

RĪGAS IZGLĪTĪBAS UN VADĪBAS AKADĒMIJA

Pedagoģijas fakultāte

Doktora studiju programma „Pedagoģija”

AIJA STUDENTE

**Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārizglītojošas
internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā**

Promocijas darbs

doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
apakšnozarē skolas pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja
profesore Dr.paed. **Anita Petere**

RĪGA 2015

SATURS

ANOTĀCIJA	3
ANNOTATION	5
IEVADS	7
1. DZĪVESDARBĪBAS PRASMJU JĒDZIENS UN SATURS FILOZOFIJĀ, PSIHOLOĢIJĀ UN PEDAGOĢIJĀ	17
1.1. Dzīvesdarbības prasmju būtība un to teorētiskais pamatojums	17
1.2. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veidošanās internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā	31
1.2.1. Dzīvesdarbības prasmju satura analīze internātpamatskolu izglītības programmās	31
1.2.2. Humānā pedagoģija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā	36
1.2.3. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veicinošs pedagoģiskais process internātpamatskolā	44
1.3. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji.....	73
2. DZĪVESDARBĪBAS PRASMJU PILNVEIDES PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ EMPĪRISKĀ PĀRBAUDE	85
2.1. Empīriskā pētījuma raksturojums	85
2.2. Situācijas izpēte praksē	92
2.3. Procesuālā darbības modeļa produktivitātes eksperimentālās pārbaudes rezultāti	123
2.4. Ieteikumi dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.....	138
NOBEIGUMS	140
LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS	143
PIELIKUMI	159

ANOTĀCIJA

Aijas Studentes promocijas darbs pedagoģijas zinātnē skolas pedagoģijas apakšnozarē „Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārīzglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā” izstrādāts Rīgas Izglītības un vadības akadēmijā Dr.paed., profesores Anitas Peteres vadībā laika posmā no 2010.gada līdz 2015.gadam.

Promocijas darba mērķis ir pētīt vispārīzglītojošā internātpamatskolā dzīvojošo pusaudžu dzīvesdarbības prasmes un izstrādāt teorētiski pamatotu pedagoģiskās darbības modeli dzīvesdarbības prasmju apguvei, to eksperimentāli pārbaudīt. Pētījuma aktualitāti nosaka fakts, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process nav pētīts, internātskolu praksē nav konsekventas izpratnes par to, kā dzīvesdarbības prasmju apguvi savienot ar mācību un audzināšanas procesu, kā arī teorētiski pamatotu un empīriski pārbaudītu dzīvesdarbības prasmju apguves kritēriju un rādītāju nepieciešamība skolu (internātpamatskolu) pedagoģijas teorijā un praksē.

Promocijas darbā autore analizē *darbības, dzīvesdarbības* būtību un konkretizē jēdzienu *dzīvesdarbības prasmes*. Uz zinātniskās literatūras analīzes pamata atklāta dzīvesdarbības prasmju veidošanās darbībā, tās objektīvie un subjektīvie komponenti, pamatojot dzīvesdarbības prasmju nepieciešamību internātpamatskolā, kas nosaka tālāko skolēnu sekmīgu dzīvesdarbību. Definēti subjektīvie sekmīgu dzīvesdarbību veicinošie faktori: motivētība, mērķtiecība, patstāvība, pašattīstība. Promocijas darbā atklāti pedagoģiskie nosacījumi pusaudžu dzīvesdarbības prasmju sekmīgai attīstībai vispārīzglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Pētījuma gaitā izstrādāta un empīriski pārbaudīta dzīvesdarbības prasmju veidošanās procesuālā struktūra, dzīvesdarbības prasmju kritēriji un rādītāji. Izveidots teorētiski pamatots dzīvesdarbības prasmju apguves modelis pusaudžiem, noteikti tā nozīmīgākie struktūrkomponenti, akcentējot ģimeniskuma un sadarbības nozīmi.

Empīriskā pētījuma rezultāti apstiprina aizvirzīto hipotēzi par dzīvesdarbības prasmju apguvi internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma bāzi veido Balvu novada Tilžas internātpamatskolas, Liepājas novada Vaiņodes internātpamatskolas, Alūksnes novada Liepnas internātpamatskolas un Jēkabpils novada Biržu internātpamatskolas 140 skolēni un 69 skolotāji.

Promocijas darbu veido divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts un pielikumi. Darba pamatteksts izklāstīts uz 156 lappusēm, to ilustrē 36 attēli, 9 tabulas. Literatūras

un avotu sarakstā iekļauti 307 izdevumu nosaukumi latviešu, krievu, angļu un vācu valodās. Pievienots 21 pielikums.

Atslēgvārdi: darbība, dzīvesdarbība, prasmes, dzīvesdarbības prasmes, internātpamatskolas pedagoģiskais process.

ANNOTATION

PhD dissertation „Improvement of life skills in general boarding elementary school in the pedagogical process” in the sub-field of school pedagogy of the pedagogical science by Aija Studente has been developed in Riga Teacher Training and Educational Management Academy from 2010 to 2015 under the guidance of the professor Dr.paed. Anita Petere.

The goal of the PhD dissertation is to study the lifeskills of adolescents living in a general boarding elementary school and to develop theoretically based pedagogical operating model for acquisition of lifeskills, and to examine it experimentally. Topicality of the research has been determined by the fact that the pedagogical process of the boarding elementary school has not been researched yet; there is no consequent understanding, how to relate acquisition of lifeskills with learning and upbringing process, as well as the necessity of theoretically based and empirically examined criteria and indicators of lifeskills' acquisition in the pedagogical theory and practice of schools (boarding elementary schools).

The author of the PhD dissertation analyses nature of *activity*, *lifeskills activity* and specifies the notion of *lifeskills*. Building of lifeskills in actions, its objective and subjective components are discovered on the basis of scientific literature analysis by justifying the necessity of lifeskills at boarding elementary school, which determines further successful life activities of pupils. The following subjective contributing factors of lifeskills have been defined: motivatedness, purposefulness, self-independence, self-development. In the PhD dissertation pedagogical conditions for successful development of adolescents' lifeskills in the pedagogical process of general boarding elementary school are discovered. During the research period the procedural structure of lifeskills' building has been developed and empirically examined, as well as criteria and indicators of lifeskills. Theoretically-based model for acquisition of lifeskills for adolescents has been created; the most significant structural components emphasizing importance of family and cooperation has been determined.

Results of empirical research approve the stated hypothesis about acquisition of lifeskills in the pedagogical process of boarding elementary school.

Research base consists of 140 pupils and 69 teachers of Balvi Municipality Tilža Boarding Elementary School, Alūksne Municipality Liepna Boarding Elementary School and Jēkabpils Municipality Biržu Boarding Elementary School.

PhD dissertation consists of two parts, conclusions, list of literature sources and appendices. The body of the research is outlined on 156 pages; it is illustrated by 36 images, 9 tables. In the list of literature and sources there are 307 titles of editions in Latvian, Russian, English and German. 21 appendices are added.

Key words: activity, life activity, skills, lifeskills, pedagogical process of boarding elementary school.

IEVADS

Mūsdienu sabiedrībā dzīves straujais ritms prasa intelektuāli un emocionāli stiprus cilvēkus, kuri spēj pārvarēt strauji pieaugošo dzīves spriedzi un saglabāt pozitīvu skatījumu uz dzīvi. Tajā pašā laikā personīgi nozīmīgi ir sekot līdzi jaunāko tehnoloģiju attīstības tendencēm un apgūstot prasmes tās pielietot.

Sociālās pārmaiņas Latvijā, kas saistītas ar iestāšanos Eiropas Savienībā, pieprasa mērķtiecīgu izglītības sistēmas pilnveidošanos. Šis process ir orientēts uz personības attīstību, kura ir spējīga pašrealizēties - patstāvīgi izvēlēties savas sociālās attīstības virzienu tirgus ekonomikas apstākļos. Dažādu koncepciju, ideoloģiju un reliģisko uzskatu, vērtību daudzveidība liek cilvēkam pašam meklēt ceļus, kā apzināties sevi, veidot savu pozīciju pret dzīvi, darbu un notikumiem.

Augsti izglītota, atvērta darba tirgū konkurētspējīga darbaspēka sagatavošana, katra motivācija iegūt zināšanas jāuzskata par izšķirošu faktoru Latvijas attīstībai 21.gadsimtā. Izglītības pieejamība visiem, mūža mācīšanās iespējas ir arī būtisks sabiedrības kohēzijas priekšnoteikums. „Ceļš uz zināšanu sabiedrību vislielākajā mērā atkarīgs no izglītības ieguldījuma sabiedrības veidošanā. Savukārt izglītošanās procesā ir jāspēj attīstīt audzēkņu dzīves prasme, kas viņiem ļautu būt pilnvērtīgiem zināšanu sabiedrības locekļiem”

(Koķe, Muraškovska, 2007, 27).

Sabiedrības problēmas vistiešākā veidā atspoguļojas skolas dzīvē. Līdzīgi kā daļai pieaugušo, arī skolēniem pietrūkst iecietības gan vienam pret otru, gan pret skolotājiem, dažreiz pietrūkst pozitīvas attieksmes pret apkārt esošo un notiekošo, un to galvenokārt varam skaidrot ar sociālo prasmju trūkumu. Diemžēl skolas bieži vien vēl joprojām koncentrējas uz zināšanu sniegšanu, aizmirstot par to, cik svarīgas ir arī citas dzīves pamatprasmes, ne tikai akadēmiskās. Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorandā (Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorands, 2000) paustās galvenās prasmes, starp kurām ir arī jaunas, šim laikmetam raksturīgās pamatprasmes. Šīs pamatprasmes ir informācijas un komunikāciju tehnoloģiju lietošanas prasmes, svešvalodas, uzņēmējdarbības un sociālās prasmes (Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorands, 2000). Nosauktās prasmes nekādā gadījumā neveido pabeigtu sarakstu. Tās tikai aptver galvenās jomas, kurās veicināma personības attīstība. Katram skolēnam apgūstama izglītība tādā kvalitātē, lai nodrošinātu veiksmīgu integrāciju pieaugušo darba dzīvē. Tādējādi skolai ir lielā mērā nodrošināms pamats, uz kura balstīties

pusaudžiem un jauniešiem, lai tie būtu pilnvērtīgi mūsdienu sabiedrības locekļi tuvākajā nākotnē.

Vai līdzšinējā mācīšanas un mācīšanās sistēma spēj nodrošināt skolēnam prasmi mācīties? Pamatoti rodas jautājums, kāpēc lielai daļai skolēnu zūd interese un motivācija mācīties, kāpēc skolās pieaug neattaisnoti kavēto stundu skaits. Daļa atbildības ir jāuzņemas skolām, jo bieži vien mācību saturs, mācību organizācijas formas un metodes, ar kurām strādā pedagogi, psiholoģiskais mikroklimate ir par pamatu skolēna attieksmei pret skolu un tajā notiekošajiem procesiem.

Viena no izglītības ieguves iestādēm Latvijā ir arī vispārizglītojošā internātpamatskola, kur noris pusaudžu pašnoteikšanās un iekšējās aktivitātes darbības prasmes atklāšana. Kopš 1956.gada, kad tika izveidota pirmā internātpamatskola, šobrīd Latvijā ir 10 vispārizglītojošas internātpamatskolas.

Tāpēc rodas aktuāla nepieciešamība pēc mācību un audzināšanas satura, formu un metožu pilnveidošanas, jaunu metožu izpētes un izstrādāšanas, kuras veicinātu skolēna dzīvesdarbības prasmju apguvi, lai viņš ir gatavs patstāvīgajai dzīvei pēc internātpamatskolas absolvēšanas un ir apguvis nepieciešamās dzīvesdarbības prasmes. Internātpamatskolas svarīgākais uzdevums ir attīstīt tāda skolēna personību, kurš būtu spējīgs strādāt patstāvīgi mainīgajā apkārtējā vidē un uz personīgās pašizaugsmes un profesionālās kompetences bāzes sekmētu Latvijas attīstību un uzplaukumu.

Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārizglītojošā internātpamatskolā ir svarīga un būtiska. Internātpamatskolas pedagoģiskais process var veicināt skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču attīstību, kas arī ir svarīgas cilvēka tālākajā dzīvē.

Prakses novērojumi liecina, ka atšķirībā no vispārizglītojošās skolas, internātpamatskolā skolēnus audzina gan skolotāji, gan visi skolas darbinieki, bet ievērojami mazāka ir ģimenes loma. Tādējādi, ņemot vērā skolēnu skolā pavadīto laiku, internātpamatskola veic aptuveni 60 % audzināšanas darbu, ģimene - tikai aptuveni 25 %, pārējā sabiedrība - 15 %.

Bieži vien Latvijas sabiedrībā izskan viedoklis, ka internātpamatskolas kopā ar sociālajiem dienestiem un bāriņtiesām audzina nelabvēlīgās ģimenes (Gruškevičs, 2004). Ja mājās ir slikti apstākļi, sociālais darbinieks brauc katru nedēļu pārbaudīt, mēģina atrast darbu, palīdzēt psiholoģiski. Atšķirībā no bērnu namiem internātpamatskolā paliek saite ar ģimeni. Bērni mīl savus vecākus, lai kādi tie būtu, un tas nav mazsvarīgi.

Atšķirība pedagoģiskā procesa organizācijā internātpamatskolā ir būtiska. Kā atzīst viens no internātpamatskolu direktoriem, sabiedrībā valda nostāja: internātskola ir slikta, bērni domājot, ka viņi it kā mācoties „specskolā” (Gruškevičs, 2004).

Internātpamatskolās mācās bāreņi vai bez vecāku gādības palikušie bērni, bērni no trūcīgām un maznodrošinātām ģimenēm, bērni no dažādiem novadiem, kā arī bērni ar mācīšanās traucējumiem, un lielākā daļa skolēnu šeit uzturas visu nedēļu. Tādēļ internāta skolotāji, mācību priekšmetu skolotāji un tehniskie darbinieki veic arī vecāku pienākumus. Internātpamatskolā bērni reāli izjūt vecāku gādības trūkumu gan fiziskā, gan emocionālā nozīmē. Tiem skolēniem, kuriem ir vecāki, un tiem, kuriem viņu nav, nepieciešams rast atšķirīgas pieejas. Skolēns atnāk uz internātpamatskolu ar tām zināšanām, prasmēm un uzvedības modeļi, kādu viņš ir apguvis mājās, un dažkārt tas neatbilst sabiedrības kultūras normām.

Internātpamatskola ir tā vieta, kur pusaudzis iegūst ne tikai zināšanas, bet arī dzīvesdarbības prasmes, kā strādāt, uzvesties un dzīvot sabiedrībā. Tādējādi internātpamatskolā nav tikai zināšanu ieguve, bet arī sociālās saskarsmes un darba institūcija.

Sakarā ar to, ka internātpamatskolā skolēni paliek visu nedēļu, citi pat brīvdienās, tad skolotājs var strādāt ar skolēnu arī vakara mācību laikā. Prakse liecina, ka internātpamatskolas skolēnam bieži vien vērojami emocionāli traucējumi, zems dzīves līmenis, nepilnīgs vecākuatbalsts un ģimenes nestabilitāte, kas traucē sociālo attiecību veidošanos.

Skolotājiem nepieciešams meklēt risinājumus, kā profesionālā un sistemātiskā pedagoģiskā darbībā internātpamatskolā, nepārkāpjot pusaudžu tiesības un ievērojot vecumposma un individuālās vajadzības, sekmēt pozitīvu audzināšanas darbību, daļēji kompensējot nelabvēlīgās ģimenes vides radītās sekas.

Pētījuma problēma ir tā, kā sekmīgāk nodrošināt pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veidošanos pedagoģiskajā procesā internātpamatskolā. Augšana ģimeniskā vidē ir pati piemērotākā bērnam, tomēr reālā situācijā bērni nonāk ārpusģimenes izglītības iestādēs, t.skaitā internātpamatskolās. Tādējādi internātpamatskolu skolotāji un darbinieki ir tie, kas rūpējas par bērniem, kas palikuši bez vecāku gādības, bērniem bāreņiem, trūcīgo ģimeņu bērniem, radot tiem mājās un ģimenes vidi. Internātpamatskolu skolēni pārsvarā darbojas pēc gataviem paraugiem, ir darbību izpildītāji, mazāk vērojamas prasmes strādāt radoši, izvēlēties metodes, kā sasniegt konkrētus rezultātus un uzņemties

atbildību. Vērojama pretruna starp izpildītājpraksi un skolēna personīgo atbildības veicināšanu šīs prasmes attīstīt.

Iepriekš norādītais noteica pētījuma temata „**Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārizglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā**” aktualitāti.

Pētījuma objekts.

Vispārizglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskais process.

Pētījuma priekšmets.

Dzīvesdarbības prasmes.

Pētījuma mērķis.

Pētīt vispārizglītojošo internātpamatskolu pusaudžu dzīvesdarbības prasmes un izstrādāt teorētiski pamatotu pedagoģiskās darbības modeli dzīvesdarbības prasmju pilnveidei, to eksperimentāli pārbaudīt.

Pētījuma hipotēze.

Pusaudži dzīvesdarbības prasmes apgūst sekmīgāk, ja:

- pedagoģiskajā procesā apgūtās konkrētās dzīvesdarbības prasmes skolēns spēj izmantot aktīvā un daudzveidīgā, sev personīgi nozīmīgā darbībā;
- tiek veicināta patstāvība un atbildība, sadarbība un pašvadība;
- praktiski darbojoties, apzinās mērķi, spēj to sasniegt un pašvērtēt.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt pedagoģisko, psiholoģisko un filozofisko literatūru par dzīvesdarbības prasmju būtību un saturu.
2. Izstrādāt dzīvesdarbības prasmju attīstībai paredzēto pedagoģiskās darbības modeli, noteikt dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritērijus un rādītājus.
3. Pētīt pusaudžu dzīvesdarbības prasmju attīstību internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā un eksperimentāli pārbaudīt izstrādātā modeļa efektivitāti.
4. Izstrādāt ieteikumus dzīvesdarbības prasmju pilnveidošanai internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma gaitā izmantotās metodes:

1. Teorētiskās

- filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras analīze;
- hermenētiskajā pieejā balstīta diskursa analīze;
- dzīvesdarbības prasmju pilnveides modelēšana;

- skolēnu darbu pašvērtējumu un mācību metodisko līdzekļu un pedagoģisko dokumentu kontentanalīze.

2. Empīriskās

2.1. Datu ieguves metodes

- novērošana;
- anketēšana;
- intervijas;
- eksperiments;
- pedagoģisko situāciju analīze;
- ekspertu vērtējumu analīze.

2.2. Datu apstrādes un analīzes metodes

- teoriju vadīta analīze.

Kvantitatīvo datu apstrāde veikta, izmantojot *SPSS 17.0* datu apstrādes programmu, izmantojot šādas statistiskas datu apstrādes metodes:

- korelāciju analīze;
- Pīrsona korelācijas koeficients.

Dati apstrādāti ar Microsoft Excel 2010 programmu.

Pētījuma veids

Pētījuma raksturojums dots pēc pētniecības veida. Pēc izmantotās metodes tas ir eksperimentāls pētījums, kad tiek ietekmēti pētāmie subjekti un novērotas, analizētas izraisītās izmaiņas. Pētāmo subjektu ietekme īstenojas teorētiski izstrādātā procesuālā modeļa produktivitātes pārbaudes laikā, salīdzinoši analizējot dzīvesdarbības prasmju veidošanos un tās līmeņus vieniem un tiem pašiem respondentiem atšķirīgās situācijās.

Atbilstoši hipotēzē izvirzītajiem pieņēmumiem empīriskajam pētījumam veidots jaukto metožu paralēlais dizains, iekļaujot kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu izmantošanu dažādos pētījuma posmos, kas palielina pētījuma iekšējo un ārējo validitāti. Pētījuma klasifikācija pēc izvēlētās metodes – salīdzinošais cēloņsakarību jeb retrospektīvais pētījums, kad manipulācija ar neatkarīgo mainīgo netiek paredzēta eksperimenta rezultātā, bet pētīta pedagoģiska procesa realitāte.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido:

1. Atziņas par pedagoģiskās darbības teoriju (Абульханова-Славская, 1991; Василюк, 1984; Леонтьев, А. Н., 1975/2005; Леонтьев, Д. А. 2007; Ольховикова, 2010; Dewey, 2000; Рубинштейн, 1957/2003; Выготский, 2000; Špona, 2001; Žogla, 2001; Čehlova, 2002).

2. Atziņas par personības attīstību un dzīvesdarbības prasmju veidošanos (Eriksons, 1998; Waterman, 1989; Выготский, 2000; Рубинштейн, 1989/2004).
3. Atziņas par sistēmkonstruktīvismu (Maslo, Tiļļa, 2005).
4. Humānās psiholoģijas un pedagoģijas atziņas par bērna un pieaugušā mijdarbības raksturu, pedagoģiskā procesa kritērijiem (Roger, 1959; 1983; 1986; Špona, Maslo, 1991; Lieģeniece, 1996; Фромм, 2009; Крылова, 2009; Eriksons, 1993, Маслоу, А. Г.; Piažē, 2002; Выготский, Л. С., 2000).

Pētījuma bāze

Pētījums veikts Balvu novada Tilžas internātpamatskolā, Liepājas novada Vaiņodes internātpamatskolā, Alūksnes novada Liepnas internātpamatskolā un Jēkabpils novada Biržu internātpamatskolā. Pētījumā iesaistīti 140 skolēni un 69 skolotāji.

Pētījuma robežas

Pētījumā ir pētīts internātpamatskolu pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveides konteksts, izpētot pedagoģiskā procesa organizāciju – mācību stundās, ārpusstundu darbā, interešu izglītības pasākumos, individuālās, grupu un fakultatīvās nodarbībās.

Pētījumā sniegta Latvijas internātpamatskolu pedagogu izpratnes primārā analīze, analizējot 69 Latvijas internātpamatskolu pedagogu izpratni par dzīvesdarbības prasmju pilnveidi pusaudžiem.

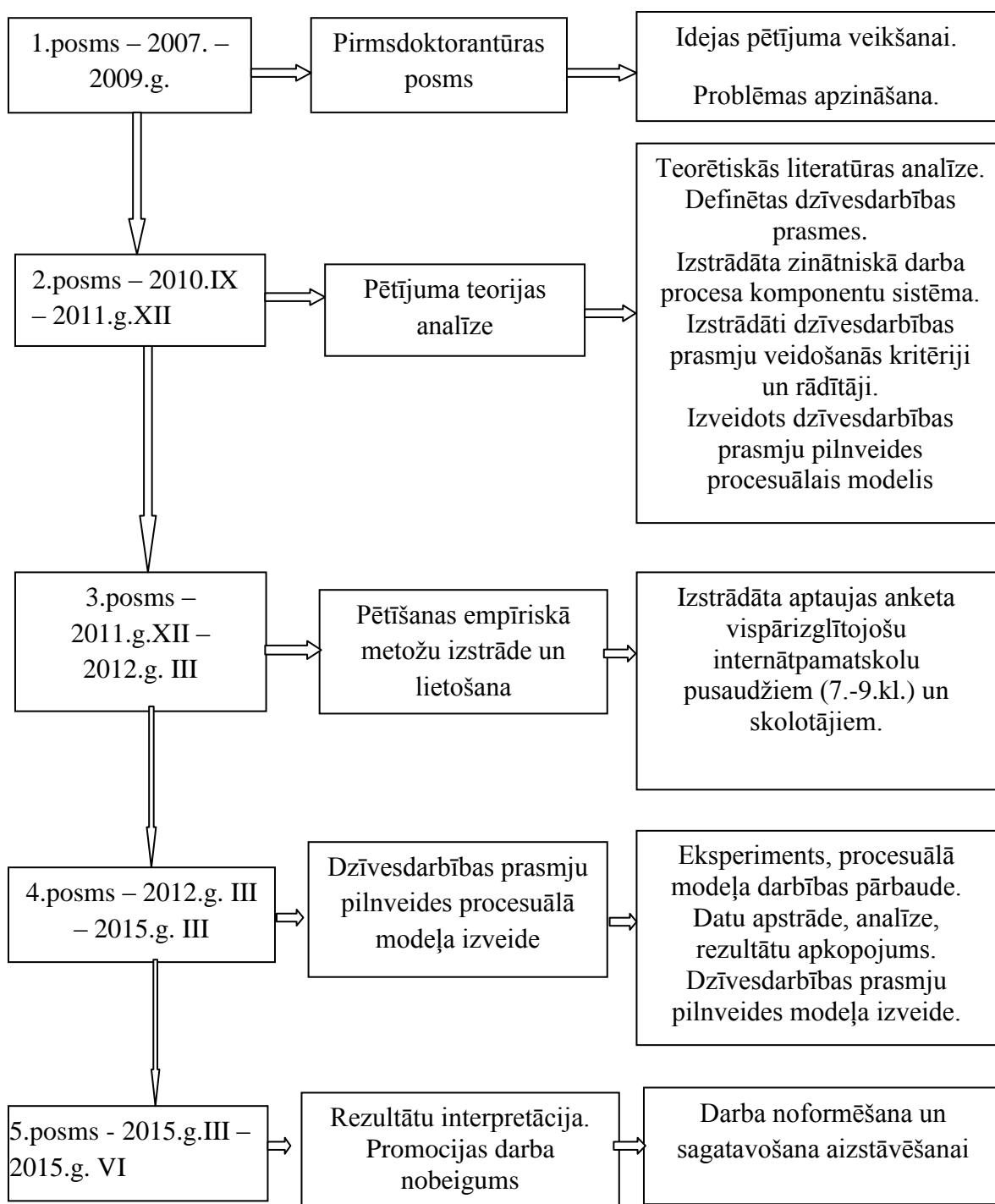
Pētījuma posmi

- Pirmsdoktorantūras posms: 2007. – 2009.g.
Idejas pētījuma veikšanai. Problēmas apzināšana.
- Pētījuma teorētiskā izstrāde: 2010.gada septembris - 2011.gada decembris.
Teorētiskās literatūras analīze pamatojoties uz pētījuma teorētiskajām un metodoloģiskajām atziņām, izveidots pētījuma procesa zinātniskais aparāts, tā struktūra un realizācijas formas. Šajā pētījuma posmā izstrādāti dzīvesdarbības prasmju veidošanās kritēriji un rādītāji. Izveidots dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuālais modelis.
- Pētīšanas metožu (aptaujas anketas un intervijas) izstrāde: 2011.gada decembris – 2012.gada marts.
Izstrādāta aptaujas anketa vispārizglītojošu internātpamatskolu pusaudžiem (7.-9.kl.) un skolotājiem.
- Datu ieguve, analīze, rezultātu apkopojums, eksperiments, procesuālā modeļa darbības pārbaude: 2012.gada marts – 2015.gada marts.

Tika veikta skolotāju un skolēnu aptaujas anketu, skolotāju interviju rezultātu kontentanalīze, sistematizējot, kodējot un klasificējot iegūtos rezultātus. Turpināta salīdzinošā analīze. Eksperiments, procesuālā modeļa darbības pārbaude.

- Promocijas darba noformējums: 2015.gada marts – 2015.gada jūnijs.

(Pētījuma posmus skatīt 1.attēlā.)



1.attēls. Pētījuma posmi

Pētījuma teorētiskā novitāte

Promocijas darbs ir inovatīvs, jo neatkarīgās Latvijas laikā šis ir pirmais pētījums, kas attiecināms uz pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi internātpamatskolā, teorētiski un empīriski nav pētīts jautājums par internātpamatskolas pedagoģiskā procesa organizāciju un dzīvesdarbības prasmju pilnveidi.

Promocijas darbā atklāti pedagoģiskie nosacījumi pusaudžu dzīvesdarbības prasmju sekmīgai attīstībai vispārīzglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Definēts internātpamatskolas pedagoģiskais process, kurā, pamatojoties uz humānās pedagoģijas atziņām, tiek īstenots pamatizglītības pedagoģiskais process, tai skaitā dzīvesdarbības prasmes internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma gaitā izstrādāta un empīriski pārbaudīta dzīvesdarbības prasmju veidošanās procesuālā struktūra, dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji.

Pētījuma praktiskā nozīme

Izveidots dzīvesdarbības prasmju pilnveides modelis internātpamatskolas skolēniem, orientēts uz ģimeniskas vides nodrošināšanu un balstīts uz humānās pedagoģijas pamatzatziņām. Dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuālais modelis var sekmēt skolēnu gatavību dzīvesdarbībai arī citās mācību iestādēs.

Apkopoti skolotāju un skolēnu viedokļi par dzīvesdarbības prasmju apguvi internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā, kas sadarbībā nodrošina zināšanas par dzīvesdarbības prasmēm un to lietošanu.

Apkopotas atziņas par ģimenes vides nodrošināšanas nepieciešamību internātpamatskolas pusaudžiem pedagoģiskajā procesā.

Izstrādāts saturs un metodiskie ieteikumi dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Izveidots teorētiski pamatots dzīvesdarbības prasmju pilnveides modelis pusaudžiem, noteikti tā nozīmīgākie struktūrkomponenti, akcentējot ģimenes un sadarbības nozīmi.

Promocijas darba izstrādes gaitā gūtās atziņas tika apkopotas un aprobētas konferencēs un ekspertu diskusijās, kā arī publiskotas zinātnisko rakstu krājumos un ir lietojamas interesentiem, lai uzlabotu internātpamatskolas pedagoģisko procesu.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darbu veido divas daļas un nobeigums, literatūras saraksts un pielikumi. Darba pamatteksts izklāstīts uz 156 lappusēm, to ilustrē 36 attēli, 9 tabulas. Literatūras

un avotu sarakstā iekļauti 307 izdevumu nosaukumi: angļu valodā (57); vācu valodā (6); krievu valodā (71) un latviešu valodā (173). Pievienoti pielikumi (21).

Publicētie raksti.

1. Studente, A. (2007). Metodiskā darba nozīme skolas mācību procesa kvalitātes nodrošināšanai. Transporta un sakaru institūta starptautiskā starpaugstskolu zinātniski praktiskā un mācību konferences rakstu krājums „Mūsdienu izglītības problēmas”, Rīga: Transporta un Sakaru institūts.
2. Studente, A. (2012). Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārizglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. RPIVA 7.Starptautiskās Jauno zinātnieku konferences rakstu krājums (08.12.2011). Rīga: RPIVA (ISBN 978-9934-503-03-0).
3. Studente, A. (2013). Dzīvesdarbības prasmju apguve internātpamatskolā. Transporta un sakaru institūta starptautiskā starpaugstskolu zinātniski praktiskās un mācību konferences rakstu krājums „Mūsdienu izglītības problēmas” (21.-22.02.2013). Rīga: Transporta un Sakaru institūts (ISBN 978-9984-818-66-5)
4. Studente, A. (2013). Dzīvesdarbības apguves prasmju prakse internātpamatskolās: dažas problēmas un risinājumi. “Daugavpils Universitātes 55. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli”. (10.-12.04.2013). Daugavpils: Rakstu krājums (ISBN 978-9984).
5. Studente, A. (2013). Dzīvesdarbības prasmju apguve internātpamatskolās - konstatējošā pētījuma rezultāti. Transporta un sakaru institūta Zinātniski praktiskās un mācību metodiskās konferences „Zinātne un tehnoloģija – solis nākotnē” rakstu krājums (25.-26.04.2013). Rīga: TSI, „Zinātne un tehnoloģija – solis nākotnē” (ISSN 1691-2853, ISSN 1691-2861).

Iesniegtie raksti

1. Studente, A. (2015) Humānā pedagoģija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. RSU Zinātnisko rakstu 2015.gada krājums.

Pētījuma rezultāti prezentēti zinātniskās konferencēs

1. Transporta un sakaru institūta Starptautiskā starpaugstskolu zinātniski praktiskā un mācību konference „Mūsdienu izglītības problēmas”. Referāts: „Metodiskā darba nozīme skolas mācību procesa kvalitātes nodrošināšanai”. Rīga, TSI, 2007.

2. RPIVA 7. Starptautiskā Jauno zinātnieku konference. Referāts: „Dzīvesdarbības prasmju pilnveide vispārizglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā”. Rīga, RPIVA, 08.12.2011.
3. RPIVA 8. Starptautiskā Jauno zinātnieku konference. Referāts: „Dzīvesdarbības prasmju apguve internātpamatskolas skolēniem (7.-9.kl.)”. Rīga, RPIVA, 06.12.2012.
4. Transporta un sakaru institūta Starptautiskā starpaugstskolu zinātniski praktiskā un mācību konference „Mūsdienu izglītības problēmas”. Referāts: „Acquisition of the Life – Skills in Boarding Elementary School”. Rīga, TSI, 21.-22.02.2013.
5. Daugavpils Universitātes 55. starptautiskās zinātniskās konference. Referāts: „Dzīvesdarbības apguves prasmju prakse internātpamatskolās: dažas problēmas un risinājumi”. Daugavpils, DU, 10.-12.04.2013.
6. Transporta un sakaru institūta Zinātniski praktiskā un mācību metodiskā konference „Zinātne un tehnoloģija – solis nākotnē”. Referāts: „Dzīvesdarbības prasmju apguve internātpamatskolās - konstatējošā pētījuma rezultāti”. Rīga, TSI, 25.-26.04.2013.

1. DZĪVESDARBĪBAS PRASMJU JĒDZIENS UN SATURS FILOZOFIJĀ, PSIHOLOĢIJĀ UN PEDAGOĢIJĀ

Viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir sagatavot pusaudžus turpmākajai dzīvei, lai viņi prastu uzņemties atbildību, izprastu daudzkulturālu vidi, mērķtiecīgi prognozētu savu darbību un karjeru ekonomiski neatkarīgai dzīvei. Šī mērķa sasniegšanā centrā izvirzās skolēna dzīvesdarbības prasmju pilnveide, kurām mūsdienu sociālekonomiskajā situācijā, kad sabiedrības integrācijas iespējas skatāmas ne tikai valsts, bet visas Eiropas un pasaules kontekstā, ir arvien lielāka nozīme un kuras nosaka skolēna socializācijas kvalitāti nākotnē.

Lai mērķtiecīgi izziņātu dzīvesdarbības prasmju konceptu saistībā ar internātpamatskolas pedagoģisko procesu, promocijas darba 1.1. apakšnodaļa ir veltīta šī jēdziena teorētiskai izpētei no filozofiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā viedokļa.

1.1. Dzīvesdarbības prasmju būtība un to teorētiskais pamatojums

Dzīves filosofijas aizsākumi datējami ar 19.gadsimta otro pusi. Dzīve kļūst par filosofisku konceptu, ar kuru skaidro morāles, izziņas, mākslas un patiesības jautājumus (Kivle, 2011, 167).

Dzīves filosofijas kontekstā dzīve ir aktīvs pārdzīvojumu un pieredzes veselums, kurā mēs saprotam kultūras un morāles vērtības, kurā notiek radoša darbība, veidojas sapratne par lietām, par sevi un citiem (Kivle, 2011, 167).

Dzīve kā visaptveroša darbība, kas no sevis arvien rada jaunas gara formas, Dilteja filosofijā or nozīmīgs jautājums. Filosofiski skatot dzīvi, ir iespējams saprast cilvēka gara bagātību, kurā ir ne tikai racionālais, bet ir arī iracionālais un līdz galam neizzināmais. Dzīvē cilvēks apzinās vēsturiskās kopsakarības, dzīve ir veids, kā cilvēks ir kultūrvēsturiskajā realitātē, un dzīve ir arī tā, ar kuru šo realitāti mēs saprotam. Dzīve, viņa skatījumā, ir plūstošs laiciskums dvēseles pārdzīvojumā (Dilthey, 1985, 2005).

Gadamers attiecībā uz Dilteja filozofiju, norāda „Tas, kas nes vēsturiskās pasaules uzbūvi, nav ne pieredzes pieņemtie fakti, kuri tad pakārtojas kādai vērtību attiecībai, drīzāk jau tās bāze ir iekšējais vēsturiskums, ko iesavina pati pieredze. Tā ir dzīvvēsturisks process, un tās modelis ir nevis faktu konstatācija, bet gan savdabīgā atmiņu un gaidu sajaukšanās vienā veselumā, ko dēvējam par pieredzi un ko izmto, gūstot pieredzi.” (Gadamers H.G., 1999, 213).

Cilvēka dzīvē svarīga ir vēsturiskā iztēle, iedzīvošanās citā laikmetā. Cilvēks ir vēsturiskais objekts, un dvēseles struktūra ir saistīta ar vēstures pārdzīvojumu, ar noteiktu vietu un laiku (Dilthey, 1985, 2005).

Jau 20.gadsimta sākumā filozofs A.Bergsons uzskata, ka dzīve sastāv no psiholoģiskiem stāvokļiem, kas ir patstāvīgā mainībā. Cilvēka dzīves dažādie notikumi ir saistīti vienā nepārtrauktā procesā. Cilvēka dzīve ir nepārtraukts process, kvalitatīvs, papildīts iekšējā laika plūdums, subjektīva apziņas ilgstamība. Dzīve nav nesaistīti notikumi un nesaistītas epizodes, bet gan ilgstoša nepārtrauktība kā vienota, organiska, dinamiska realitāte (Bergson, 1911). Šāds dzīves skaidrojums ir radniecīgs Dilteja skatītajam dvēseles dzīves kopsakaram. Pēc Bergsona domām ir tikai viena realitāte, kuru mēs varam apjēgt sevī, un to mēs varam izdarīt ar intuīciju, apliecinot, ka īstā realitāte esam mēs paši laikā, mēs paši ilgstamībā.

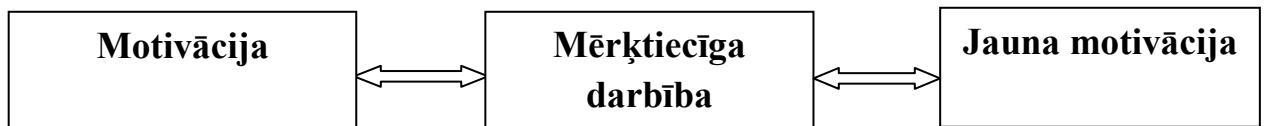
A.Bergsons akcentē divus realitātes pamatprincipus, kuriem atbilst divi kustību veidi – dzīve ar savu trauksmaino un pieaugušo kustību un nedzīvā matērija ar savu rimstošo kustību. Matērijas būtību ir iespējams izzināt ar dabaszinātņu koncepciju palīdzību un iedarboties uz to. Savukārt dzīvi raksturo nevaldāms spēks, tādējādi dzīve pakļauj matēriju. Tādējādi A.Bergsons evolūcijas attīstību izprot kā mērķtiecīgu procesu, kurā dzīve savas izvēršanas gaitā liek matērijai pieņemt jaunas formas (Bergson, 1911).

Ortega i Gasetā dzīvi raksturo kā kosmosa enerģiju, kura koncentrējas noteiktās lietās, katra lieta ietver savu ideālo projektu, kas īstenojas dzīves procesā kā dinamiska darbība. Katras lietas īstenību nosaka tas, cik lielā mērā tā var tuvoties savam ideālajam sākumam, pasaule sastāv no enerģētiskie veidojumiem – mazām pasaulēm. Katrai šai mazajai pasaulei ir savs projekts, kas īstenojas dzīves enerģijas darbībā, kosmos un pasaule, cilvēku dzīves un lietas saistās enerģētiskā veselumā (Gaset, 1983)

Eksistenciālisma filozofi uzskata, ka brīvība izvēlēties pašam savu dzīvi un bailes izdarīt nepareizu izvēli, ir ļoti būtiska un nozīmīga (Deliuss, Gatcemeiers, Sertana, Vunšera, 2006). Savukārt „darbība ir eksistenciālo līdzekļu – gan garīgo, gan materiālo nodrošināšana” (Volāne, Špons, 2010, 385).

Pasaules skatījums ir vispārinātu atziņu sistēma par pasauli, kas izpaužas noteiktā vērtīborientācijā un īstenojas cilvēka darbībā (Vedins, 2008). Cilvēku apziņā pasaules uzskats darbojas kā integrējoša sistēma, kas vieno individuālo un sabiedrisko apziņu. Tam ir liela nozīme cilvēka vērtīborientācijā un praktiskās darbības regulācijā.

Darbības priekšnoteikums un izraisītājs ir sākotnējā vajadzība (Леонтьев, А. Н., 1975). Sastopot tai atbilstošu priekšmetu, subjekts sāk darboties, sākotnējā vajadzība transformējas un kļūst spējīga virzīt un regulēt darbību, top par tās motīvu. Darbības teorija uzskatu, rakstura, dzīvesveida izmaiņas akcentē kā jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu savā dzīvesdarbībā (Леонтьев, А. Н., 1975). Vajadzība tiek apmierināta, un tās rezultātā rodas jauna vajadzība, kas, savukārt, modelē sev atbilstošu priekšmetu, kas kļūtu par jaunas darbības motīvu (skat. 2. attēlu).



2.attēls. Darbības motīva attīstības shēma (pēc Леонтьев, А. Н., 1975)

Tādējādi aktuālā darbībā rodas jaunas vajadzības, kas, savukārt, nosaka jaunus iekšējos regulējošos spēkus, ko sākumā cilvēks var pat neapzināties. Emocijas, kas tiek izjustas darbības procesā, ir tās rezultāts un virzības mehānisms; tās ir pozitīvas vai negatīvas nevis attiecībā uz darbības rezultātu, bet gan uz tās atbilstību motīvam. Pozitīvas emocijas liecina, ka darbība atbilst cilvēka jēgveidojošajiem motīviem (Леонтьев, А. Н., 1975; Vidnere, 1997), tātad darbība ir personiski nozīmīga.

Darbības motīvi kā subjektīvie komponenti ir individuāli atšķirīgi un cieši saistīti ar stimuliem kā objektīviem komponentiem. Motivācija un darbības veids uzskatāmi par pamatu darbības procesam.

Darbības praktiskās sagatavošanas posmā svarīgs komponents motivācijas veidošanā ir variatīva līdzekļu izvēle, kas sekmē patstāvības un atbildības veidošanos. Objektīvie komponenti ir variatīvs līdzekļu piedāvājums, subjektīvais komponents ir indivīda iepriekšējā pašpieredze, jaunas zināšanas un prasmes. Darbības rezultātā bagātināta individuālā pieredze: jauno zināšanu, prasmju, paradumu, motīvu nostiprināšanās.

Reālās dzīves norisēs izziņas darbības procesā, dzīves darbības pamatformās un saturā, dominējošās attieksmēs un vērtībās atklājas indivīda personība, cilvēks kā veselums (Karpova, 1994). Viņa izpausmes amplitūdu dažādās darbības sfērās: zinātnē, tehnikā, mākslā, pedagogijā u.c. nosaka cilvēka dotības jeb iedzimtās spējas. Ikvienas personības iedzimto spēju potenciāla augšupejošo attīstību un garīgās pasaules vispusīgu bagātināšanu var stimulēt un nodrošināt procesā izglītība – iegūstot jaunas

zināšanas un prasmes, dotības attīstās par spējām. Spējas izpaužas darbībā, kura objektīvi atklāj cilvēka būtību, viņa būtiskos aspektus (Žogla, 2001).

Savukārt refleksija nodrošina darbības atgriezenisko saikni, vispirms atgriežoties pie savas iepriekšējās pieredzes, pievēršot uzmanību individuālajam pārdzīvojumam, un pēc tam pārvērtējot savu jauniegūto pieredzi (Roger, 1959). Jebkurā darbībā tās subjekts gūst darbības priekšmeta pieredzi un pašas darbības pieredzi (Леонтьев, А. Н., 1975). Refleksija notiek tūlīt pēc darbības.

Personīgi nozīmīgā darbībā pedagoģiskajā procesā skolēns ir centrālais subjekts. Skolotāja un skolēna sadarbības rezultātā – refleksijā kā procesa un rezultāta izvērtējumā, notiek kopēja izziņas darbība, vērsta uz intelektuālo un radošo attīstību, tiek iegūtas zināšanas, prasmes un iemaņas, veidotas attieksmes (Bernande, 2013, 32).

A.Špona „darbību” raksturo kā pedagoģisku jēdzienu, kas pamato ciešā sakarībā esošu, secīgu attīstības stadiju nepārtrauktu, vienotu norisi, kurā izpaužas attieksme pret apkārtējo vidi, īstenību, mērķtiecīgu apkārtējās vides un paša cilvēka pārveidošanu. Darbība ir procesu sistēma, kas nosaka subjekta attieksmi pret realitāti. „Darbība ir fiziska vai garīga darba, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība” (Špona, 2006, 98).

Darbības princips pedagoģijā nosaka pētīt cilvēka attīstību darbībā, kur procesuālā pieeja akcentē darbību kā cilvēka attīstības lauku. Personīgi nozīmīga darbība ir attīstības nosacījums, jo jebkuri radītie apstākļi un prasības nekļūs par attīstības faktoriem, kamēr šie apstākļi un prasības nav vajadzīgas pašam indivīdam (Špona, 2001).

Dzīvesdarbība pedagoģijā analizējama procesuālā aspektā (Špona, Čehlova, 2004). Tādā skatījumā dzīvesdarbība ietver objektīvo un subjektīvo pedagoģisko realitāti, šo realitāšu mijdarbību. Tas palīdz definēt dzīvesdarbības struktūru skolā, kurā ietverama objektīvā un subjektīvā realitāte (Bernande, 2013).

Subjekta daudzveidīgās mijdarbības formas ar pasauli ir pamats dzīvesdarbībai (Леонтьев, Д. А., 2007). Dzīvesdarbības process tiek skaidrots: „No dzīvesdarbības uz dzīves radīšanu, no jēgpilnas regulācijas uz jēgu regulāciju, no „mainīgas personības mainīgā pasaulē” psiholoģijas uz personības psiholoģiju, radošu un mainošu sevi un savu dzīves pasauli” (Леонтьев, Д. А., 2007, 444).

Iepriekš izteiktais ļauj secināt, ka pusaudža dzīvesdarbībā svarīgas konkrētā brīža izjūtas, personīgā attieksme un vēlme darbību īstenot.

Cilvēka dzīvesdarbībā ir ietverti daudzveidīgi objekti, citi subjekti, parādības, kas ir saistītas ar noteiktām attieksmēm vajadzību īstenošanā. Šīs attieksmes tiek definētas kā jēgpilnas sakarības. Jēgas sakarībās viena parādība vai tās komponents vajadzības īstenojumā ir atkarīgi no otras parādības (Леонтьев, Д. А., 2007, 21). Darbības mērķtiecības un sasniegumu saistība uzskatāma par jēgpilnu mījsakarību.

No iepriekš minētā var secināt, ka dzīvesdarbības komponents ir arī personiskā pieredze, kas ietver lietu jēgas personīgo izpratni; aktuālās nostādnes, kas nosaka darbības virzību, un dzīves pasaules konkrētie priekšmeti, kas prasa attieksmē pret tiem izvērst darbību, un aiz tiem esošie ideālie modeļi, kas rada nepieciešamību darbību atkārtot (Леонтьев, А. Н., 1975).

Pētījumā svarīgi ir pamatot šādus dzīvesdarbības procesa prasmju komponentus:

- mērķtiecību;
- patstāvību;
- sadarbību.

Mērķtiecība tiek definēta kā svarīgākā personības gribas īpašība, kas izpaužas prasmē izvirzīt un sasniegt mērķi (Леонтьев, Д. А., 2007).

Mērķtiecība ir saistīta ar darbības motīvu un motivāciju. Pētnieki "motivāciju", "motīvus", savukārt, analizē saistībā ar jēdzienu "vajadzības". Vajadzība rada motīvu un sekmē mērķa izvirzīšanu. Motīvi apliecina noteiktu vajadzību (izvirzīt darbības mērķi), tādējādi pārvēršot to ieinteresētā darbībā (Леонтьев, А. Н., 2005; Gudjons, 2007; Maslo, E, 2003). Mērķa izvēli nosaka motivācija, bet izvēles izpilde jau saistīta ar gribas aktu (Heckhausen, 1985).

Mērķtiecību un motivāciju var saistīt ar jēdzienu „Pašregulēta mācīšanās” (self-regulated learning). Ar pašregulētām mācībām saistās skolēna spēja izprast savu mācīšanos, ir apzināts un noteikts mācīšanās mērķis un mācīšanās motivācija, atbildība par savu mācīšanos, kā arī apgūtas mācīšanās prasmes (Geertsma, Barry, Hake, 2004; Zimmerman, 2001).

Mērķu apzināšanos, izvēli dzīvesdarbībā var analizēt saistībā ar patstāvību, kas attīstās personības veidošanās procesā. Patstāvību raksturo kā integrālu personības īpašību, kas nosaka spēju pēc savas ierosmes patstāvīgi un no jauna izvirzīt mērķus, uzdevumus un tos īstenot. Patstāvību raksturo pašierosme, spēja izjust jauno, gribas virzība, mērķtiecība un prasme paveikt iesākto (Eriksons, 1998; Цукерман, 1995).

A. Watermans (Waterman, 1989) patstāvības jēdzienu saista ar pašattīstību, kas ietver: mērķu izvēli, vērtību izvēli, pārlicību veidošanu. Mērķis, vērtības, prasmes pieņemt lēmumus, izvēlēties darbu, ir patstāvības komponenti.

Sociālo normu un vērtību pārtapšanā iekšējos motīvos nozīmīga ir to personiskā jēga – cik bērnam nozīmīgas viņa dzīvesdarbībā ir sociālās vides izvirzītās prasības. To personiskais nozīmīgums veidojas konkrētās dzīvesdarbības – darbības veidu un formu sistēmas (Karpova, 1994, 122) – situācijās un attiecībās emocionāli tās pārdzīvojot, tādējādi identificējot to vērtību sev, kas vienmēr ir subjektīva. Ar personiskās jēgas starpniecību sabiedriski nozīmīgas normas un vērtības konkretizējas pusaudža apziņā un pārtop viņa rīcības un uzvedības iekšējos motīvos, tātad, caur personisko jēgu īstenojas sociālās pasaules determinējošā nozīme pusaudža personības attīstībā.

Sadarbībai ar citiem – ar skolotājiem un pārējiem skolēniem – ir gan izzīņas, gan emocionāls efekts. Skolēni agrā vecumā mēdz būt ļoti egocentriski. Šis egocentrisms pakāpeniski mazinās, kad skolēni sociālās mijdarbības ceļā vēlas uz klausīt citu cilvēku viedokļus. Tā kā sociālā mijdarbība notiek galvenokārt ar vārdiem, tā izkopj simbolu lietojumu. Turklāt domāšanas procesi konkrētā kultūrvīdē tiek nodoti tālāk ar sociālās mijdarbības starpniecību. Tātad pamatos sociālā mijdarbība dod bērnam izdevību iemācīties kļūt par savas plašākās kultūrvīdes grupas patiesu locekli, t. i., domāt līdzīgi tai (Geidžs, Berliners, 1999, 114).

Tātad dzīvesdarbība skolā saistāma ar atziņu, ka cilvēks mācās un attīstās darbībā, gūstot pieredzi (Pētersons, 1931; Students, 1998; Špona, 2001; Žogla, 1994, 2001).

M. Fulans izvirzīja četras pamatspējas, kas nepieciešamas lielāka pārmaiņu potenciāla veidošanai: personīgais redzējums, izzināšana kā dzīvības un pašatjaunošanās pamats, meistarība kā nepārtraukta profesionālā attīstība visā karjeras laikā, kas cieši saistīta ar nākotnes redzējumu un izzināšanu, sadarbība dažādos līmeņos (Fulans, 1999). Autors īpaši atzīmē: „Postmodernajā sabiedrībā, kur sarežģītība arvien pastiprinās..., jāsāk ir ar sevi, bet jācenšas izveidot mācīties spējīgas organizācijas, no kurām gūst labumu gan indivīds, gan grupa” (Fulans, 1999, 50).

Ikvienas darbības rezultātā rodas pieredze, kuras pamatā ir konkrētas prasmes.

Pētnieki ir izteikuši viedokli, ka prasme tiek uzskatīta arī par spēju veikt mērķtiecīgu un rezultatīvu darbību (Эльконин, 1999; Новиков, А.М., Новиков, Д. А., 2007), atbilstoši tās mērķiem un nosacījumiem, kļūstot par personības īpašību. Davidovs un Platonovs prasmi uzskata par darbību, kas virzīta uz konkrēta mērķa sasniegšanu (Платонов, 1972; Давыдов, 1995).

Prasmes ir zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe – priekšnosacījums mērķtiecīgas darbības izpildei. Prasmju veicināšana iespējama praktiskā un garīgā darbībā, tātad to veidošanās notiek attīstībā un kustībā, tās rodas konkrētas darbības rezultātā. Tomēr ne tik svarīgi ir tas, ka prasmes rodas darbībā, bet gan tas, ka tās pilnveidojas patstāvīgajā darbībā. Dzīves laikā cilvēks apgūst prasmes gan stihiski dabiskā pieredzes procesā, gan apzināti. Tas nozīmē, ka „darbību prasmes atrodas apziņas vadībā un kontrolē” (Zelmenis, 2000, 133). Līdz ar to šāda prasme ir zināšanu izmantošana noteiktas darbības veikšanai, kura vienmēr ir apzināta filozofijā, psiholoģijā un pedagogijā.

Prasmes ir uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos (Žogla, 2001) un tāda zināšanu un darbības paņēmieni pakāpe, kas ļauj zināšanas izmantot mērķtiecīgu darbību veikšanai (Zelmenis, 2000, 64).

Prasme veidojas darbībā, un ir šīs darbības komponents (Рубинштейн, 2003).

Prasmes attiecināt uz vienu noteiktu prasmju grupu var tikai nosacīti, jo, piemēram, prasme uzdot jautājumus ir gan sociālā prasme, gan, pilnveidojoties savā kvalitātē, tā ir arī mācīšanās prasme. Tāpat prasme sakārtot savu darba vietu ir gan pašapkalpošanās prasme, gan arī sociāla prasme.

Daļu prasmju cilvēks apgūst dzīves pieredzes veidošanās procesā, citas – apzināti vingrinoties patstāvīgi vai speciālista vadībā. „Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi” (Žogla, 2001, 134). Prasme – māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; darbības izpildes priekšnosacījums (Špona, 2001). Tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Prasmes veidojas vingrinājumu un atkārtojumu gaitā, cilvēks vienmēr to apzināti kontrolē (Zelmenis, 2000).

Prasme rāda zināšanu apguves kvalitāti. Pateicoties prasmei, cilvēks var apgūtās zināšanas apzināti lietot pēc parauga vai izmantot jaunā situācijā dažādu darbību veikšanai. Tā ietilpst spējas struktūrā, ir līdzeklis, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos.

Prasmi vienmēr kontrolē prāts. Darbības apgūšanas līmenis apziņas aktīvā līdzdalībā ir prasme, savukārt darbība, kura treniņu rezultātā ir kļuvusi automatizēta, ir iemaņa. Daļa prasmju, veicot atkārtotus vingrinājumus, automatizējas un kļūst par iemaņām, kas ietilpst prasmju struktūrā (Žogla, 2001). Savukārt Rubiņšteins (Рубинштейн, 2004) un Platons (Платонов, 1972) izdala atšķirības šo komponentu

dabā: iemaņa – darbība, kura pakļaujas automatizēšanai, prasme – darbība, kura sekmē jaunradi.

Zināšanas ir tās, kas veido pamatu divdaļīgām prasmēm – prasmei izmantot zināšanas praktiski un prasmei patstāvīgi mācīties (Žogla, 2001). Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskās pieredzes ceļā, citas – apzināti vingrinoties, tā veidojas daudzveidīgos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi.

Tātad prasme ir apzināta zināšanu realizācija noteiktas darbības veikšanai. Tā ir spēja izmantot zināšanas dažādās situācijās, spēja zināšanas izteikt darbībā. Tajā pašā laikā prasme nav automatizēta darbība, to kontrolē prāts, un tās īstenošanas laikā var rasties jaunas zināšanas.

