

# **1. DEVELOPMENT OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL COMPETENCE**

---

**Chairs:**

**Dr. Lūcija Rutka (Latvia),  
Dr. Albina Kepalaitė (Lithuania)**

## SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL SERVICES' ACTIVITY IN RESPECT OF TEACHERS .....	55
PEDAGOĢISKI PSIHOLOĢISKO PAKALPOJUMU DARBĪBA SKOLOTĀJU SKATĪJUMĀ <i>Algirdas Ališauskas</i>	
GLOBALIZATION: CHANGE MANAGEMENT AND THE NEW ROLES OF EDUCATORS .....	62
GLOBALIZĀCIJA: PĀRMAIŅU VADĪŠANA UN IZGLĪTOTĀJU JAUNĀS LOMAS <i>Anita Auziņa</i>	
VALUE ORIENTATIONS AS THE BASIS OF THE MORAL QUALITIES OF SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS .....	69
VĒRTĪBORIENTĀCIJAS KĀ VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU TIKUMISKO ĪPAŠĪBU PAMATS <i>Mihail Chehlov</i>	
PENSIONĒTO PEDAGOGU DZĪVESDARBĪBAS PRIORITĀTES, PIENĒMTIE IZAICINĀJUMI UN DOMINĒJOŠIE EMOCIONĀLIE STĀVOKĻI .....	73
RETIRED EDUCATORS' PRIORITIES, CHALLENGES AND PREDOMINANT EMOTIONAL STATES IN LIFEACTIVITY <i>Ārija Karpova</i>	
PECULIARITIES OF PROSPECTIVE TEACHERS' REFLECTION .....	83
TOPOŠO SKOLOTĀJU REFLEKSIJAS ĪPATNĪBAS <i>Albina Kepalaitė</i>	
LĪDZATKARĪBAS FENOMENA TEORĒTISKIE ASPEKTI .....	89
THE THEORETICAL ASPECTS OF THE PHENOMENON OF CO-DEPENDENCE <i>Ilona Laižāne, Lūcija Rutka</i>	
ADULT LEARNING & TEACHER'S PSYCHOLOGICAL COMPETENCE .....	98
PIEAUGUŠO MĀCĪŠANĀS UN SKOLOTĀJU PSIHOLOĢISKĀ KOMPETENCE <i>Milena Remis</i>	
PEDAGOĢISKĀ PROCESA PSIHOLOĢISKIE FAKTORI .....	104
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS <i>Lūcija Rutka</i>	
PEDAGOGA EMOCIONĀLĀS VIDES ORGANIZĀCIJAS NOZĪME UN SPECIFIKA INTEREŠU IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ .....	117
THE IMPORTANCE AND PARTICULARITY OF THE EDUCATOR IN THE ORGANIZATION OF THE EMOTIONAL ENVIROMENT AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERESTS <i>Vladimirs Šibajevs</i>	
JAUNO BASKETBOLISTU PSIHOLOĢISKĀS SAGATAVOTĪBAS FAKTORU STRUKTŪRA .....	126
THE STRUCTURE OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS' PSYCHOLOGICAL PREPARATION FACTORS <i>Žermēna Vazne, Andris Rudzītis, Viesturs Lāriņš</i>	

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL SERVICES' ACTIVITY  
IN RESPECT OF TEACHERS**  
**PEDAGOŽISKI PSIHOLOŽISKO PAKALPOJUMU DARBĪBA  
SKOLOTĀJU SKATĪJUMĀ**

**Algirdas Ališauskas**  
Šiauliai University, Lithuania

**Abstract**

The aim of the research was to analyse how teachers evaluate pedagogical psychological services (PPS) activity and its efficiency in various fields (assessment, consultation, giving recommendations, methodical activity, work organization, community education etc). Semi- structured interview has been applied, in which 40 teachers had taken part. Data of the interviews has been processed by content analysis method. It has been stated that in the teachers' evaluations, the positive attitude towards PPS activity prevails. According to teachers, such aspects as methodical activity and evaluation are most positively evaluated, whereas community education and PPS activity organization are assessed as the lowest. Teachers consider and perceive PPS mostly as assessment (not as consultation, partnership and empowerment) institution, oriented towards support for school and teachers, but not a child and a family. In the research, teachers' consumerism-like position is revealed, which reflects a wish to delegate to teachers as many responsibilities as possible. This position can be partially explained by the fact, that teachers are not sufficiently included as team members in the process of psycho-educational assessment in PPS. Content of PPS activity assessment and recommendation, made by the teachers, and methodological focus indirectly show that PPS insufficiently perform empowerment function of teachers, working with children having special educational needs (analysis of teachers' needs and competences; their inclusion in assessing and meeting special needs as equal partners; sharing of mutual responsibilities etc).

**Keywords:** special educational needs, psycho-educational assessment, meeting special educational needs.

**Introduction**

Integrated and inclusive education of children with special educational needs (SEN) is becoming a common practice of mainstream education institutions. Psychological, educational, managerial, methodological and other aspects of inclusive education have been analyzed (Ahl, 2007; Brodin, Lindstrand, 2007; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, Gallannaugh, 2007; Flem, Moen, Gudmundsdottir, 2004; Galkienė, 2005; Nilholm, 2006; Skarbrevik, 2005 etc.).

Lately in Lithuania, though not easily, two different attitudes confronting the processes of education integration and inclusion have been progressively developing in the sphere of special education of children with SEN. According to 2006 data provided by the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, the proportion of the children with SEN in mainstream schools and those in special schools is 88% and 12%. In the context of inclusive education, psycho-educational evaluation becomes the field of activity not only of specialists (special teachers, speech therapists, psychologists, social pedagogues and other) – more and more participants of the process of education (teachers, staff of school, parents, children) get involved into the activity of evaluation of special educational needs and their meeting.

In the process of these organizational and methodological changes all the participants (children, parents, teachers, specialists) of education point out one question – what role and responsibility each participant in the process of evaluation and meeting of special educational needs has, what has to be done in order to change the processes of evaluation and meeting of special educational needs from stigmatizing approach into empowerment (Ališauskas, 2002; 2005;

2007; Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Ruškus, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007; Šapelytė, Ruškus, Ališauskas, 2006 etc). The role of cooperation, teamwork, sharing responsibilities among the participants of the process of education especially increases in the context of inclusive education.

Lately the principles of child's evaluation, such as continuity, unaffectedness, connection between special educational needs and their meeting, evaluators' cooperation and coordination of evaluation process (Ali auskas, 2007), have been successfully implemented. Present SEN evaluation order is advantageous and its most important stages are as follows: child's evaluation performed by the main teacher of the child (about 15%-20% of school population); child's evaluation performed by a team of professionals responsible for special education in the school (about 5% of school population); child's evaluation performed by PPS (about 2% of school population).

More and more teachers of educational institutions, students themselves and their parents as equal members are being involved into the processes of identification and meeting of SEN.

Pedagogical psychological services, 53 of which functioned in Lithuania in 2007, play a significant role in the system of special needs education. The purpose of PPS in this system is to provide special, pedagogical and psychological support to children, parents (or child's carers) and for educational/children care institutions. The main PPS function is to assess the person's strengths and difficulties, developmental peculiarities and disorders, pedagogical, psychological, personality and educational problems, special educational needs, child's maturity for school; state if it is necessary to suggest special education; recommend forms, ways and methods of education; decide if it is necessary to recommend the use of special pedagogical, psychological, social pedagogical and special support; to recommend appropriate school for the child; provide consultations for individuals with special educational needs, their parents (carers, guardians), teachers, specialists on the issues of special pedagogical support, education organization, psychological, personality and educational problems prevention/intervention, students on the issues of their liking and capabilities; provide methodical support to teachers, specialists and parents (carers, guardians) regarding special educational needs of the child; disseminate and apply novelties of special education and psychology science; form positive approach of school community and society towards individuals with special educational needs, having psychological, personality and development problems and towards their education together with their peers.

According to the previous studies, participants and respondents of which were PPS specialists, the main obstacles of qualitative PPS functioning are related to external or internal factors (Ali auskas, 2007). The main obstacles of PPS quality functioning, determined by external factors, are considered to be PPS specialists' workloads, which are several times (3-4 times) above the standards of their activity stated in regulating documents. This has negative influence on the quality of work performed, interfere with proper meeting of the students' psychological and educational needs and do not allow carrying out the functions entitled to PPS. The majority of PPS point out insufficient funding, material and methodical provision of the services and consider them to be the most important impediments so that they can carry out the entitled functions. Lack of evaluation instruments and methodical material interfere with qualitative fulfilment of PPS functions. Because of shortage of psychologists in PPS and schools, it is problematic to meet the needs of students and other participants of the process of education.

Impediments of qualitative PPS functioning, determined by internal factors, primarily are related to unspecified and controversial methodological base of PPS activity. PPS specialists are more likely to refer to clinical model attitudes. During evaluation, the focus is on theoretical standard, symptoms of disorder are emphasized, negative, devaluating characteristics of the individual dominate, inclination to relate a child's SEN directly with the character of the

disorder. Difficulties experienced by a child are mainly linked to the individual himself/herself (his/her disorders, limitations), but not the environmental factors and conditions of education (strategies of education, methods of teaching, individualised teaching, interaction of the teacher and the student etc). Orientation to a child's situation and its analysis, the context of disability, systemic recognition of disability, evaluation of competences and needs of all the participants of the educational process is insufficient. PPS specialists focus more on consulting as directive assistance – guidance, provision of information. Methodological support is considered as seminars, trainings, and assistance to the teachers implementing education programmes (modifying, adapting them). Assistance is more focused on teachers, other specialists of educational institutions. Parents and children practically are not enrolled into the lists of support recipients.

A topical **problem** is to find out how different aspects of PPS activity are appreciated not only by the service providers themselves but by the major users of the PPS: children, parents and teachers. This article analyses how the teachers rate PPS activity and its efficiency.

*Problematic issues:*

- Which aspects of PPS activity meet teachers' needs?
- Which aspects of PPS activity do not meet teachers' needs?
- What ought to be changed in PPS activity to make it more efficient?

## **Research methodology**

*The method of the research.* Semi-structured interview method was applied. The aim of the interview was to get information from secondary school teachers about how they rate PPS function realisation and find out teachers' need for changes in the sphere of psycho-educational evaluation. Four diagnostic blocks comprised the structure of the interview: characteristics of efficiently functioning PPS (efficient PPS); characteristics of not efficiently functioning PPS (non efficient PPS); characteristics of changes in PPS activity (what should be changed in PPS activity); proposals on how to make PPS activity more efficient in different spheres (evaluation, consulting, recommendation provision, methodical activity, work organization, society education and other).

The respondents were requested to indicate 3 features of efficient and 3 features of nonefficient PPS and 3 proposals each, what ought to be changed to make PPS activity more efficient. The respondents were asked to provide recommendations regarding the question how PPS activity could be reached more efficiently. Qualitative methodology was applied by using interview instrument. This means that having rejected anticipatory theoretical hypothesis, it focused on extracting, description, categorization of practical experience of the participants of educational process. Procedures of qualitative content analysis were chosen for data processing.

**Sample of the research.** 40 school representatives (teachers and specialists) who visited PPS and whose students were evaluated and consulted were questioned using semi-structured interview. 78% of the teachers consulted and visited PPS not for the first time. Majority of them were teaching general subjects and were primary school teachers (63%). Specialists (special teachers, speech therapists, social workers) comprised 30%. The least participation was from pre-school institutions and schools representatives, i.e. vice-directors coordinating special education at schools.

The age of respondents ranged from 25 to 59 years. The average age was 43. Half of the respondents were 40–50 year old educators.

Most of the consultations were due to a child's difficulties experienced at school (56%) and requests for support (33%). A small part of the teachers pointed out other reasons for addressing PPS (consulting on children, parent and teacher relationships among themselves; communication difficulties and other).

## Results of the survey and their analysis

### *Characteristics of efficient Pedagogical Psychological Service functioning*

Statements on efficient PPS activity constituted 67% of all the information presented by teachers. **Positive** PPS activity characteristics pointed out by teachers (n = 51) are related to *methodical PPS activity* (n = 19; comments of the teachers who support this statement: *PPS provides support to everybody who asks it; helps to find solutions; has made recommendations for a child, parents, teachers, specialists*), *evaluation* (n = 18; comments: *good at team work; qualified specialists; good at diagnostic work; gives exact evaluations; knows the laws well; good relationship with children and parents; listens to schools' requests; wants to provide support to the child; very useful observation of the child's progress; explains the results of evaluation clearly*); *consulting* (n = 14; comments: *thorough consulting; praiseworthy work with parents, their generous consulting; teachers are being consulted, they are in constant cooperation; consultations provided for families, they are good-natured; the environment is safe*).

Two PPS functions the most favourably valued by the teachers are psycho-educational evaluation and making recommendations (realised while consulting by providing methodical assistance). General discussion of evaluation results, performed by PPS specialists, competence of good specialists, their ability to reveal child's strengths, notice problems, consult all the participants of educational process (child, parents, teachers, specialists) received the best evaluation from the respondents.

### *Characteristics of non-efficient Pedagogical Psychological Service functioning*

Statements on poor efficiency of PPS activity constituted 33% of all the information provided by teachers. **Negative** PPS activity characteristics pointed out by teachers (n = 25) is related with evaluation process in PPS (n = 6; *it takes time to write records; to state child's capabilities in a very short time; intelligence tests are performed in a very "complex" way; you have to wait for the results for a long time and other*), methodical activity (n = 5; *do not provide specific recommendations; difficult to use the recommendations in the lessons practically; lack of methodical support, when the programmes are being modified or adapted etc.*), education of society (n = 6; *lack of information; no newsletters; few publications in press; difficult to find the service*), organizational function (n = 6; *shortage of specialists; long queues; PPS specialists rarely go to make evaluations to schools and other*), and consulting (n = 2; *parents fail to understand professional language; parents are not paid enough attention etc.*) .

Commentaries provided by the educators pointed out methodical and evaluation functions, which were commented most comprehensively and positively. This testifies that the respondents are well familiar with these PPS activity spheres and are able to provide both positive and negative evaluations.

The estimation highlighted the dominant favourable PPS activity characteristics (evaluation of child's strengths, sharing experiences, listening to the opinions of education participants, involvement into partnership relations, providing assistance etc.), which reflect positive purposefulness of PPS activity.

### *Analysis of a need for changes*

The interviewer tried to find out, what changes teachers would request in PPS activity, i.e. what things according to them ought to be changed in PPS activity. The directions of changes of PPS activity (n = 34) pointed out by teachers are related with **organizational function** (n = 12; *increase the number of PPS specialists; make the time spent queuing for consultations shorter; make the amount of documentation less; take control over the meeting of special educational needs at schools; solve the questions of child's accompanying to PPS etc.*), **evaluation** (n = 10; *child's examination ought to take more work input, not enough time is*



spent on this; change the evaluation time if it is not convenient to parents and teachers; the evaluation itself takes too much time and it is performed without breaks; takes a long time to get the written reference; pay more attention to the teacher's opinion about the child's strengths during evaluation), **methodical assistance** (n = 6; more communication in school environment is requested; consultations regarding support to children with special educational needs are necessary; there's a lack of consulting events; verbal not only written practical recommendations are requested; recommend how to assess achievements, how to tell the problems in early age), **consulting** (n = 5; provide consultations in media; spend more time on parents' consultations; more consultations for children with behaviour disorders; consultations for family, individual, resourceful consultations for teachers on programme implementation; anonymous consultations) and **education of society** (n = 1; pay attention to development of competences of school's executives regarding questions of special needs education).

### **Teachers' proposals how to make PPS activity more efficient**

Teachers' proposals how to make PPS functions more efficient are related to activity focused on **evaluation**, consulting, making recommendations etc. In proposals regarding child's evaluation and assessment the respondents emphasized things related to high quality of evaluation (this constitutes 68% of all the proposals in this sphere): evaluation ought to be comprehensive, have continuity, individualised, oriented towards revealing of child's strengths (*stress what child is capable of, link it with learning activity*) and appropriate timing of evaluation (*if weariness is noticed, the evaluation ought to be continued the next day, spend more time on it*) etc.

Priorities of PPS **consulting** perfection (over 60% of all the proposals) are related with particularity of consultations, clarity, their continuity, individuality and importance to teachers. Importance of child consulting is underestimated. Only 6% point out that consulting is of great importance to the child him/herself and it ought to be child oriented.

Quality of **recommendations** to teachers is emphasized. Recommendations to teachers have to be detailed, clear, provided constantly, made taking into account the child's individual characteristics, contributing to his/her learning and other. However, in the list of recommendatory support receivers, teachers do not "see" the child. Importance of recommendations to child is emphasized only in 8% of the proposals.

Proposals, related to **family situation evaluation** performed by PPS, emphasize importance of the closest environment of the child (25% of the proposals). It is suggested (27%) to evaluate family situation very discreetly, respecting privacy of the family members, their dignity, regarding confidentiality. Respect to the opinion and feelings of family members, parents' experience and willingness to change are being emphasized. **Family consulting** has to be voluntary, due to family needs, helping to make them understand current situation: *look for situations meeting children's needs; acknowledge child's disability, try to find the ways of support* (18%), support the child in the process of learning, trying not to exacerbate the problems (16%) etc. It is suggested to pay attention to internal family resources (*relationship within themselves, family individuality*) and external assistance (*evaluate family and school, other institution relationships etc.*).

**Recommendations to family** are mainly associated with the support provided at home while learning (18% of proposals). Recommendations to family have to be specific, clear, thorough, encouraging (22%), recommendations made both orally and in written form. It is suggested to give more recommendations of psychological character. In the sphere of **teacher's consulting**, practical consulting, mainly related to designing programmes (23%; *how to compensate child's weaknesses; help to implement general programmes etc*), as well as choosing alternative ways and methods of teaching are emphasized. Consultations ought to be individual and comprehensive (20%) by analyzing, discussing what should be changed in teachers' work and how to support the child.

Written, realistic, specific, useful in practice recommendations are required (38%). Recommendations ought to be oriented towards a child's strengths, indicating the ways of problem solution (23%). Comprehensive, versatile recommendations were least requested (8%).

## Conclusions

1. Favorable attitude towards PPS activity dominates in teachers' estimations. Teachers point out twice as more the positive PPS activity characteristics than the negative ones. The most favorably and thoroughly estimated aspects of PPS activity are as follows: methodical activity and evaluation, the worst – community education and PPS activity organization.
2. Teachers mostly request changes in the spheres of more optimal PPS work organization, evaluation and methodical work of PPS activity.
3. Currently and in perspective teachers see and understand PPS mostly as an evaluating (not consulting, partnership or empowering) institution, oriented to assistance for school and teachers, but not to a child and a family.
4. The research reveals consumer position of mainstream schoolteachers, reflecting a wish to delegate more responsibilities to PPS specialists. Such attitude might partly be explained by their insufficient involvement into the process of psycho-educational evaluation as members of the team.
5. The content and methodological focus of PPS activity estimation and proposals provided by teachers, give indirect insinuation that PPS performs insufficient empowering function (analysis of teacher's needs and competences; equal involvement of all the members into the process of evaluation and meeting the needs; sharing responsibilities within themselves etc.) of educational process participants (in this case mainstream school teachers working with children having special educational needs).

## References

1. Ahl, A. Equality and the freedom to choose the 'what and when' of schooling: students with special educational needs in timetable-free settings, *European Journal of Special Needs Education*, 2007, vol. 22, Issue 2, pp. 183–197.
2. Ališauskas, A. (2002) Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A. (2005) Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko vertinimo kontroversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? *Pedagogika. Mokslo darbai*. Nr. 79, pp. 161–166.
4. Ališauskas, A. (2007) Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva. Šiauliai, ŠUL.
5. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004) Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius poreikius. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Brodin J., Lindstrand P. Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 2007, Vol. 11, Issue 2, pp. 133–145.
7. Farrell, P., Dyson, A., Polat, F, Hutcheson, G., Gallannaugh, F. Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2007, Vol. 22, Issue 2, pp. 131–145.
8. Flem, A., Moen T., Gudmundsdottir S. Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 2004, Vol. 19, Issue 1, pp. 1–12.
9. Galkienė, A. (2005) Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.



10. Lietuvos švietimas skaičiais (2006) Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, p. 16.
11. Nilholm, C. Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 2006, Vol. 2, Issue 4, pp. 431–445.
12. Ruškus, J. (2002) Negalės fenomenas. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007) Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija. Monografija. Šiauliai: šiaulių universiteto leidykla.
14. Skarbrevik, K. J. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 2005, Vol. 20, Issue 4, pp. 387–401.
15. Šapelytė, O., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2006) Diagnostika ar įgalinimas? Vaiko psichopedagoginio vertinimo dokumentų analizė. *Specialusis ugdymas. Mokslo darbai*, Nr. 2 (15), pp. 8–18.

## GLOBALIZATION: CHANGE MANAGEMENT AND THE NEW ROLES OF EDUCATORS

## GLOBALIZĀCIJA: PĀRMAIŅU VADĪŠANA UN IZGLĪTOTĀJU JAUNĀS LOMAS

Anita Auziņa

University of Latvia, Faculty of Education and Psychology

### Abstract

Globalization and its studies are a major new area of academic endeavour due to the supercomplexity – uncertainty, ambiguity, contestability – it brings. The aim of the paper is to study the influence of globalization on education, in particular focusing on changes and change management from the perspective of today's educators. Teachers are considered to be change agents with a practical task of constructing pedagogy adequate to preparing students for adapting to the conditions of supercomplexity. However, the question is whether the teacher and teacher education in general is ready to face this demand nowadays when already living in the 21<sup>st</sup> century teachers more than ever are challenged to change their way of teaching and become integrators of a great variety of media and organize learners, curriculum and technologies, which in particular asks for developing fairly sophisticated management skills in order to be able to provide a healthy balance between the different elements which make up the new learning environment. How will educators respond to changes? What makes educators change in the face of change? And how do educators change at this moment? Within the study the author refers to her interviews of in-service teachers and interprets the gained data.

The results show that globalization in education encourages more exploration and experimentation, where educator is more facilitator and guide of the study process; designer of diverse learning scenarios; organizer of learner, curriculum and even ICT; evaluator and life-long learner him/herself.

**Keywords:** globalization, change, change management, management skills, role of educators.

### Introduction

The purpose of the article is to explore the process of globalization and the influence it has on education. Undoubtedly, globalization as an on-going process is a widely used term that is associated with a change phenomenon, and is one of the strongest forces driving change both positive and negative in any sphere of the modern life thus offering boundless possibilities and also threats to the world. Education is not an exception therefore we, educators, have to be analytical and cautious regarding the threats of this global driving force to be able to manage it and minimize the pressure it brings as a result of change.

As a phenomenon globalization has to be described from several aspects:

- *Culture and ideology globalization*, which includes changes of traditions, culture, ideology and religion.
- *Territorial globalization* including both the formation of state unions and the resource concentration in cities.
- *Economical globalization* – globalization of trade and economic structures.
- *Information globalization* – exploration of the universe to transmit information, and creation of the world's informative network and computerization.

All of these aspects have influence on education to a great extent as they all bring changes and challenges which should be met and managed accordingly and effectively.

Barnett and Hallam (1999) define the age of modern world we live in as a supercomplexity explaining that the world is no more simple but supercomplex in character: it can be understood

as a milieu for the proliferation of frameworks by which we might understand the world, frameworks that are often competing with each other. In such an age of supercomplexity Barnett and Hallam (1999) highlight that the university has to deal with new knowledge functions:

- to add to supercomplexity by offering completely new frames of understanding (so compounding supercomplexity);
- to help us comprehend and make sense of the resulting knowledge mayhem;
- and to enable us to live purposefully amid supercomplexity.

Barnett and Hallam (1999) continue that *“higher education is faced with not just preparing students for a complex world; it is faced with preparing students for a supercomplex world. It is a world in which we are conceptually challenged and continually so.... This supercomplexity shows itself discursively in the world of work through terms such as flexibility, adaptability and self-reliance. In such terminology, we find a sense of individuals having to take responsibility for continually reconstituting themselves through their life span”*. In teacher education the pressure might even double because the prospective teachers should acquire both these nowadays highly essential competences themselves as well as study the methodology in order to be able to help their future learners to gain knowledge and acquire skills and competences which are a must when living in this supercomplex world which even might become more and more complex in its nature in perspective.

Cogburn (2000) indicates that globalization meets the knowledge, education and learning challenges and opportunities of the information age. Thus the interconnected changes occur both in globalization and education as education has an important place in shaping the society, and it is connected with globalization, whereas the global activities have a deep impact on education. Thus with the concept of globalization new tendencies, attitudes, values and demands are entering today's school and teacher profession in particular.

## **Understanding Change and Its Management**

Today change is not an exception but a steady ongoing process which calls to reconsider values and benefits of modern life. Change conception is studied by many authors (Zeichner, 1993; Hargreaves, 1994; Fulans, 1999; Recklies, 2001; Bluma, 2007) and its definition and categories differ from author to author, but the main underlying idea focuses on the purpose of change and the conditions under which change occurs. Change can be explained as an act, process, or result of altering or modifying; or as a transformation or transition from one state, condition, or phase to another. Change can be stipulated by two circumstances: EXTERNAL (globalization, development of information technologies) and INTERNAL (wish to develop, seek knowledge, and advance qualifications).

Zeichner (1993) sees the potential to effect change in:

- individual teacher development and the quality of teaching,
- the control of teaching knowledge,
- the institutional context,
- and the broader social context.

To compare, also Rearick and Feldman (1999) indicated the purposes of change: personal, professional, and political. Where personal change is similar to what Zeichner (1993) referred to as teacher development or teaching quality; professional development corresponds closely to the control over teaching knowledge; and the political dimension or purpose corresponds to changes in the social context that aim at greater justice and democracy. Moreover, these dimensions are not separate and distinct from one another thus nicely complementing each other.

Normally most of people find that changes bring negative attitudes and perceptions. These effects include fears, stress, frustration and denial of change. Some people even tend to react with resistance to change rather than seeing change as a chance to initiate improvements. They are afraid of losing something, because they have incomplete information on how the change processes will affect their personal situation in terms of tasks, workload, responsibilities, etc.

According to Recklies (2001) change management means “to plan, initiate, realize, control, and finally stabilize change processes on both, corporate and personal level”. He states that in order to successfully manage change processes, it is necessary to analyze each stage of the process which the scholar has categorized and described in seven sequential phases. (See Table 1.)

*Table 1*

**Phases in Change Process. Adapted from Recklies, O. (2001)  
Managing Change – Definition and Phases in Change Processes.  
Management Project GmbH.**

Phase	Description
Shock and Surprise	Confrontation with unexpected situations. This can happen ‘by accident’ or planned events. These situations make people realize that their own patterns of doing things are not suitable for new conditions any more. Thus, their perceived own competence decreases.
Denial and Refusal	People activate values as a support for their conviction that change is not necessary. Hence, they believe there is no need for change; their perceived competency increases again.
Rational Understanding	People realize the need for change. According to this insight, their perceived competence decreases again. People focus on finding short term solutions, thus they only cure symptoms. There is no willingness to change their patterns of behaviour.
Emotional Acceptance	This phase, which is also called ‘crisis’ is the most important one. Only if management succeeds to create willingness for changing values, beliefs, and behaviours, the organization will be able to exploit their real potentials. In the worst case, however, change processes will be stopped or slowed down here.
Exercising and Learning	The new acceptance of change creates new willingness for learning. People start to try new behaviours and processes. They will experience success and failure during this phase and develop new competences.
Realization	People gather more information by learning and exercising. This knowledge has a feedback-effect. People understand which behavior is effective in which situation. This, in its turn, opens up their minds for new experiences. These extended patterns of behaviour increase organizational flexibility. Perceived competency has reached a higher level than prior to change.
Integration	People totally integrate their newly acquired patterns of thinking and acting. The new behaviours become a routine.

The phases described above are universal and can be applied in any sphere of life. For example, it is essential for educators to know in which phase they have to expect what types of situations and problems in their educational institutions. Most successful organizations are those that are able to adjust themselves to new conditions quickly. This requires planned learning processes that lead to improved organizational effectiveness. Ideally, educators are able to reflect their own behaviour in relation to the organizational context.

The change process and its management is not at all only a theoretical issue but very much a matter of understanding of the new roles of learners and educators, and evaluation of their own experiences in order to be able to lead the change in the whole system, that is, starting with aims, then focusing on process, and activities, and roles, and finishing with outcomes or results.

## Discussion of the Research and Results

“We know that the best way for people to learn about new policies and innovations is through interaction with other people”, Fullan once said, thus to investigate the changes which are taking place in the sphere of education in all its aspects due to the global processes in particular, in addition to theoretical literature studies, a case study was carried out. A sample of 55 respondents was chosen. Respondents were both in-service teachers (aged 29–52) and part-time students at the same time – qualified graduates who were involved in the further education to get their second qualification, thus indicating that they already have experienced some changes in their life and are eager (or forced) to meet the challenge of new changes. Their teaching experience was very varied thus they stated a diverse expertise for the change management they meet in their everyday work at school. Respondents were questioned and the discussion and additional interviews followed to study their opinions and understanding in depth.

### *What makes teachers change in the face of change?*

Being asked of changes coming along the process of globalization occurring in their schools, respondents firstly stated that they indicate and face changes in the following areas:

- Educational process and its organization;
- Curriculum and subject content;
- Environment.

The fact of the matter is that in the information society teachers admit that they are no more the main source of information as there is a wide range of other resources serving for learning, edutainment or just entertainment purposes. “World enters the classroom from different angles, doors and windows,” one teacher said. Therefore teachers have to solve and deal with a range of new objectives – to create the learning environment more challenging and enjoyable for learners at the same time implicitly applying instructions how to use the information resources. What is more, all respondents admitted the important role technologies play nowadays – not so much new as more modern tool within the learning environment which serves or may serve as a bridge to meet the needs of today’s learners, consequently giving a floor to enrichment of subject content and curriculum. As a consequence all the three above-mentioned areas make teachers gradually change along with the time and change processes acquiring necessary skills and competences needed for the professional development and supercomplexity as well, however, taking individual pace.

Secondly, when thinking about educational institutions and changes within them, respondents described the changes which were usually brought top-down rather than bottom-up coming more from politicians and administrators at the same time ignoring or misunderstanding teachers’ willingness for change. Also Hargreaves (1994, pp. 11) emphasizes that “such devices commonly rely on principles of compulsion, constraint and contrivance to get teachers to change”. He continues explaining that “the reason why teachers are like this is that they are either unskilled, unknowledgeable, unprincipled or a combination of all three”. But it can be argued whether drastic influence on teachers with a help of intervention and control would make teacher more skillful, more knowledgeable and more responsible. It should be a more internal driving force.

There exists a cliché that teachers are living in a sea of educational change: “Schools and their purposes are changing at a faster pace now than at any other period in the history of schooling. But, it is not just the pace of change that is important, but the direction and the substance of these changes that is also crucial” (Smyth, et.al, 2000, p.6). The process of changes within education and management of it is long and complex as it involves many participants and the change of people and a system as a whole, and where the change of the system depends on the changes in people.



### ***How do teachers respond to changes?***

When describing the teaching staff in their working places, respondents indicated that in practice there is a great variety of teachers who are:

- open to new changes and realize the need to change,
- aware of changes, but cautious, unwilling to take the risk,
- feel stressed and frustrated just hearing a word ‘change’,
- reluctant to change at all.

The findings indicate the potential scenarios. A teacher might meet the challenge and face it boldly, for example, developing oneself and one’s skills and competences which should be acquired anew of just ‘up-dated’, attending further education courses, seminars, conferences, local and international projects, etc. OR a person is still in the waiting and thinking stage – to change and challenge oneself or not yet, letting the time flow its own pace because of fear to step further. OR a person allows others, i.e., head administrators to dictate what should be done being reluctant to independent decisions and challenges.

### ***How do teachers change at this moment?***

In-service teachers involved in the study stated that globalization within education encourages more exploration and experimentation, where educator is more facilitator and guide of the study process giving learners a more space to explore and construct their knowledge; designer of diverse learning scenarios; organizer of learner, curriculum and even ICT; evaluator and life-long learner him/herself. Besides 45% of the respondents began to think about themselves and act as agents of change in their local educational institutions. It might correlate with their decision made to enter further education in order to get another qualification.

Respondents also indicated that it is essential to remember and observe a shift in the teaching/ learning process itself which has undergone certain changes since the Soviet times. (Mainly those teachers who basically have acquired their education and experience both during the Soviet and Independent Republic of Latvia share this cognition and findings.) Today it is more orientated from:

teaching	→	learning
knowledge-based	→	competence-based
subject-centred	→	learning-centred

And the concept of teaching has shifted from an industrial model when teachers replicated a specific set of instructional tasks to a rather complex, dynamic, interactive, and intellectual activity due to changes not only in the concept itself, but also in the much more diverse learner body and its demand, and changes in the global world in its wide scope. Therefore teachers try to approach their work with a change orientation: an orientation that suggests that constant reflection, evaluation, and experimentation as integral elements of the teaching role. **Respondents are aware that they are** expected to alter curricula on the basis of new knowledge and ways of knowing, to change styles of teacher-learner interaction depending on learners’ needs, and to change the methods.

### **Conclusions**

Globalization process with its supercomplex character undoubtedly has an influence on education. Educators have to cope with it and manage the changes, challenges and new roles it offers or just brings within the educational process itself and its organization, within curriculum and subject content as well as within learning environment and its all *three basic elements – objects, conditions for mental work, and members of the learning process. Besides, whatever changes - simple, complex or supercomplex – might occur, the first step to face them*

is to have a positive but critical attitude and openness to challenge oneself. As the findings of the study show not all educators in our schools are ready to deal with it and announce themselves as change agents. Bluma (2007, p. 58) emphasizes that to facilitate effectiveness and sustainability of the change process and to strengthen educators' role as change agents in Latvian higher education, greater attention should be paid, firstly, to understanding of the essence of change in the whole system aims, process, activities, roles, outcomes; secondly, to the readiness of the educators themselves for changes, i.e., accept the change, learn new ideas and develop new competences, new attitudes towards their own change and learning, towards students' learning, different roles and behaviour; thirdly, educators should change their professional values. "Purely academic values must widen to professional values including the academic ones," adds Bluma (2007, p. 59). Educators should delegate responsibility to learners, accept students' rights to come with suggestions, initiatives, creativity partnership, ability to work in team, admit their errors, and be tolerant.

