI iestāžu tīkla optimizācijas programmas pamatnostādnes, tika ņemti vērā šādi faktori:

1. Demogrāfiskā situācija valstī,
2. Esošais un paredzamais audzēkņu skaits skolās,
3. Skolu kapacitāte un esošais un paredzamais piepildījums,

4. Visu skolu tehniskā apsekošana,
5. Esošo skolu platību racionālā izmantošana.

Izglītības Ministrija, uzsākot skolu optimizāciju, apsekoja skolu tehniskos stāvokļus, veica t.sk. energoauditi. Īpaši detalizēti tika apsekotas skolas, kuras jau pašlaik nav piepildītas un kuru audzēkņu skaits strauji sarūk.

1.tabula

**Audzēkņu skaita dinamika (ik pa 5 gadiem) pirmajās klasēs un PI skolās  
1998/99 – 2013/14 (plāns) gados**

Mācību gads	Skolēnu skaits 1.-4.klasē, tūkst.	Audzēkņu skaits PI skolās, tūkst.	% no skolēnu skaita
1998/1999 m.g.	141,3	46,2	33
2003/2004 m.g.	92,4	46,8	50
2008/2009 m.g.	75,9	38,8	51
2013/2014 m.g. (plāns)	85,1	23,7	28

Avots: autores kalkulācija (<http://www.csb.gov.lv/notikumi/par-aktualitatem-izglitibas-statistika-20102011-macibu-gada-31940.htm>;  
<http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/izglitiba-galvenie-raditaji-30273.html>).

Arī Centrālās statistikas pārvaldes prognozes rāda, ka 2015.gadā Latvijā vecuma grupā no 15 līdz 19 gadiem būs tikai 93,7 tūkst. Iedzīvotāju (<http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/izglitiba-galvenie-raditaji-30273.html>). Salīdzinājumam 2009.gadā iedzīvotāju bija 156,0 tūkst. Negatīvais samazinājums ir apmēram 40 %. Zinot šos skaitļus, jāreķina skolu noslogojums, ēku daudzums un kapacitāte. Statistika rāda, ka demogrāfiskā tendence Latvijā ir izteikti negatīva, tai pat laikā tautsaimniecībai ir nepieciešami kvalificēti darbinieki. Pat krīzes gados (2009.-2011.g.) Latvijā bija nozares, kur trūka strādājošo tieši ar profesionāli tehnisko skolu izglītību. Piem., farmācijas, metālapstrādes un mašīnbūves nozarēs ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text\\_id=13375](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text_id=13375)). Negatīvā demogrāfija vairāk skar reģionus. Acīmredzams, ka līdz 2015.gadam reģionos profesinālās izglītības audzēkņu skaits saruks. Līdz ar to, ir jāveidot skolas, kurās tiks realizētas gan vispārīzglītojošās, gan profesionālās programmas, gan arī pieaugušo izglītības programmas un mūžizglītības programmas (Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. Gadam, 2007). Lai nodrošinātu PI pieejamību reģionos, ir nepieciešami finansēšanas mehānismi, kas motivētu pašvaldības pārņemt pustukšās skolas reģionos un veidot integrētas izglītības iestādes. Pašvaldībām ir nepieciešama sapratne par to, ka pustukšās skolas reģionos ir jāsavieno kopā, veidojot integrētas izglītības iestādes. Vairākas pašvaldības bija iesākušas šo darbu, taču esošajā strukturfondu periodā darbus nepabeidza, kas radīja haosu un neskaidrības gan audzēkņiem, gan pedagogiem, gan pašām pašvaldībām. Domātais ietaupījums sasniegts netika. Laika periodā 2004.-2007.gads ERAF investīcijas PI Latvijā sasniedza 3 milj Ls, plānotais finansējums 2008. – 2013.gadam ir 65.7 milj Ls. Taču esošā nauda ir iztēta vai jau sadalīta. Šobrīd

nepieciešamais papildus ERAF finansējums skolu renovācijai un aprīkojumam ir atlikts uz nākamo plānošanas periodu t.i pēc 4 gadiem.

Analizējot augšminēto, Autore secina, ka PI reforma var tikt veiksmīga realizēta tikai ar nosacījumu, ka būs pieejams nākamais ES finansējums, mācību iestāžu tīkls tiks modelēts, ievērtējot mācību bāzi, audzēkņu skaitu, apmācību kvalitāti, devumu nozares attīstības un skolas atpazīstamību, kā arī ja notiks resursu lietderīga izmantošana. Ar to saprotot gan konsekventi īstenotas strukturālās reformas – skolu tīkla optimizāciju atbilstoši audzēkņu skaitam, gan skolu pieejamības jautājuma atrisināšanu reģionos, gan motivējošo mehānismu atrašana pašvaldībām, lai tiktu veidotas integrētas izglītības iestādes.

### **PI skolu ēku kā nekustāmā īpašuma izmantošanas optimizācija**

Runājot par skolu ēkām kā nekustāmo īpašumu skolu tīka optimizācija nav devusi rezultātu jeb ietaupījumu, aizvien Izglītības Ministrija uztur tai nevajadzīgus nekustamos īpašumus, uz doto nevarot tos pārdot. Tādu īpašumu ir daudz –Rīgā, Rīgas rajonā, Daugavpilī u.c. Jāpiemin arī skolu energoefektivitātes problēmas un esošo līdzekļu daudzums skolu renovācijām. Pašreizējās problēmas ir:

1. skolu skaita reģionālo kvotu rezultātā, katrai atsevišķajai skolai finansējums ir nepietiekams, lai pilnībā renovētu visu skolu;
2. pilnībā nepabeidzot skolu renovāciju un neatbrīvojot skolu apvienošanas rezultātā atbrīvotās ēkas, netiks sasniegti reorganizācijas mērķi un līdz ar to skolu tīkla optimizācija nedos plānoto finansējuma ietaupījumu;
3. gadījumā, ja netiek pabeigta ēku iekšējā renovācija, arī energo ietaupījumu nebūs vai tie būs maznozīmīgi.