Pedagoģiskajā procesā būtiska nozīme ir dažādu prasmju apguvei, attīstīšanai un nostiprināšanai. To spilgti apliecina R.Andersones teiktais par sociālajām prasmēm un sadarbību. Sociālās prasmes ir nepieciešamas cilvēku sadarbībai. Tās palīdz sekmīgi darboties grupā un apgūt mācību uzdevumus. Sociālās prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra; pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos; interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu; humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem; prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Andersons, 2004, 29).

Sociālās prasmes dod cilvēkam iespēju apzināties savu vērtību. Savas vērtības apziņa veido cilvēka pašcieņu. Savukārt sociālais noraidījums negatīvi ietekmē pašcieņu. Sociālā pašapziņa iespaido arī mācību sekmes. Skolēniem, kuriem ir labas starppersoniskās prasmes, veidojas labas attiecības kā ar skolotājiem, tā ar klases biedriem. Sociālās prasmes skolēni lielākoties apgūst, atdarinot apkārtējo cilvēku izturēšanos (Smita, Strika, 1998, 110).

Spēja nodibināt un saglabāt attiecības ar cilvēkiem ne vien padara dzīvi pilnvērtīgāku, bet ir arī pašcieņas pamatsastāvdaļa (Smita, Strika, 1998, 195). Skolā sekmīgi apgūt saskarsmes un sadarbības prasmes mijdarbības procesā skolēnam nozīmē veidot pilnvērtīgu attieksmi pret valsti un sabiedrību, savu ģimeni, skolotājiem. Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku kopīgs darbs, lai sasniegtu kopīgu mērķi, ar saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja atdarināt labākos paraugus, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm. Tādēļ sociālajā attīstībā sadarbība uzskatāma par audzināšanas

pamatlīdzekli. Sadarbība nav iedomājama bez saskarsmes – prasmes apmainīties domām, uzskatiem, kas izteikti mutiski vai rakstiski, prasmēm aizstāvēt savu viedokli, uzklaustīt un pieņemt zināšanai citu viedokļus, pieņemt lēmumus, realizēt tos, novērtēt procesus un rezultātus. Līdz ar to mūsdienās audzināšanā sadarbība kļūst objektīvi nepieciešama. Sadarbības formu daudzveidība, to vārdiskās un praktiskās darbības vienība atbilstoši skolēnu vecumam ļauj spriest par socializācijas efektivitāti (Špona, 2001, 107, 108).

Prasmes, kuras ir svarīgas jebkurā dzīves jomā, var nosaukt par dzīves prasmēm. Saskaņā ar Pasaules Veselības organizācijas (PVO) definīciju „dzīves prasmes ir spējas uz adaptīvu un pozitīvu uzvedību, kas ļauj indivīdiem veiksmīgi tikt galā ar ikdienas dzīves prasībām” (Jurčenko, 2008, 4).

Spēja izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē ir prasmes, tā ir māka veikt kādu darbību atbilstoši izvirzītajam mērķim (Стойне,1988). No prasmēm izriet termins „dzīvesprasmes”.

Sociālās prasmes ir cieši saistītas arī ar mācību prasmēm, jo, piemēram, prasme uzdot jautājumus, atbildēt ir reizē gan sociāla prasme, gan mācību prasme, gan arī dzīvesdarbības prasme. Sociālo prasmju attīstīšanās procesā būtiskākais ir vispārīgo, visās dzīves sfērās nozīmīgāko kopīgo prasmju jeb dzīvesdarbības prasmju apguve.

Paradumi veidojas rīcības vingrinājumos. Sistemātiski atkārtotas darbības nostiprina paradumu ik rītu saklāt savu gultu, sakārtot personīgās mantas. Vingrinājums audzināšanā ir cilvēka ikdienas dzīvesdarbība.

Dzīvesdarbība ir cilvēka filoģenēzē un ontoģenēzē izveidojusies sevis, sabiedrības un dabas izziņā un pārveidē pilnveidojusies indivīda aktivitātes realizēšanas un vajadzību apmierināšanas paņēmieni un attieksmju sistēma (Špona, 2006, 58).

A.Špona iedala un apraksta šādus attieksmes veidus: attieksme pret sevi; citiem; darbu; kultūru; valsti, sabiedrību; dabu. Zinātniece attieksmi definē kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Atkarībā no attieksmes veidošanās avota to iedala situatīvā, paradumu un pašregulācijas attieksmē (skat. 1.tabulu).

1.tabula. Attieksmju veidi (Špona, 2006, 59)

Darbības situācija	Pārdzīvojums	Situatīvās attieksmes
--------------------	--------------	-----------------------

Sistemātisks vingrinājums	Paradumi	Paradumu attieksmes
Darbības novērtēšana un koriģēšana	Pašanalīze Paškontrolē	Pašregulācijas attieksmes

Darbības situācijā pārdzīvojuma izraisītu attieksmi sauc par situatīvu jeb epizodisku.

Tai skolēna rīcībā ir dažāds iedarbības ilgums – atkarībā no pārdzīvojuma spēka un izraisītajām emocijām. Paradumi parasti veido noturīgu attieksmi. Tie uzskatāmi par cilvēka automatizētu darbību, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos pieredzes uzkrāšanas procesā, zināšanu apguves un prakses vienotībā. Paradumu veidošanos stimulē pieaugušo dzīves pozīcija, paraugs, pārliecināšana, apkārtējā vide (Špona, 2001).

Attieksmi, kas balstīta uz paradumiem, sauc par paradumu attieksmi. Cilvēkam ir atbildības paradums, tas var būt izteikts spilgti un noturīgi, ja cilvēks izjūt atbildību par savu rīcību. Taču tas var būt arī nenoturīgs, ja nepieciešama cilvēka darbības kontrole. Atbildības paradums ir vāji izteikts, ja cilvēks un viņa rīcība viegli ietekmējama. Radot apstākļus audzēkņu radošas darbības un patstāvīgas domāšanas attīstībai, tiek nodrošināta pašaudzināšana un pašnovērtēšana, kas sekmē pašregulācijas prasmes veidošanos, balstītu uz savas darbības/rīcības sistemātisku analīzi. Šāda pieeja veicina skolēnu pašregulācijas attieksmes veidošanos.

V.Zelmenis uzskata, ka attieksme ir plašs jēdziens – kategorija, ko grūti definēt. Ar attieksmi saprotam cilvēka psihisku saikni ar kādu apkārtnes objektu – cilvēku, lietu, parādību, darbību, vērtību, vērojumu, ideju, uzskatiem par dzīvi kopumā (Zelmenis, 2000). Tā var izpausties atziņās, uzskatos un principos, emocionālā pārdzīvojumā vai aktīvā rīcībā. Attieksme var izpausties aktīvā darbībā, tā var būt neitrāla/pasīva. Abpusēji aktīvu attieksmi starp cilvēkiem sauc par attiecībām.

Dž.Roters uzsver, ka nevar runāt par personību, kura ir neatkarīga no vides. Tāpat var teikt, ka uzvedība ir automātiska atbilde uz vides stimulu. Lai saprastu indivīda uzvedību, ir jāņem vērā gan dzīves, gan mācīšanās pieredze, kā arī vide, kurā tas atrodas. Uzvedība sastāv no motorajiem aktiem, verbālās uzvedības, neverbālās uzvedības un emocionālajām reakcijām (Rotter, 1972).

Apskatot un izanalizējot informāciju par paraduma veidošanās svarīgākajiem komponentiem, dažādajām uzvedības maiņas un personības teorijām, var secināt, ka paradumu pamatā ir pietiekami izkoptas iemaņas un maz apjaustas vajadzības izpildīt attiecīgās darbības noteiktā veidā, laikā un apstākļos. Izšķir vairākus paradumu veidus. Tie var būt derīgi, nevēlami ai kaitīgi.

Paradumi ir attieksmju veidošanās pamats, bet attieksme ir integrētas personības īpašība, kas veidojas pieredzes, zināšanu apguves pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā. Par gribu sauc psihisku procesu, kas izpaužas apzinātā un mērķtiecīgā cilvēka rīcībā un ir saistīts ar grūtību pārvarēšanu (Rotter, 1972). Gribas attīstība ir saistīta ar motivāciju. Kā plaši sociālie motīvi izpaužas fiziskās pašattīstības motīvi. Motīvi var būt gan pozitīvi, gan negatīvi, negatīvie motīvi var izpausties centienos izvairīties no nepatīkšanām dažādās situācijās (no soda par izdarīto pārkāpumu). Uzvedības maiņā svarīga nozīme ir darbības motivācijai, kurā piedalās pārējie apziņas komponenti – domas un jūtas.

Tātad uzvedību ietekmē iedzimtība, sociālā vide, mērķtiecīga audzināšana, kā arī apzināta pašaudzināšana. Uzvedību var izmainīt, mainot attieksmi un ārējos apstākļus, un uzsvērtā mijdarbības loma uzvedības maiņā, jo cilvēki uzvedību apgūst savstarpējā mijdarbībā. Ne tikai cilvēku savstarpējā mijdarbība ir svarīga uzvedības maiņas motivācijā, bet arī mijdarbība ar vidi. Dž.Rotera teorijā teikts, ka personība ir mijdarbībā ar apkārtējo vidi, un autors uzsver, ka, runājot par uzvedības maiņu, nevar runāt par personību, kura ir neatkarīga no vides (Rotter, 1972).

Ņemot vērā iepriekš minēto, var teikt, ka, lai panāktu cilvēka uzvedības maiņu, jāņem vērā, ka liela nozīme šajā procesā ir tieši uztveres faktoram un attieksmei, kuras ietekmē cilvēks var apzināties rezultāta svarīgumu un mainīt savu uzvedību. Skolēnus varētu motivēt ar sasniedzamu mērķu izvirzīšanu, atbalstošu sociālo vidi, kā arī, demonstrējot pozitīvo piemēru kopīgo ārpusklases aktivitāšu veikšanas laikā.

Attieksme var būt labvēlīga, noraidoša, stabila vai īslaicīga (Zelmenis, 2000).

Prakses novērojumi liecina, ka pedagoģiskajā procesā ir jāattīsta pašregulācijas attieksme, saistot to ar situatīvās un paraduma attieksmes nostiprināšanu. Attieksme ir atkarīga no attieksmes objekta nozīmīguma, intereses par to saistībā ar cilvēka darbību un viņa vērtību sistēmu. To novēro personības socializācijas procesā. Individuālam socializācijas procesā veidojas arvien jaunas attieksmes kvalitātes pret sevi, citiem, lietām, parādībām, procesiem, visu, kas viņu aptver. Attieksme atklāj cilvēka rakstura struktūru. Pedagoģiskajā aspektā attieksme izpaužas cilvēka vērtībās, normās,

dzīvesdarbības mērķos, principos un ideālos, kas ir cilvēka vajadzību un darbības paņēmienu izvēles pamatkritēriji.

Vienkāršākā no šīm attieksmēm ir situatīvā attieksme. No tās, uzkrājoties pieredzei, izveidojas paraduma un pašregulācijas attieksme. Internātpamatskolā īpaši sekmējama pašregulācijas attīstība, saistot to ar situatīvās un paraduma attieksmes nostiprināšanu.

A. Bandura atzīst ārējā pastiprinājuma svarīgumu personības uzvedības veidošanā, viņš neapskata pastiprinājumu kā vienīgo veidu (Bandura, 1977).

Daudz svarīgāku vietu šai procesā ieņem iemācīšanās ar novērošanas palīdzību (Bandura, 1977). Autors parādīja, ka jaunu uzvedības repertuāru cilvēks var iegūt, atdarinot tos cilvēkus, kurus viņš novēro. Šajā gadījumā svarīgu vietu personības uzvedības organizācijā ieņem pašregulācija. Pašregulācija ir iekšējs kontroles mehānisms, kas nosaka, kāda rīcība tiek veikta, kā arī nosaka sekas, kas jāsasniedz ar šo rīcību, kā arī pašregulācija ir mehānisms, kas nodrošina ārējās uzvedības kontroles aizstāšanu ar iekšējo uzvedības kontroli attīstības procesā, tā ietver motivāciju, kā arī sociālos un morālos standartus.

Tātad, pašregulācija var īstenoties ar iemācīšanos, kurā galvenā loma ir modelēšanai.

Šajā gadījumā personības kognitīvo tēlu veido novērotā un apkopotā citu cilvēku uzvedība līdzīgās situācijās. Piemēram, skolēns vērojot, kā pārējie no rīta saklāj gultu, modelē savu kognitīvo gultas klāšanas tēlu. Klājot gultu pats, viņš šo kognitīvo tēlu sāk savienot ar visām klāšanai nepieciešamajām kustībām un darbībām. Otrkārt, pašregulācija var īstenoties caur iemācīšanos, kuras galveno funkciju veic no četriem komponentiem – uzmanības, saglabāšanas atmiņā, motoriski reproduktīvā un motivatīvā procesa – sastāvošas darbības novērošana. Vērtējot personības veselumfunkcionēšanas rezultātus, zinātnieks ievieš tās pašefektivitātes rādītāju. Pašefektivitāte nosaka personības sociālā brieduma līmeni.

A. Bandura norāda, ka brīvības analīze no psiholoģijas viedokļa gala rezultātā noved pie metafiziskās dabas determinisma (Bandura, 1977). Tas nozīmē to, ka cilvēki paši tikai daļēji ietekmē savu uzvedību vai uzvedība tiek vadīta no to spēku pozīcijas, kas ir ārpus viņu kontroles.

Paralēli ģenētisko faktoru ietekmei, cilvēka uzvedība daļēji tiek ietekmēta ārējo apstākļu rezultātā. Uzvedība veido ārējos apstākļus un vide ietekmē cilvēku uzvedību. To apstiprina viedoklis, ka, izmainot ārējos apstākļus, mainīsies uzvedība. Uzvedība tiek izskaidrota ar vides ietekmi. Viens no galvenajiem šīs teorijas principiem ir tas, ka

uzvedību var iemācīties, jo vairums cilvēku uzvedību apgūst savstarpējā mijdarbībā. Tā kā visa uzvedība ir veidojama un uzvedību pastiprinošos apstākļus var kontrolēt, tad izmaiņas ir iespējamās (Vorobjovs, 2002).

Amerikāņu psihologs Džulians Bernards Roters (Rotter) (1916–1995) analizē cilvēka uzvedības prognozēšanu mijdarbībā ar viņam nozīmīgu apkārtējo vidi. Izstrādājot savu teoriju, zinātnieks postulē piecas pamatnostādnes:

1. Konkrētajā momentā personība ir relatīvi stabila, un tāpēc tās uzvedību var prognozēt.
2. Izmaiņas personībā ir saistītas ar iemācīšanos.
3. Iemācīšanās tiek nodrošināta ar situācijas nozīmes un svarīguma personībai subjektīvu piedēvēšanu un pozitīvu ārējo un iekšējo pastiprinājumu.
4. Personības uzvedību lielā mērā nosaka gaidas (iedarbības empīriskais likums), ka šāda uzvedība viņu tuvinās mērķim (uzslavas).
5. Personības vajadzības (tās zinātnieks visbiežāk saprot kā mērķus) ir selektīvās uzvedības virzošie spēki (Rotter, 1972).

Uz dzīvesdarbības prasmēm orientētas izglītības mērķis ir gan palīdzēt iegūt zināšanas, bet arī iemācīt tikt galā ar sarežģījumiem ikdienas dzīvē un sagatavoties pieņemt un izpildīt prasības, kuras izvirzīs dzīve nākotnē, tāpēc neatņemama izglītības sastāvdaļa ir prasmju nemitīga pilnveidošana. Dzīvesdarbības prasmju apguve skolā ir piemērs, kā īstenot šo mērķi, jo dzīvesdarbības prasmes „dod iespēju cilvēkam pieņemt lēmumus jautājumos, kas skar viņa dzīvi, uzņemties atbildību par savu izvēli un rīkoties atbilstoši izvēlētajam” (Maslo, I., 1995).

Dzīvesdarbības prasmju pamatā internātpamatskolā ir darba prasmes un sociālās prasmes, ko veido komunikatīvās un organizatoriskās prasmes. Jēdziens „dzīvesdarbības prasmes” sniedz daudz dziļāku nozīmi par jēdzienu „sociālās prasmes”.

Izvērtējot iepriekš minēto un pedagoģiskā darba pieredzi internātpamatskolā, autore secina, ka *skolēna dzīvesdarbības prasme internātpamatskolā ir mērķtiecīgā sadarbības procesā uz zināšanu pamata izveidojusies spēja patstāvīgi izvirzīt un realizēt mērķus, uzņemties atbildību un pašattīstības vadību.*

Internātpamatskolu dzīvē arvien būtiskāku nozīmi iegūst skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveide, tās kļūst būtiskas gan personīgajā dzīvē, gan karjeras izvēlē. Tādēļ to apguve internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā ir svarīgs nosacījums katra skolēna izaugsmei un tālākās dzīves veidošanā.

Iepriekš minētais un pedagoģiskā darba pieredze internātpamatskolā ļauj secināt, ka internātpamatskolu skolēniem ir svarīgi apgūt dzīvesdarbības prasmes mikro un mezo vidē, kas pusaudzīm ļauj pašīstenoties šajās vidēs:

- savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes;
- sevis apkalpošanas prasmes;
- dzīves eksistenciālās prasmes.

No subjektu – objektu mijdarbības viedokļa pedagoģiskais process ir mācīšanas – pedagoģiskais process, bet no subjektu – subjektu mijdarbības viedokļa – sociālais sadarbības process. Šie procesi notiek vienlaicīgi, savienojoties un savstarpēji ietekmējot viens otru (Maslo, I., 1995).

No sociālās psiholoģijas viedokļa, mijdarbība ir saskarsmes interaktīvā puse - savstarpēji saistīta ietekme, kad vienas puses izturēšanās kalpo par stimulu otras puses reakcijai un otrādi. Saskarsmē, sevišķi pedagoģiskā procesa laikā, ir svarīgi ne tikai apmainīties ar informāciju, bet arī organizēt un plānot kopīgu darbību (Pļavniece, Škuškovnika, 2002, 104)

Analizējot iepriekš analizētās teorijas, var izvirzīt šādus secinājumus:

1. Darbības teorija akcentē jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu dzīvesdarbībā. Personīgi nozīmīga darbība ir skolēna attīstības nosacījums. Darbībā tiek iegūta pieredze, kas balstās uz personiski pārdzīvotiem notikumiem un attieksmi pret tiem.
2. Prasmju veicināšana iespējama praktiskā darbībā; tās rodas konkrētas darbības rezultātā un pilnveidojas regulārā patstāvīgā darbībā.
3. Skolēna dzīvesdarbības prasme internātpamatskolā ir mērķtiecīgā sadarbības procesā uz zināšanu pamata izveidojusies spēja patstāvīgi izvirzīt un realizēt mērķus, uzņemoties atbildību par pašattīstības vadību.
4. Internātpamatskolu skolēniem ir svarīgi apgūt tādas praktiskas dzīvesdarbības prasmes kā: savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes mikro un mezo vidē, sevis apkalpošanas prasmes un dzīves eksistenciālās prasmes, lai spētu pašīstenoties šajā vidē.

Lai izprastu internātpamatskolas kā izglītības iestādes būtību, mērķus un uzdevumus, pedagoģiskā procesa organizēšanu, nepieciešams izvērtēt internātpamatskolu veidošanās vēsturi un internātpamatskolas pedagoģiskā procesa specifiku.

1.2.Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veidošanās internātpamatskolas pedagogiskajā procesā

1.2.1. Dzīvesdarbības prasmju satura analīze internātpamatskolu izglītības programmās

Izstrādātais internātpamatskolu veidošanās vēsturiskais pamatojums tiks izvērtēts pedagogiski psiholoģiskā skatījumā. Ir būtiski noskaidrot, kā veidojušās internātpamatskolas, un kā tas ietekmē pusaudžu dzīvesdarbību. Darba autores skatījumā ir nozīmīgi izprast, kāpēc Latvijā veidojušās internātpamatskolas, kā tās tieši ietekmē pusaudža personības attīstību. Tāpēc nozīmīgs ir jautājums par ģimeniskas vides veidošanas kontekstu – internātpamatskolu, kur pusaudzis apgūst dzīvesdarbības prasmes.

Vispārīzglītojošas internātpamatskolas Latvijā sāka veidoties 20.gadsimta otrajā pusē. Pēckara gados daudzas ģimenes Latvijā bija palikušas bez apgādniekiem, un trūcīgie ģimenes apstākļi radīja grūtības bērnu audzināšanā un izglītošanā, sevišķi grūti bija daudzbērnu ģimenēm. 1956.gadā tā laika valdība pieņēma lēmumu dibināt internātpamatskolas, kur varētu mācīties trūcīgo ģimeņu bērni un būt pilnā valsts apgādībā.

Internātpamatskolas darbības tiesiskais pamats ir Izglītības likums, Vispārējās izglītības likums un skolas nolikums. Internātpamatskola ir novada pašvaldības dibināta un tās pakļautībā esoša izglītības iestāde, kura īsteno vispārējās pamatizglītības, pedagogiskās korekcijas, speciālās pamatizglītības, pirmskolas, profesionālās tālākizglītības un interešu izglītības programmas, kā arī nodrošina skolēnu diennakts uzturēšanos internātpamatskolā.

Pamatizglītību var iegūt arodskolā, speciālās izglītības iestādē, vakara (maiņu) skolā, internātpamatskolā, sociālās vai pedagogiskās korekcijas izglītības iestādē vai klasē vai citā izglītības iestādē, kura īsteno pamatizglītības programmas (Izglītības likums).

Internātpamatskolas darbības mērķis ir veidot visiem skolēniem pieejamu izglītības vidi, īstenojot izglītības procesu un nodrošināt Valsts pamatizglītības standartā noteikto mērķu un uzdevumu sasniegšanu. Internātpamatskolas darbības pamatvirziens ir izglītojošā un audzinošā darbība.

Internātpamatskolas galvenie uzdevumi:

- nodrošināt katra skolēna spējām atbilstošu obligāto izglītību;
- īstenot licencētās vispārējās pamatizglītības programmas;
- sagatavot skolēnus izglītības turpināšanai nākošajā izglītības pakāpē un apzinātai profesijas apguvei (Tilžas internātpamatskolas nolikums).

Internātpamatskolas struktūru veido skolas vadība, skolotāji, tehniskais personāls, pedagoģiskā padome, skolas padome, skolēnu parlaments. Izglītības procesa organizāciju internātpamamatskolā nosaka Izglītības likums, Vispārējās izglītības likums, uz to pamata izdotie Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi un citi iekšējie normatīvie akti, piemēram, darba kārtības noteikumi, iekšējās kārtības noteikumi, skolas padomes nolikums, pedagoģiskās padomes nolikums.

Internātpamatskolas skolēnam skola kļūst par izglītojošu un audzinošu mācību vidi, kurā veidojas personība, kas ir mērķtiecīga, orientēta uz sadarbību un apzinās savas profesijas iespējas. Skolotājam svarīgi ir izprast skolēna personību, sekmēt tās attīstību, pašattīstības un patstāvības prasmes.

1956.gadā tika dibināta pirmā internātpamatskola Latvijā – Biržu internātpamatskola (Biržu internātpamatskola).

Pamazām izveidojās 10 vispārīzglītojošas internātpamatskolas ar dažādu izglītības programmu piedāvājumu (skat. 2.tabulu).

2. tabula. Prasmju saturs internātpamatskolu piedāvātajās izglītības programmās

Nr.p.k.	Internātpamatskolas nosaukums	Dibināšanas gads	Piedāvātās izglītības programmas
1.	Biržu internātpamatskola	1956.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Pirmskolas izglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar valodas traucējumiem
2.	Cesvaines internātpamatskola	1957.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma
3.	Liepnas internātpamatskola	1957.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Pirmskolas izglītības programma • Pedagoģiskās korekcijas izglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar smagiem vai vairākiem smagiem garīgās attīstības traucējumiem

4.	Drabešu internātpamatskola	1959.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Pirmskolas izglītības programma
5.	Iecavas internātpamatskola	1959.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem
6.	Cieceres internātpamatskola	1960.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem • Speciālās pamatizglītības pirmā posma (1.-4.kl.) programma izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem
7.	Tilžas internātpamatskola	1960.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem • Pirmskolas izglītības programma • Profesionālā tālākizglītības programma „Kokizstrādājumu izgatavošana” (kvalifikācija – galdnieks)
8.	Vaiņodes internātpamatskola	1960.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem • Pirmskolas izglītības programma
9.	Liepājas internātpamatskola	1962.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Pamatizglītības pedagoģiskās korekcijas izglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Pamatizglītības otrā posma (8.-9.kl.) sociālās korekcijas izglītības programma
10.	Mālpils internātpamatskola	1996.	<ul style="list-style-type: none"> • Pamatizglītības programma • Speciālās pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem • Profesionālās pamatizglītības programma „Ēdināšanas pakalpojumi” (kvalifikācija - pavāra palīgs) • Profesionālās pamatizglītības programma „Kokizstrādājumu izgatavošana” (kvalifikācija - galdnieka palīgs)

Tabulā apkopotā informācija sniedz pārskatu par internātpamatskolu veidošanos un piedāvātajām izglītības programmām 2012./2013.m.g. No tabulā iekļautās informācijas var secināt, ka internātpamatskolas nepiedāvā izglītības programmas, kas nodrošinātu savas dzīves kārtības uzturēšanas, sevis apkalpošanas un dzīves eksistenciālo prasmju apguvi.

Balstoties uz pedagoģiskā darba pieredzi internātpamatskolā, var secināt, ka skolēni bieži vien, nonākot internātpamatskolā, nav apguvuši dzīvesdarbības prasmes, jo:

- skolēns tiek ievietots internātpamatskolā ar pašvaldības lēmumu;
- bieži vien skolēns nav ilgstoši apmeklējis skolu (vecāki nav spējuši izsekot līdz bērna gaitām, draugu ietekme, „draudu” sajūta skolā u.c.);
- skolēns ir aizbildniecībā, kuras bieži mainījušās (dzīvesvietas un skolas maiņa);
- skolēns jūtas sociāli atraidīts.

Internātpamatskolas uzdevums ir īstenot pedagoģisko procesu, kas orientēts uz skolēnu individuālajām spējām un interesēm. Skatot internātpamatskolu pedagoģiskā procesa organizāciju, var saskatīt problēmu – bieži vien skolotājs nedod iespēju skolēnam pašam izvērtēt situāciju, pieņemt lēmumu, bet dod jau gatavus risinājumus, savu modeli. Iegūstot pamatzglītību, skolēns piedzīvo izjūtas, ka ir izkļuvis no „siltumnīcas”, jo nespēj pieņemt lēmumu izglītošanās un profesijas ieguves jomā. Internātpamatskolai nepieciešams veidoties par izglītības iestādi, kuras pienākums ir nodrošināt tādu audzināšanas un izglītības darbu, lai sabiedrība attīstītos nākotnes perspektīvā. Internātpamatskolas darbības centrā ir viss pedagoģiskais process kopumā, uzsverot savstarpējo sadarbību un sadzīvi daudzu gadu garumā, kur pusaudzīm noris kopējā dzīve ar daudziem un dažādiem cilvēkiem, kuras laikā katrs skolēns iegūst sociālo pieredzi un noteiktas dzīvesdarbības prasmes.

Darba autore Latvijas Jūrniecības savienības valdes priekšsēdētājam A.Vjateram attiecībā uz vienu no Tilžas internātpamatskolas absolventiem raksta: “A.Sent-Ekziperī ir izteicis domu, ka cilvēks savā ziņā ir atbildīgs par tiem, ko ir pieradinājis, proti, par cilvēkiem, kas kādu laiku ir bijuši blakus. Šo domu varu attiecināt arī uz sevi. 2005.gadā mūsu skolu beidza otrā mana audzināmā klase. Piederu pie tiem skolotājiem, kas kontaktus ar saviem audzēkņiem nezaudē pēc brīža, kad ir aizvērušās mūsu skolas durvis. Parasti cenšos piezvanīt, arī skolēni man regulāri zvana un raksta. Mācoties internātpamatskolā, skolēniem nav jādomā, kā samaksās ceļa naudu uz skolu (mācību iestāde ceļa izdevumus apmaksā), kur ņems naudu pārtikai. Iestājoties citā mācību iestādē, drīz vien nākas saskarties ar šīm problēmām. Jaunietis atrodas gluži kā svaru

kausa centrā: uz kuru pusi nosvērsies svaru kauss – uz labo vai kreiso? Būs iespēja mācīties tālāk? Kausis lēni, taču manāmi sāk nosvērties uz kreiso pusi – nav nepieciešamo līdzekļu, lai turpinātu mācības...” (Vjaters, 2006).

Šobrīd pasaule ir ļoti izmainījusies un arī skolēni ir citādāki. Mūsdienu sadarbība ar skolēnu balstāma uz darbību, ņemot vērā spējas un pieredzi, izdarot secinājumus, jo viņiem par visu ir savs viedoklis – un nebūt ne nepareizais. Izglītība vairs nav instruments, ar kuru kāds būtu jāpakļauj, lai sasniegtu mērķus. Patlaban izglītības procesā nodrošināma pilnvērtīgas personības attīstība, tai jābūt par labu cilvēku (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020.gadam). Tas ir internātpamatskolas audzināšanas procesa viens no galvenajiem uzdevumiem un problēmām.

Skolēni nāk no dažādām ģimenēm, kur izpratne par jēdzienu „labs cilvēks” reizēm ir izkropļota, un internātpamatskolas darbinieku uzdevums, balstoties uz pieredzi, zināšanām un mīlestību pret skolēnu, sniegt atbalstu, pedagoģiskajā procesā radot tādas apstākļus, kur skolēnam attīstītos prāts, jūtas, fantāzija, griba, veidotos cilvēkus cenošs raksturs.

Pusaudžu dzīvesdarbības prasmes veidojas, ņemot vērā viņa mērķus, vajadzības un vērtības, mācību darba organizācijas formas un metodes, skolotāja darbību, kā arī mācību saturu. Šiem komponentiem atrasties savstarpējā mijdarbībā ietekmē pusaudžu dzīvesdarbības prasmju apguvi.

Tādējādi, iestājoties internātpamatskolā, pusaudzis izjūt, ka viņš ir kādam vajadzīgs, noderīgs, ka ir kāds, kam rūp viņa sekmes, pašizjūta un nākotnes nodomi. Internātpamatskolas skolotāji veicina pusaudža uzņemību un vēlmi mācīties, izmanto dažādas mācību metodes un aktivitāšu formas. Mācību programmās būtu nepieciešams likt uzsvāru uz radošām mācībām, tādējādi attīstot skolēnu dabīgo zinātkāri un atšķirīgās domāšanas spējas.

Rezumējot apakšnodaļā analizēto, secināms:

1. Vispārīzglītojošas internātpamatskolas Latvijā sāka veidoties 20.g. otrajā pusē. 1956.gadā tika dibināta pirmā internātpamatskola.
2. Internātpamatskolas darbības pamatvirziens ir izglītojošā, atīstošā un audzinošā darbība. Internātpamatskola kļūst par skolēnam izglītojošu, atīstošu un audzinošu mācību vidi (skolēni internātpamatskolā pavada visu diennakti), un šajā vidē veidojas personība, kas ir mērķtiecīga un orientēta uz sadarbību.

Internātpamatskolā, kur skolotāji un skolas darbinieki bieži vien aizstāj bērniem vecākus, ļoti svarīgi ir, organizējot pedagoģisko procesu skolā, balstīties un humānās

pedagoģijas atziņām. Šajā kontekstā saskatāmas pretrunas, jo reālajā dzīvē internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā pietrūkst tādu attiecību, kas būtu balstītas uz ģimeniskumu – savstarpējo cieņu, sapratni, iejūtību, akcentējot personīgo nozīmīgumu, aktivitāti un atbildību. Šī pedagoģiskā pieeja dod iespēju internātpamatskolas skolēnam veidoties par radošu, mērķtiecīgu personību.

Lai varētu veidot dzīvesdarbības prasmju veicinoša pedagoģiskā procesa modeli internātpamatskolā, jaunā pedagoģiskā paradigma balstāma uz darbības teoriju un humānpedagoģiju, jo humānās pedagoģijas atziņās balstītā audzināšana orientēta uz skolēna pašrealizāciju un radošumu. Modelī, kas balstās uz ģimeniskām un humānām attiecībām, tiks radīti apstākļi, lai pusaudzis apzinātos savas sākotnējās vajadzības, savas darbības rezultātā iegūtu pieredzi, izmainot uzskatus, raksturu, dzīvesveidu un akcentējot tās kā jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu savā dzīvesdarbībā ģimeniskā vidē. Tādējādi dzīvesdarbības prasmju apguve šādā modelī ir iespējama plašāka un dažādā interpretācijā, jo pedagoģiskajā procesā skolēni paši izrāda iniciatīvu, iesaistās problēmu risināšanā un mācās pieņemt lēmumus.

1.2.2. Humānā pedagoģija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā

Šīs apakšnodaļas ietvaros tiks pētītas humānās pedagoģijas iespējas dzīvesdarbības prasmju pilnveidei vispārīzglītojošas internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Apakšnodaļas mērķis ir analizēt humānās pedagoģijas atziņas, lai pilnveidotu ģimenisku savstarpēju attiecību nozīmi kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanas efektivitāti internātpamatskolas skolēna personības attīstībā, respektējot viņa kā subjekta vajadzības, intereses, pieredzi, bērnam personiski nozīmīgas situācijas komunikācijā ar vienaudžiem un pieaugušajiem.

Negācijas, kas valda sabiedrībā, atstāj nozīmīgu iespaidu uz internātpamatskolu skolēniem. Internātpamatskolu skolēni bieži vien internātpamatskolā tiek ievietoti pret savu gribu – vecākiem pārtraukta vecāku vara, problēmas ģimenē u.c., skolēns lielāko daļu sava laika pavada internātpamatskolā, tādējādi lielākā daļa atbildības ir jāuzņemas skolotājiem, kā veidot internātpamatskolu, lai tajā augtu cilvēki ar radošas domāšanas un atbildības spējām.

Skolēnos esošā neticība rītdienai, bieži vien arī vienaldzība, internātpamatskolu pedagoģiskās darbības modelis, balstīts uz autoritīvo pedagoģiju, ir veicinājuši

garīguma un mācīšanās prieka būtības iznīcību. Internātpamatskola ir kļuvusi par mācību iestādi, kura nodrošina mūsdienu paaudzi tikai ar nepieciešamajām zināšanām. Tāpēc rodas aktuāla nepieciešamība mācību un audzināšanas darbu veidot pilnīgi uz citiem "pamatiem". Par vienu no šīm pamatiem kļūst humānā pedagoģija, kuras būtību nosaka ne tikai sasniedzamo rezultātu mērķi un uzdevumi, bet arī līdzekļi, ar kuru palīdzību šie rezultāti tiek sasniegti.

Demokrātiska sabiedrība ir uz humānisma pamatiem veidota sabiedrība un tāpēc, organizējot mācību procesu skolā, skolotāji iegūst jaunus uzdevumus. Pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas Latvijā skolotāji varēja iepazīties ar humānpedagoģiju, tās atziņām, skolās mācīšanas metodes sāka izmainīt mācību procesa norisi, mainot skolotāja un skolēna attiecības. Sadarbības pedagoģijai ir liela nozīme sabiedrības demokratizācijai, iesaistot šajā procesā skolu.

Humānā filozofija iestājas par cilvēka un viņa trīs būtības – fiziskās, dvēseles un gara vienotību. A.Maslovs (Macloy, 1999) kā primāro mērķi izvirza cilvēku pašaktualizācijas un patstāvības attīstību, pamato pedagoga jauno vērtību sistēmu, kurā tiek iekļauta katras personības nozīmība, izvēles iespējas un personīgā atbildība, kā arī mācību radošums. Humānpedagoģijā skolēns mācās un skolotājs darbojas kopā ar viņu kā mācību procesa atbalstītājs, koordinators. Galvenās ir skolēna emocionālās un izziņas vajadzības. Humānistu uzskata, ka nepieciešams izglītēt cilvēku kopumā, sekmējot viņa izaugsmi visa mūža garumā. Humānpedagoģijā svarīga vairāku principu īstenošana (Beļickis, 1998; Macloy, 1999, Žogla, 2001a, 2005, 2008). Skolēniem cilvēcisko vērtību apzināšanās sākas ar to izpratni un šo vērtību apliecināšanu pamatvērtību līmenī savā dzīves darbībā. Vajadzīga pašrefleksija, kas ļauj pašvērtēšanas procesā apzināties savu cilvēcisko vērtību, kā nosacījumu skolēnu panākumu sasniegšanā mācību procesā.

Darbības teorijas pieeja atzīst (Špona, 2001, 2004; Žogla 2001a, 2005, 2008), ka cilvēks mācās un attīstās darbībā, tā gūstot jaunu pieredzi. Šī iegūtā dzīvesdarbības pieredze internātpamatskolas skolēnam bieži vien ir svarīgāka par konkrētām mācību priekšmetu standartos noteiktajām zināšanām.

Internātpamatskola ir skolēniem personības attīstības vide, tāpēc tā piedāvā gan skolotājiem, gan skolēniem:

- patstāvīgas darbības iespējas;
- iespējas uzņemties atbildību par saviem lēmumiem, rīcību un iegūtajiem rezultātiem;
- iespējas patstāvīgi risināt problēmsituācijas;

- iespējas analizēt, izvērtēt un pārņemt labāko pieredzi;
- iespējas saņemt kompetentu savas darbības izvērtējumu.

19.gadsimta otrajā pusē viens no humānpedagoģijas pamatlicējiem, vācu filozofs Vilhelms Diltejs (Dilthey, 1985, 2005) izstrādā „dzīves filozofiju”, kas turpina attīstīt hermeneitiku un noteiktu saprašanas metododoloģisko pieeju. Humānā pedagoģija ir audzināšanas zinātne, kuras metodoloģijas pamatā ir cilvēks kā veselums jebkurā dzīves jomā. Humānpedagoģijas metodoloģijas pamatjēdziens ir saprašana par cilvēka rīcības nozīmi un jēgu (Gudjons, 2007). Hermeneitiskā saprašana ir jēgpilns uztveres un nozīmes veselums, kas risinās hermeneitiskā apļa izpratnē par veseluma un tā daļu saistību. V.Dilteja aktualizētā „dzīves filozofija” pievēršas saprašanai, definējot to kā procesu, kurā cilvēka psihe (tās garīgais līmenis), ienirstot apkārtējā pasaulē, iegūst funkcionāli – garīgu un virsindividuāli – nozīmīgu raksturu (Dilthey, 1985, 2005).

Psihe ir vienots veselums, kas aptver cilvēka garīgo pasauli saistībā ar vēsturisko vidi, tā nav ierobežota apziņas sfērā, bet, izejot ārpus tās, saistīta ar pārdzīvojumu (Абульханова-Славская, 1991).

V.Dilteja koncepcija – izzinošo izzina procesā, kur saprašana caur iejušanos un pārdzīvojumu noved pie jēgas, nozīmes (Dilthey, 1985, 2005).

Humānās pedagoģija mērķis ir visa cilvēciskā apstiprinājums cilvēkā, skolēna potenciālo spēju un iespēju attīstība. Galvenās izglītības procesa attiecības – mācīšana un mācīšanās – iegūst savas īpatnības. Mācīšana ir priekšnosacījumu radīšana, kas aktualizē konstruktīvo cilvēka potenciālu.

Humānā psiholoģija un uz tās pamata humānā pedagoģija aplūko personību kā sarežģītu individuālu kopumu, kā neatkārtojamu un augstāko vērtību, kurai piemīt vajadzība pēc pašaktualizācijas – savu vajadzību realizācijas (Мацлоу, 1999). K.Rodžers (Roger, 1986), „uz klientu centrētas” psihoterapijas pamatlicējs, redz skolēnā personību, kas ir spējīga attīstīt savus dabas resursus, prātu un sirdi, zinātkāri; personību, kas spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un atbildēt par tiem; personību, kas var noteikt savas vērtības mācību un citā darbībā. Tāpēc nepieciešams mainīt skolotāja pozīciju, radīt „mācīšanās brīvības” atmosfēru klasē, izmantot metodes, kas stimulē skolēna aktivitāti un attīsta viņu.

Pusaudžu vajadzību respektēšana, dialoga formas saskarsmē, skolēnu viedokļa cienīšana rada psiholoģiski drošu vidi, akceptē katra viedokļa nozīmību kopīgā jautājuma risināšanā. Bez lomu un dzīves pieredzes radītās kompetences uzsvēršanas pedagoģiskā mijdarbība realizē pozīciju „blakus” (Omārova, 1994, 62), kas raksturīga

humānajai pieejai pedagoģijā. Humānā pieeja akcentē skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas saskarsmē un kultūras vērtību apguvi personiskās jēgas līmenī. Personiskās jēgas aktualitāti kultūras un sociālo vērtību apgūvē pamato R.Alijeva atziņa: „Humanitāte māca, kurā virzienā mums jāskatās, nevis, kas mums tur jāredz” (Alijevs, 2005, 137).

Humānā pieeja pedagoģijā balstās uz cilvēka dabas skatījumu humānajā psiholoģijā, kurā cilvēks tiek raksturots kā veselums, aktīvs, konstruktīvs un brīvs savā izvēlē, ar tieksmi uz pašnoteikšanos, sevis pilnveidošanu un vēlmi dzīvot harmonijā ar sevi, subjektīvs pasaules uztverē. Pieredzes, vajadzību dinamiska mijdarbība ar sociokultūras ietekmi, pozitīvi pārdzīvojumi un pašaktualizācijas, pašrealizācijas nepieciešamība ir cilvēka attīstību virzošie spēki (Roger, 1969; 1986). Mijattiecībās ar citiem cilvēkam nozīmīgi izjust savas personības pozitīvu pieņemšanu, empātiju pret saviem pārdzīvojumiem un iespēju pašnoteikties. Tāpēc mijattiecību pozitīvu psiholoģisko klimatu veido patiesums attiecībās, mijattiecību partnera pieņemšana, kas izpaužas rūpēs un atzīšanās, kā arī empatizēšana tā jūtām un pārdzīvojumiem (Roger, 1986, 196–197). Izglītības procesā K.Rodžers atzīmē skolotāja un bērna sadarbību dažādu lēmumu pieņemšanā un motivācijas aktualizēšanu, lai bērns justos personiski iesaistīts – tad mācības ir apjēgtas, tās ietekmē visu bērna personību un ir virzītas uz jēgas veidošanos kā personiskās pieredzes daļu. Cilvēkcentrētas mācības ir efektīvas, bērni uzrāda augstu iniciatīvu, kognitīvo darbību un tās rezultātus, ir aktīvi saskarsmē ar skolotāju dažādu jautājumu risināšanā, viņiem ir augsts pašvērtējums, un viņu darbība ir produktīvi orientēta, kas mazina dažādas disciplīnas problēmas (Roger, 1983, 160, 202–210).

Ne mazāk nozīmīga humānajā skatījumā ir pusaudža autonomijas tieksmes respektēšana. Pedagoģa atsaucība, līdzpārdzīvojums, pacietība, cieņa, dialoga forma saskarsmē un pedagoģiskais atbalsts rada labvēlīgu vidi autonomijas un brīvības izjūtai, savas nozīmības izjūtai un sekmē patstāvību rīcībā un lēmumu pieņemšanā. Pedagoģisko atbalstu no humānisma pozīcijām raksturo sadarbība, (līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli, pašrealizāciju (Крылова, 2009). Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijdarbības elements, kas paredz biedriskas, līdztiesīgas attiecības.

Humānpedagoģijas centrālā ideja ir uzskats par indivīdu, kurš ir spējīgs pašaktualizēties/pašrealizēties. Tā darbību motivē hierarhiski grupētās vajadzības un no

dabas dotās vēlmes pašrealizēties (Маслоу, 1999, 2002), gatavība sastapties ar neskaidro un negaidīto, uztverot to nevis kā draudu, bet gan kā bagātinošu parādību (Gudjons, 2007; Gardner, 2006). Atbilstoši šai nostādnei tiek izvirzīta prasība organizēt pedagoģisko procesu tā, lai tiktu radīti labvēlīgi pedagoģiskās vides apstākļi skolēna izaugsmei un dzīvesdarbības prasmju apguvei. Internātpamatskolas mācībās un audzināšanā nepieciešams tāds pedagoģiskais process, kur tiek radīti pedagoģiskie apstākļi, radoša pedagoģiskā vide skolēna radošai pašizpaušmei, kas virzīta uz to, lai skolēns būtu motivēts, mērķtiecīgi organizētu savu darbību, virzīts uz adekvātu savas darbības izvērtējumu.

Humānās pedagoģijas atziņās balstītā audzināšana orientēta uz skolēna pašrealizāciju un radošumu. Šajā modelī tiek ņemtas vērā skolēnu spējas un intereses, ir iespējama plašāka un dažādā interpretācijā – Maslovs (Маслоу, 1999, 2002), Rodžers (Roger, 1986), E. De Bono (Bono, 2011). Mācīšanās procesā skolēni paši izrāda iniciatīvu, iesaistās problēmu risināšanā un mācās pieņemt lēmumus.

Radošās domāšanas procesā vispirms rodas cilvēka reakcija uz piedāvāto informāciju, tad jaunas idejas meklēšana un vērtību izvērtēšana. E de Bono raksturo radošās domāšanas procesu, atklājot vairākus iespējamus variantus:

- pusaudža reakciju uz piedāvāto informāciju atklāj process, kas vispirms ir saistīts ar jušanu, izvērtēšanu, analizējot pozitīvos aspektus (kāds ir labums?) un negatīvos aspektus (vai informācija atbilst pieredzei? vai tā ir taisnība?), radot jaunas idejas, izvērtējot tās un pieņemot lēmumu. Visbeidzot, procesa beigās cilvēkam ir noteiktas izjūtas par paveikto;
- jaunas idejas meklēšana notiek, vispirms izvērtējot, kāda ir pieredze un zināšanas, tad radot jaunas idejas, meklējot katra risinājuma iespējamus veidus, izdarot izvēli, secinot un pieņemot galīgo lēmumu, kura ideja ir visatbilstošākā;
- vērtību izvērtēšanā pusaudzis analizē pozitīvos sasniegumus un negatīvos aspektus, meklējot problēmas un patiesību, bet procesa beigas saistītas ar vērtējumu, nostādni un noteiktu attieksmi (Bono, 2011).

K.Rodžera attieksmi pret bērnu raksturo dziļa cieņa, uzticēšanās un pilnīga pieņemšana, visās situācijās atbalsts skolēniem. Pieņemot skolēnu tādu, kāds viņš ir, skolotājs rada vislabākos apstākļus bērna personības attīstībai. Skolēns iemācās paškontroli, tajā skaitā spēju kontrolēt savas emocijas un uzvedību, taču ir nepieciešama vide, kura nodrošina iespēju mācīties, balstoties uz paša pieredzi. K.Rodžers iesaka mācības organizēt nelielās grupās, savstarpēja mācīšanās, diskusija, pašvērtējums,

piedāvājot risināt reālas dzīves problēmas, nodrošinot skolēnus ar nepieciešamajiem, daudzveidīgiem resursiem, piedāvājot iespēju izvēlēties gan sava laika plānošanā, gan mērķu izvirzīšanā (Roger, 1986).

Skolēnu un skolotāju attiecībās dominējošās kļūst subjektu dialoga attiecības. Skolotāja un skolēna intelektuāli garīgais dialogs nodrošina skolēna iekšējā potenciāla maksimālu realizāciju. Pedagoģs virza un nodrošina šo procesu, veido tam pēc iespējas labvēlīgākus apstākļus, balstoties uz bērnu un vecāku attiecību modeli ģimenē.

Tāpēc rodas jautājums arī par skolēna attīstību internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā un par viņa pašrealizācijas stimulēšanu aktīvā dzīvesdarbības veicināšanas procesā, kurā notiek saskarsme ar citiem cilvēkiem.

Pedagoģs palīdz skolēnam ieiet kultūras un sociālo sakarību pasaulē, radot tādas pedagoģiskās situācijas, kurās viņš varēs pašnoteikties un pašrealizēties, izrādīt savu aktivitāti. To visu pedagoģs dara ne autoritāri, bet neuzkrītoši, maksimāli ievērojot skolēna attīstības līmeni, viņa individualitāti.

Savus mērķus pedagoģs izvirza, izejot nevis no abstraktiem ideāliem un sociālās mērķtiecības, bet gan ņemot vērā bērnu intereses. Humānās izglītības modeļi ir daudzveidīgi: uz pedagoģiju centrēti, brīvā audzināšana, attīstošas mācības, uz personību orientētas mācības (Maslow, 1977).

Humānajā pedagoģijā skolēna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, ja viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties, t.i., dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem. Izglītojošie līdzekļi tiek atlasīti atbilstoši mērķiem, iespējām un bērna spējām un ir atbilstoši tiem imperatīviem, uz kuriem balstās skolotājs, pievēršot galveno uzmanību skolēna pašiniciatīvai:

- izveidot klasē siltu, godīgu, uz cieņas un uzticības balstītu gaisotni starp skolotāju un skolēniem;
- noteikt skolotāja kā konsultanta un zināšanu avota lomu, kas vienmēr gatavs nākt palīgā;
- radīt katram skolēnam reālas izziņas alternatīvas un mudināt skolēnus uz pašrealizāciju tādā formā, kas atbilst viņu attīstības līmenim;
- izstrādāt izglītojošās programmas no tāda redzespunkta, lai maksimāli varētu attīstīt skolēnu radošās spējas (pedagoģiskais process tiek saprasts kā subjektīvās izziņas pieredzes uzkrāšana, tās bagātināšana);
- skolēnu un skolotāju mācību problēmu un vērtēšanas paņēmieni kopīgas apspriedes (Amonašvili, 2012).

Starppersonu attieksmēs skolēns un skolotājs ir līdztiesīgi subjekti, attiecību līdzautori.

Demokrātisks skolotājs akcentē tādas vērtības kā savstarpējā cieņa, sadarbība, līdztiesība, pašdisciplīna, dalīta atbildība, savstarpēja uzticēšanās, ieklausīšanās otrā (Balsons, 1996). Ja skolotājam izdodas sadarboties ar skolēniem kā līdzvērtīgiem un līdztiesīgiem partneriem, neskatoties uz pieredzes un vecuma atšķirību, tad viņu starpā veidojas attiecību sistēma „subjekts- subjekts”. Šādā situācijā visveiksmīgāk notiek mijdarbība un pedagoģiskais process ir maksimāli efektīvs.

Pedagoģiskais process lielā mērā ir informācijas uztveres un apstrādes process. Mācīšanos un sadarbību lielā mērā nodrošina dažādi informācijas nesēji: mācību līdzekļi, mācību palīglīdzekļi, tehniskie mācību palīglīdzekļi. Informācija vienlaicīgi ir datu kopums, kas iekodēts materiāla nesējā, kā arī attiecību process starp informācijas raidītāju un saņēmēju (Zimmer-Gembeck, Mortimer, 2006). Mācību procesā šīs attiecības veidojas mācību vidē. Mācību informatīvo vidi veido dažādi informācijas nesēji, kas nodrošina mācību satura apguvi, tie ir arī skolēni un skolotāji.

Kādā veidā humānās pedagoģijas mērķi un ideāli var tikt realizēti internātpamatskolu izglītības praksē – šis jautājums ir svarīgs, jo internātpamatskolā gan izglītojošo, gan audzinošo darbība pārsvarā veic skolotāji. Skolotāja darbs internātpamatskolā ir nopietns skolotāja darba pilnveides rezultāts, tas ir darbs sevis, savu jūtu, domu un rīcības audzināšanā. Galvenais nosacījums ikvienā pedagoģiskajā darbībā internātpamatskolā ir labvēlīgas savstarpējās attiecības starp skolotāju un skolēnu, audzinot līdzjūtību, labvēlību, taisnīgumu, līdzpārdzīvojumu, atsaucību un līdzcietību. Izglītības procesā svarīgi ir ievērot humānās pedagoģijas atziņas: veidot cilvēcisko vidi bērna attīstībai, nemitīgi apliecināt radošu pacietību, pieņemt skolēnu, stimulēt un dāvināt prieku par skolēna panākumiem, piepildīt sevi ar optimismu.

Humānās pedagoģijas robežās internātpamatskolā būtiska nozīme ir mācību metodēm, kas aktivizē skolēnu patstāvīgu radošo darbību. Tās ir gan problēmsituāciju mācības, gan projektu metodes, gan pētnieciskās metodes un moduālās mācības. No jauna skatu punkta tiek aplūkota pati mācību procesa būtība. Š.Amonašvili (Amonašvili, 2012) priekšstatos skola būs humāna tad, ja tā radīs skolēniem ceļu uz pašapziņu, uz patiesības izpratni sevī, ja tā virzīs pretīm labiem darbiem, mācīs, kā to darīt; iemācīs labi domāt, skaisti runāt un „audzēs” skolēnos mīlestību. Viņa vārdiem sakot, skola būs atbilstīga laikmetam, ja pieeja bērnam būs atbilstīga viņa būtībai, atbilstīga personībai un, ja netiks lietoti vardarbīgi līdzekļi.

Katrs skolēns ir unikāls un internātpamatskolas skolotājam un darbiniekam tikai jāpalīdz viņam sevī to atklāt.

Ir jāpiekrīt Š.Amonašvili, ka ne visi skolotāji ir skolotāji. Internātpamatskolas skolotājiem ir jāapzinās, ka ikvienā skolēnā ir jāatrod „gaismas stariņš”. Tā kā nereti ir gadījumi, kad internātpamatskolā tiek ievietoti skolēni ar uzvedības problēmām, skolotājam pat lielākajā palaidnī ir jāatrod labais, un tā ir iespēja skolēnu virzīt, stimulēt un iedrošināt (Amonašvili, 2012).

Savukārt V.Zelmenis uzsver, ka „personības psiholoģiskās puses veidošanās ir radoša darbība, kas ceļ un formē personību” (Zelmenis, 2000, 29).

Skolēna cilvēciskās īpašības nevar rasties pašas no sevis kā dabisks izglītības procesa rezultāts. Visbiežāk tās attīstās audzināšanas procesā, kurā iesaistās pieaugušie cilvēki – internātpamatskolā šajā procesā nozīmīgāku vietu ieņem skolotāji, nevis vecāki.

Humānās pedagoģijas priekšnoteikums ir sadarbība ar skolēnu, koleģiālas attiecības, kopīgs darbs, arī uzslavas, mazi pārsteigumi, kas stimulē skolēnu.

Internātpamatskolā lielāka uzmanība tiek pievērsta skolēna sasniegumiem sevis pilnveidošanā, sniedzot viņam drošības un māju izjūtu, radot tādu izglītošanās procesu, kurā pusaudzis var mainīt, uzlabot, pilnveidot dzīves apstākļus un celt tās kvalitāti, nevis tikai piemēroties jau esošajiem apstākļiem. Brīvas, nepiespiestas un ģimeniskas attiecības – skolotājs runā tikai par skolēna rīcību konkrētā gadījumā, spēj un atrod laiku ieklausīties, iedziļināties un saprast pēc būtības un parunāties ar pusaudzi kā ar līdzvērtīgu sarunu biedru – liecina par savstarpējo cieņu un ticību skolēna spējām, kopīgu jaunradi un radošu darbību, savdabību un savstarpēju pienākumu apzināšanos.

Apkopojot apakšnodaļā minēto, var secināt, ka:

1. Humānā pieeja akcentē internātpamatskolas skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas saskarsmē un kultūras vērtību apguvi personiskās jēgas līmenī.
2. Pedagoģisko atbalstu no humānisma pozīcijām raksturo sadarbība, (līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli, pašrealizāciju. Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijdarbības komponents, kas paredz biedriskas, līdztiesīgas attiecības.
3. Humānajā pedagoģijā skolēna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties.