### List of literature

- Barnett, R., Hallam, S. (1999) Teaching for Supercomplexity: A Pedagogy for Higher Education. Mortimore, P. (Ed.) *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, pp.137–154.
- Bluma, D. (2007) The Paradigm Shift in Higher Education in Latvia in the Context of the Bologna Process. In Garland, P., Michalak J., Löfström, E., Winter K., Bluma, D., Gunbayi, I. (eds.) *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective*. Linz: Pädagogische Schriften. Der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich. Universitätsverlag Rudolf Trauner, pp. 39–62.
- Cogburn, D. L. (2000) Globalization, Knowledge, Education and Training in the Information Age. [http://www.unesco.org/webworld/infoethnics\\_2/eng/paper/paper\\_23htm](http://www.unesco.org/webworld/infoethnics_2/eng/paper/paper_23htm).
- Cookson, P., Lucks, C. (1997) The New Politics of Teaching. In Biddle, D., Good, T., Goodson, L. (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. II, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 971–984.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. National Academy of Education Committee on Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, Ž. (2001) Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. Rīga: UNESCO LNK.
- Fulans, M. (1999) Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Rearick, M., Feldman, A. (1999) Orientations, product, reflections: A framework for understanding action research // *Teaching and Teacher Education*, 15 (4), pp. 333–350.
- Recklies, O. (2001) Managing Change – Definition and Phases in Change Processes. Management Project GmbH. [http://www.themanager.org/pdf/Change\\_Phases.PDF](http://www.themanager.org/pdf/Change_Phases.PDF)
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., Shacklock, G. (2000) *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London: Falmer Press.
- Zeichner, K (1993) Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, 9 (1), pp.1–13.

## Kopsavilkums

Globalizācija un tās izpēte ir nozīmīga jauna zinātnes joma, kas prasa daudz pūliņu tās nenoteiktības, neskaidrības un apšaubāmības, citiem vārdiem, superkompleksitātes dēļ. Raksta mērķis ir izpētīt globalizācijas ietekmi izglītībā, īpašu uzmanību pievēršot pārmaiņām un to vadīšanai mūsdienu skolotāju skatījumā. Skolotājus uzskata par pārmaiņu nesējiem, kuru uzdevums ir palīdzēt izglītojamajiem apgūt tās prasmes un kompetences, kas ir nepieciešamas, lai spētu adaptēties superkompleksitātes mainīgajiem apstākļiem. Tomēr rodas jautājums, vai skolotājs un skolotāju izglītība kopumā ir tam gatavi, jo, dzīvojot 21. gadsimtā, vairāk nekā jebkad agrāk skolotājiem ir jāmaina savs mācīšanas stils un jāprot savā darbībā vienlaikus gan iesaistīt izglītojamos, gan prasmīgi izmantot modernās tehnoloģijas un mācību programmu. Tas prasa atbilstošas vadītprasmes, lai sabalansētu tik dažādos mācīšanas un mācīšanās vides elementus. Kā skolotāji reaģēs uz pārmaiņām? Kas liek skolotājiem mainīties pārmaiņu procesā? Ko skolotāji šodien maina savā darbībā? Rakstā autore balstās uz empīrisku pētījumu, kura ietvaros tika veiktas skolotāju intervijas, kā arī interpretē gūtos datus.

Rezultāti liecina, ka globalizācijas izpausmes izglītībā rosina skolotāju vairāk pētīt un eksperimentēt – būt par veicinātāju un gidu mācību procesā, par dažādu mācīšanās scenāriju veidotāju, izglītojamo, mācību programmas un pat moderno tehnoloģiju iesaistītāju mācību procesā, par izvērtētāju un par tādu skolotāju, kas pats arvien mācās un ir atvērts jaunajam.

**Atslēgvārdi:** globalizācija, pārmaiņas, pārmaiņu vadīšana, vadīšanas prasmes, izglītotāju loma.

## About the author

**Anita Auziņa** – M. Ed. Sc., an assistant lecturer and teacher educator at the University of Latvia, Faculty of Education and Psychology, has specialized and is interested in intercultural and global education and promotion of tolerance and understanding of cultures through ELT to develop intercultural awareness and ICC. She is a Ph.D. student of education policy and management at the University of Latvia.

E-mail: anita.auzina@lu.lv

# VALUE ORIENTATIONS AS THE BASIS OF THE MORAL QUALITIES OF SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

## VĒRTĪBORIENTĀCIJAS KĀ VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU TIKUMISKO ĪPAŠĪBU PAMATS

**Mihail Chehlov**  
University of Latvia

### **Abstract**

The article discusses a value orientation in regard to the moral development of senior school students. We assume values as the basic criterion of a person's self-determination. In this context, this study deals with an important problem – the system of values, understanding and feeling the sense of life by senior form students. We carried out the experiment in secondary schools of three different profiles; it revealed a poorly developed moral component in the value systems of the learners. Pragmatic orientations predominate in these systems. The research leads to a conclusion that the learners' moral empowering is a topical objective and component of the educational content.

**Keywords:** value orientation, the sense of one's life, moral qualities, human relationships, self-determination.

### **Introduction**

During adolescence, the re-evaluation of one's values becomes a topical object of consideration; therefore, taking into account the exposure to various influences and the instability of a developing personality, the formation of value orientations is of particular importance. Value orientations constitute one of the key structural elements of a mature personality where various psychological characteristics merge.

Despite the diversity of approaches to the understanding of the nature of value orientations, all researchers agree that the content and the specific structural features of the value orientations of a person affect his/her disposition and determine an individual's attitude to the world. Adolescence is the period when preconditions for the formation of value orientations arise: a sufficiently high level of reflection, self-regulation, awareness of life experience, and freedom in one's behaviour (Vygotsky, 1991).

The purpose of the article is to identify the value orientations of today's senior secondary school students, to analyse the content and the characteristics of the structure of value orientations.

### **Value Orientations of Senior Secondary School Students in Latvia**

We have set forth the following objectives for the analysis of the value orientations of senior students:

- To study the system of values (to determine the value disposition and identify personally significant values);
- To analyse the senior students' understanding of the sense of life – to identify the dominant values.

When a researcher characterises value orientations, it is necessary to take into account that the acquisition of social values and their comprehension is an active process, and the person's activity determines it to a considerable extent.

Successful self-determination is characterised by a sufficiently wide range of highly significant values, while insufficient one implies their narrow range or even its absence. Subjectively,

the experience of the meaningfulness of one's life characterizes the person's successful self-determination, while experience of its meaninglessness characterizes an unsuccessful self-determination (Kegan, 1994).

Based on the analysis of the key value-based human relationships presented in the philosophic and psychological literature (Vygotsky, 1991; Matsumoto, 1991), I have singled out the values of a self-realising personality that includes the following attitudes to:

- the self as a value;
- others as a value;
- work as a value;
- freedom as a value;
- future prospects as a value;
- knowledge as a value;
- duty as a value;
- culture as a value.

It is important to point out that attitude to a human being as the highest value is a system-forming factor of people's spiritual constitution. It is a universal relationship, the core of a modern personality. All other relationships (both positive and negative) result from this key attitude to a human being.

The researchers used the test entitled "The Values of Senior Form Students" for the diagnostics of the system of value orientations (also value concentration). The characteristic features of the levels of value concentration were determined.

A high level of value concentration manifests itself in a wide range of highly significant positive values. Senior form students know these values, understand their content, and use them in guiding themselves in their behaviour, communication, and other activities.

A medium level of value concentration manifests itself as a reasonable range of highly significant positive values. Senior form students know these values, understand them, and identify their content. However, they act upon these values depending on a particular situation.

A low level of value concentration manifests itself in a limited range of highly significant positive values. While senior form students know these values, they do not understand the content of all the values. They do not use these values as a background for guiding their behaviour without an appropriate assistance.

In order to carry out students' testing, we used a method of 'expert judges'.

The teachers of mathematics, literature, and foreign languages were involved as observers, while students from three different schools took part in the test. The target groups consisted of students from a profile secondary school specializing in English, students from a general secondary school, and students from a lyceum.

The researchers observed, on the one hand, a high level of value concentration among the lyceum students (34%) and those ones studying in a profile school specializing in English (25%), while among the students of a general secondary school it was lower (20%). On the other hand, the corresponding figures for the low level of value concentration were as follows: the lyceum students (23%), the students from a specialized English school (35%), and the general secondary school students (60%).

A rather wide range of highly significant values among the lyceum students and those studying in the specialized English school should also be noted. The students know these values and understand their content; however, they do not always demonstrate them in their actual behaviour. The students of the general secondary school displayed a limited range of



highly significant values, a superficial understanding of their content and lacking activity in their implementation.

### **The Sense of Life in the Views of Senior Secondary School Students**

It was very important for us to find out what values were significant for senior form students regarding the formation of their sense of life.

We consider the sense of life as one of the indicators of value orientations. As an indicator of value orientations, it comprises the following elements:

- Comprehension of one's own life;
- Personally significant values;
- Perception of themselves and other people.

What kind of values do senior form students actually choose? What values are important to them personally?

We offered the students a list of diverse values: spiritual, practical, directed towards self and towards other people, and the society.

The analysis of the test data showed that the most significant values for the lyceum students were interesting work, well-provided life, and career.

Such values as good and trusted friends, belief in oneself, and love take the second dominant position in the structure of value orientations. Besides, values like freedom, health, happy family life, knowledge, active working life, and self-education are of much less importance. Values like wisdom, social recognition, and happiness of other people, as well as entertainment, creativity, and beauty of nature are not among the basic values of human life according to the lyceum students.

Regarding the students of the specialized English school, they do not consider social recognition, happiness of others, entertainment, the beauty of nature, and arts as the basic values of human life either. The students of the general secondary school also regarded human development, active working life, social recognition, the happiness of others, creativity, the beauty of nature, and arts as insignificant values.

The most significant values for the students of the specialized English school were love, well-provided life, and career.

A leading position in the structure of value orientations is also occupied by having good and trustful friends, an interesting job, and a happy family life.

Less important values for this group of respondents turned out to be belief in oneself, health, self-development, freedom, active working life, and knowledge.

Regarding the students of the general secondary school, the most significant values are well-provided life, health, and happy family life.

The second leading position in the structure of value orientations comprises such values as having good and trustful friends, love, and entertainment.

The values of less importance are an interesting job, belief in oneself, an active working life, freedom, self-development, career, and the happiness of others.

The analysis of the research data showed that among all the groups of senior form students who participated in the research, a well-provided life is considered the highest priority. This is the manifestation of the spirit of our time – the pragmatic orientation of the society. At the same time, it demonstrates the low status of the moral component in the structure of personal values.

Unfortunately, neither belief in oneself nor the happiness of others took the leading position in any of the surveyed groups. This research confirmed the presuppositions concerning the low level of moral orientation of the personality of senior secondary school students. However, we should point out that values like creativity, freedom, and active life occupy a medium position in students' ratings, i.e., they are personally significant to a certain degree. It is necessary to actualize them by means of the humanistic and humanitarian process of education.

## Conclusions

The research leads to a conclusion that the issue of the sense of life is rather important for the senior form students. Subjectively experienced comprehension of their life is high. However, the real planning of their life and the future visions, as well as the individuals' personal activity, is at a low level. Besides, they do not consider the moral component of values as personally significant. Material well-being is the dominant factor in the system of values for senior secondary school students. Certainly, it is an important value in contemporary society, but the ways and methods of achieving this goal for senior secondary school students are not connected with their personal activity (found some hidden treasure, inherited some property, have a very high salary, etc.). Consequently, it is necessary to develop the moral component in the structure of values, and the organized process of education should highlight the value education by expanding the content of attitude education.

## Literature

1. Kegan, R. (1994) *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Matsumoto, D. (1996) *Culture and Psychology*. Pacific Grove (Cal.): Brooks/ Cole Publishing Company.
3. Vygotsky, L. (1991) *Pedagogic Psychology*. – M.: Pedagogy.

## Kopsavilkums

Raksts aplūko vecāko klašu skolēnu vērtīborientācijas problēmu no autora pozīcijas, ka vērtības ir personības pašnoteikšanās pamatkritērijs.

Raksts piedāvā vērtību sistēmas (vērtību piesātinātība) un dzīves jēgu kā vērtību sistēmas rādītājus.

Ekspperiments ir veikts Puškina licejā Rīgā. Rezultātu analīze parādīja, ka vērtību sistēmā vāji izpaužas personības tikumiskais komponents. Pārsvarā skolēniem dominē materiālās intereses.

Pētījums pamato secinājumu par to, ka audzināšanā ir nepieciešams padziļināt izglītības procesa tikumisko pamatu un tikumisko komponentu.

**Atslēgvārdi:** vērtīborientācija, dzīves jēga, humānas attiecības, pašnoteikšanās.

## About the author

**Mihail Chehlov** is a doctoral student at the University of Latvia. His research focuses on the development of human values and education at secondary schools.

# PENSIONĒTO PEDAGOGU DZĪVESDARBĪBAS PRIORITĀTES, PIEŅEMTIE IZAICINĀJUMI UN DOMINĒJOŠIE EMOCIONĀLIE STĀVOKĻI

## RETIRED EDUCATORS' PRIORITIES, CHALLENGES AND PREDOMINANT EMOTIONAL STATES IN LIFEACTIVITY

Ārija Karpova

Latvija

### Kopsavilkums

Šobrīd katrs 10. planētas iedzīvotājs pieder pie vecuma grupas 60 un vairāk gadu. Kopš pagājušā gadsimta 90. gadiem gerontopsiholoģijā aktualizējusies ideja par vēlīnā dzīves perioda potenciāla pētniecības nepieciešamību, lai veicinātu aktīvu un produktīvu dzīvi visā tās garumā. Pētīti 175 strādājošu un pensionētu pedagogu sociālie priekšstati par prioritātēm un pieņemtajiem izaicinājumiem dzīvesdarbībā, kā arī dominējošiem emocionālajiem stāvokļiem 60–95 gadu vecumā.

**Atslēgvārdi:** novecošanās, vēlīnais vecumposms, dzīvesdarbības prioritātes.

### Ievads

ANO speciālisti demogrāfijas jautājumos apgalvo, ka apmēram pēc 50 gadiem pirmo reizi cilvēces vēsturē uz planētas dzīvos vairāk veco cilvēku nekā bērnu līdz 15 gadu vecumam. Šodien katrs desmitais planētas iedzīvotājs pieder pie vecuma grupas 60 un vairāk gadu. Ap 2050. gadu jau katrs piektais piederēs pie tās. Sagaidāms, ka tajā laikā to veco cilvēku skaits, kuriem ir 80 gadi un vairāk, palielināsies 5 reizes. Pēdējos gados Latvijā ir aptuveni 300–350 sirmgalvju, kuri pārsnieguši 100 gadu robežu. Nepieciešams, lai katras valsts sabiedrība apzinātos, ka planētas iedzīvotāju novecošanās ir nevis problēma, bet zinātnes un sociokulturālu, psiholoģisku faktoru un medicīnas iespēju **sasniegums**.

Vecums un novecošanās ir daudz aspektu un daudznozīmīgi jēdzieni – to saturs tiek intensīvi pētīts bioloģiski medicīniskajā, sociālekonomiskajā, psiholoģiskajā un citos aspektos (Karpova Ā., 2006). Gerontopsiholoģiskie kvalitatīvie un kvantitatīvie pētījumi īpaši intensīvi tiek veikti pēdējos 30 gadus. Pagājušā gadsimta 90. gadu beigās aktualizējās ideja par vēlīnā dzīves perioda nepietiekami izpētīto potenciālu. Svarīgi pētīt, kas patiesi iespējams novecojot. Bez vēlīnās dzīves potenciāla pietiekamas izpratnes paliks neizmantota, pat apspiesta individuālā motivācija plānot nākotni, kreatīvas sabiedrības prognozēšana visas dzīves garumā, kā arī uz nākotni vērstas un humānas sociālās politikas realizācija (Cohen G., 2001).

**Pētījuma mērķis.** Izmantojot priekšstatu par prioritātēm un izaicinājumiem kvalitatīvo analīzi, noskaidrot personības resursu izmantošanas iespējas strādājošiem un pensionētiem pedagogiem 60–95 gadu vecumā.

**Pētījuma jautājumi.** Prioritāšu un izaicinājumu dinamika strādājošu un pensionētu pedagogu priekšstatos 60–95 gadu vecumā. Strādājošu un pensionētu pedagogu prioritāšu un izaicinājumu atšķirības atkarībā no dzimuma. Prioritāšu un izaicinājumu atšķirības strādājošiem un pensionētiem pedagogiem.

**Metode un izlase.** Izmantojot nestandardizētu interviju, veikta gadījumu kvalitatīva analīze. Izlasē iekļauti visu līmeņu pedagogi ( $N = 175$ ) – pirmsskolas iestāžu, skolu, speciālo mācību iestāžu, augstskolu pedagogi vecumā no 60 līdz 95 gadiem, kuri dzīvo ģimenēs. Strādājošo un pensionētu pedagogu skaits pirmajās divās vecumu grupās vīriešiem un sievietēm ir vienāds.

Sievietes	Vīrieši
S: 60–69 g. = 40(20+20)	V: 60–69 g. = 34(17+17)
S: 70–79 g. = 30(15+15)	V: 70–79 g. = 20(10+10)
S: 80–89 g. = 23	V: 80–89 g. = 16(10+6)
S: 90–95 g. = 9	V: 90–95 g. = 3
73	102

80–89 gadus veco vīriešu grupā iekļauti 10 strādājošie (+ pensiju saņemošie) un 6 pensionētie respondenti. Strādājošu pedagogu – sieviešu 80–95 gadus veco respondentu grupā nav. 90–95 gadus veco respondentu grupā 1 vīrietis strādā un saņem pensiju. Ievērojot vecuma īpatnības, intervijas laiks netika ierobežots. Empīriskā pētījuma mērķis: noskaidrot sievietēm un vīriešiem katrā vecuma grupā galvenās kategorijas, ar kurām varētu aprakstīt pedagogu vēlīnā brieduma prioritātes dzīvesdarbības strukturēšanā un pieņemtos, apzinātos izaicinājumus. Interviju protokolos fiksējamie emocionālo stāvokļu apraksti deva iespēju nodalīt dominējošos emocionālos stāvokļus (3. un 4. tabula), kas, pētījumu uzsākot, nebija paredzēti.

### Teorētiskās nostādnes

Vēlīnā vecumposma robežas tiek intensīvi pētītas, par tām tiek diskutēts, dažādi autori piedāvā atšķirīgus variantus. Bernsajds ar kolēģiem (Burnside I., Ebersole P& Monea H., 1979) piedāvā šādu vēlīnākā dzīves perioda sadalījumu:

- 60–69 – pirmsvecuma periods
- 70–79 – vecuma periods
- 80–90 – vēlīnais vecuma periods
- 90 un vairāk – vārgais (trauslais) periods.

Pēc A. Reāna domām (2002) jālieto termins vēlīnais briedums, kurš sākas: sievietēm 55 gadu vecumā, vīriešiem – 60 gadu vecumā. I. Malkina-Pih (2005) par vēlīno periodu nosauc to, kas sākas no 60 gadiem abiem dzimumiem un kā galveno tā īpatnību saredz novecošanos kā ģenētiski ieprogrammētu procesu, kurš izpaužas noteiktās fizioloģiskās un psiholoģiskās izmaiņās. Ir izplatīti priekšstati par dzīves beigu posmu kā atpūtas laiku, sensoro un kognitīvo funkciju pavājināšanās un līdz ar to kā izdzīvošanas vai “eksistences pa pusei” laiku. Ja pieturas pie kāda no šiem stereotipiem, tad grūti pieņemt ideju par “attīstību vecumā” vai vēlīnajā briedumā.

Vēlīnais briedums ir aktīvo dzīvesdarbību noslēdzošais posms, tomēr ar nepietiekami izpētītām, bet pacietīgas pētnieciskas uzmanības cienīgām potencēm. Šajā laikā pastiprinās ontogēnētisko likumu darbība: heterohroniskums, nevienmērīgums, stadialitāte, kas izraisa ievērojamu pretrunu pieaugumu dažādu cilvēka psihes struktūru attīstībā. Līdzās involūcijas procesiem visos cilvēka fiziskās un psihiskās organizācijas līmeņos notiek izmaiņas, rodas progresīvas dabas jaunveidojumi, kuri ļauj apsteigt un pārvarēt destruktīvās izpausmes. Vecā cilvēka attīstības aspektā vispirms jāmin psiholoģiskie faktori:

- sociālā aktivitāte(-tes),
- atrašanās tādu izaicinājumu bagātā vidē, kuri “liek” uzņemt un pārstrādāt informāciju, veidot zināšanas, uzņemties risku, pieņemot lēmumus utt.,
- radoša darbība gan ikdienas nodarbēs, gan aktivitātēs ar plašāku sociālo skanējumu,
- nepieciešamība pārskatīt dzīves sasniegumus un neveiksmes – mēģināt paveikt sen iecerēto vai pabeigt ilgi darīto utt.,
- spilgta individualitāte ar unikālu polimotivāciju un brīvdomīgu atbildību par nākamām paaudzēm paliekošo utt.

Katrs no nosauktajiem faktoriem ietekmē vēlīnā vecumposma norisi. Šajā sakarā produktīva ir dzīves cikla stadiju pieeja (Cohen G., 2000, 2001), kuru autors veidojis, pamatojoties uz 30 gadu pētījumiem un ievērojami papildinot gan populāro Eriksona E. (1998), gan Peka R. (1968) sniegtos stadiju aprakstus. Cohen G. aprakstījis četras stadijas vai fāzes, kuru robežas nav strikti nosakāmas, vērojama to daļēja pārklāšanās, kaut hronoloģiski tās seko viena otrai.

1. **Pārvērtēšanas fāze.** Tā raksturīga 40–50 gadus sasniegušajiem abu dzimumu indivīdiem, kuri sākuši pārdomāt, cik daudz laika ir palicis salīdzinājumā ar laiku, kas pagājis. Tas saistās ar dziļām psiholoģiskām izmaiņām, vērtējot, ko esmu sasniedzis, pie kā esmu nonācis, kas es esmu un ko vēl vēlos sasniegt. Negatīvu atbilžu dominēšana var izraisīt dzīves vidus krīzi, kaut vairākumu tas mudina uz konstruktīvu dzīves vidus sasniegumu pārvērtēšanu un reālu mērķu izvirzīšanu.

2. **Atbrīvošanās fāze.** Šī fāze iezīmējas 60 gadus sasniegušajiem, kuri vairumā gadījumu labi apzinās, ko sasnieguši, kas viņi ir. Viņi apzinās arī to, ka šajā vecumā pieļauta kļūda vai neparasti “izlēcieni” vairs neietekmēs un nepārsvītros citu ar viņiem saistīto cilvēku viedokli par viņiem. Un vēl svarīgāk, ka tas nepārsvītros viņu pašu viedokli par sevi, pašvērtējumu. Tas ir brīvdomāšanas laiks, kad seniori sāk izjust brīvību darīt to, ko nekad agrāk nav darījuši. Tas ir “ja ne tagad, tad kad” fenomens. 2008. gada 13. janvārī LTV-1 demonstrēja lielisku ilustrāciju šim fenomenam. M. Freiberga no Īvandes diezgan pēkšņi sev un tuviniekiem par pārsteigumu sāka gleznot ar eļļas krāsām, kaut nekad agrāk nebija to darījusi, nedz arī mācījusies zīmēt. Iespējamais impulss bijis pamestā kaimiņmājā atrasta V. Purvīša glezna, ar kuras kopēšanu šī viņai neparastā nodarbe arī sākusies. Divu gadu laikā jau sakrājies ievērojams gleznu skaits naivisma manierē pašas, tuvinieku un izglītotāko (pēc autores novērtējuma) skatītāju priekam. Un dara to ar patiesu aizrautību un interesi, izmēģinot dažādus tematus – dominē ainavas, ir ziedi, izmēģināta arī portretu gleznošana. Beidzot tam ir laiks. Daudzi cilvēki 60–70 gadu vecumā ir sociāli kreatīvi, sev pieejamos veidos un formās kļūst par kultūras uzturētājiem, vēstures glabātājiem.

3. **Rezumēšanas (summēšanas) fāze.** Kad cilvēki sasniedz 70 un agrīnos 80 gadus vai arī vairāk, atbrīvošanās fāzi nomaina “galu savilkšana” vai rezumēšanas fāze. Šajā laikā vērojama vēlēšanās apkopot izdzīvoto un pārdzīvoto, stāstīt un dalīties tajā, rakstīt memoārus, aktīvi pārskatīt paša un citu paveikto tajā vai citā dzīvesdarbības sfērā. Ieskatīšanās pagātnē un rezumēšana daudziem cilvēkiem liek domāt par to, ko viņi ir sasnieguši un kā ar šo sasniegto padalīties šaurākā ģimenes lokā vai plašākā sabiedrībā, atkarībā no dzīves laikā aizņemtās sociālās nišas. Aktivitātes tad ir daudzpusīgas – dalīšanās pieredzē, labdarība, brīvprātīgo kustība vai sava nepabeigtā biznesa nodošana jaunākās un stiprākās rokās. Daži, kam labāka veselība un saglabāta profesionālā meistarība, paveic dzīves laikā gribēto, taču nepaspēto. Daži mēģina izlabot piedzīvoto neveiksmi. Šai ziņā izcils ir G. Cohena piemērs: Dž. Verdi, kurš jaunībā – 20 gadu vecumā bija piedzīvojis neveiksmi, pat izgāšanos ar komisko operu, 80 gadu vecumā, būdams slavas virsotnē, sacer komisko operu “Falstafs”. Šoreiz sekmīgi.

4. **“Bis”, aicinājuma atkārtot (encore) fāze.** Šo fāzi var saistīt ar vēlīnajiem 80, 90 un turpmākajiem gadiem. Dažkārt to mēdz aprakstīt kā “gulbja dziesmu”, kam G. Cohen noteikti nepiekrīt, jo tā saistoties ar bēdīgumu un vienīgo notikumu. Tāpēc viņš izvēlas nosaukumu “bis”, kurš ir pacilājošāks un pieļauj vairāk nekā vienu notikumu. Kā piemērs tiek minēts lugu rakstnieks (George Abbot), kurš 68 gadu vecumā uzrakstījis lugu “Nolādētie jeņķi”, bet krietni pārstrādājis un uzlabojis to 107 gadu vecumā. Ja saglabājušās kognitīvās un izlēmīguma iespējas, cilvēks spēj atkārtoti pārskatīt paveikto, pat savu dzīves vērtību sistēmu. Lai atceramies Ļevu Tolstoju dzīves pēdējā gadā un speram nozīmīgus soļus iecerētajā virzienā.

Dzīves novērojumi un pieredze liecina, ka vecākās paaudzes vairākums “nolemj dzīvot ilgi un laimīgi” un viņiem piemīt personīga motivācija aktīvai dzīvei jebkurā no šiem periodiem.



Turklāt personības stabilitāte saglabājas (Johnson W., McGue M., Kruger R., 2005). Aizvien vairāk pētnieku un praktiķu apzinās vajadzību un nepieciešamību pretstāvēt destruktīvam novecošanās procesam, cīnīties par aktīvu dzīves veidu (Helson R., Soto Ch., 2005).

Vēlīnā brieduma periodam ir īpaša funkcija cilvēka dzīves cikla sistēmā – mēģināt izprast nodzīvoto dzīvi kā veselumu, izsecināt dzīves tecējuma jēgu, arī tās vērtību savai un nākamajām paaudzēm. Šai ziņā tā ir personības attīstību veicinoša funkcija. Secinājumi var būt dažādi, nereti arī pārspīlēti optimistiski, saskatot tikai labo, arī izdomājot notikumus un izcilus darbus. Nav retums arī atzišanās kādā ģimenes noslēpumā, arī paša amorāla rīcība (nedarbi), par ko tiek lūgta piedošana. Ja veselība laba, iespējama ļoti aktīva dzīve, sociālās aktivitātes un dažkārt pierādīšana, ka “pulvera pietiek”, pat bravūra ar to, kas dažkārt var beigties ar medicīniskas palīdzības nepieciešamību.

## Rezultāti

Veiktā pētījuma rezultāti uzskatāmi attēloti tabulās: prioritātes dzīvesdarbības strukturēšanā (1. un 2. tabula), dominējošie emocionālie stāvokļi (3. un 4. tabula), izaicinājumi (5. un 6. tabula). Katras tabulas kreisā mala atspoguļo no 175 nestandardizētās intervijas protokoliem secinātos kritērijus. Katrā vecuma grupā vīriešiem un sievietēm ir atšķirīgs dalībnieku skaits, līdz ar to salīdzinājums veikts procentos (%).

Kritērija novērojuma biežums intervijās:

60–100%	interviju – bieži novērojams	( <u>bn</u> )
30–59%	interviju – novērojams	( <u>n</u> )
1–29%	interviju – reti novērojams	( <u>rn</u> )
0	intervijās – nav novērojams	(nn)

Kā liecina kritēriji 1. un 2. tabulā, gan vīriešiem, gan sievietēm prioritātes ir šādas: profesionālās darbības turpināšana, pārorientācija dzīvesdarbības strukturēšanā, orientācija uz sevi un palaušanās uz tuviem cilvēkiem. Gan sievietes, gan vīrieši pilnā mērā strādājuši tikai 60–69 gadu vecumā. Samazinātas slodzes apstākļos vairāk strādājuši vīrieši.

1. tabula

### Prioritātes dzīvesdarbības strukturēšanā

Kritēriji	S 60–69		S 70–79		S 80–89	S 90–95
	strādā + pensija	pensija	strādā + pensija	pensija	pensija	pensija
Profesionālās darbības turpināšana:						
pilnā mērā	<u>bn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn	nn
samazinot slodzi	<u>n</u>	nn	<u>n</u>	nn	<u>rn</u>	nn
Pārorientācija:						
vides maiņa	nn	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
nodarbošanās maiņa	nn	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>
sociālās aktivitātes	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	nn
hobiji	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
palīdzība citiem	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	nn
palīdzība ģimenei	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>
Orientācija uz sevi:						
individuālās stiprināšana	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
kompetences paaugstināšana	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	nn
rūpes par veselību un ķermenisko labsajūtu	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
Paļaušanās uz tuviem cilvēkiem	nn	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>

2. tabula

## Prioritātes dzīvesdarbības strukturēšanā

Kritēriji	V 60–69		V 70–79		V 80–89		V 90–95
	strādā	strādā + pensija	strādā + pensija	pensijā	strādā + pensija	pensijā	pensijā
Profesionālās darbības turpināšana							
pilnā mērā	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
samazinot slodzi	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	nn	<u>n</u>	nn	<u>rn</u>
Pārorientācija:							
vides maiņa	nn	nn	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn
nodarbošanās maiņa	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
sociālās aktivitātes	<u>n</u>	n	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn	nn
hobiji	<u>n</u>	n	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
palīdzība citiem	<u>n</u>	n	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn
palīdzība ģimenei	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
Orientācija uz sevi:							
individualitātes stiprināšana	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
kompetences paaugstināšana	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
rūpes par veselību un ķermenisko labsajūtu	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
Paļaušanās uz tuviem cilvēkiem	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>

3. tabula

## Dominējošie emocionālie stāvokļi

Kritēriji	V 60–69		V 70–79		V 80–89		V 90–95
	strādā	strādā + pensija	strādā + pensija	pensijā	strādā + pensija	pensijā	pensijā
Optimisms, kas saistīts ar darbu	<u>bn</u>	<u>bn</u>	bn	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
ģimenei	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>
dabu	n	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>
laimi dzīvot	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>
dzīves dažādību	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
dzīves papildītību	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>
bērniem un skolēniem kā dzīves turpinātājiem	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>
mūžizglītošanos	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
valsts uzplaukumu	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	nn	nn
Nožēla (skumjas, depresija), kas saistīta ar							
domu, ka laiks iztērēts “pa tukšo”	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>
spēku izsīkšanu	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
“ir iekšēja brīvība, bet nav ārējās brīvības”	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn	nn
sociālo aktivitāšu sašaurināšanos	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	nn
saskarsmes loka sašaurināšanos	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	nn
“esmu bijis nepraktisks, “netehnisks””	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn	nn
veselības pasliktināšanos	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
“manas zināšanas nav vajadzīgas”	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	nn
Sāpina tas, ka līdzekļi ir ierobežoti							
kultūras pasākumiem	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	nn
grāmatām	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>bn</u>
tūrismaam	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	nn
Sāpina valsts politika	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
Humora izjūta	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>

## 4. tabula

## Dominējošie emocionālie stāvokļi

Kritēriji	S 60–69		S 70–79		S 80–89	S 90–95
	strādā + pensija	pensijā	strādā + pensija	pensijā	pensijā	pensijā
Optimisms, kas saistīts ar darbu	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
ģimeni (mazbērniem)	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>
dabu	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>nn</u>
dzīves dažādību	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>nn</u>
dzīves piepildītību	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
bērniem un skolēniem kā dzīves turpinātājiem	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>
mūžizglītošanos	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>nn</u>
valsts uzplaukumu	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>
Nožēla (skumjas, depresija), kas saistīta ar spēku izsīkšanu	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
“ir iekšēja brīvība, bet nav ārējās brīvības”	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>
sociālo aktivitāšu sašaurināšanos	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
saskarsmes loka sašaurināšanos	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
“maz laika esmu veltījusi ģimenei”	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
veselības pasliktināšanos	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
sabiedrības morālo līmeni	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>
Sāpina tas, ka līdzekļi ir ierobežoti						
medikamentiem	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
grāmatām	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>nn</u>
kultūras pasākumiem	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>nn</u>
tūrisma	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>nn</u>	<u>nn</u>
veselīgam uzturam	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
labam apģērbam	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>nn</u>	<u>nn</u>	<u>nn</u>
Sāpina valsts ekonomiskās problēmas	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
Sāpina tas, ka algas un pensijas neatbilst darbam	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
Humora izjūta	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>

Sievietēm 60–69 un 70–79 gadu vecumā bieži raksturīga nodarbošanās maiņa, bet daudz biežāk – palīdzēšana ģimenei. Sievietēm ir izteiktāka individualitātes stiprināšana (iespēja padzīvot tikai sev) gan 60–69, gan 70–79 gadu vecuma grupās. Vīriešiem rūpes par kompetences paaugstināšanu un brīvdomīgas individualitātes stiprināšanu izteiktākas jaunākajā grupā. Abiem dzimumiem līdzīgi (vīriešiem no 70 gadu vecuma) prioritāras ir rūpes par veselību un ķermenisko labsajūtu.

