

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

802. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 802

# Pedagogy and Teacher Education

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 802

# Pedagogy and Teacher Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

802. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Atbildīgās redaktore:

prof. *Dr. paed.* **Rudīte Andersone**

prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla**

Redkolēģija

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Latviešu teksta literārā redaktore **Ruta Puriņa**

Anģļu teksta redaktore **Andra Damberga**

Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Recenzenti

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

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

Prof. *Dr. paed.* **Aīda Krūze** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

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

Prof. *Dr. paed.* **Emīlija Černova** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Iveta Ķestere** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Asoc. prof. *Dr. paed.* **Linda Daniela** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Irīna Maslo** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Doc. *Dr. paed.* **Ligita Stramkale** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Doc. *Dr. paed.* **Dīta Nīmante** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

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

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2014

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-931-8

## Saturs/Contents

Ievads .....	7
<b>Līga Āboltiņa</b> 7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās skolā šodien un rīt <i>7-year-old Children's Social Adjustment to School Today and Tomorrow</i> .....	9
<b>Baiba Āriņa</b> Skolēnu pašreprezentācija sociālajos tīklos: pedagoģiskās konsekvences <i>Pupils' Self-representation in Social Networks: Pedagogical Consequences</i> .....	18
<b>Jeļena Davidova, Inga Sokolova</b> Skolēna pašaudzināšanas diskursa izveides priekšnosacījumi <i>Preconditions for the Development of Pupil's Self-education Discourse</i> .....	29
<b>Ilona Gehtmane-Hofmane, Dita Nīmante</b> Pedagoģiskās intervences programmas pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem izveides teorētiskie un praktiskie aspekti <i>Theoretical and Practical Aspects of Pedagogical Intervention Program for Adults with Social Anxiety Disorder</i> .....	42
<b>Līva Goba</b> Inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās <i>The Development of an Innovative Learning Culture among Teachers</i> .....	54
<b>Daiga Kalniņa</b> Skolēnu kompetences attīstība ilgtspējīgai nākotnei <i>Development of Pupils' Competence Regarding Sustainable Future</i> .....	64
<b>Sandra Kalniņa</b> Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas "Skolotājs" īstenošanas pieredze Latvijas Universitātē <i>Experience of Implementing the 2<sup>nd</sup> Level Higher Professional Study Program "Teacher" at the University of Latvia</i> .....	73
<b>Elfrīda Krastiņa</b> Jāņa Menča (sen.) metodiskā sistēma pamatzglītības matemātikas mācību grāmatu izveidē <i>Methodical System of the Creation of the Textbook for Elementary Education by Jānis Mencis (senior)</i> .....	81
<b>Nora Lūse</b> Skolēna pieredzes dažādošana grupas mācībās klavierspēlē <i>Piano Learning in Group for Pupils' Experience Diversification</i> .....	93

**Gunta Marihina**

Skolotāja Agnese Gari-Jons (1897–1979) Latgales izglītības vēsturē  
no 1917. gada līdz 1944. gadam  
*Teacher Agnese Gari-Jons (1897–1979) in the History of Education  
of Latgale from 1917 to 1944* ..... 103

**Anda Prole**

Pēctecības nozīme atbalsta personāla speciālistu komandas darbā  
pirmsskolā un skolā  
*Importance of Continuity in the Professional Work of the Support  
Staff Team in Preschool and School* ..... 111

**Ligita Stramkale**

Jāņa Cimzes (1814–1881) devums mūzikas pedagogijas attīstībā  
*The Contribution of Jānis Cimze (1814–1881) to the Development  
of Music Education* ..... 125

**Ineta Strautiņa**

Rīgas Domskolas skolotāja J. G. Herdera pedagoģiskais mantojums  
*Educational Legacy of J. G. Herder, the Teacher of Riga Dome School* ..... 134

**Raimonds Strods**

Mediju kompetence kā skolotāju profesionalitātes dimensija  
*Media Competence as a Dimension of Teachers' Professionalism* ..... 144

**Baiba Trinīte, Sarmīte Tūbele**

Eiropas logopēdijas pamatzglītības standarts – izaicinājums Latvijas logopēdijai  
*Benchmarks for Speech and Language Therapy Education in Europe –  
A Challenge for Speech Therapy in Latvia* ..... 156

**Sarmīte Tūbele, Rasma Vīgante, Ilze Šūmane**

Speciālā skola šodien un rīt  
*Special School Today and Tomorrow* ..... 167

**Diāna Urbāne, Einārs Zods**

Karatē – izvēles sporta veids mācību priekšmetā “Sports”  
*Karate – Optional Sport Discipline in the Subject “Sports”* ..... 179

**Blāzma Vikmane**

Jānis Cimze un latviešu kora mūzikas kultūras attīstība  
*Jānis Cimze and Latvian Choral Music Culture Development* ..... 189

**Līlija Žukauskienė**

Skolotāju sagatavošana Lietuvā padomju periodā: refleksija par pieredzi  
*Teacher Training in Lithuania during the Soviet Period: Reflection  
on the Experience* ..... 204

## Ievads

Skolas pedagogija ir īpaša pedagogijas joma, jo skolas vide, tās attiecības, kas tur veidojas, ietekmē ikviena cilvēka dzīvi visa mūža garumā. 2014. gads skolas pedagogijā bija īpašs gads, jo tajā mēs pieminējam pedagogijas dižgarus, kuriem apritēja apaļa jubileja – Jānim Cimzem (1814–1881) 200 gadi un Jānim Mencim (1914–2011) 100 gadi. Tādēļ šis rakstu krājums veltīts viņiem, tam mantojumam, ko izcilie pedagogi atstājuši saviem sekotājiem. Ikviena doma, ko J. Cimze un J. Mencis pauduši, mūsu nemitīgo reformu un pārmaiņu laikā skan iedvesmojoši un parāda mūžīgās vērtības pedagogijā un to pārmaiņu ceļu, kurp savulaik jau tikām aicināti.

Savā pedagogiskajā darbībā Vidzemes skolotāju semināra direktors Jānis Cimze lielā mērā īstenoja J. H. Pestalocija atziņas. Pedagoģis audzēkņos attīstīja tikumisku principālītāti, iekšēju brīvību un kvalitatīvu savstarpēju saskarsmi. Muzikāli pedagogiskajā darbībā J. Cimze īstenoja nesteidzīgu mācīšanos un pacietīgu vingrināšanos, darbības un uzskatāmības principu. Skolotājs vairākkārt pasvītījis katra mācību priekšmeta plašās iespējas personības izveidē un garīgo spēju attīstībā. J. Cimzes humānisma caurstrāvotās idejas sasaucas ar Rīgas Domskolas pedagoga Johana Gotfrīda Herdera (1744–1803) pedagogiskajām atziņām. J. G. Herders runā par humānismu audzināšanā kā par inteligēntas personības veidošanās līdzekli un mērķi.

Pēdējos desmit gados mēs esam ļoti aizrāvušies ar mācīšanās darbības analīzi, ieteikumu izstrādi mācīšanās darbības vadībai un nedaudz mazāku uzmanību veltām mācīšanas procesam. Bet tam ir jāpiešķir tā pati nozīmība, kas mācīšanās procesam. Mācīšana ir nevis vienkāršs, bet gan pietiekami komplicēts process mūsdienų praksē, kad skolas solos sēž jaunās digitālās paaudzes pārstāvji, bet klases priekšā stāv skolotāji, kas paši vēl apgūst prasmes strādāt jaunajos apstākļos, kad informācijas tehnoloģijas ir paliekoši ienākušas ne tikai ikdienā, bet arī skolu dzīvē. Mūsdienīgā mācību procesā skolēnam jāapgūst prasme patstāvīgi strādāt ar informāciju, kas nodrošina visu pamatkompetenču apguvi. Līdzīgi kā Jānis Cimze, arī profesors Jānis Mencis (sen.) lielu vērtību pievērsa vingrināšanās nozīmei mācīšanās paradumu veidošanā. Skolotājs arī allaž uzsvēra, ka mācību grāmata visoperatīvāk orientē skolotāju uz metodisko rīcību. Pamatojoties uz J. Menča metodisko sistēmu, pamatizglītības matemātikas mācību grāmatu izstrādes pamatā ir mūsdienīgas konstruktīvisma pieejas, kā arī orientācija uz problēmiskām mācībām, pētniecisko darbību, mācīšanos darot.

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam pamatmērķi ir laimīgs cilvēks labklājīgā valstī, ilgtspējīgs un veselīgs dzīvesveids, radoša, iecietīga un toleranta sabiedrība, sadarbībā radīta konkurētspēja un valsts kā ātrspējas partneris. Līdz ar to skolas sūtība ir veicināt cilvēku personisko attīstību un gatavību darba dzīvei, audzināt ikvienu indivīdu kā uzņēmīgu personību, kas atvērta sabiedrībai.

Tādēļ mainās skolas funkcijas mūsdienu sociālajā vidē, ievērojot četrus būtiskus stratēģiskās attīstības pamatprincipus: jaunrade, tolerance, sadarbība un līdzdalība.

Krājumā

- *jaunrade* pētīta gan skolēnu, gan skolotāju darbības aspektā, analizējot skolēnu pieredzes dažādošanu grupas mācībās klavierspēlē, skolēnu pašprezentāciju sociālajos tīklos, inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanos, kā arī skolotāju sagatavošanas pieredzi Latvijas Universitātē un Lietuvā;
- *tolerance* analizēta, pētot skolēnu kompetences attīstību ilgtspējīgai nākotnei, skolēna pašaudzināšanas diskursa izveides priekšnosacījumus, speciālās skolas attīstību, kā arī izvērtējot pedagoģiskās intervences programmas (pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem) izveides teorētiskos un pedagoģiskos aspektus, Eiropas logopēdijas pamatizglītības standarta izaicinājumus Latvijas logopēdijai;
- *sadarbība* un *līdzdalība* analizētas, pētot pēctecības nozīmi atbalsta personāla speciālistu komandas darbā pirmsskolā un skolā, septiņgadīgu bērnu sociālo adaptēšanos skolā, mediju kompetenci kā skolotāju profesionalitātes dimensiju, karatē kā izvēles sporta veidu mācību priekšmetā “Sports”, skolotājas Agneses Gari-Jons (1897–1979) devumu Latgales izglītības vēsturē, kā arī dažus J. Cimzes, J. Menča un J. G. Herdera pedagoģiskā mantojuma aspektus.

LU profesore  
*Dr. paed.* Rudīte Andersone



## **7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās skolā šodien un rīt** *7-year-old Children's Social Adjustment to School Today and Tomorrow*

**Līga Āboltiņa**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

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

Raksturojot 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos skolā šodienas skatījumā, atklāti sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas aprobācijas rezultāti. Balstoties uz eksperimentālās programmas aprobācijas rezultātiem un sekmējot 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos skolā, izstrādāti ieteikumi 1. klašu skolotājiem turpmākajā 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas veicināšanā.

Pētījumā iesaistīti 98 pirmo klašu skolēni, viņu vecāki un 3 skolotāji. Eksperimentālās programmas aprobācijas analīze liecina, ka 7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās notiek pakāpeniski – pedagoga un vienaudžu mijiedarbībā ar 7-gadīgajiem bērniem.

**Atslēgvārdi:** 7-gadīgais bērns, sociālā adaptācija, sociālā adaptēšanās, sociālās adaptēšanās kritēriji.

### **Ievads**

Apkopojot 1. klašu vecāku izteikumus, kā arī skolotāju vērojumus par 7-gadīgo bērnu gatavību mācību darbībai skolā tagadnes skatījumā, secināts, ka, uzsākot mācības skolā, 7-gadīgiem bērniem mazinās darbības patstāvība, kontaktēšanās ar citiem, pozitīvu emociju izpausme, tāpēc bērni salīdzinājumā ar pirmsskolā pausto vairs ne tik labprāt vēlas apmeklēt skolu un viņiem nepieciešams atbilstīgi viņu attīstības likumībām, pirmsskolas pieredzei, sociālajām spējām mērķtiecīgi organizēts pedagoģiskais process, kas sekmētu viņu sociālo adaptēšanos skolā un radītu personīgi nozīmīgu socializēšanos jaunajā sociālajā vidē.

Empīriskais pētījums veikts, pamatojoties uz teorētisko nostādņu analīzi par 7-gadīgo bērnu vecuma likumībām (Новак, 1993; Кулагина, 1998; Божович, 1995; 2008; Выготский, 2000; Ваачке, 2001; Feigelman et al., 2011), bērnu sociālās pieredzes veidošanos (Vigotskis, 2002; Jugert et al., 2002; Розум, 2006; Головей, 2006; Костяк, 2008; Крысько, 2010), sociālo adaptēšanos starppersonu attiecībās.

Bērņa sociālā adaptēšanās starppersonu dimensiju skatījumā raksturota, pamatojoties uz rotaļu teorijām (Sarbin, 1954; Dugatkin & Reeve, 2000; Binmore, 2007) un 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās pedagoģiskā procesa organizāciju (Реан, Кудашев, Баранов, 2006; Knight, 2008; Цукерман, 2010; Реан, 2011; Lopes et al.,

2012). Atbilstīgi izstrādātajiem sociālās adaptēšanās kritērijiem tika izveidota un aprobēta sociālās adaptācijas eksperimentālā programma.

Lai izvērtētu sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas iespējas 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās sekmēšanā, tika organizēta vecāku aptauja un 7-gadīgo bērnu novērošana.

## Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas izvērtējums

Pamatojoties uz teorētisko nostādņu un pilotpētījuma par 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos 1. klasē analīzi, tika izstrādāta sociālās adaptācijas eksperimentālā programma 7-gadīgajiem bērniem.

Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas teorētiskais pamats veidots, balstoties uz darbības teoriju, sociālā konstruktīvisma teoriju un kulturāli vēsturisko teoriju. Programmas saturā iekļautas atbilstīgi 7-gadīgā bērna interesēm un vajadzībām nozīmīgas, ar skolas ikdienas dzīvi saistītas norises un procesi, kā arī bērna pieredzei atbilstīgas nestandarta (neikdienišķas) situācijas, kas sekmē 7-gadīgā bērna adaptēšanās spējas dažādu situāciju risināšanā skolā (Тонкова-Ямпольская, 1981; Поļivanova, Cukermane, 2000; Arvanova, 2004; Garleja, 2006; Цукерман, 2010). Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas apguve neparedz noteiktu stundu skaitu, jo programmas saturs savstarpēji integrējas. Tematam nepieciešamo stundu skaitu pedagogs nosaka individuāli, pamatojoties uz 7-gadīgo bērnu skaitu klasē, viņu vajadzībām, interesēm, pieredzi, gatavību mācību darbībai un šī vecuma raksturīgajām iezīmēm. Atbilstīgi bērnu skaitam klasē un prasmēm paust savu viedokli par izvirzīto uzdevumu bērnu darbība organizējama grupās ar visām vienotu uzdevumu, tādējādi nodrošinot iespēju katram bērnam izteikties pēc savām spējām un novēršot uzvedības pārkāpumus, kas saistīti ar 7-gadīgā bērna gribas piepūli savas kārtas gaidīšanā un tai pakārtoto intereses zudumu un garlaicību.

Izvērtējot sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas efektivitāti, pētījuma ietvertas divas izlases: A grupa (pirmā klase (33 pirmklasnieki), kurā tika aprobēta sociālās adaptācijas eksperimentālā programma) un B grupa (2 pirmās klases (65 pirmklasnieki), kurā netika aprobēta sociālās adaptācijas eksperimentālā programma), kā arī 98 pirmo klašu skolēnu vecāki, 3 pirmo klašu skolotāji.

**Vecāku** aptaujas mērķis bija noskaidrot 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās līmeni. Anketas vecāki aizpildīja vecāku sapulcē, tādējādi piedaloties sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas novērtēšanā un tālākā precizēšanā.

**Novērošanas** mērķis bija apzināt 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās dinamiku. Pirms 7-gadīgo bērnu novērošanas tika organizēta vecāku sapulce, kurā vecākus informēja par bērnu novērošanu. Novērojums tika fiksēts novērojuma protokolā.

7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās kritēriji tika ietverti gan novērošanas protokolā, gan vecāku anketā. Novērojums tika fiksēts rangu skalā no 1 līdz 5, norādot, ka 1 – nekad netika novērots jeb *nepietiekams*, 2 – reti jeb *gandrīz pietiekams*, 3 – dažreiz jeb *pietiekams*, 4 – bieži jeb *optimāls* un 5 – vienmēr jeb *augsts*, lai apzinātu 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās dinamiku un iegūtos mērījumus varētu salīdzināt ar 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās novērojuma pirmdatiem.

1. tabula

**Aptaujas un novērošanas (7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās) vidējie rādītāji  
A un B grupā**

SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS KOMPONENTI	Aptaujas vidējie adaptēšanās rādītāji		Rādītāju starpība	Sociālās adaptēšanās kritērijs	Novērošanas vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība
	B grupa	A grupa			B grupa	A grupa	
KOMUNIKĀCIJA UN SADARBĪBA	4,2	4,4	0,2	Verbālā komunikācija ar vienaudžiem	3,5	3,7	0,2
	3,9	4,1	0,2	Verbālā komunikācija ar pieaugušajiem	3,3	3,9	0,6
	3,7	3,8	0,1	Neverbālās komunikācijas	2,7	3,8	1,1
	3,9	4,2	0,3	Sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā	3,1	4,1	1,0
	4,0	4,3	0,3	Sadarbība ar skolotāju mācību darbībā	3,2	4,3	1,1
SOCIĀLĀ LOMA "SKOLĒNS"	4,2	4,3	0,1	Rīcība atbilstīgi savai jaunai sociālai lomai "skolēns"	3,5	4,1	0,6
	3,8	4,2	0,4	Skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana	3,6	4,1	0,5
	4,3	4,2	0,1	Dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos	3,4	3,8	0,4
	4,2	4,5	0,3	Skolēna ikdienas pienākumu veikšana	3,2	3,9	0,7
	4,2	4,3	0,1	Izpalīdzība un draudzīgums, pildot lomu "skolēns"	3,2	4,1	0,9
EMOCIJAS MĀCĪBU DARBĪBĀ, PĀRDZĪVOJUMS	4,0	4,4	0,4	Savu emociju atpazīšana (nosaukšana) un izskaidrošana	3,2	4,2	1,0
	4,0	4,4	0,4	Emocionālās reakcijas un paškontrolē	3,2	3,9	0,7
	4,1	4,3	0,2	Vienaudžu un pieaugušo emociju atpazīšana	3,2	3,9	0,7
	4,0	4,1	0,1	Pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā	3,6	3,9	0,3
	3,9	3,9		Tolerance (iecietība) pret citādo (vienaudžiem)	3,4	3,8	0,4
PAŠVĒRTĒJUMS	4,0	4,4	0,4	Savu veiksmju vērtējums	3,4	4,2	0,8
	3,9	4,0	0,1	Savu neveiksmju vērtējums	3,3	4,1	0,8
	3,7	3,8	0,1	Savas mācību darbības vērtējums	2,9	4,0	1,1
	3,7	4,1	0,4	Savas uzvedības (skolā) vērtējums	3,1	3,9	0,8
	3,9	4,2	0,3	Savas pašizjūtas (skolā) vērtējums	3,1	4,2	1,1
	<b>3,9</b>	<b>4,2</b>	<b>0,3</b>	<b>kopā vidējais rādītājs</b>	<b>3,2</b>	<b>4,0</b>	<b>0,8</b>

■ – rādītāji, kas A grupā zemāki nekā B grupas rādītāji.

■ – rādītāji, kas pēc A un B grupas vidējo rādītāju starpības aptaujā un novērošanās ir vienādi.

2. tabula

Sākuma novērošanas un atkārtotās novērošanas (7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās)  
vidējie rādītāji A un B grupā

SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS KOMPONENTI	Sākuma novērošanas vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība	Sociālās adaptēšanās kritērijs	Atkārtotas novērošanas vidējais adaptēšanās rādītājs		Rādītāju starpība
	B grupa	A grupa			B grupa	A grupa	
KOMUNIKĀCIJA UN SADARBĪBA	3,1	2,7	0,4	Verbālā komunikācija ar vienaudžiem	3,5	3,7	0,2
	2,9	2,8	0,1	Verbālā komunikācija ar pieaugušajiem	3,3	3,9	0,6
	2,6	3,7	1,1	Neverbālās komunikācijas	2,7	3,8	1,1
	2,9	3,8	0,9	Sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā	3,1	4,1	1,0
	2,9	3,8	0,9	Sadarbība ar skolotāju mācību darbībā	3,2	4,3	1,1
SOCIĀLĀ LOMA "SKOLĒNS"	3,4	3,6	0,2	Rīcība atbilstīgi savai jaunai sociālai lomai "skolēns"	3,5	4,1	0,6
	3,4	3,9	0,5	Skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana	3,6	4,1	0,5
	3,2	3,2		Dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos	3,4	3,8	0,4
	3,1	3,7	0,6	Skolēna ikdienas pienākumu veikšana	3,2	3,9	0,7
	3,0	3,8	0,8	Izpalīdzība un draudzīgums, pildot lomu "skolēns"	3,2	4,1	0,9
EMOCIJAS MĀCĪBU DARBĪBĀ, PĀRDZĪVOJUMS	3,1	3,8	0,7	Savu emociju atpazīšana (nosaukšana) un izskaidrošana	3,2	4,2	1,0
	3,0	3,1	0,1	Emocionālās reakcijas un paškontrolē	3,2	3,9	0,7
	2,9	3,8	0,9	Vienaudžu un pieaugušo emociju atpazīšana	3,2	3,9	0,7
	3,4	3,2	0,2	Pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā	3,6	3,9	0,3
	3,1	3,2	0,1	Tolerance (iecietība) pret citādo (vienu audžiem)	3,4	3,8	0,4
PAŠVĒRTĒJUMS	3,1	4,0	0,9	Savu veiksmju vērtējums	3,4	4,2	0,8
	2,9	3,2	0,3	Savu neveiksmju vērtējums	3,3	4,1	0,8
	2,5	3,2	0,7	Savas mācību darbības vērtējums	2,9	4,0	1,1
	2,8	3,2	0,4	Savas uzvedības (skolā) vērtējums	3,1	3,9	0,8
	2,8	4,0	1,2	Savas pašizjūtas (skolā) vērtējums	3,1	4,2	1,1
	2,9	3,5	0,5	<b>kopā vidējais rādītājs</b>	<b>3,2</b>	<b>4,0</b>	<b>0,8</b>

■ – rādītāji, kas A grupā zemāki nekā B grupas rādītāji.

Vecāku aptaujā un novērošanā iegūtie dati, pamatojoties uz Kolmogorova-Smirnova kritēriju, atbilst statistiski normālam sadalījumam, līdz ar to datu turpmākajā interpretācijā tiks izmantota parametriskā metode T-tests (*T-test*), kas noteiks vecāku aptaujas un novērošanas rezultātus A un B grupā.

Salīdzinot pētījuma pirmdatos ar atkārtotiem mērījumiem, tika izveidotas 1. un 2. tabula.

Kopumā, salīdzinot A un B grupas rādītājus (1. tab.), A grupas aptaujas un novērošanas rādītāji ir augstāki (izņemot kritēriju *dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos* aptaujā).

Komponenta *komunikācija un sadarbība* augstākā rādītāju starpība aptaujā un novērošanā (1. tab.), salīdzinot A un B grupu, ir kritērijiem *sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā* un *sadarbība ar skolotāju mācību darbībā*. Līdzīgus mērījumus uzrāda sākuma novērošanas rādītāji (2. tab.). Aptaujas rādītāju starpība (1. tab.) atbilstīgi kritērijiem *sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā* un *sadarbība ar skolotāju mācību darbībā* A un B grupā ir 0,3, bet novērošanas rādītāju starpība A un B grupā – 1,0 un 1,1. Atkārtotās novērošanas rādītāji norāda, ka A grupā *sadarbība ar vienaudžiem mācību darbībā* un *sadarbība ar skolotāju mācību darbībā* vērtēta atbilstīgi pazīmei *optimāli*, kas atbilst *strukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim, bet B grupā – atbilstīgi pazīmei *pietiekams*, kas atbilst *nestrukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim. Iepriekš raksturotā situācija apstiprina sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas aprobācijas iespējas 7-gadīgo bērnu sadarbības sekmēšanā.

Salīdzinoši atšķirīgāki rādītāji ir par 7-gadīgo bērnu komunikāciju. Kritērija *verbālā komunikācija ar vienaudžiem* aptaujas un novērošanas vidējo adaptēšanās rādītāju starpība (1. tab.) ir vienāda (0,2), un tas liecina par šī kritērija rādītāju vienādu amplitūdu vecāku un skolotāju vērtējumā un apstiprina rādītāju validitāti. Salīdzinot A grupas sākuma novērošanas un atkārtotās novērošanas vidējos rādītājus par kritēriju *verbālā komunikācija ar vienaudžiem* (2. tab.), var secināt, ka tas ir palielinājies par 1,0, savukārt B grupā – par 0,4. A grupā šis kritērijs uzrāda augstākus rādītājus nekā B grupā. Arī kritērija *verbālā komunikācija ar pieaugušajiem* sākuma un atkārtotās novērošanas rādītāji (2. tab.) apliecina, ka A grupas 7-gadīgie bērni ir labāk sociāli adaptējušies nekā B grupas bērni. Kritērija *neverbālās komunikācijas izpausmes* aptaujas rādītāji (1. tab.) norāda, ka starp A un B grupu ir salīdzinoši maza atšķirība (0,1), savukārt novērošanas rādītāji apliecina pretējo – A un B grupas rādītāju ievērojamu starpību, t. i., 1,1, kas sakrīt ar sākuma novērošanas rādītājiem (2. tab.). Atkārtotās novērošanas rādītāji liecina, ka A grupā kritērijs *neverbālās komunikācijas izpausmes* atbilst sociālās adaptēšanās pazīmei *pietiekami* un *nestrukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim, bet B grupā – adaptēšanās pazīmei *gandrīz pietiekami* un liecina par *pirmsadaptēšanās* līmeni.

Komponenta *skolēna sociālā loma* kritēriji pēc aptaujas rezultātiem (1. tab.) abās klašu grupās atbilst adaptēšanās pazīmei *optimāli*, t. i., *strukturētam* adaptēšanās līmenim, izņemot B grupas kritēriju *skolēna piederumu izvēle, lietošana un sakārtošana*, kura rādītāji atbilst adaptēšanās pazīmei *pietiekami* atbilstīgi *nestrukturētam* adaptēšanās līmenim. Vecāku aptaujas par kritēriju *dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos* vidējie rādītāji liecina, ka A grupā ar nelielu atšķirību (0,1) tie vērtēti zemāk nekā B grupā. Arī sākuma novērošanas mērījumi (2. tab.) norāda, ka

abās klašu grupās tie ir vienādi (3,2) un atbilst adaptēšanās pazīmei *pietiekami* un *nestrukturētam* adaptēšanās līmenim. Secināts, ka A grupas bērniem, pamatojoties uz pirmdatu analīzi, sociālās adaptācijas eksperimentālajā programmā vairāk iekļaujami pasākumi, kuros 7-gadīgie bērni iesaistāmi kā pasākumu organizētāji un dalībnieki. Savukārt komponenta *sociālā loma "skolēns"* sākuma novērošanas rezultāti liecina, ka salīdzinoši lielāko atšķirību starp A un B grupas rādītājiem atspoguļo kritērijs *izpalīdzība un draudzīgums, pildot lomu "skolēns"*, kas, salīdzinot ar pētījuma sākuma novērošanu (2. tab.), nav ievērojami izmainījies, tāpēc A grupā nav fiksēta šī kritērija rādītāju dinamika.

Komponenta *emocijas mācību darbībā, pārdzīvojums* augstākā rādītāju (1. tab.) starpība aptaujā un novērošanā, salīdzinot A un B grupu, ir kritērijiem *savu emociju atpazīšana (nosaukšana) un izskaidrošana* un *emocionālās reakcijas un paškontrolē*. Līdzīgus mērījumus uzrāda sākuma novērošanas rādītāji (2. tab.) par kritēriju *savu emociju atpazīšana (nosaukšana)*, savukārt kritērija *emocionālās reakcijas un paškontrolē* sākuma novērošanas rādītāji liecina par salīdzinoši nelielu A un B grupas vidējo rādītāju starpību (0,1). Secināms, ka A grupā kritēriji *emocionālās reakcijas un paškontrolē* rādītāji, salīdzinot sākuma novērošanas un atkārtotās novērošanas vidējos rādītājus (2. tab.) un aptaujas rādītājus ar atkārtotās novērošanas rādītājiem (1. tab.), ir palielinājušies un atbilstīgi šim kritērijam liecina par 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās dinamiku. Arī kritērija *tolerance (ieciētība) pret citādo (vienaudžiem)* aptaujas vidējie rādītāji (1. tab.) A un B grupā ir vienādi (3,9). Salīdzinot šī kritērija sākuma novērošanas (2. tab.) vidējo rādītāju starpību A un B grupā (0,1) un atkārtotās novērošanas (1. tab.) starpību A un B grupā (0,4), secināms, ka A grupas kritērija *tolerance (ieciētība) pret citādo (vienaudžiem)* vidējie rādītāji ir palielinājušies un atbilstīgi šim kritērijam liecina par A grupas 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās dinamiku. Kritērija *pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā* A grupas sākotnējās novērošanas vidējie rādītāji (3,2) un atkārtotās novērošanas vidējie rādītāji (3,9) liecina par rādītāju paaugstināšanos, taču, salīdzinot ar B grupas sākotnējiem novērošanas rādītājiem, secināms, ka tie ir lielāki (3,4) nekā A grupas sākotnējās novērošanas rādītāji (3,2). Secināms, ka 7-gadīgo bērnu *pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā* vēl pilnveidojams un neliecina par A grupas sociālās adaptēšanās dinamiku.

Salīdzinot A un B grupas vidējo rādītāju starpības starp komponenta *pašvērtējums* kritērijiem *savu neveiksmju vērtējums* un *savas mācību darbības vērtējums* sākuma novērošanā (A grupa atbilst adaptēšanās pazīmei *pietiekami*) (2. tab.) un aptaujā un atkārtotā novērošanā (A grupa atbilst adaptēšanās pazīmei *optimāli*) (1. tab.), secināms, ka A grupas vidējie rādītāji ir palielinājušies no *nestrukturēta* adaptēšanās līmeņa līdz *strukturētam* adaptēšanās līmenim un liecina par 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās dinamiku.

## Ieteikumi skolotājiem 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas sekmēšanā

Pamatojoties uz vecāku aptaujas un novērošanas datu apkopojuma analīzi, tika izstrādāti ieteikumi, kas sekmētu 7-gadīgo bērnu sociālo adaptāciju 1. klasē:

- apzināt un vairāk iekļaut mācību darbības, kas sekmē 7-gadīgo bērnu *neverbālo komunikāciju*;

- mērķtiecīgi izvērtēt mācību darbības atgriezeniskās saiknes nodrošinājumu, atbilstīgi 7-gadīgo bērnu vajadzībām un spējām mācību darbības un uzvedības novērtējumā paredzot dažādas pašvērtējuma formas, un sekmēt 7-gadīgo bērnu prasmi argumentēt savu viedokli par sniegto novērtējumu;
- rosināt 7-gadīgos bērnus atbilstīgi savām zināšanām un prasmēm apzināties savus sasniegumus un savas neveiksmes un, balstoties uz savu neveiksmju objektīvo vērtējumu, kopīgi ar skolotāju apzināt neveiksmju cēloņus un iespējamus risinājumus pozitīva pašvērtējuma sekmēšanā;
- vairāk organizēt interaktīvās darbības, kas rosina paust *savas emocijas un pozitīvo pārdzīvojumu mācību darbībā*, kā arī dažādot vingrinājumus un uzdevumus, kas sekmē 7-gadīgos bērnus atpazīt un nosaukt savas emocijas;
- īstenojot 7-gadīgo bērnu mācību darbību, ievērot pakāpenību un pēctecību sadarbības formu izvēlē, atbilstīgi bērnu vecuma iezīmēm nodrošināt pāra un grupu darbu.

## Secinājumi

1. Vispār vecāku aptaujas kopējie vidējie rādītāji A un B grupā ir 3,9 un 4,2, kas A grupā vērtēti kā *optimāli* un atbilst *strukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim, bet B grupā vērtēti kā *pietiekami* un atbilst *nestrukturētam* adaptēšanās līmenim. Savukārt skolotāju A un B grupas kopējie vidējie vērtējumi par 7-gadīgo bērnu sākuma novērošanu ir 2,9 un 3,5, kas B grupā atbilst adaptēšanās pazīmei *gandrīz pietiekami*, savukārt A grupā – *pietiekami*. Atkārtotās novērošanas A grupas vidējais vērtējums ir 4,0, kas atbilst pazīmei *optimāli* un *strukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim, bet B grupā – 3,2, kas atbilst pazīmei *pietiekami* un *nestrukturētam* sociālās adaptēšanās līmenim. Tas apliecina, ka skolotāji 7-gadīgo bērnu novērošanā ievēro bērnu sociālo adaptēšanos un vērtē atbilstīgi izvirzītajām sociālās adaptēšanās līmeņa pazīmēm 1. tabulā, fiksējot A un B grupas sociālās adaptēšanās atšķirības.
2. Sākuma novērošanā kritērijiem *verbālā komunikācija ar vienaudžiem*, *verbālā komunikācija ar pieaugušajiem* un *pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā* A grupai salīdzinājumā ar B grupu konstatēti zemāki rādītāji (2. tab.), atkārtotā novērošanā A grupā nevienam kritērijam nav zemāki rādītāji par B grupas rādītājiem, savukārt aptaujā (1. tab.) A grupā fiksēti zemāki rādītāji tikai par kritēriju *dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos*, un tas liecina, ka A grupā 7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās salīdzinājumā ar B grupu noris dinamiskāk.
3. Salīdzinot sākuma novērošanas un atkārtotās novērošanas kopējo vidējo rādītāju A grupā kopā un B grupā kopā (2. tab.), secināms, ka A grupā tas palielinājies par 0,5 (3,5→4,0), B grupā – par 0,3 (2,9→3,2). Arī vecāku aptaujas kopējais vidējais rādītājs A grupā ir 4,2, kas ir lielāks salīdzinājumā ar B grupas kopējo vidējo rādītāju 3,9 (2. tab.) un norāda uz A grupas 7-gadīgo bērnu salīdzinoši izteiktāku sociālās adaptēšanās dinamiku.
4. Vecāku aptaujas un 7-gadīgo bērnu novērošanas datu apkopojuma analīze apstiprina sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas iespējas 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās sekmēšanā.



## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Arvanova, I.** Adaptācijas aktualitātes 1. klasē. *Skolotājs*, Nr. 5, 2004.
2. **Baacke, D.** *Die 6-12 jährigen Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2001. 437 S.
3. **Binmore, K. G.** *Game theory: a very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2007. 173 S.
4. **Dugatki, L. A. & Reeve, H. K.** *Game Theory and Animal*. Behavior. New York: Oxford University Press, 2000. 336 S.
5. **Feigelman, S., Dubowitz, H., Lane, W., Grube, L., Kim, J.** *Training Pediatric Residents in a Primary Care Clinic to Help Address Psychosocial Problems and Prevent Child Maltreatment*. Academic Pediatrics, 2011, p. 474–480.
6. **Garleja, R.** *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa, 2006. 199 lpp.
7. **Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., Petermann, F.** *Soziale Kompetenz für Jugendliche*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2002. 268 S.
8. **Knight, G. R.** *Issues and alternatives in educational philosophy (4th edition)*. Berrien Springs, Michigan: Andrews University Press, 2008, p. 22–23.
9. **Lopes, P., Mestre, J., Guil, R., Kremenitzer, J., Salovey, P.** The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Aocial Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational search Journal*, No. 4, August, 2012, p. 710–742.
10. **Polīvanova, N., Cukermane, G.** *Ievads skolas dzīvē*. Rīga: Pedagoģiskais centrs "Eksperiments", 2000. 97 lpp.
11. **Sarbin, T.** *Handbook of social psychology*. Cambridge Mass, 1954.
12. **Vigotskis, Ļ.** *Domāšana un runa*. Madona: EVE, 2002. 391 lpp.
13. **Божович, Л. И.** *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Питер, 2008. 398 с.
14. **Божович, Л. И.** *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды*. Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 212 с.
15. **Выготский, Л. С.** *Психология*. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
16. **Головей, Л. А.** *Развитие личности ребёнка от семи до одиннадцати*. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 640 с.
17. **Костяк, Т. В.** *Психологическая адаптация первоклассников*. Москва: Академия, 2008. 176 с.
18. **Крысько, В. Г.** *Психология и педагогика: курс лекций*. Москва: Изд-во Омега-Л, 2010. 368 с.
19. **Кулагина, И. Ю.** *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет*. Москва: УРАО, 1998. 175 с.
20. **Новак, Ю.** *Социальные проблемы и социальные движения*. 1993. с. 22–26.
21. **Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А.** *Психология адаптации личности*. Москва: СПб., 2006. 480 с.
22. **Реан, А. А.** *Общая психология и психология личности*. АСТ, 2011. 639 с.
23. **Розум, С. И.** *Психология социализации и социальная адапции человека*. Речь, 2006. 362 с.
24. **Тонкова-Ямпольская, Р. В.** *Основы медицинских знаний*. Москва: Просвещение, 1981. 126 с.
25. **Цукерман, Г. А.** *Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни*. Москва: Московский центр качества образования, 2010. 120 с.



## Summary

*Approbation results of experimental social adaptation program were revealed by describing the 7-year-old children's social adjustment to school viewed in the present time. There were some recommendations for the first grade teachers developed on the basis of the approbation results of the pilot program and by facilitating the 7-year-old children's social adjustment to school in order to promote social adaptation of the 7-year-old children in future.*

*The research involved 98 first-graders, their parents and 3 teachers. The approbation analysis of the pilot program shows that 7-year-old children's social adjustment process is gradually improving by interaction between 7-year old children, an educator and the peers.*

**Keywords:** *7-year-old child, social adaptation, social adjustment, social adaptation criteria.*

## Skolēnu pašreprezentācija sociālajos tīklos: pedagoģiskās konsekvences

### *Pupils' Self-representation in Social Networks: Pedagogical Consequences*

**Baiba Āriņa**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [baiba.arina@gmail.com](mailto:baiba.arina@gmail.com)

Masu kultūrā pieejamo interneta resursu iespaidā mainās indivīdiem raksturīgie sevis pasniegšanas paradumi sabiedrībā. Pievēršoties no masu kultūras pārņemto skolēnu paradumu izpētei, tika veikta kontentanalīze, atklājot izplatītākās skolēnu pašreprezentācijas iezīmes sociālā tīkla *Draugiem.lv* profila attēlos. Apkopojot iegūtos rezultātus par skolēnu identitātes, īpaši narcisma, iezīmēm un to lomu skolēnu uzvedībā un attiecībās ar klases biedriem un skolotājiem, tika iegūti noteikti secinājumi: narcisma iezīmes ir ļoti būtiskas mūsdienu skolēnu identitātē, tās skar ne tikai skolēnu vizuālo izskatu, bet arī uzvedību, klases vidi, mācību rezultātus un pat dzīves uzskatus un vērtības. Skolai ir jānodrošina skolēniem iespēja redzēt vērtības un vajadzības, skolotājiem ir jāstiprina skolēnos veselīga pašapziņa, lai tie spētu noteikt savas stiprās puses un trūkumus un veidotos par harmoniskām personībām.

**Atslēgvārdi:** masu kultūra, narcisms, skolēnu identitāte, skolēnu pašreprezentācija, sociālie tīkli.

### **Ievads**

Sociālie tīkli ir kļuvuši par būtisku indivīdu identitātes atspoguļotāju: gan par izdomātas jeb virtuālas identitātes atspoguļotāju, attēlojot sevi reālajai dzīvei neatbilstoši, gan arī par tieši pretējas identitātes atspoguļotāju, maksimāli atsedzot sevi un savas personības iezīmes un izvirzot sevi publiskai apskatei un novērtējumam. Īpaši tas skar jauniešu vecuma skolēnus, kuri savu vērtību nosaka pēc izpaustās informācijas daudzuma un sava sociālā tīkla *profila* popularitātes sociālo tīklu lietotāju lokā, kuru nosaka pēc *sekotāju* un komentāru skaita noteiktai sociālā tīkla profilā publicētai vienībai. Skolēni atklājas sociālajos tīklos, uzskatot, ka vēlme pēc personas privātuma ir vecmodīgs uzskats (Mason, Brackman, 2009). Šis, kā arī citi aspekti maina skolēnu ikdienas paradumus un uzvedību, tāpēc nepieciešams pievērsties to izpētei pedagoģijas kontekstā.

Skolēnu identitātes konstruēšanai masu kultūra – kino, mūzikas klipī, reklāmas un žurnāli, tātad izklaidējoši, uz masu patēriņu orientēti produkti – ir ļoti nozīmīga. Dažādie skolēniem pieejamie masu kultūras produkti veicina noteiktu personības

iezīmju veidošanos, kas atspoguļojas skolēnu paustajā informācijā sociālajos tīklos, kā arī ikdienas dzīvē. Masu kultūras iespaidā skolēni pārņem modes un skaistuma standartus, uzvedības paraugus, dzīves stilus, kultūras simbolus un vērtības. Šo iezīmju pārņemšana un attiecīgi skolēnu tēla izmaiņas rada izaicinājumus pedagoģijas zinātnei, jo, tiecoties veicināt cilvēka pilnveidi, ir jāapzina pastāvošie kultūras konteksti un jārada pozitīvi skolēnu attīstības apstākļi (Rubene, 2012).

Skolēnu pašreprezentācijā sociālajos tīklos vērojamas hedoniska domāšanas veida un dzīves izpausmes, kuru pamatā ir narcisma iezīmju kopums, kas raksturīgs skolēnu mākslīgi veidotajai identitātei ne tikai kibertelpā, bet arī skolā un kas ietekmē komunikāciju ar vienaudžiem un skolotājiem un veido noteiktus uzskatus par sevi un sabiedrību, maina uzskatus par mācību procesu, par sevi izglītības sistēmā un sabiedrībā kopumā.

### Izpētes problēma un konteksts

Lai noskaidrotu mūsdienu skolēnu uzvedību, attieksmi un vērtības, ir svarīgi izprast skolēnu identitātes iezīmes, kas tiek pārņemtas no masu kultūras, jo šie faktori ietekmē mācību procesu un attiecības ar vienaudžiem un skolotājiem. Cilvēki, kas ir dzimuši dažādos laikos, ir pakļauti dažādām kultūras ietekmēm, auguši atšķirīgā sociālajā un kultūras vidē. Mūsdienu jaunatne ir izaugusi kultūrā, kas ir vērsta uz pašcieņu un individuālismu (Foster, Campbell, Twenge, 2003), tādēļ ir būtiski izprast mūsdienu jauniešu identitāti un narcisma iezīmes.

Sociālie tīkli ir viens no uzskatāmākajiem avotiem, kas palīdz identificēt skolēnu pašreprezentācijas iezīmes, jo skolēni savos personiski izveidotajos profilos sociālajos tīklos apliecina atklātu un brīvu pašizpaušmi. Pedagoģijas pētnieki Čads Meisons un Kārena Brekmena apgalvo, ka jaunieši ir vērsti uz sevi, diezgan atklāti izpauž privāto informāciju, bieži vien nespējot atšķirt savu iztēloto pasaules modeli no reālās apkārtnes. Jaunieši publisko savu privāto informāciju sociālajos tīklos, nedomājot par personiskās informācijas nozīmi. (Mason, Brackman, 2009)

Pētot un analizējot jauniešu pašreprezentāciju sociālajos tīklos, var labāk izprast jauniešu rakstura iezīmes, uzvedību, intereses, mācīšanās paradumus un pasaules uzskatu. Šo izpaušmju analīze savukārt var palīdzēt skolotājiem veidot atbilstošu mācību saturu, metodes un komunikāciju ar skolēniem, piemērojot to mūsdienu skolēnu vajadzībām un tajā pašā laikā veicinot skolēnos veselīgu sevis izpratni, pašizpaušmi un vērtību sistēmu. Jauniešu identitātes izpausmes aktualizē nepieciešamību pilnveidot skolotāju profesionālo kompetenci, izprast skolēnu paradumus, jo mūsdienu jauniešu kultūra kļūst aizvien daudzveidīgāka. Tā vislabāk redzama nevis kā subkultūra, bet gan kā dzīvesveids, kuru jaunieši piekopj tikai īslaicīgi (Buckingham, 2008).

Tā kā mūsdienu masu kultūra veicina sevis apbrīnošanu un nepamatotas ilūzijas, rodas nepieciešamība izpētīt skolēnu identitātes iezīmes un to saikni ar skolu un sabiedrību. Masu kultūras propagandētās vērtības un indivīdu personības ideālus caurvij narcisms, tādēļ rakstā galvenokārt pētīts narcisms kā skolēnu identitātes iezīme, koncentrējoties uz skolēnu pašreprezentācijas sociālajos tīklos izpēti un konsekvencēm, ko skolotājiem būtiski apzināties un izprast pedagoģiskajā darbībā šajā kontekstā.

## Narcisma kā skolēnu pašreprezentācijas iezīmes vispārīgs raksturojums

Narcisms, kas raksturīgs mūsdienu skolēniem, atšķiras no vēsturiski pieņemtā narcisma skaidrojuma vai, precīzāk, tas ir kļuvis mainīgs. Tam pamatā ir masu kultūras ietekme uz indivīdu, kā arī pārlieka koncentrēšanās uz indivīda personiskajām vajadzībām, ko īpaši svarīgi ir ņemt vērā mūsdienās pastāvošajā individualizācijas kontekstā.

Pedagoģijas pētnieki Č. Meisons un K. Brekmēna uzsver, ka vispārējais narcisma termins mūsdienās kļūst arvien izplatītāks un ir apskatāms plašāk. Narcisms iekļauj ne tikai sevis apbrīnu – tas nozīmē arī īpašu indivīda, grupas vai kultūrai raksturīgu domāšanu. Kopumā šis domāšanas veids aptver vairākas īpašības, tāpēc attīstās egocentriskums un hedonisks domāšanas veids (Mason, Brackman, 2009).

Pēdējos gados narcisma iezīmes un to raksturojums ir aktīvi pētīts psiholoģijā. Psiholoģijas pētnieki Džīna Tvenge un Kīts Kempbels narcismu raksturo kā vienu no individuālajām atšķirībām, kas var ietekmēt emocijas un uzvedību. Lai gan narcisms uzskatāms par normālu personības iezīmi, psihologi atbalsta viedokli, ka narcisms ir saistīts ar paaugstinātu vardarbības un agresijas risku. Taču pētnieki nošķir ne tikai atklāto, bet arī slēpto narcismu. Pirmajā gadījumā indivīds izskatās un uzvedas narcistiski (Twenge, Campbell, 2003). Rakstā apskatītas atklātā narcisma iezīmes.

Dž. Tvenge un K. Kempbels atzīst, ka narcisms kopumā ir sarežģīta parādība, kas ietver pārspīlētus uzskatus par sevi, intrapsihiskas un starppersonu stratēģijas, lai saglabātu pārspīlētu viedokli un vāju attiecību funkcionēšanu. Indivīdiem ar narcisma iezīmēm ir ļoti pozitīvi uzskati par sevi, īpaši par fizisko pievilcību, intelektu un ekstraversiju, tomēr pētnieki uzsver, ka šādas personas pašvērtējums var izrādīties nepastāvīgs.

Narcisma izpausmju pētījumu rezultāti (Twenge, Konrath, Foster, Campbell, Bushman, 2008) atklāj, ka tās skaidri pauž paaudžu atšķirību modeli, turklāt narcisma iezīmēm ir tendence pieaugt ar katru paaudzi. Kultūras, izglītības, ģimenes dzīves, plašsaziņas līdzekļu izmaiņas un lielāks individuālisms būtiski ietekmē personības iezīmes. Izpētot mūsdienu narcisma izpausmes, šie pētnieki narcismu, pirmkārt, raksturo kā pozitīvu un paaugstinātu pašvērtējumu, jo īpaši ar tādām iezīmēm kā spēks, personīgais svarīgums un fiziskā pievilcība. Otrkārt, narcismu var saistīt ar sociālo ekstraversiju, kaut arī cilvēkiem ar izteiktu narcismu ir salīdzinoši maza interese veidot siltas, emocionāli intīmas attiecības ar citiem. Treškārt, narcisms ietver plašus pašregulācijas centienus, kuru mērķis ir “uzlabot sevi”. Šie centieni var izrietēt no uzmanības meklējumiem un vēlmes saņemt novērtējumu no citiem. Psihologu veiktais pētījums atklāj, ka augstā narcisma pakāpē veidojas agresija, ja šādi indivīdi tiek noraidīti vai apvainoti. Daudzas no šīm iezīmēm ir iespējams skaidrot arī ar saikni starp narcismu un impulsivitāti, kas nozīmē, ka narcismu var konceptualizēt kā pašregulējošu sistēmu, kur pašcieņa tiek vairota un “sevis uzlabošana” notiek, izmantojot dažādus sociālos līdzekļus, bet veltot minimālu uzmanību citiem. Šo atziņu ir būtiski apzināties pedagogiem, lai veicinātu skolēnos pareizu sevis izpratni, nekaitējot sev un apkārtējiem.

## Masu kultūra kā skolēnu identitātes veidotāja

Vispārējā modernizācija mūsdienu sabiedrībā izmaina kultūras un cilvēka ego ideālu saturu, mūsdienās sevišķi tiek uzsvērts, ka indivīds pats par sevi ir vērtība un spēks (Westen, 1985). Ēriks Eriksons uzsver, ka, kultūras identitātes un pilnības meklējumos cilvēks rod piepildījumu, kas gan ir pārejošs, un īpaši tiek izcelts indivīda attīstības potenciāls (Eriksons, 1998). Masu kultūra ar reklāmu, kino, mūzikas video klipu palīdzību jauniešiem atklāj ļoti daudz iespēju un rada ticību tam, ka viņi varētu būt slaveni, bagāti un skaisti, nozīmīgi ietekmējot sociālos ideālus. Masu kultūra piedāvā to, ko sabiedrības locekļi uzskata par laimīgas dzīves nosacījumiem. Un jaunieši ir īpaši neaizsargāti pret tādas masu kultūras ietekmi, kura orientēta uz patērētājiem (Mason, Brackman, 2009). Sabiedrībā tiek veidota pastiprināta vajadzība ne tikai pēc materiāliem labumiem, bet arī pēc sociāliem ieguvumiem, piemēram, popularitātes, identitātes un laimes (Zitmane, Tretjakova, Tērmāne, 2012). Kā būtisku jauniešu identitātes īpašību Ē. Eriksons izceļ uzticību, raksturojot to kā visaptverošu jaunības spēku, pusaudža ego spēka tikumu, kas rodas mijiedarbībā ar citiem indivīdiem un sociālajiem spēkiem. Viņš atklāj, ka jaunieši dzīvē tiecas atrast kaut ko, kam būt uzticīgiem, un šī tieksme bieži vien izpaužas kā nepastāvīga aizraušanās un pēkšņa perversitāte, vienlaikus viņi tiecas arī pēc pastāvīguma apkārtējā mainībā (Eriksons, 1998). Mūsdienu sabiedrībā masu kultūra spēj piedāvāt jauniešiem šo uzticības izjūtu, turklāt tā sniedz iespēju iederēties starp vienaudžiem un atrast veidus un iespējas, kā izcelties starp citiem.

Būtiska masu kultūras sastāvdaļa, kas ietekmē indivīdu identitātes veidošanos, ir masu kino. Psihologijas profesori Daniels Agliata un Steisija Tantlefa-Dana, veicot pētījumu par mediju ekspozīciju ietekmi uz vīriešu un sievietes izskatu, atklāj, ka kino ir ietekmējis priekšstatu par vizuālo izskatu jau kopš saviem pirmsākumiem. Piemēram, 20. gs. 70. gados debitējot *čipendeilu* un *playgirl* fenomenam, 80. gados muskuļu nozīmībai, aktīvi izplatot spēcīgā vīrieša tēlu kā ideālu. Autori uzsver, ka šie ideāli, kas izveidojušies gadu desmitu laikā, turpina pastāvēt, taču tiem pievienojas arī citi, turklāt iepriekš pastāvošie kļūst aizvien nesasniedzamāki, jo pārmērīgi tiek izcelti skaistuma standarti. To apliecina pat vīriešu dzimuma rotaļlietas, kas gadu gaitā kļūst aizvien muskuļainākas (Agliata, Tantleff-Dunn, 2004).

Televīzijas šovi un seriāli veicina skatītāju ilūzijas par savu nākotni, tādējādi ietekmējot arī to identitāti (Briggs, 2010). Vērojot šīs televīzijas pārraides, jauniešos rodas pārliecība, ka ikviens var būt slavens.

Vēl viena jauniešu dzīves īpatnība, kas noved pie narcisma, ir palielināta iespēja atrasties uzmanības centrā. To, kā uzsver Č. Meisons un K. Brekmēna, veicina sociālo tīklu iespējas, kas tieši tendētas uz masu patēriņu. Mūsdienu kultūrā jaunieši var būt ne tikai fiziski redzami reālā sociālajā vidē, bet arī virtuāli redzami visā pasaulē. Tīmekļa vietnes, kas ļauj ievietot foto un video ziņojumus, rada šajos indivīdos pārliecību, ka viņi ir daudz talantīgāki un vairāk uzmanības cienīgi, nekā viņi, iespējams, patiesībā ir. Internets ir līdzeklis, kurš veicina narcisma iezīmju izplatību un ar kura palīdzību narcistiski indivīdi apmierina savu nepieciešamību būt uzmanības centrā (Mason, Brackman, 2009).

Ross Horslijs apraksta divas vīriešu identitātes formas, kas radušās masu kultūras rezultātā. Pirmā ir spēcīgā, bet rūpīgā un jūtīgā vīrieša identitātes forma, kas joprojām tiek attēlota kino. Otrā ir narcistiska, introspektīva vīrieša identitāte, kurai pēdējos gados tiek pievērsta īpaša tirgus analītiķu un pētnieku uzmanība. Šis ir jauns seksualizēts vīrieša tēls, kas ir uztverams kā ķermenis, uz kuru skatīties. Tam raksturīga kontrasta samazināšanās starp vizuālajām iezīmēm, kas ir tipiskas heteroseksuālam un homoseksuālam vīrietim (Horsley, 2005). Jaunieši pārņem šīs narcisma iezīmes, tiecoties pēc apbrīnas un uzmanības, ko novērojuši kino un reklāmās. Viņi īpašu uzmanību pievērš savam vizuālajam izskatam, apģērbam un aksesuāriem, matu sakārtojuma, kā arī pozām un žestiem.

Par brīvības un neatkarības simbolu reklāmās un kino, kā min R. Horslijs, bieži tiek izmantotas automašīnas. Filmās varoņi tiek attēloti, lielā ātrumā traucoties pa ielām, simbolizējot varonību un pilnīgu kontroli pār likteni. Tas vilina jauniešus atdarināt šādu rīcību, un viņi tiecas pēc šīm izjūtām savā dzīvē.

Ir novērojamas noteiktas iezīmes, ko masu kultūra nodod arī pusaugu meitenēm. Katrīna Ferimonda apraksta *femme fatale* jeb liktenīgās sievietes tēlu, kas radies jau 20. gs. 40. gados un ko masu kultūra mūsdienās turpina aktualizēt jaunā veidā. Proti, šis tēls darbojas kā iekāres objekts, paužot seksualitāti un sievietes varas iegūšanu, ar moto – neapstāties, kamēr nebūs sasniegts tas, ko sieviete vēlas (Farrimond, 2011). Skolēnu identitātē šīs iezīmes izpaužas kā pārspīlēta sava vizuālā izskata un seksualitātes izrādīšana.

Arī žurnāli ir nozīmīgi jauniešu identitātes tapšanā, un ir izpētīts, ka tie lasītājiem palīdz konstruēt savu vērtību sistēmu un būt ideālo savas eksistences modeli (Rožukalne, 2011). Žurnālos, ko bieži lasa jaunietes, ideālus caurvij seksualitātes, vizuālās pievilcības, bagātības un slavas aspekts. Eimija Šelda Dobsona uzsver, ka žurnāli, attēlojot sievieti, pauž idealizētu slavenības tēlu, šarmu un fetišismu, rosinot noslēpumainību un pielūgsmi. Šīs sievietes tēls vilina jaunas meitenes sekot tam, lai sasniegtu to statusu, ko ir sasniegušas žurnālos attēlotās sievietes (Dobson, 2011). Šī sievietes tēla atdarinājums skolniecēs veicina augstprātību. Tā kā par galvenajām vērtībām šādām meitenēm kļūst rūpes par savu izskatu, viņas ir mazāk ieinteresētas mācīties, jo uzskata, ka ar savu izskatu sasniegs dzīvē visu, kā to ir panākušas medijs atspoguļotās slavenības.

Daudzveidīgie reklāmu attēli, kuros sievietes redzamas korsetēs un apakšveļā, kas tiek nēsātas kā virsdrēbes, apstrīd robežas starp privāto un publisko, pārkāpj tradicionālās robežas un maina priekšstatus par sieviešu identitāti (Kelly, 2003). Sieviešu seksualitātes un vizuālās pievilcības dominēšana mūsdienu masu kultūras produktos neizbēgami ietekmē jaunu sieviešu pašreprezentāciju un identitātes veidošanos. Kopumā reklāmu iespaidā skolēni uzskata, ka ir pelnījuši pašu labāko dzīvē, neveltot tā īstenošanai īpašas pūles (Mason, Brackman, 2009).

## Skolēnu narcisma iezīmes – izaicinājumi skolai

Tā kā narcisma iezīmes var izpausties ne tikai skolēnu izskatā, bet arī uzvedībā un uzskatos, ir būtiski noskaidrot, kā iepriekšējā nodaļā minētās masu kultūras radītās skolēnu identitātes iezīmes un citas narcisma iezīmes izpaužas skolā un kā tās maina mācību vidi.

Č. Meisons un K. Brekmena (Mason, Brackman, 2009) apgalvo, ka pedagogi mūsdienās sastopas ar vērtību un domāšanas prioritāšu daudzveidības radītajiem izaicinājumiem.

Č. Meisons un K. Brekmena sniedz narcistisku skolēnu personības raksturojumu. Narcistiski skolēni

- 1) domā, ka viņu izglītības līmenis ir balstīts galvenokārt uz citu darbu (vaino skolotāju savās mācību grūtībās u. c.);
- 2) uzskata, ka viņu darbs bieži vien ir labāks, nekā tas patiesībā ir;
- 3) domā, ka viņu pieliktās pūles ir lielākas nekā citiem vienaudžiem;
- 4) uzskata, ka viņi varētu būt tikpat labi kā jebkurš cits; izceļas, noraidot citu sasniegumus;
- 5) domā, ka viņu “problēma” ir skolas krīze, kuru jārisina skolai;
- 6) tic konfliktu risināšanai, taču vēlas, lai citi piekrīt viņu viedoklim;
- 7) uzskata, ka citiem skolēniem viņi ir nepieejami un citi ir greisirdīgi par viņu izskatu, spējām un intelektu;
- 8) uzskata, ka viņi ir “zem lielāka spiediena”, jo “tik daudzi meklē un apbrīno viņus”, un ir greisirdīgi par to, ko viņi dara;
- 9) uzskata, ka to sniegums atbilst augstiem mācību rezultātiem, atlīdzībai vai balvai un var tikt aizskarti, ja nav izvēlēti šādam atalgojumam.

Autori uzsver, ka narcisma iezīmju veidošanās procesā nozīmīga ir audzināšana. Ģimenē, kur attiecībās starp vecākiem viens dominē pār otru, bērņā veidojas uzskats, ka no citiem ir iespējams sagaidīt pakļaušanos viņa prasībām. Tāpat bērni, kuri reti saņem aizliegumus, nevar iemācīties saglabāt veselīgas robežas un pašizliedzību. Tādējādi skolai pastāv izaicinājums veidot skolēnos veselīgu sevis izpratni, kā arī veidot sadarbību ar skolēnu vecākiem, kas palīdzētu veicināt skolēnu personības izaugsmi.

Kā jau minēts iepriekš, masu kultūra skolēnos veicina pārspīlētu koncentrēšanos uz sava ķermeņa estētiku un skaistumu, radot ilūziju, ka fiziskā pilnība ir sasniedzama, fiziskais skaistums ir pielīdzināms panākumiem, bagātībai, laimei utt. Č. Meisons un K. Brekmena uzsver, ka skolēnos rodas pārliecība, ka cilvēki viņus uzklaušīs un atbildēs uz viņu vajadzībām, kamēr vien viņi ir skaisti. Ja skolēni neiegūst to, ko vēlas no citiem, viņu nespēju sadarboties skolēni saista ar greisirdību. Šāda domāšana traucē veidot savstarpējās attiecības gan starp skolēniem, gan starp skolēniem un skolotājiem, kā arī mazina mācību motivāciju, radot nepareizus priekšstatus par pasaules kārtību un katra indivīda lomu tajā. Un, lai gan šāda domāšana un narcisma iezīmes nav raksturīgas visiem skolēniem, masu kultūra veicina narcisma sabiedrības attīstību un skolai ir jābūt gatavai izprast un risināt sarežģītumus, ko veicina šādas jauniešu personības iezīmes un pasaules uzskats.

## Pētījuma metodes apraksts un norise

Lai noskaidrotu narcisma iezīmes, kas izpaužas skolēnu pašreprezentācijā sociālajos tīklos, tika veikta kontentanalīze. Par pamatu kontentanalīzei tika izraudzīti sociālā tīkla *Draugiem.lv* profila attēli, kas izvietoti sadaļā “Tops”, pamatojoties uz faktu, ka attiecīgie sociālā tīkla lietotāji ir mērķtiecīgi izvēlējušies savus attēlus publiskai apskatei un novērtējumam. Šī sadaļa ļauj vienkopus iegūt konkrētās vecuma



grupas attēlus un kvalitatīvi tos atlasīt. Pētījumā izmantota jauktā atlase – stratificētā un sistemātiskā atlase, atlasot sociālajā tīklā reģistrēto jauniešu (vecumā no 13 līdz 17 gadiem) profila attēlus un izvēloties katru 10. attēlu. Šādu izvēli pamato nepieciešamība aptvert visu sadaļu, prasība pēc datu validitātes un pētījuma rezultātu vispārināšana attiecībā uz visu grupu. Kopumā tika atlasīti 140 jauniešu profilos ievietotie attēli, atsevišķi dalot tos pa dzimumiem un atlasot 70 meiteņu un 70 puīšu attēlus.

Kontentanalīzes veikšanai tika izvirzīts kritēriju kopums jeb noteiktas jauniešu profila attēlu īpašības, izmantojot pētījuma teorētisko pamatojumu, kā arī izvirzot papildu kritērijus kontentanalīzes veikšanas procesā. Līdz ar to var izdarīt secinājumus par skolēnu profila attēlu vēstījumu, to pašreprezentācijas īpatnībām un noteiktām identitātes iezīmēm. Tika izvirzīti šādi attēlu analīzes kritēriji: statusa apliecināšana; naturālistisks attēlojums; teatralitāte; mājas vide, ģimene; attēlu pēcapstrāde; heroi-zācija; neparastas/šokējošas pozas vai detaļas, kompozīcija, detaļas; spoguļattēls, attēlu kolāža; samāksloti vai pārspīlēti izskaistināts izskats; atkailināts ķermenis, izaicinoša, pavedinoša poza; atlētisks, atkailināts augums; kariķēta sejas izteiksme, poza; spilgts, rafinēts, idealizēts sevis attēlojums; slēpta, aizklāta seja; pašbilde (ar fotoaparātu uzņemts pašportrets); vairākas personas attēlā; cits kritērijs. Katra kritērija jeb iezīmes sastopamība attēlos tika individuāli izskatīta katrā attēlā. Nobeigumā tika apkopoti kvantitatīvi dati, nosakot izplatītākās skolēnu pašreprezentācijas iezīmes.

## Pētījuma rezultāti

Apkopotie kontentanalīzes dati parādīja, ka pastāv būtiskas pašreprezentācijas atšķirības starp meitenēm un puīšiem, kā arī ir noteiktas iezīmes, kas īpaši dominē starp citām iezīmēm atsevišķi katra dzimuma skolēnu attēlos.

Izplatītākās meiteņu pašreprezentācijas iezīmes, kas tika atklātas sociālā tīkla *Draugiem.lv* profila attēlos, ir šādas:

- 1) attēlu pēcapstrāde,
- 2) samāksloti vai pārspīlēti izskaistināts izskats,
- 3) atkailināts, pavedinošs izskats,
- 4) kariķēta sejas izteiksme, poza.

Attēlu pēcapstrāde tika konstatēta 41% attēlu jeb 29 attēlos (pavisam bija 70 attēlu). Attēlu pēcapstrāde šajā gadījumā nozīmē estētisku attēlu pārveidošanu, kas var izpausties kā krāsu izskaistināšana, paspilgtināšana un kontrastu veidošana, melnbaltu fotogrāfiju pārveidošana un attēlu izskaistināšana, izmantojot datorgrafikā veidotos vai zīmētus elementus.

Samāksloti vai pārspīlēti izskaistināts izskats kopumā konstatēts 33% meiteņu profila attēlu, kas atbilst žurnālu un reklāmu atspoguļotajam sievietes tēlam. Tātad šī iezīme liecina par iespaidīgu masu kultūras ietekmi uz meiteņu pašreprezentācijas un identitātes veidošanas īpatnībām.

Kā trešā izplatītākā iezīme meiteņu attēlos ir atkailināts, pavedinošs izskats – 26% attēlu, kas, līdzīgi kā iepriekš aprakstītā iezīme, liecina par masu kultūras ietekmi uz jauniešu pašreprezentācijas paradumiem un pauž meiteņu vēlmi pēc uzmanības un tīksmināšanos par savu izskatu.

19% attēlu tika atklāta kariķēta sejas izteiksme vai poza, kas attēlos visbiežāk izpaužas kā pārspīlēta lūpu izstiepšana jeb skūpstošs žests un izbāzta mēle, kas liecina



par pārspīlētu pavadināšanas parodiju. Šādā veidā jaunietes pauž inversu sievišķību jeb iezīmes, kas tām šķiet piemērotas sava vecuma sievišķības paušanā.

Kopumā visas minētās biežāk sastopamās meiteņu pašreprezentācijas iezīmes, kas novērojamas profila attēlos, pauž narcismu. Meiteņu profila attēlos tika atklātas arī citas narcisma iezīmes, taču retāk novērojama bija, piemēram, statusa apliecināšana (9%), idealizēts sevis attēlojums (9%), pašportrets (7%), teatralitāte (6%), neparastas/šokējošas pozas vai detaļas (4%).

Meiteņu profila attēlos redzamas arī tādas pašreprezentācijas īpatnības kā sejas slēpšana jeb aizklāšana (10%), kas arī ir uzskatāma par narcisma iezīmi, jo tas ir viens no veidiem, kā jaunietes pievērš sev apkārtējo uzmanību un izceļas vienaudžu vidū. Sevis attēlošana kopā ar vienaudžiem izpaužas 10% meiteņu profila attēlu. Tas nozīmē, ka jaunietes sevi neidentificē ar vienaudžiem, bet vēlas izcelt savu individualitāti. Naturālistisks sevis attēlojums, attēlojot sevi neitrāli, bez īpašām uzmanību piesaistošām iezīmēm, tika noteikts tikai 6% jauniešu attēlu, un tas apstiprina viedokli, ka mūsdienu skolnieces pusaudžu vecumā tiecas pievērst pastiprinātu uzmanību sev un cenšas konstruēt spilgtu identitāti, kā arī idealizēt to. Meiteņu pašreprezentācijā nepastāv sevis identificēšana ar ģimeni, jo nevienā attēlā netika atklāta ģimenes un to vērtību atspoguļošana. Tas rada pamatu uzskatīt, ka jauniešu vecuma skolniecēm ir vāja ģimenes vērtību apziņa vai niecīga interese par tām.

Izplatītākās puīšu pašreprezentācijas iezīmes, kas tika atklātas sociālā tīkla *Draugiem.lv* profila attēlos, krietni atšķiras no meiteņu attēlos ietvertajām iezīmēm. Tās ir:

- 1) statusa apliecinājums,
- 2) attēlu pēcapstrāde,
- 3) heroizācija,
- 4) samāksloti vai pārspīlēti izskaistināts izskats.

Statusa apliecinājums tika konstatēts 34% skolnieku (vecumā no 13 līdz 17 gadiem) profila attēlu. Tas izpaužas kā fotografēšanās līdzās automašīnai, kādam atpazīstamam kultūras objektam, datoram, jaunākā modeļa telefonam, fotografēšanās prestižā vidē u. c. Šīs iezīmes dominēšana attēlos raksturo jauniešus, kuriem ir svarīgi apliecināt noteiktu statusu un ar savu izskatu un dažādiem līdzekļiem paust bagāta un veiksmīga indivīda tēlu.

Attēlu pēcapstrāde puīšu attēlos sastopama 33% gadījumu. Tā visbiežāk ir krāsu paspilgtināšana, kontrastu veidošana, kā arī dažādu ilustrāciju izvietošana uz attēla un raksturo puīšu centienus izcelt savu identitāti, būt pamanāmākiem un pārākiem par vienaudžiem.

Heroizācija jeb idealizēta sava varonīguma demonstrēšana izpaužas 24% skolnieku profila attēlu. Attēlos jaunieši sevi demonstrē ar varonīgiem žestiem, piemēram, gaisā paceltiem pirkstiem un citiem žestiem un pozām. Šo tēlu jaunieši pārņem no masu kino, kur filmās bieži galvenais varonis ir vienkāršs cilvēks, taču, kā izrādās, ir apveltīts ar neticamām spējām, spēj izglābt pasauli, būt visu mīlēts un atrasties apkārtējo uzmanības centrā. Šiem jauniešiem ir ļoti svarīgs personiskais nozīmīgums, pārākuma izjūta pār citiem un spēja kontrolēt situāciju.

Ceturtnā izplatītākā puīšu pašreprezentācijas iezīme ir samāksloti vai pārspīlēti izskaistināts izskats, kas kopumā konstatēts 14% attēlu. Šāds skolēns pauž pārspīlētas

rūpes par savu seksualitāti un skaistumu, viņam ir svarīgi izskatīties ļoti koptam un labi ģērbtam, pazūd kontrasts starp homoseksuālu un heteroseksuālu vīrieti. Pārlietu lielā uzmanība savam vizuālajam izskatam, īpaši rūpīgi pārdomātas apģērba detaļas, rotāšanās ar aksesuāriem, uzsverot savu seksualitāti un vizuālo pievilcību, ir raksturīgas lielai daļai jauniešu. Pusaudži meklē modes simbolus, kas vienlaikus ļauj viņiem iederēties vienaudžu vidē un izcelties starp tiem, tādēļ mode ir viens no visredzamākajiem veidiem, ko skolnieki izmanto savas identitātes veidošanai.

Tāpat skolnieku attēlos tika atklātas tādas iezīmes kā portreta ierāmējums (6%) (tās gan neizpaužas meiteņu attēlos), spoguļattēls un attēlu kolāža (6%), atlētisks atkailināts augums (7%), kariķēta sejas izteiksme (6%) un slēpta seja (7% attēlu).

Salīdzinot abu dzimumu jauniešu pašreprezentācijas iezīmes, atklājas, ka jauniešiem, paužot savu identitāti, akcentē seksualitāti un vizuālo izskatu, apstrādājot un izskaistinot attēlus, toties jaunieši pauž varonīgu tēlu, jo būtiska nozīme ir noteikta sociālā statusa apliecinājumam. Šīs pašreprezentācijas iezīmes abu dzimumu jaunieši paspilgtina, izmantojot attēlu pēcapstrādes iespējas, kas kopumā ir biežāk sastopamā īpatnība jauniešu profila attēlos. Abu dzimumu jaunieši savos profila attēlos neidentificē sevi ar ģimeni un vienaudžiem, lai gan 17% puīšu attēlu novērojama citu personu klātbūtne, kamēr meiteņu attēlos citas personas redzamas tikai 10% attēlu.

Kopumā narcisma iezīmes spēcīgi izpaužas abu dzimumu jauniešu profila attēlos. Meiteņu attēlos tie veido 57%, bet puīšu attēlos – 43%, tātad var secināt, ka narcisms ir spilgta jauniešu pašreprezentācijas iezīme, kas kopumā ir novērojama pusē Latvijas skolēnu (vecumā no 13 līdz 17 gadiem) profila attēlu.

## Secinājumi un ieteikumi

Pētījuma gaitā apstiprinājās pieņēmums, ka masu kultūra ir spēcīga mūsdienu jauniešu identitātes veidotāja. Tā kā jaunieši interneta vidē brīvi pauž savas identitātes iezīmes, minimalizējot savu privātumu, ir pamats uzskatīt, ka iezīmes, kas izpaužas jauniešu attēlos, daudzējādā ziņā ir sastopamas viņu reālajā identitātē.

Tā kā narcisms kopumā ir sastopams katrā otrajā vecāko klašu skolēna profila attēlā, tā izpausmes var negatīvi ietekmēt skolēnu identitātes veidošanos, savstarpējās komunikācijas, pasaules uzskatu un vērtību veidošanos; ir nepieciešama pastiprināta uzmanība skolēniem, kuros attīstās narcisma iezīmes. Lai gan narcisms uzskatāms par normālu personības iezīmi, robežu, kad tā kļūst neveselīga un pat bīstama, ir grūti noteikt. Tādēļ nepieciešams veicināt skolēnu veselīgas identitātes attīstību, kas var novērst vai mazināt pārspīlētu narcisma iezīmju izpaušanos.

Lai mazinātu narcisma iezīmes skolēnos un narcistiskas kultūras attīstību kopumā, tiek sniegti ieteikumi pedagoģiskajai praksei:

1. **Savstarpējās cieņas veicināšana.** Katrā situācijā ir jābūt nodalītai robežai starp skolēna pašapliecināšanos un citu darbības atzīšanu, jo narcisma ietekme kopumā noved pie morāles degradācijas un vispārējās cieņas pret citiem cilvēkiem mazināšanās.
2. **Vecāku iesaistīšanās skolēnu mācību procesā.** Arvien vairāk ir nepieciešams iesaistīt vecākus skolēnu attieksmes, uzvedības un vērtību progresa veicināšanā, kā arī aktīvāk iesaistīt vecākus skolēnu darbu pārraudzībā. Kopumā narcistiskas

- attieksmes dēļ mazinās skolēnu un vecāku līdzatbildība skolēnu mācību procesā. Šīs atbildības saglabāšana, kā to sagaida pedagogs, varētu būt pamats narcistiskas domāšanas mazināšanai.
3. **Pašpaļāvības audzināšana skolēnos.** Skolotājiem ir jāuzsver un jāveicina skolēnos pašpaļāvības veidošanās, it īpaši vecāko klašu skolēniem, izveidojot atbilstošas pieejas un metodes. Skolēniem jānodod iespēja patstāvīgi gūt veiksmes un analizēt neveiksmes.
  4. **Veselīgas panākumu izpratnes veicināšana.** Pašcieņas veidošanās ir svarīga jaunieša personības attīstībā, un tā ir tieši saistīta ar pūlēm un panākumiem. Uzslavām vai atzinībai ir jābūt saņemtai pēc sasniegumiem, lai skolēnos veicinātu izpratni par saviem trūkumiem un stiprajām pusēm. Piedāvājot skolēnam uzdevumu, pedagogam ir jāatzīst individuālās mācīšanās atšķirības, nosakot paredzamo panākumu līmeni. Skolēniem ir jābūt iespējai veidot sakarības starp viņu pūlēm un panākumiem (vai to trūkumu).
  5. **Konfliktu risināšanas prasmju veicināšana.** Jāļauj skolēniem piemērot un izstrādāt stratēģijas, lai veiksmīgi atrisinātu dažādas problēmas (Mason, Brackman, 2009).
  6. **Kritiskās domāšanas veicināšana.** Kritiskā domāšana palīdz veidoties un attīstīties skolēnu pašnoteikšanās spējai, kā arī lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmēm. Šīs prasmes būtiski veicina veselīgas identitātes attīstību mediju pārsātinātā vidē, tādēļ kritiskās domāšanas veicināšana mūsdienu pedagoģiskajā darbībā ir īpaši nozīmīga.
  7. **Kritiskās mediju kompetences attīstīšana.** Lai mazinātu negatīvu mediju ietekmi uz jauniešu identitātes attīstību, skolēnos jāveicina viedokļa veidošanās par dažādu mediju veidu saturu (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008).

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Agliata, D., Tantleff-Dunn, S.** The Impact of Media Exposure on Males' Body Image. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 23, No. 1, 2004, p. 8–9.
2. **Briggs, M.** *Television, Audiences and Everyday Life*. USA: Open University Press, 2010, p. 84.
3. **Buckingham, D.** Introducing Identity. In: Buckingham, D. *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: The MIT Press, 2008, p. 1–9.
4. **Dobson, A. S.** *The 'grotesque body' in young women's self presentation on MySpace*. 2011. Pieejams: <http://www.tasa.org.au/uploads/2011/05/Dobson-Amy-Session-10-PDF.pdf>.
5. **Eriksons, E. H.** *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 1998, 186.–192. lpp.
6. **Farrimond, K.** *Bad Girls in Crisis: The New Teenage Femme Fatale*, In: Waters M. *Women on Screen, Feminism and Femininity in Visual Culture*, USA: Palgrave Macmillan, 2011, p. 78–79.
7. **Foster, J. D., Campbell, K. W., Twenge, J. M.** Individual differences in narcissism: Inflated self-views across the lifespan and around the world. *Journal of Research in Personality*, Vol. 37, 2003, p. 469–486.
8. **Horsley, R.** *Men's Lifestyle Magazines and the Construction of Male Identity*. United Kingdom: The University of Leeds, 2005, p. 27–29.

9. Kelly, L. D. Measuring Up: How Advertising Affects Self-Image, and: Fashion, Desire, and Anxiety: Image and Morality in the Twentieth Century, and: Body Work: Beauty and Self-Image in American Culture. *NWSA Journal*, Vol. 15, 2003, p. 199–202.
10. Mason, C., Brackman, K. *Educating Today's Overindulged Youth. Combat Narcissism by Building Foundations, Not Pedestals*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2009, p. 2–86.
11. Rožukalne, A. *Kas? Kur? Kāda? Mūsdienu mediju auditorija*. Rīga: SIA “Biznesa augstskola Turība”, 2011, 162. lpp.
12. Rubene, Z. *Homo medialis kā izpētes fenomens pedagoģiskajā antropoloģijā*. No: *Latvijas Universitātes Raksti, 781. sēj. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU akadēmiskais apgāds, 2012, 11. lpp.
13. Rupene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 2008, 71.–73. lpp.
14. Twenge, M. J., Campbell, K. W. *Isn't It Fun to Get the Respect That We're Going to Deserve?* Narcissism, Social Rejection, and Agression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 29, No. 261. Sage Publications, 2003, p. 261–272.
15. Twenge, M. J., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, K. W., Bushman, B. J. *Egos Inflating Over Time: A Cross-Temporal Meta-Analysis of the Narcissistic Personality Inventory*. *Journal of Personality*, Vol. 76, No. 4, 2008, p. 875–902.
16. Westen, D. *Self and Society. Narcissism, Collectivism, and The Development of Morals*. Cambridge: Cambridge University press, 1985, p. 346.
17. Zitmane, M., Tretjakova, D., Tērmāne, M. *Patēriņš un identitāte. Mijiedarbības un ietekmes teorētiskie aspekti*. No: *Nacionālā identitāte: Zīmolu un patērētāju identitātes*. Rīga: LU SPPI, 2012, 36. lpp.

## Summary

*The aim of the article is to describe today's youth self-representation and identity features which are taken from the mass culture – cinema, advertisement, glossy magazines, music video clips, etc. One of the main characteristics of today's youth self-representation in the form of pupils profile pictures is narcissism, that becomes more pronounced by influence of mass culture and the society oriented toward individualization.*

*As today's young people freely express their personality traits in social networks, rejecting personal privacy, it is important to be aware and understand these personality traits in the pedagogical context, because young people express free self-representation in social networks, and there is a reason to consider that a large part of cyberspace's features also exists among the young people in the real life. Changes of the modern image of the pupil pose challenges for pedagogy science and must create positive pupils' growth conditions.*

*In the pupils profile pictures dominate the features of narcissism such as exaggeratedly pretified appearance; idolization; evidence of status; tendency to denude, seductive look, as well as the aesthetic image post-processing, etc. These features reflect the exaggerated care characteristic to pupils between the ages of 13–17 regarding their visual appearance, delight of their self, their sexuality and the desire to stand out among their peers and striving for popularity. The school should provide opportunities for pupils to see the values and needs, teachers should strengthen pupils' healthy self-awareness to be able to identify their strengths and weaknesses and establish harmonious personalities.*

**Keywords:** *mass culture, narcissism, pupil's self-representation, social networks.*

## Skolēna pašaudzināšanas diskursa izveides priekšnosacījumi

### *Preconditions for the Development of Pupil's Self-education Discourse*

**Jeļena Davidova, Inga Sokolova**

Daugavpils Universitāte  
Parādes iela 1, Daugavpils, LV-5401  
E-pasts: *jelena.davidova@du.lv*

Mūsdienu skolā, organizējot vidi, kurā vidusskolēni veidotu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir vērojama problēma: skolēnam, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, nākas izvēlēties, vai balstīt to uz patērētāju sabiedrības pasaules redzējumu, ko aprakstījis Ž. Bodrijārs (Bodrijārs, 2000; Baudrillard, 1998; Бодрийяр, 1999, 2000 A, 2000 B, 2000 C, 2000 D, 2000 E, 2003, 2006 A, 2006 B, 2007, 2012), vai, kritiski izvērtējot kultūras situāciju, veidot savu, oriģinālu diskursīvo pozīciju (Барт, 1989). Lai veidotu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāapzinās pretruna starp pasīvo patērētāju un aktīvo kultūras dalībnieka pozīciju, ir jāapzinās tās kultūrā pastāvošās zīmes (Ильин, 1998; Лотман, 2000), kuras tiks aktualizētas šajā procesā. Līdz ar to rodas jautājumi:

- Kādas kultūrā pastāvošās zīmes personība, iesaistoties pašaudzināšanas procesā, kura pamatā ir pašrūpes, aktualizēs savā diskursā?
- Kā, veidojot vidi, kurā realizējas pašaudzināšana, var veicināt oriģināla diskursa izveidi?

Veidojot vidi, kurā realizējas pašaudzināšanas process, kura pamatā ir pašrūpes, un veidojas skolēna pašaudzināšanas diskurss, ir būtiski aktualizēt dzīves mākslā izmantoto pašrūpju jēdzienu. Pašaudzināšanas diskursa teorētisko pamatojumu veido M. Fuko, Ž. Lakāna, J. Kristevas darbos rastās idejas. Raksta mērķis ir noteikt skolēna pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izveides priekšnosacījumus. Izmantotā metode ir teorētiskas literatūras kritiska analīze.

**Atslēgvārdi:** kultūras zīmes, pašaudzināšanas diskurss, pašrūpes, vidusskolēna personība.

### **Ievads**

Radot vidi, kurā vidusskolēns veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāakceptē tā kultūras tradīcija, kurā vidusskolēns pastāv, t. i., mūsdienu kultūras paradigma. 21. gadsimta kultūra ir izteikti racionāla, līdz ar to arī audzināšana un pašaudzināšana, kā arī vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izveide ir saistīta ar sevis apzinātu izziņu, kas reprezentējas analīzē un pēc tam informācijas sintēzē. Sevis paša iepazīšana nenoliedzami ir viens no cilvēka kā *homo sapiens* pašrealizācijas būtiskākajiem aspektiem. Izzinot vispirms sevi un tad pasauli kā savas dzīves telpu, personība tiecas saprast sevi ar kultūras teksta palīdzību, kā arī atbildēt uz, iespējams, neatbildamiem ontoloģiskiem jautājumiem – kas es esmu, kādēļ dzīvoju.

Mūsdienu skolā audzināšanas un pašaudzināšanas procesa kontekstā ir vērojama problēma: vidusskolēnam, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, nākas izvēlēties, vai balstīt to uz patērētāju sabiedrības pasaules redzējumu, ko aprakstījis Ž. Bodrijārs (Bodrijārs, 2000; Baudrillard, 1998; Бодрийяр, 1999, 2000 A, 2000 B, 2000 C, 2000 D, 2000 E, 2003, 2006 A, 2006 B, 2007, 2012), vai, kritiski izvērtējot kultūras situāciju, veidot savu, oriģinālu diskursīvo pozīciju (Барт, 1989). Lai veidotu savu diskursu, ir jāapzinās tās kultūrā pastāvošas zīmes (Ильин, 1998; Лотман, 2000), kuras tiks aktualizētas šajā procesā. Līdz ar to rodas jautājumi:

- Kādas kultūrā pastāvošas zīmes personība, iesaistoties pašaudzināšanas procesā, kura pamatā ir pašrūpes, aktualizēs savā diskursā?
- Kā, veidojot vidi, kurā realizējas pašaudzināšana, var veicināt oriģināla diskursa izveidi?

Veidojot vidi, kurā realizējas pašaudzināšanas process un veidojas skolēna pašaudzināšanas diskurss, ir būtiski aktualizēt dzīves mākslā izmantoto pašrūpju jēdzienu. Pašrūpes ir dzīves filosofijā pieņemta sevī veidošanas sistēma, kuras pamatā ir priekšstats par to, ka cilvēks ir uztverams kā vienota sistēma, kurā harmoniski attīstās gan ķermenis, gan garīgā pasaule. Rūpes par fizisko ķermeni tiek saistītas ar regulāriem fiziskiem vingrinājumiem. Lai rūpētos par savu garīgo pasauli, ir regulāri jāveic garīgs darbs (jālasa, jāraksta, jādomā par nāvi, jārunā patiesība, katru dienu jādefinē šajā laikposmā notikušās iekšējās pasaules pārmaiņas, jāizvērtē tās).

Radot situāciju, kurā veidojas skolēna pašaudzināšanas diskurss, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāņem vērā 20. gadsimta otrās puses domātāju darbos paustās idejas par diskursa jēdzienu un personības diskursīvās pozīcijas izveidi un atspoguļojumu izteikumā. Īpaši būtisks šādā kontekstā ir

- 1) M. Heidegera priekšstats par personības un valodas attieksmēm (Heidegers, 1998; Heidegger, 1967; Хайдеггер, 2000, 2001);
- 2) J. Kristevas idejas par valodas un noteikta vēstījuma izmantošanas nozīmi personības apzinātas izpratnes un izveides procesā (Kristeva, 1987, 1988; Кристева, 2003, 2004);
- 3) M. Fuko izstrādātie diskursa jēdziena aspekti, kas saistāmi ar personības un varas attieksmju vēsturisko veidošanās procesu, kā arī ar marginālas diskursīvās pozīcijas izveides diahrono iedabu (Fuko, 2001; Фуко 1994, 1996 A, 1996 B, 1998, 2004, 2005, 2007 A, 2007 B, 2010 A, 2010 B, 2011 A, 2011 B);
- 4) Ž. Lakāna diskursa interpretācija, ņemot vērā apsvērumu, ka personības vēlmes vienmēr ir Cita vēlmes, kā arī priekšstats par valodas funkcijām personības apzināšanas procesā (Лакан, 1995, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006 A, 2006 B, 2008, 2009, 2010, 2011);
- 5) semiotikas aktualizētais priekšstats par kultūru un personību kā zīmju sistēmu, kas ir analizējama, aplūkojot izteikumā izmantoto zīmju semantiku, kas mainās atkarībā no konteksta (Лотман, 2000).

Radot situāciju, kurā veidojas vidusskolēna pašaudzināšanas diskurss, kura pamatā ir pašrūpes, ir būtiski aktualizēt 20. gadsimta otrās puses filosofijā izstrādātos konceptus, iezīmēt to diahrono aspektu. Raksta mērķis ir noteikt skolēna



pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izveides priekšnosacījumus. Izmantotā metode ir teorētiskas literatūras kritisks izvērtējums.

## **Skolēna pašaudzināšanas diskursa izveides priekšnosacījumi**

### ***Personība ieklausās valodā***

Lai veidotu kaut ko savu, vispirms ir jāizveido pamats. Pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, izvide ir vidusskolēna apzināts garīgs darbs, kas ir fiksējams kā sevis veidošanas atspoguļojums valodā (akcentējot to, 1) kas tiek pausts izteikumā, 2) kā tas tiek darīts). Radot situāciju, kurā vidusskolēns veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir būtiski apzināties, ka tieši valoda ir tā zīmju sistēma, kas ļauj veidot komunikāciju gan ar sevi, gan citiem. Valoda ir gan analīzes mehānisms, gan iespējamais sevis veidošanas instruments. Personības pozicionēšanās, izvēloties noteiktu diskursīvo pozīciju, realizējas valodā, tādēļ būtiski ir akceptēt M. Heidegera (Heidegers, 1998; Heidegger, 1967; Хайдеггер, 2000, 2001) veidoto valodas filosofiju, saistot to ar pašrūpju realizāciju. Valoda nav uztverama kā utilitāras komunikācijas līdzeklis vai iespēja manipulēt ar patērētāju mediju vēstījumā (Бодрийяр, 2000; Бодрийяр, 1999, 2000 A, 2000 B, 2000 C, 2000 D, 2000 E, 2003, 2006 A, 2006 B, 2007); M. Heidegera filosofiskā diskursa kontekstā valoda tiek pielīdzināta transcendentai zīmei, kas nevis pakļaujas cilvēka vēlmēm, bet gan runā ar cilvēku tad, ja tas ir iemācījies klausīties valodā. Tāpēc, radot vidi, kurā vidusskolēns var veidot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir aktualizēt priekšstatu par komplicētu zīmju sistēmas izveidi un atspoguļojumu izteikumā, tas būs opozīcijā vienkāršotajam patērētāju sabiedrības mediju telpā izmantotajam, utilitāri tendētajam vēstījumam. Tādēļ, aktualizējot M. Heidegera (Heidegers, 1998) filosofisko (varētu pat teikt – reliģisko) valodas redzējumu, tiek paplašinātas valodas uztveres robežas. Radot situāciju, kurā vidusskolēns veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tiek aktualizēta lasīšana kā nepieciešamais sevis veidošanas darbs, tiek piedāvāts lasīt arī M. Heidegera darbu fragmentus un analizēt tos. Vidusskolēni, lasot M. Heidegera darbu fragmentus, sastopas ar citādu, atšķirīgu valodas kā zīmju sistēmas (nevis utilitāras, bet transcendentas) un līdz ar to arī diskursa izveides redzējumu, kurā, vienojot Rietumu un Austrumu filosofijas konceptus, M. Heidegers veido savu variāciju par Visuma skriptorija (kā būtiskas kultūras zīmes) tēmu (Heidegers, 1998). Tiek veidots un izkopts priekšstats par to, ka personība ir apzināti veidojama, ka tā nav jau sākotnēji gatava, ka viens no tās realizācijas ceļiem ir pašrūpju realizācija – lasot tiek pieņemta kultūras pieredze, veidots pamats, uz kura balstīsies personības veidotais diskurss, lasot notiek ieklausīšanās valodā. Pašrūpes tiek realizētas arī rakstot, tad tiek veidots savs diskurss, tiek precīzi izvēlēti valodas līdzekļi, lai precīzi paustu domu, ideju. Domājot par nāvi, tiek apzināts savas pastāvēšanas īslaicīgums, reizē būtiskums un nebūtiskums, notiek sava un kultūras diskursa sabalsojums, tiek apzināta situācijas un personības dažādība. Tādējādi tiek definēts viens no vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, stūrakmeņiem – valoda, kas tiek apzināti izkopta, ieklausoties tajā, tā sniedz sevis saprašanas un interpretācijas iespējas, tiek veidots komplicēts

izteikums, kura pamatā ir vārda, izteikuma un situācijas polisemantikas pieņemšana, līdz ar to veidojas arī cieņpilna attieksme pret cita autora radīto.

### ***Pašanalīze un kultūras teksta analīze***

Radot situāciju, kurā vidusskolēns veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir pievērsties 20. gadsimta otrās puses domātāju darbos pausto ideju ģenēzei, iezīmējot to saikni ar 20. gadsimta sākuma filosofu darbiem. Tā, piemēram, izvērtējot pašrūpju situāciju, 20. gadsimta otrās puses kultūras kontekstā ir būtisks Eiropas kultūras racionālais modelis (Vēbers, 1999, 2002, 2004), no kura izriet, ka ir par maz vien klausīties valodā: situācija ir jāanalīzē, jāizvērtē. Analīze, izvērtējums, cēloņsakarību meklēšana ir saistīti ar metapsiholoģijas (psihanalīzes skolas) izstrādāto ideju sistēmu, kurā tiek piedāvāts noteikts skatījums uz personības sevis saprašanas un veidošanas iespējām. Tiek aktualizēts cilvēka instinktu līmeņa būtiskums tā rīcības motivācijas izvērtējumā (Freids, 2007), jebkura rīcība ir zīme, kas norāda uz tās apzīmējamo pieredzē, tas ir jāapzinās arī vidusskolēnam, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes. Dzīļu psiholoģija piedāvā noteiktu zīmju sistēmas dešifrēšanas iespēju, kas izmantojama sava oriģināla diskursa izveidē, akcentējot to, ka katra izteikuma pamatā ir noteiktas cēloņsakarības. Metapsiholoģijas priekšstatu sistēma vidusskolēnam, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, varētu šķīst saistoša, jo, kā raksta Dž. Liftons (Lifton, 1993), 20. gadsimta beigu jauniešus dēvējot par terapeitisko paaudzi, jaunos cilvēkus īpaši piesaista terapija, par ko liecina arī mācību un audzināšanas procesā gūtā pieredze (darbs ar tekstu latviešu valodas un literatūras, un audzināšanas stundās, kā arī skolēnu sniegtais ārpusklases pasākumu izvērtējums).

Lasīšanas kā pašrūpju aspektā jeb literāra darba analīzes procesā (pašaudzināšanas darbs latviešu valodas un literatūras stundās) tiek aktualizēti psihoanalīzes aizsācēja Z. Freida darbu koncepti – būtiskākie ir priekšstati par personības un kultūras attieksmēm, apziņas un bezapziņas mijiedarbību, Erosa un Tanatosa reprezentāciju, priekšstati par totēma un tabu darbību pirmatnējās kultūrās, kā arī sapņa darba analīze, ņemot vērā to, ka mākslas darbā, tāpat kā sapnī, realizējas bezapziņas struktūras. Z. Freids raksta par Erosa un Tanatosa izpratnes transformāciju, kas vērojama jau 20. gadsimta sākuma mākslā (Freids, 1994, 1998, 2000, 2007); šīs tendences mūsdienu kultūrā ir radušas savu realizācijas apogeju: jaunrade nav jaunā radīšana, tā ir ietiekšanās pašā procesā, neaktualizējot rezultātu. Jau Z. Freids (Freids, 1998, 2000) runā par kultūrā aktualizēto narcisma fenomenu, kas mūsdienu kultūras situācijā ir kļuvis par vienu no tās pamatpostulātiem. Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tiek analizēta izteikumā izmantoto zīmju izcelsme, to saikne ar vidusskolēna iepriekšējo garīgo pieredzi un kultūras tekstiem.

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtisks ir arī Z. Freida priekšstats par normas jēdziena neesamību, priekšstats par to, ka katra personība ir unikāla zīmju sistēma, ka katras personības pasaules uztveri veido bērnībā gūtie iespaidi, pārdzīvojumi kā apzīmējama, uz ko norādīs vēlākajā laikā aktualizētās zīmes. Līdz ar to vidusskolēni izkopj priekšstatu par katras personības kā zīmju sistēmas pasaules unikalitāti, neatkārtojamību,



komplicētību un tātad arī vērtību. Būtisks ir arī priekšstats par to, ka apziņas darbība ir tikai daļa no personības, ka liela daļa garīgā darba ir neapzināta un nekontrolējama (Freids, 1994, 2007): šī neapzinātā daļa reprezentējas mākslas darbā, arī valodā, izteikumā, tā realizējas kā noteiktas zīmes, kuras ir iekļaujamas skolēna pašaudzināšanas diskursā un kuru rašanās cēloņi ir analizējami. Tā veidojas dialogs ar dekonstruktīvistu pieņemto priekšstatu par interpretatora mākslas darba izveidi. Nav būtiski dešifrēt zīmes, saprast, ko autors vēlējies iekļaut tekstā, jo mākslas darbā reprezentējas gan viņa apziņas, gan bezapziņas darbs. Interpretējot tekstu, būtiski ir apzināties, ko sapratis pats lasītājs; būtiski ir arī no lasītā teksta pieņemt noteiktu kultūras pieredzi un iekļaut to kā zīmes, kas norāda uz aktualizēto tekstu, savā diskursā.

Pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, valodas aspekts veido interesantu dialogu ar Z. Freida (Freids, 1994; Фрейд, 1992) priekšstatu par pārteikšanos un pārrakstīšanos, kas arī paplašina valodas uztveri un redzējumu, iesaistot to mūsdienu kultūrā tik būtiskā asprātīga izteikuma kontekstā. It īpaši tad, ja šis priekšstats tiek aktualizēts nevis kā vienīgais iespējamais, bet tam līdztekus tiek runāts arī par, piemēram, M. Heidegera valodas uztveres modeli, tādējādi pieņemot to filosofisko un paradoksālo valodas un literatūras redzējumu, kuru latviešu literatūrzinātnē reprezentē G. Bereļa darbi (Berelis, 1997), kas tiek aktualizēti literatūras stundās, analizējot autora un vidusskolēnu veidotos izteikumus.

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tiek aktualizēts personības un kultūras dialogs. Z. Freids definē, viņaprāt, būtiskas kultūras likumsakarības (Freids, 2000), izvērtējot fenomenu, ko P. Burdjē (Burdjē, 2004) vēlāk dēvēs par intelektuālo kapitālu, tiek analizēta sabiedrības struktūra un tajā valdošās rituālās attiecības. Pašaudzināšanas diskursā realizētam izteikumam ir jāatsakās no klišejām, tukšvārdības, to vietā liekot pārdomātu, precīzu, komplicētu izteikumu, kas akceptē situācijas polisemantiskumu. Tiek rakstīts par paaudžu attiecībām un kultūras pieredzi, par laimes un harmonijas sasniegšanas iespējām (Freids, 2000), šīs iespējas ir aktualizējamas, izvērtējamas pašrūpju kontekstā. Z. Freids (Freids, 2000) analizē tehnokrātiskās civilizācijas paradigmu, runājot par to, ka laime un lepna dabas pakļaušana ir liekamas opozīcijā. Tiek salīdzināti civilizācijas sasniegumu, lepniecības un apmierinātības jēdzieni, tiek izvērtēts Rietumu civilizācijas attīstības racionālais vektors. Tieši psihoanalīze reprezentē Rietumu civilizācijas racionalitātes apogeju – jebkuras dzīves teksta nianse analīze ir pamatota. Iespējams, ka tieši šī tendence, kas tiek aizsākta pirms vairāk nekā gadsimta, mūsdienu situācijā ir saistāma ar tā saucamā sašķeltā cilvēka tēlu: tas ir cilvēks, kas vienlaikus gan pārdzīvo, gan analizē pārdzīvojumu, patiesībā analīzei dodot priekšroku, nespējot pakļauties pārdzīvojumam.

### ***Personības pozicionēšanās***

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir akceptēt M. Fuko (Фуко, 2007) paustās idejas, īpaši tās, kas saistītas ar personības un varas attiecībām, personības uztveres transformāciju kultūras tekstā. M. Fuko savieno psihoanalīzes piedāvāto pasaules redzējumu un 20. gadsimta filosofisko skolu idejas, iekļaujot tās plašā vēsturiskā diskursa

kontekstā. Pašaudzināšanas procesā iekļautais pašrūpju fenomens būtībā tiek pretstatīts varas pozīcijai kā zīmju sistēmai (Фуко, 1994), kas tiek aktualizēta Eiropas kultūrā kopš 18. gadsimta (Фуко, 2010). Tādējādi pašrūpes ir iespēja saglabāt un veidot sevi kā personību situācijā, kurā valsts un varas pozīcijā esošas varas struktūras (arī izglītības sistēma) tiecas kontrolēt personības dzīvi (Фуко, 2011), pakļaujot to stingri reglamentētam noteikumu kopumam, aktualizējot kultūrā zīmes, kas norāda uz personības bezierunu pakļaušanos varai (Фуко, 2007). Vara tiecas kontrolēt un manipulēt, diferencējot un sistematizējot indivīdus pēc to derīguma vai citiem parametriem, neņemot vērā personības īpašības un vēlmes. Patērētāju sabiedrībai ērti ir indivīdi, kas ir gatavi nekritiski patērēt, neizvērtējot notiekošo. Lai veidotu savu pasaules redzējumu, personībai ir jāpievēršas sev pašam, jārealizē princips “iepazīsti pats sevi”, jādiferencē paša veidotā un varas piedāvātā zīmju sistēma. M. Fuko sintezē vēsturisko diskursu, izvērtējot varas transformāciju gadsimtu gaitā un personības un sabiedrības attieksmes, kas tiek aplūkotas caur nosacītas normas (precīzāk, *abnormals*) prizmu. Faktiski tiek aktualizēta eksistenciālisma definēta izvēle – personībai ir jāizvēlas (un tā ir apzināta un ik mirkli aktuāla izvēle) vai nu pakļauties varas pozīcijai, pieņemt varas diskursu, tās zīmju sistēmu (kas parasti realizējas kā noteiktas verbālas formulas, klišejas, kas tiek atkārtotas neaizdomājoties), vai veidot savu pasaules redzējumu, kuru, šķiet, precīzi raksturo anormalitāte, atšķirība (Фуко, 2010). Z. Freids (Freids, 2000) definē cilvēku kā sarežģītu fenomenu, kas nav aplūkojams normas jēdziena kontekstā, bet M. Fuko (Фуко, 2011) rāda, kā veidojas šādas sarežģītas personības un varas (kas vēlas padarīt to vienkāršāku un vadāmu) attiecības. M. Fuko (Фуко, 2010) definē 20. gadsimta beigu un 21. gadsimta intelektuāļa būtību – tā ir personība, kas skaidri apzinās procesus, kuri noris sabiedrībā, apzinās patērētāju sabiedrības vērtību sistēmas paradigmu, spēj to kritiski izvērtēt, nepakļaujoties radītajiem mītiem, spēj veidot sevi un kontrolēt, analizēt sava diskursa izveides procesu. Faktiski šajā situācijā saskaras varas un personības diskursīvās pozīcijas – tās abas vieno disciplīna. Disciplīnas izpratnei ir, ja tā varētu teikt, dažādi vērsti vektori: varas pozīcija tiecas disciplinēt personības fizisko, ķermenisko pastāvēšanu, tādējādi cenšoties ietekmēt arī tās domāšanu sev vēlamā virzienā (Фуко, 1996, 2007); savukārt personība, būdama opozīcijā varai un akceptējot pašrūpju metodiku, disciplinē sevi, savu garīgo darbību, tādējādi gūstot garīgu brīvību, kas tiek pretstatīta varas disciplīnas noteiktajai garīgajai nebrīvei (Фуко, 1996, 2007). Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir akceptēt tieši iekšējo pašdisciplīnu, kas var veidoties tikai situācijā, kurā vidusskolēns apzinās,

- a) ka viņš ir kultūras daļa,
- b) ka katra personība ir nevis mehānisma daļa, bet gan pašvērtība,
- c) ka personība reprezentējas precīzi formulētā, komplicētā, polisemantiskā izteikumā,
- d) ka personības veidošanās process nevar būt pabeigts, ka tas turpinās visas dzīves laikā.

### **Teksta izveide kā sevis veidošanas iespēja**

M. Fuko veido priekšstatu par personības un varas attiecību izveidi, par personības kā citādā uztveres sinhrono un diahrono aspektu, bet J. Kristeva (Кристева, 2004) pievēršas personības un valodas, personības un teksta attieksmēm. Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, M. Fuko varas un personības attieksmju interpretācija ļauj vidusskolēnam salīdzināt sevi ar plašākiem kultūras tekstiem. J. Kristeva (Кристева, 2004) aktualizē konkrētus literārus darbus, taču tie tiek aplūkoti neierastā, citādā kontekstā: tie tiek izmantoti kā spogulis, kurā skatoties saproti sevi, kā spēle, kurā iesaistoties, izspēlējot situāciju arī tiek saprasti savas rīcības cēloņi, līdz ar to var veikt korekcijas savā garīgajā attīstībā. Tekstā tiek apzinātas zīmes, kas norāda uz apzīmējamo pieredzē, tādējādi pieredze tiek atsaukta atmiņā, aktualizēta pašaudzināšanas diskursā. Tā ir pasakās vērojama situāciju dekonstrukcija vai operas āriju izmantojums personības garīgās dzīves korekcijas nepieciešamības gadījumā. J. Kristeva (Кристева, 2004) izvērtē valodas fenomenu M. Bahtina (Бахтин, 1986, 1990, 1994) darbos iekļautā dialogiskā vārda kontekstā, rakstot, ka gan valodas situācija, izmantotās zīmes ietekmē personības izveides procesu, gan personība pilnībā atspoguļojas savā valodā, gan izmantotās zīmes vēsta par tās pagātnes pieredzi. Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir apzināties pieredzē jau esošo priekšstatu sistēmu un to, kā tā mainās, iepazīstoties ar jauniem kultūras tekstiem, kādas zīmes ir aktualizējamas, veidojot izteikumu, kas atbilstu noteiktai komunikatīvai situācijai. J. Kristeva (Кристева, 2004) ievieš terminus genoteksts un fenoteksts, kas palīdz sistematizēt savu pieredzi, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu. Genoteksts ir jau esošā pieredze (kultūras piedāvātā zīmju sistēma), kas ir kritiski izvērtējama, noskaidrojot, kas no tajā esošā ir saistāms ar sociāli marķētu mītu līmeni un kas ar paša patiesi iegūto pieredzi (Кристева, 2004). Fenoteksts pašaudzināšanas kontekstā būtu saistāms ar apzināti izvērtētu pieredzi, savu zīmju sistēmu, priekšstatu par vērtību sistēmu, kas ir personības pamats, tā tiek veidota, salīdzinot to ar kultūras tekstiem. Fenoteksts pastāv dinamiskās attiecībās ar patērētāju sabiedrības veidoto diskursu, kura izvērtē un analizē to, veidojot noteiktu attieksmi pret tās pausto priekšstatu par personību kā patērēšanas mehānismu. Lai sāktos fenoteksta apzināta izveide, ir jāapzinās pašreizējā situācija un ir apzināti jāatsvešinās no tās (Кристева, 2003), lai ne tikai sāktos pašrūpju process, bet arī tā izvērtēšana. Atsvešināšanās sākums var nebūt saistīts ar vēlmi veidot sevi (Kristeva, 1987): tas, visticamāk, būs saistāms ar vairāk vai mazāk apzinātu patērētāju sabiedrības priekšstatu nepieņemšanu. Patērētāju sabiedrība piedāvā pievērsties savu vēlmju apmierināšanai, arī garīgo cilvēka dzīvi saistot ar produktu patērēšanu. Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, vidusskolēns liek sevi opozīcijā patērētāju sabiedrībā aktuālajam pasaules redzējumam, tādējādi noliedzot patērēšanu kā vērtību, meklē pamatu, lai veidotu savas vērtību sistēmas stūrakmeņus. Aktualizējot pašrūpju metodiku, tā tiek rasta kultūras tekstos, kuri pievērš uzmanību personības pašvērtībai un kultūras tradīcijai kā iespējai saprast sevi, analizējot jau pasaules kultūrā esošo. Darbs ar sevi sākas ar sarežģītu prātojumu (horu) (Кристева, 2003), ar iedziļināšanos notiekošajā, apzinoties, ka katrai lietai ir savs cēlonis un sekas, kas ir jāzina, ja tiek pieņemts, ka personība ir sarežģīta sistēma, kas sevi veido pašrūpju procesā

(Kristeva, 1988). J. Kristeva (Кристева, 2003) raksta par to, ka tieši riebums ir tas, kas notur cilvēku kultūras kā komplicēta teksta robežās, jo tas, kas ir ārpus kultūras, rada tik nepatīkamus fiziskus pārdzīvojumus (vemšanas spazmas), ka cilvēks cenšas no tiem distancēties.

Kaut arī mūsdienu sabiedrība ir pieņēmusi patērēšanu kā tādu pamatu, uz kura tiek veidota sadzīves kultūra, tomēr katram, kas nav savu dzīvi pārvērtis bezdomu patērēšanā, ir skaidrs, ka patērēšana nesniedz atbildes uz ontoloģiskiem jautājumiem. Līdz ar to patērētāju kultūra rada ilūziju par to, ka pasaulē valda tikai patērēšanas sistēma, kas sniedz cilvēkam laimi un mieru, bet nerunā par to, ka personībai tās pastāvēšanas laikā ir jāatrodas nepārtrauktu meklējumu situācijā. Tikai apziņa, ka ne uz vienu jautājumu nav atrodama galīga un bezierunu pieņemama atbilde, rosina cilvēka garīgo darbu. Varētu teikt, ka, izmantojot J. Kristevas terminoloģiju, riebumam vajadzētu būt tam, kas atsvešina personību pašaudzināšanas procesā no patērētāju sabiedrības pieņemtās paradigmas, meklējot sava pašaudzināšanas diskursa izveides ceļu tajos kultūras tekstos, kas vēršas pie personības transformācijas kā vienīgās pastāvēšanas iespējas. Pastāvot kultūrā un reizē atsvešinoties no tās, personība atrodas nepārtrauktā jautājumu un atbilžu mijiedarbībā, ko nodrošina paškontrolē un savu darbību racionāla analīze. Faktiski pašrūpes aktualizē situāciju, kurā personība kļūst pati par savu psihoanalītiķi, atsvešinoties no sevis, jautājot sev pašam un analizējot gan atbildes, gan to, kas mainās personības sevis apzināšanas procesā, analizējot paša veidoto zīmju un apzīmējamo sistēmu, tādējādi fiksējot savu šī brīža pašaudzināšanas diskursu. Personība apzinās sava garīgā darba nepieciešamību, veidojot dialogu ar humānisma filosofiju (Kristeva, 2013), tādējādi pārvērtējot jau esošo vērtību sistēmu, pieņemot to, kas šķiet būtisks, un veidojot nākotnes vīziju.

### *Sevis reprezentācija precīzā izteikumā*

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, īpaši būtiska ir Ž. Lakāna (Лакан, 1999) izstrādātā personības iepazīšanas metodika, kas īpašu uzmanību pievērš Es koncepcijai kā gadsimtu laikā izveidotam, kristalizētam, Eiropas kultūras definētam konceptam. Ž. Lakāns 1954. gadā vadītajā seminārā norāda, ka nākotnes perspektīvā metapsiholoģijas pieredze varētu tikt izmantota nevis kā personības korekcijas iespēja, bet gan kā metode, kas ļautu personībai sevi apzināti veidot, tādējādi izvairoties no iespējamām problēmsituācijām, kuras 20. gadsimta otrās puses postmodernais cilvēks cenšas risināt ar analītiķa palīdzību (Лакан, 2009). Šāds izteikums principiāli maina metapsiholoģijas ievirzi – nevis korekcija, bet sākotnēja sevis veidošanas metodika. Ž. Lakāns (Лакан, 2009) definē tās problēmsituācijas, kas vērojamas mūsdienu sabiedrībā un līdz ar to arī audzināšanā – tā vietā, lai pievērstos personības apzinātai izveidei, veidojot savu diskursu kā noteiktas zīmju sistēmas kopumu, veidojot savu viedokli par ontoloģiskiem jautājumiem, uzmanība tiek pievērsta uzvedības problēmām, adaptācijai un grupu veidota morālei, tātad sekundārais, sekas tiek liktas cēloņu izpētes vietā.

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir ne tikai veidot savu zīmju sistēmu, bet arī izvērtēt to. Lai izveidotu kaut ko savu, ir jāpārvērtē jau kultūrā esošais. Ž. Lakāns (Лакан, 1995) to dēvē par izveidoto koncepciju pārvērtēšanu, neviena jau esoša koncepcija,

pasaules redzējums nav tik pilnīgs, lai to nevarētu un nevajadzētu pārvērtēt. Pašaudzināšanas procesā tikpat būtiski kā integrēt savā pieredzē jau esošo kultūras mantojumu ir kritiski to izvērtēt (Лакан, 2009). Tikai racionāla procesa (gan psihoanalīzes, gan pašaudzināšanas) kontrole var sniegt rezultātu – iekšējās pasaules iepazīšanu un izveidi, kas būs opozīcijā frustrācijas procesam, ko rada nepietiekama informētība vai sociālu stereotipu nekritiska pieņemšana. Personība meklē cita atbildes (Ž. Lakāna priekšstats par to, ka personības vēlmes patiesībā ir cita vēlmes), izmanto valodu kā zīmju sistēmu, kurā iekļauties (Лакан, 1995). Pašaudzināšana ar pašrūpju palīdzību šo iespēju sniedz: realizējot pašrūpju principu, personība iekļaujas kultūras telpā, jo izmanto valodu, lai integrētu kultūrā uzkrāto informāciju katra pieredzē, kā arī izmanto valodu, lai fiksētu savu pieredzes izvērtējumu, kurā savijas kultūra un personiskais pārdzīvojums. Valoda kļūst par sevis veidošanas un reprezentācijas līdzekli, izvēloties noteiktu aktīvo leksiku, kas atbilst tās šī brīža pasaules redzējumam (Лакан, 2009). Aktīvās leksikas izvēle ir saistāma ar pašrūpju komponentiem – lasīšanu un rakstīšanu (jāizveido savu zīmju sistēma, jāizvēlas savi valodas līdzekļi bez nejausiem komponentiem, jāveido izteikums, kas būtu ne tikai komplicēts, bet arī oriģināls).

Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, uzmanība ir jāpievērš individuālā valodas stila izkopšanai, jo tieši valoda gan atspoguļo personības struktūras īpatnības, gan dod iespēju sevi saprast un apzināti veidot kā personību; faktiski valodu varētu uzskatīt par personības spoguļi, kas uzreiz parāda garīgās pasaules izmaiņas, jo mainās izteikuma detaļas (Лакан, 2002). Valodas vērojums, izmantojums un korekcija ir saistāma ar noteiktu uzvedības sistēmu – ētiku –, kas pieņemama personības veidošanas kontekstā. Ž. Lakāns (Лакан, 2006) analizē psihoanalīzes akceptēto ētisko sistēmu, kas ir pieņemama arī situācijā, kurā tiek realizēts pašaudzināšanas process. Ž. Lakāns (Лакан, 2006) apgalvo, ka psihoanalīzes metodika ir sava laika kultūras kvintesences atspoguļojums, jo tiek fiksēta situācija un, kas ir ļoti būtiski, analizēti tās cēloņi. Ja tiek pieņemts šāds uzskats, tad psihoanalīzes pieredzes izmantojums pašaudzināšanas procesā ir tikai likumsakarīgs.

Psihoanalīzes ētikas pamatā nav psihoanalītiķa iejaukšanās svešas garīgas dzīves procesā, viņa uzdevums ir, uzdodot jautājumus, noskaidrot pieredzē esošo, apjaušot un izdarot secinājumus. Šādā kontekstā ir būtiskas pārdomas par nāvi: analizējot Sofokla traģēdiju “Antigone”, Ž. Lakāns (Лакан, 2006) raksta par to, ka nāves apzināšanās, tās aktualizācija ir savdabīga pāriešana robežsituācijā, laiktelpā, kas atrodas starp dzīvi un nāvi, tādējādi atsvešināti izvērtējot savu pastāvēšanu un spējot analītiski pavērties uz savu dzīvi kā procesu, kurā var gan iesaistīties, gan atsvešināties no tā. Jebkurš rezultāts ir melīgs, tas neatbilst gaidām un vēlmēm: tas vairāk atgādina pārpratumu (Лакан, 2010); tādēļ arī jebkurai audzināšanas darbībai, arī pašaudzināšanai, ir jābūt vērstai uz procesu, nevis rezultāta sasniegšanu.

Savā darbā “Trauksme” (Лакан, 2010) Ž. Lakāns pievēršas metapsiholoģijas un pedagoģijas atziņu dialoga izvērtējumam, rakstot, ka problēmsituācijas, ar kurām skolotāja organizētā darba rezultātā jāsaskaras skolēnam, ir jāformulē tā, lai tās nedaudz apsteigtu skolēna šī brīža attīstības līmeni. Tādā gadījumā skolēnam būs ne tikai interesanti, bet šajā situācijā, saskaroties ar to, kas ir saistāms ar sarežģīto

un nesaprotamo, attīstīsies arī skolēna analītiskās spējas, kā arī prasme apvienot iegūto informāciju (zīmes) vienotā sistēmā, tā tiek veicināta skolēna garīgā nobriešana (Лакан, 2010). Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, izvērtējot zīmes, kas tiek aktualizētas, ir būtiska Ž. Lakāna (Лакан, 2004) doma par to, ka vislabāk tiek uztverts tas, kas atrodas aiz skatupunkta robežām, tas, uz ko personība neskatās tieši, saprotams kļūst marginālais, tas, kas atrodas uz skatiena un pasaules robežas. Tādēļ arī pašaudzināšanas procesā nevajadzētu realizēt tiešu atbildību, vērtību, pareizo risinājumu piedāvāšanu: uz tiem var norādīt, taču norādījumam ir jābūt marginalizētam, lai patiesība atrastos līdzās tai zīmei, kas tiek izmantota kā norādījums. Valoda ir bezapziņas nosacījums: par bezapziņas procesiem var spriest, analizējot valodu, izvēlēto diskursu (Лакан, 2008, 2011). Līdz ar to, strādājot ar valodu, tās izteikumu, izmantoto zīmju sistēmu, tiek veidota ne tikai personības kontrolei pakļautā apziņa, bet arī veidots savdabīgs, līdz galam neformulēts dialogs ar bezapziņu. Ž. Lakāns (Лакан, 1999), metapsiholoģijas kontekstā analizējot Platona pasaules redzējumu, uzsver personības attīstības vienotības principu: personība var realizēties tikai harmoniski, vienoti attīstot ķermeni un garīgo pasauli, ja viens no komponentiem netiks attīstīts, neveidosies pašpietiekama personība. Tas ir pamatprincips, kas aktualizējams, radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes.

## Secinājumi

1. Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāakceptē personības un valodas attieksmes. Veidojot pašaudzināšanas diskursu, vidusskolēns apzinās, ka sevis izveidošanas sākums ir ieklausīšanās, kultūras pieredzes apzināšana. Cita radītais netiek noliegts, no tā mācās, kā veidot savu polisemantisku, komplicētu un oriģinālu izteikumu.
2. Radot situāciju, kurā vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāanalizē gan sava personība, gan kultūras teksts kā zīmju sistēma, meklējot tās likumsakarības, kas var tikt aktualizētas, veidojot savu unikālu izteikumu. Cita pieredze, zīmes, kas rodama kultūrā, ir jāapzinās, taču ir jāanalizē, lai varētu veidot savu diskursīvo pozīciju.
3. Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, vidusskolēns apzinās personības un varas (kā kultūras zīmes) attieksmes, apzinās varas definēto disciplīnas jēdzienu, kas ir vērsts uz personības fiziskās dzīves ierobežošanu, liek tam opozīcijā pašdisciplīnu, kura var veidoties tikai situācijā, kurā vidusskolēns apzinās sevi kā kultūras daļu, apzinās to, ka katra personība ir nevis mehānisma daļa, bet gan pašvērtība.
4. Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, vidusskolēns diferencē mūsdienu kultūrā pastāvošo genotekstu kā vispārpieņemtu zīmju sistēmu un paša izveidoto fenotekstu kā paša veidotu zīmju sistēmu, veido attieksmi pret to. Apzināti atsvešinās no šī brīža situācijas, analizē to, sabalso savu pašaudzināšanas diskursu ar konkrētos kultūras tekstos esošām zīmēm vai to sistēmām, izmanto to kā savdabīgu spoguļi, lai saprastu sevi.



5. Vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa, kura pamatā ir pašrūpes, veidošana ir tieši saistīta ar personības pašrealizāciju valodā, izvēloties noteiktas zīmes, veidojot komplicētu, polisemantisku un oriģinālu izteikumu. Vidusskolēns veic pašaudzināšanas darbu, veido sevi kā personību un apzinās situācijas, kurās pastāv atšķirības. Veidojot savu zīmju sistēmu, vidusskolēns salīdzina savu personību ar citām zīmju sistēmām (kultūra, valoda, mākslas darbs), tā apzinoties sevi kā aktīvu kultūras dalībnieku.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Baudrillard, J.** *A l'Ombre du Millenaire, ou le Suspens de l'An 2000*. Paris: Sens & Tonka, 1998. 104 p.
2. **Berelis, G.** *Klusums un vārds*. Rīga: Daugava, 1997. 351 lpp.
3. **Bodrijars, Ž.** *Simulakri un simulācija*. Rīga: Omnia mea, 2000. 159 lpp.
4. **Burdjē, P.** *Praktiskā jēga*. Rīga: AMNIA MEA, 2004. 397 lpp.
5. **Freids, Z.** *Bērnū sit.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. 159 lpp.
6. **Freids, Z.** *Ievads psihoanalīzē*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 544 lpp.
7. **Freids, Z.** *Īgnums kultūrā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 136 lpp.
8. **Freids, Z.** *Psihoanalīzes nozīme un vēsture*. Lielvārde: Lielvārds, 1994. 197 lpp.
9. **Fuko, M.** *Uzraudzīt un sodīt*. Rīga: Omnia mea, 2001. 294 lpp.
10. **Heidegers, M.** *Malkasceļi*. Rīga: Intelekts, 1998. 254 lpp.
11. **Heidegger, M.** *Sein und Zeit*. Berlin: Max Niemeyer Verlag Tübingen, 1967. 450 S.
12. **Kristeva, J.** *In the Beginning Was Love: Psychoanalysis and faith*. Columbia University Press, 1988. 63 p.
13. **Kristeva, J.** *Soleil noir: Dépression et mélancolie*. Paris: Editions Gallimard, 1987. 269 p.
14. **Lifton, R. J.** *The Proteant Self: Human resilience in an age of fragmentation*. New York: Basic Books, 1993. 241 p.
15. **Vēbers, M.** *Politika kā profesija un aicinājums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 126 lpp.
16. **Vēbers, M.** *Politika kā profesija. Zinātne kā profesija*. Rīga: AGB, 2002. 135 lpp.
17. **Vēbers, M.** *Reliģijas socioloģija*. Rīga: FSI, 2004. 303 lpp.
18. **Барт, П.** *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
19. **Бахтин, М.** *Проблемы творчества поэтики Достоевского*. Москва: NEXT, 1994. 512 с.
20. **Бахтин, М.** *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва: Художественная литература, 1990. 544 с.
21. **Бахтин, М.** *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
22. **Бодрийяр, Ж.** *Америка*. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2000 А. 204 с.
23. **Бодрийяр, Ж.** *В тени молчаливого большинства, или Конец социального*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000 В. 97 с.
24. **Бодрийяр, Ж.** *Забывать Фуко*. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2000 С. 96 с.
25. **Бодрийяр, Ж.** *К критике политической экономики знака*. Москва: Библион – Русская книга, 2003. 272 с.
26. **Бодрийяр, Ж.** *Общество потребления. Его мифы и структуры*. Москва: Республика; Культурная революция, 2006 А. 269 с.
27. **Бодрийяр, Ж.** *Пароли. От фрагмента к фрагменту*. Екатеринбург: У-Фактория, 2006 В. 200 с.

28. **Бодрийяр, Ж.** *Прозрачность зла*. Москва: Добросвет, 2012. 260 с.
29. **Бодрийяр, Ж.** *Символический обмен и смерть*. Москва: Добросвет, 2000 D. 387 с.
30. **Бодрийяр, Ж.** *Система вещей*. Москва: Рудомино, 1999. 224 с.
31. **Бодрийяр, Ж.** *Соблазн*. Москва: Ad Marginem, 2000 E. 318 с.
32. **Бодрийяр, Ж., Ясперс, К.** *Призрак толпы*. Москва: АЛГОРИТМ, 2007. 272 с.
33. **Ильин, И.** *Постмодернизм от истоков до конца столетия*. Москва: Интрада, 1998. 255 с.
34. **Кристева, Ю.** *Избранные труды: Разрушение поэтики*. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 656 с.
35. **Кристева, Ю.** *Силы ужаса. Эссе об отвращении*. Москва: Алетейя, 2003. 256 с.
36. **Лакан, Ж.** *Еще*. Москва: Гносис, Логос, 2011. 176 с.
37. **Лакан, Ж.** *Изнанка психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2008. 272 с.
38. **Лакан, Ж.** *Имена-Отца*. Москва: Гносис, Логос, 2006 А. 160 с.
39. **Лакан, Ж.** *Образования бессознательного*. Москва: Гносис, Логос, 2002. 407 с.
40. **Лакан, Ж.** *Работы Фрейда по технике психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2009. 432 с.
41. **Лакан, Ж.** *Телевидение*. Москва: Гносис, Логос, 2000. 160 с.
42. **Лакан, Ж.** *Тревога*. Москва: Гносис, Логос, 2010. 426 с.
43. **Лакан, Ж.** *Функция и поле речи и языка в психоанализе*. Москва: Гносис, Логос, 1995. 188 с.
44. **Лакан, Ж.** *Четыре основные понятия психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2004. 304 с.
45. **Лакан, Ж.** *Этика психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 2006 В. 416 с.
46. **Лакан, Ж.** *«Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа*. Москва: Гносис, Логос, 1999. 520 с.
47. **Лотман, Ю.** *Семиосфера*. С.-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
48. **Фуко, М.** *Археология знания*. Киев: Оксидент, 1996 В. 208 с
49. **Фуко, М.** *Безопасность, территория, население*. С.-Петербург: Наука, 2011 А. 544 с.
50. **Фуко, М.** *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. Москва: Касталь, 1996 А. 448 с.
51. **Фуко, М.** *Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2007 А. 677 с.
52. **Фуко, М.** *Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2004. 432 с.
53. **Фуко, М.** *Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2005. 312с.
54. **Фуко, М.** *Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973–1974 учебном году*. С.-Петербург: Наука, 2007 В. 456 с.
55. **Фуко, М.** *Психическая болезнь и личность*. с.-Петербург: ИЦ «Гуманитарная Академия». 2010 А. 320 с.
56. **Фрейд, З.** *Психоанализ, религия, культура*. Москва: Ренессанс, 1992. 252 с.
57. **Фуко, М.** *Рождение биополитики*. С.-Петербург: Наука, 2010 В. 448 с.
58. **Фуко, М.** *Рождение клиники*. Москва: Смысл, 1998. 310 с.
59. **Фуко, М.** *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. СПб: А-cad, 1994. 408 с.
60. **Фуко, М.** *Управление собой и другими*. Москва: Наука, 2011 В. 432 с.
61. **Хайдеггер, М.** *Основные проблемы феноменологии*. Санкт Петербург: Высшая религиозно философская школа, 2001. 456 с.



62. Хайдеггер, М. *Положение об основании*. Санкт Петербург: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. 290 с.

## Summary

*A particular problem present in a contemporary school arises from an organised environment, in which the secondary school pupils form a self-education discourse based on self-care: when a pupil forms his/her self-education discourse, he/she has to choose whether to base it on the consumer society's world vision, which was described by J. Baudrillard (Bodrijārs, 2000, Baudrillard, 1998, Бодрийяр, 1999, 2000 A, 2000 B, 2000 C, 2000 D, 2000 E, 2003, 2006 A, 2006 B, 2007, 2012), or by analysing the cultural situation critically, to form his/her own, original discursive position (Барм, 1989). In order to form a self-education discourse which is based on self-care, it is necessary to be aware of the contradiction between the positions of a passive consumer and an active participant in culture, it is necessary to be aware of those signs existing in culture (Ильин, 1998; Лотман, 2000), which are activated in this process. Wherewith the following questions arise:*

- *Which signs existing in the culture will be activated by the person in his/her discourse, when engaged in a self-education process, which is based on self-care?*
- *How, by creating an environment in which self-education comes into effect, is it possible to encourage development of an original discourse?*

*By creating an environment in which the self-education process based of self-care comes into effect and the self-education discourse of a pupil is being formed, it is essential to activate the notion of self-care used in the art of living. The theoretical justification of the self-education discourse is formed from the ideas found in works by M. Foucault, J. Lacan and J. Kristeva. The aim of this article is to determine the preconditions for developing pupil's self-education discourse based on self-care. The method of critical analysis of theoretical literature was used.*

**Keywords:** *cultural signs, self-education discourse, self-care, personality of pupils of secondary school.*

## **Pedagoģiskās intervences programmas pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem izveides teorētiskie un praktiskie aspekti**

### ***Theoretical and Practical Aspects of Pedagogical Intervention Program for Adults with Social Anxiety Disorder***

**Ilona Gehtmane-Hofmane**

Latvijas Sociālās trauksmes asociācija  
Smiltnieku iela 1, Mārupe, LV-2167  
E-pasts: [ilonagh@gmail.com](mailto:ilonagh@gmail.com)

**Dita Nīmante**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [dita.nimante@lu.lv](mailto:dita.nimante@lu.lv)

Rakstā tiek atklāts pedagoģiskās intervences programmas pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem izveides teorētiskais pamatojums. Rakstā analizētas sociālās trauksmes mazināšanai lietotās psihoterapijas metodes, izvērtētas transformatīvās mācīšanās teorijas un analizēti zirgu asistētās mācīšanās (*horse-assisted learning*) teorētiskie un praktiskie aspekti. Teorijas analīzes rezultāti ļāva noteikt, kādai ir jābūt pedagoģiskās intervences programmai sociālās trauksmes izraisītu traucējumu mazināšanai pieaugušajiem.

**Atslēgvārdi:** zirgu asistētā mācīšanās, sociālā trauksme, transformatīvā mācīšanās.

### **Ievads**

Sociālā trauksme (*social anxiety*), saukta arī par sociālo fobiju (*social phobia*), tiek norādīta kā trešais lielākais garīgās veselības traucējums mūsdienu pasaulē (Social Anxiety Institute). Sociālā trauksme tiek definēta kā pastāvīgas bailes no vienas vai vairākām sociālām situācijām, kas ietver mijiedarbību ar citiem cilvēkiem (Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders, 4. ed., 1994; Social Anxiety Association). Veiktie epidemioloģiskie pētījumi Eiropā norāda uz to, ka sociālā trauksme ir viens no visizplatītākajiem trauksmes izraisītu traucējumu veidiem vecuma diapazonā no 15 līdz 65 gadiem (Lecrubier, Wittchen, Faravelli, Bobes, Patel, Knapp, 2000). EBSCO – daudznozaru e-grāmatu, e-žurnālu un citu zinātnisko e-resursu datubāzē, kas sastāv no vairākām pilnu tekstu un apskatu datubāzēm, publicēto pētījumu (sociālās trauksmes kontekstā) skaita straujais pieaugums, īpaši

pēdējo 10 gadu laikā, liecina par sociālās trauksmes pieaugošo aktualitāti pasaulē. Veiktie pētījumi pierāda, ka personām ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem ir ievērojami funkcionālie ierobežojumi, kas negatīvi ietekmē gandrīz visas cilvēka dzīves jomas – izglītības un profesionālo mērķu sasniegšanas iespējas, nodarbinātības un izglītības iegūšanas iespējas, sabiedriskās aktivitātes un savstarpējo attiecību veidošanas iespējas. Daļai cilvēku grūtības sagādā tikai atsevišķas, konkrētas situācijas, taču ir cilvēki, kuri cieš no sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem gandrīz katrā sociālā situācijā.

Sociālās trauksmes psihoterapijā izmantoto metožu analīze norāda uz kognitīvi biheiviorālo terapiju kā vienu no visplašāk lietotām intervences metodēm darbā ar sociālās trauksmes izraisītajiem traucējumiem. Lai gan kognitīvi biheiviorālā terapija tiek uzskatīta par visefektīvāko metodi sociālās trauksmes mazināšanai, tomēr ir pētījumi, kas ļauj secināt, ka daudzos sociālās trauksmes izraisīto traucējumu gadījumos kognitīvi biheiviorālā terapija ir bijusi neefektīva vai devusi tikai minimālu uzlabojumu (Hofmann, Bögels, 2006). Tas norāda uz nepieciešamību meklēt jaunus, inovatīvus risinājumus un radīt jaunas, efektīvākas intervences metodes sociālās trauksmes izraisītu problēmu risināšanai. Līdz šim pētījumi sociālās trauksmes dažādos aspektos ir veikti psiholoģijas un psihosomatiskās medicīnas jomā, taču pedagoģijas jomā pētījumu sociālās trauksmes kontekstā tikpat kā nav, līdz ar to trūkst pedagoģisko risinājumu cilvēku ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem atbalstam. Tāpēc ir pamatota nepieciešamība noskaidrot, kādai ir jābūt pedagoģiskās intervences programmai sociālās trauksmes mazināšanai pieaugušajiem.

Rakstā tiek atklāta pedagoģiskās intervences programmas pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem izveides teorētiskā ģenēze. Izveidotās programmas teorētiskais pamats balstās uz sociālās trauksmes izraisīto traucējumu problēmu risināšanā un mazināšanā lietoto psihoterapijas metožu un to efektivitātes analīzi, transformatīvās mācīšanās teorijas un dzīvnieku asistētās mācīšanās pedagoģisko risinājumu teorētisko un praktisko aspektu analīzi. Teorijas analīzes rezultāti ļāva noteikt, kādai ir jābūt pedagoģiskās intervences programmai sociālās trauksmes mazināšanai pieaugušajiem.

## **Pedagoģiskās intervences programmas pieaugušajiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem izveides teorētiskais pamatojums**

Kognitīvi biheiviorālā terapija, visplašāk lietotā psihoterapijas metode darbā ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem, ietver vairākas terapijas un paņēmienus. Kognitīvi biheiviorālā terapija ietver *kognitīvo terapiju (cognitive therapy)*, kurā tiek akcentēta domāšanas ietekme uz cilvēka emocionālo reakciju un uzvedību. Kognitīvās terapijas mērķis sociālās trauksmes mazināšanā ir veikt kognitīvo pārstrukturizēšanu (*cognitive restructuring*), t. i., mainīt domāšanas modeļus, kuri savukārt mainīs klienta emocionālās reakcijas un uzvedību (Huppert, Roth, Foa, 2003; Eskildsen, Hougaard, Rosenberg, 2010). Kognitīvi biheiviorālā terapija ietver arī *uzvedības terapiju (behavioral therapy)*. Uzvedības terapija ir balstīta uz teoriju un zinātniskiem pētījumiem par to, kā dzīvnieki un cilvēki iemācās emocionālās reakcijas un uzvedību un kā emocijas, situācijas un uzvedība savstarpēji mijiedarbojas.

Uzvedības terapijas pamatā nav tikai uzvedības korekcija, tā var ietvert vairākas tehnikas, kuras vērstas uz dažādu prasmju apguvi, piemēram, relaksācijas prasmju apguvi, izmantojot tehnikas un paņēmienus pazemināta psihofizioloģiskā stāvokļa sasniegšanai. Klienta uzdevums ir ar šo paņēmieni palīdzību iemācīties kontrolēt sociālās trauksmes simptomus. Kognitīvi biheiviorālā terapija sociālās trauksmes mazināšanai ietver arī tehnikas sociālo prasmju pilnveidošanai. Tās ir uzvedības terapijas tehnikas, kas risina sociālo iemaņu deficītu cilvēkiem ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem un tiem raksturīgo izvairīgo uzvedību no trauksmi izraisošām sociālām situācijām, kas var kļūt par iemeslu zemu sociālo prasmju attīstībai jeb sociālo prasmju regresijai (Herbert, Gaudiano, Rheingold, 2005). *Iedarbības terapija (exposure therapy)*, saukta arī par *pieradināšanas terapiju*, ir galvenais un nozīmīgākais uzvedības terapijas veids sociālās trauksmes mazināšanai. Šis uzvedības terapijas veids vērsts uz to, ka klients pakāpeniski un sistemātiski tiek pakļauts situācijām, kas izraisa trauksmi, tādējādi mērķtiecīgi un ar noteiktu regularitāti viņu pieradinot pie biedējošām situācijām, lai mazinātu izvairīgu uzvedību (*avoidant behavior*) bailes izraisošās sociālās situācijās (Blomhoff, Haug, Hellström, Holme, Humble, Madsbu, Wold, 2001). *Iedarbības terapija* ietver vairākas intervences metodes:

- 1) *in vivo iedarbības metode (in vivo-exposure)* plaši tiek izmantota baiļu pārvarēšanai tiešā saskarē ar bailes izraisošām situācijām reālos dzīves apstākļos, arī mācību nolūkos, provocējot bailes izraisošās sociālās situācijas;
- 2) *iedarbības un reakcijas profilakses metode (exposure-response prevention)*, ar kuras palīdzību klients pats novēro savas reakcijas trauksmi izraisošās situācijās;
- 3) *iedomātās iedarbības metode (imaginal exposure)*, ar kuras palīdzību iztēlē tiek vizualizētas trauksmi izraisošās situācijas;
- 4) *sociālās neveiksmes provocēšanas metode (social mishap exposures)*. Šeit pamatā ir klienta tāda mērķtiecīga rīcība, kas provocē un izraisa neveiksmīgu pieredzi sociālajās situācijās, tādējādi palīdzot klientam objektīvi apzināties un izvērtēt sociālās neveiksmes riskus;
- 5) *virtuālās realitātes iedarbības metode (virtual reality exposure)*, kurā klients strādā ar datorā simulētām sociālām situācijām;
- 6) *lomu spēles (exposure role plays)*, ar kuru palīdzību mākslīgi radītos apstākļos tiek simulētas sociālās situācijas (Fang, Sawyer, Asnaani, 2013; Nortje, Posthumus, Möller, 2008; Smits, Powers, Buxkamper, Telch, 2006; Price, Mehta, Tone, Anderson, 2011; Eskildsen, Hougaard, Rosenberg, 2010; Ponniah, Hollon, 2008).

Sociālās trauksmes mazināšanai ir radīti un tiek lietoti arī individualizētie kognitīvi biheiviorālās terapijas modeļi. Viens no tiem ir *Visaptverošā kognitīvi biheiviorālā terapija sociālās trauksmes mazināšanai (Comprehensive CBT for SAD)* (Hofmann, 2007). Šo modeli sauc arī par Heimberga kognitīvi biheiviorālās terapijas modeli sociālās trauksmes mazināšanai (*Heimberg CBT model for SAD*). Heimberga kognitīvi biheiviorālā terapija ietver šādus galvenos uzdevumus:

- 1) izglītošana par sociālo trauksmi;
- 2) kognitīvā pārstrukturēšana (*cognitive restructuring*);

- 3) iedarbības tehnikas (tiek praktizētas gan klātienē, gan iekļautas mājas darbu uzdevumos);
- 4) disfunkcionālo pieņēmumu un pārliecību identificēšana un modificēšana;
- 5) recidīvu profilakse (*relapse prevention*) (Heimberg, Brozovich, Rapee, 2010).

Arī Klārka un Velsa kognitīvi biheiviorālās terapijas modelis ir radīts sociālās trauksmes mazināšanai (*Clark and Wells model for SAD*), un tas ietver

- 1) uzdevumus un aktivitātes, kas klientam skaidri demonstrē uz sevi vērsta uzmanības un izvairīgās uzvedības (*safety-seeking behaviors*) negatīvās sekas;
- 2) video kā atgriezenisko saiti, lai koriģētu izkropļoto, negatīvo pašuztveri (*self-imagery*);
- 3) sistemātisku apmācību uz sevi vērsta uzmanības novirzīšanā uz ārēji vērstu uzmanību;
- 4) dažādu uzvedības eksperimentu veikšanu, lai uzskatāmi parādītu un pierādītu klientam viņa baiļu nepamatotību;
- 5) darbu ar negatīvām atmiņām par iepriekš piedzīvotām sociālām situācijām (Heimberg, Liebowith, Hope, Schneier, 1995).

Personu ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem atbalstam ir radītas datorizētas, internetā bāzētas kognitīvi biheiviorālās terapijas pašpalīdzības programmas sociālās trauksmes mazināšanai. Programmas ietvaros klientam tiek sniegts atbalsts darbā ar pašpalīdzības rokasgrāmatu. Var būt dažāda veida atbalsts: sniedzot konsultāciju klātienē vai pa telefonu vai izmantojot citas informāciju un komunikāciju tehnoloģijas. Internetā bāzētas kognitīvi biheiviorālās terapijas pašpalīdzības programmas sociālās trauksmes mazināšanai potenciāli varētu būt efektīvas gadījumos, kad sociālā trauksme var tikt raksturota kā viegla vai mērena (Titov, Gibson, Andrews, McEvoy, 2009; Berger, Hohl, Caspar, Andersson, Carlbring, 2013; Tillfors, Carlbring, Furmark, Lewenhaupt, Spak, Eriksson, Westling, Andersson, 2008; Boettcher, Renneberg, Berger, 2013; Boettcher, Berger, Renneberg, 2012). Šādas pašpalīdzības programmas ietver gan kognitīvās terapijas pašpalīdzības metodes, gan uzvedības terapijas un iedarbības terapijas (*Exposure therapy*) pašpalīdzības metodes, gan uzdevumus sociālo prasmju pilnveidošanai, gan relaksācijas metodes un izglītošanu par sociālo trauksmi.

Vēl viens kognitīvi biheiviorālās terapijas veids sociālās trauksmes mazināšanai ir pieņemšanas un apņemšanās terapija (*acceptance and commitment therapy*) (Dalrymple, Herbert, 2007; Kocovski, Fleming, Rector, 2009; Herbert, Cardaciotto, 2005). Tas ir salīdzinoši jauns terapijas veids, kuras mērķis ir nevis mazināt sociālo trauksmi, bet gan iemācīties to pieņemt, jo pamatojas uz uzskatu, ka jebkuri prātā notiekošie konstruktīvi psiholoģiskie procesi var kļūt destruktīvi, tāpēc šīs terapijas galvenais mērķis nav mazināt sociālās trauksmes izraisītos traucējumus, bet gan samierināties un pieņemt tos, jo centieni kontrolēt sociālo trauksmi vai veikt darbības tās mazināšanai trauksmes simptomus padara vēl smagākus (Hayes, Strosahl, Wilson, 1999). Pieņemšanas un apņemšanās terapijā informācijas nodošanai terapeits izmanto metaforas, un tās ietver uz konkrētā klienta vērtībām balstītus empīriskus uzvedības intervences vingrinājumus un kognitīvo prasmju apguvi (Forman, Shaw, Goetter, Herbert, Park, Yuen, 2012). Akadēmiskajās datubāzēs pētījumu skaits par

šīs terapijas efektivitāti sociālās trauksmes mazināšanai ir neliels, tāpēc šī metode, līdzīgi kā internetā bāzētās pašpalīdzības terapijas, tiek raksturota tikai kā potenciāli efektīva metode sociālās trauksmes mazināšanai (Dalrymple, Herbert, 2007).

EBSCO datubāzē pieejamo pētījumu analīze par individuālo un grupu kognitīvi biheiviorālo terapiju efektivitāti norāda uz to, ka individuālā terapija darbā ar sociālās trauksmes izraisītajiem traucējumiem ir efektīvāka (Hedman, Mörtberg, Hesser, Clark, Lekander, Andersson, Ljótsson, 2013).

Kognitīvi biheiviorālai terapijai darbā ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem ir dažādas variācijas jeb terapiju veidi, kuri atšķiras ne tikai ar pieeju dažādību, bet arī ar terminoloģisko dažādību, jo publikācijās ar vienādu nozīmi tiek lietoti termini “terapija”, “metode”, “tehnika”, “stratēģija”, “veids”, “forma”, “modelis”. Turpmāk šajā rakstā termins “kognitīvi biheiviorālā terapija” tiks lietots daudzskaitlī.

Kognitīvi biheiviorālo terapiju mērķu un uzdevumu, kā arī lietoto metožu analīze ļauj secināt, ka darbā ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem lietoto kognitīvi biheiviorālo terapiju un to intervences metožu pamatuzdevums ir mazināt sociālo trauksmi, veicot kognitīvo pārstrukturizēšanu mācīšanās ceļā, kas varētu tikt apzīmēts arī ar terminiem “pārveidošana” vai “transformēšana” mācīšanās ceļā. Pedagoģijā tiek lietots termins “transformatīvā mācīšanās” (*transformative learning*), un tas radies no transformatīvās mācīšanās teorijas, kuras pamatlicējs ir pieaugušo pedagogs Mezirovs (*Mezirow*). Mezirovs savā transformatīvās mācīšanās teorijā attīstīja koncepciju par perspektīvas jeb indivīda pasaules skatījuma un shēmu nozīmi, kas mainās un attīstās, reaģējot uz dzīves pieredzi, īpaši uz to pieredzi, kas indivīdā izraisījusi spēcīgu emocionālu reakciju. Shēmas Mezirova teorijā satur specifiskas zināšanas, vērtības, attieksmes un pārliecību par savu personīgo pieredzi. Saskaņā ar teoriju shēmas veido indivīda vispārējo pasaules uztveri, savukārt nozīmīgās perspektīvas tiek iegūtas bērnībā un jaunībā, un tas nosaka indivīda turpmāko spēju interpretēt iegūto dzīves pieredzi (Dirkx, 1998; Hatherley, 2011). Mezirova transformatīvās mācīšanās teorijā mācīšanās process tiek raksturots kā pārveidojošs mācīšanās process, kurš rada izmaiņas sevis izpratnē, pārliecību sistēmā un dzīvesveidā. Galvenais transformatīvās mācīšanās nosacījums ir – saprast un interpretēt pieredzi, attīstot jaunu un patstāvīgu domāšanas veidu. Šis mācīšanās veids prasa uzņemties risku, jo izglītojamaš šajā transformatīvajā procesā ir neaizsargāts. Izglītojamam ir jābūt atvērtam alternatīvam sevis un pasaules redzējumam, gatavam atzīt to un pieņemt. Kritiskais posms šajā mācīšanās procesā notiek tad, kad indivīds saprot, ka vecie sevis un pasaules uztveres modeļi vai veidi vairs nav aktuāli (Dirkx, 1998; Hatherley, 2011).

Mezirovs uzskata, ka jebkura mācīšanās rada pārmaiņas, taču ne visas pārmaiņas ir transformatīvas. Tikai tā mācīšanās, kurā racionālā un analītiskā procesā interpretētas zināšanas nāk no pieredzes, kļūst par transformatīvu (Mezirow, 2000). Iepriekš minētais norāda, ka transformatīvā mācīšanās balstās uz emocionāli nozīmīgu pieredzi.

Sociālās trauksmes izraisītu traucējumu problemātiko aspektu analīze norādīja uz nepieciešamību meklēt intervences risinājumus, kas piedāvātu izglītojamam individuālu mācību organizācijas formu, kurā tiktu minimizēts cilvēkfaktors, kas ir lielākais personu ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem stressors. Dzīvnieki



tiek iekļauti garīgās veselības intervences procesos jau ilgāk nekā 300 gadu (Hooker, Freeman, Stewart, 2002). 1792. gadā ir parādījies pirmais rakstiskais apliecinājums par dzīvnieku iekļaušanu psihoterapeitiskajā praksē (Trivedi, Perl, 1995). Līdz pat 1960. gadam zinātniskajā medicīnā šis terapijas veids netika atzīts par oficiālu ārstēšanas metodi (Chandler, 2005). Amerikānis Levinsons (*Levinson*) tiek uzskatīts par pirmo psihologu, kurš atspoguļoja dzīvnieku asistētās terapijas (*animal-assisted therapy*) koncepciju savā grāmatā “Dzīvniekorientētā bērnu psihoterapija (*Pet-Oriented Child Psychotherapy*, 1969), kurā autors uzsver dzīvnieku asistētās terapijas psihosociālās priekšrocības (Kruger, Symme, Trachtenberg, Serpell, 2004). Neskatoties uz savu ilgo vēsturi, dzīvnieku asistētā terapija daudzviet tiek raksturota kā daudzsoļa alternatīva un papildinoša intervences metode pedagoģijas un psihopedagoģijas praksē, kurai vēl jāparāda un jāpierāda savs derīgums, efektivitāte un ticamība. Lai gan šo jomu pārstāvošās organizācijas daudzās pasaules valstīs ir mēģinājušas ieviest standartizētu terminoloģiju un procedūras un sadarbībā ar koledžām un universitātēm tiek īstenotas dažādas izglītības un sertifikācijas programmas dzīvnieku asistētās terapijas speciālistu sagatavošanai, zinātniski pamatotu un ticamu pētījumu šajā jomā ir salīdzinoši maz. Par to liecina zinātniskajās datubāzēs salīdzinoši neliels pieejamo pētījumu un publikāciju skaits. 2011. gadā Ģenerālajā asamblejā Vīnē Eiropas dzīvnieku asistētās terapijas asociācija (*European Society of Animal-Assisted Therapy* (ESAAT), 2011) apstiprināja šādu jēdziena “dzīvnieku asistētā terapija” (*animal-assisted therapy*) definīciju: dzīvnieku asistētā terapija ietver apzināti plānotu pedagoģisko, psiholoģisko un sociāli integrējošu dzīvnieku asistētu intervenci bērniem, jauniešiem, pieaugušajiem un vecāka gadagājuma cilvēkiem ar dažādiem traucējumiem. Tā ietver arī veselības veicināšanas, profilakses un rehabilitācijas pasākumus. Dzīvnieku asistētā terapija tiek īstenota individuāli un grupu nodarbībās. Tā ir balstīta uz attiecībām un uz strukturētu procesu starp klientu, dzīvnieku un terapeitu. Dzīvnieku asistētā terapija ietver metodes, kurās klienti mijiedarbojas ar dzīvniekiem, un ir tematiski orientēta uz konkrētu intervences mērķu sasniegšanu. Tās vispārējie mērķi ir fizisko, kognitīvo un emocionālo funkciju atjaunošana un uzturēšana, kā arī klienta subjektīvās labklājības uzlabošana. Šis terapijas veids ir cieši saistīts ar citām zinātnes disciplīnām, piemēram, ar psihoterapiju, psiholoģiju, psihopedagoģiju, medicīnu, izglītību, etoloģiju un veterinārmedicīnu (European Society of Animal-Assisted Therapy (ESAAT), 2011). Termins “dzīvnieku asistētā terapija” šajā definīcijā ir vispārējs termins, kas iekļauj visus dzīvnieku asistētos intervences pasākumus gan pedagoģiskajā, gan terapeitiskajā kontekstā.

Viena no pasaulē lielākajām organizācijām – *Delta Society*, kas ir atbildīga par intervences programmās iesaistāmo dzīvnieku sertifikāciju un īsteno šīs jomas monitoringu Amerikas Savienotajās Valstīs, uzskata, ka zirgi var pretendēt uz to iekļaušanu terapeitiskajās un pedagoģiskajās intervences programmās (Kruger, Serpell, 2006). Koncepcija par zirgu asistēto terapiju ir balstīta uz ideju, ka pieradinātie mājas zirgi ir īpaši jūtīgi pret izmaiņām cilvēka iekšējos stāvokļos, kurus tie reflektē savā uzvedībā un reakcijā. Šie mehānismi sekmē klienta prasmju – regulēt savus emocionālos stāvokļus – veidošanos, saņemot tūlītēju atgriezenisko saikni, kas skaidri izpaudīsies zirga uzvedībā. Tāpēc šie dzīvnieki tiek uzskatīti par labākajiem skolotājiem (Professional Association of Therapeutic Horsemanship International,

2013). Zirgi spēj demonstrēt cilvēkam viņa paša dzīves nostādnes, tādējādi palīdzot izprast un interpretēt iegūto pieredzi, lai attīstītu patstāvīgu, jaunu un transformējošu domāšanas veidu. Pasaulē tiek praktizēti vairāki zirgu asistētie intervences veidi, kuri pamatojas uz plašu teorētisko bāzi, tomēr pētījumu par to efektivitāti ir ļoti maz. Par to liecina nelielais publikāciju skaits zinātniskajās datubāzēs. Zirgu asistētie terapiju veidi var tikt grupēti trīs grupās: zirgu asistētā fizioterapija (latv. val. *reitterapija*), zirgu asistētā psihoterapija (*Equine-assisted psychotherapy*) un zirgu asistētā mācīšanās (*equine-assisted learning*) (Lanning, Krenek, 2013; Dell, Chalmers, Bresette, 2011; Lac, Marble, Boie, 2013; Froeschle, 2009; Holmes, Goodwin, Redhead, Goymour, 2012; Masini, 2010; MacLean, 2011; Narine, 2011; Herbert, 2011; Ewing, MacDonald, Taylor, Bowers, 2007).

Tabulā ir atklāts kopsavilkums, kur salīdzināti divi rakstā minētie zirgu asistēto terapiju veidi – zirgu asistētā psihoterapija un zirgu asistētā mācīšanās.

Tabula

**Atšķirīgais un kopīgais zirga asistētās psihoterapijas  
un zirga asistētās mācīšanās programmā**

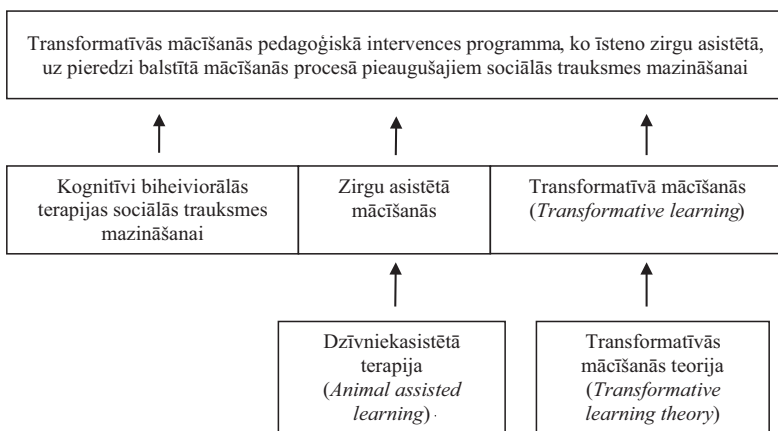
Kriteriji	Zirga asistētā psihoterapija ( <i>Equine-assisted psychotherapy</i> )	Zirga asistētā mācīšanās ( <i>Equine-assisted learning</i> )
Intervences veids	Empīriskās ( <i>experiential</i> ) psihoterapijas veids, kas tiek īstenots mijiedarbībā ar zirgu dzimtas dzīvniekiem	Empīriskās ( <i>experiential</i> ) mācīšanās veids, kas tiek īstenots mijiedarbībā ar zirgu dzimtas dzīvniekiem
Intervences fokuss	Aktivitātes, kas balstās uz “darbu no zemes” ( <i>ground based activities</i> ), t. i., neiekļauj ar jāšanu saistītas aktivitātes	Aktivitātes, kas balstās uz “darbu no zemes” ( <i>ground based activities</i> ), t. i., neiekļauj ar jāšanu saistītas aktivitātes
Teorētiskā bāze	Metodes teorētiskā bāze balstās pamatā uz psihoterapeitiskajām pieejām	Metodes teorētiskā bāze balstās pamatā uz pedagoģiskajām un psihopedagoģiskajām pieejām
Pakalpojuma sniedzējs	Pakalpojuma sniedzējs drīkst būt sertificēts psihoterapeits vai psihologs konsultants ar papildu specializāciju darbam zirgu asistētā terapijā. Atsevišķās valstīs darbam zirgu asistētās psihoterapijas programmās ir nepieciešama licence	Pakalpojuma sniedzējam ir jābūt zināšanām un pieredzei psiholoģijā un pedagoģijā, kā arī zirgu asistēto intervences programmu īstenošanā. Darbam šajās intervences programmās nav nepieciešama licence
Programmu galvenais mērķis	Identificēt un mainīt domāšanas veidu	Veidot pašiem savas zināšanas, prasmes un attieksmes no mācīšanās procesā gūtās emocionāli nozīmīgās pieredzes turpmākam un patstāvīgam darbam ar sevi
Atkarībā no programmas individuālajiem mērķiem ietver sekojošo	Uz cilvēka un zirga mijiedarbību vērstas aktivitātes specifisku psihoterapeitisko mērķu sasniegšanai	Uz cilvēka un zirga mijiedarbību vērstas aktivitātes specifisku psihoterapeitisko mērķu sasniegšanai



Zirgu asistētā psihoterapija (*Equine-assisted psychotherapy*) īsteno zirgu asistētās garīgās veselības intervences programmas, savukārt zirgu asistētā mācīšanās (*equine-assisted learning*) īsteno zirgu asistētās pedagoģiskās intervences programmas. Zirgu asistētās garīgās veselības intervences programmas balstās uz psiholoģijas zinātni, savukārt zirgu asistētās pedagoģiskās intervences programmas balstās uz psiholoģijas un pedagoģijas zinātni. Abiem tabulā iekļautajiem intervences veidiem ir vairākas kopīgas iezīmes – tie ir procesorientēti un balstās uz pieredzi. Atšķirībā no zirgu asistētās psihoterapijas zirgu asistētās pedagoģiskās intervences programmu uzdevums ir palīdzēt klientam apgūt ilgtermiņa risinājumus turpmākam un patstāvīgam darbam ar sevi.

## Secinājumi

Sociālās trauksmes mazināšanā lietoto psihoterapijas metožu un to efektivitātes analīze, transformatīvās mācīšanās teorijas un dzīvnieku asistētās terapijas teorētisko un praktisko aspektu analīze ļāva secināt, ka transformatīvās mācīšanās pedagoģiskā intervences programma, kurā integrēti kognitīvi biheiviorālās terapijas elementi, zirgu asistētā un uz pieredzi balstītā mācīšanās procesā potenciāli var būt efektīva metode sociālās trauksmes mazināšanai. Sociālās trauksmes izraisītu traucējumu mazināšanai ir jārada inovatīvs pedagoģisks risinājums, kurā integrēti transformatīvās mācīšanās un dzīvnieku asistētās terapijas teorētiskie un praktiskie aspekti zirgu asistētā empīriskā (uz pieredzi balstītā) mācīšanās procesā. Savukārt dzīvnieka iekļaušana mācīšanās procesā minimizētu sociālo situāciju esamību jeb cilvēkfaktoru, kas ir lielākais personu ar sociālās trauksmes izraisītiem traucējumiem stressors, tādējādi sekmējot labāku intervences rezultātu sasniegšanu. Izveidojamai pedagoģiskās intervences programmai ir jāpiedāvā tās dalībniekam gan brīva mācīšanās izvēle, gan veidot pašam savas zināšanas, prasmes un attieksmes no mācīšanās procesā gūtās emocionāli nozīmīgās pieredzes. Izstrādājamās programmas teorētiskā ģenēze ir atspoguļota attēlā.



Attēls. Pedagoģiskās intervences programmas sociālās trauksmes mazināšanai pieaugušajiem izveides teorētiskā ģenēze

## IZMANTOTĀ LITERĀTŪRA

1. American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th edition, 1994. Pieejams: <http://psychiatryonline.org/DSMPDF/dsm-iv.pdf>.
2. **Berger, T., Hohl, E., Caspar, F. B.** Internet-based treatment for social phobia: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 2009, p. 1021–1035. Database: Academic Search Complete.
3. **Blomhoff, S., Haug, T. T., Hellström, K., Holme, I., Humble, M., Madsbu, H. P.** *Randomized controlled general practice trial of sertraline, exposure therapy and combined treatment in generalised social phobi*. 2001, p. 23–30. Database: MEDLINE.
4. **Boettcher, J., Berger, T., Renneberg, B.** *Does a Pre-Treatment Diagnostic Interview Affect the Outcome of Internet-Based Self-Help for Social Anxiety Disorder? A Randomized Controlled Trial*. 2013, p. 513–528. Database: Academic Search Complete.
5. **Boettcher, J., Renneberg, B., Berger, T.** *Patient Expectations in Internet-Based Self-Help for Social Anxiety*. 2012, p. 203–214. Database: Academic Search Complete.
6. **Chandler, K. C.** *Animal Assisted Therapy in Counseling*. 2005, p. 165–203. Pieejams: <http://www.counselingarena.com/common/sample-chapters/9780415888332.pdf>.
7. **Dalrymple, K. L., Herbert, J. D.** *Acceptance and commitment therapy for generalized social anxiety disorder: A pilot study*. *Behavior Modification*. 2007, p. 543–568. Database: Academic Search Complete.
8. **Dell, C. A., Chalmers, D., Bresette, N.** *A Healing Space: The Experiences of First Nations and Inuit Youth with Equine-Assisted Learning (EAL)*. 2011, p. 319–336. Database: ERIC.
9. **Dirkx, J. M.** *Transformative Theory in the Practice of Adult Education: An overview*. 1998, p. 1–14. Pieejams: <http://www.iup.edu/assets/0/347/349/4951/4977/10251/af0eab12-c2ce-4d2c-b1a0-59b795415437.pdf>.
10. **Esildsen, A., Hougaard, E., Rosenberg, N. K.** *Pre-treatment patient variables as predictors of drop-out and treatment outcome in cognitive behavioural therapy for social phobia: A systematic review*. 2010, p. 94–105. Database: Academic Search Complete.
11. European Society of Animal-Assisted Therapy (ESAAT). 2011. Pieejams: <http://www.en.esaat.org/definition-tiergestuetzter-therapie/>.
12. **Ewing, C., MacDonald, P., Taylor, M., Bowers, M.** *Equine-Facilitated Learning for Youths with Severe Emotional Disorders: A Quantitative and Qualitative Study*. 2007, p. 59–72. Database: Academic Search Complete.
13. **Fang, A., Sawyer, A. T., Asnaani, A.** *Social Mishap Exposures for Social Anxiety Disorder: An Important Treatment Ingredient*. 2013, p. 213–220. Database: ERIC.
14. **Forman, E. M., Shaw, J. A., Goetter, E. M., Herbert, J. D., Park, J. A., Yuen, E. K.** *Long-term follow-up of a randomized controlled trial comparing acceptance and commitment therapy and standard cognitive behavior therapy for anxiety and depression*. 2012, p. 801–811. Database: MEDLINE.
15. **Froeschle, J.** *Empowering Abused Women through Equine Assisted Career Therapy*. 2009, p. 180–190. Database: ERIC.
16. **Hatherley, R. J.** *Mezirow's Transformative Learning Theory*. 2011, p. 1–17. Pieejams: <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow%E2%80%99s%20Transformative%20Learning%20Theory,%20MDDE612,%20Assignment%232,%20%20Review%20%231.pdf/430268922/Mezirow%E2%80%99s%20Transformative%20Learning%20Theory,%20MDDE612,%20Assignment%232,%20%20Review%20%231.pdf>.
17. **Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G.** *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. 1999, p. 13–49. Pieejams: <http://>

- irhealthpsychology.com/files/site1/pages/Free\_Books/acceptance\_and\_commitment\_therapy.pdf.*
18. **Hedman, E., Mörtberg, E., Hesser, H., Clark, D. M., Lekander, M., Andersson, E., Ljótsson, B.** *Mediators in psychological treatment of social anxiety disorder: individual cognitive therapy compared to cognitive behavioral group therapy.* 2013, p. 696–705. Database: Academic Search Complete.
  19. **Heimberg, R. G., Brozovich, F. A., Rapee, R. M.** *A cognitive behavioral model of social anxiety disorder.* 2010, p. 395–422. Database: Academic Search Complete.
  20. **Heimberg, R., Liebowith, M., Hope, D. A., Schneier, F. R.** *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment.* 1995, p. 69–74. Pieejams: [http://www.google.lv/books?hl=lv&lr=&id=rXrekuSy2bsC&oi=fnd&pg=PA69&dq=Clark,+D.,+%26+Wells,+A.+\(1995\).](http://www.google.lv/books?hl=lv&lr=&id=rXrekuSy2bsC&oi=fnd&pg=PA69&dq=Clark,+D.,+%26+Wells,+A.+(1995).)
  21. **Herbert, J. D., Cardaciotto, L.** *An acceptance and mindfulness-based perspective on social anxiety disorder.* 2005, p. 189–212. Pieejams: [http://dunx1.irt.drexel.edu/~emf27/Lab%20Group/Publications%20and%20Presentations\\_files/Herbert%20&%20Cardaciotto%202005%20Mindfulness%20SAD%20chapter.pdf](http://dunx1.irt.drexel.edu/~emf27/Lab%20Group/Publications%20and%20Presentations_files/Herbert%20&%20Cardaciotto%202005%20Mindfulness%20SAD%20chapter.pdf).
  22. **Herbert, J. D., Gaudiano, B. A., Rheingold, A., Alyssa, A.** *Social Skills Training Augments the Effectiveness of Cognitive Behavioral Group Therapy for Social Anxiety Disorder.* 2005, p. 125–138. Database: ERIC
  23. **Herbert, M.** *Long Island Schools Engage in Equine-Assisted Learning.* 2011, p. 21–21. Color Photograph. Database: MasterFILE Premier.
  24. **Hofmann, S. G., Bögels, S. M.** *Recent advances in the treatment of social phobia: Introduction to the special issue.* 2006, p. 3–5. Database: Academic Search Complete.
  25. **Hofmann, S. G.** *Cognitive Factors that Maintain Social Anxiety Disorder: a Comprehensive Model and its Treatment Implications.* 2007, p. 193–209. Database: Academic Search Complete.
  26. **Holmes, C., Goodwin, D., Redhead, E., Goymour, K.** *The Benefits of Equine-Assisted Activities: An Exploratory Study.* 2012, p. 111–122. Database: Academic Search Complete.
  27. **Hooker, S. D., Freeman, L. H., Stewart, P.** *Pet therapy research: a historical review. Holistic Nursing Practice.* 2002, p. 17–23. Database: MEDLINE.
  28. **Huppert, J. D., Roth, D. A., Foa, E. B.** *Cognitive-behavioral treatment of social phobia: new advances.* 2003, p. 289–296. Database: MEDLINE.
  29. **Kocovski, N. L., Fleming, J. E., Rector, N. A.** *Mindfulness and Acceptance-Based Group Therapy for Social Anxiety Disorder: An Open Trial.* 2009, p. 276–289. Database: ERIC.
  30. **Kruger, K. A., Serpell, J. A.** *Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice (2nd ed.).* 2006, p. 21–38. Pieejams: <http://research.vet.upenn.edu/Portals/36/media/Animal%20Assited%20Interventions%20in%20Mental%20Health.pdf>.
  31. **Kruger, K. A., Symme, W., Trachtenberg, S. W., Serpell, J. A.** *Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health.* 2004, p. 1–38. Pieejams: [http://research.vet.upenn.edu/portals/36/media/cias\\_aai\\_white\\_paper.pdf](http://research.vet.upenn.edu/portals/36/media/cias_aai_white_paper.pdf), p. 1–38.
  32. **Lac, V., Marble, E., Boie, I.** *Equine-Assisted Psychotherapy as a Creative Relational Approach to Treating Clients With Eating Disorders.* 2013, p. 483–498. Database: MasterFILE Premier.
  33. **Lanning, B. A., Krenek, N.** *Examining effects of equine-assisted activities to help combat veterans improve quality of life.* 2013. Database: Academic Search Complete.
  34. **Leclubier, Y., Wittchen, H. U., Faravelli, C., Bobes, J., Patel, A., Knapp, M.** *European perspective on social anxiety disorder.* 2000, p. 5–16. Database: MEDLINE.

35. Professional Association of Therapeutic Horsemanship International. 2013. Pieejams: <http://www.pathintl.org/resources-education/resources/eaat>.
36. **MacLean, B.** *Guest Editorial. Equine-assisted therapy.* 2011. pix-xii. 4p. Database: Academic Search Complete.
37. **Masini, A.** *Equine-assisted psychotherapy in clinical practice.* 2010. p. 4–30. Database: MEDLINE.
38. **Mezirow, J.** *Learning to Think Like an Adult Core Concepts of Transformation Theory.* 2000. p. 3–31. Pieejams: [http://abl-uni-goettingen.de/Material/Mezirow2000.Learning\\_to\\_Think\\_like\\_an\\_Adult.pdf](http://abl-uni-goettingen.de/Material/Mezirow2000.Learning_to_Think_like_an_Adult.pdf).
39. **Narine, S.** *Equine-assisted learning program provides unique opportunity for all ages.* 2011., p. 12–12. Database: MasterFILE Premier.
40. **Nortje, C., Posthumus, T., Möller, A. T.** *Comparison of integrated cognitive restructuring plus exposure with exposure alone in group treatment of generalised social anxiety disorder.* 2008, p. 647–658. Database: Academic Search Complete.
41. **Ponniah, K., Hollon, S. D.** *Empirically supported psychological interventions for social phobia in adults: a qualitative review of randomized controlled trials.* 2008, p. 3–14. Database: Academic Search Complete.
42. **Price, M., Mehta, N., Tone, E. B., Anderson, P. L.** *Does engagement with exposure yield better outcomes? Components of presence as a predictor of treatment response for virtual reality exposure therapy for social phobia.* 2011, p. 763–770. Database: MEDLINE.
43. **Smits, J. A., Powers, M. B., Buxkamper, R., Telch, M. J.** *The efficacy of videotape feedback for enhancing the effects of exposure-based treatment for social anxiety disorder: a controlled investigation.* 2006, p. 1773–1784. Database: MEDLINE.
44. Social Anxiety Association (SAA). Pieejams: <http://www.socialphobia.org/social-anxiety-fact-sheet>.
45. Social Anxiety Institute. Pieejams: <https://socialanxietyinstitute.org/what-is-social-anxiety>.
46. **Tillfors, M., Carlbring, P., Furmark, T., Lewenhaupt, S., Spak, M., Eriksson, A., Westling, B. E., Andersson, G.** *Treating university students with social phobia and public speaking fears: internet delivered self-help with or without live group exposure sessions.* 2008, p. 708–717. Database: Academic Search Complete.
47. **Titov, N., Gibson, M., Andrews, G., McEvoy, P.** *Internet treatment for social phobia reduces comorbidity.* 2009, p. 754–759. Database: Academic Search Complete.
48. **Trivedi, L., Perl, J.** *Animal facilitated counseling in the elementary school: A literature review and practical considerations.* 1995. Database: ERIC.

## Summary

*The article reveals the theoretical background of the pedagogical intervention program for adults with social anxiety disorder. The article analyzes methods of psychotherapy used to reduce social anxiety, evaluates transformative learning theories and explores theoretical and practical aspects of animal-assisted therapies. The results of theoretical analysis allowed to determine the required characteristics of the pedagogical intervention program for reducing social anxiety disorders in adults.*

*The method analysis used in social anxiety therapy, pointed out a Cognitive Behavioral Therapy as one of the most common intervention methods working with social anxiety disorders. Although the Cognitive Behavioral Therapy is considered to be the most effective method to reduce social anxiety, there are studies, which allow concluding that in many cases of social anxiety disorder the Cognitive Behavioral Therapy has been ineffective or has given minimal improvement. This indicates the necessity for new, innovative solutions and original,*

*more effective intervention methods for solving problems caused by social anxiety. So far, the research of the different aspects of social anxiety has been carried out in psychology and psychosomatic medicine, but in pedagogy there is almost no research in the context of social anxiety, therefore the solutions are lacking in support of people with social anxiety disorder. Thereby it is a reasoned necessity to determine, what the pedagogical intervention program for reducing social anxiety in adults should be like.*

*The analysis of psychotherapeutic methods and their effectiveness used to reduce the social anxiety, as well as transformative learning theories and the analysis of theoretical and practical aspects of the animal-assisted intervention ways, led to the conclusion that intervention program of transformative learning with integrated elements of Cognitive Behavioral Therapy, equine-assisted, experience-based learning process can potentially be an effective method for reducing social anxiety. To reduce the social anxiety disorder, it is necessary to create an innovative pedagogical solution with integrated transformative learning and theoretical and practical aspects of animal-assisted therapy in equine-assisted empirical (based on experience) learning process. Furthermore, the inclusion of animal in the learning process would minimize the presence of social situations or the human-factor, which is the biggest stressor for persons with social anxiety disorder, therefore, achieving better intervention results. The respective pedagogical intervention program has to offer a free learning option for its participants, opportunity to build their own knowledge, skills and attitude from the emotionally important experience, obtained in learning process.*

**Keywords:** *equine-assisted learning, social anxiety, transformative learning.*

## Inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās *The Development of an Innovative Learning Culture among Teachers*

Līva Goba

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [liva.goba@gmail.com](mailto:liva.goba@gmail.com)

Izglītības institūcijām Latvijā ir raksturīga salīdzinoši lēna pielāgošanās aktualitātēm sabiedrībā un grūtības operatīvi reaģēt uz intensīvajiem pārmaiņu procesiem ārpus skolas. Pamatojoties uz nepieciešamību uzlabot mācīšanās procesu, tika veikts pētījums par inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās iespējām skolās. Skolotāju mācīšanās kultūra tika analizēta kā organizācijas kultūras daļa, kam ir galvenā loma pedagoģisku inovāciju radīšanā. Izmantotaj teorētiskās pētīšanas metodes, noteiktas inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas. Izmantojot kvalitatīvās empiriskās metodes, tika izpērti un konceptualizēti izglītības ekspertu un inovatīvas skolas skolotāju viedokļi, identificēti inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras kritēriji un skaidroti tās veidošanās nosacījumi.

**Atslēgvārdi:** organizācijas kultūra, skolotāju mācīšanās kultūra, refleksija, izglītības inovācijas.

### Pētījuma problēma un konteksts

Latvijas sabiedrībā tiek diskutēts par nepieciešamību reformēt un pilnveidot izglītības sistēmu, lai tā atbilstu 21. gadsimta vajadzībām sabiedrībā. Pēdējo divu desmitgažu laikā Latvijas izglītības sistēmā ir veiktas daudzas reformas, tomēr to praktiskā efektivitāte ir neskaidra. Pedagogi bieži pauž neapmierinātību un neticību izglītības politikas veidotāju spējai rosināt un īstenot jēgpilnas reformas, izglītības sistēma tiek raksturota kā nestabila, tāda, kur trūkst ilgtspējīgas izglītības politikas (Misāne et al., 2007). Pedagogi nav apmierināti ar atalgojumu un nozares pārvaldību, ko nodrošina valsts, bet ar darba apstākļiem skolas līmenī viņi kopumā ir apmierināti (Peršēvica, 2012). Ir novērojama tendence, ka izglītības politikā lielāka uzmanība tiek pievērsta tam, kādi sistēmas uzlabojumi un reformas ir nepieciešamas, bet nepietiekams darbs tiek ieguldīts to īstenošanas plānošanā un atbalsta pasākumos, procesa un rezultātu izvērtēšanā, kā arī skolotāju iesaistē plānošanas procesā. Joprojām dominē normatīva pieeja. I. Daiktere izpētījusi, ka vislielākā ietekme uz skolas dzīvi ir normatīvajiem aktiem un Izglītības un zinātnes ministrijai, kā to norādījuši paši skolotāji; raksturīga piramīdveida varas hierarhija, savu neatkarību un patstāvību skolotāji vērtē salīdzinoši zemu (Daiktere, 2012).

Somijas izglītības eksperts Pasi Sālbergs (*Pasi Sahlberg*) kritizē šobrīd pasaulē populāro pieeju izglītības reformām, kas balstās uz brīvā tirgus ekonomikas

principiem: konkurences veicināšana starp skolām, mācīšanas un mācīšanās standartizēšana, uz testēšanas rezultātiem balstīts skolu un skolotāju novērtējums, atviegloti nosacījumi skolotāja profesijas apgūšanai, privāto skolu piedāvājuma veicināšana. Viņš norāda, ka pētījumi neapstiprina, ka šī pieeja uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus. Turpretī Somijā, kur sociālekonomiskā statusa ietekme uz mācību rezultātiem ir viena no viszemākajām un starptautiskos izglītības pētījumos rezultāti ir augsti, tiek realizēta praktiski diametrāli pretēja pieeja. Tiek veicināta skolotāju un skolu sadarbības kultūra, kur tiek atbalstīta katrai skolai specializētu mācību programmu sastādīšana un skolēncentrēta pieeja, novērtējums balstās uz uzticēšanos pedagogu profesionālismam un atbildīgumam, skolotāji ir augsti kvalificēti speciālisti ar maģistra grādu, profesija sabiedrībā ir prestiža un bauda visai lielu profesionālo autonomiju, sociālekonomiskā statusa ietekme uz skolēnu mācību rezultātiem tiek mērķtiecīgi mazināta (Sahlberg, 2013; Sahlberg, 2011).

Savukārt Latvijā papildus izglītības sistēmas reformām un izmaiņām normatīvajos dokumentos tiek īstenoti dažādi profesionālās pilnveides kursi un realizēti dažādi projekti, lai izglītības sistēmā notiktu kvalitatīvas pārmaiņas. Tomēr joprojām aktuāls ir jautājums, kā inovācijām sasniegt katru skolu un katru skolēnu. Šajā rakstā iespējas paaugstināt skolu darbības efektivitāti vērtētas no organizāciju kultūras perspektīvas, pievērsoties norisēm katras skolas unikālajā kultūrā un skolotāju mācīšanās kultūras pilnveidei katrā skolā individuāli, lai tādējādi spētu ātri reaģēt uz pārmaiņām skolā un sabiedrībā. Ir nepieciešams atteikties no normatīvas pieejas par labu deleģējošai un atbalstošai pieejai un īstenot tādu izglītības politiku, kas vērsta uz izmaiņām kultūrā un veicina katras skolas kopienas specifisko vajadzību īstenošanu. Šeit aprakstītais pētījums ir par skolotāju mācīšanās kultūras pilnveidi skolas kultūras kontekstā.

Pētījumam tika izvirzīti šādi jautājumi:

1. Kādas ir inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas un kritēriji?
2. Kādas ir iespējas veidot skolās organizācijas kultūru, kas sekmē inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanos?

## **Organizācijas kultūra un skola kā organizācija**

Organizācijas efektivitāte ir cieši saistīta ar tajā pastāvošo kultūru. Cenšoties īstenot pārmaiņas un veicināt inovācijas organizācijās, to vadītāji bieži sastopas ar neparedzētu darbinieku pretestību, kuras izpratnei nepieciešama dziļāka izpēte. Attiecīgi aktualizējas kultūras pētījumi, skaidrojot, kas ir šo un citu procesu pamatā, kā tie izprotami, kā rosināt kultūras pilnveidošanos atbilstoši pārmaiņām kultūras kontekstā utt. (Schein, 2004). Biznesā organizāciju kultūras pētījumi aktualizējās līdz ar nepieciešamību izdzīvot arvien intensīvākā konkurences cīņā, palielinot darbības efektivitāti.

Organizāciju kultūra tiek skatīta kā pamatpieņēmumu modelis, kas raksturo procesus organizācijā un jēgu, kādu cilvēki piešķir organizācijā notiekošajam (Reņģe, 2007). Organizācijas kultūra veidojas ilgākā laika posmā, piemērojoties realitātei ārpus organizācijas (tās kontekstam) un veidojot iekšējo integrāciju kā unikālu



personību kopumu. Šajos procesos būtiska loma ir organizācijas formālajiem un neformālajiem līderiem. Tiek izšķirti trīs organizācijas kultūras līmeņi:

- 1) valdošās pārlicības, pamatpriekšstati par pasauli un attieksme pret to; šos priekšstatus iespējams pētīt tikai pastarpināti, jo visbiežāk tie ir neapzināti;
- 2) organizācijas vērtību un sociālo normu sistēma, ko organizācijas locekļi vismaz daļēji apzinās;
- 3) ārējās izpausmes – vizuālais izskats un redzamā darbība.

Lai organizācijā novērojamās kultūras izpausmes korekti interpretētu, jāapzina dziļākie organizācijas kultūras pamatpieņēmumi (Schein, 2004).

Tradicionāli katra sabiedrība un sociālā grupa veido savu unikālu kultūru. Specifiskā kultūra tiek nodota tālāk jaunākajiem kultūras pārstāvjiem socializācijas ceļā un ar speciāli organizētas izglītības palīdzību, veidojot mācību programmu, mērķtiecīgi tiek atlasīts apgūstamais mācību saturs, kuru var nosaukt arī par “kultūras izlasi” (Jarvis, 2010). Tādējādi skolā apgūtajam būtu jānodrošina jaunās paaudzes sekmīga iekļaušanās konkrētajā sabiedrībā. Šo izglītības funkciju apgrūtina arvien pieaugošais informācijas apjoms, kas tiek ietverts mācību saturā, diemžēl arvien mazāk no mācībām atvēlētā laika atliek praktiskai darbībai, pētniecībai, eksperimentēšanai. Līdz ar to, kā norāda Džons Džūijs (*John Dewey*), veidojas nevēlama pretruna starp pieredzi, kas tiek apgūta skolā, un to, kas iegūts tiešā pieredzē ārpus skolas (Dewey, 1966). Skolas tipiski darbojas kā konservatīvas institūcijas, pastāv dažādi ierobežojumi, kas apgrūtina izmaiņu procesus skolas kultūrā, piemēram, centralizēta un birokrātiska skolu darbības organizācija, skolu mazā autonomija, standartizācija, skolotāju savstarpējā izolētība, mācību darba saskaldīta organizācija, atzīmes kā panākumu rādītājs (Virkkunen, Newnham, 2013; Engeström et al., 2002), resursu ierobežotība un to efektīva izlietojuma problemātika, masu izglītības un individualizētas pieejas pretruna (Simola, 1998). Pastāv prakse, kā šie ierobežojumi var tikt mazināti, tas galvenokārt panākams pārvaldības līmenī: veicinot skolu autonomiju un atbalstot katras skolas darbības kontekstam atbilstošu risinājumu īstenošanu, kā arī mazinot formālu kontroli un tās vietā pilnveidojot pedagoģiskā atbalsta piedāvājumu.

Jebkuras organizācijas kultūra ir veidojusies, akumulējot tās problēmu risināšanas stratēģijas, kas iepriekš ir bijušas veiksmīgas. Šis ir viens no iemesliem, kādēļ ir grūti atteikties no principiem un paradumiem, kas vairs nav efektīvi (Schein, 2010). Tomēr, lai atbildētu uz straujajām pārmaiņām sabiedrībā, skolas kultūrai ir jāspēj adaptēties. Vienas izglītības sistēmas, vienotas mācību programmas un normatīvu ietvaros var attīstīties pat kardināli atšķirīgas skolas kultūras, kas veidojušās kultūras iekšējās integrācijas un ārējās adaptācijas rezultātā. Pamats tam, lai atbildētu uz konkrētās kultūrvides izaicinājumiem un nodrošinātu adaptīvu mācību vidi, ir inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās.

## Skolotāju mācīšanās kultūras jēdziena teorētiskais ietvars

Organizācijā visu mācīšanās procesu pamats un konteksts ir mācīšanās kultūra, kas tajā pastāv. Skolotāju mācīšanās kultūra analizējama skolas kā organizācijas kultūras kontekstā kā tās daļa, kas aptver valdošos pamatpriekšstatus un attieksmi pret mācīšanos, kas atspoguļojas nepastarpināti novērojamos procesos skolā un skolēnu

mācību rezultātos. Organizācijas mācīšanās kultūra tipiski nav statisks veidojums, bet gan ir atkarīga no kopējās organizācijas kultūras dinamikas. Par mūsdienu situācijā efektīvāko tiek atzīta kultūra, kas nav iedomājama bez mērķtiecīgas, nepārtrauktas mācīšanās (Schein, 2004). Šādu organizācijas kultūru gan nevar ietvert vispārināmā kultūras tipoloģijā.

Pieaugušo mācīšanās var noritēt formālās, neformālās vai informālās izglītības ietvaros. Lai gan informālā mācīšanās ir senākā mācīšanās forma un norit ikdienā, pieaugušie ne vienmēr to apzinās kā nozīmīgu mācīšanās veidu, kas papildina viņu zināšanas un prasmes (Kuļiņš, 2012). Personības pilnveidošanās, darba prakse un profesionālā pilnveide savstarpēji papildina cita citu un ir cieši saistītas, tāpēc nepieciešams profesionālās pilnveides pasākumus balstīt uz holistiskas mācīšanās izpratni. Pieaugušo mācīšanās ir saistīta ar mērķtiecīgu pieredzes pilnveidošanu un pretrunu pārvarēšanu, nozīmīga ir saskarsme ar kompetentām personām kā paraugu un eksperimentēšanas iespēja, kurā tiek pieļauta arī kļūdīšanās. Mācīšanās var noritēt, apgūstot jaunas zināšanas un priekšstatus, papildinot esošos, pārstrukturējot priekšstatus vai pārveidojot nozīmju perspektīvas (paradigmas maiņa, pasaules uzskata maiņa); tā var būt gan apzināta un racionāla mācīšanās (Mezirov, 1991), gan arī implicīta (neapzināta, ārpus apziņas esoša) un afektīva (uz emocijām un empātiju balstīta) mācīšanās (Taylor, 2001).

Organizācijai raksturīgā kultūra mācīšanos var veicināt vai kavēt. Inovāciju radīšanas kapacitāte organizācijā ir atkarīga no mācīšanās kultūras un mācīšanās kvalitātes organizācijā. Ja dominē kultūras iekapsulēšanās un uzturošā mācīšanās pretēji jaunrades norisēm, tad organizācija izmaiņām drīzāk pretojas, nevis izmanto tās kā iespēju konstruktīvi un radoši pilnveidoties, adaptējoties situācijai (Jarvis, 2006). Jo spēcīgāka ir organizācijas kultūra, jo grūtāk tā pakļaujas no ārpuses ierosinātām izmaiņām. Mācīšanos var kavēt arī psiholoģiski un sistēmiski šķēršļi. Pieaugušo mācīšanos veicinoši apstākļi palīdz iesaistīties reflektīvā diskursā un pieredzes izvērtēšanā. Refleksija ir vērtējoša darbība, kurā tiek interpretēti un kritiski izvērtēti pieņēmumi par parādības saturu, procesu vai premisām. Ja pieņēmumi izrādās izkropļoti, nepatiesi vai kā citādi nederīgi, reflektīva mācīšanās var kļūt transformatīva (Mezirov, 1991). Transformatīva mācīšanās var veicināt plānotas vai stihiskas izmaiņas kultūrā un līdz ar to sekmēt paradigmas maiņu. Tātad, lai veicinātu pedagoģiskās pieejas maiņu no normatīvas uz skolēncentrētu, būtu jāveicina transformatīva mācīšanās.

Pēc izglītības līmeņa un pedagoģiskā stāža Latvijas pedagogu vairākums ir pieredzes bagāti speciālisti, tomēr viņu vidū ir mazs jauno skolotāju īpatsvars: vecumā līdz 40 gadiem ir 26,2% skolotāju, vecumā no 40 līdz 60 gadiem – 64,4%, vecumā pēc 60 gadiem – 9,3% (IZM, 2013). Jāņem vērā, ka pieaugušajiem ar lielāku dzīves pieredzi ir grūtāk mainīt uzskatus un pielāgoties pārmaiņām – jo vairāk ir nostabilizējies pasaules uzskats un priekšstati, jo grūtāk ir pārvarēt tajos radušās pretrunas, un izmaiņas saistās ar emocionāli smagu pārdzīvojumu, nestabilitāti, pat identitātes krīzi. Valstiskā līmenī liela uzmanība tikusi pievērsta kultūras izpausmes līmenim (profesionālās darbības), bet nepietiekama uzmanība – dziļākā kultūras līmeņa formulēšanai un pilnveidei (kopīgās vērtības skolā, sociālās normas, priekšstati par mācīšanos), kas nodrošinātu sistēmisku izglītības paradigmas veidošanos. Izglītības

politikā ir nepieciešams nodrošināt daudzveidīgu un pielāgojamu pedagogu profesionālās pilnveides iespēju izvēli, kas neaprobežojas tikai ar profesionālās pilnveides kursu piedāvājumu. Būtu ieteicams saglabāt skolu autonomiju profesionālās pilnveides plānošanā, tai pašā laikā veicinot lielāku sadarbību ar citām institūcijām un vietējo sabiedrību, kopumā profesionālo pilnveidi maksimāli sasaistot ar praktisko pedagoģisko darbību un mācīšanos darbavietā.