Nākošās apakšnodaļas ietvaros tiks pētītas pedagoģiskās iespējas dzīvesdarbības prasmju pilnveidei pusaudžiem internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Apakšnodaļas mērķis ir konstruēt teorētisku dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālo modeli, lai pilnveidotu dzīvesdarbības prasmju kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanas efektivitāti pusaudžu personības attīstībā internātpamatskolā ģimeniskā un humānā vidē.

1.2.3. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veicinošs pedagoģiskais process internātpamatskolā

Pārmaiņas sabiedrībā ietekmē arī internātpamatskolu. Sabiedrība cer, ka tās pilsoņi būs spējīgi aktīvi pielāgoties un darboties strauji mainīgajā dzīvē. Izglītības sistēmai ir jāattīsta spēja patstāvīgi, kritiski un radoši domāt, kā arī spēja sadarboties un pielāgoties, norādīts Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam (133). Šodienas skolēnu raksturo gatavība dzīvesdarbībai, kāda nepieciešama 21.gadsimtā. Gatavību apliecina mērķtiecība, vajadzība sadarboties, brīvība, patstāvība un atbildība.

Pārmaiņas skolā nav iespējamās bez skolotājiem, jo „skola sākas un beidzas ar saviem skolotājiem” (Fjelds, 1998, 20). Skolotāju un darbinieku ieguldījums ir katras internātpamatskolas panākumu atslēga. Skolotāji un apkalpojošais personāls ir vidutāji starp pasauli, kas strauji attīstās, un skolēniem, kuri tajā mācās iekļauties. Prasības pret skolotājiem aug: viņiem ir jāstrādā ar neviendabīgākajām skolēnu grupām, izmantojot iespējas, ko piedāvā jaunākās tehnoloģijas un individualizētā mācīšanās.

“Skolotājam ne tikai ir jābūt kompetentam mācību priekšmetā, mācību metodikā un organizācijā” (Fjelds, 1998, 20), bet jābūt gan filozofam, gan psihologam, „kas prot attīstīt bērnu spējas” (Ļihačova, 2003, 12).

Izstrādājot pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veicinošu metodiku, teorētiski pamatotu dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālo modeli, ir noskaidrojamas teorētiskās nostādnes pedagoģiskā procesa organizācijai.

Pedagoģiskā procesa viengabalainība ir viena no centrālajām problēmām teorijā un praksē. Daudzas neveiksmes jaunās paaudzes sagatavošanā patstāvīgai dzīvei un praktiskai vai garīgai darbībai izskaidrojamas ar zināmu atrautību starp mācīšanos, attieksmju veidošanos un sabiedriskās uzvedības audzināšanu (Špona, 2006, 15).

Pedagoģiskā prakse ir pierādījusi, ka internātpamatskolā pedagoģiskais process ir skatāms vienoti.

Pedagoģiskā procesa organizēšanā ir visdažādākās iespējas, un internātpamatskolai pašai ir svarīgi izstrādāt tādu darbības modeli, kas spētu apmierināt lielākās skolēnu

daļas vajadzības un intereses, veicinātu dzīvesdarbības prasmju apguvi. Kā jau iepriekš tika analizēts, internātpamatskolas pedagoģisko procesu ir nozīmīgi tuvināt ģimenes modelim, nezaudējot piederības saites, lai pusaudzis varētu attīstīties kā personība, dodot iespēju kontaktēties ar tuviniekiem un augt kopā ar saviem brāļiem un māsām.

Ģimene tiek definēta kā uz laulības vai radniecīgām saitēm radīta sistēma, kurā ģimenes locekļi ir kā komponenti, kuriem katram ir sava loma, kuras atrodas mijdarbībā. Ģimene ir tā vide, kurā bērns aug, attīstās, pilnveidojas. Ģimenē bērns tiek audzināts, piemēram, kā pareizi uzvesties, izturēties pret apkārtējiem (Karpova, 2000).

Ģimene ir kā pamats personības attīstībai, jo tieši vide, kurā bērns aug, ietekmē katru indivīdu, savukārt internātpamatskolas skolēniem lielā mērā ģimeni aizstāj skolotāji, darbinieki un vienaudži.

Internātpamatskolās bieži vien skolēni mācās pēc gataviem paraugiem. Skolotājiem bieži vien tā ir ērtāk. Pedagoģiskajā procesā netiek panākts skolēna līdzpārdzīvojums, kas motivētu skolēnu pašam pielikt pūles jaunu zināšanu un prasmju apguvē. Tāda pieeja neveicina skolēnu pašu iniciatīvu pedagoģiskajā procesā.

Internātpamatskolas pedagoģiskais process – tās ir dažādas variācijas atbildei uz vienu no galvenajiem dzīves jautājumiem: kas ir pasaule ap mani? Kas es esmu šai pasaulē?

Mācību stunda, individuālā, interešu izglītības nodarbība, vakarmācību darbs, pavadītais laiks kopā ar skolotāju vai darbinieku vienmēr nes līdzzi skolotāja un darbinieka domas, jūtas un viņa pasaules uzskatus.

Skolotājs vai darbinieks nav ideāls, kurš visu zina un visu prot. Viņš kopā ar skolēniem spriež, domā, pārdzīvo, meklē atbildes uz grūtiem jautājumiem, radot interesi arī skolēnos. Minētais sasaistās ar 1.2.2.apakšnodaļā aktualizētajām humānās pedagoģijas atziņām, ka skolēnam pedagoģiskajā procesā ir svarīgi brīvi pašrealizēties. Internātpamatskolā skolēni gan visu diennakti, gan arī nedēļas nogales pavada skolā, tādējādi skolēniem ir svarīga sadarbība ar skolotājiem, citiem skolēniem un darbiniekiem.

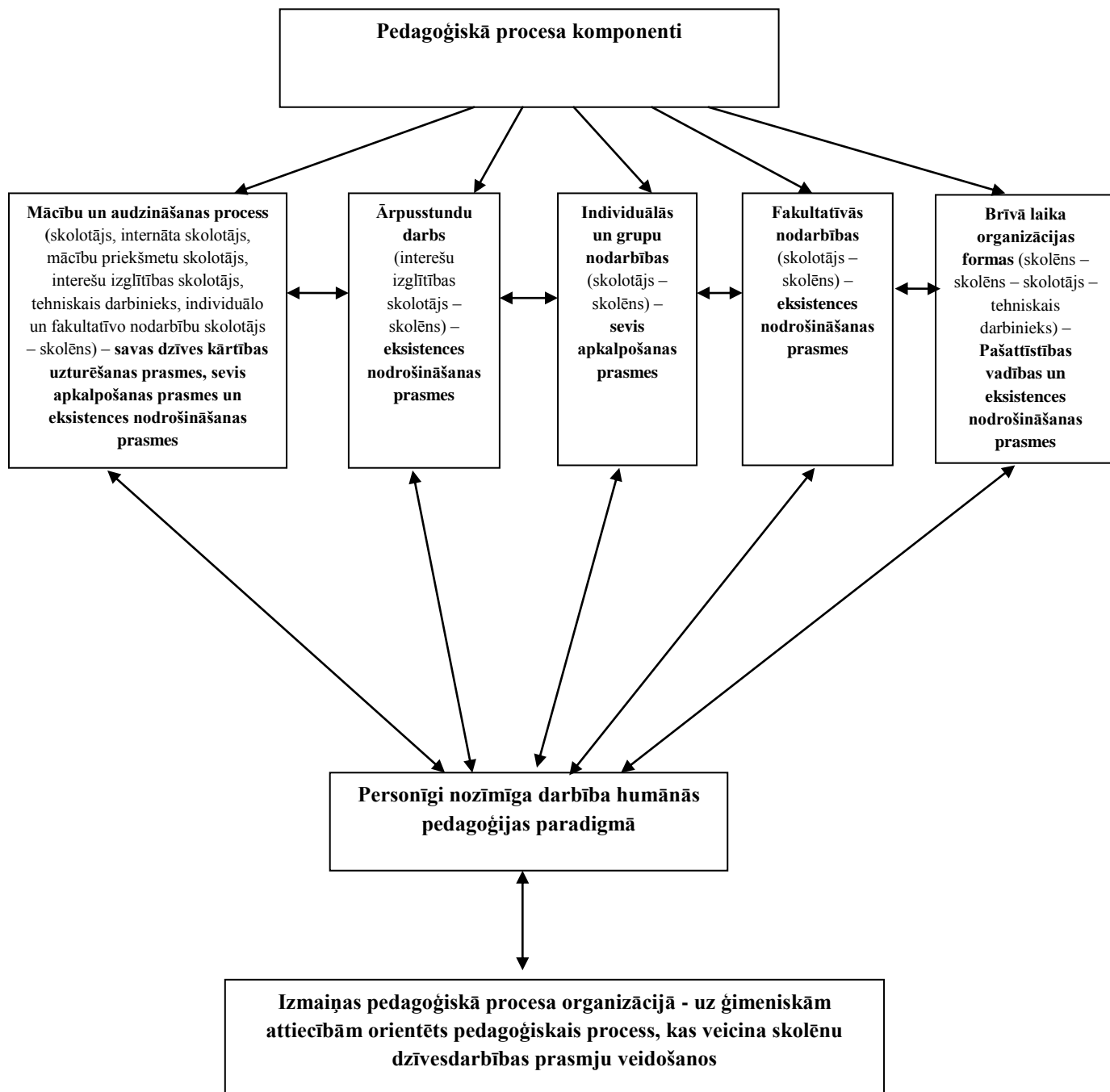
Svarīgi un nozīmīgi ir pārdomāti izmantot mācību, audzināšanas un interešu izglītības darba saturu un tā apguves pēctecību, lai dzīvesdarbības prasmju lietošana būtu apzināta un mērķtiecīga. Īpašu vērtību būtu nepieciešams veltīt tam, lai pedagoģiskajā procesā tiktu ievērota skolēna vēlme attīstīties un kļūt pieaugušam. Tas ļauj skolēnam izdzīvot mācību un audzināšanas stundu, interešu izglītības nodarbību, sarunu ar vienaudzi un skolas

darbinieku - domāt, spriest, izteikt savu viedokli, kļūt par līdzautoru, domātāju. Skolotāja meistarība izpaužas viņa prasmē kopā ar skolēniem emocionāli pārdzīvot pedagoģiskajā procesā notiekošo, panākot skolēnu līdzpārdzīvojumu. Tas motivē un noskaņo skolēnus pašiem pielikt pūles zināšanu un jaunu prasmju apguvei. Tādējādi skolēni cenšas ne tikai apgūt mācību saturu, bet ar tā palīdzību arī atbildēt uz sev svarīgiem jautājumiem, reālā darbībā pilnveidojot dzīvesdarbības prasmes.

Pedagoģiskajā procesā nepieciešamas izmatot tādas mācību metodes, un formas kas rosina skolēnu sadarbības prasmju attīstību: grupu, pāru darbs, kooperatīvās mācības, problēmisku mācību uzdevumu izpilde, diskusijas, dialogi, lomu spēles, situāciju izspēles u.tml. (Huber, 2004; Laiveniece, 2003). Kopīgi mācoties, pusaudži iegūst jaunas zināšanas, prasmes, kā arī viņiem veidojas jaunas attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Tas īpaši nozīmīgi ir internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā, jo tā tiek risināti ne tikai socializācijas uzdevumi, bet šāda komunikācija veicina arī skolēna komunikatīvo un sociokultūras kompetenču attīstību.

Mūsdienās prasme strādāt komandā, radīt daudzas idejas, domāt tēlaini un izgudrot iezīmē radošuma aktualitāti mūsdienās. Svarīgi ir katram meklēt un atrast savu ceļu, savu talantu, savu veidu, kā izpaust sevi, jo 60% darbu, kas būs pēc vairākiem gadiem, nav vēl izgudroti (Collard, 2010).

Pedagoģiskajā procesā internātpamatskolā iekļaujas vairāki komponenti, to veicināšanai nepieciešama jauna pieeja, izmaiņas pedagoģiskā procesa organizācijā (skat. 3.attēlu), kas sekmē dzīvesdarbības prasmju pilnveidošanos. Savstarpējā sadarbības procesā, kas balstīts uz darbības teorijas un humānās pedagoģijas atziņām, orientēts uz ģimeniskām savstarpējām attiecībām, izmainās pedagoģiskā procesa organizācija.



3.attēls. Pedagoģiskais process internātpamatskolā

Var secināt, ka svarīga nozīme pedagoģiskajā procesā ir tieši savstarpējai sadarbībai un mijattiecībām. Sadarbojoties tiek apgūtas jaunas prasmes, notiek dzīvesdarbības prasmju veidošanās pašvadība.

Internātpamatskolā sadarbība notiek gan starp skolēniem, skolotājiem, gan tehnisko personālu. Pamatojoties uz 1.2.1. un 1.2.2.nodaļu atziņām, secināms, ka dzīvesdarbības

prasmju apguvei svarīgi ir pedagoģiskā procesa organizāciju internātpamatskolā tuvināt humānisma modelim, kas balstīts uz ģimenes attiecībām.

Lai sadarbības process būtu sekmīgs, ir nepieciešamas attiecības starp skolotāju – skolēnu, skolēnu – skolēnu, skolēnu – tehnisko darbinieku, skolēnu – internāta skolotāju. Pieaugušo lielais spēks slēpjas viņu reālajā ikdienas darbībā – zinātkārē, brīvībā no aizspriedumiem, gatavībā ļaut pārbaudīt viņu pieņēmumus un atzīt kļūdas, kā arī nodot savu pozitīvo attieksmi pret dzīvesdarbības procesu.

Objektīvi analizēt pedagoģiskā procesa komponentus, to izmaiņas, empīriskajā pētījumā ir nozīmīga pētījuma satura sastāvdaļa.

Pedagoģiskā procesa organizācijā ir nozīmīga skolotāja un skolēna, skolēna un skolēna dzīvesdarbības personiskā pieredze un mijdarbība. Skolotājs atklāj skolēniem izglītības saturu caur savu personīgās pieredzes uztveri. Tajā pašā laikā skolotājs modelē skolēniem noteiktu attieksmi pret konkrētu mācību saturu. Skolēns uztver šo saturu, vadoties no savas personīgās dzīvesdarbības pieredzes, kurā iekļauj savas zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes.

Skolotāju un skolēnu savstarpējā sadarbībā tiek apgūta iepriekšējo paaudžu sociālā pieredze un dzīvesdarbības prasmes. Mācīšanas un mācīšanās formas un metodes, izziņas procesa vērtēšana un pašvērtēšana veido mācību procesa darbības komponentu. Mācību procesa konkrēts posms noslēdzas ar noteiktu rezultātu ieguvu, analīzi, pašanalīzi.

Skolotāja domāšana un darbība pamatojas uz izpratni par skolēna darbību kā viņa personības attīstības pamatu (Леонтьев, А. Н., 1975).

Kā viens no pārmaiņu virzītājspēkiem internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā ir metodiskās komisijas. Metodisko komisiju vadītāji, plānojot un izvērtējot komisiju darbību, analizē mācību formu un metožu savstarpējo mijdarbību mācību procesā, sasaistot mācību procesu ar reālo dzīvi, tādējādi rosinot skolotājus ieviest savā darbā jaunas mācību metodes, mūsdienīgas tehnoloģijas, analizē, vai skolēniem ir iespējas līdzdarboties, izvirzīt un sasniegt personīgos mērķus, izvēlēties atbilstošus līdzekļus mērķu sasniegšanai, un pašvērtējumu kā līdzekli dzīvesdarbības prasmju apguvei. Izstrādājot inovatīvas pieejas, savstarpēji sadarbojas skolas vadība – metodiskā padome – metodiskās komisijas.

Metodisko komisiju ietvaros skolotāji analizē pedagoģiskā procesa organizāciju, metodisko komisiju vadītāji apkopo informāciju un sniedz ieteikumus metodiskajai padomei, kuras vadītāja (direktora vietiece izglītības jomā) tālāk šos ieteikumus nodot

skolas vadībai. Internātpamatskolā skolas vadībai, analizējot un apkopojot iesniegtos datus, nepieciešams pievērst uzmanību, vai skolēns apgūtās konkrētās dzīvesdarbības zināšanas un prasmes spēj izmantot sev personīgi nozīmīgā darbībā. Tomēr bieži vien minētās darbības notiek formāli, pastāv grūtības nodrošināt visu metodiskās komisijas locekļu klātesamību katrā sanāksmē, kā arī bieži vien par izteiktajiem ierosinājumiem netiek informēts internātpamatskolas direktors. Tādējādi kā viens no iespējamajiem risinājumiem ir metodisko komisiju darbā (skat. 2.pielikumu) iekļaut jautājumus, kas saistās ar skolēnu dzīvesdarbības prasmju apguvi. Dzīvesdarbības prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra, attīstīt pašapziņu, savu vērtību apzināšanos, interesi un rūpes vienam par otru, humānas savstarpējās attiecības, atbildības uzņemšanos.

Pedagoģiskā procesa organizēšana kā pusaudzū brīvprātīga, mērķtiecīga, patstāvīga un radoša dzīvesdarbības procesa īstenošana dod šādas iespējas:

- iespējas pašrealizējošai dzīvesdarbībai (patstāvība, atbildība, saskarsme un sadarbība);
- iespējas padziļināt un paplašināt pusaudzū personīgo darbības pieredzi;
- iespējas skolēnu un skolotāju sadarbības attīstībai;
- iespējas sociālās saiknes un vajadzību apmierināšanai (Laiveniece, 2003).

Pamatojoties uz konstatēto, secināts, ka internātpamatskolā ļoti svarīgi ir attīstīt skolēnos vēlmi darboties, mācīt sadarbības prasmes. Rezultātā skolēns var analizēt veiktās darbības, tai skaitā personīgo nozīmīgumu, patstāvīgi un mērķtiecīgi plāno tālāko dzīvesdarbību, izvirza jaunus mērķus savas pašattīstības vadībai.

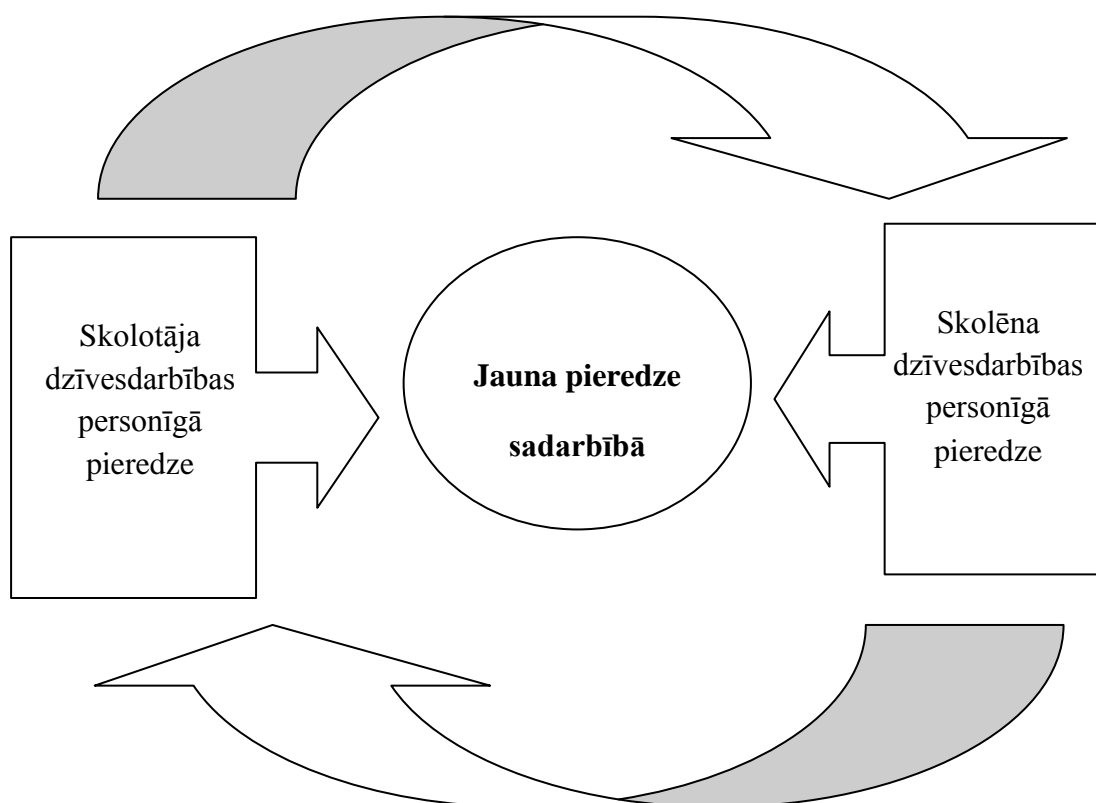
Svarīgi ir rosināt internātpamatskolas skolēnus patstāvīgai darbībai, mācīt objektīvi izvērtēt sasniegtos rezultātus. Tas īstenojas, mācot skolēniem izvērtēt savus mācību sasniegumus un noteikt mērķus tālākai dzīvesdarbībai (skat. 3.pielikumu).

Novērojumi liecina, ka internātpamatskolas pedagoģiskā procesa organizācijas maiņa sekmē skolēna prasmju attīstību izmantot dažādus informācijas avotus, izvirzīt mērķus un rast risinājumus, pašam plānot darbību un pieņemt lēmumus, sekmīgi papildināt savu mācīšanās pieredzi. Tādējādi skolotājs vairs nav centrālais „informācijas devējs”. Skolēni nevis atkārto skolotāja teikto – teorijas un faktus, bet paši diskutē un mācās viens no otra. Skolēni ir līdztiesīgi mācību procesa pilnveidotāji. Savukārt skolotājs ir padomdevējs, konsultants un patstāvīga mācību procesa līdzdalībnieks. Klātesot un vērojot mācību procesu, skolotājs ar padomu palīdz ikvienam, kurš nonācis grūtībās. Pieredze liecina, ka skolēniem sagādā grūtības

patstāvīgi organizēt darbu – to plānot un organizēt. Tādēļ dzīvesdarbības prasmes pilnveidojas patstāvīgajā darbībā mācību procesā.

Internātpamatskolā ir būtiska sadarbība skolēns - skolēns, jo skolēns bieži vien otru vairāk pieņem kā individualitāti, kā personību. Skolotājam, izvēloties mācību formas un metodes atbilstīgi skolēnu gara pasaulei, prāta aktivitātei, pieredzei, ņemot arī vērā to, kas rada mācīšanās prieku, tāpat katram skolēnam pievēršot īpašu uzmanību, ikdienas darbībā uzsvaru vērst uz savstarpējo sadarbību, regulāri izmantojot sociālās mācīšanās formas. Šāds pedagoģiskais process ietver pašizziņu, ar ko tiek padziļināta vērtību izpratne un morālās spriestspējas attīstīšana, kā arī tiek veicināta interese par dabaszinātnēm, datoriku, matemātiku, kas balstīta praktiskā, ar reālo dzīvi saistītā darbībā.

Minēto var uzskatāmi attēlot kā jaunas pieredzes veidošanās procesu (skat. 4.attēlu).



4. attēls. Skolēna jaunas pieredzes veidošanās process

Var secināt, ka par skolēna jaunas pieredzes veidošanās procesā svarīga ir skolotāja un skolēna dzīvesdarbības personiskā pieredze. Skolēna dzīves pieredzes un plašu dzīves kontekstu integrācija izglītībā ir iespējama, skolēnam pašam piedaloties mācību

satura atlasē saskaņā ar savu iepriekšējo pieredzi, individuālajām spējām un mācīšanās vajadzībām.

Katrs skolēns nāk uz skolu ar savu iepriekšējo pieredzi (sociāli etnisko un reliģisko piederību, ģimenes tradīcijām u.tml.). Skolotājs ievēro šīs atšķirības, jo efektīva mācīšanās notiek tad, ja tā saistīta ar skolēna ikdienu, viņa iepriekšējo pieredzi (internātpamatskolā mācās dažādu tautību bērni, arī izglītības programmas ir atšķirīgas – pieņemt bērnu tādu, kāds viņš ir, ir ļoti svarīgi).

Skolēna vajadzību, pieredzes, pārdzīvojumu, interešu, personiski nozīmīgu jautājumu akceptēšana pedagoģiskajā procesā, empātija pret bērna pārdzīvojumiem, demokrātiskas formas saskarsmē rada humānu un ģimenisku pedagoģisko vidi, kurā skolēns jūtas drošs, brīvs, var apliecināt savu autonomiju, paužot viedokli, iesaistoties diskusijā. Ņemot vērā, ka personiskā jēga veidojas emocionāli pārdzīvojot un pārdzīvoto refleksijā strukturējot noteiktā iekšējā loģikā, secināms, ka pedagoģiskajā procesā svarīga gan skolēna, gan skolotāja dzīvesdarbības personīgā pieredze.

Lai varētu darboties dažādās sociālajās lomās, dzīve jaunajā informācijas tehnoloģiju sabiedrībā no cilvēka prasa plašu prasmju spektru katrā no svarīgajām sociālās dzīves jomām – mācīšanās, darba un atpūtas, cilvēcisko attiecību un arī sevis un citu attīstīšanas sfērā. Tas, protams, prasa jaunu dzīves prasmju apguvi un tradicionālo prasmju būtisku uzlabošanu (Jurčenko, 2008). Īpaši tas ir nozīmīgi internātpamatskolas skolēniem, jo lielāko daļu laika skolēns pavada skolā.

Pedagoģiskais process tiek virzīts tā, lai skolēns „mācītos, lai darītu” (Delors, 2001, Griffin, Holford, Jarvis, 2003). Ja 20.gs. sākumā prasmju sasniegšanai svarīga bija disciplīna, apzinīgums un centība, tad 20.gs. 90.gados kā prioritātes parādās prasme radoši pielietot zināšanas dažādās situācijās, atbildība un prasme strādāt komandā (Tiļļa, 2005).

Ž.Delors uzsver, ka viena no divdesmit pirmā gadsimta atslēgām ir koncepcija par mācīšanos visu mūžu jeb mācīšanās, akcentējot četrus izglītības pīlārus – mācīties zināt, mācīties darīt, mācīties dzīvot kopā, mācīties būt (Delors, 2001).

Arī D.Prets uzskata, ka „pēdējo divdesmit gadu laikā mācību procesā ir gūti milzīgi sasniegumi. Pārlicību, ka skolas uzdevums ir vienkārši nodalīt spējīgos skolēnus no nespējīgajiem, ir nomainījusi pārlicība, ka gandrīz visi skolēni spēj labi mācīties” (Prets, 2000, 142).

Mācības ir skolā notiekošais process, kurā realizējas skolēna izglītība, audzināšana un attīstība. Pedagoģiskais process ir skolas dzīves pamatdaļa, ir skolas kolektīva dzīvesdarbības saturs, ir tā organizācijas līdzeklis un audzināšanas procesa realizācijas līdzeklis.

Mērķu, uzdevumu un pedagoģisku līdzekļu vienotība, katra pusaudža personības attīstība brīvprātīgā, mērķtiecīgā, patstāvīgā un radošā pašrealizējošas dzīvesdarbības organizācijas procesā ir pusaudžu prasmju veidošanās līdzekļi.

Tas nozīmē, ka arvien vairāk no katra sabiedrības locekļa tiek gaidīta ne tikai profesionālā, bet arī emocionālā un sociālā jeb psihosociālā kompetence, ko saprot kā spēju izprast, izpaust un vadīt savu emocionālo un sociālo dzīvi tā, lai būtu iespējams pielāgoties pārmaiņām komplicētajā ikdienā, sekmīgi veikt savus darba pienākumus, būt aktīvam sabiedriskās dzīves līdzdalībniekam un laimīgam personīgajā dzīvē. Internātpamatskolas skolēniem tas ir ļoti būtiski, jo bieži vien viņus „pavada” negatīva iepriekšējā pieredze (vecāku atkarība no alkohola, bērna atstāšana novārtā, trūcīgi dzīves apstākļi).

Internātpamatskolā ir svarīgi attīstīt jaunu izpratni par cilvēka dabu un piedāvāt zināšanas, kuras balstās uz šo jauno izpratni. Ir nepieciešams nonākt pie jaunas izglītības jēgas, mērķa un funkcijas izpratnes, mācīt skolēniem, kā domāt, nevis, ko domāt. Skolotāju loma ir nevis tajā, lai dotu bērniem tikai zināšanas, bet gan lai mācītu skolēniem gudrību – prasmi zināšanas patstāvīgi iegūt un tās pielietot.

Mācību stunda tiek balstīta uz kolektīvu darbību, tā ir virzīta uz skolotāja un skolēna pašpilnveidošanos, skolotājs neuzstājas kā ideāls tēls, kurš visu zina. Viņš kopā ar skolēniem spriež, domā, pārdzīvo, meklē atbildes uz grūtiem jautājumiem un līdz ar to izsauc vēlmi to pašu darīt arī skolēniem. Galvenais stundā ir pašanalīze, pašvērtējums, pašpārbaude – pretēji vienpersoniskam skolotāja vērtējumam. Šo prasmju apguve ir balstīta uz aktīvu līdzdalību mācību stundās. Mācību stundas ir svarīgi plānot tā, lai skolēniem būtu iespējams dzīvesdarbības prasmes pielietot.

Pieredzes analīze liecina, ka internātpamatskolas skolēniem atbilstošāks ir aktīvās mācīšanās modelis - skolotājs un skolēns iesaistās dinamiskā mācīšanās procesā, izmantojot tādas mācību metodes kā diskusija un debates. Empīriskā mācīšanās ir balstīta uz faktisko pieredzi par to, kas ir bijis mācīts, piemēram, spēļu un lomu spēļu izmantošana mācību procesā. Lai paplašinātu skolēnu analīzes spējas un tie iegūtu pieredzi prasmju realizēšanā, stundās jāiekļauj arī mājasdarbi. Tradicionālo bērnu spēļu

izmantošana mācību stundās ir piemērs, kā dzīvesdarbības prasmes var iemācīties aktīvi iesaistoties darbībā, ko var pēc tam turpināt arī ārpus skolas.

Kad tiek apgūta jauna prasme, cilvēkam paveras jaunas iespējas (Prets, 2000). Savukārt pētnieks Fulans (Fulans, 1999) atgādina, ka visām darbavietām ir nepieciešami cilvēki,

- kas var kontaktēties, domāt un turpināt mācīties visu mūžu;
- kam piemīt labvēlīga attieksme, atbildības izjūta, spēja rīkoties;
- kas var un prot strādāt kopā ar citiem.

Skaidri noteiktu dzīvesdarbības prasmju ietveršana izglītības programmā pārliecina skolotājus, ka viņiem ir jāiet tālāk par zināšanu izklāstu, mainās skolotāja stāstījums un darbības stils (Леонтьев, А. Н., 1975). Tam visam pamati ir jāieliek pusaudžu vecumā. Internātpamatskolas darbiniekiem tas ir īpaši svarīgs uzdevums, jo daļa vecāku uzskata, ka, mācoties internātskolā, skolēns apgūst visu, kas nepieciešams tālākai dzīvesdarbībai.

Lai veicinātu skolēnu mācību sasniegumus sociālā vidē, prasmes attīstāmas darbības procesā, vingrinājumu izpildē, balstoties uz iegūtajām zināšanām (Ильин, 2000). Internātpamatskolā ir veidojami tādi apstākļi, lai skolēns varētu mācoties balstīties uz jau apgūto, daudzveidīgi vingrinoties, nostiprināt un izmantot jaunās zināšanas ikdienas dzīves praksē.

Skolēniem nepieciešams izprast, kāda jēga ir tam, ko viņi mācās – vai apgūtās prasmes noderēs turpmākajā dzīvesdarbībā. Viņiem vajag laiku, lai atlasītu nozīmīgo, atrast no sniegtās informācijas pamatprincipus (Леонтьев, А. Н., 1975). Skolotājam objektīvi izvērtējamas mācību programmas un sniedzams skaidrojums skolēniem, kāpēc ir nepieciešams apgūt noteikto tēmu, kā tās apguve varētu noderēt tālākā dzīvesdarbībā.

Mūsdienu pusaudžus var raksturot kā informācijas paaudzi, kam ikdienas komunikācija un izziņa notiek ar mediju palīdzību. Lai nodrošinātu skolēniem daudzveidīgas pieredzes veidošanos mācību procesā, nepieciešams iekļaut mācību darbībā dažāda veida informācijas nesējus, informācijas žanus, ne tikai audiovizuālos vai drukātos materiālus, kuri parasti mācību procesā tiek izmantoti visbiežāk. Ar plašāku materiālu klāstu var rosināt skolēnu uz patstāvīgu darbību. Internātpamatskolas skolēni bieži vien nav tik zinoši informācijas tehnoloģiju procesos (mājās ir trūcīgi apstākļi, nav iespējams iegādāties datoru, nav interneta pieslēguma utt.), tāpēc skolotājam, izmantojot interaktīvās tāfeles, ir iespēja rosināt skolēnus aktīvi līdzdarboties.

Mūsu pieredze rāda, ka daudzveidīga informācijas nesēju izmantošana internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā veicina ne tikai mediju kompetences attīstību, bet veicina arī izzinošo mācīšanos, paplašina daudzveidīgas valodas formas lietojamību, palielina kooperatīvās mācīšanās ierosmes, sekmē skolēnu aktīvu zināšanu konstruēšanu, palielina starppriekšmetu saikni, veicina pētnieciskās prasmes, attīsta interpretēšanas un komunikatīvās prasmes, rosina skolēna gatavību dzīvesdarbībai.

Kā skolēni apliecina intervijās (skat. 14.pielikumu), dažādu informācijas tehnoloģiju (audio, video, digitālo mediju) izmantošana pedagoģiskajā procesā dod iespēju dažādot pieeju mācību priekšmetam, attīsta informācijas tehnoloģiju lietošanas, informācijas meklēšanas, noformēšanas un prezentēšanas prasmes.

Intensīvāka tehnoloģiju izmantošana mācību procesā, īpaši pusaudžu vecumā, ir nozīmīga, jo tā skolēnus un skolotāju padara līdzvērtīgākus (Tulodziecki, 2010). Bieži skolotāji un skolēni jaunākās informācijas tehnoloģijas apgūst reizē, dodot iespēju skolēniem pamācīt gan savus vienaudžus, gan skolotājus. Internātpamatskolā skolēnus uzņem arī tādos gadījumos, ja vecāki sedz bērna uzturēšanās izdevumus. Respektīvi, šie skolēni nāk no labi materiāli situētām ģimenēm, viņiem jaunākās tehnoloģijas ir ļoti labi zināmas un pazīstamas. Tā tiek veicināta dažādu informācijas tehnoloģiju izmantošanai pedagoģiskajā procesā, lai tehnoloģijas veiktu izglītojošo, audzinošo funkciju, lai skolēnam būtu aktīva, nevis pasīva vērotāja loma mācību procesā. Tehnoloģiju sniegtās iespējas ne vienmēr tiek izmantotas. Internāta skolotājs vakarmācību noslēgumā kopā ar skolēniem noskatās izglītojošu filmu, tad pēc noskatīšanās tā kopīgi ir izvērtējama, cik lietderīga bija šī filma, ko tā deva turpmākai dzīvesdarbībai.

Skolotāja lielais spēks ir atvērtībā pasaulei un gatavībā pārbaudīt savus pieņēmumus, kā arī atzīt savas kļūdas un maldus (Delors, 2001). Īpaši nozīmīgi tas ir internātpamatskolā, jo dzīvesdarbības pieredzi skolēni iegūst pārsvarā no skolotājiem. Tātad mācīšanās skolā ir arī sociālās pieredzes apguves vieta, tur skolēni uzzina, kas viņi ir, kādas ir viņu spējas un iespējas, un tur viņi attīsta cilvēku savstarpējo attiecību prasmes un gūst pamatzināšanas un pamatprasmes visplašākajā spektrā. Internātpamatskolas skolotājs pusaudzīm ir paraugs, jo bieži vien ir vecāku vietā.

Lai pētītu internātpamatskolas pedagoģisko procesu, pedagogu izmantotās metodes un mācību programmas, skolēnu līdzdalību pedagoģiskajā procesā, vispirms tika iepazīta vairāku internātpamatskolu pozitīvā pedagoģiskā pieredze, pilnveidojot mācību programmas un metodes, veicinot skolēnos patstāvīgu mācīšanos un dziļāku mācību saturu izpratni.

Mūsdienās izglītības programmu saturā ir ietverta zināšanu un prasmju lietošana. Tā tiek īstenota, plānojot apgūt dažādu darbības veidu pieredzi. Šai pieredzē ietilpst arī sociālo prasmju apguves pieredze. Tās nepastāv katra par sevi, atrauti cita no citas, tās ir nepārtrauktā mijdarbībā un cieši saistītas vienotā sistēmā. Sadarbojoties skolēns lieto gan izpildītāja, gan komunikatīvās prasmes, gan organizatoriskās prasmes. To apguvi nosaka katra skolēna reālā dzīvesdarbība sociālā un fiziskā vidē.

Programmu analīze atklāj, ka pamatizglītības izglītības programmas īstenošanas uzdevumi ir:

- veidot priekšstatu un izpratni par galvenajiem dabas un sociālajiem attīstības procesiem;
- apgūt morāles un ētikas vērtības;
- izkopt saskarsmes un sadarbības spējas;
- personības vispārējo spēju un prasmju attīstība.

Tie nosaka skolēnu izglītošanās satura aspektus. Vispirms analītiski kritiskais aspekts - intelektuālās darbības pieredze – patstāvīga, loģiska, motivēta, kritiska un produktīva domāšana. Tā dod iespēju veidot prasmi formulēt un pamatot savu viedokli pagātnes, tagadnes un nākotnes saiknes kontekstā. Otrkārt, morālais un estētiskais aspekts: izpratne par tādiem jēdzieniem cilvēku savstarpējā saskarsmē kā godīgums, cieņa, atbildība, savaldība, taisnīgums, uzticamība, izpalīdzība, iejūtība, laipnība, cilvēka tiesības uz vienlīdzību, pozitīva attieksme pret kultūras mantojumu. Treškārt, sadarbības aspekts - prasme sadarboties, strādāt komandā, prasme uz klausīt un respektēt dažādus viedokļus, prasme pieņemt lēmumu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, prasme atbildīgi rīkoties konfliktsituācijās, ekstremālās situācijās un rūpēties par savu un līdzcilvēku drošību, ja nepieciešams, prast meklēt palīdzību. Ceturtkārt, saziņas aspekts - latviešu valodas prasme un valodas kultūra, praktiska pieredze valodas lietošanā, prasme sazināties, runāt monologā un dialogā svešvalodās, prasme publiski uzstāties, izteikt un pamatot savu viedokli. Piektkārt, mācīšanās un praktiskās darbības aspekts - prasme patstāvīgi plānot, organizēt un īstenot mācīšanos, dažādu zināšanu un prasmju apgušana un lietošana praktiskā darbībā, prasme mācību procesā izmantot dažādu informāciju, konsultēties, atrast palīdzību, prasme izmantot modernās tehnoloģijas, prasmes darīt un darboties.

Pamatizglītības programma un mācību priekšmetu programmas neparedz dzīvesdarbības prasmju attīstīšanu kopumā, tāpēc internātpamatskolām ir nepieciešams

izstrādāt inovatīvas izglītības un mācību priekšmetu programmas, ietverot dzīvesdarbības prasmju apguvi.

Tilžas internātpamatskolas skolēni norāda (skat. 14.pielikumu), ka tālākai izaugsmei, karjeras veidošanai un radošai attīstībai izšķirošas ir bijušas tieši skolā īstenotās izglītības programmas un mācību priekšmetu programmas, kas sniegušas iespēju plašāk raudzīties uz pasauli un sevi tajā. Tādējādi darba autore izstrādāja profesionālās tālākizglītības programmas – “Kokizstrādājumu izgatavošana” un “Mājturība”, kas pēc apliecības par vispārējo pamatizglītību saņemšanas deva skolēniem iespējas turpināt mācības internātpamatskolā, iegūstot kvalifikāciju – galdnieks un mājkalpotājs, sagatavojot patstāvīgai, nepārtrauktai dzīvesdarbībai (skat. 4.pielikumu).

Dzīvesdarbības prasmju apguve ir paredzēta arī mācību priekšmetu programmu saturā. Vispirms, tā ir iekļauta mācību priekšmetu programmu uzdevumos. Tie jāskata kopā ar izvirzītajiem mērķiem, jo mācību programmu uzdevumi atspoguļo mērķu izpildes plānojumu noteiktā izglītības posmā. Pēc tam, kad noteikti programmu uzdevumi, veic satura un mācību metožu atlasīšanu. Tādēļ par dzīvesdarbības prasmju apguves plānojumu mācību programmā var spriest jau pēc tās mērķiem un uzdevumiem.

Mācību programmās definētais mērķis un uzdevumi pārsvarā ietver gribas īpašību attīstīšanu, nevis dzīvesdarbības prasmju apguvi (skat. 3.tabulu), jo nav veikti pētījumi, kā reālajā pedagoģiskajā procesā dzīvesdarbības prasmes tiek pilnveidotas.

3.tabula. Mācību priekšmetu paraugprogrammu saturs un dzīvesdarbības prasmes

Mācību priekšmeta programma	Gribas īpašība	Dzīvesdarbības prasme
Latviešu valoda	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Kritiskā domāšana • Sadarbības prasmes
Literatūra	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Radošums 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Kritiskā domāšana • Sadarbības prasmes • IT prasmes
Mūzika	<ul style="list-style-type: none"> • Radošums • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sadarbības prasmes • Kritiskā domāšana
Vizuālā māksla	<ul style="list-style-type: none"> • Radošums • Atbildība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Kritiskā domāšana

	<ul style="list-style-type: none"> • Mērķtiecība 	
Matemātika	<ul style="list-style-type: none"> • Problēmu risināšana • Pašnoteikšanās 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Kritiskā domāšana • Sadarbības prasmes
Bioloģija	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sadarbības prasmes • Lēmumu pieņemšana
Latvijas un pasaules vēsture	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • IT prasmes • Lēmumu pieņemšana • Kritiskā domāšana
Ķīmija	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Problēmu risināšana • Kritiskā domāšana • Sadarbība
Anģļu valoda	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • Sadarbības prasmes • Lēmumu pieņemšana • Problēmu risināšana • Kritiskā domāšana
Fizika	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Problēmu risināšana • Sadarbības prasmes • IT prasmes
Ģeogrāfija	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Sadarbības prasmes • Problēmu risināšana
Mājturība un tehnoloģijas	<ul style="list-style-type: none"> • Mērķtiecība • Atbildība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Sadarbības prasmes • Problēmu risināšana • Kritiskā domāšana
Sports	<ul style="list-style-type: none"> • Atbildība • Mērķtiecība 	<ul style="list-style-type: none"> • Lēmumu pieņemšana • Sadarbības prasmes

Kā piemēru var minēt matemātikas, ķīmijas un bioloģijas programmu uzdevumus, kuri paredz plānot saskarsmes spēju attīstību, paškontroles un pašdisciplīnas prasmju, prasmju strādāt ar dažādiem informācijas avotiem, prasmju strādāt grupā un individuāli. Tomēr reālajā dzīvē pedagoģiskajā procesā, par to liecina arī respondentu anketēšanā iegūtie dati, bieži vien skolotāji neakcentē šo prasmju apguves nozīmīgumu, kā arī skolās nav nodrošināta iespēja minētās prasmes apgūt reālā darbībā.

Pedagoģiskajā procesā patstāvība nozīmē pusaudžu patstāvīgu rīcības plānu izstrādes prasmes un iemaņu veidošanu, prasmi uzdevuma izvēršanā un realizācijā, dot atbildi uz jautājumiem “kas?”, “kāpēc?” un “kā?”, prasme adekvāti izpildīt darbības, atrast līdzekli to veikšanā. Tas nozīmē, ka pedagoģiskajā procesā veidojamas pusaudžiem ne tikai noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī iespēju personīgas darbības pieredzes iegūšanai (Rubene, 2008).

Svarīgu vietu skolēna dzīvē ieņem arī vienaudžu sabiedrība. Mijdarbība ar sava vecuma cilvēkiem dzīvesdarbības prasmju apgūvē šajā vecumā pilda veselu virkni svarīgu funkciju:

- vienaudžu sabiedrībā katrs tās loceklis realizē emocionālā kontakta vajadzības, veidojot piederības, draudzības un mīlestības izjūtas, prasme uztvert informāciju;
- vienaudžu sabiedrība ir vieta, kur tiek organizēta kopdarbība un apgūtas uzvedības normas, prasme nodot un saņemt informāciju;
- vienaudži ir savstarpējās informācijas avots, prasme nodot informāciju (Rubene, 2008).

Pusaudžu – jauniešu vecumā vienaudžu sabiedrību nosacīti var sadalīt organizētā un neorganizētā sabiedrībā. Organizēto sabiedrību veido skolas klases, grupas un pulciņi. Neorganizēto sabiedrību veido stihiskas grupas pēc kopējām interesēm. Parasti skolēnu dzīve norisinās abās šajās vienaudžu grupās. Svarīgākā organizētā grupa šajā vecumā ir skolas klase vai mācību grupa kādā citā mācību iestādē. Liela nozīme tiek piešķirta emocionāli personiskām attiecībām – klases saliedētībai, draudzībai starp tās locekļiem. Otrajā plānā ir lietišķās attiecības, grupas darbības vērtējumi, saturs un kvalitāte. Šajā periodā notiek visu klases locekļu skaidra diferencēšana pēc emocionālās pievilcības. Pirmajā vietā izvirzās tās personības īpašības, kuras nodrošina skolēnam efektīvas savstarpējās attiecības: godīgums, labsirdība, atsaucība u. c., otrajā vietā ir intelektuālais, bet trešajā – gribas un lietišķās īpašības (Rubene, 2008).

Pusaudzis meklē risinājumu šajā situācijā, atrodot savam pašvērtējumam atbalstu apkārtējos. Parasti pusaudzis atrod grupu, kuras pašvērtējums atbilst viņam vai ir zemāks. Šādā vidē pusaudzi ciena, viņš iegūst komforta izjūtu no piederības grupai. Saskarsme ar vienaudžiem kļūst par darbības veidu, kas tālāk pilnveido un attīsta pusaudzi. Īpaša nozīme ir grupai, ar kuru viņš sevi identificē, jo tā nosaka jaunieša uzvedību. Referentā grupa ir sociāla kopa, kurai pusaudzis jūtas piederīgs, kura tieši vai netieši ietekmē cilvēku un viņa uzvedību (piemēram, ģimene, darba kolektīvs, skola) un kuras normas, vērtības un uzskati viņam un arī šai kopai (grupai) ir nozīmīgi (Rubene, 2008).

Saskarsme ar vienaudžiem internātpamatskolā ir būtiska, jo jaunākam pusaudzim ir nepieciešami draugi. To trūkums var radīt depresiju, tādēļ būtu jārespektē šī vajadzība. Tomēr arī vajadzība pēc draugiem ir ļoti individuāla. Vienam pusaudzim pilnīgi pietiek ar 2 - 3 noturīgiem draugiem, citiem šī vajadzība ir izteiktāka. Biežāk viņš draudzējas ar sava dzimuma pārstāvjiem. Piederība grupai ir ļoti būtiska pusaudža vajadzība (Rubene, 2008).

Tādējādi internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā tiek radīti tādi apstākļi un mikrovide, kurā pusaudži paši tiecas pēc darbības, no kuras ir atkarīga viņu tālākā attīstība. Tas nozīmē, ka skolotājam nepieciešams zināt pusaudžu motīvus, pieredzi un spējas, lai pusaudži apzinīgi realizētu mācīšanos, tas ir, patstāvīgi un radoši izvirzītu mērķus, kuri izmaina viņu pašrealizējošo dzīvesdarbību. Respektīvi, izmantojot piedāvātās mācību iespējas, skolēns attīsta savas mācīšanās spējas, darbojas savās interesēs, lai uzlabotu savas dzīves kvalitāti (Geertsma, Barry, Hake, 2004).

Pirmais pašregulētas mācīšanās nosacījums ir skolēna skatījums uz tām kā uz personiski nozīmīgu darbību, t.i., skolēns ir pašmotivēts mācīties, nevis impulss mācībām ir ārēji izvirzīto prasību veicināts. Pašregulēta mācīšanās pamatojas skolēna patstāvīgā mācīšanās mērķu izvirzīšanā, kas vienlaikus ir arī dzīvesdarbības mērķi. Tie ir gan tuvie, ar šodienas darbības perspektīvu, gan tālie – ar nākotni saistītie mērķi.

Pašregulētā mācību procesā nozīmīga ir sava individuālā mācību plāna izstrādāšana. Tas nozīmē skolēna paša izstrādātu paņēmieni kopumu, kas dod iespēju apgūt nepieciešamo mācību saturu efektīvā veidā (skat. 5.pielikumu).

Pašregulēta mācīšanās ietver arī prasību pēc mācību procesa patstāvīgas izvērtēšanas. Patstāvīga izvērtēšana nozīmē mācību procesa kritisku analizēšanu un vērtēšanu, lai apzinātu gan savus mācību sasniegumus, gan iespējamās kļūdas. Pašvērtējums ļauj saskatīt personiskās mācīšanās nākotnes perspektīvas, izvirzīt jaunus mērķus (skat. 6. un 7.pielikumu). Turklāt tieši mācīšanās procesa, nevis rezultātu vērtēšana ir saistāma ar pašnoteiktu mācību būtību.

Kā viens no risinājumiem ir skolas vadības un skolotāju radoša attieksme un pieeja saistībā ar dzīvesdarbības prasmju apguves procesu internātpamatskolā - īstenojama kā starppriekšmetu tēma, iekļaujot to esošo mācību priekšmetu saturā, dodot iespēju attīstīt skolēnu analītiskās domāšanas un problēmu risināšanas prasmes, kā arī bagātinot mācību saturu.

Skolotāja pozīcija darbības organizēšanā ir viens no svarīgākajiem audzināšanas līdzekļiem. Skolotājs sadarbībā bagātina skolēna vajadzības un skolēns bagātina pats sevi. Divu audzināšanas darbības subjektu – skolotāja un skolēna – darbības priekšmets ir atšķirīgs. Skolēns jebkurā darbībā, pārveidojot konkrētās darbības priekšmetu, atklāj jaunas sakarības, atklāj un iepazīst sevi, pilnveido zināšanas, prasmes un vērtības. Skolotājam sadarbībā galvenais ir palīdzēt, atbalstīt skolēnu, mācīt skolēnam pašam veikt jebkuru darbu, kas pārveido viņa vajadzības. Tātad skolotājs sadarbībā bagātina

skolēna vajadzības, skolēns bagātina pats sevi. Sadarbībā pilnveidojas abu subjektu – skolotāja un skolēna – pašapziņa (Špona, 2006).

Pedagoģiskās sadarbības ideju Amonašvili formulēja sekojoši: pedagoģiskā sadarbības ideja ir veidot skolēnu kā mūsu (skolotāju, pieaugušo, vecāku) brīvprātīgu ieinteresētu līdzgaitnieku, sadarbības partneri, vienādi domājošu, kā arī veidot skolēnu par līdzvērtīgu pedagoģiskā procesa dalībnieku, atbildīgu par šo procesu un šī procesa rezultātiem (Амонашвили, 1996).

Skolēnu un pieaugušo sadarbība ir nozīmīga pusaudža vecumā, jo neviens nav izaudzis bez pieaugušā parauga.

Lai konkrēti izpētītu pedagoģisko mijdarbību, nepieciešams īstenot sociāli psiholoģisko situāciju analīzi. Mijiedarbojas divas puses – skolotājs un skolēns. Pedagoģiskās mijdarbības sistēmā ietilpst arī trešā daļa – vecāki (ģimene). Jāņem vērā arī nereglamentētā ārpuskolas saskarsme un sociālā vide (Андреева, 1980).

Skolotāja – skolēna mijdarbībai pedagoģiskajā procesā ir īpaša nozīme. Skolotājs ikdienas kopējā darbā ir paraugs. Paraugšs ir īpašs dzīves darbības modelis, kas kalpo kā uzskatāms apstiprinājums, konkretizējums idejām, īpašībām, uzvedības normām, ko mācām vai vēlamies ieaudzināt skolēnos (Špona, 2006).

Skolēna – skolotāja attiecības ir pamats jaunu zināšanu, kā arī svarīgu praksē pielietojamu iemaņu apgūšanai. Pedagoģiskajā procesā līdz ar mijiedarbību, svarīgas ir arī pedagoģiskās formas. Pedagoģiskajā procesā ir vēlams ieviest tādas mijdarbības pašorganizācijas formas, kas nodrošinātu skolotāju subjekta pozīciju un skolotāju subjekta attiecību veicinošu vidi (Акопова, 2006).

Mācību procesā nostiprinās horizontālās attiecības kā demokrātisma un humāna mācību procesa pazīme, skolēna kā mācību subjekta pozīcijas izpratne no līdztiesīgas līdzdalības pāraug komandas fenomenā, kas skolotāja un skolēna sadarbībā rada mācību procesu, izmantojot subjektu dažādās potences kā prioritātes un apmainoties vērtībām.

Skolotāja – skolēna mijdarbībai ir noteicošā loma mācību procesa veiksmīgā norisē un veiksmīga mijdarbība no skolotāja prasa labas komunikatīvās prasmes, zināšanas psiholoģijā spēju modelēt attiecības un paredzēt iespējamus rezultātus, redzēt soli uz priekšu. Šāda sadarbība ir humāna mācību procesa iezīme. Skolotāja – skolēna darbošanās kā līdztiesīgiem sadarbības partneriem bagātina skolēnu. Šajā sadarbībā skolotājs ir pozitīvais piemērs un tādejādi ar savu darbību var skolēnu motivēt uz mērķtiecīgām un pozitīvām pārmaiņām skolēna uzvedībā.

Audzināšanas process internātpamatskolā iekļaujas pedagoģiskajā procesā, jo audzinošas un izglītojošas funkcijas veic visi skolas darbinieki. Audzināšana ir sociāli nozīmīga un pedagoģiski pamatota, mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēku sadarbības procesu harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai. Audzināšanas saturs ir attieksmju veidošanās, bet nozīmīgākais audzināšanas līdzeklis ir cilvēku mijdarbība līdztiesīgā subjektu sadarbībā un saskarsmē (Špona, 2001). Tādējādi mācības kļūst par audzināšanas procesa sastāvdaļu. Mācību saturs ir audzināšanas līdzeklis, kura rezultātā veidojas skolēnu vērtību un attieksmju sistēma, kas ir viens no audzināšanas pamatmērķiem. Pusaudžu dzīvesdarbībā skolā nozīmīga ir klases audzinātāja darbība (Špona, Čamane, 2009). Audzināšanas process internātpamatskolā nepastāv atsevišķi, bet attiecībā uz dzīvesdarbības prasmju apguvi iekļaujas pedagoģiskajā procesā. Kopējā audzināšanas darbība internātpamatskolā vēršama uz to, lai skolēnam būtu visaptveroša izpratne par vērtībām un veidotos kritiski vērtējoša attieksme un atbildība par savu rīcību.

Internātpamatskolā skolotājs skolēnam ļauj kļūt par „sava likteņa noteicēju”, patiesi iemāca mīlēt dzīvi un saskatīt to citā gaismā. Tas ir grūts un atbildīgs darbs, bet skolā strādā radoši un dvēseliski skolotāji, kas apzinās to, cik trausls „zieds” ir viņu rokās, cik smaga pieredze caurvijas viņu bērnībai un cik daudz piepūles jāsniedz, lai tas izaugtu par labu cilvēku.