Uz tuviem cilvēkiem norieta gados vienādi bieži paļaujas abi dzimumi. Jāpievērš uzmanība pensionēto sieviešu sociālajām aktivitātēm 70–79 gadu vecumā. Šai ziņā vīrieši nedaudz, bet atpaliek. Ar vides maiņu galvenokārt domāta pārceļšanās pie bērniem vai apdzīvojamās platības samazināšana, pārceļoties uz mazāku dzīvokli sakarā ar nespēju samaksāt komunālos maksājumus. Izlasē iekļauti tikai ģimenēs dzīvojošie, tomēr dažkārt pensionāri izteikuši vēlēšanos pārcelties uz pansionātu (pie sev līdzīgiem – 2 gadījumi), vairāki izteikuši savas bailes par šo iespējamību (4 gadījumi). Sieviešu vidū vairāk ir tādu, kuras apgalvo, ka pensijas gados turpina interesēties par savu profesiju, pievēršas vaļaspriekiem, piedalās sabiedriskajā dzīvē un pat apgalvo, ka “sākusies cita pilnvērtīga dzīve”, īpaši vecumā no 60 līdz 79 gadiem.

Dominējošos emocionālos stāvokļus (pašizjūtu) atspoguļo 3. un 4. tabula. Abiem dzimumiem raksturīgi praktiski vienādi kritēriji: optimisms, nožēla par to, kas sāpina, un humora izjūta. Arī

kategoriņās liela līdzība, tomēr vīriešiem izdalāms “optimisms, kas saistīts ar laimi dzīvot”. Ir atšķirības arī ar nožēlu saistītajās kategoriņās: tikai vīriešiem bija raksturīga nožēla (skumjas, depresija, kas saistīta ar domu, ka “laiks iztērēts pa tukšo”, ka “esmu bijis nepraktisks, netehnisks” un “manas zināšanas nav vajadzīgas”. Savukārt sievietēm specifiskās kategoriņas ir nožēla par to, ka “maz laika esmu veltījusi ģimenei” un rūpes par sabiedrības morālo līmeni. Sievietes biežāk ir mājas dzīves plānotājas, tāpēc tieši viņām sāpes par līdzekļu ierobežotību ir daudzveidīgākas: nepietiek naudas medikamentiem, veselīgam uzturam un labam apģērbam. Ja vīriešus izteikti nodarbina valsts politika gan 60, gan 80–95 gadu vecumā, tad sievietes šo politiku izjūt, risinot ekonomiskas problēmas un īpaši pārdzīvojot, ka algas un pensijas neatbilst pedagoga atbildīgajam un grūtajam darbam (vienīgā aile ar bieži novērojamu pazīmi visos vecumos gan strādājošām, gan pensionētajām skolotājām). Atzīmējama sieviešu daudz izteiktāka humora izjūta, daudzāk arī tiek lietots “melns” humors, lai pārvarētu dzīves nedienas.

Abu dzimumu pieņemtie izaicinājumi atspoguļoti 5. un 6. tabulā. Ne kritēriji (aktīva iesaistīšanās, jaunu ceļu (risinājumu) meklējumi, dzīves pieredzes apkopošana, analītiska iesaistīšanās), ne kategoriņas neatšķiras. Atšķiras aktivitāšu un izpausmju biežums un saturs. Vīrieši biežāk pieņēmuši izaicinājumu 60–69 gadu vecumā, galvenokārt strādājošie: profesionālu interešu sfērā, sociālajās aktivitātēs, mūžizglītībā, hobiju aktivitātēs, arī sociālo lomu pārskatīšanā. Aplūkotajā vecuma posmā tikai vīrieši ir otro un trešo reizi precējušies. Analītiskās iesaistīšanās pacēlums vērojams rezumēšanas fāzē uz 70 un 80 gadu robežas, kas īpaši intensīvs veic tiem, kuri vēl strādā.

Arī sieviešu pieņemtie izaicinājumi visizteiktākie ir 60–69 gadu vecumā, kaut strādājošās arī 70–79 gadu vecumā aktīvi iesaistās profesionālo interešu sfērā, bet ģimenei īpašus pienākumus uzņemas pat 80–89 gadu vecumā. Analītisku iesaistīšanos sievietes 60–69 gadu vecumā veic intensīvāk, gan strādājošās gan pensionētās. Īpašs pacēlums vērtību pārvērtēšanā pastāv pat 80–95 gadu vecumā.

5. tabula  
Izaicinājumi

Kritēriji	S 60–69		S 70–79		S 80–89	S 90–95
	strādā + pensija	pensijā	strādā + pensija	pensijā	pensijā	pensijā
Aktīva iesaistīšanās						
profesionālo interešu sfērā	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn
sociālajās aktivitātēs	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	nn
vaļaspriekos	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	nn	nn
ģimenes sadzīvē	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>
Jaunu ceļu (risinājumu) meklējumi						
personīgajā dzīvē	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
mūžizglītībā	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	nn
vaļaspriekos	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	nn
Dzīves pieredzes apkopošana,						
veidojot mācību grāmatas	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
veidojot metodiskos līdzekļus	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn
rakstot memuārus u.tml.	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
Analītiska iesaistīšanās						
sociālo lomu pārskatīšanā	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	nn
vērtību pārvērtēšanā	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>bn</u>	<u>bn</u>
atvērtība informācijai	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
atvērtība sociāliem kontaktiem, to uzturēšana	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>n</u>

6. tabula  
Izaicinājumi

Kritēriji	V 60–69		V 70–79		V 80–89		V 90–95
	strādā	strādā + pensija	strādā + pensija	pensijā	strādā + pensija	pensijā	pensijā
Aktīva iesaistīšanās							
profesionālo interešu sfērā	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>
sociālajās aktivitātēs	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
hobiju aktivitātēs	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>
ģimenes sadzīvē							
Jaunu ceļu (risinājumu) meklējumi							
personīgajā dzīvē	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	nn	nn	nn	<u>bn</u>
mūžizglītībā	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
hobiju aktivitātēs	<u>bn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	<u>bn</u>	nn
Dzīves pieredzes apkopošana							
veidojot mācību grāmatas	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	<u>rn</u>	nn	nn
veidojot metodiskos līdzekļus	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	nn	nn	<u>rn</u>	nn
rakstot memuārus u.tml.	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>
Analītiska iesaistīšanās							
sociālo lomu pārskatīšanā	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>n</u>	nn
vērtību pārvērtēšanā	<u>rn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>	<u>rn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
atvērtība informācijai	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>
atvērtība sociāliem kontaktiem, to uzturēšana	<u>rn</u>	<u>rn</u>	nn	<u>bn</u>	<u>bn</u>	<u>n</u>	<u>rn</u>

Pensionēto pedagogu potenciāls, ja analizē individuālos gadījumus, ir milzīgs un nenovērtēts. Literatūras skolotāja un žurnāliste A. Š. (72) kopā ar mazbērniem uztur lielu vasaras māju un dārzu ap to, kur visu silto mēnešu laikā regulāri rīko literāras pēcpusdienas, kuras ir gaidītas, populāras un pulcina vienkopus vietējo inteligenci.

Pedagogs V. Z. (96; 2007. gadā miris) apkopoja dzīves pieredzi literārās esejās, veidoja metodiskos līdzekļus un regulāri piedalījās pedagogijas vēstures pētnieku saietos līdz pēdējiem dzīves mēnešiem, vienlaikus aprūpēdams un koptdams savu paralizēto sievu, ar kuru kopā bija nodzīvoti vairāk nekā 60 gadu.

Pedagoģe Dz. M. 77 gadu vecumā uzsākusi darbu ar studentiem un kolēģiem Latvijas psiholoģijas vēstures veidošanā.

Pedagoģe B. R. (79) dzied pensionāru ansablī, ir Eiropas senioru deju dalībiece, pilda katoļu baznīcas draudzes vecākās amatu.

Skolotājs A. O. (90) ir praktizējošs gids un ķēries pie tūrisma vēstures rakstīšanas.

R. R. pēc darba tehnikumā atgriezusies dzimtajās mājās un kopā ar vīru izveidojusi savu dzimtas muzeju.

A. G. (76) 2007. gada septembrī uzsāka 56.darba gadu skolā, ir elegantākā matemātikas skolotāja, kurai daudz vaļasprieku: ceļošana, grāmatu lasīšana u. c.

J. G. (82) veic arheoloģiskos izrakumus visā Latvijā un ir izpētījis dažādus gadsimtus no mūsu tautas senvēstures, uzstājies Eiropas Arheologu asociācijas kongresā ar ziņojumu.

D. Z. (87) uzrakstījusi 500 lpp. grāmatu par savas dzimtas likteni un aizrautīgi turpina iepazīt Rietumu literatūru.

“Skolās vajadzētu mācīt, kā nodzīvot līdz 100 gadu vecumam. Pedagoģis, kas varētu to darīt, mums ir – tā ir mūsu skolotāja Irbīte!” A. I. joprojām ir moža un ņipra, un interesējas par pasaulē un Latvijā notiekošo (Šteinfelde I. “Mūžs gadsimta garumā”. Neatkarīgā, 21.01.2008).



Pensionētu pedagogu iespējas aktīvi bagātināt mūsu sabiedrību vēl ir nepietiekami apzinātas un novērtētas.

## Secinājumi

1. Pētot prioritātes un izaicinājumus dzīvesdarbības strukturēšanā, iegūti vienoti kritēriji, kas atspoguļo dinamiku 60–95 gadu vecumā.

Krasākās izmaiņas prioritātēs ir:

- profesionālās darbības iespējās,
- pārorientācijā:
  - nodarbošanās maiņa,
  - sociālo aktivitāšu maiņa,
  - palīdzība ģimenei pastiprināšana.

Notiek izteiktāka individualitātes stiprināšana:

- sievietēm 60–79 g.,
- vīriešiem 60–69 g.

Rūpes par veselību un ķermenisko labsajūtu ir izteiktas abiem dzimumiem (vīriešiem – sākot ar 70 g.)

Izaicinājumus pēc visiem kritērijiem biežāk pieņēmušas sievietes (aktīva un analītiska iesaistīšanās); jaunus ceļus gan vairāk meklējušas 60–69 gadus vecas sievietes.

- Dzīves pieredzes apkopošanā ir vienlīdz kūtri abi dzimumi.
- Vīriešiem analītiska iesaistīšanās izteiktāka 70–89 g., bet sievietēm – gan 60–69 g., gan 80–95 g.

2. Konstatētas ievērojamas kritēriju atšķirības dominējošo emocionālo stāvokļu vērtējumos.

Vīriešiem optimisms saistās ar “laimi dzīvot”, bet nožēla ar “tukši iztērētu laiku”; “esmu bijis nepraktisks, “netehnisks””; “manas zināšanas nav vajadzīgas”. Pēdējais kritērijs īpaši saasinās 70–79 g. gan strādājošajiem, gan pensionētajiem.

Sieviešu īpašie kritēriji ir nožēla par to, ka “maz laika esmu veltījusi ģimenei” (vīriešiem šādas atziņas nav!), un par “sabiedrības morālo līmeni”.

Vīriešus nesāpina tas, ka ir ierobežoti līdzekļi medikamentiem, veselīgam uzturam un labam apģērbam. (Varbūt tā ir sievas un citu tuvinieku problēma!)

Kopumā abiem dzimumiem humors saglabājas.

3. Pētījumā apstiprinās dzīves cikla stadiju pieeja (Cohen G., 2000, 2001), ar īpašām aktivitātēm atbrīvošanās un rezumēšanas fāzēs. Respektējot vecākās paaudzes dzīves īpaši dramatiskos notikumus (karš, pēckara dzīves atjaunošana, padomju laiks, vērtību pārvērtēšana neatkarīgās Latvijas atjaunošanas periodā u. c.), varam tikai apbrīnot tās vitalitāti, vajadzību un nepieciešamību pretstāvēt destruktīvam novecošanās procesam.

### **Izmantotie informācijas avoti**

Burnsaide I., Ebersole P. & Monea H. (1979) The later decades of life: Research and reflections. In: Burnside I. et al. Psychological caring throughout the life span. N.Y.: McGraw – Hill.

Cohen G. (2000) The Creative Age: Awakening Human Potential in the Second Half of Life. N.Y.: McGraw – Hill.

Helson R., Soto J. (2005) Up and Down in Middle Age: Monotonic and Nonmonotonic Changes in Roles, Status and Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 2; 194–204.

Johnson W., McGue M., Krueger R. (2005) Personality Stability in Late Adulthood: A Behavioral Genetic Analysis. *Journal of Personality*, vol. 73, No. 2; 523–551.

Karpova Ā. (2006) Sociālie priekšstati par prioritātēm un izaicinājumiem strādājošiem un pensionētiem pedagogiem 60–95 gadu vecumā. ATEE Spring University “Teacher of the 21 century: Quality education for quality teaching. R.: LU, 840–846.

Karpova Ā. (2007) Pensionēto skolotāju radošās iedvesmas un atklāsmes brīžu iezīmes. Radoša personība – V. R.: KZI, 2007, 59–69.

<http://un.by/news/world/2002/01-05-02-4.html>

### **Summary**

Today, each tenth inhabitant of the planet belongs to the age group of 60 and over. Every state and society must be interested in maintaining and keeping up the capacity for work and creative potential at each age, according to the age group's capabilities. This idea is topical in gerontopsychology since the 90s. The social representations of 175 retired teachers, aged 60–95, of their priorities, accepted challenges and predominant emotional states are explored in this paper.

**Keywords:** ageing, old age, priorities of lifeactivity.

## **PECULIARITIES OF PROSPECTIVE TEACHERS' REFLECTION TOPOŠO SKOLOTĀJU REFLEKSIJAS ĪPATNĪBAS**

**Albina Kepalaitė**

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

### **Abstract**

The purpose of this research is to disclose prospective teachers' features of reflection in the framework of Mezirow's transformational learning theory. Respondents were students of mathematics-informatics and philology. They answered a questionnaire for measuring the level of reflective thinking.

The results have shown that habitual actions are more characteristic of students of mathematics-informatics than of philology students. Reflection and critical reflection are more characteristic of the prospective teachers of philological specialization. Both specialization groups do not differ on the feature of understanding. Habitual activity is less characteristic of female students than of male students. These findings emphasize the necessity to develop reflective skills of prospective teachers, especially of those studying formal and natural sciences.

**Keywords:** reflection, prospective teacher, transformational theory.

### **Introduction**

Socio-economic, scientific, technical and spiritual development of the society determines the relevance of the need to educate a professional that is able to act adequately in changing conditions and learn continuously. Therefore, professional specialist training in higher education schools should comprise not only mastering the system of knowledge but also development of knowledge of learning from one's own experience. Every professional situation presents a potentially new experience that has not been recorded in books or described by rules. Encountering a task, a specialist harmonizes theoretical knowledge with the reality and evaluates their compatibility, the effectiveness of the decision made, discusses the consequences and projects the ways of changing actions. This becomes possible if reflection skills are present.

In recent years, the problem of reflection becomes more and more topical in the aspect of professional activity and professional training. The psychology of professional activity treats reflection as one of the most important conditions of professional becoming. It manifests itself by the ability of the subject to improve in the domains of personality, professionalism and creativeness continuously. Reflexivity is particularly relevant for people of the professions based on people's interrelations. In this case, it is ineffective to apply knowledge directly due to the ambiguous and unpredictable professional situation. Teacher's profession should be particularly noted because teacher's interaction with pupils is permanently changing, multiple, irregular and difficult to define (Parkay, Hardcaste, 1990). This hinders regulation of teaching-learning activities, which are often spontaneous. Under such conditions, a teacher's professionalism manifests itself by the reflective ability to integrate practical experience and theoretical knowledge, searching for an optimal solution of pedagogical problems (Barlow, 1985). Besides, a teacher, understanding pupils' interests and expectations, needs to regulate his/her teaching activities and assist the formation of self-regulatory mechanisms. Thus, reflection in the teacher's activity manifests itself as an ability to project and adequately evaluate his/her teaching, educational and diagnostic activity. Therefore, reflection is one of the most important personality features, determining professional aptitude and adaptability to the profession. Besides, the education reform, implementation of new teaching programmes becomes effective due to integration of the teachers' existing practical and theoretical

readiness. Such integration is possible due to the mechanism of reflection. Therefore, development of reflective features should become the most important objective of teachers' professional training. Meanwhile, development of reflection in teacher training at higher education institutions receives insufficient attention. The contradiction between unsatisfactory development of reflection and the requirements raised for the teacher to implement this component in practice determined the issue of this research.

### **Concept of reflection**

The concept of reflection is understood from philosophical and psychological standpoints: from the philosophical standpoint the phenomenon of reflection is related to the analysis of the very thinking and treated as the ability of thinking to observe one's own cognitive processes, proceeding from the activity to the mental plan. First the concept of reflection was attempted to explain in philosophers' works. In order to understand the phenomenon of reflection better, it has to be analysed historically. Among the first who introduced the concept of reflection was D. Lökk, who derived the man's psychological experience from two different sources: senses and reflection. In his opinion, reflection is perception and evaluation of our thinking and thinking processes. G. Leibniz's views did not differ from D. Lökk's attitudes significantly. He just emphasised that reflection assists to recognise the man's ability to distinguish between what is perceivable and what follows perception. I. Kant distinguished between what is reflection and what is not, stating that reflection is not related with extrinsic objects and does not receive information directly from them. Reflection enables to insert the relation to the cognitive ability into knowledge interaction. I. Fichte stated that reflection takes place in consciousness and is opposite to extrinsic perception. F. Hegel stated that reflection helps to overcome the limitations of immediate cognisance and enables to see controlling and creating basis of knowledge.

Thus, from philosophical standpoints, the phenomenon of reflection is related to the analysis of thinking. When psychology turned into an independent science, due to its natural science methodology, the problem of reflection was not investigated. At the end of the 19<sup>th</sup> century, behaviourism theory did not acknowledge consciousness and herewith rejected the category of reflection. Such behaviouristic attitude has been criticized by other psychology theories that appeared at the same time (psychoanalysis, gestalt psychology, humanistic psychology). This was one of the preconditions that assisted in incorporation of the phenomenon of reflection in psychological research (Карпов, 2004).

In psychology, reflection is understood as a process through which a man cognises his/her own mental actions and states. Reflection is most often treated as one of organisational principles of mental development and mental processes (Рубинштейн, 1998; Piaget, 2002 et al.). The interdisciplinary nature of this phenomenon explains the shortage of experimental research, the object of which would be the phenomenon of reflection. Thus, both the existing theoretical research and experimental material are manifold, difficult to structure; it is difficult to define the psychological content of reflection (Карпов, 2004). Another way was chosen – to describe various forms, kinds and aspects of reflection. J. Dewey (1998) described reflective thinking as an active and cautious consideration of beliefs or as the form of such cognition that promotes investigation of facts, confirmation or denial of further conclusions. Common reaction to the situation, which has turned into a skill, is not reflective like the situation that is taken for granted. Reflection appears when difficulties or doubts arise or a problematic situation is created.

D. Shön (1983, 1987) in his works distinguishes several forms of reflection. Reflection in action takes place when a professional solves a problem here and at the current moment, when he/she is involved in action and certain relations. Reflection of action, of acts, appears before the action or after it. An unexpectedly arisen problem promotes reflection because it enables

getting ready for an activity and evaluating it afterwards. Such analysis comprises not only the contents of reflection but also teaches to reflect.

Similarly to the above mentioned authors, J. Mezirow (2000) states that a man starts to reflect having encountered a disorientating dilemma. He points out three possibilities or levels of reacting to that dilemma. J. Mezirow uses the term of critical reflection. It is the reflection of assumptions, opinions which supports a person's basic beliefs. Thanks to such analysis of assumptions, a man realises why one perceives, thinks and behaves in a certain way. Critical reflection discloses existing assumptions which have not been expressed verbally. Other forms of reflection are content reflection and process reflection. Content reflection is directed at the investigation of perception, thinking, feelings and actions. By process reflection it is sought to investigate how perception, thinking, feelings and actions take place and to evaluate the efficiency of these mental processes. Content and process reflection enables to change a person's specific beliefs, which J. Mezirow refers to as meaning schemes. Reflection on assumptions or critical reflection creates conditions to change the fundamental system of beliefs, value orientations; therefore, it is an important factor for personality's development. J. Mezirow also indicates that there exists a possibility to react to the situation in a usual way, unconsciously. Such type of reaction is not ascribed to the acts of reflection. The understanding when a person accepts and rearranges information not relating it to the new situation is also not ascribed to reflection.

In Lithuania, reflection is analysed in the educational aspect in theoretical works (Jovai a, 1998) and experimental research that forms reflection (Teresevičienė, Gedvilienė, 2001; Baranauskienė, 2002). Reflection development and its fostering is very topical; however, so far no research has been conducted to disclose this phenomenon in the context of professional specialists' training, identifying the type of involvement in reflection in an academic situation. Thus, the **aim** of this research is to identify the peculiarities of different profile prospective teachers' involvement in reflection in an academic situation regarding gender.

## Methods

A questionnaire has been employed, based on J. Mezirow's levels of reflectiveness: habitual actions, understanding, reflection and critical reflection (Kember, Leung, Jones, Loke, McKay, 2000). Respondents had to evaluate every statement, using Likert type scale in five assessment ways. The value of the internal consistency of the whole questionnaire – Cronbach's alfa – is 0.64. The internal consistency of the questionnaire is satisfactory but suitable for group studies.

Respondents were 145 students of the Faculty of Mathematics and Informatics and 153 third- and fourth-year students of the Faculty of Philology, prospective teachers. Data were analysed by non-parametric Mann Whitney criteria (Mann Whitney U) and K-means cluster analysis.

## Results

The data of the questionnaires were compared according to the profile of studies and with regard to gender. As it may be seen in Table 1, the students' philologists have higher scores of understanding, reflection and critical reflection. Therefore, it may be maintained that in an academic situation during lectures and practice classes, understanding, reflection and critical reflection are characteristic to them. Meanwhile, lower scores reflect typical (formal) material mastering strategies (see Table 1).

The students of mathematics-informatics are characterised by less expressed habitual actions and critical reflection and on the average expressed understanding and reflection in the academic situation. The scores of habitual actions of students of mathematics-informatics



statistically significantly exceed the scores of philologists ( $p < 0.01$ ). However, other scores show that philologists statistically significantly overscore students of mathematics-informatics in reflection ( $p < 0.001$ ) and critical reflection ( $p < 0.001$ ) (see Table 1). The philologists' level of understanding is significantly higher than that of the students of mathematics-informatics, but a statistically significant difference has not been found ( $p > 0.05$ ).

Table 1

**Differences in reflectivity levels among students of philology and mathematics-informatics**

Name of scale	Students of mathematics-informatics		Students of philology		Mann Whitney U	p
	Mean	Standard deviation	Mean	Standard deviation		
<b>Of habitual actions</b>	12.19	2.81	10.60	3.02	3582.5	0.01*
<b>Of understanding</b>	17.55	2.17	18.56	2.12	23593.0	0.07
<b>Of reflection</b>	15.06	4.54	16.58	2.22	3889.5	0.02*
<b>Of critical reflection</b>	14.62	3.13	16.57	2.54	3277.5	0.001***

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; p < 0.001 \*\*\*

Data distribution was compared with regard to gender only for students of mathematics-informatics because the ratio of male and female students was too low in the philologists' group. Statistically significant difference ( $p < 0.001$ ) regarding habitual actions has been identified: the mean of female students' answers (10.85) is lower than that of male students (13.27).

Table 2

**Combinations of reflection levels of the students-philologists**

Name of scale	Centre of 1st cluster	Centre of 2nd cluster	Centre of 3rd cluster	Centre of 4th cluster
<b>Of habitual actions</b>	7	8	13	16
<b>Of understanding</b>	16	18	17	20
<b>Of reflection</b>	13	17	17	19
<b>Of critical reflection</b>	11	17	18	12
<b>Students (%)</b>	12	23	57	8

Seeking to identify characteristic combinations of reflection means for students of each study profile, cluster analysis has been carried out. It enabled distinguishing four clusters in each student group (see Table 2, 3).

First philologists' cluster is comprised of students (12%) with low scores of habitual actions, moderate scores of reflection, critical reflection and higher scores of understanding. Second cluster is comprised of students (23%) with low scores of habitual actions and high scores of understanding, reflection and critical reflection. Third cluster is comprised of students (57%) with moderate scores of habitual actions and high scores of understanding, reflection and critical reflection. Fourth cluster consists of students (8%) with moderate scores of habitual actions, critical reflection and with high scores of understanding and reflection.

The majority of students of mathematics-informatics (43%) belong to the first cluster, which has of low scores of habitual actions and critical reflection and moderate scores of understanding and reflection. 34% of students of mathematics-informatics belong to the fourth cluster, which has high scores of habitual actions and understanding, moderate scores of reflection and low scores of critical reflection. The smallest part of students in this group (8%) belongs to the second cluster, which has low scores of habitual actions and high scores of understanding, reflection and critical reflection. The remaining share of students (15%) makes up the third cluster, to which moderate scores of all scales are ascribed.

Table 3

**Combinations of reflection levels of the students of mathematics-informatics**

Name of scale	Centre of 1st cluster	Centre of 2nd cluster	Centre of 3rd cluster	Centre of 4th cluster
<b>Of habitual actions</b>	7	4	16	18
<b>Of understanding</b>	14	20	16	19
<b>Of reflection</b>	10	19	16	16
<b>Of critical reflection</b>	7	18	17	10
<b>Students (%)</b>	43	8	15	34

Thus, the combinations of reflection levels demonstrate that the students of philology are characterised by moderate scores of habitual actions and high scores of understanding, reflection and critical reflection, whilst the majority of students of mathematics-informatics have low scores of habitual actions, critical reflection and moderate scores of understanding and reflection.

**Discussion of the results**

Results show that students of both groups are mostly characterised by understanding and reflection during lectures and practice classes. It must be noted that the same configuration of cognitive strategies is characteristic to all age groups. This corresponds to the regularities of medical students (Kember, Leung, Jones, Loke, McKay, 2000) and teachers (Kepalaité, 2006) that have been investigated using a variation of the same questionnaire. Besides, the less expressed critical reflection could be explained by the fact that it requires more profound changes and deepening one's values and beliefs. Such analysis requires sufficient time; it causes difficulties and is painful (Champagne, Gunstone, Klopfer, 1985; Strike, Posner, 1985).

The students of mathematics-informatics employ the strategies of understanding, reflection and critical reflection during learning and action less than the students philologists. Meanwhile, strategies of habitual actions are more employed by the students of mathematics-informatics than the philologists. One of the reasons explaining these differences could be peculiarities of cognitive development, disparate subject concerning prospective teachers. It may be assumed that different study profiles – mathematics-informatics and humanities – are chosen by students with an already different cognitive structure, which is yet more consolidated by the chosen study profile.

Besides, students lack professional experience that they could relate to the delivered subjects, seeking to transfer the acquired knowledge to professional situations that are meaningful to them. Therefore, they are characterised by habitual actions during learning: they accept information without thinking, do not give meaning to it and rely on memory. Due to the variety of subjects students have fewer opportunities to relate the received knowledge to practical situations. Due to a high load of academic work, specificity of exact sciences and lack of meaningful learning skills, students of mathematics-informatics are less bound to contemplate, test the substantiation of statements, theories (reflect) and analyse the deeper fundamentals of one or another perception or understanding (critical reflection). It can be assumed that due to the specificity of their subject, students of philology, accepting information, not only personally give meaning to it, consider their beliefs and values, but also develop them.

Thus, the study demonstrated differences in the levels of reflection regarding the profile of studies in an academic situation. The recorded differences could have been initiated by personality features, thinking, learning styles, peculiarities of cognitive activities, as well as the peculiarities of the academic situation – the subject of studies.

Bearing in mind that reflection manifests itself and is formed in problematic situations, special reflection-developing procedures in learning situations can be planned for the students of

mathematics-informatics. Their effectiveness and connection of reflection with personality features, thinking and learning styles could be an object of further investigation.

## Conclusions

Research results demonstrate that habitual actions are more characteristic of students of mathematics-informatics than of students of philology. The students of mathematics-informatics lag behind the students philologists in expression of understanding, reflection and critical reflection. Lower expression of habitual actions of female students of mathematics-informatics has been identified in comparison to male students of the same profile. The recorded differences could have been initiated by personality features, thinking, learning styles, peculiarities of cognitive activities, as well as the peculiarities of the academic situation – the specificity of studies.

## Literature

1. Baranauskienė, R. (2002) Aukštojo mokslo paradigmos virsmas ir jo raiška taikant studijų reflektvyviają praktiką. Edukologijos daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai: ŠU.
2. Barlow, D. L. (1985) *Educational psychology*. Chicago, IL: the University of Chicago Press.
3. Champagne, A., Gunstone, R., Klopfer, L. (1985) Effecting changes in cognitive structures among physics students. In: L. West, A. Pines (Eds.) *Cognitive structure and conceptual change* (p. 163–187). New York: Academic Press.
4. Dewey, J. (1998) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
5. Jovai a, L. (1998) *Apie mūsų būti*. Vilnius: Agora.
6. Kepalaitė A. (2006) Pedagogų refleksijos ypatumai akademinėje situacijose // Ugdymo psichologija – 2005, p. 51–56. – ISSN 1392-639X-14.
7. Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J. et al. (2000) Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25, 4, p. 381–396.
8. Mezirow, J. (2000) Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (p. 3–34). San Francisco: Jossey-Boss.
9. Parkay, F. W., Hardcaste, B. (1990) *Becoming a teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
10. Piaget, J. (2002) *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai.
11. Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
12. Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Strike, K. A., Posner, G. J. (1985) A conceptual change view of learning and understanding. In: L. H. T. West, A. L. Pines (Eds.), *Cognitive Structure and Conceptual Change* (p. 211–231). New York: Academic Press.
14. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2001) Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybės: patirtis ir refleksija. *Pedagogika*, 51, p. 133–145.
15. Карпов, А. В. (2004) *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. М.: И-т психологии РАН.
16. Рубинштейн, С. Л. (1998) *Основы общей психологии*. СПб.

## LĪDZATKARĪBAS FENOMENA TEORĒTISKIE ASPEKTI THE THEORETICAL ASPECTS OF THE PHENOMENON OF CO-DEPENDENCE

Ilona Laizāne, Lūcija Rutka

Latvijas Universitāte

### Anotācija

Jēdziens "līdzatkarība" Latvijā ir maz pazīstams. Šis jēdziens radās, izpētot ģīmisko atkarību dabu, to ietekmi uz cilvēkiem un uz viņu tuviniekiem. Alkoholīķis ir atkarīgs no alkohola, bet viņa tuvinieks – no paša alkoholiķa. Līdzatkarībai ir savas specifiskas iezīmes – tā ir atkarība, kurā netiek apmierinātas līdzatkarīgā emocionālās vajadzības. Šāda līdzatkarība izpaužas cilvēkiem, kuri nāk no disfunkcionālām ģimenēm, kur ir traucētas savstarpējās emocionālās attiecības, kā arī cilvēkiem, kuri bērnībā pārdzīvojuši psihiskas traumas.

Ārzenju literatūras avotos līdzatkarību apraksta dažādi: kā uzvedības traucējumus, slimību, personības attīstības traucējumus, simptomus, emocionālo stāvokli. Taču visi autori ir vienisprāt par to, ka tie ir noteikta tipa jaukti personības traucējumi, kas būtiski atšķiras no citiem personības traucējumiem.

**Atslēgvārdi:** līdzatkarība, alkohola lietošana, uzvedības traucējumi.

To cilvēku skaits, kuri sirgst ar dažāda veida atkarībām, palielinās. Likumsakarīgi pieaug arī līdzatkarīgo skaits. Latvijā pirmās atkarības sāk izpausties jaunākajā skolas vecumā: atkarība no datorspēlēm, azartspēlēm, nikotīna, alkohola u. c. Bieži vien tuvinieki tā vietā, lai atbalstītu atkarības pārtraukšanu, to netieši veicina. Parasti tas notiek tādos gadījumos, ja tuvinieks ir kļuvis līdzatkarīgs, pašam to neapzinoties. Tāpēc svarīgi ir izprast līdzatkarības būtību un atpazīt tās izpausmes.

**Pētījuma mērķis:** atklāt līdzatkarības teorētisko būtību un izpausmes veidus.

**Pētījuma metode:** zinātniskās literatūras analīze. Līdzatkarības jēdziens pasaulē ir pazīstams kopš pagājušā gadsimta septiņdesmito gadu beigām, bet Latvijā līdzatkarība vēl nav pētīta. Sākumā aplūkosim līdzatkarības jēdziena rašanās vēsturi un pēc tam jēdziena būtību un izpausmes veidus.

### Līdzatkarības jēdziens un tā rašanās vēsture

*Līdzatkarība – ievainoto dvēseļu deģa. (R. Burney)*

Ģimene ir katra cilvēka primārā vide, kas ir daļa no apkārtējās sabiedrības, un visi procesi, kas notiek ģimenē, skar visas sabiedrības attīstību. Līdz ar alkoholisma kā visplašākās atkarības straujo izplatību un citu ģīmisko vielu atkarību izplatīšanos pasaulē, uzsākta arī atkarīgo ģimenes locekļu apsekošana un pētīšana.