Katras skolas kultūrkontekstā veiksmīgi var darboties atšķirīga prakse profesionālās pilnveides īstenošanā, tostarp vadītāja/vadīto kultūra, mentoringa/koučinga kultūra, koleģiālā kultūra vai praktiskās nepieciešamības kultūra (Arthur et al., 2010). Katrs risinājums ir neizbēgami pakļauts izmaiņām, ko ne vienmēr ir iespējams paredzēt un ielānot, tādēļ aktuāla ir elastīga piemērošanās aktuālākajām mācīšanās vajadzībām. Skolotāju mācīšanās kultūru raksturo skolēns kā darbības subjekts; skolotāja personības un profesionālās darbības nedalāmība; skolas kultūra kā mācīšanās konteksts, skolas vadības komandas un skolas vadītāja personības ietekme uz skolotāju mācīšanos; sadarbības intensitāte problēmu risināšanā un pārmaiņu īstenošanā; eksperimentālā darbība un mācīšanās situativitāte, adaptēšanās mācību situācijā.

### **Inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas**

Lai specifiskāk raksturotu inovatīvu skolotāju mācīšanās kultūru, tika analizēta inovāciju un jaunrades izpratne pedagoģijā. Vispārīgi inovācija tiek izprasta kā radošās jaunrades īstenošanas process, kurā galvenā loma ir radošai darbībai un pētniecībai, idejas praktiskai realizēšanai un rezultāta lietderīgumam. Eksperimentēšana jaunrades procesā neizbēgami saistās ar risku kļūdīties un nenoteiktību, kas savā būtībā ietver mācīšanās potenciālu. Inovācija kā rezultāts var īstenoties kā uzlabojumi līdzšinējos risinājumos vai kā pilnīgs jauninājums savā kontekstā, kas fundamentāli izmaina pierasto praksi (Cropley, 2010; O'Sullivan, Dooley, 2009). Inovācijas būtiski ietekmē ekonomisko izaugsmi un konkurētspēju, jo piedāvā radošus risinājumus ierobežotu resursu situācijā. Inovāciju radīšanā valstiskā mērogā līdzvērtīgi nozīmīga ir izglītības nozare, zinātne un uzņēmējdarbība. Inovācija dod gaidīto piensumu, ja atbilst kvalitātes standartiem, kas ne vien ietver atbilstību formālām prasībām un normām, bet arī attaisno ieinteresēto pušu gaidas. Lai to būtu iespējams paveikt, nepieciešama regulāra izpēte un atgriezeniskās saites analīze.

Inovācijas pedagoģijā ir, pirmkārt, adaptīvi, situatīvi un individualizēti procesuālie uzlabojumi, kuru rezultativitāte un novitāte ir vērtējamas to specifiskajā kontekstā. Lai realizētos ilgtspējīgas inovācijas pedagoģijā, nepieciešams īstenot holistisku pieeju profesionālajai pilnveidei (Koke, Muraskovska, Jonina, 2013), veicinot skolās inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanos, kur būtiska nozīme ir sadarbībai un pieredzes apmaiņai skolotāju starpā.

Inovatīvu skolotāju mācīšanās kultūru raksturo pastāvīga mācīšanās sadarbībā un pilnveide visā skolas kontekstā, ekspansīva mācīšanās – kolektīvas mācīšanās dimensija (Engeström et al., 2002), eksperimentēšana un radošu risinājumu pārbaudīšana praksē, kritiska refleksija, dalīšanās pieredzē, adaptivitāte un situativitāte skolēncentrētu risinājumu realizēšanā, sadarbība problēmu risināšanā, šķēršļu un pretrunu pārvarēšanā, profesionālā kompetence un personības izaugsme. Inovatīva

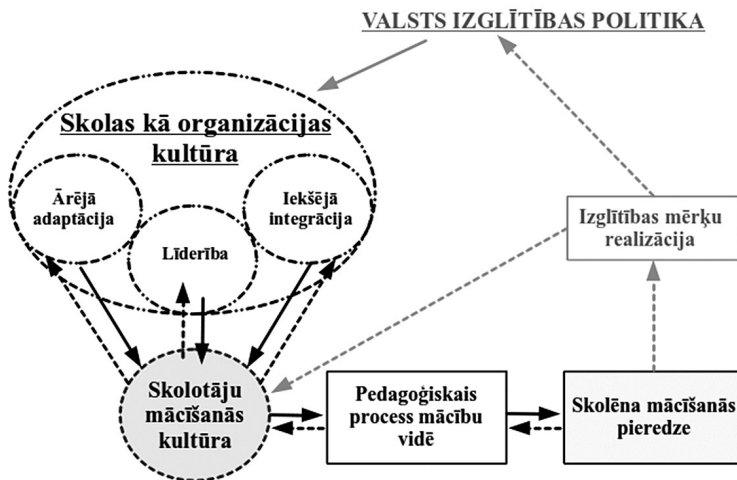
skolotāju mācīšanās kultūra veidojas skolas kultūras iekšējās integrācijas kontekstā un dinamiski mijiedarbojoties ar realitāti ārpus skolas ārējā adaptācijā. Šajos procesos būtiska ir skolas vadības nozīme, skolā īstenotā formālā un arī neformālā līderība, kas var būtiski ietekmēt kultūras procesus.

Starptautiskā pētījumā *Microsoft ITL Research* tikušas identificētas trīs sistēmisku pārmaiņu kategorijas (Shear et al., 2011), kam var noteikt atbilstošas atbildības jomas inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās atbalstam:

- 1) izglītības politikas veidotāji un īstenotāji (procesi izglītības politikā un skolvadības sistēmā, kuriem raksturīga pēctecība un saskanīgums, sistēmisks atbalsts inovācijām);
- 2) skolu vadība un līderība (skolas kultūras veidošana, kur tiek realizēta holistiska un mērķtiecīga pieeja skolotāju profesionālajai pilnveidei, veicinātas komandu darba stratēģijas, tīklošana, dalīšanās zināšanās, metodiskais atbalsts, tiek veicināta visa skolas personāla savstarpējas mācīšanās);
- 3) katra skolotāja inovatīva mācīšanās un mācīšanās prakse (skolēncentrēta pieeja, lietderīga jaunrade, uz skolēnu mācīšanās motīvu veidošanos orientētas pieejas, aktuālu prasmju un zināšanu apguve, atvērtība sadarbībai un problēmu risināšanai).

Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā tika identificētas astoņas inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas: iekšējā integrācija, ārējā adaptācija, līderība, pedagoģiskais process un mācību vide, skolēna mācīšanās pieredze, izglītības mērķu realizācija, valsts izglītības politika, inovatīva darbība. Tika izveidots šo dimensiju mijattiecību modelis (attēlā).

Inovatīvas darbības dimensija izpaužas darbības un atgriezeniskās saites attiecībās starp inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras pārējām dimensijām: bultiņas ar



Attēls. Inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensiju mijattiecību modelis

Tabula

## Inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas un kritēriji

Dimensijas	Kritēriji
Iekšējās integrācijas dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>skolas kultūra kā unikālu personību saskanīgs kopums</li> <li>dažādība un daudzveidība kā resurss</li> <li>gatavība nepārtraukti mācīties</li> <li>konservatīvā un inovatīvā līdzsvars</li> <li>komandas darbs un kopības izjūta</li> <li>atbalstošs psihoemocionālais klimats</li> <li>kopīgo vērtību apzināšanās un informētība par skolas iekšējiem procesiem</li> </ul>
Ārējās adaptācijas dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>skola kā vietējās sabiedrības daļa un kopienas resurss</li> <li>pozitīva skolas publicitāte un apzināts skaidrojošais darbs</li> <li>sadarbības partneri kā skolas resurss</li> <li>orientācija uz skolas individuālo attīstības dinamiku pretēji sāncensībai</li> <li>pieredzes apmaiņa ar plašu kolēģu loku, jaunu ideju kritiska izvērtēšana un adaptēšana</li> <li>tiek kritiski izvērtēts, kādus sabiedrības kultūras aspektus integrēt skolā</li> </ul>
Līderības dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>dalīta līderība un lēmumu pieņemšana demokrātiskā procesā</li> <li>stratēģiskā plānošana un attīstības vīzijas veidošana</li> <li>kolektīva dinamikas un mācīšanās procesu izpratne un pilnveidošana</li> <li>administratīvo un saimniecisko jautājumu risināšana</li> <li>autoritāte problēmu risināšanā un sarunu vešanā</li> <li>vidutājs starp skolas realitāti un normatīvajiem regulējumiem</li> </ul>
Pedagoģiskā procesa un mācību vides dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>skolotāja pašvirzīta mācīšanās darba procesā un darbavietā</li> <li>skolēna vajadzības kā mācību procesa konstruēšanas pamats</li> <li>dažādība kā resurss un pedagoģisko resursu daudzveidība</li> <li>gatavība situatīvi piemērot mācību plānu un metodes</li> <li>mācību procesa modelēšana kopā ar skolēnu</li> <li>procesi skolotāju kolektīvā pozitīvi ietekmē skolēnu mācību vidi</li> <li>starpniecību saikne un konsekvence prasībās starp skolotājiem</li> </ul>
Skolēna mācīšanās pieredzes dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>skolēnu reālās attīstības dinamikas prioritāte pār formālo plānojumu</li> <li>skolēns kā aktīvs mācību dalībnieks un sadarbības partneris</li> <li>ievirze bērnu patstāvīgā, aktīvā pētnieciskā darbībā</li> <li>konsekvence un taisnīgums skolas darbinieku attieksmē pret skolēniem</li> </ul>
Izglītības mērķu realizācijas dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>mācīšanās rezultātu lietderīgums dominē pār nepieciešamību sasniegt kvantitatīvus sasniegumu rādītājus (atzīmes)</li> <li>elastība un situatīvitate mērķu sasniegšanas modelēšanā</li> <li>mērķu realizācijas analīze gan mācību procesā, gan ārpus tā</li> </ul>
Valsts izglītības politikas dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>skolu autonomijas idejas nostiprināšana normatīvajos dokumentos</li> <li>formālās, neformālās un informālās izglītības integrācija skolotāju profesionālajā pilnveidē</li> <li>sistēmisks nodrošinājums jaunradei un inovācijām</li> <li>konsekvence izglītības politikas virzībā</li> <li>atbalsta funkcijas skolotāju profesionālajai darbībai dominē pār kontroles funkcijām</li> <li>normatīvos ietverti atvieglojumi pedagoģiski pamatotai rīcībai, ne tikai ierobežojumi neadekvātai rīcībai</li> </ul>
Inovācijas darbības dimensija	<ul style="list-style-type: none"> <li>pastāvīga mācīšanās sadarbībā, ekspansīva mācīšanās un pilnveide visas skolas darbības kontekstā</li> <li>eksperimentēšanas, nenoteiktības un kļūdu mācīšanās potenciāla izmantošana</li> <li>adaptīvi, situatīvi un individualizēti procesuālie uzlabojumi</li> <li>atgriezeniskā saites analīze, kritiskā refleksija un transformatīva mācīšanās</li> <li>inovācija kā attīstības vajadzību īstenošana</li> </ul>

nepārtraukto līniju modelī apzīmē darbību vai ietekmi, bultiņas ar pārtraukto līniju apzīmē atgriezenisko saiti. Darbības saiti raksturo mērķtiecīga, uz sadarbību balstīta, lietderīgi radoša un pētnieciska, situatīva un kontekstuāla pieeja skolēnu mācīšanās pieredzes bagātināšanai. Atgriezeniskā saite apzīmē regulāru informācijas plūsmu, kas tiek pakļauta mērķorientētai, kritiskai refleksijai, lai pilnveidotu pedagoģisko procesu.

## Skolotāju mācīšanās kultūras empīriskā izpēte

Lai pārbaudītu identificēto dimensiju loģiskumu un saskaņotību, kā arī izveidotu inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras kritērijus, tika veikta empīriskā izpēte. Datu ieguvei tika izmantotas intervijas un fokusgrupas diskusija. Kā datu analīzes kategorijas tika izmantotas sākotnēji identificētās inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas, konceptualizācijas rezultātā tika izveidoti 44 kritēriji. Pētījuma bāzi veido trīs izglītības inovāciju eksperti, kas iesaistīti ar skolotāju profesionālo pilnveidi saistītos projektos, un četri inovatīvas skolas X skolotāji – šajā nelielajā Pierīgas skolā tiek īstenota pieeja, kas atšķiras no tipiskas vispārizglītojošās skolas pieejas.

Empīriskās izpētes rezultātā identificētās dimensijas tika atzītas par atbilstošām inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās raksturošanai. Tika integrētas pētījuma teorētiskās atziņas un respondentu viedokļu analīzes rezultāti, iegūtie kritēriji apkopoti tabulā.

## Nobeigums

Skolas pamatzdevums ir sagatavot jauno paaudzi dzīvei sabiedrībā, mūsdienās to raksturo intensīvas pārmaiņas un ievērojams zināšanu pieaugums pasaules mērogā. Šī situācija ir liels izaicinājums gan skolai, gan birokrātiskajam aparātam, jo ar institucionālu pieeju skolās pārmaiņas īstenojas lēni, un pēc būtības tas nenodrošina katrai skolai piemērotākā risinājuma īstenošanu. Turpretī iespēju īstenot katras kopienas specifiskās vajadzības sniedz tādas politikas īstenošana, kas vērsta uz procesiem skolu kultūrā, sniedzot skolām nepieciešamo autonomiju un atbalstu.

Tomēr identificētās inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas un kritēriji liecina arī par to, ka skolas kultūra nav visspēcīga – tā darbojas noteiktā vēsturiskā, ekonomiskā un konkrētas sabiedrības kontekstā, tā ir dinamiska sistēma, kurā vienmēr aktuāla ir pretruna starp jaunrades un stabilizācijas nepieciešamību. Lai skolas institūcija varētu attaisnot savu pastāvēšanas mērķi, tai ir nemitīgi jāpilnveidojas, tāpēc inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās ir kritiski nozīmīga.

Latvijas izglītības sistēmai ir plašas iespējas sekmēt inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanos skolā kā organizācijā. Nepieciešams

- 1) mazināt sistēmiskos šķēršļus jaunradei izglītības institūcijās un to starpā; nepieciešamās darbības ietver ne tikai izmaiņas likumdošanā un normatīvajos aktos, bet arī praktiskās darbības pārskatīšanu;

- 2) veicināt pilnveidi atbilstoši identificētajām inovativitātes dimensijām un kritērijiem.

Izveidotais inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās mijattiecību modelis, dimensijas un kritēriji var tikt izmantoti kā pašanalīzes instruments skolu kultūras pilnveides procesā.

Inovatīvas skolotāju mācīšanās un skolas kultūras pilnveides problemātika ir aktuāla turpmākajai pētniecībai, izstrādātās inovatīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās dimensijas un kritēriji var tikt tālāk pilnveidoti un izmantoti par pamatu katras skolas specifikai adaptējama instrumentārija izstrādē skolu kultūras pilnveidošanai.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Arthur, L., Marland, H., Pill, A., Rea, T.** School culture and postgraduate professional development: delineating the 'Enabling School'. *Professional Development in Education*, Vol. 36, No. 3, 2010, p. 471–489.
2. **Cropley, D. H.** Summary – The Dark Side of Creativity: A Differentiated Model. In: *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010, p. 360–374.
3. **Daiktere, I.** *Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē*. Promocijas darbs. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 2012. 228 lpp.
4. **Dewey, J.** *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1966. 378 p.
5. **Engeström, Y., Engeström, R. & Suntuo, A.** Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 2002, p. 211–224.
6. **Jarvis, P.** *Adult education and lifelong learning: theory and practice. Fourth edition*. London; New York: Routledge, 2010. 353 p.
7. **Jarvis, P.** *Towards Comprehensive theory of human learning*. London; New York: Routledge, 2006. 235 p.
8. **Koke, T., Muraskovska, I., Jonina, R.** Educators' Professional Development: from Policy Guidelines to Collaborative Learning in Action. In: *The Perspectives of the Pedagogy: Innovative Solutions*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013. 238 lpp.
9. **Kuļiņš, D.** Pieaugušo formālā un neformālā izglītība, kā arī informālā mācīšanās kā mūžizglītības principa ieviešanas elements. No: *Pieaugušo izglītība: rakstu krājums*. Rīga: RaKa, 2012, 18.–27. lpp.
10. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). *Statistika par vispārējo izglītību* (tiešsaiste). Rīga: IZM, 2013 (atsauce 07.05.2014.). Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/9576.html>.
11. **Mezirow, J.** *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 272 p.
12. **Misāne, G., Gurbo, M., Jemeljanova, I., Dedze, I.** *Pētījums par pedagogu darba prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā*. Rīga: Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra, 2007. 84 lpp.
13. **O'Sullivan, D., Dooley, L.** *Applying Innovation*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, 2009. 424 p.



14. **Peršēvica, A.** *Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu un tās mīļakarības ar izglītības kvalitāti.* Promocijas darbs. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 2013. 179 lpp.
15. **Reņģe, V.** *Mūsdienu organizāciju psiholoģija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2007. 215 lpp.
16. **Sahlberg, P.** *Finnish lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011. 167 lpp.
17. **Sahlberg, P.** *The PISA 2012 scores show the failure of 'market based' education reform: A truly successful education system has students of all socio-economic backgrounds scoring highly on PISA tests* (tiešsaiste). *The Guardian*, 2013 (atsauce 21.04.2014.). Pieejams: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/08/pisa-education-test-scores-meaning>.
18. **Schein, E. H.** *Organizational Culture and Leadership. Third edition.* San Francisco: Jossey-Bass, 2004. 458 p.
19. **Schein, E. H.** *Organizational Culture and Leadership. Fourth edition.* San Francisco: Jossey-Bass, 2010. 464 p.
20. **Shear, L., Gallagher, L., & Patel, D.** *ITL Research 2011 findings: Evolving Educational Ecosystems* (tiešsaiste). Redmond: Microsoft, 2011 (atsauce 12.05.2014.). Pieejams: <http://www.itlresearch.com/research-a-reports/10-reports/40-2011-itl-research%20h-findings-and-implications>.
21. **Simola, H.** Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse. *Curriculum Studies*, Vol. 30, No. 3, 1998, p. 339–356.
22. **Taylor, E. W.** Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective of the Role of Emotions and Unconscious Ways of Knowing. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, No. 3, 2001, p. 218–236.
23. **Virkkunen, J., Newnham, D. S.** *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education.* Rotterdam: Sense Publishers, 2013. 294 p.

## Summary

*As the social and cultural changes in society become more intense, there is also a need for educational institutions to adapt accordingly, though they have often been criticized for their conservatism and inability to swiftly react to social changes. Based on the growing necessity to improve the learning processes in the culture of each school, a study was conducted on the possibilities to develop an innovative learning culture among teachers.*

*This paper analyzes the learning culture among teachers as a part of the organizational culture of a school that has a central role in creating pedagogical innovations. To present a theoretical framework, different dimensions of the development of an innovative learning culture have been studied. With the use of qualitative empirical methods the opinions of educational experts and teachers from an innovative school X have been examined and conceptualized. Moreover, the criteria for the development of an innovative learning culture among teachers have been put forward and the terms for the development of such a culture have been explained.*

**Keywords:** *organizational culture, learning culture among teachers, reflection, educational innovation.*

## Skolēnu kompetences attīstība ilgtspējīgai nākotnei

### *Development of Pupils' Competence Regarding Sustainable Future*

**Daiga Kalniņa**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [daiga.kalnina@lu.lv](mailto:daiga.kalnina@lu.lv)

Pētījums veikts starptautiska projekta *Lessons from Nature* ietvaros. Tā mērķis – izveidot inovatīvas pieejas ilgtspējīgai attīstībai, lai sagatavotu skolēnus aktīvai daļībai zaļās ekonomikas un sabiedrības veidošanā. Pētījuma laikā izstrādāti un aprobēti nodarbību cikli, lai mainītu tradicionālos priekšstatus par to, kā tiek ražotas un izmantotas dažādas lietas. Pētījuma rezultātā secināts, ka aprobētie nodarbību cikli un tajos izmantotā metodika sekmē ilgtspējīgas attīstības īstenošanai nepieciešamās kompetences attīstību. Skolēni pēc nodarbību cikla apguves vēlas rīkoties, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni, un ir motivēti apgūt tam nepieciešamās zināšanas un prasmes.

**Atslēgvārdi:** ilgtspējīga attīstība, kompetences attīstība, mācīšanās dabā.

### **Ievads**

Industriālā revolūcija izraisījusi strauju cilvēku populācijas pieaugumu. Pēdējos 50 gados cilvēku skaits ir pieaudzis vairāk nekā iepriekšējos četros miljonus gadu kopā. Pašreiz pasaulē dzīvo apmēram septiņi miljoni cilvēku un tiek prognozēts, ka līdz 2050. gadam to skaits pieaugs līdz deviņiem miljoniem (United Nations, 2004). Jau tagad lielai daļai pasaules iedzīvotāju pārtikas un tīra dzeramā ūdens trūkums ir problēma. Pārapsdzīvotība un resursu patēriņa paradumi ietekmē cilvēku veselību un pārticību, kā arī dabu, izraisot klimata pārmaiņas. Daudzas no pasaulē aktuālajām problēmām Latvijai neskar tieši, bet, notiekot izmaiņām pasaulē, mūsdienu globalizācijas apstākļos tās agrāk vai vēlāk ietekmēs arī Latviju, tāpēc jau tagad nepieciešamas izmaiņas skolas pedagoģijā – izglītības mērķī, saturā un procesā, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni.

Pasaulē nav vienotas izpratnes par to, kas ir ilgtspējīga attīstība un kā kļūt ilgtspējīgākiem, jo dažādās valstīs situācija un problēmas ir atšķirīgas. Tāpēc arī izpratne par to, kas ir izglītība ilgtspējīgai attīstībai un kā tā īstenojama, ir atšķirīga un mainīga (UNESCO). Pasaulē joprojām aktuāls ir jautājums par to, kādam jābūt mācīšanās procesam, kurā cilvēki varētu attīstīt kompetenci, kas nepieciešama, lai radītu ilgtspējīgu pasauli. Izglītībai ilgtspējīgai attīstībai būtu jānodrošina iespēja

ikvienam cilvēkam iegūt zināšanas, prasmes, attieksmes un vērtības, kas nepieciešamas, lai veidotu ilgtspējīgu nākotni. Mācību saturam un metodēm jāpalīdz skolēniem mainīt viņu uzvedību un rīkoties tā, lai panāktu ilgtspējīgu attīstību.

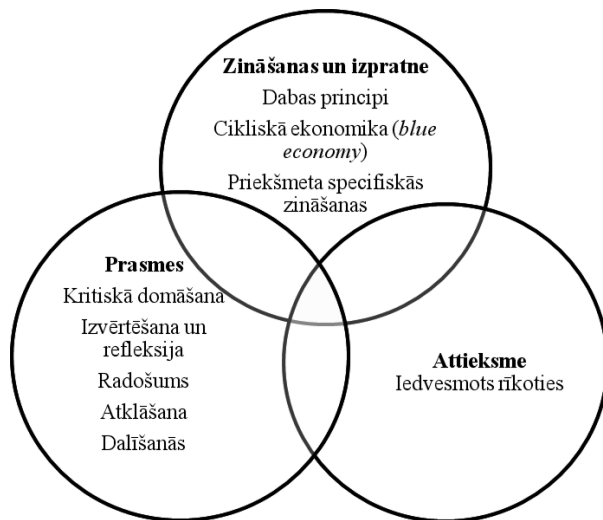
Daniela Tilburija ir analizējusi ap 200 rakstu, lai saprastu tendences, inovācijas un izaugsmi izglītības ilgtspējīgai attīstībai izpratnē un īstenošanā kopš izglītības ilgtspējīgai attīstībai dekādes sākuma. Viņa secināja, ka izglītības ilgtspējīgai attīstībai kontekstā mācību procesā mās uzdot kritiskus jautājumus, precizēt savas personīgās vērtības, iztēloties pozitīvākas un ilgtspējīgākas nākotnes scenārijus, domāt sistēmiski, mācīto izmantot problēmu risināšanā un lēmumu pieņemšanā, pētīt dialektiku starp tradicionālo un inovatīvo (Tilbury, 2011).

Starptautiskā projekta *Lessons from Nature* ietvaros tika izveidota inovatīva pieeja ilgtspējīgas attīstības mācīšanai, lai sagatavotu skolēnus aktīvai līdzdalībai videi draudzīgas ekonomikas un sabiedrības veidošanā. Pētījuma laikā izstrādātas un aprobētas nodarbības, kuru apguves laikā dabā tiek meklētas idejas, lai mainītu tradicionālos priekšstatus par to, kā tiek ražotas un izmantotas dažādas lietas. Nodarbībās tiek organizēta uz atklājumiem balstīta mācīšanās, attīstot ilgtspējīgas attīstības īstenošanai nepieciešamo kompetenci, kas aptver arī domāšanas maiņu, lai no koncentrēšanās uz personīgo vainas apziņu un taupīšanu pārietu pie jaunu, oriģinālu risinājumu meklēšanas. Nodarbību mērķis ir attīstīt kompetenci, kas nepieciešama ilgtspējīgas nākotnes nodrošināšanai.

## Kompetence ilgtspējīgai nākotnei

Kompetence ietver zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmi, kas nepieciešama ikviena konkrēta indivīda profesionālo mērķu sasniegšanai (Chishimba, 2001). "Kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī." (Tiļļa, 2003, 55) Pasaulē nav vienotas izpratnes par to, kāds ir kompetences, kas nepieciešama ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai, saturs (de Kraker, Lansu, van Dam-Mieras, 2007), t. i., nav vienotas izpratnes par zināšanām, prasmēm, vērtībām un attieksmēm. Tas skaidrojams ar ilgtspējīgas attīstības komplekso dabu, dažādo izpratni un tās nepārtraukto attīstību. Galvenais izglītības ilgtspējīgai attīstībai mērķis ir tādu skolēnu kompetenču attīstība, kas ļautu viņiem atrast īstenojamus risinājumus ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai (Sleurs, 2008).

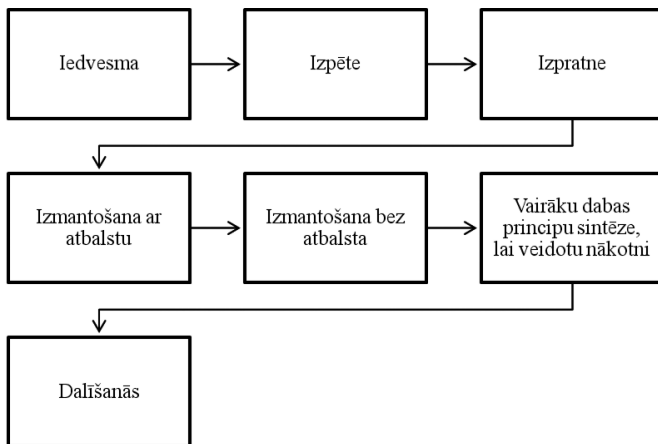
Tas nozīmē, ka zināšanām jābūt uz darbību orientētām un starpdisciplinārām, tādām, kas sasaista vidi, cilvēkus, kultūru un sabiedrību (Jensen, Schnack, 1997; Jensen, 2002). Tāpēc pētījumā ekspertu grupa, balstoties uz Viljama Makdono un Mihaēla Braungarta (Makdono, Braungarts, 2012) un Kena Vebstera un Kreiga Džonsona (Webster, Johnson, 2009) teorētiskajām nostādnēm par cirkulāro ekonomiku un tās īstenošanu ilgtspējīgas nākotnes nodrošināšanai, noteica, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes ietilpst tādas kompetences sastāvā, kāda ir nepieciešama ilgtspējīgas nākotnes nodrošināšanai (1. att.).



1. attēls. Zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ietilpst kompetencē, kura nepieciešama ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai

## Pētījuma metodoloģija

Tika izveidotas 32 vairāku stundu nodarbību cikli, no tiem septiņi – latviešu valodā.



2. attēls. Nodarbību cikla struktūra

Katram nodarbību ciklam bija noteikta struktūra (2. att.), un nodarbībās bija jāapgūst kāds atzinums par dabu:

- dabā atkritumi ir izejvielas,
- daba piedāvā daudzveidīgus ieguvumus,

- daudzveidība dabā stiprina to,
- dabā viss darbojas, pateicoties Saules enerģijai,
- daba optimizē,
- daba pielāgojas, mainās un reaģē.

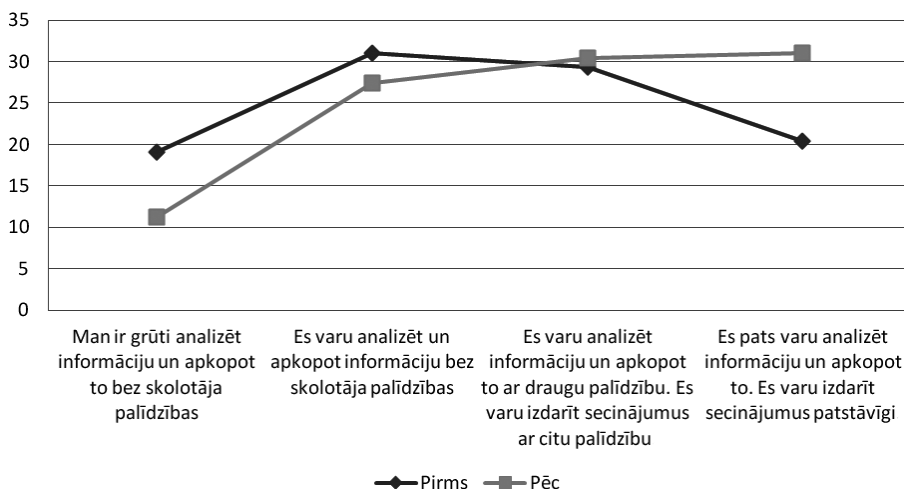
Katrā nodarbību ciklā metodes tika izvēlētas un kombinētas tā, lai mācīšanās būtu interesanta un iedvesmojoša, balstīta uz pētniecību, skolēna aktivitāti un iedvesmošanos no dabas un piedāvātu risināt reālas dzīves situācijas un meklēt daudzveidīgus risinājumus, kā arī novērtētu savu mācīšanās rezultātu un reflektētu par mācīšanos. Visos nodarbību ciklos tika iekļauta mācīšanās ārā un telpās.

Pētījuma bāze bija 12–16 gadus veci skolēni no Latvijas, kuri veica pašvērtējumu par savu kompetences līmeni nodarbību cikla sākumā un beigās, vērtējot zināšanas un prasmes, kā arī atbildot uz jautājumiem, kas rosina refleksiju.

## Rezultāti un diskusija

Tā kā visu nodarbību ciklu īstenošanas rezultāti bija līdzīgi, tad tālāk kā piemērs analizēta skolēnu kompetences attīstība nodarbību ciklā “Nākotnes transports” (pilns nodarbības apraksts pieejams interneta vietnē [http://www.lessonsfromnature.org/lv/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=84](http://www.lessonsfromnature.org/lv/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=84)).

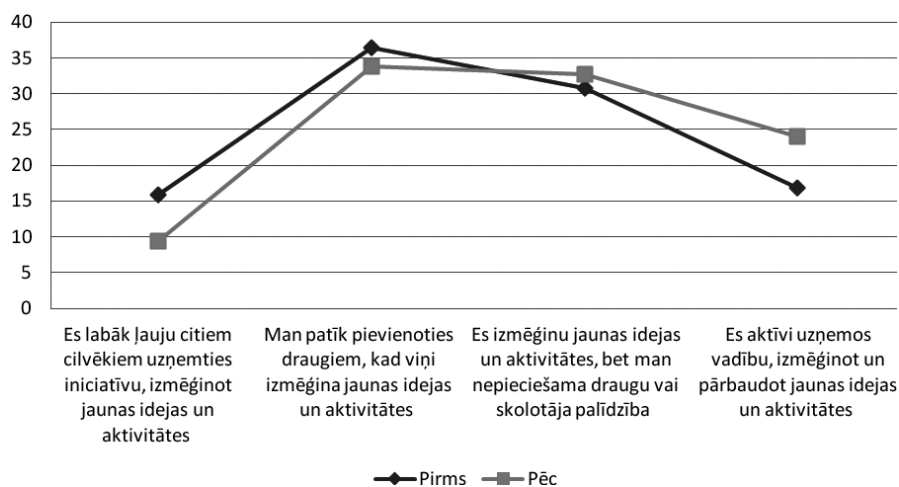
Rezultātu analīzē apkopoti dati par 1042 skolēnu kompetences attīstību. 3.–8. attēlā redzams skolēnu procentuālais sadalījums pa līmeņiem pētījuma sākumā un beigās. Nodarbību ciklu īstenošanas apmācības seminārā daļa skolotāju uzskatīja, ka šāda vecuma bērni nespēs rast risinājumus izvirzītajai problēmai un sevi novērtēt. Pēc nodarbību cikla aprobācijas skolotāji atzina: jo jaunāki skolēni, jo radošāki viņi ir risinājumu meklējumos.



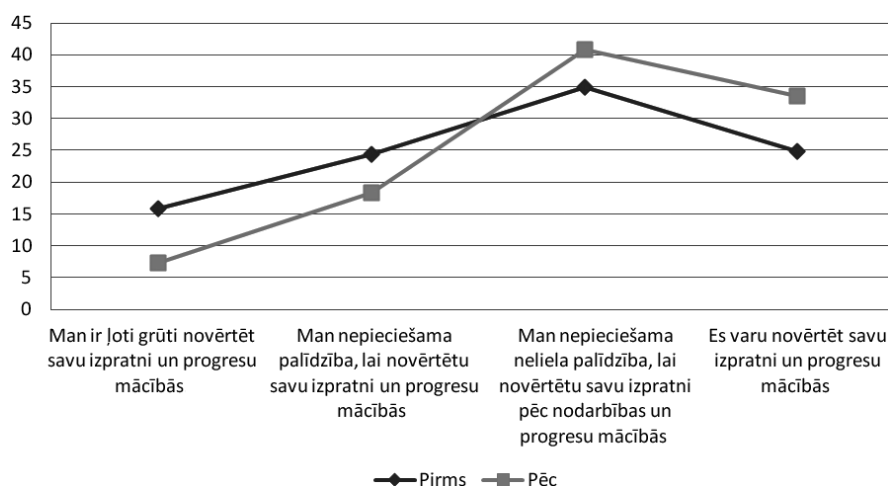
3. attēls. Informācijas analīzes prasmes kā kritiskās domāšanas prasmes komponentes attīstība

Salīdzinājumā ar citām nodarbībā attīstāmajām prasmēm informācijas analīzes prasme pētījuma sākumā tika vērtēta kā labi attīstīta (3. att.). Pētījuma sākumā 19% skolēnu bija zems līmenis – viņi atzina, ka ir grūti analizēt un apkopot informāciju bez skolotāja palīdzības. Gandrīz tikpat daudziem skolēniem (20%) bija ļoti augsts informācijas analīzes prasmes līmenis, t. i., viņi uzskatīja, ka paši var analizēt informāciju un to apkopot, kā arī patstāvīgi secināt. Pētījuma laikā visstraujāk pieauga tieši to skolēnu skaits, kas sasnieguši augstāko informācijas analīzes prasmes līmeni.

Analizējot datus par iniciatīvas kā radošuma komponentes attīstību (4. att.), secināms, ka attīstības dinamika ir vienmērīgāka, t. i., skolēnu prasme attīstījies par vienu līmeni.



4. attēls. Iniciatīvas kā radošuma komponentes attīstība

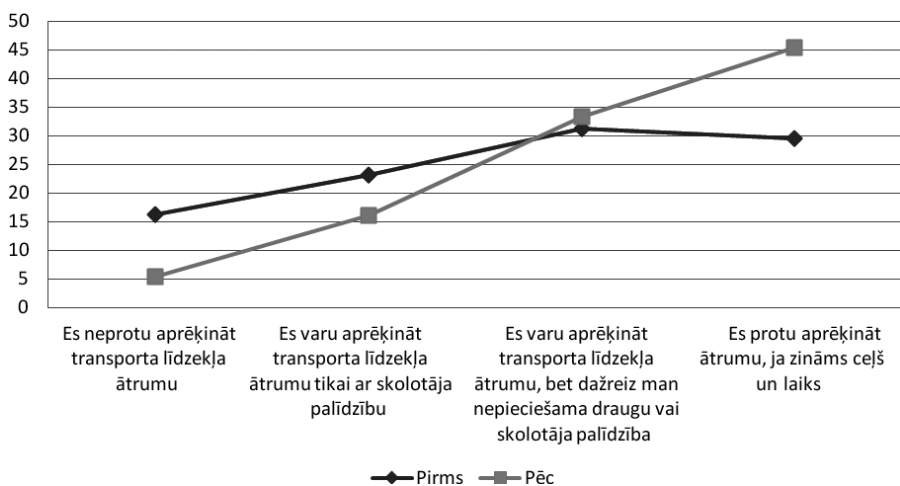


5. attēls. Izvērtēšanas prasmes attīstība

5. attēlā redzams, ka pētījuma sākumā tikai 25% skolēnu varēja patstāvīgi novērtēt savu izpratni un progresu mācībās, bet pārējie (16%) to nespēja vai arī viņiem (59%) bija nepieciešama palīdzība. Pētījuma beigās tikai 7% skolēnu bija zems izvērtēšanas prasmes līmenis un 34% skolēnu uzskatīja, ka spēj patstāvīgi novērtēt savu izpratni un progresu mācībās. Šīs prasmes attīstība ir būtiska, lai skolēns pēc skolas pabeigšanas neapstātos pie sasniegtā, bet spētu identificēt nepieciešamību mācīties un konkretizēt mācīšanās saturu dzīves un turpmāko mācību radītās problēmsituācijās.

Iepriekš analizēto prasmju attīstībai nepieciešams ilgstošs laiks, lai sasniegtu augstāko līmeni. Savukārt, lai iemācītos aprēķināt ātrumu, ja zināms ceļš un laiks, pietiek ar vienu nodarbību. Tāpēc, lai gan 45% skolēnu to iemācījušies darīt patstāvīgi (6. att.), uzmanību piesaista 5% skolēnu, kuri pētījuma beigās joprojām uzskata, ka viņi neprot aprēķināt transporta līdzekļa ātrumu, un 15% skolēnu, kuri to var aprēķināt tikai ar skolotāja palīdzību. Šie rezultāti varētu liecināt, ka vai nu skolotājs nav ievērojis visus metodiskos norādījumus, vai arī vēl nepieciešams nodarbību papildināt ar aktivitātēm, kas visiem skolēniem dotu iespēju iemācīties aprēķināt transporta līdzekļa ātrumu. Analizējot nodarbības aprakstu šo rezultātu kontekstā, var izvirzīt hipotētisku pieņēmumu, ka skolotājs neprot vadīt mācību procesu, kurā skolēniem tiek dota iespēja pašiem izvirzīt savus pieņēmumus un tos pārbaudīt. Nodarbības aprakstā norādīts, ka skolēni paši mēģina izgatavot dažādus prototipus transportam, iedvesmoties no dabā redzētajiem pārvietošanās veidiem, un paši izdomā rādījumus, ko salīdzinās un testēs, lai secinātu, kā panākt maksimālu ātrumu. Šajā procesā skolēniem nepieciešama skolotāja vadība – skolotājs rosina skolēnu diskusijas, veicina analizēt izvirzītās idejas un to īstenošanas rezultātus, nevis pasaka priekšā pareizo atbildi.

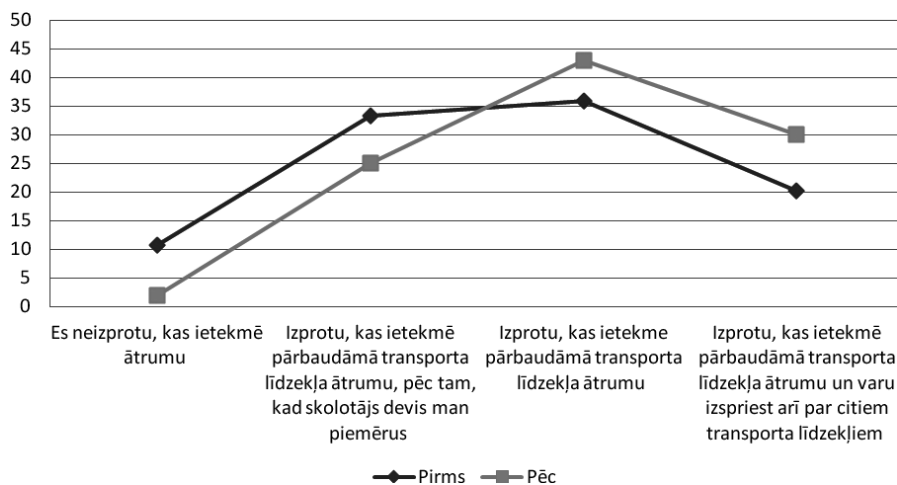
Līdzīgus secinājumus var izdarīt, novērtējot zināšanas par faktoriem, kas ietekmē ātrumu. Pētījuma beigās par 10% palielinājies to skolēnu skaits, kuri izprot, kas ietekmē pārbaudāmā transporta līdzekļa ātrumu, un kuri var spriest arī par citiem transporta līdzekļiem (7. att.), t. i., spēj vispārināt.



6. attēls. Ātruma aprēķināšanas prasmes attīstība

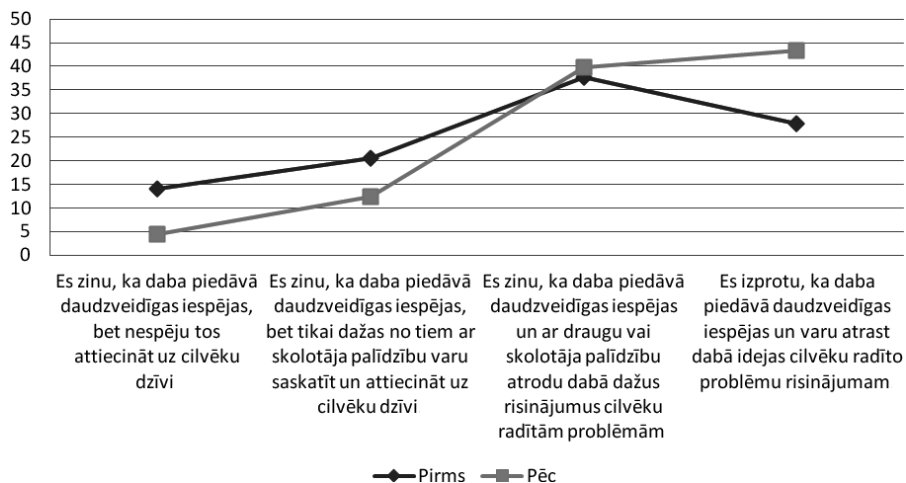


Tai pašā laikā 2% skolēnu arī pēc nodarbības uzskata, ka viņi nesaprot, kas ietekmē ātrumu, 25% – spēj izprast tajā gadījumā, ja skolotājs piedāvā dažus piemērus, un 43% skolēnu izprot, kas ietekmē pārbaudāmā transporta līdzekļa ātrumu, bet nespēj novērotās likumsakarības attiecināt uz līdzīgām situācijām.



#### 7. attēls. Kā attīstās zināšanas par ātrumu ietekmējošiem faktoriem

Analizējot zināšanu attīstības datus par atziņu “Daba piedāvā daudzveidīgus ieguvumus” (8. att.), secināms, ka pat pēc viena nodarbību cikla skolēniem vērojams nozīmīgs progress.



#### 8. attēls. Zināšanu attīstība par atziņu “Daba piedāvā daudzveidīgus ieguvumus”

Par 16% pieaudzis to skolēnu skaits (43% skolēnu pētījuma beigās), kuri izprot, ka daba piedāvā daudzveidīgas iespējas, un kuri var patstāvīgi atrast dabā idejas cilvēku radīto problēmu risinājumam. Tas liecina, ka izvēlētā metodika bijusi atbilstīga, lai skolēni izprastu, ka inovācijas, kas nodrošinātu ilgtspējīgu attīstību, meklējamas dabā.

Apkopojot atbildes uz refleksijas jautājumiem, secināms, ka 87% skolēnu bija aizrāvušies ar risinājumu meklēšanu dabā un iedvesmoti mainīt pasauli, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni. Iedvesma skolēniem kalpoja kā motivācija dabaszinātņu mācību priekšmetu apguvei. Turpmākos pētījumos būtu lietderīgi noskaidrot, cik noturīgs ir šis motīvs un kā skolotāji sekmē skolēnu motivāciju.

## Secinājumi

Pētījuma rezultātā secināts:

1. Izvēlētais saturs, nodarbību cikla struktūra un nodarbībās izmantotā metodika sekmē ilgtspējīgai nākotnei nepieciešamās kompetences sastāvā ietilpstošo zināšanu, prasmju un attieksmju attīstību.
2. Skolēni pēc moduļa apguves ir iedvesmoti un vēlas mainīt pasauli, lai nodrošinātu ilgtspējīgu nākotni, un iedvesma darbojas kā motivācija dabaszinātņu priekšmetu apguvei.
3. Turpmākos pētījumos, meklējot veidus skolēnu kompetences attīstībai, nepieciešams noskaidrot arī skolotāju kompetenci uz skolēna darbību orientēta mācību procesa plānošanā un vadīšanā, tās attīstību un ietekmi uz skolēnu kompetences pilnveidi.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Chishimba, C. P.** Content-based Teacher Education Approach versus Competence-based Teacher Education Approach. *Prospects. Quarterly review of comparative education*, Vol. XXXI, No. 2, 2001, p. 229–238.
2. **de Kraker, J., Lansu, A., van Dam-Mieras, M. C.** Competences and competence-based learning for sustainable development. In: J. de Kraker, A. Lansu, M. C. van Dam-Mieras (Eds.). *Crossing Boundaries. Innovative learning for sustainable development in higher education*. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften, 2007, p. 103–114.
3. **Jensen, B. B.** Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, Vol. 8, Issue 2, 2002, p. 325–334.
4. **Jensen, B. B., Schnack, K.** The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, Vol. 3, Issue 2, 1997, p. 163–178.
5. **Makdono, V., Braungarts, M.** *No šūpuļa līdz šūpulim: zaļā domāšana lietu pasaulē*. Rīga: Jumava, 2012. 189 lpp.
6. **Sleurs, J.** (Ed.) *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Brussels: Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1, 2008. 88 p.
7. **Tilbury, D.** *Assessing ESD Experiences during the DESD: An Expert Review on Processes and Learning for ESD*. Paris: UNESCO, 2011. 132 p.
8. **Tiļļa, I.** *Pusaudžu sociokultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 2003. 250 lpp.

9. UNESCO. *ESD: Building a Better, Fairer World for the 21st Century*. 8 p. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216673E.pdf>.
10. United Nations. *World Population to 2300*. New York: United Nations, 2004. 240 p. Pieejams: <http://www.un.org/esa/population/publications/longrange2/WorldPop2300final.pdf>.
11. **Webster, K., Johnson, C.** *Sense & Sustainability: Educating for a Circular Economy*. TerraPreta, 2009. 168 p.

## Summary

*A study was carried out in the framework of international project "Lessons from Nature". The aim of the research is to create an innovative approach to education for sustainable development in order to prepare students for active participation in the blue economy to build "green society". During the study training cycles were developed and tested to search for ideas in nature to change the traditional ways of how a variety of things are produced and used. Training cycles are organized according to the discovery - based learning through the building of sustainable development required to contribute to the competence that embraces the shift of the mindset from focussing on the personal guilt and saving, toward new, original solutions instead. It was concluded that the content and methodology used in training cycles promotes creating the competences needed to implement sustainable development.*

**Keywords:** *sustainable development, development of competence, learning in nature.*

## **Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Skolotājs” īstenošanas pieredze Latvijas Universitātē**

### *Experience of Implementing the 2<sup>nd</sup> Level Higher Professional Study Program “Teacher” at the University of Latvia*

**Sandra Kalniņa**

Latvijas Universitātē

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [sandra.kalnina@lu.lv](mailto:sandra.kalnina@lu.lv)

Rakstā tiek iztirzāta otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas (SP) “Skolotājs”, kas tika izstrādāta ar Eiropas Sociālā fonda projekta “Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” (vienošanās Nr. 2010/0096/1DP/1.1.2.3./09/IPIA/VIAA/001) atbalstu, īstenošanas pieredze Latvijas Universitātē. Tiek aplūkoti SP mērķi un uzdevumi, to atbilstība sasniedzamajiem rezultātiem, kā arī SP organizācijas jautājumi. SP galvenā inovācija ir pieeja tās īstenošanai: programmas modulārā uzbūve, elastīgs studiju laiks, pilnveidots kursu saturs, orientācija uz studiju rezultātiem un skolotāja profesionālās kompetences pilnveidi. Programma tiek īstenota, balstoties uz studējošo iepriekšējo izglītību, praksi izglītības iestādē, kā arī ņemot vērā mērķauditorijas dažādo grupu vajadzības un priekšmetu specializāciju. Otrā līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programma “Skolotājs” dod iespēju skolotājiem ar dažādu akadēmisko zinātņu bakalaura vai maģistra izglītību iegūt skolotāja kvalifikāciju attiecīgās zinātņu nozares mācību priekšmeta mācīšanai, kā arī skolotājiem ar jau iegūtu augstāko profesionālo pedagoģisko izglītību iegūt cita mācību priekšmeta skolotāja kvalifikāciju, lai reaģētu uz nepieciešamību pēc skolotājiem ar divām vai vairākām kvalifikācijām. Īpaša uzmanība tiek pievērsta SP stiprajām pusēm. Rakstā tiek analizēts studējošo viedoklis par studijām šajā programmā personības un profesionālās kompetences attīstīšanas un pilnveides kontekstā. Studējošo anketēšanas rezultāti ļauj secināt, ka SP nodrošina skolotājam nepieciešamo mācību priekšmeta zināšanu un prasmju apguvi, kā arī daudzpusīgu skolotāja kompetences attīstību.

**Atslēgvārdi:** skolotāju izglītība, studiju programma, studiju rezultāti.

### **Ievads**

21. gadsimtā skolotāju izglītība jāorganizē ciešā sasaistē ar pārmaiņām sabiedrības dzīvē, ko nesuši gan globalizācijas procesi, gan informācijas tehnoloģiju attīstība. Strādājot mūsdienu skolā, skolotājam ir jāprot skatīties perspektīvā, apzinoties,

ka liela daļa profesiju, kurās nākotnē strādās viņa skolēni, iespējams, vēl pat nav izgudrotas. Skolotājam studiju procesā ir jāapgūst 21. gadsimta prasmes, t. i., prasmi būt radošam, elastīgam domāšanā, kā arī kritiski un loģiski domājošam, prasmi sadarboties un darboties komandā ar visām mācību procesa rezultātā ieinteresētajām pusēm, prasmi būt individuāli atbildīgam par savu veikumu un tajā pašā laikā būt sociāli atbildīgam. Studējot Latvijas Universitātes otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmā (SP) “Skolotājs”, studenti apgūst gan izvēlētā mācību priekšmeta saturu un pasniegšanas metodiku, gan prasmes, kas nepieciešamas profesionālās darbības veikšanai.

## **Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Skolotājs” raksturojums**

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmai “Skolotājs”, kas tika izstrādāta ar Eiropas Sociālā fonda projekta “Inovatīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” (vienošanās Nr. 2010/0096/IDP/1.1.2.3./09/IPIA/VIAA/001) atbalstu, ir raksturīga modulārā uzbūve un elastīgs studiju laiks atbilstoši studējošajai iepriekšējai izglītībai un praksei izglītības iestādē. SP “Skolotājs” dod iespēju skolotājiem ar dažādu akadēmisko zinātņu bakalaura (vai maģistra) izglītību iegūt skolotāja kvalifikāciju attiecīgās zinātnes nozares mācību priekšmeta mācīšanai, kā arī skolotājiem ar augstāko profesionālo pedagogisko izglītību iegūt cita mācību priekšmeta skolotāja kvalifikāciju. Šāda iespēja ļauj SP absolventiem labāk konkurēt darba tirgū un laikus reaģēt uz nepieciešamību pēc pedagogiem ar divām vai vairākām kvalifikācijām.

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma “Skolotājs” paredzēta divām mērķgrupām.

1. *Studentiem ar augstāko izglītību.* Šajā grupā studējošie apgūst specializētās zināšanas pedagogijā un psiholoģijā, kas nepieciešamas atbilstošajam priekšmeta skolotājam, iegūst izpratni par skolotāja darba jomām un likumsakarībām, spēj profesionāli strādāt un izmantot praksē apgūtās teorētiskās zināšanas un prasmes konkrētajā mācību priekšmetā.
2. *Studentiem ar skolotāja kvalifikāciju.* Šajā grupā studējošie apgūst zināšanas un iegūst kompetenci, kas nepieciešama izvēlētā mācību priekšmeta skolotājam.

Studijas beidzot, skolotāji prot uzņemties atbildību un iniciatīvu, veicot gan savu individuālo darbu, gan strādājot komandā ar citiem skolas skolotājiem un vadot skolēnu mācīšanās procesu; spēj patstāvīgi pieņemt lēmumus un risināt skolotāja darba problēmas.

## **Programmas uzdevumi**

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmai “Skolotājs” ir šādi uzdevumi:

- nodrošināt kvalitatīvas, Latvijas Republikas standartiem atbilstošas augstākās pedagogiskās izglītības iegūšanas iespējas;

- nodrošināt iespēju topošajiem skolotājiem papildināt zināšanas un praktiskā darba iemaņas priekšmetā un mācību metodikā, kas nodrošina profesionālu skolotāja darbību un sekmē studējošo profesionalitātes paaugstināšanos;
- veicināt studējošo pašizglītības vajadzības attīstību, sekmējot viņu virzību uz mūžizglītību vienotā Eiropas izglītības telpā;
- nodrošināt iegūto teorētisko zināšanu, praktisko iemaņu un profesionālo attieksmju lietošanu pedagoģiskajā darbībā izglītības iestādēs.

## Studiju programmas pamatstruktūra

Studiju programma veidota, balstoties uz autonomiem studiju moduļiem, kuru izvēli nosaka studenta iepriekš iegūtā izglītība un kurus kombinējot tiek noteikts studiju ilgums un iegūstamā mācību priekšmeta skolotāja kvalifikācija atbilstoši studenta plānotajai pedagoģiskās karjeras attīstības perspektīvai.

Studiju programmas pamatstruktūru veido šādi studiju moduļi:

- izglītības zinātņu kopa – 12 kredītpunkti;
- mācību priekšmeta saturs I – 12 kredītpunkti;
- mācību priekšmeta saturs II – 12 kredītpunkti;
- mācību priekšmeta mācību metodika I – 12 kredītpunkti;
- mācību priekšmeta mācību metodika II – 12 kredītpunkti.

## Plānotie programmas rezultāti

Studiju programmas beidzēji

- iegūs skolotājam nepieciešamās zināšanas par mācību priekšmeta saturu, mācību metodiku, pedagoģiju un psiholoģiju atbilstoši iegūstamajai mācību priekšmeta skolotāja kvalifikācijai;
- spēs izmantot apgūtās teorētiskās zināšanas un prasmes profesionālajā darbībā izvēlētajā mācību priekšmetā, spēs parādīt padziļinātas vai paplašinātas zināšanas, kas atbilst profesionālās jomas jaunākajiem atklājumiem un nodrošina pamatu radošai domāšanai vai pētniecībai, arī darbojoties dažādās jomās;
- izpratīs un spēs īstenot skolotāja darbību atbilstoši skolotāja profesijas standartam;
- pratīs uzņemties atbildību un iniciatīvu, veicot gan savu individuālo darbu, gan strādājot komandā ar citiem skolas skolotājiem un vadot skolēnu mācīšanās procesu; spēs patstāvīgi formulēt un kritiski analizēt zinātniskas un profesionālas problēmas; spēs integrēt dažādu jomu zināšanas un dot ieguldījumu jaunu zināšanu radīšanā;
- spēs kritiski izvērtēt savu profesionālo darbību un pieņemt lēmumu par savu profesionālo pilnveidi; spēs patstāvīgi attīstīt savas kompetences, kā arī strādāt vai turpināt mācības sarežģītos un neprognozējamos apstākļos un, ja nepieciešams, tos pārveidot, izmantojot jaunas pieejas.

Studiju programmai ir vairākas priekšrocības. Tai ir elastīgs īstenošanas veids, un tā balstās uz praksi, tāpēc

- studentiem, kuri ir ieguvuši akadēmisko izglītību zinātņu jomā un vēlas strādāt skolā vai arī jau strādā skolā un kuriem nav iegūta kāda no skolotāja kvalifikācijām, tiek dota iespēja to iegūt;
- mainoties sabiedrībai, mainās attieksme pret skolotājiem un prasības skolotājiem. Skolotājam ir jābūt ar augstu pedagoģisko kompetenci, kurā sabalansētas zināšanas, prasmes un pieredze, kas atbilst mūsdienu sabiedrības prasībām;
- tā kā daļai studentu jau ir augstākā pedagoģiskā izglītība un pieredze skolotāja darbā, tad, uzsākot studijas, tiek ņemta vērā studējošo iepriekšējā izglītība un pedagoģiskā darba pieredze, un viņiem būs iespēja iegūt cita priekšmeta skolotāja kvalifikāciju īsākā studiju laikā.

Tāad studiju programma nodrošina daudzpusīgu skolotāja kompetences attīstību un piedāvā labākas nodarbinātības iespējas darba tirgū. Pasaules pieredze liecina, kā arī sabiedrības pieprasījums norāda uz to, ka mūsdienās kompetence vairākās jomās tiek vērtēta augstāk par fundamentālām zināšanām vienā konkrētā nozarē. Tas ir apliecinājums mūsdienu tendencei – pēc iespējas ātrāk un elastīgāk sagatavot darbiniekus darba tirgum, uzsverot mūžizglītības nozīmību.

Mūsdienās ir aktualizējies jautājums par tādu izglītošanos, kas ir mūžu plaša, mūžu gara un mūžu dziļa. Īpaši svarīgi tas ir skolotājiem, lai viņi spētu sekot līdzi attīstības tendencēm un globalizācijas aktualitātēm pasaulē. Skolotājam ir jābūt gatavam pašam izglītoties un tad savas zināšanas un prasmi nodot tālāk saviem skolēniem.

2012./2013. akadēmiskajā gadā tika veikta studentu aptauja, lai noskaidrotu studējošo viedokli par studijām šajā programmā personības un profesionālās kompetences attīstīšanas un pilnveides kontekstā. Aptauja bija anonīma, un tajā piedalījās 145 studenti: topošie vidējās izglītības angļu valodas skolotāji, vidējās izglītības vācu valodas skolotāji, vidējās izglītības latviešu valodas un literatūras skolotāji, vidējās izglītības krievu valodas un literatūras un latviešu valodas kā otrās valodas skolotāji, sociālo zinību skolotāji, vizuālās mākslas skolotāji, vēstures skolotāji, vidējās izglītības fizikas skolotāji, vidējās izglītības matemātikas skolotāji, vidējās izglītības bioloģijas skolotāji, vidējās izglītības ķīmijas skolotāji, vidējās izglītības informātikas un programmēšanas pamatu skolotāji un ģeogrāfijas un pamatizglītības dabaszinību skolotāji.

Apkopojot studentu atbildes uz 1. jautājumu (1. tab.), jāsecina, ka lielākā respondentu daļa (126 no 145) ir apmierināti ar studiju kursu saturu un materiāliem, un tie atbilst viņu profesionālajām vajadzībām. Atbildēs pievienotajos komentāros var lasīt sekojošo: “Jā, jo tagad jau varu izmantot iegūto darbā skolā. Pasniedzēji nodrošina ar materiāliem, ir lietas, kuras tikai jāatkārto no iepriekš apgūtā” (vidējās izglītības vācu valodas skolotāja); “Esmu priecīga, ka studiju kursi neatkarojas un tiešām ir uz praksi orientēti” (vidējās izglītības angļu valodas skolotāja); “Studiju kursu saturs ir atbilstošs iegūstamajai kvalifikācijai” (vizuālās mākslas skolotāja); “Kursu saturs ir izvērtēts atbilstoši konkrētiem studentiem, atbilstošs iepriekšējām zināšanām un spējām” (sociālo zinību skolotāja).

Izvērtējot studiju procesā izmantotās metodes, topošie skolotāji norāda, ka tās ir ļoti piemērotas un inovatīvas, tomēr docētāji ir izmantojuši arī tradicionālas



Tabula

## SP “Skolotājs” studējošo aptaujas apkopojums

Nr. p. k.	Analīzes aspekts	Piedāvātie atbilžu varianti	Izvēļu skaits
1.	<b>Kā jūs vērtējat studiju kursu saturu un materiālus? Vai, jūsuprāt, tie ir atbilstoši jums kā studentam (jūsu iepriekšējai izglītībai un darba pieredzei)?</b>	Jā	64
		Vairāk jā	62
		Vairāk nē	19
		Nē	0
2.	<b>Kā jūs vērtējat studiju kursu pasniegšanas metodes? Iespējams atzīmēt vairākas atbildes!</b>	Ļoti atbilstošas un piemērotas	114
		Inovatīvas	72
		Novecojušas	7
		Tradicionālas	57
		Varētu vēlēt lielāku dažādību	29
		Darbam pieaugušo auditorijā nepiemērotas	5
3.	<b>Kā jūs vērtējat pasniedzēju darbu un attieksmi? Iespējams atzīmēt vairākas atbildes!</b>	Pasniedzēji ir labi sagatavojušies nodarbībām	117
		Pasniedzēji rosina studentus domāt	96
		Pasniedzēji rosina studentus diskutēt	98
		Pasniedzējiem ir labvēlīga attieksme pret studentiem	120
		Pasniedzēji kursa vielu izklāsta saprotami	87
		Pasniedzējiem ir augstas prasības	67
		Pasniedzēji darbā izmanto dažādas metodes	112
		Pasniedzēji labi orientējas jaunākajā informācijā savā specialitātē	121
4.	<b>Kā jūs jūtaties studiju procesā?</b>	Ar prieku apmeklēju lekcijas un nodarbības	132
		Man izveidojies labs kontakts ar studiju biedriem	102
		Man izveidojies labs kontakts ar kursu docētājiem	98
		Neesmu apmierināts ar studiju procesa organizāciju	13

metodes. Studenti savos komentāros raksta: “Tradicionālas, bet efektīvas” (vēstures skolotāja); “Sabalansēta teorijas apgūšana ar praktisko darbību” (vidējās izglītības ķīmijas skolotāja); “Kursu pasniegšanā tiek izmantotas inovatīvas metodes, kas ļauj labāk sekot līdž un lieliski paplašināt savu redzesloku, paskatoties uz lietām no cita skatupunkta” (sociālo zinību skolotāja); “Lekcijas radošas, var izmantot kā metodisko materiālu savam darbam skolā. Patīk, ka darbs ir intensīvs, un liek daudz runāt un rakstīt, strādāt mazajās grupās” (vidējās izglītības angļu valodas skolotāja); “Es akadēmiskas lekcijas uzskatu par tradicionālu un novecojušu metodi, pat ja tās papildinātas demonstrācijām, bet mani sajūsmīna atsevišķu pasniedzēju personības un komunikācijas veids ar studentiem. Pozitīvi” (vidējās izglītības fizikas skolotājs).

Studentiem bija iespēja, atbildot uz 3. jautājumu “Kā jūs vērtējat pasniedzēju darbu un attieksmi?”, izvērtēt docētāju darbu un pārņemt pozitīvās atziņas savā pedagoģiskajā darbībā. Studenti atzinīgi vērtē tos pasniedzējus, kuri rosina studentus domāt un diskutēt, kuriem ir labvēlīga attieksme pret studentiem, kuri labi orientējas jaunākajā informācijā savā specialitātē, kuri darbā izmanto dažādas metodes un kuri vienmēr ir labi sagatavojušies nodarbībām. Studentu viedoklis ir izteikts komentāros, kas papildina atbildes: “Man laikam ir veicies, jo VISI pasniedzēji man patīk. Dažādi pēc vecuma, tomēr jauni domāšanā. Vienīgi – dažreiz šķiet, ka viņi aizmirst, ka mēs esam strādājošas un mājas uzdevumu apjoms krietni pārsniedz mana laika iespējas...” (vizuālās mākslas skolotāja); “Visi pasniedzēji ir profesionāli savā jomā, vienmēr nāk pretī, paskaidro, dod vērtīgus norādījumus, uzklausa studentu domas” (vidējās izglītības krievu valodas un literatūras un latviešu valodas kā otrās valodas skolotāja); “Man patīk, ka pasniedzēji ir pacēlušī prasību latīņu nedaudz augstāk par manu zināšanu un prasmju līmeni, tas liek attīstīties” (vidējās izglītības fizikas skolotājs); “Jauki, ka ir darbs grupā, darbs pāros, pašvērtēšana, prezentācija, izdales materiāli, stāstījums. Dēļ šo dažādo metožu lietošanas, nemanu garās stundas, kuras paiet ātri un pēc studijām nejūtos pārgurusi, bet gan otrādi – ir tāds kā spēks un vēlme mācīties vēl un vēl” (vidējās izglītības matemātikas skolotājs). Tomēr izskan arī šāds viedoklis: “Gribētos, lai pasniedzēji dažreiz mēģinātu atcerēties, ka mēs esam ne tikai studenti, bet arī skolotāji” (vidējās izglītības vācu valodas skolotāja).

Apkopojot respondentu atbildes uz jautājumu par viņu izjūtām studiju procesā, kas stipri ietekmē arī pašu studentu veikto pedagoģisko darbību, jāsecina, ka viņiem izveidojies labs kontakts un sadarbība gan ar kursa biedriem, gan docētājiem un viņi ar prieku piedalās studiju procesā. Studenti savos komentāros raksta: “Ļoti interesanti satikt kolēģes un apmainīties ar pieredzi” (sociālo zinību skolotāja); “Manuprāt, kontakts ir labs gan studentu, gan pasniedzēju vidū. Esmu ļoti apmierināta gan ar kursabiedriem, gan pasniedzējiem. Mācības sagādā prieku” (vidējās izglītības angļu valodas skolotāja); “Nav slikti ik pēc gadiem atkal kļūt par studentu!” (vidējās izglītības matemātikas skolotāja); “Paši vislabāk zinām, cik daudz jāmacās, bet to vislabāk var izdarīt pozitīvā gaisotnē” (vēstures skolotāja); “Protams, ka ir lekcijas, kuras apmeklēju ar prieku, mums ir izveidojusies ļoti jauka grupa, bet visu prieku sabojā daudzie mājasdarbi, kuri nemitīgi tiek uzdoti un paņem ne vienu vien nakts stundu” (vidējās izglītības vācu valodas skolotāja).

Tā kā vairums programmas studentu ir strādājoši skolotāji, tad studiju procesu iespējams vērtēt kā abpusēju mācīšanos un bagātināšanos, kurā Universitātes docētājs piedāvā savu pieredzi un teorētiski praktisku skatījumu uz kādu konkrētu jautājumu, kas saistīts ar mācību priekšmeta saturu vai metodiku, un students piedāvā savu pieredzi. Šajā sadarbības procesā studenti uzreiz jau apsver un analizē, kā iegūtās zināšanas tālāk izmantos savā pedagoģiskajā darbā klasē.

Viena no 21. gadsimta prasmēm ir sadarbība un komunikācija. SP “Skolotājs” īstenošanas laikā studentiem un Universitātes docētājiem ir izveidojusies laba sadarbība ar skolu mentoriem. Viena no būtiskākajām SP sastāvdaļām ir pedagoģiskā prakse. Šī prakse savstarpēji sasaista trīs studiju procesa dalībniekus: studentu, prakses vadītāju Universitātē un skolu, kur studenta atbalsts mācību un audzināšanas procesā ir skolotājs mentors. SP novitāte ir prakses semināri, kuru laikā studenti ar

Universitātes docētāju un saviem kursa biedriem pārrunā prakses gaitu. Studentiem tā ir lieliska iespēja dalīties pieredzē, apmainīties viedokļiem par konkrētiem jautājumiem, kas saistīti ar pedagoģiskās prakses īstenošanu. Studenti šos seminārus ir atzinīgi novērtējuši, nosaucot tos par vienu no savstarpējās mācīšanās un profesionālās pilnveides formām.

SP "Skolotājs" īstenošanas pieredze rāda, ka programmā tiek ievēroti mērķi, kas pasaulē tiek izvirzīti skolotājam 21. gadsimtā. Skolotāju raksturo

- 1) zināšanas (ne tikai pedagoģijā, bet arī par sevi, citiem, kopienu; par globālo pasauli; mācību priekšmeta saturu; starpkultūru jautājumiem; vides jautājumiem; par normatīvajiem aktiem u. c.);
- 2) prasmes (refleksijas prasme, ieradums domāt un analizēt; prasme organizēt sevi (laiku, resursus u. c.); komunikācijas prasmes; tehnoloģiju prasmes; inovācija un radošā domāšana);
- 3) personības iezīmes un vērtības (empātija, uzskats, ka visi bērni var mācīties, apņemšanās strādāt ar katra bērna potenciālu, attieksme pret dažādību kā vērtību; izzinošs raksturs un gatavība mācīties; pacietība; spēja pielāgoties, elastība; profesionālā un vispārcilvēciskā ētika; sadarbošanās ar kolēģiem, pieredzes apmaiņa; atbildība un iesaistīšanās kopienas iedzīvē; sociālā un emocionālā inteligence) (OECD, 2012).

Izvērtējot SP "Skolotājs" īstenošanu, jāsecina, ka

- studiju programma ir konkurētspējīga, jo piedāvā plašas apgūstamo kvalifikāciju izvēles iespējas;
- studiju programmu īsteno augsti kvalificēti un pieredzējuši docētāji;
- docētāji aktīvi iesaistās savā profesionālajā pilnveidē;
- pastāv augsta studējošo motivācija programmas sekmīgai apgūšanai (pēdējos gados absolventu skaits ir 98% no programmā imatrikulētajiem studentiem);
- programmai ir elastīga un sabalansēta struktūra, kas ļauj piesaistīt plašu interesentu loku;
- SP īstenošanā iesaistītajām fakultātēm un to docētājiem ir ilgstoša pieredze pamatizglītības un vidējās izglītības skolotāju sagatavošanā;
- SP ir cieša savstarpēji bagātināša saikne ar skolotājiem praktiķiem, mentoriem;
- studiju informācijas sagatavošanā un docēšanā tiek izmantoti tehnoloģiju un saziņas līdzekļi (studiju kursu ievietošana Moodle vidē);
- SP piedāvā iespēju studēt nepilna laika studijās, nepārtraucot darbu skolā un tādējādi īsā laikā iegūstot skolotāja kvalifikāciju;
- programma piedāvā sagatavot Latvijas darba tirgū ļoti trūkstošos dabaszinātņu un informātikas skolotājus;
- SP absolventiem ir pietiekami plašs darba tirgus, jo to nodrošina vairākas apgūtās zinātņu nozares;
- SP absolventi ir ieguvuši labu profesionālo izglītību, kas ļauj turpināt studijas akadēmiski un profesionāli augstākā līmenī.

## Nobeigums

Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Skolotājs” īstenošanas pieredze liecina, ka studiju programma orientējas uz sasniedzamiem studiju rezultātiem un skolotāja profesionālās kompetences pilnveidi. Tā balstās uz praksi, nodrošina skolotājam nepieciešamo mācību priekšmeta zināšanu un prasmju apguvi, kā arī skolotāja kompetences daudzpusīgu attīstību, kas nepieciešama pedagoga darbā 21. gadsimtā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Augstskolu likums*. Pieejams: [http://aic.lv/rp/Latv/LIK/ausgs\\_liukums.htm](http://aic.lv/rp/Latv/LIK/ausgs_liukums.htm).
2. **Kalniņa, S.** Otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma “Skolotājs”. No: *Inovācijas skolotāju izglītībā 21. gadsimtā. Studiju programma “Skolotājs”*. Rīga: Latvijas Universitāte, 2013, 15.–24. lpp.
3. *Latvijas izglītības likums*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>.
4. *MK noteikumi Nr. 481 “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu”*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=55887>.
5. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century*. OECD, 2012.

## Summary

*The article discusses the experience of implementing the second level professional higher education study program (SP) “Teacher” which was developed with the support of the ESF project “Innovative and practice based teacher education and professional development of mentors” (agreement No. 2010/0096/1DP/1.1.2.3./09/IPIA/VIAA/001) at the University of Latvia. The article looks upon the aims and objectives of the SP and their correspondence to the expected learning outcomes. The chief innovation of the study program is its implementation – the modular structure of the program, flexible time of studies, improved content of the courses’ orientation towards the study outcomes and the improvement of the teacher’s professional competence. The program is implemented on the basis of the students’ previous education, their teaching practice at school and taking into consideration the different needs of the target audience and the subject specialization. The program enables the teachers who have academic bachelor/master education in different fields to acquire the teacher’s qualification for teaching the respective subjects at school as well as for the in-service teachers who already have the higher professional pedagogical education to obtain the qualification for teaching other subjects. It is a response to the needs of the labour market, which requires teachers who are able to teach several subjects at school. Attention is paid to the strengths of the SP. The article also analyses students’ opinion about the studies in this program in the context of the personality development and development of professional competences. The results of the students’ survey allow concluding that SP ensures the acquisition of the knowledge and skills necessary for the teacher to teach the subject as well as the development of diverse teacher’s competences.*

**Keywords:** *teacher education, study program, learning outcomes.*

## Jāņa Menča (sen.) metodiskā sistēma pamatizglītības matemātikas mācību grāmatu izveidē

### *Methodical System of the Creation of the Textbook for Elementary Education by Jānis Mencis (senior)*

**Elfrīda Krastiņa**

Daugavpils Universitāte  
Parādes iela 1–324, Daugavpils, LV-5401  
E-pasts: [elfridak@inbox.lv](mailto:elfridak@inbox.lv)

Matemātikā valda skaidrība, bet mācību grāmata ir mūžam mainīga. Tā aug līdzī laika, jaunām prasībām, piemērojas jaunām iespējām. Bet ir kaut kas nemainīgs, unikāls, netverams, kas nodrošina mācību grāmatas ilgtspēju. To spēj nodrošināt autora personība. Tam veltīts šis pētījums, ar analītisko indukciju veicot tekstu analīzi un kontentanāli. Jānis Mencis (sen.) mācību grāmatas matemātikā veidojis 70 gadus no 1941. gada līdz savai aiziešanai mūžībā 2011. gadā. Bet viņa idejas turpina dzīvot. Rakstā analizētas Jāņa Menča (sen.) rakstos, intervijās un matemātikas mācību grāmatās īstenotās idejas mācību grāmatu izveidei. Viņa izstrādātā metodiskā sistēma sevi ir apliecinājusi jau vairākās paaudzēs. Izvērtēsim viņa vērtīgo pieredzi, kas noderēs nākamās paaudzes mācību grāmatu izstrādē. J. Menča (sen.) mācību grāmatās katra apakštēma izstrādāta tuvu stundas gaitai ar ievadvingrinājumiem, jaunās vietas izklāstu, nostiprināšanas vingrinājumiem, un tēmas noslēgumā ietverti kontroluzdevumi. Tajās īstenota uz mācību rezultātiem balstīta pieeja, un tās izmantojamas pamatkompetenču pilnveidei.

**Atslēgvārdi:** mācību grāmata, metodiskā sistēma, prasme, vingrinājumi, pamatkompetences, radoša darbība.

## Ievads

Mūsdienīgā mācību procesā skolēnam jāapgūst prasme patstāvīgi strādāt ar informāciju, kas nodrošina visu pamatkompetenču apguvi. Eiropas Savienības dokuments “Pamatkompetences” (2002) un “Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās” (2012) ir noteiktas 8 pamatkompetenču jomas: komunikācija dzimtajā valodā; komunikācija svešvalodā; IKT prasmes; rēķināšanas prasme un kompetences matemātikā, dabaszinībās un tehnoloģijās; uzņēmējdarbība; starppersonu un pilsoniskās kompetences; mācīšanās mācīties prasmes; kultūrapziņa un jaunrades spējas. Savukārt izglītības ilgtspējīgai attīstībai pamatmērķis ir šāds: katram ir jāapgūst noteiktas zināšanas un jābūt motivētam īstenot ilgtspējīgu attīstību (Izglītība pārmaiņām, 2008, 21).

Pirmos soļus pamatkompetenču veidošanas procesā veido mācību grāmata.

Normatīvajā dokumentā ir rodamas vispārīgās prasības, proti, “mācību grāmata – izglītojamajam paredzēts mācību literatūras izdevums, kurā **metodiski izklāstīti**

mācību priekšmeta **teorijas un prakses jautājumi**, kā arī doti **uzdevumi un vingrinājumi** mācību priekšmeta satura apguvei un mācību sasniegumu vērtēšanai. Mācību grāmata atbilst izglītojamā **vecumposma attīstības** īpatnībām, **interesēm, pieredzei un vajadzībām**” (MK noteikumi Nr. 252, 2012).

Mācību grāmatu (turpmāk – MG) izstrāde joprojām ir aktuāla, tāpēc savā rakstā pievērsšos Jāņa Menča (sen.) pieredzes analīzei, ņemot vērā, ka viņš šai problēmai veltīja vairāk nekā 70 sava mūža gadus. Mūsu uzdevums ir, pētot viņa darbus, noskaidrot un izprast šo ideju ilgtspēju, lai tās attīstītu tālāk un nodotu nākamām paaudzēm.

Kā norāda K. Dobelis (Dobelis, 2004, 351), “reti ir tādi matemātikas pedagoģijas speciālisti, kuri vienlīdz labi pārvalda šo jomu no pirmās klases līdz vidusskolas pēdējai klasei, kuri būtu izveidojuši un nepārtraukti pilnveidojuši matemātikas mācīšanas sistēmu, balstoties uz jauniem matemātikas un pedagoģijas sasniegumiem. **Tādas laikmeta vērtības kā mācīšanas sistēmu var radīt cilvēks, kurš pats ir augstas klases matemātiķis**”.

Vienā rakstā nav iespējams izanalizēt visus J. Menča (sen.) veidotās metodiskās sistēmas elementus. Savā rakstā pievērsīšos pamatizglītībai, analizējot J. Menča (sen.) publikācijās un intervijās paustos viedokļus par matemātikas mācību grāmatu.

Dažkārt pavīd viedokļi par veco tradīciju novecošanu un nepieciešamību pēc jaunām pārmaiņām. Savukārt M. Fulans (Fulans, 1999, 34) atzīmē, ka “galvenā vispārīgās izglītības problēma nav pretestība pārmaiņām, bet gan pārāk daudz jaunievedumu uzspiešana un nepārdomāta nesistemātisku jaunievedumu pieņemšana”. Un tāpēc bieži šie praksē neaprobētie jaunievedumi piedzīvo ātru norietu. Visam izglītībā jānorit ļoti pārdomāti un nesasteigti. Jānis Mencis (sen.) centās ieviest daudzas jaunas idejas, kas pašlaik ir guvušas jau citu izpildījumu, piemēram, televīzijas stundas, programmētie uzdevumi, kurus tagad īstenojam ar datortehniku. Tas pats attiecināms uz jaunievedumiem MG izstrādē. Tagad bieži akcentējam jaunās informāciju tehnoloģijas, kas paver jaunas iespējas mūsdienīgam mācību procesam. Tomēr digitālie mācību līdzekļi arī nav universāli un to lietošana dažādiem vecumposmiem ir diskutējama.

Pārdomu rosinoša ir M. Fulana atziņa, ka “Svešas tradīcijas nevar un arī nevajag “aizņemties”” (Fulans, 1999, 129). Tādēļ izvērtēsim savas tautas tradīcijas. Šoreiz – matemātikas mācību grāmatu izstrādē.

## Pētījuma metode

Pētījumam izvēlētās metodes ir vēsturiskais pētījums un analītiskā indukcija, balstoties uz Jāņa Menča (sen.) darbu, rakstu, interviju, kur publicētas atziņas un viedokļi par mācību grāmatu, viņa metodisko sistēmu tekstu kontentanalīzi. Kā norāda A. Medveckis (Medveckis, 2013, 424), “arī viena personība var iemiesot laikmeta kultūras garu un ideālus, mantotus no saviem skolotājiem, padarot tos par atdarināšanas cienīgiem vai veicinot sava ceļa izvēli”. Svarīgi ir pedagoģiskos pētījumos analizēt problēmas, kas iezīmējas tradīciju pārmantojamībā, to noturībā un pārrāvumā, ko izglītības pārmaiņu procesos saskata M. Fulans (Fulans, 1999).

Par analītiskās indukcijas izmantošanu atziņas gūtas no A. Kroplija un M. Raščevskas darba. “Tas ir stāstījuma abstraktu elementu identificēšanas un lietošanas process, lai vispārinātu citus gadījumus vai situācijas.” (Kroplijs, Raščevska, 2004, 126) Analizējot normatīvos dokumentus, meklēju galvenās kategorijas, kuras ietvertas MG izstrādē, pēc kurām vērtējam MG atbilstību. Pēc tam J. Menča (sen.) publikācijās analizēju viņa viedokli par šīm kategorijām, citējot viņa izteikumus. Arī tā ir vērtība – viņa prasme izteikt domu vienkārši un saprotami.

Pētījuma problēmas:

1. Kādi ir J. Menča (sen.) mācību grāmatu izstrādes metodiskās sistēmas komponenti, un kā tie tiek pamatoti viņa rakstos, intervijās, kā arī rakstos par viņu.
2. Kas ir J. Menča (sen.) veidoto MG metodiskās sistēmas ilgspējas faktori.

## Jāņa Menča (sen.) ieguldījums matemātikas mācību grāmatu izstrādē

Kopš 1934. gada pēc Rīgas skolotāju institūta absolvēšanas jau ar pirmajiem darba gadiem skolā sākās J. Menča (sen.) zinātniskā darbība Rīgas skolotāju kopā E. Ozoliņa vadībā. Pirmā publikācija “Kā mācīt intervālus” iespiesta žurnālā “Audzinātājs” (Nr. 5) 1934. gadā. Pirmā viņa veidotā mācību grāmata “Matemātika 6. klasē” iznāca 1941. gadā. J. Mencis (sen.) bija pirmais matemātikas mācību grāmatu autors, kurš izveidoja mācību grāmatu skolēniem, kur kopā bija apvienota teorija un uzdevumi.

Matemātikas MG izstrāde pamatskolai turpinājās no 1949. līdz 1977. gadam sadarbībā ar K. Dukuru, A. Lāci (biogrāfijas fakti padomju laikā neļāva viņam publicēties bez līdzautoriem), bet kopš 1977. gada tika izdotas arī patstāvīgas publikācijas. 1977. gadā J. Mencis (sen.) Maskavā aizstāvēja disertāciju “Elementārvingrinājumu didaktiskās funkcijas matemātikā” pedagoģijas zinātņu kandidāta grāda iegūšanai. Jānis Mencis 15 gadus bija PSRS Zinātniski metodiskās padomes loceklis. 20. gs. 80. gados darbojās PSRS Izglītības ministrijas matemātikas mācību grāmatu konkursa komisijā. Viņš bija izcils metodiķis. Viņa viedokli respektēja.

Intervijā A. Klimovičam J. Mencis atceras: “Biju arī uzrakstījis pamatīgu recenziju par akadēmiķa Kolmogorova mācību grāmatu, viņš bija matemātikas pasaules zvaigzne. Kad viņa grāmata, [...] iznāca krievu valodā, viņš priekšvārdā ierakstīja paldies recenzentam.” (Klimovičs, 2011, 535)

J. Mencis bija pret centralizēti sastādītu standarta mācību grāmatu ieviešanu visās PSRS skolās. “Viņš ieteica katras republikas pedagoģijas zinātniekiem un priekšmetu metodiķiem sadarbībā ar skolotājiem praktiķiem sastādīt savas mācību grāmatas, kas dotu iespējas ievērot vietējās īpatnības un attīstītu metodisko domu visos reģionos.” (Krastiņa, 1998, 107)

Kopš 1984. gada J. Mencis (sen.) darbojās kā vadošais autors un autoru kolektīva vadītājs 1.–6. klašu matemātikas MG izstrādē, iesaistot jaunus autorus savu ideju īstenošanā. Jānis Mencis (sen.) ir uzskatāms par mācību metodisko komplektu ieviesēju Latvijā. Kopš 1970. gada matemātikā līdzās MG iznāk metodiskais palīg līdzeklis skolotājiem un didaktiskie materiāli skolēniem. Turpmākajos gados tos papildina spēles, darba burtnīcas u. c. materiāli. Pēc laika šo pieredzi pārņēma arī



citū mācību priekšmetu mācību grāmatu autori. Līdz tam metodika skolotājiem bija publicēta atsevišķās monogrāfijās. Par 1977.–1986. gadā publicēto matemātikas MG un metodisko līdzekļu komplektu pamatskolai J. Mencim (sen.) 1987. gadā tika piešķirta Latvijas PSR Valsts prēmija.

1993. gadā J. Mencis (sen.) aizstāvēja disertāciju “Matemātikas mācību metodiskā sistēma pamatskolā” un ieguva pedagoģijas habilitētā doktora zinātnisko grādu. MG matemātikā viņš turpināja izstrādāt līdz pēdējam savas dzīves gadam. 2011. gadā iznāca viņa pēdējā matemātikas MG “Matemātika 4. klasei” kopā ar līdzautoru J. Menci (jun.). Kopumā J. Mencis (sen.) publicējis vairāk nekā 330 monogrāfiju, mācību līdzekļu, palīglīdzekļu skolēniem un skolotājiem (Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija, 2014).

J. Menča (sen.) darbi un publikācijas par viņu turpina iznākt, palīdzot mums izprast viņa ideju ilgtspēju.

### Teorētiskās kategorijas mācību grāmatu izstrādē

Lai nodalītu šīs teorētiskās kategorijas, kuras nepieciešamas matemātikas mācību grāmatu izstrādē, pamatojos uz normatīvo dokumentu vispārīgām prasībām, Eiropas Savienības dokumentiem, ziņojumiem, kā arī uz projektu “Mācību satura izstrāde un skolotāju tālākizglītība dabaszinātņu, matemātikas un tehnoloģiju priekšmetos” (ISEC, 2008). Šajā publikācijā akcentētas ne tikai konkrētās, bet arī vispārīgās prasmes: “Matemātiskā izpratība ir cilvēka spēja identificēt un saprast matemātikas lomu pasaulē, izteikt labi pamatotus matemātiskus spriedumus un lietot matemātiku tā, lai veidotos par apzinīgu ieinteresētu un domājošu individu. Priekšplānā izvirzās indivīda spējas pārnest zināšanas un prasmes, kā arī matemātikas mācību procesā apgūtās vispārējās prasmes uz dažādām dzīves situācijām, kad nepieciešams pieņemt lēmumu, atrisināt problēmu, attīstīt idejas, dzīvojot dabas, sociālajā un kultūrvidē.” (ISEC, 2008)

Tātad matemātikas mācību grāmatā vērtējam

- atbilstību pamatizglītības vai vidējās izglītības un matemātikas standartam (normatīvie dokumenti – **standarts, programma**);
- matemātikas teorijas un prakses jautājumu metodisko izklāstu (**saturs un metodika**);
- atbilstību skolēnu vecumposma attīstības īpatnībām;
- **uzdevumu un vingrinājumu sistēmu** matemātikas satura apguvei un mācību sasniegumu vērtēšanai;
- atbilstību skolēnu **interesēm, pieredzei un vajadzībām**;
- **pamatkompetenču** attīstīšanas nu pilnveides iespējas;
- orientāciju uz **ilgtspējīgas attīstības** īstenošanu, **attieksmju** veidošanos.

Vispārīgās prasības nav sakārtotas pēc svarīguma, bet visas uzskatāmas par vienlīdz svarīgām. Pēdējās divas prasības kļuvušas aktuālas tieši pēdējos gados, kad profesors Jānis Mencis (sen.) jau bija pensijā. Tās sevī jaunā formulējumā ietver virkni dažādu pamatprasību, kuras viņa darbos jau īstenotas citā kontekstā.

## Jāņa Menča (sen.) atziņas par matemātikas mācību grāmatu

**Par atbilstību normatīviem dokumentiem.** Visos metodiskajos palīgļīdzekļos skolotājiem ir akcentēts, ka “MG jābūt saskaņotai ar mācību programmu gan satura, gan vielas izkārtojuma ziņā” (Mencis, 1984a, 80). Mācību satura apdares matemātikā, kā arī mācību programmas viņš ir veidojis, jau sākot ar pirmajiem darba gadiem. Pirmās publicētas 1943. gadā, sākot ar 1970. gadu, tās ievietotas metodiskajos palīgļīdzekļos skolotājiem. 1995. gadā publicēta viņa autorprogramma matemātikā 1.–4. klasei. Šeit viņš atzīmē, ka “specifiski matemātiskās izglītības apguve visā mācību procesā organiski saistāma ar skolēnu vispārējo izglītošanu, audzināšanu, personības veidošanu, garīga darba organizatorisko prasmju attīstīšanu, skolēna interešu paplašināšanu, patstāvīgas mācīšanās ieradumu veidošanu, vispārējo intelektuālo spēju izkopšanu” (Mencis, 1995a, 3). Šīs prasības aktuālas arī pašreiz pamatkompetenču pilnveidē.

**Par matemātikas teorijas un prakses jautājumu metodisko izklāstu.** Kā to veikt, J. Mencis (sen.) raksta jau 1939. gadā: “Teorijas mācīšana jāsāk jau ar pamatskolas pirmo klasi, bet ar noteikumu, ka, **lai skolēni to neizjustu kā lieku balstu**, bet tā jānostāda tā, ka tā ietu katram slēdzienam pa priekšu un ka tā palīdz **praktiskai darbībai**. Tāpēc tūlīņ paceļas prasība, ka teorija mācāma iespējami **vienkārši un uzskatāmi**, piemērojoties skolēnu attīstības pakāpei attiecīgā klasē. Te jāprot sausus un eksaktos matemātikas likumus izteikt pietiekoši reljefi, jaunākajās klasēs pat nebaidoties no mazas pāri darīšanas precizitātei. [...] skolēni jāvada tā, lai nodomāto un tikai skolotājam jau zināmo slēdzienu viņi it kā paši atrastu. Negribu atzīt par pareizu vēl šur tur lietoto paņēmieni, ka dod skolēniem jau gatavu slēdzienu, pēc tam to pamatojot.” (Mencis, 1939, 66–67) Šajā atziņā mēs saskatām mūsdienīgas konstruktīvistu pieejas, kā arī orientēšanos gan uz problēmiskām mācībām, gan pētniecisko darbību, gan mācīšanos darot. Kā teicis J. Poruks, “Mūžam jauns ir Vecais Pats” (Poruks, 1924, 278). Tālāk savu metodisko domu J. Mencis akcentē, strādājot pie disertācijām un publicējot šo domu savos rakstos:

- mācību grāmata – ceļvedis skolēnam un skolotājam (Mencis, 1975, 1993; Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija 2014, 19). “Mācību grāmatā kā fokusā koncentrēti atspoguļojas un izpaužas programmas mērķi, saturs, vispārējās matemātiskās un metodiskās idejas, pat atsevišķi detalizēti metodiski paņēmieni, mācāmās vielas apjoms un dziļums atbilstoši mācību plānā iedalītajam stundu skaitam un skolēnu vecuma īpatnībām”;
- viņš atzīmē, ka “mācību grāmata arī visoperatīvāk orientē skolotāja metodisko rīcību” un ka “nekas tik ātri un savlaicīgi uz vienu vai otru pusi nevar izmainīt matemātikas mācību kvalitāti un rezultātus kā laba vai slihta mācību grāmata. Tā vistiešāk, visātrāk un visplašāk ietekmē matemātikas mācīšanu un mācīšanos daudziem simtiem skolotāju resp. tūkstošiem skolēnu” (Mencis, 1993; Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija 2014, 19). Savukārt grūti izlabot tās nepilnības, kuras pieļautas MG. Tātad MG autoriem jāapzinās šī atbildība.

Turklāt J. Mencis pievērš skolotāju uzmanību tam, kā skolēnus sagatavot, lai viņi varētu strādāt ar MG patstāvīgi. Jau 1939. gadā izskan doma, ka “skolēni

visumā netiek pietiekoši iemācīti lietot grāmatas – un ne tikai matemātikā vien [...]. Vispār nevajadzētu kautrēties kopā ar klasi šad tad pašķirstīt teorijas vai uzdevumu grāmatiņu, griežot vērību uz svarīgāko” (Mencis, 1939, 66). Būtisku izmaiņu nav arī pašlaik. Metodikā skolotājiem J. Mencis norāda, ka “savlaicīgi izveidotai prasmei un ieradumam patstāvīgi meklēt zināšanas grāmatās ir liela nozīme cilvēka dzīvē. [...] Pieredze rāda, ka sistemātisks un pārdomāts darbs ar MG padara to skolēnam nepieciešamu un labi pazīstamu” (Mencis, 1984a, 81). Viņš arī iepazīstina ar konkrētiem paņēmieniem darbā ar MG. Tas nozīmē, ka metodisko paņēmieni iedzīvināšana, pirmkārt, ir atkarīga no skolotāja metodiskās kompetences.

**Par atbilstību skolēnu vecumposma attīstības īpatnībām.** Tā ir viena no J. Menča pamattēzēm: “viegla izklāstam jāatbilst skolēnu vecuma psiholoģiskajām īpatnībām” (Mencis, 1984a, 80). Savā kopsavilkumā (Mencis, 1993) viņš formulē vispārīgos apsvērumus un pasākumus mācību grāmatu izveidē:

- mācību grāmatai jārunā tieši ar skolēnu, turklāt viņa valodā;
- lai mācību grāmatā pēc iespējas mazāk ir pavēļu “skaties un risini tā!”, bet vairāk rosinājumu “vēro un tālāk secini pats!”;
- jau no 1. klases matemātikas grāmatā apgalvojums “tā ir” jāsaista ar skolēna vecumam atbilstošu pamatojumu “kāpēc tā ir” (Mencis, 1993; Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija 2014, 20).

Šajos apsvērumos, manuprāt, atklājas J. Menča metodikas unikalitāte, t. i., metodikas atbilstība mūsu tautas mentalitātei (Krastiņa, 2014). To mēs panākam tieši ar valodas palīdzību, izsakot domu skolēnam skaidri un saprotami. Tas, ka dažādām tautām ir atšķirīgi aprēķinu metodiskie paņēmieni, piemēram, saskaitot, atņemot divciparu skaitļus ar pāreju citā desmitā, ir ilustrēts mācību grāmatā “Matemātika 2. klasei” (Mencis u. c., 1998).

Svarīga atziņa – mācīt matemātiku vienkārši – ir izteikta arī Noras Driķes sarunā ar J. Mencis laikrakstā “Diena”. Šo atziņu J. Mencis mūža garumā centies iedzīvināt skolotājos. Viņa labas grāmatas formula ir šāda: “Manās grāmatās nav nekā tāda, kas nebūtu izgājis caur sirdi vai prātu. Materiāls izklāstīts nevis pēc iespējas zinātniskāk, bet gan pēc iespējas vienkāršāk, un tomēr arī zinātniski. Grāmata adresēta skolēnam, un tai jābūt vienkāršai, bet tas nenozīmē, ka mācību grāmata lasāma kā pasaka bez piepūles – citādi nevar runāt par prāta attīstību.” (Driķe, Mencis, 2002, 3) Šo atziņu esmu analizējusi savā rakstā “Matemātikas mācību grāmata kā Skolotāja mūža darba atziņu krājums”: “[...] pārspīlētais zinātniskums padomju laikā ir radījis “lāča pakalpojumu”, kura sekas izjutīsim ilgi. Sarežģītā mācību viela, kas izklāstīta sarežģītā valodā, bez skolotāja palīdzības kļūva daudziem neapgūstama. Vai tāpēc gan brīnums, ka šīs paaudzes skolotāji, kas paši neizprata matemātiku, nespēj to saprotami iemācīt nākošai paaudzei.” (Krastiņa, 2004, 342) Pārorientējot skolēnus no mācīšanas uz mācīšanos, labas MG nepieciešamība kļūst īpaši aktuāla.

**Par uzdevumu un vingrinājumu sistēmu matemātikas satura apguvei un mācību sasniegumu vērtēšanai.** Kā pamatatziņa tā formulēta metodikā skolotājiem: “Uzdevumu saturam jābūt tādā, kas paplašina skolēnu zināšanu apvārtni [...].”

“Vingrinājumu un uzdevumu skaitam ir jābūt pietiekami lielam, bet to saturam – iespējami daudzveidīgam.” (Mencis, 1984a, 80) J. Menča grāmatā “Matemātikas

metodika pamatskolā” arī doti konkrēti norādījumi, kādi uzdevumi un vingrinājumi ietverami MG. Elementāringrinājumu sistēmas izveidei ir veltīta arī viņa disertācija “Elementāringrinājumu didaktiskās funkcijas matemātikā” (Mencis, 1977). Vingrināšanās procesā skolēni apgūst prasmes un mācās tās lietot praktisku problēmu risināšanā. Mencis ir pārliecināts: “[...] ja audzēknis pats nejutīsies drošs pamatzināšanās un pamatprasmēs, tad attiecīgajā priekšmetā viņam nebūs nekādu pozitīvu emociju, no viņa nevarēs pat gaidīt kaut kādu radošu darbību.” (Mencis, 1986, 4)

Kā matemātiku mācīt vienkārši, tā ir J. Menča (sen.) metodikas būtība. Ar šo jautājumu saviem oponentiem viņš 1986. gada 15. janvārī laikrakstā “Skolotāju Avīze” aizsāka diskusiju “Vai var un drīkst mācīt vienkārši?”. Šajā rakstā viņš pārliecina, ka “vingrināšanos der saprast daudz plašāk – kā audzēkņa darbību (te domāju vispirms intelektuālo darbību, bet katra darbības ietekmē skolēnu arī emocionālā un voluntārā aspektā), ar kuru viņš, balstoties uz attiecīgo izpratni (!), vingrinās rakstīt sacerējumus, risināt matemātikas uzdevumus reproduktīvā līmenī, kā arī virs tā, patstāvīgi pierādīt gan vakar klasē iztirzātās teorēmas, gan arī izvirzīt un pārbaudīt jaunas matemātikas patiesības, izskaidrot parādību savstarpējās sakarības un arī secināt to norisi dabā, sabiedrībā. Vingrinās pat dzejot un komponēt” (Mencis, 1986, 4). Tas nozīmē, ka bez pamatprasmju apguves nav iespējama arī jaunrade.

Un, lūk, šī vienkāršība ir ietverta J. Menča elementāringrinājumu sistēmā, kas ir atrodama katrā mācību grāmatā, sākot ar ievadvingrinājumiem, kas sagatavo jaunās vielas uztverei, un beidzot ar paškontroles vingrinājumiem, kā pārliecināties par tēmas izpratni. Unikālas ir J. Menča veidotās “Skaitļu slejas” (publicētas 1965., 1966., 1969., 1970., 1989., 1990., 1992., 1993., 1995., 1996. gadā). Mācību grāmatā ietverti uzdevumi dažādiem apguves līmeņiem.

Pēc J. Menča (sen.) pieredzes, mācību procesā “[...] uzmanības centrā ir jānostāda labi organizēta un intensificēta vingrināšanās.

Vingrināšanās procesa rezultatīvā organizēšanā vispārīgi ir svarīgi vairāki apstākļi –

- vingrinājumu saturs (vingrinājumu tipiskums, reprezentabilitāte);
- sakārtojums (pieaugošo grūtību secība, atkārtosānās biežums);
- vingrināšanās procesa intensitāte (dotajā laikā aktīvi veikto vingrinājumu skaits, skolēnu intelektuālā noslogotība);
- skolēnu aktivizēšana (mērķa apziņas un intereses izraisīšana, darba patstāvīguma un pieejamās konsultācijas dozēšana);
- kontrole un stimulēšana” (Mencis, 1984b, 15–22).

Rakstā “Vingrināšanās – ceļš uz zināšanām un prasmēm” J. Mencis (Mencis, 1984b, 15–22) vērš uzmanību arī uz vingrināšanās procesu:

- lai vingrināšanās būtu jēgpilna, svarīgi, “lai skolēni apjēgtu katras tā sīkākās operācijas nozīmi”;
- pirms kompleksiem vingrinājumiem “vispirms ievingrināt katru tā sastāvdaļu atsevišķi”;
- “paralēli vingrināt pretstatīgos un analogos jēdzienus un prasmes”;
- teksta uzdevumu risināšanā “saistīt uzdevumu risināšanu ar uzdevumu sastādīšanu”;

- “jau izprastus jēdzienus un apgūtās prasmes iesaistīt nestandarta situācijās”, tādējādi rosinot skolēnu radošo darbību (Mencis, 1984b, 15–22).

J. Mencis rosina izmantot izpratnes jautājumus, izvīrīt prasību “ko tik vari, galvā dari”. Vingrināšanās procesā ekonomēt laiku, praktizēt matemātiskos diktātus.

**Par atbilstību skolēnu interesēm, pieredzei un vajadzībām.** Arī tā ir viena no pamatprasībām, kas attiecināma uz uzdevumu saturu, to daudzveidību, lai uzdevums sniegtu jaunu izziņas materiālu un ierosmi audzinošām pārdomām, lai uzdevumu saturs būtu saistīts ar praktiskiem vingrinājumiem mērīšanā, zīmēšanā, apkārtnes izziņāšanā no skaitliskā viedokļa (Mencis, 1984a). “Jebkura temata mācīšanās jācenšas izraisīt skolēnu pašiniciatīvu, patstāvību, radošu darbību.” (Mencis, 1983, 4)

Intereses rosināšanai J. Mencis ir veidojis dažādas spēles, piemēram, “Domino. matemātika 8 spēlēs pirmsskolai” (2008), didaktiskajos materiālos 1.–4. klasei MG pielikumos ievietotās loto tipa punktiņspēles u. c., kā arī nestandarta uzdevumu krājumu “Cieto riekstu vēcelīte” (1986, 1988) un “Cietie rieksti” (2001) dažādiem vecumiem. Metodikā J. Mencis (Mencis, 1984a) analizē ārpusklasses darbu matemātikā un dod konkrētus ieteikumus.

**Par pamatkompetenču attīstīšanas iespējām.** Lieki atgādināt, ka matemātika ir visu zinātņu karaliene, līdz ar to tā dod savu ieguldījumu visu pamatkompetenču attīstībai. Komunikācija dzimtajā valodā notiek matemātikas stundā, diskutējot par teksta uzdevuma risināšanas variantiem un sniedzot mutvārdu atbildes. Matemātikas stundās skolēni tekstu gan lasa, gan klausās, gan runā, gan raksta. Svešvaloda ienāk gan bilingvālās mācībās, gan skaidrojot dažādus terminus, strādājot ar informāciju tehnoloģijām. IKT izmantošana atkarīga no skolas materiālā nodrošinājuma. Liela daļa skolotāju jau lieto gan prezentācijas, gan interaktīvo tāfeli u. c. tehnoloģijas. J. Mencis televīzijas mācību raidījumus sāka izmantot jau 1970. gadā, visintensīvāk no 1977. gada līdz 1990. gadam, kas atspoguļots viņa kopsavilkumā (Mencis, 1993; Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija, 2014) “Klase aiz kadra” u. c. publikācijās (Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija, 2014, 17–19). Kā attīstīt rēķināšanas prasmi un kompetences matemātikā, par to jau pieminēts iepriekš, un tas ir arī matemātikas priekšmeta galvenais uzdevums. Kā mācīt mācīties, uzzinām viņa metodikā un metodiskajos palīg līdzekļos skolotājiem, sākot ar 1970. gadu. Mācīšanās prasme izcelta arī viņa autorprogrammā (1995a). Kā savā kopsavilkumā norāda J. Mencis, “skolas uzdevums nav sniegt skolēnam matemātikā pēc iespējas daudz faktu materiāla [...], bet ievadīt viņus matemātikas struktūras izpratnē” (Mencis, 1993; Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija, 2014, 12). Pamatkompetenču pilnveidē noder viņa atziņa, ka “no neliela kodola, kas apgūts pamatīgi (izpratne, prasmes, iemaņas, pielietojumi) ir viegli pēc vajadzības inducēt plašumā un dziļumā, prātu vairāk attīsta tuvu izpratnes līmenim atbilstošu problēmu risināšana nekā pēc atmiņas iekaltas neizprastas vielas reproducēšana” (Mencis, 1995b, 7). Matemātikas apguve visos laikos ir bijusi orientēta uz rezultātu.

**Attieksmju veidošana** ir saistīta ar audzināšanas uzdevumu īstenošanu matemātikas stundā. “Mācīšana un audzināšana ir sarežģīti kompleksi procesi. Izprast un izdalīt tajos atsevišķus izolētus komponentus, šos procesus droši vadīt ir nesalīdzināmi grūtāk nekā viskomplicētākajā ķīmiskajā reakcijā.” (Mencis, 1986, 4) Audzināšanas uzdevumu īstenošanai matemātikas stundās veltāma atsevišķa publikācija. Daudzas

interesantas idejas rodas viņa atmiņās, intervijās, rakstos par viņu. Kultūras vērtību izpratni veicina gan savstarpējās attiecības klasē, gan mācību saturs, gan skolotājs kā personība. Kā veidot skolēniem sociālās un pilsoniskās prasmes, to savās nodarbībās skolotāju tālākizglītībasursos Jānis Mencis demonstrēja daudzus gadus jau pirms Atmodas. To savās atmiņās atgādina Maija Vītuma: “Skolotājs Jānis Mencis bija [...] fantastisks nodarbību vadītājs un organizētājs, kurš savā darbā izmantoja dažādas interaktīvās mācību metodes. Par tām šodien jaunajiem skolotājiem māca kā no demokrātiskajām valstīm pārņemtām metodēm.” (Vītuma, 2004, 348) Cik bieži mēs matemātikas stundās dziedam tautasdziesmas, kā to aicināja darīt profesors? Matemātika kā zinātne māca izprast harmoniju, skaistumu dabā, visumā, kultūrvidē. Intervijā I. Kārklīņai viņš saka: “Skaidrība mani vilinājusi vienmēr. Un matemātika ir tā disciplīna, kurā viss ir absolūti tīrs, skaidrs un harmonisks. Tai ir līdzība ar mūziku, jo arī tajā valda harmonija.” (Kārklīņa, Mencis, 2002, 2) Līdzīgi šo domu viņš izsaka arī Atim Klimovičam grāmatā “Personiskā Latvija” (2011, 535). Svarīgi šo matemātikā valdošo saskaņu iemācīt saskatīt skolēniem.

## Pētījuma rezultāti un diskusija

J. Menča (sen.) mācību grāmatas ir veidotas komplektizdevumā ar metodisko palīg līdzekli skolotājiem, darba burtņīcu vai didaktiskajiem materiāliem un spēlēm skolēniem u. c. Tas ir matemātiski loģiski pamatots, uz matemātikas iekšējo struktūru balstīts, ar bērna psiholoģiju saskaņots, pat vissīkākajās detaļās praksē pārbaudīts priekšmeta mācīšanas ceļš (Krastiņa, 1998, 107). Metodiskā sistēma pamatizglītības matemātikas MG izstrādē veidojusies daudzu gadu praktiskās pieredzes rezultātā, radot noteiktu, pārdomātu MG struktūru, kur

- katra apakštēma izstrādāta tuvu stundas gaitai;
- īpaša uzmanība pievērsta izteikumu skaidrībai;
- tēmas sākumā ir ievadjautājumi, ievadvingrinājumi vai attēls ievadsarunai vai problēmas ierosināšanai;
- mērķtiecīgi tiek ievadīta pāreja no jau zināmā, apgūtā uz jauno mācību vielu;
- ir jaunās mācību vielas apguve ar induktīvo pieeju, ilustrējot risinājuma vai pieraksta paraugu, visdažādāko uzskates līdzekļu izmantošana;
- sakārtoti vingrinājumi, dažāda apguves līmeņa uzdevumi, didaktiskās spēles mācību vielas nostiprināšanai, izmantojot deduktīvos spriedumus, brīvās izvēles principu, patstāvīgo darbu;
- ir teksta uzdevumi ar praktisku saturu analīzes un sintēzes, problēmrisināšanas prasmju attīstībai;
- ir nestandarta uzdevumi domāšanas elastīgumam, zināšanu pārnesei jaunā situācijā;
- tēmas noslēgumā ir kontroljautājumi, vingrinājumi paškontrolei, raksturīgākie uzdevumi tēmas apguves pārbaudei;
- ir pretinformācija par katra “soļa” izpratni;
- ir rūpīga kļūdu cēloņu analīze.



Īpaša uzmanība pievērsta bāzes zināšanu un prasmju apguvei:

- jēdzienu un to savstarpējās saistības izpratnei;
- matemātisko apgalvojumu loģiskam pamatojumam vai tā noraidīšanai;
- šo apgalvojumu iegūšanas paņēmiena izpratnei;
- risināšanas paņēmiena vai algoritma apguvei.

J. Menča (sen.) metodiskā sistēma ir orientēta uz pieeju, kas balstās uz mācību rezultātiem un atbilst Eiropas Savienības pamatnostādņem (sk. ziņojumu “Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās”, 2012).

Galvenais ilgtspējas faktors ir MG atbilstība visiem ilgtspējīgas attīstības aspektiem un tam, cik aktuāli MG motivē katru īstenot ilgtspējīgu attīstību dzīvē. Otrs nozīmīgs faktors ir MG autora intuīcija, kompetence, māksla apkopot vērtīgākās daudzgu paudzju metodiskās atziņas, izvērtējot to attīstību nākotnē. Skolotāju skolotāja Jāņa Menča metodiskā sistēma apliecina šo atbilstību, īstenojot starppriekšmetu saikni. Mācību grāmatas saturs mācību procesā aizvien tiek aktualizēts ar papildinformāciju. Atbilstoša skaitliskās informācijas analīze rosina skolēnus būt saudzīgiem dabas vidē, novērtējot ekoloģiskas attieksmes nozīmību. Ekonomiska satura uzdevumu risināšana un diskusijas par to praktisko lietojumu pārliecina un māca domāt ekonomiski. Sadarbība mācību procesā rosina novērtēt starppersonu attiecības, ņemot vērā, ka arī darba dzīvē ir svarīgi prast sadarboties. Kultūrvidē būtiski ietekmē MG uzdevumu saturu, mācību procesa norisi un mācību rezultātus, un ir svarīgi, vai skolotājs skaidri un saprotami, atbilstoši tautas mentalitātei spēj skolēnus motivēt mācībām.

## Secinājumi

1. Jāņa Menča (sen.) pedagoģiskais mantojums matemātikas mācību grāmatu izstrādē ir uz ilgtspējību orientēta nacionāla bagātība, kas aprobēta jau vairākās paaudzēs un ir pamats tālākai attīstībai.
2. Jāņa Menča (sen.) darbos ir ietvertas daudzas radošas idejas, kas iedvesmo skolotājus tās īstenot mūsdienīgā pedagoģijas zinātnes skatījumā (kompetenču pieeja, konstruktīvas mācības, vērtībizglītības aspekti, informācijas tehnoloģiju izmantošana u. c.) ne tikai matemātikas apguvei, bet skolas mācību satura un mācību procesa pilnveidei kopumā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Dobelis, K.** Augstas klases matemātiķis. No: *Laikmets un personība*. Rīga: RaKa, 2004, 349.–355. lpp.
2. **Driķe, N.** Profesors Mencis grāmatas raksta jau 60 gadus. *Diena*, 24.08.2002. Pieejams: <http://news.lv/Diena/2002/08/24/>.
3. **Fulans, M.** *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
4. *Izglītība pārmaiņām: Ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata*. Rīga: Bērnu Vides skola, 2008, 21. lpp.
5. **Kārklīņa, I.** Vienmēr skolotājs. *Lauku Avīze*, 08.11.2002., 2. lpp.
6. *Kārtība, kādā izvērtē un apstiprina mācību literatūras atbilstību pamatzglītības un vispārējās vidējās izglītības valsts standartam. Ministru kabineta noteikumi Nr. 252*. Pieejams: <http://likumi.lv> (sk. 04.05.2014.).



7. **Klimovičs, A.** Menča skola. No: *Personiskā Latvija*. Rīga: Dienas Grāmata, 2011, 520.–541. lpp.
8. **Krastiņa, E.** Mencis Jānis. No: *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām*. Rīga: Dizaina un drukas apgāds “Puse”, 1998, 105.–112. lpp.
9. **Krastiņa, E.** Matemātikas mācību grāmata kā Skolotāja mūža darba atziņu krājums. No: *Laikmets un personība*. Rīga: RaKa, 2004, 339.–344. lpp.
10. **Krastiņa, E. J.** Mencis matemātikas mācīšana metodiku veidoja atbilstoši latviešu tautas mentalitātei. *Izglītība un Kultūra*, Nr. 8, 24.04.2014.
11. **Kropļijs, A., Raščevska, M.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 2004.
12. **Medveckis, A.** Biogrāfiskā pieeja pedagoģiskos pētījumos: no dzīvesstāsta līdz monogrāfijai. No: *Sabiedrība, integrācija, izglītība, II d. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 2013. g. 24., 25. maijā. Rēzekne: AR, 424. lpp.
13. **Mencis, J.** Grāmatu apskats: L. Ausējs, A. Krīgers, A. Lācis. Darbs un sekmes. *Audzinātājs*, Nr. 1, 01.01.1939., 65.–67. lpp.
14. **Mencis, J.** Matemātika pamatskolas klasēs. *Skolotāju Avīze*, 14.09.1983.
15. **Mencis, J.** *Matemātikas metodika pamatskolā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1984a (atkārtoti 2014).
16. **Mencis, J.** *Vingrināšanās – ceļš uz zināšanām un prasmēm. Mācību un audzināšanas darba kvalitātes paaugstināšana skolā un augstskolā, III daļa: metodiski materiāli*. Liepāja: V. Lāča LVPJ, 1984b, 15.–22. lpp.
17. **Mencis, J.** Vai var un drīkst mācīt vienkārši? *Skolotāju Avīze*, 15.01.1986., 4. lpp.
18. **Mencis, J.** *Matemātika. Metodiski ieteikumi sākumskolai*. Rīga: ISEC, 1995a, 11. lpp.
19. **Mencis, J.** Par pamatskolu domājot. *Izglītība un Kultūra*, 21.12.1995b, 7. lpp.
20. **Mencis, J. (sen.), Krastiņa E., Mencis J. (jun.), Oliņa, D.** *Matemātika 2. klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
21. *Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*. Eurydice: Eiropas izglītības informācijas tīkls, 2002, 24. lpp.
22. *Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās. Rīcībspolitikas izaicinājumi un iespējas*. Eurydice: Eiropas izglītības informācijas tīkls, 2012.
23. **Poruks, J.** Vecs padoms. No: *Poruku Jāņa Kopoti Raksti, 7. sēj.* Rīga: A. Golta izdevums, 1924, 278. lpp.
24. *Profesors Jānis Mencis (1914–2011): bibliogrāfija*. Liepāja: LiePU, 2014.
25. **Vītuma, M.** Pa gadskārtu Jānīts nāca... No: *Laikmets un personība*. Rīga: RaKa, 2004, 347.–348. lpp.
26. **Менцис, Я.** *Некоторые выводы из опыта создания учебников по математике: материалы II пленума Учен. метод. совета при М-во просвещения СССР. Вопросы совершенствования школьного учебника*. М.: 1975, с. 96–99.

## Summary

*Janis Mencis (1914–2011) devoted 70 years of his life to elaboration of textbooks (TB) in mathematics.*

*By performing a content analysis of Latvian and European normative documents and using analytical induction, the following theoretical categories necessary to elaborate TB have been distinguished:*

- *requirements of normative documents (standard, programme);*
- *learning content and its methodological explanation;*

- *correspondence to development peculiarities, interests, experience and needs of pupils' age group;*
- *system of tasks and exercises;*
- *development and improvement of core competencies;*
- *orientation to realisation of sustainable development, formation of attitudes.*

*The article provides the analysis of J.Mencis's (Senior) cognitions and opinions published in his works, articles and interviews about TB and their methodological system according to the above mentioned categories. Fundamentally, his methodological system implements an approach based on learning outcomes, combining it with acquisition of core competencies. We can conclude that 1) J. Mencis's pedagogical heritage in elaboration of TB in mathematics is a national treasure focused on sustainability, which has been approbated through several generations and gives rise to further development. 2) Many creative ideas are included in the works by J. Mencis, which inspire their implementation in the contemporary aspect of pedagogical science (competencies' approach, constructive learning, aspects of value education, use of IT, etc.) not solely in the acquisition of mathematics, but also for development of school learning content and learning process in general.*

**Keywords:** *textbook, methodical system, skill, exercises, basic competences, creative activity.*

## **Skolēna pieredzes dažādošana grupas mācībās klavierspēlē**

### ***Piano Learning in Group for Pupils' Experience Diversification***

**Nora Lūse**

Kultūras un ekonomikas augstskola  
Lomonosova iela 1/5, Rīga, LV-1019  
E-pasts: [lusenora@yahoo.com](mailto:lusenora@yahoo.com)

Skolēnu pieredzes dažādošanai tiek piedāvāta inovatīva mācību vide iesācējiem klavierspēles apguvē grupā. Balstoties uz etnodidaktisko pieeju, grupas mācībās klavierspēlē tiek mērķtiecīgi lietotas latviešu tautasdziesmu apdares, lai realizētu pastāvošo sakarību starp etnodidaktikas uzskatāmības, kinētisko un saprotamības principu. Minētie principi klavierspēles mācībās grupā nosaka vingrināšanās mērķi, repertuāru, metodiku un rezultātus. Etnodidaktiskā pieeja nodrošina sākumskolēnam pieredzes dažādošanu vienlaikus kognitīvajā, emocionālajā un komunikatīvajā dimensijā, ko iespējams noteikt pēc sešiem rādītājiem ar trīs līmeņiem katram (augsts, vidējs, zems).

**Atslēgvārdi:** grupas mācības klavierspēlē, pieredzes dažādošana.

## **Ievads**

Mūsdienā Latvijā skolēniem tiek piedāvātas daudzveidīgas izglītības ieguves programmas, tostarp vispārējā pamatizglītības profesionāli orientētā mūzikas virziena programma (kods 21014111), kur tiek apgūta viena mūzikas instrumenta spēle. Lai pilnveidotu mācību priekšmetu saturu pamatizglītības pirmajā posmā un nodrošinātu labvēlīgu, skolēnu vajadzībām atbilstošu mācību vidi, sākumskolēniem tiek piedāvātas grupas mācības klavierspēlē.

Mūzikas instrumentu spēles mācības grupā ir tikušas detalizēti pētītas mūzikas pedagoģijā. Ievērojamu ieguldījumu to izpētē atstājuši Latvijas, Krievijas, citu Eiropas valstu un ASV pētnieki (Birzkops, 2000; Zariņš, 2005; Barenboim, 1974; Maltsev, 2004; Swanwick, 2005; Mackworth-Young, 2000; Hallam, 1998; Elliott, 1995; Green, 1997; Mills, 1991; Plummeridge, 1991; Thompson, 1984).

Savukārt grupas mācībām klavierspēlē vispārīzglītojošā skolā nav tikusi pievērsta pētnieku uzmanība. Uz minētā jautājuma izpētes nepieciešamību Latvijā ir norādījuši mūzikas pedagoģijas pētnieki Dainis Zariņš un Jānis Birzkops, akcentējot klavierspēles mācību sabiedrisko nozīmību, “strādājot ar iesācējiem, kā arī ar muzikāli maz apdāvinātiem audzēkņiem” (Zariņš, 2005, 45), un latviešu folkloras izteiksmības izmantošanu skolēnu klavieru improvizācijās (Birzkops, 2000).

Raksta mērķis ir atklāt mācību specifiku grupas mācībās klavierspēlē un noteikt rādītājus sākumskolēnu pieredzes dažādošanai. Izvirzītā mērķa sasniegšanai viena mācību gada laikā tika veikts pedagoģisks eksperiments vispārīgākajā skolā, kur sākumskolēni-iesācēji mācījās klavierspēli grupā. Pētījuma veikšanai tika izmantota autore pedagoģiskās pieredzes refleksija, didaktikas atziņu referatīvā analīze, grupas metode instrumentspēles mācībās, dabisks eksperiments.

## Etnodidaktiskā pieeja grupas mācībās klavierspēlē

Latviešu tautasdziesmu apdares klavierēm piedāvā mērķtiecīgi organizēt tādu klavierspēles mācīšanos, kur tradicionālās garīgās vērtības tiek apjēgtas un pārmanotas sākumskolēnu piederības apziņas izkopšanai. Tautasdziesma latviešu folkloras mantojumā ir tas dzīvais avots, kurā emocionālo atspulgu ir guvusi latviskās kultūras piederība. Kā norāda literatūrzinātnieks Gunārs Bībers, “tautas dziesmas ir dzīvas ar savu māksliniecisko izkristalizētību, valodas žuburainību, nenogrudinātību, bet galvenais – ar savu patiesības enerģiju” (Bībers, 1997, 18).

Latviešu komponistu veidotās tautasdziesmu apdares klavierēm priekšplānā iznes daudzveidīgos klavierspēles paņēmienus. Dainu tekstuālās un melodiskās pasaules veselums rosina skolēniem audiovizuālu priekšstatu veidošanos, projicējot jauniegūtās zināšanas un prasmes uz savas kultūras piederības apjēgšanu. Kā atzina Pēteris Laķis, latviskās piederības apziņas audzināšanai izglītībā tiek izmantotas latviešu tradicionālajā kultūrā ietvertās vispārcilvēciskās vērtības un ētiskās normas (Laķis, 1999).

Grupās mācības klavierspēlē ietver tās garīgās vērtības un pieredzi, kas tiek pārmanotas mācīšanās rezultātā. Saskaņā ar pedagoģijas zinātnieces Irēnas Žoglas atziņām mācību saturu veido zināšanas, prasmes, attīstīts prāts, tikumiskās, estētiskās un citas īpašības, kas veido katra personisko kultūru (Žogla, 2001). Klavierspēles saturs mācībām grupā ietver zināšanu, prasmju, attieksmju un kultūras vērtību kopumu, kas konkretizējas skolēna jauniegūtajā pieredzē. Latviešu tautasdziesmu apdares klavierēm kā kultūras piederības un etniskās kopības fenomens piedāvā mērķtiecīgi organizēt tādu mācīšanos, kur dainu garīgās vērtības tiek apjēgtas un pārmanotas, kļūstot par katra sākumskolēna garīgo ieguvumu.

Grupās mācības klavierspēlē tiek balstītas uz autore izstrādāto *etnodidaktisko pieeju klavierspēlei*, kas kā didaktisks virziens mūzikas izglītībā mērķtiecīgi darbā ar skolēniem integrē grupas mācībās folkloras intonatīvo savdabību, bagātinot audzēkņu pieredzi ar tautas melodijām. Regulāra latviešu tautasdziesmu apdares aktualizēšana sākumskolēna uztveres, atmiņas, iztēles, emociju un domāšanas aktivizēšanai ļauj grupas mācībās klavierspēlē vienotā veselumā aptvert atskaņotājmākslai objektīvi piemītošās trīs dimensijas: kognitīvo, emocionālo un komunikatīvo (Lūse, 2013).

“Etnodidaktiskie principi ir etnodidaktiskajā pieejā pamatotas klavierspēles apguves praktiskās normas, kas regulē klavierspēles apguvi, nosakot vingrināšanās mērķi, repertuāru, metodiku un rezultātu kvalitāti.” (Lūse, 2012, 190)

Pirmais etnodidaktikas princips ir *uzskatāmības princips* klavierspēles mācībās. Uzskatāmības princips ir likumsakarīgi pamatota prasība klavierspēles apguvē, kas

balstās uz sākumskolēna kognitīvo dimensiju (iegaumēšanu, apjēgšanu). Ar redzi uztvertais teksts (nošu raksts, dainu četrindes) kā sākumskolēna kognitīvo un intelektuālo funkciju izvērsums tiek transformēts klavieru skanējumā, līdzdarbojoties audzēkņa iztēlei, atmiņai un jauniegūto zināšanu nostiprināšanai. Latviešu pedagogijas zinātnes klasiķis Voldemārs Zelmenis ir atgādinājis, ka uzskatāmības un skaidras uztveres princips īpaši jāievēro jaunākajās klasēs (Zelmenis, 1991).

Otrais etnodidaktikas princips ir *kinētiskais princips* klavierspēles mācībās. Roku un pirkstu kustības ir muzicēšanas izteiksmes līdzeklis klavierspēlē, ko tautasdziesmas apdare ļauj papildināt ar sākumskolēna līdzdziedāšanu. Redzot, dzirdot un dziedot grupas mācībās, vienlaikus ar pirkstu galiem piesitot un sajūtot taustiņus, sākumskolēns sarežģītā domāšanas procesā koordinē izlasītās dainas satura apjēgšanu ar izteiksmīgas, raksturīgas mūzikas radīšanu klavieru skanējumā. Skaidrojot radošu pieeju klavierspēlē, mūzikas pedagogijas zinātnieks Dainis Zariņš ieteica ar spēles tehniskajām grūtībām nenodarbināt skolēna apziņu un pārslēgt to uz muzikālo problēmu risināšanu (Zariņš, 2005).

Trešais etnodidaktikas princips ir *saprotamības princips* klavierspēles apguvē. Tautasdziesmu piemērotība sākumskolēnu attīstībai izpaužas dainu četrindes skaidri strukturētajā domas izklāstā, kas apdarē klavierēm pilnībā sakrīt ar melodijas virzienu nošu rakstā, padarot mūzikas veidošanos sākumskolēna apziņai pieejamu un skaidri apjēdzamu. Dainu četrindes saturs klavieru apdarē tādējādi atbilst konkrētai emocionālai noskaņai, kas sākumskolēnam-iesācējam klavierspēlē ir ar dzirdi kontrolējama un intonātvī skaidri izrunājama instrumenta taustiņu piesitienā (Lūse, 2013). Atcerēsimies zinātnieka Voldemāra Zelmeņa pedagogisko atziņu par to, ka nesaprotama informācija nav apzināti apgūstama un nevar sekmēt skolēna intelektuālo attīstību (Zelmenis, 1991).

Etnodidaktikas principi grupas mācībās iesācējiem klavierspēlē tiek integrēti četrējādi: *izrunājot* tautasdziesmas melodiju ar nošu nosaukumiem (dziedot, taktējot, piesitot taustiņus), *pierakstot* tautasdziesmas vai paša sacerēto melodiju astoņu taktu garumā uz nošu līnijkopas kopā ar atbilstošajiem vārdiem, *klusoties* klaviermūzikas atskaņojumu grupas mācībās vai koncertā, *lasot* apdares nošu rakstu vienlaikus ar klavieru taustiņu piesitienu.

## Grupas mācības klavierspēlē

Nepieciešamo infrastruktūru grupas mācībām klavierspēlē nodrošina aprīkojums, kas ietver mācību telpā līdzās novietotas divas klavieres, krēslus ar regulējamu augstumu, kājsoliņus, nošu materiālus. Grupas mācības sākumskolēniem-iesācējiem klavierspēlē tiek vadītas trīs reizes nedēļā (pirmdien, trešdien, piektdien). Optimālais skolēnu skaits grupā ir trīs iesācēji, vienas nodarbības ilgums iesācējiem – 30 minūtes. Vairumā gadījumu skolēnu ģimenēs klavieru nav, tāpēc klavierspēles vingrinājumi mājās jāizpilda uz galda vai uz *mēmās klaviatūras* attēlojuma.

Pirmajā nodarbībā tiek fiksēti grupas dalībnieku dotumi un piemērotība klavierspēlei, balstoties uz mūzikas pedagogijā izsenis vēsturiski formulētām objektīvām fizioloģiskām (plaukstu uzbūve, ķermeņa masa, kustību koordinācija) un psiholoģiskām (muzikālā atmiņa, dzirde, ritms) prasībām (Barenboim, 1974).

Grupas mācības klavierspēlē tiek organizētas pēc prasībām, kas būtiski atšķiras no individuālām nodarbībām. Pirmā atšķirība izpaužas visu grupas dalībnieku vienlaicīgā iesaistīšanās vienota vingrinājuma veikšanai, kas pedagogam izvirza profesionālajā ziņā paaugstinātas prasības. Pedagogam jāprot ne tikai formulēt uzdevumu, demonstrēt to un kontrolēt vienlaikus vairāku skolēnu vingrināšanās norisi, bet arī reizē paredzēt iespējamās kļūdas un uzreiz izlabot tās (Mackworth-Young, 2000).

Otrkārt, mācību efektivitāti klavierspēlē nosaka objektīvi pastāvošā grupas iekšējā dinamika sadarbības un sāncensības jomā. Radusies diferenciācija grupā regulēta netiek, un sākumskolēnu sastāvs grupā mācību gada laikā nemainās. Skolotāja uzdevums ir palīdzēt sākumskolēnam grupas mācībās klavierspēlē atrasties un “atrast pašam sevi” (Ernst, 1989, 183).

Treškārt, klavierspēles mācību sasniegumi katram sākumskolēnam tiek fiksēti individuāli trīs reizes mācību gada laikā vispārpieņemtā desmit ballu sistēmā (decembrī, janvārī, aprīlī), bet grupas dalībnieku savstarpēja sasniegumu salīdzināšana nenotiek.

## Rādītāji sākumskolēna pieredzes dažādošanai

Teorētiski analizējot grupas mācību īpatnības klavierspēlē, autore izmantoja trīs pedagoģiskos nosacījumus, kas tika atklāti, pētot mūzikas instrumenta spēles prasmi pilnveidošanos studijās augstskolā (Lūse, 2003). Etnodidaktiskā pieeja piedāvā šo pedagoģisko nosacījumu kopumu, ko klavierspēlei kā procesam nosaka objektīvi piemītošās atskaņotājmākslas īpatnības, strukturēt trijās dimensijās – kognitīvajā, emocionālajā un komunikatīvajā:

- klavierspēles mācību saturs/kognitīvā dimensija,
- klavierspēles izteiksmīgums/emocionālā dimensija,
- klavierspēles aizvadīšana līdz klausītājam/komunikatīvā dimensija.

Iepriekš minētie nosacījumi apvienojumā ar etnodidaktisko pieeju grupas mācībās klavierspēlē ļāva noteikt sešus rādītājus, ar kuriem iespējams raksturot sākumskolēna pieredzes dažādošanu klavierspēles mācībās grupā:

- 1) zināšanas klavierspēlē,
- 2) prasmes klavierspēlē,
- 3) emocijas par koncertu,
- 4) emocijas par dziesmu,
- 5) sazināšanās solo un kopspēlē,
- 6) saskarsme solo un kopspēlē.

Kognitīvā dimensija ietver jauniegūtās *zināšanas klavierspēlē* (nošu raksts, tautasdziesmu apdares, mūzikas termini) un jauniegūtās *prasmes klavierspēlē* (spēles paņēmieni daudzveidība, taktēšana), kas balstās uz etnodidaktikas kinētisko un saprotamības principu.

Emocionālā dimensija ietver jauniegūtus pārdzīvojumus – *emocijas par koncerta* apmeklējumu mūzikas skolā un klavierspēles klausīšanos (izbrīns, prieks, sajūsma) un pašlepnuma prieku jeb *emocijas par dziesmu* (sākumskolēna pašsacerētā

melodija ar paša sacerētajiem vārdiem), kas balstās uz etnodidaktikas kinētisko un uzskatāmības principu.

Komunikatīvā dimensija ietver muzikālu *sazināšanos solo un kopspēlē* (savstarpēja klavierspēle četrrocīgi) un sākumskolēnu *saskarsmi solo un kopspēlē* ar klausītāju loku, kas balstās uz etnodidaktikas saprotamības, uzskatāmības un kinētisko principu, kad skolēni muzicē saskaņoti, citam citu atbalstot un īstenojot kopīgo muzikālo mērķi.

Katram no sešiem rādītājiem atbilst trīs līmeņi: zems, vidējs un augsts, ko iespējams izteikt punktos vai atbilstošā vispārpieņemtā desmit ballu sistēmā, lai fiksētu sākumskolēnam diferencēto pieredzes dažādošanu grupas mācībās klavierspēlē:

- saviem spēkiem/augsts līmenis (3 punkti vai 8–9 balles),
- dažreiz ar pedagoga palīdzību/vidējs līmenis (2 punkti vai 6–7 balles),
- vienmēr ar pedagoga palīdzību/zems līmenis (1 punkts vai 4–5 balles).

## Ekspierimenta rezultāti

Grupās mācības klavierspēlē eksperimentāli tika organizētas Rīgas 6. vidusskolas sākumskolā 2013./2014. mācību gadā. Grupas dalībnieku atlasei tika izmantots nejaušības princips. Katrā grupā mācījās 3 sākumskolēni vecumposmā no 7 līdz 8 gadiem, mācības notika 3 savstarpēji izolētās grupās (A grupa, C grupa, D grupa). Kopā eksperimentā piedalījās 6 zēni un 3 meitenes. Tika ievērots izglītības pētniecības konfidencialitātes princips, lai katrā grupā iesaistītie trīs dalībnieki saglabātu anonimitāti. Sākumskolēnu vecāki nepieciešamajā apjomā tika informēti par pētījumu un tā mērķi.

Pētījuma centrā bija sākumskolēna pieredzes dažādošanas izpēte, īstenojot autoras izstrādāto etnodidaktisko pieeju. Mērķtiecīga tautasdziesmu klavieru apdares mācīšanās kā solo, tā ansambli četrrocīgi notika visa mācību gada garumā, realizējot pakāpeniski pieaugošas klavierspēles grūtību pakāpes. Ekspierimentam bija trīs posmi, kas sakrīta ar mācību sasniegumu kontroli 2013. gada decembrī, 2014. gada janvārī un aprīlī.

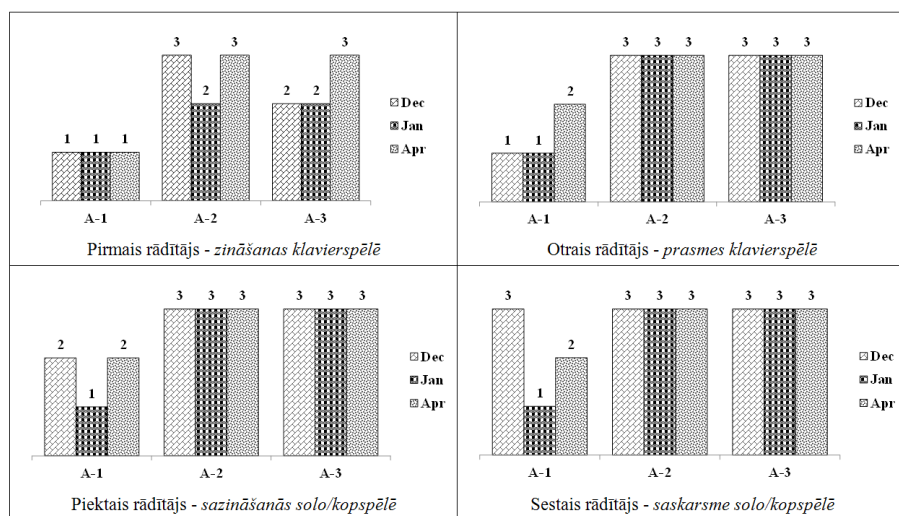
Sākumposmā skolēni iepazīna klavieru uzbūvi, reģistrus un apguva klavierspēles pamatus iesācējiem, izmantojot atbilstošas latviešu tautas melodijas (dinamikas un piesietiena dažādība *non legato*, *legato*, *staccato*). Otrajā posmā sākumskolēnu pieredze tika dažādota ar daudzveidīgiem klavierspēles tehnisko prasmju paņēmiem (tautasdziesmas apdares solo un klavierēm četrrocīgi, pedalizācija, akordi, kustību koordinācija). Trešajā posmā sākumskolēnu pieredzi dažādoja akadēmiskās klaviermūzikas koncerta klausīšanās mūzikas skolā (sākumskolēna apraksts par koncerta apmeklējumu) un sacerētās melodijas un vārdu pašrocīgs pieraksts nošu lapā (dziesma – 8 taktis). Vienlaikus eksperimenta otrajā un trešajā posmā notika didaktiski pēctecīga klavierspēles mācību satura grūtības pakāpes paaugstināšanās.

Sākumskolēnu pieredzes dažādošanas izpētē tika ņemtas vērā katra skolēna ieguldītās pūles un aktivitāte mācībās grupā (sadarbība, sāncensība), kā arī sociālais konteksts (muzicēšanas tradīcijas ģimenē, mūzikas klausīšanās pieredze) un psiholoģiskās atšķirības (atmiņa, dzirde, temperaments, centīgums, atbildība). Paralēli tika izveidots nošu materiāla krājums sākumskolēnu grupas mācībām klavierspēlē, kas



kopā ar katra skolēna *portfolio* (publiskas uzstāšanās videofiksācija, zīmējumi par tautasdziesmu apdari, koncerta apraksts, pašsacerētas dziesmas pašrocīgs pieraksts nošu lapā) izveidoja mūzikas pedagogam lietojamu darba mapes paraugu grupas mācībām klavierspēlē.

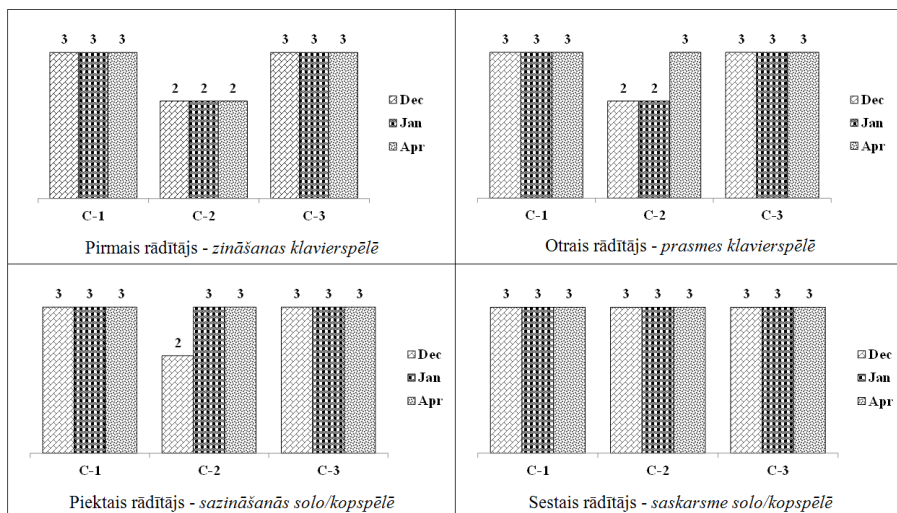
Eksperimenta A grupas sākumskolēnu pieredzes dažādošanu grupas mācībās klavierspēlē pēc pirmā, otrā, piektā un sestā rādītāja var aplūkot 1. attēlā.



1. attēls. A klases trīs skolēnu pieredze grupas mācībās klavierspēlē

Varam secināt, ka tikai vienam skolēnam visbiežāk nācies darboties ar pedagoga palīdzību (zems līmenis), kamēr pārējie grupas biedri tikuši galā saviem spēkiem (augsts līmenis). Eksperimenta otrajā un trešajā posmā (janvāris, aprīlis, 2014) reālā nodarbību situācija izvirzīja pedagogam grūtu risināmu uzdevumu mācīt klavierspēli zepam (A-1) un augstam līmenim (A-2, A-3) vienlaikus. Pieredzes dažādošana tika īstenota, balstoties uz skolēnu iedzimtajiem dotumiem, jo neviens no trijiem sākumskolēniem mājās nevingrinājās instrumenta trūkuma dēļ.

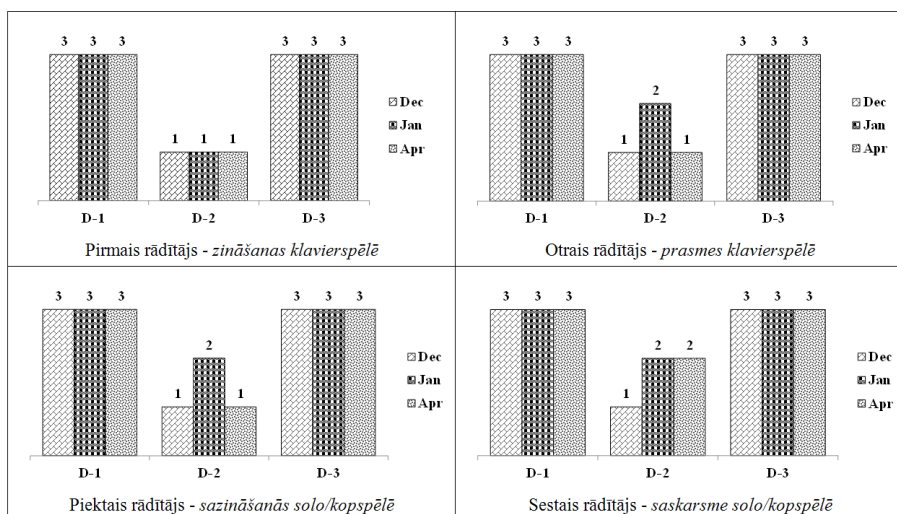
Eksperimenta C grupas sākumskolēnu pieredzes dažādošanu grupas mācībās klavierspēlē pēc pirmā, otrā, piektā un sestā rādītāja var aplūkot 2. attēlā.



2. attēls. C klases trīs skolēnu pieredze grupas mācībās klavierspēlē

Varam secināt, ka visi C klases skolēni klavierspēlē galvenokārt tikuši galā saviem spēkiem (augsts līmenis). Vienam sākumskolēnam (C-3) pieredze grupas mācībās klavierspēlē tika dažādota tikai un vienīgi augstā līmenī spilgtu iedzimtu muzikālu doņību dēļ.

Eksperimenta D grupas sākumskolēnu pieredzes dažādošanu grupas mācībās klavierspēlē pēc pirmā, otrā, piektā un sestā rādītāja var aplūkot 3. attēlā.



3. attēls. D klases trīs skolēnu pieredze grupas mācībās klavierspēlē

Varam secināt, ka D klases grupā ar vienu izņēmumu skolēni tikuši galā saviem spēkiem (augsts līmenis). Vienam sākumskolēnam (D-2) pieredze tikusi dažādota galvenokārt ar pedagoga palīdzību. Līdzīgi situācijai A grupā, pedagogam tika izvirzīts profesionāli sarežģīts uzdevums mācīt klavierspēli diviem atšķirīgiem līmeņiem (zems, augsts) vienlaikus.

Sākumskolēna pieredzes dažādošanas trešais un ceturtais rādītājs ļauj noteikt tās kvalitatīvās pārmaiņas, kas dziļāk raksturo iesācēju grupas mācībās klavierspēlē gūtās emocijas, prieku par koncerta apmeklējumu, lepnumu par pašsacerēto dziesmu. Par datiem kalpoja 9 sākumskolēnu apraksti pēc klaviermūzikas koncerta klausīšanās un 9 dziesmu grafiskais pieraksts nošu lapās.

Analizējot koncerta aprakstus, tika nodalītas satura vienības, ko deviņi sākumskolēni tika lietojuši, un noteikts to lietošanas biežums. Jēdzienu salīdzināšana par vienu un tā paša koncerta klausīšanos ļāva secināt, ka atkārtojas jēdzieni, kas satur pozitīvas emocijas: “patika”, “viss patika”, “es arī gribu tā spēlēt”.

Analizējot deviņas pašsacerētās dziesmas 8 taktu garumā, vispirms tika salīdzināts sacerētās melodijas diapazons, kas ietvēra intervālus no kvintas (minimums) līdz nonai (maksimums). Dziesmas nosaukumu saturiskā analīze ļāva secināt, ka sākumskolēni ir sapratuši mūzikas sacerēšanas jēgu. Nodalīto satura vienību parādīšanās biežums ļāva noteikt sākumskolēnu emocionālo pārdzīvojumu intensitāti, kur līdzīgu muzikālu ideju atkārtojums izrietēja no Mātes dienas svinībām 2014. gada maijā, kad tika veikts minētais radošais uzdevums (dziesmas “Māmiņa”, “Mana mīļa māmiņa”, “Mātes diena”). Analīzei pakļauto citu dziesmu nosaukumi ļāva interpretēt sākumskolēnu emocionālās pieredzes daudzveidību sociālajā kontekstā (dziesmas “Ziedu valsis”, “Nerātnā rotaļlieta”, “Hokejs”, “Čukčukbānītis”, “Buratīno”, “Hamburgers”).

## Nobeiguma diskusijai

Grupas mācības klavierspēlē nav inovatīvs līdzeklis, jo šāda metode vēsturiski ir daudzkārt tikusi izmantota klavierspēles pedagogijā jau kopš 19. gadsimta sākuma. Kā inovācija var kalpot autores izstrādātā etnodidaktiskā pieeja sākumskolēnu pieredzes dažādošanai un jaunu zināšanu, prasmju, attieksmju un vērtību izkopšanai.

Diemžēl mūzikas pedagogijas mācību iestādēs mūsdienu Latvijā netiek piedāvāts iegūt specializāciju minētajā virzienā un topošie mūzikas pedagogi grupas mācību vadīšanai klavierspēlē profesionāli sagatavoti netiek. Nav izstrādāti elektroniski pieejami mūsdienīgi mācību materiāli ar didaktiski pieaugošu grūtības pakāpi iesācējiem grupas mācībās klavierspēlē (zems, vidējs, augsts līmenis). Tajā pašā laikā mūsdienu ekonomiskā situācija nosaka šādas metodes lietderību mūzikas un vispārīzglītojošās skolās finanšu ekonomijas dēļ.

Mācot klavierspēli grupā, jāpievērš uzmanība gan objektīvi pastāvošām minētās metodes iespējām, gan tās robežām. Pirmajā eksperimenta posmā desmit nedēļu laikā grupas dalībnieku klavierspēles līmeņi tika diferencēti atbilstoši augstam, vidējam un zēmam līmenim, ko noteica sākumskolēnu iedzimtie fizioloģiskie un psiholoģiskie dotumi. Nākas secināt, ka šāds laika posms nepieciešams, lai sākumskolēni-iesācēji

klavierspēlē apjēgtu klavierspēles mācību īpatnības un spēles pamatprasmes (gammas spēle, piesitiena veidu dažādība).

Otrajā un trešajā eksperimenta posmā katrā grupā bija nostabilizējušies divi līmeņi (zems, augsts), kas izvirzīja īpašas prasības pedagogam repertuāra izvēles ziņā. Nodarbībām tika atlasītas tādas tautasdziesmu klavieru apdares, kas atšķirās grūtības pakāpes ziņā (zema, augsta pakāpe), bet ievēroja vienotu metroritmu un tonalitāti.

Šādā situācijā, kad grupas izjaukt nedrīkst, tiek radīta pretruna grupas mācību jēgai. Nākas secināt, ka pēc grupas dalībnieku diferenciācijas (desmit nedēļu laikā) ir nepieciešams grupas sastāvu izmainīt tā, lai vienā grupā mācītos sākumskolēni ar atbilstošu vienu un to pašu klavierspēles līmeni.

Savukārt Lielbritānijas speciāliste klavierspēlei grupā L. Makvorte-Junga norāda, ka mūsdienu konkurences apstākļos pedagoga pienākums ir pret katru audzēkni grupā izturēties vienlaikus kā pret vienīgo audzēkni. Autore uzskata, ka klavierspēles apguve grupā ļauj īstenot individuālu pieeju, orientējot katra audzēkņa patstāvīgo mācīšanos uz kopīgu mērķi. Tā kā grupas mācības klavierspēlē apvieno prasmju ziņā atšķirīga līmeņa audzēkņus, autore piedāvā šādus risinājumus:

1. **Precizēt nodarbības mērķi (piemēram, visiem iemācīties jaunu gammu).**
2. **Sagatavot uzdevumus tiem audzēkņiem, kas apsteiguši citus (piemēram, zīmuli un lapu ar ritma formulām), vai nošu lapu kompozīcijas pierakstam audzēkņa oriģinālā grafiskā notācijā.**
3. **Rosināt audzēkņus uzstāties ar klavierspēli savas grupas biedriem kā klausītājiem, lai katrs no tiem pēc uzstāšanās dotu vienu pozitīvu novērtējumu** (Mackworth-Young, 2000, 79–80).

Turpretī Sanktpēterburgas konservatorijas profesors S. Maļcevs apgalvo, ka klavierspēles apguve grupā galvenokārt sekmē audzēkņu māku atpazīt harmonijas un skaņkārtas, veicina muzikālo attīstību. Viņaprāt, tā ir ceļš uz dzirdes aktivizēšanu, jo “spēle pēc dzirdes ir klavierspēles tehnikas progresā pamats” (Maltsev, 2004, 174).

## Secinājumi

1. Grupas mācības klavierspēlē piedāvā sākumskolēnam dažādot pieredzi vienlaikus trijās dimensijās: kognitīvajā, emocionālajā un komunikatīvajā dimensijā. Dimensiju kombinācijas raisa sociālpedagoģisku vērtību veidošanos, tādējādi rosinot skolēnam ilgtermiņa mūzikas mācību motivāciju.
2. Etnodidaktiskā pieeja ir pamats grupas mācībām klavierspēlē, kas vienlaikus tiek balstītas uz etnodidaktisko uzskatāmības, kinētisko un saprotamības principu. Šie principi ir savstarpēji saistīti.
3. Skolēnu pieredzes dažādošanu klavierspēles mācībās grupā iespējams noteikt pēc sešiem rādītājiem ar trīs līmeņiem katram (augsts, vidējs, zems). To iespējams izteikt vispārpieņemtajā desmit ballu sistēmā.
4. Pastāv inovatīvu mācību līdzekļu izstrādes nepieciešamība iesācējiem grupas mācībās klavierspēlē.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Barenboim, L.** *Muzykalnaja pedagogika i ispolnitelstvo*. Leningrad: Muzyka, 1974. 336 S.
2. **Birzkops, J.** *Attīstošā klavierspēle*. Rīga: Musica Baltica, 2000. 48 lpp.
3. **Bībers, G.** *Literatūras teorija*. Rīga: Zvaigzne ABC. 176 lpp.
4. **Elliott, D. J.** *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 379 p.
5. **Ernst, A.** *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Mainz: Schott, 2008. 229 S.
6. **Green, L.** *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 282 p.
7. **Hallam, S.** *Instrumental Teaching*. Oxford: Heinemann, 1998. 174 p.
8. **Laķis, P.** Latviešu kultūras apguves likumsakarības pašreizējā izglītības procesā. *Kultūras zīmes. Rakstu krājums*. Rīga: RaKa, 1999, 68.–76. lpp.
9. **Lūse, N.** Etnodidaktika klavierspēlē. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā: Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: RPIVA, 2012, 187.–192. lpp.
10. **Lūse, N.** *Latviešu pianisti-pedagogi*. Rīga: RaKa, 2003. 97 lpp.
11. **Lūse, N.** Latviešu tautasdziesmu apdares jauno pianistu konkursā. *Mūzikas zinātne šodien: Zinātnisko rakstu krājums*. Daugavpils, DU, 2013, 422.–440. lpp.
12. **Mackworth-Young, L.** *Tuning In: Practical Psychology for Musicians*. Norfolk: MMM Publications, 2000. 137 p.
13. **Maltsev, S.** *Muzykalnije emociji i artistizm*. Moskva: 2004. 297 c.
14. **Mills, J.** *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 129 p.
15. **Plummeridge, C.** *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press, 1991. 286 p.
16. **Swanwick, K.** *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 2005. 120 p.
17. **Thompson, K.** An analysis of group instrumental teaching. *British Journal of Music Education*, 1984, No. 1, p. 153–171.
18. **Zariņš, D.** *Radoša pieeja klavierspēlē*. Rīga: RaKa, 2005. 184 lpp.
19. **Zelmenis, V.** *Īss pedagogijas kurss*. Rīga: Zvaigzne, 1991. 214 lpp.
20. **Žogla, I.** *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001. 275 lpp.

## Summary

*Folk tunes have served as the source for Latvian piano music and the folksong arrangements are based on the Latvian folk quatrains. The aim of the study is to characterize the pupils' experience diversification by piano learning in group. The methodology uses the reflexion of author's pedagogical experience, referring to analysis of didactics, group method for piano learning and educational experiment. Pupils have a clearer understanding about the mood of the folksongs and the main musical idea, as well as the musical form. Ethno-didactics is a goal-oriented folk tune actualization in the process of piano performing by interchanging principles of visualizing, understanding and kinetics. Ethno-didactics seeks to activate pupils' cognizance for cultural awareness. Pupils' experience diversification by piano learning in group is changing in three dimensions - cognitive, affective and communicative. The activity of experience diversification is determined by six criteria: new knowledge, new skills, positive emotions by piano solo, positive emotions by piano four hands, communication activities and consistent ensemble performing.*

**Keywords:** *piano learning in group, experience diversification.*

## **Skolotāja Agnese Gari-Jons (1897–1979) Latgales izglītības vēsturē no 1917. gada līdz 1944. gadam**

### *Teacher Agnese Gari-Jons (1897–1979) in the History of Education of Latgale from 1917 to 1944*

**Gunta Marihina**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [gunta.marihina@gmail.com](mailto:gunta.marihina@gmail.com)

Raksta mērķis ir analizēt Agneses Gari-Jons pedagoģisko darbību Latgalē. Viņa bija viena no pirmajām izglītotajām sievietēm Latgalē, kas nesavtīgi strādāja pedagoģijas laukā, gan mācot bērnus, gan organizējot skolas, lai cīnītos pret analfabētismu Latgalē un stiprinātu latgaliešu vienlīdzību ar citu reģionu iedzīvotājiem Latvijā.

Savas pedagoģiskās darbības laikā Agnese Gari-Jons strādāja par dažādu priekšmetu skolotāju, kā arī par audzinātāju Daugavpils Valsts skolotāju institūtā. Viņa ir bijusi arī skolas inspektore Daugavpils Valsts vidusskolā un Ludzas Valsts ģimnāzijā. Padomju varas okupācijas laikā no 1940. gada skolotāja A. Gari-Jons mācīja krievu valodu, vēlāk latviešu valodu.

A. Gari-Jons publicējās žurnālos “Latgolas Škola”, “Draugs” u. c. izdevumos, aplūkojot jautājumus par mācību un audzināšanas darbu, par pedagoģiskām vērtībām: tikumisko audzināšanu, reliģiskās ētikas mācību.

Pedagoģijas vēsturē nav līdz šim aktualizēts jautājums par A. Gari-Jons profesionālo darbību pedagoģijā, kā arī rakstniecībā, kultūrā, emancipācijas attīstībā, politikā. Vairāk zināma ir viņas laikabiedres, arī Latgales apgaismības darbinieces, Valerijas Seiles (1891–1970) darbība un panākumi izglītības laukā. Taču Agneses Gari-Jons mūža devums pedagoģijas attīstībā Latvijā arī ir izpētes vērts.

**Atslēgvārdi:** Agnese Gari-Jons, izglītības darbiniece, kursu vadītāja, Latvijas Universitātes studente, skolotāja.

Pētījums par Agnesi Gari-Jons ir daļa no pētījumiem, kas iekļauti promocijas darbā “Sieviete izglītības attīstībā Latvijā no 19. gs. beigām līdz 1940. gadam”. Līdz šim kā ievērojama sieviete, Latgales atmodas veicinātāja un izglītības darbiniece parasti tiek minēta Valerija Seile (1891–1970). Taču blakus Valerijai Seilei izglītībā, sabiedriskās dzīves aktivitātēs, arī politikā darbojās Agnese Gari-Jons. Šī raksta mērķis ir atklāt pedagoģes Agneses Gari-Jons ieguldījumu Latvijas izglītības attīstībā. Viņa darbojās vienā no ekonomiski un kulturāli mazāk attīstītajiem rajoniem – Latgalē.

Agnese Gari-Jons savu pedagoģisko karjeru veidoja spilgtu vēsturisku notikumu laikā: no 1917. gada līdz 1944. gadam, taču, pārvarot grūtības un šķēršļus, pat riskējot ar savu dzīvību lielnieku varas laikā, viņa iesaistījās skolu organizācijas un izglītības darbā Latgalē. Pedagoģiskās darbības laikā Agnese Gari-Jons mērķtiecīgi



aktualizēja izglītības un audzināšanas jautājumus arī plašākā sabiedrībā, uzstājoties ar ziņojumiem Latgales skolotāju konferencēs un Katoļu sieviešu kongresos un publicējoties preses izdevumos.

## Ģimene

Agnese Gari-Jons piedzima 1897. gada 19. martā Ludzas apriņķa Domopoles pagasta (kopš 1925. gada – Bērzpils pagasts) “Bērziešos” zemnieku ģimenē (LVVA, 1632. f., 9).

Arī Agneses māte Tekla Gari-Jons bija dzimusi “Bērziešu” mājās, Lubānas ezera klānos. Tekla piedzima 1868. gadā un bija vecākā no trim saimnieka meitām, brāļu ģimenē nebija, tādēļ viņai vajadzēja ņemt iegātņi, lai uzturētu mājas un saimniecību dzimtai piederošā grunts gabalā (Gari-Jons, 1936, 3–4) Tekla un viņas tēvs sarunāja par iegātņi Tadeušu Gailumu, kurš dzīvoja Nautrēnu pagasta “Jauno Gailumu” mājās, apmēram 33 verstu (mūsdienu mērvienību sistēmā 35 km) attālumā no Bērzpils pagasta “Bērziešiem”. Lielais attālums nebija šķērslis, lai Tekla satiktos un vienotos ar Tadeušu par viņu turpmāko dzīvi.

Pēc kāzām Tadeušs Gailums sāka saimniekot “Bērziešos” un pārgāja savas sievas Teklas uzvārdā Gari-Jons (Gari-Jons, 1936, 6), jo iegātņa pienākums bija turpināt arī saimnieku dzimtas uzvārdu. Domājams, ka Tadeušs Gailums pats nenāca no saimnieku kārtas, taču viņš bija fiziski spēcīgs, godprātīgs un sava laika pragmatisks cilvēks, kādēļ viņu Gari-Jons ģimene izraudzījās par Teklas vīru un par dzimtai piederošās zemes saimnieku.

Agneses māte Tekla bija nepārspēta tautasdziesmu teicēja, tādēļ viņu bieži aicināja uz tuvām un tālām zemnieku sētām viesībās un godos: kristībās, kāzās, bērēs, kam bija nozīme katra cilvēka dzīves gaitā. Kāzas tolaik laukos ilga vairākas dienas pēc kārtas, taču mātes tautasdziesmu krājums bija neizsmeljams (Gari-Jons, 1936, 3).

Vēlāk, kad Agnese bija Latvijas Universitātes studente, viņa pierakstīja ap 700 mātes teikto tautasdziesmu, kuras atdeva valodniekam profesoram Pēterim Šmitam (1869–1938). 1925. gadā Agneses māte Tekla Gari-Jons uzstājās kopā ar tautas dziesminieku Borozinsku no Borkovas (mūsdienās Barkavas ciems Latgalē) Latvijas Universitātes studentiem. Viņu tautasdziesmu priekšnesums ilga nepārtraukti divas stundas. Literatūras vēsturnieks, folklorists profesors Ludis Bērziņš (1870–1965) sarīkojuma beigās atzina, ka daudz “māmiņu dziesmu” ir klausīties, bet tik bagātu krājumu viņš dzirdot pirmo reizi (Gari-Jons, 1936, 3).

Ikdienas darbu mājā, sētā, uz lauka māte vienmēr pavadīja ar reliģiska satura dziesmām. Rīta cēlienā viņa dziedāja “stuņdenes” (dažādas lūgšanas) (Mākslas un kultūras vārdnīca ar interneta atslēgvārdiem, 2011, 301), dienā – attiecīgas dienu dziesmas, vakarā, ratiņam rūcot, – vesperes (vakara dievkalpojuma lūgšanas) (Ideju vārdnīca, 1999, 555) un citas dziesmas. Ģimenē māte vadīja rīta un vakara lūgšanas. Rožukroņa mēnesī – oktobrī – visi Gari-Jons ģimenes pārstāvji skaitīja “Rūžaini” (katoļu lūgšanas forma, kas sastāv no 150 “Ave Maria”, 15 “Tēvreizēm” un “Gods Dievam augstībā”) (Mākslas un kultūras vārdnīca ar interneta atslēgvārdiem, 2011, 274). Māte bērnus audzināja stingri un no lūgšanu skaitīšanas viņus nekad neatbrīvoja (Gari-Jons, 1936, 3–4).



Agneses māte Tekla prata latviski lasīt, bet viņa nemācēja rakstīt. Taču, neskatoties uz tālaika uzskatiem, ka zemnieku bērniem izglītība nav vajadzīga un ka zemnieku meitām tas ir negods, māte lūdza mācītāja Pāvula Tukiša (1876–1918) atbalstu savu bērnu (Agneses, Annas un Jāņa) izglītībai (Gari-Jons, 1936, 3), ko arī saņēma. No 1911. gada Agneses brālis Jānis sāka mācības Rēzeknes Tirdzniecības skolā un Agnese – Rēzeknes Sieviešu ģimnāzijā, pēc gada māsa Anna iestājās šūšanas skolā Daugavpilī (Gari-Jons, 1936, 3–4).

Mācītāja viedoklim bija svarīga nozīme tālaika sabiedrībā, tam sekoja jebkurā dzīves situācijā un gadījumā. Mācītāja P. Tukiša sevišķs nopelns bija uzvara cīņā par meiteņu sūtīšanu skolās. Sākotnēji bērzpīlieši bija pārliecināti, ka meiteņu mācīšana ir pilnīgi nevajadzīga un ka meiteņu īstā vieta ir lauku sētā, taču mācītājs P. Tukišs uzskatīja, ka meitenes ir tikpat spējīgas mācīties kā zēni (Broks, 1992, 20). Agnese un viņas jaunākā māsa Anna pierādīja, ka meitenes spēj skolā mācīties izcili un arī tālākā dzīves gaitā mērķtiecīgi iegūt izglītību.

Lai Gari-Jons bērniem būtu iespēja samaksāt skolas naudu, visa saime neatlaidīgi strādāja: Agneses vecākā māsa Veronika un mātes māsa aizgāja kalpot pie svešiem, vecākais brālis un krustmāte ar mazākiem brālīšiem un māsiņām strādāja mājās. Māte piegādāja saviem bērniem pārtiku skolā: ikreiz viņa devās 54 kilometrus arī pa lietū izlijušiem, neizbraucamiem ceļiem, uz kuriem zirgi slīka (Gari-Jons, 1936, 3–4).

Kaimiņi par māti zobojās, ka Tekla Gari-Jons savas meitas gribot par skrīveriem izmācīt (Gari-Jons, 1936, 3). Skrīvera amats kaimiņiem asociējās ar vīrieti. Tātad sieviete, kas ir ieguvusi izglītību, vairs savam dzimumam nepieder, citiem vārdiem – nav īsta sieviete. 20. gs. sākumā sabiedrība pret šādu sievieti izturējās ar nicinājumu, jo gadsimtiem ilgi sievietes loma bija stingri noteikta: sieviete bija bērnu audzinātāja, ģimenes pavarda sargātāja, strādniece un kalpone.

Agneses māsa Anna savu dzīvi saistīja ar skolotājas darbu. Ludzas apriņķa valde 1920. gada rudenī Annu iecēla Strūžānu pamatskolā par otru skolotāju. Strūžānu pamatskola bija vecākā Latgales skola, dibināta 1840. gadā (A., 1930, 15–16).

Agneses brālis Jānis 1914. gadā ar ļoti labām sekmēm pabeidza Rēzeknes Tirdzniecības skolu. Viņš turpināja izglītību Krievijā, Pēterpils garīgā seminārā, vēlāk Lietuvā. Jānis atgriezās Latgalē, kur kalpoja par mācītāju Liksnā, tad Aglonā un Krāslavā. No 1924. gada viņš atsacījās pildīt mācītāja pienākumus, jo uzskatīja, ka, strādājot par skolotāju, labāk spēs palīdzēt tautiešiem izglītoties. 1928. gadā Tilžas pagasta iedzīvotāji skolotāju Jāni Gari-Jons ievēlēja par pagasta padomes priekšsēdētāju (Jaunaglonas apriņķī 1928/29. m. g. miruši skolotāji, 1929, 32–33).

Agnese Gari-Jons savu ģimeni nenodibināja (LVVA, 1632. f., 9), bet visu savu dzīvi veltīja darbam pedagoģijā, sabiedrības attīstībā un politikā.

## Izglītība

Latgales zemnieku meita Agnese pirmo izglītību ieguva dzimtā Domopoles pagasta skolā (Jaunaglonas apriņķī 1928/29. m. g. miruši skolotāji, 1929, 32), mācības viņa turpināja Rēzeknes Sieviešu ģimnāzijā 1911. gadā. Pirmā pasaules kara laikā, 1915. gadā, Rēzeknes Sieviešu ģimnāziju evakuēja uz Sanktpēterburgu, kur Agnese

izglītību turpināja Svētās Katrīnas privātā sieviešu ģimnāzijā. Ģimnāzijas septīto klasi viņa pabeidza 1917. gadā (LVVA, 7427. f., 1). Jāsecina, ka 8. klasē, kurā ģimnāzistes apguva pedagoģiju un kāda mācību priekšmeta specializāciju, Agnese nebija mācījusies.

Pēc Pirmā pasaules kara Agnese atgriezās Latvijā un 1921. gadā iestājās Latvijas Augstskolas (vēlāk Latvijas Universitāte) Filoloģijas un filozofijas fakultātes Pedagoģijas nodaļā ar divgadīgu kursu (LVVA, 7427. f., 1).

1924. gada septembrī studente A. Gari-Jons nolēma pāriet uz 4-gadīgu studiju kursu Pedagoģijas nodaļā. Lūgumā studente informēja fakultātes dekānu, ka viņa sekmīgi nokārtojusi 19 pārbaudījumus, tai skaitā divus pedagoģijas seminārus un latīņu valodu. Jau studiju laikā pedagoģiskā darba stāžs viņai bija septiņi gadi. Fakultātes dekāns akceptēja studentes lūgumu (LVVA, 7427. f., 8).

Par Agneses centību un mērķtiecību iegūt augstāko izglītību liecināja studiju priekšmetu vērtējumi. Studiju grāmatīnā vispārīgo priekšmetu sadaļā atrodami 13 ieraksti, tai skaitā septiņi mācību priekšmeti ar vērtējumu “ļoti sekmīgi”, pieci mācību priekšmeti ar vērtējumu “sekmīgi”. Speciālo priekšmetu sadaļā 19 mācību priekšmeti, tai skaitā 16 mācību priekšmeti ar vērtējumu “ļoti sekmīgi”, divi mācību priekšmeti ar vērtējumu “sekmīgi” (LVVA, 7427. f., 13).

Pirms studiju beigām, 1931. gada 5. maijā, studente A. Gari-Jons lūdza atļauju fakultātes dekānam valsts eksāmenu pedagoģiskajā psiholoģijā kārtot maijā. Lūgumā Agnese paskaidroja, ka nolikusi visus Pedagoģijas nodaļas programmā paredzētos studiju priekšmetus un jau uzrakstījusi arī studiju darbu (LVVA, 7427. f., 10). Taču profesors Aleksandrs Dauge (1868–1937) nepieņēma A. Gari-Jons studiju darbu, bet viņam nebija iebildumu, ka studente kārtoja valsts eksāmenu pedagoģiskajā psiholoģijā bez studiju darba, un profesors atļāva viņai to pārstrādāt līdz nākamajam eksāmenam (LVVA, 7427. f., 11).

Pedagoģiskās psiholoģijas eksāmenā A. Gari-Jons atbildēja uz šādiem jautājumiem:

- 1) atdarināšana bērnībā;
- 2) jaunatnes tiekšanās pēc patstāvības;
- 3) uzmanības pārbaudīšana.

Diemžēl Gari-Jons atbildēja nesekmīgi (LVVA, 7427. f., 12) un tāpēc neieguva Latvijas Universitātes diplomu. Domājams, ka Gari-Jons mērķtiecība bija izraisījusi kāda augstskolas profesora personīgu nepatiku. Tālākā dzīves gaitā viņa turpināja jau studiju laikā iesākto skolotājas darbu.

## **Pedagoģiskā darbība**

Tūlīt pēc ģimnāzijas beigšanas Sanktpēterburgā 1917. gadā Agnese atgriezās Latvijā un sāka strādāt par skolotāju savā dzimtenē Latgalē, kur tajā laikā bija liels skaits analfabētu.

1917. gadā A. Gari-Jons sāka darbu Latgaliešu skolotāju savienībā, lai Bērzpils pagasta Pulinovas muižā noorganizētu skolotāju sagatavošanas kursus, un bija viena no kursu vadītājām. Kursos mācību līdzekļi bija ļoti trūcīgi, tādēļ A. Gari-Jons

brauca uz apkārtējām skolām, lūdza ziedojumus un kopā ar kursantēm pagatavoja arī pašus nepieciešamākos mācību līdzekļus mācību darbam. A. Gari-Jons iesāktais darbs kursos bija sekmīgs, taču 1918. gadā vācieši okupēja Latgali, skolnieces vairs nevarēja aizklūt līdz mājām pēc pārtikas, draudēja bads. Arī Latgaliešu skolotāju savienība līdzekļu trūkuma dēļ nekādu atbalstu nevarēja sniegt. Šādā kritiskā situācijā A. Gari-Jons gādāja, lai viņas skolniecēm ikdienas pārtikas daudzums būtu pietiekams (Kursu dalībnieks, 1927, 1).

1918. gadā, septembra sākumā, A. Gari-Jons noorganizēja skolotāju kursus Balvos. Par kursu vadītājiem A. Gari-Jons uzaicināja sabiedrībā pazīstamus, izglītotus cilvēkus: Rozāliju Tabini (1890–1965), mācītāju Benediktu Skrindu (1868–1947) u. c.

Latgaliešu skolotāju savienības priekšsēdētāja Valerija Seile novērtēja Agneses Gari-Jons pedagoģisko darbu latgaliešu skolotājuursos kā “ļoti apzinīgi, centīgi, ar labām sekmēm paveiktu” (LVVA, 1632. f., 80).

Kursi sekmīgi turpinājās līdz 1919. gada februārim, taču lielinieki bija naidīgi noskaņoti pret aktivitātēm stingri noteiktā katoļu ticībā, tādēļ viņi kursus aizliedza un uzsāka skolotājas A. Gari-Jons vajāšanu (Kursu dalībnieks, 1927, 1). Lielinieku varas spiesta, Agnese aizbrauca uz Domopoles pagastu (LVVA, 1632. f., 13).

1919./1920. mācību gadā Domopoles pagastā Agnese Gari-Jons noorganizēja Klovu-Sola pamatskolu: viņa vadīja skolas darbu un strādāja par skolotāju. Šajā pamatskolā pieteicās mācīties daudz Domopoles pagasta bērnu, jo tā bija vienīgā skola tuvākā apkārtnē (LVVA, 1632. f., 13).

Paralēli pedagoģiskam darbam A. Gari-Jons, kā jau iepriekš tika minēts, iestājās Latvijas Augstskolā, taču skolotājas darbu Latgalē un studijas Rīgā viņai bija grūti savienot. A. Gari-Jons nolēma dzīvot galvaspilsētā. 1923. gadā pēc pašas lūguma viņa atstāja skolotājas vietu Ludzas apriņķa pamatskolā (LVVA, 1632. f., 77).

Sākot ar 1922. gadu līdz 1923. gadam A. Gari-Jons kopā ar citiem atbalstītājiem organizēja latgaliešu bērnus no dažādām Rīgas nomalēm, lai pasargātu viņus no pārtautošanas: rosināja latgaliešus mācīties savu valodu un kopt savu kultūru. Lai sasniegtu šo mērķi, A. Gari-Jons nodibināja Rīgas Latgaliešu kultūrveicināšanas biedrības pamatskolu, kurā strādāja par skolotāju no 1922. gada 1. janvāra līdz 1923. gada 1. janvārim. Skolotājas darbu viņa turpināja 39. Rīgas pilsētas pamatskolā no 1923. gada 1. janvāra līdz 1926. gada 1. augustam (LVVA, 1632. f., 78).

No 1927. gada A. Gari-Jons pedagoģisko darbību sāka Daugavpils Valsts skolotāju institūtā: sākumā viņa bija skolotāju internāta (kopmītnes) audzinātāja, vēlāk arī klases pārzines pienākumu izpildītāja. Daugavpils Valsts skolotāju institūta direktore Valerija Seile apstiprināja A. Gari-Jons par latgaliešu izloksnes, didaktikas, krievu valodas un pedagoģijas skolotāju. Institūtā A. Gari-Jons strādāja līdz 1930. gada 31. augustam (LVVA, 1632. f., 81).

Pedagoģiskās darbības laikā Daugavpils Valsts skolotāju institūtā skolotāja–audzinātāja A. Gari-Jons nodibināja institūta katoļu audzēkņu pulciņu. Pulciņa mērķis bija gara dzīves izkopšana: katru svētdienu dalībnieki piedalījās Latvijas Katoļu jaunatnes biedrības Daugavpils nodaļas sarīkotajos priekšlasījumos, regulāri apmeklēja baznīcu, skaitīja rožu kroni, piedalījās rīta un vakara institūta lūgšanās, interesējās par ētiski reliģiskiem jautājumiem (Biedris, 1928, 12).

1931. gadā ar Izglītības ministrijas rīkojumu A. Gari-Jons apstiprināja par inspektora vietas izpildītāju Ludzas Valsts ģimnāzijā. Šo pienākumu A. Gari-Jons pildīja no 1931. gada līdz 1933. gadam. Minētās ģimnāzijas direktora pienākumus viņa pildīja direktora Jāņa Turkopula atvaļinājuma laikā 1933. gada jūlijā (LVVA, 1632. f., 82). Jāsecina, ka A. Gari-Jons bija profesionāli pildījis pedagoģisko darbu, ieguvusi kolēģu cieņu, tādēļ ģimnāzijas direktors J. Turkopols tieši viņai uzticēja vadīt skolas darbu.

Paralēli administrēšanas darbam Ludzas Valsts ģimnāzijā A. Gari-Jons strādāja par skolotāju: no 1931. gada līdz 1934. gadam viņa mācīja rokdarbus meitenēm, mājturību un latgaliešu izloksni, latviešu valodu, bija arī klases audzinātāja (LVVA, 1632. f., 82).

No 1935. gada A. Gari-Jons pedagoģiskā darbība bija saistīta ar inspektora amatu Daugavpils Valsts ģimnāzijā, kā arī viņa pasniedza latviešu valodu, psiholoģiju un loģiku (LVVA, 1632. f., 83).

Skolu sapulcē Daugavpilī 1940. gada aprīlī Daugavpils 1. ģimnāzijas mācību pārziņe A. Gari-Jons ieteica skolās propagandēt mājamatniecības ražojumu izstādes-tirgus. Viņas priekšlikumu atbalstīja un atzina par ļoti labu Skolu valdes priekšnieks P. Mežulis. Viņš lūdza izstādes rīcības komisiju iespiest atsevišķus uzaicinājumus ar sīkiem paskaidrojumiem, kurus Skolu valde varētu izdalīt skolām. Turpmākam darbam sapulces dalībnieki ievēlēja vietējo rīcības komisiju (Daugavpils sabiedrība atbalsta izstādes-tirgus rīkošanu, 1940, 6), kuras sastāvā A. Gari-Jons bija vienīgā sievietē – izglītības darbiniece.

1940. gadā A. Gari-Jons no mācību pārziņes pienākumiem Daugavpils Valsts vidusskolā tika atbrīvota, par vidusskolas mācību pārziņes pagaidu vietas izpildītāju norīkoja Viktoriju Zaščerinsku (Pārmaiņas skolu darbā, 1940, 5).

Padomju varas laikā no 1940. gada līdz 1941. mācību gadam A. Gari-Jons strādāja par krievu valodas skolotāju Rēzeknes Valsts vidusskolā, sākot no 1943. gada viņa šajā mācību iestādē strādāja par latviešu valodas skolotāju (LVVA, 1632. f., 39).

Kara laikā, 1944. gadā, Rēzeknes Valsts ģimnāzijas skolotāja A. Gari-Jons sadarbībā ar Daugavpils Valsts skolotāju institūta skolotājiem noorganizēja Tautas palīdzības Rēzeknes organizāciju atbalstu, lai sagādātu materiālus un līdzekļus apavu (koka klikatiņu un čībiņu) pagatavošanai. Tas bija svarīgi trūcīgajos kara apstākļos. Skolēni paši rokdarbu stundās gatavoja sev apavus, lai varētu apmeklēt skolu (Skolēni gatavos sev apavus, 1944, 2).

## Pedagoģiskā publicistika

Izglītības darbiniece A. Gari-Jons bija sarakstījusi vairākas publikācijas par mācību un audzināšanas jautājumiem, arī par Latgales kultūru, preses izdevumos “Latgolas Škola”, “Draugs” u. c.

Rakstā “Tikumiskā audzināšana skolās” A. Gari-Jons aktualizēja jautājumu par tikumisko audzināšanu kā audzināšanas pamatvērtību ģimenē un skolā. Pamatojoties uz J. A. Komenska (*Jan Amos Comenius*, 1592–1670) pedagoģiskām atziņām, autore raksturoja tikumiskās audzināšanas kritērijus – drošsirdību, patiesīgumu, labsirdību, izturību darbā – un atzina, ka vislielākā nozīme bērnu tikumiskajā audzināšanā

patiesi tikumiskas dzīves garā ir viņu vecākiem, bet skolā – tikumiskiem skolotājiem (Gari-Joņ, 1928, 16).

A. Gari-Jons uzskatīja, ka novecojuši uzskati par Dievu negatīvi ietekmē tikumisko audzināšanu skolā un ģimenē. Piemēram, ja ģimenē vecāki stāsta par Dievu, ka viņš ir radījis pasauli, cilvēku, devis cilvēkam brīvu vaļu un nemirstīgu dvēseli un katru cilvēku par viņa darbiem Dievs tiesās mūžībā, tas uzskatāms par vecāku nesapratni, māņticību un tumsonību. Arī mācītāji maldināja tautu šajā jautājumā, un skolā to turpināja darīt skolotājs. Taču Kristus ir vēsturiska personība, seno laiku ģēnijs, tāpat kā Aristotelis, Sokrats, Platons un citi senie filozofi. Gari-Jons aicināja jauno paaudzi atsavināties no visiem veciem aizspriedumiem un iet jaunas kultūras un progresa ceļus (Gari-Joņ, 1928, 12).

Rakstā “Piezīmes par mācīšanu un audzināšanu” autore minēja svarīgus kritērijus, lai sasniegtu mācīšanas un audzināšanas mērķus:

- 1) visās skolās obligātam mācību priekšmetam jābūt ticības mācībai;
- 2) mācīšana un audzināšana vadāma reliģiski ētiskā garā;
- 3) visās skolās, kurās mācās pārsvarā katoļticīgi skolēni, skolas pārzinim, direktoram ir jābūt apzinīgam katolim;
- 4) Skolotāju institūtā šķirta mācīšana un audzināšana pēc ticībām, lai sagatavotu tautskolotājus ar noteiktu pasaules uzskatu;
- 5) Latgales skolās visas mācības jāveda latgaliešu izloksnē, baltiešu (latviešu) skolās latgaliešu izloksnei jābūt obligātam mācību priekšmetam (Gari-Joņ, 1931, 17).

Savukārt rakstā “Pārbaudījumi” A. Gari-Jons atklāja, cik svarīgi skolēnam un skolotājam ir pārbaudījumi mācību gada noslēgumā. Viņa atzina, ka jautājums par pārbaudījumiem pedagogiem ir aktuāls mācību gada sākumā un mācību gada beigās. Agrākos laikos pārbaudījumi tika rīkoti ļoti svinīgi un noslēpumaini: izglītības ministrs izdeva noteikumus par skolotāju un skolēnu uzvešanos pārbaudījumu laikā (Gari-Joņ, 1929, 2).

Autore atzina, ka skolēnam un skolotājiem pārbaudījums ir norēķins par mācību laikā veiktu darbu. Arī skolas vadītājam ir iespējams spriest par skolas stāvokli, skolotāju darbu un skolēnu sekmēm. Pēc pārbaudījuma rezultātiem skolēns pašapzinīgi vērtē mācību procesā iegūtās zināšanas. Skolotājs pēc pārbaudījumiem pārlicinās par to, ka viņa darbs, ko viņš veicis visu mācību gadu, ir novērtēts pareizi, un ir gandarīts par saviem panākumiem mācīšanas un audzināšanas darbā (Gari-Joņ, 1929, 2).

Vairākos žurnāla “Latgolas Škola” 1928. gada numuros A. Gari-Jons ir rakstījis par pedagogijas profesora Fridriha Vilhelma Forstera (*Friedrich Wilhelm Foerster*, 1869–1966) atziņām. Profesors F. V. Forsters bijis lektors Vācijas augstskolās. Cīrihē viņš noorganizējis ētikas kursus zēniem un meitenēm. Savus pedagogiskos uzskatus un atziņas profesors atklājis darbos “Jaunatnes mācība” un “Skola un raksturs” (K. Dz., 1924, 469).

## Nobeigums

A. Gari-Jons mūža devums pedagogijā ir maz aktualizēts un nav līdz šim novērtēts. Pedagogijas vēsturē vairāk zināma un pētīta ir viņas laikabiedres Valērijas

Seiles pedagoģiskā darbība un panākumi pedagoģijā, taču A. Gari-Jons panākumi ir tikpat nozīmīgi. Domājams, ka viņas uzskatu tiešums, atklātība, mērķtiecība traucēja kļūt vairāk atzītai tālaika sabiedrībā, bet popularitāte nebija viņas mērķis. Agnese Gari-Jons strādāja, lai Latgalē veidotos izglītota sabiedrība un sievietēm un vīriešiem būtu vienlīdzīgas tiesības uz darbu un izglītību. Viņas pedagoģiskais kredo bija skolēnu tikumība, kas panāka ar reliģiskās izglītības līdzekļiem.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **A. P.** Vecākā Latgales skola Latgalē – Strūžānu pamatskola (1840–1930). *Latgolas Škola*, Nr. 11/12, 1930, 15.–16. lpp.
2. **Biedris.** No Daugavpils Pedagoģiskā Institūta dzīves. *Sauleite*, Nr. 11, 1928, 12. lpp.
3. **Broks, J.** *Katoļu baznīcas loma Latgales kultūras attīstībā (līdz 1944. gadam)*. Rīga: Preses nams, 1992, 20. lpp.
4. Daugavpils sabiedrība atbalsta izstādes – tirgus rīkošanu. *Daugavas Vēstnesis*, Nr. 95, 1940, 6. lpp.
5. **Gari-Jons, A.** Atmiņas par māti. *Katoļu Dzīve*, Nr. 6, 1936, 3.–4., 6. lpp.
6. *Gari-Jons Agneses personas lieta*. LVVA, 1632. f., 1. apr., 6169. l., 77. lpp.
7. *Gari-Jons Agneses personas lieta*. LVVA, 7427. f., 1. apr., 4228. l., 1.–13. lpp.
8. **Gari-Jon, A.** Pārbaudījumi. *Latgolas Škola*, Nr. 3/4, 1929, 2. lpp.
9. **Gari-Jon, A.** Piezīmes par mācīšanu un audzināšanu. *Draugs*, Nr. 1, 1931, 17. lpp.
10. **Gari-Jon, A.** Tikumiskā audzināšana skolās. *Latgolas Škola*, Nr. 8, 1928, 12., 16. lpp.
11. *Ideju vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 555. lpp.
12. Jaunaglonas apriņķī 1928/29. m. g. miruši skolotāji. *Latgolas Škola*, Nr. 3/4, 1929, 32.–33. lpp.
13. **K. Dz.** Skola un izglītība. *Domas*, Nr. 10, 1924, 469. lpp.
14. Kursu dalībnieks. Atmiņas par Pulinovas kursiem. *Zidūnis*, Nr. 4, 1927, 1. lpp.
15. *Mākslas un kultūras vārdnīca ar interneta atslēgvārdiem*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011, 274., 301. lpp.
16. Pārmaiņas skolu darbā. *Darbs*, Nr. 45, 1940, 5. lpp.
17. Skolēni gatavos sev apavus. *Rēzeknes Ziņas*, Nr. 4, 1944, 2. lpp.

## Summary

*Study on educator Agnese Gari-Jons is a part of the research included in the thesis “Female in the development of education in Latvia from the end of the 19<sup>th</sup> century until 1940”. Gari-Jons was one of the first emancipated women in Latgale. All her life she purposefully fought against illiteracy in Latgale. She organized and led pedagogical courses for girls, established the elementary schools, worked as a teacher and governess, had publications in press on the education. Using the works by Jan Amos Comenius (1592-1670) and pedagogue Friedrich Wilhelm Forster (1869-1966), Gari-Jons has highlighted the issues of moral education based on study of religious ethics. During the period of Soviet occupation, starting from 1940 Gari-Jons continued to work in a public high secondary school in Rezekne. The works by Gari-Jons have provided an important contribution to the education in Latgale, but so far this contribution has not been adequately evaluated.*

**Keywords:** *Agnese Gari-Jons, educator; teachers' training instructor; a student at the University of Latvia, teacher.*



## **Pēctecības nozīme atbalsta personāla speciālistu komandas darbā pirmsskolā un skolā**

### ***Importance of Continuity in the Professional Work of the Support Staff Team in Preschool and School***

**Anda Prole**

Rīgas Kultūru vidusskola  
Ganību dambis 7, Rīga, LV-1045  
E-pasts: [anda.prole@inbox.lv](mailto:anda.prole@inbox.lv)

Uzsākot mācības skolā, lielākā daļa bērnu ir pozitīvi noskaņoti un atvērti visam jaunajam. Bērni ar prieku nāk uz skolu un vēlas mācīties, taču nereti atklājas, ka vēlme mācīties strauji mazinās jau pirmajā klasē. Cēloņi mēdz būt dažādi: nopietnas grūtības kādā mācību priekšmetā, konflikti saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušajiem, veselības problēmas u. c.

Nākas atzīt, ka profesionālu speciālistu atbalsts ikdienā nepieciešams daudziem bērniem. Problēmu cēloņi bieži ir ļoti komplicēti, tāpēc daudzos gadījumos nepieciešams vairāku speciālistu atbalsts vienlaikus. Katra problēma prasa individuālu risinājumu, tieši tāpēc palīdzības sniegšanā būtiska nozīme ir speciālistu sadarbībai un komandas darbam.

Ilgstošā pedagoģiskā pieredze, zināšanas, prasmes un iemaņas, sniedzot sociālu un psiholoģisku atbalstu/palīdzību bērniem, vecākiem un skolotājiem skolā, kā arī sociālā pedagoga pašpiederības analīze ļauj secināt, ka Latvijā trūkst pilnvērtīgas agrīnās “iejaukšanās” politikas; netiek nodrošināts savlaicīgs atbalsta personāla speciālistu komandas darbs pirmsskolā; trūkst pēctecības atbalsta un palīdzības sniegšanā pirmsskolas un skolas vecuma bērniem un ģimenēm.

Veicot sociālā pedagoga darbu pienākumus, nepieciešams ievērot konfidencialitāti, tāpēc konkrēti gadījumi rakstā nav aprakstīti, bet analizētas izplatītākās problēmas skolā kopumā.

Raksta mērķis ir aktualizēt pēctecības nozīmi atbalsta personāla speciālistu komandas darbā savlaicīgā palīdzības sniegšanā bērniem, vecākiem un skolotājiem pirmsskolā un skolā.

**Atslēgvārdi:** atbalsta personāls, individuālais izglītības plāns, komandas darbs, pēctecība, sadarbība.

### **Situācijas raksturojums**

Veicot sociālā pedagoga darbu skolā, pēdējos gados vērojama negatīva tendence – strauji pieaug tādu problēmu izplatība, kuru risināšanai nepieciešams speciālistu atbalsts un palīdzība. Pamatā tās ir sociālas, psiholoģiskas, medicīniskas un logopēdiskas problēmas. Nereti nākas saskarties ar vairākām problēmām vienlaikus. Diemžēl to novēršana bieži vien tiek uzsākta novēloti – tikai skolā.

Skola ir vieta, kur uzkrājušās visdažādākās sabiedrībā pastāvošās negācijas. Problēmu cēloņi bieži ir ļoti komplicēti. Daudzos gadījumos bērnam un tā ģimenes locekļiem nepieciešams gan psiholoģisks, gan sociāls atbalsts, gan arī citu institūciju speciālistu atbalsts un palīdzība vienlaikus. Problēmas, kuras tiek pamanītas un diagnosticētas skolā, vēlreiz apliecina, ka trūkst savlaicīga atbalsta personāla speciālistu



darba pirmsskolā, trūkst pēctecības atbalsta un palīdzības sniegšanā pirmsskolas un skolas vecuma bērnam un ģimenēm Latvijā, izņemot dažas pašvaldības, nav vienas atbalsta pasākumu sistēmas pirmsskolas vecuma bērniem un viņu vecākiem. Palīdzība daudzos gadījumos tiek sniegta novēloti.

Statistika, ar kuru lekcijā šī mācību gada sākumā Rīgas sociālo pedagogu seminārā iepazīstināja Valsts izglītības satura centra Speciālās izglītības nodaļas vecākā referente A. Falka, apstiprina novērojumus skolā. Pēc bērnu neirologu datiem, 0,5% zīdaiņu piedzimst ar ļoti smagām patoloģijām, 4% zīdaiņu – ar vidēji smagām patoloģijām, 2–4% zīdaiņu – ar bērnu cerebrālo trieku. Pēc Latvijas Logopēdu asociācijas datiem, pirmsskolas iestādēs ap 30–60% bērnu ir valodas attīstības aizture, tātad šiem bērniem arī skolā būs nepieciešama speciālistu palīdzība. Pēc Latvijas Audiologopēdu asociācijas veiktā pētījuma datiem, vispārīzglītojošo skolu 1.–2. klasēs apmēram 40% izglītojamo nepieciešama regulāra logopēda palīdzība. Pēc bērnu psihiatru datiem, Latvijā apmēram 10% skolēnu ir psihiskie un uzvedības traucējumi (Falka, 2013).

Ne visas problēmas ir pilnībā atrisināmas, taču ar profesionālu speciālistu atbalstu tās noteikti ir iespējams mazināt, būtiski atvieglotot bērnu ikdienu. Ideālā gadījumā jau no bērna piedzimšanas ar ģimeni būtu jāsadarbojas profesionāļu komandai, kura laikus izvērtētu pastāvošos riskus un atpazītu problēmas, vajadzības gadījumā risinātu tās agrīnajā stadijā. Kā rāda prakse, jo ātrāk problēmas tiek pamanītas, jo vieglāk tās novērst.

Profesionāļu atbalsts svarīgs ne tikai problēmgadījumos. Lielu atbalstu speciālisti var sniegt gan bērniem, gan vecākiem arī profilaktiski izglītojošajā jomā.

Latvijas Sociālo pedagogu federācijas padomes priekšsēdētājs K. Keišs akcentē vecāku lomu bērnu problēmu risināšanā. Viņš uzskata, ka “Latvijas izglītības sistēmā sociālpedagoģisko problēmu risināšanā ir nepietiekami koordinēta palīdzības sniegšana vecākiem. Ir nepieciešams nodrošināt izglītojošo darbu vecākiem, kuri apgūtu nepieciešamās prasmes un zināšanas sociālpedagoģisko un psiholoģisko problēmu risināšanā, ievērojot bērna attīstības un vecumposma iezīmes. Viens no vecāku līdzdarbības pienākumiem, lai risinātu radušās sociālpedagoģiskās problēmas, ir viņu iesaistīšana pašpalīdzības un atbalsta grupās. Ārvalstu veiktie pētījumi par pieredzi darbā ar “citādiem” bērniem rāda, ka vecāku izglītojošā darba rezultāti jau ir 70% no bērna problēmas atrisinājuma” (Keišs, 2012).

Kā pozitīvu piemēru var minēt projektu “Izglītojoša atbalsta grupa vecākiem “Pozitīvs skolas sākums””, kas tika realizēts 2013. gadā un tiks analizēts rakstā nedaudz vēlāk.

Darba process problēmu mazināšanā un novēršanā bieži vien ir ārkārtīgi grūts un garš. Tas prasa no visiem lielu pacietību, ticību brīžos, kad jau šķiet, ka viss stāv uz vietas un virzība nenotiek tik ātri un pamanāmi, kā mums varbūt gribētos. Taču tad, kad pēc ilgāka laika pamanām redzamas pozitīvas izmaiņas un gaidīto rezultātu, pārņem liels gandarījums par paveikto.

Nav neviena gadījuma, kurā varētu strādāt pēc viena parauga. Katra situācija prasa savu individuālo risinājumu un pieeju, nākas sadarboties ar visdažādākajiem cilvēkiem, nepieciešamas arī tādas zināšanas, kuras nevar apgūt nevienā augstskolā, tikai reālajā praksē. Bieži nācies vienlaikus būt gan skolotājam, gan psihologam, gan

sociālajam pedagogam, gan ģimeņu konsultantam, gan juristam un advokātam. Bet, kad konsultācija ir galā un vecāki aiziet ar cerību un ticību, ka visu vēl ir iespējams labot, gandarījums ir ļoti liels.

Katrs pozitīvi atrisināts gadījums dod stimulu turpmākajam darbam. Diemžēl ne vienmēr arī zināšanas un ilgstošā darba pieredze palīdz atrisināt kādu jautājumu, jo darbs ar cilvēkiem nav 100% saplānojams un prognozējams, tas nav atkarīgs tikai no viena cilvēka.

## Ģimenes nozīme bērna personības attīstībā

Novērojumi ļauj secināt, ka nereti bērnu problēmas gluži kā spogulis parāda neatrisinātos jautājumus ģimenes locekļu starpā. Tieši ģimenei kā tuvākajai bērna sociālai videi ir galvenā loma personības attīstībā. Tēva un mātes rīcība un dzīvesveids ir uzvedības paraugs bērnam.

“Skolēns nāk no ģimenes, viņa problēmas rodas ģimenē, un to risināšana bez ģimenē notiekošo mijattiecību detalizētas izpētes un līdzdalības vairumā gadījumu dod īslaicīgus rezultātus,” uzskata B. Vikmane (Vikmane, 2009, 237). Viņa domā, ka ģimeņu sistēma jāsāk atveseļot jau tad, kad bērns ir pirmsskolas vecumā, jau sākot ar rotaļām par ģimeni.

Ģimenes nozīmi uzsver vairāki pedagoģijas zinātnieki. A. Baldiņš un A. Raževa raksta: “Skolu pedagoģiskais personāls nereti distancējas no tām problēmām, grūtībām un neveiksmēm, kas ir ne vienā vien ģimenē, atstājot to atrisināšanu pašu ģimeņu ziņā. Būtiski ir apzināties un izskaidrot ģimenēm, ka šīs neveiksmes nav tikai viņu subjektīvās problēmas, bet gan tipiskas noteiktā bērnu vecumposmā vai sociālpedagoģiskajā situācijā.” (Baldiņš, Raževa, 2001, 6)

Gaisotni ģimenē nosaka daudzu faktoru kopums – vecāku savstarpējās attiecības, ģimenes materiālais stāvoklis, vecāku apmierinātība vai neapmierinātība ar darbu un dzīvi kopumā, prasme vai neprasme risināt konfliktsituācijas, attiecības starp bērniem un vecākiem, audzināšanas stils ģimenē u. c. Tāpēc, organizējot palīdzību bērnam, svarīgi palīdzēt ģimenei kā veselumam, pie kuras pieder bērns.

Ģimenes nozīme audzināšanā bijusi aktuāla visos laikos. To apliecina tautas pedagoģija un Latvijas pedagoģijas vēsture. 19. gadsimtā pedagogs A. Kronvalds par būtiskāko audzināšanas institūciju uzskatījis tieši ģimeni: “Vecāku rokās stāv lielāka vara pie bērnu audzināšanas nekā skolām”; “ko bērni iezīž tēvu mājā, to tie paņēmu līdz uz dzīves ceļa par garīgu mantojumu” (Kronvalda Atis, 1936, 13). Arī A. Dauges viedoklis, ko viņš puda pagājušā gadsimta 20. gados – “pirmā sociālās audzināšanas skola ir un paliek vismazākā sociālā vienība – ģimene” – nav zaudējis savu aktualitāti līdz pat mūsdienām (Dauge, 1926, 25).

## Pirmsskolas izglītības iestāde – bērnam jauna sociālā vide

Pirmā vieta ārpus ģimenes, kurā paplašinās bērna redzesloks, kur bez mātes, tēva un citiem ģimenes locekļiem bērns iepazīst svešus cilvēkus, ir pirmsskolas izglītības iestāde. Iekļaušanās jaunā, līdz šim nepazīstamā vidē vienmēr bijusi nozīmīga problēma ne tikai bērniem, bet arī vecākiem un skolotājiem. “Fakts, ka sociālais pedagogs kļuvis nepieciešams ne tikai skolās, bet arī pirmsskolas iestādēs, ir satraucošs.

Tomēr ar sociālā pedagoga starpniecību paveras iespējas apzināt un risināt ģimenēs notiekošās sociālpsiholoģiskās problēmas gan pieaugušo partnerattiecībās, gan vecāku – bērnu emocionālajās attiecībās, kuras bieži vien ir no paaudzes uz paaudzi pārmantotas cēloņsakarības,” uzsver B. Vikmane (Vikmane, 2009, 9).

Ienākot jaunā vidē, bērnam veidojas jauna sociālā situācija. Bērns var justies gan ļoti labi, gan slikti. Tāpēc vēlos akcentēt adaptācijas perioda nozīmīgumu gan pirmsskolā, gan skolā, kur liels palīgs gan bērniem un viņu vecākiem, gan skolotājiem var būt atbalsta personāla komandas speciālists – psihologs.

“Pirmie trīs gadi ir ļoti nozīmīgi bērna attīstībai. Bērnam ir tāda kā “kustību karte”, mazajā cilvēciņā katra procesa attīstībai jānotiek savā noteiktajā laikā. Bērnam vispirms jāveļas, tad jārāpo utt. Ja kāds no šiem etapiem nenorit pareizi vai stipri aizkavējas, ir jāpalīdz, lai neiekavētu nākamo procesu,” raksta Iecavas pašvaldības veselības veicināšanas koordinatore E. Arāja (Arāja, 2013).

Nokļūstot ārpusģimenes vidē, būtiska loma bērna personības attīstībā ir pirmsskolas skolotājiem, ar kuriem bērns pavada lielāko dienas daļu. Jo ieinteresētāks, atbalstošāks un zinošāks ir skolotājs, jo ātrāk tiek pamanīts, kur nepieciešama atbalsta personāla speciālistu palīdzība. Šobrīd, ja vecāki nepaliek vienaldzīgi, viņi meklē nepieciešamo palīdzību pie speciālistiem ārpus pirmsskolas izglītības iestādes, jo vajadzīgo speciālistu atbalsts un palīdzība diemžēl nav pieejama visās pirmsskolas iestādēs.

Savlaicīga problēmu atpazīšana, diagnostika un mērķtieciīgi organizēts korekcijas darbs sniedz daudz lielākus panākumus nekā novēlota palīdzība. Tāpēc uzskatu, ka vislabāk un efektīvāk būtu, ja bērns un ģimene nepieciešamo atbalstu un palīdzību varētu saņemt jau pirmsskolas vecumā. Būtu ļoti labi, ja katrā pirmsskolas iestādē būtu pieejami gan logopēda, gan psihologa, gan sociālā pedagoga un mediķa pakalpojumi. Ja speciālisti, savstarpēji sadarbojoties, laikus sniegtu bērniem un ģimenēm nepieciešamo atbalstu un palīdzību, bērniem nebūtu tik smagu problēmu vēlāk skolā.

I. Tillere uzsver logopēdes Z. Tumševicas atziņu, ka galvenais, strādājot ar bērniem, ir atrast pareizo pieeju, novērot, atbalstīt, palīdzēt tiem atrastīties: “Meklējam pozitīvo, kas ir bērnam un ko viņš var. Ar to arī sākam, tad palīdzam attīstīt citas nepieciešamās iemaņas.” (Tillere, 2013)

Ļoti pozitīvi, ja vecāki kļūst par līdzvērtīgiem komandas locekļiem un sadarbības partneriem, ar pozitīvu attieksmi piedalās sadarbības procesā, jo vecāku atbalsts ir ļoti būtisks pozitīvu rezultātu sasniegšanai. Bieži vien pat ļoti sarežģītos gadījumos darbs norit veiksmīgi, ja vecāki ir atvērti sadarbībai, pozitīvi noskaņoti, uzticas speciālistiem un skolotājiem, ir gatavi aktīvi iesaistīties komandas darbā.

Kā pozitīvu piemēru var minēt projektu “Izglītojoša atbalsta grupa vecākiem “Pozitīvs skolas sākums””, kurš norisinājās no 2013. gada maija līdz novembrim. Tā galvenais mērķis bija attīstīt speciālistu asistētas vecāku atbalsta (pašpalīdzības) grupas, kas citviet pasaulē ir ļoti populāras, bet Latvijā līdz šim par tām ir bijis maz informācijas. Šī projekta tēma tika izvēlēta, pamatojoties uz vairāku pētījumu un aptauju rezultātiem, kuri liecina, ka šādas grupas interesē daudzus vecākus. Lai arī lielā daļā ģimeņu gatavošanās skolas gaitām norit harmoniski, tomēr ir daudz nianšu, kurām nozares speciālisti – psihologi un pedagogi – iesaka pievērst uzmanību jau laikus. Projekta vadītāju atziņa: laicīga informācijas saņemšana var atvieglot bērnam

pārejas posmu, ko psihologi raksturo kā vienu no pirmajām krīzēm cilvēka mūžā (Johansone, 2013). Tieši tāpēc akcentējama pirmsskolas iestāžu sadarbības nozīme ar vecākiem un skolu.

Projektā “Pozitīvs skolas sākums” vecāku izteiktās bažas saistītas ar jomām, kurās lielu ieguldījumu var sniegt atbalsta personāla speciālisti. Vecāki no sadarbības ar pirmsskolu sagaida individuālu pieeju bērniem; to, ka pirmsskola laikus ziņo par problēmām; vecāki gaida pietiekamu informācijas apriti; to, ka pirmsskolā būtu pieejams psihologs u. c. (Projektā “Pozitīvs skolas sākums” – vecāku izteiktās bažas/problēmas/jautājumi un pirmie soļi to risināšanā”, 2013).

## Skolotāja kompetence un vēlme palīdzēt problēmsituācijās

Skolas sākums ir būtisks ikvienam bērnam, jo tā ir pirmā pieredze ārpus ģimenes un pirmsskolas un tā veido pamatu visam skolas periodam un attieksmei pret mācībām. Skolas, pirmsskolas un vecāku sadarbības mērķis ir panākt, lai skolas sākums būtu pēc iespējas vieglāks, izvairoties no problēmām, kuras ir iespējams novērst, pirms tās sākušās.

Skolā nereti gan skolotāji, gan vecāki pamana, ka bērnam labi padodas kāds konkrēts mācību priekšmets, turpretī citas darbības jomas vai konkrēti priekšmeti skolēnam sagādā milzīgas grūtības. Dažkārt tas izskatās vienkārši kā slinkums, nolaidība vai motivācijas trūkums. Ir gadījumi, kad varbūt tie arī ir patieso problēmu iemesli, taču šim jautājumam nedrīkst pieiet virspusēji. Novērojumi skolā apstiprina, ka problēmas var liecināt arī par nopietnām mācīšanās grūtībām vai mācīšanās traucējumiem.

Mācīšanās grūtību gadījumā ļoti daudz var palīdzēt skolotāji, taču viņiem jāizprot cēloņi, jāapzina iespējas, kā skolēnam palīdzēt.

Vēl lielāka nozīme ir vecākiem. Šeit jāakcentē, ka mājas vide un vecāku ieinteresētība ir noteicošie faktori, lai bērnam varētu veiksmīgi palīdzēt. Diemžēl skolu praksē nākas saskarties ar situācijām, kad vecāki uzskata, ka vainīgi ir skolotāji un skola, jo pirmsskolas izglītības iestādē par bērna grūtībām neviens skolotājs neesot pat ieminējies.

Nākas saskarties arī ar tādiem vecākiem, kuri izvairās no sadarbības ar skolu un nepietiekami veic audzināšanas funkcijas ģimenē. A. Baldiņš un A. Raževa min biežākos cēloņus šādai vecāku attieksmei: liela aizņemtība darbā, slimošana, invaliditāte, rūpes par slimiem ģimenes locekļiem, atkarības problēmas, sociāli maznodrošināti un mazizglītoti vecāki ar zemu kultūras līmeni u. c. Ir vecāki, kuri ļoti kritiski izturas pret skolas centieniem, bet ir arī tādi vecāki, kuri iesaistās bērnu audzināšanā, taču par skolas pedagoģiskajiem centieniem neizrāda interesi, jo skolā nesaskata sadarbības partneri: vecāki ir pārliecināti, ka skolā viņus neizpratīs, jo sākotnējā nostādne balstās uz pieņēmumu, ka “mani sapratīs nepareizi”. Skolotājs netiek uztverts kā sadarbības partneris, bet gan kā cilvēks no malas. Parasti šeit dominē nevis racionālais, bet gan emocionālais aspekts (Baldiņš, Raževa, 2001). Minētie piemēri daļēji atspoguļo vecāku un izglītības iestāžu speciālistu sadarbības problēmu cēloņus.

Kā tika minēts iepriekš, grūtības daudzos gadījumos netiek pamanītas un diagnosticētas laikus. Bieži vien tikai skolā vecāki pirmo reizi tiek aicināti uz

individuālām sarunām ar skolotājiem un atbalsta personāla speciālistiem, lai uzsāktu konkrētas darbības. Šeit atkārtoti akcentējama skolotāja nozīme. Skolotāju kompetencei, ieinteresētībai un vēlmei palīdzēt ir milzīga nozīme turpmākā darba organizēšanā. Ja skolotājs neatpazīst bērna problēmas vai, domādams, ka tās atrisināsies pašas, nelūdz palīdzību speciālistiem, tās var palikt nepamanītas pat ilgāku laiku, bet vēlāk var parādīties kā ļoti smags un ielaists gadījums. A. Baldiņš un A. Raževa norāda, ka “galvenais skolas un ģimenes sadarbības “režisors” ir klases audzinātājs” (Baldiņš, Raževa, 2001, 48). Tāpēc vēlos iedrošināt skolotājus griezties pēc palīdzības. Tas nenozīmē, ka jūs nezināt vai nevarat. Tieši pretēji – tas atvieglos skolas ikdienu gan bērnam, gan jums.

Psihologs Dž. Grejs uzsver, ka “ikviens bērns ir unikāls un īpašs un ierodas pasaulē ar savām vajadzībām un sūtību. Un pieaugušo uzdevums ir novērtēt un vadīt bērna augšanas procesu, nevis censties to labot vai pārveidot, bet palīdzēt un atbalstīt” (Grejs, 2001, 33).

## Komandas darbs problēmu gadījumos

Problēmu risināšanā bieži vien nav iespējams novilkt striktu robežu – šeit vajadzīga psihologa, sociālā pedagoga, mediķa, logopēda vai citu speciālistu palīdzība.

Lai palīdzētu bērniem, nepieciešams mērķtiecīgi plānot un īstenot komandas darbu, jo prakse pierāda, ka bieži vien atrisināt kādu problēmu nav iespējams ar viena speciālista palīdzību. Vienā gadījumā nepieciešams tikai psihologa un bērnam tuvāko cilvēku – vecāku – atbalsts. Turpretī citā gadījumā nepieciešama kompleksa pieeja, tāpēc būtiska nozīme ir profesionāļu savstarpējai sadarbībai.

Sadarbībai ir vairākas prioritātes, salīdzinot to ar individuālo darbu. Pedagoģijas zinātniece A. Špona **sadarbību** definē šādi: “Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku darbs uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem.” (Špona, 2001, 108) Bet A. Baldiņš un A. Raževa **pedagoģisko sadarbību** raksturo kā skolas, skolēnu un vecāku radošu darbību kopīgu mērķu sasniegšanā. Autori uzsver, ka sadarbība pedagoģiskās domas attīstības visdažādākajos periodos vienmēr tikusi aktualizēta un ka skolas un ģimenes sadarbība ir viens no jaunā cilvēka personības veidošanās procesa veiksmīgas norises būtiskākajiem priekšnoteikumiem: “Skolas un ģimenes sadarbībā galvenais mērķis ir vispusīgi palīdzēt topošajam cilvēkam veidoties par sevi apzinošos personību, radīt apstākļus viņa attīstībai.” (Baldiņš, Raževa, 2001, 5) Pedagoģijas doktore A. Vilciņa sadarbību aplūko vairākos līmeņos: starpinstitucionālajā līmenī tās ir starpprofesionāļu komandas, ko veido dažādu institūciju profesionāļi, un starpprofesionāļu komandas, ko veido vienas institūcijas dažādi profesionāļi (Vilciņa, 2003).

**Komanda** visbiežāk tiek definēta kā grupa, kas īpaši izveidota uzdevumu veikšanai. Komandas darbs ir resurss, kas palīdz speciālistiem efektīvāk paveikt profesionālos uzdevumus un attīstīt savstarpējās attiecības. Šis aspekts bieži netiek izprasts un tāpēc kavē institūcijas un profesionāļus izmantot komandas darba pieeju.

D. Gorlova uzsver profesora F. Bukleja atziņu: “Darbs komandā paredz, ka visi dalībnieki, strādājot kopā, sasniegs labākus rezultātus ātrāk, nekā strādājot atsevišķi un summējot sasniegumus” (Gorlova, 2003, 225), kā arī sniedz ASV sociālā darba

speciālistes R. A. Skidmores definīciju: “Komandas darbs ir kopīga cilvēku grupas darbība, kurā katra persona savas intereses un uzskatus pakļauj vienībai un grupas darbības efektivitātei.” (Gorlova, 2000, 80) Abas definīcijas atklāj būtiskākās komandas darba priekšrocības.

Speciālistiem ir atšķirīgas prasmes, zināšanas, spējas un pieredze. Darbs komandā palīdz viņiem ieraudzīt problēmu kopumā, pilnveidot katram savas zināšanas, tādējādi piedāvājot viskvalitatīvāko risinājumu. Komandas darbā svarīgi apzināties un neaizmirst tās mērķi: efektīvi darboties tā cilvēka interesēs, kam nepieciešama palīdzība, un visiem kopā doties vēlamā rezultāta virzienā. Strādājot komandā, katrs izjūt citu speciālistu atbalstu, un tas nebūt nav mazsvarīgi. Savstarpējam atbalstam komandas darbā ir ļoti liela nozīme.

Komandas darbā būtiski ievērot arī darbību pēctecības principu. Vispirms problēmu nepieciešams atpazīt, tad veikt nepieciešamo diagnostiku, nākamajā posmā noteikt konkrētus uzdevumus, apzināt iespējas to novēršanai, tad izstrādāt konkrētu plānu un to īstenot praksē, kā arī regulāri izvērtēt paveikto. Plāna īstenošana ir komandas darbs, kas prasa bērna, vecāku un speciālistu regulāru sadarbību.

## Izplatītākās problēmu jomas skolas darba praksē

Turpmāk rakstā atklātas jomas, kurās skolu praksē regulāri nepieciešams speciālistu padoms, atbalsts un palīdzība.

### *Adaptācijas grūtības*

Adaptācijas periods jāpārdzīvo katram cilvēkam, nonākot jaunā vidē un situācijā, apgūstot jaunas lomas un sadarbības formas, pieņemot jaunas prasības. Katra cilvēka dominējošais nervu darbības tips, intereses un vajadzības šo procesu padara atšķirīgu. Vienā gadījumā tas var atvieglot, citā – būtiski apgrūtināt pielāgošanos jaunajai situācijai.

Jēdziens “**adaptācija**” nozīmē pielāgošanos. Būtiska nozīme ir bērna sociālajai adaptācijai. Adaptācijas perioda sākumā svarīgi palīdzēt bērnam pārvarēt psiholoģisko sasprindzinājumu – adaptēties klases kolektīvā, iegūt jaunus draugus, iepazīt klases audzinātāju, apgūt skolas telpas.

Pedagoģijas doktore E. Černova uzsver pirmsskolas un skolas sadarbības nozīmīgumu adaptācijas procesa atvieglošanai skolā. Viņa min trīs nosacījumus, kas veicinātu pirmsskolas izglītības iestādes sadarbību ar skolu un atvieglotu bērna pāriešanu no pirmsskolas uz skolu: viedokļu apmaiņa par bērna psihisko, garīgo un fizisko attīstību; kopīgu pasākumu (konferenču, diskusiju, sapulču u. c.) organizēšana grupas audzēkņu vecākiem (Černova, 2003, 34).

Novērojumi apstiprina, ka izplatītākie iemesli, kuri apgrūtināta bērnu iekļaušanos skolā, ir saskarsmes grūtības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, stress, nespēja sadarboties ar citiem bērniem, sociālo lomu apguves grūtības u. c. problēmas. Šeit paveras ļoti plašs psihologa darbības lauks, jo atbalsts adaptācijas periodā nepieciešams ne tikai pirmklasniekiem, bet arī viņu vecākiem un pat ļoti pieredzējušiem skolotājiem.



Arī Latvijas Skolu psihologu asociācijas valdes priekšsēdētāja, Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta Izglītības pārvaldes Izglītības atbalsta nodaļas galvenā speciāliste I. Grāvīte uzsver: “Skolām, kurās nodrošināts atbalsta personāls, ir daudz lielākas iespējas palīdzēt bērniem [...] Psihologs ir speciālists, kurš dodas uz klases audzināšanas stundām, runā par bērnu, jauniešu savstarpējām attiecībām, par draudzību, konfliktu risināšanu, ar praktiskiem piemēriem izspēlējot dažādas situācijas, lomu spēles [...] Īpaši aktuālas ir saliedēšanas nodarbības 1., 5., 10. klasē, kad bieži vien satiekas bērni un jaunieši, kas līdz tam mācījušies citā kolektīvā, arī klases audzinātājs ir jauns un nepazīstams [...] Svarīgi, lai psihologs dodas uz klases un skolas vecāku sapulcēm, jo sadarbība jau var izveidoties tikai iepazīstoties.” (Grāvīte, 2011)

Rīgas Kultūru vidusskolā katru gadu tiek plānoti un organizēti adaptācijas pasākumi gan nākamajiem pirmklasniekiem, gan viņu vecākiem. Adaptācijas nedēļu mērķis ir radīt bērniem priekšstatu par mācību procesu skolā. Galvenie uzdevumi ir sekmēt savstarpējo iepazīšanos (ar klasesbiedriem, skolotājiem), veicināt pašapziņas attīstīšanos, veidot priekšstatu par mācīšanos, rosināt bērnus sadarboties, motivēt bērnus izzināt pasauli, radīt drošības izjūtu un veicināt vēlmi nākt uz skolu.

### ***Mācīšanās grūtības un mācīšanās traucējumi***

Lai gan Latvijā piecgadīgo un sešgadīgo bērnu sagatavošana pamatizglītības apguvei ir obligāta un atkarībā no bērna veselības stāvokļa un psiholoģiskās sagatavotības pirmsskolas izglītības programmas apguvi var pagarināt vai saīsināt par vienu gadu saskaņā ar vecāku vēlmēm un ārstu komisijas atzinumu, tomēr nereti nākas saskarties ar situācijām, kad bērni uz skolu atnāk nesagatavoti. Bērniem, uzsākot skolas gaitas, arvien biežāk tiek diagnosticēti mācīšanās traucējumi, novērotas mācīšanās grūtības, diagnosticētas logopēdiskas, psiholoģiskas un medicīniskas u. c. problēmas.

Ikdienā jēdzieni “mācīšanās grūtības” un “mācīšanās traucējumi” bieži tiek lietoti kā sinonīmi, taču tas tā nav.

**Mācīšanās traucējumi** ir neiroloģiskas, ar smadzeņu darbības īpatnībām saistītas informācijas apstrādes grūtības, kas var ietekmēt mācīšanās pamatprasmes: lasīšanu, rakstīšanu, rēķināšanu; augstākā līmeņa iemaņas: organizēšanu, plānošanu un abstrahēšanu (Mantromoviča, 2012).

Mācīšanās traucējumi tikpat kā nepakļaujas medikamentozai ārstēšanai, tie ir noturīgi un saglabājas arī pieaugušajiem, tiem ir neirobioloģiski un (vai) ģenētiski cēloņi.

Mācīšanās traucējumus iedala šādi:

- lasīšanas traucējumi (*disleksija*) – izteiktas grūtības apgūt lasīšanu, neskatoties uz normālām intelektuālām spējām, tradicionālu apmācību un piemērotiem sociāliem apstākļiem;
- rakstīšanas traucējumi (*disgrāfija*) – mācīšanās traucējums, kam raksturīgas izteiktas grūtības paust domas rakstiski;
- aritmētisko iemaņu traucējumi (*diskalkulija*) – izteiktas grūtības apgūt skaitliskas sakarības un matemātiskas darbības, neskatoties uz normālām intelektuālām spējām un tradicionālu apmācību.



Mācīšanās traucējumi ir nepietiekamu mācību sasniegumu un (vai) citu problēmu cēlonis. Dažādi mācīšanās traucējumi bieži kombinējas savā starpā (Falka, 2013).

Cilvēki ar mācīšanās traucējumiem var būt ļoti apdāvināti dažādās jomās, tomēr prasme lasīt ir pamatā daudzu priekšmetu apgūšanai skolā, tāpēc bērniem ar mācīšanās traucējumiem nepieciešams papildu atbalsts un palīdzība.

**Mācīšanās grūtības** ir kādu citu problēmu sekas. Piemēram, ilgstošas slimības, neattaisnotu skolas kavējumu, nelabvēlīgu ģimenes apstākļu sekas. Mācīšanās grūtības var radīt mācības/dzīvošana ārzemēs, adaptācijas grūtības skolā, zema mācību motivācija, valodas un kultūras atšķirības, emocionālie pārdzīvojumi, primāri sensorie (redzes, dzirdes) traucējumi u. c. (Falka, 2013; Mantromoviča, 2012).

I. Grāvīte uzsver, ka “mācīšanās grūtības kopā ar uzvedības problēmām rada tādu kā apburto loku. Ja tās netiek savlaicīgi un atbilstoši specifiskajiem cēloņiem risinātas, tad tās rada jaunas problēmas, kas ietekmē skolēnu pašvērtējumu, kas arī turpmāk noved pie emocionāla rakstura problēmām, kas savukārt var izraisīt uzvedības problēmas. Tālāk tās izpaužas kā konflikti ar skolasbiedriem, skolotājiem, vecākiem. Līdzko ir šie konflikti, tā atkal tie noved pie mācīšanās traucējumiem” (Skolu direktori: mainoties skolēnu “paaudzēm”, jāmainās arī uzvedības noteikumiem skolās, 2014).

A. Falka min trīs atziņas no pētījumiem par labu agrīnai palīdzībai:

- 1) 90% bērnu sasniegs klases līmeni, ja saņems palīdzību jau 1. klasē;
- 2) 75% bērnu, kuri nebūs saņēmuši palīdzību līdz 9 gadu vecumam, turpinās cīnīties ar lasīšanas grūtībām visā skolas laikā un arī vēlāk;
- 3) ja palīdzība tiek sniegta tikai 4. klasē, tad to pašu iemaņu uzlabošanai ir nepieciešams četras reizes ilgāks laiks nekā tad, ja palīdzība tiktu sniegta pirmsskolas iestādē pēdējā gadā (Falka, 2013).

Savukārt psihologi K. Smita un L. Strika uzsver: “Ja skolēnu mācīšanās traucējumi netiek diagnosticēti un netiek sniegta atbilstoša palīdzība, intereses zudums par mācīšanos parasti arvien pieaug, kļūstot par klāju izvairīšanos. Bērni sāk izgudrot paņēmienus, lai pasargātu sevi no izmisuma, kas rodas, kad viņi cenšas paveikt uzdevumus, kas viņiem ir mokoši grūti vai pat neiespējami.” (Smita, Strika, 1998, 63)

Nereti šie skolēni sāk sevi uzskatīt par neveiksminiekiem. Viņi nesaprot, kāpēc nespēj izdarīt to, ko spēj citi. Šobrīd viens no skolu psihologu, logopēdu un speciālo pedagogu galvenajiem uzdevumiem ir palīdzēt bērniem mācību procesā. Šiem speciālistiem ir ļoti liela nozīme gan individuālu izglītības programmu apguves plānu izstrādē, gan atbalsta pasākumu noteikšanā. Z. Lielbārde citē I. Vilnītes teikto, ka “bērna mācīšanās traucējumi nav iemesls, lai vecāki noslēgtos sevī vai aizsargātos. Jo informētāki un zinošāki būs vecāki, jo labāk viņi varēs atbalstīt savu atvasi. Ja neizdodas nodibināt labu kontaktu ar bērna klases audzinātāju, jāatceras par skolas atbalsta personālu: psihologu, speciālo pedagogu, logopēdu” (Lielbārde, 2012). Neskatoties uz daudziem veiksmīgiem piemēriem praksē, Latvijā nav pilnībā sakārtota atbalsta sistēma bērniem mācīšanās traucējumu gadījumos.

Mācīšanās grūtību mazināšanai tiek izstrādāts *individuālais izglītības plāns* (IIP), kas ir bērna spējām pielāgota izglītības procesa organizēšana, ievērojot bērna pieredzi, prasmes, izziņas procesu īpatnības un veselības stāvokli, kā arī mācību

priekšmetu programmās izvirzītos mērķus un uzdevumus (Mantromoviča, 2012). Plāni nepieciešami tiem bērniem, kuriem ir skolas psihologa, Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atziņums. Regulārs speciālistu, skolotāju un vecāku atbalsts un palīdzība, kā arī atbalsta pasākumi mācību procesā ikdienā un pārbaudes darbos nepieciešami visiem tiem bērniem, kuriem ir diagnosticētas speciālās vajadzības (Falka, 2013).

### ***Psiholoģiskās problēmas***

Ļoti svarīga psihologa ikdienas darba sastāvdaļa ir bērnu emocionālo problēmu, attiecību un konfliktsituāciju ar vienaudžiem, skolotājiem un vecākiem risināšana. Visdažādākās psiholoģiskās problēmas aizvien biežāk piemeklē bērnus, pakļaujot viņus arvien lielākai psihosomatisko traucējumu rašanās iespējai. Redzamā problēmu puse ir šāda: skolā pie medicīnas kabineta stāv bērni, jo “nejūtos labi”, “kaut kas iesāpējies” utt. Uzklusot bērnu sūdzības, redzams, tās nav medicīniskas problēmas. Bieži tas ir sauciens pēc uzmanības un palīdzības. Nereti bērni saņem pārāk maz uzmanības no saviem vecākiem, viņus satrauc vecāku nesaskaņas, atšķirīgās vecāku prasības un saspringtā atmosfēra mājās, uzticētie pienākumi, kuri neatbilst viņu vecumam (piemēram, regulāras rūpes par mazākajiem brāļiem un māsām, vecvecāku kopšana slimības laikā u. c.). Sūdzības par sliktu pašsajūtu bieži izraisa stress, ļoti lielā slodze, konflikti ar vecākiem u. c.

Taču skolā vērojama arī pretēja tendence – hiperaprūpe, ko veic vecāki, un tā ietekmē bērnus tikpat negatīvi un vēlāk dzīvē var radīt nopietnas problēmas. Šāda hiperaprūpe “bērnu traucē uzturēt attiecības ar citiem un pieņemt patstāvīgus lēmumus. Tā var kļūt par šķērslī neatkarīgai uzvedībai un pat veicināt infantilitāti. Hiperprotektīvi vecāki bērna vietā pieņem visus lēmumus, aizsargā bērnu pat no nenozīmīgām, dažkārt iedomātām grūtībām, nevis tās izvērtē un palīdz pārvarēt. Galu galā bērns kļūst atkarīgs no vecākiem, ir traucēta atbildības izjūtas veidošanās, sociālās pieredzes apgūšana ārpus ģimenes, jo bērns ir nošķirts no citiem sociālās ietekmes avotiem. Tādiem bērniem rodas saskarsmes grūtības, un šādā situācijā lielāka kļūst neirotisku un psihosomatisku traucējumu rašanās varbūtība. Turklāt ne jau vienmēr hiperprotektīva aprūpe izpaužas tikai pārliedzīgās rūpēs – tā var kalpot arī par kontroles un bērna ierobežošanas mehānismu,” raksta sociālpsiholoģisko treniņu vadītāja K. Lapiņa. Viņa uzsver, ka “vecāku pienākums ir būt pieejamiem, atsaucīgiem, ja nepieciešams, atrasties līdzās” (Lapiņa, 2006, 5). Arī par šo jautājumu noteikti būtu vēlams runāt jau vecāku sapulcēs pirmsskolas izglītības iestādēs.

### ***Logopēdiskās problēmas***

Ļoti liela problēma ir logopēdu trūkums pirmsskolas izglītības iestādēs. “Zinātniskā pieredze un darbs ar bērniem pierāda, ka runas attīstības aizkavēšanās un runas traucējumi atsaucas uz bērna psihisko attīstību, jo tā pilnībā ir atkarīga no bērna runas attīstības stāvokļa [...] Tāpēc nedrīkst piekrist speciālistiem, kuri dod padomu nogaidīt – gan jau viss pāries pats no sevis.” (Hadaņonoka I., Hadaņonoka L., Staļģe, Merirande, Šteinberga, 2000, 6) Kā uzsver E. Arāja, “ja savlaicīgi bērnam nesniedz palīdzību, valodas attīstība viņam aizkavējas. Turklāt ar laiku novērojami arī dzirdes

traucējumi. Rezultātā bērnam ir apgrūtināta lasīšana un traucēta rakstīšanas iemaņu attīstība, [...] ja divgadīgs bērns vēl skaidri neizrunā nevienu vārdu, noteikti jāmeklē speciālistu palīdzība” (Arāja, 2013).

Ļoti pozitīvi, ka ir tādas pašvaldības (piemēram, Bauskas, Iecavas, Ventspils pašvaldība u. c.), kuras rūpējas, lai profesionāla palīdzība bērniem un viņu vecākiem tiktu nodrošināta laikus. Piemēram, Iecavā bērniem ir pieejamas rehabilitācijas procedūras, jo “nevar bērna dzirdi, redzi, stāju pārbaudīt atsevišķi, jo visi procesi darbojas kompleksi. Bieži vien, ārstējot stāju, uzlabojas valoda, tādēļ pārbaudi noteikti veic arī rehabilitologs, kas nosaka ārstēšanas programmu”, skaidro logopēde V. Korbe (Arāja, 2013). Bauskā tiek organizēta obligāta bērnu pārbaude. Arī Iecavā bērniem no divu gadu vecuma tiek veiktas obligātas bezmaksas valodas pārbaudes.

Kā uzsver psihologi, diagnosticējot bērnu kognitīvās spējas, pētot intelektu u. c., reti kad nākas saskarties tikai ar logopēdiskām problēmām. Bieži vien tām seko mācīšanās traucējumi, koncentrēšanās grūtības, uztveres problēmas u. c. Ja problēmas tiek laikus diagnosticētas un risinātas, tās pārsvarā ir iespējams novērst. Taču jāatceras, ka pozitīvas pārmaiņas nebūs redzamas ātri.

Ja pirmsskolas vecumā bērns nav saņēmis nepieciešamo palīdzību, skolā viņam ielaistu logopēdisko problēmu dēļ tiek novēroti mācīšanās traucējumi, mācīšanās motivācija strauji mazinās, bieži parādās uzvedības problēmas, koncentrēšanās grūtības, uztveres problēmas, kas noved pie savstarpējiem konfliktiem attiecībās ar vienaudžiem un arī pieaugušajiem u. c. Tikai mērķtiecīgi strādājot komandā un bērnam sniedzot nepieciešamo atbalstu, process var norisināties pozitīvi.

Skolotāja, logopēde un defektoloģe I. Hadaņonoka secinājusi, ka “Latvijā nav mehānisma, kas varētu novērst bērnu valodas sistēmas traucējumu sekas, kuras izraisa smagāki traucējumi, kas skar mācību procesu un rada mācīšanās grūtības [...] Lai šīs sekas novērstu, ir jāiegulda liels profilakses darbs, tomēr vissvarīgākais ir uztvert bērnu kā individualitāti ar tikai viņam raksturīgajām īpašībām. Bieži vien cēlonis ir jāmeklē un ar to jāstrādā jau daudz agrāk – pirmsskolas vecumā, kad bērna personība un vērtību sistēma tikai veidojas, kad sāk izpausties viņa individuālās spējas [...] Lai mēs, speciālisti – psihologi, logopēdi un sociālie pedagogi – spētu veiksmīgāk palīdzēt šiem bērniem, ir jāveido komandas darbs, jābūt informētiem par šīm problēmām un sadarbojoties tās jārisina” (Hadaņonoka, Krūmiņa, Sloka, Vidnere, 2005, 15). I. Hadaņonoka secina, ka “palīdzību savu problēmu risināšanā bērni ar valodas sistēmas traucējumiem nesaņem vai daļēji saņem tie, kas to apzinās un ir materiāli nodrošināti, vai arī tie, kam ir paveicies mācīties skolās, kurās ir logopēdi. Pārējie paliek ārpus palīdzības saņēmēju loka. Viņiem sniegtā palīdzība bieži vien ir nevis problēmas cēloņu meklēšana un likvidēšana, bet gan iedarbošanās uz problēmas sekām” (Hadaņonoka, Krūmiņa, Sloka, Vidnere, 2005, 17).

Bērniem ar logopēdiskām problēmām bieži novērotas arī psiholoģiskas problēmas, tāpēc ļoti svarīga nozīme ir psihologam, kas var strādāt ar skolēnu gan individuāli, gan grupā ar bērniem, kuriem ir līdzīgas problēmas.

Nenoliedzami, milzīga nozīme korekcijas darbā ir arī bērnu vecākiem. Vecāki, kuri ir atvērti sadarbībai, ir ļoti liels resurss korekcijas darba procesā. Stiprinoši un iedvesmojoši ir I. Hadaņonokas vārdi vecākiem: “Mīļie vecāki, ja jums rūp sava bērna skolas gaitas, tad, pamanot neveiksmes valodas apgūvē, nesāciet ar bāršanos,

bet pievērsiet bērnam īpašu uzmanību! Palīdziet viņam! Varbūt ir vajadzīgs pavisam nedaudz, lai bērns ar prieku turpinātu mācības un gribētu kļūt aizvien gudrāks. Ieinteresēta un mīloša māte ir pats labākais terapeits pasaulē.” (Hadaņonoka I., Hadaņonoka L., Staļģe, Merirandre, 2002, 56)

## Secinājumi

Sociālā pedagoga darba pieredzes pašanalīze un novērojumi skolā apstiprina, ka izplatītākās problēmas, kuras apgrūtina bērnu iekļaušanos skolā, ir saskarsmes grūtības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, stress, sociālo lomu apguves grūtības, koncentrēšanās grūtības, uztveres problēmas u. c. Uzsākot skolas gaitas, arvien biežāk bērniem tiek novērotas mācīšanās grūtības, diagnosticēti mācīšanās un uzvedības traucējumi, diagnosticētas logopēdiskas, psiholoģiskas, medicīniskas u. c. problēmas.

Problēmu izplatība, kuru risināšanai nepieciešams atbalsta personāla speciālistu atbalsts un palīdzība, pēdējo gadu laikā strauji pieaug. To cēloņi bieži ir ļoti sarežģīti, tāpēc daudzos gadījumos nepieciešama vairāku speciālistu (psihologa, sociālā pedagoga, logopēda, mediķu u. c.) palīdzība vienlaikus.

Būtiska nozīme ir profesionāļu savstarpējai sadarbībai un komandas darbam. Lai palīdzētu bērnam, nepieciešams mērķtiecīgi plānot un īstenot komandas darbu. Komandas darbs ir nozīmīgs resurss, kas palīdz speciālistiem ieraudzīt problēmu kopumā, efektīvāk paveikt profesionālos uzdevumus un piedāvāt viskvalitatīvāko problēmas risinājumu.

Ģimenei, kuras vide bērnam ir vistuvākā, ir galvenā loma bērna personības attīstībā. Ļoti pozitīvi, ja vecāki kļūst par līdzvērtīgiem komandas locekļiem un sadarbības partneriem, ar pozitīvu attieksmi piedalās sadarbības procesā. Ideālā gadījumā – jau no bērnīņa piedzimšanas brīža ar ģimeni būtu jāsadarbojas profesionāļu komandai, kura laikus izvērtētu riskus un atpazītu problēmas, un vajadzības gadījumā risinātu problēmas to agrīnajā stadijā.

Iekļaujoties skolas vidē, būtiska loma ir skolotājiem. Tieši skolotāju kompetencei, ieinteresētībai un vēlmei palīdzēt ir liela nozīme turpmākā darba organizēšanā un problēmu novēršanā.

Uzskatu, ka vislabāk un efektīvāk būtu, ja bērns un ģimene nepieciešamo atbalstu un palīdzību varētu saņemt jau pirmsskolas vecumā, jo savlaicīga problēmu atpazīšana, diagnostika un mērķtiecīgi organizēts korekcijas darbs sniedz daudz lielākus panākumus nekā novēloti sniegta palīdzība. Tas būtu liels solis uz priekšu, ja katrā pirmsskolas izglītības iestādē būtu pieejami logopēda, psihologa, sociālā pedagoga un mediķa pakalpojumi. Ja šie speciālisti, savstarpēji sadarbojoties, laikus sniegtu bērniem, vecākiem un skolotājiem nepieciešamo atbalstu un palīdzību, bērniem nebūtu tik smagu problēmu skolā.

Ļoti liela problēma ir logopēdu trūkums daudzās pirmsskolas izglītības iestādēs. Ja logopēdiskās problēmas tiktu laikus diagnosticētas un risinātas, tās pārsvarā būtu iespējams novērst, taču ielaistu logopēdisko problēmu dēļ bērniem valodas attīstība aizkavējas. Līdz ar to bērniem ir apgrūtināta lasīšana un traucēta rakstīšanas iemaņu attīstība. Bieži vien šiem traucējumiem seko mācīšanās traucējumi, koncentrēšanās

grūtības, uztveres problēmas, strauji mazinās mācīšanās motivācija, bieži parādās uzvedības problēmas, konflikti attiecībās ar vienaudžiem un arī pieaugušajiem u. c.

Diemžēl palīdzība daudzos gadījumos tiek sniegta novēloti – tikai skolā. Skolā vecāks pirmo reizi tiek aicināts uz individuālu sarunu pie skolotāja un atbalsta personāla speciālistiem, lai uzsāktu konkrētas darbības problēmu novēršanā.

Problēmas, kuras tiek pamanītas un diagnosticētas bērniem tikai skolas vecumā, vēlreiz apliecina, ka Latvijā pirmsskolā trūkst savlaicīga komandas darba, ko veic atbalsta personāla speciālisti; ka atbalsta un palīdzības sniegšanā bērniem un ģimenēm pirmsskolā un skolā trūkst pēctecības. Diemžēl, izņemot tikai dažas pašvaldības, Latvijā trūkst vienotas atbalsta pasākumu sistēmas pirmsskolas vecuma bērniem un viņu vecākiem.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Arāja, E.** Palīdzī bērnam pilnveidoties! *Iecavas Ziņas*, Nr. 32, 2013, 4. lpp.
2. **Baldiņš, A., Raževa, A.** *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis, 2001. 81 lpp.
3. **Černova, E.** *Praktikums pirmsskolas sadarbības pedagoģijā*. Rīga: Latvijas Universitāte, 2003. 41 lpp.
4. **Dauge, A.** Mājas ideja. No: *Tautas audzināšana*, 3. sēj. Rīga: Valters un Rapa, 1926, 25. lpp.
5. **Falka, A.** *Individuālie izglītības programmas apguves plāni*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs, 2013.
6. **Gorlova, D.** Komandas izveidošana un funkcionēšana. No: *Dzīves jautājumi*, 5. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2000, 80.–106. lpp.
7. **Gorlova, D.** Komandas funkcionēšanas uzlabošana. No: *Dzīves jautājumi*, 8. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2003, 224.–241. lpp.
8. **Grāvīte, I.** *Atbalsta personāla loma bērna problēmu risināšanā*. (2011). Pieejams: <http://www.e-skola.lv/public/39937.html> (skatīts 25.02.2014.).
9. **Grejs, Dž.** *Bērni ir no debesīm*. Laimīga bērna audzināšanas principi. Rīga: Jumava, 2001. 333 lpp.
10. **Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R.** *Sociālais pedagogs un bērns ar valodas sistēmas traucējumiem*. Metodisks mācību līdzeklis sociāliem pedagogiem, skolotājiem logopēdiem un vecākiem. Rīga: Rasa ABC, 2002. 139 lpp.
11. **Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R., Šteinberga, A.** *Kā raisās valodiņa?* Metodisks līdzeklis skolotājiem, logopēdiem un vecākiem. Rīga: Rasa ABC, 2000. 88 lpp.
12. **Hadaņonoka, I., Krūmiņa, I., Sloka, A., Vidnere, M.** Bērnu ar valodas sistēmas traucējumiem integrācija sabiedrībā: Psihologa, logopēda un sociālā pedagoga darbs komandā. *Psiholoģija Ģimenei un Skolai*, 2005. g. marts/apr., 14.–17. lpp.
13. **Johansone, Z.** *Projekts "Pozitīvs skolas sākums" – atbalsts vecākiem un bērniem*. (2013). Pieejams: <http://www.latvijavecaki.lv/2013/12/projekts-pozitivs-skolas-sakums-atbalsts-vecakiem-un-berniem-2/> (skatīts 19.01.2014.).
14. **Keišs, K.** *Latvijas Sociālo pedagogu federācijas atklātā vēstule*. (2012). Pieejams: <http://www.lvportals.lv/viedokli.php?id=250805> (skatīts 20.01.2014.).
15. **Kronvalda Atis.** *Kopotni raksti II*. Sast. Goba, A. Rīga: Valters un Rapa, 1937, 13. lpp.
16. **Lapiņa, K.** Psihosomatiskie traucējumi bērniem. *Psiholoģija Ģimenei un Skolai*, Nr. 9, 2006, 2.–6. lpp.

17. **Lielbārde, Z.** *Mācīšanās traucējumi. Kā saņemt kvalitatīvu izglītību Latvijas skolās?* (2012). Pieejams: <http://www.lvportals.lv/likumi-prakse.php?id=244909> (skatīts 27.02.2014.).
18. **Mantromoviča, I.** *Pedagoģiskās palīdzības iespējas un atbalsta pasākumi izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem vispārējās izglītības iestādē.* (2012). Pieejams: [http://www.jurmala.lv/upload/sabiedriba/izglitiba/jiiac/semin\\_prezent\\_darba\\_materiali/ped\\_palidz\\_iespejas.pdf](http://www.jurmala.lv/upload/sabiedriba/izglitiba/jiiac/semin_prezent_darba_materiali/ped_palidz_iespejas.pdf) (skatīts 11.01.2014.).
19. *Projektā "Pozitīvs skolas sākums" vecāku izteiktās bažas/problēmas /jautājumi un pirmie soļi to risināšanā.* Pieejams: [http://www.latvijasvecaki.lv/wpcontent/uploads/2013/09/vecaku\\_bazas\\_apkopojums1.pdf](http://www.latvijasvecaki.lv/wpcontent/uploads/2013/09/vecaku_bazas_apkopojums1.pdf) (skatīts 20.01.2014.).
20. *Skolu direktori: mainoties skolēnu "paudzēm", jāmainās arī uzvedības noteikumiem skolās.* (2014). Pieejams: <http://www.focus.lv/latvija/sabiedriba/skolu-direktori-mainoties-skolenu-pauzdem-jamainas-ari-uzvedibas-noteikumiem-skolas> (skatīts 27.02.2014.).
21. **Smita, K., Strika, M.** *Mācīšanās traucējumi: no A līdz Z: pilnīga rokasgrāmata vecākiem un visiem, kas strādā ar bērniem, par mācīšanās traucējumiem no pirmsskolas līdz pieauguša cilvēka vecumam.* Rīga: RaKa, 1998. 356 lpp.
22. **Špona, A.** *Audzinašanas teorija un prakse.* Rīga: RaKa, 2001. 162 lpp.
23. **Tillere, I.** Par Montesori pedagogu ir jāpiedzimst. *Kursas Laiks*, Nr. 104, 2013, 5. lpp.
24. **Vikmane, B.** *Socializācija ģimenē.* Liepāja: LiePA, 2009. 443 lpp.
25. **Vilciņa, A.** Sadarbības un mīļdarbības ietekme uz sociālā pedagoga darbību. No: *Dzīves jautājumi*, 8. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2003, 131.–139. lpp.

## Summary

*When starting to learn at school, the majority of children are positively disposed and 'open' to the new. Children come to school with joy and desire to learn; however, it frequently turns out that their willingness to learn rapidly decreases already in the first grade. There may be different reasons for that: serious difficulties in one particular subject, conflicts in contacts with peers and adults, health issues, etc.*

*It should be admitted that actually many children need professionals' support in their everyday life. The causes of problems are often very complicated, therefore there is a need for simultaneous support of several specialists. Each problem requires an individual solution, thus the cooperation of specialists and their team work has a crucial role in providing help. The long-term pedagogical experience, knowledge and skills offering social and psychological support/help to children, parents and teachers at school as well as the analysis provided from the personal experience of the social pedagogue allows concluding that Latvia lacks a well-developed early intervention policy, a timely professional team work ensured by the support staff team in the preschool. Furthermore, the support to continuity and providing help to children and their families in the preschool and school age is also missing.*

*While working as a social pedagogue requires to respect the confidentiality, therefore the article analyses the most widespread problem situations in general, not mentioning particular cases. The aim of the article is to actualise the importance of the continuity in the work of the professional support staff team to provide a timely assistance to children, their parents and teachers in preschool and school.*

**Keywords:** *support staff, individual curriculum, team work, continuity, cooperation.*



## Jāņa Cimzes (1814–1881) devums mūzikas pedagoģijas attīstībā

### *The Contribution of Jānis Cimze (1814–1881) to the Development of Music Education*

**Ligita Stramkale**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ligita.stramkale@lu.lv](mailto:ligita.stramkale@lu.lv)

Pētījumā tiek skaidrots mūzikas pedagoģijas jēdziens, raksturotas Jāņa Cimzes muzikālās spējas un iegūtā izglītība mūzikas jomā, plašāk analizēta mūzikas apguve Vidzemes skolotāju seminārā un krājuma “Dziesmu rota” izglītojošā nozīme.

Pētījuma rezultātā noskaidrots, ka Jānis Cimze bija muzikāli apdāvināts un viņam dzīves laikā radās iespēja iegūt labu muzikālo izglītību Vācijā. Būdams Vidzemes skolotāju semināra direktors, muzikāli pedagoģiskajā darbībā J. Cimze īstenoja J. H. Pestalocija atziņas, proti, audzēkņos attīstīja tikumisku principālītāti, iekšēju brīvību un kvalitatīvu savstarpēju saskarsmi. Mācīšanās procesā J. Cimze īstenoja nesteidzīgu mācīšanos un pacietīgu vingrināšanos, darbības un uzskatāmības principu. Rezultātā J. Cimzes audzēkņi kļuva par izciliem mūzikas skolotājiem, kordiriģentiem, ērģelniekiem un komponistiem.

**Atslēgvārdi:** Jānis Cimze, mūzikas pedagoģija, Vidzemes skolotāju seminārs.

## Levads

Mūzikas pedagoģija ir kompleksa zinātne, kuras saturs ir vērsts ne tikai uz atsevišķu cilvēka muzikālo spēju attīstību, bet arī uz personības attīstības sekmēšanu kopumā. Tā ietver muzikālās izglītības un audzināšanas mācību metožu, organizācijas formu un citu materiālo un nemateriālo līdzekļu kopumu, kurš orientēts uz skolēna sagatavošanu mūzikas jomā un personības veidošanos. Mūzikas pedagoģija veicina izpratni par mūzikas funkcijām, tās vietu sabiedrības kultūrā. Tā ir darbības joma, kura tiek realizēta gan skolā, gan sabiedrībā. Mūzikas pedagoģija ir sarežģīta un daudzveidīga cilvēka sabiedriskās darbības forma, un tās galvenais uzdevums ir no paaudzes paaudzē nodot muzikālās pieredzes kopumu, kas nodrošina mūzikas uztveri, izpildīšanu un sacerēšanu.

J. Cimze savas dzīves laikā rūpējās, lai topošie skolotāji pietiekami labi apgūtu mūzikas valodas pamatus. Viņš par sevi ir teicis: “Es 40 gadus esmu tieši un ar starpniekiem bijis Vidzemes skolotāju dziedāšanas un mūzikas skolotājs.” (Kalniņš, 2009, 50) J. Cimze vēlējās, lai mūzika skanētu ne tikai Vidzemes skolotāju semināra telpās, bet arī dažādos pasākumos un svētkos. Tāpat bija būtiski, lai absolventi Vidzemes skolotāju seminārā iegūtās prasmes varētu ne tikai lietot skolā, bet arī



parādīt plašākai sabiedrībai. Svarīgi bija muzicēšanas procesā kā izpildītājus vai kā klausītājus iesaistīt visus sabiedrības locekļus.

Daudzi pētnieki (J. Kalniņš, K. Rinkužs, I. Ķestere, K. Mediņš, J. Torgāns u. c.) ir pētījuši Jāņa Cimzes dzīves un darbības nozīmīgākos notikumus, analizējuši tautasdziesmu apdares un viņa devumu latviešu kora dziedāšanas attīstībā, bet ne mūzikas pedagoģijas attīstībā. Tāpēc pētījuma mērķis ir raksturot Jāņa Cimzes devumu mūzikas pedagoģijas attīstībā. Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika realizēti vairāki pētījuma uzdevumi. Proti, tika raksturota Jāņa Cimzes iegūtā izglītība mūzikas jomā un mūzikas apguves specifika Vidzemes skolotāju seminārā. Pētījumā tika analizēta krājumā “Dziesmu rota” ietverta latviešu tautasdziesmu apdaru izglītojošā nozīme un noskaidrots, kā J. H. Pestalocija atziņas izpaužas Jāņa Cimzes muzikāli pedagoģiskajā darbībā. Lai realizētu pētījuma mērķi un uzdevumus, tika analizēti avoti un teorētiskā literatūra, veikta J. H. Pestalocija un J. Cimzes pedagoģisko uzskatu salīdzinošā analīze.

## Jāņa Cimzes muzikālā izglītība

Jau agrā bērnībā vecāki pievērsa uzmanību J. Cimzes muzikālajai izglītošanai. Māte mācīja dziedāt baznīcas dziesmas. Dziesmu pavadījums tika spēlēts uz mazām ērģelītēm, kas atradās J. Cimzes ģimenes mājā. Pirmās dziesmas, kuras J. Cimze bija iemācījies, varēja dziedāt brāļu draudzes bērnu sapulcēs un svētkos kopā ar vienaudžiem.

Mācības J. Cimze uzsāk Raunas draudzes skolā, kur par skolotāju strādā Jānis Gaiķis. A. Vičs raksta, ka Raunas draudzes skola šajā laikā ir “viena no labākajām Vidzemes tautskolām” (Vičs, 1928, 123). Mācoties Raunas draudzes skolā, J. Cimze katru brīvu brīdi izmantoja, lai varētu vingrināties ērģeļu spēlē. Kad 1833. gadā viņš sāk strādāt par skolotāju Valmieras draudzes skolā, vienlaikus viņš pilda arī ērģelnieka un priekšdziedātāja pienākumus.

1836. gadā J. Cimze uzsāk mācības Veisenfelsas skolotāju seminārā (*Lehrerseminar Weißenfels*), kuru vada K. V. Harnišs (1787–1864). Seminārs atrodas Vācijā, un tajā laikā tas ir viena no iecienītākajām skolotāju sagatavošanas iestādēm Prūsijā. Seminārā bija augstas prasības muzikālās izglītības jomā un laba materiālā bāze. Tajā bija lielas ērģeles, kuras būvējis tai laikā slavenais ērģeļu meistars F. Ladegasts (1818–1905).

Veisenfelsas skolotāju seminārā J. Cimze studēja mūziku pie mūzikas pedagoga E. Hentšela (1804–1875), kurš ir kora kustības dibinātājs Vācijā un kurš uzskatīja, ka topošajam skolotājam jāapgūst mūzikas izglītības pamati un tie nemiņīgi jāpilnveido; kā dziedāšanas skolotājam, kantoram un ērģelniekam aktīvi jāiesaistās sabiedrības muzikālajā dzīvē; jābūt muzikāli aktīvam arī privātajā dzīvē. Lai to realizētu, semināristi apguva mūzikas teoriju un mūzikas vēsturi, kā arī dziedāšanas pamatus, kurus varētu izmantot skolā, baznīcā un mājācībā. Viņi mācījās spēlēt vijoli, klavieres un ērģeles, kā arī apguva mācīšanas metodiku (*Literarisches*, 1841, 460).

J. Cimze Veisenfelsas skolotāju seminārā pilnveidoja vijolo spēles un klavier spēles iemaņas, ieguva labu vērtējumu dziedāšanā un ērģeļu spēlē. Viņa pārlicē centība mūzikas izglītošanās jomā neapmierināja Valmieras mācītāju F. Valteru

(1801–1869). Par to liecina 1838. gadā rakstītās otrās vēstules citāts: “Vijoli es Jums dodu padomu tālāk neforsēt. Virtuozitāte turklāt nebūt nav vajadzīga.” (Rinkužs, 1938, 21) Neskatoties uz mācītāja iebildumiem, J. Cimze cītīgi turpina izglītošanas mūzikas jomā. Veisenfelsas skolotāju seminārā J. Cimze iegūst patstāvību domāšanā (Vičs, 1931, 7), kas ir būtiska turpmākajā pedagoģiskajā darbībā.

Berlīnes Universitātē J. Cimze kā brīvklauštājs mācās mūziku pie profesora L. Erka (1807–1883), kurš bija labs mūzikas pedagogs, kordirīģents, komponists un folklorists. No profesora J. Cimze guva atziņu, ka dziedāšana ir viens no labākajiem tautas izglītības līdzekļiem, un pamudinājumu sakopot tautasdziesmas, jo tās ir krāšņņas un saturiski bagātas.

Mācoties Vācijā, J. Cimze iepazinās ar J. H. Pestalocija (1746–1827) atziņām un kļuva par dedzīgu humānās pedagoģijas principu piekritēju. Turpmākajā dzīvē, būdams Vidzemes skolotāju semināra direktors, J. Cimze muzikāli pedagoģiskajā darbībā realizēja vairākas J. H. Pestalocija atziņas.

## Mūzika Vidzemes skolotāju seminārā

1839. gadā J. Cimze kļuva par Vidzemes skolotāju semināra direktoru. Šī semināra īpatnība bija tā, ka “audzēkņus uzņēma tikai ar muzikālo dzirdi” (Čakars, Grigulis, Losberga, 1987, 406). Semināra uzdevums bija izaudzināt izglītotus un patstāvīgus skolotājus, kuri varētu strādāt Vidzemes draudzē. Pēc J. Cimzes domām, topošajiem skolotājiem ir nepieciešama vispārīga un pamatīga izglītība. Valmieras muzeja Vēstures nodaļas vadītāja I. Zīriņa raksta: “Cimze uzskatīja, ka mācībām jābūt saistītām ar reālo un faktisko vielu un pieskaņotām tautas izglītības vajadzībām, lai sagatavotu sevišķi gudrus un izglītotus, dievbijīgus, kristīgus skolotājus.” (Zīriņa, 2013) Lai to panāktu, J. Cimze izvirza stingras prasības sev un semināra audzēkņiem.

Semināra darba vadīšana un izvirzīto uzdevumu realizēšana visu tā pastāvēšanas laiku ir apgrūtināta, jo nepārtraukti tiek kritizētas J. Cimzes realizētās ieceres, kuras pamatojās uz J. H. Pestalocija atziņām (tab.).

Mācītājs un skolu padomnieks fon Klots “pūlas sašaurināt semināra mācības apjomu” (Dēķens, 1931), un Vidzemes skolu virsvaldes vadītājs Ulmanis 1844. gadā paziņo, ka seminārā vajadzētu “vairāk audzināt, mazāk mācīt” (Rinkužs, 1938, 47). J. Cimzem iesaka nemācīt tik daudz un nepārvācot, bet visu darbību pakļaut baznīcai. J. Cimze paliek uzticīgs Vācijā iegūtai pārliecībai, ka skolotājiem jābūt brīviem no kalpības mācītājiem un baznīcai. Tanī pašā laikā viņš vienmēr cenšas piemēroties pastāvošajām prasībām, lai varētu izturēt pastāvošās varas spiedienu. Arī semināra audzēkņus audzināja tā, lai tie būtu tikumiski un brīvi savos spriedumos. Viņš negrozāmi paliek pie uzskata, ka mācību programma seminārā nav samazināma, tieši otrādi, to vajadzētu paplašināt (Bērsone, 1939). Viņš panāk, ka 1858. gadā mācību programma tiek nedaudz paplašināta, un tajā līdzās citiem mācību priekšmetiem ir iekļauta dziedāšana, klavieru un ērģeļu spēlēšana. Kas attiecas uz mācību valodu seminārā, tad J. Cimze bija pārliecināts, ka “skolotāju izglītība latviešu valodā būtu nepietiekoša un vienpusīga” (Rinkužs, 1938, 40), jo vācu valoda kā mācību valoda dot lielākas iespējas audzēkņiem sevi pilnveidot pašmācībā. Viņš stingri uzskata, ka

Tabula

**J. H. Pestalocija atziņu realizēšana J. Cimzes muzikāli pedagoģiskajā darbībā**

<b>J. H. Pestalocija atziņas</b> (Pestalozzi, 1996, 137–138)	<b>J. H. Pestalocija atziņas, realizētas J. Cimzes muzikāli pedagoģiskajā darbībā</b>
Kultūra ir katra indivīda jebkura tikumiska rīcība, kas ietekmē sabiedrību	Audzēkņos attīstīja tikumisku principialitāti un godīgumu, uzskatot, ka “skolotāja personībai jābūt ideālai” (Rinkužs, 1938, 122)
Katra politiskā līdznoteikšana ir svēta tikai tiktāl, ciktāl tā individuāli ieaudzina spēju būt brīvam	Semināra audzēkņus audzināja tā, lai tie būtu “ar atklātu garu un svabadu prātu” (Rinkužs, 1938, 39)
Tikai ar savu paša darbību var iegūt izglītību	Tika nodrošināta iespēja audzēkņiem praktizēties kora vadīšanā un ērģeļu spēlē. Mudināja audzēkņus papildināt seminārā iegūto izglītību, ieaudzīnot viņos “cilvēka pašlepnumu un tālākās izglītības slāpes” (Ambainis, 1939, 9)
Intelektuālās izglītības pamats ir ārējā uzskatāmība, īstenības izziņāšana ar iespējami visām sajūtām	Īstenoja darbības un uzskatāmības principu. Uzskatīja, ka “nav bēdīgākas gleznas kā uz sēdēšanu kārs skolotājs” (Kalniņš, 2009, 114)
Cilvēks patiešām cilvēciski veidojas, būdams tikai saskarsmē ar otru cilvēku	Kopīgi muzicējot, veidoja kvalitatīvu savstarpējo saskarsmi
Katrā jomā, pirms uzsākt sarežģītāku soli, ir jānostiprina pamati, elementārais	Īstenoja nesteidzīgu mācīšanos un pacietīgu vingrināšanos, uzskatot, ka “skolotājs nekad nedrīkst bērnam dot to, ko viņa gars nevar aptvert un pārstrādāt” (Rinkužs, 1938, 121). Jaunākajās klasēs vajadzētu dziedāt vieglus vingrinājumus pēc dzirdes, bet vecākajās klasēs vingrinājumi būtu jādzied pēc notīm. Tam, kuram vecākajās klasēs neveicas nodziedāt vingrinājumu pēc notīm, sākumā nedaudz var piespēlēt līdz

“savu tautu var mīlēt, bet tādēļ citas tautas nav jāienīst. Savai tautai var sniegt izglītību, nemaz ar nicināšanu neatraidot citu tautu panākumus kultūras laukā” (Kalniņš, 2009, 86).

Gedauts rakstā par “**Par skolām**” J. Cimzem pārmet, ka seminārā netiek dziedātas latviešu dziesmas (Gedauts, 1871). J. Cimzes un semināra audzēkņu darbība pierāda pretējo. J. Cimze nevarēja iedomāties, ka draudzes skolas skolotājs būtu nepietiekami muzikāli izglītots, tādēļ mūzika līdzās matemātikai un reliģijai seminārā ieņēma īpašu vietu. Mūzikas apguve bija paredzēta visosursos. Tiesa, semināra pastāvēšanas pirmajos gados un arī vēlāk mūzikas apguvei pieejamais inventārs bija visai trūcīgs, “tikai trīs jauni galdi un vienas klavieres” (Rinkužs, 1938, 37). Četrpadsmit gadus seminārā nebija ērģeļu. Tomēr, neskatoties uz trūcīgo materiālo bāzi seminārā, jau otrā kursa audzēkņi 1843. gadā nodibināja kori. Koristi ar četrbalsīgām

laicīgām un garīgām dziesmām pārsteidza klausītājus gan muižās, gan baznīcās. Tika dziedātas arī latviešu tautasdziesmas, kas liecina par to, ka J. Cimze kopā ar saviem audzēkņiem harmonizējis latviešu tautasdziesmas jau pirms 1869. gada, kad Turaidā skolotāju sapulcē izskanēja aicinājums vākt dziesmu melodijas un veidot apdares koriem.

J. Straume raksta, ka “mūzika ir bijusi Cimzes mīlākais mācību priekšmets” (Straume, 1922). Seminārā J. Cimze mācīja harmonijas mācību un dziedāšanu. J. Cimze prata aizraut semināra audzēkņus ar ērģeļu spēli, dziedāšanu un harmonijas mācību. Semināristi katru brīvu brīdi labprāt nodevās muzikālajām aktivitātēm. Pēc audzēkņu liecībām, J. Cimze bija prasīgs skolotājs un izvirzīja augstas prasības mūzikas jomā. Apsīšu Jēkabs (1858–1929) atceras: lai noliktu skolotāja gala eksāmenus seminārā, vajadzēja prast pietiekami labi spēlēt ērģeles. Izvēlēties visīsāko un visvieglāko prelūdiju, kurā maz jālieto pedālis, Apsīšu Jēkabs devies kārtot eksāmenu. Komisija nolēma, ka prasme spēlēt ērģeles ir apgūta nepietiekami. Tāpēc Apsīšu Jēkabs nolemj iestāties semināra pēdējā klasē, lai iemācītos trūkstošās zināšanas un apgūtu nepietiekamās iemaņas mūzikas jomā (Apsīšu Jēkabs, 1924).

Skolotāju konferencē, kas notika 1851. gadā Turaidā, J. Cimze uzstājās ar runu, kuras laikā iepazīstināja klausītājus ar prasībām, kādas tiek izvirzītas semināristam mūzikas jomā. Semināristam jāprot no galvas dziedāt baznīcas dziesmas, no lapas nodziedāt un nospēlēt korāli, kā arī jāapgūst klavierspēle. Harmonijas mācībā jāpazīst tonkārtas, akordi un intervāli, jāprot rakstīt un transponēt notis. Lai to realizētu, katru dienu vienu vai divas stundas skolotāja vadībā jāvingrinās spēlēt klavieres, jāpiedalās mūzikas pasākumos skolā un baznīcā. Harmonijai ir jābūt vienu stundu nedēļā, kuras laikā mācās transponēt un dziedāt četrbalsīgus korāļus.

Jānis Cimze mācīja audzēkņus skaidri un dzīvi. To apstiprina arī Klota ziņojums landrātu kolēģijai 1841. gadā, kur teikts, ka “darba metode ir vērtīga, un viņa mācību stundas skaidras” (Vičs, 1928, 143). J. Cimze bija stingrs un konsekvents. Viņš audzināja centīgus un domājošus skolotājus un rūpējās, lai no audzēkņiem iznāktu mūzikas skolotāji ar plašu redzesloku. Viņš aicināja semināra audzēkņus apmeklēt koncertus, pēc tam kopīgi ar viņiem vienmēr pārsprieda redzēto un dzirdēto. Semināristiem tika dota iespēja izprast pašizglītošanās nozīmi personības pilnveidošanās procesā. Tādēļ nav brīnums, ka daudzi semināra absolventi turpināja izglītību mūzikas jomā, gan iestājoties augstākajās mūzikas izglītības iestādēs, gan pilnveidojot savas zināšanas un prasmes pašmācībā.

J. Cimze uzskatīja, ka skolotājam prasmīgi un aktīvi jāvada mācību process. Skolotājam muzikāli pedagoģiskajā procesā jāīsteno darbības un uzskatāmības princips, kas ir intelektuālās izglītības pamats. Arī mūzikas pedagoģija prasa, lai mūzikas likumsakarību izziņāšana tiktu realizēta ne tikai ar dzirdes, bet arī ar pārējo sajūtu palīdzību. Tam nepieciešama skolotāja izdoma un aktīva darbību mūzikas nodarbībās.

J. Cimzem vienmēr bija svarīgas sirsnīgas attiecības ar Vidzemes skolotāju semināra audzēkņiem. Viņš iestājās pret autoritāru vadības stilu, jo jebkura apspiešana rada audzēkņos neuzticību un mazina savstarpējās sadarbības efektivitāti. Viņš ticēja, ka izglītības jēga ir spējā palīdzēt audzēkņim izglītoties un attīstīties, tādēļ muzikāli pedagoģiskajā darbībā veicināja aktīvu izziņas un prāta darbību. Piemēram, apgūstot

komponēšanas pamatus J. Cimzes vadībā, audzēkņiem bija iespēja koncertos uzstāties ar pašu sacerētām dziesmām. Par to liecina semināra absolventa Kaktiņa teiktais, ka 8. kursa audzēkņi nodziedājuši jauku svētku dziesmu, kuru kāds no audzēkņiem bija sacerējis (Kalniņš, 2009, 97).

Vidzemes skolotāju seminārā audzēkņiem bija iespēja praktizēties kora vadīšanā. Baznīcas mūzikas apguvi vadīja pats J. Cimze, bet laicīgo dziesmu dziedāšanas apguve tika uzticēta vai nu skolotāja palīgam, vai arī kādam audzēkņim. Lai kora dziedāšanai seminārā būtu labi rezultāti, J. Cimze pielika lielas pūles. Ne mazāk svarīgi bija audzēkņiem praktizēties ērģeļu spēlē, un tāda iespēja viņiem bija nodrošināta. Vidzemes skolotāju seminārā darbdienu vakaros pie lūgšanas audzēkņi pēc kārtas spēlēja ērģeles. Paši semināra audzēkņi sacerēja priekšspēli un starpspēles. Svētdienās vecāko kursu semināristi ērģeļu spēlēšanā vingrinājās Valkas baznīcā. Tas deva iespēju praktizēties turpmākajam ķestera darbam, jo tanī laikā skolotājs vienlaikus pildīja vairākus pienākumus. Skolotājs skolā mācīja dziedāšanu, vadīja kori un draudzes baznīcā spēlēja ērģeles.

Vidzemes skolotāju seminārā audzēkņi pirmie sāka dziedāt dziesmas četrbalsīgi, kas bija viens no priekšnosacījumiem, lai Pirmajos Vispārējos latviešu dziesmu svētkos varētu dziedāt kopā daudzbalsīgi. Svinot Pirmo Vispārējo dziesmu svētku 65 gadu jubileju, tika uzsvērts: ja nebūtu Vidzemes skolotāju semināristu un absolventu aktīvas iesaistīšanās mūzikas sabiedriskajā dzīvē, tad “vispārējie dziesmu svētki būtu notikuši desmit gadus vēlāk” (Dziesmotu, latvisku garu 1938. gadā!, 1938, 3). Vidzemes skolotāju semināra absolventi ne tikai organizēja lielākus vai mazākus dziedāšanas svētkus, bet arī dibināja biedrības, organizēja korus, radīja interesi par dziedāšanu, veicināja mūzikas un dziedāšanas attīstību skolās un draudzēs.

## Krājuma “Dziesmu rota” izglītojošā nozīme

J. Cimze radīja pirmo latvisko repertuāru esošajiem un topošajiem koriem. J. Cimze un viņa semināra audzēkņi krāja tautasdziesmas, harmonizēja tās daudzbalsīgai dziedāšanai un sastādīja krājumu “Dziesmu rota”, kurš sastāv no divām daļām. Tas deva iespēju papildināt koru repertuāru un pilnveidot četrbalsīgas dziedāšanas prasmes.

Lai arī publikācijās mūzikas pārstāvji norāda uz trūkumiem, kuri piemīt krājumā “Dziesmu rota” ietvertajām latviešu tautasdziesmu apdarēm, tomēr nenoliedzama ir to izglītojošā nozīme.

Pirmkārt, tiek veidota izpratne par tautasdziesmu apdaru stiliem. J. Graubiņš uzskata, ka J. Cimzes tautasdziesmu harmonizācijas stils ietekmējis viņa skolotājs profesors L. Erks. Tiesa, salīdzinot ar skolotāju, J. Cimzes harmonizējumi ir “bagātāki, krāšņāki, drošāki, balsvedība vieglāka, mazāk salkanuma un sentimentālisma” (Graubiņš, 1932, 40). Stila principi ir saglabāti tie paši, kas profesoram L. Erkam. J. Cimzes harmonizējumos var atrast arī daudzas novirzes no vispārpieņemtajiem harmonijas mācības noteikumiem. J. Graubiņš kā piemēru min paralēlas oktāvas vai kvintas, neatrisinātu vai citā balsī atrisinātu septīmu (Graubiņš, 1932). J. Cimze nebaidījās arī no disonansēm, ko radīja nesagatavotas aiztures, alterēti akordi, nonakordi.

Jēkabs Vītoliņš norāda, ka J. Cimze nav varējis atklāt latviešu melodiju īpatnējo tonālo dabu un tonālā kolorīta dažādībai izmantojis hromatismu balsvedībā un akordu alterējumus. Viņš uzskata, ka “vācu līdertāfeliskā dziesma” (Vītoliņš, 1973, 8) kavē latviešu kordziesmas un tās patstāvīga stila izveidošanos un nostiprināšanos koros. Neskatoties uz kritiku, viņš saprot, ka šādi iebildumi, vēsturiski raugoties, ir netaisni, jo vienīgais paraugs, kam J. Cimze varēja sekot, bija vācu tautasdziesmu apdares koriem (Vītoliņš, 1970, 11).

K. Mediņš pārmet J. Cimzem nekritisko pieeju tautasdziesmu atlasē. Viņš uzskata, ka J. Cimze nav izpratis latviešu tautasdziesmu metriku, ignorējis jauktos taksmērus un dažreiz lietojis uztakti, tāpēc ir novērojams nepareizs nošu grupējums (piemēram, “Mēs deviņi bāleliņi”). Tautasdziesmu apdarēs ir sastopami nepareizi tautasdziesmu melodiju ritmiskie grupējumi (piemēram, “Seši mazi bundzinieki”), lietoti nepamatoti alterētie akordi, dabiskā minora melodija pārveidota harmoniskā minorā (piemēram, “Ej, saulīte, drīz pie Dieva”), ignorējis senās skaņkārtas, kadenču izvēlē ir bijis vienpusīgs un raksturīgs melodijas korāliskais harmonizēšanas veids (piemēram, “Brāļa zelta līgaviņa”), kur ik pēc divām taktīm ir fermāta. K. Mediņš labi izprot, ka “nepilnīgs un vispusīgs būtu J. Cimzes latviešu tautas dziesmu melodiju harmonizēšanas apskats, ja neminētu veselu rindu tautas dziesmu, kuru apdares pelna ievērtību vēl šodien” (Mediņš, 1973). Visas diatoniski veidotās tautasdziesmu apdares viņš novērtē pozitīvi (piemēram, “Kur tad tu nu biji, āzīti manu”, “Rīga dimd”, “Krauklīts sēž ozolā” u. c.).

Krājumā “Dziesma rota” tiek saskatītas arī daudzas pozitīvas lietas. Vērojami savdabīgi latviska tautasdziesmu apdaru stila elementi mūzikas valodā (Torgāns, 2007), un nav noliedzams mūziķa talants un krājuma vēsturiskā nozīme (Ancītis, 1984). Ar krājumā ievietoto dziesmu palīdzību J. Cimze tautai atklāja, cik latviešu tautasdziesma skaista, bagāta un vajadzīga. Tas modināja pašapziņu (Grāvītis, 1972). Daudzas latviešu tautasdziesmu apdares ir ļoti vienkāršas, nereti izveidotas strofiskā formā, gaumīgas un poētiski harmonizētas (Bērziņa, 1956), savukārt melodijās ir daudz dažādības gan tonālā raksturā, gan metrikā (Bērziņa, 1964). J. Cimzes tautasdziesmu apdarēs G. Goluba saskata krāšņu harmoniju izvēli, augstu tehnisku meistarību un gaumīgumu (Goluba, 1990).

J. Liepiņš saskata pozitīvas iezīmes dziesmu krājumā “Dziesmu rota” ietvertajās tautasdziesmu apdarēs. Viņš uzskata, ka J. Cimze “radījis jau savā laikā īsto līdzsvaru starp nacionālo un internacionālo” (Liepiņš, 1931). Arī Jūlijs Sproģis saudzīgi kritizē J. Cimzes tautasdziesmu apdares, uzskatot, ka jāmēģina izprast mūziķa kultūras dzīves apstākļus (Sproģis, 1939).

Populārākās J. Cimzes tautasdziesmu apdares, kuras kori dziedājuši Vispārējos latviešu dziesmu svētkos, ir “Rīga dimd” un “Nu, ardievu Vidzemīte”. Tiesa, tautasdziesmas “Rīga dimd” apdare Trešajos Vispārējos latviešu dziesmu svētkos izskan jaunā redakcijā. Nevienam vien reizi ir dziedātas arī tautasdziesmu apdares “Krauklīts sēž ozolā” un “Ej, bāliņi, lūkoties”.

Neskatoties uz tautasdziesmu apdaru pamatoto kritiku, tām ir izglītojoša nozīme. Krājumā “Dziesmu rota” ietvertās tautasdziesmu apdares dot ieskatu J. Cimzes harmoniskās valodas paņēmienos. J. Cimzes tautasdziesmu harmonizācijas metode, kas balstījās uz vācu mūzikas skolas principu, ir saskatāma viņa skolnieku darbos.



## Secinājumi

Mūzikas pedagoģijas pirmsākumi Latvijas skolās ir saistīti ar J. Cimzes pedagoģisko darbību, kuru lielākoties noteica 19. gadsimta kultūras dzīves apstākļi.

Mūzikas pedagoģija sastāv no trīs savstarpēji saistītiem komponentiem: mūziķa personības veidošanās, mākslinieciski estētiskās audzināšanas un muzikāli profesionālās izglītošanās. Visus trīs mūzikas pedagoģijas komponentus Jānis Cimze realizēja, organizējot un vadot Vidzemes skolotāju semināru. Veiksmīgi realizēt pedagoģisko darbību mūzikas jomā Jānim Cimzem palīdzēja labas muzikālās spējas un tādas personības īpašības kā daudzpusīgums, atvērtība jaunajam, vēlme attīstīties un izzināt, neatlaidība un darba mīlestība. Jāņa Cimzes kā pedagoga izaugsmi ietekmēja Vācijā (Veisenfelsas skolotāju seminārā un Berlīnes Universitātē) iegūtās zināšanas un prasmes mūzikas pedagoģijas jomā, kā arī iespēja iepazīties ar Eiropas vadošo pedagogu – J. H. Pestalocija, F. A. Dīstervēga u. c. – pedagoģiskajām idejām.

19. gadsimta otrajā pusē J. H. Pestalocija pedagoģisko ideju ieviešana notika daudzās Eiropas nacionālajās izglītības sistēmās. Jānis Cimze prata saskatīt J. H. Pestalocija piedāvātās mācīšanas un audzināšanas sistēmas priekšrocības un Vidzemes skolotāju seminārā īstenoja muzikāli pedagoģisko darbību, kas būvēta uz demokrātisma un racionālisma pamatiem. Viņš ticēja, ka izglītība ir cilvēka patstāvīgās tikumiskās, garīgās un fiziskās attīstības pamats. Tādēļ Vidzemes skolotāju seminārā audzēkņi ieguva zināšanas mūzikas jomā personīgo pārdzīvojumu rezultātā, bet prasmes un praktiskās iemaņas attīstīja aktīvā un radošā darbībā. Jānis Cimze spēja Vidzemes skolotāju semināru izveidot par muzikāli pedagoģisko centru un semināristus aktīvi iesaistīt sabiedrības mūzikas dzīvē, kā arī veicināt J. H. Pestalocija ideju ieviešanu tālākā Latvijas sociokultūras situācijā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Ambainis, V.** Latviešu skolu tēvs Jānis Cimze. *Dzelzceļnieks*, Nr. 22, 1939, 9.–10. lpp.
2. **Ancītis, V.** Mūsu skolas un kora dziesmas tēvs. *Pionieris*, Nr. 53, 1984, 4. lpp.
3. **Apsišu Jēkabs.** No manas dzīves. No: *Raksti, I. sēj.* Rīga: A. Gulbja izd., 1924.
4. **Bērsons, V. J.** Cimzes semināra darbība un tā nozīme. *Cēsu vēstis*, Nr. 337, 1939.
5. **Bērziņa, Dz.** Jānis Cimze. *Literatūra un māksla*, Nr. 43, 1956, 3. lpp.
6. **Bērziņa, Dz.** Jāņa Cimzes atcerei. *Karogs*, Nr. 7, 1964, 152.–153. lpp.
7. **Čakars, O., Grigulis, A., Losberga, M.** *Latviešu literatūras vēsture no pirmsākumiem līdz XIX gadsimta 80. gadiem.* Rīga: Zvaigzne, 1987. 465 lpp.
8. **Dēķens, K.** Cimzes nozīme latviešu attīstībā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 12, 1931.
9. Dziesmotu, latvisku garu 1938. gadā! *Latvijas Kareivis*, Nr. 1, 1938, 3. lpp.
10. **Gedauts.** Par skolām. *Baltijas Vēstnesis*, 1871, Nr. 18–20.
11. **Goluba, G.** *Baumaņu Kārlis.* Rīga: Liesma, 1990. 172 lpp.
12. **Graubiņš, J.** Jānis Cimze – tautasdziesmu harmonizētājs. *Burtnieks*, Nr. 1, 1932, 59.–64. lpp.
13. **Graubiņš, J.** Jānis Cimze – tautasdziesmu harmonizētājs. *Burtnieks*, Nr. 3, 1932, 40.–45. lpp.
14. **Grāvētis, O.** “Dziesmu rotai” simts gadu. *Dzimtenes Balss*, Nr. 22, 1972, 5. lpp.



15. **Kalniņš, J.** *Jānis Cimze, Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors*. Valka: Valkas novadpētniecības muzejs, 2009. 202 lpp.
16. **Liepiņš, R.** Jāņa Cimzes nāves pagājuši 50 gadi. *Mūsu Nākotne*, Nr. 17, 1931.
17. Literarisches. *Allgemeine musikalische Zeitung*, 43. Jahrgang, Nr. 23. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1841, S. 459–461.
18. **Mediņš, K.** Jānis Cimze. *Latvju Mūzika*, 1973, 1., 510.–521. lpp.
19. **Pestalozzi, J. H.** *Darbu izlase, veltīta pedagoga 250. gadu atcerei*. Rīga: Latvijas Universitāte, 1996. 140 lpp.
20. **Rinkužs, K.** *Jānis Cimze*. Rīga: Valters un Rapa, 1938. 149 lpp.
21. **Sproģis, J.** Cimzes dziesmu rota. *Brīvā Zeme*, Nr. 268, 1939.
22. **Straume, J.** Cimze kā dziedātāju koru un tautas dziesmu harmonizētājs. *Latvju Mūzika*, Nr. 01–02, 1922.
23. **Torgāns, J.** *Jāņa Cimzes dziesmu rota un tās nozīme*. Rīga: Musica Baltica, 2007. 23 lpp.
24. **Vičs, A.** *Latviešu skolu vēsture*. 3. grāmata. R. L. B: Derīgu grāmatu nodaļas izdevums, 1928. 656 lpp.
25. **Vičs, A.** Jānis Cimze. *Audzinātājs*, Nr. 10, 1931, 3.–8. lpp.
26. **Vītoliņš, J.** *Tautas dziesmu latviešu mūzikā*. Rīga: Liesma, 1970. 171 lpp.
27. **Vītoliņš, J.** *Jānis Cimze. Dziesmu rota*. Rīga: Liesma, 1973. 146 lpp.
28. **Zīriņa, I.** Skolotājs un dziesmu vīrs. 2013. Pieejams: <http://valmiera.zurbu.net/document/1662> (skatīts 24.01.2014.).

## Summary

*This paper explains the concept of music education and describes the musical abilities of Jānis Cimze and his qualifications in the field of music as well as a further analysis of music acquiring in the Vidzeme teachers' seminary. The educational value of the collection entitled "A garland of songs" is provided. The study found that Jānis Cimze was musically gifted and he had a chance to obtain a good musical education in Germany. While working as a director of Vidzeme teachers' seminary, Jānis Cimze implemented the cognition of J. H. Pestalozzi in the musical educational activities. Namely, he promoted the adherence to moral principles, inner freedom and quality mutual interaction among his students. Jānis Cimze believed in leisure learning, patient practicing, performance and visibility principles and practiced them. As a result, the students of Jānis Cimze became outstanding music teachers, choir conductors, organists and composers.*

**Keywords:** Jānis Cimze, music education, Vidzeme teachers' seminary.

## Rīgas Domscolas skolotāja J. G. Herdera pedagoģiskais mantojums

### *Educational Legacy of J. G. Herder, the Teacher of Riga Dome School*

**Ineta Strautiņa**

Alberta koledža

Juglas iela 5/1–48, Rīga, LV-1024

E-pasts: [ineta100@inbox.lv](mailto:ineta100@inbox.lv)

Raksta mērķis: izanalizēt J. G. Herdera pedagoģiskos rakstus, avotus par viņa pedagoģisko darbību Rīgas Domskolā (1764–1769) un atklāt viņa pedagoģisko mantojumu. Herders – vācu filozofs un apgaismības ideju aizstāvis – savas pedagoģiskās idejas formulēja, balstoties uz 18. gadsimta vēsturiskajiem notikumiem un apgaismības progresīvajām tendencēm. Rakstā analizēti Herdera pedagoģiskie raksti. Tajos rodama īpaša pedagoģiskā doma, kas, pārbaudīta praksē un izteikta atziņās, ir apliecinājums apgaismības ideju ienākšanai Rīgā 18. gs. otrajā pusē un to attīstībai arī turpmākajā izglītības attīstībā. Rakstā analizēti Herdera pedagoģiskie uzskati par skolu un audzināšanu, mācību saturu un tā apguvi, skolotāja tēlu, disciplīnu kā līdzekli mācību un audzināšanas darbā.

**Atslēgvārdi:** apgaismība, audzināšana, Herdera pedagoģiskās atziņas.

### **Herders Rīgā**

Skolas pedagoģijā jau 18. gadsimtā nozīmīgu lappusi ierakstījis Rīgas Domscolas skolotājs Johans Gotfrīds Herders (*Johann Gotfried Herder*, 1744–1803). Vācu filozofa un apgaismības ideju paudēja J. G. Herdera pedagoģiskie raksti ir pagātnes mantojums, kas savu vērtību un aktualitāti skolas pedagoģijā nav zaudējis arī pašlaik.

“Vācu humānists Johans Gotfrīds Herders bija teologs, dzejnieks, filozofs, vēsturnieks, literatūras kritiķis un pedagogs. Savas darbības un slavas kalngalus Herders sasniedza Veimārā, kur viņš bija hercoga valsts ģērālsuperintendants, galma virspredīkotājs un augstākais skolu priekšnieks. Herdera personībai visspilgtāko spožumu piedod tas, ka viņš bija Gētes un Šillera draugs. Toreiz viņus uzskatīja par Veimāras trīs lielajiem.” (Vecozols, 1944, 99) Emīls Overlahs darbā “J. G. Herders kā pedagogs” dod laikabiedru vērtējumu par viņu: kāds viņu ir nosaucis par lielo vācu ģēniju, kāds cits ir teicis, ka viņā kā personībā apvienojoties pusducis ģēniju, vēl kāds ir sacījis, ka, lai arī kādai kultūras dzīves jomai viņš pievērstos, viņā slēpjoties bagātīgs un dziļš gara spēks (Overlach, 1854, 13). Bet Kurts Stavenhāgens darbā “Herders Rīgā” pauž viedokli, ka “herderiskais” Herderā ir izaudzis tieši Rīgā, jo “Rīgā viņš piedzīvoja dvēseles brīvlaišanu, un Rīga, ko viņš dēvēja par ziemeļu Ženēvu, kļuva Arhimeda punkts, no kura viņš iekustināja savu pasauli” (Stavenhagen, 1925, 51).

Pēc Kēnigsbergas Universitātes beigšanas Herders ieradās Rīgā un uzsāka darbu Rīgas Domskolā, līdzīgi ņemot Kanta novēlējumu “nenoslēgties šaurā amata jomā, bet aktīvi iet sabiedrībā, nenorobežoties no praktiskām jomām, iepazīt cilvēkus un pašam sevi veidot par brīvu un komunikablu personību” (Vecozols, 1944, 14). Herders “Rīgas periodā” (1764–1769) darbojās daudzās jomās (bibliotekārs, mācītājs, literāts, literatūrzinātnieks), bet īpaši nozīmīga ir viņa pedagoģiskā darbība pirmajā darbavietā: 1764. gada decembrī Herders sāka strādāt Rīgas Domskolā par citu pedagogu aizvītojamu, palīgskolotāju, pēc tam par patstāvīgu skolotāju. Viņa slodze skolā bija 29 stundas nedēļā.

Domskola vairākus gadus desmitus bija vienīgā mācību iestāde tagadējā Latvijas teritorijā. Gadsimtiem ilgi tā bija Rīgas muižniecības lepnums un prieks. 18. gadsimts Rīgas Domskolai nebija sevišķi auglīgs, to nomāca Licejs, kuru gan morāli, gan materiāli atbalstīja valdība.

Kad Herders ieradās Rīgā, viņu spārvoja optimisms un pievilcīgas nākotnes izredzes. Vēlāk šo laika posmu viņš novērtēja kā laimīgāko jaunības laiku, ko viņš uzskatīja par skaistu sapni, un tāds tas palika viņa atmiņās. Vēl ilgus gadus turpinājās Herdera sarakste ar Rīgā iegūtajiem draugiem.

Apgaismības gars skolā sākās, kad G. Lindners pārnāca no Kēnigsbergas un sāka vadīt Domskolu. Lindnera nopelns bija arī tas, ka viņš Domskolai piesaistīja Herderu. Lindners izvēlējās Herderu viņa progresīvo vēsturisko, filozofisko un estētisko uzskatu dēļ. Jaunais Herders viņam šķita kā jaunās paaudzes pedagogs, kas atrodas virs vidusmēra līmeņa.

Sākot pedagoga darbu, Herders izstudēja jaunāko vācu un franču pedagoģisko literatūru, īpaši mērķtiecīgi un selektīvi izmantoja Ruso idejas, viņa darbu “Emīls jeb par audzināšanu”. Herderu saistīja Ruso darba brīvais un tautiskais gars, tajā izklāstītā mācību un audzināšanas saikne ar dabu un katra audzēkņa individuālo spēju un patstāvīgas domāšanas attīstīšana. Viņa darbības aprakstu un darbu (*Schulreden*, “Uzrunas skolai”) analīze ļauj secināt, ka Herdera galvenie pedagoģiskie principi bija šādi:

- katra priekšmeta mērķtiecīgs ieguldījums personības veidošanā;
- vispārējā garīgā apvāršņa nemītīga paplašināšana;
- teorijas un prakses vienotība un mijiedarbība;
- estētiska mācību priekšmetu pasniegšana.

Herdera darbības gadiem Rīgas Domskolā bija liela nozīme, jo tie būtiski ietekmēja viņa pedagoģisko uzskatu tālāko attīstību un pilnveidošanos. Rīgā Herders ieguva daudzveidīgu skatījumu par skolas būtību un metodiku. Šos principus viņš izmantoja arī vēlāk. Herders uztvēra savu pedagoga profesiju ar vislielāko nopietnību. Pēc savas iekšējās būtības un uzliktā pienākuma viņš bija audzinātājs. Cilvēks viņam bija visa mērķis. Ar savu personību viņš centās audzināt jaunatni, raksturojot to šādi: “Jaunatnei ir elastīgs temperaments, tā uztver viegli, klausās viegli un grib, lai pret to attiecas ar mīlestību. Tai lielākoties ir labi, tīkami paradumi. Vispārīgi te svarīga ir laba saskarsme – ar cieņu un pieklājību.” (Hollander, 1980, 77)

Herdera kā Domskolā skolotāja darbība tika atzinīgi novērtēta. Diemžēl saglabājušies tikai nedaudzi bijušo skolēnu atzinumi par Herderu kā pedagogu, un arī tie tika apzināti, tikai pateicoties viņa sievai Karolīnai. Tā, piemēram, bijušie audzēkņi

vecumdienās ar pateicību atcerējās viņa interesantās nodarbības. Herdera mācību metode esot bijusi lieliska, viņa saskarsme ar skolēniem – humāna. Birģermeistars Vilperts rakstīja, ka atceroties Herdera nodarbību laiku ar lielu baudu. Tāpat izteicās arī kādas trīs māsas no cienījamās ģimenes, Herders vēl ilgi esot dzīvojis šo sieviešu dvēselēs. Domskolas pedagogi Herderu uzskatīja par laipnu skolotāju.

Herdera pedagoģiskajos rakstos *Schulreden*<sup>1</sup> rodama īpaša pedagoģiskā doma, kas, pārbaudīta praksē un izteikta atziņās, ir kā apliecinājums apgaismības ideju ienākšanai 18. gs. otrajā pusē, un to attīstībai varam izsekot arī turpmākajā izglītības sistēmas attīstībā.

## Herders par skolu un audzināšanu

Sabiedrība nevar pastāvēt bez skolas, skola – bez skolēniem, skolēni – bez vecākiem, un tas ir viens veselums. Herders šo savienību raksturo šādi: “Katrai humānai iestādei vai savienībai, lai kāda forma tai būtu, ir kopēja būtība. Svarīgi ir šādi momenti: kādēļ šī savienība pastāv, lieta, ar ko tā nodarbojas, mērķis, uz kuru tā tiecas, iekšējo un ārējo interešu atkarība. Institūta kopīgā lieta ir dvēsele, visas pārējās institūcijas ir tikai kā ķermeņa daļas. Lai panāktu šāda institūta veselību un uzplaukumu, vispirms ir nepieciešams garīgais raksturs, ko sauc par integritāti. Integritāte ir kaut kas vesels, neskarts, visas detaļas ir veselā, pilnīgā stāvoklī. Šādā stāvoklī tas veselums bauda un izmanto visus savus spēkus. Mūsu daba, mūsu jaunatne uzplaukst integritātē, ja ķermenis un dvēsele dara savu. Lai institūtam būtu vesela slava, katram tā loceklim jāpārstāv sava līdzdalība” (Herder, 1969, 168–169); “Institūta kopīgā lieta ir dvēsele, visas pārējās institūcijas ir tikai kā ķermeņa daļas.” (Herder, 1969, 168–169)

Herders redz skolas izaugsmi saistībā ar kultūras attīstību visā Eiropā kopumā: “Kāds raksturs varēja būt Eiropas jaunajai kultūrai, redzams no iepriekšējā; vienīgi tādu cilvēku kultūra, kādi viņi bija un gribēja būt, – kultūra caur darbīgumu, zinātnēm un mākslām. Kam tā nebija vajadzīga, kas to nicināja vai izmantoja visaptverošu veidošanu caur audzināšanu, likumiem un zemju konstitūciju – un kad par to varēs domāt? Tomēr cilvēku saprāts un pastiprinātā kopējā darbība turpina savu neapturamo gaitu, un uzskatāt to vienkārši par labu zīmi, kaut ar vislabākais neienākas pirms laika.” (Herders, 1995, 346)

Bet, lai kultūra attīstītos, lai cilvēki varētu saprasties un kopā darboties, ir nepieciešama valoda, bez kuras nevar pastāvēt neviena tauta: “Valoda ir zinātnes instruments un tās sastāvdaļa; tas, kurš raksta par kādas valsts literatūru, nedrīkst atstāt bez ievērības arī tās valodu. Nepastāv tauta, kurai būtu lieli dzejnieki, bet nebūtu poētiska valoda, būtu labi prozaīki, bet nebūtu elastīga valoda. Ja valoda mazattīstīta, tad dižgariem, kuri nākuši pasaulē, lai pārvarētu šķēršļus, nākas to pašiem izgudrot – jāsaugrauj vecais un jārada jaunais; tie, kuri nedroši tam seko un mokās, nekad nevarēs parādīt: to esmu radījis es!” (Herders, 1995, 195)

Sabiedrības progress ir iespējams, pateicoties audzināšanai, jo katra jaunā paaudze apgūst iepriekšējās paaudzes pieredzi. Un, kā uzskatīja Herders, zinātni var

<sup>1</sup> Autores tulkojums no vācu valodas.

mācīt katrs skolotājs, kurš prot savu priekšmetu, bet audzināt nav lemts katram skolotājam, jo tad jāprot skolēnam palīdzēt, jāprot viņu uzklaut un ar viņu sarunāties. Prasme audzināt – tā ir vesela māksla, ko nav tik viegli apgūt, šim darbam ir vajadzīgs arī talants. Audzināšanas problēmām Herders pievērsa īpašu uzmanību, viņaprāt, mācību un audzināšanas darbam skolā jābūt cieši saistītiem procesiem, kuri attīstās un veidojas mijiedarbībā. K. Stavenhāgens Herderu kā pedagogu raksturo šādi: “Herders bija pirmais, kurš bērnam nesaskatīja pieaugušo, un viņa princips bija: katram vecumam savu, bet ne vairāk.” (Stavenhagen, 1925, 18)

Par audzināšanu Herders rakstīja gan rakstos, gan darbā “Idejas par cilvēces vēstures filozofiju”. Viņš uzskatīja, ka cilvēka audzināšana var norisināties tikai atdarināšanas un vingrināšanās ceļā, paraugam atveidojoties atspoguļojumā.

Paralēli skolotāja amatam Herders kopš 1767. gada strādāja par abu Rīgas priekšpilsētas baznīcu (Ģertrūdes un Jēzus baznīcas) priesteri. Priestera slodze bija 6 sprediķi 14 dienās. Arī viņa sprediķi bija aizkustinājuši cilvēku sirdis garīguma un pievilcīgās valodas dēļ. Herders bija mācītājs, kurš savos sprediķos vispirms runāja par cilvēka dzīvi, par dažādiem posmiem cilvēka dzīvē, viņa likteni, par visu to, kas īsti aizkustina cilvēkus. Un tāpēc sprediķis iedarbojas ne tikai uz prātu, bet arī uz cilvēka sirdi. Patiesībā runa ir par savdabīgu dvēseles atvēršanu, kur pēc tam tiek dēstīts mācītāja gars. Savu mācītāja sprediķotāja uzdevumu un vietu Herders motivēja ar iespējām veidot vārda iespaida loku – “iesēt vārdu, kas varētu darīt laimīgas cilvēku dvēseles” (Vecozols, 1944, 13; 139).

Skola un audzināšana 18. gadsimtā bija cieši saistīta ar baznīcu un reliģiju, un tās ietekme bija tik ļoti liela, ka sabiedrība nevēlējās un pat neuzdrošinājās neko iebilst un kaut ko mainīt, taču Herdera pārliecība bija, ka vēlmei apmeklēt baznīcu un klausīties sprediķi jānāk no dvēseles, no iekšējās sirdsbalss. Herders neuzspieda reliģiju, bet viņa sprediķos izteiktie uzskati un domas bija aicinājums atnākt vēlreiz. Tas nozīmē, ka Herders arī baznīcā, lasot sprediķi, varēja aizraut cilvēkus ar savām runām un uzskatiem, un tādēļ arī viņu dēvēja par jaunā laika filozofu. Viņš aicināja ar jaunām idejām un vēsmām mainīt pasauli un mainīties pašiem.

Vēl viens svarīgs virziens Herdera darbībā ir estētiskā termina “tautiskums” ieviešana. Šo jēdzienu viņš saista ar audzināšanas darbu, jo uzskatīja, ka folklorā ir tas audzināšanas līdzeklis, ar kura palīdzību var nepiespiesti iemācīt jaunajai paaudzei būt savas tautas, savas zemes un savas nācijas patriotiem. J. G. Herders, uzsverot katras tautas kultūras nozīmi, ir teicis: “Tautas kultūra ir tās eksistences zieds, ar ko tā atklājas patīkama, taču viegli ievainojama.” (Herders, 1995, 311) Herdera darbību folkloras jomā, nozīmi latviešu tautas vēsturē un viņa daudzšķautņaino personību kopumā analizējis Roberts Klaušņš rakstā “Herders dzīvē un darbā”, uzsvērdams: “Lai cik tas dīvaini, tomēr Herders var mūs mācīt mīlēt savu zemi, vēsturi, kuru viņš pirms simts gadiem mīlējis un sapratis.” (Klaušņš, 1905, 287)

## Mācību saturs un tā apguve

Rīgas Domskolā Herders ieviesa vairākus priekšmetus, kuri bija nepieciešami elitārajās skolās, popularizēja uzskatu, ka skolotājam jābūt ne tikai talantīgam sava priekšmeta zinātājam, bet arī talantīgam audzinātājam, ka mācību darbam jābūt

mijiedarbībā ar audzināšanas darbu. Šeit rodams principa “audzinošās mācības” aizsākums. Herders uzsvēra, ka nedrīkst uzspiest kādu zinātni, bet jārada interese mācīties, ka nedrīkst skolēnus sodīt par nepadarītu darbu vai sliktu uzvedību, bet jānoskaidro iemesli, kāpēc tas tā ir noticis. Herders pats izveidoja savus mācīšanas postulātus:

- mācīt, lai tas sagādātu prieku kā skolotājam, tā arī skolēnam;
- mācīt, lai aizrautu skolēnus;
- mācīt, lai būtu vēlēšanās apgūt aizvien jaunas zinātnes;
- mācīt tikai to, kas paredzēts atbilstošajam vecuma posmam;
- mācīt priekšmetus teorētiski un praktiski;
- mācīt, lai skolēns redzētu zināšanu praktiskā lietojuma nozīmi.

Herders uzskatīja, ka skolā jā mācā svešvalodas, matemātika, dabaszinātnes, viņa galvenie centieni bija katra priekšmeta mērķtiecīgs ieguldījums personības veidošanā, vispārējā garīgā apvāršņa nemitīga pilnveidošana, teorijas un prakses vienotība un mijiedarbība. Herders īpaši rūpējās par mācību estētisko pusi, uzsverot, ka skolā jāvalda grācijai: “Jo vienīgi tur, kur daile apvienojas ar gudrību, pedagogs būs sasniedzis savu mērķi” (Herders, 1995, 13); “Sausa ontoloģija, kosmoloģija, psiholoģija, teoloģija, loģika, ētika, politika, dabas mācība utt. nepatīk nevienam. Bet, ja visu šo zinātņu patiesību padara dzīvu, ja apgaismo to izcelsmi, sakarības, lietderību, lietošanu, pietuvina tās dvēselei, par kādām skaistām zinātnēm tās visas var kļūt.” Nozīmīgu vietu ieņem arī valodas un klasiskā literatūra; šeit jāpiemin tulkojums, literārā darba un rakstnieka valoda, kas dos iespēju izprast viņa valodas garu, formu un izteiksmes iespējas, ciktāl tas varētu būt iespējams mātes valodā. Labs tulkojums ir pirmais palīglīdzeklis katras nācijas un valodas izglītībai (Herders, 1995, 63).

Viņš uzsvēra vingrināšanos kā iegūto zināšanu atkārtošanos un nostiprināšanas līdzekli: “Visa cilvēka audzināšana var norisināties tikai atdarināšanas un vingrināšanās ceļā, paraugam atveidojoties atspoguļojumā, – vai mēs to varētu nosaukt kaut kā labāk nekā pēctecība? Taču cilvēkam, kurš cenšas atdarināt savu paraugu, nepieciešami spēki, ar kuru palīdzību viņš uztver un līdzīgi uzturam pārveido savai dabai atbilstošā formā visu, ko viņam sniedz apkārtējā pasaule” (Herders, 1995, 200); “Vingrināšanās ir visa pilnīguma paraugs, mācīšanās vien kļūtu lielākoties nelietderīga” (Herder, 1969, 59); “Kurš pavasarī nesēj, tas rudenī nevāc ražu; kurš jaunībā necenšas un nemēģina, necīnās ar zinātnēm, valodām, grūtībām un šķēršļiem un visus neuzvar, tie netiek vēlāk kronēti un atpūtas gados tiek nievāti.” (Herder, 1969, 59)

Herders uzskata, ka viss ir atkarīgs no izvēles, metodes un mācīšanas veida. Ja skolotājs, to, ko stāsta, padara interesantu, attēlo, pietuvina sapratnei un sirdij, tad viņš līdz ar to nodarbina skolēna garīgo spēku. Kā uzskata Herders, patiesība, skaistums un tikumība ir cilvēcisko zināšanu trīs grācības, trīs nedalāmas lietas.

## Skolotāja tēls

Kā uzsvēris Herders, sabiedrībai jāvirzās uz savu augstāko attīstības pakāpi, humānismu (Herders, 1995, 195), jo tas izpaužas cilvēka cildenumā, intelektā un

brīvībā, viņš akcentē, ka humānisms atbilst cilvēka dabiskajam stāvoklim. Herders izceļ skolotāja lomu jaunās paaudzes mācīšanas un audzināšanas procesā un norāda, ka teorētiskās zināšanas jāapvieno ar praktisku tā lietojumu, kā arī uzsver skolotāja prasmi un talantu, un viņa cilvēciskās īpašības.

Savos rakstos Herders īpaši pievēršies skolotājam un izvirzījis prasības viņa ārējam tēlam un personības iezīmēm. Skolotāja darbā Rīgas Domskolā Herders guva pārlicību arī par to, ka ikvienai zinātnei jābūt ne tikai saturiski bagātai, bet arī tādai, lai tā izraisītu interesi, atvērtu cilvēku sirdis un dvēseles, ne tikai prātu. Herders uzskatīja, ka pedagogam jābūt burvim, kas prot piesaistīt audzēkņu uzmanību un radīt vēlēšanos apgūt šīs zinātnes.

Pēc Herdera domām, skola un skolotājs ir sabiedrības spogulis. Skolotājs ir ne tikai sava priekšmeta zinātājs, viņš pārstāv labāko sabiedrības daļu. Skolotājam ir jābūt autoritātei savu skolēnu acīs, jo tikai tad viņš, pēc Herdera domām, būs patiešām īsts skolotājs: “Skolotājam, kuram nav autoritātes savā klasē, kaut arī viņam piederētu visu deviņu mūžu zinātnes, tās viņam maz līdzēs, daudz mazāk nekā varbūt mērenākas zināšanas kādam citam skolotājam, kuram ir stingra daba un stabila gaita, kurš māca labo, veido uzskatus, audzina ieradumus, kurš zināšanas ne vien izkaisa, bet liek iegaumēt.” (Herder, 1854, 33) Pirmais un svarīgākais uzdevums klasē ir uzmanība. Visus līdzekļus, kurus izvēlas skolotāji un skolēni, ir nepieciešams izmantot, lai noturētu uzmanību visu stundu. Skolotājam ar savu darbu ir jāpanāk, ka viņā klausās un saprot stāstīto (Herder, 1854, 61).

Herders uzskatīja, ka ļoti svarīgi pedagoga darbā ir atrast kontaktu ar skolēniem. Strādājot Rīgā, Herders arī sev uzdeva jautājumu – kādam jābūt skolotājam. Ņemot par pamatu savu pieredzi, Herders uzskata, ka skolotājam noteikti jārada skolēnos interese par zināšanu apguvi, bet ne ar piespiedu metodēm, ne ar sodu vai ar sausām runām, bet gan ar pievilcību un šarmu. Herders uzskata, ka skolēni uzticēsies un pakļausies tikai laipnam skolotājam: “Ja tu ar šarmu vēlies būt skolotājs, tad esi tāds kā jaunatne, tāds, kāda ir nevainība, kā tēvs – pilns jūtu, brīvs kā patiesība un patriotiski uzticīgs” (Herder, 1854, 39); “Aplūkojiet skolotāju viņa saskarsmē. Viņš ienāk plaukstošu jaunekļu lokā. Viņi ir tajā vecumā, kad attīstās spējas pirmoreiz izjust zinātņu pievilcību; jaunatne ir it kā to gadu rītausmā, kad visu pievilcīgo izjūt divkārti un grib izjust tikai pievilcīgo. Nosēdiniet nu viņu vidū vienu “spaidu vīru”, jaunatnei viņa sabiedrība šķitīs kā jūgs vai nasta. Viņi nesaskatīs pievilcību ne skolotājā, ne zinātnēs.” (Herder, 1854, 35)

Pēc viņa domām, skolotāja tēlu (grācija) veido pievilcīgas mācību metodes, skolotāja rakstura un paradumu kopums, ar kuriem var aizraut savu skolēnu sirdis, veidot tikumu un dzīves principus: “Grācija? Kāds neparasts izteiciens! Sauciet to par pievilcību, pieklājību, daiļumu, piemīlīgumu, ērtību, jaukumu – tās visas ir tikai sastāvdaļas, pakāpes un grācijas raksturi, bet neviens vārds atsevišķi neizsmel tās jēdzienu pilnību.” (Herder, 1854, 35) Herders norāda: “Es vēlos tikai minēt pāris iemeslu, kādēļ skolotāji tik reti ir apveltīti ar grāciju: ja nav cita stimula un algu uzskata par skolas putekļiem, tad, lai savu likteni padarītu par panesamu, viņam ir jāiekļaujas skolas ielokā, viņš kļūst par amatniecisko monarhu savā klasē, par ekonomistu savās mājās, viņa paša šaurā sfēra uzspiež viņam šo sistēmu, kurai



uzmanības centrā ir nožēlojams princips: pasaule dzīvo, kā tā grib, es daru aizvien savu.” (Herder, 1854, 34)

Herders uzskatīja, ka skolotājam jābūt talantam, lai savas zināšanas nodotu skolēniem: “Es nevaru iedomāties, ka visi šie uzdevumi, kuri piesaista mūsu uzmanību skolotāja pasniegtajai mācību stundai, nevar brīvprātīgi tikt pildīti arī turpmāk. Dzejnieki, piemēram, rada jaunus dzejniekus, sludinātāji jaunus sludinātājus, filozofi jaunus filozofus, ja tajā visā būtu vieta jauniešu talantam.” (Herder, 1854, 64)

## Disciplīna kā līdzeklis mācību un audzināšanas darbā

Herders pievērsās arī disciplīnas jautājumiem skolā. Herders akcentēja skolotāja spējas un uzdevumu ne tikai pasniegt kādu zinātni, bet mācīt, ieaudzinot skolēnos labus tikumus, attīstot viņos pareizus ieradumus turpmākai dzīvei. Tādēļ ikvienā skolā ir jāvalda noteiktai disciplīnai un kārtībai, jo tikai tā tiek izaudzināti sabiedrībai un valstij noderīgi pilsoņi. Herders uzskatīja, ka skola nedrīkst būt bez disciplīnas, citādi tā nav skola – kopums nevar pastāvēt bez stingras kārtības, jo disciplīna un kārtība, tikumība un vienkāršība izdaiļo katru cilvēku un vispirms jaunieti. Kārtība un centība klasēs, uzmanība pret savu skolotāju un mierīga paklausība ir svarīgākie priekšnoteikumi, bez kuriem skola nevar būt skola. Herders savā darbā uzsver piecas galvenās vadlīnijas, kas būtu jāievēro:

- skolas disciplīnai pieskaitāmi pareizi mērķtiecīgas audzināšanas uzskati, pasākumi un uzdevumi. Kādēļ vajadzīgas zināšanas, ja netiek audzināta mūsu dvēsele, jo novārtā atstāta disciplīna rada šķēršļus zinātnēm un mācībām;
- ja skolotājam nav autoritātes savā klasē, viņam nepalīdzēs pat tas, ka viņš pārvalda visas zinātnes, jo bez autoritātes, disciplīnas un stingrības nevar iemācīt nevienu zinātni;
- skolā jābūt disciplīnai, lai veidotu stingru kārtību mācību un audzināšanas darbā;
- jaunatne ir jāizglīto, jo skolas paradumi seko līdzī tālāk arī akadēmijā, mājās, amatos visu dzīvi;
- disciplīna māca jauniešiem cienīt sevi un skolotājus.

## “Viņš bija mūsējais”

Apkopojot Herdera darbību Rīgas periodā, jāsecina, ka tas viņam bija nozīmīgs divējādā ziņā. Rīga bija Herdera pirmā darbavieta, kur tapa viņa pirmās grāmatas un daži nozīmīgi raksti. Šeit iezīmējās vairāki būtiski turpmākā darba virzieni. Svarīgi, ka Herdera darbība Rīgā kļuva par nozīmīgu kultūrvēsturisku notikumu Latvijas attīstībā.

1769. gadā pēc skolas gada beigām Herders nolasīja atvadu sprediķus baznīcās un pēc tam ar burinieku devās ceļojumā uz Nanti. Taču domās viņš atgriezās pie sirdij tuvās Vidzemes, kurai viņš izstrādāja jaunu, visai radikālu, apgaismības laikmetam atbilstošu izglītības un audzināšanas projektu. Audzināšana viņam joprojām bija viens no cildenākajiem darbiem, jo tā veicināja personības un cilvēka gara pilnveidošanu. Viņa pūliņi jaunās skolas radīšanai bija vērsti uz to, lai psiholoģiski

pārdomātā secībā pavērtu ceļu jaunai dzīvei un veidotu tai atbilstošu cilvēku. Par vienu no apgaismības dominantēm viņš uzskatīja Vidzemes universitātes izveidi.

Uz kuģa dzima arī jauna Rīgas liceja plāna uzmetums, kuram, pēc Herdera pārlicības, bija jākļūst par jaunlaiku republikas vidējā posma izglītības pamat modeli. Herders ticās ielūkoties nākotnes sabiedrībā, kuras kodols ir brīva, demokrātiski domājoša personība, cilvēks, kam ir organiska humanitātes izjūta un kas spēj izvēlēties savu dzīves ceļu, darbības lauku, neieslēdzoties šaurā profesijas un uzskatu sprostā. Šis Herdera domas ir aktuālas arī mūsdienu cilvēka dzīves veidošanā. Herders pauda kļuvi vēlmi atgriezties Rīgā ar jau pilnīgi izstrādātu liceja plānu, diemžēl tas viņam neizdevās. Taču Rīgas periods Herderam bija atskaites punkts viņa tālākajai radošajai izaugsmei gan kā rakstniekam un filozofam, gan kā pedagogam.

Izcilā vācu apgaismotāja, domātāja un humānista J. G. Herdera filozofiskais, kultūrvēsturiskais, literārais un pedagoģiskais ieguldījums ir pazīstams daudzām pasaules tautām. Viņa idejas iespaidojušas izcilus tālaika kultūras darbiniekus. Savu darbu nozīmīguma un humānisma dēļ Herders ir ieņēmis pienācīgu vietu vācu klasiku izcilajā plejādē. Taču Herdera darbi sekmējuši arī Baltijas tautu, īpaši latviešu tautas, kultūras attīstību. Cilvēki, pastaigājoties pa Vecrīgu, var aplūkot viņa pieminekli, kurā lasāmi vārdi: *Licht, Leben, Liebe* – gaisma, dzīvība, mīlestība.

Herdera laika Rīga ievērojamo humānistu un apgaismotāju uzskatīja par savējo. 1864. gadā E. Hafners, atklājot Herdera pieminekli, sacīja: “Viņš bija mūsējais, piederēja pie mums ar visu savu gara bagātību un viņa gara spēku, zinātniskumu un neparasto dvēseles cēlumu, mēs lepojamies ar to, ka drīkstam viņu saukt par Rīgas pilsoni.” (Millere, 1986, 11)

1997./98. mācību gadā Rīgas 12. vidusskola (skola ar krievu mācību valodu), kas specializējusies vācu valodas novirzienā, pateicoties skolēnu lielajai aktivitātei un interesei par J. G. Herderu, ieguva godpilno Herdera vidusskolas nosaukumu. Par Herdera dzīves un darbības mantojuma lielo nozīmi var pārliecināties, apmeklējot Herdera muzeju Veimārā, pilsētā, kur ievērojamais apgaismotājs miris un arī apglabāts.

## Secinājumi

Rīgas Domscolas skolotājs (1764–1769) un pedagoģisko darbu autors Herders pilnveidoja pedagoģisko procesu skolā, ieviešot jaunus mācību priekšmetus un veidojot mācību saturu atbilstoši apgaismības laikmeta izvirzītajiem mērķiem. Viņa mantojums ir Latvijas pedagoģijas vēstures sastāvdaļa, jo viņa atziņas bagātina skolas pedagoģiju ar mācību un audzināšanas teorijām. Herdera izglītības ideāls ir attiecināms uz jēdzienu “humanitāte” (Overlach, 1854, 14), kas nav zaudējusi savu nozīmi arī mūsdienu Eiropā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Herder, J. G.** Schulreden. No: *Herders Werke*. Teil 12. Berlin–Leipzig–Stuttgart: Deutsches Verlagshaus Borgund Co, 1969, S. 5–134; 168–169.
2. **Herders, J. G.** *Darbu izlase*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995, 55.–346. lpp.

3. **Hollander, B.** *Geschichte der Domschule, des späteren Stadtgymnasiums uz Rīga.* Hannover, 1980, S. 76–77.
4. Ideju vēsture Latvijā. No: *J. G. Herders – vācu domātājs un filozofs.* Antoloģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995, 194. lpp.
5. **Klaustiņš, R.** Herders dzīvē un darbā. *Vērotājs*, Nr. 3, 1905, 287. lpp.
6. **Millere, Z.** Herders atkal Rīgā. *Padomju Students*, Nr. 12, 1986, 11. lpp.
7. **Overlach, E.** *Herder als Pädagoge.* Rīga, 1854, S. 13–65.
8. **Stavenhagen, K.** *Herder in Riga.* Rīga, 1925, S. 51.
9. **Stavenhagen, K.** *Abhandlungen des Herder.* Instituts uz Rīga. 1. Bd., Nr. 1, S. 18.
10. **Vecozols, J.** Herders un latvieši. No: Vecozols, J. *Atspīdes. Literāras apceres.* Rīga, 1944, 98.–99.; 139. lpp.
11. **Zeile, P.** Herders – domātājs, humānists, latviešu draugs. No: *Darbu izlase.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1995, 5.–55. lpp.

## Summary

*The Riga period (1764–1769) was very important for Herder both as a personality and with regard to his activities. He arrived in Riga and worked here not only as a teacher in Dome School but also served as a priest and worked as a librarian. Herder collected and adapted Latvian folk songs.*

*The young teacher for whom, after graduating Königsberg University, Riga Dome School was the first work place, suggested changes in the content of learning; he himself taught natural sciences, mathematics, history, German and French; he supported the development of independent thinking and individual abilities of each pupil; he promoted the formation of humane relations among the teacher and pupils.*

*J. G. Herder – a German philosopher and supporter of Enlightenment ideas formulated his pedagogical ideas on the basis of the historical events of the 18<sup>th</sup> century and its progressive trends.*

*The cultural and historical legacy of Herder is the body of his pedagogical ideas and statements. The German philosopher considered that only an educated person can promote the development of the national culture and facilitate the societal progress. Most importantly – it is the man's knowledge and the possibility to freely express the personal opinion. Knowledge can be acquired in school only if the person learns and is taught, if new methods are used and if there is a possibility of learning throughout one's entire life.*

*Herder's pedagogical views are expressed in the following spheres:*

- *Content of learning, methods of teaching and organization of learning according to the age group;*
- *Teacher's role, his "gracefulness";*
- *Humanism in education as a means and aim of forming an intellectual personality.*

*The analysis of Herder's pedagogical articles ("Ideal school", "On integrity in school", "On gracefulness in school", "On discipline in school," etc.) allows concluding that his ideas developed in the context of the Enlightenment age. Herder's pedagogical articles reflect the possibilities of implementing the ideas of European Enlightenment as well as the key value: a person who is thinking freely and has good knowledge, who is able to independently facilitate the process of personality development.*

*Herder's pedagogical views:*

- *Purposeful teaching of every subject taking into account the personality development;*
- *Aesthetic teaching of the school subjects;*
- *Continuous improving of spirituality;*
- *The most important - development of each pupil's independent thinking and abilities;*

- *The aim of education – humanism and the formation of a humane personality. Herder's view – Europe is not only an economic and political union but also an intellectual union.*

*Stavnhagen wrote about the Herder's time in Riga in the broadest way: "Herder saw the world in a completely different new light. All his discoveries are the unity of the views of the new world and at the same time also his views that have formed in the atmosphere of the Enlightenment." (Stavnhagen, 1925, 51)*

*Herder's name and his remembrance in Latvia has been preserved through the centuries: there is a Herder's monument near the former Dome school; the German Higher education institution in Latvia has been named after him – Herder's Institute (1921–1939); Riga Secondary School No. 12 bears his name; Herder's works are translated into Latvian; his pedagogical legacy is preserved in the history of pedagogy of Latvia and it is being brought to light again in the year of Dome school's 800<sup>th</sup> anniversary.*

**Keywords:** *teacher, Herder's works, Dome school, humanism, methods of teaching, pedagogical ideas.*

## Mediju kompetence kā skolotāju profesionalitātes dimensija

### *Media Competence as a Dimension of Teachers' Professionalism*

**Raimonds Strods**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [strods\\_raidons@inbox.lv](mailto:strods_raidons@inbox.lv)

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā, kad skolēnos lielu interesi rada jauno tehnoloģiju lietošana, nepieciešams tās integrēt mācību procesā un pilnveidot skolotāju mediju kompetenci. Aktualizējas pētījuma problēma: pedagogiem trūkst kompetenču izmantot informācijas tehnoloģijas, t. i., visas to piedāvātās iespējas, nav pieredzes jauno pedagoģisko paņēmieni izstrādei, un skolotāji bieži nav motivēti attīstīt mediju kompetenci. Rakstā ir doti hierarhiski strukturēti ieteikumi pedagogiem mediju kompetences pilnveidei. Analizējot zinātnisko literatūru, intervējot pedagogus, tika secināts, ka skolotājiem jāveido sadarbības modeļi, lai pilnveidotu mediju kompetenci, un mediju lietošana ir saistīta ar uzdrošināšanos mainīt profesionālos paradumus.

**Atslēgvārdi:** informācijas un komunikāciju tehnoloģijas, mediju mācība, mediju kompetence, skolotāju tālākizglītība.

### **Ievads**

Mainoties pedagogu darba formām – no analogās un poligrāfijas valodas uz digitālo valodu, kur tiek izmantotas informācijas un komunikācijas tehnoloģijas –, par vienu no nozīmīgākajām mūsdienu kompetencēm darbam skolā kļūst mediju kompetence. Zviedru izglītības pētnieks Torstens Husēns (*Torsten Husen*) uzsver, ka mediji maina tradicionālo skolotāja lomu un, mainoties mācību formai, skolotājs kļūst par diagnosticētāju, kurš nodrošina skolēnus ar piemērotiem mācību materiāliem un atrodas blakus kā padomdevējs (Husen, 1991). Tehnoloģijas un mediju kultūra mūsdienu sabiedrībā konstruē jaunus kulta tēlus un idejas, kurām jaunieši ne tikai pievērš lielu uzmanību, bet arī cenšas līdzināties un īstenot tās. Šo fenomenu norvēģu antropologs Tomass Hillanns Ēriksens (*Thomas Hylland Eriksen*) apraksta kā tehnoloģisko determinismu, apgalvojot, ka tehnika ir kā varens un neatkarīgs spēks, kas veido modeļus cilvēku sociālajā un kultūras dzīvē (Ēriksens, 2010). Tehnoloģijas ir instrumenti, kuri spēj atvieglot un padarīt mūsu dzīves aizraujošākas, tās integrējas visās dzīves jomās. Pedagogiem ir jāpilnveido sava un jāveicina skolēnu mediju kompetences attīstība, lai viņi spētu veiksmīgi integrēties strauji mainīgajā pasaulē un līdz ar to spētu to mainīt.

Jēdzienus “kompetence, kompetences” ikdienas saziņā lieto dažādās nozīmēs – gan pilnvaru nozīmē, gan lietpratības nozīmē. Tomēr mūsdienu personāla vadībā tie visbiežāk tiek lietoti, lai raksturotu nodarbinātā uzvedības jeb rīcības modeļus

tipiskās darba situācijās. Kompetences palīdz apraksīt un skaidrot, kā (ar kādām prasmēm un kādā veidā rīkojoties) darbs ir jādara (Vintiša, 2011). Mediju kompetence (*media literacy*) ir prasme piekļūt, analizēt, novērtēt un izplatīt ziņas plašā formu daudzveidībā (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008). Lai digitalizētu mācību procesu, mūsdienās ir nepieciešamas informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT), digitālie mācību materiāli, e-resursi, kā arī pedagogi ar augstu mediju kompetenci. Mācību procesa digitalizācija noritēs pilnvērtīgi, ja pedagogi jēgpilni izmantos tehnoloģijas. Termins “jēgpilni” šajā kontekstā nozīmē, ka skolotājam ir jāapgūst jauni pedagoģiskie paņēmieni, lai spētu konstruktīvi strādāt jaunajā darba formā. Pedagogam, izmantojot IKT, jāapzinās katras konkrētās darbības mērķis. Tehnoloģijām skolā jāīsteno izglītojošie, attīstošie un audzinošie mācīšanās mērķi.

Raksta mērķis ir dot hierarhiski strukturētus ieteikumus pedagogiem mediju kompetences pilnveidei profesionālajā darbībā.

## Izpētes problēma un aktualitāte

Analizējot pētījuma problēmu, var secināt, ka pedagogiem ir nepietiekamas mediju kompetences. Līdz ar to viņi nespēj izmantot visas piedāvātās iespējas, kā arī viņiem trūkst pieredzes jaunu pedagoģisko paņēmieni izstrādei. Pedagogi tehniskos medijus izmanto administratīvo prasību pildīšanai, retāk didaktiskiem nolūkiem (BISS, 2011). Herberts Gudjons (*Herbert Gudjons*) uzsver, ka mediju didaktika ir attīstījusi daudz iespēju, kā, izmantojot visdažādākos medijus, atbalstīt un pilnveidot mācību procesu. Dominē uzskats, ka mediji pedagoģijā nespēj aizstāt tiešu komunikāciju un uzņemt skolotāju funkcijas, taču izšķirošs ir viedoklis, līdz kādai pakāpei var attīstīt recipientu komunikatīvo kompetenci, padarot medijus sociāli, ekonomiski un kulturāli derīgus un saturīgus (Gudjons, 2007). Izpētes procesā Latvijas skolās tiek novērota tendence arvien biežāk izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, bet nav izstrādātas vienotas sistēmas, lai pedagogi spētu pilnveidot mediju kompetenci un jēgpilni vadītu mācību stundas, integrējot jaunus medijus.

“Skola ir sociāls institūts, kas šodien strādā ar nākotni – zināšanas, prasmes un kompetences, ko skolēniem māca šobrīd, ir pamats viņu individuālās un sociālās darbības efektivitātei un sabiedrības ilgtspējai nākotnē.” (Skulte, 2012, 71) Var secināt, ka skolēniem ir svarīgi iegūt kompetences, kuras būs nepieciešamas viņu nākotnes profesijā. 2011. gadā Latvijā tika publicēts pētījums par mediju lietošanas prasmēm un praksi skolēnu un skolotāju mērķgrupās. Šai pētījumā 1000 Latvijas iedzīvotāju atbildēja uz jautājumu: kuri kritēriji, jūsuprāt, nākotnē noteiks, kas ir laba skola? Populārākās atbildes bija: labs tehniskais aprīkojums (55%) un inovatīvas, mūsdienīgas mācīšanās metodes (48%) (Klāsons, 2011). Pētījuma rezultāti apstiprina iepriekš izvirzīto tēzi par mediju kompetenci kā nozīmīgāko kompetenci pedagogu profesionālajā darbībā. Pedagogs ar augstu mediju kompetenci spēs ieinteresēt skolēnus aktīvāk līdzdarboties mācību procesā un tādējādi iegūs nepieciešamās kompetences.

Līdz 2014. gadam izglītības uzņēmums “Lielvārds” ir instalējis interaktīvās tāfeles 1700 Latvijas skolu klasēs, un šī pašlaik ir arī visplašāk izmantojamā tehnoloģija Latvijas skolās. Katru gadu Latvijā tiek instalētas 200–300 jaunas tāfeles, un digitalizācija katru gadu notiek arvien straujāk (Kursiša, 2014). Savukārt uzņēmums

*Samsung Electronics Baltics* 2014. gada martā Latvijā izveidoja jau trešo “Samsung Digitālo klasi”, kurā mācību process norit, strādājot ar interaktīvo tāfeli un planšetdatoriem un lietojot *Samsung school* programmatūru (Bojāre, 2014).

Pedagogs Marks Prenskijs (*Marc Prensky*), kas ieviesis terminu “digitālie pilsoņi” (*Digital natives*), apgalvo, ka digitālie pilsoņi ir skolēni, kuri uzauguši digitālajā laikmetā, izmantojot jaunus medijus, un sagaida to integrēšanu arī mācību procesā. LR Centrālā statistikas pārvaldes dati liecina, ka 2013. gadā vecuma grupā no 16 līdz 24 gadiem 97,6% jauniešu no iedzīvotāju kopskaita konkrētajā grupā datoru lieto regulāri, savukārt internetu – 98,1% (CSP, 2013). Nozīmīga jauniešu daļa ikdienā izmanto datoru un internetu, un tas var rezumēties gan ar dažādiem riskiem, gan ieguvumiem – svarīgākais, lai skolēns skolā iegūtu kompetences, kuras palīdzētu saprast un izvērtēt mediju kultūru, nevis apgūtu tās pašmācības vai informālās mācīšanās veidā.

Programmas “Samsung Skola nākotnei” ietvaros tika veikta aptauja par mūsdienu tehnoloģiju sniegto iespēju ietekmi uz skolēnu zinātkāri un vēlmi mācīties. Aptaujā piedalījās 1051 skolēns un 457 vecāki. 83% vecāku uzskata, ka skolotāju digitālās prasmes ietekmē skolēnu zinātkāri mācīties. Savukārt 66% vecāku domā, ka ar tehnoloģijām skolā var stimulēt skolēnos zinātkāri, un 56% vecāku atzīst, ka tehnoloģijas varētu labvēlīgi ietekmēt skolēna sekmes. Tēzi, ka tehnoloģijas skolā ir jālieto regulāri un visos mācību priekšmetos, atbalstīja 90% aptaujāto skolēnu un 91% vecāku (Bojāre, 2013). Citā aptaujā programmas “Samsung Skola nākotnei” ietvaros, kurā piedalījās 713 skolēni vecumā no 12 līdz 18 gadiem, noskaidrojās, ka 75% Latvijas skolēnu sociālos tīklus labprāt izmantotu ne tikai saziņai ar draugiem, bet arī ar skolotājiem un noderīgas informācijas iegūšanai mācībām (Bojāre, 2014).

Džeina Hārta (*Jane Hart*) ir apkopojusi 100 populārākos digitālos instrumentus (*learning tools*) izglītības procesā 2013. gadā, noskaidrojot vairāk nekā 500 izglītības ekspertu viedokļus no 48 valstīm. Populārākais instruments izglītības procesā ir mikroblogošanas portāls *Twitter*, tam seko *Google Drive/Docs*, *YouTube*, *Google Search* un *PowerPoint* (Hart, 2013). Tehnoloģiju lielākais ieguvums ir tāds, ka tās strauji attīstās. Tas nozīmē, ka arī pedagoģiskos paņēmienus var attīstīt, un rezultātā mācību process kļūst daudzveidīgs, atrisinot sabiedrībā radušos jautājumu “Vai mediju integrēšana mācību procesā spēs noturēt skolēnu uzmanību ilgtermiņā?”.

Latvijas “Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam” 5.3. rīcības virzienā ir teikts: “Tiks nodrošināts atbalsts IKT metodisko centru attīstībai vispārējās izglītības kvalitātes paaugstināšanai un mūsdienīgas metodikas izmantošanas veicināšanai, kā arī tiks veicināta inovatīvu IKT risinājumu ieviešana mācību procesā vispārējā izglītībā, kas ietvers digitālās mācību grāmatas bibliotēkas izveidi, izrietoši palielinot IKT izmantošanu izglītības procesā.” (IZM, 2013) Latvijā sabiedrība arvien vairāk pieprasa pilnveidot pedagoga profesionālo kompetenci. Pašreizējā laikmeta skolotājam jāpiemīt spējai pieņemt mūsdienīgus izglītības izaicinājumus.

## Mediju kompetences vispārējs raksturojums

UNESCO ir definēti galvenie mediju kompetences ieguvumi:

- 1) mācīšanās un mācīšanās procesā skolotājs spēj veicināt ziņoša un pilnvērtīga nākotnes pilsoņa attīstību;



- 2) mediju kompetence sniedz izšķirošas zināšanas par mediju un informācijas kompetences funkcijām demokrātiskā sabiedrībā, palīdz saprast nosacījumus, efektīvi īstenojot funkcijas, un novērtēt sasniegumus;
- 3) sabiedrība, kura ir izglītota mediju jomā, attīsta brīvu, neatkarīgu un plurālu mediju telpu (Wilson, Grizzle, Tuazon et al. 2011, 20). Aleksandrijas proklamācijā (*Alexandria Proclamation*, 2005) informācijas kompetence (*information literacy*) ir definēta kā cilvēku pamatprasmē, lai sasniegtu personīgos, sociālos, profesionālos un izglītības mērķus. Informācijas kompetences prasmes ir svarīgas mūžizglītības procesā un veicina iekļaušanos zināšanu sabiedrībā (Catts, Lau, 2008, 9). Ir iespējams izkristalizēt vienojumu informācijas kompetences definīciju: tā ir prasme apzināties vajadzīgo informāciju un avotus, spēt izprast, novērtēt, strukturēt, analizēt un sintezēt informāciju un lietot to mērķu sasniegšanai (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008). Mediju un informācijas kompetences ir saistītas un ir nepieciešamas mūsdienu izglītības procesa veidošanā un vadīšanā. Pētījums par skolotāju mediju kompetences pilnveidi ir jāveic tāpēc, lai skolēni formālajā izglītībā iegūtu zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras veidos nākotnes sabiedrības pamatus.

Maija Kūle ir salīdzinājusi pasaules globālajā tīmeklī lietoto saziņas valodu ar latīņu valodu viduslaikos: “Kas to prot izmantot, gūst lielas priekšrocības.” (Kūle, 2006, 182) Mediju kompetence nodrošina iespēju iekļauties mūsdienu sabiedrībā, kas lielu nozīmi piešķir komunikācijai e-vidē un virtuālo identitāti vērtē tikpat augstu kā identitāti un reputāciju reālajā dzīvē.

Mediju kompetenci veido šādas apakškompetences:

- 1) kognitīvā – zināšanas, izpratne un analīze, medijos izmantotās zīmes un simboli;
- 2) morālā – ētika, mediju produkti, mediju komunikācija;
- 3) sociālā – cilvēku iespējas ietekmēt medijus sociālā kontekstā;
- 4) afektīvā – mediju funkcijas, piemēram, atbalsta sniegšana, mediju produktu baudīšanas process, vide un iespējas;
- 5) estētiskā – mediji kā izteiksmes un informācijas līdzeklis;
- 6) darbības – mediju rīcībspēja (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008, 52).

Mediju apakškompetenču uzskaitījums neievieš jaunas sociālās normas vai darbības, tās aktualizē prasmi piekļūt un izmantot tehnoloģijas, lai jaunā darba formā varētu mācīt skolēnus, veidot vērtību sistēmas un palīdzēt sabiedrībai. Dīters Bāke (*Dieter Baacke*) ir izstrādājis četras mediju izglītības dimensijas:

- 1) mediju kritika, kurai raksturīga analītiska, refleksiīva pieeja savām zināšanām, sociāli atbildīga un ētiska pieeja mediju izmantošanai (ņemot vērā, ka mediji tehnoloģiski piedāvā lielas izvēles iespējas gan satura izvēlē, gan procesa organizācijā);
- 2) mediju mācība, kas ir informatīva, instrumentāli kvalificējoša pieeja un ir priekšnoteikums tam, lai izmantotu tehnoloģijas;
- 3) mediju jēgpilna iesaistīšanu tā, lai to raidītā informācija būtu uztverama, interaktīva un lietojama;

- 4) mediju veidošana. Tā ir saistīta ar inovatīvu un radošu pieeju (arī estētiskajā aspektā), pārvarot ikdienas komunikācijas rutīnu (Baacke, 1997).

Mediju izglītība tiek īstenota pedagoģijas kā zinātnes formā, analizējot, interpretējot zināšanas, izmantojot dažādus priekšnoteikumus jēgpilnai tehnoloģiju integrēšanai; un pedagoģijas kā mākslas formā, radot medijus un mācību saturu estētiski noformētu, radošu un piedāvājot to interaktīvā veidā.

Pedagogam ar attīstītu mediju kompetenci ir raksturīgas šādas prasmes:

- 1) prasme mācību procesā kritiski izvērtēt IKT lietošanas priekšrocības un ierobežojumus, kā arī sociālos jautājumus, kas saistīti ar tehnoloģijām sabiedrībā;
- 2) prasme izvērtēt un izvēlēties skolēniem atbilstošākās mācību programmas un tehnoloģiju rīkus, lai veicinātu pēc iespējas labāku intelektuālo attīstību;
- 3) prasme komunicēt, izmantojot dažādus medijus;
- 4) labas IKT lietošanas prasmes, lai spētu meklēt informāciju, to interpretētu, par to diskutētu un risinātu problēmas;
- 5) labas IKT lietošanas prasmes, lai atvieglinātu informācijas apmaiņu;
- 6) prasme sniegt atbalstu skolēniem, lietojot IKT mācību procesā, un attīstīt kritisko domāšanu (Rubene, Vanaga, Stavicka, 2012).

Analizējot šīs prasmes, var secināt, ka nepieciešama jēgpilna mediju izmantošana, kas balstīta uz mediju funkciju izprašanu un piemērošanu konkrēto mērķu un vajadzību sasniegšanai. Medijiem jāklūst par tādiem pašiem pedagoģiskiem rīkiem kā, piemēram, metodēm, pieejām klasvadībā utt.

## Pētījuma metodes un norise

Lai noskaidrotu, kā pilnveidot skolotāju mediju kompetenci profesionālajā darbībā, tika veikts praktiskais pētījums, kurā tika izmantota kvalitatīvā pieeja – intervēti 3 pedagogi (B, C, D respondenti), kuri ir skeptiski pret mediju izmantošanu mācību procesā, 3 pedagogi (A, E, F respondenti), kuri pozitīvi vērtē mediju izmantošanu un tos integrē, vadot mācību stundas, un 2 pedagogi (G, H respondenti), kuri aktīvi iesaistās mācību procesa digitalizācijā un mācību stundas vada digitalizētā vidē. No 8 respondentiem 6 bija sievietes un 2 vīrieši.

Datu vākšanai tika izmantota daļēji strukturētās intervijas metode, jo ar šo metodi ir iespējams daudz pilnīgāk padziļināti izprast cilvēka nostāju un uzskatus un tā ļauj iegūt visaptverošāku un daudzveidīgāku informāciju par skolotāju mediju kompetenci.

Respondentiem tika dota iespēja izteikties, viņi netika pārtraukti, vērtēti un koriģēti. Intervijas mērķis ir izpētīt skolotāju ieguldījumus mācību procesa digitalizācijā. Intervijā tika iekļauti jautājumi, kuri palīdzēja

- noskaidrot pedagogu attieksmi pret mediju izmantošanu un mācību procesa digitalizāciju, tās iespējām un draudiem;
- izprast, kā pedagogi personīgi rūpējas par mediju kompetences pilnveidi un kā to veicina skola;
- uzzināt, kas traucē attīstīt mediju kompetenci;

- noskaidrot, kādas tehnoloģijas tiek izmantotas un kādiem nolūkiem;
- saprast, kas jādara, lai Latvijā attīstītu mediju pedagoģiju, un ko skolēni iegūst no tehnoloģiju un jaunu pedagoģisko paņēmieni izmantošanas.

## Skolotāju mediju kompetences izpētes rezultāti

Intervijas tika analizētas pēc kritērijiem, kuri izstrādāti, pamatojoties uz zinātisko literatūru un Baltijas Sociālo zinātņu institūta veikto pētījumu “Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķu grupā” (2011) (BISS, 2011).

**1. Attieksme pret mediju izmantošanu.** 21. gadsimts ir tehnoloģiju, informācijas un sadarbības gadsimts, un bieži attieksme veido panākumus vai, tieši pretēji, pedagoģiskais process kļūst stagnātisks. Katrā pārmaiņu procesā ir svarīgi noskaidrot attieksmi pret situāciju – mediju integrāciju –, lai veidotu attīstības stratēģiju.

Visi respondenti atzīst, ka attieksme pret mediju izmantošanu ir pozitīva. Respondente A atklāj: “Es esmu par to, lai mediji tiktu izmantoti arvien vairāk, tie paplašina mūsu darba iespējas [...] valdībai vajadzētu vairāk domāt par to, lai skolas apgādātu ar nepieciešamo tehniku, visās jomās tehnika ir neatņemama darba sastāvdaļa, taču tā vēl nav noticis izglītības jomā.”

Respondenti E, F min, ka mediju izmantošana palīdz mācību procesam būt kvalitatīvākam, atvieglo skolotāja darbu un skolēnu uztveri, kā arī palīdz radīt darbam atbilstošu atmosfēru. Lai gan visi respondenti intervijās minēja, ka attieksme ir pozitīva, taču periodiski atzīmēja arī šo kritēriju negatīvās iezīmes. Piemēram, respondente B saka: “Tehnika man ir apgrūtinājums, tā rada lieku stresu [...]. Šaubos, ka interaktīva nodarbība palīdz labāk atcerēties informāciju [...]. Interaktīvas nodarbības ir sava veida spēlēšanās ar tehniku.” Respondents G: “Manuprāt, mediji ir ieņēmuši tādu vietu cilvēka dzīvē, ka, ja tu ar viņiem neproti darboties, tad zināmā mērā tu tiec tā kā atdalīts un nevari pilnvērtīgi iekļauties visos sabiedrības procesos [...] ar varu jau tu nepiespēdīsi mīlēt Raini.”

Visi respondenti izrāda pozitīvu attieksmi pret mediju izmantošanu, tomēr viedokļi par mediju lietojuma biežumu atšķiras. Pozitīvu attieksmi pret mediju izmantošanu var panākt ar skolas administrācijas iniciatīvu. Mediju kompetences veicināšanai nepieciešams pilnveidot pedagogu izpratni par to, kādas funkcijas un darbības var veikt ar jaunajiem medijiem un kā tie palīdz mācību procesā.

**2. Pedagoģa motivācija un IKT lietošanas prasmju pilnveide.** Pasaulē ir daudz pētīta gan motivācija, gan veidi, kā var skolotājus ārēji stimulēt. Uzzinot respondentu domas par motivāciju un prasmju pilnveidi, var redzēt likumsakarības un sniegt jaunus ieteikumus, lai veicinātu skolotāju prasmju pilnveidošanu.

Respondentes E domas par skolotāju sadarbību: “[...] principā es ar datoru darbojos no 97. gada ikdienā, visa man dzīve pāriet pie datora, tāpēc arī visas skolotājas no blakus kabinetiem skrien pie manis, ja ko vajag.”

Ļoti bieži kolēģu atbalsts un iedrošinājumi palīdz pilnveidot zināšanas un prasmes. Svarīgi, lai mediju kompetences pilnveides procesā iesaistītos arī skolas administrācija un vadība kā, piemēram, respondenta G gadījumā: “Digitālajā klasē skolotājiem divas dienas bija nodarbības, kur mācījām viņus strādāt, lai viņiem arī āķis lūpā būtu iemests.”

Savukārt skolotāja A uzsver: “Patiesībā man vienkārši patīk un gribas uzzināt ko jaunu. Mans darbs ir mans hobijs. Lai sagatavotu interaktīvu nodarbību, ir jāpatērē daudz vairāk laika un par to nepiemaksā, taču man pašai patīk gatavošanās process un redzu, ka skolēni arī ir daudz vairāk ieinteresētāki. Galvenokārt laikam visvairāk motivē kaut kādi iekšējie dzinuli, gribas attīstīties un darīt ko jaunu.”

Skolotāji A, E, F, G, H ir motivēti lietot IKT un apgūst šīs prasmes dažādos kursos, savukārt respondente B nepārprotami pauž šādu domu: “Šaubos, ka interaktīva nodarbība palīdz labāk atcerēties informāciju [...]. Ja atklāti, tad mani nekas nemotivē tos izmantot.”

Pedagoga motivāciju var veicināt un IKT lietošanas prasmes pilnveidot, veidojot aktīvu sadarbību starp kolēģiem. Kad ir teorētiski skaidrs, kādas iespējas piedāvā mediji, ir jāgūst praktiska pieredze, un kolēģi ar augstu mediju kompetenci var gan dot padomus prasmju pilnveidei, gan stimulēt personības attīstību. Svarīga ir sadarbība arvien plašākā mērogā, iesaistoties tādos starptautiskos projektos kā *eTwinning* vai apmainoties ar pieredzi, metodēm ar citu skolu pedagogiem.

**3. Mācību procesa digitalizācijas nepieciešamības apzināšanās.** Statistikas dati liecina, ka Latvijā katru gadu arvien straujāk norit izglītības digitalizācija (Kursiņa, 2014). Tehnoloģijas attīstās ātrāk par pedagoģiskām inovācijām. 2010. gadā popularitāti ieguva digitālās tāfeles, bet 2013. gadā jau ir pirmās digitālās klases. Skolās tiek iedzīvinātas jaunas tehnoloģijas, un skolotāji apgūst jaunus pedagoģiskos paņēmienus, lai pilnībā izmantotu tehnoloģiju piedāvātās iespējas. Digitalizācijas apzināšanās procesā svarīgi noskaidrot, vai skolotāji ir gatavi tam un kā viņi to atbalsta.

Respondents G izsaka šādu viedokli par mācību procesa digitalizāciju: “Par digitalizāciju ir tā, ka katrā ziņā tā nav nekāda brīnumu zāle, kas atrisinās visus jautājumus [...]. Varbūt, ka rezultāts būs vēl sliktāks [...]. Ko mēs šobrīd redzam, ka stundā varam izdarīt mazāk apjoma ziņā, bet mēs iegūstam, kā izskatās, līdzdalība lielāka [...]. Viņiem ir lielāka interese kaut ko darīt un veidot, un strādāt ar IKT.”

Viens no aktuālākajiem skolotāju uzdevumiem ir skolēnos radīt interesi mācīties. Ja tiek radīta interese kā mācību motīvs, tad skolēns spēs patstāvīgi apgūt mācību materiālu, interesēsies par to padziļināti. Tādējādi tiek atrisināta problēma, ka, veidojot interaktīvas nodarbības, integrējot jaunus medijus, visu mācību saturu nevar aptvert. Respondente H: “Direktors jau saka, ka mums pašiem jāliek galvas kopā un jārisina visi jautājumi, kurus var iesniegt tālākai risināšanai.”

Vairākās intervijās parādās ideja, ka pašiem pedagogiem, kuri integrē medijus mācību procesā, ir jārisina radušās problēmas. Skolotāja E par digitalizācijas nepieciešamību: “Mh, man liekas, ka tas palīdz mācību procesam, un es tiešām atbalstu arī interaktīvo tāfeli, tā ir laba lieta ar visām balsošanas pultīm. Domāju, ka kādreiz pienāks laiks, kad mēs vispār strādāsim tikai tā, katram bērnam priekšā būs datorīnš, nevis grāmatas un soma uz pleciem.”

Respondenti B, C, D interviju laikā vairākkārt uzsver, ka jaunie mediji jāizmanto ar mēru, ka skolēniem vajadzīgāka metode ir lekcija un ka tehnoloģijas bieži kalpo izklaidei. Taču izglītības procesa digitalizācija ir jāpieņem kā pašlaik notiekošs process, kurš neatgriezeniski attīstās. Pieņemot šo faktu, jāatzīst, ka pedagogu bailes

vai nevēlēšanās izmantot medijus ir jāpārvar – skolēni būs ieguvēji, ja skolotāji būs apguvuši prasmes mediju pedagoģiskos paņēmienus izmantot jēgpilni.

Mācību procesa digitalizācijas nepieciešamības apzināšanos var pilnveidot, iesaistoties mācību procesa digitalizācijā. Tikai praktiska darbošanās un grūtību pārvarēšana ļaus brīvi justies tehnoloģiju laikmetā, un skolēni novērtēs skolotāju iniciatīvu.

**4. Priekšlikumi pedagogiem mediju kompetences pilnveidei.** Uzklusot dažādus viedokļus, var rast gan problēmu cēloņus, gan to risinājumus. Priekšlikumu izvirzīšana palīdz saprast pieredzes, kuras citiem, iespējams, nav, bet kuras spētu palīdzēt.

Respondente H par mediju lietošanu saka tā: “Pirmais ir drosme. Nebaidīties no tā, ka kaut kas var nesanākt [...]. Azotē ir jābūt vienmēr variantam B.”

Ar tehnoloģijām var rasties problēmas, tādēļ vienmēr jāzina, kā turpināt vadīt stundu. Rodoties problēmām, daudzi autori uzsver pozitīvo pusi – skolēni var palīdzēt tās atrisināt –, tas uzlabos saskarsmi un atmosfēru starp skolēniem un skolotājiem. Respondents F iesaka pilnveidot mediju kompetenci un meklēt alternatīvas tehnoloģijām, kuras nav pieejamas skolā: “[...] man tās pašas balsošanas pultis ir sataisītas uz lapiņām, kur ir krāsainas lapiņas un funkcija tā pati, ka es redzu, ko sapratuši, ko nav. Krāsas ir, lai es vizuāli redzētu un arī viņi paši redz, ko sapratuši.”

Respondente A iesaka izvērtēt informācijas atbilstību skolēnu vecumposmam un uzsver individuālās iniciatīvas nozīmīgumu, jo viss ir izdarāms paša spēkiem. Respondente C atklāj tehnoloģiju izmantošanas ietekmi, jo, sākot tās izmantot, skolēni vairāk pievērsušies skolotājas vadītajam priekšmetam – krievu valodai. Respondents F ar savu piemēru aicina skolēnus kļūt kritiski domājošiem: “Izmantoju projektoru, lai skolēniem būtu redzams priekšā stundas mērķis, definīcijas utt., lai nebūtu man jāatkārto nez cik reizes, to es esmu konstatējis, kas palīdz gan man, gan skolēniem. Definīcijām norādu autoru un vietni, kur esmu ņēmis. Ar šādu savu piemēru mēģinu parādīt, lai skolēni visu vajadzīgo informāciju necenstos skatīties tikai Vikipēdijā.”

Kritiskās mediju kompetences attīstīšana ir ļoti svarīga skolēniem laikā, kad ir tik daudz aicinājumu dažādās dzīves jomās gan reālajā pasaulē, gan virtuālajā vidē.

Priekšlikumus pedagogiem var pilnveidot, veidojot skolotāju sanāksmes, kurās, organizējot diskusijas, rastu atbildes uz jautājumiem un uzzinātu jaunumus par semināriem un lekcijām. Iespējams, jāaktualizē pedagoģiskā procesa supervīzija, kuru veltītu mediju kompetences, digitalizācijas un mediju kultūras tēmai.

**5. Mediju pedagoģijas attīstība Latvijā.** Paralēli pilnveidojot mediju kompetenci, ir jāraugās, kādā virzienā un ar kādiem līdzekļiem var attīstīties mediju pedagoģija Latvijā.

Respondents G atklāj: “Vajadzētu Digitālās attīstības institūtu, kas visu koordinētu, nepārvēršot visu par birokrātiju [...]. Jāveido ir viena vide, kur pieejami visi digitālie materiāli.”

Arī respondente H atzīst, ka nepieciešama viena vienota e-vide, kurā būtu apkopoti digitālie mācību materiāli, lai katrs skolotājs viegli tiem varētu piekļūt un tos lietot. Respondents G norāda, ka liela mediju pedagoģijas attīstības atbildība gulstas uz skolēniem: “Jūs esat tie pionieri, celmlauži, skatieties, kā tās tehnoloģijas rodas, un jūs esat tie, kas izmanto tās.”

Respondents intervijas laikā uzsver, ka skolēniem, lietojot tehnoloģijas, ir jārunā ar skolotāju par to, kas ir jālabo, lai tālāk ar saviem kolēģiem rastu risinājumus. Respondenti F un E atklāj, ka Latvijā lielākoties runā par tehnoloģiju piesaisti skolām, bet retāk par paņēmieniem un metodēm, kuras var izmantot, strādājot ar jaunajiem medijiem. Respondenti iesaka veidot mediju didaktikas centrus. Vairākkārt intervijās aktualizējas doma par informātikas priekšmeta aizstāšanu ar mediju mācību, kura ietvertu kritisko domāšanu, tehnoloģiju pamatus, mediju ietekmi un iespējas, mediju radīšanu, droša interneta lietošanu un informātikas tēmas. Respondente A atklāj, ka mediju radīšana saistīta ar inovatīvu un radošu pieeju, kura skolotājiem vienmēr esot bijusi aktuāla. Mediju pedagoģijas attīstībai Latvijā jābūt arī radošai, jo mediji sniedz daudz iespēju.

Mediju pedagoģijas attīstību Latvijā var pilnveidot, aktualizējot jautājumus valsts līmenī un iesaistot pedagoģijas ekspertus.

### **Ieteikumi mediju kompetences pilnveidei profesionālajā darbībā**

Pētījuma rezultātā tika izstrādāti ieteikumi, kuri aktualizē skolotāju tālākizglītību mediju kompetences pilnveidei. Mediju kompetenci veicina sadarbība starp kolēģiem, skolas administrāciju un pašvaldību, un izglītības politikas veidotājiem. Tiek piedāvāti vairāki hierarhiski strukturēti ieteikumi pedagogiem mediju kompetences pilnveidei profesionālajā darbībā.

*Pilnveidot skolotāju teorētisko priekšstatu.* Mediju kompetences pilnveide nav katra pedagoga izolēta individuāla darbība. Tai ir jāsaucas skolas pamatnostādņēs, ar skolas administrācijas koordinēšanu un mācībspēku saliedētību. Latvijas skolās šobrīd visbiežāk izmantotā metode mediju kompetences pilnveidei ir skaidrojums. Šī metode ir jāpielāgo mediju kompetences līmenim. Pedagogiem ir jāizskaidro mācību procesa digitalizācijas pamatojums, kā arī ieguvumi un iespējas, ko šī digitalizācija sniedz un kādus draudus tā spēj radīt. Jāveido ir teorētisks priekšstats par tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā.

*Pilnveidot skolotāju savstarpējo mācīšanos (Peer Coaching).* Pedagogi ar augstu mediju kompetenci var palīdzēt citiem skolotājiem tehnoloģisko prasmju apguvē. Veidojot skolotāju pārus vai nelielas grupas, kurā zinošākais pedagogs māca skolotājus rīkoties ar tehnoloģijām, mācību process noritētu brīvi un nepiespiesti. Tādējādi skolotāji pārliecinātos par to, kā tehnoloģijas var praktiski integrēt mācību procesā, un gūtu pieredzi jaunu pedagoģisku paņēmieni lietošanā.

*Organizēt prakses seminārus.* Skolās iespējams organizēt prakses seminārus, uzaicinot speciālistus vai dodoties uz organizāciju veidotajiem semināriem. Svarīgi, lai skolotāji līdz tam būtu ieguvuši zināmu mediju lietošanas kompetenci. Seminārā, satiekot pedagogus no citām skolām, iepazītos ar viedokļu un pieredzes dažādību un jaunām metodēm.

*Nodrošināt iespēju īstenot atgriezenisko saiti.* Prezentāciju vai izstrādāto digitālo mācību materiālu demonstrēšana ir nepieciešama, lai celtu skolotāju pašapziņu. Pēc semināru apmeklējuma skolotājs var sagatavot interaktīvu nodarbību, izmantojot jaunus medijus, un prezentēt to saviem kolēģiem. Pēc prezentācijas var veidot diskusiju, kuras laikā kolēģi tiktu aicināti izteikt savas pārdomas un komentārus par



to, kas izdevies un ko vajadzētu uzlabot. Digitālie mācību materiāli ir jāpilnveido, lai skolēni iegūtu pēc iespējas vairāk un tiktu iesaistītas vairākas maņas, tādējādi veicinot skolēnu interesi par mācību procesu. Bieži skolēni ir zinošāki un prasmīgāki tehnoloģiju izmantošanā, tāpēc ir ieteicams izstrādāto mācību materiālu pārbaudīt.

*Veidot digitālo materiālu bibliotēku.* Skolās ieteicams veidot digitālo materiālu bibliotēku, lai skolotājs varētu materiālu pielāgot izmantošanai savas klases vajadzībām. Veidojot digitālus mācību materiālus, tiek patērēts laiks, tādēļ digitālo materiālu bibliotēka būtu risinājums laika ekonomijai.

Starptautiskā mācību vides pētījumā (OECD TALIS, 2013) "Latvijas 5.–9. klašu skolotāji starptautiskā salīdzinājumā" atklājas, ka 72% skolotāju (kopumā pētījumā piedalījās 2291 skolotājs) apmeklē profesionālās pilnveides nodarbības par tēmu "IKT prasmes mācību procesā" un 87% skolotāju atzīst, ka dalībai ir vidēja vai liela pozitīva ietekme uz mācību procesu. Pētījuma rezultāti arī parāda, ka 91% Latvijas skolotāju visumā ir apmierināti ar savu darbu (TALIS, 2013). Tendence piedalīties profesionālās pilnveides nodarbībās un izteiktie vērtējumi par to, ka šīs nodarbības pozitīvi ietekmē mācību procesu, apstiprina mediju kompetences pilnveides nepieciešamību. Ir jāaktualizē dažādas skolotāju sadarbības formas, lai viņus motivētu un veicinātu turpmāku skolotāju mediju kompetences attīstību.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Baacke, D.** *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation.* Tübingen: Niemeyer Max Verlag, 1997. 105 S.
2. Baltic Institute of Social Sciences. *Mediju lietošanas kompetence skolotāju un skolēnu mērķa grupā.* Pieejams: [http://www.bilingvals.lv/uploads\\_docs/BISS\\_Mediju\\_komptence\\_2011\\_1323249632.pdf](http://www.bilingvals.lv/uploads_docs/BISS_Mediju_komptence_2011_1323249632.pdf) (skatīts 17.04.2014.).
3. **Bojāre, I.** 75% Latvijas skolēnu mācībās gribētu lietot sociālos tīklus. Pieejams: <http://nozare.lv/nozares/edu/item/2014022611080703D7F47A2CE0348EE4/?phase=Samsung> (skatīts 23.04.2014.).
4. **Bojāre, I.** 83% vecāku uzskata – skolotāju digitālās prasmes ietekmē skolēnu zinātkāri mācīties. Pieejams: <http://nozare.lv/nozares/edu/item/2013101517005702BF85E705B8B23E80/?phase=Vec%C4%81ki%20uzskata,%20ka%20skolot%C4%81ju%20digit%C4%81l%C4%81s%20prasmes%20ietekm%C4%93%20skol%C4%93nu%20zin%C4%81tk%C4%81ri> (skatīts 23.04.2014.).
5. **Bojāre, I.** Kokneses vidusskolā izveidota trešā "Samsung" Digitālā mācību klase Latvijā. Pieejams: <http://nozare.lv/nozares/edu/item/2014031710545302F300008088405DC6/?phase=Samsung> (skatīts 23.04.2014.).
6. **Catts, R., Lau, J.** *Towards Information Literacy Indicators.* UNESCO: Paris, 2008, p. 9.
7. **Ēriksens, T. H.** *Mazas vietas – lieli jautājumi.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2010, 324. lpp.
8. **Gudjons, H.** *Pedagoģijas pamatatziņas.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2007, 378.–380. lpp.
9. **Hart, J.** *Top 100 tools for Learning 2013.* Pieejams: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/> (skatīts 22.04.2014.).
10. **Husen, T.** Schulmodelle von morgen. In: Meyer, E., Winkel, R. (Hg.) *Unser Ziel: Humane Schule.* Hohengetren, 1991, S. 115–130.
11. Izglītības un zinātnes ministrija. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020.* Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>.



12. **Klāsons, G.** Skolēnu un skolotāju tehnoloģiju lietošanas prasmes un prakse. No: *zinātniski metodisks izdevums "Tagad", ESF projekts "Atbalsts valsts valodas apguvei un bilingvālajai izglītībai"*, 2011, 19. lpp.
13. **Kursiša, G.** Kā top: Digitālie mācību materiāli Latvijas bērniem. Pieejams: <http://www.db.lv/foto-video/foto-stasts/ka-top-digitalie-macibu-materiali-latvijas-berniem-411303> (skatīts 22.04.2014.).
14. **Kūle, M.** *Eirodzīve*. Gulbene: Vītola izdevniecība, 2006, 182. lpp.
15. LR Centrālā statistikas pārvalde. *Iedzīvotāju skaits, kuri regulāri lieto datoru/internetu, % no iedzīvotāju kopskaita attiecīgajā grupā*. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/informacijas-tehnologijas-galvenie-raditaji-30332.html> (skatīts 22.04.2014.).
16. OECD TALIS 2013. *"Latvijas 5.–9. klašu skolotāji starptautiskā salīdzinājumā"*. Pieejams: [http://www.ipi.lu/uploads/media/TALIS2013\\_Latvija\\_Pirmais.pdf](http://www.ipi.lu/uploads/media/TALIS2013_Latvija_Pirmais.pdf) (skatīts 18.06.2014.).
17. **Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I.** *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 2008, 47.–55. lpp.
18. **Rubene, Z., Vanaga, I., Stavicka, A.** Challenges for Teacher Education in the Context of Media Culture. In: *Teachers training in the European space of higher education*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: Uniwersytet Zielonogórski, 2012.
19. **Skulte, I.** E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājums, iespējas un aizspriedumi. No: *Latvijas Universitātes Raksti*, 781. sēj. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2012, 71. lpp.
20. **Vintiša, K.** *Kompetenču vārdnīca*. Pieejams: [www.mk.gov.lv/file/files/ESfondi/kompetencu\\_vardnica.pdf.pdf](http://www.mk.gov.lv/file/files/ESfondi/kompetencu_vardnica.pdf.pdf) (skatīts 23.04.2014.).
21. **Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, C.** *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO: Paris, 2011, 20. lpp.

## Summary

*The study was aimed at discovering the ways to improve the usage of teacher's media competence in the professional field. The thesis derived from the study confirms that the usage of the new media is linked to the motivation level to change the usual form of work, to listen and offer students what they need and want. Additionally, teachers have to become more communicative and they should work as a team rather than individually, because the improvement of the media competence is not an individual process executed by every teacher separately, it has to start in the school guidelines, with administrative coordination and collaboration with the colleagues at school and other experts.*

*In order to improve teachers' use of media competence in professional work, the school and each individual teacher should engage in the following processes:*

- *Improve teachers' theoretical insight. The school administration creates a theoretical idea which defines their intended use of technology in teaching.*
- *Improve teachers' mutual learning. The internal school resources must be used and teachers should work in practice in order to demonstrate how technology can be integrated into the learning process. Educators will gain an experience of new pedagogical techniques to be used.*
- *Organize practical seminars. Organize practical seminars at school by inviting experts or visiting them. During the seminar it should be possible to meet teachers from other schools, obtain the diversity of views and experiences as well as new methods.*

- *Provide opportunity for feedback. By presentation or a digital learning material, teachers should present their work and create a discussion to find out the opinions of the colleagues, with an aim to enable students to learn more .*
- *Build a digital library. Development of new digital materials consumes a lot of time, storage materials allow other teachers to use the material only by adapting it to the needs of their classes.*

*To achieve the objectives of the study, the following representatives were interviewed: 3 teachers with a low media competence, 3 teachers with a high media competence and 2 expert teachers who teach by using a digital classroom. The interviews were analyzed according to the criteria developed on the basis of the scientific literature and on the basis of the Baltic Institute of Social Sciences studies conducted regarding the use of media competence to achieve the objectives of students and teachers:*

1. *Opinion regarding the media usage.*
2. *Teachers' motivation and IKT skills' improvement.*
3. *Awareness of the need to digitalize the teaching process.*
4. *Advices for educators in terms of media competence development.*
5. *Media pedagogical development in the context of Latvia.*

*When analyzing the interviews, it was found that teachers with a high level of media competence are innovative in the development of lessons, look for alternative technologies, make interactive lessons and digitalize the learning process, thereby saving resources. Media competence development must be based on the requirements of a specific school or within the system developed on the national level.*

**Keywords:** *media competence, ICT, media pedagogy.*

**Eiropas logopēdijas pamatzglītības standarts –  
izaicinājums Latvijas logopēdijai**  
*Benchmarks for Speech and Language Therapy  
Education in Europe – A Challenge for Speech Therapy  
in Latvia*

**Baiba Trinīte**

Liepājas Universitāte  
Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte  
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3400  
E-pasts: [baibat@apollo.lv](mailto:baibat@apollo.lv)

**Sarmīte Tūbele**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [sarmite.tubele@lu.lv](mailto:sarmite.tubele@lu.lv)

Raksts veltīts Eiropas Logopēdijas studiju programmu harmonizācijas projekta un tā galveno rezultātu raksturojumam. Projekta mērķi un uzdevumi saistīti ar dažādību Eiropas augstākās izglītības telpā logopēdijas jomā. Eiropas Logopēdu asociācijas profesionālās intereses saistītas ar speciālistu sagatavošanas kvalitātes jautājumiem un iespējām iekļauties Eiropas darba tirgū dažādu valstu logopēdiem. Pētījuma gaitā anketēšanas rezultāti parādīja gan kopīgās, gan atšķirīgās iezīmes atsevišķu valstu logopēdu izglītībā un tika raksturotas kompetences, kādas ir nepieciešamas tiem logopēdiem, kas tikko ieguvuši kvalifikāciju.

**Atslēgvārdi:** logopēdu izglītošana, *NetQues* projekts, studiju programmas logopēdijā.

## **Ievads**

Raksta mērķis ir iepazīstināt lasītājus ar jauno Eiropas logopēdijas pamatzglītības standartu, sniedzot ieskatu tā izstrādes procesā. Autore uzskata, ka aprakstītā pieredze varētu būt noderīga, pilnveidojot augstākās izglītības programmas un nodrošinot studiju rezultātu sasaisti ar profesionālajām kompetencēm, kas nepieciešamas apgūstamajai profesijai.

Latvijā logopēdu izglītībai ir senas un ilgas tradīcijas. 1940. gadā Rīgas pilsētas Izglītības nodaļā Vīnes profesora E. Frešela studente Elfīda Lauva (1896–1988) organizēja pirmos divgadīgos logopēdijas kursus skolotājiem, taču, sākoties Otrajam pasaules karam, topošo logopēdu sagatavošanas process pārtrūka (Trinīte, 2011). 1962. gadā Liepājas Pedagoģiskajā institūtā tika uzņemti pirmie studenti logopēdijas studiju programmā, un vēl mūsdienās, tagad jau Liepājas Universitātē, jaunie

logopēdi tiek sagatavoti šajā augstākās izglītības iestādē. Pašlaik Latvijā augstākās izglītības studiju programmas logopēdijā tiek īstenotas Latvijas Universitātē, Liepājas Universitātē, Rīgas Stradiņa universitātē un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā.

Kopš 2006. gada maija Latvijas Logopēdu asociācija ir Eiropas Logopēdu asociācijas (*Comite Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopedes de l'Union Europeenne*, CPLOL)<sup>1</sup> pilntiesīga biedre. Eiropas Logopēdu asociācija, apkopojot 25 gadu laikā iegūtos datus par logopēdu izglītību visās dalībvalstīs, secināja, ka mūsdienā Eiropā var iegūt dažādu izglītību logopēdijā, kas atšķiras pēc līmeņa (bakalaura, maģistra, doktora), formas (pilna un nepilna laika studijas) un valodas (NetQues, 2013). Vienotas izpratnes trūkums par sasniedzamajiem studiju rezultātiem dažādās valstīs radīja nepieciešamību izstrādāt plānu, kā harmonizēt logopēdu izglītību visā Eiropā. 2010. gadā Eiropas Logopēdu asociācija uzsāka projektu "Eiropas logopēdijas standartu un izglītības programmu kvalitātes harmonizācijas tīkls" (*Network for Tuning Standards and Quality of Education Programmes in Speech and Language Therapy/Logopaedics across Europe*, NetQues), kas paredzēja detalizēti analizēt Eiropas logopēdu izglītību, izpētīt dalībvalstīs īstenotās logopēdu programmas, kā arī izveidojot vienotu logopēdijas speciālistu profesionālo kompetenču raksturojumu. Projekts ilga trīs gadus un noslēdzās 2013. gadā. Līdzīgi augstākās izglītības harmonizācijas projekti Eiropā bija veikti logopēdijai radnieciskās profesijās – ergoterapijā (*European Network of Occupational Therapy in Higher Education*, ENOTHE) un fizioterapijā (*European Network of Physiotherapy in Higher Education*, ENPHE).

Projektā piedalījās 65 partneri – universitātes un augstākās izglītības institūcijas no visām 27 Eiropas Savienības valstīm, kā arī no Islandes, Turcijas, Lihtenšteinas un Norvēģijas. Igauniju projektā pārstāvēja Igaunijas Logopēdu asociācija. Latviju šajā projektā pārstāvēja raksta autore no Liepājas Universitātes un Latvijas Universitātes.

NetQues projektu līdzfinansēja Eiropas Komisijas Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra (*The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, EACEA), mūžizglītības programma ERASMUS.

Projekta mērķi bija

- 1) akadēmiskā un profesionālā aspektā raksturot Eiropas logopēdiju;
- 2) raksturot logopēdijas izglītības programmu mērķus un sasniedzamos studiju rezultātus (zināšanu, izpratnes un prasmju terminos);
- 3) identificēt logopēdijas studiju laikā sasniedzamās vispārīgās un specifiskās kompetences;
- 4) dalīties pieredzē ar Eiropas universitātēm un augstākās izglītības institūcijām studentu izglītošanā un studiju sasniegumu novērtēšanā.

Ar studiju rezultātiem šajā rakstā tiek saprastas sagaidāmās studējošā zināšanas, izpratnes un prasmes studiju procesa noslēgumā (EQF, 2011). Profesionālā

---

<sup>1</sup> Eiropas Logopēdu asociācija dibināta 1988. gadā un pārstāv 33 logopēdu profesionālās asociācijas no 30 Eiropas valstīm.

kompetence ietver kognitīvās/intelektuālās zināšanas, psihomotorās/fiziskās prasmes un emocionālajā jomā – attieksmes, jūtas un emocijas (EQF, 2008). Projekta mērķis ir izstrādāt to profesionālo kompetenču sarakstu, kas ir būtiskas tikko kvalifikāciju ieguvušam logopēdam, lai atšķirtu logopēdus no citu specialitāšu augstskolu absolventiem. Kompetenču sarakstā tiek izšķirtas logopēda vispārīgās akadēmiskās kompetences, kas ir neapšaubāms logopēda specifisko kompetenču attīstības pamats, un kompetences, kas raksturīgas tikai logopēda profesijai (NetQues, 2013).

## Metodes

*NetQues* projekta dizains balstās uz saskaņošanas (*Tuning*) metodi. Šāds modelis plaši tiek izmantots līdzīga veida augstākās izglītības studiju programmu harmonizācijas projektos, ļaujot saistīt Boloņas procesu politiskos mērķus ar augstākās izglītības iestāžu mērķiem. *Tuning* pieeja ļauj aprakstīt studiju rezultātus ar kompetenču terminiem, klasificē kompetences (specifiskās, interpersonālās/intrapersonālās, sistēmiskās, instrumentālās) un atsaucas uz tām studiju plānu izveidē un izvērtēšanā (Gonzalez, Wagenaar, 2003; Adam, 2004).

Projekta gaitā tika izstrādātas un izmantotas trīs aptaujas. Pirmajā aptaujā respondentiem tika piedāvāts 98 vispārēju un logopēdijas jomai specifisku kompetenču saraksts. Respondentiem katra piedāvātā kompetence bija jāizvērtē pēc tās būtiskuma līmeņa: būtiska, vēlama vai nebūtiska. Aptaujas mērķis bija noteikt, kuras no 98 kompetencēm ir nepieciešams pārvaldīt jaunam un tikko kā kvalifikāciju ieguvušam speciālistam, lai sekmīgi varētu uzsākt praktizēt apgūtajā profesijā. Aptaujas anketas tika iztulkotas 24 Eiropas valodās un, izmantojot interneta aptaujas rīku *SurveyMonkey (Pro Gold version)*, nosūtītas trīs respondentu grupām katrā projekta dalībvalstī: logopēdijas studiju programmu mācībspēkiem, šo programmu pēdējo piecu gadu absolventiem un logopēdu darba devējiem.

Otrās aptaujas mērķis bija izpētīt logopēdijas izglītības struktūru Eiropā. Šī mērķa sasniegšanai aptaujas anketa (tajā bija 71 jautājums) angļu valodā tika izsūtīta uz visām *NetQues* projektā iesaistītajām universitāšu un augstākās izglītības institūciju logopēdijas nodaļām (fakultātēm, programmām), kā arī uz citām Eiropas universitātēm, kas īsteno logopēdijas studiju programmas, taču nav iesaistītas projektā. Respondentu atlasē tika izmantota respondentu vadītās atlases jeb sniega bumbas metode. Aptaujas anketā bija iekļauti jautājumi par studiju plāna struktūru un modeli, studiju programmas saturu un līmeni (bakalaura, maģistra, diploma), studiju ilgumu, studiju procesā izmantojamām metodēm, novērtēšanas sistēmu, kredītpunktu sistēmu un prasībām kredītpunktu ieguvei, kvalitātes novērtēšanas procesu u. c.

Trešās aptaujas dati tika iegūti sadarbībā ar Eiropas Logopēdu asociācijas Izglītības komisiju. Šajā aptaujā bija 30 jautājumi par logopēdijas studiju programmu skaitu un veidiem, studentu skaitu šajās programmās, nodarbināto logopēdu skaitu, kā arī dati par vispārējo populāciju un valsts iesaisti izglītības procesa regulācijā (akreditāciju, specializāciju utt.). Šī aptauja tika izplatīta nacionālajās profesionālajās asociācijās, kuras ir CPLOL dalībnieces.

Iegūto datu statistiskā analīze tika veikta ar SPSS (*Statistical Product and Service Solutions IBM*) un *Excel Microsoft for Windows/Mac* programmu.

## Rezultāti

Pirmajā pētījumā tika saņemtas 4383 aptaujas anketas, kuras bija aizpildījuši respondenti, kas pārstāvēja visas projektā iesaistītās valstis. 2863 (65%) no šīm anketām bija pilnībā pabeigtas un tika analizētas tālāk. Datu apstrāde un tālākā analīze tika veikta trīs respondentu grupās (akadēmiskais personāls, absolventi un darba devēji), tā neparedzēja rezultātu atspoguļošanu atsevišķu valstu griezumā. Akadēmiskā personāla, studentu un darba devēju atbildes demonstrēja augstu saskaņotības līmeni attiecībā uz būtiskām kompetencēm, kas ir nepieciešamas tikko kā kvalifikāciju ieguvušam speciālistam, lai sāktu praktizēt apgūtajā profesijā.

Visbiežāk minētās specifiskās kompetences, kas uzskatāmas par būtiskām, attiecas uz sešām jomām:

- 1) praktiskās darbības joma, komunikācijas traucējumu un rīšanas grūtību novērtēšana un identifikācija;
- 2) koriģējoši attīstošās darbības plānošana un īstenošana;
- 3) pakalpojumu plānošana, īstenošana un izvērtēšana;
- 4) profilakse;
- 5) profesionālā attīstība, tālākizglītība;
- 6) specifiskā ētiskā atbildība.

Vispārējo kompetenču sarakstā respondenti visbiežāk atzīmēja interpersonālās un intrapersonālās kompetences, jo uzskatīja, ka tās jaunajiem speciālistiem, uzsākot darbu, ir būtiski nepieciešamas. Visbiežāk nosauktās intrapersonālās kompetences bija godīgums, pašapziņa (paškritika), spēja uzņemties atbildību. No interpersonālām īpašībām visbiežāk tika minētas prasme nodrošināt precīzu atgriezenisko saikni saprotamā un sensitīvā veidā un spēja just līdzīgu empātijas spēju. Sistēmiskās un instrumentālās kompetences respondenti uzskatīja par mazāk nozīmīgām.

Pirmās aptaujas datu analīzes rezultātā tika izveidots vispārīgo un specifisko kompetenču saraksts, kas noteica, kuras kompetences ir būtiski nepieciešamas logopēdijas studiju programmas abiturientam, sākot strādāt apgūtajā profesijā Eiropas Savienībā. Šis kompetenču kopums izveidoja logopēdu pamatizglītības standartu, t. i., Eiropas standartu patstāvīgas prakses uzsākšanai logopēda profesijā (sk. pielikumu). Šis standarts Eiropas Logopēdu asociācijas skatījumā ir saistošs ne tikai tām augstākās izglītības iestādēm (AII), kas jau piedāvā studiju programmas logopēdijā, bet arī visiem, kas tikai apsver iespēju šādu programmu atvērt.

Otrajā aptaujā tika saņemtas 93 respondentu (augtāko izglītības iestāžu logopēdijas studiju programmu vadītāju) atbildes. 93 Eiropas Logopēdijas studiju programmu datu analīze sniedza detalizētu pārskatu par katrā valstī realizēto studiju programmu un par kopsakarībām logopēdijas studiju programmu īstenošanā Eiropā.

Datu analīze parādīja, ka 74,2% ( $N = 69$ ) logopēdijas programmu tiek īstenotas universitātēs, 25,8% ( $N = 24$ ) – augstākās izglītības iestādēs, kas nav universitātes.

60,6% logopēdijas studiju programmu tiek īstenotas veselības zinātņu jomas fakultātēs (Medicīnas, Rehabilitācijas, Māszinību fakultātē), 26,6% – izglītības zinātņu jomas fakultātēs un 27,7% – valodniecības vai psiholoģijas fakultātēs.

61,6% gadījumu logopēdijas studijas ir organizētas trīs (20%) vai četru (80%) gadu ilgās bakalaura līmeņa studiju programmās, kas paredz dažādu bakalaura grādu

iegūšanas iespējas – profesionālais bakalaurs (30,2%), BA<sup>2</sup> (9,3%), BSc<sup>3</sup> (17,6%), BSc (Hons)<sup>4</sup> (10,6%). 30,5% gadījumu logopēda izglītība ir iegūstama četrus piecus gadus ilgās maģistra līmeņa studijās – MSc<sup>5</sup> (17,6%), MA<sup>6</sup> (12,9%). Trīs projektā iesaistītās valstis nav pievienojušās Boloņas hartai, un studiju programmu absolventi saņem kvalifikācijas sertifikātus (4,7%) un kvalifikācijas diplomus (7%). 60 ECTS kredītpunkti tiek iegūti vienā akadēmiskajā gadā visās logopēdijas izglītības programmās, kas iesaistītas projektā.

Gandrīz visas logopēdijas izglītības programmas Eiropā ir valsts atzītas (96,4%).

70,7% gadījumu AII ir noteikušas jauno studentu uzņemšanas skaita ierobežojumus. 60,7% abiturientu ir jākārto rakstisks, bet 36,1% – mutisks iestājekšamens studijām logopēdijas programmā, 55,7% gadījumu – runas un balss tests, 54,1% – intervija, 34,4% – dzirdes pārbaude un 34,4% – valodas kompetences tests.

Vislielākais logopēdijas programmās studējošo skaits ir Francijā (3200 studenti), Beļģijā (3000), Nīderlandē (2500) un Lielbritānijā (1450). Vislielākais studentu skaits programmā ir vērojams Nīderlandē – vidēji 313 studenti vienā logopēdijas programmā, Francijā – vidēji 178 studenti programmā, bet Grieķijā – 153 studenti programmā. Vidēji Eiropā vienā studiju gadā (grupā) studē ≤ 36 studenti.

**Akadēmiskais personāls.** Ņemot vērā programmas specifiku, logopēdijas izglītības programmās ir nodarbināti gan patstāvīgā darbā strādājoši mācītbspēki, gan arī viesu pasniedzēji. 92,8% no visa programmu īstenošanā iesaistītā akadēmiskā personāla ir kvalificēti logopēdi, kuri ne tikai vada studiju kursus, bet arī organizē un vada prakses. Programmu īstenošanā tiek iesaistīti mācītbspēki no citām zinātņu jomām. Psihologijas speciālisti vada kursus 75% gadījumu, anatomijas un fizioloģijas speciālisti – 69,1%, medicīnas – 66,2% un valodniecības speciālisti – 66,2% gadījumu. 38,2% gadījumu pedagoģijas jomas speciālisti papildina logopēdijas mācītbspēku komandu: psiholoģija (75%), anatomija un fizioloģija (69,1%). 91,4% mācītbspēku ir iesaistīti zinātniski pētnieciskajos projektos.

Pētnieciskais darbs studiju plānā ir paredzēts divās trešdaļās visu aptaujāto studiju programmu. Pētnieciskajos projektos nopelnītais kredītpunktu skaits palielinās, proporcionāli paaugstinoties studiju līmenim, t. i., 10–20 ECTS bakalauru studijās, 30–40 ECTS maģistra studijās un vairāk nekā 40 ECTS doktorantūras studijās. Pētnieciskā darba rezultāti tiek izplatīti nacionālajās konferencēs (79,1%), ir pieejami AII bibliotēkās (73,1%), publicēti nacionālos žurnālos (70,1%). Maģistra vai doktora pētījumu rezultāti tiek prezentēti starptautiskās konferencēs (50,7%) vai savā institūcijā (44,8%).

Trešajā aptaujā tika saņemtas 29 aizpildītas anketas (respondenti – profesionālās asociācijas), kuru analīze apkopotā veidā sniedza informāciju par logopēdijas izglītību visā valstī.

<sup>2</sup> *Bachelor of Arts.*

<sup>3</sup> *Bachelor of Science.*

<sup>4</sup> *Bachelor of Science with Honours.*

<sup>5</sup> *Master of Science.*

<sup>6</sup> *Master of Arts.*



Otrās un trešās aptaujas datu analīzes rezultātā tika izstrādāts Eiropas Logopēdijas izglītības profils (*Summary profile of key features of SLT education across EU country*), ko veidoja detalizēti un strukturēti pārskati par katras valsts stāvokli logopēdijas izglītībā. Kopumā 32 valstu pārskati veidoja Eiropas Logopēdijas izglītības profilu. Lai sniegtu ieskatu šajā dokumentā, tabulā attēlots Latvijas Logopēdijas izglītības profils (2013), kura tapšanā tika izmantota Liepājas Universitātes, Latvijas Universitātes un Latvijas Logopēdu asociācijas sniegtā informācija. Salīdzinot šo profilu ar iepriekš minēto logopēdu izglītības raksturojumu Eiropā, tiek atklātas kopīgas un atšķirīgās iezīmes Eiropas un Latvijas logopēdijā.

Tabula

**Latvijas Logopēdijas izglītības profils<sup>7</sup>**

1.	Augstākās izglītības iestādes, kas īsteno logopēdijas programmas – veids un skaits	Universitātes – 3 Citas AII – 1
2.	Fakultāte	Veselības zinātņu jomas Izglītības zinātņu jomas
3.	Studiju līmenis, ilgums un kredītpunkti	Profesionālā bakalaura, 4 gadi, 240 ECTS, MA/MSc, 2,5 gadi, >180 ECTS
4.	Pēcdiploma izglītības iespējas studentiem no citām studiju disciplīnām	Jā, no psiholoģijas, valodniecības, medicīnas, pedagogijas jomas 2–2,5 gadi, diploms
5.	Programmu atzīšana (valsts akreditācija)	Izglītības ministrija
6.	Jauno studentu uzņemšanas skaita ierobežojumi ( <i>numerus clausus</i> )	Nav
7.	Kopējais aptuvenais logopēdijas programmās studējošo skaits	180
6.	Pētnieciskais darbs studiju plānā (ECTS) <sup>8</sup>	Jā – visās programmās bakalaura līmenī 10–30 ECTS, maģistra līmenī 10–20 ECTS
7.	Zinātņu doktoru skaits logopēdijā (aptuveni)	3
8.	Valsts atzīta specializācija profesijā (nodrošinošā institūcija)	Nav
10.	Logopēdu skaits darba tirgū (aptuveni)	500
11.	Iedzīvotāju skaits	2 217 053
12.	Avoti	Liepājas Universitāte Latvijas Universitāte Latvijas Logopēdu asociācija

<sup>7</sup> 2013. gada pavasarī.

<sup>8</sup> Darbs ar zinātnisko literatūru, teorētiskie pētījumi, empīriski pētījumi, kas ietver klīnisko datu ievākšanu, laboratorijas datu izmantošana empīriskajos pētījumos, pētniecisko rakstu sagatavošana un publicēšana.

## Diskusija

Galvenais *NetQues* projekta rezultāts bija Eiropas līmeņa Logopēdijas izglītības standarta izstrāde, identificējot studiju procesā sasniedzamo kompetenču kopumu.

Pirmā pētījuma (aptaujas) datu analīze uzskatāmi demonstrēja visu respondentu grupu (akadēmiskais personāls, absolventi, darba devēji) vienprātību, ka prasme pārvaldīt specifiskās kompetences, kas saistītas ar komunikācijas (t. sk. runas un valodas traucējumu) un rīšanas traucējumu izvērtēšanu, diagnostiku, koriģēšanu un profilaksi, ir absolūti nepieciešama ikvienam logopēdijas programmas absolventam, lai varētu uzsākt praksi logopēda profesijā. Datu analīze norādīja arī uz variācijām starp respondentu grupām izpratnē par atsevišķu specifisko kompetenču būtiskumu. Tā, piemēram, programmu mācībspēki augstāk vērtē nepieciešamību jaunam speciālistam prast “izveidot mutisku vai rakstisku atzinumu par novērtēšanas rezultātiem, ietverot novērtēšanas laikā iegūto datu analīzi un interpretāciju”, bet absolventi un darba devēji augstāk ir novērtējuši kompetenci “izprast savas profesionālās kompetences robežas”.

Visu respondentu grupu pārstāvju viedoklis par logopēdu profesijai nepieciešamajām vispārējām kompetencēm ir vienprātīgs, proti, jaunajam logopēdam ir jādemonstrē godīga, patiesa un uzticama uzvedība. Taču darba devēji un absolventi daudz biežāk nekā akadēmiskais personāls atzīmē nepieciešamību “uzņemt atbildību par savu zināšanu un prasmju papildināšanu visa mūža garumā”. Savukārt programmu mācībspēki daudz biežāk atbildēs min nepieciešamību prast “lietot atbilstīgus, efektīvus paņēmienus un materiālus rakstītā, mutiskā un vizuālā komunikācijā”.

Otrās un trešās aptaujas datu analīze norāda uz vairākām likumsakarībām logopēdijas izglītībā Eiropā.

Logopēdijas izglītības programmas Eiropā, t. sk. arī Latvijā, galvenokārt tiek īstenotas valsts finansētās universitātēs. Izņēmums ir Vācija, kurā bez universitātes izglītības programmām ir arī vairāk nekā 100 koledžas līmeņa Logopēdijas izglītības programmu (ISCED<sup>9</sup> 4. līmenis). Programmas galvenokārt tiek piedāvātas Veselības zinātņu un Izglītības zinātņu fakultātē, kā arī Valodniecības, Sociālo zinātņu un Psiholoģijas fakultātē. Francijā, Vācijā, Grieķijā, Spānijā un Turcijā atsevišķās augstākās izglītības iestādēs ir izveidota Logopēdijas fakultāte.

Logopēdijas programmu absolventiem studiju noslēgumā tiek piešķirts bakalaura grāds (*BA, BSc, BSc (Hons), B Sc Joint Hons, BA (Hons), B Med Sci (Hons)*, profesionālais bakalaurs). Daudzās valstīs (Somija, Igaunija, Islande, Slovākija u. c.) logopēdijas izglītība tiek iegūta divu ciklu studijās (3 + 2) un logopēda kvalifikācija tiek piešķirta pēc piecu gadu studijām un maģistra grāda (*MA, MSc, M Med Sci*) iegūšanas. Zinātņu doktora grādu logopēdijā ir iespējams iegūt Bulgārijā, Čehijā, Ungārijā, Lietuvā, Portugālē un Turcijā.

Eiropā Logopēdijas izglītības programmu struktūra paredz, ka akadēmiskā gada laikā tiek iegūti 60 ECTS. Dažreiz, studentiem iestājoties konversijas tipa logopēdijas programmās (pēcdiploma programmās), tiek ieskaitīti iepriekšējās studijās iegūtie kredītpunkti.

---

<sup>9</sup> *International Standard Classification of Education.*

99% gadījumu Logopēdijas izglītības programmas ir valsts akreditētas un regulāri notiek šo programmu pārkreditācija. Valsts institūcijas neakreditē Logopēdijas izglītības programmas Dānijā.

Studentu uzņemšana programmās notiek, pamatojoties uz centralizēto eksāmenu rezultātiem, taču atsevišķās valstīs reflektantiem tiek organizēti arī papildu pārbaudījumi (intervijas, mutiski pārbaudījumi, runas, balss un valodas prasmes pārbaudes).

Daudzās valstīs ir noteikti jauno studentu uzņemšanas skaita ierobežojumi, kas ir izskaidrojams ar ierobežotu klīnisko praksi vietu nodrošinājumu.

Kopumā ņemot, Latvijā logopēdijas programmas pēc savas formas un satura atbilst Eiropā realizētajiem modeļiem. Vislielākā atšķirība ir vērojama mazažā logopēdijas programmās studējošo skaitā (gan valstī kopumā, gan vienā programmā).

## Secinājumi

1. Logopēdijas izglītības standarta un profesionālo kompetenču kopuma izveide ļauj salīdzināt studiju programmas un prognozēt studiju procesa iznākumu Eiropā.
2. Projekta ilgtermiņa rezultāti atspoguļosies izglītības kvalitātes paaugstināšanā, pārrobežu sadarbības veicināšanā izglītībā un pētniecībā, kā arī klientiem piedāvāto pakalpojumu kvalitātes uzlabošanā.
3. Konkrētu prasību definējums izglītības procesā sasniedzamajiem rezultātiem (sasniedzamās kompetences) ļauj uzsākt Eiropā īstenoto logopēdijas izglītības programmu revīziju, lai atklātu to vājās vietas attiecībā uz jauno speciālistu gatavību iekļauties darba tirgū, uzsākot patstāvīgu praksi logopēdijā.
4. Latvijas jauno logopēdijas speciālistu izglītības procesā iegūtās kompetences noteiks arī gatavību iekļauties Eiropas darba tirgū.
5. Eiropas logopēdu pamatizglītības standarts var būt novērtēšanas vai pašnovērtēšanas instruments. Izglītības programmu akreditācijas komisijām būtu jābūt informētām par aktualitātēm Eiropas logopēdu izglītībā un programmu akreditācijā vai pārkreditācijā, būtu jāņem vērā izstrādātie dokumenti. Programmu absolventi, kā arī jau strādājošie logopēdi var pārbaudīt savu sagatavotības līmeni, izmantojot logopēdu pamatizglītības standartu, kas tapis projekta gaitā un ir orientēts uz studiju procesa rezultātiem.

**Eiropas logopēdijas pamatzglītības standarts. Galvenās specifiskās un vispārējās kompetences**

<b>Specifiskās kompetences, kas nepieciešamas jaunam logopēdijas speciālistam, absolvējot izglītības programmu</b>	
Tikko kvalifikāciju ieguvušam logopēdam vajadzētu spēt	
Prakses joma	izvērtēt, diagnosticēt un koriģēt runas un valodas traucējumus
	izvērtēt, diagnosticēt un koriģēt ēšanas, dzeršanas un rīšanas traucējumus
Komunikācijas traucējumu un rīšanas traucējumu izvērtējums un noteikšana. Logopēdiskās iedarbības plānošana un veikšana	sadarboties ar citiem speciālistiem izvērtēšanas un diferenciāldiagnostikas procesā
	identificēt dažādu situāciju, vides vai konteksta ietekmi uz klienta problēmām
	rūpīgi analizēt un interpretēt izvērtēšanas rezultātus un integrēt no medicīnas kartes un citiem avotiem iegūtu informāciju secinājumos
	nodrošināt atbilstošu, klientam, viņa piederīgajiem un citiem speciālistiem saprotamu informāciju par novērtēšanas rezultātiem
	izveidot mutisku vai rakstisku atzinumu par novērtēšanas rezultātiem, ietverot novērtēšanas laikā iegūto datu analīzi un interpretāciju
	identificēt informācijas nepietiekamību, kas neļauj pilnībā izprast klienta traucējumus, spēt atrast trūkstošo informāciju
	atpazīt traucējumu ietekmi uz klienta un viņa piederīgo psihosociālo labklājību, sociālo un medicīnisko stāvokli
	nepieciešamības gadījumā laikus nosūtīt klientu uz konsultāciju pie cita speciālista
	integrēt novērtēšanas laikā iegūto informāciju ar citiem saistītiem datiem, lai noteiktu iedarbības mērķus
	izprast specifisku terapijas metožu lietojamības pamatojumu
	apspriet ar klientu ilgtermiņā sasniedzamās terapijas rezultātus, izlemt par logopēdiskās iedarbības nepieciešamību, iesaistīt šajā diskusijā klienta piederīgos un citus speciālistus
	izvēlēties un plānot atbilstošu un efektīvu logopēdisko iedarbību (terapiju, koriģējoši attīstošo darbību), iesaistot citus (piederīgos un speciālistus) klienta tuvākajā apkārtnē (vidē)
	izprast citu interdisciplinārās/transdisciplinārās komandas locekļu lomu un veidot logopēdiskās iedarbības plānus, konsultējoties ar viņiem
	lietot atbilstīgas terapijas tehnikas, izmantojot nepieciešamos materiālus un instrumentālo aprīkojumu
	pieņemt pamatotu lēmumu par izvēlēto logopēdisko tehniku, korekcijas metožu vai procedūru uzsākšanu, turpināšanu, izmainīšanu vai pārtraukšanu, spēt atbilstoši dokumentēt savu lēmumu un darbību
	dokumentēt logopēdiskās iedarbības rezultātus un ikvienas izmaiņas iedarbības plānā
	regulāri saglabāt salasāmus un kārtīgus ierakstus saskaņā ar profesionālām un likumiskām normām, lietot tikai atbilstīgu terminoloģiju
apkopot informāciju, t. sk. kvalitatīvos un kvantitatīvos datus, lai izvērtētu terapijas efektivitāti	
atbilstoši sagatavot klientu terapijas pārtraukšanai, saskaņojot to ar klientu un citām personām (piederīgajiem un speciālistiem), un sekot atbilstīgām iestādes finanšu procedūrām	
izprast efektivitātes un lietderības konceptus logopēdiskajā iedarbībā	

Profilakse	veikt komunikācijas un rīšanas traucējumu profilaksi, nodrošinot agrīnu iedarbību traucējumu gadījumos
Profesionālā attīstība, tālākizglītība un profesionālā ētiskā atbildība	izprast savas profesionālās kompetences robežas
	ievērot profesionālo asociāciju, darba devēja un/vai valsts nosacītās ētiskās normas (ētikas kodeksu)
	veicināt savu profesionālo izaugsmi, attīstot starppersonu un komunikācijas prasmju spektru
<b>Vispārīgās kompetences, kas nepieciešamas jaunam logopēdijas speciālistam, absolvējot izglītības programmu</b>	
Tikko kvalifikāciju ieguvušam logopēdam vajadzētu spēt	
Starppersonālās un intrapersonālās kompetences	demonstrēt godīgu, patiesu un uzticamu uzvedību
	būt empātiskam ar klientiem un kolēģiem
	efektīvi iegūt no citiem saprotamu informāciju
	nodrošināt precīzu atgriezenisko saiti saprotamā un izprotošā veidā
	demonstrēt augsta līmeņa sociālās prasmes – pašpārliecību, sadarbību un komunikabilitāti
	respektēt dažādību un multikulturalismu
	demonstrēt pozitīvu attieksmi un aktivitāti
	demonstrēt spēju būt paškritiskam un pārdomāt savu darbību
demonstrēt spēju elastīgi pielāgoties profesijas nosacītajām prasībām, ļaujot saglabāt pašcieņu un pārvarot stresu	
Sistēmiskās kompetences	uzņemties atbildību par savu zināšanu un prasmju papildināšanu visa mūža garumā
	strādāt neatkarīgi
	piemērot savu uzvedību dažādām situācijām
	formulēt radošus un oriģinālus jaunu situāciju risinājumus
	meklēt atbildes uz saviem jautājumiem zinātniskajā literatūrā
Instrumentālās kompetences	lietot atbilstīgus, efektīvus paņēmienus un materiālus rakstītā, mutiskā un vizuālā komunikācijā
	vākt datus, izmantojot dažādas metodes un iekļaujot literatūras apskatus, intervijas, anketas un novērojumus
	identificēt problēmu izraisošos faktoros un ieteikt iespējamus risinājumus
	izteikt savu viedokli saprotamā veidā un norādīt uz nepieciešamām konkrētām darbībām
	identificēt sava lēmuma un darbības iespējamus riskus
	izmantot zināšanas problēmu izraisošo faktoru identificēšanā, iespējamo risinājumu un iespējamo risku apzināšanā, lai izvēlētos vispiemērotāko risinājumu kādai noteiktai situācijai
	analizēt informāciju, lai izdarītu atbilstošus secinājumus un spētu novērtēt savu secinājumu ietekmi
	apkopot informāciju no dažādiem avotiem, lai izvēlētos atbilstīgu darbības virzienu vai atbildētu uz kādu jautājumu
	lietot likumīgos un ētiskos principus, izmantojot informāciju; aizsargāt ierakstu vienotību, ticamību un autentiskumu
	sadalīt uzdevumus konkrētos soļos un noteikt laika grafiku ar reāliem mērķiem šo uzdevumu īstenošanai, ņemt vērā visus pārējos apstākļus
	sasniegt mērķus vai paveikt plānoto laikā

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Adam, S.** *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels.* Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
2. ENOTHE. *The European Network of Occupational Therapy in Higher Education.* Pieejams: <http://www.enothe.eu> (skatīts 15.04.2014.).
3. ENPHE. *The European Network of Physiotherapy in Higher Education.* Pieejams: <http://enphe.org/> (skatīts 15.04.2014.).
4. *EU collaboration in speech and language therapy education: the NetQues project.* NetQues, 2013. Pieejams: [http://intranet.netques.eu/?page\\_id=1012](http://intranet.netques.eu/?page_id=1012) (skatīts 03.03.2014.).
5. *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* EQF, 2008. Pieejams: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture) (skatīts 15.03.2014.).
6. **Gonzalez, J., Wagenaar, R.** *Tuning educational structures in Europe.* Bilbao University of Deusto. Pieejams: [http://www.relint.deusto.es/TUNNINGProject/documentos/Tuning\\_phase1/introduction\\_page1](http://www.relint.deusto.es/TUNNINGProject/documentos/Tuning_phase1/introduction_page1) (skatīts 10.03.2014.).
7. *NetQues Project Report: Speech and Language Therapy Education in Europe: United in Diversity.* Pieejams: [www.netques.eu](http://www.netques.eu) (skatīts 03.03.2014.).
8. **Trinīte, B.** Elfrīda Lauva un logopēdijas pirmsākumi Latvijā. No: *Laikmets un personība.* A. Krūzes red. Rīga: RaKa, 2011.
9. *Using learning outcomes.* Pieejams: <http://ec.europa.eu/eqf/documents> (skatīts 15.03.2014.).

## Summary

*Article is devoted to the NetQues project for Tuning of the speech and language therapy education in Europe, and its main results. The NetQues project was organized by European Association of Speech and Language therapists (CPLOL – Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopedes de l'Union Européenne) and was carried out from 2010 till 2013. The previous data were collected during 25 years and a conclusion was made that speech therapists were educated in different ways in different countries in Europe. Education outcomes differ according to levels – bachelor's, master's, doctoral levels; according to study organization – full time or part time studies, and according to languages. The understandings about learning outcomes and competencies gained during the study process also differ. Therefore CPLOL initiated the project "Network for Tuning Standards and Quality of Education Programmes in Speech and Language Therapy/Logopaedics across Europe" – NetQues. There were 65 partners – universities and higher education institutions from 27 European Union countries and Iceland, Turkey, Lichtenstein and Norway. Latvia was represented by the University of Latvia and the University of Liepaja. Aims of the project were (1) to characterize the speech therapy in Europe academically and professionally; (2) to characterize goals and learning outcomes of speech therapy education programmes; (3) to identify general and specific competencies gained during the study process; (4) to share experience among different universities in Europe in the education of speech therapists and evaluation of learning outcomes.*

*Project results address the common and different features of speech therapist's education across Europe, and state the competences required from the newly qualified speech and language therapists.*

**Keywords:** curriculum in speech therapy, NetQues project, speech therapist's education.

## Speciālā skola šodien un rīt *Special School Today and Tomorrow*

Sarmīte Tūbele, Rasma Vīgante, Ilze Šūmane

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083

E-pasts: [sarmite.tubele@lu.lv](mailto:sarmite.tubele@lu.lv); [rasma.vigante@lu.lv](mailto:rasma.vigante@lu.lv); [ilze.sumane@lu.lv](mailto:ilze.sumane@lu.lv)

Rakstā analizētas teorētiskās atziņas, likumi, Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, vairāki citi normatīvie akti un speciālās izglītības iestāžu izglītojamo (turpmāk tekstā – skolēni), skolēnu vecāku un pedagogu atbildes fokusa grupu intervijās, kas saistītas ar viņu ikdienas pieredzi izglītības iestādē. Izglītības likuma 1. panta 24. punktā ir skaidrots termins “speciālā izglītība” – tā ir adaptēta vispārējā un profesionālā izglītība personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem vai arī ar speciālām vajadzībām vai veselības traucējumiem.

Rakstā ir raksturotas tās iespējas, kādas skolēniem ar dažādiem attīstības traucējumiem un veselības problēmām mūsdienās nodrošina astoņu dažādu profilu speciālās izglītības iestādes.

**Atslēgvārdi:** speciālās izglītības iestādes, speciālās pamatzglītības programmas.

### Ievads

Vispārējās izglītības likums regulē izglītības sistēmu Latvijā, ietverot arī speciālo izglītību kā vispārējās izglītības īpašo veidu. Speciālās vajadzības Vispārējās izglītības likuma jaunākajā redakcijā tiek definētas kā “nepieciešamība saņemt tāda veida atbalstu un rehabilitāciju, kas rada iespēju izglītojamajam apgūt izglītības programmu, ņemot vērā viņa veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni” (Vispārējās izglītības likums, 2013).

Kaut arī likumā ir noteikts, ka izglītību ir iespējams iegūt jebkurā izglītības iestādē, tradicionāli Latvijā speciālo izglītību piedāvā speciālās izglītības iestādes (internātpamatskolas/pamatskolas), kuras laika gaitā ir piedzīvojušas dažādas strukturālas pārmaiņas. No palīgskolām līdz attīstības centriem, no samērā izolētas mācību vides līdz sabiedrībai atvērta iestādei, kurā iespējamas daudzveidīgas mācību formas. Speciālo izglītības iestāžu atšķirīgā specifika nodrošina atbilstīgu pieeju un speciālajām vajadzībām adekvātu risinājumu, ko ne vienmēr spēj nodrošināt vispārējās izglītības iestādes.

Izglītības paradigmu maiņa skar arī jautājumu par iekļaujošu izglītību vai iekļaujošu pieeju. UNESCO dokumentos daudz tiek runāts par tiesībām uz izglītību, jo tas nav tikai jautājums par skolu pieejamību tiem, kas jau mācās. Tas nozīmē būt aktīviem, mazinot barjeras un šķēršļus, kas noved pie izslēgšanas. Iekļaušanās ir process, kas respektē visu bērnu un jauniešu vajadzību dažādību, nodrošina līdzdalību



mācībās, kultūrā un sabiedrībā un samazina/likvidē izslēgšanu mācību laikā un no mācībām (Policy Guidelines on Inclusion in Education, 2009).

Latvijā izveidotajā koncepcijā “Iekļaujošās izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveides un tās darbībai nepieciešamā personāla sagatavošanas un kvalitātes uzlabošanas koncepcija” (2009) definēts, ka “iekļaujošā izglītība nodrošina un paplašina izglītības iespējas visiem bērniem un jauniešiem, paplašina izglītības pieejamību, veicina katra bērna un jaunieša līdzdalību izglītībā, attīstību un sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā, kas organizēts atbilstoši ikkatra individuālajām vajadzībām” (Nīmante, Daniela u. c., 2009). Raksta mērķis – atspoguļot daļu no IZM projekta “Latvijas republikas speciālo izglītības iestāžu tīkla izvērtēšana” (līguma Nr. 01-28/60) rezultātiem, kas attiecas uz speciālajām skolām un to darbību. Pētījuma jautājumi saistīti ar speciālās izglītības iestādes (skolas) ilgtspējīgas attīstības iespējām un ar to, kā strādā speciālo skolu pedagogi, kādas ir skolēnu attīstības iespējas un profesionālās izglītības iespējas un kādas ir vecāku domas par izglītības kvalitāti speciālajās skolās.

## Speciālā izglītība Eiropas kontekstā

2012. gadā Eiropas Komisija sniedza ziņojumu par bērniem ar īpašām vajadzībām un pieaugušajiem ar invaliditāti izglītības jomā (Education and Disability/Special Needs, 2012). Šai ziņojumā ir teikts, ka Latvijā no kopējā skolēnu skaita (185 032) 9057 jeb 4,8% skolēnu ir ar īpašām izglītības vajadzībām, 6363 jeb 3,4% no kopējā skolēnu skaita mācās skolās ar īpašām vajadzībām, 1175 jeb 0,6% – speciālās izglītības klasēs. Salīdzinājumam: izglītību speciālajās izglītības iestādēs iegūst 3782 jeb 3% skolēnu no 112 738 obligāto izglītību iegūstošo skolēnu skaita, Lietuvā – 4253 jeb 1% skolēnu no 440 504, bet Igaunijā 10 435 jeb 9,2% skolēnu no 112 738 obligāto izglītību iegūstošo skolēnu skaita.

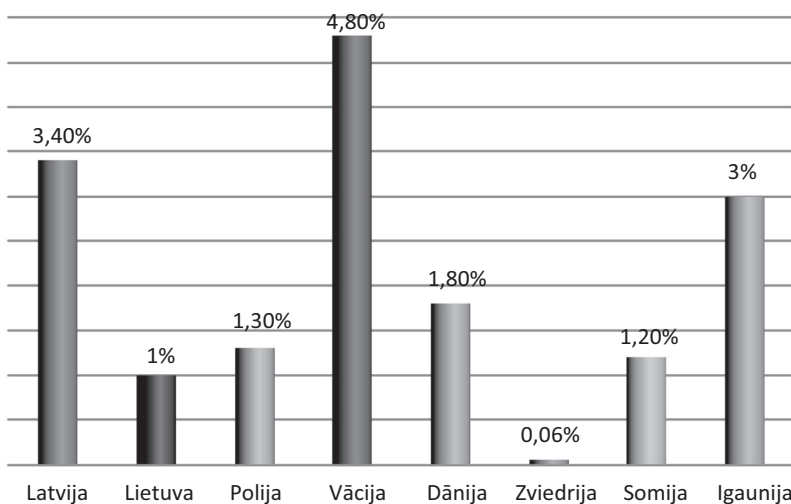
Grupējot un analizējot skolēnu ar speciālās izglītības vajadzībām skaitu un procentus no kopējā obligātā izglītībā iekļauto skolēnu skaita, mūsu valsts iekļaujas vidējos rādītājos (Education and Disability/Special Needs, 2012).

*1. tabula*

**Skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām skaits un to % no kopējā skolēnu skaita**

Valstis	Skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām skaits	Skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām % no kopējā skolēnu skaita
Zviedrija	13 777	1,5%
Polija	127 954	2,8%
Dānija	33 733	4,6%
Latvija	9057	4,8%
Vācija	479 741	5,8%
Somija	45 493	8,1%
Igaunija	10 435	9,2%
Lietuva	51 881	11,7%

Salīdzinot skolēnu skaitu speciālās izglītības iestādēs (īpašās palīgskolās), rezultāti ir šādi: Latvijā – 6363, Lietuvā – 4253, Polijā – 59 880, Vācijā – 399 229, Dānijā – 12 757, Zviedrijā – 516, Somijā – 6782 un Igaunijā – 3782 skolēni. Minētajā Eiropas Komisijas ziņojumā par bērniem ar speciālām vajadzībām un pieaugušajiem ar invaliditāti izglītības jomā lietots Latvijā novecojis termins – palīgskolas, kas mūsdienā izpratnē nozīmē speciālās izglītības iestādes izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem.



1. attēls. Skolēnu skaits (%) speciālās izglītības iestādēs

Pēdējos gados Latvijā ir palielinājies to skolēnu skaits ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem, kuri ir integrēti vispārējās izglītības iestādēs. Skolēniem ar kustību traucējumiem pilnībā ir pielāgotas septiņas vispārējās izglītības iestādes, divas augstākās izglītības iestādes un trīs profesionālās izglītības iestādes, bet daļēji – 16 izglītības iestādes (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam).

Sekmējot skolēnu ar speciālās izglītības vajadzībām integrāciju un iekļaušanos, lielākā uzmanība veltīta skolēniem ar kustību traucējumiem, kam pieejamību izglītībai jebkurā izglītības iestādē liedz tieši vides nepiemērotība un ar to saistītie ierobežojumi. Tomēr ne vienmēr tiek izvērtētas šo pielāgoto izglītības iestāžu iespējas un nodrošinājums minēto bērnu atveseļošanai un rehabilitācijai (ārstnieciskā vingrošana sertificēta speciālista vadībā, ārstnieciskās masāžas, horeoterapija un citas terapijas, kas nepieciešamas veselības uzlabošanai, nostiprināšanai un vispusīgas attīstības veicināšanai). Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2014.–2020. gadam 292. pants “Iekļaujošas izglītības attīstība” paredz plašāku atbalsta īstenošanu – atbalsta personāla, tai skaitā pedagogu palīgu, nodrošināšanu un mācību materiāla speciālajai izglītībai izveidi (Latvijas Nacionālais attīstības plāns, 2014). Iekļaujošā izglītība ir izglītība visiem bērniem un jauniešiem, kas mācās kopā ar vienaudžiem atbilstīgi savām vajadzībām, spējām; iekļaujošā izglītība nodrošina bērniem nepieciešamo atbalstu vispārīgajās skolās klasēs (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 132). Pretstatā

iekļaujošai izglītībai integrācijas procesā tiek akcentēti skolēnu attīstības traucējumi un speciālās izglītības vajadzības, pedagogi un vecāki mēģina audzēkni sagatavot un palīdzēt pielāgoties mācībām vispārējās izglītības iestādē; integrējošajā izglītībā akcentē metodes, kas skolēnu uzlūko kā personību veselumā (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 139).

Diskutējams ir jautājums, kādēļ, piemēram, asistenti nav plānoti arī speciālās izglītības iestādēs, ja tajās ir skolēni ar fiziskās attīstības traucējumiem vai arī skolēni, kuri patstāvīgi nespēj veikt pat elementāras pašapkalpošanās darbības.

Latvijā ir 61 speciālās izglītības iestāde, kas īsteno vienu vai vairākas programmas no deviņiem speciālās izglītības programmu veidiem (2. tab.).

2. tabula

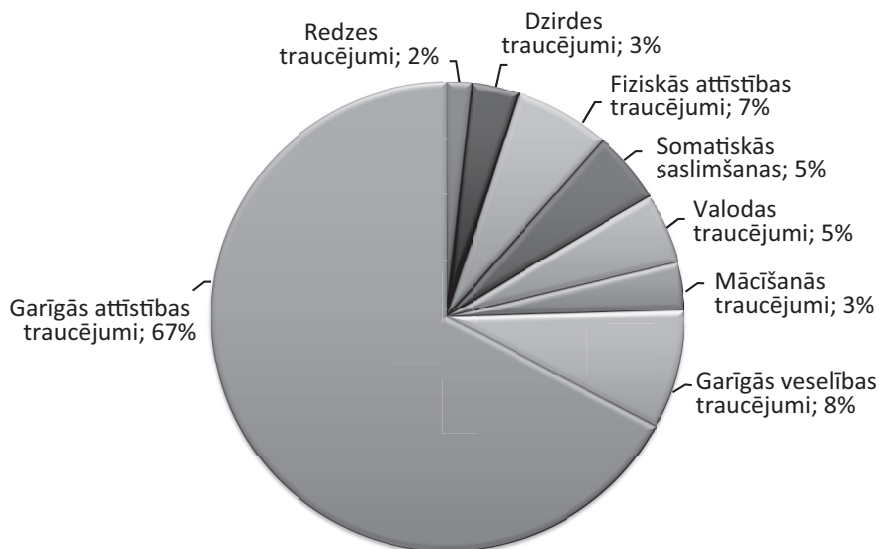
**Izglītojamo vajadzību grupas un programmu kodi (MK noteikumi Nr. 990)**

Nr. p. k.	Speciālās pamatizglītības programmas adresāts	Speciālās pamatizglītības programmas kods
1.	Izglītojamie ar redzes traucējumiem	21015111
2.	Izglītojamie ar dzirdes traucējumiem	21015211
3.	Izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem	21015311
4.	Izglītojamie ar somatiskām saslimšanām	21015411
5.	Izglītojamie ar valodas traucējumiem	21015511
6.	Izglītojamie ar mācīšanās traucējumiem	21015611
7.	Izglītojamie ar garīgās veselības traucējumiem	21015711
8.	Izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem	21015811
9.	Izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem	21015911

Speciālās izglītības iestādes nosacīti var sadalīt pēc dominējošām speciālās izglītības jomām. No 61 speciālās izglītības iestādes darbam ar skolēniem, kam ir speciālās izglītības vajadzības, specializējas

- 42 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem;
- 5 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar garīgās veselības traucējumiem;
- 3 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar somatiskām saslimšanām;
- 3 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar valodas traucējumiem;
- 3 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar fiziskās attīstības traucējumiem;
- 2 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar dzirdes traucējumiem;
- 2 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar mācīšanās traucējumiem;
- 1 speciālās izglītības iestādes – skolēniem ar redzes traucējumiem (2. att.).

Visvairāk Latvijā ir skolu, kas domātas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, bet tās ir izvietotas visā Latvijas teritorijā un ir pieejamas iespējami tuvāk ģimenes dzīvesvietai. Tikai viena skola ir skolēniem ar redzes traucējumiem, un tā ievērojami apgrūtina pieejamību tiem, kuri dzīvo tālāk no Rīgas.



2. attēls. Latvijas speciālās izglītības iestāžu specifika

Gandrīz visās speciālās izglītības iestādēs skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir atvērtas arodklases, ir licencētas un akreditētas vairākas arodizglītības programmas, kas piemērotas skolēnu spējām, attīstības līmenim un veselībai un kas ļauj skolu beidzējiem apgūt amata iemaņas un iesaistīties darba tirgū. **Izglītības attīstības pamatnostādņu 2007.–2013. gadam** rezultatīvajos rādītājos uzsvērts, ka, “veicinot darba un sadzīves prasmju apguvi jauniešiem ar speciālām vajadzībām, speciālās izglītības iestādēs īstenota 51 profesionālās izglītības programma” (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam). Tas nozīmē, ka speciālo skolu audzēkņiem tiek piedāvāta iespēja apgūt arodu, lai varētu paši pelnīt sev iztiku.

### Speciālās izglītības iestāde mūsdienās

Lai apzinātu, kāda ir reālā speciālās izglītības iestāde skolēnu, skolotāju un skolēnu vecāku skatījumā, tika veikts pētījums, kura laikā tika apmeklēta **31** speciālās izglītības iestāde un fokusa grupu intervijās piedalījās **160** skolēnu vecāki, **306** skolotāji un **244** speciālo izglītības iestāžu skolēni, kas bija pētījuma bāze. Fokusa grupu intervijas tika pierakstītas un ierakstītas, veikta transkripcija un kvalitatīvā analīze. Skolu atlase notika pēc reģionālā principa, lai tiktu pārstāvēti visi Latvijas reģioni, un arī pēc skolu specifikas, lai tiktu iekļautas arī skolas ar dažādu specifiku. Ierobežotā pētījuma laika dēļ nebija iespējams apmeklēt visas speciālās izglītības iestādes, tomēr 51% apmeklēto skolu ļauj izdarīt secinājumus. Respondenti skolotāju fokusa grupu intervijās tika izvēlēti pēc nejaušības principa; tikai uzaicināti tie vecāki, kas vēlējās runāt un kam bija pieejams intervijas laiks; skolēnu grupās pārsvarā piedalījās 9. klašu skolēni, kā tika norādīts IZM piedāvātajā metodoloģijā.

Fokusa grupu intervijās ar skolotājiem un vecākiem atklājās dažādi aspekti, kas parādīja problēmsituācijas, kurās nonāk bērni un jaunieši, kā arī viņu ģimenes. Piemēram, daudzi bērni speciālajās izglītības iestādēs nonāk, vairākus gadus pavadot vispārējās izglītības iestādēs, kurās mācību process praktiski neatbilst bērnu vajadzībām un spējām. Šādu situāciju rada dažādi iemesli – vecāku neziņa par bērna patiesajām vajadzībām, dažkārt arī nevēlēšanās pieņemt realitāti, ka bērns ir ar īpašām vajadzībām; ģimenes vai vecāku sociālekonomiskā situācija – bērns apmeklē skolu tuvāk dzīvesvietai tādā izglītības iestādē, kāda ir pieejama, taču neatbilstīgi bērna vajadzībām; pedagogu nevērība attiecībā uz bērna spējām pilnvērtīgi piedalīties mācību procesā, kas dažkārt noved pie nepamatotas atkārtotas palikšanas vienā un tajā pašā klasē; nesekmība, nevēlēšanās mācīties u. tml.

Speciālajās izglītības iestādēs jau ilgu laiku tiek veidota sakārtota vide, un tajās ir nodrošināti rehabilitācijas pasākumi, ja to prasa skolēnu veselības stāvoklis, un kvalitatīva izglītība atbilstīgi katra skolēna vajadzībām un spējām. Atvērtība nodrošināta, pateicoties profesionālam pedagogu un mediķu kolektīvam ar ilggadēju pieredzi darbā ar bērniem un jauniešiem ar īpašām vajadzībām, kā arī, organizējot aktīvu ikdienu, piemēram, ekskursijas, apmeklējot sabiedriskus pasākumus un aktīvi piedaloties tajos. Arī skolēnu ar vidēji smagiem (F71) un smagiem (F72, no 2010. gada arī ar dziļiem – F73) garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās speciālajās internātpamatskolās/pamatskolās uzskatāma par sekmīgu šo bērnu integrāciju un iekļaušanos sabiedrībā. Līdz 1990. gadam tie tika uzskatīti par neapmācāmiem izglītības iestādē.

## Skolotāju fokusa grupu intervijas rezultāti

Skolotāju atbildes intervijās ir ļoti līdzīgas, un tās raksturo skolotāju attieksmi, pedagoģiskās pieejas un karjeras izglītību, mācību vides atvērtību un skolēnu iespējas vispusīgi attīstīt savus talantus un intereses. **Piemēram, skolēni šuj tērpus un rīko modes skates, mācās zīda apgleznošanu.** Skolotāju galvenās rūpes ir par to, lai skolēni justos labi, varētu attīstīties un pilnveidoties atbilstīgi katra spējām un vajadzībām un sagatavotos turpmākā ceļa izvēlei – mācībām vai aroda apguvei, vai arī pietiekamām sociālajām prasmēm (izglītojamiem ar vidēji smagiem; smagiem un dziļiem garīgās attīstības traucējumiem).

Ja skolēnam nepieciešams, skolotāji veido individuālo izglītības plānu (visiem skolēniem ar smagiem un dziļiem garīgās attīstības traucējumiem tiek veidoti individuālās izglītības plāni). Lai to veiktu, skolotāji padziļināti izpēta skolēnu. Iegūtos datus un skolēnu attīstības dinamiku fiksē dokumentos, analizē un izmanto turpmākā darbā. Ar skolēniem strādā, izmantojot individuālo pieeju, stundās – diferencētu pieeju, dodot atšķirīgus uzdevumus un izvēloties atbilstīgu grūtuma pakāpi uzdevumiem. Uzskatāmība, rēķināšanās ar skolēnu interesēm un iespējām, didaktiskās spēles, pašu skolotāju gatavoti un citos resursos atrodamie uzskates un izdales materiāli, vizualizācija, informāciju tehnoloģijas (interaktīvās tāfeles, planšetdatori, datori) – tas viss tiek izmantots ikdienā. Daudzās iestādēs izmanto Montesori pedagoģijas elementus. Plaši lieto multisensorās metodes, priekšstatu apgūšanai izmantojot dzirdi,

redzi, tausti, garšu, ožu. Izmantots tiek arī pāru un grupu darbs, mācību ekskursijas, jaunākajās klasēs – spēles un rotaļas kā mācību metodes u. c. Ļoti liela uzmanība ir veltīta skolēnu attīstības/veselības traucējumu korekcijai: ritmikai, ārstnieciskai vingrošanai, mūzikas terapijai, zirgu terapijai (reitterapijai) un suņu terapijai (kanisterapijai), peldēšanai, nodarbībām sensorajā istabā. Atvēršanai un veselības nostiprināšanai skolēniem tiek piedāvāta sāls istaba, pērļu vannas, masāža, relaksācijas telpa, skābekļa kokteiļi.

Skolotāji akcentē vienu no speciālās pedagogijas priekšrocībām – svētkos piedalās VISI skolēni, vispārējās izglītības iestādēs parasti uzstājas labākie.

Skolotāji par turpmākās karjeras izvēli, piemērotību skolēnu spējām un interesēm runā ne tikai 7.–9. klasēs, bet arī audzināšanas stundās jau no 4. klases. Profesijas izvēle notiek atbilstīgi skolēnu, kam ir dažādas speciālas vajadzības (īpaši skolēnu, kam ir garīgās attīstības traucējumi), spējām, lai tuvinātu viņus reālajai dzīvei. Speciālās izglītības iestādes piedāvā apgūt tādas profesijas kā pavāra palīgs, konditora palīgs, remontstrādnieka palīgs, šuvēja palīgs, mājkalpotājs, galdnieka palīgs, tirdzniecības zāles darbinieks u. c.

## Skolēnu fokusa grupu intervijas rezultāti

Intervijas parādīja, ka visi skolēni, arī ar garīgās attīstības traucējumiem, skolā jūtas droši, apmeklē vairākus pulciņus (par to viņi stāstīja ar lielu sajūsmu un prieku) un tiek informēti par karjeras iespējām atbilstīgi katra interesēm un reālajām spējām.

Skolēni dzīvo draudzīgi, strīdus risina paši, “jo ir lieli”. Citi, ja gadās konflikti, pēc palīdzības vērsas pie klases skolotāja, psihologa, sociālā pedagoga, direktora, internāta audzinātāja vai pie jebkura sev tuva skolotāja.

Skolēni fokusa grupas intervijās stāstīja, ka zina, kāda būs turpmākā izvēle, apgūstot kādu arodu, ko piedāvā viņu skola vai arī cita skola. Vairākiem skolēniem turpmākā dzīve pēc 9. klases beigšanas saistās arī ar izglītības turpināšanu vidusskolā (skolēniem ar redzes, dzirdes, kustību traucējumiem, somatiskajām saslimšanām un daļai ar garīgās veselības traucējumiem). Skolēni apgalvo, ka par iespējamām profesijām informē skolotāji, absolventi, uzaicinātie dažādu profesiju pārstāvji un vecāki. Vecāko klašu skolēni uzsver interneta nozīmi profesiju izvēlē. Arī skolēniem jaunākajās klasēs tiek stāstīts par turpmākās izglītības iespējām, un skolotāji izvērtē katra spējas un intereses. Attiecīgie jautājumi tiek iekļauti klases stundās pārsvarā jau no 4. klases, un tas liecina par nopietnu skolotāju attieksmi un ieinteresētību.

Ar nopietnību skolēni atceras testus, kas veikti psihologa vadībā un kas dažām atklājuši nezināmas spējas un dotumus. Citās iestādēs skolēni kopā ar sociālo pedagogu veikuši testus par dažādu profesiju piemērotību. Daļa skolēnu informāciju ieguvuši bibliotēkā, lasot laikrakstus un citu izglītības iestāžu reklāmu materiālus. Interesi izraisījušas arī profesionālo izglītības iestāžu organizētās Atvērto durvju dienas.

Daļa vecāko klašu skolēnu atzīst, ka varētu mācīties tālāk, tomēr labāk ir strādāt. Īpaši pārliecināti ir tie, kuri jau vasaras brīvlaikā pastrādājuši un nopelnījuši savu pirmo algu.

## Skolēnu vecāku fokusa grupu intervijas rezultāti

Vecāki bija viena no visvairāk ieinteresētajām grupām, kas savu bērnu labsajūtu, mācību sasniegumus un citus panākumus uzskata par veiksmīgiem tieši speciālajā izglītības iestādē. Daudziem no viņiem bijusi neveiksmīga pieredze vispārējās izglītības iestādēs, kur “pavadītais laiks bijis bērna pašvērtējumu graužošs, attīstību kavējošs un mācību sasniegumus neveicinošs”. Vispārējās izglītības iestādes nespēj nodrošināt dažādus korekcijas un rehabilitācijas pasākumus un veselības nostiprināšanu, kas nepieciešama daudziem skolēniem ar speciālām vajadzībām.

Visi aptaujātie vecāki ir apmierināti ar skolas vidi, uzskata to par drošu, attīstību veicinošu un viņu bērniem vispiemērotāko, īpaši akcentējot izglītības kvalitāti, skolotāju labo sagatavotību un ieinteresētību KATRA bērna attīstībā. Skolotāji respektē vecāku intereses un ieteikumus, uzklausa priekšlikumus, apspriež tos, iespēju robežās īsteno. Skolas vide ir ne tikai droša un atbalstoša, bet ģimeniska, salīdzinot ar vispārējās izglītības iestādēm – bērni ir draudzīgāki, par katru bērnu rūpējas ne tikai skolotāji, bet arī tehniskie darbinieki. Liela priekšrocība ir skolās piedāvātie rehabilitācijas un citi pasākumi – fizioterapija, masāža, inhalācijas u. c., kā arī ergoterapeitu, psihologu, logopēdu palīdzība un medicīnas darbinieku uzraudzība –, ko vecāki nebūtu spējīgi nodrošināt saviem bērniem. Pozitīvas atsauksmes ir par piedāvātajiem interešu pulciņiem, kas bērniem paver plašas iespējas ne tikai attīstīt savas spējas mūzikā, vizuālajā mākslā, sportā un citās jomās, bet arī veidot tādas prasmes un iemaņas, kas noderēs ikdienas dzīvē un turpmākajā karjerā.

Visi vecāki atzīmē speciālo izglītības iestāžu lielo potenciālu savu bērnu attīstībā, kas nebūtu iespējams vispārējās izglītības iestādēs lielā bērnu skaita dēļ, skolotāju noslogotības dēļ, asistentu un skolotāju/pedagogu palīgu trūkuma dēļ, trokšņa, sabiedrības attieksmes un citu faktoru dēļ. Daži vecāki jau neilgā laika posmā (pāris mēnešos) bērna attīstībā saskata ļoti lielu progresu, kas vispārējās izglītības iestādē nav noticis vairāku gadu laikā.

Pašlaik Latvijā izglītības iestādes var īstenot jebkuru izglītības programmu. Katrai pašvaldībai vajadzētu izvērtēt, kādas izglītības programmas ir nepieciešamas vai iespējams piedāvāt, izmantojot pašreizējos resursus un infrastruktūru. Skolēni un viņu vecāki var izvēlēties izglītības iestādi un izglītības programmu atbilstīgi katra spējām un vajadzībām.

Līdz ar to izglītības iestāžu nosaukumos vārdkopā “speciālā izglītības iestāde” vārds “**speciālā**” zaudē savu nozīmību, būtiskākais ir – kādas izglītības programmas tās īsteno. Pašlaik no 61 speciālās izglītības iestādes 31 skola nosaukumā ir atteikties no apzīmējuma “speciālā”.

## Speciālās izglītības iestāde nākotnē

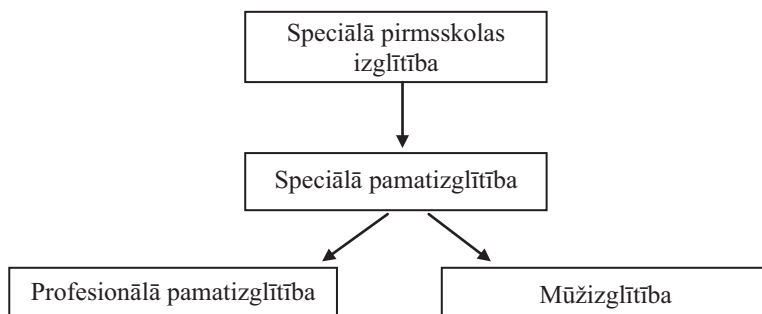
Pamatojoties uz dokumentu analīzes, interviju rezultātu un pētnieku viedokļu rezultātiem, sniegti ieteikumi speciālo izglītības iestāžu attīstības perspektīvām. Ja ņem vērā mūsu valsts situāciju un valsts finansiālās iespējas, tad jāsecina, ka tieši speciālās izglītības iestādēs tiek ievērota skolēnu dažādība un notiek kvalitatīva izglītošana, kā arī tiek sniegts nepieciešamais atbalsts un nodrošināta rehabilitācija.



Tas rada iespēju skolēniem apgūt izglītības programmu, ievērojot viņu veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni.

### ***Izglītības pēctecības nodrošināšana***

Speciālās izglītības iestādes (izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem) turpmākā attīstība būtu jābalsta uz izglītības pēctecību:



3. attēls. Speciālās izglītības pēctecība

Tādējādi bērniem/skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem būtu nodrošināta speciālā pirmsskolas izglītība vispārējā vai speciālā pirmsskolas iestādē, tas garantētu agrīnu korekciju, ja ir nepieciešams, vai veicinātu kompensācijas mehānismu attīstību (jo agrāk tiek uzsākta korekcija, jo labāki ir rezultāti). Agrīno intervenci akcentē arī Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūra (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Pēc tam viņiem būtu nodrošināta speciālā pamatizglītība vispārējā vai speciālā izglītības iestādē. Savukārt pēc 9. klases beigšanas skolēniem piedāvāta viņu spējām piemērota profesionālā pamatizglītība (1–3 gadīga programma) profesionālā speciālā izglītības iestādē vai speciālā izglītības iestādē. Lai nodrošinātu pilnvērtīgas mūzikizglītības iespējas personām ar garīgās attīstības traucējumiem, būtu nepieciešams, lai to veiktu profesionāļi – speciālās izglītības skolotāji, vēlamas speciālās izglītības iestādē.

### ***Dienas atbalsta centru izveide***

Nepieciešama un lietderīga būtu dienas atbalsta centru izveidošana izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Tajos pēc speciālās pamatizglītības apguves varētu apmeklēt dažādas individuālas korekcijas, rehabilitācijas nodarbības un citus atbalsta pasākumus, darboties interešu pulciņā, tādējādi saturīgi pavadot dienu. Minētos centrus varētu atvērt speciālās izglītības iestādē, jo tur ir atbilstoši speciālisti, nepieciešamais nodrošinājums, bet, galvenais, sapratne un citādības pieņemšana.

### ***Agresīvu bērnu/skolēnu izglītošana***

Lai nākotnē nodrošinātu visu bērnu/skolēnu un katra bērna/skolēna drošu izglītošanu, lai katrs varētu justies pasargāts, vairāk jādomā par tiem, kurus raksturo

kā agresīvus pret sevi un/vai citiem. Vēlams būtu plānot izteikti agresīvu bērnu/skolēnu izglītošanu, neapdraudot grupas/klases biedrus un skolotājus. Arvien biežāk jau pirmsskolas izglītības iestādē rodas konfliktsituācijas, ja bērns nespēj savaldīties, regulāri dara pāri citiem (sit, kož, skrāpē utt.) vai riskē ar savu veselību, dzīvību. Iespējamais variants: divi vai trīs bērni/skolēni un vismaz divi pieaugušie, kas palīdz skolēnam risināt konflikta situācijas un tikt galā ar problēmām, kuras rodas mācību procesā. Protams, tas būs dārgi, bet bērns taču ir izglītības centrā.

### *Speciālās izglītības programmu licencēšana*

Lietderīgi būtu, ja vispārējās izglītības iestādes, iesniedzot Izglītības kvalitātes valsts dienestā dokumentus speciālās izglītības programmas licencēšanai, pievienotu arī pārskatu/izziņu par šīs programmas praktiskās īstenošanas nodrošinājumu. Tad neatkārtotos gadījumi, ka izglītības iestāde nevar nodrošināt logopēda vai psihologa palīdzību un netiek nodrošinātas korekcijas un rehabilitācijas iespējas.

### **Diskusija**

Galvenais pētījuma ieguvums ir tas, ka tika izpētīta speciālo izglītības iestāžu (skolu) darbības ikdiena; pedagogu darbības metodes, attieksme un profesionālisms; skolēnu mācību procesa nodrošināšana un spēju attīstīšana; skolēnu gatavība dzīvei pēc skolas beigšanas; vecāku apmierinātība ar skolas piedāvātajām iespējām un bērnu sasniegumiem. Izglītības un izglītības iestāžu ilgtspējas jautājumi ir aktuāli visā izglītības sistēmā Latvijā. Speciālās izglītības iestādes redz iespējas pilnveidoties un attīstīties, izmantojot piedāvātos ieteikumus, proti, nodrošinot izglītības pēctecību, veidojot dienas atbalsta centrus, domājot par agresīvo bērnu izglītošanu, licencējot speciālās izglītības programmas.

Fokusa grupu intervijās iegūto datu kvalitatīvā analīze deva atbildes uz jautājumiem par to, kā strādā speciālo skolu pedagogi, kādas ir skolēnu attīstības iespējas un profesionālās izglītības iespējas un kādas ir vecāku domas par izglītības kvalitāti speciālajās skolās.

### **Secinājumi**

1. Izglītības iestādes, kuras īsteno speciālās izglītības programmas, ir nozīmīgi centri sociālās integrācijas jomā, jo sniedz bērniem/skolēniem ar speciālām vajadzībām atbilstīgu izglītību, rehabilitāciju, arodizglītību, veicina integrāciju sabiedrībā un atbalstu ģimenēm.
2. Speciālās izglītības iestāžu tīkls atbilst skolēnu vajadzībām un aptver astoņas speciālās izglītības mērķgrupas: redzes, dzirdes, fiziskās attīstības, valodas, mācīšanās, garīgās attīstības, garīgās veselības traucējumu un somatiskās saslimšanas mērķgrupu. Speciālās izglītības iestādes pilda izglītojošo funkciju un nodrošina skolēnu ar speciālām vajadzībām tiesības uz kvalitatīvu izglītību.
3. **Skolēnu** fokusa grupu intervijas parādīja, ka skolēni skolā jūtas droši, apmeklē vairākus pulciņus, ārpusskolas pasākumus, mācās atbilstoši spējām, ir informēti par karjeras iespējām pēc katra interesēm un reālām iespējām.

4. **Skolotāju** atbildes intervijās raksturo skolotāju pozitīvo attieksmi, pedagoģiskās pieejas, mācību vides atvērtību un skolēnu izdevību vispusīgi attīstīt savus dotumus un pilnveidoties atbilstīgi katra iespējām un vajadzībām.
5. **Vecāki** ir apmierināti ar skolas vidi, uzskata to par drošu, attīstību veicinošu un viņu bērniem vispiemērotāko. Viņi īpaši akcentē izglītības kvalitāti, skolotāju profesionalitāti un ieinteresētību katra bērna attīstībā.
6. Speciālo izglītības iestāžu ilgtspējīgas attīstības ieteikumi vēl ir diskutējami un papildināmi turpmākos pētījumos.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. *Education and Disability/Special Needs*, 2012. Pieejams: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_lv.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_lv.htm) (skatīts 04.12.2013.).
2. *Education and Disability/Special Needs Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*, 2012, p. 95. Pieejams: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1> (skatīts 04.12.2013.).
3. European Agency for Development in Special Needs Education. No: *Agrīnā ievaukšanās – Progress un attīstības tendences 2005.–2010. gads*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. 65 lpp.
4. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*, 2006. 54 lpp. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/2013/IAP\\_2020\\_projekts\\_pa.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf) (skatīts 15.12.2013.).
5. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*, 2013. 146 lpp. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/2013/IAP\\_2020\\_projekts\\_pa.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf) (skatīts 12.02.2014.).
6. *Latvijas Nacionālajā attīstības plāns 2014.–2020. gadam*, 2011. Pieejams: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vIsFX3VhKgAJ:www.mk.gov.lv/file/files/valsts\\_kanceleja/sab\\_lidzdaliba/2010/nap\\_230810\\_nvo.pdf+%&cd=2&hl=lv&ct=clnk&gl=lv](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vIsFX3VhKgAJ:www.mk.gov.lv/file/files/valsts_kanceleja/sab_lidzdaliba/2010/nap_230810_nvo.pdf+%&cd=2&hl=lv&ct=clnk&gl=lv) (skatīts 12.02.2014.).
7. **Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S.** *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa, 2012. 527 lpp.
8. *MK noteikumi Nr. 990 (2008, redakcija uz 09.10.2010). Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju*, 2008. Pieejams: [http://www.likumi.lv/kmknoteikumi.php?mk\\_numurs=990](http://www.likumi.lv/kmknoteikumi.php?mk_numurs=990) (skatīts 02.10.2012.).
9. **Nīmante, D., Daniela, L., Raževa, A., Rašcevska, M., Tūbele, S., Berķe, A., Kraģe, G.** *Koncepcija "Iekļaujošās izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveides un tās darbībai nepieciešamā personāla sagatavošanas un kvalitātes uzlabošanas koncepcija"*, 2009. Pieejams: [http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2009/ESF\\_koncepcija.pdf](http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2009/ESF_koncepcija.pdf) (skatīts 12.02.2013.).
10. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009, p. 38. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (skatīts 04.12.2013.).
11. *Vispārējās izglītības likums*, 2013. Pieejams: [www.likumi.lv/doc.php?id=20243&version\\_date=01.01.2013](http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243&version_date=01.01.2013) (skatīts 12.02.2014.).

## Summary

*The current paper provides an analysis of the relevant theoretical foundations, laws, Guidelines for the Development of Education 2014 – 2020 and a number of other normative acts. The responses of students, parents and teachers of institutions for special needs' education,*

obtained in focus group interviews, related to their everyday experience in an educational institution. Education Law, the first paragraph, point 24 states that special education is a general and professional education adapted for persons with special needs and health problems, or or adapted general and vocational education for individuals with special needs or health problems. Special education institutions are important centres of social inclusion while implementing special education programs and providing qualitative education for pupils with special educational needs. **Students'** focus group interviews showed that students feel safe at school, they are attending a number of hobby groups, extracurricular activities; they are aware of the career opportunities for every interest and real possibilities. **Teachers'** responses in the interviews are characterized by positive attitude towards all students; the use of different pedagogical approaches is outlined; they reflect the learning environment which promotes the opportunities for each student to develop his or her talents according to ability and capacity. **Parents** are happy with the school environment, they consider it to be safe and promoting the development of their children in most appropriate way with a particular emphasis on the quality of education, presence of teachers' professionalism and interest in each child's development. The article describes the opportunities for students with various disabilities and health problems, provided by eight different profiles in special education. Some suggestions are made for sustainable development of special education institutions.

**Keywords:** special education institutions, curriculum of special needs education.

## **Karatē – izvēles sporta veids mācību priekšmetā “Sports”**

### *Karate – Optional Sport Discipline in the Subject “Sports”*

**Diāna Urbāne, Einārs Zods**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV- 1083

E-pasts: [diana.urbane@lu.lv](mailto:diana.urbane@lu.lv); [zods@inbox.lv](mailto:zods@inbox.lv)

Rakstā ir apkopoti un analizēti praktiskās izmēģinājuma darbības un skolēnu aptaujas rezultāti par karatē integrēšanas iespējām un par to, ar kādiem nosacījumiem iespējams ieviest karatē kā izvēles sporta veidu mācību priekšmetā “Sports”. Tiek skaidrotas karatē priekšrocības salīdzinājumā ar citiem sporta veidiem skolēna vispusīgas attīstības procesā. Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti prezentēti Latvijas Universitātes 72. konferences sporta skolotāju sekcijā 2014. gada 7. februārī.

**Atslēgvārdi:** izvēles sporta veids, karatē, mācību priekšmets “Sports”, mācīšanās.

### **Ievads**

Pārmaiņu procesam izglītībā jābalstās uz galveno izglītības jēdzienu mūsdienīgu izpratni, kas izriet no mūžseniem Dieva likumiem, kuru izpaušme atklājas tikumos un vērtībās, ko savukārt skolas sistēmā spēj iedzīvināt radoši skolotāji progresīvas zinātņu attīstības rezultātā.

Šeit nozīmīga vieta ierādāma mācīšanas, mācīšanās un skolēncentrētai pieejai mācību procesā, kur skolotājs ieņem vadošo un reizē arī konsultanta lomu skolēnu personības attīstībā. Tas ir darba process – kā skolotājam, tā arī skolēnam, tas ietver uzvedību veidus, mācīšanas un mācīšanās stilus, ko ietekmē ģenētika un kultūra, kā arī mācību vide, kuru nepārprotami veido skolotājs. Zināšanu un prasmju apguvei jānotiek reizē ar rakstura veidošanos, sava pienākuma apzināšanos pret skolu un sabiedrību, kā arī pret sevi pašu.

Mūsdienās pieaug globalizācijas ātrums. Līdz ar to pieaug pozitīvas un arī negatīvas ietekmes, no kurām nav pasargāts ne skolēns, ne arī pedagogs. Pieaug dažādu pretrunu un parādību izpaušmes. Tāpēc rodas nepieciešamība pēc kompetentiem, radošiem, ar plašu redzeslauku apveltītiem pedagogiem, kas var bremsēt dažādas negatīvās ietekmes un palīdzēt skolēniem iemācīties risināt problēmas, un mainīt attieksmi pret lietām un parādībām. Karatē mācīšanās process sekmē tikumu un ētisko vērtību veidošanos.

Meklējot jaunus risinājumus pamatskolas sporta stundu kvalitātes uzlabošanai skolēna vispusīgai attīstībai, esam veikuši pētījumu par karatē integrēšanu sporta stundās. Analizējot izglītības standartu "Sports", redzams, ka viens no piedāvātajiem izvēles sporta veidiem ir paš aizsardzība. Tas tiek piedāvāts tikai vidusskolai, praktiski nav pētījumu par to, vai paš aizsardzības mācīšana ir iespējama arī pamatskolā. Japānā skolēni ar karatē nodarbojas jau izsenis, un tajā iekļauta arī paš aizsardzības tehnikas apguve. Pētījuma mērķis: noskaidrot karatē integrēšanas iespējas mācību priekšmetā "Sports". Esam izvirzījuši pētījuma jautājumu: ar kādiem nosacījumiem iespējams ieviest karatē kā izvēles sporta veidu mācību priekšmetā "Sports" un kādas ir karatē priekšrocības skolēna vispusīgās attīstības procesā salīdzinājumā ar citiem sporta veidiem?

## Pētījuma teorētiskie pamati

Pētījuma teorētisko pamatu veido zinātniskās teorijas par skolēnu kā vispusīgi attīstītu personību (Špona, 2006), cilvēka psiholoģiju (Mens Taņš, 2013; Dako, 1999), skolēnu psiholoģiju (Vorobjovs, 1996), sporta stundu didaktiku (Jansone, Krauksts, 2005), teorijas par Austrumu cīņu filosofiju (Mūrnieks, 1998), par cīņas sporta veidu vēsturi (Mičels, 2008), karatē tehnikas pamatiem (Pringls, Džonsons, 1997), rituāliem, garīgo un emocionālo pārbaudījumu izpratni (Jarovojs, Ļitvinovs, 1991).

Mācību darbs pamatskolā pārsvarā ir integrēts. Bērniem jāparāda, ka uz pasauli var raudzīties no dažādiem skatpunktiem. R. Fišers uzskata, ka trūkst tāda mācību plāna un tādu metožu, kas bērniem nodrošinātu prasmes un pieredzi, ko varētu izmantot dažādās dzīves situācijās. Skolā bērnus māca domāt ar mācību programmas starpniecību un mācību plāna uzdevums ir nodrošināt mācības. Skolotājiem jāpārlicinās, ko bērns ir ieguvis no mācīšanās pieredzes (Fišers, 2005, 223, 225).

A. Špona uzskata, ka audzināšanas procesam ir objektīvais un subjektīvais aspekts. Ar harmonisku personības attīstību tiek saprasts intelektuālais, emocionālais un gribas attīstības līdzsvars. Savukārt vispusīga attīstība nozīmē psiholoģiskās, fiziskās un sociālās attīstības līdzsvaru. Līdz ar to audzināšana ir harmoniskas un vispusīgas personības attīstības mērķtiecīga sekmēšana. Audzināšanas objektīvajam procesam ir raksturīgs mērķis, principi un līdzekļi – saturs, metodes un formas, kas tiek izstrādātas teorijā un praksē. Audzināšanā nozīmīgākais ir subjektīvais aspekts jeb bērna attīstības "iekšējais plāns" – mērķu, vajadzību, emocionālo pārdzīvojumu, interešu un rakstura pilnveidošanās. Katram audzēknim šis aspekts ir individuāls. To nosaka iedzimtība, vide un audzināšanas organizācija. A. Špona uzskata, ka cilvēka attīstības saturu visumā var attiecināt uz subjektīvo audzināšanas procesa aspektu. *Cilvēka iekšējais jeb psihiskais dzīves saturs tiek noteikts, ārējam interiorizējoties – kļūstot iekšēji jeb personīgi nozīmīgam.* Audzināšanas procesa būtība ir objektīvo un subjektīvo komponentu sakarību realizācija. Šajā kontekstā audzināšana ietver paš audzināšanu, kas ir savas vispusīgas paš attīstības vadīšana, koriģēšana dzīves darbībā saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Audzināšana ir sociāli nozīmīgs un pedagoģiski pamatots, mērķtiecīgi organizēts sadarbības process harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai (Špona, 2006, 16, 18, 43).

Ja bērns grib veikt kādu fizisku aktivitāti pēc iespējas labāk, nepieciešama prāta darbība. Tāpēc ir jāizvirza mērķis un domās jākoncentrējas uz to. Pēc R. Fišera domām, nav nepieciešams analizēt paredzamās darbības sastāvdaļas, kas var traucēt mācīšanās procesu, jo uzmanība tiek pievērsta varbūtējām kļūdām. Ķermenim ir vieglāk “domāt”, kad tas iztēlojas kustību kopumā. Uzmanība jāpievērš rezultātam, nevis dažādiem norādījumiem. Darbību vispirms vēlams veikt domās, tāpēc bērns var koncentrēt uzmanību uz to, ko dara. Ja bērns kaut ko dara un vienlaikus domā, tad skaidri domāt ir grūti, jo viņš būs pārāk saspringts un kustības kļūs neveiklas, izpildījums būs slikts. Bērnam vispirms jāļauj padomāt un apsvērt, ko viņš grib darīt, tad jākoncentrējas un jāizbauda kustību prieks. Ar fizisku kustību palīdzību veidojas fiziskās un kinestētiskās prasmes. Fiziskas aktivitātes rosina bērnus būt možiem, atsaucīgiem, uzmanīgiem, tas nodrošina plašas iespējas radošai domāšanai un problēmu risināšanai (Fišers, 2005, 281, 283).

### **Karatē – Austrumu cīņas māksla**

Pirmie Austrumu cīņas meistari savu prasmi izkopa tādēļ, lai varētu cīnīties kaujas laukā. Arī mūsdienās daudzi cilvēki cīņas mākslu apgūst pašaizsardzības nolūkā. Austrumu cīņas mākslu var definēt kā noteiktu kustību virknējumu prāta, ķermeņa un gara vienotībā, to lieto kā pašaizsardzību, kas cīņu padara par mākslu (Mičels, 2008, 58).

Karatē kā kaujas māksla ir uzkrājusi vairāk nekā tūkstoš gadu pieredzi. Bodhidharma, dzen reliģijas pamatlicējs Ķīnā, saviem skolniekiem Šaoliņa klosterī ieviesa fiziskos vingrinājumus un stingru disciplīnu kā savas reliģijas sastāvdaļu. Laika gaitā šīs treniņu metodes attīstījās un pilnveidojās, līdz nokļuva Okinavas salā (pirms 200 gadiem). Šeit attīstījās cīņas māksla, kurā netika izmantoti ieroči, jo tos aizliedza likumi. Tika apgūta pašaizsardzības māksla, izmantojot tikai savu ķermeni, rokas un kājas. Karatē cīņas mākslai ir tikumiska filosofija.

Karatē nodarbība sākas un beidzas ar cieņas izrādīšanu, karatists neuzbrūk pirmais, karatē ir taisnprātības palīgs.

Skolotāja Funakoši pamācības: “Pirms kontrolē citus, iemācies kontrolēt sevi. Vispirms gara spēks, pēc tam tehnika. Vienmēr esi gatavs likt lietā savu prātu, ne laimes gadījumi rodas no nevērības. Nedomā, ka karatē apgūst vienīgi nodarbību zālē. Karatē apgūšana aizņems visu tavu mūžu, tam nav robežu. Dzīvo ikvienu dienu saskaņā ar karatē principiem, un tu uzzināsi tā būtību, karatē ir kā ūdens vārīšana, ja to nepārtraukti nekarsē, tas atdziest. Nedomā par to, ka tev ir jāuzvar, domā par to, ka tu nedrīksti zaudēt. Uzvara ir atkarīga no tavas spējas atšķirt vājās vietas no stiprajām. Cīņa ir atkarīga no tā, vai tu izdari savu gājieni sagatavojies vai nesa-gatavojies. Domā par savām rokām un kājām kā par zobeniem (ierociem). Atstājot māju, padomā, ka tevi gaida neskaitāmi pretinieki. Tā ir tava uzvedība, kas var izraisīt nepatīkšanas ar tiem. Iesācējiem ir jāapgūst zema stāja. Dabisks ķermeņa stāvoklis ir domāts tiem, kuriem jau ir pieredze. Katas (noteiktu kustību komplekss – uzbrukuma, aizsardzības un pretuzbrukuma paņēmieni, kurus lieto cīņā pret iedomātu pretinieku) apgūšana ir viena lieta, bet iesaistīšanās reālā cīņā ir pavisam kas cits. Neaizmirsti pareizi pielietot ķermeņa sasprindzināšanos un atslābināšanos,



izplešanos un savilkšanos, tehnikas dažādus ātrumus, vienmēr pārdomā šīs pamācības un izdomā, kā tās ievērot katru dienu.” (Pieejams: [http://www.balvukarateklubs.lv/?pid=karate&sid=karate\\_vesture](http://www.balvukarateklubs.lv/?pid=karate&sid=karate_vesture), skatīts 01.10.2013.)

Austrumu cīņas mākslā ievērojama vieta tiek ierādīta meditācijai. Meditācija eiropeiskā nozīmē parasti ir kāda notikuma vai teksta dziļa apdomāšana un apcere, iedziļināšanās, kuras laikā cilvēka apziņa vērsta uz noteiktu objektu.

“Meditācija varbūt ir cilvēka domas augstākais pakāpiens. Tā ir ļoti skaidra, ļoti plaša un viegli lidojoša doma. Uztveres spēja – maksimāla, bet blokāde minimāla. Koncentrēšanās ir domas fiksēšana ar piepūli vienā vienīgā punktā. Koncentrējies cilvēks nemana neko, kas norisinās ap viņu.” (Dako, 1999, 45)

## Pētījuma rezultāti

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, tika veikts praktiskais izmēģinājuma darbs (Albrehta, 1998) Jūrmalas Alternatīvajā skolā (JAS). Tā ir pirmskola, sākumskola un pamatskola, vienīgā šāda tipa skola Jūrmalā. JAS dibināta 1991. gadā. Skolā strādā 20 skolotāji un mācās 160 bērni. Skolā bijuši 14 izlaidumi. Mācību process tiek orientēts uz bērna individuālo attīstību. Mācību process ir saturīgs un radošs, audzināšana ir galvenā mācību procesa sastāvdaļa. Skolā jābūt ne tikai mācībām, bet arī drošam un labam piedzīvojumam. Skola savā izglītības programmā pamatojas uz Latvijas Izglītības likumu, valsts pamatizglītības standartu, Latvijas izglītības koncepciju. 1.–3. klases bērnu apmācības pamatmetode ir individualizēta, 4.–9. klases bērni mācās pēc stundu sistēmas, daudz laika veltot dažādiem projektiem – klašu, grupu un skolas projektiem – un patstāvīgās izpētes darbiem.

Sporta mācību programma atklāj mācību satura tematisko sakārtojumu, tēmas un to, kas skolēniem jāapgūst. Katra mācību programma tiek veidota, pamatojoties uz standarta prasībām (Jansone, Krauksts, 2005, 161). Mācību programmas kontekstā, lai pārbaudītu karatē integrēšanas iespējas mācību priekšmetā “Sports”, tika izstrādāts tematiskais plāns 4. un 5. klasei.

5. klasei tematiskajā plānā paredzēta vingrošana: ierindas mācība – dažādi soļošanas veidi, retošanās, akrobātika – kūleņu, dažādas stājas un līdzsvara pilnveidošana. 4. un 5. klasei tematiskajā plānā paralēli iekļauta arī karatē tehnikas mācīšana, un tā abām klasēm ir vienāda, jo skolēniem tas ir jaunums un nav pieredzes.

Lai skolēniem būtu vieglāk izprast karatē tehniku, balstoties uz autoru K. Džonsona, V. Jarovoja, N. Ļitvinova, Č. Meņa Taņa, D. Mičela, A. Mūrnieka, M. Pringla atziņām, tika izstrādātas karatē tehnikas mācīšanās kartes un izveidoti izdales materiāli teorijā, un tos viņi varēja izmantot sporta stundās un mājās, lai patstāvīgi trenētu kāda elementa tehniku.

Sporta stundas organizētas tā, lai varētu integrēt karatē elementu mācīšanu paralēli tādām tēmām kā “Vingrošana” un “Akrobātika”, jo šie sporta veidi ir radniecīgi.

Katrā sporta stundā tika pievērsta uzmanības karatē filosofijai un pamatprincipiem. Stundas sākumā notika meditācija, pēc tam jaunu karatē tehnisko elementu mācīšana un atkārtošana pēc tematiskā plāna, kā arī vingrošana un akrobātika. Mēneša beigās notika kontrolstunda ar teorētisko un praktisko pārbaudi. Sestā sporta stunda tika organizēta kā kontrolstunda akrobātikā, bet astotā sporta stunda – kā kontrolstunda karatē.

1. tabula

## Tematiskais plāns 4. klasei

Ne- dēļa	Apgūstamais mācību saturs	Atkārtošana, pilnveidošana	Fizisko īpašību attīstīšana, elpošanas atjaunošana	Kontrole
Teorija: drošības un uzvedības noteikumi akrobātikā; Austrumu cīņas pamati un filosofija				
1.	Akrobātika. Kūlenis uz priekšu, ar grupēšanos	Stāšanās ierindā, retošanās, soļošana dažādos virzienos, dalīšanās kolonnās pa četri	Līdzsvars, lokanība, kustību koordinācija	
	Austrumu cīņu rašanās un rituāli (teorija)			Austrumu cīņu rašanās iemesli, nepieciešamība mūsdienās (diskusija)
2.	Kūlenis atpakaļ	Kūlenis uz priekšu, dažādi kritieni	Līdzsvars, lokanība, kustību koordinācija	Pareiza kritienu tehnika, kūlenis uz priekšu ar sargpēšanos
	Austrumu cīņu meditācijas	Atkārtoti vēsturi un filosofiju	Prāta un elpošanas nomierināšana, uzmanības koncentrēšana	Spēj klusi sēdēt un dziļi elpot, pie sevis skaitot ieelpu un izelpu
3.	Stāja uz skausta, pusšpagats	Kūlenis uz priekšu un atpakaļ	Līdzsvars, lokanība, kustību koordinācija	Prasme nostāties svecītē un pusšpagatā
	Katas: “zvēru deja”, “27 kustības”	Atkārtoti meditāciju	Prāta un elpošanas nomierināšana, uzmanības koncentrēšana	Iegaumē kustības un prot paskaidrot, kā tās radās un kam tās domātas
4.	Zēni – stāja uz galvas ar partnera vai skolotāja palīdzību. Tiltiņš no stājas guļus	Atkārtoti kritienus, kūleņus, svecīti, pusšpagatu	Līdzsvars, lokanība, kustību koordinācija	Zēnu prasme stāvēt uz galvas ar palīdzību, meiteņu prasme noturēt tiltiņu
	Sumo cīņa	Atkārtoti katas: “zvēru deju”, “27 kustības”, “mokuso” – meditācija	Spēks; prāta un elpošanas nomierināšana, uzmanības koncentrēšana	Sumo miniturnīrs, prasme izgrūst un uzveikt pretinieku

2. tabula

## Tematiskais plāns 5. klasei

Ne-dēja	Apgūstamais saturs	Atkārtošana, pilnveidošana	Fizisko īpašību attīstīšana, elpošanas atjaunošana	Kontrole
Teorija: drošības un uzvedības noteikumi akrobātikā; Austrumu cīņas pamati un filosofija				
1.	Akrobātika – stāja uz galvas ar saliektām kājām (individuāli)	Kūlenis uz priekšu un atpakaļ. Kritieni	Līdzsvars, lokanība, kustību koordinācija	
	Austrumu cīņu rašanās un rituāli			Austrumu cīņu rašanās iemesli, vajadzība mūsdienās
2.	Sāniskais pārmetiens (ritenis) ar skolotāja un partnera palīdzību	Skausta stāja, stāja uz galvas	Līdzsvars, spēks, lokanība, kustību koordinācija	Prasme stāvēt uz galvas, svecītē, izpildīt riteni
	Austrumu cīņu meditācijas. Cīnītāju elpošanas vingrinājumi	Atkārtō vēsturi un filosofiju	Uzmanības koncentrēšana, prāta nomierināšana	Prasme izpildīt speciālos cīnītāju elpošanas vingrinājumus
3.	Akrobātikas kombinācija no iepriekš zināmiem elementiem	Kūleņi, stāja uz galvas, uz skausta, pusšpagats, tiltiņš, ritenis	Līdzsvars, spēks, lokanība, kustību koordinācija. Radošums	Prasme izpildīt akrobātikas kombināciju no vairākiem iepriekš mācītiem elementiem
	Katas: “zvēru deja”, “27 kustības”	Speciālie cīnītāja elpošanas vingrinājumi	Uzmanības koncentrēšana, prāta nomierināšana	Kustību atmiņu pārbaude un prasme paskaidrot, kā tās rodas un kam tās domātas
4.	Palēcieni ar lecamauklu	Akrobātikas kombinācija no iepriekš mācītiem elementiem	Kustību temps, līdzsvars, spēks, lokanība, kustību koordinācija. Radošums	Prasme lēkt ar lecamauklu uz priekšu un atpakaļ vienmērīgā tempā
	Sumo cīņa	Atkārtō katas – “zvēru deju”, “27 kustības”, “mokuso” – meditācija	Uzmanības koncentrēšana, prāta nomierināšana	Sumo miniturnīrs, prasme izgrūst un uzveikt pretinieku

Karatē kontrolstundas vērtēšanas kritēriji sastāv no 2 daļām. Pirmā ir teorētiskā daļa, kur skolēniem ir jāatbild uz 3 jautājumiem: “Kāpēc radās Austrumu cīņas? Ko nozīmē karatē-do? Kādu vingrinājumu Austrumu cīņās ļoti bieži pielieto, lai nomierinātu prātu un uzlabotu uzmanību?” Otrā daļa satur speciāli izveidotus objektīvus pārbaudes kritērijus (izstrādājis autors E. Zods) praktisko iemaņu un prasmju novērtēšanai karatē cīņas pamatos, lai varētu katru skolēnu novērtēt individuāli un pārbaudīt stundas tematiskā plāna aprobācijas rezultātus.

Kontrolstundā tika noskaidrots, vai no skolotāja teorijas, ko viņš bija pasniedzis stundās, skolēns izprot, kas ir karatē. Skolēni atbildēja uz testa jautājumiem un nodeva testa lapas skolotājam.

3. tabula

**Austrumu cīņas pamatu vērtēšanas kritēriji 4. un 5. klasei**

Nr. p. k.	Mācību saturs	Kritēriji	Punkti	
1.	Austrumu cīņu māksla	Filosofija, Austrumu cīņu mākslas pirmsākumi, lietojums mūsdienās, meditācijas nozīmīgums	Pareizi atbildēti visi jautājumi	3
			Pareizi atbildēti 2 jautājumi	2
			Pareizi atbildēts 1 jautājums	1
			Nav pareizi atbildēts neviens jautājums	0
2.		Prasmes – zina kritienus, satvērienus un grūdienus, sitienus un blokus, dažādas dzīvnieku stājas un pareizi tos izpilda. Prot klusu un mierīgi sēdēt ar aizvērtām acīm un pareizi, dziļi elpot (ieelpo ar degunu, vēders piepūšas, pauze, izelpo ar muti, vēders saplok)	Veiksmīga meditācija	1
			Neveiksmīga meditācija	0
			Pareiza stāja	1
			Nepareiza stāja	0
			Pareizs bloks, satvēriens	1
			Nepareizs bloks, satvēriens	0
3.		Attieksme – uzcītīga, cienīga un godprātīga izturēšanās pret skolas biedriem, skolotājiem, darbiniekiem, drošības un kārtības noteikumu ievērošana, sporta stundu apmeklēšana	Apmierinoša disciplīna	1
			Neapmierinoša disciplīna	0
			Aktīva darbība	1
			Pasīva darbība	0
			Radoša darbība	1
			Neradoša darbība	0
Piezīme		Bonusa punkti par attieksmi. Uzdevuma nepildīšana	Iniciatīva	1
			Uzdevumu nepildīšana	-1

Punkti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vērtējums	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pēc tam sekoja skolēnu meditācija – skolēni sēdēja uz grīdas ar aizvērtām acīm. Skolotājs vērtēja, vai skolēni mierīgi sēž ar aizvērtām acīm, ar taisnu muguru, nav sasprindzināti, dziļi un lēni elpo. Vērtējums tika atzīmēts darba protokolā. Tālāk sekoja skolēnu karatē praktisko iemaņu un prasmju pārbaude: skolēni tika sadalīti 5 grupās (pa 3–4 cilvēkiem katrā grupā). Skolotājs izdalīja karatē mācīšanās kartes. Katrai grupai bija jāvienojas par demonstrējamiem karatē tehnikas elementiem un jāizvēlas, kuru stāju, bloku un sitienu rādīs. Skolotājs vērtēja katru skolēnu individuāli. Turpinājumā notika sumo turnīrs pēc vienmīnusa sistēmas, ievērojot svara kategorijas (sākumā meitenes ar meitenēm, zēni ar zēniem, stiprākā meitene ar vieglāko zēnu). Skolotājs visu pārbaudes darba laiku vērtēja skolēnus individuāli.

Vērtēts tika, pamatojoties uz Pamatizglītības standarta noteikumiem (MK noteikumi Nr. 530, 06.08.2013., 23. pielikums). Abām klasēm vidējā (aritmētiskā) atzīme pēc kontrolstundas bija augsta: 4. klasei – 9,88; 5. klasei – 9,82.

Aptaujas anketēšana tika veikta 2 etapos, 1. anketas mērķis bija noskaidrot skolēnu attieksmi, uzskatus un viedokli par Austrumu cīņām un uzzināt, ko skolēni domā par karatē ieviešanu sporta stundās. 2. anketā noskaidrojās skolēnu uzskatu un viedokļu izmaiņas pēc aprobētām sporta stundām ar karatē elementiem. Aptaujā piedalījās Jūrmalas pilsētas x skolas 4. un 5. klases skolēni, respondentu skaits – 37. Anketā tika izmantoti slēgtie jautājumi, jautājumi bija tieši – dihotomiskās (jā, nē) izvēles atbilžu jautājumi. 1. aptaujā tika izdalītas 37 anketas, skolēniem tika izskaidrots, kā anketas pareizi aizpildīt. Visas anketas tika uzskatītas par derīgām. 2. aptaujā tika izdalītas 37 anketas, 3 netika aizpildītas, līdz ar to derīgas ir 34 anketas. Datu apstrādei tika izmantota programma *MS Excel*.

Aptaujas rezultātu analīzē noskaidrojās, ka 21 respondents nezina, bet 16 respondenti zina kas ir Austrumu cīņas.

Ja sporta stundās tiktu mācīta Austrumu cīņas māksla, vai tas uzlabotu skolēnu interesi par sporta stundām? 12 respondenti uzskatīja, ka uzlabotu, 9 skolēni – ka neuzlabotu; 16 respondenti, kas ir lielākā aptaujāto daļa, uzskatīja, ka daļēji uzlabotu skolēnu interesi par sporta stundām.

Pētot skolēnu viedokļus par to, vai Austrumu cīņu mākslas lietošana sporta stundās uzlabotu skolēnu uzmanību, 17 respondenti atzina, ka daļēji uzlabotu; 8 skolēni – ka neuzlabotu; 12 skolēni – ka uzlabotu skolēnu uzmanību. Tas mudina secināt, ka uzmanības koncentrēšanās varētu uzlaboties.

Kad skolotājs sporta stundās pielietoja karatē elementus, 21 skolēnam uzlabojās attieksme pret karatē elementu tehnikas apguvi, jo, viņuprāt, stundas kļuva interesantākas un daudzveidīgākas. 10 skolēniem attieksme nemainījās, jo viņi uztvēra karatē elementu mācīšanu kā pašsaprotamu procesu. 3 skolēniem attieksme pasliktinājās. Domājams, ka karatē elementu tehnikas apguve šiem 3 skolēniem bija pārāk sarežģīta, jo Austrumu cīņas veidi prasa nopietnu attieksmi, precīzu kustību un uzdevumu izpildi, ko daži skolēni pēc būtības neuztvēra un neizprata.

Uz jautājumu: “Vai skolēni vēlas turpmāk “Sportā” mācīties karatē?” 6 skolēni nedeva apstiprinošu atbildi, jo dažiem bija iepriekšēja negatīva pieredze ar karatē, vēl daži audzēkņi karatē asociē ar kaut ko dziļi individuālu, piemēram, priekšmetā “Sports” viņiem ir vēlēšanās spēlēt komandas spēles un kustību rotaļas, bet, ja grib individuāli pilnveidoties, tad var iet uz ārpuskolas dažādu cīņu nodarbībām. Šiem

6 skolēniem nepatika medītēt. Tas liecina, ka skolotāja izvēlēta metode nesekmēja dažu skolēnu motivāciju sporta stundā. Taču lielākā daļa respondentu – 28 skolēni – deva pozitīvu atbildi, jo palielinājās interese par sportu un cīņas veidiem.

## Secinājumi

Pēc aprobētām sporta stundām skolēniem paaugstinājās zināšanas un viņi viegli varētu noteikt, vai skolotājs stundā lieto kādus Austrumu cīņas elementus.

Integrējot sporta stundās karatē, ir šādas priekšrocības skolēna vispusīgas attīstības procesā: audzēkņiem padziļinās izpratne par tikumiem un ētiskajām vērtībām, karatē principi, salīdzinot ar citiem sporta veidiem, vairāk uzsver pieklājību un cieņas izrādīšanu, intelektuālus prāta vingrinājumus ar apzinātības un meditācijas vingrinājumiem. Karatē ieviešana sporta stundās dažādotu tās, skolēni neuzkrātu agresīvo enerģiju, bet atbrīvotos no tās, kļūtu disciplinētāki, gatavāki ekstremālām situācijām un pašpārliecinātāki.

Karatē sporta veida tehnikas elementu apguves procesā jau pati darbība uzlabo skolēnu uzmanību, un to ievēroja paši skolēni, izvērtējot klasesbiedrus.

Aprobējot sporta stundu tematiskos plānus, noskaidrojās, ka mācību priekšmetā “Sports” ir iespējams ieviest karatē kā izvēles sporta veidu ar nosacījumu, ka tas tiek apvienots ar kādu radniecīgu sporta veidu, piemēram, vingrošanu, akrobātiku. Labāk stundas plānot ziemā, vēlā rudenī vai agrā pavasarī, jo skolotājam, realizējot obligāto mācību programmu un saturu, jāievēro izglītības standarts. Vēl svarīgs nosacījums ir skolotāja kompetence: sporta skolotājam jāizprot karatē būtība, jābūt zinošam un speciāli sagatavotam, lai varētu attīstīt skolēnu fiziskās un intelektuālās spējas.

## IZMANTOTĀ LITERĀTŪRA

1. **Albrehta, D.** *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. Rīga: Mācību grāmata, 1998.
2. **Dako, P.** *Psiholoģijas brīnumainās uzvaras*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
3. **Fišers, R.** *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 2005.
4. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas informatīvie materiāli. (MK noteikumi Nr. 530, 06.08.2013., 23. pielikums). Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/mk-noteikumi/vispareja-izglitiba/4662.html>.
5. **Mičels, D.** *Cīņas māksla*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2008.
6. **Mūrnieks, A.** *Ieskats kultūras vēsturē I*. Rīga: RaKa, 1998.
7. **Prings, M., Džonsons, K.** *Karatē junioriem*. Rīga: Kontinents, 1997.
8. **Špona, A.** *Audzīnāšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 2006.
9. **Vorobjovs, A.** *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds, 1996.
10. **Яровой, В. В., Литвинов, Н. Я.** *Ушу. Каратэ-до. Типография издательство “Кир. Правда”, 1991.*
11. [http://www.balvukarateklubs.lv/?pid=karate&sid=karate\\_vesture](http://www.balvukarateklubs.lv/?pid=karate&sid=karate_vesture) (skatīts 01.10.2013.).

## Summary

*The aim of the scientific research “Karate – optional sport discipline in subject “Sports”” is to look into the possibility to integrate karate as an optional discipline into the subject of sports.*

*The theory is based on the ideas of the authors like P. Dako, R. Jansone, V. Krauksts, V. Jarovojš, D. Mičels, A. Mūrnieks, M. Pringls, A. Špona, A. Vorobjovs. The author of the study proves that it is possible to establish karate within the subject of sports as an optional sports discipline only if it is integrated with some related discipline like gymnastics and acrobatics. It is important to notice the standard, exercise content and curriculum. Also an imperative consideration to be taken into account is that the teacher must be specially prepared to teach students both physically and mentally. Bringing the karate into the sports classes means an advantage of development process for students. Karate would introduce diversity to the sports classes, the students would not cultivate the aggressive energy, furthermore, they would become disciplined, self - confident and ready to respond to various situations.*

**Keywords:** *optional sport, karate, subject "Sports", studies.*



## **Jānis Cimze un latviešu kora mūzikas kultūras attīstība**

### *Jānis Cimze and Latvian Choral Music Culture Development*

**Blāzma Vikmane**

Liepājas Universitāte  
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401  
E-pasts: *blazma.vikmane@liepu.lv*

Pētījuma mērķis: raksturot Jāņa Cimzes ieguldījumu latviešu kora mūzikas kultūras attīstībā. Jānis Cimze ir devis vēsturiski nozīmīgu ieguldījumu latviešu kora mūzikas kultūras attīstībā gan kā muzikāli izglītoti tautskolotājs – koru dibinātājs un diriģentu izglītotājs, gan kā kora repertuāra – latviešu tautasdziesmu – vācējs, harmonizētājs un to izplatības tautā atbalstītājs. Savukārt krājuma “Dziesmu rota” sagatavošana un izdošana ir stabils pamats koru kustības izplatībai, dziesmu svētku tradīcijas iedibināšanai un kora dziedāšanas mākslinieciski kvalitatīvai izaugsmei. Pateicoties “Dziesmu rotai”, kas mūsdienās tiek dēvēta par skaistu un vērīnīgu latviešu kultūras pieminekli, latviešu tautasdziesmas ir ieguvušas jaunu māksliniecisku kvalitāti, kļūdamas par koncertdzīves un dziesmu svētku repertuāra aktīvu sastāvdaļu, un aplicina Jāņa Cimzes nezūdošo ieguldījumu latviešu mūzikas attīstībā.

**Atslēgvārdi:** “Dziesmu rota”, Jānis Cimze, kora dziedāšana, Vispārējie latviešu dziesmu svētki.

### **Pētījuma aktualitāte**

Latviešu mūzikas vēsturē Jānis Cimze tiek raksturots visai pretrunīgi. No vienas puses, viņš tiek slavēts kā viens no nozīmīgākajiem latviešu kultūras darbiniekiem: latviešu profesionālās mūzikas pamatlicējs, latviešu tautasdziesmu vācējs un harmonizētājs, muzikāli izglītotu tautskolotāju (diriģentu, ērģelnieku, priekšdziedātāju) sagatavotājs, tautas muzikālās atmodas veicinātājs, latviešu un igauņu Vispārējo dziesmu svētku tradīcijas iedibinātājs, jaunās paaudzes muzikāli estētiskās audzināšanas atbalstītājs, bet, no otras puses, “Jānim Cimzem bijusi tā nelaime līdz šim būt savā muzikālā darbībā vai nu novērtētam pārāk augstu, pārliecīgi slavētam, vai arī pienācīgi nenovērtētam un nepelnīti peltam” (Graubiņš, 1932–1, 53).

Līdzīgas domas izteikusi arī Lidija Lūse (1967), norādot, ka Latvijas mūzikas vēsturē vēl nav bijuši pētījumi par ievērojamu mūziķu pasaules uzskatu, estētiskajām domām un to nozīmi mākslinieciskajā daiļradē, kas dod iemeslu atšķirīgiem spriedumiem par vienu vai otru parādību. “Objektīvās patiesības izkropļojumi ieviešas vai nu apzinātas tendenciozitātes rezultātā, vai arī, autoram pietiekami nepārvaldot materiālu, neiedziļinoties un neizprotot mākslinieka pasaules uzskata iekšējās pretrunas. Tā, piemēram, noticis ar Jāni Cimzi, kuram nepamatoti piedēvētas reakcionāras,

vācu muižniecības politikai labvēlīgas tendences. Līdz ar to Jānim Cimzem nav ierādīta pareizā vieta latviešu kultūras vēsturē.” (Lūse, 1967, 127).

Balstoties uz iepriekš minēto, pētījuma svarīgākie uzdevumi ir

- 1) raksturot Jāņa Cimzes darbību latviešu kora mūzikas attīstībā sava laikmeta sarežģītajā gaisotnē;
- 2) pievērsties viņa mūža izcilākā daiļdarba – kora dziesmu krājuma “Dziesmu rota” – raksturojumam;
- 3) atspoguļot, kā ir mainījusies muzikāli kritiskā doma par Jāņa Cimzes ieguldījumu latviešu kora mūzikas attīstībā.

## Ievads

2014. gads Latvijā iesākās ar diviem nozīmīgiem kultūras dzīves notikumiem: Rīgas kā Eiropas kultūras galvaspilsētas pasākumu atklāšana un grāmatu pārceļošanas dzīvās ķēdes veidā no vecās Nacionālās bibliotēkas ēkas uz jauno ēku – Gaismas pili. 2014. gads ir vēl vienas jubilejas gads – pirms simts piecdesmit gadiem Dikļos notika pirmie dziesmu svētki. Visus šos notikumus emocionāli bagātināja ne vienas vien latviešu tautasdziesmas skanējums dažādu koru izpildījumā, bet tautasdziesma “Rīga dimd” Jāņa Cimzes apdarē ir ieguvusi himniski simbolisku nozīmi. Tās harmonizējums četrbalsīgam jauktam korim pēc krājuma “Dziesmu rota” ceturtās daļas izdošanas (1875) ir skanējis daudzos koru koncertos un turpat vai visos Vispārējos latviešu dziesmu svētkos. Tāpēc Jāņa Cimzes divsimtās jubilejas gadā viņa ieguldījums latviešu mūzikas kultūras attīstībā jāizvērtē objektīvāk, nekā tas tika veikts ar viņa vārdu saistītajās iepriekšējās nozīmīgās jubilejās – krājuma “Dziesmu rota” pirmpublicējuma simtgadē (1972) un Vispārējo latviešu dziesmu svētku simtgadē (1973).

Savukārt Jāņa Cimzes latviešu tautasdziesmu harmonizējumi un kora dziesmu krājums “Dziesmu rota” uzskatāmi par tikpat monumentālu darbu kā “Mājas Viesis” un “Pēterburgas Avīzes” avīžniecībā vai Jura Alunāna “Dziesmiņas” latvju dzejā. Tāpēc 1872. gads, kad iznāca “Dziesmu rota”, uzskatāms par latviešu kora dziesmas dzimšanas gadu (Bērzkalns, 1965, 19). “Dziesmu rota” radīja stabilu pamatu arī I Vispārējo latviešu dziedāšanas svētku sagatavošanai un norisei. Šie svētki kā nozīmīga latviešu kora kultūras tradīcija turpinās līdz pat mūsu dienām.

Pēc raksta autores domām, jēdzienu “koru kultūra” var skaidrot trīs virzienos:

- koru kultūra kā darbība – kustība, organizācija;
- koru kultūra kā kora dziedāšanas prasmju izaugsme;
- koru kultūra kā dziesmu repertuāra muzikāli mākslinieciskā kvalitāte.

Jāņa Cimzes vēsturiski nezūdošais devums saistās ar visiem trim koru kultūras jēdziena aspektiem. Latviešu mūzikas vēsturē viņš tiek raksturots kā viens no nozīmīgākajiem latviešu kultūras darbiniekiem (Vītoliņš & Krasinska, 1972) un latviešu koru kultūras stūrakmeņiem (Torgāns, 2007), jo lielā vērtība tautskolotāju muzikālajai izglītošanai Valmieras un Valkas skolotāju seminārā bija viens no svarīgākajiem nosacījumiem latviešu kora mūzikas un koru kultūras attīstībā. Jaunlatviešu kustības iesāktais atmodas laikmets mudināja tautu arī uz kordziedāšanu. Šim nolūkam bija

nepieciešami labi izglītoti kora dibinātāji un vadītāji, ko nodrošināja Jāņa Cimzes vadītie skolotāju semināri. Jura Alunāna (1832–1864) “Dziesmiņas” (I daļa 1856, II daļa 1867) un Krišjāņa Barona (1835–1923) darbs tautasdziesmu tekstu vākšanā (“Latvju dainas” 8 sējumos, kopš 1894) sekmēja latviešu valodas attīstību, bet latviešu profesionālās mūzikas pirmsākumi sākās ar kora kustību un Jāņa Cimzes muzikāli pedagoģisko un sabiedrisko darbību.

## **Jānis Cimze un latviešu kora kustības virzība uz Vispārējiem latviešu dziesmu svētkiem**

Kaut arī kora dziedāšana latviešu lauku iedzīvotājiem bija pazīstama jau kopš 19. gadsimta sākuma (Tomsons, 1873; Mediņš, 1955; Bērzkalns, 1965), to skaits ievērojami pieauga, pateicoties Valmieras (vēlāk Valkas) skolotāju semināra beigušo absolventu darbībai. Valentīns Bērzkalns atzīmē, ka pirmie Vidzemes kori sākumā bija tikai kā “atsevišķas salas tumša meža vidū”, bet vienu paaudzi vēlāk, kad sāka darboties Jāņa Cimzes vadītie skolotāju semināri, jau pēc pirmā izlaiduma kori kļuva par vispārēju parādību, kas dod pamatu runāt par “veselu kustību” (Bērzkalns, 1965, 16). Juris Kalniņš (1914, 189) raksta, ka tajā laikā tauta jau bija sākusi kaunēties par savu līdzšinējo krogus dzīvi – “tai bija nepieciešami daiļāki prieki, ko sniedza skolmeistari, rīkojot kora un ērģeļu koncertus”.

Vairums kora, neskaitot draudžu skolās pastāvošos bērnu korus, tajā laikā tika dibināti kā baznīcu vai dziedāšanas biedrību (pulciņu) kori. Diemžēl vairums šo kora darbojās epizodiski – no vieniem svētkiem līdz nākamam, lai nodziedātu divas trīs dziesmas, bet baznīcu kori dziedāja tikai dievkalpojumiem nepieciešamās garīgās dziesmas. Nesamierinoties ar to, ka dziedāšanas biedrību kori pastāvēja tikai tāpēc, lai kuplinātu dažādu svētku pasākumu programmas, Jānis Cimze rakstā “Dziesmu rota jaunekļiem un vīriem”, kurš publicēts žurnāla “Mājas viesis” 1871. gada 18. numurā, atklāj savu pārliecību: “Dziedātājiem jādzied un sabiedrībai jāpastāv, vai svētki ir vai nav.” (Cimze, 1871, 140)

Jānis Cimze, pats nebūdam jaunlatviešu kustības pārstāvis, ļoti aktīvi aicināja skolotājus pievērsties kultūras dzīvei, apmeklēt koncertus, teātra izrādes, piedalīties skolotāju konferencēs un izglītoties visu savu mūžu. Piemēram, vienpadsmit Valmieras skolotāju semināra audzēkņi, kas tajā mācījās otro gadu, vasaras brīvlaikā ne tikai turpināja pašizglītību, apceļojot Latviju, bet arī, būdami “mūzikā un dziedāšanā labi izglītoti, viņi ar savām uz 4 balsīm dziedātām garīgām un laicīgām dziesmām tai laikā pārsteidza klausītājus visur, kur vien uzstājušies” (Kalniņš, 1914, 30).

Tas bija 1843. gada vasarā, bet divdesmit vienu gadu vēlāk, 1864. gada trešajos Vasarsvētkos, Dikļos notika pirmā kora kopdziedāšana. Kaut arī Jānis Cimze nebija šī pasākuma tiešais organizators, tomēr bez viņa iepriekš paveiktā diez vai tas būtu noticis. H. Riekstiņš (1938) raksta, ka pasākuma idejas autors ir Juris Neikens (1826–1868), bijušais Jāņa Cimzes semināra audzēknis. Ideja par latviešu kora kopā sanākšanu Jurim Neikenam radusies 1861. gadā vācu kora dziedāšanas svētkos, kas notika Rīgā, bet, pēc Valentīna Bērzkalna (1965) domām, tā varētu rasties daudz agrāk, vēl mācoties Jāņa Cimzes seminārā. Abi autori vienprātīgi atzīmē Jura Neikena

pareizi izprasto dziesmu audzinošo nozīmi un prasmi skubināt savus bijušos semināra biedrus un citus Vidzemes skolotājus uz dziesmu svētku svinēšanu.

Valentīna Bērzkalna (1965) plašajā pētījumā par Latviešu dziesmu svētku vēsturi *Dziesmu svētki*, kas bija notikuši Dikļos, dēvēti par *Dziesmu dienu*, bet, pēc Oļģerta Grāvīša (2002) domām, tas ir bijis kopkoru koncerts. Vēl viena atšķirība izteikta Klementa Mediņa monogrāfijā (1955) par Latviešu dziesmu svētkiem. Viņš raksta: “1864. gada Jāņos Kroņa Vircavas Vilkpēdās kāda Jelgavas skolotāja vadībā notika koncerts ar 6 kora piedalīšanos. Koncerta programmā ievērojama vieta bija latviešu tautas dziesmām. [...] Dikļos kori dziedāja tikai garīgas dziesmas vācu valodā.” (Mediņš, 1955, 6). Līdz ar to Klements Mediņš iebilst pret vēsturiski pieņemto uzskatu, ka tieši Dikļos notikušais kora dziedāšanas pasākums uzskatāms par Latviešu dziesmu svētku pirmsākumu. Savukārt viņa norāde, ka Dikļos dziedātas tikai garīgās dziesmas vācu valodā, nav uztverama bez šaubīšanās, jo Valentīns Bērzkalns atsaucas uz vairākiem autoriem, kuri atzīmē, ka tikušas dziedātas arī latviešu tautasdziesmas. Neskatoties uz pretrunām, Dikļu *Dziesmu svētkiem*, *Dziesmu dienai* (kopkora koncertam) ir vēsturiski paliekoša nozīme kora kopā sanākšanā, koncertu organizēšanā un virzībā uz I Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem.

Dažādos avotos ir atšķirīgas ziņas arī par Dikļos notikušās *Dziesmu dienas* (kopkora koncerta) dalībnieku skaitu: tiek minēts, ka uz svētkiem ieradās 6 kori ar 70–80–90, pat 120 dziedātājiem no Dikļu, Mazsalacas, Vecsalacas, Limbažu, Straupes un Rūjienas draudzes, jo svētku pasākumu kuplināja arī bērnu koris no četrām pagastskolām (Bērzkalns, 1965, 24). Visi bērni kopā divbalsīgi, trīs balsīgi un četrbalsīgi dziedājuši ne tikai baznīcas dziesmas, bet arī “lauku dziesmiņas”. Līdz ar to Valentīns Bērzkalns izsaka pieņēmumu, ka tās varētu būt bijušas latviešu tautasdziesmas. Šie Dikļu *Dziesmu svētki* (*Dziesmu diena* (kopkora koncerts)) pirmo reizi notika brīvā dabā – mācītāja Jura Neikena muižas birzē, jo Dikļos un tuvākajā apkaimē neatradās piemērotas telpas. Valentīns Bērzkalns savā publikācijā paskaidro, kāpēc viņš Dikļos un pēc tam citās vietās notikušos dziedāšanas svētkus sauc par dienām – tās notikušas tikai kā vienas dienas pasākumi atšķirībā no Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem, kas kopš pirmās reizes vienmēr notikuši vairāku dienu garumā.

Latviešu kora kustības izaugsmē svarīgi bija tieši tas, ka *Dziesmu dienai* Dikļos jau pēc gada sekoja līdzīgs pasākums *Matīšos*, *Bauņu muižā* (1865). Vēl pēc gada, pateicoties Ernesta Švecha, Jura Neikena līdzgaitnieka, rosīgai darbībai, *Dziesmu diena* notika Rūjienā (1866). Šādas *Dziesmu dienas* Vidzemē jau sāka veidoties par ikgadēju tradīciju: *Jaunpilī* un *Smiltēnē* (1867), *Valkā* (1868), *Cesvainē* un *Dignājā* (1869), *Cēsīs* (1870). Pateicoties Jāņa Bētiņa (1830–1912) aktīvai, nesavtīgai darbībai, ar laiku *Dziesmu dienu* pasākumos iesaistījās arī Kurzemes kori. Par to liecina tam laikam plašais pasākums *Dobelē* (1870) ar 15 kora (400 dziedātāju) un 4000 klausītāju piedalīšanos (Bērzkalns, 1965). Klements Mediņš uzrāda tikai 200 kora dziedātāju un 8000 klausītāju (Mediņš, 1955, 7). Savukārt Oļģerts Grāvītis *Dobelē* notikušo pasākumu jau sauc par Kurzemes novada dziesmu svētkiem un atzīmē: “Ar šo brīdi latviešu kora kopdziedāšanas ideja kā viena no tautas nacionālās atmodas pārliecinošākajām pašapliecināšanās formām ir veiksmīgi ieskandināta.” (Grāvītis, 2002, 7)

Kaut arī šajos koru dziedāšanas pasākumos Jānis Cimze nav galvenais organizators, Valentīns Bērzkalns (1965) raksta, ka ideja par Vispārēju latviešu dziesmu svētku organizēšanu viņam varētu būt radusies jau studiju laikā Vācijā, tomēr turpmākais ļoti intensīvais pedagoga darbs neļāva nopietni pievērsties šai iecerei. Koru kustība, pateicoties viņa muzikāli labi sagatavoto audzēkņu aktīvajai profesionālajai darbībai, vērsās plašumā it kā pati no sevis, neskatoties uz latviska repertuāra nepietiekamību. Tikai pēc krājuma “Dziesmu rota” pirmā sējuma nodošanas publikācijai Jānis Cimze sāka ticēt savas sen lolotās idejas piepildījumam: “Pie vienas grāmatas turēdāmie, ātrāk varēsim visi kopā vienus svētkus svētīt un parādīt, ka mūsu dziesmas nav nekādas blēņu dziesmas.” (Cimze, 1871, 142)

Virzību uz Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem skaidrāk iezīmēja arī 1869. gadā Terbatā nosvinētie pirmie Vispārējie igauņu dziesmu svētki ar 800 dalībniekiem, kā arī jau iepriekš raksturotie Kurzemes dziedāšanas svētki Dobelē (1870), kuri izdevās “jauki un diženi” (Riekstiņš, 1938). Jāņa Cimzes vadītajā skolotāju seminārā mācījās arī igauņu jaunekļi – turpmākie ievērojamie igauņu ērģelnieki, komponisti, koru diriģenti un I Vispārējo igauņu dziesmu svētku (1869) organizētāji.

Apkopojot iepriekš rakstīto, var minēt vairākus svarīgākos nosacījumus Jāņa Cimzes sen lolotās Vispārējo latviešu dziesmu svētku idejas piepildījumam:

- krājuma “Dziesmu rota” iznākšana (par krājumu plašāk tiks rakstīts turpmāk);
- latviešu koru kustības uzplaukums;
- latviešu nacionālās pašapziņas celšanās;
- Dziesmu dienu norises Vidzemē un Kurzemē;
- rosinošais I Vispārējo igauņu dziesmu svētku paraugs.

Kad ideja par I Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem, kuros varētu apvienot Vidzemes un Kurzemes korus, bija nobriedusi līdz tās īstenošanas iespējai, to rīkošanas iniciatīvu uzņēmās Rīgas Latviešu biedrība, par vienu no galvenajiem organizatoriem izvēlot Rihardu Tomsonu. 1873. gada 2. martā Rīgas Latviešu biedrības sapulcē tika nolemts, ka nepieciešams saņemt atļauju svētku rīkošanai Rīgā, bet 28. marta sapulcē, kurā piedalījās arī Jānis Cimze, tika noteikts svētku laiks (26.–29. jūnijs) un izstrādāta svētku programma. Pēc tam viena mēneša laikā no 1. līdz 27. aprīlim tika uzrakstītas un pavairotas kora balsu notis, bet partitūras bija gatavas tikai 25. maijā (Tomsons, 1873; Riekstiņš, 1938; Bērzkalns, 1965).

Šai sakarā nepieciešams uzsvērt vienu ļoti būtisku aspektu latviešu koru kultūras izaugsmē – koristu dziedāšanas prasmes, jo tikai muzikāli spēcīgi dziedātāji varēja godam piepildīt pasākumu, kam tika noteikts tik īss termiņš un kam turpmāk izrādījās liela nozīme tālākā latviešu koru kustības un kordziedāšanas kultūras izaugsmē.

Tik apbrīnojami īsā laikā sagatavotajiem I Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem bija pieteikušies 52 kori, tomēr ieradās tikai 45: no Vidzemes – 34 kori (tai skaitā 5 kori no Rīgas) un pavisam 11 kori no Kurzemes un Zemgales. Kopā svētkos piedalījās 1019 dalībnieki (212 dziedātājas, 791 dziedātājs un 16 mūziķi (Tomsons, 1873; Riekstiņš, 1938). Mazliet atšķirīgus datus uzrāda Valentīns Bērzkalns, balstīdamies gan uz Latviešu konversācijas vārdnīcas, gan citu avotu datiem, bet tam šajā rakstā nav tik būtiska nozīme.

Jau I Vispārējie latviešu dziedāšanas svētki iedibināja vairākas tradīcijas, kurām bija būtiska nozīme latviešu nacionālās pašapziņas, latviskās identitātes, kā arī koru kustības un kora dziedāšanas prasmju izaugsmē: vairāku dienu norise, svinīgs gājieni, kora karogi, virsdiriģentu institūts, diriģentu ziņļi, kopkora koncerts, kora kari, dziesmu svētku dalībnieku nozīmītes, goda mielasti, balles un svētku blakus pasākumi.

Latviskās pašapziņas apliecinājuma ziņā svarīgs notikums bija Baumaņu Kārļa dziesmas “Dievs, svētī Latviju!” pirmais skanējums svētku pirmajā dienā Latviešu biedrības nama zālē un svinīgi ienestais, dziedāšanas svētkiem par godu darinātais Dziesmu svētku jeb Līgo karogs ar Vaideloša tēlu, vārdu “Līgo” un svētku atklāšanas datumu uz tā. Karoga iesvētīšanas ceremonijā tika nolemts, ka tas glabājams Rīgas Latviešu biedrībā un Vispārējos dziedāšanas svētkos jānes trīs tautiešiem: pa vienam no Rīgas, Kurzemes un Vidzemes, lai simbolizētu latviešu tautas vienotību un satiecību.

Koristu muzikālo sagatavotību apliecināja divi koncerti: garīgais koncerts Doma baznīcā un laicīgais koncerts Ķeizara (tagad Viestura) dārzā, uz kuru dziedātāji no Rīgas Latviešu biedrības nama devās svinīgā gājienā. Laicīgā koncerta programmā no 16 dziesmām 12 bija latviešu: Jāņa un Dāvida Cimzes (1822–1872) tautasdziesmu apdares, Kārļa Baumaņa (1835–1905) un Jura Neilanda dziesmas. No Jāņa Cimzes harmonizētajām latviešu tautasdziesmām, kuras bija publicētas “Dziesmu rotas” (1872) “Lauku puķēs”, vīru kora dziedājumā izskanēja “Rīga dimd”, “Saules meita”, “Jāņa dziesma”, “Kara vīri bēdājās” un “Nu ardievu, Vidzemīte”.

Koncertu noklausījās 11 000 klausītāju, un Rihards Tomsons (1873, 24) raksta: “Dziedāšana gāja atkal tik jauki, un tik jauki, ka vairāk ko teikt neatliek. Visu vairāk latviešu tautas dziesmas pie klausītājiem patikšanu atrada. To lielāko uzslavēšanu mantoja “Jāņa dziesma” ar savu “Līgo”. Viņš arī uzslavē kora itin labo dziedājumu, neskatoties uz īso laika posmu svētku repertuāra iestudēšanai, aizkavētām nošu materiālu piegādēm un to, ka daži kori dziesmas mācījās vēl ceļā uz Rīgu.

Par turpmākās koru kustības un dziedāšanas kultūras veicināšanas faktoru izvērtās arī pirmās koru sacensības – dziesmu karš, kurā piedalījās vien nedaudzi kori – tikai 5 jauktie kori un 10 vīru kori, katrs ar divām dziesmām. Žūrijas komisijā bija iekļauts arī Jānis Cimze.

Kaut arī bija nolemts, ka I Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem visai drīz jāseko nākošajiem – II Vispārējiem latviešu dziedāšanas svētkiem, otrie notika tikai 1880. gadā Rīgā (sakarā ar Krievijas cara Aleksandra II sudrabkāzām). Arī šajos svētkos laicīgās mūzikas koncertā klausītāju lielāko atzinību izpelnījās latviešu tautasdziesmu apdares. No Jāņa Cimzes harmonizējumiem izskanēja divas: “Rīga dimd” un “Nu ardievu, Vidzemīte!”.

Kā liecina turpmāko Vispārējo latviešu dziedāšanas svētku statistika, koru kustība kļuva arvien plašāka – dziedātāju un koru skaits pieauga no vieniem svētkiem līdz nākamajiem. Piemēram, II svētkos (1880) piedalījās jau 69 (70) kori ar 1624 dziedātājiem, V (1910) – 82 kori ar 2300 dziedātājiem, bet VI (1926) – 158 kori ar 6526 dziedātājiem. To, ka dziesmu svētku svinēšanas tradīcijas ir nostiprinājušās un saglabājušās līdz mūsu dienām, liecina tas, ka 2013. gada XXV Vispārējos latviešu dziesmu un XV deju svētkos koristu skaits pārsniedza 15 400. Tajos piedalījās



388 kori, bet to sniegumu noklausījās 500 000 klausītāju. Tāpat kā visos iepriekšējos, arī šajos dziesmu svētkos bija saglabājušās visas jau 1873. gadā iedibinātās Vispārējo latviešu dziedāšanas svētku norises tradīcijas.

Diemžēl paša Jāņa Cimzes – viena no I Vispārējo latviešu dziedāšanas svētku organizētāja, kora vadītāja un komponista – nopelni tika nepelnīti mazināti un ar laiku pat aizmirsti. Jaunlatviešu nacionālistisko uzskatu iedvesmotā, bijušā tautskolotāju seminārista Kronvaldu Ata mestais akmens Jāņa Cimzes dārziņā nepalika bez sekām daudzu gadu garumā – svētku goda mielasta laikā Jānis Cimze savā runā visai neveikli salīdzināja tautasdziesmā “Rīga dimd” apdziedāto vienu no trejādajiem bāleļiņiem ar vācu skolu. Neļaudams pabeigt iesākto domu, Kronvaldu Atis visai netaktiski pārtrauca Jāni Cimzi un uzsvēra, ka pie dziesmu svētku rašanās nopelni ir tikai pašai tautai. Protams, ka Kronvaldu Ata teiktais izpelnījās klātesošo jaunlatviešu sajūsmas pilnu atzinību, tāpēc visai drīz pēc I Vispārējiem dziedāšanas svētkiem aizsākās Jāņa Cimzes pretinieku un viņa aizstāvju asa polemika ne tikai latviešu, bet pat vācu presē, kas visai asi vērsās gan pret viņu pašu, gan pret krājumu “Dziesmu rota”.

Līdz ar to reizēm pilnīgi nepamatotā kritika, kā uzsvērts raksta pašā sākumā, turpināja pavadīt Jāņa Cimzes darbību turpat vai līdz 20. gadsimta beigām. Piemēram, Oļģerts Grāvītis, izvērtējot Vispārējo latviešu dziesmu svētku simtgades nozīmi un pielīdzinot to visas latviešu mūzikas vēstures simtgadei, Jāņa Cimzes vārdu piemin tikai vienā teikumā (Grāvītis, 1973, 5). Tomēr 2002. un 2009. gada publikācijās Oļģerts Grāvītis atzīst savu agrāko laiku kļūdu un norāda, ka jārevidē četras lietas:

- 1) I Vispārējo latviešu dziesmu svētku goda mielasta laikā Kronvaldu Ata un Augusta Bīlenšteina izteiktie pārmetumi par Jāni Cimzi kā 19. gs. 60./80. gadu tautas nacionālās atmodas pretinieku;
- 2) Baumaņu Kārļa nīknā kritika par “Dziesmu rotas” III daļas it kā nelatviskajām 120 dziesmām vīru koriem. Turpinoties šai polemikai vairāku gadu garumā, Jāņa Cimzes radošā darbība pamazām tika nosodīta arī padomju laikā;
- 3) padomju gados nosodītās Lidijas Lūses publikācijas par Jāni Cimzi, kurās viņa drosmīgi kritizēja tālaika ideoloģijas ietekmē paustos muzikologu uzskatus par Jāni Cimzi kā “reakcionārās vācu muižniecības ideju līdzskrējēju”;
- 4) Jāņa Cimzes apzinātā skolotāju semināra darbība Rietumeiropas luterānisma ideju virzienā, nepakļaujoties Baltijas guberņā valdošajām slāviskajām tendencēm un pareizticīgās baznīcas arvien pieaugošajai varai (Grāvītis, 2009, 192–194.).

Tas liecina, ka tikai no vēsturiska attāluma Jāņa Cimzes ieguldījums latviešu kora kustības izaugsmē ir ieguvis daudz objektīvāku vērtējumu. Līdzīgas domas var izteikt arī par viņa mūža lielāko darbu – kora dziesmu krājumu “Dziesmu rota”, kas vistiešākajā veidā attiecas uz kora kultūras kā kora dziedāšanas prasmju izaugsmes un kora kultūras kā dziesmu repertuāra muzikāli mākslinieciskās kvalitātes aspektiem.



## “Dziesmu rota” un latviešu kora muzikālās kultūras veidošanās

Jāņa Cimzes pedagoģiskā un muzikāli radošā darbība stingri balstījās jau uz jaunībā izveidotajiem estētiskajiem uzskatiem un negrozāmo pārliecību par kora dziedāšanas nozīmi tautas dzīvē, un latviešu tautasdziesmu melodiju skaistumu, kas tika pārmantota no savu Vācijas mūzikas skolotāju, īpaši profesora Ludviga Erka (1807–1883), atziņām. Ludvigs Erks ne reizi vien savam audzēknim uzsvēra, ka “daļa, skolota dziedāšana ir viens no svarīgākajiem tautas izglītības sekmēšanas un gaumes veidošanas līdzekļiem” (Kalniņš, 1914).

Lidija Lūse (1967) uzsver, ka nākamā latviešu tautasdziesmu vācēja un harmonizētāja interese un cieņu pret tautas gara bagātībām lielākoties ietekmēja Johanna Gotfrīda Herdera (1744–1803) domas par ikvienas tautas tautasdziesmu dzejiski poētiskajā valodā atspoguļotajām tikumiskajām vērtībām, ieražām, darba un sadzīves apstākļiem u. c. J. G. Herderam šīs atziņas radās paša savāktu dažādu tautu – grenlandiešu, tatāru, skotu, spāniešu, Baltijas tautu – arī latviešu – tautasdziesmu izpētes rezultātā. Tāpēc viņš tautas mākslu vērtēja pat augstāk par profesionālo mākslu (Lūse, 1967, 139). Šādi uzskati nevarēja neietekmēt Jāņa Cimzes estētiskos uzskatus un domas par tautas mūzikas patiesajām vērtībām. Līdz ar to Ludviga Erka rosinājumi pievērsties tautasdziesmu kopšanai, norādot uz to bagātību un krāšņumu, tāpat kā J. G. Herdera uzskati, Jānim Cimzem kļuva par dzīves aicinājumu, un viņš veltīja to savas latvju tautas kora dziedāšanas tradīciju stiprināšanai un tautasdziesmu godā celšanai.

Iespējams, ka jau studiju gados Vācijā, savu skolotāju rosināts, Jānis Cimze ir harmonizējis kādas latviešu tautasdziesmu melodijas, ko turpinājis darīt arī Valmieras (vēlāk Valkas) seminārā pedagoģiskiem nolūkiem, jo iepriekš pieminētajos 11 semināra audzēkņu vasaras koncertos “līdzās vācu komponistu dziesmām, viņi dziedājuši arī latviešu tautasdziesmu apdares”. Šis Jura Kalniņa (1914) apgalvojums liecina, ka Jānis Cimze vācis un apdarinājis latviešu tautasdziesmas jau sen pirms 1869. gada, kad tikai radās vajadzība pastiprināt šo darbu.

Kā uzsver visi iepriekš minētie autori, kora dziesmu repertuārs tomēr veidojās galvenokārt no vācu komponistu dziesmām, kas, dziedātas vācu valodā un bieži bez satura saprašanas, nespēja latviešu dziedātājos iesakņoties. Latviešu dziesmu trūkuma dēļ vairākbalsīgā kora dziedāšana pat sāka panīkt. Kā norāda Rihards Tomsons (1873) un H. Riekstiņš (1938), labāk veicās tajos koros, kuros skolotāji vācu melodijām bija pieskaņojuši latviešu vārdus. Tāpēc 1869. gada Vidzemes tautskolotāju sanāksmē Turaidā tika nolemts savākt un izdot latviešu koriem piemērotas vācu komponistu latviskotās laicīgās dziesmas, ko Jānis Cimze ar savu bijušo audzēkņu atbalstu arī izdarīja, savākdams 50 vācu kora dziesmas. Tikai nākamā gada (1870) sanāksmē tās dalībnieki nolēma pievērst uzmanību arī latviešu tautasdziesmām, “kas jāpin kronī, lai paliek par īpašu rotu, ar ko latviešu dzīvi varētu pušķot” (Cimze, 1871, 141).

Kāpēc tautskolotājiem ideja par tautasdziesmu vākšanu radās tikai 1870. gadā? Dzidra Bērziņa (1973) norāda, ka zināma ietekme varētu būt 1845. gadā izdotajam krājumam “Dziesmiņas latviešu bērniem un jaunekļiem skolā, mājā un laukā dziedamas uz vienas un arī vairāk balsīm”. Krājumu izdeva vāciski orientētā Latviešu

draugu biedrība, kurā bija apkopotas latviski tulkotas vācu dziesmas, galvenokārt sentimentālas ziņģes un garīgas dziesmas. Krājums ātri kļuva tik populārs, ka “ar laiku apklusināja pat latviešu tautasdziesmas” (Bērziņa, 1973, 93).

Arī Jānis Cimze, kurš uzskatīja, ka latviešu tautasdziesmas ir “mīlīga smarža un atspirdzinājums grūtās un vieglās dienās”, “visu dziesmu sakne” un “vienīgā manta, kas saglabājusies no senčiem”, bija spiests atzīt, ka “tomēr latvieši ir savas dziesmas atmetuši” (Cimze, 1871, 140). Uz jautājumu “Kāpēc?” viņš pats arī atbild, norādot trīs iemeslus:

- aizliegšana, jo kristīgās brāļu draudzes tās sauca par blēņu dziesmām un centās izskaust;
- svešu vārdu (galvenokārt – vācu) piejaukšana;
- latvju tautas melodiju vienbalsīgums – “uz vienu balsu dziedot latviešu vecā dziesma bij p l i k a un k a i l a” (Cimze, 1871, 140–141).

Pēc viņa domām, tās vairs nevarēja saistīt tautu, kas bija sākusi dziedāt un klausīties vairākbalsīgas dziesmas. Taču šim nolūkam bija vajadzīgas notis un ar dziesmu “tīšanu kamolā” vairs nevarēja izlīdzēties (Cimze, 1871).

Tātad 1870. gada Vidzemes tautskolotāju sanāksmes (konferences) laikā Jānis Cimze paziņoja, ka būtu iespējams izdot iecerēto un tik ļoti nepieciešamo kora dziesmu krājumu, tomēr nepieciešama palīdzība, lai izdomātu nosaukumu. Konferences otrā dienā kopīgiem spēkiem tika nolemts, ka krājumu sauks “Dziesmu rota”, bet tajā iekļautās dziesmas šķirojamas divās daļās: “Dārza puķes” (vācu komponistu oriģināldziesmas un vācu tautasdziesmu apdares) un “Lauka puķes” (latviešu tautasdziesmu apdares). Pateicoties rūpīgi sagatavotajai iestrādei – vācu komponistu dziesmu atlasei un latviešu tautasdziesmu harmonizējumiem, krājums varēja iznākt jau 1872. gadā. Pats Jānis Cimze atzina, ka vācu komponistu dziesmu atlase bija tikai pusceļš: “Jo, kā bij palikt ar latvju dziesmām? Vai tās pavisam jāatmet, kā tauta pati darījusi?” (Cimze, 1871), bet II daļas pēcvārdā Jānis Cimze raksta: “Vecie melodiņi, vienā balsī dziedami, gāja zudumā. Te nevarēja kavēties. Vecu vecie izklīdušie melodiņi bija jālasa kopā un uz 4 balsīm papriekš priekš vīriem un jaunekļiem jālūko izlietāt.” (Cimze, 1871)

Raksturojot “Dziesmu rotas” izdošanas nepieciešamību un izskaitļojot uz to brīdi esošo kora dalībnieku skaitu, Jānis Cimze norādīja, ka krājums, kas nodots drukāšanai Vāczemē, ir pasūtīts 3000 eksemplāros (Cimze, 1871). Līdz ar to vīru kori bija nodrošināti ar tik nepieciešamo dziesmu repertuāru un, kā atzīmē Rihards Tomsons (1873, 3), pēc “Dziesmu rotas” iznākšanas latviešu tautu atkal pārņēma dziesmu gars: auga dziedātāju skaits un kora priekšnesumi kuplināja kā labdarības koncertus, tā arī dažādu svētku pasākumus.

Diemžēl ne visi tik atzinīgi uztvēra krājumu. Jau iepriekš pieminētajā polemikā uzvarēja atziņa, ka “Dziesmu rotas” dziesmas dziedāt var, bet ne jau koncertos (Rinkužs, 1938, 132). Tomēr Jāni Cimzi tas nesalauza. Uzsverot savas domas par tautasdziesmu māksliniecisko vērtību, Jānis Cimze kādā vēstulē Jurim Kalniņam rakstīja: “Kultivējiet tautas dziesmas – un Jūs dabūsiet 1. godalgu.” (7. vēstule, 1881. gada 3. februāris)

Cimzem nepamatoti tika pārmestas tautas pārvācošanas tieksmes, un viņa spēcīgākais pretarguments bija viņa patiesā cieņa pret latviešu tautasdziesmu melodijām un to skaistumu, kas ieņēma nozīmīgu vietu gan dzīvē, gan daiļradē. To liecina krājuma “Dziesmu rota” III daļas ievadā rakstītais: “Rūsu nodzinuši un putekļus noslaucījuši, mēs atzīstam, ka šī manta ir dārga, jauka un mīļa. Viņa mums liecina par tēvu tēvu darbiem un domām, par priekiem un bēdām [...] Saņemiet viņas ar tādu pašu prātu, ar kādu es Jums viņas pasniedzu. Lai Dievs Jums piešķir tik pat prieka pie dziedāšanas, kā man bija pie dziesmu salikšanas.” (Cimze, 1874) Ar šādiem laba vēlējuma vārdiem krājums nonāca diriģentu un dziedātāju rokās, bet, sākot ar “Dziesmu rotas” V daļu, Jānis Cimze pievērsās jauktajiem un bērnu koriem, jo vīru koros trūka labu pirmo tenoru, kam viņa apdarēs bija atbildīgākā – melodijas izpildīšanas – loma. Šim it kā trūcumam bija arī pozitīvā puse – no tā laika daudz straujāk izplatījās jauktie un bērnu kori. Un arī šim faktam ir vēsturiski tālejoša nozīme – tieši jauktie kori ir mūsdienu koru kustības pamats, bet bērnu kori – jaukto koru dziedātāju jaunā maiņa. Protams, teiktais nenoniecina mūsdienu vīru un sievietes koru pastāvēšanu, viņu skanējuma specifikas vērtību un augsto māksliniecisko līmeni.

Latviešu koru muzikālās kultūras veidošanās stūrakmens un pirmsākums ir krājuma “Dziesmu rota” visas astoņas daļas, tāpēc Jāņa Cimzes ieguldījumu šai ziņā grūti izprast, īsumā neraksturojot šo, Jāņa Torgāna (2007) vārdiem, “vērienīgo projektu”.

## I daļā publicētās “Dārza puķes”

Kaut arī Jāņa Cimzes dzīvē latvju tautasdziesmām un to harmonizēšanai bija īpaša vieta, novārtā netika atstāta vācu oriģināldziesmu un tautasdziesmu harmonizējumu vākšana un publicēšana krājuma I daļā “Dārza puķes”. Materiālus tām Jānis Cimze aizguva no Ludviga Erka sastādītajiem krājumiem, tāpēc daudzās vācu tautasdziesmu apdarēs norādīts viņa vārds. Līdzās ieraugāms otrs – ievērojama vācu tautasdziesmu krājēja un harmonizētāja Frīdriha Zilhera – vārds.

Diemžēl tieši “Dārza puķes” izpelnījās gan Cimzes laika, gan arī vēlāko laiku mūzikas kritiķu vislielāko nevērtību. To lielākoties ietekmēja gan jaunlatviešu kustības pārstāvju iepotētie nacionālistiskie uzskati, gan padomju periodā valdošā ideoloģija. Par to liecina kaut vai tas, ka padomju laika izdevumā par godu krājuma “Dziesmu rota” pirmizdevuma simtgadei (1972) un I Vispārējo latviešu dziedāšanas svētku simtgadei (1973) tas tika izdots vispār bez šīs daļas (sast. Jēkabs Vītoliņš). Arī tālaika mūzikas kritiķu acīs šīs krājuma daļas bija atstātas bez jebkādas ievērtības vai arī īsi pieminētas vienīgi kritiski.

“Dārza puķes” ir publicētas vairākos “Dziesmu rotas” krājumos. I daļā (1872) – 50 dziesmas vīru koriem, V daļā (1875) – 60 vācu komponistu dziesmas jauktiem koriem, VI daļā (1876) – “Lauka puķes” un “Dārza puķes” bērnu koriem. I daļā publicētās “Dārza puķēs” iekļautas ievērojamu komponistu – Volfganga Amadeja Mocarta, Ludviga van Bēthovena, Feliksa Mendelzona, Kārļa Marijas fon Vēbera, Franča Šūberta u. c., arī mazāk pazīstamu vācu komponistu, – oriģināldziesmas un tautasdziesmu apdares. “Dārza puķēs” ievietotās dziesmas publicētas ar latvisko tiem tekstiem, piemēram, Frīdriha Zilhera (*Friedrich Silcher*) dziesma “Loreleja”

latviskota gan ar Jura Alunāna, gan Frīdriha Mälberga tekstiem vai daudz dziedātā dziesma “Tāravas Annīņa” (*Ännchen von Tharau*), kas krājuma VIII daļā pārdēvēta par “Gaujenes Annīņa”.

Pateicoties tieši “Dārza puķēm”, latviešu koru dziedātāji iepazīna ievērojamāko vācu komponistu uzvārdus un viņu labākos kora sacerējumu paraugus, kuri nav pazuduši arī no mūsdienu koru repertuāra, kas ir viens no kora mūzikas kultūras apguves ceļiem un dziedāšanas prasmju uzlabošanas veidiem, jo oriģināldziesmu apguve prasīja no dziedātājiem arvien labākas vokālās iemaņas. Par to rakstīja arī Jānis Cimze, norādot, ka iesācējiem piemērotākas ir savas tautas sacerēto melodiju apdares. Vairumam “Dārza puķēs” ievietoto dziesmu raksturīgs līdertāfelstils. Vācu kordziedāšanas tradīcijas un līdertāfelkustība kā tālaika sociāls fenomens (Torgāns, 2007) dziļi iesakņojās Jāņa Cimzes apziņā. Gluži dabiski, ka savas komponista daiļrades sākumā šī stila raksturīgākās iezīmes pārņēma arī viņš, harmonizējot latviešu tautasdziesmu melodijas, jo uzskatīja, ka vācu tautas mūzika ir augstāk attīstīta nekā latviešu tautas mūzika, tāpēc jābalstās uz tās sasniegumiem. Tomēr tas Jānim Cimzem netraucēja ar laiku izveidot pašam savu harmonizēšanas stilu, no kura mācījās turpmākie ievērojamākie latviešu tautasdziesmu apdarinātāji (Andrejs Jurjāns, Melngailis u. c). Tāpat kā Jānis Cimze, viņi, ar laiku izkopjot paši savus oriģinālstilus, izmantoja ļoti līdzīgus vai pat tādus pašus apdarināšanas paņēmienus, vienlaikus kritizējami cilvēku, no kura mācījās. Tāpēc raksta turpinājumā tiks pievērsta uzmanība Jāņa Cimzes visnežēlīgākās kritikas objekta – krājuma “Dziesmu rota” – “Lauka puķu” apdarēm.

## Jāņa Cimzes latviešu tautasdziesmu harmonizējumu stils “Lauka puķēs”

Viens no 20. gadsimta pirmās puses ievērojamākajiem latviešu komponistiem, mūzikas pedagogiem un mūzikas kritiķiem Jēkabs Graubiņš (1932) Jāņa Cimzes muzikālos nopelnus raksturo erudīti un inteligēnti, norādot uz Cimzes harmonizējumu profesionālo kvalitāti, dzīvo garu un pašlīvību savai gaumei un kā piemēru minot tautas deju dziesmas “Tūdaliņ, tagadiņ” virtuozī harmonizētās variācijas vīru korim, kas tobrīdi bija ne tikai pirmās, bet arī vienīgās variācijas latviešu kora mūzikas literatūrā. 1932. gada izdevuma “Burtnieks” 3. numurā Jēkabs Graubiņš raksta: “Cimze ir viens nepieciešams kāpslis tais garajās kāpnēs, pa kurām jākāpj mūsu mūzikai pretī savai pilnībai un bagātībai. Apskatījuši Cimzes tautasdziesmu harmonizācijas mākslu, ar pārliecību varam šo kāpsli apzīmēt par visai stipru. Uz tā varēja droši balstīties visi vēlākie mūzikas darbinieki, kam bija lemts kāpt augstāk par Cimzi. Amata prasmi, tīrību un gaumi, kā arī darba nopietnību un rūpību no Cimzes varēs mācīties visas nākošās paaudzes.” (Graubiņš, 1932, 237)

Protams, Jēkabs Graubiņš saprotoši norādīja arī uz Jāņa Cimzes nepilnībām latviešu tautasdziesmu harmonizācijās. Šīs nepilnības radušās vairāku iemeslu dēļ. Par galveno iemeslu Jēkabs Graubiņš uzskatīja viņa vācisko izglītību. Balstoties uz apgūtajām zināšanām par ritmiem, takstmeņiem un skaņkārtiskām īpatnībām, kas raksturīgas vācu tautas mūzikai un oriģinālmūzikai, Jānis Cimze arī latviešu tautasdziesmu melodiju harmonizējumos pamatojās uz šiem paraugiem. Viņš bieži vien

centās iekļaut tos mažora un minora (arī harmoniskā minora) rāmjos, neizmantojot latviešu melodijām tik raksturīgās senās skaņkārtas, piemēram, dorisko, frīģisko, līdisko, miksolīdisko vai eolisko skaņkārtu. Kā rakstīja Jēkabs Graubiņš, tieši uz šīm nepilnībām visai asi sāka norādīt Jurjānu Andrejs, vēlāk Emilis Melngailis u. c., reizēm paši pat neapzinādamies, ka turpina izmantot dažus Jāņa Cimzes tautasdziesmu apdares paņēmienus: unisonu, oktāvas, divbalsību, trīsbalsību u. c., jo “vēlākie harmonizētāji tikai paplašināja un izkopa tālāk, nevis no jauna atklāja [harmonizēšanas paņēmienus – B. Vikmane], kā to dažreiz mēdzam apgalvot, aizmirsdami Cimzi” (Graubiņš, 1932, 237).

Arī Klements Mediņš (1955, 20) raksta ļoti līdzīgi un pārmet gan korālisko harmonizēšanas veidu, gan metriskos un ritma izkropļojumus, gan melodiju pārveidojumus beigu kadencēs, gan alterācijas, gan harmoniskā minora izmantošanu, tomēr piebilst: “[...] nevar noliegt, ka Jānis Cimze bija pirmais, kas nopietni pievērsās latviešu tautas dziesmu apdarēm un kura nozīme šinī ziņā nav nedz noliedzama, nedz mazināma.”

Kā norāda Jānis Torgāns (2007), atzinīgi ir vērtējama Jāņa Cimzes prasme respektēt kora dziedātāju balsu diapazonus, īpaši jaukto koru dziesmām, jo šie harmonizējumi ir radušies mazliet vēlāk un apliecina tehnisku izaugsmi. Tāpēc viņa veidotās kora dziesmu apdares ir viegli dziedamas, skanīgas, pat krāšņas. Pēc Jāņa Torgāna domām, Jāņa Cimzes daiļradē var izšķirt trīs spilgti izteiktus tautasdziesmu apdaru stilus: apdares līdertāfelstilā, diatoniskās apdares un apdares kontrlīdertāfelstilā.

Pazīstamākās un vairāk dziedātās apdares gan vīru, gan jauktiem koriem līdertāfelstilā ir “Rīga dimd”, “Krauklīt’s sēž ozolā”, “Cekulaina zīle dzied”, “Saulīt’ tecēj tecēdama”, “Nu ardievu, Vidzemīte”, “Ozolīti, zemzarīti”, “Sidrabiņa upi bridu”, “Ej, bāliņi, lūkoties” u. c. Kā piemēru no diatoniskā stila apdarēm var nosaukt “Mēs, deviņi bāleļņ””. Kontrlīdertāfelstila apdares ir visinteresantākās. Var minēt visai bieži izmantotās Jāņu dziesmu un kāzu dziesmu apdares, kā arī pirmās variācijas latviešu koru mūzikas vēsturē “Tūdaliņ, tagadiņ”. Viena no tipiskākajām un populārākajām līdertāfelstilā harmonizētajām apdarēm vīru korim ir arī “Cekulaina zīle dzied”, kas rakstīta 6/8 taktsmērā mi bemol mažorā ar alterācijas zīmēm pavadošajās balsīs, interesantiem akordiem u. c. muzikāli spilgtām iezīmēm.

Mūsdienās arvien vairāk tiek akcentētas tieši šīs Jāņa Cimzes muzikālā rokraksta kvalitātes, uzsverot to oriģinalitāti un krāsainību. Interesanti, ka jau Kārlis Rinkužs (1938, 7) norāda, ka, raugoties no vēstures perspektīvas, Jāņa Cimzes devums nacionālās kultūras veidošanai un nacionālo mērķu sasniegšanai jāvērtē vēl augstāk, jo “dažs labs Cimzes sētais dīgsts tikai jaunākā laikā nobriedis un devis augļus”. Šī atziņa apstiprinās arvien no jauna, jo Jāņa Cimzes apdares dziedātas ne tikai I Vispārējos latviešu dziedāšanas svētkos, bet arī gandrīz visos turpmākajos: II, III, IV, V, VI, VII, VIII, X, XIV, XVI, XIX, XX, XXII, XXIII, ieskaitot 2013. gada XXV Vispārējos latviešu dziesmu un XV deju svētkus.

Vēl viena diskusiju tēma, kas saistīta ar Jāņa Cimzes darbību, ir: cik tautasdziesmas Jānis Cimze ir harmonizējis? Latviešu mūzikas literatūras avotos (Vītoļiņš & Krasinska, 1972) rakstīts, ka Jānis Cimze apdarinājis aptuveni 200–350 latviešu tautasdziesmu vīru, jauktajiem un bērnu koriem, tomēr to skaitu noteikti varētu vēl palielināt. J. Torgāns (2007) raksta, ka, raugoties no mūsdienu viedokļa,

pie tautasdziesmām var pieskaitīt arī krājuma pielikumos ievietotos folklorizējušos tostus, apsveikumu dziedājumus un ziņģes. Noteikt precīzu tautasdziesmu apdaru skaitu apgrūtina arī tas, ka vienai un tai pašai dziesmai ir vairāki apdaru varianti, piemēram, ar vienu un to pašu tekstu apdarinātas dažādas melodijas, līdzās Jāņa Cimzes apdarēm, daudz arī viņa brāļa Dāvida Cimzes apdaru, vai arī viena otrai seko vienas melodijas dažādu autoru apdares. Turklāt daudzas tautasdziesmas ir apdarinātas vairākos variantos: apdare vīru korim, apdare jauktam korim, apdare bērnu korim. Kaut arī ir izmantotas vienas un tās pašas melodijas, to apdares katram kora veidam kaut nedaudz, tomēr atšķiras, līdz ar to precīzu apdaru skaitu patiešām nav iespējams noteikt.

Ar gandarījumu jāatzīmē, ka mūsdienās arvien pozitīvāk un noteiktāk tiek atzīts Jāņa Cimzes ieguldījums latviešu kora mūzikas kultūras attīstībā. Jānis Torgāns (2007) raksta, ka latvisks tautasdziesmu apdaru stils nav tikai Jurjānu Andreja vai Emiļa Melngaiļa darbības auglis, kā tas līdz šim uzsvērts pētnieciskajā literatūrā; daudzi savdabīgi tā aizmetņi vērojami jau Jāņa Cimzes mūzikas valodā. Jānis Torgāns uzsver, ka “Dziesmu rotas” 8 krājumi nav vienkārši nošu krājums, izdevums kordziedātājiem – tas ir plašs, apjomīgs kultūras projekts, kurā iesaistīti daudzi cilvēki un kurš aptver vērienīgu loku gan laikā, gan telpā ar paliekošu nozīmi latviešu nacionālās identitātes attīstībā. Kaut arī šis darbs jau no sākuma tika daudz apspriests un kritizēts, no 21. gadsimta perspektīvas raugoties, tas kopumā izskatās kā pozitīva, neapstrīdami auglīga parādība. Tajā savijas, integrējas vācu kora līder-tāfeltradīcija, no vienas puses, un latviešu tautasdziesma, no otras puses, izveidojot jaunu, organisku un kompleksu parādību, kurā sākotnējie komponenti savstarpējā saskarsmē piemērojas, noslīpējas un iegūst vēl nebijušu veidolu (Torgāns, 2007, 5).

Pārvērtējot gan savus, gan citu latviešu muzikologu pētījumus un atzinumus par Cimzi, Oļģerts Grāvītis raksta: “Šodien – uz Jāņa Cimzes gandrīz divi simti gadus tālā mūža piemiņu raugoties – ir svarīgi atgādināt tos vispārzināmos latviešu mūzikas vēstures faktus, kas tagad, jaunā objektīvās patiesības izgaismojumā, dod mūsdienu muzikoloģijai tiesības, slavenās latvju kora literatūras BĪBELES – “DZIESMU ROTAS” astoņu daļu (1872–1884) radītāja kādreizējos nepelnītos nonicinājumus no latviešu mūzikas vēstures lapas pusēm kategoriski izsvītrot.” (Grāvītis, 2009, 192)

Arī Jānis Anspaks (2003) norāda, ka “Dziesmu rotas” krājumi iezīmē nozīmīgu pacēlumu latviešu tautas muzikāli estētiskajā audzināšanā, jo ar Jāņa Cimzes vārdu saistās ne tikai vispārpedagoģiskās vai kora kultūras attīstība, bet arī estētiskās kultūras pamatu izveide skolā, skolotāju darbībā un tautas dzīvē. Viņš raksta: “J. Cimze kā pirmais redzamākais profesionālis un vispusīgi sagatavots latviešu pedagogs un muzikālās folkloristikas darbinieks veicina jauno skolotāju pedagoģiskās un mākslinieciskās kultūras izaugsmi.” (Anspaks, 2003, 10)

Līdz ar to Jānis Cimze ir veicinājis visas latviešu tautas muzikāli estētiskās apziņas un kora darbības kvalitatīvu attīstību – ne velti mūsdienu Vispārējo dziesmu svētku tūkstošbalsīgā kopkora mākslinieciskais sniegums ir vērtējams kā izcils, bet individuālo kora sniegumi pasaules līmeņa konkursos izpelnās visaugstākos novērtējumus.



## Secinājumi

1. Jāņa Cimzes ieguldījums latviešu kora mūzikas kultūras attīstībā ir būtisks un neaizvietojs muzikāli izglītotu tautskolotāju – kora dibinātāju, diriģentu un tautasdziesmu vākšanas un apdarināšanas atbalstītāju – sagatavošanā un iedvesmošanā, kas nodrošina arī strauju kora kustības attīstību.
2. Neskatoties uz latviska kora dziesmu repertuāra trūkumu, kopš 1864. gada vispirms Dikļos, tad arī pārējos novados katru gadu tiek rīkoti Dziesmu svētki jeb Dziesmu dienas, kas 1873. gadā vainagojās I Vispārējos latviešu dziedāšanas svētkos ar 45 kora un vairāk nekā 1000 dalībnieku piedalīšanos.
3. I Vispārējie latviešu dziedāšanas svētki iedibina daudzas līdz mūsu dienām pastāvošas šo svētku svinēšanas tradīcijas: vairāku dienu norise, svinīgs gājiens, kora karogi, virsdiriģentu institūts, diriģentu ziņļi, kopkora koncerts, kora kari, dziesmu svētku dalībnieku nozīmītes, goda mielasti, balles u. c. svētku blakus pasākumi, kas ir viens no tālākas kora kustības un tās kulturālās izaugsmes veicinātājiem.
4. Kora dziesmu krājuma “Dziesmu rota” sagatavošana un izdošana ir stabils pamats ne tikai kora kustības izplatībai, bet arī kora dziedāšanas mākslinieciski kvalitatīvai izaugsmei, jo, pateicoties “Dziesmu rotai”, kas mūsdienās tiek dēvēta par skaistu un vērienīgu latviešu kultūras pieminekli, latviešu tautasdziesmas ieguva jaunu māksliniecisku kvalitāti, kļūdamas par koncertdzīves un dziesmu svētku repertuāra aktīvu sastāvdaļu.
5. Neskatoties uz Jānim Cimzem gan viņa dzīves laikā, gan padomju iekārtas gadus izteikto kritiku par viņa latviešu tautasdziesmu apdares stila neatbilstību tautas mentalitātei vai par latviešu tautas pārvāciskošanas tendencēm u. c., mūsdienās šī kritika tiek pārvērtēta un atzīta par nepelnītu, bet Jāņa Cimzes vārds un viņa paveiktais paliek kā nezūdoša vērtība ne tikai latviešu kora mūzikas kultūras vēsturē, bet visā latviešu mūzikas vēsturē kopumā.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. **Anspaks, J.** *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 2003.
2. **Bērziņa, Dz.** Jānis Cimze. *Latviešu mūzika X. Raksti par mūziku*. Sast. A. Darkevics un L. Kārklīšs. Rīga: Liesma, 1973, 90.–109. lpp.
3. **Bērzkalns, V.** *Latviešu dziesmu svētku vēsture 1864–1940*. Rīga: Grāmatu draugs, 1965.
4. **Cimze, J.** Dziesmu rota jaunekļiem un vīriem. *Mājas Viesis*, Nr. 18, 1871, 140.–142. lpp.
5. **Cimze, J.** “*Dziesmu rota*”, *I un II daļa*. Otrais izdevums. Rīga: Daubners, 1875.
6. **Cimze, J.** “*Dziesmu rota*”, *III daļa*. Rīga: Daubners, 1874.
7. **Graubiņš, J.** Jānis Cimze – tautas dziesmu harmonizētājs. *Burtnieks*, Nr. 1, 1932, 53.–58. lpp.
8. **Graubiņš, J.** Jānis Cimze – tautas dziesmu harmonizētājs. *Burtnieks*, Nr. 3, 1932, 230.–237. lpp.
9. **Grāvītis, O.** Dziesmu svētku simtgade un latviešu mūzikas tradīcijas. No: *Latviešu mūzika X. Raksti par mūziku*. Sast. A. Darkevics un L. Kārklīšs. Rīga: Liesma, 1973, 5. lpp.
10. **Grāvītis, O.** *Izcilāko latviešu komponistu īsas biogrāfijas*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1956, 10. lpp.



11. **Grāvītis, O.** Pārprastais un nepelnīti nonicinātais tautskolotājs. No: *Jānis Cimze, Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors*. Rīga: Latvija, 1914 (faks. izdevums, 2009), 192.–194. lpp.
12. **Grāvītis, O.** XXIII Dziesmu svētkus gaidot. *Brīvā Latvija: Apvienotā "Londonas Avīze" un "Latvija"*, Nr. 20, 2002.
13. **Kalniņš, J.** *Jānis Cimze, Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors*. Rīga: Latvija, 1914.
14. *Latviešu dziesmu svētku izstāde*. Sast. R. Šnore un H. Riekstiņš. Rīga: Galvas pilsētas Rīgas valdes izdevums, 1938.
15. **Lūse, L.** Jānis Cimze un viņa laikmets. No: *Latviešu mūzika VI. Raksti par mūziku*. Sast. A. Darkevics un L. Kārklīšs. Rīga: Liesma, 1967, 127.–144. lpp.
16. **Mediņš, K.** *Latviešu Dziesmu svētki*. Monogrāfija. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1955.
17. **Rinkužs, K.** *Jānis Cimze*. Rīga: Valters un Rapa, 1938.
18. **Tomsons, R.** *Pirmie vispārējie Latviešu dziedāšanas svētki Rīgā no 26 līdz 29. jūnijam 1873. gadā*. Jelgava: Buši, 1873.
19. **Torgāns, J.** *Jāņa Cimzes Dziesmu rota un tās nozīme: skats no 21. gadsimta*. Rīga: Musica Baltica, 2007.
20. **Vītolīņš, J., Krasinska, L.** *Latviešu mūzikas vēsture, 1. daļa*. Rīga: Liesma, 1972.
21. [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/lv/8/8a/Pirmie\\_visparigie\\_Latviešu\\_dziedanas\\_svetki\\_Riga.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/lv/8/8a/Pirmie_visparigie_Latviešu_dziedanas_svetki_Riga.jpg) (skatīts 20.01.2014.).
22. <http://dziesmusvetki.lndb.lv/1-visparejie-latviesu-dziesmu-svetki> (skatīts 20.01.2014.)

## Summary

The second half of the 19<sup>th</sup> century saw a beginning of rapid development of choral movement in Latvia, promoted by the graduates of Valmiera (later Valka) Teachers' Seminary headed by Jānis Cimze – folk school teachers; however, difficulties were caused by the lack of choral song repertoire. Therefore, in 1869 during a teachers' conference, Jānis Cimze was urged to focus on compilation of choral songs by German composers, but a year later – also on collection and harmonisation of Latvian folk melodies.

In the autumn of 1872, the choral song collection "A Garland of Songs" ("Dziesmu rota") was launched, the first part of which "Garden Flowers" ("Dārza puķes") contained about 50 choral songs by German composers, but the second part "Field Flowers" ("Lauka puķes") – 86 Latvian folk-song arrangements by Jānis Cimze. This collection created an opportunity for the First Latvian Song Festival to take place already in 1873. In the period between 1872 and 1884 eight parts of this collection were published, initially for the men's choirs, and hereafter also for the mixed and children's choirs. It should be noted that "A Garland of Songs" contains not only folk-song arrangements by Jānis Cimze, but also by his brother Dāvids and other folk-school teachers.

All in all, in Latvian music history Jānis Cimze is seen as one of the most significant cultural workers in Latvia, Latvian professional music founder, Latvian folk-song collector and harmoniser, musically educated folk-school teachers' (conductors, organ players, singers) trainer, promoter of folk music revival, establisher of Latvian and Estonian Song Festival traditions, supporter of the new generations' musical aesthetic education.

**Keywords:** choral singing, Jānis Cimze, Nation Latvian Song Festival, "The Garland of Songs".

**Skolotāju sagatavošana Lietuvā padomju periodā:  
refleksija par pieredzi**  
*Teacher Training in Lithuania during the Soviet Period:  
Reflection on the Experience*

**Lilia Žukauskienė**  
Klaipeda University

**Abstract**

The analysis of the research in educational and science institutions and in the science of education in Lithuania highlights the relevance of the subject of teacher training in different historical periods. The article addresses the issue of teacher training in Lithuania during the Soviet times. The chronological boundaries of the issue in question embrace teacher training in the years of the second Soviet occupation (1944–1990). The characteristics of educational institutions providing teacher training (teacher seminaries and higher educational institutions) are reviewed. The article presents the stories of the teachers who acquired education in the Soviet times about the activities of their educational institutions, their accumulated knowledge and experiences. The stories of the teachers contribute to a deeper insight into the experience of the teacher training in the Soviet years, the reflection thereof, and its assessment. Despite the alien ideology imposed upon them, the teacher training seminaries and higher pedagogical institutions that functioned in Lithuania at the time trained teachers for primary and secondary schools and academic staff for higher schools. The teacher training educational institutions boasted diligent and creative staff who encouraged students to feel responsibility for their performance as teachers and to retain their national values.

**Keywords:** teachers, experience, reflection, Soviet period, teacher training.

**Introduction**

In the period of independent Lithuania (1918–1940), the national teacher training followed a cultural-humanistic direction, with priority given to pedagogical, psychological, and subject-specific aspects, as well as to the subjects that consolidated national self-consciousness and civic maturity; however, the onset of the Soviets stopped that developmental process.

The issue of teacher training in Lithuania in the Soviet time has been analyzed in different aspects: Jovaiša, Vaitkevičius (1987) emphasized teacher's characteristics and his/her role in the teaching process; Voveris (1983 1990) looked into the issues of the pedagogue's profession, the selection of prospective teachers, and their training; Kazys Poškus (1986) studied the structure of teacher's personality, etc.

The characteristics of teacher training was also analysed from an institutional viewpoint. Norkevičius (2012) characterised teacher training in Telšiai Teacher Training Seminary, Viliūnas (2004) – in Marijampole Teacher Training Seminary,

Dromantienė (1997) – in Šiauliai Teacher Training Seminary, and Biliūnienė, Lazauskaitė (1971) discussed teacher training in Klaipėda Pedagogical School.

The issue of teacher training in higher educational institutions was also addressed by researchers. Teacher training in Vilnius Pedagogical Institute was analyzed by Stašaitis (1995, 2005), Kavaliūnas (1995), Slesoriūnas (1995, 2001), and others. Juška (1988) and others wrote about teacher training in Klaipėda. Teacher training for Polish schools in Lithuania in 1947–1961 was studied by Stravinskienė (2011). Kašauskienė (2004), when dealing with the issue of the school Sovietization and its opposition to the process in the period of 1940 to 1964, also disclosed certain aspects of teacher training. Contemporary studies, devoted to the history of the national Physical Education Institute in Kaunas (Gudavičius, Pabrėža, Šimaitis, 2008) and of Šiauliai University (Stonkus, 2007), included some materials on teacher training. Research publications disclosed self-assessment of some presently working teachers who had acquired their education in the Soviet time (Tijūnėlienė, 2000) and analyzed the content of teacher training (Pukelis, 2004), etc.

The practice of teacher training in the Soviet years differed from the current approach, therefore, it has to be described, otherwise in several decades more gaps would appear in the assessments of the recent past. The analysis of the research in the field proved that presently there is a shortage of research sources witnessing such phenomena of the Soviet period as student life, the relation between teachers and students, etc. Consequently, it is important to write about all that on the basis of both archival documents or sources and the memories of the people who lived at that time. A narrative as a specific form of discourse is worthwhile for the continuity of history. The acquaintanceship with the development of teacher training is valuable for the assessment of the past experiences and for designing the opportunities of the science devoted to the history of education and pedagogy. *The object of the present research is* teacher training in Lithuania in the Soviet period. *The aim of the research is* to disclose the experience of contemporary teachers acquired during the studies in higher educational teacher training institutions in the Soviet period.

**Teacher training institutions in Lithuania (1944 to 1990).** In the summer of 1944, with the start of the second Soviet occupation, a part of the Lithuanian population, including intellectuals and students, moved to the West; the number of teachers and students decreased (Kašauskienė, 2002, 136). The functioning schools were short of teachers, and incidentally people without any pedagogical training went to teach. Teacher training received a significant attention, as teachers ready to unconditionally obey the instructions of the Soviet authorities were needed. In the first pre-war decade, eight teacher training seminaries trained teachers for primary school: those in Alytus, Kaunas, Panevėžys, Marijampolė, Šiauliai, Telšiai, Trakai, and Ukmergė. The number of the institutions increased after the establishment of teacher training seminaries in Klaipėda (1946) and Švenčionėliai (1948) (Lukšienė, 2009, 333 p.).

In the 1950s, due to the policy of narrowing the network of the teacher training institutions providing secondary and incomplete higher education, the majority of them (since 1949, teacher training seminaries were re-named teacher training schools (Lukšienė, 2009, 333 psl.)) were closed, with just 3 of them continuing to function:

in Marijampolė, Klaipėda, and Naujoji Vilnia. Due to the increasingly prevailing opinion that primary school ought to have teachers with higher education, Šiauliai Teacher Training Institute became the principal teacher training institution and in 1962, the first cohort of primary school teachers graduated from it (Gudavičius, 2008).

In Lithuania, teachers for the 7-year-schools and for forms 6 to 7 of the secondary schools were trained by teacher training institutes. The first of them was opened at Vilnius Pedagogical Institute (1944), and later they were opened also in Klaipėda (1946) and Šiauliai (1948) (Kašauskienė, 138). However, the new requirements set for the teacher qualification predetermined restructuring of teacher training institutes. Šiauliai Teacher Training Institute (1954) was re-organized into a pedagogical institute, with the principal development strategy being the training of primary school teachers with higher education (Gudavičius ir kt., 2008, 16). Klaipėda Teacher Training Institute, having trained nine cohorts of young specialists by 1956, stopped its activity (Juška, 1988, p. 4); however, teacher training in the city did not terminate and was continued in Klaipėda Post-secondary Pedagogical School. Naujoji Vilnia Teacher Training Institute, established in 1951, that trained teachers for Polish and Russian 7-year schools, was annexed to Vilnius State Pedagogical Institute in 1961 (Stravinskienė, 2011, p. 141). Graduates of teacher training institutes were admitted to senior years of studies in pedagogical institutes. Thereby the prospective teachers were encouraged to be prepared for the development of the national secondary education.

Vilnius Pedagogical Institute (re-opened in 1944) developed into a full four-year higher educational institution; it trained highly qualified teachers for all subjects ready to work in the senior forms of secondary schools. As stated by Stanislovas Stašaitis (2005, p. 25), to meet the needs of smaller schools, Vilnius Pedagogical Institute transferred to training teachers in dual specialities (geography and biology; mathematics and drawing; English and history, and other). In Šiauliai Pedagogical Institute, to the principal primary teaching speciality, other specialities were added: defectology, music, and other (Gudavičius, 2008, 22), and the duration of studies was extended to 5 years. Later, pedagogical institutes returned to the training of teachers with one speciality (and the 4-year duration of studies) (Kašauskienė, 2007).

Given the needs of the already working teachers, Vilnius Pedagogical Institute opened the division of extramural studies next to the full time studies (later, the practice was followed by other teacher training institutions). Conditions were provided to acquire the desired speciality without giving up one's job. The introduction of the said form of studies significantly increased the number of teachers.

Teacher training in Lithuania could not be viewed apart from the work of Vilnius University which extended over many years. Vilnius University trained subject teachers for comprehensive secondary, vocational, and specialized secondary schools. Beside the subject-specific knowledge, the prospective teachers would acquire the knowledge of pedagogy, psychology, and subject-specific methodology (Voveris, 1990, p. 143).

Over the said historical period, teacher training was preconditioned by the changes in the school structure: the implementation of the mandatory comprehensive

seven-year, later eight-year, and finally secondary education. Despite the imposed ideology, teacher training institutions trained more than one current teacher of primary, secondary, and higher school.

## Research methodology

The present research looks into teachers' reflections on teacher training, however, it does not seek to reconstruct historical events as they were but rather to learn what specific events meant for the people who experienced them. The research is related to a qualitative approach and provides for a flexible research process. The knowledge of the informants about the experience and the expression in everyone's reflections disclose the content of the said experience (Bitinas et al., 2008, I, p. 133, 134).

Individual targeted (partly structured) interviews of teachers who acquired their education in the Soviet years were conducted throughout September and October of 2013. An interview was an excellent way to find out what teachers thought of a researched issue and what was their experience (Bitinas et al., 2008, II, p. 5; Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008).

All the teachers participating in the research had acquired their education in the Soviet years, therefore they were able to provide comprehensive information about the studies critical for the accomplishment of the aims set for the research. For the participation in the research, teachers were selected by means of target criteria selection (Rupšienė, 2007, p. 32). In our case, the following *criteria* were significant: a) all the teachers acquired education in the Soviet times; b) all the teachers were graduates of higher educational institutions (teacher training institutions or universities) and were enabled to work as teachers; and c) all the teachers had the experience of pedagogical work at school. Each individual targeted interview was conducted in a place selected by the interviewed teacher. The informants gave an oral agreement for their information to be made public.

The research participants were teachers who taught at schools in Lithuanian cities. The encoding of the research participants is reflected in Table.

As can be seen from the table, 10 teachers who acquired education during the Soviet years took part in the research, therefore, their reflections were meaningful for the analysis of teacher training over the period. Rupšienė (2007, p. 34), on the basis of works by foreign authors (Nielsen et al., 2003) it was argued that the number of the participants was sufficient for qualitative research (5 to 30 participants were recommended). Six participants of the research graduated from Vilnius State Pedagogical Institute, three from Šiauliai Pedagogical Institute, and one – from Vilnius State University. The duration of work experience at school varied from six to 46 years. That proved the capacity of the research participants to share their ideas about teacher training in the Soviet period.

By means of an individual targeted (partly structured) interview method, the researcher planned the themes or problems to be discussed during an interview, but did not stick to a specific order of questions or specific words to be said, felt free to change their order, and asked additional questions (Rupšienė, 2007, p. 67–68). In the current research, the discussion of the following *themes* was planned first of all:

Table

**Informants, i.e. teachers who acquired education in the Soviet times**

<b>Informants</b>	<b>The higher education institution they graduated from</b>	<b>Year of graduation</b>	<b>Qualification</b>	<b>Experience of pedagogical work at school (in years)</b>
Informant 1 (I1)	Vilnius State Pedagogical Institute (VSPi)	1967	Teacher of a foreign language	46
Informant 2 (I2)	Vilnius State Pedagogical Institute	1972	Teacher of a foreign language	41
Informant 3 (I3)	Vilnius State Pedagogical Institute	1974	Teacher of geography	39
Informant 4 (I4)	Vilnius State Pedagogical Institute	1982	Teacher of history-pedagogy	31
Informant 5 (I5)	Vilnius State University (VU)	1982	Teacher of history	31
Informant 6 (I6)	Šiauliai Pedagogical Institute (ŠPI)	1990	Primary school teacher	20
Informant 7 (I7)	Šiauliai Pedagogical Institute	1992	Primary school teacher	6
Informant 8 (I8)	Vilnius State Pedagogical Institute	1984	Teacher of Russian	29
Informant 9 (I9)	Šiauliai Pedagogical Institute	1979	Teacher of mathematics	34
Informant 10 (I10)	Vilnius State Pedagogical Institute	1978	Teacher of Russian	34

1) the character of studies; 2) student life; 3) the faculty who trained for pedagogical work; 4) the impact of the higher school faculty on a prospective teacher; 5) the assessment of the education acquired during the Soviet period.

In the process of interviewing, the researcher sought to establish a good contact with the respondents and to promote discussions in order to ensure that the experiences of the interviewees were understood correctly. The interviewed teachers reluctantly talked about the studies of political sciences, however, they gladly remembered their student life, favourite teachers, and the impact made by the latter on their personal and professional qualities.

## **Research outcomes**

The knowledge of the informants about their experiences and their expression in each reflection disclosed the content of the experience (Bitinas et al., 2008, I, p. 123, 124). The stories of the teachers who acquired education in the Soviet period reflected not the mere facts of their training, but also the assessment of their preparedness to work as teachers. The qualitative content analysis was carried out on the basis of the data collected from informants.



The first theme of the interview was **the character of studies**. The following sub-themes were identified: admission by competition; a large number of students; practical training.

In their characterisation of the studies, the informants first of all emphasised that the admission to higher teacher training schools (Šiauliai or Vilnius Pedagogical Institutes) in the Soviet years was implemented by means of competition: *it was not easy to enrol in that school (ŠPI): the competition was 2 to 3 applicants to one place (I6); competitions were large (I5)*. As noted by the informants, young people were preparing for entrance exams as early as in secondary school: *at that time, young people would come to entrance exams well-prepared. In a provincial school, I got a very good foundation of a foreign language (I1)*. As stated by the informants, at that time, large groups of students were studying: *one cohort amounted to as many as 12 groups, about 250 students in each year of studies: the prospective primary school teachers alone (I7); large group lectures would be attended by 120 to 130 students (I7) or up to 150 students (I10)*. When defining the content of studies, the informants accentuated its pedagogical and methodological character: *the first year of studies was devoted to theoretical and pedagogical courses of a more general character (general didactic and education theory), and later, methodologies were taught. The taken courses were numerous (I7); during classes and seminars, significant attention was paid to practical issues (I7; I1)*. The informants emphasised their practical training as a significant point: *we were trained for a teacher's job in a methodological way (I1; I2; I3; I7); during practices, we received everything and formed the skills of independent work (I1); during the practices, teachers took care of us and were explaining the process of a lesson in a very precise way (I2; I4)*. However, the informants simultaneously admitted that the skills acquired in the practices had to be improved later, when independently learning at school: *the experience acquired in the practice was consolidated after starting to work at school (I1; I2); practical experience was to be "revised", as when I started to work at school, the first education reform after the restoration of Independence started, with a totally different conception of primary education, new curricula, new textbooks, etc. (I7)*.

The research also proved that in teacher training institutions, the content of studies was oriented towards Soviet ideology; the curriculum consisted of the cycles of social-political and pedagogical-psychological subjects, as well as the unit of the theory and methodology of the chosen subject (Kašauskienė, 2002).

The second theme of the interview was **student life**. The following sub-themes were identified: students' research society, students' activity, and communication of faculty and students.

As noted by the informants, during the years of studies, they took part in the students' research society work in their higher school: *I was a member of the students' research society in Šiauliai Pedagogical Institute. Conferences and competitions took place in which I gave presentations. (I9; I6)*. As stated by the informants, student life was rather active: *different students' activities took place: competitions, contests, profession days; there were quite a few amateur artistic companies (I7); for four years, I sang in the Pavasaris choir: we took part in the Gaudeamus festival and*



toured Lithuania, Latvia, and Estonia, we gave concerts in Kiev and Moscow. At one time, the choir had as many as four leaders (the institute generously funded student artistic activities) (I7). Students' cognitive activity was developed by international clubs: in Vilnius Pedagogical Institute, an international club was active, and in the communication of students and faculty, the community spirit was clearly felt; we went on a trip to Moscow, to the Nations' Friendship Institute, went to see films, and attended museums. For the studies of foreign languages, that kind of experience was useful (I1).

In the student-faculty communication, the informants emphasised the care of the academic staff, and especially curators (in higher schools, it was a staff member appointed for the first year students who took care of them and helped to orient themselves in academic life): *we felt we were taken care of* (I1); *the curator was good at communicating with students, e.g., she bought tickets to the opera not only for the students, but for their parents as well; we frequently attended exhibitions and concerts together; she was helping the students solve social problems* (I2). The informants named students' communication as one of the key factors of student life: *we would go to collective farms to gather crops, celebrated the birthdays of the month, lived in student dorms as good friends, made our dinners all together, and prepared for exams. That was the basis of our student life* (I9).

As stated by the researchers, students with inclination towards research could join Student Research Societies (Kašauskienė, 2002). Simultaneously, they also stated that the Soviet practice of teacher training produced teachers of specific subjects, however, there were no opportunities for creativity or individual pedagogical expression (Pukelis, 2004, p. 77–78; 128–129).

The third theme of the interview was **the faculty which trained for pedagogical work**. The following sub-themes were identified: the character of teaching, teacher's personality, and the relations with students.

The informants emphasised that some representatives of the faculty taught in an engaging way: *in Vilnius Pedagogical Institute, teacher of foreign language and literature Judelevičius was an excellent teacher, simply "crazy" about Shakespeare. Other teachers of foreign languages were also interesting. Dambrauskas taught Dialectical Materialism, however, his lectures were also most interesting. Not all the academic staff diligently obeyed the instructions of the Communist Party* (I1); *the lectures of Psychology and Methodology of Foreign Language Teaching were very interesting. In my years of studies, political reviews were given by the currently well-known Lithuanian journalist, author, traveller, and TV programme host Čekuolis. The classrooms were full, as he was an interesting lecturer* (I2); *Teacher of physics Stakvilevičius was a kind of a "mini-computer" and taught his subject in a very engaging way* (I9).

The informants also emphasised their teachers' personal qualities and professionalism: *the teachers were demanding, however, tolerant and excellent specialists in their fields. Teachers of Physical Geography Stankūnienė and of Human Geography Stanaitis and others, teacher of the Methodology of History Teaching assoc. prof. dr. Stašaitis, teacher of the History of Lithuanian Literature assoc. prof. dr. Zalatorius assisted in the acquisition of the knowledge and competences*

*indispensable for work at school and made an impact on the formation of students' intolerance to the predominating ideology, Communist ideas, and Soviet order (I4). Zalatorius taught in a contemporary way, ignored the "Soviet canons", initiated discussions about the state and the evil things in it; his lectures were well attended (I4). Laužikas (1903–1980), an outstanding Lithuanian pedagogue who taught History of Pedagogy and Special Pedagogy, was an intellectual and an expert in the field of his subjects (I4); in Šiauliai Pedagogical Institute, teacher of Psychology Kofermanas had charisma, he was able to get us interested in his subject and taught students to combine theoretical and practical knowledge (I9).*

As stated by the informants, the time of their studies was not really democratic enough for the faculty and student communication, however, they emphasized that much depended on the personality: *the majority of the faculty were professionals, and we had many interesting teachers, e.g., professor Balčytis who taught the methodology of teaching mathematics: for students, he had authority and was demanding and well respected. He liked to find some additional sheets of paper, tables, etc., glued in students' notes, some comments, or underlined and highlighted fragments: "I can see the student studied the material in-depth" (I7). Children's Literature was taught by assoc. professor Striogaitė. Incidentally I felt like objecting to her views of one or another author; however, her lectures were interesting. We had to read piles of books for her course, and she was able to rationally check whether the student actually read the book (I7).*

The relations between the faculty and students, according to the informants' opinion, were respectful: *assoc. professor dr. Mondeikienė would address students "Good morning, colleagues", "Now please listen, colleagues." That way of addressing stayed in my memory as a sign of co-equal communication and pedagogical interaction (I7); In Vilnius State University, professors: Lithuanian ethnologist Dundulienė (1910–1991) taught the course of Lithuanian Ethnography, and historians Gudavičius and Bumblauskas taught History of Lithuania. Those were personalities with deep inner culture, intelligence, devotion to their profession and respect for every student (I5); in Šiauliai Pedagogical Institute, Mathematical Analysis was taught by Alekna, who knew his subject very well and had a positive view of students. Genys (who died in the spring of 2013) was the curator and teacher of our group, very humane, who would always come with students, participate in their meetings, and keep in touch with the alumni up to his death (I9); Juknaitė, teacher of Algebra and Numerical Theory, was pedantic and demanded order and discipline, however, she did it without any anger and in a respectful way (I9).*

The informants liked some of the teachers very much and did not like some others, as they would just give their lectures and leave; the relations with them were cold (I10). However, we liked the teachers who taught in a non-Soviet way, who encouraged students for discussions on different themes, and who would provide information from the authors abroad (I6).

As claimed by Stašaitis (2005), part of the higher school teachers made a significant contribution to teacher training, they spoke against the politicising of research and referred to the research and methodological literature of the Western countries and of pre-war Lithuania: the institution was not just a narrow-minded,

politicised “smithy of teacher training” entirely subject to the ruling ideology. Its teachers helped the students understand and assess the situation of that time, and boosted their national self-respect. “Between the lines”, they would tell the truth that stimulated realistic assessment of the situation and critical thinking (Stašaitis, 2005, p. 50; 55).

The fourth theme of the interview was **the faculty’s impact on the prospective teachers**. The following sub-themes were identified: a significant impact on the students; the faculty set a good example; and the faculty’s devotion to pedagogical work.

The informants emphasised a strong impact made on them by the faculty during their study years: *the faculty made a good impact, a strong impact on me* (17); *under the impact of the faculty, I developed critical thinking, I was no longer loyal to ideology, communist ideas, and Soviet orders; the care and advice of teachers-practitioners during the studies and the years of pedagogical work made an impact on me as a teacher;* (14); *the faculty made a significant impact on me* (13); *due to the faculty, I started to better understand how important the devotion to work and respect for man were* (15).

In the informants’ opinion, an example set by the faculty was of a great importance: *I adopted quite a few excellent traits from my teachers, I learnt respect for the elders and the pupils, time planning and saving, the “tricks” of methodology, and human psychology* (13); *some teachers set an example of humanity, attention, and communication* (12; 15); *the greatest impact was made by the teacher of mathematics in the secondary school who by his authority encouraged me to choose the studies of mathematics. He did not have higher pedagogical education (completed the studies only in 1978), however, he was an excellent methodologist, and almost each of his lessons was a model one. I’ve been working for 35 years and preparing for each lesson, I take into account every pupil and the workloads, and today I can say that I have not learnt my subject, i.e. mathematics, yet: I am still learning* (19).

The informants noted the devotion of the practice tutors to pedagogical work and the subjects taught by them: *they inculcated love for their subject and taught reserve* (11); *during the practice in secondary school, the practice tutor would emphasise: if you want your lesson to be a success, choose the appropriate methodology* (19); *I remember the teachers who were devoted to their work, able to provide examples, to make jokes, and whom we met outside the classes. Thus, e.g., professor of music Balčytis had created a club of Samogitian students: I still remember the Samogitian songs taught by him* (17); *I felt prepared to teach children and I felt I had acquired the knowledge and developed the skills of pedagogical work during practices, however, when I started work at school and got my first salary, I thought I was not yet worth it* (16); *the statement of the teacher of methodology of Lithuanian stuck in the memory: pedagogical work was hard only for the first... 20 years, and later things were easier..* (17).

The fifth theme of the interview was **assessment of the education acquired in the Soviet period**. The following sub-themes were identified: good training, satisfactory training, and the basic pedagogical-psychological training.

The informants assessed their training positively: *the training was good, however, one has to continue learning every day* (I3; I4; I5; I6); *in my present life, I face numerous challenges, and then I think what would one or another previous teacher of mine would do. It's good I still keep in touch with them by letters, or sometimes we meet, and I use their experience as a basis in my current work, and occasionally I ask for their advice or encouragement* (I3); *I assess the training as good, I like to work with pupils: my choice of profession was correct. I am able to do it* (I8);

A part of the informants assessed their training as satisfactory: *there was a shortage of specialists, however, everyone learnt as much as he wanted; for that time, the training was sufficient* (I1; I2; I6; I10); *the training was sufficient, we were taught responsibility and dutifulness* (I7; I10; I8; I5).

When assessing the experience of the studies acquired in the Soviet period, the informants mostly emphasised their pedagogical-psychological training: *we took all the courses of methodology and were provided with solid basic pedagogical and psychological training, although we also had to take some pseudo-subjects* (I7); *at the end of the Soviet times and the beginning of Independence, when everything was changing – from the state system to the way of thinking, education curricula, textbooks, etc., – we had to learn a lot when already working at school* (I7; I4; I8).

Tijūnelienė (2000, p. 67–68), who conducted research of teachers' views regarding the Soviet-time training for pedagogical work, established that they had a negative view of the studies of political sciences, of having no right to get acquainted with the heritage of the national culture, national traditions, etc., however, they named the subject-specific training, independent activity that developed one's moral qualities, and psychological resistance to alien spirit, acquired in the family, as positive things.

## The summary of the research outcomes

In the Soviet times, students were admitted to higher teacher training schools (Šiauliai and Vilnius Pedagogical Institutes) by means of competition, therefore, young people were preparing for the studies in advance. The structural changes in the Soviet school and the demand for teachers with a higher education preconditioned large numbers of students in higher schools. That confirms the argument of Gudavičius et al. (2008) about the attitude prevailing in the Soviet times that primary forms should be taught by teachers with a higher education.

As established by the research, during their study years the prospective teachers took part in the research, artistic, and other (sport competitions, contests, profession days, amateur artistic companies, international clubs, etc.) activities, which provided the prerequisites for their self-expression and enriched their experience. The acquired data partially refuted the ideas of Pukelis (2004) that the Soviet teacher training practice trained teachers–subject-specific specialists and that there were no opportunities for creativity or individual expression.

The interviews with the teachers witnessed that, despite unfavourable conditions for democratic communication between the faculty and students, the character of the

said communication was predetermined by the personalities of the academic staff. During their study years, the teachers experienced co-equal, respectful communication with some of their teachers and understood it as a sign of pedagogical interaction. The teachers felt the care and support of some faculty representatives (especially curators), and assessed the relations with them as respectful. The students' interaction was encouraged by common work in collective farms organised during the studies, by student festivals, and life in student dorms.

The teachers still remember the academic staff who encouraged discussions and provided information obtained from foreign authors, who were intellectuals, knew their subjects very well and taught them in an engaging way, who were demanding, tolerant, and devoted to their work. The teachers believed that not all the academic staff diligently obeyed and implemented the instructions of the Communist party. Some of them assisted students in the acquisition of the knowledge and competences indispensable for work at school and made an impact on the formation of intolerance to the ideology, Communist ideas, and Soviet order. The received outcomes confirmed the results of Stašaitis' (2005) research which found that a part of the academic staff significantly contributed to the teacher training process, opposed the politicising of research, and referred to scientific and methodological literature of Western countries and Independent Lithuania (1918–1940). The faculty helped the students to understand and assess the contemporary situation and developed their national self-respect.

As established by the research, the teachers experienced a strong impact of their faculty during their studies, and it was under that impact that their critical thinking, devotion to work, and respect for man formed. The example of some of the faculty and practice tutors and their devotion to work stimulated the development of such character traits as responsibility and dutifulness in the teachers.

Some of the teachers argued that, despite some mandatory pseudo subjects that had to be taken at the time, they received a good pedagogical-psychological and methodological training and were happy about their choice of profession and work with pupils. Some of them assessed their training as sufficient and emphasised that a teacher had to be a lifelong learner. The data confirmed the outcomes obtained in Ona Tijūnėlienė's (2000) research to the effect that next to the negative assessment of the ideological content of the studies, students favourably assessed subject-specific training and independent activity that developed their moral qualities.

## **The conclusions**

The content of the studies was assessed by the teachers as rather broad, and their practical methodological training as very significant. However, they admitted that the acquired skills had later to be improved when working independently at school. Participation in different student activities encouraged teachers' individual self-expression both during the studies and after them.

The teacher respondents best remembered the academic staff who had internal culture, were dedicated to their work, and respected students. Under their impact, the teachers learnt to understand and assess the contemporary situation and formed

the attitude of disloyalty to the Soviet ideology and regime. Thanks to their professors, the teachers developed such qualities as respect for student, attentiveness, responsibility, dutifulness, independence, and others, learnt time planning and saving, the “tricks” of methodology, etc. The named qualities and abilities have been relevant for their work at school till the present time.

The teacher respondents had a negative view regarding the studies of some mandatory pseudo-subjects, however, they were positive about their practical-methodological training and satisfied with their choice of profession and work with children. They felt they had been properly trained for pedagogical work and had developed the necessary skills. Simultaneously, they noted that with the end of the Soviet period and the beginning of Independence, due to the change of the social order, people’s way of thinking, the curricula, etc., they had to learn a lot of things independently, in the process of work at school that was undergoing reforms.

When facing numerous challenges in the contemporary life and school, some of the teacher respondents tended to remember their former professors and to use their experience in their own pedagogical activities. They also stated that they still had to learn quite a lot of new things.

The interview with the teachers presently working in schools contributed to a better understanding of the specificity of teacher training in Lithuania during the Soviet period, of the academic staff in higher schools, the relations of the staff and students, and of what had been significant for prospective teachers. The teachers’ self-assessment of their training provided new information about the development of teacher training in the Soviet period and may promote research in other education-related issues of that historical period.

## BIBLIOGRAPHY

1. **Biliūnienė, J., Lazauskaitė, E.** *Klaipėdos pedagoginė mokykla*. Vilnius: Mintis, 1971.
2. **Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V.** *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. I, II dalys. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė, 2008.
3. **Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.** *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2008.
4. **Dromantienė, L.** *Šiaulių mokytojų seminarija, 1919–1957: [medžiaga istorijai]*. Šiauliai: Saulės delta, 1997.
5. **Gudavičius, A., Pabrėža, J., Šimaitis, S.** *Šiaulių universitetas: ištakos ir dabartis*. Šiauliai: ŠU leidykla, 2008.
6. **Jovaiša, L., Vaitkevičius, J.** *Pedagogikos pagrindai*. Kaunas: Šviesa, 1987.
7. **Juška, A.** Institutas, parengęs tūkstantį mokytojų. *Tarybinė Klaipėda*, vasario 14, 1988.
8. **Kavaliūnas, A.** *Pedagoginis institutas 1935–1944 metais*. Vilnius: VPU leidykla, 1995.
9. **Kašauskienė, V.** *Lietuvos mokyklos sovietizacija 1940–1964 metais*. Vilnius: LII leidykla, 2002.
10. **Lukšienė, M.** Mokytojų seminarija. In: *Visuotinė lietuvių enciklopedija, T. XV*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2009, p. 333.
11. **Norkevičius, J.** *Telšių mokytojų seminarija: istorija, žmonės, likimai. 1922–1957*. Vilnius: Gairės, 2012.
12. **Poškus, K.** *Mokytojo kūrybinė asmenybė*. Kaunas: Šviesa, 1986.



13. **Pukelis, K.** *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU leidykla, 2004.
14. **Rupšienė, L.** *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: KU leidykla, 2007.
15. **Slesoriūnas, F.** *Institutas pirmųjų Lietuvos okupacijų (1940–1941) metais*. In: *S. Stašaitis (red.). Vilniaus pedagoginis universitetas (1935–1995)*. Vilnius: VPU, 1995, p.23.
16. **Slesoriūnas, F.** *Respublikos pedagoginis institutas 1935–1943 metais*. Vilnius: VPU leidykla, 2001.
17. **Stašaitis, S.** Įvadas. Publikacijų ir šaltinių apžvalga. In: *S. Stašaitis (red.). Vilniaus pedagoginis universitetas (1935–1995)*. Vilnius: VPU, 1995, p. 4–5.
18. **Stašaitis, S.** Vilniaus pedagoginio universiteto raidos pagrindiniai tarpsniai ir jo vaidmuo Lietuvos švietimo sistemai. *Pedagogika*, Nr. 79, 2005, p. 23–27.
19. **Stonkus, S.** *Lietuvos kūno kultūros mokslas: žmonės ir darbai*. Kaunas: LKKA, 2007, p. 53.
20. **Stravinskienė, V.** Lenkų mokytojų rengimas LSSR: 1947–1961 m. *Lituanistica*, No. 2 (84), 2011, T. 57, p. 141–153.
21. **Tijūnėlienė, O.** Sovietinio profesinio pasirengimo problemiškas. Sovietinio laikotarpio reikalavimų mokytojo asmenybei problemiškas. *Pedagogika*, 2000, T. 41, p. 59–68.
22. **Viliūnas, V.** *Kelyje į aukštąją mokyklą: pedagogų rengimo Marijampolėje 85-mečiui*. Marijampolė: Marijampolės kolegijos leidybos centras, 2004.
23. **Voveris, V.** *Pedagogo profesija*. Kaunas: Šviesa, 1983.
24. **Voveris, V.** *Pedagogas-mūsų viltis ir nerimas*. Kaunas: Šviesa, 1990.

## Kopsavilkums

*Pētījumā tiek īsi raksturota skolotāju sagatavošana Lietuvā padomju varas periodā un atklātas skolotāju refleksijas par padomju laikā iegūto izglītības pieredzi. Lai skolotājus mudinātu pārdomām, tika veikta intervēšana, kuras mērķis bija nevis vēsturisko notikumu rekonstrukcija, bet gan izpratne par to, kāda ir vēsturisko notikumu jēga mūsdienās, ko tie nozīmē skolotājam, kādu pieredzi viņi ir ieguvuši un ko pārdzīvojuši.*

*Intervijās piedalījās 10 skolotāju, kuri bija ieguvuši izglītību un skolotāja tiesības Lietuvas augstskolās: Viļņas un Šauļu Pedagoģiskajā institūtā, kā arī Viļņas Valsts universitātē. Viņu atbildēs atrodami ne tikai fakti par pedagogu gatavošanu, bet arī to vērtējums.*

*Ar skolotājiem tika apspriestas šādas tēmas: 1) mācību raksturojums; 2) studentu dzīve; 3) mācībspēki; 4) mācībspēku ietekme uz topošajiem skolotājiem; 5) pedagoģiskās sagatavošanas novērtējums. Individuāli veiktās intervijas tika analizētas atbilstoši kvalitatīvo pētījumu principiem.*

*Pētījums atklāja, ka padomju laikos pedagoģiskajās mācību iestādēs (Šauļu un Viļņas Pedagoģiskajā institūtā) bija konkurss uz studiju vietām, tādēļ tam vajadzēja laikus gatavoties. Valdība pārliecība, ka ne tikai vidusskolā, bet arī pamatskolā vajag strādāt cilvēkiem ar augstāko izglītību, tādēļ reflektantu bija daudz.*

*Skolotāji mācību saturu vērtē kā pietiekami plašu ar praktiski metodisku akcentu. Skolotāji uzsver, ka viņi varēja piedalīties arī zinātniski pētnieciskajā darbībā un mākslinieciskajā pašdarbībā, tādējādi sevi realizējot. Šīs nodarbes palīdzēja iegūt pieredzi, kas vēlāk noderēja, strādājot skolā.*

*Skolotāji uzskata, ka laikmets demokrātisku attiecību veidošanai starp studentiem un mācībspēkiem nebija piemērots, taču attiecības tomēr pārsvarā bija atkarīgs no mācībspēka personības. Dažiem skolotājiem ir līdzvērtīgu attiecību pieredze saskarsmē ar mācībspēkiem, viņi izjuta rūpes, palīdzību un šo attieksmi novērtē kā savstarpēju cieņu.*



*Skolotāju atmiņās palikuši tie mācītbspēki, kas nestrādāja padomju stilā, bet iepazīstināja studentus ar ārzemju pedagogu atziņām, bija prasīgi, bet arī toleranti, inteligenti, strādāja ar pilnu atdevi.*

*Kā apgalvo pētījuma dalībnieki, ne visi mācītbspēki pildīja komunistiskās partijas norādījumus. Daļa mācītbspēku veicināja neiecietību pret ideoloģiju, komunisma idejām un padomju režīmu. Mācību laikā dažu mācītbspēku ietekmē studentos veidojās kritiskā domāšana, nostiprinājās izpratne par pedagoģiskā darba būtību un cieņu pret cilvēku. Skolotāji dažu mācītbspēku praktiķu rūpes par viņiem uzskata par vērtību, šie mācītbspēki kļuva par pašreizējā darba piemēru.*

*Skolotāji domā, ka, neskatoties uz obligātajiem pseidozinātniskajiem mācību priekšmetiem padomju laikā, viņi tika labi sagatavoti pedagoģijā, psiholoģijā un metodikā. Liela daļa skolotāju ir apmierināti ar savu profesijas izvēli un darbu ar skolēniem. Daļa skolotāju uzskata savu izglītību par pietiekamu un uzsver: lai kāda būtu mācību laikā iegūtā pieredze, skolotājam ir svarīgi pašam nemitīgi mācīties.*

**Atslēgvārdi:** skolotāji, pieredze, atmiņas, padomju varas periods, skolotāju sagatavošana.





LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
802. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2014

---

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"  
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601  
Tālrunis/fakss: 64625938