Rūpējoties par skolēna iekļaušanos sabiedrībā, Tilžas internātpamatskolā liela nozīme tiek pievērsta patriotiskajai audzināšanai – tiek rīkoti dažādi konkursi, praktiskas nodarbības, jo audzinošais darbs pārsvarā balstās uz skolotājiem (mācību priekšmetu skolotāji, internāta skolotāji, individuālo nodarbību un fakultatīvo nodarbību skolotāji) un darbiniekiem. Balstoties uz pedagoģiskās darbības pieredzi, ir secināts, ka arī darbiniekiem (naktsauklītēm, apkopējām u.c.) internātpamatskolā ir nepieciešams iegūt zināšanas pedagoģijā un psiholoģijā, jo arī minētie darbinieki veic audzināšanas darbu.

Skolotāja ētiskā pārlicība nosaka viņa attieksmi pret skolēnu kā cilvēcisku būtni, pret saskarsmi kā līdzvērtīgu partneru komunikāciju un atbildību par sadarbības vides veidošanu pedagoģiskajā procesā (Dauge, 1928; Freire, 1985; Nucci, 2001). Tiek uzskatīts, ka attiecībām starp skolēnu un skolotāju ir centrālā loma bērna kognitīvajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā (Špona, 2004). Internātpamatskolā attiecības starp skolēnu un internāta skolotāju ir ļoti būtiskas – tās ir nepieciešams balstīt uz vienojošiem nosacījumiem.

Audzināšanu, skolēnu darbību, skolotāja skolēna mijattiecības ir svarīgi balstīt uz pozitīvām emocijām, kas sekmē skolēnos dziļu attieksmu veidošanos pret sevi un citiem cilvēkiem; labestība, skaistuma izjūta, darba mīlestība, savstarpēja cieņa un atbalsts (Frīdmanis, Volkovs, 1988). Pedagoģiskais pētījums internātpamatskolā liecina, ka panākumus dzīvē sasniedz cilvēki nevis vieni paši, bet ar līdzcilvēku palīdzību (skat. 14.pielikumu – 3.intervija), kuri apzinās kopējā un individuālā labuma vērtību. Katras veiksmes pamatā ir gudrs iedvesmotājs. Līdzās katram lielam panākumam atrodas gādīgi cilvēki, kuri uzmundrina, atbalsta, palīdz. Pacelšanās līdz kopīgām vērtībām ir izaicinoša un grūta. Ielūkoties sevī, lūgt palīdzību vai pieņemt palīdzību var būt riskanti. Saņemt var dodot un sevi disciplinējot, tātad savstarpējai bagātināšanās darbībai ir svarīga nozīme internātpamatskolas attieksmju audzināšanas procesā.

Tādējādi internātpamatskolas atšķiras no pamatskolām lielā mērā ar to, ka internātpamatskolā skolēns pavada ļoti lielu laiku, un audzināšanas procesā iesaistās viss skolas kolektīvs.

Latvijas skolās tika veikts pētījums „Veselību visiem jauniešiem Latvijā” (1990). Iegūtie dati liecināja, ka tikai 7-10% skolēnu ir pilnībā fiziski veseli. 32% skolēnu atzina, ka nejūtas laimīgi (2% domāja, ka ir nelaimīgi), bet 10-12% skolēnu bija novērojamas depresijas pazīmes. Savukārt 31% skolēnu nepatika vai ļoti nepatika skola, 52% skolēnu izjuta bailes no skolotājiem. Visi šie rezultāti liecina, ka arī Latvijas skolās ievērojamam skaitam skolēnu ir visai izteiktas grūtības piemēroties apkārt notiekošajam (Lasmāne, 2012).

Adaptācijas traucējumi internātpamatskolā var izpausties dažādu seku veidā – kā agresivitāte, bēgšana no skolas vai mājām, enurēze vai citu hronisku slimību saasināšanās, neatbilstoši mācību sasniegumi, nespēja koncentrēties darbam u.c. Tādējādi mācību gada sākumā internātskolā tiek rīkots Adaptācijas mēnesis, tas notiek katru gadu. Adaptācijas mēnesis ir veids, kā veidot labu pamatu visam turpmākajam darbam klasē. Šajā laikā skolēni jaunpienācējam izskaidro un pārējiem atgādina un nostiprina izpratni par pašu būtiskāko skolā – par kārtību, kādu skola sagaida no skolēniem. Adaptācijas mēnesī internāta skolotājam ir plašas iespējas pārrunāt gan iekšējās kārtības noteikumus, gan apgūt dzīvesdarbības prasmes, kas bieži vien ir vāji apgūtas, iepazīstināt ar skolas tradīcijām, iekļaut jaunpienācēju kolektīvā. Internāta skolotājs var gan atbalstīt skolēnus viņu vēlmē sadraudzēties, gan palīdzēt iepazīt labāk citam citu un sevi kopīgā darbībā, gan rosināt diskusijas par savstarpējo sadarbību stundās un ārpusstundu nodarbībās, kā arī

iesaistīt skolēnus citās svarīgās, dzīvesdarbības prasmes izkopjošās un attīstošās darbībās.

Mēs skolotājiem uzdotu jautājumu: kādu skolēnu viņš vēlas redzēt savā klasē? Lielākā daļa skolotāju apraksta tādu skolēnu, kam jau piemīt minētās dzīvesdarbības prasmes, skolēni ir emocionāli bagātāki. Tomēr internātpamatskolas skolotāji saskaras ir pretēju pieredzi – skolā bieži vien skolēns tiek nogādāts pret paša gribu – vecākiem atņemtas aizgādības tiesības, lieto alkoholu, nav nepieciešamo apstākļu (trūcīga ģimene), arī pats skolēns pirms tam ir klaiņojis, nav apmeklējis skolu. Šādi skolēni ir noskaņoti ļoti agresīvi, ir dusmīgi uz visiem. Internāta skolotājam ir prasme atrast individuālu pieeju – palīdzēt attīstīt skolēna talantus, novērst agresivitāti. Reālā pedagogiskā pieredze, strādājot internātpamatskolā, norāda, ka vairākums gadījumos pirms ievietošanas internātskolā skolēnam ir negatīva dzīvesdarbības pieredze. Šādā gadījumā bieži vien skolēni nav gatavi uzņemties atbildību, nav apguvuši savas dzīves kārtības uzturēšanas, sevī apkalpošanas un dzīves eksistenciālās prasmes. Tātad ir nepieciešams radīt jaunas darba metodes skolēnu un skolotāju mijdarbībā, izglītība internātpamatskolā ir arī sociālās pieredzes apguve (Andersone, 2004) un bērni uzzina, kas viņi ir, kādas ir viņu spējas un iespējas, tā attīsta cilvēku savstarpējo attiecību prasmes un gūst pamatzināšanas un pamatprasmes visplašākajā spektrā arī kārtības uzturēšanā, sevī apkalpošanās un dzīves eksistenciālo prasmju nodrošināšanas attīstībā.

Internātpamatskolā internāta skolotājs ir tas, kas veido skolēna un skolotāja audzinātāju komandu. Viņa uzdevums ir efektīvi organizēt darbu un vadīt to atbilstoši mainīgajiem apstākļiem. Internāta skolotājs ikdienā veic daudzveidīgas funkcijas: organizators, atbalstītājs, padomdevējs, novērtētājs.

Arī internāta skolotāja viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir palīdzēt skolēniem mācīšanās procesā, tas ir, vakarmācību darbā. Tieši atbalstīt, palīdzēt, nevis dot gatavas zināšanas. Tāpēc aizvien vairāk tiek uzsvērtā nepieciešamība pilnveidot skolotāju profesionālo sagatavotību. To raksturo skolotāja spēja uztvert savu priekšmetu kā mācīšanas objektu. S.E.Fjelds apgalvo, „ka skolotāja didaktiskās zināšanas spēj aizvietot pamatzināšanas konkrētajā priekšmetā” (Fjelds, 1998, 20).

Skolotājs ir tā dzīvā saikne starp paaudzēm, kas nodrošina bērniem un jauniešiem uz nākotni vērstu, progresīvu ideju apguvi. Ikviens skolotājs ir audzinātājs. Mūsdienu misiju skolotājs realizē tikai tajos gadījumos, ja katram skolēnam tiek nodrošināta iespēja apgūt daudzveidīgo sabiedriskās uzvedības un darbības pieredzi un pieņemt to kā savu iekšēju vajadzību, nepieciešamību (Špona, 2001).

Ņemot vērā, ka skolotājs ir skolēna uzticības persona, būtu vēlams, lai viņa atbalstu saņemtu ikviens.

Paraugšs ir īpašs dzīvesdarbības modelis, kas kalpo kā uzskatāms apstiprinājums, konkretizējums idejām, īpašībām, uzvedības normām, ko mācām vai vēlamies ieaudzināt skolēnos (Špona, 2004). Normu izpratnei, apgūto paradumu apzināšanās pakāpei, patstāvībai lēmumu pieņemšanā ir fundamentāla nozīme audzināšanā, kas nav iedomājama bez paraugu atdarināšanas. Tas ir prasmju pārmantojamības pamats.

Internāta skolotājiem ir nepieciešams apgūt prasmi strādāt, pirmkārt, pašiem ar savām emocionālajām, mentālajām un garīgajām problēmām – jo, kas nav spējīgs palīdzēt pats sev, nespēs adekvāti palīdzēt citam un būt iedvesmotājs.

Mūsu internāta skolotāja darba sistēma veidojas tā, lai tā veicinātu skolēnu personības attīstību. Šāds uzskats valda humānpedagoģijā, liekams kā akcents pedagoģiskā procesa organizācijas pamatā internātpamatskolā (skat. 2.2.nodaļu), bet pedagoģiskā pieredze atklāja, ka ir skolotāji, kas ar grūtībām pieņem jaunas atziņas.

Pieredze atklāj, ka bieži vien, iestājoties internātpamatskolā, pusaudzim ir nesaskaņas ar klases biedriem, skolotājiem un skolas darbiniekiem, ir grūti iekļauties savā klasē, ievērot vispārpieņemtas uzvedības normas. To pētījumos secinājusi arī D.Nīmante (Nīmante, 2007), ka parasti skolēniem trūkst patstāvības lēmumu pieņemšanā. Tā cēlonis meklējams ģimenē, izvēlētajās audzināšanas metodēs. Vecāku neuzmanība pret bērniem un audzināšanas prasmes tiešā veidā pastiprina skolēna socializācijas problēmas. Tas visbiežāk novērojams pusaudžu vecumā, laikā, kad skolēni vēlas būt pieauguši, bet vēl ir pietiekami atkarīgi no vecāku rūpēm (tieši 6., 7.klasē).

Internāta skolotājiem nepieciešams ļoti rūpīgi izplānot pedagoģisko procesu, uzklaut skolēnu viedokļus un apkopojot audzināšanas sistēmas pašvērtējumus (mērķi, uzdevumi, klases stundu tematika, brīvā laika organizēšana utt.), jo nereti internāta skolotājs aizstāj skolēnam vecākus. Jāpievēršas arī gluži praktisku darbību apguvei – sevis apkalpošanas pramju un dzīves eksistenciālo prasmju nodrošināšanu, piemēram, kārtības uzturēšana mikro un mezo vidē, darbs ar automātisko veļas mašīnu, ēdiena gatavošana, izmantojot dažādas modernas ierīces, finanšu pratība, galda klāšana un galda kultūra. Ļoti būtiska tālākai dzīvesdarbībai ir tā „bagāža”, ko internāta skolotājs spēj iedot līdzī savam skolēnam. Vadoties no personīgās pieredzes, darba autore var teikt, ka internātpamatskolā var strādāt tikai tāds skolotājs, kuram skolotāja darbs ir ne tikai materiālā labuma gūšanas process (darba alga), bet gan ir sirds aicinājums.

Internātpamatskolā skolēni izglītojas ne tikai mācību stundās, bet arī vakarmācībās ar internāta skolotāja atbalstu. Vakarmācībās skolēni var brīvi izvēlēties darbības procesus un līdzekļus, gūst ierosmi pašizglītbai un pašdarbībai ārpus mācību stundām skolā un ārpus tās, papildinot un padziļinot mācību stundās apgūtās zināšanas un pieredzi un izvirzīt jaunus mērķus. Kā vienu no veidiem, kā veicināt dzīvesdarbības prasmju apguvi, internāta skolotājs skolēniem Tilžas internātpamatskolā piedāvā vakarmācību laikā šādas nodarbības:

- Rakstu – runas attīstība (CV, motivācijas vēstule, prezentēšanas prasmes utt.).

Skolēni attīsta savas runāšanas prasmes latviešu valodā: runas kultūru, klausīšanās kultūru, cieņu pret vārdu, apzinīgu attieksmi pret savu valodu, spēju analizēt, vērot, salīdzināt, intereses un cieņas pret dzimto valodu un valsts valodu audzināšana.

- Garīgās dzīves nodarbības.

Tās ir bērnu dvēseles bagātināšanas stundas, skaistuma izjūtu ieaudzināšanas, tiekšanās pēc pašizpratnes un pašattīstības, līdzietības, atbildības par savām domām un rīcību, rūpes par citiem un nodarbības par cilvēciskām attiecībām.

- Saskarsmes nodarbības.

Veicināta skolēna motivācija, patstāvība, mērķtiecība un atbildība, prasme dzīvot starp cilvēkiem, gūstot labumu kā sev, tā arī citiem: mīlestība pret tuvāko, pienākums un atbildība, rūpes, sirdsapziņa, patiesīgums, cieņa, līdzietība, prieks, sadarbība.

- Iztēles nodarbības.

Šajās nodarbībās skolēni mācās secināt, pieņemt lēmumus, attīstīt savu intelektu, ar kura palīdzību cilvēks kļūst ne tikai gudrs, bet arī atbildīgs par savām domām un darbību, iejūtīgs, aktīvs.

- Humānas attieksmes pret apkārtējo pasauli attīstošās nodarbības.

Pamatā šajās nodarbībās māca skolēniem attieksmi pret sevi uncitiem, būt žēlsirdīgiem, vēlēties iepriecināt cilvēkus, vērtēt, un pārdzīvot notiekošo dabā, pasaulē, mācīt redzēt un radīt skaisto, darīt labus darbus. Visās nodarbībās sekmē latviešu un mazākumtautību skolēnu sadarbību, attīstīt sevi kā personību, integrēties un kļūt par labiem pilsoņiem.

- Darba prasmju apgūšanas nodarbības.

Tiek mācītas praktiskas, dzīvei nepieciešamas dzīvesdarbības prasmes – galda klāšana, ēdienu gatavošana, darbošanās ar modernām virtuves ierīcēm, drēbju pārsūšana un pielāgošana ikdienas vajadzībām u.c. Šīs prasmes ir nozīmīgas dzīves eksistenciālo prasmju nodrošināšanai.

Ļoti nozīmīga audzinoša loma ir arī klases vakariem, kad kopīgi cep piparkūkas, pankūkas, kartupeļus, gādā viens otram pašgatavotu pārsteigumu un kopīgi veido ģimeniskuma izjūtu, radot sev apkārt mājīgu gaisotni.

Internāta skolotāji rosina skolēnus saskatīt un uzstādīt ilglaicīgus mērķus. Ilglaicīgie mērķi veido savas dzīves kārtības un pašapkalpošanās prasmju pamatu. Definēt ilglaicīgos mērķus nozīmē saprast, kādu skolēns vēlas redzēt sevi, kad viņš ir kļuvis pieaudzis. Piemēram, lai viņš ir veiksmīgs problēmu risinātājs, gādīgs, prot uzņemties atbildību, ir godīgs, atklāts, strādīgs, prot priecāties par darba procesu un produktu. Skolēnu vecāki bieži vien netiek galā ar ikdienas mērķiem, piemēram, lai bērns ātri paēstu, lai ātri saģērbtos, tūlīt izpildītu visas vecāku prasības. Vecāku neiecietīgā reakcija īslaicīgo mērķu sasniegšanā nereti kavē ilglaicīgo mērķu sasniegšanu. Internāta skolotāji ir sirdsgudri disciplinētāji, jo efektīva disciplinēšana ir prasme saredzēt īstermiņa mērķos iespēju sniegt ieguldījumu ilglaicīgo mērķu sasniegšanā.

Drošs emocionālais kontakts internāta skolotājam ar skolēnu veicina īstermiņa mērķu sasniegšanu un māca ilgtermiņa mērķu vērtības. Veidot emocionāli drošas un sirsnīgas attiecības ar skolēnu nozīmē izrādīt savu uzmanību un pieķeršanos gan fiziski - ar samīļošanu, gan verbāli - paust savu mīlestību ar vārdiem. Cieņa pret skolēna vajadzībām un spēja paskatīties uz situāciju no bērna skatu punkta veicina internāta skolotāja un skolēns drošu savstarpējo uzticēšanos un veiksmīgu attiecību veidošanos. Minēto apliecina 1.2.2.nodaļā konstatētais, ka skolēnam tiek dota iespēja brīvi pašrealizēties, izglītojoši līdzekļi tiek izvēlēti atbilstoši skolēnu spējām.

Skolotāja sadarbība ar skolēnu māca domāt un risināt konfliktus patstāvīgi un nevardarbīgi. Kopīgi darbi - izbraukumi, skolēnu ierosinātas aktivitātes, labo darbu brīži, palīdzot pagasta senioriem, vientuļajiem cilvēkiem, veicina sadarbības un ģimenisku attiecību veicināšanu internātpamatskolā.

Izpratne par katra skolēna attīstību palīdz internāta skolotājam atrast atbilstošāko veidu, kā reaģēt uz skolēna uzvedību, kā nodrošināt atbilstošu atbalstu un struktūru.

Problēmas apzināšanās palīdz izveidot atbilstošas un iedarbīgas atbildes reakcijas visdažādākajās dzīves situācijās. Pildot dažāda veida praktiskos uzdevumus, internāta skolotājam ir iespēja vingrināties novērtēt problēmas cēloņus un rast risinājumu situācijās, izmantojot pozitīvās audzināšanas principus.

Tādējādi tieši internāta skolotājs ir tā persona, kas palīdz skolēnam apgūt gan savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes, gan sevis apkalpošanas prasmes, gan arī dzīves eksistenciālās prasmes.

Ar jēdzienu “ārpusstundu darbs” internātpamatskolā saprotam klases audzinātāja un priekšmetu skolotāju organizēto skolēnu radošo darbību, kas sekmē skolēnu zināšanu, prasmju un attieksmju paplašināšanu un padziļināšanu viņus interesējošā dzīvesdarbības procesā.

Ārpusstundu darbā skolēniem tiek uzticēti dažādi uzdevumi un sistemātiski pienākumi, kuru veikšanai nepieciešama aktīva darbība ar noteiktu gribas piepūli. Īpaši aktuāli tas ir internātpamatskolas skolēniem, kuru vecākiem bieži vien nav līdzekļu, lai savam bērnam nodrošinātu apmaksātu interešu izglītības nodarbību apmeklējumu, tāpēc ārpusstundu darbs dod lieliskas iespējas skolēniem interesanti un lietderīgi pavadīt savu brīvo laiku.

Lai skolotāja daudzveidīgais darbs dotu labus rezultātus, viņam veidojamas ciešākas saiknes starp mācību stundu, ārpusstundu darbu un audzināšanas procesa saturu.

Interešu nodarbības internātpamatskolā ir organizētas tā, lai tās aptvertu pēc iespējas dažādus programmu veidus (kultūras – „Skolas avīze”, teātra nodarbības u.c., sporta – vieglatlētika, basketbols u.c., informācijas tehnoloģiju – datornodarbības u.c.). Svarīgi ir rosināt pusaudžus izteikt savu viedokli, kādus darbības veidus vēlētos organizēt klasē vai skolā, dot iespēju patstāvīgi sagatavot un plānot pasākuma norisi.

Fakultatīvās, individuālās un grupu nodarbības internātpamatskolā aizstāj tās darbības, kuras, atradami mājās, pusaudzis apgūst ģimenē. Plānojot minētās nodarbības internātpamatskolā, ir būtiski ievērot, lai tās būtu pieejamas dažādām skolēnu grupām, lai skolēns gūtu iespēju pašrealizēties. Plānā tiek iekļautas nodarbības, lai skolēns veiksmīgāk sagatavotos tālākai dzīvesdarbībai (vērtībizglītība un saskarsme, mājsaimniecība (meitenēm), amatniecības prasmju apguve (zēniem)) – skat. 8.pielikumu.

Individuālās un grupu nodarbības ir svarīgas skolēna individuālo spēju attīstīšanā un pilnveidē (ārstnieciskā vingrošana, logopēdiskās nodarbības u.c.). Lai noteiktu, kāda palīdzība ir nepieciešama katram skolēnam, savstarpēji sadarboties skolas atbalsta personālam (sociālais pedagogs, psihologs, speciālais pedagogs, medmāsa, daktere, direktora vietniece audzināšanas darbā). Bieži vien ir gadījumi, ka vecāks pat nezina, ka viņa bērnam ir nepieciešama ārstnieciskā vingrošana, jo par to nav interesējies. Tādējādi

skolotājiem un darbiniekiem internātpamatskolā jāuzņemas liela atbildība un rūpes par skolēnu individuālo spēju un veselības nostiprināšanu.

Internātpamatskolas skolēniem ļoti “dārgs” ir brīvais laiks. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka tas ir izskaidrojams ar to, ka skolēni ir pieraduši lielāko daļu dienas pavadīt pēc noteikta dienas režīma, vadīties no internāta skolotāju norādījumiem. Brīvais laiks skolēnam ir svarīgs, taču viņš neprot to izplānot un bieži vien neizdara to, ko būtu vēlējies paveikt. Internāta skolotājs klases stundās aktualizē problēmas par brīvā laika organizēšanu, dodot iespēju skolēniem pašiem izpausties un izteikt savu viedokli (prāta vētras, ideju zirnekļi).

No minētā var secināt, ka, organizējot pedagoģisko procesu internātpamatskolā tā, lai skolēns varētu attīstīties par radošu, brīvu un mērķtiecīgu, patstāvīgu un atbildīgu personību, būtiska ir:

- darbības personīgā nozīmība;
- mērķtiecība;
- līdzdalība;
- pašvērtējums.

Analizējot iepriekš minēto, var secināt:

1. Pedagoģiskais process internātpamatskolā ietekmē pusaudžu dzīvesdarbību, ja tas dod iespēju darboties un uzkrāt dzīves pašpieredzi. Personīga pusaudža darbības un saskarsmes pieredze, gandarījums par personisko izaugsmi – pusaudža dzīvesdarbības pašrealizācijas pamats. Skolēns, patstāvīgi un mērķtiecīgi darbojoties, akcentējot sadarbību skolēns-skolēns, iegūst jaunu dzīvesdarbības pieredzi, kas veidojas no skolēna un skolēna personīgās pieredzes. Skolotājs kā sadarbības partneris.
2. Internātpamatskolas darbiniekiem nepieciešamas zināšanas pedagoģijā par internātpamatskolas pedagoģiskā procesa organizāciju un skolēnu vecumposmu īpatnībām internātpamatskolā.
3. Audzināšanas darbību internātpamatskolā nepieciešams virzīt uz to, lai skolēnam būtu visaptveroša izpratne par vērtībām un veidotos kritiski vērtējoša attieksme un atbildība par savu rīcību.
4. Skolēns ir savas darbības virzītājs. Komandas darbs, sadarbība, aktīva līdzdalība, patstāvība un radoša attieksme veicina skolēna sasniegumus.

Pamatojoties uz iepriekšējās nodaļās teorētiski pamatotajiem dzīvesdarbības prasmju apguves komponentiem, promocijas darba turpmākajā gaitā tiks veikta dzīvesdarbības prasmju pilnveides modeļa teorētiska konstruēšana un empīriska pārbaude.

Lai veicinātu skolēnu izpratni par to, cik nozīmīgi ir pielietot dzīvesdarbības prasmes dažādās ikdienas dzīves situācijās, tika izveidots teorētiski pamatots dzīvesdarbības prasmju pilnveides satura un procesa modelis.

Modelis ir teorētiska konstrukcija, kas palīdz izplānot didaktiskos procesus skolā un ārpus tās, konstruējot teorētisku informāciju par mācību un audzināšanas priekšnosacījumiem, iespējām un robežām (Gudjons, 2007).

Modelim pēc iespējas precīzāk jāatspoguļo mācību procesa saturs un īpašības (labāk darbosies praktiski) (Žogla, 2001).

Modeļa konstruēšana tika veikta pēc šāda plāna:

- modeļa izveides mērķi;
- realizācijas vide;
- modeļa saturs;
- modeļa process;
- rezultāts.

Izvirzot mērķi, uzdevumus un plānojot to sasniegšanas veidus, skolotājs vienlaikus orientējas uz skolēna vajadzībām, interesi un pieredzi, motivācijas un darbības nozīmi skolēnam.

Atbilstoši pedagoģiskajai darbībai īstenojas arī skolēna darbība – rodas emocionāls pārdzīvojums, uztvertā interaktīva refleksija sociālā mijdarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem, vienlaikus pilnveidojot arī dzīvesdarbības prasmes.

Kopīgā domāšanas procesā iesaistītajiem veidojas arī kopīgi mērķi un motīvi, vērtējums. Vienlaikus katram veidojas sava personiskā individuāla psiholoģiskā situācija ar savu dinamiku un individuālajiem jaunveidojumiem (Белоусова, 1997, 69).

Tādējādi darbības aspektam pedagoģiskā mijdarbībā atbilstošs ir sociālā konstruktīvisma skatījums uz jēgas konstruēšanu darbībā un sociālā mijdarbībā.

Tāpēc nozīmīga ir zināšanu, vērtību un normu konstruēšana sociālā mijdarbībā un dzīvesdarbības prasmju apguve, ko akcentē sociālais konstruktīvisms. Sociālā konstruktīvisma skatījumā jēgas konstruēšana ir tīša, aktīva, apzināta, konstruktīva darbība, sociāli koplietota izziņa, sarunu process starp visām iesaistītajām pusēm (Jonassen & Land, 2002). Problēmas, jautājuma risināšana no dažādām perspektīvām, dažādām pieredzēm ir nelineārs un daudzdimensionāls jēgas konstruēšanas process,

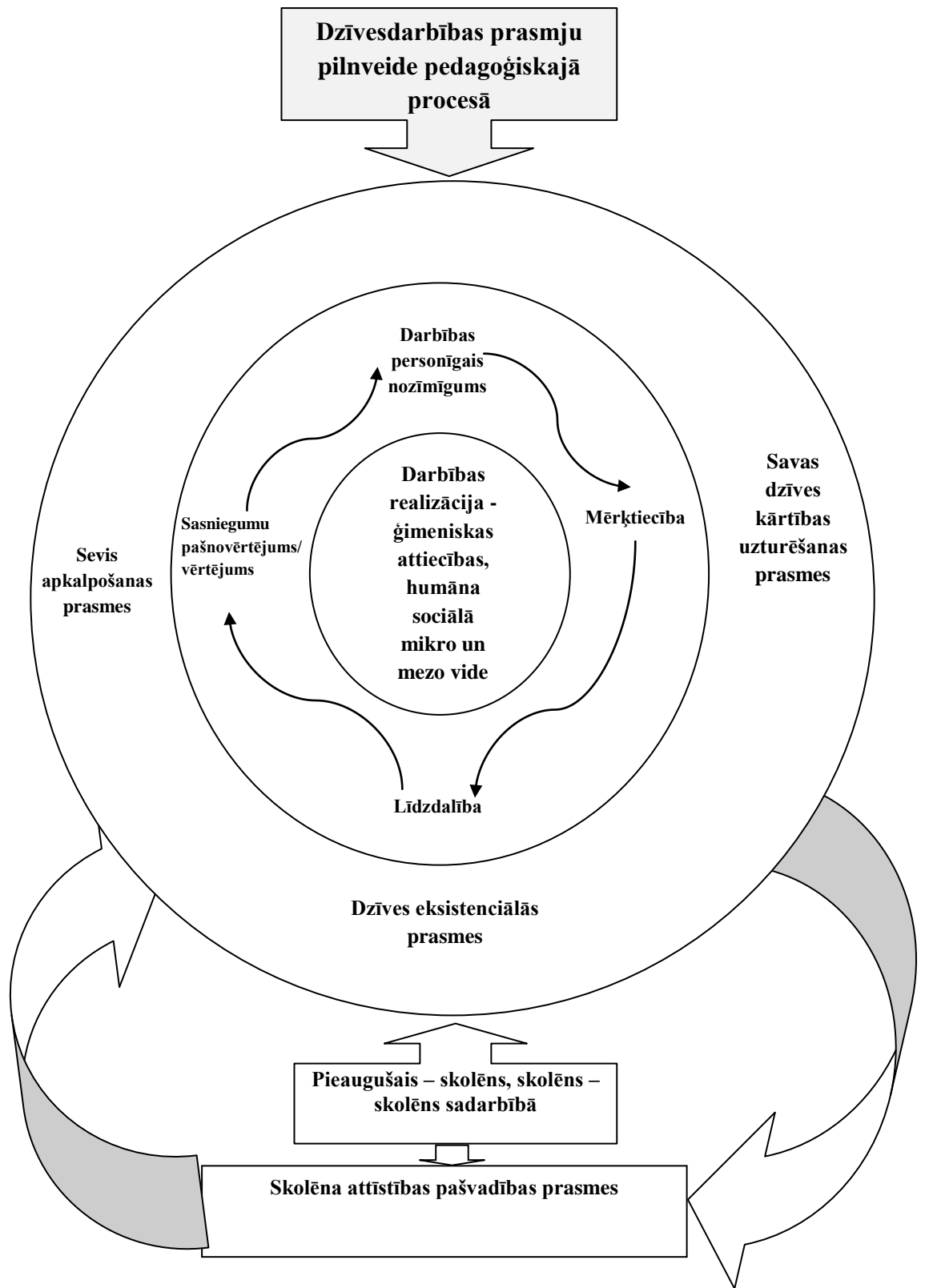
kurā iespējama viedokļu attīstība, iejušanās cita perspektīvā un savas pieredzes dekonstruēšana un jaunas pieredzes konstruēšana (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991; Tiļļa, 2005).

Cilvēkcentrēta pieeja humānas sabiedrības ideju galvenokārt saista ar katra indivīda kā garīgi bagātas personības attīstību, tās iekšējā potenciāla pašrealizāciju, balstoties uz tai piemītošām vajadzībām un spējām.

Tomēr sabiedrības un katra tās indivīda attīstībai aktuāla ir arī veiksmīga sadarbība ar citiem, atšķirīgu viedokļu uzklaušanās, to integrēšanas un konfliktu risināšanas prasmes.

Pusaudzīm nozīmīgi ir apmierināt savu kompetences vajadzību, justies nozīmīgam, uzklauštam, līdzdarboties, aizvien izteiktāka kļūst vajadzība iekļauties sabiedrībā un justies saprastam un pieņemtam, būt vienlīdzīgās attiecībās ar citiem (Фельдштейн, 1994). Intersubjektīvā procesā konstruēta personiskā dzīvesdarbība ietver semantisko līdzību ar citu vienaudžu un skolotāju personisko dzīvesdarbību, tādējādi apmierina vajadzību tikt pieņemtam, saprastam, būt kompetentam, uztvert vienaudzi kā sadarbības partneri. Refleksijā, meklējot kopīgas idejas un spriedumus ar citiem, iespējama cita saprašana un kopīgu sociālo vērtību izpratne. Pusaudžiem kopīga izpratne par dzīvesdarbības prasmēm, kas veidojas caur personisko līdzdalību, darbības procesu un līdzekļiem, pašvērtējumu, rīcības un uzvedības motīvu personisko jēgu, veido pamatu sadarbībai.

Pamatojoties uz nodaļā analizēto, promocijas darbā teorētiski konstruēts dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālais modelis. Dzīvesdarbības prasmju apguves modeļa izveides mērķis ir konstruēt dzīvesdarbības prasmju apguves faktoloģisko un procesuālo risinājumu, tā atbilstību internātpamatskolas pedagoģiskajam procesam, vadoties pēc izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem un nozīmīgākajām dzīvesdarbības prasmēm (skat. 5.attēlu).



5.attēls. Dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālais modelis

Modeļa saturs balstās uz hipotēzes pieņēmumiem – dzīvesdarbības prasmju pilnveide tiek konstruēta, ietverot sev nozīmīgas darbības aktualizāciju, patstāvības, atbildības, sadarbības un pašattīstības vadības prasmes, mērķa izvirzīšanu. Respektējot skolēnu kā subjektu, pedagogs ierosina kopā darbības realizāciju, rada humānu pedagoģisko vidi, balstoties uz savu iepriekšējo dzīvesdarbības pieredzi.

Humāna pedagoģiskā vide ir ģimenisku attiecību daļa, tāpēc modelī iekļauta darbības realizācijā. Humānistiska un atvērta pedagoģiskā vide nodrošina dzīvesdarbības prasmju pilnveidei nepieciešamos apstākļus – psiholoģiski brīvu un drošu vidi, uz cieņu un savstarpēju sapratni balstītu mijdarbību ar vienaudžiem un pedagogu kā sadarbības partneriem virzībā no līdzdalības darbības procesā līdz jaunu mērķu izvirzīšanai.

Darbības realizācija – ģimeniskas attiecības, modelī iekļautas kā dzīvesdarbības prasmju radītājas un veicinātājas, kas ietekmē tai piederošo indivīdu jēgas veidošanos par pasauli, sevi un citiem. Pusaudža dzīvesdarbībā internātpamatskolā ģimeniskas attiecības atklājas gan mācību un audzināšanas procesā, interešu izglītības nodarbībās, gan skolēnu brīvajā laikā un individuālajās nodarbībās. Savstarpējā komunikācijas procesā ar internātpamatskolas personālu šīs sakarības tiek interpretētas, veidojot sev nozīmīgas darbības – mērķtiecību, līdzdalību, sadarbību, atbildību un pašnovērtējuma prasmes. Skolotāji un darbinieki, skolēnam mācoties internātpamatskolā, tuvina savstarpējās attiecības ģimenes modelim.

Sabiedrības daļu, ar kuru skolēns nonāk tiešā kontaktā, sauc par mikrovidi. Mikrovides ietekme audzināšanas procesā ir vērsta daudzās virzienos, tās ietekme ir nepārtraukta visas cilvēka dzīves laikā. Mikrovidi nevar ierobežot tikai ar kontaktās realitātes stabiliem elementiem, jo bieži kontakts ir īslaicīgs, taču iespaids ir paliekošs.

No pirmās mikrovides cilvēks nonāk nākamajā – skolā, kurai arī ir būtiska nozīme socializācijas procesā. Internātpamatskolā skolēni tiek uzņemti arī pirmsskolas izglītības programmā, tādējādi bieži vien skolēniem nav pirmās mikrovides (ģimenes) pieredzes. Skolotāja prasme izprast šādas skolēnu vajadzības var palīdzēt veidot atbalstu negatīvas uzvedības pārveidošanā pozitīvā – mērķtiecīgā – uzvedībā.

Vide – mikro, mezo un makro – modelī ietverta kā konceptuāls nosacījums atbilstoši ekoloģiskai pieejai (Katane, 2005), kas pamato izglītības vidi, t. sk. mācību vidi (mācību stundas, individuālās un fakultatīvās nodarbības, vakarmācības), internāta vidi un skolas un internāta apkārtni, vienlaikus gan kā procesu, gan arī kā mijdarbības sistēmu, kas konceptuāli ir skolēna personības attīstību veicinoša. Mikrovide

mērķtiecības strukturālajā modelī ir klase un internāta istabiņa, mezo vide – skola, internāts, skolas un internāta apkārtnē. Kopumā šīs vides veido skolēna dzīvesdarbības vides struktūru.

Darbības procesa analīzē veidojas pieredze, ko sauc par pašpieredzi, jo tādā analīzē notiek bagātināšanās process, kas saistīts ar subjektīvo pārdzīvojumu (Špona, 2001).

Modelis rāda sakarību sistēmu starp mērķi, īstenošanu un rezultātu dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Darbības attīstība no reproduktīvā līdz produktīvajam līmenim ir izziņas darbības un aktivitātes veicināšana, ko pamato pedagoģiskā procesa attīstības galvenā tendence un akcentē „viens no izglītības galvenajiem pedagoģiskajiem mērķiem – pedagoģiski bagātinātā daudzveidīgā darbībā ļaut skolēniem pēc iespējas produktīvāk, brīvi attīstīt savas cilvēciskās potences, spēju kompetenti un atbildīgi lemt par savu rīcību” (Jurgena, 2002). Cikliskuma koncepcija skaidro izziņas darbības procesu kā spirālveida virzību uz augstāka līmeņa sistēmu (Čehlova, 2002), kas ietver katra nākamā darbības cikla mērķa izvēli, tā īstenošanai atbilstošas metodes un noteiktu rezultātu sasniegšanu, kuri veido pamatu jauna darbības cikla sākumam, pārejai uz augstāku līmeni. Par darbības attīstības rādītāju kļūst jaunas pieredzes ieguve, kuras rezultātā nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas tiek pārnestas jaunā pakāpē. Iegūtā objektīvi un subjektīvi jaunā pieredze nodrošina izpratni par dzīvesdarbības prasmju apguves nepieciešamību, kā rezultātā skolēns iegūst pārliecību par savām zināšanām un spējām, uzdrīkstēšanos paust un aizstāvēt savu viedokli.

Pēc iepriekšminētajām teorētiskajām atziņām var secināt, ka ir nepieciešams izstrādāt un noteikt dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritērijus un rādītājus.

1.3.Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Izglītības satura apgūvē arvien vairāk palielinās prasība pēc kompetenču attīstības, nevis faktu zināšanām. Eiropas Komisijas dokumentos (Delors, 2001) norādīts, ka mūsdienu pasaulē zināšanas vispārīgos vilcienos varētu formulēt kā iegūto fundamentālo un tehnisko zinību kopumu, ko papildina sociālās prasmes. Tieši šo zināšanu līdzsvars, kas iegūts izglītības sistēmā, ģimenē, darbā un ar dažādu informācijas tīklu palīdzību, veido plašu un mainīties spējīgu zināšanu pamatu, kam ir vislielākās priekšrocības nodarbinātības tirgū.

A.Maslova humānās psiholoģijas idejas saistītas ar cilvēka pašīstenošanos, vajadzību hierarhijā cilvēka vajadzības attēlotas šādā nozīmīguma secībā:

1. Fizioloģiskās vajadzības (uzturs, miegs, siltums, kustību iespējas).
2. Vajadzība būt drošībā (būt pasargātam no dažādām ietekmēm).
3. Vajadzība būt piederīgam (mīlēt un būt mīlētam).
4. Vajadzība pēc pašcieņas (vajadzība būt piederīgam).
5. Vajadzība sevi apliecināt / aktualizēt (saņemt novērtējumu) (Маслоу, 1999).

Pusaudža personības attīstībā internātpamatskolā piedalās gan pats pusaudzis, gan ārēji apstākļi, gan mācību priekšmetu un internāta skolotāji un darbinieki. Personības attīstības process norisinās dažādās darbības sfērās – mācību stundās, ārpusstundu, fakultatīvajās un interešu izglītības nodarbībās, vakarmācību laikā. Katrā skolēnā ir svarīgi attīstīt pašapziņas un pašcieņas jūtas, lai viņš apzinātos savas īpašības, spējas un spēkus, kā arī prastu tos izmantot (Šteinberga, Tunne, 1999).

Pusaudža vecumā ir daudzi aktuāli jautājumi: motivācija, pašanalīze, paškritika, pašrealizācija. Pusaudža vecumposma dabiskā attīstība prasa internātpamatskolas skolotājiem un darbiniekiem būt pacietīgiem un censties izprast šī vecumposma īpatnības. Tas nodrošina skolotāju un darbinieku sekmīgu sadarbību ar skolēniem.

Pusaudža personības veidošanos pārsvarā sekmē internātpamatskola nevis ģimene, jo internātpamatskolā pusaudži iemācās pieklājīgi uzvesties, sadarboties ar vienaudžiem, skolotājiem un darbiniekiem. Tā ir viena no mikrovidēm, kurā viņš darbojas, atrodas saskarsmē ar dažāda vecuma skolēniem, skolotājiem un darbiniekiem.

Saskarsmē tiek mainīta katra atsevišķa skolēna psiholoģiskā attīstība un uzvedība. Saskarsme ir viens no galvenajiem personībai pieejamiem izzīņas paņēmieniem, jo saskarsmē skolēns, vērojot un atdarinot skolotāju un darbinieku uzvedību, veido savu saskarsmes stilu. Internātpamatskolā realizējas skolēna, skolotāja un darbinieka saskarsme, notiek audzināšanas/pašaudzināšanas mijšakarību realizācija. Strādājot ar skolēniem, saskarsmi nepieciešams veidot atbilstoši skolēnu personības attīstībai, ņemot vērā viņu prasmes un iemaņas, kā arī būt paraugam, lai skolēns varētu mācīties no skolotāja un darbinieka.

Skolēni skolotāja personībā grib redzēt ideālu, tādēļ katram skolotājam ir pienākums ievērot laikmeta prasības un profesionāli pilnveidoties. Pieaugušā pozitīvā uzvedība ir labs paraugs skolēnam.

Mērķtiecība. Mērķtiecības aspektā autori analizē gribas jēdzienu kā īpašas psihiskās regulācijas formu. Konkrēta mērķa īstenošana ir iespējama tikai tadēļ, ka pārējās vēlmes tiek vadītas ar gribas piepūli (Ильин, 2009).

Mērķis ir apzināms rezultāts, uz kuru tiek virzīta darbība. Tas ir cilvēka gaidītais darbības rezultāts (Шевандрин, 1999, 194–195). Tas ir domās paredzēts tuvāks vai tālāks dzīvesdarbības rezultāts. Apzināts mērķis ir viens no motīviem, kas virza un regulē cilvēka dzīvi. Mērķa saturu nosaka cilvēka reālās darbības iespējas (Špona, 2004, 64–65).

Mērķtiecīga un sekmīga personība salīdzina savas rīcības un darbības rezultātus ar standartu – mērķi, vēlamo rezultātu, savām personiskajām gaidām.

Piemēram, skolēns nosaka savas darbības mērķi – es katru rītu kārtīgi saklāšu savu gultu – un pārbauda izpildīto. Rodas iespēja salīdzināt mērķus ar darba rezultātiem – gan saviem, gan citu. Mērķtiecīga un sekmīga personība salīdzina pārsvarā savus rezultātus un vēro savu izaugsmi. I.Čamanes eksperimentālais pētījums pierāda, ka pusaudži neprot objektīvi novērtēt savus sasniegumus. Tas pierāda, ka nepieciešams atbalsts no skolotājiem, internāta skolotājiem un darbiniekiem, kas palīdzētu veidot pašvadības prasmju attīstību (Špona, Čamane, 2009).

Mērķtiecības veidošanās mācīšanās procesā notiek, ja tas ir patstāvīgs, dod jauniešiem iespēju darboties, gūt sasniegumus, uzkrāt pieredzi, reāli izjust dzīvi, nevis gatavoties dzīvesdarbībai. Skolotājam nepieciešams, ņemot vērā skolēnu vecuma īpatnības, veidot reālu iespēju iepazīt pasauli un dot vairāk iespējas praktiski izmēģināt savus spēkus dažādos darbības veidos. Ar laiku skolotājam vairāk ir jāuzņemas darba koordinators un konsultanta loma, viņš var mainīt uzdevumus, mainīt grupu sastāvu pēc skolēniem zināmiem un pieņemamiem principiem. Skolēni mācās cits no cita, iegūst praktisku komunikācijas un darbu izpildes pieredzi, orientējas uz darba rezultātu, nevis uz konkurenci starp grupām un grupā. Risinot problēmsituācijas, skolēni patstāvīgi pieņem lēmumu un to realizē, ņemot vērā sociālo perspektīvu, savas spējas, kā arī mērķu un līdzekļu savienojamību, tiek sekmēta mērķtiecības veidošanās. Jo labāk skolēnam ir attīstītas informācijas iegūšanas un lēmuma pieņemšanas funkcijas, jo vieglāk viņam pieņemt lēmumu un noteikt mērķi. Personīga darbības un sasniegumu pieredze, apmierinājums ar iespēju pašrealizēties, iegūt jaunas zināšanas un prasmes ir jaunieša panākumu dzīvesdarbības veidošanās pamats (Сухомлинский, 1965).

Vajadzības sasniegt mērķi saistāmas ar būtisku vajadzību raksturojumu – vairāk vai mazāk pastāvīgu darbību, enerģijas vai informācijas trūkumu, kas nepieciešamas

indivīda veiksmīgai funkcionēšanai un attīstībai. Tās aktivizē organismu, virza meklēt to, kas konkrētajā brīdī organismam ir nepieciešams (Vorobjovs, 2002, 149). Dzīvesdarbības prasmju apguvē internātpamatskolā vajadzības rosina skolotājus un skolēnus meklēt un radīt tādas situācijas, kurās teorētiskās attieksmes varētu pārvērsties praktiskajās, tātad varētu tikt īstenotas. Tādējādi skolēna attieksmi pret apkārtējo pasauli nosaka to dzīves un darbības programmu sistēma, kas veidojas cilvēka dzīves gaitā – vitālās un kultūras vajadzības un galvenokārt attieksmju vajadzību sistēma, kas veido personības virzību (Akopova, 2006).

Attieksmes. Viens no objektīviem faktoriem ir skolēnu audzināšanas process dzīvesdarbībā skolā. A Špona (Špona, 2001) audzināšanu definē kā sociāli nozīmīgu un pedagoģiski pamatotu, mērķtiecīgi organizētu cilvēku sadarbības procesu harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai. Skolēnu dzīvesdarbībā skolā nozīmīga ir internāta skolotāja darbība (Špona, Čamane, 2009).

D.Lieģeniece (Lieģeniece, 1999), dodot veseluma pieejas iezīmju uzskaitījumu un raksturojumu, pamato sistēmpieejas nozīmi audzināšanā, pievēršoties bērna mijdarbībai ar vidi un pamatojot vides nozīmi bērna audzināšanā. D.Lieģeniece sistēmpieejas pamato kā audzināšanas problēmu risināšanas likumsakarīgu prasību. Zinātniece jēdzienu audzināšana definē kā pieaugušā un bērna mijdarbības sistēmu.

Tādēļ būtiski ir atklāt mācīšanās mērķus, noskaidrot to jēgu skolēnu izpratnē un noteikt piemērotākos mācību līdzekļus, lai sasniegtu nepieciešamo izglītības kvalitāti. Lai nezustu saikne starp skolēnu un skolotāja izvīzīto uzdevumu, jācenšas skolēniem paskaidrot, kam noderīgi ir veicamie uzdevumi un kā šie uzdevumi sagatavo viņus citu darbu veikšanai, un kāpēc tie ir svarīgi, lai interesanti būtu mācīties. Skolotājam ir meklējami tādi veidi un metodes, kā katram skolēnam motivēt sevi uz sasniegumiem. Ja skolēniem pedagoģiskais process ir apzināts kā sev nozīmīgs darbības process, tad mācīšanās iegūst personīgu jēgu.

A.Špona (Špona, 2004, 57) attieksmes definē kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Attieksmes ir viens no cilvēka būtības raksturojuma komponentiem.

Attieksme pauž personības aktīvu izvēles pozīciju, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālo raksturu. Cilvēka uzvedību pret noteiktām lietām, parādībām un faktiem nosaka attieksme pret tiem (Špona, 2001).

Pētnieki (Špona, Vidnere, 2008), analizējot mūsdienu skolēnu attieksmes kā sociālu vērtību, secina, ka skolēnu sociālās intereses ir saistītas ar attieksmju kā sociālo vērtību veidošanos. Humānās pedagoģijas ideju atbalstītāji vērtē cilvēku no viņa iespējām un spējām brīvi, patstāvīgi un atbildīgi veidot savu uzvedību un attieksmi.

Brīvības spēja ārējo pieņemt par iekšējā likumu integrē cilvēku kā veselumu veidot harmoniskas attieksmes. Tas nodrošina pozitīvu saskarsmi un sadarbību sociālā vidē. Brīvs cilvēks patstāvīgi izvēlas savus dzīvesdarbības mērķus, līdzekļus un ir atbildīgs par pieņemtajiem lēmumiem. Skolēna brīvība internātpamatskolā ir saistīta ar skolotāju un darbinieku brīvības izjūtu (Špona, Vidnere, 2008). Audzināšanas saturs nosaka arī attieksmi pret citiem cilvēkiem.

Attieksmes audzināšanā pret citiem veido:

- 1) attīstāmas sevī spējas uz klausīt un pieņemt citu viedokli;
- 2) mācīties atpazīt un novērtēt līdzcilvēkus;
- 3) prast respektēt tiesības un pienākumus, kurus pilda citi cilvēki;
- 4) izjust vienotību, līdztiesību ar dažādu sociālo grupu un tautību cilvēkiem (Špona, Vidnere, 2008).

Attieksmi savos audzināšanai veiktajos darbos raksturo arī A. Špona (Špona, 2006). Viņa uzsver, ka attieksme veidojas darbībā zināšanu, gribas un pārdzīvojuma vienībā (Špona, 2006, 57).

Attieksme pauž personības aktīvu izvēles pozīciju, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālu raksturu (Špona, 2006, 56). Autore sniedz šādu attieksmes definīciju: integrēta personības īpašība, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās (Špona, 2006, 57).

Internātpamatskolā svarīga ir attieksme pret vidi un sevis pašapkalpošanu.

Paškontrolē. Psihoanalītiķis V.Meissners analizējis pašregulāciju saistībā ar īslaicīgu un ilglaicīgu piepūli mērķu izvirzīšanā, rīcības plānošanā, iniciatīvas aktivizēšanā (Meissner, 2009).

Paškontrolē – subjekta personisko darbību, psihisko procesu un stāvokļu apzināšanās un novērtējums. Tās parādīšanos un attīstību nosaka sabiedrības prasības pret cilvēka uzvedību. Patvaļīgas pašregulācijas veidošanās dod iespēju cilvēkam apzināt un kontrolēt situāciju, procesu. Paškontroli skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi; dominējošā mērķa sasniegšanā apzinātas apslāpētās jūtas, tieši nesaistītās vajadzības, jūtas, motīvus.

Savukārt, pašsaglabāšanā griba palīdz līdzsvarot, integrēt pretrunīgās un tomēr mērķa sasniegšanu motivējošās vajadzības (Kuhl, Koole, 2004).

Nozīmīgs, mērķtiecību veicinošs faktors ir pašregulācija. Pusaudžu vecumposmā notiek intensīva pašregulācijas līmeņa attīstība. Periodā izteikti parādās personības refleksija, lai iekšēji apzinātos savu uzvedību un darbību (Geidžs, Berliners, 1999). Pusaudzis cenšas saprast sevi, sāk apzināties savus pārdzīvojumus un salīdzina tos ar citu pārdzīvojumiem, pieaug realitātes un iespēju apzināšanās (Моросанова, 2000). Iepazīstot sevi un savas individuālās vajadzības, pusaudzis sāk izstrādāt savu pašregulācijas stilu, kas palīdz pieņemt efektīvākus lēmumus, organizēt savu darbību un izstrādāt optimālākos paņēmienus, lai sasniegtu savus mērķus.

Skolēnam ar augstu pašregulācijas līmeni ir noturīga centība sasniegt vēlamu rezultātu dažādās sfērās, tas nozīmē grūtību pārvarēšanu un sarežģītu uzdevumu risināšanu.

Pusaudzis ar augstu pašregulācijas līmeni iekšēji ir patstāvīgāks, pašpārliecinātāks, elastīgāks un radošāks. Viņš skaidri apzinās mērķi, spēj patstāvīgi pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību par saviem darbiem un lēmumiem, un apzināti iet uz savu mērķi. Šie skolēni, kuri vadās no iekšējās pārliecības, kuru motivācijas pamatā ir skaidra mērķa, vīzijas un dzīves jēgas apzināšanās, kuri pašregulē savu darbību uz izvirzīto mērķi, – arī dzīvē gūst augstākus panākumus un labākas sekmes. Skolēniem ir pietiekama enerģija, lai atjaunotu garīgos un fiziskos spēkus pēc neveiksmēm, kā arī spēja atteikties no līdzekļiem vai mērķiem, kas ir pretrunā ar vispārpieņemtām sociālām vērtībām (Reņģe, 2002).

A.Špona un I.Čamane (Špona, Čamane, 2009) apstiprina, ka pašaudzināšana (arī pašregulācija) ir atkarīga arī no katra pusaudža pašizjūtas, pašvērtējuma, pašcieņas un citiem faktoriem.

Attiecībā ar skolotājiem internātpamatskolas skolēni vēlas, lai skolotāji interesanti pasniegtu mācību stundas, mācību satura apguvi saistot ar reālo dzīvi, skolotāja skaidrojuma kvalitāti, savukārt no internāta skolotājiem vēlas saņemt izpratni un mīlestību. Internātpamatskola kļūst par nākotnes mērķu piepildīšanas līdzekli, nevis pienākumu. Skolēni mācās, apzinoties, ka tas būs vajadzīgs nākotnē (Eriksons, 1998).

Svarīgu vietu pusaudžu dzīvē ieņem arī vienaudžu sabiedrība. Mijdarbība ar sava vecuma skolēniem šajā vecumā pilda veselu virkni svarīgu funkciju:

- vienaudži ir savstarpējās informācijas avots;

- vienaudžu sabiedrībā katrs tās loceklis gūst emocionālā kontakta vajadzības, veidojot piederības, draudzības un mīlestības izjūtas;
- vienaudžu sabiedrība ir vieta, kur tiek organizēta kopdarbība un apgūtas uzvedības normas.

Pusaudžu vecumā vienaudžu sabiedrību internātpamatskolā nosacīti var sadalīt organizētā un neorganizētā sabiedrībā. Organizēto sabiedrību veido skolas grupas – klase, interešu, fakultatīvās un interešu nodarbības. Neorganizēto sabiedrību veido stihiskas grupas pēc kopējām interesēm. Pusaudžu dzīve internātpamatskolā norisinās abās šajās vienaudžu grupās. Skolēnam nepieciešams apgūt prasmi rūpēties par savu apģērbu, ēst gatavošanas prasmes, prasmi lietot sadzīves tehnoloģijas un fināšu pratību.

Finanšu pratība ir zināšanu un prasmju kopums, kas skolēnam ļauj izprast un sekmīgi organizēt savu finanšu pārvaldīšanu un pieņemt pārdomātus lēmumus par dažādu finanšu pakalpojumu izvēli un to izmantošanu (Latvijas iedzīvotāju finanšu pratības stratēģija 2014.-2020.gadam). Pedagoģiskā pieredze liecina, ka internātpamatskolas skolēni pārāk konservatīvi izturas pret naudu, un ģimenēs pārāk maz tiek veicināta viņu finansiālā atbildība un personīgā budžeta plānošana. Internātpamatskolu mācību priekšmetu programmās ir jāiekļauj jautājumi par attieksmi pret finanšu darbībām, zināšanu ieguves veidiem, viņu vietu ekonomikas procesos, nākotnes plāniem un pašreizējām prasmēm rīkoties ar naudu un citām vērtībām, jo internātpamatskolas skolēniem nav iespēja piedalīties savas mājsaimniecības norisēs ģimenes biznesā, nav arī “kabatas naudas”. Izpratni par naudas vērtību veido internātpamatskola.

Pašvērtēšana. Lai izprastu skolēna uzvedību, rīcību, liela loma ir pašvērtības apzināšanai.

Pašvērtības pārdzīvojums, ietekmē attieksmi pret sevi vai arī ir viens no to veidojošiem pozitīvajiem pārdzīvojumiem; pašvērtības pārdzīvojums, kas rodas saskaņā ar situatīvajiem pašvērtējuma kritērijiem, neietekmē attieksmi pret sevi (Kaļiņņikova, 1999).

Pusaudžu vecumposmā pašnovērtējums ir svārstīgs, bieži savas darbības sasniegumus un neveiksmes pusaudzis saista ar savas personības īpašībām, nevis kā rīcības sekas. Skolēnam šajā vecumposmā ir svarīgi mācīties uzņemties atbildību par saviem darbības rezultātiem.