PI iestāžu tīkla optimizācijas programmu 2010.-2015.gadam, kā arī dažādas reformas profesionāli tehniskajā izglītībā izstrādāja un realizēja Izglītības Ministrija viena pati. Tāpēc pārsvarā tās nedeva vēlamu rezultātu, jo netika ņemtas vērā darba devēju prasības un vajadzības. Tomēr, Autorei atzīmē, ka neskatoties uz grūtībām un problēmām, PI reformā uz doto brīdi (2011.g.decembris) vairāki būtiski priekšdarbi ir paveikti:

- kopš reorganizācijas sākuma, 2009.g. bija 69 skolas, 2011.g. skolu skaits ir samazinājies līdz 40
- kopumā kopš reorganizācijas uzsākšanas ir atbrīvotas 89 ēkas ar kopējo platību 107800m<sup>2</sup>
- atbrīvotas 63 ēkas ar kopējo platību 85000m<sup>2</sup>
- esošajām skolām mācību procesam nevajadzīgās ēkas ir atbrīvotas, nodotas pašvaldībām u.tml.
- ēku skaits ir samazinājies par 13%, bet ēku kopējā platība ir samazinājusies par 11%.
- līdz reformas beigām ir paredzēts samazināt kopējo ēku skaitu vismaz par 55%, bet ēku kopējo platību vismaz par 42%. ([http://www.viaa.gov.lv/files/free/62/12562/viaa\\_zinas\\_web\\_2.pdf](http://www.viaa.gov.lv/files/free/62/12562/viaa_zinas_web_2.pdf)).



Šie priekšdarbi ir saistīti ar skolu fiziskām izmaiņām, nevis programmu un to satura pielāgošanu Latvijas tautsaimniecības vajadzībām.

### **ES projekts "Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana" – iespēja tuvināt profesionālās izglītības atbilstību nozaru nepieciešamībām**

Lai atrisinātu jautājumu par skolu beidzēju nepieciešamību darba tirgum un viņu zināšanu atbilstību nozares uzņēmumu vajadzībām, PI prestiža celšanu, turpmāk, saskaņojot šo darbību ar Izglītības Ministriju, lēmumus gan par optimizāciju nepieciešmību, gan reformu nepieciešmību lems sociālā partnerībā iesaistītās trīs puses – valsts, darba devēji un darba ņēmēji. Pirmais solis trīspusējai sadarbībai ir uzsākts. Lai sabalansētu nozaru vajadzības un profesionāli tehnisko skolu skaitu, audzēkņu skaitu, nepieciešmās profesijas, izglītības saturu un kvalitāti, Latvija ir iesaistījusies Eiropas Sociālā fonda darbības programmas "Cilvēkresursi un nodarbinātība" papildinājuma 1.2.1.1.1. apakšaktivitātes projektā "Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana" (Vienošanās: Nr.2010/0274/1DP/1.2.1.1.1./10/IPIA/VIAA/001). Projekta ilgums ir no 2010.gada decembra līdz 2013.gada decembrim[4]. Projekta finansējums ir 2 550 000 LVL, kas sastāda 100% no projekta kopējām attiecināmām izmaksām. Projektu īsteno Valsts izglītības attīstības aģentūra (VIAA) sadarbībā ar:

- Latvijas Darba devēju konfederāciju (LDDK)
- Latvijas Brīvo arodbiedrību savienību (LBAS)
- Valsts izglītības satura centru (VISC)
- Izglītības kvalitātes valsts dienestu (IKVD)

Tādējādi projekta ietvaros ir izvietots trīspusējs dialogs starp valsts, darba devējiem un darba ņēmējiem. Projekta sākumā tika apstiprinātas 12 nozares, kurām nepieciešama izpēte. Tās ir:

- Pārtikas rūpniecība, lauksaimniecība
- Kokrūpniecība (mežsaimniecība, kokapstrāde)
- Ķīmiskā rūpniecība un tās saskarozares
- Metālapstrāde, mašīnbūve, mašīnzinības
- Tūrisms, skaistumkopšana
- Būvniecība
- Enerģētika
- Tekstilizstrādājumu, apģērbu, ādas un ādas izstrādājumu ražošana
- Elektronisko un optisko iekārtu ražošanas, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas
- Transports un loģistika
- Poligrāfija un izdevējdarbība, papīra un papīra izstrādājumu ražošana, datordizains

- Uzņēmējdarbība, finanses, grāmatvedība, administrēšana (vairumtirdzniecība un mazumtirdzniecība, komerczinības) ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl\\_id=12561&tls\\_id=532](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl_id=12561&tls_id=532)).

Projekta mērķis ir izveidot pastāvīgi strādājošu, kvalitatīvu un nozaru attīstības vajadzībām atbilstošu profesionālās izglītības satura nodrošināšanas sistēmu. Projekta ilgtermiņa mērķis ir iedibināt leģitīmu, pastāvīgi strādājošu nozaru un izglītības sadarbības modeli, kurā nozaru viedoklim ir likumīgas pārstāvības tiesības un atbildība par to.

VIAA direktore Dita Traidās uzskata „*Bez šobrīd nozarēs aktuālo profesionālo kvalifikāciju un specializāciju precīzas struktūras un tieši tai atbilstoša izglītības programmu piedāvājuma profesionālā izglītība nekad neizpildīs savu galveno misiju – kļūt par atbalstu nozaru un uzņēmumu konkurētspējai un attīstībai. Izveidojot nozaru ekspertu padomes, veicot detalizētu nozaru izpēti un nosakot visās tautsaimniecības nozarēs nepieciešamās profesionālās kvalifikācijas, kopā ar projektā iesaistītajiem sadarbības partneriem tuvāko trīs gadu laikā plānojam iedibināt patstāvīgi strādājošu, Eiropas valstu praksei atbilstošu profesionālās izglītības sistēmas kvalitātes mehānismu.*” (<http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/>).

Projekta uzdevumi 2011.gadam tika noteikti šādi:

1. Partnerībā ar LBAS, VISC, IKVD un VIAA:

- Sākt veidot Nozaru ekspertu padomes, lai nodrošinātu profesionālās izglītības iesaistīto institūciju, darba devēju un darba ņēmēju savstarpējo sadarbību;
- Veikt nozaru izpēti, noteikt darba tirgus prasības;

2. Nosakot pamatprofesijas, saistītās profesijas un specializācijas:

- Sākt izstrādāt nozares kvalifikācijas struktūru, atbilstoši Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras 8 līmeņiem;
- Sākt izstrādāt vai pilnveidot profesiju standartus;

3. Pārstrukturēt profesionālās izglītības un tālākizglītības programmas, pielietojot moduļu pieeju;

4. Pilnveidot profesionālās kvalifikācijas eksāmenu saturu un norisi;

5. Piedalīties e-datu bāzes izstrādes procesā. ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl\\_id=12561&tls\\_id=532](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl_id=12561&tls_id=532)).

### **Nozaru ekspertu padomju loma PI iestāžu optimizācijas problēmu risinājumā**

Kā galvenā ekspertu institūcija pirms dažādu ar izglītību saistītu jautājumu virzīšanas lēmumu pieņemšanai valsts līmenī tiek plānota Nozaru ekspertu padome (NEP), kurā tiek apvienoti visu triju iesaistīto pušu eksperti ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text\\_id=13375](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text_id=13375)). Uz 2011.gada beigām ir izveidoti un darbu uzsākuši NEPs visās pētāmajās nozarēs. Labklājības un ekonomikas ministri redz potenciālu nozaru ekspertu padomju (NEP) ilgtermiņa partnerībā ar izglītību, uzskatot, ka šādam modelim jāstrādā ne tikai formālajā izglītībā, bet arī pieaugušo tālākizglītībā kā vienotam izglītības un apmācību kvalitātes un kvalifikāciju atzīšanas mērinstrumentam, secināts Valsts izglītības

attīstības aģentūras (VIAA) rīkotajā konferencē „Nozaru un darba devēju loma profesionālās izglītības attīstībā”. Lai uzsāktu sabalansēt nozaru vajadzības un profesionāli tehnisko skolu iespējas, vispirms ir skaidri jāsaprot nozares patreizējais stāvoklis un attīstības iespējas, kā arī jānosaka nepieciešamās profesijas patreiz un ilgtermiņā. Autore apskata vienu no 2011.gadam noteiktajiem uzdevumiem - „Veikt nozaru izpēti, noteikt darba tirgus prasības”, aprakstot nozares izpētes procesu un tā vēlamos rezultātus. Projekta vadība, nosakot nozares izpētes mērķi, izvirzīja šādus kritērijus - objektīvas informācijas ieguve par nozari, kvalitatīvas un aktuālas informācijas ieguve profesionālās izglītības veicināšanai atbilstoši darba tirgus prasībām. Jau 2005.-2007.gadā, kad tika uzsākta un galvenokārt finansu trūkuma dēļ neturpināta līdzīga satura projekta darbs, tika izstrādāta nozares izpētes vispārīgā un elastīgi piemērojama jebkuras nozares izpētei metodika. Metodika ietver materiālus (piem., anketa), ko var pielāgot konkrētās situācijas gadījumā. Veicot nozares izpēti 2011.gadā, metodika, protams, tika atjaunināta un papildināta. Iepirkumu rezultātā uz dažādu nozaru izpēti uzvarēja divas neatkarīgas kompānijas. Paredzēts, ka nozares izpētes rezultātus lietos gan nozaru asociācijas, gan uzņēmumi, gan izglītības iestādes, gan citas institūcijas, kā arī tā kalpos par pārstrādātā PI satura un kvalitātes jautājumu bāzi.

Nozares izpētes soļi:

- Pētāmās nozares robežu noteikšana – var noteikt pēc izmantotajām izejvielām, saražotā produkta vai pakalpojuma, dominējošās profesijas vai NACE koda. Tiek noteiktas arī dažādu uzņēmumu pārstāvniecības attiecība (lielums, produkts, atrašanās vieta).
- Pieejamās informācijas ieguve, apkopošana un analīze – visas ar nozari saistītās publiski pieejamās informācijas analīze
- Trūkstošās informācijas apzināšana - svarīgi noteikt, kāda papildu informācija nepieciešama, lai izveidotu nozares aprakstu un nozaru profesionālo kvalifikāciju struktūru
- Tālākā pētījuma kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes izvēle, atbilstoši nepieciešamajai informācijai
- Datu apkopošana un analīze ([http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl\\_id=12561&tls\\_id=532](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl_id=12561&tls_id=532)).

Analizējot datus ir jāņem vērā pētījuma metodes uzliktie ierobežojumi, un jāsniedz vispusīga datu interpretācija. Analizējot un strukturējot informāciju, tiek veidots nozares apraksts un nozares profesionālo kvalifikāciju struktūra.

Nozares izpētes rezultāts ir-

1) nozares apraksta struktūra, kas ietver sevī:

- pētāmās nozares robežas
- nozares attīstības tendences ES valstīs un Latvijā
- nozares salīdzinājums un attīstības tendences ar citām Eiropas valstīm
- nozares darba spēka raksturojums un prognozes
- profesionālās izglītības situācijas raksturojumu
- ārējo faktoru ietekmi

2) nozares profesionālo kvalifikāciju struktūra, kas iever sevī nozares profesiju vispārējo raksturojumu

- Profesijas nosaukums un iespējamās variācijas nosaukumam
- Profesijas kods
- Profesionālās kvalifikācijas līmenis/Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru (EKI)
- Profesijas būtības formulējums/apraksts
- Raksturojošie darba pienākumi un uzdevumi
- Profesionālās prasmes
- Darbā pielietojamie instrumenti un/vai aprīkojums
- Saistītās profesijas

Konferencē „Nozaru un darba devēju loma profesionālās izglītības attīstībā”. Kas notika 2012.g.janvārī, Ernst & Young Baltic pārstāvji prezentēja pirmo piecu nozaru – Ķīmiskās rūpniecības nozare un tās saskarnozares, Tekstilizstrādājumu, apģērbu, ādas un ādas izstrādājumu ražošanas nozare, Enerģētikas nozare, Tūrisma nozare, Skaistumkopšanas nozare - izpētes procesu un pirmos rezultātus. Visās nozarēs pētnieki atklāja šādus līdzīgus faktus:

- Profesionālo izglītības iestāžu absolvējušo speciālistu kvalitatīva neatbilstība darba tirgus prasībām, piemēram, tekstilizstrādājumu ražošanas nozarē strādājošo profesionālās zināšanas, ko devusi izglītības iestāde, saskaņā ar darba devēju aptaujas rezultātiem 45% gadījumu tiek vērtētas vidējā vai zemā līmenī.
- Darba devēji kopumā augstāk vērtē jauno speciālistu teorētiskās zināšanas nevis praktiskās profesionālās prasmes. Tāpat darba devēji zemu novērtē profesionālo izglītības iestāžu absolventu zināšanas par nozares darbību kopumā.
- Neskatoties uz to, ka ir apstiprināti neskaitāmi profesiju standarti, gandrīz ikvienā aplūkotajā nozarē ir pamatprofesijas, kurām nav izstrādātu un apstiprinātu profesijas standartu.
- Saskaņā ar izglītības iestāžu vērtējumu viens no būtiskākajiem ierobežojumiem profesionālajai izglītībai ir pārāk novecojusi un neatbilstoša materiāli tehniskā bāze, ko izglītības iestādes, kas realizē programmas, piemēram, enerģētikas nozarē atzīmē kā būtisku problēmu 71,4% gadījumu. Ļoti augsta ietekme kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai ir arī kvalificētu pedagogu pieejamībai, kas kā būtisks faktors izglītības iestāžu vērtējumā tiek norādīts 42,9% gadījumu.[Autores informācija no darba projektā]

Uz 2012.gada 1.cet. NEPos norit darbs pie nozares pētījuma analīzes un PI skolu izvērtēšanas no darba devēju puses. Ir piesaistīti neatkarīgi eksperti visās nozarēs. PI skolu izvērtēšana ir pirmais reāli kopīgais darbs starp LDDK, LBAS un Izglītības Ministriju, kura rezultāti tiks ņemti vērā, plānojot jaunpiešķiramo ES fondu izlietojumu. Kā jau iepriekš tika minēts, lai nodrošinātu profesionālās izglītības pieejamību, ir jāoptimizē skolu tīkls, jāpiedāvā nozaru un pašvaldību vajadzībām atbilstošs profesionālās izglītības risinājums reģionos, jānodod profesionālās skolas pašvaldībām integrētu izglītības iestāžu izveidei, jāievieš ilgtermiņa stratēģiskā plānošana un investīciju racionāla izmantošana. Tieši ilgtermiņa plānošanai, kas ir katras nozares uzņēmumu pastāvēšanas un attīstības

pamats, nozaru izpētes dati būs visnoderīgāki. Autoresprāt, neskatoties uz pozitīvajiem faktoriem - uzsāktu izvēlēto nozaru izpēti, kvalificētu ekspertu iesaisti PI tīkla optimizēšanas programmā, trīspusējās partnerības izveidi nozares un izglītības jautājumu sabalansēšanai, ir pamatotas bažas par profesionāli tehnisko skolu optimizācijas rezultātu sasniegšanu paredzētajā laikā un skolu beidzēju sagatavošanu darba tirgum nepieciešamā skaitā un kvalifikācijā.

### **Secinājumi**

### **Conclusions**

1. Latvijā ir izstrādāta un pašlaik tiek ieviesta ieviesta Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programma 2010.-2015.gadam. Optimizācijas pamatnostādņu vajadzību diktēja demogrāfiskā situācija valstī, pārlieku liels PI skolu skaits, PI audzēkņu skaita nesabalansētība ar tautsaimniecības nozaru vajadzībām.
2. Latvijā nav izveidots diferencēts, demogrāfiskām tendencēm atbilstošs PI tīkls. PI iestāžu tīkla ēkām ir jābūt reģionu audzēkņiem pieejamām, racionāli izmantotām un ar labu tehnisku aprīkojumu.
3. Pašlaik nav caurspīdīgi un skaidri saprotami programmas finansēšanas avoti un to sadalījums. Divu gadu laikā optimizācija galvenokārt skar ēku fizisko izmantošanu.
4. Skolu skaits ir samazināts, taču ēkas stāv tukšas. Tās pieder Izglītības Ministrijai, kurai nav izdevies tās pārdot, tādējādi zaudējumi turpinās.
5. Bez ES fondu finansējuma PI tīkla optimizācija notikt nevar. Valsts līmenī konstatēts, ka līdzekļu izmantošana nav bijusi pārdomāta. Sekoja rīcība – Izglītības Ministrija kopš 27.12.2012. apturējusi ES projektu īstenošanu (Nav pētīts – noteikts Autores ierobežojums laikā).
6. Negatīvās demogrāfiskās tendences vairāk skar reģionus. Acīmredzot, šī tendence turpināsies un līdz 2015.gadam reģionos PI skolu audzēkņu skaits saruks līdz pat 40 %. Tātad viena no iespējām ir veidot integrētās skolas, kur tiks realizētas gan vispārīzglītojošās, gan profesionālās programmas, gan pieaugušo izglītība un mūžizglītība.
7. Neviena institūcija nenodarbojas ar PI izglītības un skolu prestiža atjaunošanas jautājumiem.

### **Priekšlikumi:**

1. PI optimizācijas procesā uzsvars jāliek uz sadarbību starp valsts iestādēm, pašvaldībām un nozarēm, lai nodrošinātu nepieciešamo profesiju ieguvušo audzēkņu atbilstošo skaitu un nodrošinātu audzēkņiem darba vietas.
2. PI optimizācijas procesā ir jāveido integrētās skolas, tādējādi lietderīgi izmantojot līdzekļus.
3. PI skolu skaits ir jāsamazina attiecīgi demogrāfisko rādītāju plānam un reģionu plānotajai attīstībai.
4. Aktīvi izmantot Eiropas Sociālā fonda projekta „Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes

paaugstināšana” nozares izpētes rezultātus un laicīgi risināt jautājumus par kvalificētu darbaspēku.

5. Jāveic PI pieprasījuma un piedāvājuma analīze ilgtermiņā, koriģējot to ik pa 3 gadiem.
6. Modelējot PI tīklu, ievērtēt un izvērtēt pieejamo ES finansējumu, mācību bāzi, audzēkņu skaitu, apmācību kvalitāti, devumu nozares attīstības un skolas atpazīstamību.
7. Investēt ES fondu naudu tikai pēc jaunizstrādātā un apstiprinātā PI skolu tīkla reorganizācijas plāna.

### Summary

Latvian has been developed and is currently being established education network optimization program for 2010 to 2015 (IZMKops\_221209\_TA4628; education network optimization program for 2010 to 2015). The intention of the program is to provide further structural reforms in vocational education system, streamlining vocational education facilities and the location of the regions, as well as through their differentiation to create a modern, advanced, material and technical supported vocational system, to encourage of using all types of resources more efficiently, improving quality of vocational education and availability. The aim of the paper is to analyze two-year results of the optimization programs of vocational school network and vocational education balancing solutions in the European Social Fund project " Improvement of national qualification system, vocational education contents and co-operation among the bodies involved in vocational education." The topic is of particular importance as the prestige of vocational education is low, the school network optimization yielded no results and vocational training does not deliver the qualities and education demanded by the job market. Innovation of the article - there have not been evaluation of network optimization results. Methodology applied: monographic, study of related documents, survey, interviews. The author concludes that there is a lack of a differentiated vocational education network, which is appropriate to the demographic trends; and the funds have not been allocated properly. It is offered to create integrated schools, which would be implementing basic education, vocational programs, adult education and lifelong learning.

**Keywords:** board of experts, industry survey, optimization, vocational education.

### Literatūra Bibliography

1. Centrālā Statistikas Pārvalde (tiešsaite) <http://www.csb.gov.lv/notikumi/par-aktualitatem-izglitibas-statistika-20102011-macibu-gada-31940.html>. Skatīts 12.12.11.
2. Centrālā Statistikas Pārvalde (tiešsaite) <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/izglitiba-galvenie-raditaji-30273.html>. Skatīts 12.12.11.
3. ES fondu finansēšana. Finansējuma sadalījums pa nozarēm (2009) (tiešsaite) <http://www.esfondi.lv/page.php?id=633> Skatīts 12.12.11.
4. Eiropas Sociālā fonda projektu „Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana” (tiešsaite)

- [http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl\\_id=12561&tls\\_id=532](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/?tl_id=12561&tls_id=532). Skatīts 12.12.11.
5. Eglītis, J. (2007) Izglītība zināšanu ekonomikai. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā, *Zinātniski pētnieciskie raksti 2*, Rīga: Zinātne, 142.–162. lpp.
  6. Gratone, L. (2004). *Cilvēkresursu stratēģija*. Rīga: Jumava, 284 lpp.
  7. Ministri: nozaru ekspertu padomēm ir potenciāls (tiešsaite) [http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text\\_id=13375](http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/jaunumi/?text_id=13375). Skatīts 12.12.11.
  8. Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. gadam (2007) (tiešsaite) [http://www.muzizglitiba.lv/view\\_52587.html](http://www.muzizglitiba.lv/view_52587.html). Skatīts 12.12.11.
  9. Pārmaiņu vadība (2008). Rīga: Lietišķās informācijas dienests, 160 lpp.
  10. Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas programma 2010.-2015.gadam (tiešsaite) <http://www.likumi.lv/doc.php?id=203373&from=off> . Skatīts 12.12.11.
  11. Ulmane, I. (2007). Projektu sagatavošana inovācijām izglītības iestādē , *Skolotājs* 4 (64), 50.–57. lpp.
  12. Valsts un politikas veidotāju atbalsts profesionālās izglītības attīstībā (tiešsaite) [http://www.viaa.gov.lv/files/free/62/12562/viaa\\_zinas\\_web\\_2.pdf](http://www.viaa.gov.lv/files/free/62/12562/viaa_zinas_web_2.pdf) . Skatīts 11.02.12.
  13. VIAA veido Latvijas nozaru kvalifikācijas sistēmu (tiešsaite) <http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/12111/>. Skatīts 11.02.12.

<p><b>Inga Šina</b> The University College of Economics and Culture Lomonosova iela 1, Rīga, LV – 1019, Latvia E-mail: <a href="mailto:inga.shina@eka.edu.lv">inga.shina@eka.edu.lv</a>; Employers' Confederation of Latvia Baznīcas iela 25-3, Rīga, LV – 1010, Latvia E-mail: <a href="mailto:inga@lddk.lv">inga@lddk.lv</a>, Phone: +371 29224148</p>
--

## AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS SNIEGTĀ PAKALPOJUMA GARANTIJA

### Higher Education Provided by the Service Warranty

**Juris Zīvarts**

Izglītības kvalitātes valsts dienests, Latvija

E – pasts: ikvd@ikvd.gov.lv

Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija

E-pasts: rsu@rsu.lv

**Abstract.** *Several issues are absorbed in practise and research of law applying, concerning the protection of consumers in „traditional” business and services. But issues concerning a warranty of higher education services, evoke indistinctness and difficulties in real practice, as there is no regulations in legislation of the Latvian Republic. It complicates customer protection in education, therefore creating untransparent and problematic service.*

*Aim of the paper is to study warranty problems of higher education services and outline the possible solutions to these problems, also emphasizing the need to solve these problems.*

**Key words:** *Warranty of higher education service, a guarantee and security of education, Consumer rights in education.*

**Mērķis.** Analizēt izglītības pakalpojuma garantijas iespējas Latvijā, akcentējot tieši Augstākās izglītības pakalpojuma garantiju.

**Pētījuma metodoloģija.** Darbā tiks izmantotas zinātniskās literatūras un normatīvo aktu analīzes metodes.

**Ievads.** Mūsdienu sabiedrība, neapšaubāmi, ir cieši saistīta ar tirgus ekonomiku, kurā liela loma ir pieprasījumam un piedāvājumam. Tas arī atstāj ietekmi uz izglītības pakalpojumu, kurā arī viena puse ir pieprasītāji, kas mūsdienu ekonomiskajos tirgus apstākļos rada arī otru pusi – piedāvātājus. Un galvenie uzdevumi no vienas puses ir pieprasīt kvalitatīvu un standartiem atbilstošu izglītības pakalpojumu, no otras puses – šo vajadzību apmierināt un nodrošināt to atbilstoši iepriekš noteiktajiem mērķiem un uzdevumiem.

Mūsdienās ir mainījusies izpratne par to, ka izglītība nav tikai noteikts dzīves posms, bet gan izglītošanās visa mūža garumā. Līdz ar to aizvien vairāk izglītības pakalpojuma patērētāju (studenti, arī personas, kas sedz studiju izdevumu – studiju maksu un citus izdevumus, kas saistīti ar studiju procesa apguvi) pievērš lielāku uzmanību izglītības pakalpojuma kvalitātei, garantijai, jo mūsdienu sabiedrībā studentam, kurš beidzis studijas vai vēl studē, ir jāprot savas zināšanas pielietot darba tirgū, jābūt gatavam uz pārmaiņām savā jomā un jābūt gatavam pāriet pat uz citu specialitāti, lai sekmīgāk varētu pielāgoties dažādām krīzes situācijām. Līdz ar to jautājumam par kvalitāti un garantiju izglītībā ir būtiska loma no izglītības patērētāja puses.

Tas nozīmē, ka ir vērojamas pārmaiņas tieši no izglītības pakalpojuma saņēmēja – patērētāja puses. Arī viena no Eiropas vienotās telpas attīstības prioritātēm ir uz zināšanām balstītas sabiedrības izveide, arvien ciešāk sasaistot zinātni, izglītību un ražošanu. Uz zināšanām balstītas sabiedrības veidošanas



process aktualizē nepieciešamību ikvienam indivīdam attīstīt personīgo un profesionālo kapacitāti visa mūža garumā, jo iepriekš iegūtās zināšanas strauji mainās, noveco, tās nepārtraukti jāpapildina un jāpilnveido. (Martinsone, 2012)

Izglītības pakalpojuma sniedzējas – Latvijas augstākās izglītības iestādes aizvien lielāku uzmanību pievērš savas augstākās izglītības iestādes reitingiem, konkurencei augstskolu starpā, solot pēc iespējas pievilcīgākus piedāvājumus, tādejādi cīnoties par pašas augstskolas reitingu, kas neapšaubāmi arī ir priekšnoteikums lielākai studentu piesaistei, jo studenti vēlas saņemt pēc iespējas labāku un tirgus apstākļiem atbilstošāku, sabiedrības / profesionāļu atzītu pakalpojumu.

Papildus fakts, ka Latvijas augstākās izglītības iestādēs studē 103,9 tūkstoši studentu pastiprina nepieciešamību pētīt tieši izglītības pakalpojumu, jo tā ir pietiekami liela sabiedrības daļa, kurai vēsturiski ir tendence palielināties ([http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publikacijas/zz\\_nr\\_23\\_izglitibas\\_iestades\\_2010\\_11\\_macibu\\_gada\\_sakuma.pdf](http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publikacijas/zz_nr_23_izglitibas_iestades_2010_11_macibu_gada_sakuma.pdf)). Nevar arī nepieminēt dzīves situācijas maiņu esošās krīzes ietekmē, kad liels daudzums cilvēku bija un ir spiesti pārkvalificēties un mainīt darba virzienu / nozari, tādejādi palielinot to cilvēku skaitu, kas izglītojas un iegūst nepieciešamās zināšanas.

Mūsdienās universitātēs notiek pāreja no agrākā attīstības posma autonomijas un zināmas atrautības no līdzdalības sociāli ekonomiskajos procesos uz mēģinājumiem veidot saturiski un organizatoriski inovatīvu mijiedarbību ar ārpus akadēmisko pasauli (Kunda, 2011). Tādejādi radot nepieciešamību šo pārejas posmu uzraudzīt un nepieļaut izglītības pakalpojuma – patērētāja iespējamo tiesību pārkāpšanu. Līdz ar to, mainoties noteiktiem standartiem, pastāv lielāka iespēja, kad zūd sniegtā izglītības pakalpojuma kvalitāte, radot vilšanos no izglītības patērētāju puses.

Lai varētu izpētīt pastāvošo problēmu, sākotnēji ir nepieciešams apskatīt, ko mēs saprotam ar terminu „garantija”. Mūsdienās šis termins tiek lietots dažādās dzīves situācijās, tādejādi ir sastopamas vairākas definīcijas. Garantija – solījums vai galvojums par preces vai pakalpojuma kvalitāti, darījuma vai ienākumu drošumu, samaksas vai nosacījumu izpildi utt. Tūrismā svarīgas ir ceļojuma drošības, pakalpojuma pilnīguma vai kvalitātes garantijas, kuras dod tūristus apkalpojošie uzņēmumi vai zaudējumu un bojājumu kompensācijas garantijas, ko dod apdrošināšanas sabiedrības (Tūrisma un viesmīlības terminu skaidrojošā vārdnīca, 2008). Garantija - Līgums, saskaņā, ar kuru norādītā persona (garantijas devējs) uzņemas izpildīt noteiktas parādnieka saistības pret kreditoru, ja parādnieks neizpilda savas saistības (Eiropas Savienības terminu vārdnīca, 2004). Solījums preces pircējam, ka prece ir kvalitatīva, bet, ja precei tiks konstatēti bojājumi vai nepilnības, tad tā tiks izlabota garantijas laikā vai arī to nomainīs pret jaunu (Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca, 2000). Lielākoties garantijas sniegtajās definīcijās sastopami skaidrojumi tradicionālajos darījumos, tūrisms – ceļojumi, kredītiestāžu sniegtajos pakalpojumos un citos saimnieciskos darījumos.

Ja aplūkojam Latvijas Republikas normatīvajos aktos noteikto garantijas termina skaidrojumu, tad tas tiek saprasts, kā ražotāja vai pārdevēja bezmaksas apsolījums atmaksāt patērētājam par precī vai lietu samaksāto naudas summu, apmainīt precī vai lietu pret atbilstošu precī vai lietu, bez atlīdzības novērst preces vai lietas neatbilstību vai veikt citas darbības, ja prece vai lieta neatbilst garantijā vai reklāmā sniegtajam raksturojumam (Patērētāju tiesību aizsardzības likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=23309>). Arī šajā definīcijā sastopami termini „prece” vai „lieta”, kas nebūt neattiecas uz izglītības sniegtā pakalpojuma garantiju, jo nenosaka pakalpojumam kā tādām garantijas esamību un iespējamus variantus, kādā veidā varētu realizēt tieši pakalpojuma garantiju. Savukārt Latviešu valodas vārdnīcā garantija tiek skaidrota kā likumā vai līgumā noteikta saistība uzņemties atbildību, ja, kas netiek veikts, vai tiek veikts nepareizi (Latviešu valodas vārdnīca, 2006).

Līdz ar to autoraprāt nepieciešams būtu precizēt termina „garantija” saturu tieši Latvijas Republikas normatīvajos aktos, iekļaujot tajos arī sniegtā pakalpojuma garantiju darījumos, kas saistīti ar izglītības pakalpojumu, tādejādi uzlabojot esošo situāciju par labu izglītības pakalpojuma saņēmējiem.

Latvijas izglītību regulējošajos normatīvajos aktos termins „garantija” nav sastopams visai bieži. Tā tieši augstāko izglītību regulējošajos normatīvajos aktos, t.i., Augstskolu likumā 5.pantā, noteikts, ka Augstskolas garantē akadēmiskā personāla un studējošo akadēmisko brīvību, nosakot to savā satversmē, savukārt Augstskolu likuma 6.pantā noteikts, ka Augstskolu administrācijai ir pienākums garantēt un respektēt šajā pantā paredzētās studējošo un akadēmiskā personāla tiesības, ja tās nav pretrunā ar šā panta pirmās daļas nosacījumiem. Taču Augstskolu likuma 8.pantā noteikts, ka augstskola spēj nodrošināt saistības pret tās studiju programmās studējošajiem vismaz 500 000 latu apmērā, un to apliecina bankas vai apdrošināšanas sabiedrības izsniegta garantija. Augstskolu likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>).

Papildus augstākās izglītības garantijas nosacījumi ir paredzēti Ministru kabineta 2006.gada 30.augusta noteikumos Nr.650 „Augstākās izglītības programmu licencēšanas kārtība” 4.8.punktā, nosakot, ka augstākās izglītības iestādei licencējot studiju programmas un iesniedzot licencēšanas komisijai nepieciešamos dokumentus, ir jāiesniedz dokuments, kas apliecina, ka augstskola studējošajiem nodrošinās iespējas turpināt izglītības iegūvi citā augstākās izglītības studiju programmā vai citā augstskolā (līgums ar citu akreditētu augstskolu), ja licencējamās augstākās izglītības programmas īstenošana tiks pārtraukta, vai dokumentus, kas apliecina, ka augstskola studējošajiem garantē zaudējumu kompensāciju, ja augstākās izglītības programma augstskolas rīcības (darbības vai bezdarbības) dēļ netiek akreditēta vai licence tiek anulēta un studējošais nevēlas turpināt studijas citā augstākās izglītības programmā.

Lielākoties izglītību regulējošajos normatīvajos aktos tiek uzsvērts, ka garantija galvenokārt ir pieejama situācijās, kad attiecīgās augstākās izglītības iestādes studiju programmas īstenošanā ir radušās grūtības vai citas problēmas, tās realizācija ir apdraudēta, kas var ietekmēt studējošo tālāku studiju turpināšanu.

Taču neviens izglītību regulējošais normatīvais akts, nedz cita veida saistošs dokuments nenosaka to, kā tiek nodrošināts atbilstošais iepriekš paredzētais rezultāts, tiktu nodrošināta pakalpojuma garantija, un drošums, ka pakalpojums tiks saņemts tieši tāds, kā, uzsākot studijas, tika apsolīts. Līdz ar to tas iespaido arī sniegtā izglītības pakalpojuma kvalitāti (īpašība vai to kopums, kas raksturo priekšmeta, parādības, procesa atbilstību noteiktām iepriekš paredzētām (izvirzītām) prasībām. Pedagoģiskajā procesā būtiska nozīme ir secīgi saistīto procesu un to rezultātu (mācību process, zināšanas, izglītība, darbs) kvalitātei) (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000), jo ja izglītības patērētājs nav apmierināts ar sniegto pakalpojumu, tad arī zūd paša pakalpojuma kvalitāte savstarpēju nesaskaņu dēļ.

Sabiedrībā patērētāja tiesības aizsargā Patērētāju tiesību aizsardzības centrs, taču arī no Patērētāju tiesību aizsardzības likuma 16.pantā noteiktā izriet (Patērētāju tiesību aizsardzības likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=23309>), ka garantija ir ražotāja vai pārdevēja bezmaksas apsolījums atmaksāt patērētājam par precī vai lietu samaksāto naudas summu, apmainīt precī vai lietu pret atbilstošu precī vai lietu, bez atlīdzības novērst preces vai lietas neatbilstību, vai veikt citas darbības, ja prece vai lieta neatbilst garantijā vai reklāmā sniegtajiem raksturojumiem. Ņemot vērā iepriekš minēto, arī Patērētāja tiesību aizsardzības centrs, iestājoties par patērētāju tiesībām izglītībā, nevar atsaukties uz Patērētāja tiesību aizsardzības likumā noteikto.

Savukārt bieži vien augstākās izglītības iestādes, veidojot reklāmas kampaņas un studentu piesaistes akcijas, sola augstu kvalitāti, tādējādi cenšoties panākt lielāku studentu piesaisti. Taču praksē bieži vien notiek potenciālo patērētāju maldināšana, un šajos gadījumos būtu nepieciešams pievērst uzmanību, vai netiek pārkāpts Negodīgas komercprakses aizlieguma likums, kura mērķis ir nodrošināt patērētāju tiesību un ekonomisko interešu aizsardzību, aizliedzot komercprakses īstenotājiem izmantot negodīgu komercpraksi attiecībā pret patērētājiem. Šā likuma 9.pantā noteikts, ka „Komercpraksi uzskata par maldinošu, ja, ņemot vērā visus apstākļus, patērētājs tās ietekmē pieņem vai var pieņemt tādu lēmumu par līguma slēgšanu, kādu viņš citādi nebūtu pieņēmis.” (Negodīgas komercprakses aizlieguma likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=167759>)

Līdz ar to šāda veida darbībām ir nepieciešams jau sākotnēji pievērst uzmanību, līdz nav noteiktā regulējuma izglītības pakalpojuma garantijai kā tādai. Ņemot vērā iepriekš minēto, nepieciešams uzsvērt, ka šādu darbības tiesiskumu atbilstoši Negodīgas komercprakses aizlieguma likuma 14.panta pirmajā daļā noteiktajam „Šā likuma ievērošanu atbilstoši savai kompetencei uzrauga Patērētāju tiesību aizsardzības centrs, zāļu jomā - Veselības inspekcija, veterināro zāļu jomā - Pārtikas un veterinārais dienests (turpmāk - Uzraudzības iestāde).” (Negodīgas komercprakses aizlieguma likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=167759>) uzrauga attiecīgās institūcijas t.sk. Patērētāju tiesību aizsardzības centrs, kas tad ir tiesīgs veikt pārbaudi, kas daļēji var būt saistīta ar izglītības pakalpojuma saņēmēja tiesību aizsardzību.

Kā jau iepriekš tika norādīts, Patērētāju tiesību aizsardzības likuma 16.pantā nav atrunāta sniegtā pakalpojuma garantija izglītībā. Turklāt Latvijas izglītības praksē ir konstatējami gadījumi, kad iegūtā izglītība noveco, kļūst normatīvajiem aktiem neatbilstoša, vēl pirms tā ir iegūta. Situāciju vēl vairāk dramatisē fakts, ka nenosakot konkrētu regulējumu garantijas sniegšanai izglītībā, Latvijas augstākās izglītības iestādes to sāk / var sākt izmantot negodīgajai konkurencei, piesaistot studentus izmantojot dažādus saukļus par augstas kvalitātes kritērijiem un garantiju utt.

Ja ir radušās situācijas, kad izglītības patērētājs ir sapratis (radušās aizdomas), ka viņam netiek nodrošināts iepriekš solītais rezultāts, vai kā citādi ir maldināts, tad šobrīd ir iespējams:

- Lūgt izvērtēt radušos problēmsituāciju pašas augstākās izglītības iestādes dibinātājam;
- Vērsties ar iesniegumu Patērētāja tiesību aizsardzības centrā;
- Iesniegt iesniegumu Izglītības kvalitātes valsts dienestam (par jautājumiem, kas skar administratīvi tiesiskās attiecības izglītībā. Taču praksē šai uzraudzības iestādei ir jārisina arī jautājumi, kas ir saistīti ar civiltiesiskajām attiecībām un darba attiecībām izglītībā);
- Iesniegt prasības pieteikumu tiesā, kas varētu būt galējais solis, taču tas varētu būt ilgstošs un nesamērīgs situācijās, kad vajadzīga tūlītēja iejaukšanās.

Izvērtējot Latvijas Republikas normatīvajos aktos noteikto regulējumu, secināms, ka tajos ir noteikta garantija tradicionālajos gadījumos, bet ne tādā specifiskā jomā kā izglītība. Līdz ar to šobrīd faktiski nav nosakāma Latvijas augstāko izglītības iestāžu (un arī citu izglītības iestāžu) sniegtā pakalpojuma garantija, tādejādi radot nekontrolējamu un nepārskatāmu izglītības pakalpojuma kvalitāti kopumā.

**Nobeigums.** Izvērtējot visu iepriekš minēto, autoraprāt, iespējamie problēmu risinājumi varētu būt sekojoši:

1. Uzraudzības iestādes noteikšana, nosakot konkrētas valsts uzraugošās institūcijas, kas veiktu nepieciešamo izglītības pakalpojuma garantijas un kvalitātes uzraudzību.
2. Normatīvajā regulējumā, iekļaut konkrētu tiesisko regulējumu, kas noteiktu katras puses tiesības un pienākumus attiecībā uz izglītības pakalpojuma garantiju un kvalitāti.
3. Patērētāju iniciatīva, aizstāvot savas tiesības, izmantojot visus Latvijas Republikas normatīvajos aktos noteiktās tiesības.
4. Patērētāja izglītošana, nepieciešams pievērst lielāku uzmanību izglītības pakalpojuma patērētāju informēšanai par viņu tiesībām, risinot dažādas problēmsituācijas, kas saistītas ar izglītības pakalpojumu.
5. Valsts atbildība, ja valsts ir akreditējusi noteiktu augstākās izglītības iestādes studiju programmu uz noteiktu termiņu, tad arī ir daļēji uzņēmies atbildību par tās sniegto kvalitāti un izglītības pakalpojuma patērētāja interešu un tiesību ievērošanu tajā. Līdz ar to veicot studiju programmu akreditāciju, papildus uzmanība būtu jāpievērš tieši izglītības patērētāju tiesību ievērošanai augstskolās.

6. Kompensācijas iespējas, nosakot tieši studiju līgumā, kā obligāti iekļaujamo nosacījumu par kompensāciju, ja izglītības pakalpojums netiek nodrošināts tieši no augstāko izglītības iestāžu puses.

Atrisinot šīs problēmas, autoraprāt, varētu panākt labus rezultātus aizsargājot izglītības patērētāju tiesības. Eiropas kvalitātes vadības fonda atziņa, ka „Labi rezultāti nozīmē: apmierināti klienti, apmierināti darbinieki un apmierināta sabiedrība”. (Āriņa, 2009)

### **Secinājumi Conclusions**

Kopumā vērtējot, ir jānorāda, ka pašreizējos apstākļos, ir apgrūtināta patērētāju tiesību aizsardzība izglītībā, norobežojoties no pakalpojuma garantijas sniegšanas, kas arī veicina tieši patērētāja tiesību pārkāpumus.

Galvenās problēmas ir sekojošas: izglītības patērētāju informētības trūkums par savām tiesībām, precīzs normatīvais regulējums, kas noregulētu savstarpējās tiesiskās attiecības starp izglītības pakalpojuma patērētājiem un pakalpojuma sniedzējiem, tas ir, augstākām izglītības iestādēm, kā arī pašiem izglītības pakalpojuma patērētājiem (zemā aktivitāte aizsargājot savas tiesības).

### **Summary**

Overall, protection of education consumer rights is difficult in current situation. Leaving aside the provision of service guarantees directly promotes violations of consumer's rights.

The main problems are following, lack of education consumer awareness of their rights and clear normative regulation. That would regulate legal relationship between, consumers of education and education service providers, that is, the higher education institutions, as well as consumers of education services low activity in protecting their rights.

### **Literatūra Bibliography**

1. Āriņa, A. (2009). *Pakalpojuma kvalitātes nodrošināšana sociālajā sistēmā*. Psiholoģijas, biznesa un sabiedrības sociālās sfēras aktuālās problēmas: teorija un prakse. Rīga: „JUMI”.
2. Kunda, I. (2011). „Augstskolas reģionos: Zināšanu un prakses mijiedarbe.” Augstskolu lomas 21. Gadsimta sākumā: no autonomijas līdz sabiedriskajai iesaistei (2011) Rīga: „Zinātne”.
3. Augstskolu likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967> (17.02.2012.)
4. *Eiropas Savienības terminu vārdnīca*. (2004). Rīga: UNDP.
5. *Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zinātne.
6. *Latviešu valodas vārdnīca*. (2006). Rīga: Avots.
7. Martinsone, K. (2012). *Pieaugušo izglītība*. Rīga: „Izdevniecība Raka”.
8. Negodīgas komercprakses aizlieguma likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=167759>(17.02.2012.)
9. Patērētāju tiesību aizsardzības likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=23309> (12.02.2012.)
10. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: „Zvaigzne ABC”.
11. *Tūrisma un viesmīlības terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2008). Rīga: LR Ekonomikas ministrija.

12. Izglītības iestādes Latvijā 2010./2011.mācību gada sākumā [Latvian educational institutions at the beginning of 2010/2011][http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publikacijas/zz\\_nr\\_23\\_izglitibas\\_iestades\\_2010\\_11\\_macibu\\_gada\\_sakuma.pdf](http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publikacijas/zz_nr_23_izglitibas_iestades_2010_11_macibu_gada_sakuma.pdf) (1.02.2012.)

<p><b>Juris Zivarts</b> Public Service of Education Quality Zigfrīda Annas Meierovica Bulvāris 14, Rīga LV – 1050, Latvia E – mail: ikvd@ikvd.gov.lv, Phone: +371 67222504 Riga Stradins' University Dzirčiema iela 16, Rīga, LV-1007, Latvia E-mail: rsu@rsu.lv, Phone: +371 67409105</p>
--