Amerikā pagājušā gadsimta piecdesmitajos gados attīstījās Anonīmo alkoholiķu kustība. Tieši šajā laikā alkoholisms tika nosaukts par slimību. Piecdesmito gadu beigās sākās ārstēšanas centru dibināšanas kustība. Šajos centros uzmanība galvenokārt bija pievērsta pašam alkoholiķim, atstājot novārtā alkoholiķa ģimeni (Schaeff, 1986).

Ārstēšanas centros tika konstatēts, ka liela vairumam alkoholiķu ģimeņu locekļu piemīt līdzīgas īpašības un uzvedība. Sākās šo ģimeņu pētījumi, un tika ieviests jēdziens "co-alcoholic" (angl.) – "līdzalkoholiķis", kurš raksturoja alkoholiķim svarīgās un ar viņu cieši saistītās personas. Pēc tā laika pārliecības alkoholiķis ir piesaistīts alkoholam – atkarīgs no

tā, un līdzalkoholiķis ir īpašā veidā piesaistīts alkoholiķim – atkarīgs no tā. Tika uzskatīts, ka alkoholiķu ģimenes saslīma tikai tāpēc, ka alkoholiķis lietoja alkoholu.

Līdz ar narkotiku ekspansiju pagājušā gadsimta 60. gados alkoholisma ārstēšanas centri kļuva par ķīmiskās atkarības ārstēšanas centriem, un līdzalkoholiķi – par līdzatkarīgajiem. Tikai 70. gadu beigās ģimenes sistēmas pētnieki sāka pētīt šo līdzatkarīgo ģimeņu uzvedības modeļus. Sākās šo ģimeņu un to pēcnācēju – alkoholiķu un narkomānu bērnu uzvedības pētījumi (Subby, 198; Wegscheider-Cruse, 1985).

Jēdziena “līdzatkarība” (*codependence*) rašanās saistīta ar alkoholisma slimības modeli (Johnson, 1980) un ģimenes sistēmas jēdzienu (Wegscheider-Cruse, 1989). “Līdzatkarība” ir atvasināta no laulāto draugu un bērnu “līdzalkoholiskās” uzvedības ģimeņu sistēmās, kurās valda atkarība no ķīmiskajām vielām (Friel J., Friel L., 1988). J. Fraieli un L. Fraieli novēroja, ka ģimenes locekļi bieži uzvedas tā, lai psiholoģiski aizsargātu alkoholiķi un palīdzētu tam izdzīvot, tādējādi slimību izplatot no viena indivīda uz visu ģimenes sistēmu (Ackerman, 1983; Black, 1979; Woititz, 1983).

Profesionāļu vidū līdzatkarības jēdzienu sāka lietot pagājušā gadsimta septiņdesmito gadu beigās. Tas parādījās vairākās Minesotas klīnikās vienlaikus. Roberts Sabijs (Subby, 1988) un Džons Fraieli (Friel, 1988) uzsvēra, ka sākumā šo jēdzienu lietoja, lai aprakstītu to personu vai personas, kuru dzīve tika ietekmēta no tā, ka viņš bija piesaistīts kādam, kuram bija ķīmiska atkarība. Līdzatkarīgais bija vīrs vai sieva, bērns vai ķīmiski atkarīgā partneris. Par līdzatkarīgo tika uzskatīts tas, kuram bija attīstījusies līdzatkarība – “neveselīga” dzīves uztvere, kas bija reakcija uz kāda cita cilvēka atkarību no alkohola lietošanas.

Pētnieki saprata, ka bērnības emocionālās traumas atstāj ļoti dziļu iespaidu uz pieaugušas personas uzvedību. Tika arī konstatēts, ka neārstētās traumas un to radītās, zemapziņas diktētās uzvedības normas var noteikt personas uzvedību, tai attīstoties. Tiek atkārtotas tās pašas uzvedības formas, kuras tika iepazītas bērnībā (Burney, 2001).

Terapeits R. Burnejs (Burney, 2001) apraksta situāciju ar karavīriem. Karavīrs karā ir spiests apspiest savas emocijas, lai izdzīvotu. Tā rezultātā rodas emocionāla trauma. Taču vēlāk šīs aplāpētās emocijas var radīt būtiskas sekas, jo emocijas noliedzoša persona noliedz daļu no sevis. Tāpat kā karā, arī disfunkcionālās ģimenēs bērni cenšas apspiest savas emocijas, kuras izraisa redzētais – vecāku alkoholisms, psihiskās un fiziskās slimības un to sekas, nežēlība, vardarbība, depresija, deprivācija (no *deprivatio* – atstumtība), incests utt. Viņi dzīvo vidē, kura sniedz nevis drošību un attīstību, bet tieši pretējo – briesmas un apspiestību. Un tas nav saistīts ar to, ka viņu vecāki ir slikti vai dara nepareizi – arī viņi ir dzimuši kara lauka vidū, jo karo paši ar sevi. R. Burnejs uzsver, ka līdzatkarība ir posttraumatiskā stresa sindroma visspēcīgākā forma.

## Līdzatkarības būtība

Līdzatkarība rodas un attīstās līdztekus atkarībai. Pēc Starptautiskā slimību klasifikatora ICD-10 un ASV izstrādātās “Diagnostikas un statistikas rokasgrāmatas DSM-IV” atkarība definēta kā simptomu grupa, ko veido uzvedības, kognitīvi un somatiski simptomi, kas radušies pēc vielu atkārtotas lietošanas un tipiskos gadījumos izraisa stipru tieksmi pēc vielas, grūtības pašam kontrolēt tās lietošanu par spīti tās kaitīgām sekām; pacients dod priekšroku vielas lietošanai salīdzinājumā ar citām nodarbībām un pienākumiem, pieaug tolerance, un dažreiz rodas somatisks abstinences stāvoklis.

Pēc Pasaules Veselības organizācijas definīcijas par atkarību uzskatāms slimīgs stāvoklis, ko raksturo vairākas pazīmes: uzmācīga tieksme pastāvīgi vai periodiski atkārtot atkarību izraisošās vielas lietošanu; tolerance; nav iespējams atteikties no narkotiskās vielas tālākas lietošanas; lietotāja periodiska vai sistemātiska intoksikācija, kā arī fiziskās un psihiskās veselības pasliktināšanās.



Ilgstoši atrodoties atkarīgā tuvumā un veidojot savstarpējās attiecības ar to, var attīstīties līdzatkarība. Līdzatkarības problēma ir pievērsusi sev ievērojamu uzmanību, vispirms jau kā intereses pieaugums par alkoholiķu disfunkcionālajām ģimenēm un alkoholiķu bērniem. Daudzi aprakstoši pētījumi ir identificējuši specifiskas problēmas, kuras rodas alkoholiķu ģimenēs (Ackerman, 1983; Black, 1979; Woititz, 1983).

Daudzi pētnieki pēc tam šiem atklājumiem ir snieguši empīrisku atbalstu (Chassin, Mann, Sher, 1988; Pilat, Jones, 1985; West, Prinz, 1987).

Iekļaujot līdzatkarības jēdzienu starppersonu ietvarā, uzsvars tiek likts uz to, ka cilvēki, kuri nekad nav iemācījušies apmierināt savas vajadzības pēc mīlestības un drošības, var apgūt jaunas starppersonu attiecību prasmes.

Pirmā Amerikas Nacionālā līdzatkarības jautājumiem veltītā konference definēja līdzatkarību kā "sāpīgas atkarības modeli no piespiestas uzvedības un citu novērtējuma, cenšoties atrast drošību, pašvērtību un identitāti" (Laign, 1989). Šāda veida definīcijas plašums un neviennozīmīgums samazina tās nozīmi un devalvē šo terminu.

Populāra līdzatkarības kustības aktīviste M. Bītija (Beattie, 1987) ir aprakstījusi līdzatkarību kā "emocionālu, psiholoģisku stāvokli, kas radies tāpēc, ka uz indivīdu ilgstoši iedarbojušies vairāki nomācoši noteikumi, kuri ir atturējuši indivīdu no atklātas savu jūtu izrādīšanas, tāpat arī no tiešas personisko attiecību problēmu apspriešanas."

Garīgās veselības un arī līdzatkarības pētnieks S. Smelijs (Smalley, 1982) secina, ka līdzatkarība ir modelis, kurš ietver dzīves uzskatus, apgūto uzvedību un ierastās izjūtas, kas padara dzīvi sāpīgu. Viņš uzsver līdzatkarīgo personu ārējo kontroli, kas liek šiem indivīdiem paļauties uz lietām, kas atrodas ārpus viņiem – liktenim, laimei, izdevībai, pašvērtībai. Arī R. Sabbijis (Subby, 1987) pierāda, ka līdzatkarīgie organizē savu dzīvi, balstoties uz citu cilvēku vērtībām un standartiem, un ka viņiem ir skaidri izteiktas problēmas ar intimitāti, bezspēcības jūtām, atzinības meklējumiem un nereālas cerības uz pašcieņu.

S. Vēgšeldere-Krūza (Wegsheider-Cruse, 1985) atzīmē, ka līdzatkarīgie ir pārņemti ar kādu personu vai objektu līdz tādai pakāpei, ka pārējās attiecības tiek negatīvi ietekmētas. Pēc autora definīcijas, līdzatkarīgie ir visas personas

- 1) kuras mīl alkoholiķi vai ir laulībā ar viņu,
- 2) kurām ir viens vai vairāki alkoholiķi vecāki vai vecvecāki,
- 3) kuri ir uzauguši "emocionāli represīvā ģimenē".

S. Vēgšeldere-Krūza uzskata, ka šī definīcija varētu aptvert līdz 96% no visiem iedzīvotājiem. Līdzatkarība ir slimīgs stāvoklis, tas ir izdzīvošanas līdzeklis cilvēkam nelabvēlīgās ģimenes attiecībās. Pēc S. Vēgšaideras-Krūzas domām, līdzatkarībai ir raksturīgi

- maldī, noliegšana, pašapmāns;
- kompulsīvas darbības (neapzināta iracionāla uzvedība, par kuru cilvēks var nožēlot, bet turpināt darboties, it kā virzītos ar iekšēju spēku);
- iesaldētas jūtas;
- zems pašvērtējums;
- ar stresu saistīti veselības traucējumi.

Attīstoties ģimenes sistēmas uzvedības pētījumiem, jēdziena "līdzatkarīgais" būtība paplašinājās. Ar to apzīmē īpašu uzvedības veidu. Astondesmito gadu beigās par līdzatkarīgajiem uzskatīja cilvēkus – labdarus, kas ieņēma upura vai glābēja lomu. Tika konstatēts, ka līdzatkarīgais nav slimis tāpēc, ka viņš ir saistīts ar atkarīgo, bet gan tieši šis atkarīgais ar savu slimību viņu piesaista, jo visiem līdzatkarīgajam bija raksturīga noteikta bērnības pieredze, kuru atkarīgais centās izmantot.

Šobrīd jēdziens “līdzatkarība” aizvien vairāk tiek lietots, aprakstot dažādas disfunkcionālas attiecības, īpaši starppersonu kontekstā.

Rezumējot iepriekš teikto, varam secināt, ka līdzatkarība attīstās ģimenē, kur kāds no vecākiem vai vecvecākiem ir bijis atkarīgais un kur cilvēks spiests pārdzīvot virkni nomācošu faktoru, kas neļauj viņam izrādīt savas emocijas. Līdzatkarība ir savdabīgs dzīves modelis, kurā izpaužas līdzatkarīgā uzskati, attieksme, uzvedība un emocijas.

### **Līdzatkarība kā uzvedības traucējums**

T. Sermaks (Cermak, 1986, p. 15–20) līdzatkarību definē kā uzvedības traucējumus un iesaka to diagnosticēt kā

- adaptācijas traucējumus,
- posttraumatiskā stresa izraisītus traucējumus,
- personības traucējumus vai atkarību no kaitīgiem ieradumiem.

Uzvedības traucējumus apvieno problemātiskas uzvedības simptomu grupa, kuru raksturo četri uzvedības veidi: agresija pret cilvēkiem vai dzīvniekiem, īpašuma bojāšana, melošana, zagšana, likumu un normu pārkāpumi. Uzvedības traucējumu rašanos var ietekmēt sociāli, psiholoģiski un bioloģiski faktori (American Psychiatric Association, 1994).

V. Medenhola (Medenhall, 1996, p. 75–86) sniegtajā definīcijā līdzatkarība aplūkota kā disfunkcionālas uzvedības modelis, kas piemīt šādām personām:

- alkoholiķim vai tādām, kurš alkoholu nelieto, bet kuram viens no vecākiem bijis alkoholiķis vai narkomāns;
- alkoholiķim vai tādām, kurš alkoholu nelieto, bet kuram viens no vecākiem ir līdzatkarīgs;
- alkoholiķim vai tādām, kurš alkoholu nelieto, bet kura laulātais ir atkarīgs;
- alkoholiķim vai tādām, kurš nelieto alkoholu, bet kuram ir atkarīgs bērns;
- alkoholiķim vai tādām, kurš alkoholu nelieto, bet kuram ir līdzatkarīgs vai atkarīgs kāds no vecvecākiem.

V. Medenhols alkoholiķu laulātos raksturo kā līdzatkarīgos, kuri ir paštaisi, atturīgi, kontrolējoši, klusi, nervozi, sevi neieredzoši, kritiski, negodīgi, iecietīgi, vientuļi, iebiedēti, pasīvi, jauni, netieši, liekulīgi, blēdīgi, depresīvi, nepārliecināti par sevi, ar tieksmi uz salīdzināšanu, atzinību alkstoši, pārlieku nodarbināti, noliedzīgi, meļi, apjukusi, grūtsirdīgi, nespējīgi komunicēt, bailīgi, vainīgi, ar nabadzīgu paštēlu, cerības zaudējuši, glābiņu meklējoši darbā, ar vāju veselību, centrēti uz sevi, bet fokusēti uz citiem.

### **Līdzatkarība kā slimības process**

Citi autori līdzatkarību saskata vairāk kā slimības procesu, kas attiecināms uz jebkādu atkarību un kas neārstēts ar laiku pasliktinās. Ārste A. Šīfa (Schaefer, 1986), uzskata, ka daudzas psiholoģiskās un uzvedības problēmas ir “atkarības procesa” izpausmes, kas ir pamatā alkoholismam un līdzatkarībai. Viņa arī apraksta to, kā līdzatkarībā esošais obligātuma aspekts var novest pie darbaholisma, attiecību atkarības, azartspēļu atkarības, bulīmijas un anoreksijas.

Ārsts K. Vitfīlds (Whitfield, 1989) lieto šaurāku terminu “ko-alkoholisms”, lai aprakstītu līdzatkarību un definē to kā “veselības problēmu, neadaptētu vai problemātisku uzvedību, kas ir saistīta ar dzīvošanu, kopā strādāšanu vai citādi ciešu saistību ar alkoholiķi”.

T. Sermaks (Cermak, 1986, p. 15–20) arī piekrīt līdzatkarībai kā slimības modelim, un ir izstrādājis kritēriju kopumu, kas ļautu iekļaut līdzatkarību slimību klasifikatorā.

1. Pašuzupurēšanās – personisko vajadzību upurēšana, lai apmierinātu citu vajadzības. Pašvērtējuma paaugstināšana, iespaidojot, kontrolējot savas un citu emocijas un uzvedību, neskatoties uz to, ka šādas rīcības acīmredzamās, nelabvēlīgās sekas ir disfunkcionālu attiecību veidošanās un pārmērīgi liels enerģijas patēriņš.
2. Identitātes sajukums – savas identitātes zaudēšana intīmās attiecībās. Trauksme, intimitātes un šķiršanās robežu izkropļošana.
3. Uzmākšanās – citu uzvedības kontrolēšana, uzraugot, vainojot un manipulējot. Atbildības uzņemšanās par citu vajadzību apmierināšanu.
4. Uzlabošana – nereāli augstas gaidas (*expectations*) pret sevi un citiem, kuru rezultāts ir perfekcionisms vai neatbilstība prasībām.
5. Kaitīgus ieradumus veicinoša uzvedība – piespiedu uzvedība, lai varētu kontrolēt savas emocijas.

### Līdzatkarīgās personas raksturojums

Šobrīd jēdziens “līdzatkarība” ietver sevī uzvedību, kurā partneri ir atkarīgi viens no otra. To nosaka arī ģimenes sistēmas dinamikas pētījumi, kuros atklājas, ka noteiktās ģimenes sistēmās bērni pieņem noteiktas lomas atbilstoši ģimenes dinamikai. Šīs lomas var būt gan agresīvas, gan vairāk pasīvas atbilstoši konkurences līmenim ģimenē un tam faktam, ka attīstības laikā bērnam jāapgūst dažādi uzvedības modeļi, lai justos kā indivīds.

ASV pētnieki (Black, 1981; Beattie, 1989; Fischer, 1992) ir nonākuši pie secinājuma, ka līdzatkarīgie ir cilvēki no nelabvēlīgām ģimenēm, kurās nav viena no vecākiem vai vecāki ir alkoholiķi, bērni, kas bijuši pakļauti vardarbībai, cilvēki ar bērnības traumām, t. i., cilvēki no disfunkcionālām ģimenēm.

Kaut arī atkarības ir dažādas, līdzatkarīgie cilvēki uzvedas ļoti līdzīgi. Viņi nepārtraukti un ļoti aktīvi kontrolē savu tuvinieku dzīvi. Viņi ir pārliecināti, ka viņi vislabāk zina, kā vajag uzvesties ģimenē, un neļauj citiem izpaust savu individualitāti. Lai pastiprinātu kontroli, viņi izmanto draudus, padomus, piespiešanu, spiedienu. Viņus vieno vēlēšanās izglābt citus, rūpēties par citiem, pārkāpjot saprāta robežas. Visbiežāk līdzatkarīgie izvēlas profesijas, kuru mērķis ir palīdzēt citiem: skolotāji, medicīnas darbinieki, psihologi, audzinātāji u. c. Uzņemoties atbildību par citiem, viņi paliek bezatbildīgi paši pret sevi, neseko tam, ko viņi ēd, kā izskatās, cik ilgu laiku viņi guļ, vai rūpējas par savu veselību.

Ārste no Krievijas V. Moskačenko uzsver, ka zems pašvērtējums ir galvenais līdzatkarīgā raksturojums (Moskačenko, 2002). Līdzatkarīgie pilnībā ir atkarīgi no citu vērtējuma, no attiecībām ar citiem, kaut viņiem ir vājš priekšstats, kā citiem pret viņiem ir jāizturas. Zemā pašvērtējuma dēļ viņi var sevi nepārtraukti kritizēt, taču nepanes, ka to dara citi. Šādā gadījumā viņi kļūst pašpārliecināti, nikni. Līdzatkarīgie neprot pieņemt komplimentus, jo tas var pastiprināt viņu vainas sajūtu.

Savukārt M. Bītija (Beattie, 1989) uzskata, ka līdzatkarīgais ir cilvēks, kurš ietekmējas no cita cilvēka uzvedības un ir pastāvīgi pārņemts ar to, ka kontrolē šī cilvēka darbības (cits cilvēks var būt bērns, pieaugušais, mīļākais, laulātais, tēvs, māte, māsa, labākais draugs, viņš varbūt alkoholiķis, narkomāns, garīgi vai fiziski slims; cilvēks kurš brīdī pa brīdim izjūt skumjas). Šeit ir svarīgi saprast, ka problēma nav citā cilvēkā, bet pašā līdzatkarīgajā, tajā apstākļi, ka viņš ir atļāvis ietekmēt sevi. Tāpēc visiem līdzatkarīgajiem ir kopīgi psihiskie simptomi, piemēram, kontrole, uzspiešana, uzmācīgi stāvokļi un domas, zems pašvērtējums, vainas izjūta, apspiests naidis, sevis neieredzēšana, nekontrolēta agresija, uzspiesta palīdzība, koncentrēšanās uz citiem, savu vajadzību ignorēšana, saskarsmes problēmas, noslēgtība, raudulīgums, apātija, depresīva uzvedība, domas par pašnāvību, psihosomatiski traucējumi. Līdzatkarīgais nav brīvs savās jūtās, domās un uzvedībā, viņam it kā atņemtas tiesības izvēlēties kā justies, kā domāt un kādā veidā rīkoties.

**Līdzatkarīgās personas raksturojums dažādu autoru skatījumā**

<b>Raksturojuma autors</b>	<b>Līdzatkarīgās personas raksturojums</b>
Pirmā Nacionālā līdzatkarības konference ASV 1989. g.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ir sāpīga atkarība no piespiedu uzvedības un citu atzinības,</li> <li>- realizē vajadzību pēc drošības,</li> <li>- realizē vajadzību pēc pašapliecināšanās,</li> <li>- realizē vajadzību pēc identitātes.</li> </ul>
Subby (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizē savu dzīvi, vadoties no citu cilvēku vērtībām un standartiem,</li> <li>- ir problēmas ar intimitātes veidošanu,</li> <li>- ir bezspēcības izjūta,</li> <li>- meklē atzinību un iespēju paaugstināt pašvērtējumu.</li> </ul>
Smalley (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ir līdzatkarības uztveres modeļi, kuru realizēšana nodara sāpes,</li> <li>- ir līdzatkarības uztveres modeļi uzskatiem par dzīvi,</li> <li>- ir līdzatkarības uztveres modeļi iemācītai uzvedībai,</li> <li>- ir līdzatkarības uztveres modeļi ierastām izjūtām.</li> </ul>
Wegschelder-Cruse (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ir pārņemti ar kādu personu vai objektu tik lielā mērā, ka negatīvi cieš citas attiecības,</li> <li>- mīl vai ir laulībā, tuvās attiecībās ar alkoholiķi,</li> <li>- viens vai vairāki vecāki vai vecvecāki ir alkoholiķi,</li> <li>- ir uzauguši emocionāli represīvā ģimenē.</li> </ul>
Medenhall (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ir disfunkcionāls uzvedības modelis,</li> <li>- ir alkoholiķis vai alkoholu nelieto, bet viens no vecākiem ir vai bija alkoholiķis vai narkomāns,</li> <li>- ir alkoholiķis vai alkoholu nelieto, bet ir līdzatkarīgs viens no vecākiem,</li> <li>- ir alkoholiķis vai alkoholu nelieto, bet laulātais ir atkarīgs,</li> <li>- ir alkoholiķis vai alkoholu nelieto, bet ir atkarīgs bērns,</li> <li>- ir alkoholiķis vai alkoholu nelieto, bet ir līdzatkarīgs vai atkarīgs kāds no vecvecākiem.</li> </ul>
Whitfield (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptācijas grūtības,</li> <li>- uzvedības grūtībās,</li> <li>- ir tuvas attiecības ar alkoholiķi (kopdzīvē, darba attiecībās).</li> </ul>
Cermak (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pašuzpurējas: upurē personīgās vajadzības, lai apmierinātu citu vajadzības,</li> <li>- paaugstina pašvērtējumu, iespaidojot, kontrolējot savas un citu emocijas un uzvedību, ieguldot daudz spēka,</li> <li>- veido disfunkcionālas attiecības,</li> <li>- ir identitātes apjukums: savas identitātes zaudēšana intīmās attiecībās,</li> <li>- intimitātes un šķiršanās robežu izkropļošana,</li> <li>- trauksme,</li> <li>- uzmācība attiecībās – citu uzvedības kontrolēšana, uzraugot, vainojot un manipulējot,</li> <li>- uzņemas atbildību par citu vajadzību apmierināšanu,</li> <li>- uzlabo – nereāli augstas gaidas pret sevi un citiem, kuru rezultāts ir perfekcionisms vai neatbilstība prasībām,</li> <li>- dominē kaitīgus ieradumus veicinoša uzvedība – piespiedu uzvedība, lai varētu kontrolēt savas emocijas,</li> <li>- iesaistās attiecībās ar indivīdiem, kuriem ir personības traucējumi (ķīmiska atkarība u.c.),</li> <li>- ir vismaz viena pazīme: emociju neizpaušana, trauksme, ķīmisku vielu nepareiza lietošana, pārmērīgs kategoriskums, periodiska ļaunprātīga fiziska vai seksuāla uzvedība, medicīniska slimība, kas paaugstina stresu, vai vismaz 2 gadus ilgas primāras attiecības ar aktīvu ķīmisko vielu lietotāju.</li> </ul>

Mūsu sabiedrībā uzvedība, kad kāds atsakās no savām vajadzībām, lai iegūtu mīlestību un drošību, ir saistīta ar stereotipām sievišķo dzimumu lomām. Sievietēm vēsturiski ir tikusi iedalīta atbildība par barošanu un rūpes par vīriešiem un bērniem. J. Millers (Miller, 1976) atzīmējis, ka sievietes tic, ka viņu dzīvēm būtu jābūt vienā ritmā ar citu vajadzībām un vēlmēm. Lērniers (Lerner, 1985) apraksta, cik grūti sievietēm ir aizstāvēt savas emocionālās vajadzības uz vīriešiem orientētā sabiedrībā. Vīriešiem mūsu sabiedrība prasa noliegt savas emocionālās vajadzības un problēmas, apspiest savas jūtas un nekad neizrādīt to, ka viņi ir ievainojami (Goldberg, 1976; Good; et al, 1990). Gadsimtiem ilgi vīrieši ir tikuši trenēti ekonomiskai sacensībai un militārām cīņām, kuras noliedza viņu nepiemērotās jūtas, bailes un bēdas. Tādējādi daudzi vīrieši vada savas dzīves emocionālā izolētībā pat no savām sievietēm un bērniem, mēģinot demonstrēt spēku un apņēmību (Osherson, 1986).

Līdzatkarīgās personas raksturojums dažādu autoru skatījumā shematiski ietverts 1. tabulā (sk. 1. tab).

Redzam, ka līdzatkarīgai personai dominē vajadzība pēc pašapliecināšanās, drošības un atzinības, kas veicina pašuzpurēšanos un pārmērīgas prasības pret sevi. Disfunkcionālas uzvedības modelis izpaužas kā citu cilvēku pārmērīga kontrole, uzraugot, vainojot un manipulējot, savu emociju apspiešana, kā arī ķīmisku vielu nepareiza lietošana un pakļaušanās kaitīgiem ieradumiem. Līdzatkarīgai personai ir tendence iesaistīties disfunkcionālās savstarpējās attiecībās ar cilvēkiem, kuriem ir personības traucējumi. Viņiem ir grūti izprast savu identitāti, savstarpējās attiecībās rodas grūtības ar intimitātes veidošanu un tās robežām.

## Secinājumi

1. Līdzatkarība attīstās ģimenē, kur kāds no vecākiem vai vecvecākiem ir bijis atkarīgais, kur cilvēks ir bijis spiests pārdzīvot vairākus nomācošus faktorus, kas neļauj viņam izrādīt savas emocijas. Līdzatkarība ir savdabīgs dzīves modelis, kurā izpaužas līdzatkarīgā uzskati, attieksme, uzvedība un emocijas.
2. Zinātniskajā literatūrā līdzatkarība definēta kā disfunkcionāla uzvedība jeb uzvedības traucējumi un kā slimības process, kas neārstēšanas gadījumā padziļinās.
3. Līdzatkarīgo personu raksturo pašuzpurēšanās, citu cilvēku uzvedības un emociju kontrole, nespēja izteikt savas emocijas, identitātes sajukums, agresija, tieksme pēc kaitīgiem ieradumiem.

## Izmantotie informācijas avoti

American Psychiatric Association. (1994) *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.) Washington, DC: Author.

Beattie, M. (1987) *Codependence No More*. New York: Harper & Row.

Black, C. (1979) Children of Alcoholics. *Alcohol and Health Research World*, 4 (1), p. 23–27.

Cermak, T. L. (1986) *Diagnosing and treating co-dependence: A guide for professionals who work with chemical dependents, their spouses and children*. Minneapolis: Johnson Institute Books.

Cermak, T. (1986) Diagnostic criteria for codependency. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18, p. 15–20.

Chassin, L., Mann, L. M., Sher, K. J. (1988) Self-awareness theory, family history of alcoholism, and adolescent alcohol involvement. *Journal of Abnormal Psychology*, 97 (2), p. 206–217.

Cook, E. P. (1990) Gender and psychological distress. *Journal of Counseling & Development*, 68, p. 371–375.

Crothers, M., Warren, L. (1996). Parental antecedents of adult codependency. *Journal of Clinical Psychology*, 52 (2), p. 231–239.



- Cuthorn-Lindstrom C., Hrabe D. (1990) Co-dependent behaviors in managers: A script for failure. *Nursing Management*. 21 (2), p. 34.
- Fisher, J., Crawford, D. (1992) Codependency and parenting styles. *Journal of Adolescent research*, 7, p. 352–363.
- Fisher, J., Spann, L., Crawford, D. (1991) Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, p. 87–90.
- Friel, J. (1985) Codependence assessment inventory: Preliminary research tool. Focus on the Family and Chemical Dependency, 8, p. 20–21.
- Friel, J., Friel, L. (1988) *Adult children: The secrets of dysfunctional families*. Deerfield Beach, FL: Health Communication.
- Gierymski, T., Williams, T. (1986) Codependency. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18 (1), p. 7–13.
- Hinklin, C., Kahn, M. (1995) Psychological symptomology in spouses and adult children of alcoholics: An examination of the hypothesized personality characteristics of codependency. *The International Journal of the Addictions*, 30 (7), p. 843–861.
- Lyon, D., Greenberg, J. (1991) Evidence of codependency in women with an alcoholic parent: Helping out Mr. Wrong. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, p. 435–439.
- Medenhall, W. (1996) Co-dependency treatment. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 6(1), p. 75–86.
- Meyer, D. (1997) Codependency in women: Personality disorder or popular descriptive term? *Journal of Mental Health Counseling*, 17 (4), p. 428–440.
- Miller, J., Rippe, M. (1988) *Following the yellow brick road: The adult child's personal journey through Oz*. Pompano Beach, FL: Health Communications.
- Miller, J. B. (1976) *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Minuhin, P. (1985) Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, p. 289–302.
- Missedline, H. (2001) *Your Inner Child of the Past*. Boston: Beacon Press.
- Pilat, J. M., Jones, J. W. (1985) Identification of children of alcoholics: Two empirica; studies. *Alcohol and Health Research World*, 9 (2), p. 27–34.
- Potter-Efron, R., Potter-Efron, P. (1989) Assesment of co-dependency with individuals from alcoholic and chemically dependent families. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 6 (1), p. 37–57.
- Schaef, A. W. (1986) *Co-Dependence, Misunderstood-Mistreated*. Minneapolis: Winston Press.
- Smalley, S. (1982) *Co-dependency: An introduction*. New Brighton, MN: SBS Publications.
- Subby, R. C. (1987) *Lost in the shuffle: The codependent reality*. Pompano Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Wegscheider-Cruse, S. (1989) *Another chance: Hope and health for the alcoholic family* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Wegscheider-Cruse, S. (1985) *Choice-making: For co-dependents, adult children and spirituality seekers*. Pompano Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Whitfield, C. (1989) Co-Dependence: Our most common addiction – some physical, mental, emotional and spiritual perspectives. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 6 (1), p. 19–36
- Witfield, C. (1986) *Healing the child within*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Woititz, J. (1983) *Adult children of alcoholics*. Pompano Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Wright, P., Wright, K. (1991) Codependency: addictive love, adjustive relating, or both? *Contemporary Family Therapy*, 13 (5), p. 435–454.
- Zervekh J. (1989) Co-dependency assessment and recovery. *Nurs Clin North Am.*, 24 (1): Mar 1, 12.

## **Summary**

The term “co-dependence” is not commonly used in Latvia. It emerged from the research results on drug addicts and the influence of this addiction on the addict and those who are close with the addict. An alcoholic is alcohol-dependent, but his/her closest people depend on the alcoholic. We all depend on each other to some extent, but this dependence is not destructive. Co-dependence has its own specific characteristics; one of them is the full dependence of the co-dependent person, when the emotional needs of the co-dependent individual are not satisfied. This type of co-dependence is typical of dysfunctional families with broken emotional connections, and of people with a childhood trauma.

Literature describes co-dependence in different ways: as behaviour disorders, an illness, personality disorders, emotional conditions; however, all resources agree that co-dependence is a certain mixed-type personality disorder, which differs substantially from other disorders.

**Keywords:** co-dependence, use of alcohol, behaviour disorders.

**ADULT LEARNING & TEACHER'S  
PSYCHOLOGICAL COMPETENCE**  
**PIEAUGUŠO MĀCĪŠANĀS UN SKOLOTĀJU  
PSIHOLOĢISKĀ KOMPETENCE**

**Milena Remis**

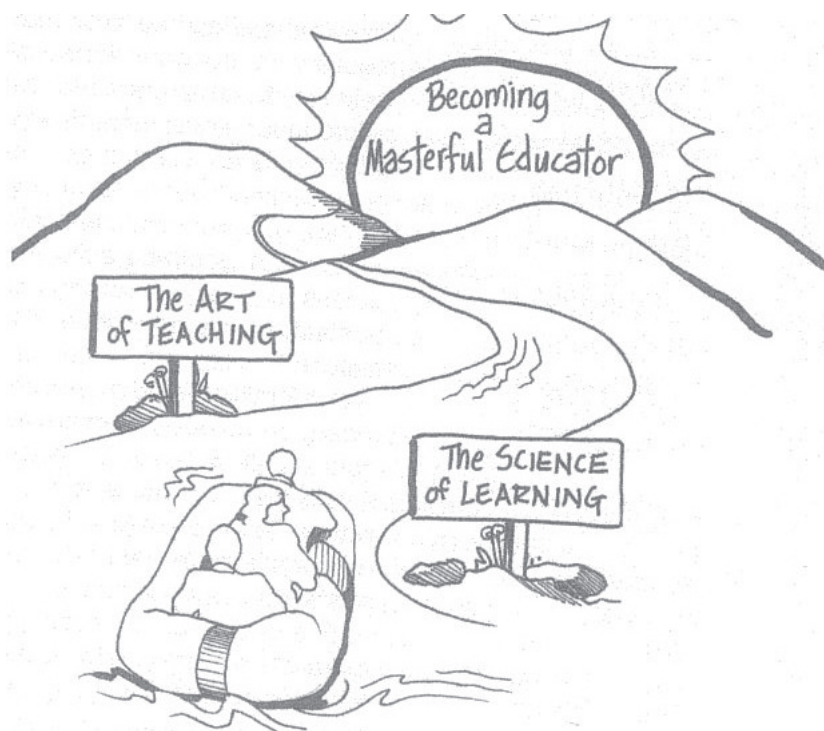
University of Latvia, University of Columbia

*"While the old academic model addressed primarily the intellectual aspects of learning, the prevailing model suggests that we learn with our mind, heart and body. This more holistic view underscores the importance of considering all of the learner's issues."*

*Eric Jensen, Completing the Puzzle*

**Abstract**

This experimental study examines the correlation between the process of **adult learning, emotional intelligence & emotional climate in the classroom**, and **language teaching**. How important is a teacher's understanding of how humans learn and the effect of emotional climate for meaningful adult language learning and **effective language instructions**? The purpose of this research is the development and experimental application of practical pedagogical techniques that will be applicable for English as a Second Language classroom practice. This research will apply quantitative and qualitative methods. Data will be collected and analyzed by two methods: questionnaires and interviews. Student questionnaires will focus on identifying the factors that promote an emotionally comfortable **effective learning environment** and connection between learning, emotional intelligence, and teaching. Student interviews will be conducted in face-to-face format. The data will be tape-recorded then transcribed, analyzed, and described in the study. Finally, the experimental integration and application of pedagogical tools into the ESL classroom will be tested on a group of students.



(Feldman & McPhee, 2008)

As an educator, I have always felt that teaching is largely about interpersonal relationships and psychology. In addition to a language, we are teaching who we are, what we believe, and how and why we understand the world. Being able to reduce students' anxiety levels, trigger their curiosity, and empathize with their experiences are as important as knowing and explaining the details of English grammar. These are complex processes connected to learning, and many of them have to do with the complexity of our brain. We know how to apply the communicative approach in a language classroom, but do we know how our brain works? Do we know how emotions affect learning? Do we try to apply neuroscience research findings in our classrooms? Do we build a house starting from the roof, or do we start by laying down a solid foundation? In the classroom, do we start by understanding the science of learning? After thinking about this for several years, here I am - taking a personal research journey into the complex process of learning. My theme is How to Integrate Effective Learning Theories into Classroom Practice.

How important is a teacher's understanding of how humans learn when it comes to teaching a language? A lot of time is spent studying various methodologies and applying different methods in the classroom. These are certainly vital for quality teaching. However, I believe that understanding how humans learn, and knowing what factors help promote an emotionally comfortable and effective learning environment, are crucial for meaningful language learning.

### **Inspiration**

I conducted a study (2004) that investigated attitudes of English as a Second Language students' toward the effectiveness of various types of feedback on their writing. This study also identified how students' views and teachers' practices and pedagogical philosophies are similar or different. The participants were 118 students and 10 teachers. Students were placed in two categories according to language level and educational background. All students were surveyed with a questionnaire that focused on different kinds of feedback. In addition, 10 teachers were interviewed. The data were gathered from the completed questionnaires, students' written comments, and interview questions. Triangulation of data helped in the construction of the analysis. The findings indicated that students find teacher-student conferences to be the most effective type of feedback on writing. Interestingly, language level and educational background did not affect students' views and perceptions of various feedbacks. Students and teachers disagree most strongly about error identification techniques. While students did not find the error-correction technique effective, but rather at times confusing, teachers felt strongly that it worked and widely implemented this technique.

The findings of my research inspired me to continue studying the process of learning. As I have mentioned above, students think that teacher-student conferences give the most effective feedback. Conferences add a personal element to learning. Every human being needs and strives for the attention and appreciation that a teacher can show by simply devoting time and personal interest. (This applies to different kinds of relationships in the world, not just the teacher-student relationship.) Tileston (2004) argues that students need specific feedback, which he defines as feedback that points out strengths and weaknesses. Feedback should create a dialogue about how the learner progresses toward his goals. He urges teachers to avoid statements like "Good job!" since feedback like that does little for learning (p. 5).

My experimental study will examine the integration of effective learning theories into classroom practice and its effect or lack thereof on students' attitudes toward the learning environment. The purpose of this research is the experimental application of practical pedagogical tools that will be developed through the analysis and integration of effective learning theories into English as a Second Language classroom practice. Neuroscience research findings will also be included in the development of the tools. In addition, my personal

experience and philosophy will be applied to the development of the experimental pedagogical tools. The interconnection and effect of emotion, motivation (internal and external), and pedagogy on the learning process will be analyzed. The importance of the teacher-student relationship in the learning process will be examined. Finally, the experimental integration and application of the most effective learning theories and developed pedagogical tools to the ESL classroom will be tested on a group of students.

**The following research questions will be asked:**

- How can effective leaning theories be integrated into classroom practice?
- How do students learn?
- What can we learn from brain and neuroscience research findings that would help educators to use more effective pedagogical tools?
- What factors help to establish an effective learning environment?
- Is the teacher-student relationship affecting the learning process?
- Does an effective learning environment have to do with emotional comfort and motivation?
- Is there a connection between emotional intelligence and language teaching?
- How do we motivate students and make the learning environment comfortable and effective?
- What kind of environment do students find the most effective?
- What role does the interpersonal relationship between a teacher and a student have in the learning process? Do emotions have an impact on effective learning? How does motivation affect the progress of language acquisition?

## **Learning and Emotional Intelligence**

Learning starts with understanding, and effective teaching begins with understanding as well. For instance, one cannot explain grammar clearly if one does not understand it in the first place. Teaching truly begins with understanding the subject matter, understanding oneself, and most importantly understanding the students and their needs. I feel that a great teacher not only understands what is being taught but also understands the students. This brings us to the question of how important a teacher's EQ is for effective instruction.

According to Gardner (1995) there are emotional skills and cognitive skills.

Emotional skills:

- Identifying and labeling feelings
- Expressing feelings
- Assessing the intensity of feelings
- Managing feelings
- Reducing stress, etc.

Cognitive Skills:

- Self-talk – conducting an inner dialogue
- Reading and interpreting social clues – for example, recognizing social influences on behavior and seeing oneself from the perspective of the largest community
- Taking steps toward problem solving and decision making – for instance, controlling impulses, setting goals, identifying alternative actions, anticipating consequences
- Understanding the perspective of others
- Cultivating self-awareness – for example, developing realistic expectations about oneself
- Understanding behavioral norms
- Having a positive attitude toward life (pp. 301–302)



I once had a student who pressured himself too much. He had been taught by his parents to be perfect. As a result, whenever he made a mistake or didn't get a perfect score on a test, he had a nervous breakdown right in the classroom. This disturbed the class dynamics and the other students. I believe that he had set unrealistic expectations for himself. He dreamed about being a pilot, and he thought he had to be perfect to become one. He couldn't concentrate in the classroom if he made a mistake. Learning was difficult for him simply because his unrealistic expectations made him too hard on himself. I decided that the priority for this student was to become more self-aware and lower his expectations, and then focus on the language. I spent a number of hours talking to him, simply explaining about life, assuring him that nothing is perfect and that it was acceptable to make mistakes because he was learning. By helping him relax in the classroom, I helped him to become a better student. It wasn't about the language in the first place. My initial task as this student's teacher was to facilitate his emotional intelligence and emotional comfort.

When I am choosing a theme for my lesson, I really do think about whether I, first of all, connect with the theme. I choose topics that I like and enjoy reading about. I could teach my students about pollution or the agricultural evolution of the 21st century and tie it in with grammar, but I feel no interest in these subjects. Consequently, my students won't feel much of anything either. When something is interesting, it's motivating. Interest plays a role in the retention of the information. Tileston (2004) suggests that "The teachers should not only let the students know about the importance of the learning, but also how it will be important for them personally." (p. 2)

According to Marzano (2001), individuals sort what is important to them into two categories: the one that satisfies their basic needs, and the other that serves as an "instrument in achieving a personal goal." When something is interesting, we retain it in our long-term memory. This brings us to the question of how students remember certain things but not others.

## Learning and Memory

Apparently, most of what we humans learn (99%) comes through our senses: visual, auditory, kinesthetic. Sousa (1995) indicates that our brain is capable of consuming about 40,000 bits per second through our senses! Do you think that the classroom environment is an important component of learning and acquisition of new information? Absolutely!

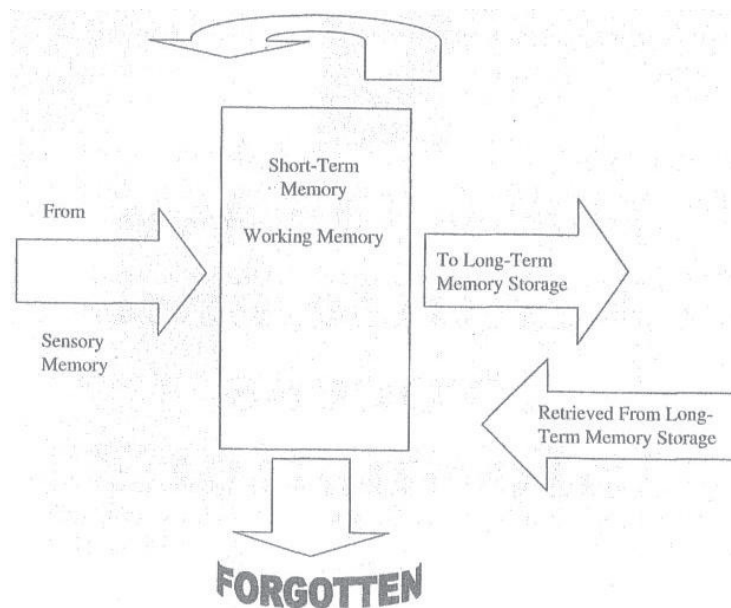


Figure 1.1 Tileston (2004). p. 12

When students gain knowledge, it goes either in their short-term or long-term memory. Tileston (2004) suggests that we place the information into short term memory first; if unimportant, it is erased. Only when the information students receive goes into the working memory does the process of remembering begin. Tilsten (2004) adds, “When the information enters the working memory, in 15 seconds the brain decides whether to process the information or erase it. The secret to getting the information to the long-term memory is repetition.” (p.12)

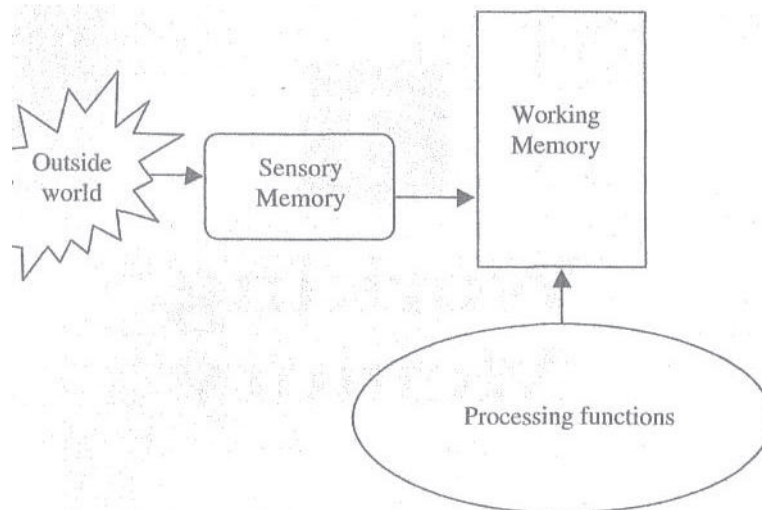


Figure 1.2. Tileston (2004). p. 28

## Meaning

Understanding facilitates meaning. We teachers cannot create meaning for our students; every person creates her own meaning. According to Tileston (2004), a good teacher is aware of how to create the environment that facilitates meaning (p. 29). Jergens (1997) states that three factors that help the brain construct meaning (Ibid.). These are:

1. Relevance. If the information that is presented is relevant to a student, it will be better understood.
2. Emotions. Emotions have “the strongest force for embedding into long-term memory”. They have the power to strengthen an experience so that we will remember it for the rest of our lives. Jergens (1997) points out: “When the learner’s emotions are engaged, the brain codes the content by releasing the chemicals that mark the experience as meaningful and important. Emotions are able to activate many areas in the body and the brain, including prefrontal cortices, amygdala, hippocampus and often the stomach (p.29).”
3. Connections. It is important that new information be connected to a learner’s previous knowledge. A part of rehearsal should involve connection to the previous experience. Tileston (2004) adds that our brain asks, “What do I know that applies to this?” (p. 30).

The emotional climate is extremely important for learning. Jergens (1997) adds that our brain pays attention to information by priority. “If we are under threat, whether physical, emotional, or otherwise, our brain pays attention to the threat over the incoming stimuli” (Ibid.). When a comfortable emotional climate is established, the brain chooses to pay attention. Tileston (2004) adds that it is important to set learning goals that include personal goals for the students.

*“Learning becomes more meaningful and miraculous and present when the human heart is engaged.”*

*Dr. Laurence Martel*

## References

- Feldman, J. & McPhee, D. (2008). *The science of learning & the art of teaching*. Del Mar, CA: Thomson Press.
- Jensen, E. (1997). *Completing the puzzle: The brain-compatible approach to learning*. Del Mar, CA: The Brain Store.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tileston, D.W. (2004). *What Every Teacher Should Know: Learning, Memory, and the Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

## Kopsavilkums

Šī eksperimentālā pētījuma mērķis ir izpētīt saistību starp pieaugušo zināšanu apguvi, emocionālo inteliģenci, emocionālo gaisotni klasē un mācīšanas procesu. Cik svarīga ir skolotāja sapratne par to, kā cilvēks mācās, un par emocionālās gaisotnes ietekmi uz pieaugušo valodas apguvi un efektīvu valodas apmācību? Šī pētījuma mērķis ir praktisku pedagoģisko “instrumentu” eksperimentālais lietojums, mācot angļu valodu kā otro valodu. Šis pētījums ietver sevī kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Dati vākti un analizēti divos veidos: izmantojot aptaujas anketas un intervējot dalībniekus. Audzēkņu anketu mērķis ir noteikt faktorus, kas veicina emocionāli komfortablu efektīvu mācību vidi, kā arī saistību starp apmācību, emocionālo inteliģenci, un mācīšanu. Audzēkņu intervijas veiktas ar katru audzēkni atsevišķi. Informācija ierakstīta diktofonā un pēc tam atšifrēta, analizēta un aprakstīta pētījumā. Visbeidzot, audzēkņu grupā veikti testi saistībā ar visefektīvāko apguves teoriju un izstrādāto pedagoģisko instrumentu eksperimentālu integrēšanu un lietošanu, mācot angļu valodu kā otro valodu.

Esmu iesaistījies šajā pētījumā, jo personīgi izjūtu emocionālās gaisotnes nozīmīgumu un ietekmi uz angļu valodas apgūšanas procesu pieaugušo grupās un efektīvu angļu valodas kā otrās valodas apmācību. Es ceru, ka tas būs svarīgs ieguldījums angļu valodas kā otrās valodas apmācībā.

# PEDAGOĢISKĀ PROCESA PSIHOĢISKIE FAKTORI

## PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Lūcija Rutka  
Latvijas Universitāte

### Anotācija

Personības attīstības īpatnības un izglītības iestāžu darbības specifika mūsdienās aicina pedagogus meklēt jaunas pedagoģiskā procesa pilnveidošanas iespējas. Viena no šādām iespējām ir padziļināta psiholoģisko zināšanu apguve, izpratne un to prasmīga lietošana pedagoģiskajā praksē. Pamatojoties uz zinātnisko literatūru, rakstā atklāti pedagoģiskā procesa psiholoģiskie faktori: skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības, pedagoga personības īpašības, skolas kā organizācijas kultūra, fiziskās vides īpatnības.

Autore secina, ka galvenā individuālā atšķirība starp cilvēkiem ir indivīda nervu sistēmas darbības īpašības, kas nosaka raksturu, uzvedību, darbības stilu un psihisko veselību. Pedagoga profesionālā kompetence sevī ietver padziļinātas psiholoģiskas zināšanas, prasmi tās izmantot pedagoģiskajā darbībā, izprast savas personības afektīvo aspektu, veicināt pašattīstību. Izglītības iestāžu vadītājiem svarīgi izprast savas organizācijas kultūru kā pedagoģiskās darbības mērķu sasniegšanas līdzekli, kas balstās uz pedagogu kompetenci, savstarpēju sadarbību, profesionālo ētiku, pedagogu tālākizglītību. Izglītības iestādes fiziskā vide – telpu noformējums, izmērs, aprīkojums, pārtikas produktu, ūdens un gaisa kvalitāte – nosaka skolēnu un pedagogu fizisko veselību, uzvedību, izzināšanas procesu darbības kvalitāti un emocionālo noskaņojumu.

**Atslēgvārdi:** pedagoģiskais process, psiholoģiskie faktori, vide, individuāli psiholoģiskās atšķirības.

### Ievads

Viens no būtiskākajiem izglītības jautājumiem ir mācību satura un audzināšanas metožu atbilstība skolēna attīstības līmenim attiecīgajā vecumā, kas, savukārt, nodrošinātu maksimālu skolēna personības attīstības veicināšanu. Kā veidot atbilstošu mācību saturu, uz kurām audzināšanas metodēm balstīties, kuras personības īpašības izkopt? Uz šiem jautājumiem atbildes sniedz ne tikai pedagoģija, bet arī psiholoģija. Pārveidojot mācību saturu, iekļaujot jaunas pieejas un metodes audzināšanas procesā, paplašinot pedagoģisko sadarbību pasaules mērogā, pedagogi meklē jaunas izglītības procesa uzlabošanas iespējas. Kā jauna nepieciešamība ir arī dažādu zinātņu nozaru tuvināšanās un integrācija.

Mūsdienu mainīgajā sabiedrībā, kuru raksturo straujš attīstības temps un dzīves kvalitātes uzlabošanās, skolēniem atklājas arvien jauni sevis attīstīšanas veidi, kurus nodrošina dažādas tehniskās iespējas, interneta sakari, starptautiska sadarbība u. c. Tomēr arvien vairāk izpaužas arī dažādas negācijas: vardarbība, atkarības, darbības motivācijas trūkums, veselības problēmas u. c. Lai varētu veiksmīgi risināt dažādas pedagoģiskas problēmas, svarīgi izprast skolēna psihes darbības mehānismus un īpatnības, kas atspoguļojas viņa attieksmē un uzvedībā. Lai pedagoga profesionālā darbība noritētu veiksmīgi, nepieciešama sava intelektuālā potenciāla un garīgo pārdzīvojumu izpratne, pašregulācija un veicināšana. Īpaši tas ir svarīgi situācijās, kad skolotājam ātri jāpieņem lēmums, jāreaģē uz neadekvātu skolēna vai kolēģa uzvedību, jārisina ētiskās dilemmas. Dažādu pedagoģisku problēmu veiksmīgs risinājums saistīts tieši ar psiholoģisko zināšanu padziļinātu apgušanu un lietošanu pedagoģiskajā praksē. Kas nosaka psihes darbību un uzvedību pedagoģiskajā procesā? Aplūkosim sīkāk pedagoģiskā procesa psiholoģiskos faktoros.





skolēni slikti mācās, kāpēc ar savu uzvedību dezorganizē pārējos, ar ko pusaudži atšķiras no jaunākajiem skolēniem. L. Vigotskis uzskata, ka pedagoģiskajā psiholoģijā “nav galvenā pamatprincipa, uz kuru balstoties varētu apvienot vienā veselumā tās fragmentārās ziņas, kuras tā (pedagoģiskā psiholoģija) lieto” (Vigotskis, 1926, 35). Autors norāda, ka par tādu principu varētu uzskatīt nosacījuma refleksu: “Nosacījuma reflekss, tas arī ir šī mehānisma nosaukums, kas no bioloģijas pārnēs mūs uz socioloģiju un ļauj noskaidrot audzināšanas procesa būtību un dabu” (Vigotskis, 1926, 34). Līdztekus autors cer, ka tiks izveidota “īstenā pedagoģiskā psiholoģija”.

Jau kopš 1927. gada (līdz ar pirmā žurnāla “Psihoanalītiskā pedagoģija” izdošanu Štutgartē) pasaulē attīstās psihoanalītiskā pedagoģija. Tās pamatlicēji ir Z. Freids, S. Bernfelds, Ž. Deveri u. c. Galvenais akcents vērsts uz sevis izzināšanu un izpratni. Sevis izzināšanas procesā cilvēks atklāj ne tikai patīkamas lietas, bet arī daudz negatīva. Nespējot pieņemt visu negatīvo un sāpīgo, cilvēks (un arī pedagogs) izstumj to savā bezapziņā, no kurienes problemātiskās situācijās izstumtās emocijas un impulsi spēcīgā, destruktīvā veidā izlaužas uz āru. Analītiskā pedagoģija meklē atbildes uz jautājumu, kā pedagogs, izmantojot psihoanalītiskās zināšanas, var vadīt savu uzvedību, veidot objektīvu (līdz ar to arī profesionālu) attieksmi pret skolēnu, risināt pedagoģiskās problēmas. Kā mūsdienu psihoanalītiskās pedagoģijas pārstāvjus var minēt H. Figdor, A. Milleri, L. Keizerlinku.

Latvijā kopš 70. gadiem var iepazīties ar latviešu psihologu I. Plotnieka, Ā. Karpovas, Dz. Meikšānes darbiem, kur pētītas personības attīstības psiholoģiski pedagoģiskās problēmas, uzsverot ģimenes nozīmi, tieši un netieši norādot uz psiholoģisko zināšanu svarīgumu un iespējām tās lietot pedagoģiskajā darbībā.

Īpašs nopelns ir psihofiziologam A. Krauklim (Krauklis, 1964), kas pētījis augstākās nervu darbības pašregulācijas, emocionālā stresa optimizācijas (Krauklis, 1981) un skolēnu pašapliecināšanās un pašizjūtas saistību ar valodas funkciju lateralizācijas īpatnībām smadzeņu puslodēs (Krauklis, 1998). Autors pierāda (Krauklis, 1998, 132–152), ka skolēnu izcili pozitīvs pedagoģisks un psiholoģisks raksturojums nepārprotami korelē ar psihofizioloģiskiem rādītājiem, piemēram, ar valodas mehānismu nepietiekamu lateralizāciju kreisajā puslodē, intensīvas garīgas vai garīgi sensomotoriskas slodzes apstākļos informācijas pārstrādes efektivitāte bieži samazinās abās smadzeņu puslodēs. Pamatojoties uz šī pētījuma rezultātiem, pedagogiem un vecākiem jāņem vērā, ka skolēnu garīgā un fiziskā slodze jāpalielina pakāpeniski, liela nozīme ir garīgo un fizisko aktivitāšu integrācijai un daudzveidībai.

Mūsdienās daudzi autori, tādi kā G. Lefransuā, C. Eimess, R. Hamiltons, A. Bandura, M. Marlends, J. Kaufmans, L. Kanters, V. Evers, M. Kohnts, R. Kotkamps, H. Freibergs, A. Driskols, K. Raens, J. Kupers, H. Figdors, V. Zinčenko, N. Bordovska, A. Reans u. c., pēta psiholoģijas atziņu lietošanas iespējas pedagoģiskajā praksē, saistot šīs atziņas ar mācību darbību, mācību sasniegumu novērtēšanu, klases uzvedības vadīšanu, pedagoga profesionālās karjeras plānošanu. Gandrīz visi iepriekš minētie autori pārsvarā runā par pedagoģisko psiholoģiju vai par psiholoģisko izglītību (*psychological education*), bet V. Zinčenko (Zinčenko, 2002) jau runā par psiholoģisko pedagoģiju. Tas ir loģiski, jo psiholoģija ir pedagoģijas radniecīgā, varētu teikt “atbalstošā un palīdzošā”, zinātne, kurai ir savs mērķis un uzdevumi, bet pedagoģiskās prakses psiholoģisko problēmu risināšanai teorētisko pamatojumu piedāvā psiholoģijas zinātne. Pēc V. Zinčenko domām (Zinčenko, 2002, 28–64), psiholoģiskās pedagoģijas galvenais uzdevums ir veicināt dzīvo zināšanu apgūšanu. Kritēriji: 1) subjektivitāte; 2) apjēgtība vai apjēgtības pakāpe – apzinātība; 3) afektivitāte (iegūtajām zināšanām piedēvējot emocionalitāti). Dzīvo zināšanu jēdzienu ieviesis filozofs S. Franks 1923. gadā. Pēc V. Zinčenko domām, dzīvās zināšanas veicina pedagoģiskās darbības efektivitāti un, pateicoties tām, pedagoģiskajā praksē efektīvi tiek izmantotas psiholoģiskās un pedagoģiskās atziņas.

## **Psiholoģisko faktoru vispārīgs raksturojums**

Visi pedagogi savā praktiskajā darbībā apzināti vai neapzināti pamatojas uz psiholoģiskām atziņām, prakses un intuīcijas rezultātā veic savus atklājumus, nonāk pie secinājumiem par to, kādas psiholoģiskās metodes ir efektīvas. Mūsdienų pedagogam svarīgi izmantot psiholoģiskās zināšanas mērķtiecīgi un adekvāti. Būtu svarīgi izprast, kas nosaka psihes darbību un personības uzvedību pedagoģiskajā procesā. Noskaidrosim pedagoģiskā procesa psiholoģiskos faktorus.

Pedagoģiskais process ir mērķtiecīgi organizēta personu mijiedarbība personības attīstības un socializācijas veicināšanai (Pedagoģijas term. skaidr. vārdn., 2000, 127). Pedagoģiskajā procesā pedagoga vadībā tiek īstenoti mācību un audzināšanas mērķi.

Definējot faktoru kā būtisku apstākli, kas ietekmē, nosaka procesu vai parādību (Pedagoģijas term. skaidr. vārdn., 2000, 51), kā apstākli, no kura spēcīguma atkarīga kādas parādības izpausme (Klauss, 2002, 103), un kā kaut ko visaptverošu, kas izmaina rezultātu (A Dictionary of Psychology, 2001, 266), varam izveidot psiholoģiskā faktora definīciju. Psiholoģiskais faktors – vides un personības fiziskās un psihiskās īpašības, īpatnības, likumsakarības, aktivitātes, kas nosaka psihes un uzvedības, kā arī personības attīstību kopumā.

Varētu teikt, ka pedagoģiskā procesa psiholoģiskos faktorus satur gan vide, gan personība, gan savstarpēja mijiedarbība.

Apvienojot psiholoģijas (A Dictionary of Psychology, 2001, 246) un pedagoģijas (Pedagoģijas term. skaidr. vārdn., 2000, 188) izpratni par vidi, varam teikt, ka vide ir fiziskā un garīgā (materiālā un nemateriālā, taustāmā un netaustāmā), arī sociālā apkārtnē, apkārtējā viela (matērija), apstākļu, objektu un indivīdu, kā arī to savstarpējo attieksmju un mijiedarbības kopums, kas ir atšķirīgs no indivīda ģenētiskajiem faktoriem.

Pamatojoties uz dažādu autoru darbiem (Dž. Boulbijs, D. Vinikots, V. Satīra, Ē. Ēriksons, I. Plotnieks, Ā. Karpova, L. Keizerlinka, A. Fernheims, P. Heivens, H. Figdors, G. Lefransuā, K. Rodžers, K. Kupers, V. Zinčenko, A. Reans, N. Bordovska, E. Iļjins, Dž. Grinbergs, R. Berons u. c.), ir noteikti būtiskākie psiholoģiskie faktori, kas nosaka personības psihes darbību un uzvedību pedagoģiskajā procesā:

1. Skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības.
2. Pedagoga personības īpašības.
3. Skolas kā organizācijas kultūra.
4. Skolas fiziskā vide.

Aplūkosim sīkāk katru faktoru.

### ***Skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības***

Katrā klasē skolēnu attieksme pret mācībām, aktivitātes līmenis, mācību uzdevumu izpildes laiks un līdz ar to arī mācību sasniegumu līmenis ir ļoti dažāds. Skolēnu uzvedībā stundās, starpbrīžos un ārpusklases pasākumos vērojama gan draudzīga sadarbība, atbalsts, iniciatīva, gan pasivitāte, agresija, izvairīšanās. Ir skaidrs, ka viens no šīs dažādības cēloņiem ir skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības, kas ietver sevī personības īpašības un īpatnības un izpaužas uzvedībā.

Pēc definīcijas (A Dictionary of Psychology, 2001, 341), (Большой психологический словарь, 2005, 197), individuāli psiholoģiskās atšķirības ir psihes īpašību, procesu un stāvokļu īpatnības, kas atšķir cilvēkus citu no cita. Individuāli psiholoģiskās īpašības var raksturot gan psihiskās īpašības un atsevišķus psihiskos procesus, piemēram, sajūtu sliekšņus, uztveres, uzmanības, atmiņas, domāšanas īpatnības, emocionālās reakcijas, gan vispārīgus personības rādītājus, piemēram, raksturs, intereses, spējas. Individuāli psiholoģiskās īpašības ir saistītas tikai ar personības kvantitatīviem rādītājiem, t. i., ar īpatnību izteiktības pakāpi.

Ar attīstības īpatnībām saprotam katram skolēnu vecumposmam raksturīgu fiziskās, kognitīvās un psihosociālās attīstības līmeni un to, kādā veidā tiek sasniegts šis līmenis. Lai varētu noteikt bērna attīstību dažādos vecumposmos, pedagogi balstās uz psihologu veidotām attīstības teorijām, konkrēti atsaucoties uz Z. Freida, Ž. Piažē, Ē. Ēriksona, Ļ. Vigotska u. c. autoru periodizācijām. Katrs teorētiski apzīmētais vecumposms aptver vairākus gadus, piemēram, jaunākais skolas vecums no 7 līdz 10 gadiem vai pusaudža vecums no 11 līdz 16 gadiem. Zinot to, cik strauji bērns attīstās gada, pusgada un pat mēneša laikā, un analizējot attiecīgo vecuma posmu, varam runāt tikai par vispārīgām attīstības tendencēm.

Pamatojoties uz dažādu autoru pētījumiem (Cooper, 2002; Iljin, 2004; ), var izšķirt galvenās **individuāli psiholoģiskās atšķirības**: nervu sistēmas darbības īpašības, uzvedības individuālās atšķirības, darbības individuālās atšķirības, atšķirības indivīdu veselībā. Aplūkosim sīkāk katru individuālo atšķirību.

Ar nervu sistēmas īpašībām (Pavlov, 1922; Teplov, 1930; Petrova, 1934; Borjagin, 1959; Ponomarjov, 1960; Kokorina, 1963; Krauklis, 1963; Nebilicin, 1966; Iljin, 1979; Iljin, 1999, 2005) saista nervu centru darbības īpašības, piebilstot, ka šo īpašību izteiktība dažādās smadzeņu struktūrās var būt atšķirīga.

Nervu sistēmas darbības vispārīgās īpašības ir

- nervu sistēmas spēks,
- nervu sistēmas kustīgums un labilitāte,
- nervu procesu darbības sabalansētība.

Nervu sistēmas spēks izpaužas reaktivitātē – reakcijas ātrums uz kairinātāju un izturība.

Aplūkosim reaktivitātes būtību. Lai rastos atbildes reakcija uz kairinātāju, tam jāizraisa fiziskas un fizioloģiskas izmaiņas kairināmajā objektā, lai rastos atbildes reakcija. Tas nozīmē – lai saņemtu atbildes reakciju, jāsasniedz noteikts nervu sistēmas aktivācijas sliekšnis. Fizioloģiska miera stāvoklī nervu sistēma jau atrodas noteiktā aktivācijas līmenī, kas nesasniedz sliekšņa līmeni. Subjektiem ar vāju nervu sistēmu aktivācijas līmenis miera stāvoklī ir augstāks nekā subjektiem ar stipru nervu sistēmu, tāpēc subjekti ar vāju nervu sistēmu atrodas tuvāk aktivācijas sliekšnim un viņiem ir vajadzīga mazāka kairinātāja iedarbība, lai sasniegtu reakciju. Subjektiem ar stipru nervu sistēmu nervu sistēmas aktivācijas līmenis miera stāvoklī ir zemāks, tāpēc viņiem ir nepieciešams lielāks kairinātāja spēks, lai sasniegtu reakciju. Gan stiprai, gan vājai nervu sistēmai būtu jāiztur vienāds kairinātāja lielums. Piemēram, palūdzot skolēnus sastāties pa divi pirms došanās pusdienās, iespējams, šo lūgumu ātrāk uztvers un izpildīs skolēni ar vāju nervu sistēmu, bet skolēniem ar stipru nervu sistēmu šo lūgumu vajadzēs atkārtot vairākas reizes. Pateicoties audzināšanai ģimenē, abu veidu nervu sistēmu pārstāvjiem reakcijas varētu būt līdzīgas.

Nervu sistēmas izturība izpaužas kā izturība pret ilgstošu kairinātāja iedarbību, ko raksturo reaģēšanas efektivitāte. Vājai nervu sistēmai, iedarbojoties kairinātājam, ātrāk samazināsies reaģēšanas efektivitāte. Kā piemēru šim apgalvojumam varētu minēt iepriekšējā piemēra turpinājumu: ja pedagogs pārāk ilgi un skaļi lūgs bērnus sastāties rindā pa divi, skolēni ar vāju nervu sistēmu, kuri jau iepriekš būs sastājušies, pamazām sāks izklīst, bet stiprās nervu sistēmas pārstāvji beidzot būs izkārtājušies pa divi. Līdzīgus piemērus var minēt arī attiecībā uz mācību vielas apgūšanu.

I. Pavlovs formulē nervu sistēmas darbības īpatnības, kas raksturo nervu sistēmas funkcionēšanas ātrumu (citēts pēc Iljina, 2004, 109):

- 1) nervu procesa rašanās ātrums,
- 2) nervu procesa kustības ātrums,
- 3) nervu procesa izzušanas ātrums,

- 4) viena nervu procesa nomaiņas ātrums ar citu,
- 5) nosacījuma refleksa veidošanās ātrums,
- 6) nosacījuma kairinātāju un stereotipu signālu nozīmes pārveidošanas ātrums.

B. Teplovs (Teplov, 1963), izpētījis iepriekš minēto izpausmju saistību, izšķir divas īpašības: kustīgumu – kairinātāju nozīmes pārveidošanas ātrums – un labilitāti – nervu procesu rašanās un izzušanas ātrums. Nervu sistēmas darbības trešā īpašība ir sabalansētība, kuru raksturo nervu procesu uzbudinājuma un bremzēšanas ātrums. Raksturojot sabalansētību, salīdzināts nevis uzbudinājuma un bremzēšanas izteiktības līmenis, bet tas, kuram procesam ir augstāks izteiktības līmenis jeb kurš process gūst virsroku pār otru.

I. Pavlova temperamenta tipu sadalījums galvenokārt balstās uz trim nervu sistēmas īpašībām – nervu šūnās norisošo ierosmes un bremzēšanas procesu spēku, kustīgumu un līdzsvarotību. Līdz ar to sangviniskais temperamenta tips ir spēcīgs, līdzsvarots, kustīgs; holēriskais – spēcīgs, nelīdzsvarots, kustīgs; flegmātiskais – spēcīgs, līdzsvarots, inerts, melanoliskais – vājš, nelīdzsvarots, inerts.

Kaut gan psiholoģijā labi pazīstami minētie temperamenta tipi, tomēr cilvēkus vairāk iedala nevis pēc temperamenta tipiem, bet pēc atsevišķām temperamenta īpašībām. K. G. Jungs (Jung, 1906) un H. Aizenks (Eysenk, 1960) izšķir ekstraversiju un introversiju, S. Daimonds (Diamond, 1957) – emocionālo aktivitāti un vadošo emocionālo nokrāsu, V. Ņebilicins (Ņebilicin, 1976) – vispārīgo aktivitāti un emocionalitāti, N. Levitovs (Levitov, 1970) – emocionālā uzbudinājuma līmeni u. c.

Nervu sistēmas darbības īpašības jeb temperamenta izpausmes nosaka indivīda uzvedību, darbību, kā arī veselību. Daži piemēri.

Pēc G. Mateva (Matthevs, 1999) domām, ekstraverti labāk iemācās izpildīt sarežģītus, īpaši uzbudinošus uzdevumus, bet introverti – mazāk sarežģītus un mazāk satraucošus. Ekstraverti labāk atceras informāciju, kas glabājas īslaicīgajā atmiņā, bet introverti to, kas glabājas ilglaicīgajā atmiņā. Daži pētījumi (Morgenstern, 1974) apliecina, ka ekstraverti labāk izpilda uzdevumus traucējošo faktoru ietekmē (piemēram, mūzika) nekā klusumā, toties introvertu izpildīto uzdevumu kvalitāte pasliktinās, ja kaut kas novērš viņu uzmanību. A. Fernhems (Furnham, 1994, Furnham & Bradley, 1997) pierāda, ka traucējošie faktori (piemēram, popmūzika vai ieslēgta televizora skaņas) traucē gan ekstravertiem, gan introvertiem izlasītās mācību vielas izpratni un atcerēšanos, tikai introvertiem tas ir vairāk izteikts.

Pedagoģijā pazīstamie mācīšanās stili (pēc P. Hani un A. Mamforda – eksperimentējošais, reflektējošais, teoretizējošais un pragmatiskais) arī balstās uz personības individuālajām īpatnībām, tai skaitā uz nervu sistēmas darbības īpašībām.

Runājot par uzvedību, K. G. Jungs uzsver, ka ekstravertiem pielāgošanās apkārtējiem apstākļiem ir zināma cīņa, tomēr ārējais vienmēr gūst virsroku. Ekstraverta apziņa vienmēr ir vērsta uz ārpusi, jo no turienes viņš smeļas galvenās nostādnes un noteikumus. Ekstraverti tendēti darīt to, ko no viņiem gaida apkārtējā pasaule. Toties introverti ļoti lēni nodibina sakarus un ar grūtībām “ieiet” citu cilvēku emocionālajā pasaulē. Viņu subjektīvais uzskats var būt spēcīgāks par objektīvo situāciju.

Nervu sistēmas darbības īpašības nosaka arī indivīda garīgo veselību, savukārt garīgās veselības stāvoklis cieši saistīts ar fizisko veselību. Nervu sistēmas īpašības nosaka indivīda iekšējo grūtību – dažādu pārdzīvojumu, sasprindzinājuma, trauksmainības vadīšanas un pārvarēšanas mehānismu – īpatnības. Pamatojot to, kādā veidā indivīds reaģēs uz iekšējām grūtībām, I. Ņikoļska un R. Granovska raksta: ”Labi zināms ka atkarībā no savām individuālajām īpatnībām bērni dažādā veidā tiek galā ar savu iekšējo sasprindzinājumu. Daži raud un skumst, citi lauž un grūsta priekšmetus, bet citi spēlē spēles... Un tas bērnu skatījumā sniedz viņiem atvieglojumu” (Ņikoļska, Granovska, 2001, 10).



Apzinātas pūles psiholoģisku draudu pārvarēšanai sauc par pārvarēšanas (*coping*) stratēģijām. Pārvarēšanas reakcijas virzītas vai nu uz apkārtējo pasauli, vai nu uz sevi, vai nu abos virzienos. Draudu pārvarēšanas pamatā ir psiholoģiskās aizsardzības stratēģijas. E. Iljins (Iljin, 2004, 415) uzsver, ka tieši temperaments nosaka aizsardzības stratēģiju darbību. Holēriķu un melnholiķu augstais emocionalitātes līmenis veicina aizsardzības stratēģiju veidošanos jau agrā bērnībā. Holēriķu emocionālais sasprindzinājums mazinās, pateicoties tādai uzvedības formai kā “bezspēcīgās dusmas”, kas izpaužas sadzīves priekšmetu un rotaļlietu laušanā un bojāšanā. Toties bērns ar melnholisko temperamentu tādā situācijā nevaldāmi raud (Iljin, 2004, 415).

Apkopojot iepriekš teikto, varam secināt, ka indivīda nervu sistēmas darbības īpašības ir galvenā individuālā atšķirība starp cilvēkiem, kas nosaka raksturu, uzvedību, darbības stilu un psihisko veselību.

### **Pedagoga personības īpašības**

Pedagoģiskās darbības mērķis ir skolēna personības attīstības veicināšana, balstoties uz dažādiem pedagoģiskās darbības modeļiem. N. Kuzmina uzsver pedagoģiskās darbības struktūras izpratnes svarīgumu, akcentējot piecus funkcionālus komponentus, kas savstarpēji cieši saistīti:

1. Gnostiskais jeb izzinošais komponents. Tas saistīts ar pedagoga zināšanām un ietver sevī sava priekšmeta zināšanas, pedagoģiskās saskarsmes un skolēnu psiholoģisko īpatnību pārzināšanu, kā arī pašizziņu.
2. Projektīvais komponents. Ietver sevī kā priekšstatus par audzināšanas uzdevumiem, tā arī par to sasniegšanas veidiem un stratēģijām.
3. Konstruktīvais komponents. Skolēnu aktivitātes un savas pedagoģiskās darbības konstruēšana saistībā ar mācīšanas un audzināšanas tuvākajiem mērķiem – mācību stunda, nodarbību cikls.
4. Komunikatīvais komponents. Pedagoga komunikatīvās darbības īpatnības, savstarpējo attiecību specifika. Akcentēta komunikācijas saistība ar pedagoģiskās darbības efektivitāti, kas virzīta uz didaktisko mērķu (audzinošie un izglītojošie) sasniegšanu.
5. Organizatoriskais komponents. Tā ir skolēnu aktivitātes un personīgās profesionālās darbības organizēšanas prasmju sistēma.

Mūsdienās pedagogus bieži pārsteidz problēmas, kuru atrisināšana prasa ne tikai pedagoģisko kompetenci, bet papildu zināšanas psiholoģijā, jurisprudencē, kultūrā, reliģijā u. c. Dažkārt skolotājam jāpieņem zibenīgi lēmumi, iespējams, ka viņam ir tikai dažas sekundes, lai izvēlētos adekvātu reakciju. Tādējādi skolotāja rīcība balstās uz viņa pieradumiem un pārliecību. Viss, ko skolotājs dara klasē, atspoguļo viņa attieksmi, vērtības, noskaņojumu, pārdzīvojumus. No vienas puses, skolotājs teorētiski zina, kādai jābūt pedagoga pareizai uzvedībai, reakcijām, attieksmēm, kas reizēm sakrīt ar viņa būtību, bet, no otras puses, pārslodzes, neziņas, personīgo pārdzīvojumu pārņemts skolotājs var rīkoties neadekvāti, tādējādi saasinot savstarpējās attiecības ar skolēniem, kolēģiem un vecākiem. Skolēnu attīstības īpatnību un individuālo īpašību ignorēšana, nepārzināšana vai neprasmē tās atpazīt praksē noved pie tā, ka intelektuāli spējīgs skolēns ir nesekmīgs, skolotāja centieni veidot produktīvu sadarbību ar bērniem ir neveiksmīgi, skolēnu uzvedība klasē tiek vadīta haotiski un bērnu savstarpējās attiecībās pieaug agresija, sāncensība, nedrošība.

Psihoanalītiskās pedagoģijas pārstāvja H. Figdora (Figdor, 2000, 89) pētījumi bērnodārzos liecina, ka bieži vien audzinātājiem nav nekāda priekšstata par to, kas īstenībā notiek grupā. Konflikti attīstās bez viņu ziņas, un labākajā gadījumā audzinātāji redz tikai rezultātu, bet reizēm arī tas netiek saskatīts. Iespējams, tas notiek tāpēc, ka pedagogs neizprot bērnu



uzvedību, nespēj atpazīt teorētiskās zināšanas praktiskās situācijās vai arī viņam traucē paša emocijas un stereotipi. Lai palīdzētu skolēniem atrisināt problēmsituācijas, vajadzīga ne tikai racionāla lēmuma pieņemšana pēc teorētiski apgūta algoritma, bet arī emocionāla attieksme pret situāciju. A. Millere (Millere, 2000, 146) atklāj: "Cilvēks, kurš apzināti izcietis savu likteni visā tā traģiskā, daudz skaidrāk un ātrāk sajūtīs otra ciešanas, kaut arī šis otrs būs spiests tās veikli slēpt. Šis cilvēks nespēs zoboties par svešām jūtām, lai kādas tās nebūtu, ja spēs nopietni uztvert pats savējās."

Savas iekšējās pretrunas, pārdzīvojumus, negatīvās emocijas var vadīt un risināt tikai pats skolotājs. Tādējādi skolotājam svarīgi pazīt savas emocijas, rakstura īpašības, attieksmi, izprast savu profesionālo identitāti un personīgās vēlmes, veicināt savu izaugsmi.

I. Maslo (Maslo, 2006, 47) uzsver, ka izglītībā ar eksāmena teicamu rezultātu vien nepietiek un līdztekus prasmei labi strādāt un kvalitatīvi izpildīt uzticēto darbu no jaunā speciālista tiek prasītas arī tādas īpašības kā patstāvība, pašiniciatīva, aktīva un radoša darbība, kritiskā domāšana, pašorganizācijas prasme, spējas uzņemties atbildību, kā arī prasme darboties komandā un risināt problēmas. Autore atklāj, ka līdzās kompetences kā prasmes un kvalifikācijas izpratnei rodas jauns skatījums uz kompetentu cilvēku kā audzināšanas ideālu.

Mūsdienu pedagoģiskais process izvirza augstas prasības pedagoga personībai, un profesionālā kompetence sevī ietver padziļinātas psiholoģiskas zināšanas, prasmi tās izmantot pedagoģiskajā darbībā.

### **Skolas kā organizācijas kultūra**

Līdz šim organizācijas kultūras jautājumus pētīja organizāciju psiholoģija, bet praktiskajā darbībā tos aktualizēja personāla vadība. Daudzās izglītības iestādēs par organizācijas kultūru vispār netiek runāts, tātad netiek veidota un novērtēta organizācijas kultūra, kaut gan tieši organizācijas kultūra nosaka, kā skolā jūtas skolēni un skolotāji, kāda ir savstarpējo attiecību specifika, kādā veidā vadība rūpējas par saviem darbiniekiem un kā tiek realizēta sadarbība ar apkārtējo sabiedrību. Tātad skolas kultūra ir viens no psiholoģiskajiem faktoriem, kas nosaka skolēnu un pedagogu darbības motivāciju, izziņas aktivitāti, sasniegumu līmeni, emocionālo noskaņojumu, uzticēšanos konkrētai izglītības iestādei.

M. Armstrongs (Armstrong, 2001), aprakstot organizācijas kultūru, uzsver, ka tas ir vērtību, normu, pārliecību, nostādņu kopums, kas, iespējams, neizpaužas vārdos, bet nosaka cilvēku rīcību un darbību, kā arī to, kādā veidā uzņēmumā tiek sasniegti mērķi. Autors uzsver, ka organizācijas kultūra ir kaut kas abstrakts.

Dž. Grinbergs un R. Berons (Greenberg, Baron, 2003, 692) organizācijas kultūru nosauc par kognitīvu struktūru, kas sastāv no organizācijas dalībnieku attieksmēm, vērtībām, uzvedības normām un gaidām. Organizācijas kultūras nesēji ir organizācijas darbinieki un vadība, tomēr izšķirošā nozīme kultūras veida uzturēšanai un attīstīšanai ir organizācijas vadībai.

E. Šeins (Schein, 1985) izšķir četrus organizācijas kultūru veidus:

1. Varas kultūra – vara organizācijā ir viena vai dažu cilvēku rokās un tā balstās uz šo cilvēku spējām. Tāds kultūras veids ir raksturīgs uzņēmējdarbībai.
2. Lomu kultūra – kultūra, kur vara ir līdzsvaroti sadalīta starp līderi un birokrātisku struktūru. Vide ir stabila, lomas stingri sadalītas.
3. Sasniegumu kultūra – kultūra, kas akcentē sasniegumu motivāciju un uzticību organizācijai, tajā augstu novērtē aktivitāti un entuziasmu.
4. Uzturošā kultūra – darbinieki sniedz savu ieguldījumu organizācijai, balstoties uz piederības un solidaritātes izjūtām. Savstarpējās attiecībās dominē uzticēšanās.

Līdzīgi E. Šeinam, arī A. Viljams, P. Dobsons, M. Valters (Williams, Dobson, Valter, 1989) izšķir četrus organizāciju kultūras veidus: orientācija uz varu, lomu orientācija, orientācija uz uzdevumu, orientācija uz cilvēkiem. Runājot par konkrētu organizāciju, parasti grūti izdalīt vienu kultūras veidu, jo organizācijā var izpausties vairāki kultūras veidi. Arī Latvijas izglītības iestādēs dominē dažādi organizāciju kultūras veidi. Iespējams, ka izglītības mērķu sasniegšanu nodrošinātu tieši sasniegumu kultūra un kultūra, kas vērsta uz cilvēkiem.

Pamatojoties uz M. Armstronga (Armstrong, 2001), Dž. Grinberga un R. Berona (Greenberg, Baron, 2003) pētījumiem, var atzīmēt galvenos organizācijas kultūras rādītājus:

- organizācijas mērķi un uzdevumi;
- kompetence;
- darba kvalitatīvie un kvantitatīvie rādītāji;
- attieksme pret klientiem (izglītības iestādēs – pret skolēniem un studentiem);
- sadarbības stils ar partneriem;
- darbinieku apmierinātība ar darbu (t. sk. ar darba procesu, rezultātiem un atlīdzību);
- profesionālā ētika;
- komandu darba rādītāji;
- darbinieku savstarpējo attiecību kvalitāte (atbalsts, sadarbība, cieņa u. c.);
- darbinieku un vadības savstarpējo attiecību raksturs (pienākumu skaidrība, atbalsts,
- atgriezeniskā saite, darbinieku karjeras plānošana u. c.);
- inovācijas;
- konkurētspēja;
- tradīcijas;
- gatavība riskēt;
- organizācijas fiziskā vide.

Minētie organizācijas kultūras rādītāji raksturo arī izglītības iestāžu kultūru. Organizācijas kultūrai ir izšķiroša nozīme organizācijas mērķu sasniegšanā, jo tā nosaka darbinieku kompetenci, nostiprina uzvedības standartus, veicina lojalitātes un piederības izjūtas attīstību.

Pārmaiņu vadīšana jebkurā organizācijā, pirmkārt, ir pārmaiņu veikšana organizācijas kultūrā.

M. Armstrongs (Armstrong, 2001, 204) norāda uz pārmaiņu realizēšanas mehānismiem:

1. Darba rādītāji – atalgojuma pārskatīšana atkarībā no kvalifikācijas, pieredzes u. c.
2. Uzticība organizācijai – sadarbības attīstības programmas, labvēlīgas emocionālas vides un savstarpējas uzticēšanās veicināšana u. c.
3. Kvalitāte – darba kvalitātes izpratne un nodrošināšana.
4. Klientu apkalpošana – klientu vajadzību nodrošināšana, pozitīvas attieksmes un jaunu sadarbības formu meklējumi.
5. Darbs komandā – komandu veidošana, komandu darbu vadīšana un atlīdzība.
6. Mācības – intelektuālā kapitāla palielināšana, veidot organizāciju, kas mācās.
7. Vērtības – veicināt organizācijas vērtību izpratni ar darbinieku iesaistīšanu vērtību noteikšanā un darba rezultātu novērtēšanā.

Latvijā nav veikti skolu kultūras pētījumi, bet praktiskā pieredze liecina, ka daudzās Latvijas skolās vērojama varas kultūra, kur skolas administrācija vienpusēji pieņem lēmumus un nosaka izglītības procesu norisi. Pieaugot birokrātijai un pamatotu un nepamatotu Izglītības un zinātnes ministrijas prasību daudzumam, daudzās skolās joprojām ir aktuāla lomu kultūra,

tā vislabāk spēj nodrošināt birokrātisku prasību apmierināšanu. Dažās skolās, it sevišķi lauku rajonos, dominē uzturošā kultūra, kur skolotāju kolektīvs jūtas kā viens vesels. Mainīgajā ekonomiskajā situācijā piederībai un solidaritātei ir svarīga nozīme, jo tādā veidā skolotāji psiholoģiski norobežojas no sabiedrības negācijām, veidojot savu “drošības salīnu”. Tomēr pēdējā laikā arvien vairāk un vairāk skolu sāk orientēties uz sasniegumu kultūru. Šīs kultūras veidošanā un attīstīšanā liela nozīme ir skolas administrācijai, kas veicina inovācijas, īpašu uzmanību pievēršot pedagogu motivācijai, patstāvībai un aktivitātei.

Jebkuras organizācijas kultūras veidošanā un uzturēšanā piedalās visi darbinieki, bet vadītāja personībai un vadības stilam ir izšķiroša nozīme.

## Skolas fiziskā vide

Skolas fiziskā vide organizāciju psiholoģijā aplūkota kā viens no organizācijas kultūras rādītājiem. Runājot par pedagoģiskā procesa psiholoģiskajiem faktoriem, to gribētos izcelt atsevišķi, jo fiziskā vide nosaka skolēnu un pedagogu fizisko un garīgo pašizjūtu, veicina darbības motivāciju, sekmē emocionālas un uzvedības reakcijas.

Vide definēta (A Dictionary of Psychology, 2001, 246) kā indivīda ārējā apkārtnē, kuras robežās viņš dzīvo, vai arī kā jebkuri ārējie faktori, kas nosaka viņa uzvedību un attīstību.

Pamatojoties uz šo definīciju, iespējams formulēt skolas fiziskās vides struktūru:

- telpu izmēru atbilstība attiecīgajām nodarbībām;
- telpu metodiskais nodrošinājums un estētiskais noformējums;
- tehniskais aprīkojums;
- temperatūra, apgaismojums;
- ūdens un pārtikas produktu kvalitāte;
- telpas ārpusstundu darbam;
- darba un atpūtas telpas pedagogiem.

Tā kā skolēni ļoti strauji fiziski aug un nobriest, skolās pašsaprotama šķiet kvalitatīva ēdināšana un pietiekams dzeramā ūdens daudzums. Tikpat svarīgas ir labi vēdināmas telpas, pietiekošs apgaismojums, emocionāli labvēlīgs telpu estētiskais noformējums. Tas viss veicina skolēnu izziņas procesu: uztveres, uzmanības, atmiņas, domāšanas, iztēles attīstību, kā arī pozitīvu emocionālo noskaņojumu. Daudzās Latvijas skolās, it sevišķi lielpilsētās, aktuāla problēma ir šaurie mācību kabineti, kur skolēni nemitīgi ielaužas viens otra intīmajā fiziskajā telpā (psiholoģijā tiek uzskatīts, ka intīmā fiziskā robeža ir apmēram 0,5 m diametrā ap cilvēku), kā arī nekontrolējams trokšņu un automašīnu izplūdes gāzu līmenis. Tas viss var izraisīt skolēnos paaugstinātu sasprindzinājumu, agresiju, izziņas procesu darbības traucējumus, kā arī veselības problēmas, kas visbiežāk saistās ar galvassāpēm.

Tikpat svarīgs ir darba un atpūtas telpu nodrošinājums pedagogiem. Metodisko līdzekļu trūkums, nepietiekams moderno tehnoloģiju nodrošinājums (datori, projektori, interneta pieslēgums u. c.) var izraisīt pedagogos aizkaitinājumu, agresiju, mazvērtības izjūtu, nedrošību, kas izpaužas savstarpējās attiecībās ar skolēniem un kolēģiem.

Ž. Roja (Ž. Roja, 2001, 426–433) norāda izglītības darbinieku darba vides riska faktoros:

1. Psihoemocionālā spriedze (izraisa sirds un asinsvadu slimības, muskuļu un skeleta slimības, psihoneirotikos traucējumus).
2. Darba un pārtraukumu nepareizs sadalījums.
3. Balss saišu pārpūle.
4. Ventilācijas un vēdināšanas sistēma.

5. Trokšņi un vibrācijas.
6. Kaitīgo vielu klātbūtne gaisā.
7. Nepareiza darba organizācija, virsstundu darbs.
8. Neapmierinošs apgaismojums.
9. Neatbilstošs telpu iekārtojums.
10. Ilgstošs darbs pie datora.
11. Mākslinieku neirozes (dejojotājiem, dziedātājiem, mūziķiem).

Autore piebilst, ka tieši psihoemocionālo spriedzi izraisa psiholoģiska nesaderība, atbalsta trūkums, atgriezeniskās saiknes trūkums no vadības un kolēģu puses, individuālās darba vietas psiholoģiska (un fiziska) neaizsargātība.

Pēc Labklājības ministrijas ESF projekta pētījumiem (Darba apstākļi un riski Latvijā, 2007, 57–64), izglītības darbinieku darba vides galvenie riska faktori ir:

- psihosociālie (laika trūkums, virsstundu darbs, sliktas attiecības ar vadību, kolēģiem),
- ergonomiskie (darbs piespiedu pozā, balss saišu pārpūle, fonastēnija u. c.),
- fizikālie (troksnis, vibrācijas, apgaismojums),
- ķīmiskie (gaisa piesārņojums u. c.).

Skolas vadībai un pedagogiem svarīgi izprast skolas fiziskās vides riska faktoru būtību, to ilgstošas iedarbības sekas un kopīgi meklēt šīs problēmas risinājumus.

## Secinājumi un diskusija

Pedagoģiskā procesa psiholoģiskie faktori ir skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības, pedagoga personības īpašības, skolas kā organizācijas kultūra, fiziskās vides īpatnības.

Skolēnu individuāli psiholoģiskās atšķirības pamato nervu sistēmas darbības īpašības, kas savukārt nosaka indivīda raksturu, uzvedību, darbības stilu un psihisko veselību. Psiholoģijā pazīstamas dažādas metodes un testi personības individuāli psiholoģisko atšķirību noteikšanai, un tos ir tiesības lietot tikai psihologiem. Kādas būtu pedagoģiskā pētījuma metodes skolēnu individuāli psiholoģisko atšķirību noteikšanai? Šādas metodes vajadzētu izveidot tieši pedagogiem.

Pedagoga profesionālā kompetence ietver ne tikai padziļinātas psiholoģiskas zināšanas par skolēnu individuāli psiholoģiskām atšķirībām, bet arī savas uzvedības, attieksmes, vērtību, emociju izpratni, prasmi vadīt un kontrolēt savu uzvedību, risināt psiholoģiskās problēmas un ētiskās dilemmas. Jautājums diskusijai – kā efektīvāk attīstīt minētās prasmes? Iespējams, pedagogiem vajadzētu organizēt darba seminārus, praktiskās nodarbības, supervīzijas, kurās viņi varētu risināt profesionālās un personīgās problēmas.

Organizāciju psiholoģijā izšķir četras organizāciju kultūras veidus: varas kultūra, lomu kultūra, sasniegumu kultūra un uzturošā kultūra. Skolai, kā organizācijai visvairāk būtu piemērota sasniegumu kultūra, kas virzīta uz izglītības mērķu sasniegšanu, atbalsta aktivitāti, veicina iniciatīvu un inovācijas. Tā kā Latvijā nav veikti pētījumi par to, kāda veida kultūras dominē Latvijas skolās, būtu interesanti to izpētīt.

Izglītības iestādes fiziskā vide ir telpu noformējums, izmērs, aprīkojums, pārtikas produktu, ūdens un gaisa kvalitāte, tā nosaka skolēnu un pedagogu fizisko un psihisko veselību, tai skaitā uzvedību, izziņas procesu darbības kvalitāti un emocionālo noskaņojumu. Fiziskās vides sakārtošana prasa daudz materiālo līdzekļu, kas skolām ne vienmēr ir pietiekamā daudzumā, līdz ar to rodas jautājums diskusijai – kādi būtu iespējamie risinājumi skolu fiziskās vides uzlabošanai?

## **Izmantotie informācijas avoti**

1. Birkerts P. (1923) Pedagoģiskā psiholoģija. – Jelgava: L. Neimaņa izd.
2. Darba vides riska faktori un strādājošo veselības aizsardzība (2001) Kaļķa V., Rojas Ž. red. – R.: Elpa, 426–433. lpp.
3. Darba apstākļi un riski Latvijā (2007) Labkājības ministrijas pētījumi. – R.: SIA Zemgus LB, 57.–64. lpp.
4. Jungs K. (1993) Psiholoģiskie tipi. – R.: Zvaigzne ABC.
5. Karpova Ā., Plotnieks I. (1984) Personība un saskarsme. – R.: LVU.
6. Klauss A. (2002) Zinības vadītājam. – R.: Preses Nams.
7. Krauklis A. (1998) Skolēnu pašapliecināšanās un pašizjūtas optimuma saistība ar valodas funkciju lateralizācijas īpatnībām smadzeņu puslodēs // Personības pašizjūta un identitāte. Rakstu krājums. – R.: Mācību apgāds NT, 132.–152. lpp.
8. Millere A. (2000) Apdāvināta bērna drāma. – R.: Atēna.
9. No zināšanām uz kompetentu darbību (2006) Maslo I. red. – Rīga: Latvijas Universitāte, 47. lpp.
10. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000) – R.: Zvaigzne ABC.
11. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam (1991) Antoloģija. – R.: Zvaigzne.
12. Psiholoģijas vārdnīca (1999) Breslava G. red. – R.: Apgāds "Mācību grāmata".
13. Students J. (1933) Vispārīgā paidagoģija. – R.: F. Baumaņa apgādība.
14. A Dictionary of Psychology (2001) By Colman A. New York: Oxford University Press.
15. Armstrong M. (2001) A Handbook of Human Resource Management Practice. – London: Kogan Page.
16. Cooper C. (2002) Individual differences. – London: Arnold.
17. Greenberg J., Baron A. (2003) Behavior in Organizations. Understanding and Managing the Human Side of Work. – New Jersey: Prentice Hall, p. 692–701.
18. Furnham A., Heaven P. (1999) Personality and Social Behavior. – London: Routledge.
19. Furnham A., Bradley A. (1997) Music while you work: the differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extraverts // Applied Cognitive Psychology, v. 11, p. 445–455.
20. James W. (1962) Talks to Teachers. Psychology and the Teaching Art. – [www.des.emory.edu/mfp/303/303/JamesTTT.PDF](http://www.des.emory.edu/mfp/303/303/JamesTTT.PDF)
21. Handbook of Psychological & Educational Assessment of Children (2003) Edited by C. R. Reynolds, R. W. Kamphaus – New York: The Guilford Press, 718 p.
22. Большой психологический словарь (2005) Под ред. Мещерякова Б., Зинченко В. – СПб: Прайм-Еврознак.
23. Выготский Л. (1991) Педагогическая психология. – Москва: Педагогика.
24. Фигдор Г. (2000) Психоаналитическая педагогика. – Москва: Институт Психотерапии.
25. Лефрансуа Г. (2005) Психология для учителя. – Санкт-Петербург: Прайм Еврознак.
26. Никольская И., Грановская Р. (2001) Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь.
27. Исаев И. (1999) Вклад С. Л. Рубинштейна в психологическую подготовку педагогов. Вопросы психологии. [www.vorpsy.ru/journals](http://www.vorpsy.ru/journals)
28. Реан А., Бордовская Н., Розум С. (2006) Психология и педагогика. – Санкт-Петербург: Питер, с. 317–344.



## Summary

The peculiarities of the personality development and today's specificity of the operation of educational institutions foster teachers to search for new development possibilities of the pedagogical process. One of the possibilities is acquisition of deepened psychological knowledge, its understanding and skillful application in pedagogical practice. On the basis of related scientific literature, the study reveals the psychological factors of the pedagogical process: psychological differences of pupils, teachers' personality traits, organizational culture of a school, and qualities of physical environment.

The author concludes that the peculiarities of the operation of a person's nervous system, which determine the person's character, behaviour, action style, and psychic health, form the main individual differences among people. A pedagogue's professional competence includes deepened psychological knowledge, skills to apply it in pedagogical action, understanding of the affective aspect of one's personality, and facilitation of one's further education and self-development. For managers of educational institutions, it is highly important to understand the organizational culture of their establishment as means to reach the objectives of pedagogical action which is based on pedagogical competence, cooperation, professional ethics, and further education of teachers. The physical environment of an educational institution – the room design, size, equipment, quality of food, water and air – determines the physical health of pupils and teachers, their behaviour, quality of the learning process, and emotional states.

**Keywords:** pedagogical process, psychological factors, environment, individual psychological differences.

# PEDAGOGA EMOCIONĀLĀS VIDES ORGANIZĀCIJAS NOZĪME UN SPECIFIKA INTEREŠU IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ

## THE IMPORTANCE AND PARTICULARITY OF THE EDUCATOR IN THE ORGANIZATION OF THE EMOTIONAL ENVIROMENT AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERESTS

Vladimirs Šibajevs

Bērnu un jauniešu centra "IK Auseklis" direktors  
Rīga, Latvija

### Anotācija

Mūsdienu pedagoģijas emocionāli un estētiski organizētas labvēlīgas vides audzināšanas uzdevumi ir būtiski saistīti ar vispārējiem audzināšanas uzdevumiem veidot harmonisku personību ar fiziskās, intelektuālās, emocionālās un gribas attīstības līdzsvaru.

Pēc emociju kultūras var spriest par cilvēka audzinātību kopumā, un katras emocijas individuālam piedāvā citas rīcības un attieksmes modeļus, jo būtībā visas emocijas ir impulsi, kas mudina rīkoties. Ja apkārtējā vide ir traumējoši nepatīkama, tāda, uz kuru nevar paļauties, cilvēka izaugsmes iespējas ir izkropļotas. Pedagoģa uzdevums ir laikus konstatēt vides ietekmes izmaiņas, variēt un modulēt situācijas, attieksmes un sadarbību.

Pētījumā veiktā aptauja ar daļēji strukturizētās intervijas elementiem dod ieskatu par dažādu emocionāli labvēlīgas vides izpratni un redzējumu interešu izglītības iestādē, sniedzot pedagogiem plašu izziņas materiālu par labvēlīgas vides veidošanas iespējām un metodēm individuāli emocionālās pasaules izpētē. Aptaujas materiālu analīze ļauj secināt arī par emocionālās un estētiskās vides saistību ar individuāli interešu noturīgumu vai interešu izzišanu, akcentējot labvēlīgas vides faktora atbilstību didaktikas pamatprincipiem, kur emocionālā interese ir nozīmīga un saistīta ar individuāli vajadzībām.

**Darba mērķis** – analizēt un popularizēt emocionālās un estētiskās vides audzinošo lomu interešu izglītības iestādē.

**Darba uzdevums** – uz teorētisko atziņu un BJC "IK Auseklis" pieredzes bāzes izstrādāt kvalitatīvu pētījuma metodiku emocionālās un estētiskās vides pilnveidošanā.

**Mērķauditorija** – interešu izglītības iestādes speciālisti (pedagoģi, metodiķi, administrācija) un audzēkņi, to vecāki.

### Emocionāli labvēlīgās vides audzinošā nozīme interešu izglītības iestādē

Jūtas ir cilvēka dzīves, audzināšanas un sabiedriskās pieredzes produkts, kas nosaka personas emocionālās apgarotības pakāpi. Tas ir emocionāls cilvēku saskarsmes līdzeklis un vienlaikus sabiedriskās uzvedības regulators. Pēc emociju kultūras var spriest par cilvēka audzinātību kopumā, un katras emocijas piedāvā mums citādu rīcības modeļus, jo būtībā visas emocijas ir impulsi, kas mudina rīkoties. Kā psihes regulācijas process emocijas nodrošina individuāli iespēju rīkoties mērķtiecīgi un norāda uz notikušā subjektīvo nozīmīgumu, saistot izziņas procesus ar personības struktūru.

Emocijas ir pašregulācijas komplekss, reakcija uz iekšējiem un ārējiem kairinājumiem, uzbudinājums, kas izpaužas specifiskā, samērā īslaicīgā pārdzīvojumā un reaģēšanā dažādās situācijās, patīkā un nepatīkā, priekā, bailēs, pārsteigumā, atspoguļojās mimikā, žestos, valodā u. tml. Emocijām ir liela nozīme saskarsmē un kultūrā. Ikvienas emocijas ietver sevī kustības, tas ir darbības jēdziens, kur jebkurai emocijai ir sava individuāli nozīme. Emocionāli reakcija

apsteidz kognitīvo, racionālo, norādot notikuma vai parādības nozīmīgumu un veidojot konkrētu attieksmi. A. Leontjevs atzīmē, ka emocijas atspoguļo attiecības starp motīviem (vajadzībām) un iespēju veiksmīgi realizēt atbilstošu subjektu darbību (Леонтьев, 1972). Arī Vigotska izpratnē emocijas nav organisma pasīvs stāvoklis, tās rosina uz aktivitāti, stimulē un regulē mijattiecības ar apkārtējo vidi, katru reizi realizējot “it kā rīcības diktatūru”. Pēc M. Daugola, L. Morgana, K. Kofkas viedokļa, pārdzīvojumu raksturam jāliecina par indivīdam piemēroto vajadzību stāvokli un raksturu. Jo būtiskākas būs vajadzības, jo spēcīgāki un dziļāki būs emocionālie pārdzīvojumi, jo vajadzības rada emocijas, savukārt, emocionālie pārdzīvojumi ir cilvēku vajadzību atspulgs. Tas ir ļoti spēcīgs faktors, kas sekmā darbības kvalitāti, regulē, liek turpināt, saglabāt vai pārtraukt iedarbību (Ā. Karpova, 2000). Pēc Daniela Goulmena ieskata, cilvēka divi “prāti” – emocionālais un loģiskais – darbojas ciešā saskaņā, ļaujot labāk saprast līdzcilvēkus un veiksmīgāk orientēties apkārtējā pasaulē. Goulmens uzskata, ka “saltajam izziņas skatījumam uz dzīvi trūkst cilvēka sirds augstāko vērtību: ticības, cerības, uzticības, mīlestības” (Goulmens, 2001, 71. lpp.). ASV psihologs R. Meijs uzsver, ka maksimāli objektīvi visu apkārt esošo un sevī klātesošo uztvert, izvērtēt cilvēks varētu tikai tad, ja viņa prāts un jūtas atrastos līdzsvara stāvoklī. Arī Augusts Milts savos darbos uzsver, ka emocijas ir sava veida palīdzība cilvēkam, kad ar prātu vien nav iespējams rast atbilstošu atbildi uz pretrunīgām situācijām (Milts, 1999, 27. lpp.), kad jūtas ir cilvēka stabila subjektīva attieksme pret kaut ko, bet emocijas – konkrētas jūtas zināmā brīdī, konkrētā situācijā, jo emocijas ir mērķtiecīgas darbības neatņemama sastāvdaļa, turklāt jāatzīmē, ka cilvēka emocionālais stāvoklis ir integrējošs, jo ietekmē visus citus cilvēka stāvokļus un reakcijas. J. Alunāns īpaši uzsver jūtu izkopšanu, secinot, ka jūtas ir “domu un gribas uzturētājas”, ka “jušana nebūt nav šķirama no domāšanas, un caur domu orgānu attīstību attīstās arī jūtu orgāni”. Uzskatu, ka nekas cilvēka garīgajā dzīvē nav tik daudzpusīgs kā jūtas un emocijas, ieņemot noteicošu vietu gan audzināšanas, gan pašaudzināšanas sistēmā. Agita Ābele, piemēram, uzsver, ka “cilvēks ar bagātu emociju izpausmi spēj ne tikai no dzīves vairāk gūt, bet arī vairāk dot” (Ābele, 2000, 83. lpp.), pierādot, ka visi izziņas procesi norit sekmīgāk, ja tos pavada pozitīvs emocionāls pārdzīvojums, turklāt pozitīvas emocijas mazina nogurumu un palielina darbaspējas, padara mūsu dzīvi krāsaināku, daudzveidīgāku un interesantāku. Jūtas kā vienu no cilvēka apziņas apakšstrukturām var definēt arī kā cilvēka subjektīvās vērtēšanas sistēmu. Cilvēka jūtas pēc to ietekmes nosacīti var iedalīt divās grupās:

- 1) **astēniskās jūtas**, kuras aktivizē cilvēka darbību, attālina noguruma iestāšanos un dod papildu enerģētisko stimulu,
- 2) **astēniskās jūtas**, kuras samazina cilvēka darbaspējas, izraisa nomāktību vai bezpalīdzīgu stāvokli.

Gārdners savukārt personības emociju inteligences nozīmīgumu iedala piecās galvenās jomās:

1. Savu emociju audzināšana.
2. Emociju apvaldīšana kā spēja kontrolēt emocijas.
3. Pašmotivācija darbības kontroles pilnveidošanā.
4. Svešu emociju atzīšana kā empātija vai līdzpārdzīvojuma spēja.
5. Savstarpējo attiecību uzturēšana kā prasme izkopt emocijas citos cilvēkos.

Psihologs Džons Maiers savos darbos piedāvā cilvēku tipāžu noteikt pēc viņu attieksmes pret savām emocijām:

- **pašapzinīgais tips** – spēja valdīt pār savām emocijām,
- **pārņemtais tips** – izjūt, ka emocijas viņu pārņem un viņš ir nonācis savu emociju varā,
- **pakļāvīgais tips** – apzinās savas emocijas, samierinās, nevēlas kaut ko mainīt vai ietekmēt, var iestāties emocionālais bezjūtīgums.

Arī viena no galvenajām savstarpējās saskarsmes iemaņām ir prasme izrādīt savas jūtas. Savos pētījumos D. Goulmens norāda, ka pastāv vairāki jūtu izrādīšanas pamatnoteikumi:

- jūtu izpausmes samazināšana līdz minimumam,
- emociju pārspīlēšana jeb uzkrītoša izrādīšana,
- vienu emociju aizstāšana ar citām (Goulmens, 2001, 175. lpp.).

Autors pierāda, ka pieskaņošanās svešām emocijām prasa iekšējo mieru, savaldību un empātiju, kas balstās uz sevis apzināšanos; jo labāk mēs izjūtam savas emocijas, jo skaidrāk nojaušam citu cilvēku izjūtas. Interesu izglītības pedagogiem jāapzinās, ka personības gara pasaule ir bagāta un daudzpusīga, jūtu un pārdzīvojumu pilna, turklāt emocionālo interesi var celt, nostiprināt, pilnveidot vai nemākulīgi izkropļot, noniecināt un neatbalstot pazudināt; jāzina, ka jūtu uzliesmojumi nosaka indivīda domāšanu, viņa vērtību sistēmu, intereses un centienus. Jau Aristotelis saprata, ka problēma slēpjas nevis emocionalitātē kā tādā, bet gan emociju atbilstībā un to izpausmes veidos, un skolotājs, pieaugušais izvēlas rīcības modeli. Pēc I. Lernerera uzskatiem, no pārdzīvojuma rakstura un dziļuma ir atkarīgas tās attieksmes, kas veidojas pret parādībām, darbībām un objektiem. I. Žogla norāda, ka jebkura darbība kļūst produktīvāka, ja darbības procesā dominē pozitīvas emocijas. Uz kopējā pozitīvās emocionālās attieksmes fona arī epizodiskas neveiksmes, sarūgtinājums izraisa vēlmi darboties, pierādīt sev un citiem savas spējas (Žogla, 1994). A. Špona atgādina, ka mācīties (darboties) ar prieku nozīmē produktīvu un radošu izziņas darbību, kas ir būtisks pašattīstības sekmēšanas līdzeklis (Špona, 2001).

I. Kleimanis, uzsverot emocionālās izpratnes nozīmīgumu, raksta, ka “savstarpējās attiecībās esam kļuvuši mazrunīgi un pārāk lietišķi, steigā neturam par vajadzību kavēties pie ievadvārdiem vai sirsnības izpausmēm (Kleimanis, 2003, 7. lpp.). R. Čuhina un M. Šēlers, analizējot garīgo un tikumisko vērtību pagrimumu mūsdienu pasaulē, atgādina, ka ideālus vienmēr caurstrāvo gara emocionalitāte, kas mudina darboties augstāko vērtību dēļ (Čuhina, Šēlers, 1995). Pedagoģijā, kas balstās uz humānistisko psiholoģiju, tiek uzsvērts indivīda emocionālā stāvokļa izpratnes nozīmīgums, akcentējot, ka visu indivīda attīstības pakāpju funkcionālais mehānisms ir personas vajadzības, kas motivē darbībai, un, savukārt, visas darbības, t. i., visas kustības, domas vai emocijas, atbilst vajadzībai (Lieģeniece, 1999).

Jēdziens “emocionālā inteliģence” nozīmē savu emociju izpratni un apzināšanos, emociju pārvaldīšanu, citu cilvēku emociju izpratni (empātija). Gārdners personisko emocionālo inteliģenci iedala piecās galvenās jomās: savu emociju apzināšanās, emociju apvaldīšana, pašmotivācija (emocionālā paškontrolē), svešu emociju atzišana, savstarpējo attiecību uzturēšana. Attiecību veidošanās mehānisma izpratne, tai skaitā emocionāli un estētiski labvēlīgas vides audzinošās nozīmes izpratne, iekļauta valsts izglītības programmu un standartu galvenajos dokumentos, kas ir saistoši visām izglītības organizācijām un struktūrām, arī interešu izglītības struktūrām.

BJC “IK Auseklis” speciālisti savā darbībā balstās uz atziņu, ka personība vienmēr ir kaut kas vairāk, dziļāk nekā viņa empīriskā izpausme, jo cilvēks pēc savas būtības ir aktīva, darbīga, domājoša, reflektīva, sensitīva būtne, kas vērsta uz pašattīstību, pašrealizāciju, fizisko un psihisko autonomiju, brīvību. Kā rakstīja J. H. Pestalocijs – “cilvēks ir paša veikums” (Pestalocijs, 1996) un indivīds ir jāpieņem tāds, kāds viņš ir, stimulējot viņa sociālo, psiholoģisko un profesionālo briedumu ar palīdzību, kas piesātināta ar pozitīvām emocijām. Pozitīvu nodarbību emocionālais fons ir princips, kurš ir viens no pamatprincipiem mūsdienu didaktikas principu sistēmā, kur emocionālā interese ir nozīmīga un saistīta ar personas vajadzībām. Bērna personību un viņa attīstību ietekmē vairāki faktori, bet emocionālo veselību lielā mērā nosaka agrās bērnības pieredze. Taču arī tad, ja šī pieredze ir negatīva, situācija ir labojama, ja izdodas mainīt apstākļus un apkārtējo attieksmi pret augošo personību. Mīļuma un cieņas pilnas attiecības, uzmanība pret bērnu, viņa vajadzībām, interesēm, centieniem var

mainīt viņa priekšstatu par sevi, modināt cerības un ticību savām spējām, saviem spēkiem, jo vislabāk cilvēks attīstās tad, ja tiek atbalstīti viņa centieni, viņam uzticas, tiek dota iespēja izmantot savas spējas, attīstīt intereses, radošo uzņēmību un iniciatīvu. (Smita, 2001). Arī pēc Sana Laita uzskata, pozitīvas emocijas veicina pozitīvu, radošu ideju rašanos, ved uz svarīgiem atklājumiem un atklāsmēm (Laits, 2004, 20. lpp.). I. B. Dermanova uzskata, ka emocijas atspoguļo subjekta stāvokli un viņa attieksmi pret objektu un jebkuras personīgi nozīmīgas attiecības iegūst emocionālu raksturu (Дерманова, 2002, c. 5). Savukārt Nikolajs Tatarovs savā darbā "Jūtu valoda" akcentē, ka jūtu pasaule kopā ar prāta pasauli pamudina cilvēku darboties (Татаров, 2003). Emocijas daudzpusīgi pētījuši tādi izcili zinātnieki kā Z. Freids, K. G. Jungs, V. Džeimss, H. Lange, R. Teilore, L. Vigotskis, N. Levitovs, I. Pavlovs, A. Simanovs, A. Kovaļovs, A. Ļeontjevs, S. Rubiņšteinis un Latvijas zinātnieki I. Plotnieks, A. Vorobjovs, Dz. Meikšāne, R. Bebre u. c.

Populārzinātniskā darbā "Pārveido sevi" Rosa Teilore nosaka piecas emocionālās inteliģences jomas:

1. **Savu emociju apzināšanās** – sevis izprašana, spēja pazīt emocijas to rašanās brīdī.
2. **Savu emociju apvaldīšana** – emociju paškontrole.
3. **Pašmotivācija** – motivācijas mērķu sasniegšana.
4. **Citu cilvēku emociju atzīšana** – empātija – spēja just līdzīgi citiem.
5. **Savstarpējo attiecību uzturēšana** – māka tikt galā ar citu cilvēku (arī savām emocijām ilgākā laika posmā (Teilore, 2002, 87.–89. lpp.).

Emocijām ir daudz nokrāsu. Pēc to ietekmes uz cilvēku, tās var iedalīt pozitīvajās un negatīvajās, kas veido emocionālo komfortu vai diskomfortu. Noturīga interese par izziņas vai darbības objektu rodas tikai tad, ja tiek saistīta ar indivīda emocionālo sfēru, viņa jūtām. Tieši emocijas ietekmē cilvēka uzvedību, interešu noturīgumu, darba spējas, palielina vai samazina darbības aktualitāti. Emocijas ir tās, kas signalizē par dažādu faktoru ietekmes raksturu. Pozitīvi emocionāli pārdzīvojumi ir spējīgi rosināt indivīdu uz rezultatīvu, radošu darbību. Tādas emocionālās izjūtas kā apjukums, neziņa, nedrošība, aizvainojums, trauma, izmisums, bailes, fobijas, vientulība, noslēgtība, kauns, vainas apziņa, agresija, mazvērtības komplekss bremsē cilvēka attīstību, izraisa neticību saviem spēkiem un noved pie sociālās izolētības. Emociju izkopšana un emocionalitātes uzturēšana prasa laiku, zināšanas un pacietību. To ietekmē arī katra cilvēka individuālās īpašības, nodarbošanās, aizraušanās, iepriekšējā pieredze, dzīvesveids. Diemžēl pozitīvu emociju trūkums bieži tiek aizstāts ar alkoholu, narkotikām, azartspēlēm. Tas ir ātri, viegli un efektīvi, turklāt neprasa nekādu kopšanu.

## **Emocionālā komforta un diskomforta veicināšanas veidi**

### ***Interesu izglītības iestādē***

Pedagogu praktiķu pētījumi liecina par emocionālās un estētiskās vides noteicošo lomu personības audzināšanā un par emociju izpratnes nozīmi pedagoģijā. Pēc ilggadēja darba interešu izglītības iestādē uzskatu, ka tas attiecas arī uz interešu izglītības pedagoģiju, jo interešu izglītības brīvās izvēles modelis pieprasa augsti kvalificētu indivīda emocionālo izjūtu izpratni. Lai precizētu indivīdu komforta vai diskomforta izjūtas emocionālās labklājības jomā, kas saistīta ar Bērnu un jauniešu centra "IK Auseklis" darbību, tika veidotas četras respondentu kontroles grupas – pedagogu, vecāku, audzēkņu un audzēkņu ar īpašām vajadzībām, katrā bija 35 cilvēki, kopējo respondentu skaits – 140. Pirmajā kontroles grupā tika iekļauti BJC "IK Auseklis" pedagogi – pulciņu vadītāji, otrajā – bērnu vecāki, trešajā – pusaudži un jaunieši, kas darbojas centra izglītības pulciņos, un ceturtajā tika iekļauti bērni ar īpašām vajadzībām, kuri darbojas centra vizuālās mākslas, keramikas, peldētapmācības un datormācības pulciņā.



Pētījumā iekļautajiem respondentiem tika piedāvāta aptauja ar daļēji strukturizētas intervijas elementiem, tās mērķis bija noskaidrot

- indivīda izpratni par emocionālo komfortu / diskomfortu,
- faktorus, kas veicina / grauj emocionālo labsajūtu un to saistību ar interešu attīstību un noturīgumu.

Aptaujā izvirzītos jautājumus piemēroju dažādiem respondentiem un to attīstības vecumposmiem, jo audzēkņiem, kā arī bērniem ar īpašām vajadzībām jautājumu idejas vajadzēja vienkāršot, izskaidrojot tās ar sadzīvē saprotamiem terminiem.

Aptaujā iegūtos pētījuma datus sistematizēju, tas deva iespēju analizēt, salīdzināt, izdarīt secinājumus un izstrādāt ieteikumus interešu izglītības iestādes darba pilnveidošanā.

1. tabula

### Emocionālo komfortu veicinošie nosacījumi interešu izglītības iestādē

Pedagogu vērtējumā	Bērnu vecāku vērtējumā	Audzēkņu vērtējumā	Bērnu ar īpašām vajadzībām skatījumā
1. Radoša profesionālā patstāvība	1. Labvēlīga emocionālā vide	1. Apmierinātas vajadzības	1. Labvēlīga atmosfēra
2. Stabils ekonomiskais un politiskais stāvoklis valstī un izglītības sistēmā	2. Bērnu darbības pozitīvs vērtējums	2. Labas savstarpējās attiecības	2. Izjūta, ka par tevi rūpējas
3. Koleģiālas, harmoniskas attiecības	3. Lietu, uzdevumu, prasību noteikta kārtība, precizitāte	3. Mūsdienīgas, interesantas nodarbības	3. Ticība un uzticēšanās skolotājiem
4. Profesionālās izaugsmes iespējas	4. Nodarbību formu un metožu daudzveidība	4. Personīgās darbības pozitīvs vērtējums	4. Patīkamas, labvēlīgas nodarbības
5. Tīra, estētiski pievilcīga vide	5. Līdzsvars starp skolas un interešu izglītības slodzi	5. Veiksmīgas sadarbības iespējas	5. Kontakts ar labiem cilvēkiem
6. Laba nodarbību materiālā bāze	6. Bērna darbības rezultātu pārskatāmība	6. Iespējas parādīt savu veikumu	6. Iespēja justies drošam un noderīgam
7. Tradīcijas, pozitīvas pieredzes realizācijas iespējas	7. Noturīga vecāku sadarbība ar pedagogiem	7. Patīkama, skaista vide	7. Iespēja atrasties patīkamā vidē
8. Iespēja realizēt savus plānus un nodomus	8. Saspringtas darbības maiņa ar interesantu, pilnvērtīgu atpūtu	8. Iespēja justies nozīmīgam	8. Iespēja justies nozīmīgam
9. Tālākizglītības iespējas	9. Droša, bērnu netraumējoša vide	9. Iespēja gūt jaunu pieredzi un iespaidus	9. Patīkama ierastās vides maiņa
10. Sistemātisks darba plānojums bez stresa un nevajadzīga sasprindzinājuma	10. Daudzpusīgas interešu izvēles iespējas	10. Iespēja pilnveidot savas spējas un intereses izvēlētajā interešu jomā	10. Savas darbības rezultātu redzējums

Aptaujas rezultāti pārskatāmi norāda uz četrus respondentu grupu atšķirīgām prioritātēm emocionālās labklājības un emocionālās vides stabilizējošo faktoru izpratnē, sniedzot iespēju ieskatīties dažādu ar interešu izglītību saistītu indivīdu emocionālās vides organizācijas redzējumā. Apkopojot aptaujas 140 respondentu rezultātus, emocionāli labvēlīgas vides izpratnes tabula veidota tā, lai interešu izglītības darbinieki pievērstu īpašu uzmanību tām izjūtu prioritātēm, kas raksturīgas katrai respondentu grupai, un, izvērtējot savu attieksmi, savu vides veidošanas stilu, izstrādātu rīcības programmu emocionāli labvēlīgas vides pilnveidošanā (1. tabula) un ņemtu vērā respondentu norādītos emocionālā diskomforta veidus (2. tabula).

## 2. tabula

**Emocionālo diskomfortu veicinošie nosacījumi interešu izglītības iestādē**

<b>Pedagogu vērtējumā</b>	<b>Bērnu vecāku vērtējumā</b>	<b>Audzēkņu vērtējumā</b>	<b>Bērnu ar īpašām vajadzībām vērtējumā</b>
1. Profesijas zemais prestižs	1. Pirmais negatīvais iespaids	1. Nepatīkama, nesakopta vide	1. Augstprātīga attieksme
2. Neveiksmes, atbalsta trūkums	2. Konflikti, neiejūtība	2. Izturēšanās pret cilvēku kā pret objektu	2. Bezpalīdzības izjūta
3. Emocionāli traumatiski notikumi	3. Bērna interešu ignorēšana	3. Haoss prasībās un darbībā	3. Stresa situācijas
4. Nestabilas attiecības darbā un ģimenē	4. Nodarbību režīma un programmu neievērošana	4. Vienaudžu nievājošā attieksme	4. Nošķirtība, vientulība nodarbību laikā
5. Nenoteiktība prasībās un rīkojumos	5. Bērna personības īpatnību un vajadzību neizpratne	5. Skolēnu ierosmju un ideju ignorēšana	5. Pieaugušo atbalsta trūkums
6. Stereotipi	6. Fleksibilitātes trūkums	6. Nenodrošinātas izaugsmes iespējas	6. Pārāk augstas prasības
7. Finansiālās problēmas	7. Neinteresantas programmas	7. Relaksācijas un atpūtas iespēju trūkums	7. Vienmuļa darbība, nogurums
8. Pārlietu liela darba slodze	8. Nesamērīgi liela slodze skolā	8. Individuālās darbības pārsvars pār kolektīvo darbu	8. Izbraukumu pasākumu trūkums
9. Jaunu metodisko materiālu trūkums	9. Nodarbību nozīmīguma neizpratne	9. Uzticēšanās trūkums	9. Neapmierinātas vajadzības pēc jaunas vides
10. Sadarbības nozīmīguma ignorēšana	10. Nepietiekama vecāku un pedagogu sadarbība	10. Nepietiekama materiālā bāze	10. Nepietiekamas integrēšanās iespējas mūsdienu sabiedrībā

Respondentu aptaujā noskaidroja pedagogu, audzēkņu vecāku, audzēkņu un bērnu ar īpašām vajadzībām viedokļus par emocionālās izcelsmes veidiem, kas indivīdu intereses ceļ, attīsta, pilnveido, un otrādi – grauj, bremsē un kavē interešu attīstību.

Iegūtās informācijas apkopojums un analīze deva iespēju sakārtot respondentu atzinumus pakārtotā secībā, tā norādot uz desmit galvenajiem faktoriem, kas attīsta un grauj mūsdienu intereses.

Par interešu attīstošiem faktoriem respondenti uzskata

- labestīgu, patīkamu nodarbību vidi,
- radošu emocionālo pacēlumu,
- pedagoga personības pievilcību,
- emocionāli drošas, korektas partnerattiecības grupu darbā,
- iespēju izjust gandarījumu par labi paveiktu darbu,
- cieņu pret personību un personības īpatnībām,
- nodarbību oriģinalitāti un daudzveidību,
- darbības nozīmīguma apziņu,
- tradīciju izkopšanu un izvēles daudzveidību,
- līdzjūtību, pedagoga prasību stingrību savienojumā ar laipnību.

Savukārt par interešu bremsējošiem faktoriem respondenti uzskata

- negatīvi iespaidi emocionāli nepatīkamā vidē,
- vienaudžu vienaldzība, empātijas trūkums,
- ikdienas pelēcība, vienmuļība, nedrošības izjūta,
- pieaugušo ieinteresētības un atbalsta trūkums,
- necieņa pret personību,
- iekšējā spriedze un neveselīga konkurence,
- bailes no neveiksmēm,
- tuvu cilvēku vienaldzība un pastāvīga aizņemtība,
- neticība saviem spēkiem un spējām,
- uztraukums, stresa situācijas, konflikti.

BJC "IK Auseklis" veiktā aptauja liecina par labi organizētas emocionālās vides nozīmi interešu izglītības pedagoģijā, tāpēc ir veikti nepieciešamie priekšnosacījumi indivīda interešu attīstībā un pilnveidošanā. BJC "IK Auseklis" pedagogu darba pieredzes analīze pierāda nepieciešamību regulāri un laikus pētīt interešu izglītībā iesaistīto personu emocionālo labklājību, lai izstrādātu rīcības plānu un metodiku, ņemot vērā katras personas individualitāti.

Indivīdu emociju un emocionālā fona izpēti metodisko paņēmieni izvēli ieteicams saistīt ar konkrētas personas vecumposma un personības īpatnībām, indivīda interesēm, attīstības ritmiem, vēlmēm un vajadzībām. Pirms individuālajām pārrunām, aptaujām, piedāvājumiem aizpildīt anketas, intervijām vēlams radīt atbilstošu atmosfēru un izskaidrot pētījuma mērķi un uzdevumus, norādot respondentu lomu kvalitatīvu datu iegūšanas procesā. Personības jūtu problēmu atklājumiem un izvērtējumam R. Teilore savukārt piedāvā nepabeigto teikumu testu, kas sastāv no 22 iesāktiem teikumiem, kuri noder ierosmei saskatīt indivīda personīgās problēmas, lai tās izprastu un laikus atrastu metodes un līdzekļus problēmjautājumu un problēmsituāciju risināšanai.

Emocionāli un estētiski labvēlīgas vides audzināšanas uzdevumi būtiski saistīti ar vispārējiem audzināšanas uzdevumiem veidot harmonisku personību ar fiziskās, intelektuālās, emocionālās un gribas attīstības līdzsvaru. Kants uzskata, ka audzināšana ir vislielākā problēma un pats grūtākais cilvēka pienākums, jo cilvēks par cilvēku kļūst tikai ar audzināšanu. Tas ir grūts un atbildīgs pedagoģiskās meistarības pienākums gan individuālajā darbā, gan sadarbībā. Audzināšanas un sabiedrības attīstības mījāsakarība ir nozīmīga gan teorijā, gan praksē, un tās ignorēšana noved pie cilvēka ieinteresētības samazināšanās sabiedrības un paša cilvēka kvalitātes attīstībā (Špona, 2001, 14. lpp.). Mūsdienu audzināšanas pamatuzdevums ir sekmēt harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības veidošanās procesu, kuriem raksturīga progresīva vērtību orientācija, brīvas izvēles un interešu pieejamības apziņa, patstāvība un atbildība. Emocionāli un estētiski labvēlīgas vides organizācijai ir būtiska nozīme harmoniski attīstītas personības veidošanās procesā, tā rezultāts ir atkarīgs no pedagoga pieredzes, darbības stila, atbilstības mūsdienu prasībām un veiksmīgi realizētiem četriem sadarbības pamatposmiem: interesentu psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana, darbības realizācija un rezultātu novērtēšana. BJC "IK Auseklis" pedagogu ieteikumi emocionāli un estētiski labvēlīgas vides izpratnē un uztverē, kur vide vērtēta kā

- jūtu un estētiskās kultūras pilnveidošanas iespējas,
- attīstības sekmēšanas līdzeklis,
- interešu izglītības vizuālais tēls,
- priekšnosacījums interesentu sekmīgai adaptācijai jaunā vidē,
- pozitīvs darbības emocionālais fons.

## Secinājumi

BJC "IK Auseklis" respondentu aptauja un pedagogu pieredze liecina, ka estētiski pilnvērtīgas un saistošas emocionālās vides organizācijā jāievēro šādi ieteikumi:

- estētiskajam telpas noformējumam jāatbilst darbības mērķim un uzdevumiem, orientējoties uz konkrētu interesentu auditoriju,
- vizuāli jāparāda izvēlētās intereses specifika, daudzpusība, audzēkņu izaugsmes iespējas un intereses saistība ar praktisko darbību,
- vides organizācijā jāievēro mērenība un estētikā atzīti principi,
- pozitīvas estētiskās vides organizācijā jāseko mūsdienu pedagoģijas prasībām,
- telpas iekārtojumam jāatbilst interesentu vecumposma īpatnībām,
- nodarbību telpas noformējumam jāmainās saskaņā ar interešu attīstības līmeņu maiņu un jāpieskaņo konkrētā laika posma aktualitātēm,
- vides organizācijā jāiesaista audzēkņi, pieņemot un palīdzot realizēt viņu idejas un ierosinājumus,
- laikus jāsniedz objektīvs audzēkņu līdzdarbības vērtējums estētiskās vides organizācijā,
- jānodrošina estētiski organizētās vides pieejamība plašākam interesentu lokam.

## Izmantotie informācijas avoti

1. Ābele A. (2000) Vispārīgā psiholoģija. R.: LSPA.
2. Celma J., Fedosejeva I. (2000) Estētika. Estētisko ideju vēsture Eiropā. – R.: Zvaigzne ABC. 88 lpp.
3. Čuhina R. (1995) Makss Šēlers par garīgo un tikumisko vērtību pagrimumu mūsdienu pasaulē / Mūžīgais un laicīgais (M. Kūles red.), 11.–18. lpp.
4. Freiberga E. (2000) Estētika. – R.: Zvaigzne ABC. 132 lpp.
5. Golmens D. (2001) Tava emocionālā inteliģence. – R.: Jumava.
6. Karpova Ā. (2000) Ģimenes psiholoģija. – R.: RaKa. 232 lpp.
7. Kincāns V. (2003) Estētikas pamati. – R.: LU. 45 lpp.
8. Laits S. (2004) Apziņas vīrusi. – R.: Rēriha grāmatnīca. 134 lpp.
9. Lieģeniece D. (1999) Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā. – R.: Raka. 262 lpp.
10. Milts A. (1999) Ētika. Kas ir ētika? – R.: Zvaigzne ABC.
11. Pestalocijs I. H. (1996) Darbu izlase veltīta pedagoga 250 gadu atcerei. – R.: LU.
12. Smita H. (2001) Vai tavs bērns ir laimīgs? – R.: Kontinents. 317 lpp.
13. Špona A. (2001) Audzināšanas teorija. – R.: RaKa. 161 lpp.
14. Teilore R. (2002) Pārveido sevi. – R.: Pētergailis. 137 lpp.
15. Vinikots D. V. (2004) Sarunas ar vecākiem. – R.: RaKa. 244 lpp.
16. Zelmenis V. (1991) Īss pedagoģijas kurss. – R.: Zvaigzne.
17. Žogla I. (1994) Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās. – R.: LU. 227 lpp.
18. Дермакова И. Б. (2002) Диагностика эмоционально нравственного развития. – Петербург: Речь, 173 с.
19. Фромм Э. (1992) Человек для себя. – Минск, 253 с.
20. Коломинский Я. (1975) Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений. – Краснодар.

21. Леонтьев А. (1972) Потребности. Мотивы. Эмоции. – М.: Наука.
22. Татаров Н. (2003) Язык чувств. – С-Петербург: Питер, 191 с.

### Summary

The emotionally and esthetically organized education tasks of a beneficial environment of today's pedagogy substantially are connected with general education tasks in order to develop a harmonious personality in which the physical, the intellectual, the emotional and will is in balance.

The level of education of a person in general can be judged from the culture of his/her emotions; each emotion offers a person a different action and attitude model because all emotions are basically impulses which stimulate to act. If the environment is traumatizing or unpleasant, such that cannot be relied on, a person's development opportunities become malformed. The teacher's task is to establish duly the impact of changes on the environment, to modify and to modulate situations, attitudes and collaboration.

An inquiry performed in an educational institution of interests as part of the research, with elements of a partially structured interview, offers different views about emotionally beneficial environment, offering teachers a large reference material about development opportunities of beneficial environment and methods of research on a person's emotional world. An analysis of the results of the inquiry also allows concluding that there is a connection between the emotional and esthetical environment and a person's stability of interests or disappearance of interests, accentuating the accordance of the beneficial environment's factor to the basic principles of didactics, where an emotional interest is important and relates with person's needs.

**Work purpose** – to analyze and popularize the role of emotional and esthetical educational environment in the educational institutions of interests.

**Work task** – to work out a qualitative research methodology on the basis of theoretical background and the experience of the BJC "IK Auseklis" (Children and Youth Centre "IK Auseklis") for emotional and esthetical improvement of environment.

**Target audience** – specialists of the educational institution of interests (teachers, methodologists, administration) and learners, their parents.



## JAUNO BASKETBOLISTU PSIHOLOĢISKĀS SAGATAVOTĪBAS FAKTORU STRUKTŪRA

### THE STRUCTURE OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS' PSYCHOLOGICAL PREPARATION FACTORS

Žermēna Vazne, Andris Rudzītis, Viesturs Lāriņš

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija (Rīga, Latvija)

#### Anotācija

Mūsdienās augstu sasniegumu sportu raksturo sportistu tieksme uzvarēt augsta ranga sacensībās (Eiropas un pasaules čempionātos, olimpiskās spēlēs). Tas liecina par sociālā faktora nozīmīguma pieaugumu, kas rada konkurences paaugstināšanos visu līmeņu sacensībās (Родионов, 2004, с. 465). Panākumu gūšanā liela nozīme ir spēlētāju fiziskajai, tehniskajai un taktiskajai sagatavotībai. Pieaugot dažādu valstu sportistu meistarībai, arvien lielāku nozīmi iegūst tādas psiholoģiskās sagatavotības struktūras sastāvdaļas kā komandas saliedētība un spēlētāju psiholoģiskā noturība pret grūtībām, kas ir atkarīga no spēlētāju personīgās trauksmainības līmeņa u. c. Sportā, tajā skaitā arī basketbolā, līdztekus spēlētāju fiziskajai, tehniskajai un taktiskajai sagatavotībai arvien lielāku nozīmi treniņu un sacensību procesā iegūst psiholoģiskā sagatavotība (Murphy, Martin, 2002, p. 405, Murphy, 2005, p. 49–50). Psiholoģiskā sagatavotība ir nozīmīga ne tikai profesionālajā sportā, bet arī junioru un jauniešu komandās. Šis jautājums īpaši aktualizējas, kad valsts izlašu komandas gatavojas augsta līmeņa sacensībām, piemēram, Eiropas čempionātiem.

**Pētījuma mērķis** – jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūras noteikšana.

**Pētījums notika** 2007. gadā, un tajā piedalījās sešas dažādas Latvijas jaunatnes un junioru basketbola izlašu komandas U–16, U–18, U–20 vecuma grupās (meitenēm un puīšiem) sagatavošanās periodā pirms Eiropas čempionāta spēlēm. Pētījuma metodes: testēšana (GVA tests komandu saliedētības noteikšanai), aptauja (STAY – trauksmainības noteikšanai un PN – pašnovērtējuma aptauja psiholoģiskās noturības noteikšanai), matemātiskā statistika (rezultātu apstrāde ar SPSS programmatūru).

Tika analizēti psiholoģiskās sagatavotības sastāvdaļu rādītāji atsevišķās vecuma grupās un veikta statistiski nozīmīgu korelatīvo lielumu analīze. Kopumā kā viena, tā otra dzimuma sportistu komandās konstatēta izteikta individuālo rādītāju izkliede visās apakšstruktūrās. Iegūto datu analīze parāda, ka darbā ar jaunajiem sportistiem papildu uzmanība jāpievērš spēlētāju pašregulācijas prasmju pilnveidei, kā arī komandas saliedētības struktūru raksturojošo skalu (IPG-U, IPG-S, GI-U, GI-S) saturam.

Jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības rādītāju faktoranalīzes rezultātā iegūti divi faktori – “komandas saliedētība” un “emocionālā dominante”. Pirmā faktora – “komandas saliedētība” – struktūru veido četras sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6 (GI-U = 0,841; GI-S = 0,800; IPG-U = 0,695; IPG-S = 0,679). Otra faktora – “emocionālā dominante” – struktūru veido divas sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6, pašregulācijas prasmes (PR = 0,776) un motivācijas komponents (MK = 0,633).

Iegūtie rezultāti ļauj pieņemt, ka psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūras sastāvdaļu izpētes rezultāti radīs priekšnoteikumus jauno sportistu sagatavotības optimizācijai, kā arī paaugstinās sporta pedagoģu kompetenci psiholoģiskajā sagatavošanā.

**Atslēgvārdi:** jaunie basketbolisti, psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūra, faktoranalīze.

#### Ievads

Mūsdienu basketbols ir viens no dinamiskākajiem komandu sporta veidiem, kurā līdztekus spēlētāju teicami attīstītām koordinācijas spējām, fiziskajai, tehniskajai un taktiskajai sagatavotībai arvien lielāku nozīmi ieņem psiholoģiskā sagatavotība (Murphy, Martin, 2002, p. 405, Murphy, 2005, p. 49–50).

## 1. Jauno sportistu psiholoģiskās sagatavotības faktori

Psiholoģiskā sagatavotība ir nozīmīga ne tikai profesionālajā sportā, bet arī jauniešu vecuma komandās, jauniešu un junioru izlasēs. Šis jautājums īpaši aktualizējas, gatavojoties augsta līmeņa sacensībām, piemēram, Eiropas čempionātiem (Vazne, Larins, Rudzītis, 2007, p. 25). Mūsdienās augstu sasniegumu sportu raksturo sportistu tieksme uzvarēt augsta ranga sacensībās. Tas liecina par sociālā faktora nozīmīguma pieaugumu un rada konkurences paaugstināšanos visu līmeņu sacensībās (Родионов, 2004, с. 465). Panākumu gūšanā liela nozīme ir spēlētāju fiziskajai, tehniskajai un taktiskajai sagatavotībai. Pieaugot dažādu valstu sportistu meistarībai, arvien lielāku nozīmi iegūst tādas psiholoģiskās sagatavotības struktūras sastāvdaļas kā komandas saliedētība un spēlētāju psiholoģiskā noturība pret grūtībām, kas ir atkarīga no spēlētāju personīgās trausmainības līmeņa u. c.

### *Komandas saliedētība sportā*

Sporta zinātnē arvien biežāk tiek analizēta komandas saliedētība, kas sporta spēļu un citos komandu sporta veidos tiek uzskatīts par faktoru, kurš veicina komandas darbības efektivitāti un ar kuru sporta speciālisti nereti saista komandas veiksmes un neveiksmes. Dažādās valstīs veikto pētījumu rezultātu analīze par sporta spēļu komandu saliedētību un tās izpausmēm parāda šī procesa nozīmīgumu (Carron, Brawley, 2000, p.104). Sportā snieguma efektivitāte paaugstinās līdztekus komandas saliedētības līmenim un process, kurā komanda kļūst vienota, galvenokārt notiek caur sociālo izglītošanos (Carron, Sprink 1995, p. 104). Komandas saliedētības nozīmīgumu raksturo P. Estabrūks (*Estabrooks*): “Komandas saliedēšana notiek ar un caur cilvēkiem, tāpēc trenerim jābūt aktīvi iesaistītam un ieinteresētam ne tikai kopējo mērķu realizācijā, bet komandas dalībnieku pozitīvu savstarpējo attiecību veicināšanā” (citēts pēc Murphy, 2005, p.173). Lai noteiktu grupas dalībnieku individuālos uzskatus par komandas saliedētību un to veicinošiem faktoriem, A. Kerons (*Carron*), L. Broulijs (*Brawley*) un V. Vidmajers (*Widmeyer*) izstrādāja testu saliedētības noteikšanai komandu sporta spēlēs – “Grupās vides aptauju” (GVA), kas sakņojas autoru izveidotajā konceptuālajā modelī. Saliedētības konceptuālajā modelī tiek analizēti četri saliedētības aspekti, kur katrs no tiem ir daļa no grupas vai komandas saliedētības dinamiskā procesa raksturlielumiem: grupas integrācija un individuālā piesaiste grupai, kas katra tiek sadalīta uzdevuma sasniegšanas ievirzē un sociālajā ievirzē. No teorētiskās perspektīvas ar katru dimensiju atsevišķi varētu pietikt, lai komanda būtu saliedēta, bet, ņemot vērā procesa dinamiskumu, tika izvirzīts pieņēmums, ka komandas saliedētību veidos visas minētās dimensijas. Grupās vides aptaujas tests 2006. gadā ir adaptēts latviešu valodā (Vazne, 2006, 51 lpp.). Lietojot GVA, var izvērtēt četrus saliedētības aspektus aptaujāto dalībnieku uzskatos par grupu un savu vietu tajā. Integrācijas grupā skalu saturs (GI-U; GI-S) raksturo motīvus, kuri veicina grupas vienotības izjūtu un dalībnieku izpratni par komandu kā “vienu veselu”. Individuālās piesaistes grupai skalu saturs (IPG-U; IPG-S) sniedz ainu par spēlētāju individuālo un komandas kopējo mērķu sabalansētību, kā arī raksturo motīvus, kas veicina sportista pašatdevi un vēlmi palikt grupā. Šeit parādās arī dalībnieku uzskati: orientēšanās uz uzdevumu kā kopējā virzība jeb motivācija grupas mērķu sasniegšanai; sociālā ievirze kā kopējā virzība vai motivācija sociālo attiecību uzturēšanai grupā (Carron, Sprink, 1995, p. 101). Saliedētību ietekmē ārējie un iekšējie neatkarīgie mainīgie, kuri lielā mērā nosaka katra dalībnieka uzskatus un pieņēmumus par saliedētību veicinošiem un kavējošiem aspektiem, kā arī atkarīgie mainīgie – “grupas integrācija” un “individuālā piesaiste grupai”, kur abas kategorijas tiek sadalītas uzdevuma veikšanas ievirzē un sociālajā ievirzē. Saliedētības procesa veidošanās mehānisma izpratne saistīta ar komandas teorētiskās un praktiskās dinamikas izpēti, kas nepieciešama sportistu darbības efektivitātes optimizācijai.

Komandas saliedētības veicināšanā liela nozīme ir trenera personībai un vadības stilam, sportistu personībai un konkrētai situācijai, kā arī sporta veida specifikai. Saliedētības veidiem (atšķirīgās kategorijās un ievirzēs) ir dažāda saistība ar komandas rezultativitāti sacensībās,

un tos ietekmē atšķirīgi faktori (Vazne, Rudzītis, 2006, 490 lpp.). Sportistu grupa ne vienmēr veido saliedētu komandu. Lai grupa kļūtu par komandu, tai jāiziet noteikts un individualizēti ilgus komandas veidošanās process. Sportā komandas izveide saistīta ar četrām konstantām fāzēm: komandas veidošanās fāze, “rūgšanas” jeb konfrontācijas fāze, nomierināšanās un stabilizācijas jeb darba fāze (Carron, Hausenblas, 1998, p. 229). Katras fāzes ilgums un izpaušmju spilgtums var būt atšķirīgs, bet secība paliek nemainīga (Tucman, Jensen, 1977, p. 420). Šīs fāzes iziet arī visas izlases komandas gatavošanās periodā pirms atbildīgām sacensībām.

#### *Komandas saliedētības pētījumu analīze*

Viens no nozīmīgākajiem faktoriem, kas nosaka cilvēka rīcību, ir attieksme. Pētot piederības izjūtu komandai un tās saliedētības līmeni, konstatēts, ka starp sportistiem, kuri savu komandu izjuta kā vienotu, pastāvēja lielāka varbūtība, ka viņi nekavēs treniņus un ar pilnu atdevi piedalīsies visos komandas pasākumos. Tiem būs raksturīga pārliecība, ka komanda vienmēr tiks galā ar grūtībām (Carron, Brawley, 2000, p. 105).

Analizējot vadības faktoros, tika konstatēti divi pamatfaktori, kuri saistīti ar komandas saliedēšanu – trenera vadības stils un lēmumu pieņemšanas stils. Pētījumā secināts, ka profesionalitāte un paskaidrojumu, atbalstošu instrukciju sniegšana, sociālais atbalsts, pozitīva atgriezeniskā saite un demokrātiskais vadības stils paaugstina sportistu saliedētību uzdevuma veikšanai (GI-U). Līdzīgi rezultāti iegūti, veicot pētījumu vidusskolas vecuma basketbolistu komandās. Sportistu iesaistīšanās kopējo mērķu izstrādē līdztekus demokrātiskajam vadības stilam paaugstina komandas saliedētību un veicina komandas kā “viena vesela” uztveršanu (GI-S un GI-U līmenī). Pētot sakarību starp motivācijas komponentiem un komandas saliedētību basketbolā, konstatēts, ka komandas saliedētības veicināšanā svarīga nozīme ir perspektīvo mērķu izvirzīšanai un to termiņu noteikšanai, mērķa izpratnei un individuālai (iekšējai) akceptēšanai (Chi&Lu, 1995, p. 41).

T. Eihās un V. Krane no Boulingas Universitātes (*Bowling Green State University*) pētījuši sakarību starp trenera vadības stilu, komandas apmierinātības izjūtu ar paveikto un saliedētību basketbola jaunatnes komandās. Iegūtie rezultāti parādīja, ka komandas kopējās veiksmes cieši saistītas ar spēlētāju apmierinātību ar paveikto, ko veicināja ilggadējā spēlētāja pieredze, trenera demokrātiskais vadības stils un sociālais atbalsts. Lielāku apmierinātību un gandarījumu ar paveikto izjuta pamatsastāva spēlētāji, salīdzinot ar rezervistiem (Eichas, Krane, 1993, p. 102–103).

K. Doršs, D. Paškevičs, L. Broulijs, V. Vidmajers atklājuši saliedētības komponentu, ko nosauca par “kolektīvo spēku”, jo “kolektīvais spēks” ietekmē saliedētības aspektus uzdevuma veikšanai, kā arī paaugstina komandas sniegumu sacensībās (Dorsch, Paskevish, Brawley, Widmeyer, 1999, p. 118–199).

Latvijā 2004./2005. gadā tika veikts pilotpētījums, lietojot GVA testu, lai izpētītu dažādu kvalifikāciju Latvijas basketbola komandu dalībnieku saliedētību un tās sakarības ar komandas izcīnīto rezultātu sacensībās. Iegūto rezultātu analīze parādīja, ka saliedētības rādītājiem ir cieša sakarība ar komandas rezultativitāti sacensībās (Vazne, 2006, p. 51). 2006./2007. gadā veiktajā pētījumā konstatēts, ka komandām, kuras ieņēmušas augstākas vietas finālturnīru spēlēs, bija augstāki saliedētības struktūras rādītāji. Iegūtie rezultāti apliecināja komandas saliedētības struktūras saistību ar sniegumu sacensībās, īpašu nozīmi piešķirot GI-U un IPG-U rādītājiem, kas augstāku vietu ieņēmušām komandām gandrīz vienmēr ir augstāki (Vazne, Rudzītis, 2006, 486.–492. lpp., Vazne, Rudzītis, 2007, p. 192).

Saliedētība ir grupas dinamisko procesu izpaušme, kas var sekmēt un vadīt vēlamo personisko sniegumu komandā, kā arī ietekmēt komandas kopējo sniegumu.

### **Spēlētāju psiholoģiskā noturība pret grūtībām**

Spēlētāju psiholoģiskā noturība pret grūtībām parāda spēju maksimāli koncentrēt uzmanību uz spēles procesu un noturēt to, kā arī uzturēt stabilu sniegumu svarīgākajos mačos ilgtermiņā. To ietekmē dažādas psihisko stāvokļu izpausmes: pārliecība vai nepārliecinātība par sevi un savu varēšanu; trauksmainība; trauksmes līmenis; komforta vai diskomforta izjūtas; gatavība un vēlme spēlēt (Родионов, 2004, c. 469–473).

Basketbolistiem, kuru sniegums izšķirošajās sacensībās ir augsts, raksturīgi sasnieguma motīvi, savu emocionālo stāvokļu laba izpratne, attīstītas pašregulācijas prasmes, spēja ilgstoši saglabāt uzmanības koncentrēšanās spējas, pārliecība par trenera un savas rīcības pareizumu (Murphy, 2005, p. 191). Pašregulācijas (paškontroles) prasmes parāda basketbolista prasmi apzināti virzīt savas emocijas un ilgstoši uzturēt koncentrēšanās spējas kustībā. Psiholoģiskās stabilitātes un spēlētāja “drošas efektivitātes” veidošanas procesā liela nozīme ir tādiem situatīviem faktoriem kā fiziskā sagatavotība, tehniski taktiskā sagatavotība, iepriekšējā sacensību pieredze. Nepietiekama fiziskā sagatavotība veicina nogurumu, kas, savukārt, liek maksimāli mobilizēt gribasspēku, lai saglabātu kustību precizitāti un amplitūdu nepieciešamajā līmenī. Tiek novirzīts spēlētāja “uzmanības fokuss”. Tas spēles izšķirīgajos brīžos veicina kļūdīšanos un produktivitātes pazemināšanos. Ticība uzvarai lielā mērā saistīta ar iepriekšējo sacensību pieredzi un sakņojas spēlētāja paša reālo iespēju novērtējumā, kas, savukārt, veicina optimāla psihiskā stāvokļa veidošanos. Tādēļ psiholoģiskās sagatavotības struktūras saturs izpausmēm jāpievērš uzmanība, jo tie ir tehnisko paņēmienu izpildes priekšnosacījumi.

### **Trauksmainība (T-iezīme) sportā**

Sportā trauksmainības interpretācija galvenokārt sakņojas kognitīvi biheiviorālā pieejā. Cilvēki cits no cita atšķiras ar izteiktām personības iezīmēm, kas var mainīties kāda noteikta intervāla robežās. Personības iezīmju izpratne ļauj precīzāk prognozēt sportista rīcību, novērst konfliktsituācijas. Ekstremālās situācijās (spēles izšķirošie momenti basketbola laukumā) T-iezīmes faktori var būtiski ietekmēt uzvedību. Amerikāņu psihologs Č. Spilbergers trauksmainību, kas ir personības iezīme (T-iezīme), raksturoja kā motīvu vai iegūtu uzvedības dispozīciju. Ievērojamas novirzes no vidējā trauksmainības līmeņa prasa no trenera paaugstinātu uzmanību un individualizētu pieeju sportistam. Sportistam sava trauksmainības līmeņa (kā T-iezīmes) izpratne palīdz saskarsmē ar komandas biedriem, strādājot pie apzinātu pašregulācijas prasmju izveides.

Atbilstoši Maskavas profesora J. Portnova pētījumiem veiksmes faktors sacensībās lielā mērā saistīts ar tādām psiholoģiskās sagatavotības struktūras sastāvdaļām kā komandas saliedētība, snieguma noturīgums (ar uzmanības koncentrēšanas spējām, pašregulācijas un paškontroles prasmēm, ticību saviem spēkiem un ar iekšējo gatavību uzvarēt), personības individuāls trauksmainības līmenis. Bez šiem elementiem pat superaugsta funkcionālā un tehniskā sportistu gatavība var būt nepietiekama (Портнов, 1997, c. 209).

Tādēļ nepieciešami zinātniskie pētījumi, lai noskaidrotu, kādi faktori veicina un bremzē snieguma efektivitāti, jo pretējā gadījumā sporta pedagogu mēģinājumi intuitīvi ietekmēt grupas procesus var sniegt tikai gadījuma veiksmi. Psiholoģiskās sagatavotības struktūras sastāvdaļu saturs ir nozīmīgs ne tikai profesionālajā sportā, bet arī jauniešu nacionālajās izlasēs. Šis jautājums īpaši aktualizējas, gatavojoties augsta līmeņa sacensībām (Eiropas čempionātam), un ir tieši saistīts ar izkoptu sporta pedagogu psiholoģisko kompetenci. Tādējādi **pētījuma mērķis** ir jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūras noteikšana.

## **2. Pētījuma metodes un organizācija**

Pētījumā izmantotas šādas metodes: testēšana (GVA); aptauja (STAY); aptauja (PN); matemātiskā statistika (SPSS programmatūra).



Sporta spēļu komandu saliedētības noteikšanai ir lietota testa “Grupās vides aptauja” (*Group Environment Questionnaire test*) versija, kas adaptēta latviešu valodā. Testā ir 18 jautājumi (Vazne, 2006, 51. lpp.). Spēlētāju trauksmainības kā personības iezīmes noteikšanai izmantota trauksmainības (T-iezīmes) STAY pašnovērtējuma aptaujas versija, kas arī adaptēta latviešu valodā (Škuškovnika, 2004, 24 lpp.). Aptauju veido 20 izteikumi, kas spēlētājam jānovērtē Likerta skalā. Lai noteiktu psiholoģisko noturību pret grūtībām, lietots Krievijā izveidots un Lietuvā darbā ar Lietuvas sporta spēļu komandām adaptētas pašnovērtējuma aptaujas (PN) modificētais variants, ko veido 21 jautājums.

Pētījums sastāvēja no trim posmiem. Pirmajā posmā notika dalībnieku testēšana. Otrajā – datu apstrāde, analīze un rekomendāciju izstrādāšana spēlētājiem un treneriem. Analizēti katras komandas rezultāti atsevišķi, kā arī kopējie jaunietēm un kopējie jauniešiem. Izveidots katra spēlētāja individuālais profils, un iegūtie rādītāji apstrādāti ar faktoru analīzes metodi. Trešajā posmā komandu treneri tika iepazīstināti ar iegūtajiem rezultātiem un saņēma rekomendācijas. Pēc treneru vēlēšanās notika individuālas pārrunas ar komandas spēlētājiem.

## Rezultāti

Lai noteiktu jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības sastāvdaļas (psiholoģisko noturību pret grūtībām, komandas saliedētību, personīgo trauksmainību), tika veikta spēlētāju testēšana sagatavošanās periodā pirms Eiropas čempionāta basketbolā. Analizēti katras komandas vidējie, kā arī jauno basketbolistu individuālie rādītāji. Latvijas komanda, kura ieguva augstāko vietu 2007. gada Eiropas čempionātā (U-18 juniori), atšķīrās no piecām pārējām komandām ar augstiem rādītājiem visās saliedētības struktūrās un zemu izkliedes rādītāju, kas raksturo sabalansētu un vienotu komandu. Analizējot savstarpējas korelācijas šajā komandā, konstatēta cieša saistība GI-S un GI-U skalās ( $r = ,956$ , pie nozīmības līmeņa 0,01). Kopsakarībā ar vidējiem rezultātiem skalās šī saistība parāda izteiktu komandas vienotību “kā viens vesels” (atbilstoši veiktajiem pētījumiem – “kolektīvo spēku”).

Jauno basketbolistu dominējošo psiholoģiskās sagatavotības faktoru sastāvdaļu noteikšanai tika veikta faktoru analīze.

Pirms faktoranalīzes veikšanas grupas atbilstība faktoru analīzei pārbaudīta, nosakot *Kaiser-Majjer-Olkin* (KMO) un Bartleta kritērijus (1. tab.).

1. tabula

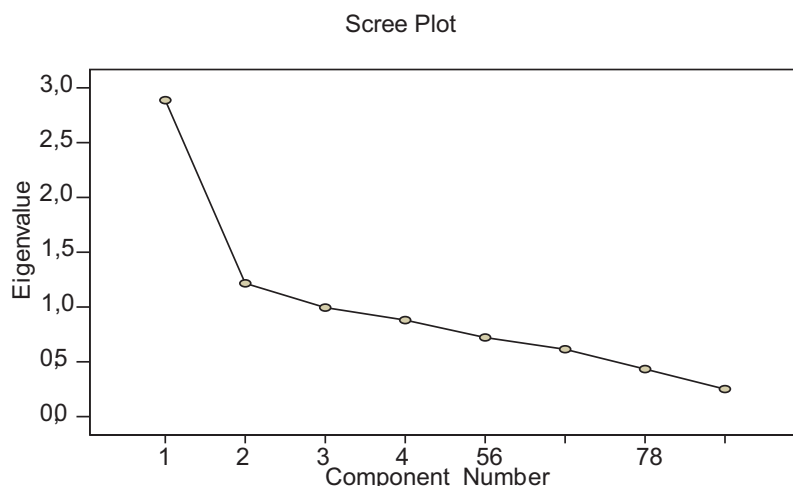
### Pētījuma grupas atbilstības noteikšana faktoranalīzes veikšanai pēc KMO un Bartleta kritērijiem

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,712
Bartlett's Test of Sphericity. Approx. Chi-Square	65,735
df	28
Sig.	0,000

Atbilstoši iegūtā KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) kritērija vērtībai pētījumu izlasei ir pieņemama atbilstība faktoranalīzes veikšanai, jo *Kaiser-Majjer-Olkin* kritērijs ir lielāks par vērtību 0,7 ( $0,712 > 0,7$ ). Ar Bartleta kritēriju pārbauda novērojumu atbilstību faktoranalīzes veikšanai. Iegūto rezultātu nozīmīguma līmenis ir mazāks par 0,05, tādējādi pētījuma izlases dati atļauj veikt faktoranalīzi ( $\text{Sig.} = 0,000 < 0,05$ ).

Faktoru atlases pārbaudei izmantota arī grafiskā punktu diagramma (*Scree Plot*). 1. zīmējumā parādīts, ka tikai diviem faktoriem (*Component Number*) lielāks leņķis un īpašvērtība (*Eigenvalue*) lielāka par vienu (1,0), tādējādi apstiprinot divu faktoru struktūru (1. zīm.).





**1. zīm. Latvijas jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības sastāvdaļu rezultātu īpašvērtību sadalījums pa faktoriem**

Jauno basketbolistu dominējošo psiholoģiskās sagatavotības faktoru noteikšanai tika izmantota atlases metode: galveno komponentu analīze (*Extraction Method: Principal Component Analysis*) un griešanās metode: Varimaks ar Kaizera normalizāciju (*Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization*). Faktoru struktūra tika iegūta pēc trešās griešanās (2. tab.).

2. tabulā attēlots, kuri mainīgie lielumi un cik cieši korelē ar katru faktoru. Ar pirmo faktoru cieši pozitīvi korelē četri komandas saliedētības elementi (GI-U; GI-S; IPG-U; IPG-S). “Grupās integrācija” un “Individuālā piesaiste grupai”, kur izšķir: mērķa/uzdevuma sasniegšanu un sociālo ievirzi. GI-U motīvu grupa raksturo komandas spēlētāju izpratni par komandas kopējā mērķa un uzdevumu realizāciju. Palīdz izdarīt secinājumus (bet tikai kopsakarībā ar pārējo skalu rezultātiem) par spēlētāju izjūtām par “dalīto atbildību” veiksmju un neveiksmju gadījumā; par to, cik lielā mērā komandas sadarbības stils ir demokrātisks un atvērts, palīdz izdarīt secinājumu, kuri faktori ir pietiekoši vai kuru pietrūkst, lai komanda sevi izjustu “kā vienu veselu”. IPG motīvu grupa parāda spēlētāju individuālo un komandas kopējo mērķu balansa līmeni.

Pirmā faktora struktūru veido četras sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6 (GI-U = 0,841; GI-S = 0,800; IPG-U = 0,695; IPG-S = 0,679), un šo faktoru sauc “komandas saliedētība”.

2. tabula

**Latvijas jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūra**

	Component	
	1	2
GI-U	0,841	0,195
GI-S	0,800	-0,046
IPG-U	0,695	0,095
IPG-S	0,679	0,353
SN	-0,286	0,223
PR	-0,079	0,776
MK	0,161	0,633
ES	0,429	0,536

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 3 iterations.

Ar otro faktoru cieši pozitīvi korelē divas sastāvdaļas – pašregulācijas prasmes (PR = 0,776) un motivācijas komponents (MK = 0,633). Motivācijas komponents basketbolā izpaužas kā vēlme dominēt, būt līderim, pierādīt sevi. Bet tā neatņemama sastāvdaļa ir prasme pielāgoties un elastīgi mainīties atbilstoši situācijai. Šis komponents negatīvi korelē ar pašregulācijas prasmēm, t. i., ar prasmi apzināti regulēt savas emocijas. Tas nozīmē, ka, pieaugot vēlmei dominēt, pierādīt sevi, nerēķinoties ar komandas izvirzītajiem uzstādījumiem, pazeminās uzmanības koncentrēšanās spējas, kas, savukārt, ietekmē tehniskā izpildījuma precizitāti un veicina grūti izskaidrojamu kļūdu rašanos. Paaugstinoties pašregulācijas prasmēm, paaugstinās apzinātas uzmanības koncentrēšanās spējas. Tas ietekmē spēlētāju prasmi maksimāli koncentrēt uzmanību uz spēles procesu, norobežojoties no blakus šķēršļiem, un otrādi.

Otra faktora struktūru veido divas sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6 (PR = 0,776; MK = 0,633). Otro faktoru sauc par “emocionālās dominantes” faktoru.

Veiktajā pētījumā, analizējot Latvijas jaunatnes basketbola izlašu psiholoģiskās sagatavotības struktūras sastāvdaļu rādītājus, izdalām divu faktoru struktūru, ko veido “komandas saliedētība” – pirmais faktors, un “emocionālā dominante” – otrais faktors.

Veiktā pētījuma rezultāti ļauj prognozēt iespējamību, mērķtiecīgi paaugstinot “komandas saliedētības” un “emocionālās dominantes” rādītājus, optimizēt izlašu komandu gatavošanos atbildīgām un psiholoģiski sarežģītām sacensībām. Ir paredzams, ka izpratne par psiholoģiskās sagatavotības faktoru struktūras elementu saturu paaugstinās sporta pedagogu profesionālo kompetenci psiholoģiskajā sagatavošanā.

## Secinājumi

Jauno basketbolistu psiholoģiskās sagatavotības rādītāju faktoranalīzes rezultātā iegūti divi faktori – “komandas saliedētība” un “emocionālā dominante”. Pirmā faktora – “komandas saliedētība” – struktūru veido četras sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6 (GI-U = 0,841; GI-S = 0,800; IPG-U = 0,695; IPG-S = 0,679). Otra faktora – “emocionālā dominante” – struktūru veido divas sastāvdaļas ar svaru faktoros virs 0,6, – pašregulācijas prasmes (PR = 0,776) un motivācijas komponents (MK = 0,633).

Augstāko 3. vietu 2007. gada Eiropas basketbola čempionātā izcīnīja Latvijas U-18 junioru izlase, kuras spēlētāju rādītāji visās “komandas saliedētības” struktūrās bija augsti (IPG-U =  $30,5 \pm 2,5$ ; IPG-S =  $36,75 \pm 4,55$ ; GI-U =  $43,63 \pm 1,76$ ; GI-S =  $33,87 \pm 2,16$ ); kā arī “emocionālās dominantes” struktūras rādītāji bija virs vidējā līmeņa: pašregulācijas prasmes (PR =  $0,37 \pm 2,92$ ) un motivācijas komponenta rādītāji (MK =  $1,75 \pm 2,6$ ).

## Izmantotie informācijas avoti

1. Carron, A. V. & Brawley, L. R. (2000) Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31, p. 89–106.
2. Carron, A., Hausenblas, H. (1998) *Group Dynamics in Sport*. Second Edition. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 394 p.
3. Carron, A. V., Sprink, K. S. (1995) The group size-cohesion relationship in minimal groups. *Small Group Research*, 26, p. 86–105.
4. Chi, L., Lu, S. E. (1995) The relationship between perceived motivational climates and group cohesiveness in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (Suppl.). Abstract. No. 17, 41 p.
5. Dorsch, K., Paskevich, D., Brawley, L., Widmeyer, W. (1999) Relationship Between Collective Efficacy and Team Cohesion Conceptual and Measurement Issues. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practise*. September 1999, Vol. 3., p. 210–222.

6. Eichas, T. M., Krane, V. (1993) Relationships among perceived leadership styles, member satisfaction, and team cohesion in High School basketball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (Supl.). Abstract. No. 64, p.102–103.
7. Murphy, S., Martin, K. (2002) Imagery in sports. In: Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics, p. 405–439.
8. Murphy, S. (2005) *The sport psychology*. Human Kinetics Publishers, Inc., 349 p.
9. Tucman, B. W., Jensen, M. A. C. (1977) Stages of small group development revisited. *Group and organizational studies*, 2, p. 419–427.
10. Škuškoviņa, D. (2004) Trauksme latviešiem un Latvijā dzīvojošiem krieviem. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, 24 lpp.
11. Vazne, Ž. (2006) Psychometric properties of the Latvian version of the Group Environment Questionnaire. *Baltic Psychology in Global Context: Where Do We Stand?* Riga: University of Latvia, p. 51.
12. Vazne, Ž. (2006) Grupas vides aptaujas adaptācija Latvijā. Maģistra darbs psiholoģijā. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola. Psiholoģijas fakultāte, 51 lpp. (nepublicēts).
13. Vazne, Ž., Rudzītis, A. (2006) Basketbolistu komandas saliedētības un sacensību rezultātu sakarības. III Staptautiskā zinātniskā konference. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. Rīga: Rīgas Pedagoģijas izglītības un vadības augstskola, 486.–492. lpp.
14. Vazne, Z., Rudzītis, A. (2007) Team game sport cohesiveness study in Latvia. ATEE Spring University. *Changing Education in Changing Society* (1): Klaipeda University, Lithuania, p. 192–204.
15. Vazne, Z., Larins, V., Rudzītis, A. (2007). Psychophysiological qualification for young basketball players. 5<sup>th</sup> International Baltic congress of sports medicine abstract book, 2007, Vilnius, p. 25–26.
16. Портнов, Ю. М. (1997) Баскетбол. Москва, Астра семь с. 479.
17. Родионов А. В. (2004) Психология физического воспитания и спорта. М: Фонд «Мир», с. 570.

## Summary

A characteristic feature of top sport today is players' striving to win in top competitions (the European and World Championships, the Olympic Games), which, in turn, characterizes the increase of the importance of the social factor. Rise in competitiveness in competitions of all levels is thereby caused (Родионов, 2004, с. 465). Players' physical, technical and tactical preparation plays an essential role in winning. However, as the proficiency of players' of different countries is growing, such structural parts of psychological preparation as team cohesion and players' psychological stability, which depends on players' individual level of alertness, become more and more important. In sport, including basketball, along with players' physical, technical and tactical preparation, psychological preparation is of major importance (Murphy, Martin, 2002, p. 405, Murphy, 2005, p. 49-50). Psychological training is essential not only in professional sport but also in national junior teams. It becomes especially vital for preparation for top level competitions like the European Championship.

## The aim of the research

Determination of the structure of decisive psychological factors for young basketball players.

## Materials and methods

The research was carried out in 2007. Six Latvian national basketball teams, both girls and boys (U-16, U-18, U-20) participated in the research. Research methods: Testing (GEQ (Group Environment Questionnaire) test to determine team cohesion), inquiry (STAY – alertness and self-assessment questionnaire to determine psychological stability), mathematical statistics (result procession with SPSS programme).

The indices of psychological preparation components in separate age groups were analyzed, and the analysis of statistically significant correlative values was made. As a result, in both women's and men's teams a large individual data dispersion was stated in all sub-structures. The obtained results allow us to conclude that the research of the structure parts of psychological preparation factors will create the preconditions to the optimization of young players' preparation as well as raise the competence of sports pedagogues in psychological preparation.

## Conclusions

As a result of the factor analysis of the young basketball players' psychological preparation indices, two factors have been obtained – “team cohesion” and “emotional dominant”. The structure of the first factor “team cohesion” is made of four parts with the factor weight above 0.6 (GI-T = 0.841; GI-S = 0.800; ATG-T = 0.695; ATG-S = 0.679). The structure of the second factor “emotional dominant” is made of two parts with the factor weight above 0.6, self-regulation skills (SR = 0.776) and motivation component (MK = 0.633).

**Keywords:** young basketball players, factor structure of psychological preparation, factor analysis.

## About the authors

**Žermēna Vazne** – Mg. psych., Mg. paed., docente

Pedagoģiski psiholoģisko aspektu izpēte jaunatnes un augstu sasniegumu sportā.

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Brīvības 333, Rīga, Latvija, LV 1006

**Andris Rudzītis** – Dr. paed., profesors

Basketbola treniņu teorija un metodika jaunatnei un augstu kvalifikācijas sportistiem.

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Brīvības 333, Rīga, Latvija, LV 1006

**Viesturs Lāriņš** – Dr. med., profesors

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Brīvības 333, Rīga, Latvija, LV 1006