Tā kā jēdziena dzīvesdarbība pētījumi bāzējas psiholoģijas un pedagoģijas zinātnēs, tad, pamatojoties uz psiholoģijas un pedagoģijas zinātnes jomās radītām teorētiskām

atziņām, tika strukturēti pētījuma vajadzībām atbilstoši dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi.

Apkopojot literatūras analīzē iegūtās atziņas, tiek secināts, ka dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji ir šādi:

1. Mērķa izvirzīšana, kuru raksturo šādi rādītāji: izvirza mērķus reālai darbībai, mērķa sasniegšana.
2. Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai, kuru raksturo šādi rādītāji: pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai, lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai.
3. Attieksme pret vidi, kuru raksturo šādi rādītāji: paradumi uzturēt kārtību mikro vidē, paradumi uzturēt kārtību mezo vidē.
4. Attieksme pret sevis apkalpošanu, kuru raksturo šādi rādītāji: attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu, attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu.
5. Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana, kuru raksturo šādi rādītāji: atbildība par sava uztura sagatavošanu, prasme lietot sadzīves tehnoloģijas, finanšu pratība.
6. Darbības pašnovērtēšana, kuru raksturo šādi rādītāji: pašvērtējuma prasmju lietošana, pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās.

Katrs kritērijs ietver vairākus rādītājus, kurus raksturo līmeņu pazīmes, kas atbilstoši

parāda mērķtiecības attīstības pakāpi:

A līmenis – augstākais rādītāju izpausmes līmenis, kad attiecīga iezīme spilgti izteikta un tai ir regulārs raksturs;

B līmenis – vidējais rādītāju izpausmes līmenis, kad attiecīgai iezīmei ir gadījuma raksturs, tā ir veidošanās stadijā;

C līmenis – zemākais līmenis. Iezīme nav izveidojusies.

Pamatojoties uz teorētiski analizēto darbības - dzīvesdarbības jēdziena skaidrojumu, no psiholoģijas un pedagoģijas viedokļiem, tika definēti pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi (skat. 4.tabulu)

4.tabula. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi		
		A (augsts)	B (vidējs)	C (zems)
1.Mērķa izvirzīšana	1.Izvirza mērķus reālai darbībai	Ir vajadzība pēc jaunā, prot izvirzīt mērķi	Dažreiz ir vajadzība pēc jaunā un dažreiz prot izvirzīt	Ļoti reti ir vajadzība pēc jaunā un ļoti reti prot prasme

			mērķi	izvirzīt mērķi
	2.Mērķa sasniegšana	Sasniedz izvirzīto mērķi	Dažreiz sniedz izvirzīto mērķi	Ļoti reti sniedz izvirzīto mērķi
2.Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai	1.Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai	Pats apzināti izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai	Dažreiz pats ar citu palīdzību izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai	Ļoti reti pats ar citu palīdzību izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai
	2.Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai	Apzināti lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai	Dažreiz apzināti lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai	Ļoti reti apzināti lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai
3.Attieksme pret vidi	1.Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē	Regulāri uztur kārtību internētā un klasē	Situatīvi uztur kārtību internētā un klasē	Ļoti reti uztur kārtību internētā un klasē
	2.Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē	Regulāri uztur kārtību skolā un apkārtņē	Situatīvi uztur kārtību skolā un apkārtņē	Ļoti reti uztur kārtību skolā un apkārtņē
4.Attieksme pret sevi pašapkalpošanu	1.Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu	Rūpīga attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu	Situatīvi uztur kārtībā apģērbu un ievēro dienas režīmu	Ļoti reti uztur kārtībā savu apģērbu un dienas režīmu
	2.Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu	Cieņas pilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu	Dažreiz cieņas pilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu	Ļoti reti cieņas pilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu
5.Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana	1.Atbildība par sava uztura sagatavošanu	Regulāri atbild par sava uztura sagatavošanu	Situatīvi atbild par sava uztura sagatavošanu	Ļoti reti atbild par sava uztura sagatavošanu
	2.Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas	Labi prot lietot dažādas sadzīves tehnikas	Situatīvi prot lietot dažādas sadzīves tehnikas	Ļoti reti prot lietot dažādas sadzīves tehnikas
	3.Finanšu prātība	Ir interese un prot plānot finanses	Ir situatīva interese un dažreiz plāno savas finanses	Ļoti reti interesējas un plāno savas finanses
6.Darbības pašnovērtēšana	1.Pašnovērtējuma prasmju lietošana	Regulāri lieto pašnovērtēšanas prasmes	Situatīvi lieto pašnovērtēšanas prasmes	Ļoti reti lieto pašnovērtēšanas prasmes
	2.Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās	Skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo vērtējums ir tuvināts	Dažreiz skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo novērtējums ir tuvināts	Ļoti reti skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo novērtējums ir tuvināts

Lai pētījumā būtu iespējams objektīvi noskaidrot pusaudžu dzīvesdarbības prasmju attīstības tendenci, nepieciešams atklāt katra izvirzītā kritērija rādītāju raksturojošās pazīmes līmeņu noteikšanai. 4.tabulā redzams, kā kritēriji izmērāmi pēc izvirzītajiem

rādītājiem, nosakot līmeni “A (augsts)”, “B (vidējs)” un “C (zems)” pēc katra rādītāja raksturojošām pazīmēm.

Kritērija *Mērķa izvirzīšana* rādītāja *Izvirza mērķus reālai darbībai* A līmeni var novērot skolēnam, kuram ir vajadzība pēc jaunā, prot izvirzīt mērķi. B līmeni – skolēnam dažreiz ir vajadzība pēc jaunā un dažreiz prot izvirzīt mērķi. Savukārt skolēnam ar C līmeni ļoti reti ir vajadzība pēc jaunā un ļoti reti prot izvirzīt mērķi.

Kritērija *Mērķa izvirzīšana* rādītāja *Mērķa sasniegšana* A līmeni var novērot skolēnam, kurš sasniedz izvirzīto mērķi. B līmeni – skolēnam dažreiz sasniedz izvirzīto mērķi. Savukārt skolēns ar C līmeni ļoti reti sasniedz izvirzīto mērķi.

Kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* rādītāja *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai* A līmeni var novērot skolēnam, kurš pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai, B līmeni – dažreiz pats ar citu palīdzību izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai, bet C līmeni – ļoti reti pats ar citu palīdzību izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai.

Kritērija *Attieksme pret vidi* rādītāja *Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē* A līmeni var novērot skolēnam, kurš regulāri uztur kārtību internātā un klasē, B līmeni – situatīvi uztur kārtību internātā un klasē, bet C līmeni – ļoti reti uztur kārtību internātā un klasē.

Kritērija *Attieksme pret vidi* rādītāja *Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē* A līmeni var novērot skolēnam, kurš regulāri uztur kārtību skolā un apkārtnē, B līmeni – situatīvi uztur kārtību skolā un apkārtnē, bet C līmeni – ļoti reti uztur kārtību skolā un apkārtnē.

Kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu* rādītāja *Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu* A līmeni var novērot skolēnam, kuram ir rūpīga attieksme pret savu apģērbu, ievēro dienas režīmu. B līmeni – situatīvi uztur kārtībā savu apģērbu, dažreiz ievēro dienas režīmu. Savukārt skolēns ar C līmeni ļoti reti uztur kārtībā savu apģērbu, neievēro dienas režīmu.

Kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu* rādītāja *Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu* A līmeni var novērot skolēnam, kuram ir novērojama cieņpilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu, B līmeni – dažreiz ir cieņpilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu, bet C līmeni – ļoti reti novērojama cieņpilna attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu.

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāja *Atbildība par sava uztura sagatavošanu* A līmeni var novērot skolēnam, kurš regulāri atbild par sava uztura

sagatavošanu, skolēnu ar B līmeni – situatīvi atbild par sava uztura sagatavošanu. Savukārt C līmeņa skolēns ļoti reti ir atbildīgs par sava uztura sagatavošanu.

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāja *Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas* A līmeni var novērot skolēnam, kurš labi prot lietot dažādas sadzīves tehnikas, skolēnu ar B līmeni – situatīvi prot lietot dažādas sadzīves tehnikas. Savukārt C līmeņa skolēns ļoti reti prot lietot dažādas sadzīves tehnikas.

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāja *Finanšu pratība* A līmeni var novērot skolēnam, kuram ir interese un prot lānot finanses, skolēnu ar B līmeni – situatīvi ir interese un dažreiz plāno savas finanses. Savukārt C līmeņa skolēns ļoti reti interesējas un plāno savas finanses.

Kritērija *Darbības pašnovērtēšana* rādītāja *Pašnovērtējuma prasmju lietošana* A līmeni var novērot skolēnam, kurš regulāri lieto pašnovērtēšanas prasmes, B līmeni – situatīvi lieto pašnovērtēšanas prasmes, savukārt C līmeni – ļoti reti lieto pašnovērtēšanas prasmes.

Kritērija *Darbības pašnovērtēšana* rādītāja *Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās* A līmeni var novērot gadījumos, kad skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo vērtējums ir tuvināts, B līmeni – dažreiz skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo vērtējums ir tuvināts, savukārt C līmeni – ļoti reti skolēnu pašnovērtējums un pieaugušo vērtējums ir tuvināts.

Apkopojot iepriekš analizēto informāciju, var secināt, ka:

1. No teorētiska dzīvesdarbības prasmju jēdziena būtības skaidrojuma zinātnieku atziņās un analīzes var izvirzīt pusaudžu dzīvesdarbības prasmju kritērijus: *Mērķa izvirzīšana, Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai, Attieksme pret vidi, Attieksme pret sevis pašapkalpošanu, Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana un Darbības pašnovērtēšana.*
2. Kritēriju *Mērķa izvirzīšana* raksturo *Izvirza mērķus reālai darbībai, Mērķa sasniegšana.*
3. Kritēriju *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* raksturo *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai, Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai.*
4. Kritēriju *Attieksme pret vidi* raksturo *Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē, Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē.*
5. Kritēriju *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu* raksturo *Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu, Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu.*

6. Kritēriju *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* raksturo *Atbildība par sava uztura sagatavošanu, Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas, Finanšu pratība.*
7. Kritēriju *Darbības pašnovērtēšana* raksturo *Pašnovērtējuma prasmju lietošana, Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās.*

2. DZĪVESDARBĪBAS PRASMJU PILNVEIDES PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ EMPĪRISKĀ PĀRBAUDE

Šajā nodaļā raksturota empīriskā pētījuma programma, metodes un organizācija; analizēti skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveides dzīvesdarbībā internātpamatskolā subjektīvo un objektīvo kritēriju pašnovērtējuma rezultāti.

Pētījuma problēma ir pusaudžu dzīvesdarbības prasmju apguve in internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Empīriskajā pētījumā tiks atklāts, cik skolēniem personības darbība pedagoģiskajā procesā kā skolēniem personīgi nozīmīga un nepieciešama.

2.1. Empīriskā pētījuma raksturojums

Literatūras analīzes gaitā īpaša uzmanība tika pievērsta dzīvesdarbības prasmju analīzei, to veidošanās pedagoģiskajiem nosacījumiem internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā, realizējot darbības pieeju. Pētījumu rezultātā tika teorētiski atklāts dzīvesdarbības prasmju pilnveides veidošanās process, pusaudžiem piemēroti dzīvesdarbības prasmju pilnveides attīstību raksturojoši kritēriji un rādītāji, darbības pieejas un humānās pedagoģijas pamatprincipi.

Pētījuma programma

Teorētiskā pētījuma rezultātā izstrādātie

- pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi (skat. 1.3. nodaļā 4.tabulu);
- pusaudža dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālais modelis (skat.1.3. nodaļā 5.attēlu).

Atbilstoši teorētiskas izpētes rezultātiem, pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveides modeļa empīriskai pārbaude notika atbilstoši izvirzītai hipotēzei.

Lai noteiktu dzīvesdarbības prasmju veidošanos internātpamatskolas skolēniem un pārbaudītu promocijas darbā izvirzīto hipotēzi, tika veikts empīriskais pētījums, kurš ietver pedagoģisko eksperimentu trīs daļās:

- 1) konstatējošo eksperimentu – kvantitatīvs, īslaicīgs, dabisks (Albrehte, 1998; Lasmanis, 1999; Arhipova, Bāliņa, 2000; Geske, Grīnfelds, 2001);

- 2) veidojošo eksperiments (Albrehte, 1998; Lasmanis, 2002; Arhipova, Bāliņa, 2000; Geske, Grīnfelds, 2001);
- 3) ekspertu metodi (Albrehte, 1998; Lasmanis, 2002; Arhipova, Bāliņa, 2000; Geske, Grīnfelds, 2001).

Konstatējošā eksperimenta mērķis – noteikt dzīvesdarbības prasmju apguves līmeni reālajā pedagoģiskajā procesā un svarīgākās dzīvesdarbības prasmes.

Konstatējošā eksperimenta uzdevumi:

- 1) apzināt pētījuma bāzi;
- 2) veidot eksperimentālo grupu;
- 3) lietot pētījuma priekšmetem atbilstošas pētījuma metodes.

Konstatējošā eksperimenta veikšanai tika izvēlētas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes:

- 1) dokumentu izpēte;
- 2) pedagoģiskais novērojums;
- 3) aptaujas;
- 4) pārrunas;
- 5) skolēnu darbības analīze;
- 6) datu statistiskā analīze skolēnu dzīvesdarbības prasmju sākotnējā līmeņa noteikšanai.

Šis pētījums ir uzskatāms par kvalitatīvi novērtējošu pētījumu (Kroplijs, Račevska 2004), kura stratēģija ir salīdzināt atšķirīgu pedagoģisko principu īstenošanas rezultātus. Šis pētījuma veids paredz kvalitatīvi novērtēt ne tikai pedagoģiskās darbības rezultātu, bet arī pedagoģisko (mācību un audzināšanas) procesu.

Tā kā promocijas darba priekšmets – dzīvesdarbības prasmes pusaudžiem ir saistītas ar indivīda personīgo nozīmīgumu, pētījumam tika izvēlēta interpretējoša pieeja, kam ir svarīga cilvēka subjektīvās pieredzes izpratne un indivīda darbība konkrētā vidē. Indivīda vērtību sistēma atspoguļo ne tikai viņa unikālo personību, bet arī aptver daudzveidīgas izvēles iespējas. Interpretējošais pētījums atbilst skolēncentrēta pētījuma būtībai (Rubene, 2004), kā arī darbības teorijai, kas izmantota, konstruējot dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālo modeli. Saskaņā ar interpretējošo pieeju, nevar runāt par objektīvi pastāvošu, bet tikai par sociāli strukturētu realitāti. Līdz ar to cilvēkam nav tiešas pieejas realitātei, kas nebūtu saistīta ar valodu un pētnieka iepriekšējiem priekšstatiem. Katram indivīdam, sadarbojoties ar citiem, ir radies savs priekšstats par dažādām dzīvesdarbības prasmēm, tāpēc pētnieka

uzdevums ir izprast šo prasmju veidošanās gaitu, lai iespēju robežās veidotu tādu dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālo modeli, kas veicinātu pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi. Internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Interpretējošais pētījums atbilst darbības teorijai (Леонтьев, А. Н., 1975), kas izmantota, konstruējot dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālo modeli pusaudžiem.

Pētījuma ārējo validitāti nodrošina pētījuma veikšana reālajā pedagoģiskajā procesā: novērojums, situāciju analīze. Savukārt pētījuma iekšējai validitātei nozīmīgi ir kvantitatīvie dati, kas iegūti aptaujā par dzīvesdarbības prasmju apguves nozīmīgumu pusaudžu un skolotāju vērtējumā. Tādēļ promocijas darba pētījumam izvēlēts ekspostfakto (retrospektīvais) dizains, kad neatkarīgais mainīgais netiek manipulēts, pedagoģiskā iedarbība jau ir notikusi. Saskaņā ar A.Kroplija un M.Raščevskas atziņām, ekspostfakto dizains ir labvēlīgs pētījuma iekšējai validitātei un ar zemāku risku ārējai validitātei kā eksperiments (Kroplijs, Raščevska, 2004).

Promocijas darba pētījumā aptaujā par dzīvesdarbības prasmju nozīmi kvantitatīvo datu analīzē tika izmantoti kvalitatīvie dati: skolēnu un skolotāju atbildes uz atvērtajiem jautājumiem. Novērojumā un situācijas analīzē sākotnēji iegūti kvalitatīvie dati.

Empīriskā pētījuma ilgums bija trīs (3) gadi.

Empīriskā pētījuma posmi. Pētījums veikts no 2010.gada, ko var atspoguļot nosacīti četros pētījuma posmos, kuri papildina viens otru:

- Pētījuma teorētiskā pamatojuma izstrāde: 2010.gada septembris - 2011.gada decembris.

Pamatojoties uz pētījuma teorētiskajām un metodoloģiskajām atziņām, izveidots zinātniskā pētījuma procesa komponentu sistēmas struktūra un realizācijas formas. Šajā pētījuma posmā izstrādāti dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi.

- Pētījuma dizaina un pētīšanas instrumenta (aptaujas anketas un intervijas) izstrāde, kvantitatīvā un kvalitatīvā analīze: 2011.gada decembris – 2012.gada marts.

Izstrādāta aptaujas anketa vispārizglītojošu internātpamatskolu pusaudžiem (7.-9.kl.) un skolotājiem.

- Datu ieguve, analīze, rezultātu apkopojums, teorētiskās literatūras analīze, modeļa aprobācija: 2012.gada marts – 2015.gada marts.

Tika veikta skolotāju un skolēnu aptaujas anketu, skolotāju interviju rezultātu kontentanalīze, sistematizējot, kodējot un klasificējot iegūtos rezultātus. Turpināta

literatūras analīze. Izveidots dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālais modelis. Modeļa aprobācija, veidojošais eksperiments, ekspertatzinumu metode.

- Promocijas darba noformējums: 2015.gada marts – 2015.gada jūnijs.

Empīriskais pētījums noritēja 4 posmos (skat. 5.tabulu). Veidojošais eksperiments tika sadalīts divos posmos.

5.tabula. Pedagoģiskā eksperimenta norises posmi

Pētījuma laiks	Posma raksturojums
1.posms Empīriskā pētījuma metožu izstrāde un bāzes veidošana (2011.)	Mērķis: izveidot bāzi pedagoģiskā eksperimenta veikšanai. Uzdevumi: 1) izstrādāt eksperimenta bāzes veidošanas principus atbilstīgi eksperimenta mērķim; 2) veikt organizatoriskos pasākumus bāzes nodrošināšanā.
2.posms Sākotnējo pētniecisku datu iegūšana (2012.)	Mērķis: iegūt izejas datus par eksperimenta grupu un tās iezīmēm. Uzdevumi: (1) veikt skolēnu un skolotāju anketēšanu dzīvesdarbības prasmju izvērtēšanai; (2) izpētīt eksperimentam izvēlēto skolēnu sastāvu, skolotāju un skolēnu attiecību raksturu; (3) noteikt sākotnējos dzīvesdarbības apguves līmeņus, (4) veikt skolēnu aptauju, lai noteiktu izstrādātajam modelim ieteikumus pedagoģiskā procesa pilnveidei..
3.posms Veidojošais eksperiments (2013.-2014.)	Mērķis: noskaidrot, vai izstrādātais dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālais modelis palīdz skolēniem pilnveidot savas dzīvesdarbības prasmes, veicina skolēnu un skolotāju atvērtību un aktivizē skolēnu pašattīstības prasmju un pašpiederzes veidošanos. Uzdevumi: 1. posms. (1) sagatavot skolēnus piedāvātā modeļa izmantošanai ; 2.posms.(2) pārbaudīt modeli, veicot nodarbību salīdzinošo vērtējumu; (3) pārbaudīt pašpiederzes veidošanās procesus
4.posms Datū iegūšana pēc eksperimenta, to apstrāde, salīdzināšana, interpretācija (2015.)	Mērķis: iegūt datus modeļa efektivitātes, atvērtības un dzīvesdarbības prasmju veidošanās procesu pētījumiem. Uzdevumi: (1) veikt otro skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveides mērījumu; (2) veikt interviju, aptaujas anketu, skolēnu darbu analīzi; (3) veikt datu statistisko apstrādi un analīzi.

Pētījuma bāze

Pētījumam bija svarīgi, lai tajā ir pārstāvēti skolēni un skolotāji no dažādiem Latvijas reģioniem, dažādu pieredzi, tādēļ pētījuma izlasē tika iekļauti:

- Dažādu Latvijas vispārizglītojošo internātpamatskolu skolēni;
- Dažādu Latvijas vispārizglītojošo internātpamatskolu skolotāji.

Pētījumā aptvertās vispārizglītojošās internātpamatskolas:

- Balvu novada Tilžas internātpamatskola;
- Liepājas novada Vaiņodes internātpamatskola;
- Alūksnes novada Liepnas internātpamatskola;
- Jēkabpils novada Biržu internātpamatskola.

6.tabulā redzama pētījuma bāzes struktūra.

6.tabula. Pētījuma bāzes struktūra

Parametri	Birži	Liepna	Tilža	Vaiņode	Piezīmes
Respondentu skaits (skolēni)	48	40	26	26	
t.sk. meitenes	25 – 52,1%	19 – 47,5%	11 – 42,3%	10 – 48,5%	Tilža (2 – 7,7% nav norādīts dzimums)
t.sk.zēni	23 – 47,9%	21 – 52,5%	13 – 50%	16 – 61,5%	
Respondentu skaits (skolotāji)	19	14	20	16	
t.sk. sievietes	16 – 80%	14 – 100%	16 – 80%	13 – 81,3%	
t.sk.vīrieši	3 – 15,8%	-	4 – 20%	3 – 18,8%	
Kopā	67	54	46	42	209

Pētījuma norise un metodes

Teorētiski izstrādātā modeļa produktivitātes pārbaude īstenota izmēģinājuma pētījumā un modeļa aprobācijas pētījumā. Izmēģinājuma pētījumu lieto, lai pārbaudītu izmantojamā instrumentārija kvalitāti, iegūtu operatīvu praktisko informāciju par pētāmo parādību (Kristapsone, 2008, 54). Pārbaudāmais instrumentārijs ir jēgas līmeņu un rādītāju pārbaude praksē, praktiskas informācijas ieguve par teksta jēgas veidošanos beznosacījumu un nosacījumu situācijās, lai izstrādāto modeli pilnveidotu, kā arī dzīvesdarbības prasmju veidošanās kritēriju izstrāde un pārbaude, lai sagatavotos modeļa aprobācijai praksē. Atbilstoši minētajam, izmēģinājuma pētījums īstenots trīs soļos: 1.solī pārbaudīti teorētiski formulētie dzīvesdarbības prasmju jēgas līmeņi, jēgas rādītāji un to pazīmes; 2.solī slīdzinoši izvērtēta dzīvesdarbības prasmju veidošanās, izstrādāti sākotnējie secinājumi un ieteikumi modeļa pilnveidošanai; 3.solī izstrādāti un praksē pārbaudīti dzīvesdarbības prasmju veidošanās kritēriji.

Pētījuma laikā tika ievērota konfidencialitāte. Pirmā un otrā soļa realizēšanai dzīvesdarbības prasmju apguve iepazīta beznosacījumu un nosacījumu situācijās ar vieniem un tiem pašiem respondentiem. Rādītāju ticamība pārbaudīta ar Kronbaha alfas testu.

Trešajā solī, balstoties uz teorētiskās literatūras analīzes rezultātiem un izmēģinājuma pētījuma 1. un 2.solī konstatēto, izstrādāti dzīvesdarbības prasmju

veidošanās kritēriji. To saprotamības un izmantojamības pārbaudei, kā arī rādītāju pazīmju papildināšanai izstrādāta aptaujas anketa skolotājiem. Skolotāji veic eksperta lomu – papildina, labo, apstiprina vai noraida minētos kritērijus, to rādītājus, līmeņu pazīmes, balstoties uz novērojumiem praksē. Aptauja īstenota pēc brīvprātības principa, tajā piedalījās 3 skolotāji un tika novēroti 12 skolēni. Aptaujas datu apstrādei izmantota kontentanalīze. Rezultātā izstrādāti dzīvesdarbības prasmju veidošanās kritēriji un rādītāji, to līmeņu pazīmes.

To ticamība abās situācijās noteikta ar Pīrsona korelācijas koeficientu. Pīrsona korelācijas koeficients paredzēts vairāku mainīgo mērīšanai, kad izmainoties vienam mainīgajam, tiek ietekmētas arī citu mainīgo izmaiņas. Tā kā hipotēzes nosacījumi ir savstarpēji cieši saistīti un modelis ir produktīvs tikai tad, ja tiek ievēroti visi nosacījumi, Pīrsona korelācijas koeficients šajā pētījumā ir atbilstošs.

Ekspertzinumu metode tika izvēlēta trešajā pētījuma posmā.

Empīriskā pētījuma noslēgumā iegūtie rezultāti interpretēti un vispārināti, izstrādāti secinājumi un priekšlikumi.

Pētījuma veikšana reālajā dzīvē dažādās respondentu grupās nodrošina pētījuma ārējo validitāti, savukārt pētījuma iekšējo validitāti nodrošina skaitliskie dati un hipotēzes nosacījumu pārbaude.

Aptaujas rezultātā tika iegūti kvantitatīvi dati par 209 respondentu (skolotāju un skolēnu) viedokļiem par dzīvesdarbības prasmju apguvi, kā arī vecumu, klasi, pedagoģiskā darba stāžu, dzimumu (skat. 9. un 10.pielikumu). Respondentu atbildes kodētas, to apstrādei izmantota statistiskā analīze, iegūtie dati tika apstrādāti ar Microsoft Excel 2010 programmu un SPS 17.0. programmu.

Aptauja.

Internātpamatskolu skolotāju un skolēnu kompetences izzināšana pētnieciskā temata ietvaros īstenota aptaujas gaitā, kas realizēta no 2011. gada oktobra līdz 2012. gada maijam. Piedāvājot aptaujā daudziem respondentiem vienus un tos pašus jautājumus, iespējams noskaidrot aktuālās tendences skolotāju un skolēnu viedokļos par dzīvesdarbības prasmju pilnveidi. Situācijas izpēte praksē savukārt atsedz aktuāli risināmos jautājumus, dod pamatu izstrādāt nozīmīgus ieteikumus. Internātpamatskolu skolotāju un skolēnu kompetences izzināšana saistībā ar hipotēzes nosacījumiem nozīmīga arī izstrādātā procesuāla modeļa eksperimentālai pārbaudei – uz iegūto aptaujas rezultātu pamata tiek modelēta dzīvesdarbības prasmju pilnveide praksē.

Aptaujas īstenošanai izmantota tiešā un pastarpinātā anketēšana. Tiešā anketēšana tika veikta promocijas darba autore vadībā darba autore izglītības iestādē (Tilžas internātpamatskolā autore strādā no 1995. gada, kopumā – 18 gadus. Darbu uzsāka kā latviešu valodas un literatūras skolotāja, internāta skolotāja. 2007.gadā sāka strādāt par direktora vietnieci izglītības jomā). Darba autore sniedza instrukcijas par anketas aizpildīšanu. Pastarpinātā anketēšana īstenota ar izglītības iestāžu direktoru un skolotāju starpniecību, tieši nododot anketas veidlapas un sniedzot instrukcijas par anketas aizpildīšanu vai nosūtot anketas veidlapu elektroniski un telefoniski sniedzot instrukcijas par anketas aizpildīšanu.

Aptaujas anketa pusaudžiem un skolotājiem (skat. 9. un 10.pielikumu) tika veidota, lai izzinātu viedokļus par dzīvesdarbības prasmju apguvi reālajā dzīvē.

Rezultāti tika iegūti pamatojoties uz skolēnu un skolotāju atbildēm un novērojot skolēnu uzvedību ārpusstundu darbā un brīvajā laikā – pašizpaušmes procesā.

Pētījuma noslēgumā visu datu analīzes rezultāti tika apkopoti, precizējot hipotēzi un izstrādājot teorētisko dzīvesdarbības prasmju pilnveides modeli internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Lai pārliecinātos par aptaujas anketas atbilstību teorētiski izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem, tika veikta aptaujas datu faktoru analīze. Tā palīdzēja vienkāršot datu analīzi, atlasot mainīgos, kas ir būtiskākie izpētes jautājumiem (Geske, Grīnfelds, 2006). (Aptaujas anketas jautājumus skat. 9. un 10.pielikumu.)

Intervija.

Izveidoti strukturētas intervijas jautājumi (skat. 11., 12. un 13.pielikumu) informācijas ieguvei atbilstoši izveidotajiem dzīvesdarbības prasmju kritērijiem un rādītājiem (skat. 1.3. nodaļā 2. tabulu). Kvalitatīvajam pētījumam nepieciešamie interviju dati tika iegūti laikā no 2011.gada marta līdz oktobrim, fiksējot 5 skolēnu un 4 skolotāju stāstījumus. Pētījuma gaitā (2012.- 2014.gadā) datu bāze tika papildināta ar vēl 4 intervijām, aptverot vēl vairāk atšķirīgus viedokļus.

Daļa interviju (10) tika risinātas fokusa diskusijas veidā, kurās intervētājs, balstoties uz iepriekš izstrādātiem intervijas jautājumiem, pielāgojās katram respondentam, lai iegūtu patiesu un objektīvu informāciju. Respondenti izstāstīja savu saistību ar dzīvesdarbības prasmju apguvi, brīvi runājot par aktuālo jautājumu. Pētījumam svarīgs bija intervēto personu pieredzes apraksts, objektīvs tās novērtējums, kā arī atziņas, kā šī pieredze ietekmējusi dzīvesdarbības prasmju apguvi. 3 intervijas notika telefonintervijas veidā. Šis ir viens no strukturēto interviju veidiem, kur

jautājumu uzdošanai tiek izmantota iepriekš sagatavota anketa. Tika sazvānīti respondenti pa telefonu un precīzi nolasīti jautājumi, kā tie rakstīti anketā, un respondentu atbildes tika fiksētas datorā.

Skolēnu un skolotāju interviju gaitā (intervijas skatīt 11. un 12. pielikumu) tika iegūta arī informācija par respondentiem: informācija no biogrāfijas, pedagoģiskā darba stāžs internātpamatskolā vai klase, no kuras klases mācās internātpamatskolā.

Novērojums. Lai kvantitatīvi mērītu un kvalitatīvi analizētu skolēnu dzīvesdarbības prasmju apguvi, tika izmantots novērojums. Novērojuma kritēriji tika definēti atbilstoši skolēnu dzīvesdarbības prasmju apguves strukturāli procesuālajam modelim (skat. 2.3 nodaļā.).

Dokumentu analīze. Dokumentu analīzē tika izmantoti Tilžas internātpamatskolas materiāli, kur ir fiksēta informācija par apskatāmo tēmu (nolikums, pedagoģiskās padomes sēžu protokoli, MK darba plāni un protokoli). Tātad šajā pētniecības metodē ir ietverta dažāda rakstura, satura un nozīmes dokumentu izvēle, iepazīšanās ar tiem un to analīze.

Pedagoģisko padomes sēžu protokolu analīzē tika īstenota darbības pieejā ietvertā virzība uz mācīšanos un mijiedarbību (Выготский, 2000; Špona, 2001), kurā mācīšanās personīgā nozīmība un autentiskums ir viens no personības attīstības priekšnoteikumiem.

Ekspertzinumu metode tika izvēlēta trešajā pētījuma posmā ar mērķi iegūt profesionāļu un skolotāju praktiķu atzinumu par dzīvesdarbības prasmju apguves strukturālā modeļa atbilstību internātpamatskolas pedagoģiskajam procesam.

2.2.Situācijas izpēte praksē

Veicot pētījumu, atklājās, ka dzīvesdarbības prasmju pilnveide ne vienmēr ir pārdomāta: bieži izpaliek skolēniem sev nozīmīga darbība, tiek doti jau gatavi paraugi, kas neveicina pašattīstību un mērķtiecību. Izvērtējumā (stundas, nodarbības, pasākuma) nav jūtama strukturētība, pedagoga mērķtiecība konkrētu uzdevumu īstenošanai, rodas iespaids, ka skolēnu darbība atstāta pašplūsmā, tās rezultāti nav svarīgi pašam skolotājam. Refleksijas laikā bieži dominē skolotāja iedarbība uz skolēnu kā objektu: pedagogs izskaidro, kā „vajadzētu saprast” darboties, nepievērš uzmanību skolēnu pieredzei, tās aktualizēšanai, nerosina domāt, nereti pārtrauc skolēnu atbildes vai stāstījumu, ja tas nesaskan ar skolotāja viedokli. Ir skolotāji, kuru darbība tik ļoti

koncentrēta uz centieniem īstenot pamatizglītības standartā noteiktās prasmes, ka skolēni zaudē interesi par mācību vai audzināšanas stundu. Viss minētais nesekmē dzīvesdarbības prasmju veidošanos.

Aptaujas rezultāti.

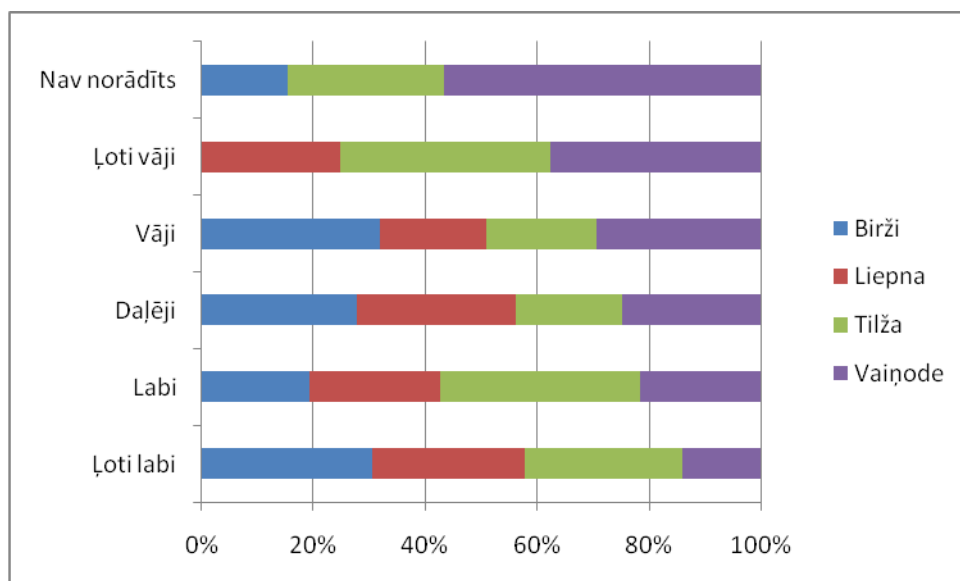
Veicot aptauju, lai noskaidrotu skolēnu un skolotāju viedokļus par dzīvesdarbības prasmju apguvi, tika saņemtas aizpildītas 210 anketas (anketas paraugu skat. 9. un 10.pielikumu). Par derīgām tika atzītas 209 no tām. Iegūtie dati tika apstrādāti ar SPSS 17.0 datu apstrādes programmu un Microsoft Excel programmu. Dažās anketās trūka atbilžu uz atsevišķiem jautājumiem, tādēļ statistiskajā analīzē parādās atšķirīgs kopējo gadījumu skaits.

Atbildes uz slēgtajiem jautājumiem, kuros novērtēja attieksmes pret dzīvesdarbības prasmju apguvi, tika ievadītas pirmdatu tabulās, kodējot atzīmētos novērtējumus.

Konstatējošā pētījuma dalībnieku skaits veidojās pēc brīvprātības principa no aptaujas respondentiem, kas bija ieinteresēti sadarbības turpināšanā. Tā kā empīriskā pētījuma uzdevumi ietver atšķirīga mācību satura, atšķirīga pedagoģiskās darbības procesa un rezultātu salīdzinājumu, pirmais atlases kritērijs bija piederība internātpamatskolām. Tika anketēti 24 Tilžas internātpamatskolas, 40 Liepnas internātpamatskolas, 26 Vaiņodes internātpamatskolas un 48 Biržu internātpamatskolas skolēni, lai iegūtu pēc iespējas daudzveidīgāku viedokli.

Pirms anketas aizpildīšanas, tika sniegts skaidrojums, kas ir dzīvesdarbības prasmes.

Lai noskaidrotu, cik lielā mērā tiek apgūtas dzīvesdarbības prasmes, tika iekļauts pirmais jautājums – „Mācoties vispārīzglītojošā internātpamatskolā, es dzīvesdarbības prasmes apgūstu..” – skat. 6.attēlā. (Pirms aptaujas anketas izsniegšanas skolēniem tika sniegts sīkāks skaidrojums – prasmju un kritēriju analīze.)



6.attēls. Mācoties vispārizglītojošā internātpamatskolā, es dzīvesdarbības prasmes apgūstu..

Izvērtējot 6.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka lielākā daļa respondentu uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji (56,3%), 20,8% aptaujāto atzīst, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi. Ir izteikti arī viedokļi, ka dzīvesdarbības prasmes vāji (12,5%), ļoti labi (8,3%). 2,1% aptaujāto nav izteikuši savu viedokli.

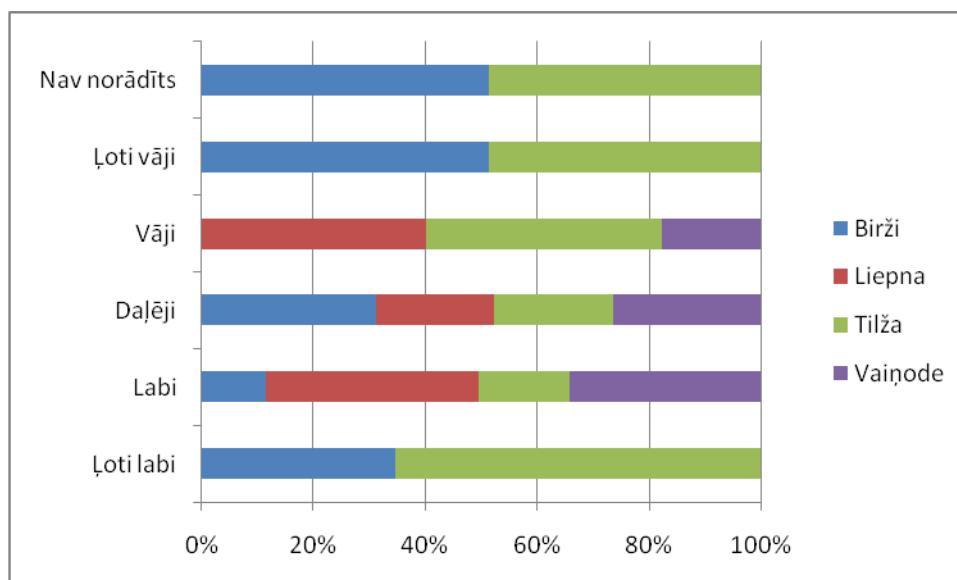
Analizējot Liepnas internātpamatskolas skolēnu viedokļus, var spriest, ka lielākā daļa respondentu (tāpat kā Biržu internātpamatskolā) uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji (57,5%), 25% aptaujāto uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi. Respondenti izsaka arī viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti labi (7,5%), vāji (7,5%), ļoti vāji (2,5%).

Vērtējot Tilžas internātpamatskolā iegūtos datus, var secināt, ka līdzvērtīgs ir respondentu viedoklis divos jautājumos – 38,5% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi un 38,5% aptaujājo atbild, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 7,7% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti labi un tāpat 7,7% respondentu izsaka viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas vāji. 3,8% aptaujāto secina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti vāji un 3,8% respondentu nav norādījuši savu viedokli.

Analizējot Vaiņodes internātpamatskolā iegūtos rezultātus, var spriest, ka ļoti liels procents (50,0%) respondentu atzīst, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 23,1% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi, taču ir arī respondenti, kas izteikuši viedokli, ka norādītās prasmes tiek apgūtas vāji (11,5%) un ļoti vāji (3,8%). 7,7% aptaujāto nav izteikuši savu viedokli.

Var secināt, ka internātpamatskolu skolēni pārsvarā uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji.

Lai noskaidrotu skolotāju viedokli, vai skolēni apgūst dzīvesdarbības prasmes, tika iekļauts pirmais jautājums – „Mācoties vispārizglītojošā internātpamatskolā, skolēni dzīvesdarbības prasmes apgūst..” (Skat. 7.attēlu.)



7.attēls. Mācoties vispārizglītojošā internātpamatskolā, skolēni dzīvesdarbības prasmes apgūst..

Analizējot 7.attēlā iegūto informāciju (Biržu internātpamatskola), var konstatēt, ka ļoti liela daļa respondentu uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji (73,7%), 10,5 % aptaujāto apliecina, ka norādītās prasmes tiek apgūtas labi. 5,3% skolotāju izsaka viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti labi un tikpat liels respondentu procentuālais sastāvs apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti vāji (5,3%). 5,3% aptaujāto nav izteikuši savu viedokli.

Var secināt (Liepnas internātpamatskola), ka puse no aptaujātajiem (50%) respondenti uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 35,7% skolotāju domā, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi, savukārt 14,3% respondentu izteikuši viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas vāji. Neviens no aptaujātajiem nav izteicis viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti labi vai ļoti vāji.

Izvērtējot 7.attēlā iegūtos datus (Tilžas internātpamatskola), tika konstatēts, ka puse no aptaujātajiem (50%) respondentiem atzīst, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 15% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi un vāji (vienāds procentuālais skaits respondentu). 10% aptaujāto izsaka viedokli, ka norādītās

prasmes tiek apgūtas ļoti labi, savukārt 5 % skolotāju tomēr atzīst, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti vāji. 5% aptaujāto nav norādījuši savu viedokli.

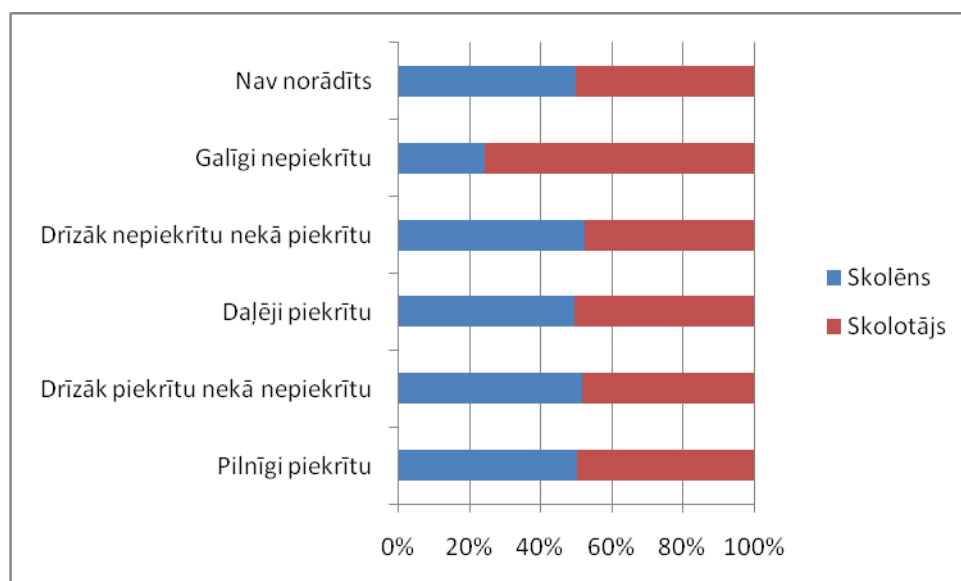
Analizējot 7.attēlā iegūto informāciju (Vaiņodes internātpamatskola), var secināt, ka 62,5% (vairāk kā puse) respondenti izteikuši viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 31,3% aptaujāto domā, ka norādītās prasmes tiek apgūtas labi, bet 6% skolotāju uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tomēr tiek apgūtas vāji. Nav respondentu, kas piekristu viedoklim, ka dzīvesdarbības prasmes ļoti labi vai ļoti vāji.

Apkopojot analizēto, var secināt, ka arī skolotāju viedoklis sakrīt ar skolēnu viedokli (59,4% skolotāju un 52,1% skolēnu uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji).

Otrais jautājums aptaujas anketā tika iekļauts, lai noskaidrotu, kuras ir tās prasmes, kuras respondenti uzskata par būtiskākajām (skat. 9. un 10.pielikumu) - respondentiem tika piedāvātas 10 prasmes, tika lūgts izvērtēt šo prasmju nozīmīgumu internātpamatskolas skolēna pedagoģiskajā procesā.

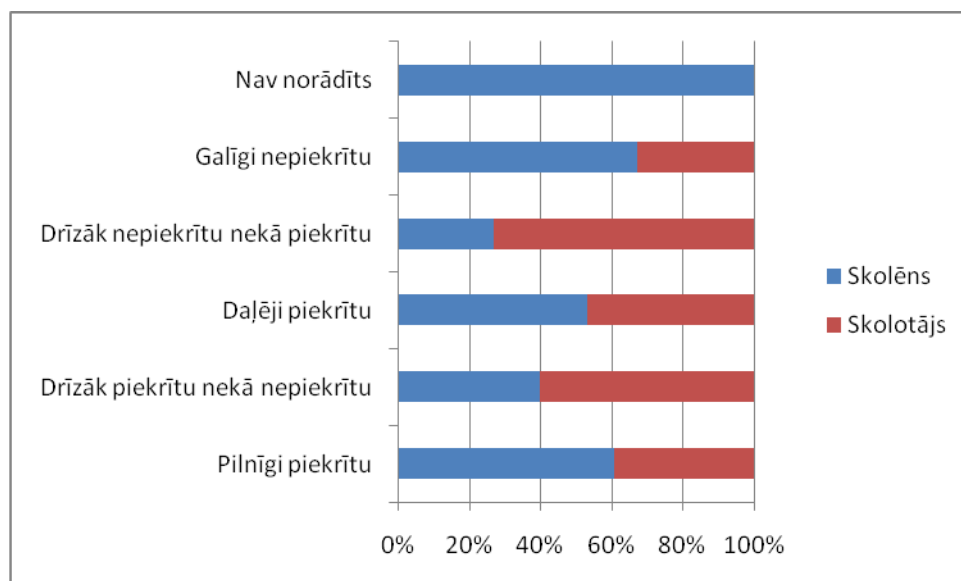
Izvērtējot aptaujāto atbildes, tika nonākts pie secinājuma, ka respondenti (skolēni un skolotāji) nozīmīgākās uzskata šādas prasmes:

- savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes (skat. 8.attēlu);
- sevis apkalpošanas prasmes (skat. 9.attēlu);
- dzīves eksistenciālās prasmes (skat. 10.attēlu);
- prasme izvirzīt mērķi (skat. 11.attēlu);
- prasme izvēlēties mērķa sasniegšanai atbilstošus līdzekļus (skat. 12.attēlu);
- prasme pašnovērtēt paveikto darbību (skat. 13.attēlu).



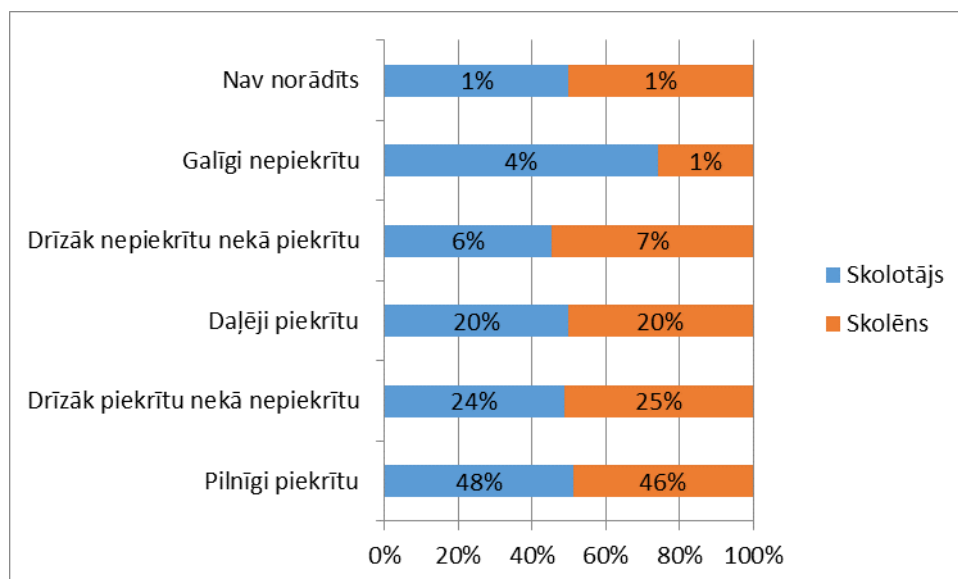
8.attēls. Savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes

Gandrīz līdzvērtīgs ir respondentu viedoklis par savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmi kā nozīmīgu dzīvesdarbības prasmi (skolēni – 45,7%, skolotāji – 44,9%). Viedokļi gandrīz sakrīt arī parējos atbilžu variantos – drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu (skolēni – 25%, skolotāji – 23,2%), daļēji piekrītu (skolēni – 20,0% un skolotāji – 20,3%), drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu (skolēni – 6,4%, skolotāji – 5,8%).



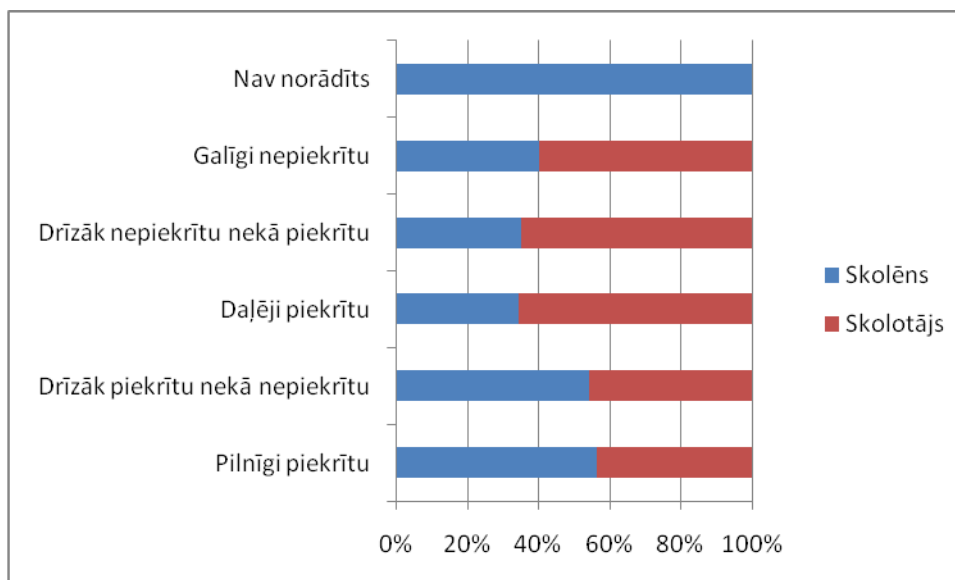
9.attēls. Sevis apkalpošanas prasmes

Izvērtējot 9.attēlā ietverto informāciju, secināts, ka 37,9% skolēnu pilnīgi piekrīt, ka sevis apkalpošanas prasme ir svarīga dzīvesdarbības prasme (skolotāji – 24,6%). Apmainītā pozīcijā ir drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu (skolēni – 25%, skolotāji – 37,7%). Daļēji piekrīt 24,6% skolotāju un 27,9% skolēnu. Mazs ir to skolēnu procentuālais skaits, kuri uzskata, ka minētā prasme nav svarīga – 4,3% un 2,9%)



10.attēls. Dzīves eksistenciālās prasmes

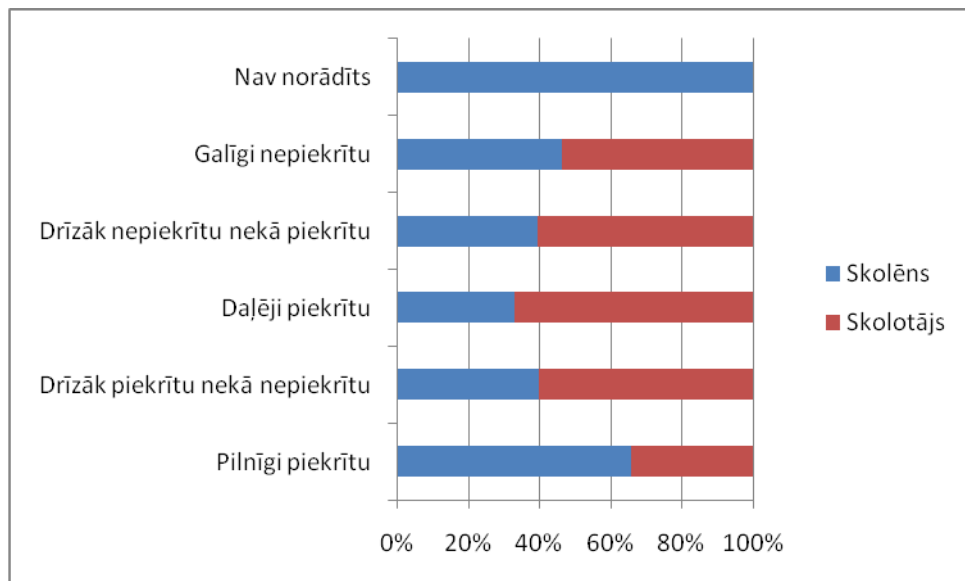
Izvērtējot 10.attēlā ietverto informāciju, secināts, ka 46% skolēnu pilnīgi piekrīt, ka eksistences nodrošināšanas prasme ir svarīga dzīvesdarbības prasme (skolotāji – 48%), drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu 25% (skolotāji – 24%). Daļēji piekrīt 20% skolotāju un skolēnu. Mazs ir to skolēnu skolotāju procentuālais skaits, kuri uzskata, ka minētā prasme nav svarīga – 5% un 2%).



11.attēls. Prasme izvirzīt mērķi

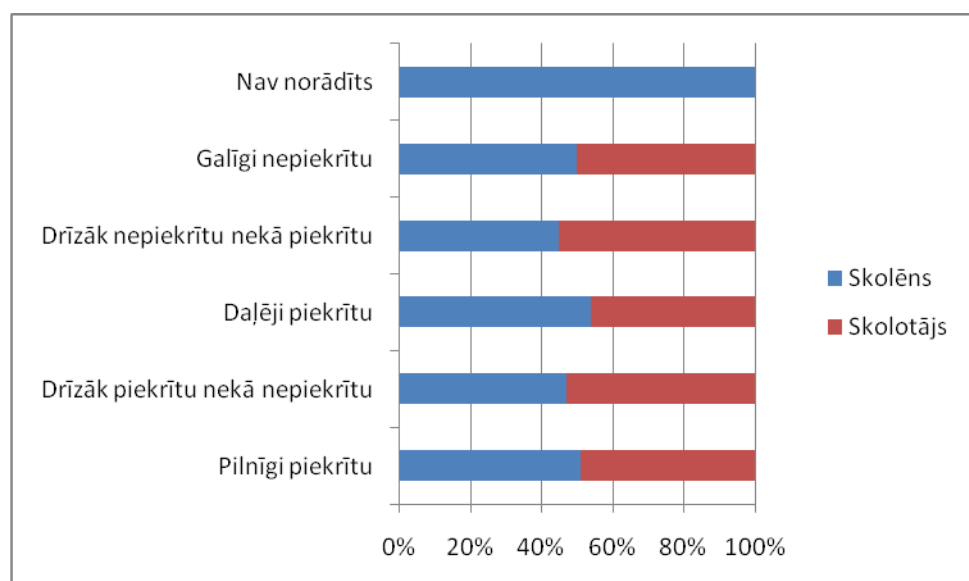
Analizējot 11.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka vairāk kā puse aptaujāto skolēnu (50,7%) uzskata, ka prasme izvirzīt mērķi reālai darbībai ir ļoti nozīmīga dzīvesdarbības prasme. 39,1% skolotāju pilnīgi piekrīt šim apgalvojumam. 25,7% skolēnu un 21,7%

skolotāju drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt. Tādējādi secināts, ka, iespējams, daļa skolotāju neizvirza mērķus, neplāno, kā tos sasniegt (skat. 12.attēlu).



12.attēls. Prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai

Kā liecina aptaujā iegūtie un 12.attēlā atspoguļotie dati, vairākums skolēnu (55,7%) uzskata prasmi plānot darbību un izvēlēties tās īstenošanai atbilstošus līdzekļus kā vienu no svarīgākajām dzīvesdarbības prasmēm, 29,0% skolotāju apliecina, ka 19,3% skolēnu drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt un 14% daļēji piekrīt. Mazs ir to skolēnu skaits (5,7%), kuri drīzāk nepiekrīt nekā piekrīt un galīgi nepiekrīt. 0,7% aptaujāto nav norādījis savu viedokli.



13.attēls. Prasme pašnovērtēt paveikto darbību

13.attēlā atspoguļotie dati liecina, ka prasme pašnovērtēt paveikto darbību un dalīties ar paveikto ir vienlīdz nozīmīga kā skolēniem, tā arī skolotājiem – atbildes procentuāli izvēlētas līdzīgi (pilnīgi piekrīt -27,1% un 26,1%, drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt – 35% un 39,1%, daļēji piekrīt – 27,1% un 23,2%, drīzāk nepiekrīt nekā piekrīt – 7,1% un 8,7%, galīgi nepiekrīt – 2,9%, 0,7% no aptaujātajiem skolēniem nav izteicis savu viedokli).

Kā mazāk nozīmīgas prasmes respondenti atzina stresa un trauksmes valdīšanu, attiecību veidošanu, pretošanās „spiedienam”, kritisko domāšanu un lēmumu pieņemšanas prasmi.

Lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi, analīzes gaitā tika pētīta respondentu pieredze reālajā pedagoģiskajā procesā.

Tādējādi aptaujas anketā 2.jautājums tika iekļauts, lai noskaidrotu izvirzīto kritēriju atbilstību – „Mācoties man ir svarīgi” (skolēni) un „Mācot man ir svarīgi” (skolotāji) – aptaujas anketu skatīt 4. un 5.pielikumā. Tika izvirzīti septiņi kritēriji – mācību satura saistība ar reālo dzīvi, aktīva piedalīšanās, mācību vielas saprotamība, uzdevumu izpilde, pašvērtējums, rezultātu izvērtēšana un gandarījums par paveikto.

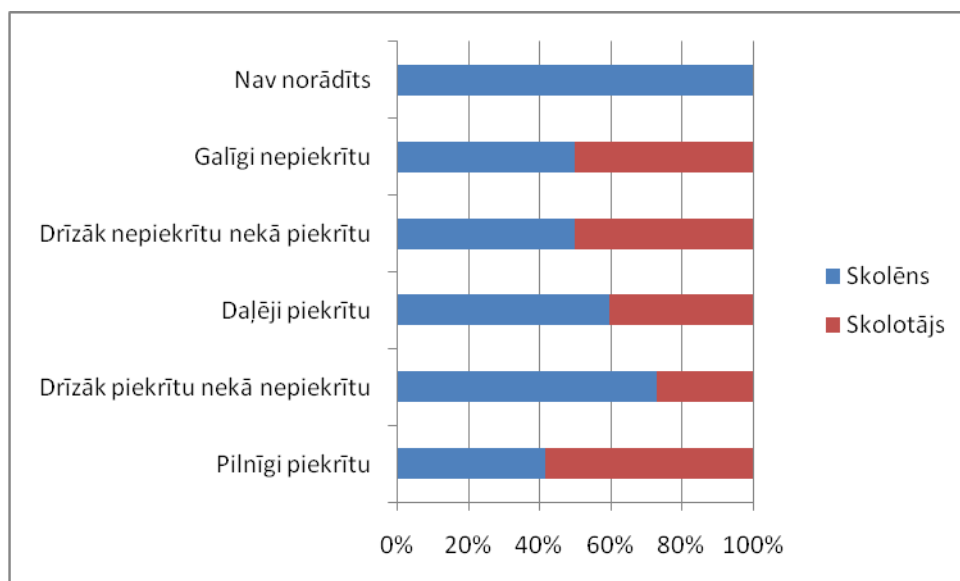
Dati, kas bija derīgi analīzei, tika ranžēti pēc iegūto atbilžu skaita, kas no vairākiem viedokļiem ļāva spriest par pētāmās problēmas intensitāti.

Datu apstrāde tika veikta šādā secībā:

1. Izteikumi tika ierakstīti elektroniskā formātā, katrai anketai un atbildei uz izvirzīto jautājumu atvēlot autonomu vietu. Tas tika darīts, lai atvieglotu datu apstrādes kārtību un iegūtu pēc iespējas precīzākus rezultātus.

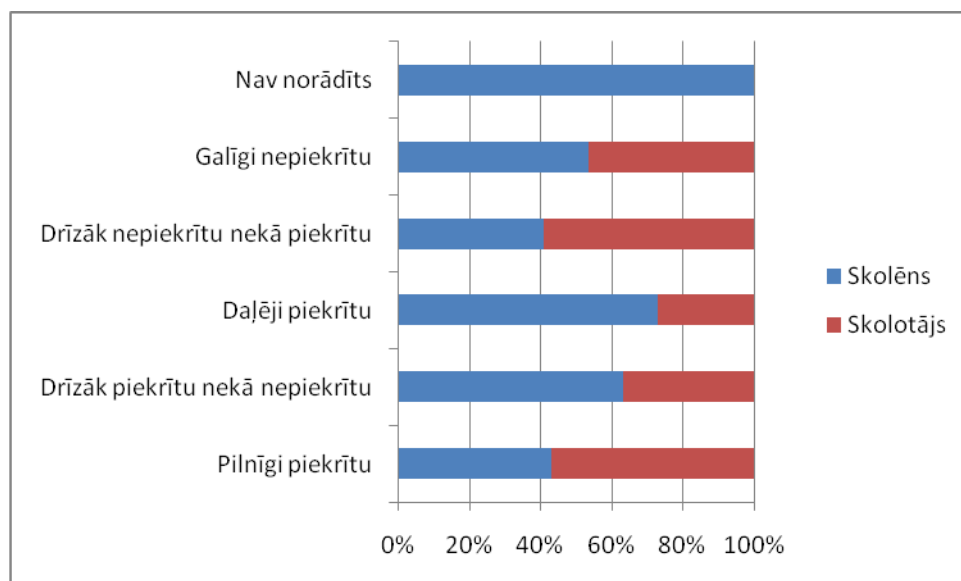
2. Iegūtie dati tika apstrādāti ar kvalitatīvajām un kvantitatīvajām datu apstrādes metodēm, analīzes rezultātus apkopojot nodaļas diagrammās un tām atbilstošos aprakstos.

Analīzes rezultāti rāda, ka četri kritēriji procentuāli respondentiem šķiet svarīgāki – mācību satura saistība ar reālo dzīvi, mācību satura saprotamība, aktīva piedalīšanās un gandarījums par paveikto (skat.14. – 16.attēlu).



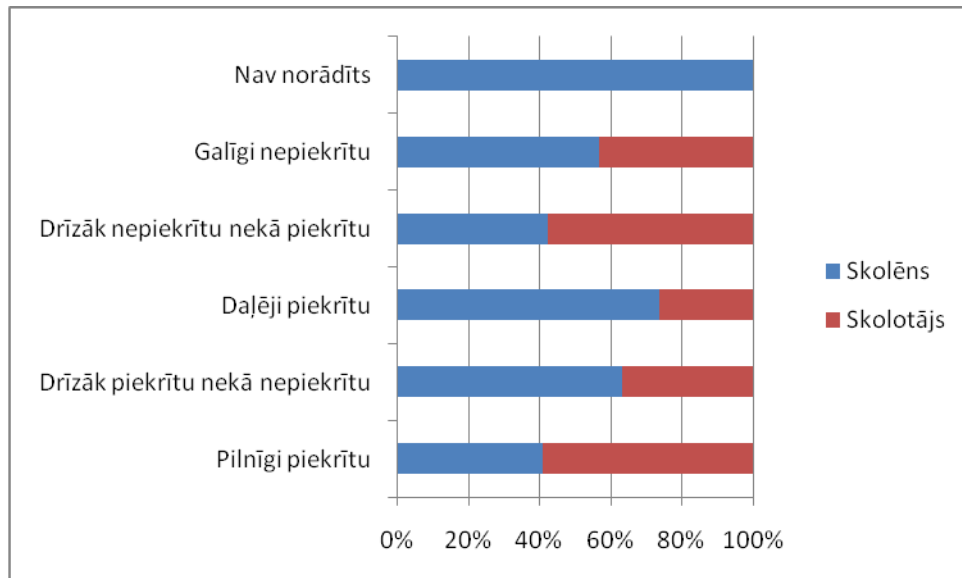
14.attēls. Mācību satura saprotamība

Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka 75,4% un 54,3 skolēnu pilnīgi piekrīt šim apgalvojumam. 27,1% skolēnu drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt. To var izskaidrot ar to, ka internātskolā bieži vien nonāk skolēni, kas dažādu iemeslu dēļ kādu laiku nav apmeklējuši skolu – tādēļ ļoti svarīga ir mācību satura saprotamība un skolēniem saprotama izskaidrošana. Lai varētu sekmīgi novadīt stundu, skolotājam jāatrod visefektīvākais zināšanu apguves organizēšanas veids, kas atbilst skolēna vecuma īpatnībām un interesēm. Dažkārt tiek aizmirsts par galveno – veidu, kā skolēniem tiks sniegta informācija par apgūstamo tēmu. Skolotājam izstāstāms mācību saturs vienkārši un saprotami, jo tikai tad skolēni spēs to izprast un lietot.



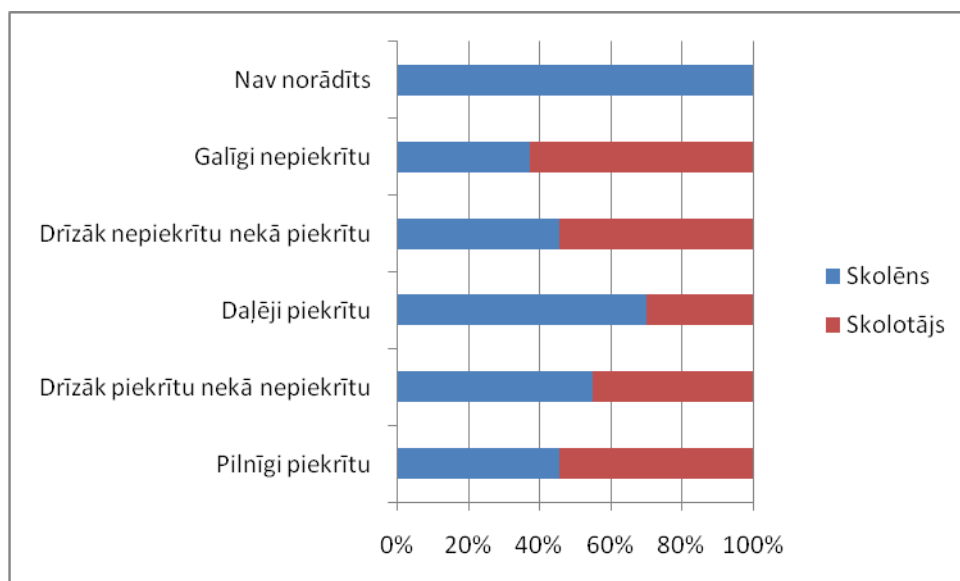
15.attēls. Mācību satura saistība ar reālo dzīvi

Izvērtējot 15.attēlā iegūtos datus, tiek konstatēts, ka 71,0% skolotāju un 53,6% skolēnu pilnīgi piekrīt. 20% skolēnu drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt, uzsverot mācību satura saistību ar reālo dzīvi. (To, ka mācību satura saistība ar reālo dzīvi, ir svarīga, apliecina arī skolotāju un skolēnu intervijās iegūtie rezultāti – skat. 13. un 14.pielikumu.) Ir svarīgi, lai katram skolēnam būtu iespēja iepazīt, piemēram, fizikas un ķīmijas ierīču darbību praksē, veicinot izpratnes attīstību par apgūstamā satura lietošanas iespējām reālajā dzīvē.



16.attēls. Aktīva līdzdalība, sadarbība pedagoģiskajā procesā

Aktīvu piedalīšanos, sadarbību par svarīgu kritēriju uzskata 71,0% respondenti skolotāji un 49,3% skolēnu. 25% skolēnu un 14,5% skolotāju drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt. Tas ir nozīmīgs rādītājs (apliecina, ka gan skolotāji, gan skolēni ir gatavi sadarboties). Skolotāja darba kvalitāte ir viens no svarīgākajiem faktoriem, kas skolā ietekmē skolēna sekmes. Mūsdienās, ir ļoti svarīgs abpusējs skolotāja un skolēna darbības attīstīšanas cikls mācību procesā, ka būtisks un nepieciešams mērķis skolēnu un skolotāju pozitīvas sadarbības realizēšanai. Savā darbība skolēns izvēlas vienu iespēju no daudzām, saglabājot savas spontānās aktivitātes būtību. Darbība ir aktivitātes attīstības pamats, jo tai piemīt īpatnības, kas nosaka šo attīstību. Gatavība darbībai ir subjekta kvalitātes jaunveidojums, kas top darbības procesā. Darbība noslēdzas ar rezultātu, kas izpaužas kā personības aktuāli veidojumi: aktivitāte, patstāvība, noturīgi izzināšanas un sociāli motīvi, kas liecina par skolēna subjekta pozīciju.



17.attēls. Gandarījums par paveikto

17.attēlā iegūtie dati apliecina, ka gandarījums par paveikto ir būtisks 63,8% skolotāju un 53,6% skolēnu (pilnīgi piekrīt apgalvojumam). Labi veikts pašnovērtējums sniedz pieredzi, kas ļauj skolotājam gūt jaunu skatījumu uz savu darbu un vēlmi ieviest svarīgus kvalitātes uzlabojumus. Skolēniem ļoti būtiska ir gandarījuma izjūta (laba atzīme, skolotāja uzslava), tas motivē izvirzīt jaunus mērķus turpmākai dzīvesdarbības. Ar adekvātu uzslavu palīdzību skolotājs bērnam palīdz celt viņu pašvērtējumu, pašapziņu, pievērš viņam uzmanību.

Statistiskie rezultāti apstiprināja, ka pastāv ievērojamas pretrunas dzīvesdarbības prasmju apguvei reālajā dzīvē. Tādējādi varēja secināt, ka promocijas darba problēma ir aktuāla, un tās risinājums var būt nozīmīgs ieguldījums dzīvesdarbības prasmju apguvei vispārīzglītojošā internātpamatskolā.

Lai rastu visatbilstošāko praktiskas darbības eksperimentam piemērotāko analīzes metodi un saskanīgas teorijas, kas būtu derīgas izvirzīto problēmu risinājumos, tika secināts, ka šajā pētījumā jāizmanto gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo datu ieguves un apstrādes veidi. Pētījumā izmantota iegūto kvantitatīvo datu statistiskā apstrāde to validitātes nodrošināšanai un vidējo rezultātu analīze, respondentu augstāko un zemāko vērtējumu salīdzinājums gan vienādos, gan atšķirīgos kritērijos un to rādītājos.

Lai noskaidrotu izvēlēto kritēriju atbilstību, tika aptaujāti 26 Tilžas internātpamatskolas skolēni. Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmēm, aptaujā bija ietverti slēgtie jautājumi (skat. 9. un 10.pielikumu). Ar slēgtajiem jautājumiem, kas tika novērtēti četru (3) baļļu skalā no 1 – augsts līmenis, 2 – vidējs līmenis, 3 – zems līmenis, noskaidroja skolēnu uzskatus par to, kādas dzīvesdarbības prasmes būtu

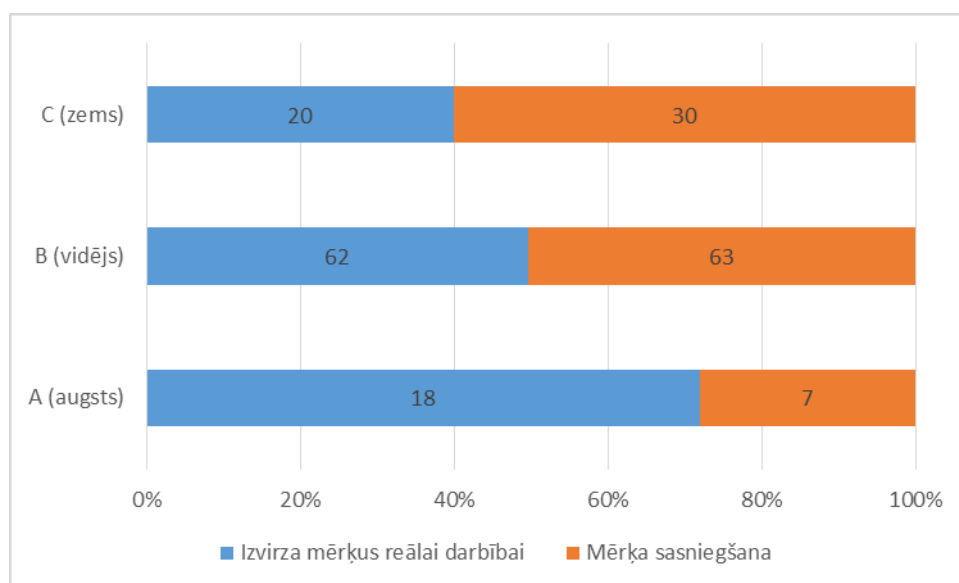
jāapgūst internātpamatskolā, parādīja respondentu uzskatus par dzīvesdarbības prasmju apguves lietderīgumu atbilstoši izvēlētajiem kritērijiem un rādītājiem.

Pētījuma datu apstrāde un analīze veikta ar Datu apstrādes programmu SPSS 17.0 palīdzību. Analizējot datus, tika veikta katra mainīgā statistisko īpašību analīze:

1. Datu ticamības un saskaņotības pārbaude – Kronbaha alfas koeficienta aprēķināšana.
2. Mainīgo vērtību centrālās tendences rādītāji – moda, mediāna, standartnovirze, vidējā vērtība.
3. Datu kopu savstarpējā saistība – Pīrsona (Pearson r) korelācijas koeficients.

Pētījuma rezultāti liecina, ka pusaudžu dzīvesdarbības prasmju apguves kritērijiem *Mērķa izvirzīšana*, *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, *Attieksme pret vidi*, *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu*, *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana un Darbības pašnovērtēšana* rādītājiem ir zināma saistība, kaut arī netika konstatēta augsta korelācija starp rādītājiem.

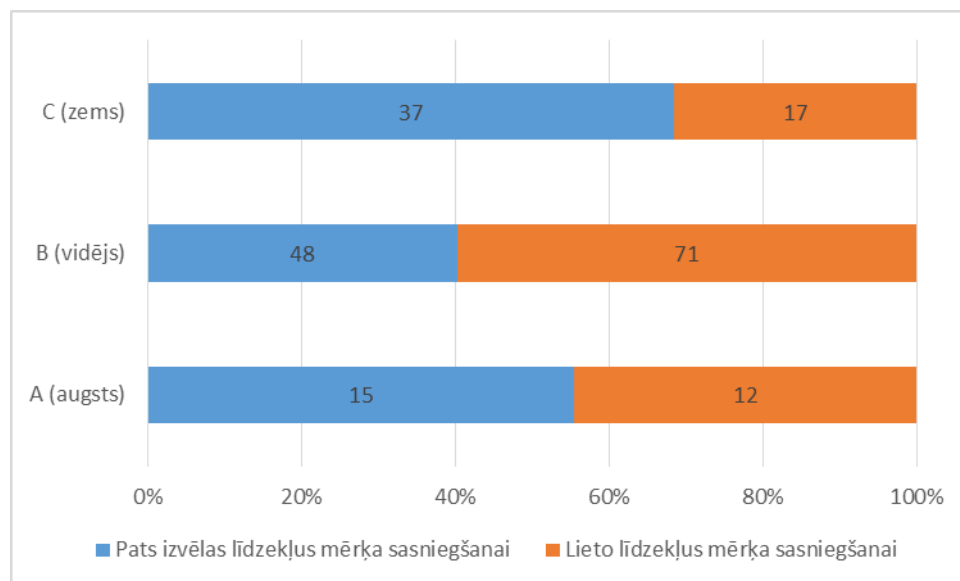
Respondetu atbildes kritērija *Mērķa izvirzīšana* rādītāju līmeņiem skatīt 18.attēlā.



18.attēls. Kritērija *Mērķa izvirzīšana* rādītāju *Izvirza mērķus reālai darbībai*, *Mērķa sasniegšana* līmeņi

Izvērtējot 18.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Izvirza mērķus reālai darbībai* augsts līmenis ir 18% respondentiem, vidējs līmenis ir 62% respondentiem, savukārt zems līmenis – 20% respondentiem, rādītājā *Mērķa sasniegšan* augsts līmenis ir 7% respondentiem, vidējs līmenis ir 63% respondentiem, savukārt zems līmenis – 30% respondentiem.

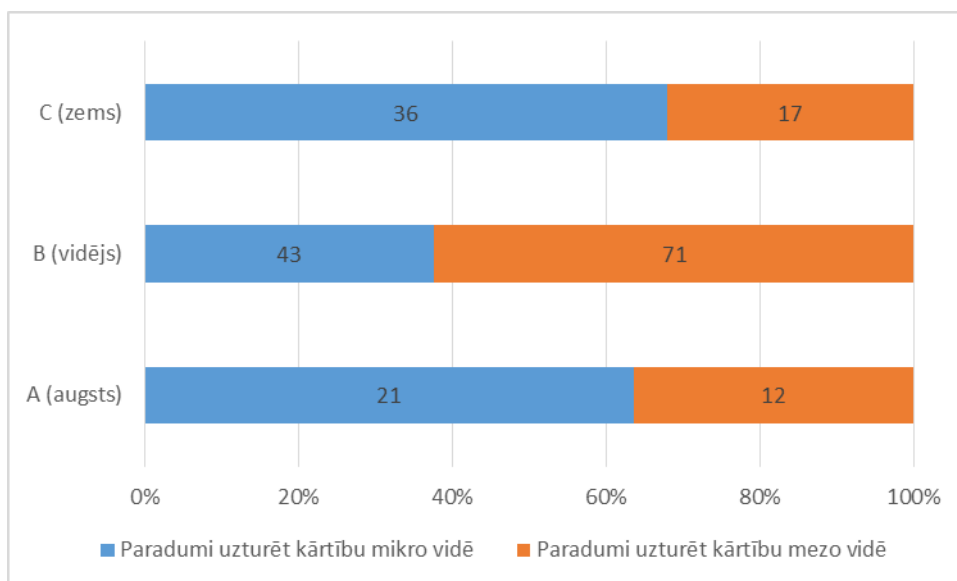
Respondetu atbildes kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* rādītāju *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai* un *Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai* līmeņiem skatīt 19.attēlā.



19.attēls. Kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* rādītāju *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai* un *Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai* līmeņi

Izvērtējot 19.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai* augsts līmenis ir 15% respondentiem, vidējs līmenis ir 48% respondentiem, savukārt zems līmenis – 37% respondentiem. Rādītājā *Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai* augsts līmenis ir 12% respondentiem, vidējs līmenis ir 71% respondentiem, savukārt zems līmenis – 17% respondentiem.

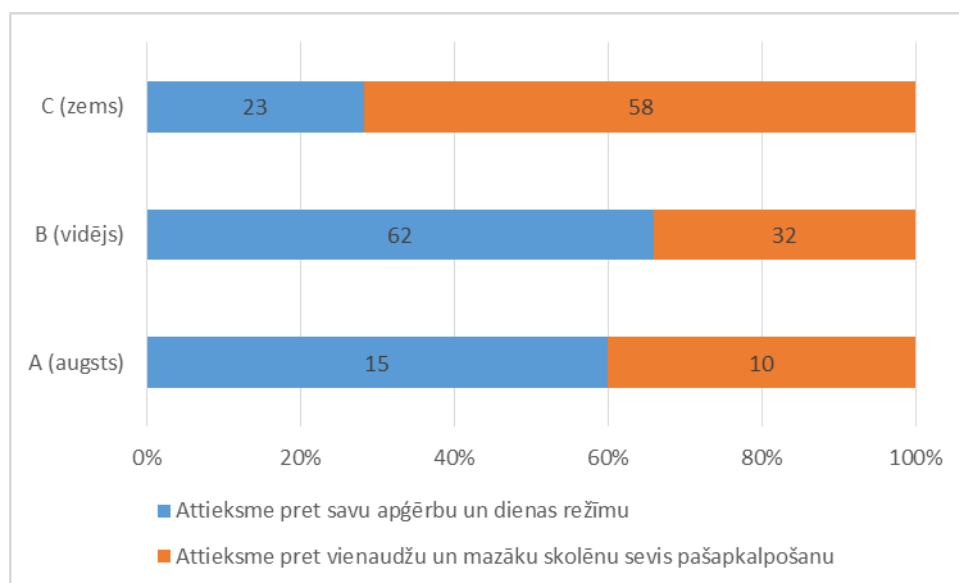
Respondetu atbildes kritērija *Attieksme pret vidi* rādītāju *Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē* un *Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē* līmeņiem skatīt 20.attēlā.



20.attēls. Kritērija Attieksme pret vidi rādītāju Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē un Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē līmeņi

Izvērtējot 20.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē* augsts līmenis ir 21% respondentiem, vidējs līmenis ir 43% respondentiem, savukārt zems līmenis – 36% respondentiem, rādītājā *Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē* augsts līmenis ir 12% respondentiem, vidējs līmenis ir 71% respondentiem, savukārt zems līmenis – 17% respondentiem.

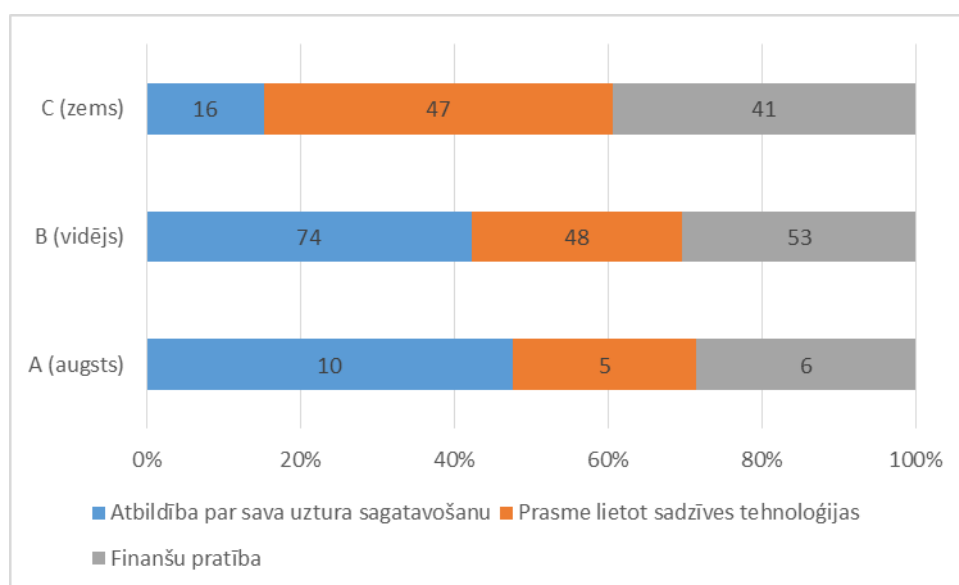
Respondetu atbildes kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu* rādītāju *Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu* un *Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu* līmeņiem skatīt 21.attēlā.



21.attēls. Kritērija Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītāju Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu un Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu līmeņi

Izvērtējot 21.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu* augsts līmenis ir 15% respondentiem, vidējs līmenis ir 62% respondentiem, savukārt zems līmenis – 23% respondentiem, rādītājā *Attieksme pret vienaudžu sevis pašapkalpošanu* augsts līmenis ir 10% respondentiem, vidējs līmenis ir 32% respondentiem, savukārt zems līmenis – 58% respondentiem.

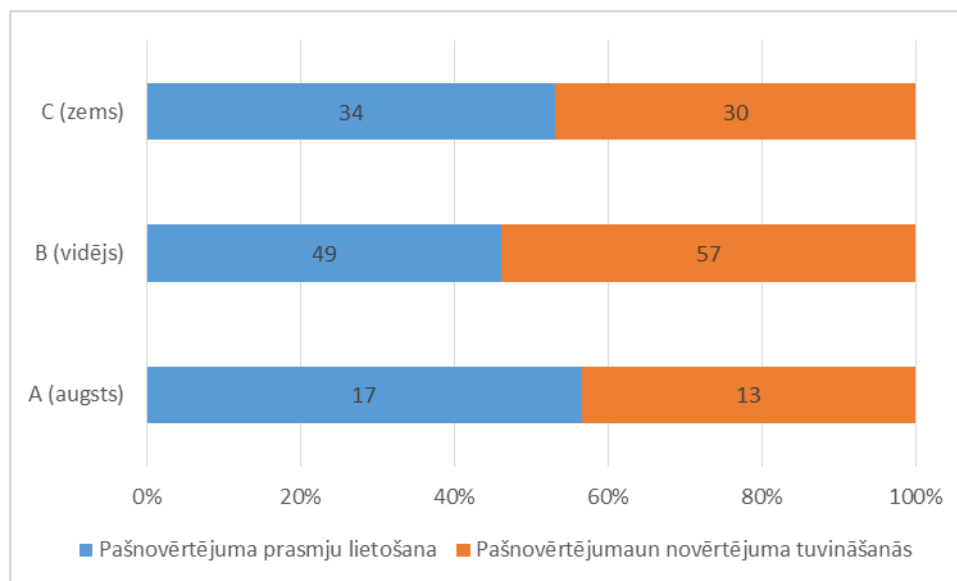
Respondetu atbildes kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāju *Atbildība par sava uztura sagatavošanu, Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas* un *Finanšu pratība* līmeņiem skatīt 22.attēlā.



22.attēls. Kritērija Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītāju Atbildība par sava uztura sagatavošanu, Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas un Finanšu pratība līmeņi

Izvērtējot 22.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Atbildība par sava uztura sagatavošanu* augsts līmenis ir 10% respondentiem, vidējs līmenis ir 74% respondentiem, savukārt zems līmenis – 16% respondentiem, rādītājā *Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas* augsts līmenis ir 5% respondentiem, vidējs līmenis ir 48% respondentiem, savukārt zems līmenis – 47% respondentiem, bet rādītājā *Finanšu pratība* augsts līmenis – 6% respondentiem, vidējs līmenis – 53% respondentiem, savukārt zems līmenis – 41% respondentiem.

Respondetu atbildes kritērija *Darbības pašnovērtēšana* rādītāju *Pašnovērtējuma prasmju lietošana* un *Pašnovērtējuma un novērtējuma prasmju tuvināšanās* līmeņiem skatīt 23.attēlā.



23.attēls. Kritērija *Darbības pašnovērtēšana* rādītāju *Pašnovērtējuma prasmju lietošana* un *Pašnovērtējuma un novērtējuma prasmju tuvināšanās* līmeņi

Izvērtējot 23.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka rādītājā *Pašnovērtējuma prasmju lietošana* augsts līmenis ir 17% respondentiem, vidējs līmenis ir 49% respondentiem, savukārt zems līmenis – 34% respondentiem, rādītājā *Pašnovērtējuma un novērtējuma prasmju tuvināšanās* augsts līmenis ir 13% respondentiem, vidējs līmenis ir 57% respondentiem, savukārt zems līmenis – 30% respondentiem.

Izvērtējot iepriekš minēto, var secināt:

- Tilžas internātpamatskolas 38,5% aptaujāto skolēnu apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi un 38,5% aptaujājo atbild, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. 7,7% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti labi un tāpat 7,7% respondentu izsaka viedokli, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas vāji. 3,8% aptaujāto secina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas ļoti vāji un 3,8% respondentu nav norādījuši savu viedokli;
- Vaiņodes internātpamatskolas skolēni atzīst, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji (50,0%). 23,1% aptaujāto apliecina, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas labi, taču ir arī respondenti, kas izteikuši viedokli, ka norādītās prasmes tiek apgūtas vāji (11,5%) un ļoti vāji (3,8%). 7,7% aptaujāto nav izteikuši savu viedokli;

- visu četru internātpamatskolu skolēni pārsvarā uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji.

Lai iegūtu datus un informāciju, cik liela uzmanība tika pievērsta dzīvesdarbības prasmju attīstīšanai (laika posms 1999. – 2012.), tika analizēti pedagoģiskās padomes sēžu protokoli (skat. 7.tabulu).

7.tabula. Pedagoģiskās padomes sēžu protokolu analīze

Pedagoģiskās sēdes norises laiks / numurs	Izskatāmie jautājumi	Saistība ar noteiktajiem kritērijiem	Secinājumi
1999. – 2008.	<ul style="list-style-type: none"> • Apliecību izsniegšana; • Darba slodzes sadale; • Semestra audzināšanas darba rezultāti. 	Nav.	<ul style="list-style-type: none"> • Neparedz dzīvesdarbības prasmju apguvi.
25.08.2008., Nr.1	<ul style="list-style-type: none"> • Analītiski jautājumi (analītisks 2007./2008.m.g. darba izvērtējums, ieviržu izstrāde jaunajam mācību gadam, novitātes izglītībā, korekcija skolas normatīvajos aktos); • Interaktīvās tāfeles iespējas; • Speciālās pamatizglītības programmu licencēšana; • Profesionālo tālākizglītības programmu aprobācija 	Mērķtiecība Pašattīstība IT prasmes Humānisms Spēja uzņemties atbildību, karjeras iespējas	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoli tiek sastādīti datorsalikumā; • Tiek sniegts papildus atbalsts skolēniem, kuri nav apmeklējuši skolu (tiek licencēta Pamatizglītības pedagoģiskās korekcijas izglītības programma 7.-9.kl.). Īstenojot šo izglītības programmu, lielāka uzmanība tiek pievērsta skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveidei (lēmumu pieņemšana, mērķa skaidrība) – fakultatīvā nodarbība „Vērtībizglītība un saskarsme” – 3 stundas nedēļā; • Direktora vietiece sniedz Pedagoģiskās korekcijas pamatizglītības programmas aprobācijas rezultātus (iestājoties korekcijas klasē un pabeidzot mācību gada beigās); • IT prasmju pilnveide; • Izglītības iespējas atbilstoši katra skolēna spējām; • Karjeras izvēle.
31.08.2009., Nr.1	<ul style="list-style-type: none"> • Semināru organizēšana 	Lēmumu pieņemšana, mērķtiecība, pašattīstība	<ul style="list-style-type: none"> • Analītisks gada izvērtējums notiek pa jomām („Skolēnu sasniegumi”, „Mācīšana un mācīšanās”, „Atbalsts skolēniem”, „Skolas vide” u.c.), mērķis – skolēnam skolā jājūtas labi.
26.08.2010., Nr.1	<ul style="list-style-type: none"> • Elektroniskais žurnāls; • Labdarība 	Mērķtiecība IT prasmes Humānisms, atbildības uzņemšanās, pašnoteikšanās, mērķtiecība, attiecību	<ul style="list-style-type: none"> • Mūsdienīga mācību procesa organizēšana; • Lielāku uzmanību aicina pievērst klases stundām, kurās jānotiek informācijas un viedokļu apmaiņai, jārunā par to, kas pusaudžiem ir svarīgi un aktuāli (pašnoteikšanās, attiecību veidošana, pretošanās

		veidošana	„spiedienam”); <ul style="list-style-type: none"> • 2 Semināri mācību priekšmetu skolotājiem “Darbs interneta vietnē mykoob.lv”.
29.12.2011., Nr.2	<ul style="list-style-type: none"> • Pieredzes apmaiņa • Izglītojošu un audzinošu pasākumu organizēšana skolēniem 	<p>Motivētība</p> <p>Mērķtiecība, pašattīstība, lēmumu pieņemšana, atbildības uzņemšanās, sadarbība</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nosacījumi dzīvesdarbības prasmju pilnveidei; • Mūsdienīga, atvērta, konkurētspējīga skola, mācību un audzināšanas darbā izkopj saskarsmes un sadarbības prasmes, dalās pieredzē, organizējot starpnovadu konferenci; • Tika organizēti dažādi izglītojoši pasākumi skolēniem („Esmu pieklājīgs Latvijas pilsonis”, „Latviešu multfilmu nedēļa” – ieejas biļetes, popkorns, jautājumi un sarunas pēc multfilmas noskatīšanās, pieredzes apmaiņas brauciens speciālās izglītības jautājumos uz Angliju.
31.08.2012., Nr1	<ul style="list-style-type: none"> • Pašvērtējuma kartes 	<p>Atbildība, mērķtiecība, patstāvība</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Skolēns izvērtē savu mācību darbs pats, prognozē iegūto vērtējumu ar esošo, izvirza mērķus turpmākai darbībai, tiek attīstītas analītiskas prasmes; • Iepriekšējā mācību gada izvērtējums joprojām notiek pa jomām; analizējot tiek likts akcents uz to, kas izdevās, sagādāja prieku, paaugstinājies to skolēnu skaits, kuriem ir optimālas zināšanas; • Jaunajā mācību gadā tiek nolemts pedagoģiskajā procesā aprobēt dzīvesdarbības prasmju pilnveides modeli.

Analizējot pedagoģisko padomes sēžu protokolus hronoloģiskā secībā salīdzinošā aspektā ar pirmo, var redzēt, kā bagātinājusies katra pedagoģiskās padomes sēde, līdz ar to skolotāju un skolēnu darbības pieredze un kādas ir attīstības izmaiņas saistībā ar dzīvesdarbības prasmju apguvi, attīstības tendences, 2012./2013.mācību gadā (2012.gada 31.augusta pedagoģiskās padomes sēde) nolemts aprobēt dzīvesdarbības prasmju pilnveides modeli.

Lai iegūtu dziļāku, vispusīgāku un ticamāku informāciju no skolotājiem, absolventiem un esošajiem skolēniem, tas ir, personām, kas ir ciešā saistībā ar internātpamatskolas pedagoģisko procesu, tika izveidoti strukturētas intervijas jautājumi

(skat. 12. un 13.pielikumu) informācijas ieguvei atbilstoši izveidotajiem dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem (skat.1.3. nodaļā 4.tabulu).

Intervijas tika apstrādātas atbilstoši datu apstrādei nepieciešamajām prasībām.

Visas intervijas tika izlasītas iespējami atvērti, lai izprastu kritiskos teksta fragmentus, kas atklāj gadījumu līdzīgās un atšķirīgās pazīmes. Savukārt šīs pazīmes tika izmantotas, izveidojot katras intervijas transkripciju. Apstrādājot katra biogrāfiskā gadījuma faktus, tika veidots īss kopsavilkums, kas raksturo intervējamā personību un saistību ar dzīvesdarbības prasmju apguvi. Katrs gadījums tika raksturots ar citātu no intervijas (Huber, 2004, Kroplis, Raščevska, 2004). (Interviju transkripcijas – 14. un 15.pielikumā). Intervijas forma ļauj brīvi pieņemt, ka respondents izvēlas stāstīt par svarīgākajiem, būtiskākajiem savas pieredzes brīžiem un iespaidiem.

Sākotnēji interviju transkripcijas tika nodalīts respondentu dzīvesdarbības prasmju pieredzes apraksts no to izvērtēšanas.

Intervētie skolēni (arī bijušie audzēkņi) un skolotāji pārstāv dažādas paaudzes un dažādu dzīvesdarbības prasmju izglītības līmeni. Atšķirīga ir pieredze un pedagoģiskais darba stāžs respondentu (skolotāju) vidū.

A un B – pedagogi, liels pedagoģiskā darba stāžs tieši internātpamatskolā, vairāk par 40 gadiem.

A – Tilžas internātpamatskolas skolotāja, pedagoģiskā darba stāžs 47 gadi.

Skolotāja izvērtē iepriekšējo pieredzi: „*Sākumā Tilžas internātpamatskolā mācījās arī skolotāju ģimeņu bērni. Arī mani. Skolai bija prestižs. Tad uz skolu sāka sūtīt bērnus, ar kuriem citās skolās netika galā (A.S.: ar disciplīnu). Skolotāji savus bērnus sāka sūtīt blakus esošajā Tilžas vidusskolā. Prasmes, kas noder dzīvei? Domāju, ka daudz strādājām pie dažādu sadzīvisku iemaņu apgūšanas. Bet pārsvarā dominēja visur skolotāja redzējums pār skolēnu. Tāpat kā direktors bija pārāks par skolotājiem.*”

Sadarbībā starp skolotāju un skolēnu dominēja autoritārais modelis: „*Internāta skolotāja viedoklis bija dominējošais. Skolēni bija izpildītāji, kas pakļāvās skolotāja redzējumam. Skolēni daudz tika bārti publiski. Vienkārši tāda bija toreiz kārtība – tagad es redzu citādas attiecības skolēniem ar skolotājiem.*”

Ārpusstundu aktivitātes vērtējums respondentes skatījumā ir: „*Sākumā daudz bija padomju laika aktivitāšu, kas saistās ar oktobrēniem, pionieriem un komjauniešiem. Daudz kas tajās nebija slikts (tikai daudz bija politikas, bez kuras nevarēja). Daži no pasākumiem bija pat ļoti audzinoši (ekskursijas, ierindas skates u.c.).*”

Par brīvā laika izmantošanu A ir savs viedoklis: „Kad sāku strādāt, tad skolēniem nebija problēmu, ar ko nodarboties brīvajā laikā, viņi paši atrada sev noderīgu nodarbošanos – devās uz skolas fermu, strādāja ābeļdārzā. Mans vīrs bija darbmācības (A.S. – mājturības un tehnoloģiju) skolotājs, viņš pat sestdienās un svētdienās vadīja nodarbības, pat bez samaksas – puikas mācījās kokgriešanu, dedzināšanu kokā utt. Meitenes daudz adīja. Gatavoja maskas skolas karnevālam. Rudeņos bija braucieni uz purvu – lasījām dzērvenes skolas kopgaldam. Tikai vēlāk parādījās problēma ar brīvā laika izmantošanu.”

B – Tilžas internātpamatskolas skolotāja, pedagoģiskā darba stāžs 54 gadi.

Skolotājas pieredze: „Tilžas internātpamatskolā strādāju kopš tās dibināšanas. Protams, darbs internātpamatskolā nav bijis viegls, taču mans sapnis bija strādāt ar bērniem, to piepildīju. Esmu strādājusi par mācību priekšmetu skolotāju (mācīju latviešu valodu sākumskolā, vizuālo mākslu), biju arī internāta skolotāja un direktora vietniece – vecākā audzinātāja. Mani bērni ir beiguši Tilžas internātpamatskolu. Uzskatu, ka vairāk kā puse manas dzīves ir pavadīta skolā. Bieži vien novārtā atstāju savus bērnus, bet sniedzu atbalstu skolas bērniem.”

„Akcents tad tika likts uz politisko audzināšanu. Attīstījām darba prasmes, jo skolai bija ferma, dārzs, augļudārzs,” stāsta respondente. Savstarpējo skolēna un skolotāja sadarbību vērtē kā „internāta skolotāja viedoklis bija noteicošais. Skolēns bieži vien saņēma pārmetumus no skolotāja par sīkumiem (bieži vien citādi nevarēja, jo skolotāja darbs arī tika ļoti kontrolēts).”

Respondentes uzskata, ka brīvā laika organizācijas problēmas bija šādas: „Sākumā tāda problēma nebija, skolēni daudz strādāja praktiskus darbus. Nebaidījās no fiziska darba. Tikai vēlāk radās problēma – skolēni sāka gaidīt, ka viņiem aktivitātes nodrošinās audzinātājs. Domāju, ka problēma bija apstākļi, ka skolotājs neļāva skolēniem radoši izpausties, visu noteica, kā būs – pasacīja priekšā. Skolēni paši neanalizēja, neizvērtēja.”

C, D – pedagogi, kas internātpamatskolā strādā virs 20 gadiem.

C – Tilžas internātpamatskolas skolotāja, pedagoģiskā darba stāžs 36 gadi.

Interesants ir fakts, ka skolotāja jau ļoti daudzus gadus māca un audzina 1.klasi: „Tilžas internātpamatskolā strādāju ilgi. Uz skolu atnācu strādāt kā latviešu valodas un literatūras skolotāja, esmu beigusi Liepāju. Tad pārkvalificējos par sākumskolas skolotāju. Nu jau vairāk kā 18 gadus strādāju katru gadu ar 1.klasi – esmu gan internāta skolotāja, gan arī mācu latviešu valodu un matemātiku.”

Ārpusklases aktivitātes skolotāja vērtē kā daudzveidīgas: „Saviem mazajiem (A.S. – 1.klases skolēniem) veidoju dažādus pasākumus – minējām mīklas, bija zīmējumu konkursi. Domāju, ka ārpusklases darbību bija daudz.”

Respondentei ir savs viedoklis par brīvā laika organizēšanu: „1.klases skolēniem problēmu nebija toreiz un, manuprāt, nav arī tagad. Daudz laika mēs pavadām kopā – izzinām apkārtējo pasauli, mācamies viens no otra. Ir tik daudz tāda, kas viņiem jāapgūst, jo iepriekš nav ar to saskārušies (tualetes lietošana, gultiņas klāšana, galda kultūra, pieklājība utt.).”

D – Tilžas internātpamatskolas skolotājs, pedagoģiskā darba stāžs 30 gadi.

D dzīvesdarbības pieredze: „Sākumā strādāju kā ķīmijas skolotājs, biju arī internāta skolotājs. Mācīju tautu dejas diviem deju kolektīviem skolā. Šobrīd mācu arī angļu valodu (ieguvu papildspecialitāti). Internāta skolotājs vairs neesmu, jo slodze ir liela.”

„Netika iepriekš liels akcents likts uz šādām prasmēm. Daudz tika prasīta standarta izpilde. Uzskatu, ka ķīmijā tomēr mēģināju skolēniem saistīt stundā apgūstamo ar realitāti, kur zināšanas var izmantot ikdienas dzīvē”, tāds ir respondenta viedoklis par dzīvesdarbības prasmju apgūšanu.

Audzinašanas procesā „Internāta skolotājs vadīja darbu. Skolēni pārsvarā bija izpildītāji. Tāda bija tad izglītības koncepcija.”

Par individuālā un fakultatīvo nodarbību sadalījumu skolotājs izsaka savu viedokli: „Pārsvarā stundas tika atvēlētas humanitārajiem priekšmetiem. Šogad arī ķīmijā 8.klasē ir fakultatīvā nodarbība – tas ir ļoti noderīgi.”

Skolotājs uzskata, ka ļoti ir uzlabojies mācību telpu tehniskais aprīkojums: „Šobrīd man klasē ir projektorš, iespēja izmantot interaktīvo tāfeli (ES materiāli jau gatavi darbam stundā). Daudz strādājam praktiski. Mācību saturu saistu ar reālo dzīvi.”

E, F – pedagogi, kuriem darba stāžs internātpamatskolā ir līdz 10 gadiem.

E – Tilžas internātpamatskolas skolotājs, pedagoģiskā darba stāžs 7 gadi.

Respondents raksturo savu darba pieredzi internātskolā kā jaunu iemaņu apgūšanas iespēju: „Mans pedagoģiskā darba stāžs internātpamatskolā nav liels. Atnācu strādāt tūlīt pēc Daugavpils Universitātes beigšanas, ieguvu sporta skolotāja kvalifikāciju – sāku strādāt par internāta skolotāju un sporta skolotāju. Internāta skolotāja darbs man bija svešs, pašam bija daudz jāamācās.”

F – Tilžas internātpamatskolas skolotāja, pedagoģiskā darba stāžs 1 gads.

Skolotāja tikai nesen sākusī apgūt pedagoga profesiju augstskolā un pakāpeniski apgūst arī praktiskā darba iemaņas: „*Mans pedagoģiskā darba stāžs internātpamatskolā ir pavisam neliels – 1 gads. Mācos neklātienē par sākumskolas skolotāju un strādāju, apvienoju mācības ar darbu. Darbu iesāku kā internāta skolotāja pie 2.klases. Man paveicās, jo otra audzinātāja bija ļoti zinoša, pieredzes bagāta, viņa man sniedza neatsveramu atbalstu un palīdzību. Jo sākums bija ļoti grūts.*”

Savas attiecības ar skolēniem skolotāja raksturo, kā „*draudzīgas attiecības, mani bieži vien skolēni uztver kā māsu*”.

Respondente uzskata, ka sākumskolas skolēniem brīvā laika izmantošana nesagādā grūtības: „*Manuprāt, maniem audzēkņiem nav. Daudz brīvā laika viņi pavada skolas bibliotēkā, jo mana kolēģe ir ieguldījusi lielu darbu lasītprasmes veicināšanā. Apmeklē arī vieglatlētikas un teātra, arī vokālās mākslas pulciņus. Domāju, ka garlaicīgi viņiem nav.*”

Izvērtējot skolotāju intervijas, var secināt:

- Respondentiem ir atšķirīga dzīves un darba pieredze internātskolā. Lielākā daļa intervēto, kuri skolā ir nostrādājuši virs 20 gadiem, atzīst, ka sākumā internātpamatskolā starp skolēniem un skolotājiem dominēja autoritāras attiecības, skolotāji sniedza gatavus paraugus. Skolēniem netika dota iespēja izpausties pašiem, izvērtēt un pieņemt lēmumu;
- Kā svarīgi un nozīmīgi dzīvesdarbības prasmju pilnveides avoti visu gadu garumā tiek atzīmēti ārpusstundu pasākumi – ekskursijas, pārgājieni.

Otru respondentu grupu veido bijušie un esošie internātpamatskolas skolēni. Bijušajiem un esošajiem internātpamatskolas skolēniem ir atšķirīgi viedokļi, pieredze un skatījums dzīvesdarbības prasmju apguvē.

X – bijušā internātpamatskolas skolniece, 2000.gadā absolvējusi Tilžas internātpamatskolu.

“*Iepriekšējās dzīvesdarbības pieredzes praktiski nav. Mācījos no 2.klases. Nonācu internātpamatskolā, jo bija trūcīgi materiālie apstākļi, ģimenē bijām 5 bērni, vecāki nespēja visus uzturēt un izskolot. Bija arī bieži gadījumi, kad vecāki lietoja alkoholu.*”

Mācoties internātpamatskolā no sabiedrības nav jutusi negatīvu attieksmi:

„*Nē, īpaši nekādu negatīvu attieksmi nejutu. Varbūt tāpēc, ka biju klusa, kārtīga, ievēroju skolas iekšējās kārtības noteikumus.*”

Respondente atzīst, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process daļēji nodrošināja dzīvesdarbības prasmju apguvi: „*Gribējās vairāk iemācīties praktiskas*

iešanas, kas saistās ar ēdiena gatavošanu, budžeta plānošanu. Tā kā man mājās bija grūti materiālie apstākļi, vēlējos kaut ko mainīt, izvirzīju mērķus un veicu darbības, lai tos īstenotu. Skolā apguvu prasmes uzturēt kārtībā gan istabiņu, gan savu darba vietu, gan arī apguvu prasmi rūpēties par savu apģērbu. Ar naudu nepratu rīkoties, jo man tādas praktiski nebija. Skolotāja mācīja izvērtēt paveikto, atzīstu, ka sākumā man šī darbība sagādāja grūtības.”

Atzinīgi tiek novērtēts internāta skolotājas – klases audzinātājas darbs:

„Vienmēr atmiņā paliks jaukie klases vakari – audzinātājas izdomātās spēles. Sākumā skolotāja pati organizēja un vadīja klases vakarus, tad pamazām to iemācīja darīt mums. Tas man bija ļoti noderīgi.”

X uzskata, ka „Mācību procesu internātskolā jāsaista ar reālo dzīvi. Jāmāca arī praktiskas lietas (kā darboties ar automātisko veļas mazgājamo mašīnu, mikroviļņu krāsni, trauku mazgājamo mašīnu utt.)”.

Jāatzīmē, ka respondente šobrīd strādā par kultūras nama vadītāju, viņai ir ģimene (audzina divas meitiņas).

XX – bijušais internātpamatskolas skolnieks, 2000.gadā absolvējis Tilžas internātpamatskolu.

Respondenta iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze ir negatīva:

„Tēvs ar māti mati atstāja. Paliku dzīvu vecāku bārenis. Man bija vēl vecāka māsa. Internātskolā nonācu pēc 4.klases. Mācoties internātpamatskolā, audzinātāja palīdzēja sameklēt māsu, taču tuvas attiecības mums neizveidojās.”

Respondents negatīvu attieksmi, mācoties internātskolā, (vismaz klaju) nav jutis:

„Nē, īpaši nekādu negatīvu attieksmi nejutu. Pats pēc rakstura bijusi diezgan ass un nesavaldīgs, neviens man neuzdrošinājās iebilst. Pat dažs pedagogs izvairījās no manis.”

XX uzskata, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process dzīvesdarbības prasmju apguvi ir nodrošinājis daļēji:

„Es kā bārenis visu laiku pavadīju internātskolā, arī visas brīvdienas. Ļoti dusmojos, ka citiem bērniem bija, kur aizbraukt (vienalga, kāda bija viņu māja, vecāki), bet man nebija. Sāku ienīst par to skolotājus, man bija pat sastādīts saraksts, kurus es nošautu. Nezinu, vai es to varētu izdarīt, droši vien, ka nē. Grūtības bija izvirzīt un sasniegt konkrētus mērķus. Kad nonācu internātskolā, man likās mazsvarīga kārtība sev apkārt, pamazām šīs prasmes apguvu. Iemācījos arī pats uzturēt kārtībā savu apģērbu. Gribējās mācīties gatavot ēst, bet toreiz nebija tādu iespēju. Bieži pārkāpu skolas

iekšējās kārtības noteikumus, dienas režīmu, es teiktu, ka to darīju apzināti, jo gribēju, lai man pievērs uzmanību. Parasti pēc tam sirdī nožēloju izdarīto, bet atklāti to neizpaudu.”

Respondents atzinīgi novērtē klases pasākumu: *„Klases pasākumi – pārgājieni, klases vakari, audzinātājas interesantās klases stundas. Audzinātāja mums bija piemērs, kādam jābūt cilvēkam.”*

Organizēt pedagoģisko procesu internātpamatskolā, būtu jāpievērs uzmanība:

„Nepieciešams nodrošināt psihologa palīdzību bērniem, kuriem ir depresija, smagi pārdzīvojumi, kuri jūtas vientuļi un nevienam nevajadzīgi.”

XX šobrīd:

„Man ir divi dēli, taču ar viņiem kopā nedzīvoju. Izšķīrāties tad, kad nokļuvi cietumā (vadīju vairākas reizes automašīnu alkohola reibumā un bez tiesībām). Gandrīz vienīgais cilvēks, kam varēju piezvanīt no cietuma (neatļauti) bija mana audzinātāja. Tagad dzīvoju un strādāju Krievijā. Ar Latviju saistās negatīvas atmiņas.”

XXX – bijušais internātpamatskolas skolnieks, 2005.gadā absolvējis Tilžas internātpamatskolu.

Iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze ir negatīva:

„Tēvu es nepazīstu, māte regulāri lietoja alkoholu. Internātpamatskolā nonācu tāpēc. Mācījos no 3.-9.klasei, nonācu tur vecāku vainas dēļ... Mātei tika atņemtas tiesības, jo regulāri nerūpējās par bērniem (6 bērni bijām, mazāko māsiņu tikai redzēju tūlīt pēc piedzimšanas, viņu uzreiz paņēma prom).”

Respondents uzskata, ka, mācoties internātpamatskolā, jutis pret sevi negatīvu attieksmi no daļas sabiedrības:

„Protams, jutu, ļoti daudz negatīvisma gan no skolēniem, gan skolotājiem, tomēr pedagoģiskais process arī kaut ko deva – darba prasmes, personīgās higiēnas ievērošanas pamatus. Pamazām mēģināju sev izvirzīt sīkus mērķus un plānoju, kā tos īstenot. Kā paraugs bija internāta skolotāja, kas paralēli darbam studēja magistrantūrā. Atradu iespējas, izdarot kādu darbu, nopelnīt. Atzīstu, ka smēķēju, tāpēc daļu nopelnītās naudas izmantoju cigarešu iegādei. Gultas veļu un savas personīgās virsdrēbes nesām mazgāt uz veļas māju, toties “mazo” veļu iemācījās mazgāt.”

Savu audzinātāju darbu un audzināšanas procesu kopumā vērtē:

„Savu audzinātāju darbu vērtēt varam katram savādāk, ar skolotāju x viss bija super, bet bija audzinātāji, kuri bija ļoti negatīvi, negribu nemaz atcerēties, bet tagad saprotu, ka tie bija vienkārši neizglītoti cilvēki.”

XXX uzskata, ka internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā būtu jāmaina:

„Pirmais, kas ir jāizdara, jāizretina skolotāju pulks, jāatlasa ‘tie sliktie, neizglītotie utt.’, arī skolotāji tur mēdz sabojāt cilvēkam visu dzīvi.”

Jāatzīmē, ka respondents 2014.gadā ieguva augstāko izglītību Latvijas Jūras akadēmijā:

„Par to, ka dzīvē esmu ko sasniedzis, man jāpateicas klases audzinātājai – ar viņas palīdzību es dabūju stipendiju no LJS, mācoties Engures jūrskolā. Man nebija neviena, kam lūgt palīdzību un atbalstu.”

XXXX – bijušais internātpamatskolas skolnieks, 2006. gadā absolvējis Tilžas internātpamatskolu.

Iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze ir neitrāla:

„Mana iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze ir neitrāla. Ģimenē bija abi vecāki, māsa. Internātpamatskolā mācījos no 6.klases. Tāpēc, ka radās negatīvi draugi, kuru iedarbībā sāku neiet uz skolu, melot vecākiem. Mācoties internātpamatskolā, nejutu pret sevi negatīvu attieksmi no daļas sabiedrības, internātskolā iejutos ātri.”

Respondents atzīst, ka, mācoties internātpamatskolā, „apguvu pašapkalpošanās iemaņas, iemācījos ievērot noteikumus un izpildīt dienas režīmu. Mājās man nevajadzēja kārtot istabu, man praktiski nebija jāveic nekādi pienākumi. To visu apguvu skolā”.

„Organizējot pedagoģisko procesu internātpamatskolā, skolotājiem jābūt vienotiem prasību noteikšanā”, atzīst XXXX (pašlaik strādā Zviedrijā, ir savs bizness).

XXXXX – bijušais internātpamatskolas skolnieks, 2012.gadā absolvējis Tilžas internātpamatskolu.

XXXXX pirms iestāšanās internātpamatskolā ir bijusi negatīva pieredze:

„Mācījos internātskolā no 2. klases, nonācu internātskolā par noziedzīgiem darījumiem, skolas neapmeklēšanu utt. Mana dzīvesvieta bija Rīga. Māte mani audzināja viena. Tā kā viņa strādāja maz apmaksātu darbu, tad bieži vien piestrādāja arī nakts maiņās. Bija gadījumi, kad māte ar patēvu lietoja alkoholu. Mani pieskatīt mātei acīmredzot vienkārši nebija laika. Jau no mazotnes izaugu praktiski uz ielas. Man bija jāmācās pastāvēt par sevi, turēties pretī citiem (bija gadījumi, kad mani piekāva). Kad ierados internātskolā, visi laikam bija satriekti (es atklāti lamājos necenzētiem vārdiem, izturējos izaicinoši, bet biju taču tikai 2.klases skolnieks)”.

Respondents apgalvo, ka, mācoties internātpamatskolā, nav jutis negatīvu attieksmi no pārējās sabiedrības, uzskata, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process nodrošināja dzīvesdarbības prasmju apguvi – „Jā, nodrošināja! Ja nebūtu nonācis

internātskolā, droši vien, ka šobrīd atrastos vietā ar restotiem logiem. Skolā es iemācījos kontrolēt savas emocijas, sadzīvot ar citiem, sadarboties. Iemācījos visas dzīvei nepieciešamās prasmes – gatavot ēst, rūpēties par savu apģērbu un apkārtējo vidi. Tā kā man nebija mājās praktiski nekādu jauno sadzīves tehnikas iekārtu, skolā apguvu prasmes lietot gan veļas mazgājamo mašīnu, gan putekļu sūcēju”.

Respondents (šobrīd nemācās un nestrādā) uzsver, ka internātpamatskolā būtu jāpievērš uzmanība:

„Jauniešiem ar audzināšanas problēmām, jo arī tagad skolā nonāk bērni, kuri nespēj kontrolēt savas emocijas, dara pāri citiem (tāpat kā es tad). Jāsniedz atbalsts un palīdzība bērniem, kas nav jutuši vecāku mīlestību, bērniem, kurus vecāki ir atstājuši novārtā”.

XXXXXX X– 9.klases skolnieks.

Respondents atzīst:

„Mana iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze sākumā bija pozitīva. Ģimenē bija abi vecāki. Internātpamatskolā mācos no 8.klases, vecāki sedz uzturēšanos internātskolā, jo iztikas līdzekļu ir pietiekami, nav trūcīgās ģimenes statusa. Internātskolā nonācu, jo vecāki nevarēja izsekot līdz manām gaitām (strādāja), es it kā aizgāju uz skolu, bet patiesībā neaizgāju, sāku iegūt negatīvu dzīvesdarbības pieredzi.”

XXXXXXX atzīst, ka *„nejutu negatīvu attieksmi no sabiedrības, internātskolā iejutos ātri. Iepriekšējie paziņas gan reizēm izteica dažādus komentārus par internātskolām – ka tur mācās garīgi atpalikuši bērni. Kad izskaidroju, saprata.”*

Izvērtējot pedagoģiskā procesa organizāciju internātpamatskolā, respondents atzīst, ka *„sākumā bija grūti pierast pie tā, ka jāievēro noteikumi, jāorganizē sava mācību darbība vakarmācībās. Sākumā biju dusmīgs uz vecākiem, ka aizsūtīja mani tik tālu no mājām, ignorēju skolotāju prasības, tad pieņēmu situāciju un sāku mācīties. Audzinātājs ir sporta skolotājs, aizrauj ar svaru bumbu celšanas sportu, māca būt mērķtiecīgam un motivētam tā sasniegšanai. Svarīgākais, ko es apguvu, ir tas, ka iemācījos ievērot dienas režīmu, prasmi pats rūpēties par kārtību sev apkārt, izturēties ar cieņu pret citiem.*

Jāmāca skolēniem, kā apieties ar naudu (mani šī problēma neskar, taču esmu novērojis, ka tā ir nopietna problēma citiem)”.

XXXXXXXX – 7.klases skolniece:

„Mana iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze ir pozitīva.. Ģimenē bija abi vecāki. Internātpamatskolā mācos no 2.klases. Manas māsas un brālis arī mācījās šeit. Tad tēvs

aizbrauca uz ārzemēm un pirms gada paņēma līdzi brāli un vidējo māsu – mani tas ļoti sāpināja, ka tikām izšķirti.”

Respondente atzīst, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process nodrošina dzīvesdarbības prasmju apguvi:

„Jā, skolā ir 4 interaktīvās tāfeles, praktiski katrā kabinetā projektors. Skolotāji prot strādāt ar jaunākajām tehnoloģijām, tas motivē skolēnus mācīties, jo stundas ir interesantas. Patīk, ka var apmeklēt dažādas interešu izglītības nodarbības, kur apgūstam dažādas prasmes. Šogad mums ir īpašas grupu nodarbības, kurās apgūstam nepieciešamās dzīvesdarbības prasmes. Apguvu prasmes, ko iepriekš nepratu – gatavoju ēst sestdienās un svētdienās, rūpējos par pirmsskolas grupu bērniem.”

Skolotāju darbu XXXXXXXX vērtē atzinīgi: *„Skolotāji māca, kā vadīt pasākumus (scenārija sastādīšana, vadīšana), esmu pati vadījusi pasākumu visai skolai, man tā ir nozīmīga dzīvesdarbības pieredze. Tā pati darbojos Skolēnu Pašpārvaldē, uzskatu, ka jādot iespēja skolēniem aktīvāk iesaistīties skolas darba plānošanā.”*

Gandrīz katrā intervijā var saskatīt gan pozitīvo, gan negatīvo dzīvesdarbības prasmju apguves pieredzi, 2 no intervijām dominē pozitīva pieredze, 4 negatīva pieredze, 2 – neitrāla dzīvesdarbības pieredze. Atšķiras pozitīvās un negatīvās pieredzes saturs, pārdzīvojuma intensitāte un respondenta aktivitāte, izvērtējot savu pieredzi (skat. 8.tabulā).

8.tabula. Respondentu (skolēnu) dzīvesdarbības pieredzes apkopojums

Respondents	Iepriekšējā dzīvesdarbības pieredze			Skolas pedagoģiskā procesa izvērtējums saistībā ar dzīvesdarbības prasmju apguvi	Savstarpējā mijdarbība ar internāta skolotāju	Ieteikumi
	Pozitīva	Negatīva	Neitrāla			
X			x	Daļēji nodrošināja	Pasākumi, kas paliks atmiņā – klases vakari, pārgājieni	Jāmāca arī praktiskas lietas (ēst gatavošana utt.)
XX		x		Daļēji nodrošināja	Internāta skolotāja kā paraugs	Psihologa konsultācijas
XXX		x		Daļēji nodrošināja	Klases audzinātāja – autoritāte	Skolotāju izglītība (ne visi var būt skolotāji), ģimeniskas attiecības
XXXX			x	Daļēji nodrošināja	Neitrālas attiecības	Internāta skolotājiem jābūt vienotiem savās prasībās
XXXXX		x		Nodrošināja	Internāta	Psihologa

					skolotājs – paraugs, kā izturēties pret sievieti	konsultācijas
XXXXX X	x	x		Nodrošina	Iedvesmotājs uz mērķtiecīgu darbību	Jāmāca, kā apieties ar naudu
XXXXX XX	x			Nodrošina	Internāta skolotājs - padomdevējs scenāriju sastādīšanā	Skolēniem jānodod lielāka iespēja iesaistīties skolas darba plānošanā, ģimenes vide

Var secināt, ka ļoti būtiska loma skolēnu dzīvesdarbības procesā ir internāta skolotājam. Skolēni, uzsver, ka būtiski ir mācīties arī praktiskas lietas (ēdiena gatavošana, kā apieties ar naudu), kā arī svarīgi skolā ir atbalsta personāla (psihologa) klātbūtne. Šos argumentus būtu jāņem vērā, izstrādājot ieteikumus internātpamatskolas pedagoģiskā procesa organizēšanai vienotā dzīvesdarbības prasmju apguves procesā.

Intervijās iegūtā informācija saistībā ar pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem, iestājoties internātpamatskolā un absolvējot (arī mācoties vairākus gadus), apkopota 9.tabulā.

9.tabula. Pedagoģiskā procesa saistība ar dzīvesdarbības prasmju apguvi pēc izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi / pašnovērtējums pirms iestāšanās internātpamatskolā / respondensts			Līmeņi / pašnovērtējums, mācoties internātpamatskolā / respondents		
		A	B	C	A	B	C
Mērķa izvirzīšana	Izvirza mērķus reālai darbībai	-	XXXX, XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX X	X, XX, XXX, XXXXX, XXXXXXX, XXXXXXXX	XXXX	-
	Sasniedz izvirzīto mērķi	-	XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX, XXXX X	XXX, XXXXX, XXXXXXX, XXXXXXXX	X, XX, XXXX	-
Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai	Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai	-	X, XXXXX X, XXXXX XX	XX, XXX, XXXX, XXXX X	XXX, XXXXXX, XXXXXXXX	X, XX, XXXX, XXXXX	-
	Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai	-	X, XXXXX X, XXXXX XX	XX, XXX, XXXX, XXXX X	X, XXX, XXXXXX, XXXXXXXX	XX, XXXX, XXXXX	-
Attieksme pret	Paradumi	-	XXXXX	X, XX,	X, XXX,	XX,	-

vidi	uzturēt kārtību mikro vidē		XX	XXX, XXXX, XXXX X, XXXX XX	XXXXXXXX	XXXX, XXXX, XXXX X	
	Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē	-	X, XXXXX XX	XX, XXX, XXXX, XXXX X, XXXX XX	X, XXXXXXXX	XX, XXX, XXXX, XXXX, XXXX X	-
Attieksme pret sevis pašapkalpošanu	Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu	-	XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX, XXXX X	X, XXX, XXXXXX, XXXXXXXX	XX, XXXX, XXXXX	-
	Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu	-	X, XXXXX XX	XX, XXX, XXXX, XXXX X, XXXX XX	X, XXXXXX, XXXXXXXX	XX, XXX, XXXX, XXXXX	-
Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana	Atbildība par sava uztura sagatavošanu	-	XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX, XXXX X, XXXX XX	X, XXXXXXXX, XXXX	XX, XXX, XXXX, XXXXX,	-
	Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas	XXXXXXXX	XXXX, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX X	X, XXX, XXXX, XXXXX, XXXXXXXX	XX	-
	Finanšu prasme	-	XXXX, XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX X, XXXX XX	XXX, XXXX, XXXXX	X, XX, XXXXX XX	-
Darbības pašnovērtēšana	Pašnovērtējuma prasmju lietošana	-	XXXX, XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX X, XXXX XX	XXXX, XXXXXXXX	X, XX, XXX, XXXXX	-
	Pašnovērtējuma un novērtējuma prasmju tuvināšanās	-	XXXXX X, XXXXX XX	X, XX, XXX, XXXX, XXXX X	XXXXXXXX	X, XX, XXX, XXXX, XXXXX, XXXXX XX	-

Izvērtējot 9.tabulā apkopoto informāciju, secināts, ka pirms iestāšanās internātpamatskolā tikai viens no skolēniem ir apguvis dzīvesdarbības prasmes augstā

līmenī, savukārt daudziem skolēniem ir vājš līmenis. Pašnovērtējums un vērtēšanas līmeņi mainās, mācoties internātpamatskolā.

Lai uzzinātu internātpamatskolu direktoru un direktoru vietnieku viedokļus par dzīvesdarbības prasmju apguvi pusaudžiem, tika realizētas 3 telefonintervijas un 1 intervija klātienē (intervijas jautājumus skatīt 11.pielikumā).

Aptaujātas tika skolu direktores un viņu vietnieces (vecums – no 40 līdz 64 gadi, pedagoģiskā darba stāžs – 19 – 47 gadi).

Y - direktora vietniece mācību darbā, pedagoģiskā darba stāžs 47 gadi.

Respondente uzskata, ka *„internātskolā skolēni daļēji apgūst dzīvesdarbības prasmes. Lielākoties tas vērojams praktisko iemaņu apgūšanas nodarbībās – mājturībā un tehnoloģijās. Pedagoģiskais process būtu jāorganizē tā, lai skolēnos vairāk ieaudzinātu patstāvību, atbildību un pienākumu. Dzīvesdarbības prasmes varētu attīstīt, organizējot vairāk praktisku nodarbību”*.

YY – direktora vietniece ārpusklases darbā, pedagoģiskā darba stāžs 19 gadi.

Skolotāja izsaka viedokli, ka *„internātpamatskolā dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji, svarīgākās prasmes, kas būtu jāapgūst, ir: pašapkalpošanās iemaņas, uzvedība, atbildība par paveikto, laika plānošana. Būtiska ir mācību procesa saistība ar reālo dzīvi – mazāk apgūt teoriju bez praktiskām nodarbībām. Visefektīvāk būtu apgūt dzīvesdarbības prasmes caur praktisku darbošanos”*.

YYY – direktore, pedagoģiskā darba stāžs 28 gadi.

Respondente akcentē, ka *„daudzas nepieciešamās dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas mācību priekšmetos. Svarīgākās būtu darbas prasmes un pašapkalpošanās iemaņas. Audzināšanas darbs skolā nenorisinās pilnvērtīgi, būtu nepieciešams izvērtēt un kaut ko mainīt. Tas pats attiecas arī uz mācību procesu. Dzīvesdarbības prasmes var attīstīt tikai praktiskā darbībā. Esmu gatava pārmaiņām”*.

YYYY – direktora vietniece mācību darbā, pedagoģiskā darba stāžs 21 gads.

Skolotāja uzsver, ka *„dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. Ir nepieciešamas izmaiņas pedagoģiskā procesa organizācijā, ietverot visus tā komponentus. Visu, ko skolēns mācās, jāsaista ar reālo dzīvi, praktisku darbību, jāakcentē tādu īpašību nozīmīgums, kā mērķtiecība, atbildība, sadarbība”*.

Var secināt, ka skolu vadība (tāpat kā skolotāji – skat. 15.pielikumu) uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji. Piekrīt, ka nepieciešamas izmaiņas pedagoģiskā procesa organizācijā, kā vienu no svarīgākajiem kritērijiem izvirzot mācību procesa saistību ar reālo dzīvi, mācīšanu caur reālu paša skolēna darbību.

2.3. Procesuālā darbības modeļa produktivitātes eksperimentālās pārbaudes rezultāti

No 2012.gada 1.septembra līdz 2015.gada 19.decembrim tika īstenota dzīvesdarbības pilnveides procesuālā modeļa aprobācija Tilžas internātpamatskolā.

Datu ieguvei izmantota naratīvā pieeja. Naratīvā pieeja tiek atzīta par efektīvu pētniecības pieeju sociālajās zinātnēs, jo tā ļauj izprast un aprakstīt cilvēku mijdarbības sarežģītos procesus, izzināt, kā cilvēki izprot savu pieredzi (Clandinin & Connelly, 1990). Galvenais izpētes priekšmets šajā pētniecības pieejā ir stāstījumi, verbāli komentāri, atbildes uz jautājumiem, kurus uzdod pētnieks, lai analizētu nozīmes veidošanās procesu. Sniedzot pētījuma dalībniekiem iespēju semiotiski definēt informācijas versiju, pētniekam iespējamas „piekļūt” tās personiskajai jēgai. Naratīvā jeb verbālā vēstījumā cilvēks atspoguļo to, kas viņam ir jēgpilns – veido „naratīvās kopsakarības”, jo jēga ir visam, ko var pastāstīt (Šmids, 2008, 52).

Tika veikta nestruktivēta intervija informācijas ieguvei atbilstoši izveidotajiem dzīvesdarbības prasmju apguves kritērijiem un rādītājiem (skat.1.3. nodaļā 4.tabulu) A, C un E skolotājiem.

Intervijas tika apstrādātas atbilstoši datu apstrādei nepieciešamajām prasībām.

Intervētie skolotāji pārstāv dažādas paaudzes un dažādu dzīvesdarbības prasmju izglītības līmeni. Atšķirīga ir pieredze un pedagoģiskais novērojums respondentu vidū.

Respondente A uzskata, ka šobrīd pedagoģiskais process ir ļoti mainījies - „*Jā, šobrīd ir mainījusies attieksme pret skolēnu – pēc iespējas cenšamies skolēnus ieinteresēt, motivēt. Sadarbības process ir galvenais. Patīk, ka pedagoģiskās padomes sēdes ir kļuvušas saturīgas, tajās tiek apspriesti aktuāli jautājumi, kas saistās ar skolas pedagoģisko procesu un izglītības nostādņēm Latvijā. Liels uzsvars tiek likts uz pašvērtēšanu, ģimeniskuma akcentēšanu.*”

Skolotāja C uzskata, ka šobrīd pedagoģiskā procesa organizācija skolā ir piedzīvojusi izmaiņas, to attiecina arī uz savu darbu: „*Tagad saviem mazajiem stundās tēmas saistu ar reālo dzīvi. Daudz strādāju pie tā, lai viņi jau 1.klasē iemācītos vērtēt savu paveikto. Apvienoju gan stingrību, gan arī sirds mīlestību, jo nevar strādāt internātskolā skolotājs, kas nemīl no sirds bērnus. It sevišķi bērnus, kuru dzīvesstāsti ir ļoti skarbi.*” Respondents piebilst, ka „*MK sanāsmēs tika iekļautas tēmas, kas skar dzīvesdarbības prasmju apguvi. Tika analizēts, izteikti viedokļi, kā palīdzēt skolēniem. Skolā ievieša fakultatīvās nodarbības, sākot ar 7.klasi (tieši akcents uz dzīvesdarbības prasmju apguvi – meitenēm, zēniem, un klasei kopā). Speciālās izglītības skolēniem*

tika īstenotas dzīves mācības stundas. Skolēniem dažkārt ir ļoti grūti, jo pietrūkst ģimenes. Internātpamatskolas pedagogi un darbinieki ir tie, kas kaut daļēji spēj aizstāt ģimenes trūkumu un radīt ģimeniskus apstākļus.”

E skolotāju priecē tas, ka individuālās un fakultatīvās nodarbības tiek plānotas, pamatojoties uz iepriekšējā mācību gada izvērtējumu: „*Fakultatīvās nodarbības un individuālās nodarbības tikai plānotas, izvērtējot iepriekšējā gadā noteiktās prioritātes. Tika dota iespēja izpausties gan talantīgajiem, gan arī dzīvesdarbības prasmes varēja apgūt speciālās izglītības skolēni.*”

Secinājumi:

- Pēdējo gadu laikā pedagoģiskā procesa organizācija skolā ir piedzīvojusi lielas izmaiņas – skolēnu sadzīves apstākļu uzlabošana, skolas kabinetu materiālās bāzes uzlabošana, nodrošinājums ar jaunākajām tehnoloģijām (multimediju projektori, interaktīvās tāfeles, interneta pieslēgums katrā telpā). Skolēniem ir iespēja pilnveidot sevis apkalpošanas prasmes un iegūt eksistences nodrošināšanas prasmes.
- Fakultatīvās nodarbības tiek veidotas plānveidīgi un mērķtiecīgi.
- Internātpamatskolas pedagogiem un darbiniekiem ir svarīgi radīt ģimeniskus apstākļus, lai radītu ģimenisku vidi.

Katra kritērija rādītāju, pamatojoties uz iepriekšējā pētījuma gaitā konstatēto, iespējams novērtēt 3 līmeņos: A (augsts), B (vidējs), C (zems). Modeļa aprobācijai un tās rezultātu objektivitātei nepieciešams iespējami plašs dzīvesdarbības prasmju pilnveides pazīmju klāsts visos rādītāju līmeņos. Lai pazīmju klāstu aptvertu, kā arī praksē pārbaudītu formulēto kritēriju un rādītāju saprotamību un izmantojamību, izstrādāta aptaujas anketa internātpamatskolas skolotājiem (skat. 16.pielikumu). Anketā iekļauti kritēriji, rādītāji, to līmeņi un novērotās katra līmeņa pazīmes. Internātpamatskolas skolotāji veic eksperta lomu – apstiprina vai noraida, papildina un labo minētos kritērijus, rādītājus un pazīmes, balstoties uz novērojumiem praksē reālajā internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

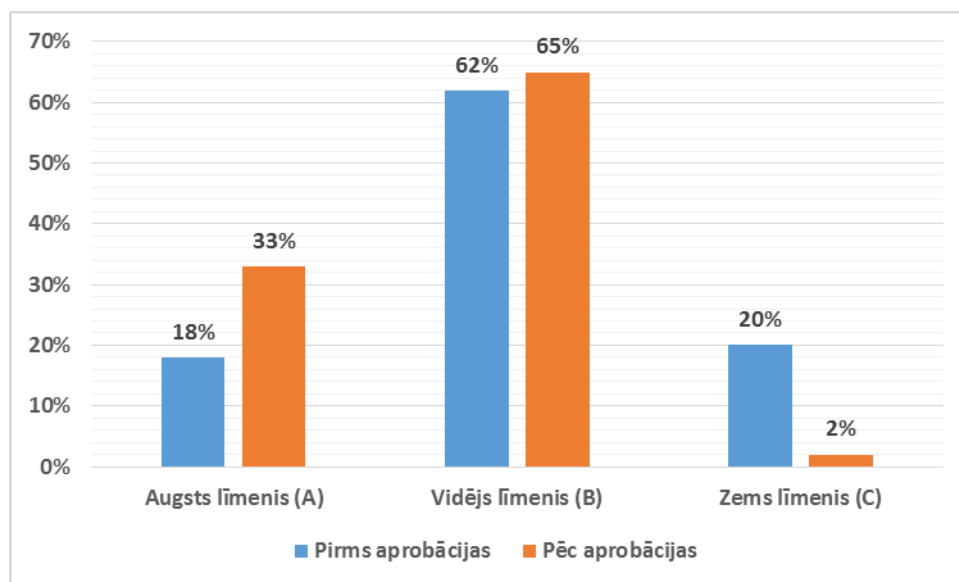
Aptaujā piedalās skolotāji, kas aptaujas laikā ir piedalījušies dzīvesdarbības pilnveides modeļa aprobācijā. Tika aptaujāti 10 skolotāji, kas ir tieši saistīti ar modeļa aprobācijā iesaistītajiem skolēniem.

Izvērtējot skolotāju aptaujas rezultātā iegūto informāciju, var secināt, ka visi pedagogi akceptējuši dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālo modeli, savukārt 4 no pedagogiem papildus norādījuši, ka svarīgi ģimeniskas vides veidošanai

internātpamatskolā ir šādi faktori: pasākumi (dzimšanas dienu svinības u.c. svētki), kopīga gatavošanās pasākumiem, ārējās un iekšējās vides atbilstība, pedagoga attieksme pret pedagoģisko procesu. Minētie faktori tiks ņemti vērā, izstrādājot ieteikumus dzīvesdarbības prasmju apguvei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

2015.gada maijā atkārtoti tika aptaujāti 26 Tilžas internātpamatskolas 7.-9.klases skolēni, kuri 2012.gada 1.septembrī uzsāka dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālā modeļa aprobāciju (aptaujas anketu skatīt 17.pielikumu). Skolēniem tika dots novērtēt izteikumus saskaņā ar izstrādātajiem kritērijiem (skat.1.2.nodaļas 6.tabulu). Iegūtie dati tika apstrādāti ar SPSS 2.0 datu apstrādes programmu un Microsoft Excel.

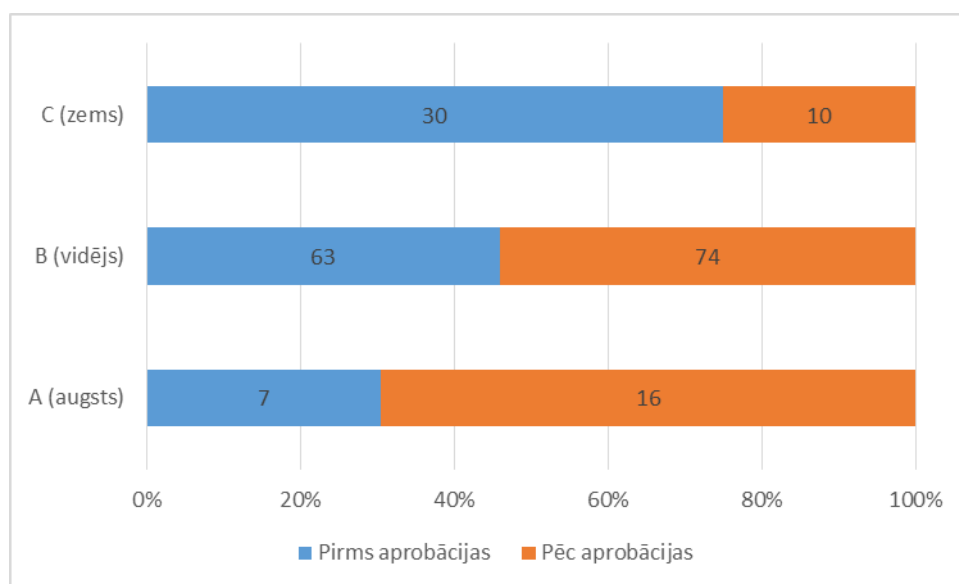
Kritērija *Mērķa izvirzīšana rādītāja Izvirza mērķus reālai darbībai* rezultātus skatīt 24.attēlā.



24.attēls. Izmaiņas kritērija *Mērķa izvirzīšana rādītājā Izvirza mērķus reālai darbībai*

Analizējot 24.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 33% respondentu (par 15% ir paaugstinājies), 65% ir vidējs līmenis (paaugstinājies par 3%) un zems līmenis – 2% (pazeminājies par 18%).

Tādējādi secināms, ka skolēns darbības veic, apzinoties mērķi, skolotājam nav nepieciešams atgādināt par, piemēram, istabiņas uzturēšanu kārtībā vai gultas klāšanu no rīta. Kritērija rādītājs ir paaugstinājies, jo izglītības process tiek plānots tā, lai veicinātu visu skolēnu mācīšanos atbilstoši viņu spējām, kā arī internātpamatskolas darbinieki ir aktīvi iesaistīti skolēnu mācīšanās mērķu noteikšanā un īstenošanā. Un tas ir ļoti svarīgi internātpamatskolas skolēnam, jo bieži vien vecāki dažādu iemeslu dēļ nesniedz saviem bērniem atbalstu mācīšanās mērķu noteikšanā un īstenošanā.



Kritērija Mērķa izvirzīšana rādītāja Mērķa sasniegšana rezultātus skatīt 25.attēlā.

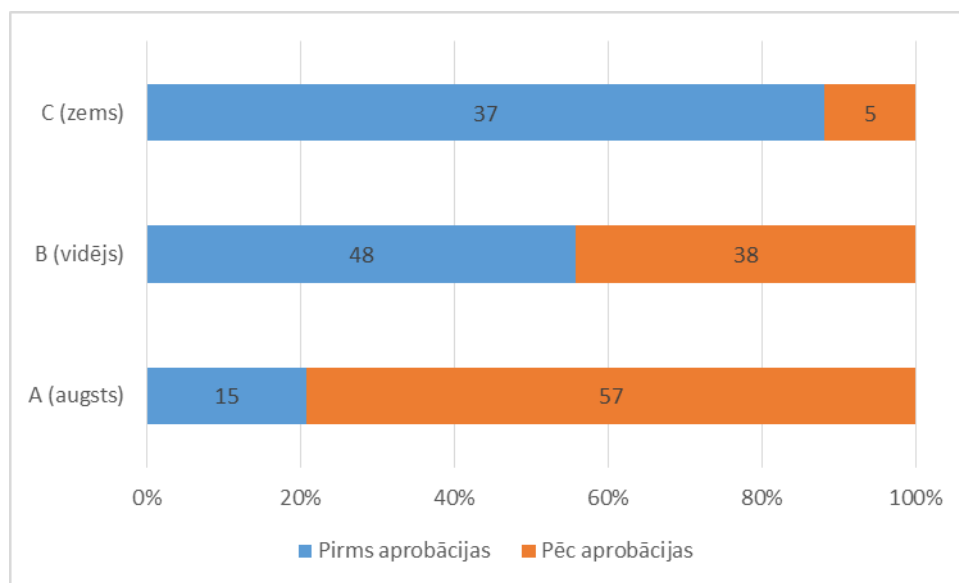
25.attēls. Izmaiņas kritērija Mērķa izvirzīšana rādītājā Mērķa sasniegšana

Analizējot 25.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 16% respondentu (par 20% ir paaugstinājies), 74% ir vidējs līmenis (paaugstinājies par 11%) un zems līmenis – 10% (pazeminājies par 20%).

Izvirzīt un apzināties mērķi mācībās skolēnam nozīmē sasprindzināt garīgos un fiziskos spēkus mērķa sasniegšanai. Skolēni ir ievērojami attīstījuši prasmi izvirzīt mērķus reālai darbībai. Mērķtiecīga rīcība internātpamatskolas skolēniem ir īpaši nozīmīga, jo pēc skolas absolvēšanas noderēs patstāvīgā dzīvē.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Mērķa izvirzīšana*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,646 (skat. 18.pielikumu).

Kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* rādītāja *Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai* rezultātus skatīt 26.attēlā.

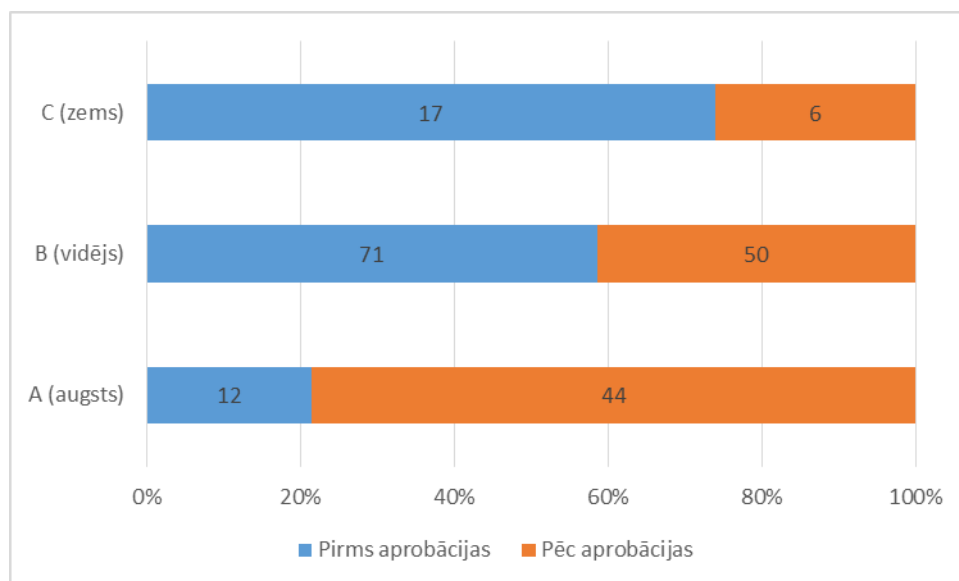


26.attēls. Izmaiņas kritērija Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai rādītājā Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai

Analizējot 26.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 57% respondentu (par 42% ir paaugstinājies), 38% ir vidējs līmenis (par 10% pazeminājies) un zems līmenis – 5% (pazeminājies par 22%). Rezultāti liecina, ka skolēni ir apguvuši prasmi apzināti izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai, tikai 5% aptaujāto ļoti reti paši ar citu palīdzību izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai.

Tādējādi var secināt, ka skolēni ir pilnveidojuši izvēlēties un pielietot atbilstošus līdzekļus mērķa sasniegšanai.

Kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai darbībai* rādītāja *Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai* rezultātus skatīt 27.attēlā.



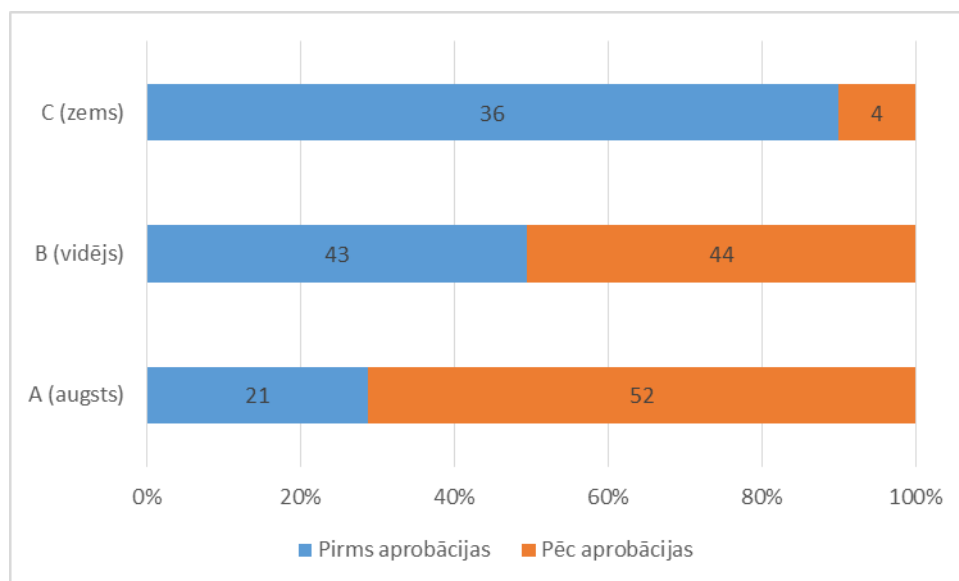
27.attēls. Izmaiņas kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai* rādītājā *Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai*

Analizējot 27.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 44% respondentu (par 21% ir pazeminājies), 50% ir vidējs līmenis (par 1% ir paaugstinājies) un zems līmenis – 6% (pazeminājies par 11%).

Tādējādi var secināt, ka skolēni ir pilnveidojuši prasmi izvēlēties un pielietot atbilstošus līdzekļus mērķa sasniegšanai.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,475 (skat 18.pielikumu).

Kritērija *Attieksme pret vidi* rādītāja *Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē* rezultātus skatīt 28.attēlā.

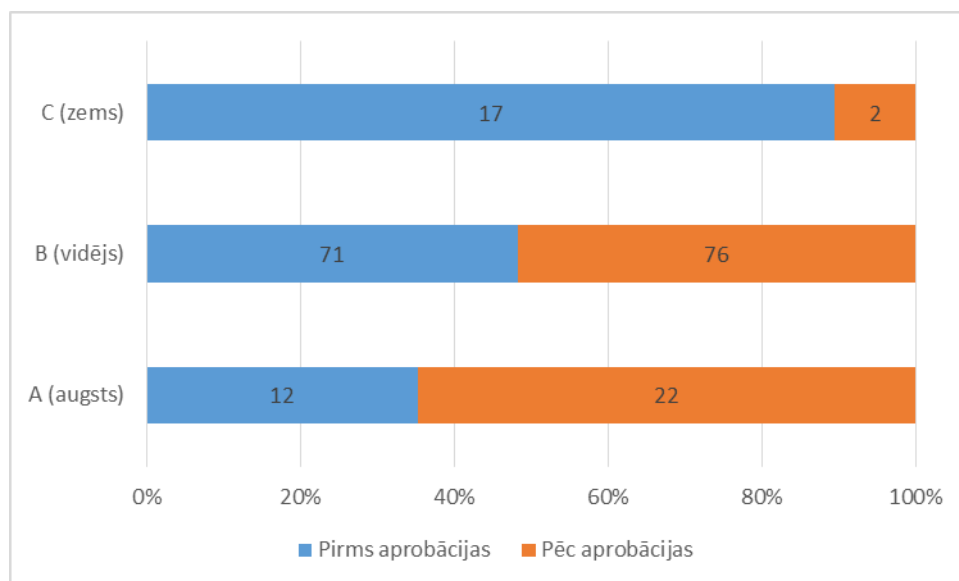


28.attēls. Izmaiņas kritērija Attieksme pret vidi rādītājā Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē

Analizējot 28.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 52% respondentu (par 31% ir paaugstinājies), 44% ir vidējs līmenis (par 1% ir paaugstinājies) un zems līmenis – 4% (samazinājies par 32%).

Tādējādi secināts, ka skolēniem ir būtiski paaugstinājusies prasme regulāri uzturēt kārtību internētā un klasē. Pedagoģiskais novērojums liecina, ka skolēni spēj izvērtēt, piemēram, kārtību visā istabiņā, radoši iesaistās istabiņas noformējumā, radot mājīgu gaisotni.

Kritērija *Attieksme pret vidi* rādītāja *Paradumi uzturēt kārtību mezo viē* rezultātus skatīt 29.attēlā.



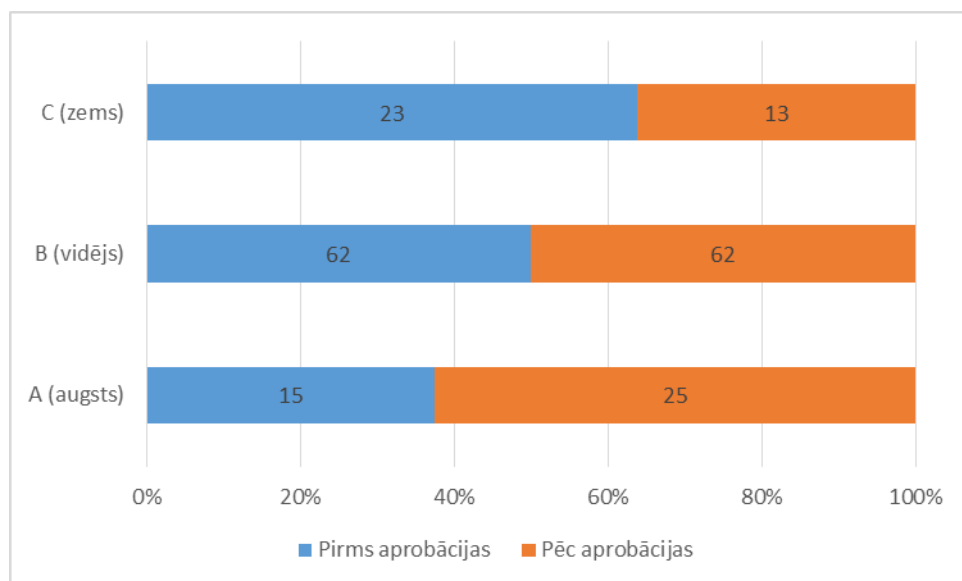
29.attēls. Izmaiņas kritērija Attieksme pret vidi rādītājā Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē

Analizējot 29.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 22% respondentu (par 10% ir paaugstinājies), 76% ir vidējs līmenis (par 5% ir paaugstinājies) un zems līmenis – 2% (samazinājies par 15%).

Iegūtie rezultāti liecina, ka skolēni ir apguvuši prasmi uzturēt kārtību arī skolā un apkārtnē. Internātpamatskolā, tāpat kā mājās, ir teritotija, par kuras tīrību un kārtību ir atbildīgi arī skolēni.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,084 (sk. 18.pielikumu).

Kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu* rādītāja *Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu* rezultātus skatīt 30.attēlā.

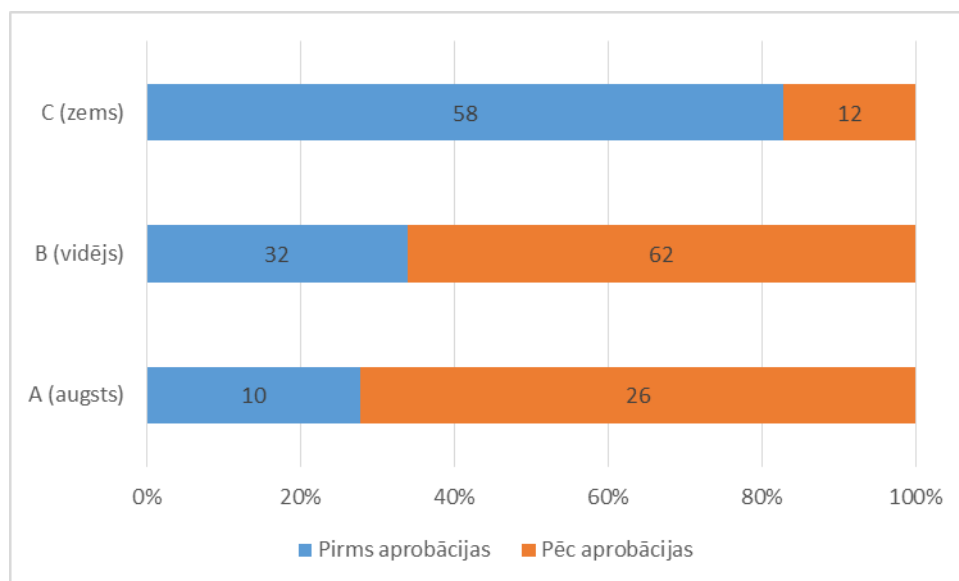


30.attēls. Izmaiņas kritērija Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītājā Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu

Analizējot 30.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 25% respondentu (par 10% paaugstinājies), 62% ir vidējs līmenis un zems līmenis – 13% (samazinājies par 10%).

Rezultāti liecina, ka skolēni saudzē savu apģērbu, uztur to tīru, ievēro dienas režīmu. Dienas režīms un tā ievērošana internātpamatskolā ir ļoti būtiska, dot iespēju skolēniem būt drošībā un pasargātam (mācību priekšmeta skolotāja, internāta skolotāja, aukļa klātbūtne). Skolēnu intervijās (skat. 4.interviju) iegūtās ziņas minēto apliecina.

Kritērija Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītāja Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu rezultātus skatīt 31.attēlā.



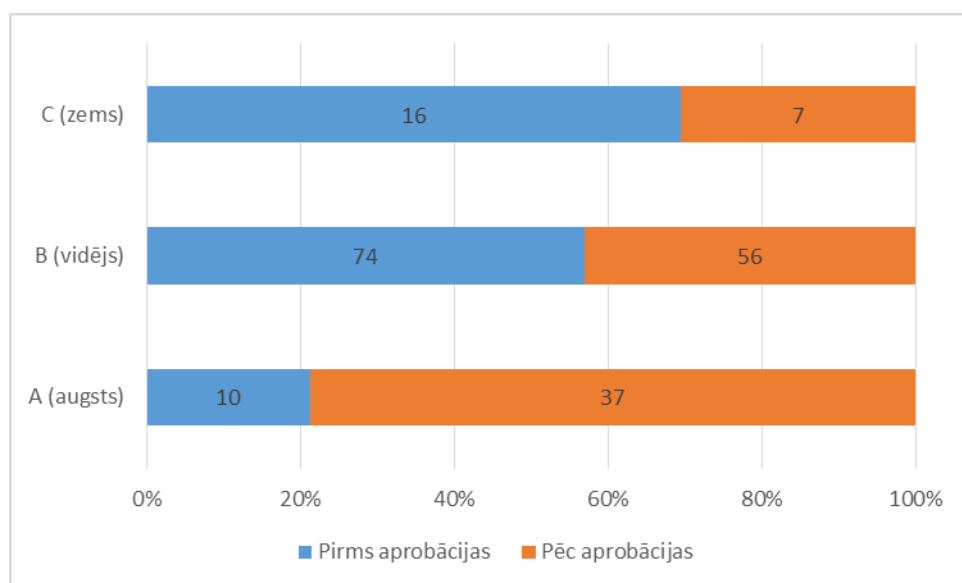
31.attēls. Izmaiņas kritērija Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītājā Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu

Analizējot 31.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 26% respondentu (par 9% ir paaugstinājies), 62% ir vidējs līmeni (par 6% paaugstinājies) un zems līmenis – 12% (samazinājies par 32%).

Tādējādi var secināt, ka skolēni ar cieņu izturas pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu. Tā kā Tilžas internātpaatskolā tiek īstenota arī pirmsskolas izglītības programma, tas ir ļoti būtiski.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,41 (skat. 18.pielikumu).

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāja *Atbildība par sava uztura sagatavošanu* rezultātus skatīt 32.attēlā.

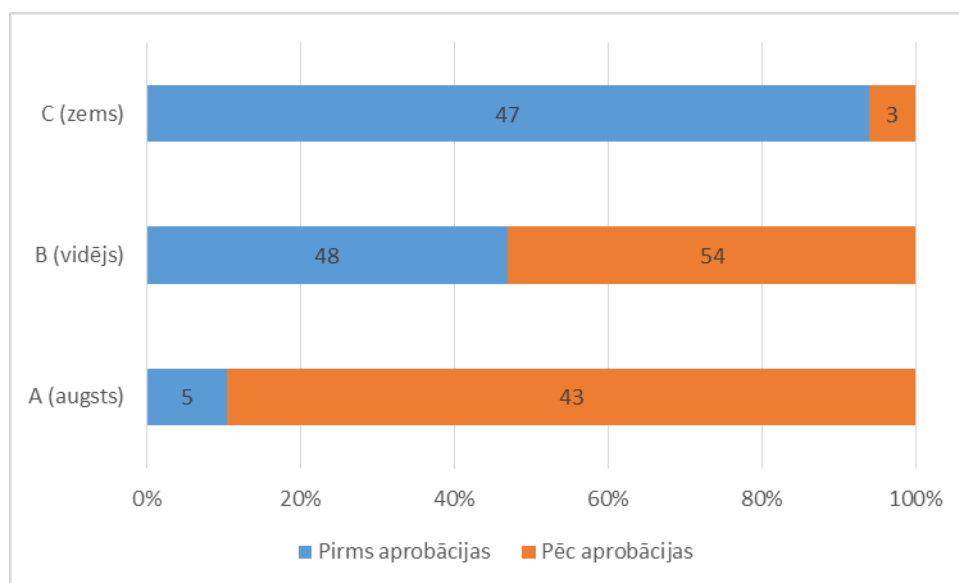


**32.attēls. Izmaiņas kritērija Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītājā
Atbildība par sava uztura sagatavošanu**

Analizējot 32.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 37% respondentu (par 27% ir paaugstinājies), 56% ir vidējs līmenis (par 6% pazeminājies) un zems līmenis – 7% (samazinājies par 9%).

Tādējādi secināts, ka paaugstinājusies skolēnu atbildība par sava uztura sagatavošanu. Pedagoģiskais novērojums liecina, ka sestdienās un svētdienās skolēni regulāri izmanto mājturības un tehnoloģiju kabinetu, lai pagatavotu kādu ēdienu.

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītāja Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas* rezultātus skatīt 33.attēlā.

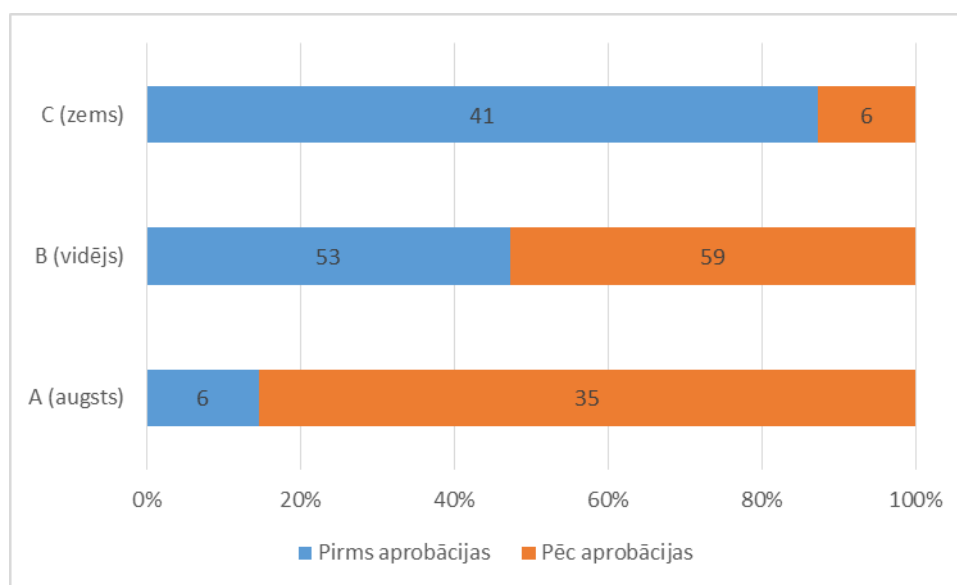


**33.attēls. Izmaiņas kritērija Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītājā
Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas**

Analizējot 33.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 43% respondentu (par 38% ir paaugstinājies), 54% ir vidējs līmenis (par 6% paaugstinājies) un zems līmenis – 3% (samazinājies par 45%).

Tādējādi var secināt, ka skolēniem ir paaugstinājusies prasme apgūtās sevis apkalpošanas prasmes lietot ikdienā, skolēns prot apieties ar automātisko veļasmašīnu, gludināt, pagatavot vienkāršus ēdienus, jo skolotājs dod iespēju skolēnam pašam izvēlēties, netiek īstenota „piespiešanas” metode.

Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītāja *Finanšu pratība* rezultātus skatīt 34.attēlā.



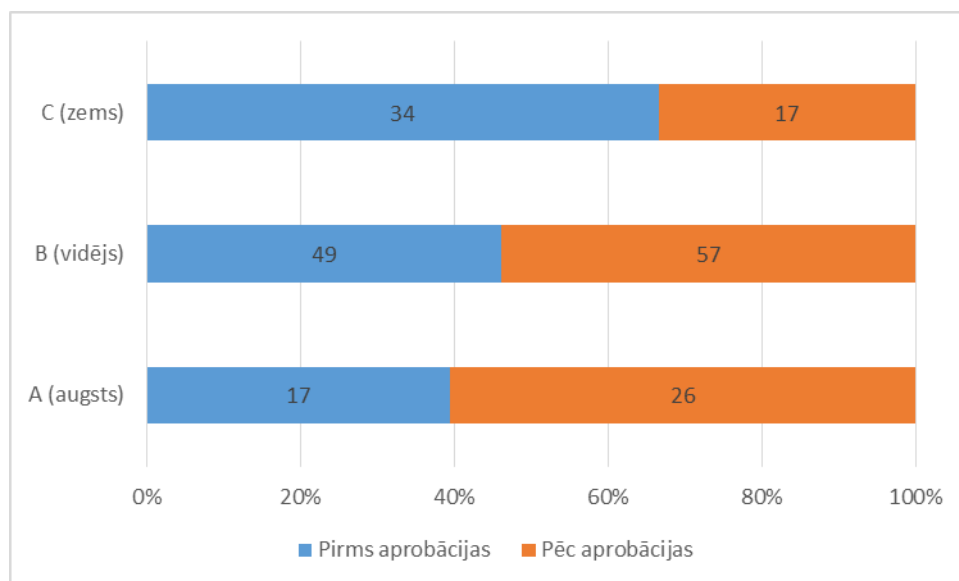
34.attēls. Izmaiņas kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana* rādītājā *Finanšu pratība*

Analizējot 34.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 35% respondentu (par 29% ir paaugstinājies), 59% ir vidējs līmenis (par 6% paaugstinājies) un zems līmenis – 6% (samazinājies par 35%).

Iegūtie rezultāti liecina, ka skolēni prot plānot savu finanšu izlietojumu, piemēram, klases vakaram sastāda ēdienkarti un plāno, kā izdevumus iekļaut noteiktā naudas summā.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,672 (skat. 18.pielikumu).

Kritērija *Darbības pašnovērtēšana* rādītāja *Pašnovērtējuma prasmju lietošana* rezultātus skatīt 35.attēlā.

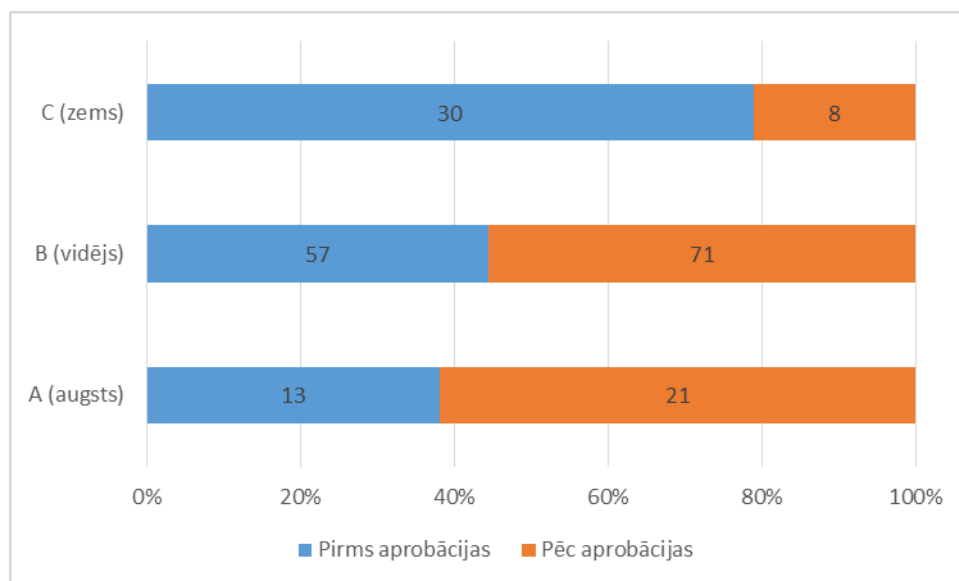


35.attēls. Izmaiņas kritērija Darbības pašnovērtēšana rādītājā Pašnovērtējuma prasmju lietošana

Analizējot 35.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 26% respondentu (par 9% ir paaugstinājies), 57% ir vidējs līmenis (par 8% paaugstinājies) un zems līmenis – 17% (samazinājies par 17%).

Iegūtie dati liecina, ka, dodot iespēju skolēnam sekot līdzi savai dzīvesdarbības pieredzes izaugsmei, apgūstot jaunas idejas, sadarbojoties un reflektējot iepriekšējo pieredzi, konstruktīvi risinot ikdienas problēmas, kad pārmaiņas rada daudz problēmu, kurām nekavējoši ir jāatrod risinājumi, kritērija *Darbības pašnovērtēšana rādītāja Pašnovērtējuma prasmju lietošana* rādītāji ir paaugstinājušies.

Kritērija *Darbības pašnovērtēšana rādītāja Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās* rezultātus skatīt 36.attēlā.



36.attēls. Izmaiņas kritērija Darbības pašnovērtēšana rādītājā Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās

Analizējot 36.attēlā iegūtos datus, var secināt, ka pēc procesuālā modeļa aprobācijas augsts līmenis ir 21% respondentu (par 8% ir paaugstinājies), 54% ir vidējs līmenis (par 14% paaugstinājies) un zems līmenis – 3% (samazinājies par 22%).

Tādējādi secināms, ka pašvērtējums skolēnam ļauj skaidrāk saskatīt gan mācību, gan dzīvesdarbības perspektīvas kopumā.

Pārbaudot iegūtos datus pēc *Pīrsona* korelācijas, kritērijam *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai*, tika konstatēts to ticamības koeficients 0,624 (skat. 18.pielikumu).

Kritēriju korelācijas (vidējais aritmētiskais, moda) skatīt 19.pielikumu.

Secinājumi:

1. Skolēniem ir paaugstinājusies spēja novērtēt iegūtās zināšanas un mērķtiecīgi tiek noteikta tālāko zināšanu ieguve, jo skolotājs dod iespēju skolēnam pašam izvēlēties, netiek īstenota „piespiešanas” metode.
2. Mācīšanās ir kļuvusi par dzīvesveidu, par pastāvīgu aktuālā izzināšanu, kas tiek virzīta uz pilnvērtīgu un apjēgtu mācīšanos mūža garumā, nodrošinot personības rezultatīvu dzīvesdarbību jomā, kā arī ilgtspējīgu indivīda un sabiedrības dzīves kvalitātes paaugstināšanos.
3. Pedagoģiskais process tiek plānots tā, lai veicinātu visu skolēnu mācīšanos atbilstoši viņu spējām ģimeniskā vidē, kā arī internātpamatskolas darbinieki ir aktīvi iesaistīti skolēnu mācīšanās mērķu noteikšanā un īstenošanā. Un tas ir ļoti svarīgi internātpamatskolas skolēnam, jo bieži vien vecāki dažādu iemeslu dēļ nesniedz saviem bērniem atbalstu mācīšanās mērķu noteikšanā un īstenošanā;

4. Skolēni dzīvesdarbības procesā ir apzinājušies prasmes darboties individuāli un grupā nozīmīgumu, jo, izskatot iespējamus darba piedāvājumus un prasības, minētā prasme tiek norādīta kā viena no nepieciešamākajām prasmēm gandrīz ikvienā darba vietā.
5. Sevis pieņemšana ir atslēga, pamats citu cilvēku personību adekvātai pieņemšanai, ja personība pieņem sevi, arī citus tā spēj akceptēt, savukārt, cits kā atgriezeniskās saiknes elements pieņem personību. Šī abpusējā sadarbība, kā pamatā ir sevis pieņemšana un citu pieņemšana, ir humānās pedagoģijas atziņa, kuru izmantoju sava pētījuma pamatā.

Ekspertatzinumu metode.

Ekspertatzinumu metode šajā pētījumā tika izvēlēta tāpēc, ka bija nepieciešams profesionāls ar internātpamatskolas darba specifiku saistītu profesionāļu un skolotāju praktiķu atzinums par dzīvesdarbības prasmju apguves strukturālā modeļa atbilstību internātpamatskolas pedagoģiskajam procesam.

2013.gadā tika veikta ekspertu izvēle dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālā modeļa izvērtēšanai pusaudžiem internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā. Viens eksperts pārtāvēja Balvu novada Izglītības, kultūras un sporta pārvaldi, savukārt otrs eksperts – Balvu novada Tilžas internātpamatskolu (skat. 20. un 21.pielikumu), kas vienlaikus bija arī attiecīgā jomas speciālists.

Eksperti uzskata, ka internātpamatskolās šobrīd skolēni daļēji apgūst dzīvesdarbības prasmes. Bieži vien pedagogi dod gatavus paraugus un pieņem lēmumu skolēnu vārdā. Tādējādi netiek attīstīta skolēnu patstāvība un līdzdalība. Tiek atbalstīts secinājums, ka būtiski ir mācību procesu saistīt ar reālo dzīvi. Pedagoģiskā procesa organizācija nepieciešamas pārmaiņas, akcentējot tādu dzīvesdarbības prasmju apguvi kā sevis apkalpošanas prasmes, savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes un dzīves eksistenciālās prasmes.

Eksperti, izvērtējot pusaudžu dzīvesdarbības prasmju kritērijus un rādītājus un dzīvesdarbības prasmju apguves procesuālo modeļi, norāda, ka:

- ✓ izvirzītie kritēriji un rādītāji atbilst internātpamatskolas pedagoģiskajam procesam;
- ✓ pedagoģiskā procesa pietuvināšana ģimenes modelim internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā ir atbalstāma;
- ✓ ar izstrādātajiem ieteikumiem būtu nepieciešams iepazīstināt visus internātpamatskolu pārstāvjus.

2.4. Ieteikumi dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā

Empīriskā pētījuma rezultāti ir ļāvuši izstrādāt ieteikumus dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

1. Dzīvesdarbības prasmju pilnveide internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā ir ļoti nozīmīga, jo bieži vien skolēni izglītības iestādē atrodas vairāk nekā ģimenē, tāpēc aktuāla ir pedagoģiskā procesa organizācija kā audzināšanas un mācīšanās līdzekļa izmantošana dzīvesdarbības prasmju pilnveidei. Tāpēc ieteikums ir iestrādāt internātpamatskolu nolikumos dzīvesdarbības prasmju pilnveides ievirzi, akcentējot pedagoģiskā procesa pietuvināšanu ģimenes modelim. Būtiski ir dzīvesdarbības prasmju pilnveidi īstenot humānā un ģimeniskā pedagoģiskā vidē, kurā tiek respektētas skolēna vajadzības, intereses, pieredze, viņa pārdzīvojumi un personiski nozīmīgais.
2. Dzīvesdarbības prasmju veicināšanai būtiski izvēlēties ne tikai Valsts izglītības satura centra piedāvātos mācību priekšmetu programmu paraugus, kuru saturs apstiprina skolēnam apgūstamās zināšanas un prasmes, bet piedāvāt internātpamatskolas skolotāju izstrādātās mācību priekšmetu programmas, kurās tiek ietverts tāds mācību saturs, kas konkretizētu dzīvesdarbības prasmju apguvi praktiskā darbībā. Mācību programmu saturā internātpamatskolā būtiski ir iekļaut dzīvesdarbības prasmju apguvi, īstenojot pēctecīgi humānā un ģimeniskā pedagoģiskā vidē, kurā atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem tiek respektētas bērna vajadzības, intereses, pieredze, viņa pārdzīvojumi un personiski nozīmīgais.
3. Internātpamatskolas darbiniekiem nepieciešamas zināšanas pedagoģijā par internātpamatskolas pedagoģiskā procesa organizāciju un skolēnu vecumposma īpatnībām, jo arī internātpamatskolas darbinieki (naktsaukles, apkopējas u.c.) piedalās skolēna audzināšanā. Skolēns, kurš lielāko daļu mācību gada pavada internātpamatskolā, nevis ģimenē, paraugu un savu nākošās ģimenes modeli gūst arī no skolas darbiniekiem.
4. Internātpamatskolas internāta skolotājiem svarīgi organizēt kopīgus pasākumus kopā ar skolēniem (piemēram, dzimšanas dienu svinēšana, pārgājieni, tējas pēcpusdienas), dot iespēju skolēniem apgūt noderīgas un praktiskas prasmes (piemēram, ēst gatavošana), kas būtu noderīgas turpmākajai dzīvesdarbībai.
5. Internātpamatskolās nepieciešams nodrošināt psihologa klātbūtni ne tikai rīta mācību stundu laikā, bet arī vakarmācību laikā, lai palīdzētu skolēniem veiksmīgāk orientēties

dažādās ikdienas dzīves situācijās un kopīgi rast tām risinājumu, izprast un novērst grūtības, kas traucē pedagoģiskajam procesam.

NOBEIGUMS

Promocijas darba ietvaros ir veikts pētījums, kas apliecina dzīvesdarbības prasmju pilnveides nepieciešamību internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā, kā arī izveidots un pārbaudīts dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuālais modelis dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolā.

Pētījumā secināts, ka:

1. Darbības teorija akcentē skolēniem jaunu vajadzību un motīvu iekļaušanu savā dzīvesdarbībā. Personīgi nozīmīga darbība ir skolēna tālākās attīstības nosacījums. Darbībā tiek iegūta pieredze, kas sastāv no personiski pārdzīvotiem notikumiem.
2. Prasmju veicināšana iespējama praktiskā darbībā, tās rodas konkrētas darbības rezultātā un pilnveidojas patstāvīgā darbībā.
3. Vispārīzglītojošas internātpamatskolas Latvijā sāka veidoties 20.gs. otrajā pusē. 1956.gadā tika dibināta pirmā internātpamatskola.
4. Internātpamatskolas darbības pamatvirziens ir izglītojoša un audzinoša darbība. Internātpamatskola kļūst par izglītojošu un audzinošu mācību vidi (skolēni internātpamatskolā pavada visu diennakti), kurā veidojas personība, kas ir mērķtiecīga, orientēta uz sadarbību un vienlaicīgi apgūst tās prasmes, kovispārīzglītojošo skolu skolēni apgūst ģimenē.
5. Humānā pieeja akcentē skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas saskarsmē un kultūras vērtību apguvi personiskās jēgas līmenī. Pedagoģisko atbalstu no humānisma pozīcijām raksturo sadarbība, (līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli, pašrealizāciju. Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijdarbības elements, kas paredz biedriskas, līdztiesīgas attiecības.
6. Humānajā pedagoģijā bērna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties.
7. Prasmju veicināšana iespējama praktiskā darbībā, tās rodas konkrētas darbības rezultātā un pilnveidojas patstāvīgā darbībā.
8. No teorētiska dzīvesdarbības prasmju jēdziena būtības skaidrojuma zinātnieku atziņās un analīzes var izvirzīt pusaudžu dzīvesdarbības kritērijus: *Mērķa izvirzīšana, Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai, Attieksme pret vidi, Attieksme pret sevis apkalpošanu, Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana un Darbības pašnovērtēšana.*

9. Pedagoģiskais process ietekmē internātpamatskolas pusaudžu dzīvesdarbību, ja tas ir patstāvīgs, dod iespēju darboties un uzkrāt dzīves pašpieredzi. Personīga pusaudža darbības un saskarsmes pieredze, gandarījums par personisko izaugsmi – pusaudža dzīvesdarbības pašrealizācijas pamatveids. Skolēns, patstāvīgi un mērķtiecīgi darbojoties, akcentējot sadarbību skolēns-skolēns, iegūst jaunu dzīvesdarbības pieredzi, kas veidojas no skolēna un skolēna personīgās pieredzes. Skolotājs – sadarbības partneris.
10. Internātpamatskolas darbiniekiem nepieciešamas zināšanas pedagoģijā par internātpamatskola pedagoģiskā procesa organizāciju un skolēnu vecumposmu īpatnībām internātpamatskolā.
11. Skolēns ir savas darbības virzītājs, aktīva darbība problēmu risināšanā, zināšanu apguvē. Komandas darbs un sadarbība, kas garantē sasniegumus, skolēna aktīva līdzdalība un iesaistīšanās, iniciatīva, radoša attieksme, patstāvība, uzņēmība.
12. Konstatējošajā pētījumā iegūti dati liecina, ka Biržu, Liepnas, Tilžas un Vaiņodes internātpamatskolu skolēni un skolotāji uzskata, ka dzīvesdarbības prasmes tiek apgūtas daļēji.
13. Respondentiem (skolotājiem) ir atšķirīga dzīves un darba pieredze internātskolā. Lielākā daļa intervēto, kuri skolā ir nostrādājuši virs 20 gadiem, atzīst, ka sākumā skolā starp skolēniem un skolotājiem bija pārsvarā autoritāras attiecības, skolotāji sniedza gatavus paraugus. Skolēniem netika dota iespēja izpausties pašiem, izvērtēt un pieņemt lēmumu. Kā svarīgi un nozīmīgi dzīvesdarbības prasmju pilnveides avoti visu gadu garumā tiek atzīmēti ārpusstundu pasākumi – ekskursijas, pārgājieni, kā arī pēdējo gadu laikā pedagoģiskā procesa organizācija skolā ir piedzīvojusi lielas izmaiņas – skolēnu sadzīves apstākļu uzlabošana, skolas kabinetu materiālās bāzes uzlabošana, nodrošinājums ar jaunākajām tehnoloģijām (multimediju projektori, interaktīvās tāfeles, interneta pieslēgums katrā telpā).
14. Internātpamatskolas pedagogiem un darbiniekiem ir svarīgi radīt ģimeniskus apstākļus, lai kaut daļēji kompensētu ģimenes trūkumu un radītu ģimeniskus apstākļus.

Pētījuma rezultātā ir sasniegts izvirzītais mērķis - izstrādāts dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuālais modelis un empīriski pārbaudīta tā efektivitāte internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījumā ir apstiprinājusies izvirzītā hipotēze.

Turpmākie pētījumi

Pētījumi ir turpināmi internātpamatskolas pedagoģijas virzienā, apzinot arī citu valstu pieredzi. Dzīvesdarbības prasmju pilnveides piemērošana internātpamatskolas pedagoģiskā procesa izvērtēšanai, pilnveidojot teorētisko bāzi internātpamatskolu izglītības programmu attīstībai Latvijā.

Promocijas darba autores izmēģinājuma pētījuma rezultāti liecina, ka dzīvesdarbības prasmju pilnveide internātpamatskolas skolēniem ir ļoti nozīmīga. Tādējādi nozīmīga ir pedagoģisko iespēju izpēte dzīvesdarbības prasmju pilnveidei pirmsskolas un sākumskolas izglītības pakāpē.

Tēzes aizstāvēšanai:

1. Skolēna dzīvesdarbības prasme internātpamatskolā ir mērķtiecīgā sadarbības procesā uz zināšanu pamata izveidojusies spēja patstāvīgi izvirzīt un realizēt mērķus, uzņemties atbildību par pašattīstības vadību.
2. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi pedagoģiskajā procesā internātpamatskolā mikro vidē un mezo vidē sekmē savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes, sevis apkalpošanas prasmes un dzīves eksistenciālās prasmes mērķtiecīgā, patstāvīgā un pašvērtētā darbībā.
3. Par pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi ieteicams spriest pēc šādiem kritērijiem: *Mērķa izvirzīšana, Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai, Attieksme pret vidi, Attieksme pret sevis apkalpošanu, Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana un Darbības pašnovērtēšana.*

LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Aizsila A., Arhipova I. (2001). *Skolēna zināšanu vērtējuma aspekti*. Skolotājs. Nr.5, 61.-65. lpp.
2. Albrehta, Dz. (1989). *Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: LVU, Akademiskais apgāds.
3. Albrehta, Dz. (2001). *Didaktika*. Rīga: RaKa, 168 lpp.
4. Alijevs, R. (1999). *Skola radošajiem*. Rīga: RaKa, 168 lpp.
5. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filosofija. XXI gadsimts*. Rīga: Retorika A, 288 lpp.
6. Akopova Ž. (2006). *Mentora palīdzība skolotāju komandai*. Rīga: RaKa, 343 lpp.
7. Amonašvili, Š. (2012). *Dzīves skola*. Rīga.
8. Amonašvili, Š.(1988). *Kā klājas bērni?* Rīga: Zvaigzne, 173 lpp.
9. Andersone, R.(2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 82 lpp.
10. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 390 lpp.
11. Areglado, R., Bradley, R., Lane, P. (1996). *Learning for Life*. Corwin Press.
12. Arhipova, I., Bāliņa, S. (2003). *Statistika ekonomikā. Risinājumi ar SPSS*. Rīga: Datorzinību centrs, 160 lpp.
13. Augustinos, M.; Walker, I.; Donaghue, N. (2006). *Social Cognition an Integrated Introduction*. London: Sage Publications Ltd., p. 376., ISBN 0-7619-4218-1.
14. Babanskis, J., Potašņiks, M. (1983). *Pedagoģiskā procesa optimizācija jautājumos un atbildēs*. Rīga: Zvaigzne, 118 lpp.
15. Babbie E., Halley F. (1995). *Adventures in Social Research. Data Analysis Using SPSS for Windows*. Pine Forge Press, USA, 346 pp.
16. Balsons, M.(1996). *Kā izprast klases uzvedību*. Lielvārde: Lielvārds, 1996.
17. Bandura, A. *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* *Psychological Review*, Nr.2, Vol.84, 1977. pp.191-215.
[http://www.kk.org/quantifiedself/Bandura%20\(1977\)%20Self-Efficacy.pdf](http://www.kk.org/quantifiedself/Bandura%20(1977)%20Self-Efficacy.pdf) (Skatīts: 17.01.2013.)
18. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey Prentice–Hall, Englewood Cliffs. pp. 617., ISBN 0-13-815614-X.
19. Bandura, A., Jourden, F. J. (1991). *Journal of personality and social psychology* 60: (6) p. 941–951.

20. Bela-Krūmiņa, B. (2004). *Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
21. Beļickis, I. (1998). *Humānā izglītības paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga: RaKa, 85 lpp.
22. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa, 280 lpp.
23. Beļickis, I. (2001). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa, 203 lpp.
24. Bergson, H. (1911). *Creative Evolution*. Henry Holt and Company. New York. <http://web.archive.org/web/Bergsons> (Skatīts: 17.01.2013.).
25. Bernande, M. (2013). *Jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mīļsakarības dzīvesdarbībā*. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA. Pieejams: www.rpiva.lv.
26. Bēme, G. (2003). *Refleksijas par izglītības un kultūras kopsakarībām*. Skolotājs. Nr.4, 12.-18.lpp.
27. Bērziņa, I. (2002). *Skolas darbības vērtēšana*. Rīga: RaKa, 93 lpp.
28. Birkerts, P. (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava, 344 lpp.
29. Biržu internātpamatskola. Pieejams: www.birzuipsk.lv (Skatīts: 16.01.2013.).
30. Bīdls, F. (2010). *Tu to vari! Kā palīdzēt savam bērnam skolā izcelties*. Rīga: Avots, 332 lpp.
31. Bluka, I., Rubana, M. (2002). *Dzīvesprasmju apguve skolā*. Rīga: Jāņa sēta.
32. Boļšakovs, S. (2008). *Inovātīvā darbība Latvijā*. Rīga: Jumava, 323 lpp.
33. Bono, de E. (2011). *Kā gūt radošas idejas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
34. Boroņenko, V. (2007). *Skolas paradokss: augsta izglītības vērtība un zema motivācija mācīties*. Zinātniski pētnieciskie raksti. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. R: Zinātne, 74.–92. lpp.
35. Broks, A.(2000). *Izglītības sistematoloģija*. Rīga: RaKa, 146 lpp.
36. Brown, K. & Ryan, R. (2003). *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 822-848.
37. Bruner, J. S. (1971). *Process of Education Reconsidered*. Phi Delta Kapappan, Vol. 53, p. 18–21.
38. Caldarella, P., Merrell, K.W. (1997). *Common dimension of social skills of children and adolescents: ataxonomy of positive behaviorus*//School Psychology Review.
39. Cesvaines internātpamatskola. Pieejams: www.cesvaines-ips.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
40. Ciereres internātpamatskola. Pieejams: www.cip.saldus.lv (Skatīts: 16.01.2013.)

41. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer Place of Publication, p. 446.
42. Collard P. (2010). *What is creativity and how is it developed*. Konference „Konkurētspējīga izglītība”, Rīga, 15.12.2010.
43. Collis, J., Hussey, R. (2009). *Business Research*. A Practical Guide for Undergraduate & Postgraduate Students, ISBN-13:978-1-4039-9247-5, London.
44. Connelly, F. Michael, Clandinin, D. J. (1990). *Stories of Experience and narrative Inquiry*. Educational Research, Vol. 19, p. 2–14.
45. Cohen, S. J. (Founding Ed.). (2004). *International Encyclopedia of DANCE*, Volume New York, Oxford: Oxford University Press, 545 p.
46. Cox J. & Orlick, T. (1996). *Feeling great: Teaching life skills to children*. Journal of Performance Education, 1, 115-130.
47. Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. United States of America: Basic books.
48. Čamane, I. (2008). *Klases audzinātāja darbība pusaudža pašaudzināšanas sekmēšanā*. Promocijas darbs, 181 lpp.
49. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa, 136 lpp.
50. Čehlova, Z., Grīnpauks, Z. (2003). *Skolēna integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 114 lpp.
51. Čehlovs, M., Čehlova, Z. (2010). *Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati*. LU Raksti, 747. sēj., 57.–63. lpp.
52. Čehlova, Z., Špona, A. (2000). *Pedagoģijas zinātnes priekšmeta būtība*. Latvijas Zinātņu akadēmijas Vēstis, 54. sēj., nr. 1./2. (6067607.), 96.–98. lpp.
53. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Rīga: O.Jēpes apgāds, 125 lpp.
54. Davies, R. S. & Osguthorpe, R.T. (2003). *Reflecting on Learner Intent*. Reflective Practice, 4 (3), 303-315.
55. Delius, K., Gatcemeirs, M., Sertana, D., Vunšera, K. (2006). *Filosofijas vēsture*. Rīga: J.Rozes apgāds, 96. – 120.lpp.
56. Delors, Ž. (2001). *Mācīšanās ir zelts*. Rīga: UNESCO LNK, 133 lpp.
57. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: MacMillan, 241.
58. Dilthey, W. (1985). *Poetry and Experience*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

59. Dilthey, W. (2005). *Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Holderlin*. Gesammelte Schriften, Bd. 26, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 535 S. ISBN 978-3-525-30328-3.
60. Drabešu internātpamatskola. Pieejams: www.drabesuskola.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
61. Dubkēvičs, L. (2006). *Saskarsme audzēkņiem*. Rīga: Jumava.
62. Dyer, W. (2004). *The purpose of intention: Learning to co-create your world your way*. Carlsbad, CA: Hay House.
63. Eichler, W. (2004). *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Legasthenie nach dem neuropsychologischen und Teilleistungskonzept*. In G. Thome, *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (S. 40–50). Weinheim, Basel: Beltz.
64. Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorands. Brisele. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Muzizglitiba/Pamatnostadnes.pdf (Skatīts: 24.03.2013.)
65. Eriksons, E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 73 lpp.
66. Fisher, C. (2002). *Researching and writing dissertation. Second edition*. Pearson Education.
67. Fišers, R. (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
68. Fjelds, S.E. (1998). *No parlamenta līdz klasei*. Rīga: Rīgas pilsētas skolu valde, 71 lpp.
69. Forands, I. (1999). *Vadītājs un vadīšana*. Rīga: Kamene, 176 lpp.
70. Frajs, R. (2001). *Radošas personības rokasgrāmata*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 247 lpp.
71. Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Translated by Donald Macedo. South Hadley: Bergin & Harvey, 209 p. ISBN 0-89789-043-4.
72. Frīdmanis, L., Volkovs, K. (1988). *Pedagoģijas zinātne skolotājam*. Rīga.: Zvaigzne, 218 lpp.
73. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 166 lpp.
74. Gadamers, H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava, 213.lpp.
75. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
76. Gardner, H. (2006). *The development and education of the mind*. Routledge, London, NY, 269 p.
77. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa.

78. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. (1997). *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā. Izglītības pētniecība Latvijā*. Monogrāfiju sērija Nr. 1. Rīga: Mācību grāmata, 211 lpp.
79. Geertsma, A., Barry, J. Hake, B.J. (2004). *Experimenting with Individual Learning Accounts: Making Up the Balance*, CINOP, 106.
80. Gilbert, J. & Orlick, T. (1996). *Evaluation of life skills program with grade two children*. Elementary School Guidance & Counselling, 31, 139-151.
81. Gilbert, J., and Orlick, T. (2002). *Teaching skills for stress control and positive thinking to elementary school children*. Journal of Excellence, 7, 54-66.
82. Griffin, C., Holford J., Jarvis P. (2003). *The Theory & Practice of Learning*. Kogan Page. London, 198 p.
83. Grunte, M. (1995). *Izglītības kvalitāte ir skolēns, kurš beidz skolu*. Izglītība un Kultūra.
84. Gruškevičs, M. (2004). Internātskolām nav alternatīvas. – Pieejams: http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/292721-internatskolam_nav_alternativas (Skatīts:16.09.2012.).
85. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
86. Hakele, R. (2006). *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga: RaKa.
87. Hansen Rich BC Life skills program. – Pieejams: <https://www.rickhansen.com> (Skatīts: 24.02.1013.).
88. Heckhausen, H., Kuhe, J. (1985). *From wishes to action the deal ends and short cuts on the long way to action*. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), Goal directed behavior: Theconcept of action in psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 134–160.
89. Helmane, I. (2006). *Sākumskolēnu matemātisko prasmju apguves un emociju mījsakarība*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
90. Helminga, H. (2006). *Montesori pedagoģija*. Rīga: Jumava.
91. Hester, K. & Orlick (2006). *The impact of a positive living skills training program on children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. Journal of Excellence, 11, 4-28.
92. Huber, G., L. (2004). *AQUAD Six*. Workshop.,Rīga: LU, 44 p.
93. *Humānā pedagoģija – katrs bērns ir unikāls, tikai jāpalīdz viņam sevī to atklāt*. Izglītība un Kultūra, 2008., 17.janvāris.
94. *Humānās pedagoģijas Manifests* (2011). – Rīga.
95. Hupercs, N., Šinclers, E. (1995) *Pedagoģijas pamatjautājumi*. Stam: Ķelne un Minhene.

96. Iecavas internātpamatskola. Pieejams: www.iecavainternatskola.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
97. Inne, R., Gailīte, I. (1996). *Skolvadība*. Rīga: RaKa, 279 lpp.
98. *Inovātivi atbalsta pakalpojumi bez vecāku gādības palikušiem bērniem un jauniešiem. Rokasgrāmata sociālajiem darbiniekiem*. (2008). Rīga: Jumi, 74 lpp.- Pieejams: www.lm.gov.lv/upload/petijumi/rokasgramataesf.pdf (Skatīts: 16.09.2012.).
99. Izglītības likums. Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=50759 (Skatīts: 15.01.2013.).
100. Izglītības programmu paraugi. Pieejams: www.visc.gov.lv (Skatīts: 20.09.2012.).
101. Jonassen, D. H., Land, S. (2002). Preface. *Theoretical foundations of learning environments*. D. H. Jonassen & S. M. Land (ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. iii– ix.
102. Julien, K. (2002). *Mental skills training for children and young athletes*. Journal of Excellence, 7, 67-75.
103. Jurčenko, A. (2008). *Dzīves prasmju pilnveidošana pusaudžiem pedagoģisko grupu darbā*. Rēzekne, 83 lpp.
104. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības soļi, 144 lpp. ISBN 9984-712-04-4.
105. Kalniņa, I., Katane, I. (2010). *Skolēnu konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē*. Jelgava: LLU, IMI, 331 lpp.
106. Kaļiņņikova, L. (1999). Skolotājs (žurnāls). – 4., 75.–76. lpp.
107. Karpova, Ā. (2000). *Ģimenes psiholoģija*. R: RaKa, 232 lpp.
108. Karpova, Ā. (1985). *Pusaudžu psiholoģiskās īpatnības*. Rīga: LPSR Zinību biedrība, 25 lpp.
109. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU, 291 lpp.
110. Karpova, Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC, 222 lpp.
111. Katane, I. (2005). *Lauku skolas ka izglītības vides izvertešanas modelis. Promocijas darba kopsavilkums*. Daugavpils: Daugavpils Universitate, 35 lpp. Pieejams: http://www.3.acadlib.lv/greydoc/Katanes_disertacija/Katane_lat.doc (skatīts 16.05.2013.)
112. Kārklīšs J. *Izglītības kvalitāte jāuzlabo nepārtraukti*. Latvijas Vēstnesis, Nr.119, 2003. 30.08.
113. Kāposta, I. (2012). *Kompetenta mācīšanās – mācību procesa kvalitātes nosacījums un līdzeklis*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. VI starptautiskā zinātniskā

- konference. Zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 147.–151. lpp. ISBN 978-9934-8215-9-2.
114. Kempbels, R. (1992). *Kā patiesi mīlēt pusaudzi*. Rīga: RaKa.
 115. Kivle, I. (2011). *Filosofija: teorētiska un praktiska mācība*. Noewau Grants, 263 lpp.
 116. Klingenberg, M. & Orlick, T. (2002). *Teaching positive living skills to a family with special needs*. Journal of Excellence, 7, 5-35.
 117. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 13 lpp.
 118. Koķe, T., Muraškovska, I. (2007). *Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi*. Zinātniski pētnieciskie raksti Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā, Nr. 2 (13), 121.–141. lpp. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: „Zinātne”, ISBN 978-9984-808-10-9.
 119. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
 120. Komenskis, I. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 106 lpp.
 121. Koudys, J. & Orlick, T. (2002). *Coping with cancer: Lessons from a pediatric cancer patient and his family*. Journal of Excellence, 7, 36-53.
 122. Kozlinskis, V. (2005). *Pētījumu metodes ekonomikā un biznesā*. Jelgava.
 123. Kristapsone S. (2008). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: Turība, 225. lpp.
 124. Kronberga B. *Kā skolās izmanto humānās pedagoģijas darbības principus? „Izglītība un Kultūra”*, 12.03.2012.
 125. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
 126. Kuhl, J., Koole, S. L. (2004). *Workings of the will: a functional approach*. In *Handbook of Experimental Existential Psychology*, ed. J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski. New York: Guilford Press, p. 411–430.
 127. Kukele, D. (2003). *Pedagoģiskā procesa tiesiskie pamati*. Rīga: RaKa, 427 lpp.
 128. Kūle, M., Kūlis R. (1996). *Filosofija*. Rīga: Apgāds Burtnieks.
 129. Ķiete, I., Suhanova, G. (2001). *Skolēnu spējas un mācību process skolā*. Rīga: Pētergailis, 59 lpp.
 130. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācība pusaudzīm*. Rīga.:RaKa, 391 lpp.
 131. Lanka, A. (2003). *Pedagoģiskais process*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, Humanitārais institūts, 98 lpp.

132. Lasmane, D. (2012). *Gatavība skolai*. Pieejams: <http://calis.delfi.lv/berni/skolens/skolas-gaitu-uzsaksana/gataviba-skolai/> (Skatīts: 13.04.2013.)
133. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguve, apstrādes un analīzes metodes pedagogijas un psiholoģijas pētījumos*. 1.grāmata. Rīga: SIA Izglītības soļi, 234 lpp.
134. Lasmanis, A., Kangro, A. (2004). *Faktoru analīze*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 53 lpp.
135. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*. Pieejams: http://www.slideshare.net/keep_learning/pamatprasmes-dzvei-skol (Skatīts 24.02.2014.)
136. *Latvijas pedagogisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā*. Tālākizglītības kursu materiāli. (2007). – R: RPIVA, 104 lpp.
137. Lāsčenko, A., Druzika, L. (2004). *Humānas un efektīvas skolas veidošana*. Rīga: RaKa, 195 lpp.
138. *Lebenskompetenz entwickeln Eine Arbeitshilfe für Schulen*. Pieejams: www.gesundeschule-ag.ch/ (Skatīts: 12.02.2013.).
139. *Lebenskompetenzen*. Pieejams: www.lions-quest.de/lebenskompetenze (Skatīts: 12.12.2013.).
140. Lieģeniece, D. (1998). *Sociālās prasmes*. Rīga: Mācību Grāmata, 23.–26. lpp.
141. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 112 lpp.
142. Liepājas internātpamatskola. Pieejams: www.liepinternats.lv (Skatīts: 16.01.2013.).
143. Liepnas internātpamatskola. Pieejams: www.lipsk.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
144. *Life skills education for children and adolescents in school*. Pieejams: whqlibdoc.who.int/hq/ (Skatīts: 28.11.2011.).
145. *Life skills educatin in schools*. Programme on mental health world organization, Geneva, 1997: Pieejams: www.asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf (Skatīts 25.09.2012.).
146. Ļihačova, I. (2003). *Kvalitatīva skolas attīstība*. Rīga: RaKa, 108 lpp.
147. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa, 193 lpp.
148. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagogiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa, 172 lpp.
149. Maslo, I. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.

150. Maslow, A. (1977). *New knowledge in human values*. Washington, U.S.A.: „Gateway books”, p. 268.
151. Mayringer, H., & Wimmer, H. (1999). *Kognitive Defizite lese rechtschreibschwächer Kinder*. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (3), 131–134. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
152. Mācību priekšmetu standarti. Pieejams: www.visc.gov.lv (Skatīts: 16.09.2012.).
153. Mācību programmu paraugi. Pieejams: www.visc.gov.lv (Skatīts: 16.09.2012.)
154. Mālpils internātpamatskola. Pieejams: www.malpilsskola.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
155. Meissner, W. W. (2009). *Volition and Will in Psychoanalysis*. *J Am Psychoanal Assoc* October, 57, p. 1123–1156, (<http://apa.sagepub.com/content/57/5/1123.refs>).
156. Miežītis, R., Ivanovs, A., Ožigonovs, E., Munkevica, R. (1981). *Socioloģisko pētījumu metodoloģija, metodika un tehnika*. Rīga: Zinātne, 242 lpp.
157. Mistral, G. (1948). *Life skills education*.
Pieejams: http://www.cbse.nic.in/cce/life_skills_cce.pdf (Skatīts 24.02.2013.)
158. *Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā*. (1998). Rīga: Vārti, 106 lpp.
159. Nīmante, D.(2007). *Klasvadība*. Rīga: Zvaigzne ABC, 143 lpp.
160. Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge university press, cambridge, 252 p.
161. Omārova, S. (1994). *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene, 120 lpp.
162. Orlick, T. (2001). *Feeling great: Teaching children to excel at living (3rd ed.)* Carp, ON: Creative Bound.
163. Orlick, T. (2002). *Nurturing positive-living skills for children: Feeding the heart and soul of humanity*. *Journal of Excellence*, 7, 86-98.
164. Orlick, T. (2008). *In pursuit of excellence*. Windsor, ON: Human Kinetics.
165. Orlick, T., (1995). *Nice on my feelings: Nurturing the best in children and parents*. Carp, ON: Creative Bound.
166. Ortega i Gasets H. (1995). *Mīlestība un gudrība*. Rīga: Preses nams.
167. Ortega i Gasets H. (1983). *Ensimismamiento yalteracion*. Pieejams: <http://www.ramonlucas.org/ortega/Hombre-I.pdf>. (Skatīts: 27.06.2014.)
168. Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data anlysis using SPSS*. Open University Press, Philadelphia, USA, 286 pp.
169. *Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.-2020.gadam apstiprināšanu*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=266406>. (Skatīts: 22.05.2014.)
170. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A.Gulbja izdevniecība,130 lpp.

171. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp., ISBN-13: 978-9984673592.
172. Plaude, I.(2001). *Sociālā pedagoģija*. Rīga: RaKa, 172 lpp.
173. Pļavniece, M., Škuškovnika, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
174. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC, 383 lpp.
175. Remenyi, D., Williams, B., Money, A., Shartz, E. (2002). *Doing research in business and management*. Sage Publication. London.
176. Reņģe, V. (2002). *Psiholoģija. Personības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 126 lpp.
177. Reņģe, V. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 180 lpp.
178. Reņģe, V. (2004). *Savstarpējo attiecību psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
179. *Research methods in Business studies* (2005). 3d edition. Pervez Ghauri, Kjell Gronhaug. Prentice Hall.
180. Riņķis, J. (2007). *Intelektuālo spēju attīstīšana*. Rīga: RaKa, 166 lpp.
181. Roger, C. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. Psychology: A study of a science. S.Koch (ed.) New York: McGraw-Hill, Vol.3. p. 184 –256
182. Roger, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus OH: Charles E.Merrill Co, A Bell & Howell Co, p.160.–210.
183. Roger, C. (1986). *A Client-centered / person-centered approach to therapy*. Kutash I., Wolf A. (ed.). Psychotherapist's casebook. Jossey-bass: p.197–208
184. Roger, C. (1961). *On Becoming Person*. Houghton Mifflin Company, Boston, 420 p.
185. Roger, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become (1st ed.)*. Columbus, Ohio: Charles Merill.
186. Rone, S. (2001). *Humānas personības audzināšana vidusskolas pedagoģiskajā procesā: promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: LU PPI, 93 lpp.
187. Rotter, J., Chance, J., Phares, E. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. Oxford, England: Holt, Rinehart &Winston, 624.p.
188. Rotter J, Hochreich E. (1975). *Personality*. Glenview IL: Scott, Forsman.
189. Rubana, M. (2004). *Mācīties darot*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
190. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana pedagoģijas zinātnē un praksē*. www.sac.lv/kd/raksti/kd_pedag.doc (skatīts 01.05.2012.).
191. Rutka, L. (2012). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa, 178 lpp.

192. SAKI, Microsoft Latvia (2009). *Informācijas tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā*. Rīga.
193. Skujiņa, V. (red.). (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
194. Smita, K., Strika, L. (1998) *Mācīšanās traucējumi*. Rīga: RaKa, 356 lpp.
195. Smits, E. (2000). *Paātrinātā mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis, 111 lpp.
196. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1991). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Educational Technology, No 31, p. 24–33
197. *SPSS Base 10.0 for Windows*. (1999) User's Guide. SPSS Inc., USA, 564 pp.
198. St. Denis, M. & Orlick, T. (1996). *Positive perspectives: Intervention with fourth-grade children*. Elementary School Guidance & Counselling, 31, 52-63.
199. Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill companies.
200. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīgā profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Promocijas darbs. – Daugavpils: DU, 157 lpp.,
http://ru.lv/res/fak/ped/pspi/monografijas/aina_strode.pdf.
201. Students, J. (1935). *Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija: Cilvēka psihiskā attīstība no dzimšanas līdz garīga nobrieduma posmam*. Rīga: Autora izdevums, 735 lpp.
202. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā paidagoģija*. 1.daļa. Rīga: RaKa, 330 lpp.
203. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā paidagoģija*. 2.daļa. Rīga: RaKa, 224 lpp.
204. *Svarīgi dzīvei ienākt skolā*. Oliņa Z. Diena, 2010.g. 10.02. – 3 lpp.
205. Šmids, V. (2008). *Laime*. Rīga: Zvaigzne ABC, 36.–64.lpp.
206. Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība*. III daļa. Rīga: RaKa, 219 lpp.
207. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
208. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 191 lpp.
209. Špona, A. (2006). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka, 211 lpp.
210. Špona, A., Čamane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
211. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 204 lpp.
212. Špona, A., Vidnere, M. (2008). *Mūsdienu skolēnu attieksmes kā sociālās vērtības*. RPIVA IV starptautiskās zinātniskās konferences "Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā" rakstu krājums. – Rīga: SIA „Rīgas komercfirma S&G”, 484 lpp.
213. Šteinberga, A. (2013) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 176 lpp.
214. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 131 lpp.

215. Šteiners, R. (2007). *Mācību procesa organizācija atbilstoši cilvēka būtībai*. Rīga: RaKa, 106 lpp.
216. Šteiners, R. (2000). *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagogijas pamats*. Rīga: RaKa, 158 lpp.
217. Taylor, S. & Orlick, T. (2004). *An analysis of a children's relaxation/stress control skill program in an alternative elementary school*. Journal of Excellence, 9, 95-113.
218. Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. Routledge, London, NY, 342.
219. Theberge, (2002). *Mental skills training with children in a summer camp context*. Journal of Excellence, 7, 76-85.
220. Tilžas internātpamatskola. Pieejams: www.balvi.lv (Skatīts: 16.01.2013.)
221. Tilžas internātpamatskolas nolikums.
222. Tilžas internātpamatskolas pedagoģiskās padomes sēžu protokoli. 2000. – 2012.gads.
223. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa, 295 lpp.
224. Tulodziecki, G. (2010) u.a.. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 384 S.
225. Vaiņodes internātpamatskola. Pieejams: www.visk.lv. (Skatīts: 16.01.2013.)
226. Valsts pamatizglītības standarts. – Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=150407 (Skatīts: 29.01.2013.)
227. Vedins I. (2008) *Patiesība un vērtības*. RTU zinātniskie raksti, 8.sērija, 14.sēj. – Rīga: RTU, 109-118 lpp.
228. Vidnere, M. (1997). *Ar asarām tas nav pierādāms...* Monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitāte, 312 lpp.
229. Vidnere, M. (1997). *Vērtību veidošanās process*//Skolotājs – Rīga: RaKa, 5 lpp.
230. Vjaters, A. (2006). Stāsts gada garumā. Pieejams: www.ljs.lv/upload/File/5.j.jurn.doc. (Resurss skatīts 03.05.2013.)
231. Volāne, E., Špons, A. (2010). *Dzīvesdarbības prasmju apguve mājturības un tehnoloģiju stundās skolā*. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 5. starptautiskās zinātniskās konferences "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā" rakstu krājums. Rīga: RPIVA, ISBN 978-9934-80605-6, 484; 382–389 lpp.
232. Volkovs, A. (1998). *Dzīves psiholoģija un mistika. Pirmā daļa: „Individuālās un sociālās dzīves psiholoģija”*. Rīga: Vieda, 367. lpp.
233. Vorobjovs A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: SIA Izglītības solī, 212 lpp.
234. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Izglītības solī, 340 lpp.

235. Waterman, A. S. (1989). *Curricula Interventions for Identity Change: Substantive and Ethical Considerations*. *Journal of Adolescence*, 12 (4), p. 389–400.
236. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagoģijas kurss: Pedagoģiem pašizglītībai*. Rīga: Zvaigzne ABC, 214 lpp.
237. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 291 lpp.
238. Zimmer-Gembeck, M. J., Mortimer, J. T. (2006). *Adolescent Work, Vocational Development, and Education*. *Review of Educational Research* Winter 2006, Vol. 76, No. 4, p. 537–566.
239. Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An Overview*. *Educational Psychologist*, Vol. 25, p. 3–17.
240. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
241. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
242. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
243. Zimmerman, B. J. (1995). *Self-regulation involves more than metacognition: A social-cognitive perspective*. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
244. Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). *Impact of self-regulatory influences on writing course attainment*. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
245. Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
246. Zirdziņa V. (1995). *Vizuālās mākslas valodas ābece*. Rīga: Sprīdītis, 180 lpp
247. Zukav, G. & Francis, L. (2003). *The mind of the soul: Responsible choice*. New York: Fireside.
248. Žogla, I. (1994). *Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanas*. Rīga: LU, 374 lpp.
249. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 276 lpp.
250. Žukovs, L. (1996). *Ievads pedagoģijā (pamatkurss)*. Rīga: RaKa, 234 lpp.
251. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 299 с.
252. Амонашвили Ш. (1996). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 151 с.
253. Андреева Г. (1980). *Социальная психология*. Москва.

254. Белоусова, А. К. (1997). *Общение в совместной мыслительной деятельности: теоретический анализ проблемы. Личность в деятельности и общении*. Ростов–на–Дону: Гефест, с. 61–84.
255. Бородовская Н., Розум С. (2011). *Психология и педагогика*. С-Петербург: Питер, 620 с.
256. Бююль А., Цёфель П. (2005). *SPSS: Искусство обработки информации*. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. СПб.: ДиаСофтЮП, 608 с.
257. Василюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания*. Москва: издательство Московского университета.
258. Басов, М. Я. (1992). *Воля как предмет функциональной психологии*. С–Петербург, 19–29 с.
259. Выготский, Л. С. (2000). *Психология. Серия: Мир психологии*. Москва. Апрель. ЭКСМО. Пресс, 1008 с.
260. Давыдов, В.В. (1995). *О понятии развивающего обучения*. Педагогика, №1, 34.
261. Доценко, Е. Л. (1998). *Межличностное общение: семантика и механизмы*. Тюмень: Тогирро, 202 с.
262. Ильин Е. П. (2009). *Психология творчество, креативности, одаренности*. СПб.: Питер, 448 с.
263. Ильин, Е. П. (1998). *Мотивы человека: теория и методы изучения*. Киев: Виша школа, 292 с.
264. Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. СП: Питер, 508 с.
265. Ильин, Е. П. (2000). *Психология воли*. СП: Питер, 288 с.
266. Казакина, М. (1980). *Взаимосвязь развитие коллектива и нравственного формирование личности*. Дис. докторпед. наук. Л., 422, 70–71 с.
267. Казакина, М. (1980). *Нравственное воспитание личности школьника в коллективе*. Л.: ЛГПИим. А. И. Герцена, 156 с.
268. Крылова, Н. Б. (2009). *Какая теория воспитания адекватна современным условиям?* http://values-educ.ru/readarticle.php?article_id=1 (skatīts 10.09.2012.)
269. Крысько, В. Г. (2000). *Социальная психология словарь – справочник*. Москва: Харвест., 335 с.
270. Крыштановский, А.О. (2006). *Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. учеб. пособие для вузов*. ГУ-ВШЭ. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 281 с.

271. Левин, К. (2001). *Динамическая психология. Избранные труды*. Москва: Смысл, 572 с.
272. Леонтьев А.Н. (1972). *Проблемы развития психики*. Москва: Московский Государственный университет.
273. Леонтьев, А. Н. (1975/2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, 346 с.
274. Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла*. Москва: Смысл, 368 с.
275. Лонтъев, А. А. (1997). *Психология общения*. Москва: Смысл, 364 с. ISBN 5-89357-009-Х.
276. Маслоу, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. Москва, 425.с.
277. Маслоу, А. (2002). *По направлению к психологии бытия*. Москва: ЭКСМО – Пресс, 480.с.
278. Майерс, Д. (1998). *Социальная психология*. СП.– Питер, 688 с.
279. Мартинюк, И. О. (1990). *Жизненные цели личности. Понятие. Структура. Механизмы формирования*. Киев: Наукова думка, 124 с.
280. Моросанова, В. И., Коноз, Е. М. (2000). *Стилевая саморегуляция поведения человека.//Вопросы психологии. № 2, Издательство: НИИТ МГАФК, 160., 118–127 с.*
281. Мучински, П. (2004). *Психология. Профессия. Карьера*. Санкт–Петербург: Питер, 539 с.
282. Мясищев, В. Н. (1960/1995). *Психология отношений*. Москва: Институт практической психологии, 356 с.
283. Наследов, А.Д. (2005). *SPSS - Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд.* СПб.: Питер, 416 с.
284. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. (2007). *Методология*. Москва: СИН-ТЕГ, 668.
285. Ольховикова, Г. Н. (2010). *Подготовка к будущей жизнедеятельности учащихся– сирот учреждений профессионального образования*. Диссертация. Санкт–Петербург, 254 с.
286. Орлов, Ю. (1991). *Восхождение к индивидуальности*. Москва: Просвещение, 287 с.
287. Орлов, Ю. М. (1987). *Самопознание и самовоспитание характера*. Москва: Просвещение, 224 с.
288. Первин, Л., Джон, О. (2000). *Психология личности*. Москва: Аспект пресс, 580 с.
289. Платонов, К. К. (1972). *О системе психологии*. Москва: Мысль, 216.

290. Райгородский, Д. Я. (1999). Психология личности, Том 1. Самара: Издательский дом "БАХРАХ", 448 с.
291. Роджерс, К. Р. (1994). (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Группа Прогресс, Универс; 480 с.
292. Рубинштейн, С. (1959). *Принципы и пути развития психологии*. Москва: 122 с.
293. Рубинштейн, С. (1989/2004). *Основы общей психологии*. Санкт–Петербург: Питер, 713 с.
294. Рубинштейн, С. Л. (1957/2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт–Петербург: Питер, 512 с.
295. Ситаров, В.А. (2004). *Дидактика*. Издательский центр: Академия, 368 с.
296. Сухомлинский, В. (1965). *Воспитание и самовоспитание*. Москва: Педагогика, 38 с.
297. Стоунс, Э. (1998). *Психопедагогика*. М. : Педагогика, 471 с.
298. Таганов, Д. Н. (2005). *Статистический анализ в маркетинговых исследованиях*. СПб.: Питер, 192 с.
299. Тригер, Р. Д. (2008) *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург: Питер, с. 192.
300. Узнадзе, Л. (2001). *Психология установки*. СП:Питер, 416 с.
301. Фельдштейн, Д. И. (1994). *Психология становления личности*. Москва: Международная педагогическая академия, 190 с.
302. Фромм, Э. (2009). *Человек для самого себя. Революция надежды. Душа человека*. Москва: АСТ Москва, 763 с.
303. Цукерман, Г. (1995). *Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов*. Москва: Рига: Эксперимент, 239 с.
304. Шевандрин, Н. И. (1999). *Психодиагностика, коррекция и развитие личности*. Москва: ВЛАДОС, 194 с.
305. Шибутани, Т. (1998). *Социальная психология*. Р:Феникс, 83 с.
306. Эльконин, Д. (1999). *Психология игры*. Москва: Владос, 360 с.
307. Эриксон, Э. (1996). *Молодой Лютер*. Москва: Медиум, 560 с.

PIELIKUMI

- 1.pielikums. Promocijas darbā iekļauto attēlu un tabulu saraksts
- 2.pielikums. Metodisko komisiju darba plāni
- 3.pielikums. Skolēnu mācību sasniegumu analīzes veidlapa
- 4.pielikums. Profesionālās tālākizglītības programmas “Galdnieks” un “Mājkalpotājs”
- 5.pielikums. Individuālās izaugsmes plāns
- 6.pielikums. Pašvērtēšana veidlapa izglītojamajiem
- 7.pielikums. Pašvērtējuma veidlapas izvērtējums
- 8.pielikums. Fakultatīvo nodarbību programma
- 9.pielikums. Anketas paraugs 7.-9.klašu skolēniem
- 10.pielikums. Anketas paraugs skolotājiem
- 11.pielikums. Nestrukturizētās intervijas skolu direktoriem un direktoru vietniekiem izglītības jomā
- 12.pielikums. Nestrukturizētās intervijas jautājumi skolēniem un absolventiem
- 13.pielikums. Nestrukturizētās intervijas jautājumi skolotājiem
- 14.pielikums. Skolēnu interviju transkripcijas
- 15.pielikums. Skolotāju interviju transkripcijas
- 16.pielikums. Dzīvesdarbības prasmju pilnveides kritēriju pārbaude un precizēšana internātpamatskolas skolotāju aptaujā
- 17.pielikums. Anketas paraugs skolēniem pēc aprobācijas
- 18.pielikums. Datu pārbaude ar Pīrsona korelācijas koeficientu
- 19.pielikums. Kritēriju korelācijas (vidējais aritmētiskais, moda)
- 20.pielikums. Eksperta vērtējums
- 21.pielikums. Eksperta vērtējums

Promocijas darbā iekļauto attēlu saraksts

1. attēls. Pētījuma posmi
2. attēls. Darbības motīva attīstības shēma
3. attēls. Pedagoģiskais process – prasmju veidošanās pamats
4. attēls. Jaunas pieredzes veidošanās process
5. attēls. Dzīvesdarbības prasmju pilnveides procesuāli strukturālais modelis
6. attēls. Mācoties vispārīzglītojošā internātpamatskolā, es dzīvesdarbības prasmes apgūstu...
7. attēls. Mācoties vispārīzglītojošā internātpamatskolā, skolēni dzīvesdarbības prasmes apgūst...
8. attēls. Savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes
9. attēls. Sevis apkalpošanas prasmes
10. attēls. Dzīves eksistenciālās prasmes
11. attēls. Prasme izvirzīt mērķi
12. attēls. Prasme lietot līdzekļus mērķa sasniegšanai
13. attēls. Prasme pašnovērtēt paveikto darbību
14. attēls. Mācību satura saprotamība
15. attēls. Mācību satura saistība ar reālo dzīvi
16. attēls. Aktīva līdzdalība, sadarbība
17. attēls. Gandarījums par paveikto
18. attēls. Kritērija *Mērķa izvirzīšana rādītāju Izvirza mērķus reālai darbībai, Mērķa sasniegšana* līmeņi
19. attēls. Kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai rādītāju Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai un Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai* līmeņi
20. Kritērija *Attieksme pret vidi rādītāju Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē un Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē* līmeņi
21. Kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītāju Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu un Attieksme pret vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu* līmeņi
22. Kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apzināšana rādītāju Atbildība par sava uztura sagatavošanu, Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas un Finanšu pratība* līmeņi

23. Kritērija *Darbības pašnovērtēšana rādītāju Pašnovērtējuma prasmju lietošana un Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās līmeņi*
24. Izmaiņas kritērija *Mērķa izvirzīšana rādītājā Izvirza mērķus reālai darbībai*
25. Izmaiņas kritērija *Mērķa izvirzīšana rādītājā Mērķa sasniegšana*
26. Izmaiņas kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai rādītājā Pats izvēlas līdzekļus mērķa sasniegšanai*
27. Izmaiņas kritērija *Līdzekļu lietošana mērķa sasniegšanai rādītājā Lieto līdzekļus mērķa sasniegšanai*
28. Izmaiņas kritērija *Attieksme pret vidi rādītājā Paradumi uzturēt kārtību mikro vidē*
29. Izmaiņas kritērija *Attieksme pret vidi rādītājā Paradumi uzturēt kārtību mezo vidē*
30. Izmaiņas kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītājā Attieksme pret savu apģērbu un dienas režīmu*
31. Izmaiņas kritērija *Attieksme pret sevis pašapkalpošanu rādītājā Attieksme pret savu vienaudžu un mazāku skolēnu sevis pašapkalpošanu*
32. Izmaiņas kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītājā Atbildība par sava uztura sagatavošanu*
33. Izmaiņas kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītājā Prasme lietot sadzīves tehnoloģijas*
34. Izmaiņas kritērija *Dzīves ikdienas vajadzību apmierināšana rādītājā Finanšu pratība*
35. Izmaiņas kritērija *Darbības pašnovērtēšana rādītājā Pašnovērtējuma prasmju lietošana*
36. Izmaiņas kritērija *Darbības pašnovērtēšana rādītājā Pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās*

Promocijas darbā iekļauto tabulu saraksts

1. tabula. Attieksmju veidi
2. tabula. Prasmju saturs internnātpamatskolu piedāvātajās izglītības programmās
3. tabula. Mācību priekšmetu paraugprogrammu saturs un dzīvesdarbības prasmes
4. tabula. Pusaudžu dzīvesdarbības prasmju vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi
5. tabula. Pedagoģiskā eksperimenta norises posmi
6. tabula. Pētījuma bāzes struktūra
7. tabula. Pedagoģiskās padomes sēžu protokolu analīze
8. tabula. Respondentu (skolēnu) dzīvesdarbības pieredzes apkopojums
9. tabula. Pedagoģiskā procesa saistība ar dzīvesdarbības prasmju apguvi pēc izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem