

Guna Svence

# PSIHOLOĢIJA JAUNAJAM SKOLOTĀJAM

SKOLOTĀJU  
IZGLĪTĪBAS JOMA:  
Izglītības psiholoģija



LATVIJAS  
UNIVERSITĀTE



LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS,  
PSIHOLOĢIJAS UN  
MĀKSLAS FAKULTĀTE

**Guna Svence**

# **PSIHOLOĢIJA JAUNAJAM SKOLOTĀJAM**

---

**SKOLOTĀJU  
IZGLĪTĪBAS JOMA:  
Izglītības psiholoģija**

**Latvijas Universitāte,  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
2020**

Svence Guna. *Psiholoģija jaunajam skolotājam*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2020. 119 lpp.

Grāmata izstrādāta Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes 2020. gada attīstības projektā „Inovātīvo mācību materiālu izstrāde jaunajām izglītības, pedagoģijas un sporta virziena studiju programmām”.

Grāmata ir domāta kā mācību līdzeklis jaunajiem skolotājiem, studentiem, kuri apgūst psiholoģiju. Pamatā grāmatas saturs tiek saistīts ar izglītības psiholoģiju kā vienu no psiholoģijas apakšnozarēm, akcentējot mācīšanās psiholoģiju. Grāmatā lasītājam būs iespēja ieskatīties dažos ar izglītības psiholoģiju saistītos tematos – skolotāju iesaistīšanās darbā, skolotāju pašefektivitāte, tās saistība ar dzīvesspēku, tāpat tiks aplūkoti dažādi temati saistībā ar „Skola 2030” aktualitātēm izglītības pamatnostādņēs mūsdienu skolā, bet kontekstā ar skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, pašvadīto mācīšanos, metakognīciju, skolotāja lomas maiņu, sociāli emocionālo mācīšanos, mācīšanās psiholoģijas teorijām. Tā kā grāmatā ir likts akcents uz mācīšanās tēmu, sīkāk tiek apskatīti šādi temati: skolēnu akadēmiskos sasniegumus ietekmējošie faktori, piemēram, skolotāja un vecāku loma, skolēnu mācīšanās stilu jeb stratēģiju nozīme mācību procesā, mācīšanās motivācija un tās saistība ar skolēnu akadēmisko pašefektivitāti un izaugsmes domāšanu. Tāpat grāmatā ir dots ieskats pozitīvās izglītības praksē.

Grāmatas autore ir LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes profesore.

Recenzente: *Dr. psych.* profesore Baiba Martinsone

Literārā redaktore: Agita Kazakeviča

Vāka dizainu un maketu veidojusi Baiba Lazdiņa

© Guna Svence, 2020

© Latvijas Universitāte, 2020

e-ISBN 978-9934-18-580-9

## Autores priekšvārds

Grāmatas mērķis ir rast iespēju studentiem, kuri uzsākuši pedagoģijas studijas, gūt priekšstatu par dažiem faktoriem, kas varētu ietekmēt mācīšanos un mācīšanu, dodot vairāk ieskatu, nevis padziļināti izklāstot, lai motivētu meklēt tālāk pašiem, tieši tāpēc katras nodaļas beigās ir tik liels literatūras un e-resursu saraksts, lai studenti paši varētu iedziļināties, izmantojot studiju darbus un citus pētnieciskos darbus, ja par kādu tēmu rodas padziļināta interese. Galvenais akcents grāmatā tiek likts uz pedagoga un skolas vides ietekmes nozīmi uz skolēnu labklājību un sasniegumiem skolā.

Nepretendējot uz pamatīgu izklāstu, bet dodot tikai ieskatu, grāmatas autore pievēršas mācīšanās teorijām, mācīšanās stila saistībai ar personības iezīmēm, skolotāja lomas maiņai, akcentējot tēmas, kas ir aktualizētas saistībā ar „Skola 2030” projektu, kas Latvijas skolās tiek sākts 2020. gada rudenī. Tēmas, kas saistās ar kompetenču jeb prātību ieviešanu skolā, šajā grāmatā tiek pamatotas ar tādām mācīšanās tēmām kā pašvadītā mācīšanās, iekšējā motivācija un autonomijas attīstība, metakognīcija, izaugsmes domāšana un akadēmiskā pašefektivitāte, un akadēmiskie sasniegumi. Par šiem tematiem pēdējo gadu pētījumos gan psiholoģijā, gan pedagoģijā pieaug uzrakstīto oriģināldarbu skaits, tāpēc grāmatas autore izvirzījusi uzdevumu sniegt ieskatu dažās aktualitātēs, ko atklāj šie pētījumi. Piemēram, viena no aktualitātēm, bez kā patlaban neiztik ne pedagoģija, ne psiholoģija, ir neurozinātnes atklājumi par zināšanu apguvi, mācīšanos, to skaitā smadzeņu bioķīmiju, smadzeņu struktūras nozīmi mācīšanās procesos, ko skolotāji var izmantot, plānojot savas stundas, apgūstot tēzes par prieka nozīmi mācību procesā, par atalgojuma ceļa nozīmi, trauksmes un baiļu saistību ar amigdalu, vai *nucleus accumbens* aktivizāciju atalgojuma ceļā un līdz ar to motivācijā.

Skolotājiem vienmēr ir interesējis temats par skolēnu vecumposma īpatnību saistību ar mācīšanos, domāšanu, uztveri, runu, atmiņu un citiem kognitīvajiem procesiem vai vecumposma saistība ar emocionālo pašregulāciju, socializācijas iespējām, veidojot, plānojot stundu norises. Tieši tāpēc grāmatas autorei bija liels izaicinājums iekļaut pamatatziņas, tēzes par vecumposmu saistību gan ar mācīšanos, gan ar kognīciju vispār. Pēdējos gados Latvijā ir iznākušas vairākas nozīmīgas grāmatas psiholoģijā, kas ietver pamata teorijas gan kognitīvajā, gan vispārīgajā, gan attīstības, izglītības psiholoģijā un citās psiholoģijas apakšnozarēs. Tieši tāpēc grāmatas autore izvēlējusies tikai ieskicēt dažas attīstības psiholoģijas atziņas par mācīšanos, necitējot jau iznākušo psiholoģijas grāmatu tekstus. Tādēļ vecumposmu īpatnības tika fragmentētas atsevišķos grāmatas teksta atvērumos, saistot to ar konkrēto tematu, ja tas likās svarīgi, skatoties no skolotāja viedokļa.

Tā kā „Skola 2030” atklāj arī jaunu kompetenci, kas saistās ar sociāli emocionālo mācīšanos (SEM), grāmatas autore pēdējā nodaļā iekļāvusi sīkāku aprakstu par SEM, to saistot ar pozitīvās psiholoģijas kontekstā izveidoto *pozitīvo izglītību*. Grāmatas autore vēl redz resursu apskatīt gan nevardarbīgo komunikāciju pēc Maršala Rozenberga, kas 20. gadsimta 60. gados radīja pamatus mūsdienu cieņpilnās komunikācijas praksei, gan programmu STOP 4–7, gan dot ieskatu

APU – atbalstā pozitīvai uzvedībai. Taču šos tematus kā papildu uzdevumus vai prakses darbus grāmatas autore plānoja iekļaut uzdevumos, kas paredzēti šīs nodaļas nobeigumā, jo grāmatas lapaspušu limits ir ierobežots.

Studentu uzdevums būs savienot zināšanas un praksi, papildus atrodot avotus datubāzēs un citos studiju materiālos, ko piedāvās studijas.

Grāmatas saturs, kas veidots 21. gadsimta izglītības aktualitāšu kontekstā, vispirms uzrunā visus, kurus interesē vai kuri ir saistīti ar izglītību, tāpēc daudziem, kas sāk mācīties izglītības jomā, interesē, kas mainās izglītībā un kāpēc.

Veiksmīgas studijas un atrast prieku savā darbā!  
Grāmatas autore *Dr. psych.* profesore Guna Svence

## Saturs

|  |           |
|--|-----------|
| levads .....   | 7         |
| <b>1. nodaļa .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Mūsdienu skola un skolotāja pašefektivitāte</b>   |           |
| 1.1. Mūsdienu skolēna aktuālo izglītības vajadzību saistība ar skolotāja lomas maiņu .....                                     | 8         |
| 1.2. Skolotāja darba pašefektivitātes izjūtas nozīme .....   | 12        |
| 1.3. Skolotāja iesaistes darbā aspekti .....   | 14        |
| 1.4. Skolotāja dzīvesspēka nozīme darbā .....  | 14        |
| 1.5. Saistība starp skolotāju dzīvesspēku, iesaisti darbā, izdegšanu un skolēnu mācīšanās sasniegumiem .....                   | 16        |
| Termini .....  | 17        |
| Galvenās atziņas .....   | 19        |
| Praktiskais lietojums .....  | 19        |
| Jautājumi diskusijai .....   | 19        |
| Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi .....   | 20        |
| Kopsavilkums .....   | 20        |
| Avoti turpmākām studijām – literatūra, interneta avoti .....   | 20        |
| <b>2. nodaļa .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>Saistība starp vecāku lomu un skolēnu mācīšanās motivāciju, akadēmiskajiem sasniegumiem vai grūtībām. Mūsdienu pētījumi</b> |           |
| 2.1. Ieskats pētījumos pedagoģiskajā psiholoģijā par vecāku audzināšanas pieejām .....   | 22        |
| 2.2. Vecāku pieejas un skolēnu akadēmiskie sasniegumi .....  | 25        |
| 2.3. Mācīšanās un bezpalīdzības saistība ar vecāku audzināšanu .....   | 26        |
| 2.4. Vecāku sadarbība ar skolu, pētījumu piemēri .....   | 31        |
| Termini .....  | 35        |
| Galvenās atziņas .....   | 37        |
| Praktiskais lietojums .....  | 38        |
| Jautājumi diskusijai .....   | 38        |
| Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi .....   | 38        |
| Kopsavilkums .....   | 39        |
| Avoti padziļinātām studijām – literatūra un interneta resursi .....  | 39        |

**3. nodaļa ..... 41****Ieskats mācīšanās psiholoģiskajos aspektos**

|  |    |
|--|----|
| 3.1. Mācīšanās jēdziens .....  | 43 |
| 3.2. Ieskats dažās mācīšanās teorijās .....  | 45 |
| 3.4. Mācīšanās stili un personība .....  | 55 |
| 3.5. Bērncentrētās un uz kompetenču attīstību orientētās mācīšanās saistība ar pašvadīto mācīšanos ..... | 60 |
| 3.6. Metakognīcijas attīstība un mācīšanās motivācija .....  | 63 |
| 3.7. Motivācija un akadēmiskie sasniegumi kontekstā ar izaugsmes domāšanu un implicīto intelektu .....   | 70 |
| 3.8. Mācīšanās un vecumposmi, kognitīvā attīstība .....  | 74 |
| Termini .....  | 79 |
| Galvenās atziņas .....   | 81 |
| Praktiskais lietojums .....  | 83 |
| Jautājumi diskusijai .....   | 83 |
| Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi .....   | 83 |
| Kopsavilkums .....   | 83 |
| Avoti tālākām studijām – literatūra un interneta resursi .....   | 85 |

**4. nodaļa ..... 87****Sociāli emocionālā mācīšanās un citas pozitīvās pedagoģiskās psiholoģijas prakses iespējas klasē**

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Sociāli emocionālā mācīšanās .....                                | 87  |
| 4.2. Citas pedagoģiskās psiholoģijas prakses, pozitīvā izglītība ..... | 97  |
| Termini .....  | 106 |
| Galvenās atziņas .....   | 107 |
| Praktiskais lietojums .....  | 108 |
| Jautājumi diskusijai .....   | 109 |
| Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi .....                                 | 109 |
| Kopsavilkums .....   | 109 |
| Avoti turpmākām studijām – literatūra, interneta avoti .....           | 110 |

**Izmantotā literatūra**

|                 |     |
|-----------------|-----|
| 1. nodaļa ..... | 112 |
| 2. nodaļa ..... | 113 |
| 3. nodaļa ..... | 114 |
| 4. nodaļa ..... | 117 |

## Ievads

Grāmatas saturs, kas veidots 21. gs. izglītības aktualitāšu kontekstā, vispirms uzrunā visus, kurus interesē vai kuri ir saistīti ar izglītību, tāpēc daudziem, kas uzsāk mācīties izglītības jomā, interesē, kas mainās izglītībā un kāpēc.

Pedagoģiskā jeb izglītības psiholoģija ir psiholoģijas nozare, kura pēta mācīšanās un mācīšanas procesu psiholoģiskās likumsakarības un kuras mērķis ir izstrādāt efektīvas mācīšanas un audzināšanas metodes.

Mācīšanās laikā notiek ne tikai zināšanu un prasmju apguve, bet arī personības attīstība. Tāpēc dažkārt tiek uzsvērts, ka izglītības psiholoģija pēta ne tikai mācīšanu un mācīšanos, bet arī audzināšanu. Izglītības psiholoģija ir ļoti cieši saistīta ar skolas psiholoģiju. Skolas psiholoģija ir šaurāks jēdziens nekā izglītības psiholoģija, un tā vairāk fokusējas uz bērnu, pusaudžu un jauniešu mācīšanās un mācīšanas psiholoģiskajiem un sociālajiem aspektiem skolas vidē. Izglītības psiholoģijas kontekstā izglītība nozīmē mācīšanās procesu, kas notiek ar individu jebkurā vecumā un mācīšana un audzināšana tiek realizēta ar dažādiem paņēmieniem formālā un neformālā vidē. Izglītības psiholoģija pēta mācīšanās uzvedības, izziņas un sociāli emocionālos aspektus un iegūtos atklājumus izmanto, lai uzlabotu mācīšanās, mācīšanas un audzināšanas procesus. Tā kā mācīšanās sastopama gandrīz ikvienā indivīda ikdienas aktivitātē visa mūža garumā, izglītības psiholoģijas praktiskā nozīme ir ļoti plaša – sākot no bērna audzināšanas un izglītošanas līdz pat pieaugušo izglītībai. Izglītības psiholoģijas atklājumi attiecas ne tikai uz tradicionālajām izglītības vidēm (pirmsskolas izglītības iestādēm, skolām vai augstskolām), bet arī uz jebkuru vidi, kur notiek uzvedības izmaiņas, zināšanu un prasmju apguve. Izglītības psiholoģija ir viena no psiholoģijas zinātnes lietišķajām nozarēm, līdzīgi kā veselības psiholoģija, ģimenes psiholoģija un organizāciju psiholoģija. Izglītības psiholoģija integrē un praksē izmanto jaunākos atklājumus gan no citām psiholoģijas lietišķajām nozarēm, gan no psiholoģijas teorētiskajām nozarēm kognitīvās psiholoģijas, attīstības psiholoģijas, personības psiholoģijas un sociālās psiholoģijas.



# 1. NODAĻA

## Mūsdienu skola un skolotāja pašefektivitāte

### 1.1. Mūsdienu skolēna aktuālo izglītības vajadzību saistība ar skolotāja lomas maiņu

Prasības pret izglītojamajiem un izglītības sistēmām attīstās strauji. Tagad skolām skolēni jā sagatavo straujām ekonomiskajām un sociālajām pārmaiņām. Jāapmāca profesijām un darbvietām, kuras nemaz vēl nav izveidotas. Individus ietekmē sabiedrība, kurā dzīvojam, un kā aktīvi pilsoņi un sabiedrības līdzdalībnieki jūtam pienākumu darīt visu, lai piedalītos sabiedrības augstāko mērķu sasniegšanā un veicinātu mūsu bērnus darīt to pašu.

Kādā pētījumā ASV (Bureau of Labor Statistics, McKinsey Global Institute Analysis 2017) secināts, ka nākotnes izglītībā attīstāma ir cita veida domāšana, sociāli emocionālās prasmes, jāorientējas uz personības attīstību, izglītošanas procesam ir jābūt citādam.

Jaunajā izglītības sistēmā pastiprināta uzmanība jau tagad tiek pievērsta jauna tipa sadarbības modeļu attīstībai starp skolu – skolēniem, skolotājiem, vadību un vecākiem, lai mācīšanās process kļūtu apzinātāks. Apzināts nozīmē apjausts no dažādu perspektīvu aspekta. Sākot izglītības gaitas, tagad runā par nepieciešamību mainīt izglītības akcentus, kas Latvijā ir aktuāli vairākus gadus. Līdz ar to bez „Skola 2030” programmas mēs visi meklējam, ko varam paši mainīt savā darbā, arī kā mainīt savus priekšstatus, kas ir jauns, kā man būtu pašam jāmaina sava pedagoģiskā darbība, jo mainījusies ne tikai izglītības politika, bet arī jaunā skolēnu paaudze. Visi saprotam, ka skolēni, studenti jāizglīto citādi nekā pagātnes izglītības sistēmā.

Lai gan šis ir tāds ļoti vispārīgs apgalvojums – citādi – bez paskaidrojuma, ko nozīmē *citādi* un kā ir *citādi*, tad, visticamāk, pārmaiņas būs saistītas ar izmaiņām klasiskajā skolas sistēmā, to skaitā mācīšanas un mācīšanās pieejā. Izglītības sistēma bija novecojusi, tajā notika izvērtēšana, analizējot, kas ir jāatstāj kā vērtība un kas jāizmaina, lai izglītība spētu būt aktuāla mūsdienās, risinot mūsdienu jaunās pasaules problēmu situācijas.

Lai to spētu nākamais situāciju risinātājs darba tirgū, izglītības videi ir jāorientējas nevis tikai vairs uz standarta situāciju, standarta uzdevumu un patiesību vairošanu, bet jāattīsta radošums. Nākotne pieprasīs stāties daudzu un dažādu riska situāciju un izaicinājumu priekšā, piemēram, dabas katastrofu un migrācijas procesos, jaunu tehnoloģiju radišanā, atbalsta sniegšanā masām krīzes situācijās, jauna tipa servisa pakalpojumos, jauna tipa izglītošanas vidē un citu neparedzamu faktoru priekšā. Lai to pēc iespējas labāk varētu izdarīt, ir nepieciešami cilvēki, kas spēj ātri un gudri rīkoties iepriekš neparedzamās situācijās (Holzapfel, Barbara, 2017). Jaunās izglītības sistēmas uzdevums ir pāriet no vērtēšanas kā standartizētas atzīmes saņemšanas uz

radoša produkta izveidi, kas sākas jau skolā (Bloom's Taxonomy, 2001), būt radošam nozīmē attīstīt spējas un prasmes būt autonomam jeb pašregulētam, pašmotivētam meklētājam, neko pētājam, prast sadarboties, regulēt savas emocijas un sociālās komunikācijas spējas grupā, domāt netradicionāli. Līdz ar to izglītības procesā akcents tiek pārlūkts no skolotāja un priekšmeta centrēšanas uz *skolēncentrēto* pieeju. Tas nozīmē, ka, piemēram, mācību stundu mēs kā skolotāji sākam nevis ar zināšanu pārstāstīšanu lekcijas veidā, bet gan ierosinām skolēnu asociatīvo domāšanu – sākam ar uzdevumu atcerēties kādu savu pieredzi vai līdzību, vai asociāciju stundas temata sakarībā – tas ļauj mums saprast, ko bērns jau zina par šo tematu, ar ko tas asociējas, kāds ir skolēna domu gājiens, kā arī ierosinām viņa kognitīvo aktivitāti. Zināšanas tiek konstruētas, ne nodiktētas. Skolotājs un bērni konstruē jaunās zināšanas kopā.

Balstoties uz vairākiem autoriem, kas veidojuši savus konceptus par izglītības psiholoģijas tematiem (Bloom, 2001, Woolfolk, 2019, Kolb, 2014), grāmatas autore vadīsies pēc trīs zinātnisko pieeju tematā *mācīšanās un mācīšana* konceptiem – biheiviorisma pieejas, individuālās psiholoģijas pieejas un konstruktīvisma. Sīkāk par katru šeit pieminēto konceptu autore dos aprakstu 3. grāmatas nodaļā, bet šeit autore uzsver tieši konstruktīvisma pieeju, jo konstruktīvisms ir pamatā „Skola 2030” pieejai. Konstruktīvisma izglītības pieeja ir mācīšanās darot – kad skolēns kopā ar skolotāju apmainās ar savām asociācijām, kas balstītas pieredzē un pierādījumos, un tad būvē jaunās zināšanas, salīdzinot dažādus viedokļus.

Pirmais no konstruktīvisma autoriem bija Žans Piažē, kurš rakstīja uz savu novērojumu pamata, ka bērns mācās izpētot, meklējot, saliekot kopā zināšanas uz asimilācijas un akomodācijas procesu pamata. Piažē idejas nosacīts turpinātājs bija Ļevs Vigotskis, kurš šajā zināšanu konstruēšanas procesā pielika skolotāju jeb atbalsta figūru, uzsverot, ka mācīšanās procesā būtisks ir pavadonis, skolotājs, ka mācīšanās nav individuāls meklējumu process. Zināšanu apguves procesā svarīgs ir sociālais atbalsts un iedrošināšana. Tāpēc arī grāmatas saturs un viena no sadaļām ir par skolotāju.

Gatavojoties mūsdienīgai stundai, jaunais skolotājs plāno organizēt savu darbu, vadoties gan pēc jaunā tipa skolēnu uztveres un vajadzību prasībām, gan pēc kompetenču pieejas, gan pēc modernas skolas vides prasībām. 1. tabulā ir attēlots salīdzinājums starp to, kā stunda būtu jāorganizē jaunajā skolā un kā tas bija plānots agrāk.

Kā var redzēt 1. tabulā, nozīme ir pieaugusi elastīgumam, akcents ir uz realitāti, skolēnu spēju sadarboties, patstāvīgu jeb pašregulētu mācīšanos, viss mācību process orientēts uz kompetenču pieeju un *skolēncentrēto* pieeju. To psiholoģijas mācīšanās teorijās saista ar konstruktīvismu un humānistisko skolu. Tāpat kā relatīvs jaunums ir nepieciešamība ne tikai skatīties uz rezultātu, bet uz attieksmi, sociāli emocionālās kompetences (pašregulācija, sevis izziņa, citu izpratne un pieņemšana, sociālā pašregulācija, atbildīga lēmumu pieņemšana).

Sociāli emocionālās mācīšanās aspekts jaunajā skolā tiek pastiprināts, jo akadēmiskās zināšanas vien negatavo skolēnu reālajai dzīvei, tieši kompetence sadarboties un sevi regulēt, tolerance pret citādo, citu cilvēku empātiska pieņemšana, atbildīga lēmuma pieņemšanas attīstība kļūst par labas mūsdienu stundas vienu no kritērijiem.

1. tabula. Salīdzinājums starp *vecu un jauno stundu* (adaptēts no Latsone, 2019)

| Vecās jeb tradicionālās skolas pieeja  | Mūsdienu skolas pieeja  |
|--|---|
| Mācību procesa pamatprasība ir mācību programmas stingra izpildīšana   | Mācību procesa elastīgums ir iespēja mainīt mācību programmu, pielāgojot to konkrētu dalībnieku interesēm un vajadzībām   |
| Mācību programma un mācību process pilnīgi balstās uz mācību līdzekli  | Mācību līdzeklis nav dominējošais informācijas avots, prioritāte ir pirmatnējiem avotiem, reāliem objektiem, notikumiem un parādībām  |
| Apmācāmais ir mācību procesa objekts, kurš saņem gatavas zināšanas no apmācītāja                             | Apmācāmais ir mācību procesa pilnvērtīgs dalībnieks ar saviem uzskatiem un priekšstatiem par apkārtējo pasauli  |
| Apmācītājs piedāvā jaunu materiālu didaktiskajā manierē kā vienīgo patiesību                                 | Skolotājs ir kā mācību izziņas un izpētes darbības organizators, kurš neuzspiež savas zināšanas un pārlicības   |
| Apmācītājs vērtē mācību procesa efektivitāti pēc pareizo atbilžu daudzuma                                    | Skolotājs vērtē patstāvīgus (ne vienmēr pareizus) spriedumus, „gudrus” jautājumus, paša apmācāmā apzināti izlabotas kļūdas  |
| Vienīgais informācijas avots par apmācāmā zināšanu līmeni un prasmēm – pēc kontroldarbu un testu rezultātiem | Tiek vērtēti visi apmācāmā mācību – izziņas procesa rezultāti. Ne tikai to, kas parāda mācību procesa rezultātu, bet arī apmācāmā piepūli jaunu zināšanu konstruēšanā un viņa progresu jebkurā no sešām attīstības jomām (sociālā, emocionālā, fiziskā, intelektuālā, garīgā, rakstura) |
| Pārsvarā skolēni strādā frontālā veidā klasē un individuāli mājās  | Kā nodarbībā, tā arī mājās skolēns lielākoties darbojas mazās grupās, komandās vai pāros  |

Gadsimtiem ilgi izglītības sistēma ir orientējusies uz zināšanām, to novērtējumu pēc noteikta standarta, kas arī nav nepareizi, bet aizmirsusi par emocijām un sociālo prasmju apguvi (sociāli emocionālā mācīšanās, turpmāk SEM) skolā, kas ir tikpat svarīgas prasmes un zināšanas kā prasme lasīt, rēķināt. SEM ietekmē mācīšanās un mācīšanas procesus, akadēmiskos sasniegumus, skolas un klases klimatu, kā arī skolēnu un skolotāju stresa faktorus. SEM ir saistīts arī ar zināšanu / prasmju novērtēšanas sistēmas maiņu. Bieži vien skolēniem ir grūti pieņemt, kā tiek vērtētas zināšanas, jo vērtēšanā tiek aizmirsts par emocijām, individuālajām īpatnībām, motivācijas psiholoģisko sistēmu, sadarbību, izaugsmi utt. Tradicionāli izglītības sistēma ir bijusi ieinteresēta nevis apmācāmā personības izaugsmē, bet skaitļos, reitingos, datos, kas ir sekmju žurnālos, eksāmena rezultātos. Gadu desmitiem vienīgi atzīme ir bijusi galvenā atgriezeniskā saite izglītības sistēmā. Līdz ar to veidojas situācija, ka tie, kuriem ir salīdzinoši augstas sekmes mācībās, ir tā sauktie labie skolēni, bet tie, kuriem radušās grūtības tradicionālās izglītības sistēmas programmas apgūvē, ir „sliktie”, „grūtie”, „neuzvedīgie” skolēni. Arī psiholoģe Asijata Maija Zeļenko norāda, ka mūsdienu formālās izglītības sistēma ir orientēta uz atzīmēm. No bērna tiek prasīts nopelnīt augstu atzīmi, un atkarībā no atzīmēm bērni tiek vērtēti kā sliktie vai labie. Šajā

sistēmā vispār nav paredzēta individuālu īpatnību ievērošana. Bērniem ar vājāku nervu sistēmu tas nereti izraisa neurozi. Daudzi bērni tādēļ, ka jādabū laba atzīme, atrodas nemitīgā saspringumā, kas veido neveselīgu stresu (Zeļenko, 2019).

Katrā pārejas procesā viena no parādībām, kas izpaužas, var būt jukas, apjukums, neizpratne. Tagad, kad daļa skolotāju apgūst kompetencēs balstītu izglītību, sācies eksperimentu laiks – vienā daļā skolu puse skolotāju jau ievieš jaunā tipa skolotāja un metodiku stundas, kad skolēniem ir jādoma pašiem, jāstrādā grupās, jārada radošs projekts, jādod atgriezeniskā saite, skolotājs ir tikai pavadonis un iedrošinātājs, bet citā daļā stundu ir pretējais – skolotājs viens pats 40 minūtes runā, stāsta, skolēni pēc frontālās pieejas paši risina uzdevumus, jo klases ir lielas, pastāv 40 minūšu stundas sistēma ar zvanu, tad 10–20 minūšu starpbrīdis, un atkal nākamā stunda, kur jāsež un jāraksta. Varam modelēt situāciju, kad, mainoties izglītības sistēmām, mainās skolotāju pieejas stundās, viens skolotājs ir vairāk inovators, cits – vairāk pieturas pie ierastām metodēm, un var būt situācija, ka bērns nesaprot, ko no viņa prasa, jūtas apjucis. Milzīgajā tempā, kā notiek uz priekšmetu un standartu apguvi orientētais mācību process, nav laika padomāt, jo radošais darbs prasa laiku, lai rastos jauna doma, jāveido vispirms prāta aktivizācijas vingrinājumi, jāatceras jau zināmais un jāapspriežas ar grupu, jārada „prāta vētra”, jāklausa, jāizsaka viedoklis, jāģenerē idejas, jādod laiks smadzenēm atslābt (smadzeņu ritmam *alfai*), tam var būt nepieciešams četrus stundu darbs ar obligātu stundas atpūtu spēlēm, jautrībai.

Tieši tāpēc tieši skolotājs kļūst par vienu no pārmaiņu faktoriem – cik izglītots, vieds, sagatavots pārmaiņām, psiholoģiski izturīgs, dzīvēspējīgs, atbalstīts jutīšies skolotājs, tik arī ātri vai lēni attīstīsies jaunā izglītības kompetenču pieeja un skolēncentrētā mācīšanās mūsdienu skolās.

Grāmatas autore izmanto Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības (LIZDA) 2016. gadā veikta pētījuma datus par skolotāju izjūtām darbā, par savas profesijas lomas uztveri, lai no pirmavotiem izprastu, ko domā paši skolotāji. Pētījums liecina: „[...] *pedagogu vērtējumā lielākās grūtības, ar kurām viņi savā darbā sastopas, ir cieņas trūkums no izglītības politikas veidotāju puses, bērnu visatļautība, mediju pastiprināta interese par negatīviem notikumiem skolas dzīvē, stress un profesionālā izdegšana. Pēdējais ir ļoti satraucoši, jo stresu un profesionālo izdegšanu kā problēmu, ar kuru saskaras, 20,5 % pedagogu novērtējuši ar 4, bet 62,9 % – ar 5 (kopā 83,4 %).*” Varam secināt, ka joprojām skolotāji min stresu, ko izraisa cieņas trūkums, bērnu visatļautība, un grāmatas autorei šķiet satraucoši, ka, pēc šīs aptaujas datiem, 83,4 % skolotāju min profesionālo izdegšanu kā problēmu.

Grāmatas autori ieinteresēja jautājums par ideālā skolotāja lomas priekšstatu, jo katrs jaunais skolotājs nereti iet mācīties par skolotāju, integrējot savu priekšstatu sistēmā idealizētu tēlu, kas ir skolotājs. Pēc grāmatas autores uzskatiem, tieši ideāli un vērtības, pie kuriem jaunais skolotājs pieturas, palīdz izturēt grūtības. Taču autori pārsteidza, ka pētījuma dati liecināja, ka vairākums aptaujas dalībnieku noliedza „ideālā skolotāja” tēlu, akcentējot tieši cilvēciskās īpašības. Tas sakrīt ar pētījumiem, ka nereti skolotāja cilvēciskās īpašības – domātas attiecības ar skolēniem un skolotāja sociāli emocionālā kompetence – ir svarīgākas par sociālās lomas izpaušmēm: skolotāja – skolēna attiecībām var būt izšķiroša nozīme skolēna iesaistē mācību darbā

un skolēna pozitīvu akadēmisko rezultātu veicināšanā (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012b; Wang, 2009, kā minēts Klassen et al., 2013).

Aptaujā tika uzdots jautājums – kādas īpašības un iezīmes piemīt ideālam skolotājam. Kopumā tika minētas ļoti daudzas īpašības, lielāko daļu no tām nosauca visas respondentu grupas. Komentāros bija jūtama arī attieksme pret kopējo sociāli ekonomisko situāciju valstī, kā arī pret aktualitātēm izglītības politikas un pedagogu atalgojuma modeļa kontekstā. Var apgalvot, ka atsevišķās atbildēs, īpaši vecāko pedagogu vidū, bija jaušama deva ironijas, pat sarkasma. Katrā no mērķa grupām bija daži respondenti, kuri norādīja, ka nav jāmeklē ideāli, jo tādi nepastāv – skolotāji ir tikai cilvēki. Dažu respondentu viedokļi:

*„Ideāla skolotāja nav un nevar būt. Vienmēr ir jātiecas uz sevis pilnveidošanu. Katram skolotājam ir savas vājās puses, kuras ir jāuzlabo!”* (Pedagogu aptauja)

*„Ideālu skolotāju nav! Bet... skolotājam vajadzētu būt pacietīgam, labā nozīmē „uzmācīgam”, godīgam pret bērniem un pašam pret sevi, sava priekšmeta „īstam” amata meistaram un pasniedzējam, nevis dažādu kategoriju un sertifikātu īpašniekam, kas bieži vien ļauj būt „ampelmanim” un izklaidētājam stundu laikā...”* (Pedagogu aptauja)

*„Ideāls skolotājs ir mīts – skolotājam ir jābūt zinošam, gudram un spējīgam sadzirdēt skolēnu tieši tāpat, kā mamma sadzird savu bērnu. NAV ideālu skolotāju. IR cilvēki – labi un ne tik labi. Nevajag idealizēt.”* (Pedagogu aptauja)

*„To [īpašību un iezīmju] ir pārāk daudz, lai skolotājs būtu ideāls (vismaz sabiedrība tā vēlas)...”* (Pedagogu aptauja)

*„Pēc būtības izteiciens „ideāls skolotājs” ir uzpūsts vārds – neviens skolotājs nevar būt ideāls visiem skolēniem, kurus māca. Pretī arī būs dažādi ideāli.”* (Pedagogu aptauja)

*„Mūsdienu sabiedrība, īpaši bērni, dabiski netiecas pēc IDEĀLIEM. Cilvēks spēj pieņemt to, kas viņam ir nepieciešams un spēj adaptēties vidē, kuru uzskata par labu (nepieciešamu) esam. Izslēdzot ideālus no savas ikdienas, mēs paveram durvis dažādībai, katra pedagoga unikalitātei un viņa nenovērtējamiem talantiem!”* (Sabiedrības aptauja)

*„Vai nu viņš tāds ir, vai nu nav.”* (Sabiedrības aptauja)

*„Es neuzskatu, ka skolotājos ir problēma. Problēma ir izglītības sistēmā un vecākos, kas audzina savus bērnus, kas tālāk veido Latvijas sabiedrību, tāpēc, atvainojiet, bet manā skolā problēmas ar skolotājiem nav, visi ļoti labi pasniedz savus priekšmetus, un es nevēlos aprakstīt ideāla skolotāja iezīmes, jo ideāls skolotājs nekad nevarētu eksistēt. Mēs visi esam cilvēki.”* (Vidusskolēnu aptauja)

## 1.2. Skolotāja darba pašefektivitātes izjūtas nozīme

Psiholoģijas pētījumos ir atklāts, ka skolotāja pašefektivitātes līmenim ir izteikta sakarība ar pašefektivitātes izjūtu, optimisma līmeni.

Skolotāju efektivitāte vispārīgi tiek definēta kā tāda darbība, kas audzēkņiem rada un sekmē mācīšanos. Zinātniski pielīdzinot šo konceptu, tas tiek skaidrots kā augstas kvalitātes mācīšana,

kas rezultējas skolēnu augstos akadēmiskajos sasniegumos. Ar augstas kvalitātes mācīšanu savukārt tiek interpretēts tāds dinamisks un interaktīvs mācību vides radīšanas, veicināšanas, pielāgošanas un apspriešanās process, kurā visi tiek atbalstīti darbībās, un tādējādi ir labas izredzes uzlabot mācīšanos. Bet augsti akadēmiskie sasniegumi definēti kā audzēkņu vērtējumi (kas, pēc pētījumiem, ir objektīvs rādītājs, jo īpaši – skatot pasniedzēja izlikto vērtējumu saikni ar apmācāmo izaugsmi ilgtermiņa perspektīvā). (Bardach, & Klassen, 2019) Britu pētnieku Laizas Bārdačas (*Bardach*) un Roberta Klāsenas (*Klassen*) 2019. gadā publicētajā pētījumā, analizējot 27 2000.–2019. gada pētījumus, tika secināts, ka skolotāju efektivitātei nav saistības ar vispārējo intelekta (*IQ*) līmeni, bet zema saistība ir vērojama dažām kognitīvajām spējām (piemēram, matemātiskās vai verbālās spējas) (Bardach, & Klassen, 2019). Tas norāda, ka skolotāja (kognitīvam) intelektam psihometriskajā perspektīvā nav tik liela nozīme kā motivācijai, sociālajam intelektam, emocionālajām prasmēm u. tml.

2009. gada longitudinālā pētījumā ASV secināts, ka skolotāju efektivitāti statistiski nozīmīgi prognozē divas iezīmes: apmierinātība ar dzīvi un neatlaidība (no angļu valodas *grit* – rakstura stingrība, kas izpaužas kā neatlaidība (*perseverance*) ceļā uz ilgtermiņa mērķu sasniegšanu (Duckworth et al., 2007). Apmierinātība ar dzīvi apmācāmos ietekmē ar skolotāja entuziasmu – jo augstāki to līmeņi, jo vairāk, plašāk, daudzveidīgāk skolotājs iesaistās mācīšanas procesā (tas ietver arī sociāli emocionālo līmeni). Savukārt neatlaidība izpaužas kā mērķtiecīgāka, intensīvāka, neatlaidīgāka darbošanās izaicinošos apstākļos, pie kādiem noteikti ir pieskaitāma mācību vide. (Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009)

Mācību vide, skolotāja pašefektivitāte un piemērotas mācīšanās metodes izvēle ir daži no faktoriem, kuri būtu jāņem vērā, mācot jauno skolēnu.

Izglītības eksperti Patriks Tērners (Turner, 2016) un Marks Teilors (Tailor, 2010) uzsvēruši desmit galvenās atziņas, kas jāņem vērā, attīstot mācību un mācīšanos 21. gadsimta skolēnus un studentus:

1. Sniedziet pastāvīgu un biežu atgriezenisko saiti par sniegumu.
2. Izveidojiet uz sadarbību orientētu mācību vidi.
3. Iekļaujiet mācību tekstos un stāstījumos reālās dzīves pieredzi.
4. Mainiet savu kā skolotāja lomā no „gudrinieka uz skatuves” uz „iedrošinātāju”.
5. Iekļaujiet klasē mūsdienu medijus un ar meklēšanu saistītus darba uzdevumus.
6. Ietveriet mācībās moderno tehnoloģiju izmantošanu, lai motivētu mācīšanos.
7. Uzsākot kursu, vispirms izklāstiet un ieviesiet skaidras kursa vadlīnijas un sagaidāmos rezultātus, vērtēšanas kritērijus.
8. Izveidojiet mācību vidi, kas veicina atklātu domu apmaiņu – diskusiju, ne lekciju.
9. Izveidojiet sociālu atmosfēru, izmantojot vienaudžu, komandas un grupu uzdevumus.
10. Orientējiet savus skaidrojuma uz studentu domāšanas, uztveres, vecumposma u. c. īpatnībām, pārliecinoties, vai jūsu teiktais tika uztverts.
11. Pozitīvu attiecību izveidošanu ar skolēniem, kas rada pamatu sekmīgam mācību procesam (adaptēts pēc Baibas Martinsones ieteikuma).



### 1.3. Skolotāja iesaistes darbā aspekti

Izglītības sistēmas izaicinājumi un esošās izmaiņas pieprasa augstu psiholoģisko izturību, dzīvesspēku, emocionālo pašregulāciju tiem, kuri šo procesu vada, un viens no tiem ir skolotājs, tāpēc, kā liecina pētījumi, paaugstinoties stresa līmenim un emocionālās izdegšanas riskam, jo skolotāja darbs kļūst intensīvāks un komplikētāks (Birkāne, Svence, 2020).

Latvijas Universitātē veikti vairāki pētījumi par skolotājiem, viņu stresu un tā saistību ar iesaisti darbā, taču 2020. gada publikācija (Birkāne, Svence, 2020) akcentē vairāku psiholoģisko konceptu saistību ar stresu un izdegšanu, tie ir, dzīvesspēks un iesaiste darbā tieši skolotājiem. Pētījuma rezultātā tika adaptēta aptauja par skolotāju iesaisti darbā (Klassen et al., 2013, kā minēts Christian, Garza, & Slaughter, 2011). R. Klāsens, Sindisa Jerdelena un Treisija Lina Djūksena iesaisti darbā (*work engagement*) definē kā „motivējošu koncepciju, kas attiecināma uz indivīda personisko resursu brīvprātīgu sadali, veicot pienākumus, ko nosaka konkrēta profesionālā loma”. Citi pētnieki raksturo iesaisti darbā kā pozitīvu un noturīgu emocionāli kognitīvu un motivācijas stāvokli, kas skar dažādus personības psihiskos procesus un nosaka cilvēka attieksmi pret darbu un savu līdzdalību šajā procesā (Schaufeli & Bakker, 2004).

Ir zinātniski pierādīts, ka skolotāji, kuri ar prieku iesaistās darbā, veicina skolēnu akadēmiskos sasniegumus un iesaisti mācību procesā; otrkārt, labāk pārvar ar darbu saistītu stresu un emocionālo izdegšanu; treškārt, biežāk uzņemas aktīvas lomas darbavietā un sniedz ieguldījumu skolas dzīvē (piem., atbalsta kolēģus) (Klassen et al., 2012a, Birkāne, Svence, 2020).

Dažādi pētījumi liecina – ja skolotājs ir sociāli iesaistīts, viņš iejūtīgi attiecas pret audzēkņu emocionālajām izjūtām, un tas savukārt var ietekmēt eksāmenu rezultātus un attiecības klasē, un šīs rūpes rada uzticēšanos starp skolotāju un skolēniem, bet paralēli skolotājam jāsaglabā sava profesionālā kompetence. Svarīgi uzsvērt, ka, runājot par emocionālo kompetenci, skolotāja empātija pret izglītojamiem motivē vairāk izprast skolēnu vajadzības, un līdz ar to rosina skolotājus meklēt jaunas mācību metodes, kas piemērotas tieši šiem skolēniem (Al-Ruqaishi, 2017).

Klāsens ar kolēģiem uzsvēris, ka daudzās jomās, piemēram, veselības aprūpē vai uzņēmējdarbībā, darbinieki var veidot dziļas un jēgpilnas attiecības ar saviem pacientiem vai klientiem, tomēr reti tās ir tikpat ilgas stundas, kādas skolotāji pavada kopā ar saviem skolēniem. Mācīšana skolā saistīta ar enerģiju, kas tiek ieguldīta, lai izveidotu ilglaicīgas, nozīmīgas saites ar izglītojamiem tādā veidā, kas raksturo tieši skolotāja darbu.

Runājot par skolotāju attiecībām ar izglītojamiem, Klāsens u. c. atgādinājis arī iepriekšējos pētījumos gūtās atziņas: skolotāja–skolēna attiecībām var būt izšķiroša nozīme skolēna iesaistē mācību darbā un skolēna pozitīvu akadēmisko rezultātu veicināšanā (Klassen et al., 2009, Klassen et al., 2013).

### 1.4. Skolotāja dzīvesspēka nozīme darbā

Definējot jēdzienu „dzīvesspēks”, grāmatas autore izmanto 2015. gadā izdotu monogrāfiju „Dzīvesspēka kategorija pozitīvās psiholoģijas skatījumā” (Svence, 2015, 20–43).

Dzīvesspēku var uzskatīt par aizsardzības mehānismu, kas ļauj cilvēkiem attīstīties neveiksmēs (Davydov, Stewart and Chaudieu, 2010, Wong, 2011, Svence, 2015).

Dzīvesspēks ir cilvēka spēja un prasmes pretstāvēt visiem izaicinājumiem, prast tos pieņemt un adaptēties nākamajiem triecieniem. Dzīvesspēks ir saistīts ar personības potenciālu un to resursu attīstību. Dzīvesspēku var definēt kā savu spēju attīstību visā dzīves garumā, kas balstīta uz zināšanām tieši par personības pozitīvo resursu kapacitāti – ārējo apstākļu, apkārtējās vides un kultūras ietekmē pozitīvo aspektu tādu kā labizjūtas attīstību un pilnveidošanu visā dzīves garumā (Ungar & Liebenberg, 2009, kā minēts Svence, 2015).

Savukārt pēc citu autoru definīcijas (Jackson & Watkin, 2004, kā minēts Svence, 2015) dzīvesspēkam ir septiņas pazīmes: emociju regulēšana, impulsu kontrole, spēja analizēt cēloņus un sekas, pašefektivitāte, reālistisks optimisms, empātija un spēja pieņemt izaicinājumus. Tā kā grāmatas autore izmantojusi savos pētījumos konkrētu autoru Geilas Vagnaildas un Jitera Janga (Wagnild & Young, 1998, Wagnild, 2014) konceptu par dzīvesspēku, tālāk autore dos ieskatu viņu nosauktajās dzīvesspēka pazīmēs: izjūta par jēgpilnu, mērķtiecīgu dzīvi (*meaningful / purposeful life*), neatlaidība (*perseverance*), nosvērtība (*equanimity*), pašpalāvēība (*self-reliance*), saskaņa ar sevi (*coming home to yourself (existential aloneness)*). Bet visbiežāk dzīvesspēku saista ar spēju atgūties pēc traumatiskām, riska pilnām situācijām, kas saistās gan ar individuālām īpašībām (optimisms, internālais kontroles lokuss, pozitīvs pašvērtējums, kompetences izjūta, saskarsmes problēmu risināšanas prasmes, pozitīva attieksme), gan ar attiecībām (ģimenes siltums, stabilas mājas, droša saikne ar primāro aprūpētāju), gan ar citiem mainīgajiem (pozitīvi atbalsta avoti un identifikācijas modeļi, saiknes u. c.). Mastens (2001) uzsver, ka dzīvesspēks jāsaista ar uzsvāru uz personības stiprajām pusēm un aktīviem resursiem.

Apkopojot dažādas metaanalīzes par dzīvesspēku, grāmatas autore izmantoja pētījumu, ko 2011. gadā veica grupa zinātnieku no Kanādas, Austrālijas un ASV (Herrman, Stewart, Diaz-Granados et al., 2011, Svence, 2015) – pats jēdziens ir attiecināms uz ideju par pozitīvu adaptāciju un spēju saglabāt (uzturēt) mentālo veselību par spīti pieredzētām dzīves likstām un nelaiēm kā homeostāze, proti, pašregulēts līdzsvars un harmonijas stāvoklis.

Pētnieki norāda, ka skolotājiem dzīvesspēks ir nozīmīga kvalitāte, jo veicina mācīšanas efektivitāti (Gu & Day, 2007), kā arī skolotāju dzīvesspēks kā iezīme palīdz pielāgoties izglītības vides mainīgajiem apstākļiem un būt noturīgākiem pret stresu (Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004, kā minēts Birkāne & Svence, 2020).

Pētnieki secinājuši, ka skolotāju dzīvesspēku stiprina tādi individuāli faktori kā izteikta pašefektivitāte, augsta motivācija, ētiski mērķi, elastīgums un humora izjūta, kā arī dažādi ar skolotāja darbu saistīti sociālie faktori, piemēram, iespēja strādāt efektīvas administratīvās komandas vadībā (Price et al., 2012), pārrauga atbalsts, labvēlīgs psiholoģiskais klimats skolā (Gibbs & Miller, 2014), labas attiecības ar kolēģiem (Peters et al., 2018), pozitīva profesionālo sniegumu novērtēšana, materiālais atbalsts un profesionālās pilnveides iespējas (Crosswell & Beutel, 2013).

Balstoties uz pētījumiem par riska faktoriem, kas paaugstina stresu un emocionālo izdegšanu skolotāja darbā un vienlaikus samazina dzīvesspēku, tiek minēta nepiemērota skolēnu



uzvedība klasē (Klassen & Chiu, 2010), kā arī atbalsta trūkums, nepietiekama profesionālā sagatavotība, pārslogotība ar darba pienākumiem (Lai-Kuen Lo, 2014) un citi faktori.

Kā parāda teorētiskās literatūras analīze, pētnieku ieinteresētība skolotāju dzīvespēka izpētē bijusi saistīta ar izglītības iestāžu vadītāju vēlēšanos paturēt darbā jaunos skolotājus, un ir uzkrāti fakti, kas apliecina, ka liels ir to pedagogu īpatsvars, kas pirmajos piecos darba gados aiziet no profesijas vai emocionāli izdeg (Ewing & Smith, 2003; Le Cornu, 2013; Gibbs & Miller, 2014). Pētnieki ir secinājuši, ka jaunajiem skolotājiem, kas labi tiek galā ar saviem profesionālajiem pienākumiem pirmajos mācīšanas gados, piemīt dzīvespēks, kas ļauj izveidot savu sociālā atbalsta sistēmu, uzkrāt mācīšanas pieredzi un neatlaidīgi pārvarēt daudzās grūtības skolas vidē (McCormack, Gore, & Thomas, 2006).

Lielbritānijas pētnieki Saimons Gibbs un Endijs Millers (Gibbs & Miller, 2014) ir norādījuši, ka skolotāju mācību procesā tiek ieguldīti ievērojami finansiāli līdzekļi. Situācijā, kad skolotāji aiziet no profesijas, šie līdzekļi tiek zaudēti, tādēļ jāpaaugstina skolotāju dzīvespēks, lai skolotāji turpinātu strādāt un nodrošinātu labi motivētu, konsekventu un efektīvu mācīšanas procesu bērniem. Pētnieki arī atsaucas uz agrākos pētījumos gūtajiem pierādījumiem, ka skolotājiem ar augstākiem dzīvespēka rādītājiem ir augstāka varbūtība būt efektīviem savā darbā (Gu & Day, 2007). Savukārt pazemināts dzīvespēks skolotājam varētu nozīmēt vājāku veselību un prombūtni no darba, izglītojamiem – mazāk pārvaldītu mācību vidi, bet darba devējam – pašvērtības zudumu labiem skolotājiem un skolotāju mācībās ieguldīto investīciju zaudēšanu (Gibbs & Miller, 2014).

### **1.5. Saistība starp skolotāju dzīvespēku, iesaisti darbā, izdegšanu un skolēnu mācīšanās sasniegumiem**

Pētnieki savu ieinteresētību tematā par skolotāju iesaistes darbā saistības ar dzīvespēku un izdegšanu skaidro ar to, ka uzkrāti pierādījumi, kas apliecina skolotāju iesaistes darbā pozitīvu saistību ar skolēnu iesaisti mācību procesā un skolēnu akadēmisko rezultātu paaugstināšanos (Cardwell, 2011; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012b). Savukārt izdegšanas svarīgāko dimensiju – emocionālo izsīkumu – pētnieki sasaista ar skolēnu akadēmisko sasniegumu pazemināšanos (Arens & Morin, 2016; Klusmann et al., 2016).

Pētnieki un izglītības politikas veidotāji ir pievērsuši uzmanību iesaistei darbā kā skolotāju efektivitātes aspektam (*teacher effectiveness*), kas var paplašināt izpratni par to, kāpēc skolotāji pārstāj strādāt savā profesijā (Bakker et al., 2007; Klassen et al., 2012; Perera et al., 2018). Lielbritānijas pētnieki Gibbs un Millers (Gibbs & Miller, 2014) ir norādījuši, ka jāpaaugstina skolotāju dzīvespēks, lai viņi turpinātu strādāt un nodrošinātu labi motivētu, konsekventu un efektīvu mācīšanas procesu bērniem. Pētnieki atsaucas uz agrākos pētījumos gūtajiem pierādījumiem, ka skolotājiem ar izteiktāku dzīvespēka pazīmi ir augstāka varbūtība būt efektīviem savā darbā (Gu & Day, 2007).

Šajā kontekstā var pieminēt neseno ASV zinātnieku grupas (Richards et al., 2016) pētījumu, kur tika noskaidrota dzīvesspēka ietekme uz uztverto lomu stresu un emocionālo izdegšanu pamatskolas un vidusskolas skolotājiem ( $n = 415$ ). Pētījumā tika atklāts, ka lomu stress (neapmierinātība ar savu lomu) prognozē emocionālo izdegšanu, savukārt zemi dzīvesspēka rādītāji ir saistīti ar augstiem stresa un izdegšanas līmeņa rādītājiem gan pamatskolas, gan vidusskolas skolotājiem. Pētnieki atzinuši, ka skolotāji ar augstāku dzīvesspēka līmeni jūtas mazāk izdeguši, vairāk izjūt apmierinātību ar darbu un spēj pozitīvi mijiedarboties ar citiem skolas vidē (Richards et al., 2016).

Dzīvesspēka un emocionālās izdegšanas rādītāju negatīvās sakarības konstatētas arī pētījumā, kurš veikts Turcijā un kurā piedalījās 581 skolotājs (Polat & İskender, 2018). Pētnieki atzīmējuši, ka skolotāji ar augstāku dzīvesspēka līmeni spēs adaptīvi reaģēt pārmaiņu laikā un pārvarēt grūtības, un pastāvēs mazāka varbūtība izdegt darbā, jo viņus mazāk skars stresa ietekme.

Dzīvesspēka un iesaistes darbā sakarības tiek pētītas, dzīvesspēku ietverot cita zinātniskā modeļa – pozitīvo psiholoģisko resursu (*psychological capital*) – struktūrā vai arī pētot kā patstāvīgu jēdzienu. Tā, piemēram, 2014. gadā Nigērijā veiktajā skolotāju ( $n = 179$ ) pētījumā (Ugwu & Amazue, 2014) pētnieki secinājuši, ka tādi personiskie resursi kā cerība un dzīvesspēks pozitīvi prognozē skolotāju iesaisti darbā, jo palīdz pielāgoties mainīgajai videi. Pētnieki arī atsaucās uz agrāku pētījumu, kuru veicis Beikers ar kolēģiem un kurā tika gūti līdzīgi rezultāti (Bakker et al., 2006, Ugwu & Amazue, 2014).

Balstoties uz pētījumiem par riska faktoriem, kas paaugstina stresu un emocionālo izdegšanu skolotāja darbā un vienlaikus samazina dzīvesspēku, tiek minēta nepiemērota skolēnu uzvedība klasē (Klassen & Chiu, 2010), kā arī atbalsta trūkums, nepietiekama profesionālā sagatavotība, pārslogotība ar darba pienākumiem (Lai-Kuen Lo, 2014) un citi faktori.

Kā parāda teorētiskās literatūras analīze, pētnieku ieinteresētība skolotāju dzīvesspēka izpētē bijusi saistīta ar izglītības iestāžu vadītāju vēlēšanos paturēt darbā jaunus skolotājus (Ewing & Smith, 2003; Le Cornu, 2013; Gibbs & Miller, 2014). Pētnieki ir secinājuši, ka jaunajiem skolotājiem, kas labi tiek galā ar saviem profesionālajiem pienākumiem pirmajos mācīšanas gados, piemīt dzīvesspēks, kas ļauj izveidot savu sociālā atbalsta sistēmu, uzkrāt mācīšanas pieredzi un neatlaidīgi pārvarēt daudzās grūtības skolas vidē (McCormack et al., 2006).

## TERMINI

**Mūsdienīga izglītība** – izglītības procesā akcents tiek pārlūkts no skolotāja centrētas apmācības un priekšmeta fokusa uz skolēna centrēto pieeju, palielinot pašvadītās mācīšanās, metakognīcijas un radošās domāšanas kongruenci, kā arī fokusu paplašinot – no akadēmisko zināšanu apguves un novērtēšanas uz zināšanu jēgpilnas sasaistes ar reālo dzīvi, kā arī sociāli emocionālo prasmju attīstības iespējām stundā.

**Konstruktīvisma izglītības pieeja** ir „mācīšanās darot” – kad skolotājs nedefinē informāciju kā vienīgo patiesību definīciju veidā, bet stundu sāk ar skolēnu domāšanas aktivizēšanu, ļaujot skolēniem pašiem radīt savas asociācijas par apgūstamo tēmu, līdz ar to zināšanas

vispirms tiek balstītas pieredzē, un pieredze stundas sākumā balstīta skolēnu priekšstats, un tikai tad tiek būvētas jaunās zināšanas, salīdzinot dažādus viedokļus.

**Jaunās izglītības pieejas plānojums stundā** – pieaugusi elastīguma nozīme, sasaistīt mācāmo vielu un mācīšanās procesu ar izglītojamo realitāti, skolēna centrētā pieeja nozīmē pašregulētas mācīšanās attīstības iespēju palielināšana, akcenta maiņa no skolotāja kā informācijas „devēja” uz skolotāju kā atbalsta figūru, akcents uz sociāli emocionālās kompetences attīstību, nevis tikai uz akadēmisko zināšanu vērtēšanu.

**Skolotāju darba efektivitāte** – tāda darbība, kas skolēnos rada un sekmē mācīšanos, to definē arī kā augstas kvalitātes mācīšanas spēju, kas, no vienas puses, pozitīva darba procesā rezultējas audzēkņu akadēmiskajos sasniegumos, pozitīvā attieksmē pret skolu un skolotāju, skolēnu dzīves labklājības izjūtā.

Skolotāju darba efektivitāti statistiski nozīmīgi prognozē divas iezīmes: apmierinātība ar dzīvi un neatlaidība (no angļu valodas *grit*, rakstura stingrība, kas izpaužas kā neatlaidība (*perseverance*) ceļā uz ilgtermiņa mērķu sasniegšanu) (Duckworth et al., 2007).

Apmierinātība ar dzīvi apmācāmos ietekmē ar skolotāja darba entuziasmu – jo augstāki to līmeņi, jo vairāk, plašāk, dažādāk skolotājs iesaistās mācīšanas procesā (tas ietver arī sociāli emocionālo līmeni). Savukārt neatlaidība izpaužas kā mērķtiecīgāka, intensīvāka, neatlaidīgāka darbošanās izaicinošos apstākļos, pie kādiem noteikti ir pieskaitāma mācību vide (Duckworth et al., 2009).

**Augstas kvalitātes mācīšana** – dinamisks un interaktīvs mācību vides radīšanas, veicināšanas, pielāgošanas un apspriešanās process, kurā visi apmācāmie tiek atbalstīti darbībās, un tādējādi ir labas izredzes uzlabot mācīšanos.

**Augsti akadēmiskie sasniegumi** definēti kā apmācāmo vērtējumi (kas, saskaņā ar pētījumiem, ir objektīvs rādītājs, jo īpaši – skatot pasniedzēja izlikto vērtējumu saikni ar apmācāmo izaugsmi ilgtermiņa perspektīvā) (Bardach, & Klassen, 2019), bet tie nav vienīgie skolēnu izaugsmes mēra definējumi, jo summatīvajai vērtēšanai paralēli pastāv formatīvā vērtēšana.

**Skolotāju iesaiste darbā** – to raksturo skolotāja izjūtas, strādājot klasē un skolā, pedagoģiskās saskarsmes aspekti mijiedarbībā ar izglītojamiem un kolēģiem (Klassen et al., 2013), personiska ieinteresētība savā darbā, izjūtas, emocionāla attieksme pret pašu darba procesu (Van Beek et al., 2012).

Jēdzienu „skolotāju iesaistīšanās darbā” autori saista ar skolotāju motivāciju, kad skolotājs brīvprātīgi, motivēti ar entuziasmu iesaistās darbā, līdzsvaroti spējot sabalansēt sava dzīvesspēka resursus ar profesionālās iesaistes spēku, ko nosaka profesionālās lomas pienākumi (Klassen et al., 2013, Christian, Garza, & Slaughter, 2011).

**Dzīvesspēks** – dzīvesspēka (*resilience*) jēdziens pētnieciskajā literatūrā visbiežāk ticis definēts kā 1) indivīda spējas pārvarēt nelabvēlīgu dzīves pieredzi, adaptēties (Masten, 2001; Bobek, 2002; Bonanno, 2005; Rutter, 2012); 2) personības iezīmes (Wagnild & Young,

1993); 3) dinamisks process (Sammons et al., 2007). Dzīvesspēks nav statisks, tas var mainīties jebkurā dzīves posmā (Lundman et al., 2007). Dzīvesspēcīgiem skolotājiem ir augstāka varbūtība būt efektīviem savā darbā (Gu & Day, 2007).

## GALVENĀS ATZIŅAS

Jaunajā izglītības sistēmā pastiprināta uzmanība jau tagad tiek pievērsta jauna tipa sadarbības modeļu attīstībai starp skolu un skolēniem, skolotājiem, vadību un vecākiem, lai mācīšanās process kļūtu apzinātāks. Apzināts – nozīmē apjausts no dažādu perspektīvu aspekta. Nozīme ir pieaugusi elastīgumam, akcents ir uz skolēnu realitāti, skolēnu spēju sadarboties, patstāvīgu jeb paša regulētu mācīšanos, viss mācību process orientēts uz kompetenču pieeju un skolēna centrēto pieeju.

Izglītības sistēma bija novecojusi, tajā notika izvērtēšana, analizējot, kas ir jāatstāj kā vērtība un kas jāizmaina, lai izglītība spētu būt aktuāla mūsdienās, risinot mūsdienu jaunās pasaules problēmsituācijas. Lai to spētu nākamais situāciju risinātājs darba tirgū, izglītības videi ir jāorientējas nevis tikai vairs uz standarta situāciju, standarta uzdevumu un patiesību atkārtošanu, bet jāattīsta radošums.

Sociāli emocionālās mācīšanās aspekts jaunajā skolā tiek pastiprināts, jo akadēmiskās zināšanas vien nesagatavo skolēnu reālajai dzīvei, tieši kompetence sadarboties un sevi regulēt, tolerance pret citādo, citu cilvēku empātiska pieņemšana, atbildīga lēmuma pieņemšanas attīstība kļūst par labas mūsdienu stundas vienu no kritērijiem. Sociāli emocionālās kompetences kļūst par vienu no skolotāju profesionālā darba efektivitātes mērauklām, jo, kā liecina pētījumi, tieši pozitīva saskarsme ar skolēniem, ne skolotāju intelekts ietekmē skolēnu attieksmi pret skolu un mācībām.

Skolotājs kļūst par vienu no pārmaiņu faktoriem – cik izglītots, vieds, sagatavots pārmaiņām, psiholoģiski izturīgs, līdzsvarots, atbalstīts jutīsies skolotājs, tik arī ātri vai lēni attīsīsies jaunā izglītības kompetenču pieeja un skolēnu centrētā mācīšanās mūsdienu skolās.

## PRAKTISKAIS LIETOJUMS

Jaunajam skolotājam ir iespēja izmantot teoriju par mūsdienīgu mācīšanu un mācīšanos, savu dzīvesspēku, darba iesaistes un dzīvesspēka sasaisti, gatavojoties stundām un plānojot skolēnu centrēto mācību procesu.

## JAUTĀJUMI DISKUSIJAI

- Kas raksturo mūsdienīgu skolu un izglītības procesu?
- Ko jaunajā izglītības pieejā uzskata par mācību sasniegumiem?
- Kāda saistība pastāv starp skolotāja pašefektivitāti un skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem?
- Kāda ir saistība starp skolotāju ar augstiem vai izteiktiem dzīvesspēka rādītājiem, zemākiem izdegšanas rādītājiem un profesionālo pašefektivitāti?

## PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

- Kuras no pirmajā nodaļā apgūtajām teorijām, pētījumu atziņām Jūs akcentētu kā svarīgākās?
- Kuras pirmās nodaļas atziņas Jūs saistītu ar savu pieredzi?
- Kuras no prakses nākušas situācijas Jūs pielāgotu / interpretētu kādam no šajā nodaļā atrastajiem apgalvojumiem?

## KOPSAVILKUMS

Jaunajā uz kompetencēm balstītajā izglītības pieejā skolotāja profesionālajai pašefektivitātei, dzīvesspēkam, iesaistes darbā rādītājiem ir tieša saistība ar skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, prasmi sadarboties, sevi regulēt emocionāli un būt atbildīgam sociālās komunikācijas situācijās klasē.

Skolotāja loma mainās no informācijas „devēja” uz skolēnu paša vadītas mācīšanās kontekstā izveidojušos lomu – atbalsta figūru, pavadoni, personības attīstības veicinātāju.

Jo augstāka ir skolotāja iesaiste darbā, dzīvesspēks, jo augstāki ir prognozējamie skolēnu akadēmiskie sasniegumi, zemāki skolotāju izdegšanas rādītāji un komunikatīvā kompetence saskarsmē ar skolēniem.

## AVOTI TURPMĀKĀM STUDIJĀM – LITERATŪRA, INTERNETA AVOTI

- Birkāne, U. & Svence, G. (2020). Skolotāju iesaistes darbā, emocionālās izdegšanas un dzīvesspēka rādītāju sakarības. *Baltic Journal of Psychology*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Gibbs, S., & Miller, E. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), pp. 609–621.
- Svence, G. (2015). Dzīvesspēka kategorija pozitīvās psiholoģijas skatījumā: attīstības iespējas = Concept of resilience in positive psychology: developmental aspects. Rīga: Zinātne, 2015. 187 lpp. ISBN 9789934549045
- Svence, G. & Majors, M. (2016). Relation of Well-being with Resilience and Age in Samples of Adults. *Psychology / Latvijas Universitāte*. (Latvijas Universitātes raksti = Scientific Papers University of Latvia / Latvijas Universitāte; 810. sēj.). Rīga: Latvijas Universitāte, 2016. pp. [57.]–68. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/34345> ISBN 9789934181320 . ISSN 1407-2157
- Turner, P. (2016). Teaching and engaging a new generation of learners. Pieejams: <https://robinson.gsu.edu/2016/05/teaching-and-engaging-a-new-generation-of-learners/>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*, 13<sup>th</sup> ed., Boston, MA, Pearson Education, Inc.

## 2. NODAĻA

### **Saistība starp vecāku lomu un skolēnu mācīšanās motivāciju, akadēmiskajiem sasniegumiem vai grūtībām. Mūsdienu pētījumi**

Pēc grāmatas autores domām, izglītības sistēmā kā procesā iesaistītie zina, ka process ir jāskata kā sistēma, tajā ir vairāki balsta punkti – bērns jeb skolēns, vecāki, skolotāji, izglītības vide. Starp visiem sistēmas elementiem pastāv saikne. Tas nozīmē, ka viena sistēmas daļa ietekmē citas, tas ir mijiedarbības process. Piemēram, kā noskaidrojām pirmajā nodaļā, skolotāja pašefektivitāte un profesionalitāte var ietekmēt skolēna akadēmiskos sasniegumus konkrētajā priekšmetā, un, ja tālāk skolēns priecīgi un apmierināti stāsta vecākiem par saviem sasniegumiem, vecāki apmierināti un lepni saka labus vārdus par skolotāju bērnam un skolotājam vecāku sapulcē, bērns apmierināts izrāda centību šajā priekšmetā un motivēti mācās, jo saņēmis apstiprinājumu savai varēšanai, tas viņu motivē censties. Bet var būt cita aina – bērns dzīvo pārāprūpē vai emocionāli vardarbīgā ģimenē, nesaņem atbalstu un iedrošinājumu. Ja skolotāja pašefektivitāte ir zema un agresijas līmenis izdegšanas dēļ ir augsts, nenotiek atbalsts un iedrošinājums ne no vecāka, ne no skolotāja, skolēns nejūtas emocionāli atbalstīts, nejūtas novērtēts, viņa motivācija un līdz ar to sekmes krītas, viņš saņem sliktas atzīmes, un neapmierināti ir vecāki, skolotāji un pats bērns.

Tāpēc ir svarīgi zināt par audzināšanas stiliem un vecāku pedagoģiskās saskarsmes pieejām, ko bērns saņem ģimenē, jo uz skolu bērns atnāk no ģimenes. Taču jāņem vērā, ka vecāku audzināšana ir viens no svarīgiem, bet ne vienīgais mainīgais, kas nosaka bērnu iejušanos skolā un akadēmiskos sasniegumus.

Mācīšanās un uzvedība klasē lielākoties ir saistīta ar vecāku audzināšanu, bērns nāk no sociālās, kultūras, ekonomiskās un pat politiski determinētas vides, kas ietekmē uzvedību skolā, un tajā liela nozīme ir vecāku audzināšanas stilam un izmantotajām praksēm. Audzināšanas stils lielākoties ietekmēs ne tikai bērna sociāli kulturālās komunikācijas prasmes, morāles spriestspēju, kas ietekmēs bērna iekļaušanos sociālajā vidē, uzvedību, bet arī akadēmisko sniegumu skolā.

Pēc grāmatas autores uzskata, aplūkojot lielu daļu Eiropas un Rietumu pasaules vēstures, var novērot, ka sociālās un kulturālās normas ir iespaidojušas bērnu audzināšanu. Ilgus gadsimtus sociāli politiskajos un morāles uzskatos dominējis uzskats, ka, audzinot bērnus, jāievēro hierarhija, striktas normas un bērnu disciplinēšana.

Mūsdienu pētījumi apliecina, ka barga kontrole un sodi tikai pastiprina eksternalizētu uzvedības problēmu attīstību. Autoritatīvais audzināšanas stils neieklausās bērna vēlmēs, tam raksturīga psiholoģiska kontrole un pat fiziska ietekme, netiek respektēta bērna autonomija.



Vecāku siltums, uzvedības kontrole, autonomijas piešķiršana un autoritārs vecāku stils uzrādīja ļoti mazas saistības ar eksternalizētām problēmām. Turpretī barga kontrole, psiholoģiska kontrole, vecāku visatļautība un nolaidīga vecāku audzināšana bija saistīta ar augstākas pakāpes uzvedības problēmām (Escalante, 2019).

Mūsdienās humānistiskās pieejas ietekmējušas priekšstatus par veselīgu bērnu audzināšanu, ir krasi mainījušies uzskati, īpaši par disciplīnu un tās ietekmi uz bērniem.

## 2.1. Ieskats pētījumos pedagoģiskajā psiholoģijā par vecāku audzināšanas pieejām

*Audzināšanas pieejas* attiecas uz vecāku uzvedību un attieksmēm, kas raksturo viņu mijiedarbību ar bērnu un kas ir saistītas ar bērna socializācijas saturu un mērķi (Darling & Steinberg, 1993). Taču studentiem, kuri lasīs šo nodaļu, jāņem vērā, ka vecāku audzināšana ir tikai viens no, bet ne galvenais mainīgais, kas nosaka bērnu iejušanos skolā un akadēmiskos sasniegumus.

Viens no pirmajiem ietekmīgākajiem darbiem bērnu audzināšanas pieeju izpētē ir attīstības psiholoģes Diānas Baumrindas (Baumrind, 1966) izstrādātais modelis. Viņa izšķir trīs bērnu audzināšanas stilus: autoritatīvo, pieļaujošo un autoritāro. Vēlāk sociālās attīstības pētnieki Eleonora Makobija un Džons Martins (Maccoby & Martin, 1983) papildināja Baumrindas piedāvāto modeli ar divām dimensijām: vecāku atsaucība un siltums – atspoguļo vecāku spēju sniegt bērnam vajadzīgo atbalstu, pamanīt un apmierināt viņa emocionālās vajadzības – un vecāku prasīgums – cik daudz vecāki spēj vadīt bērna uzvedību, īstenot konsekventu disciplīnu, spēju konfrontēties ar bērna nepaklausību.

Autoritāru audzināšanas stilu raksturo ļoti augsts kontroles līmenis un zems atsaucības līmenis no vecāka puses. Vecāki nosaka stingras normas, kas netiek pārrunātas, bet tiek pieprasīta bērna pakļaušanās, un pakļaušanās tiek uztverta kā tikums. Autoritāram audzināšanas stilam raksturīga fiziska kontrole – miesas sodi. Netiek respektēta un ievērota bērna autonomija (Baumrind, 1966).

Pieļaujošais audzināšanas stils ir ar zemu kontroles līmeni un augstu vecāka atsaucības līmeni. Vecāks skaidro noteikumus un normas, taču nav konsekvents šo normu ievērošanas prasībās, skaidro uzvedības normas, taču nekonfliktē ar bērnu un neizmanto disciplinējošas tehnikas, ja šīs normas netiek ievērotas. Lai panāktu savus audzināšanas mērķus, vecāks var būt manipulējošs (Baumrind, 1966). Bērnam ir maz pienākumu, bērnam pašam ir ļauts regulēt savas aktivitātes – bērnam tiek dota brīvība, taču šī brīvība ir bezatbildīga. Baumrinda norāda, ka bērna attīstība nevar notikt automātiski bez vecāku vadības, ir nepieciešama vecāku iejaukšanās, ja bērns pārkāpj robežas un neievēro uzvedības normas. Baumrinda uzsver, ka pieļaujoši vecāki neveda bērna attīstību un atstāj viņa paša ziņā pašregulācijas spēju attīstību, tādējādi neaizsargājot bērnu no nevēlama rezultāta – sociālās uzvedības traucējumu un trauksmes attīstības (Baumrind, 1966; 1996).

Autoritatīvo audzināšanas stilu raksturo augsts kontroles līmenis un augsts vecāka atsaucības līmenis. Bērnam tiek noteiktas un izskaidrotas stingras robežas un uzvedības normas

un pieprasīta uzvedība, kas veicina bērna attīstību, morāla rakstura izveidi, kompetenci un pieaugšanu.

Saskaņā ar pētījumiem visefektīvākais stils var būt autoritatīva audzināšana, tomēr tai nepieciešams visvairāk vecāku enerģijas un laika. Iespējams, ka vecākiem, kuri dzīvo stresa apstākļos, piemēram, nabadzībā, ir mazāka iespēja izturēties pret bērniem autoritatīvi, un viņi, visticamāk, izmantos mazāk efektīvu audzināšanas praksi. Vecāki ar augstāku sociālekonomisko statusu biežāk izvēlas demokrātisku un uz bērnu vērstu audzināšanas stilu (tātad autoritatīvo) pretstatā autoritārājam audzināšanas stilam, kas raksturīgs ģimenēm ar zemāku sociālekonomisko stāvokli. Šai aplveida tendencei ir liela ietekme uz nākotni, jo tā veicina nabadzīgo ģimeņu sistēmisko nevienlīdzību (Tashjian, 2018). Runājot par audzināšanas stila ietekmi uz bērniem, vislabākos rezultātus attiecībā uz sociālajām prasmēm un akadēmiskiem panākumiem uzrāda autoritatīvu vecāku audzināti bērni. Visticamāk, viņi kļūs neatkarīgi, pašpaļāvīgi, sociāli pieņemti, akadēmiski veiksmīgi un ar labu uzvedību. Viņi retāk sūdzēsies par depresiju un trauksmi, kā arī mazāk iesaistīsies antisociālajā uzvedībā, piemēram, likumpārkāpumos un narkotiku lietošanā.

ASV bērnu pētniece, bioloģijas doktore no Mičiganas Universitātes Gvena Devora (Dewar, 2018), runājot par vecāku audzināšanu, akcentē divas pieejas – vecāku prasīgumu un atsaucību. Atsaucība ir vecāku pieeja, kā vecāki apzināti veicina bērna individualitāti, pašregulāciju un pašpārlicinātību, kad vecāki ir atbalstoši un darbojas saskaņā ar bērnu vajadzībām un prasībām. Savukārt prasīgums attiecas uz vecāku bērniem izvirzītajiem nosacījumiem, kad bērni tiek mudināti apzināties sevi par ģimenes locekļiem – atbilstoši viņu brieduma pakāpei prasīgums attiecas uz vecāku disciplinārajām pūlēm un gatavību stāties pretī bērnam, kurš neklausā.

Abas šīs īpašības ir vēlamas, tāpēc par optimālu stilu tiek uzskatīta autoritatīva audzināšana, kas ir gan atsaucīga, gan prasīga. Paralēli tiek apskatītas četras audzināšanas pieejas – autoritatīvā, autoritārā, pieļaujošā un ignorējošā, un G. Devora raksturo katru pēc kritērijiem *prasīgums* un *atsaucība* – autoritārajā vecāku audzināšanas pieejā ir augsts prasīgums, bet zems atsaucīgums. Atļaujošajā jeb pieļaujošajā audzināšanā vecāku rīcība ir atsaucīga, bet nav prasīga, bet audzināšanas pieejā, kad vecāki neiesaistās jeb ignorē bērna vajadzības, neiesaistītie vecāki nav nedz prasīgi, nedz atsaucīgi. Savukārt autoritatīvajā audzināšanas pieejā ir gan atbalsts, gan prasīgums.

Svarīgi atcerēties, ka bērna attīstībā līdztekus vecāku audzināšanai jāņem vērā arī ģenētika, dzemdību apstākļi un temperaments. G. Devora uzsver, ka tieši bērna temperaments būtiski ietekmē vecāku izturēšanos. Iespējams, ka vecāki bija iecerējuši autoritatīvu audzināšanu, bet bērna impulsivitāte un dumpinieka raksturs vecākus ātri vien noveda pie negatīvas komunikācijas autoritārā stilā. G. Devora secina, ka ne tikai vecāki ietekmē bērnus, bet arī bērni ietekmē vecākus.

Cita teorija, kuru grāmatas autore izvēlējās par paraugu, raksturojot vecāku audzināšanu, ir pašdeterminācijas teorija.

Pašdeterminācijas teorijā, kuras autori ir Edvards Disī un Ričards Riāns (Deci & Ryan, 2000), tiek apskatītas trīs pamata psiholoģiskās vajadzības, kas ir apmierināmas, lai veicinātu cilvēka labklājības izjūtu, veselību un uzplaukumu – kompetence, piederība un autonomija.



Kompetence attiecināma uz indivīda vajadzību spēt iespaidot dzīves norises un to iznākumu un sasniegt un realizēt savu meistarību. Piederība attiecināma uz vajadzību mijiedarboties, būt saistītam ar citiem un rūpēties par citiem. Autonomija – vajadzība būt savas dzīves notikumu izraisītājam un rīkoties saskaņā ar savu gribu un integrēto patību. Ja bērns aug vidē, kurā tiek atbalstīti un veicināti viņa dabiskie centieni apmierināt šīs vajadzības, rezultāts ir apmierinātas vajadzības, kas ir pamats bērna veselīgas psiķes attīstībai un labklājības izjūtai.

Bērnu audzināšanas kontekstā pašdeterminācijas teorijā tiek aplūkotas trīs audzināšanas dimensijas: iesaistīšanās, struktūra un autonomijas atbalsts. Iesaistīšanās – vecāki ar augstu iesaisti, velta savu laiku un uzmanību bērnam, iesaistās aktivitātēs, ir emocionāli silti un atbalstoši. Struktūra – attiecas uz vecāku veidotu bērna attīstībai piemērotu vidi, ko raksturo cieņas pilna attieksme pret bērnu, skaidri nosakot bērna uzvedības robežas un normas. Vecāki skaidro bērnam uzvedības normu nepieciešamību, kā arī to, kādas ir neievērošanas sekas, sniedz bērnam informāciju par to, kā viņš pats ietekmē situāciju. Vecāki iesaistās dialogā, sniedz bērnam saprotamu atgriezenisko saiti, kas ir vairāk informējoša un nevis vērtējoša un kontroli demonstrējoša. Augsti organizēta struktūra ļauj bērnam uztvert tiešas cēloņsakarības starp viņa rīcību un no tās izrietošajām sekām, tādējādi attīstot bērnā kompetences izjūtu.

Vecāki orientē bērnu uz meistarības pilnveidošanu, nevis izvirza prasības gūt pēc iespējas labākas sekmes, augstākus sasniegumus. Orientējot bērnu uz pašizaugsmi, neizmanto sociālo salīdzināšanu, bet gan ļauj bērnam saskatīt, kā veidojas viņa paša meistarība salīdzinājumā pašam ar savu veikumu, skatot laika nogrieznī – ko varēja izdarīt vakar un ko šodien. Ja vecāku veidotajai videi ir zema struktūra, tā ir neparedzama un haotiska, var veicināt bērnā neefektivitātes izjūtu, nedrošību, nepārliecinātību par savām spējām ietekmēt procesus, kā arī nedrošību saskarsmē. Bērna autonomiju atbalstoši vecāki atbalsta un iedrošina bērna pašizpausmi, spēj paskatīties no bērna perspektīvas. Vecāks, kurš sniedz augstu autonomijas atbalstu, respektē bērna intereses, ņem vērā bērna viedokli, ļauj izdarīt izvēles. Autonomiju atbalstoši vecāki ir empātiski, viņi vairāk lieto aprakstošu, nevis novērtējošu valodu, piedāvā bērnam iespēju aktīvi līdzdarboties gan lēmumu pieņemšanā, gan problēmu risināšanā, nevis ir dominējoši un savu viedokli uztiēpjoši.

Bērni jūtas autonomi, kad viņu motivācijai ir iekšējs cēlonis – viņu vēlme darboties, nonākt pie rezultāta ir pašnoteikta, nevis uzspiesta no ārpusē, sociālās vērtības viņi ir internalizējuši, atzinuši tās un pieņēmuši kā savas.

Pētījumi liecina, ka noteiktas disciplīnas prakses jeb paņēmieni ietekmē bērnu pozitīvo uzvedību, ieskaitot prosociālo izturēšanos (t. i., darbības, kas paredzētas citu labā). Ir pierādīts – ja vecāki audzināšanā izmanto varu, tas ir negatīvi saistīts ar pozitīvu sociālo izturēšanos (Kochanska & Nichols, 2003; Karmakar, 2017), taču autoritatīva un mazāk ierobežojoša vecāku audzināšana ir saistīta ar prosociālāku izturēšanos. Piemēram, Eiropas amerikāņu un ASV meksikāņu ģimenēs ir pierādīts, ka vecāku pamudinājumu un atbalsta tehnika (t. i., disciplīnas paņēmieni, ko raksturo vecāku skaidrojumi, orientācija uz bērnu vajadzību noskaidrošanu un jūtu atzīšanu (Hoffman, 2000)) ir saistīta ar jauniešu prosociālo izturēšanos un spēju paust empātiju.

Demokrātiskā un atbalstošā stila gadījumā bērns tiek uztverts kā vienlīdzīgs ģimenes loceklis, kurš sadarbojas ar vecākiem un dod savu ieguldījuma daļu ģimenē. Bērns tiek mīlēts un pieņemts. Bērnam tiek piedāvāti saprātīgi progresivitāti veicinoši izaicinājumi un atbalstīta viņa individuālā attīstība. Vecāki pieņem bērna unikalitāti, sniedz bērnam mīlestību, cieņu un vienlīdzības izjūtu, iedrošina bērnu labot pieļautās kļūdas un atbalsta spēju attīstību, motivē bērnu apzināties sava ieguldījuma nozīmību paveiktajā darbā. Mīlestība un pieņemšana rada drošības izjūtu, kas palīdz apzināties savu personisko spēku cīņā ar grūtībām, bērns gūst apmierinājumu par saviem sasniegumiem un ieguldījumu, nebaidās mēģināt un pieļaut kļūdas, skata pasauli kā drošu un draudzīgu.

Tāpēc ir svarīgi zināt par audzināšanas stiliem un vecāku pedagoģiskās saskarsmes pieejām, ko bērns saņem ģimenē, jo uz skolu bērns atnāk no ģimenes. Mācīšanās un uzvedība klasē lielākoties ir saistīta ar vecāku audzināšanu, bērns nāk no sociālās, kultūras, ekonomiskās un pat politiski determinētas vides, kas ietekmē uzvedību skolā, un tajā liela nozīme vecāku audzināšanas stilam un izmantotajām praksēm. Audzināšanas stils lielākoties ietekmēs ne tikai bērna sociāli kulturālās komunikācijas prasmes, morāles spriestspēju, kas ietekmēs bērna iekļaušanos sociālajā vidē, uzvedību, bet arī akadēmisko sniegumu skolā.

## 2.2. Vecāku pieejas un skolēnu akadēmiskie sasniegumi

Kādā metaanalīzes pētījumā, kurā tika apkopoti 308 pētījumi par vecāku audzināšanas stilu saistību ar akadēmisko sniegumu, rezultāti neuzrādīja statistisku nozīmību starp audzināšanas stilu un sekmēm (Pinquart, 2016), savukārt citā pētījumā, kurā tika pētīta sakarība starp konkrēti autoritāro audzināšanas stilu un sekmēm, rezultāti parādīja ciešu negatīvu korelāciju, kas nozīmē, ka bērniem, kuri tiek audzināti autoritārā (nedemokrātiskā) stilā, ir tendence uzrādīt zemākas sekmes (Rauf & Ahmed, 2017), un tas sakrīt arī ar citiem līdzīgiem pētījumiem. Šo atklājumu apstiprina arī kāds cits pētījums, kurā tika atklāta pozitīva korelācija starp autoritatīvo (cieņas pilno) audzināšanas stilu un bērnu sekmēm (Spera, 2005), kas liekas ticami, jo tie ir divi pretēji audzināšanas stili.

Taču šie rezultāti nav viennozīmīgi, jo ir atrodamī arī daudzi pētījumi, kas neuzrāda statistiski nozīmīgus korelācijas rādītājus, citi autori piedāvā skaidrojumu – nav iespējams nepārprotami pateikt, ka vecāku audzināšanas stils korelē ar bērnu sekmēm visos gadījumos, jo bērns un vecāki ir daļa ne tikai no ģimenes, bet arī no sociālās vides un attiecīgās kultūras kopuma, katrai kultūrai ir savas gan bērnu audzināšanas tradīcijas, gan arī sagaidāmai uzvedībai no bērna – vienā kultūrā vecāki un līdz ar to arī bērni būs tendēti uz augstiem akadēmiskiem sasniegumiem, kā tas, piemēram, ir Āzijas valstīs, bet kādā citā kultūrā sekmēm netiek piešķirta tik liela nozīme, līdz ar to audzināšanas stilam nebūs korelācijas ar sekmēm (Pomerantz, 2009).

Vēl viens pētījums par šo tēmu savukārt parādīja, ka ir nozīme, vai vecāki konsekventi iesaistās bērna, kurš mācās, atbalstīšanā vai ignorē (Kramer, 2012), tas nozīmē – jo vairāk vecāki atbalsta, rūpējas, pārrauga bērnu mācībās, jo augstākas ir bērnu sekmes, zemāks distress

un tiek veicināta bērna psiholoģiskā attīstība. Taču lielāka ietekme vecākiem ir tad, ja bērns ir sākumskolas vecumā, bet ar pusaudža vecuma bērniem šī saistība vairs netiek tik bieži novērota (Kramer, 2012). Šis secinājums liekas ļoti loģisks, jo pusaudžu un agrīnās jaunības vecumā bērnam ir jāapgūst patstāvība sava laika organizēšanā, plānošanā un kopumā jākļūst autonomam no vecākiem, tāpēc šajā vecuma posmā pārlietu liela, lai gan labi domāta, vecāku iejaukšanās bērnu var ietekmēt tikai negatīvi. Jāņem vērā arī katras ģimenes audzināšanas paradumi un abu vecāku iesaistes atšķirības. Tātad, lai spētu izdarīt objektīvus secinājumus par tēzi, ka pastāv sakarība starp vecāku audzināšanas paņēmieniem un skolēna akadēmiskajiem sasniegumiem, ir jāņem vērā – kultūra, vide, sociālekonomiskie apstākļi, bērnu vecums, vecāku iesaistes proporcijas un vēl citi faktori.

Pētījumos tiek atklāts, ka autoritatīvais stils lielā mērā korelē ar labākiem akadēmiskiem rezultātiem, kas, iespējams, liecina par vecāku iesaisti mācību procesā, stils korelē arī ar emocionālu un sociālu stabilitāti, retāku alkohola un narkotiku lietošanu vēlākā dzīves posmā, mazāk eksternalizētām un internalizētām uzvedības problēmām. Viena no kļūdām par zemākiem akadēmiskiem sasniegumiem ir tāda, ka no vecāku puses bērnam netiek dots siltums (Grolnick & Gurland, 2002), kas ietver fizisku siltumu, uzslavas un cita veida emocionālu atbalstu, bet tā vietā tiek izmantots kontroles veids – vai nu uzvedības (kontrolē bērna uzvedību), vai arī psiholoģiskā kontrole (kontrolē bērna domas un emocijas) (Grolnick & Pomerantz, 2009).

### 2.3. Mācīšanās un bezpalīdzības saistība ar vecāku audzināšanu

Šajā apakšnodaļā grāmatas autori ieinteresēja ne tik daudz skolēnu akadēmisko sasniegumu pozitīvie faktori, kas šķiet vispārzināmi, bet tieši pretējais – skolēnu, kuriem ir spējas mācīties, intelekts ir normas robežās, lai mācītos, skolēni ir pat apdāvināti, bet dažreiz nesaprotamu iemeslu dēļ skolēni nemācās atbilstoši savām spējām.

Skolēni var mācīties zemāk par savām spējām dažādu iemeslu dēļ (vardarbība vai pārāprūpe ģimenē, skolas stress, vienaudžu vardarbība, nelabvēlīgs skolas klimats, skolotāja neieinteresētība, neizveidotas attiecības ar skolotājiem, dažādi ģenētiski faktori).

Grāmatas autore šajā nodaļā izvēlējās fokusēties uz vecāku audzināšanu kā vienu no faktoriem, kas var ietekmēt sasniegumus skolā. Psiholoģijā tiek izmantots jēdziens *Underachievers* (Çakır, Lütfü, 2014, Rimma, 2000) vai *Underachieving gifted students* (Dowdall & Colangelo, 1982).

Vecāku neveiksmīga audzināšanas stila izvēles sekas var izpausties kā bērna uzvedības traucējumi, saskarsmes un socializācijas problēmas, emocionāla rakstura problēmas, nespēja pašrealizēties un/vai vāji sasniegumi skolā. Bērna nerealizēšanās sindroma cēloņi ir gan vecāku izrādītā lutināšana un pārlieta žēlošana, gan bērna pārslavēšana, gan „morāles lasīšana”. Negatīvi bērna personību ietekmē vecāku konkurence, kad abiem vecākiem nav vienotas prasības vai vecāki savstarpēji konfliktē un izmanto bērnu savu interešu vārdā. Arī pārlietu augstas vai nereālas vecāku prasības, kritizēšana un bērna nopelšana negatīvi ietekmē bērna personību, radošumu un pašrealizāciju.

*Underachievers* (turpmāk – UA) jeb skolēnu akadēmiskās *neveiksmes*, ko viņi pieredz, mācoties un saņemot novērtējumu, tiek definēta kā pazīme, kad skolēni uzrāda zemāku akadēmisko sniegumu, kas neatbilst viņu spējām, kuras iepriekš noteiktas intelekta testos (Rūbenšteins et al. 2012). Vitmors (1989) identificējis trīs faktoros, kas provocē UA: 1) motivācijas trūkums skolā, 2) vides apstākļi, kas nenodrošina optimālu vajadzību nodrošināšanu savu spēju attīstīšanai un potenciāli pat attur no tiekšanās pēc sasniegumiem, 3) mācīšanās deficīti un citi neizpētīti traucējumi. Regulāri minētās UA raksturojošās pazīmes šiem pat intelektuāli apdāvinātiem skolēniem ir: zems pašvērtējums, konsekvēnti negatīva attieksme pret skolu un mācīšanos, izvairīšanās no riska vai nodošanās darbam, diskomforts, kas rodas konkurences dēļ, neatlaidības trūkums, mērķu orientētas uzvedības trūkums, sociālā izolācija, vājums prasmju jomās un organizēšanā, reakcijas uz dažādiem traucēkļiem klasē un pretošanās mācību aktivitātēm (Van Tasels-Baska, 1992; Whitmore, 1989; Rimm, 1986; Richert, 1991). Citi autori (McCoach & Siegle, 2003) pielikusi klāt vēl trīs būtiskas UA pazīmes, kuras nereti izpaužas intelektuāli apdāvinātiem studentiem: depresija, vājas pašregulējošas stratēģijas un sasniegumu vai neveiksmju piesaistīšana ārējiem apstākļiem.

Tas ir spējām neatbilstošs sniegums mācībās, spējīgu bērnu neadekvāti mācību rezultāti, kuriem nav neiroloģiska vai bioloģiska izskaidrojuma. Šie bērni nav apguvuši panākumu procesu, viņi ir iemācījušies gūt savām spējām neatbilstošus rezultātus. Viņi pie tiem nonāk, jo neklausās, nelasa, nemācās, neveic uzdevumus ne klasē, ne mājās.

### Iemācītā bezpalīdzība

Iegūtā jeb iemācītā bezpalīdzība ir parādība, kas novērota gan cilvēkiem, gan dzīvniekiem, kad viņi ir pieradināti sagaidīt sāpes, ciešanas vai diskomfortu bez iespējas no tā izvairīties (Seligman, 1974). Ir novērots, ka arī dzīvnieki, ilgstoši saņemot sāpes vai pārinodarijumu, galu galā pārtrauc mēģināt izvairīties no sāpēm vispār, pat ja ir iespēja no tā patiesi izvairīties. Kad cilvēki sāk saprast (vai tic), ka viņiem nav iespējas kontrolēt to, kas ar viņiem notiek, viņi sāk domāt, justies un rīkoties tā, it kā būtu bezpalīdzīgi.

Šo parādību sauc par iemācītu bezpalīdzību, un tā nav iedzimta īpašība. Neviens nepiedzimst, ticot, ka viņiem nav iespējas kontrolēt to, kas ar viņiem notiek, un pat mēģināt iegūt kontroli ir bez rezultātiem. Tā ir iemācīta izturēšanās, ko nosaka pieredze, kurā subjekts vai nu patiesībā nekontrolē savus apstākļus, vai arī vienkārši uztver, ka nevar kontrolēt. Martins Seligmans un Džons Tīseils pierādījuši, ka, pakļaujot dalībniekus situācijām, kurās viņiem nav kontroles, rodas trīs traucējumi: motivācijas, izziņas un emocionālie (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Kognitīvais jeb izziņas traucējums tiek attiecināts uz subjekta domām, kad apstākļi ir nekontrolējami. Motivācijas traucējumi attiecas uz subjekta nereaģēšanu uz iespējamajiem ieteikumiem, darbībām, kā izvairīties no negatīvās situācijas. Visbeidzot, emocionālie traucējumi izpaužas visbiežāk kā nomākts garastāvoklis, kad subjekts atrodas negatīvā situācijā, kas, viņaprāt, nav viņa kontrolē.

Balstoties uz saviem pētījumiem, M. Seligmans atrada svarīgu saikni: saikni starp apgūto jeb iemācīto bezpalīdzību un depresiju. M. Seligmans šķir divu veidu bezpalīdzības sindroma tipus – vispārējo bezpalīdzības izjūtu un personisko.

Universālā jeb vispārējā bezpalīdzība ir bezpalīdzības izjūta, kad subjekts uzskata, ka neko nevar izdarīt situācijā, kurā viņš atrodas, jo neviens nevar mazināt sāpes vai diskomfortu. Personiskā bezpalīdzība ir daudz lokālāka bezpalīdzības izjūta. Kādā pētījumā M. Seligmans kopā ar kolēģiem atklājis, ka subjekts šajā gadījumā ir pārliecināts, ka citi varētu atrast risinājumu vai izvairīties no sāpēm vai diskomforta, taču viņš personīgi nespēj rast risinājumu (Abramson et al., 1978). Tie, kuri jūtas vispārēji bezpalīdzīgi, mēdz atrast ārējus iemeslus gan savām problēmām, gan nespējai tās atrisināt, savukārt tie, kuri jūtas personīgi bezpalīdzīgi, mēdz atrast iekšējus iemeslus. Turklāt tie, kuri jūtas personīgi bezpalīdzīgi, visticamāk, cieš no zema pašnovērtējuma, jo viņi uzskata, ka citi, iespējams, varētu atrisināt problēmas, kuras viņi uzskata par neatrisināmām. Kaut arī kognitīvie un motivācijas deficīti ir vienādi cilvēkiem, kuri cieš gan no personīgās, gan no vispārējās bezpalīdzības, cilvēkiem, kuri izjūt personīgu bezpalīdzību, parasti ir lielāks un daudz spēcīgāks emocionālais deficīts. Papildus šai atšķirībai starp bezpalīdzības veidiem apgūtā bezpalīdzība var būt saistīta ar diviem citiem faktoriem: vispārīgumu (globālais pretstatā ar specifisko) un stabilitāti (hroniskais pretstatā ar īslaicīgo). Kad cilvēks cieš no globālas bezpalīdzības, viņš piedzīvo negatīvu ietekmi vairākās dzīves jomās, ne tikai konkrētajā jomā. Viņi arī biežāk piedzīvo smagu depresiju nekā tie, kuri izjūt personisku jeb vairāk specifiskas situācijas bezpalīdzību. Turklāt tie, kuri cieš no hroniskas bezpalīdzības (tie, kuri ilgstoši jūtas bezpalīdzīgi), depresijas simptomu izpausmes, visticamāk, izjūt biežāk nekā tie, kuriem ir pārejoša bezpalīdzība (īslaicīga un neatkārtota bezpalīdzības izjūta).

Bezpalīdzības izjūtu M. Seligmans un kolēģi saista arī ar izglītības sistēmas pieredzi.

Iemācītās bezpalīdzības tēma izglītības jomā parādās diezgan regulāri. Ir diezgan liela interese pētījumos par to, kā agrīna akadēmiska neveiksme vai zems akadēmiskais pašnovērtējums var ietekmēt vēlākos panākumus un kā attiecības var ietekmēt, lai palielinātu izredzes gūt panākumus. Apgūtā skolēnu bezpalīdzība rada apburto loku. Tie, kuri jūt, ka nespēj gūt panākumus, maz ticams, ka pieliks daudz pūļu mācībās skolā – tas samazina viņu panākumu iespējas, izraisot vēl mazāku motivāciju un piepūli. Šis apburtais cikls var būt tāds, ka skolēnam faktiski nav motivācijas mācīties priekšmetu un nav kompetences šajā priekšmetā. Vēl jo sliktāk, tas var izraisīt vispārēju bezpalīdzības izjūtu, kurā skolēnam nav ticības savām spējām un nav motivācijas skolā apgūt kādu mācību priekšmetu.

Runājot par bezatbildības sindroma izpausmi skolā, izšķirošs ir veids, kā skolēni izskaidro savas neveiksmes vai panākumus. Ja skolēns uzskata, ka viņam nav izdevies, jo skolotājs viņu ienīst vai viņš ir vienkārši stulbs, tad vaino ārējos faktoros, ko viņš nevar ietekmēt, un tad, iespējams, attīstīsies lielāka bezatbildības sajūta. Ja kāds skolēns uzskata, ka viņam nav izdevies, jo nav mācījies pietiekami cītīgi, skolēns savu neizdarību izskaidros ar faktoriem, kas ir viņa kontrolē, un tas daudz mazāk rada vispārēju bezspēcības izjūtu saistībā ar skolu. Par laimi, ir dažas stratēģijas, kas var palīdzēt neļaut skolēniem mācīties būt parasti bezatbildīgiem:

- 1) Skolotāji saka uzslavas un iedrošinājumus, pamatojoties uz skolēna spējām (piemēram, „Tu labi zini matemātiku” vai „Tev ir zināšanas par šo priekšmetu”), lai palīdzētu uz-  
tvert, iemācīties saprast uzskatīt, ka viņiem kaut kas arī labi sanāk, piemēram, viņi labi pārvalda šos uzdevumus vai mācību priekšmetu.
- 2) Skolotāji uzslavē un iedrošina, pamatojoties uz skolēna centieniem (piemēram, „Jūsu smagā darba stundas atmaksājās šajā pārbaudījumā!”), lai palīdzētu skolēniem noticēt, ka viņu pūles nes rezultātus.
- 3) Darbs ar strukturētu, nozīmīgu, individuālu mērķu izvirzīšanu kopā ar skolēniem, lai palīdzētu viņiem uzzināt, ka mērķus var sasniegt un ka rezultāti bieži ir viņu ietekmes sfērā.

Endrū Millers (2015) piedāvā dažas ļoti svarīgas stratēģijas skolotājiem un vecākiem:

- 1) Precizēt un izveidot mācību resursus (ar cilvēkiem, grāmatām, tīmekļvietnēm un sabiedriskajām organizācijām), lai palīdzētu skolēnam sameklēt atbildes, kad vajadzīga palīdzība.
- 2) Izmantojiet jautājumus, nevis priekšā teikšanu (piemēram, izmantojiet jautājumus, kas mudina domāt par savu mācīšanos un domāšanas gaitu, nevis turēties tikai pie tā, ko skolēns jau zina).
- 3) Pārstāji teikt priekšā! Tā vietā palīdziet mācību vielu apgūt savā tempā un izmantojot savas metodes.
- 4) Ļaujiet viņiem arī kādreiz zaudēt. Neveiksme un jauns mēģinājums vēlreiz ir ļoti svarīgs bērniem – bet svarīgi ir atrasties blakus un atbalstīt, zinot, ka jūs esat tur, lai atbalstītu viņu, kad bērns cieš neveiksmi.

### Metodes darbā ar nerealizēšanās sindroma korekciju

Psihoterapeite Silvija Rimma (Rimma, 2000) iesaka strādāt ar bērnu domāšanu, jo nereti tieši fiksēti priekšstati par savu „nespēju” vai „nevarēšanu – man nesanāks”, vai „nav vērts uz-  
sākt, jo (..)” traucē pārvarēt nedrošību un nerealizēšanos. Svarīgi atcerēties, ka šie paņēmieni ir jāpraktizē regulāri un konsekventi.

### Priekšstatu maiņa nedrošajam bērnam

- Ar bērniem, kurus no mācīšanās attur pieņēmums, ka nav vērts censties, jo citi ir „labāki par mani”, daudz jāsarunājas, jāskaidro, ka būt labākajam sacensībā ar citiem nav vienīgais veids, kā būt labam cilvēkam un kā nopelnīt vecāku mīlestību.
- Negaidīt no bērna, ka viņš nemitīgi uzvarēs, un pieņemt bērna zaudējumus ar izpratni un atbalstu, priecājoties par katru mazo sasniegumu.
- Regulāri pajautāt, ko grib bērns.
- Ja kādas nodarbes nesanāk, piedāvāt iespēju izvēlēties citas nodarbes.
- Veicināt empātiju un kritikas pieņemšanu.



### Palīdzība bērnam, kurš nemācās, jo kļuvis atkarīgs no uzslavām

Šādi bērni, nonākot jaunās situācijās (klasē ar citu skolotāju vai klasē, kurā citu bērni dominē un ir jāpārvar grūtības un jauni izaicinājumi), apjūk un nereti izvēlas neko nedarīt, ja nesnāk, tāpēc nereti izvēlas sūdzēties jeb žēloties par sliktajiem citiem – bērniem un skolotājiem.

Lai notiktu izmaiņas, jāizveido cita atalgojuma sistēma, kas nebalstās tikai uz uzslavām, ļaut strādāt patstāvīgi, atbalstīt, bet nežēlot, neļauties manipulācijām, neatbalstīt sūdzēšanos, ka visi citi ir sliktie un ka visi man dara pāri (protams, izņemot situācijas, kad patiešām ir pāridarījums, piemēram, tiranizēšanas epizodes skolā), pieradināt pie jauniem noteikumiem un likumiem, izaicinājumiem, kas rada prieku.

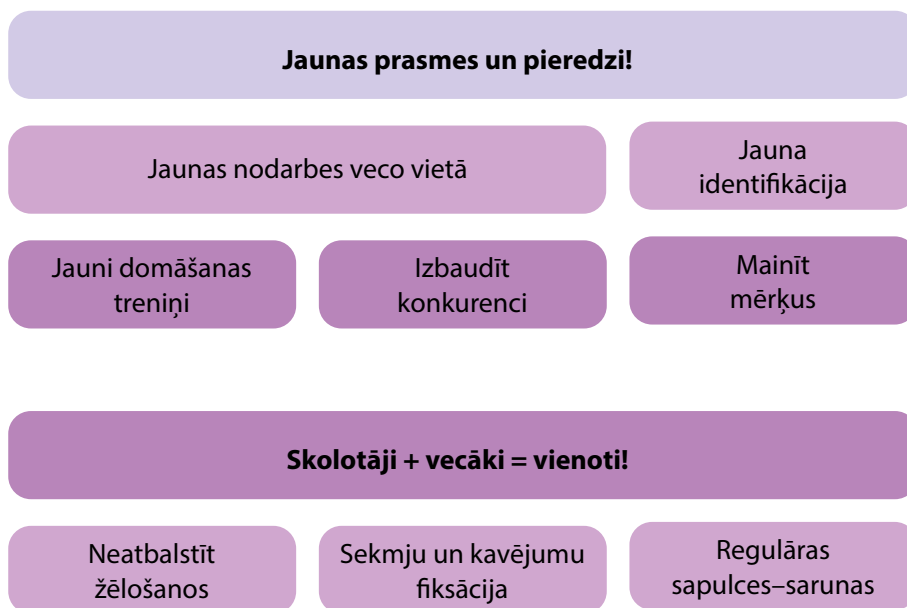
Grāmatas autore izveidojusi kopsavilkumu par šiem ieteikumiem, lai izskaidrotu sīkāk šos ieteikumus, kas strukturēti doti 1. attēlā.

Vispirms, ko nozīmē „jaunas prasmes un pieredzi”? Tas nozīmē, ka bērnam, kurš nemācās, jo, nonācis jaunā klasē jaunos apstākļos, atsakās piepūlēties, jo ir pieradis pie komforta zonas, tāpēc pasivitāti var izmainīt, dodot iespēju bērnam pieredzēt jaunu pieredzi, piemēram, doties pārgājienos ar klasi, dodoties uz kādu nometni vai treniņiem sportā, kur būs jauni apstākļi, kad pašam būs jāiemācās pielāgoties un pieņemt lēmumus. Tas dos iespēju atrast jaunas nodarbes un, iespējams, arī jaunu „identifikāciju” – jaunu priekšstatu sistēmu par sevi, savu varēšanu, robežām, saskarsmes modeļiem utt. Būtiski iemācīties, ka arī citi bērni var, ka ir dažādi bērni, dažādas situācijas, ka konkurence jeb sacensība ir jāuztver kā normāla dzīves sastāvdaļa. Tas attiecas uz bērniem, kuri atsakās censties, jo nespēj uzvarēt. To nereti ietekmē vecāki, kuri ir iestāstījuši bērniem, ka „tu esi labākais, tev jābūt vienmēr pirmajam”. Tādi bērni atsakās no grūtībām, ja tajās negūst uzvaras.

Attēla 2. daļā, kas sākas ar ieteikumu „Skolotāji + vecāki = vienoti!”, ir ietverta doma, ka skolotājiem un vecākiem regulāri jākomunicē kopējās lietas labā, lai bērnam tiktu nodrošināta labvēlīga, atbalstoša mācīšanās un attīstības vide. Viena no kļūdām, ko apraksta S. Rimma – kā ilggadēja klases audzinātāja ar 30 gadu pieredzi skolā, skolotājam, kurš ir arī klases audzinātājs, savu pienākumu sarakstā jāieliek punkts – regulāri sazināties ar vecākiem, informējot viņus par bērna sniegumu skolā, un otrādi – ja vecākam ir jautājumi vai neizpratne par kādu jautājumu saistībā ar bērna mācīšanos, uzvedību, stāstiem par skolu, vecākam ir jāsažinās ar skolotāju. S. Rimmas piemērs no prakses saistījās ar problēmu, ka bērniem, kuriem ir raksturīga žēlošanās par „slikto skolu”, „sliktajiem skolotājiem”, nereti ir izveidojies ieradums saņemt apstiprinājumu, ka „skola ir slikta”, „man arī gāja briesmīgi”, „skolotāji neko nesaprot” utt. Šis ieteikums vairāk attiecas uz bērniem, kuri ir raduši slēpt patiesību, manipulēt, cenšoties panākt sev labvēlīgu iznākumu, un šis iznākums neveicina bērna jaunu ieradumu izveidi, labvēlīgu attīstību.

Lai izvairītos no nepatiesības, manipulācijām, svarīgi visu (ieskaitot sekmes) fiksēt dokumentāri, regulāri rīkot sarunas jeb sapulces individuāli. Mūsdienu skolā sekmju fiksēšanu paredz e-klase, kur vecāki var sekot līdzi. Klases sapulcēs, protams, nedrīkst publiskot sensitīvu informāciju par bērniem, skolotājs nedrīkst publiski apspriest kāda bērna sekmes vai uzvedību. Klases vecāku sapulces domātas izglītojošu pasākumu organizēšanai, jautājumiem un atbildēm. Taču tas netraucē satikties vai sazvānīties un izrunāties.

Tāpat 1. attēlā attēloti ieteikumi, kā strādāt ar skolēniem, kuri pāraprūpes dēļ ir pieraduši pie noteiktiem rituāliem (piemēram, ka vienmēr bērns tiek slavēts un viņa vietā tie izdarīti mājasdarbi), tad S. Rimma iesaka dot iespēju bērnam gūt jaunu pieredzi, piemēram, nometnes, pulciņus, sporta treniņus, pārgājienus kopā ar citiem bērniem, kas dod jaunas prasmes un pieredzi, jaunas nodarbes, jaunas identifikācijas, domāšanu, kas ļauj izbaudīt konkurenci un mainīt mērķus.



1. attēls. Kopsavilkums par ieteikumiem nerealizēšanās sindroma korekcijai  
(Rimma, 2000, modificējusi Svence, 2020)

## 2.4. Vecāku sadarbība ar skolu, pētījumu piemēri

Praktiski visās izglītības iestādēs ir atbalsta komandas un iekšēja kārtība, kā skolēniem tiek nodrošināts atbalsts, kas ir nepieciešams jaunajam skolotājam. Pēc grāmatas autores uzskata – skolotāja darbam vienmēr būtu jābalstās četros pilāros – skolas atbalsta komanda, vecāki, valsts politika un sadarbība ar skolēniem kā galveno mācību un audzināšanas procesu mijiedarbības mērķa grupu. Latvijā ir izveidots Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcijas (VBTAI) konsultatīvais dienests, kas palīdzēs praktiski, ja ir nepieciešama ārkārtas palīdzība, kad parastie atbalsta veidi ir izsmelti vai arī ja bērna problēmas ir ļoti kompleksas (piemēram, organiski traucējumi un atkarības vielu lietošana) un ne vecāki, ne skola nezina, ko iesākt.

Latvijā ir arī veikti vairāki pētījumi, kas pēta vecāku un skolas sadarbību:

Latvijas Universitātes 2017. gada izdevumā *Baltic Journals of Psychology* 18. sējumā LU pētniece un skolas psiholoģe Ilze Damberga ir apkopojusi vairākus pētījumus par vecāku iesaistīšanos. Rakstā tiek atklāts, ka ir vairāki faktori, kuri ietekmē vecāku iesaistīšanos, piemēram, bērnu vecumposms, skolotāju attieksme, skolas politika attiecībā uz vecākiem. Ir pierādīts, ka vecāki



vairāk iesaistās sākumskolas periodā, bet mazāk vēlākajos posmos. Tad vēl ir atklāts, ka vecāki vairāk iesaistās tieši mājas dzīvē, palīdzot un atbalstot mājasdarbu izpildē, stereotipiski uztverot, ka tieši tas no viņiem tiek sagaidīts, jo īpaši, ja bērni to lūdz.

Tāpat vecāku iesaistīšanās intensitāte tiek saistīta ar vecāku darba slodzi, jo intensīvāks un strukturētāks pēc darba laika ir vecāku darbs, jo mazāk vecāki iesaistās bērna mācīšanās procesos. Tāpat interesants atklājums – mazāk iesaistās vecāki, kuriem ir vairāk bērnu. Bet kopumā vecāku iesaistīšanos ietekmē laiks, zināšanas, atbalsta sistēma, sociāli ekonomiskās problēmas, piemēram, trūcīgi dzīves apstākļi.

Pētījumi, kas veikti par skolotāju uzskatiem – ko skolotāji sagaida no vecākiem, atklājās, ka skolotāji nelabprāt vēlas pārrunāt par mācību programmām ar vecākiem, un daži pētījumi atklāj, ka skolotāji ir negatīvi noskaņoti un pretojas vecāku iesaistīšanai skolas dzīvē, jo ir pārliecināti, ka vecāku līdzdalība apgrūtinās ikdienas darbu skolā (Baum & Swick, 2008). Skolotāji vairāk vēlas, lai vecāki palīdz mājasdarbu izpildē.

Skolotāji izrāda pozitīvu attieksmi pret vecāku iesaistīšanos tikmēr, kamēr šī iesaistīšanās atbilst skolotāju gaidām un prasībām. Interesanti, ka skolotāju attieksmi pret vecāku iesaistīšanos nosaka arī sociāli demogrāfiski faktori, piemēram, skolotāja vecums un izglītības līmenis un tādi skolas konteksta faktori kā, piemēram, skolēnu skaits klasē.

Raksta autore uzsver, ka vecāku iesaistīšanās var gan uzlabot bērna akadēmiskos sasniegumus, gan mazināt bērna uzvedības problēmas mājās un klasē, piemēram, Džona Fantuzo, Kristīnes Mišelas Makveinas, Marlo A. Perija un Stefānijas Čaildsas pētījums atklāj, ka vecāku iesaistīšanās ir saistīta ar mazāk izteiktām uzvedības problēmām sākumskolā un pamatskolā (Fantuzzo et al., 2004; Hill et al., 2004), kā arī ar labāku bērnu sociālo funkcionēšanu (McWayne et al., 2004; Rimm-Kaufman et al., 2003; Supplee et al., 2004). Uzvedības problēmu mazināšanās tiek skaidrota ar vecāku un skolotāju sadarbību, lai veicinātu bērna sociālo adaptāciju un risinātu problemātisku uzvedību. Pētījumi rāda, ka vecāku iesaistīšanās ir saistīta arī ar bērna pozitīvāku attieksmi pret skolu (Gonzalez-DeHas et al., 2005, kā minēts Damberga, 2017) un mazāku skolas kavējumu skaitu (Epstein et al., 2002, kā minēts Damberga, 2017).

Baiba Martinsone un Kristīne Bondere izpētījušas skolēnu piederības izjūtu skolai, vecāku iesaistīšanos bērna izglītībā, skolotāja un vecāku savstarpējo uzticēšanos (Bondere, Martinsone, 2017). Pētījumā veiktās korelāciju analīzes rezultāti rāda, ka pastāv saistība starp sākumskolas skolēnu piederības izjūtu skolai un skolotāja un vecāku savstarpējo uzticēšanos. Augstāki skolotāja un vecāku uzticēšanās rādītāji ir saistīti ar augstāku vērtējumu sākumskolas skolēnu piederības izjūtā skolai. Daudzi pētnieki ir vienoti atziņā, ka skolēnam, kurš izjūt savu piederību skolai, sadarbojas ar vienaudžiem un gūst atzinību par savu darbu, ir pozitīvāka attieksme pret mācībām, augstāks mācību motivācijas līmenis, un tas savukārt veicina psiholoģisko labklājību (Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000; Libbey, 2004, Bondere, Martinsone, 2017). Tika konstatēta saistība starp vecāku iesaistīšanos bērna izglītībā un skolēnu piederības izjūtu skolai. Tas sasaucas ar citu pētnieku atziņām, ka lielāka vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā sākumskolas periodā ir saistīta ar bērnu augstāku piederības izjūtu skolai. Tas ir nozīmīgi, jo piederības izjūta skolai ir saistīta ar skolēnu ticību, ka vecāki un skolotāji rūpējas par viņiem mācību

procesā, ir ieinteresēti viņos kā individualitātēs, kā arī cer un sagaida viņu mācību sasniegumus (Osterman, 2000, Bondere, Martinsone, 2017). Šī pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pastāv pozitīva saistība starp sākumskolas skolēnu piederības izjūtu skolai un vecāku un skolotāju savstarpējo uzticēšanos, vecāku iesaistīšanos bērna izglītībā. Jo vairāk vecāki un skolotāji ziņo par savstarpējo uzticēšanos un vecāka iesaistīšanos bērna izglītībā, jo augstākus vērtējumus paši sākumskolas skolēni sniedz par savu piederības izjūtu skolai. Šis secinājums ir ļoti nozīmīgs pozitīvas pedagoģiskās prakses uzturēšanai skolā, jo apstiprina, cik liela nozīme skolēnu piederības veidošanā skolai ir pieaugušo sadarbībai un savstarpējas uzticēšanās esamībai sākumskolas posmā. Skolotāja uzticēšanās vecākiem rada pozitīvu ietekmi uz skolēnu piederības izjūtu skolai. Turpmāk būtu nepieciešams paplašināt zināšanas par faktoriem un praksi, kas var veicināt augstāku savstarpējās uzticēšanās līmeni starp vecākiem un skolotājiem. Citu pētījumu rezultāti par saistību starp skolotāja uzticēšanos vecākiem un dažādiem demogrāfiskajiem rādītājiem ir pretrunīgi. Kā ietekmējošākie tika minēti tādi demogrāfiskie mainīgie kā vecāku vecums, bērnu dzimums, vecāku izglītības līmenis. Ja skolotāja uzticēšanās vecākiem ir zemāka, skolotājs ar viņiem sadarbojas mazāk, un tas izraisa pretēju efektu, samazinot vecāku uzticēšanās līmeni skolotājam (Van-Maele & Van-Houtte, 2009, kā minēts Bondere, Martinsone, 2017). Iespējams, ka tas savukārt var mijiedarboties ar skolēna piederības izjūtu skolai.

### **Skolotāja un vecāku sadarbība sarežģītās situācijās, ieteikumi**

Tālāk grāmatas autore dos nelielu ieskatu, kas jādara, ja skolotājs sastopas ar mācīšanās grūtībām vai traucējumiem kādam skolēnam vai uzvedības grūtībām un traucējumiem. Tā kā šīs grāmatas mērķis nav apskatīt sīkāk, kas ir mācīšanās traucējumi vai grūtības, uzvedības traucējumi vai grūtības, tiks sniegts tikai ieskats, ko darīt, lai skolotājs saprastu atbalsta sistēmu kā tādu, lai zinātu, kur vērsties pēc palīdzības sistēmas sadarbības tīklā. Kāpēc grāmatas autore izmantoja VBTAI dokumentu, lai pamatā raksturotu atbalsta sistēmu grūtību, ar ko saskaras vecāki un skolotāji, gadījumos? Skatoties no skolotāja perspektīvas, kad rodas situācija skolā ar skolēna mācīšanās grūtībām un uzvedības grūtībām, kā arī klausoties vecāku un jauno skolotāju situāciju analīzes, grāmatas autore nonāca pie secinājuma, ka tieši VBTAI dokumentā ir uzskatāmi un strukturēti parādīta sistēma, pie kā vērsties un kura amatpersona par ko atbild grūtību situācijās, kad jaunais skolotājs apjūk un uz vietas nav speciālista, kam pajautāt. Konsultējoties ar šīs grāmatas recenzenti, grāmatas autore uzsver, ka skolotājam varētu būt svarīgi saprast savu lomu pedagoģiskajā diagnosticēšanā, aktīvā sadarbībā ar atbalsta personālu (nevis vienkārši problēmas deleģēšanā tālāk citiem speciālistiem) un konstruktīvā sadarbībā ar vecākiem.

VBTAI ir izstrādājusi visu iesaistīto pušu sadarbības rekomendācijas, kas var palīdzēt saprast lietu kārtību, lai jaunais speciālists vai vecāki varētu orientēties sarežģītās situācijās, kad bērna uzvedības grūtības sāk traucēt paša bērna sekmīgā attīstībā un pozitīvos akadēmiskajos sasniegumos.

Atbalsta sniegšana bērniem ar uzvedības problēmām ir daudzpusīgs, daudzdimensionāls process, un atbalsta sniegšanā nepieciešama gan bērna un ģimenes sadarbība ar speciālistiem, gan arī institūciju un speciālistu savstarpējā sadarbība.

## Sadarbības tīkls

Jaunajam skolotājam ir būtiski atcerēties, ka viņš skolā nav viens, jo jebkuras sarežģītas situācijas risināšanā jāiesaistās atbalsta komandai, un, ja tā nespēj atrisināt, jāiesaista VBTAI Konsultatīvā nodaļa.

Sadarbības tīkla konsultatīvā atbalsta sniegšanai bērniem ar uzvedības problēmām mikromodeli veido VBTAI Konsultatīvā nodaļa, speciālistu komandā izstrādājot bērna individuālo atbalsta programmu un iekļaujot tajā ieteikumus (rekomendācijas) ģimenei, sociālajam dienestam, formālās un neformālās izglītības iestādēm u. c. vidēm, kurās norit bērna darbība, un speciālistiem, kuri konsultē bērnus (sniedz atbalstu bērnam) viņa dzīvesvietā. VBTAI Konsultatīvās nodaļas izveidotais Sadarbības tīkls ietver gan institūcijas un speciālistus, kuri īsteno bērna ar uzvedības problēmām atbalsta programmu, sniedzot tiešu profesionālo atbalstu bērnam ar uzvedības problēmām un viņa ģimenei, gan arī institūcijas un speciālistus, kuri sniedz vai var sniegt atbalstu atbalsta sniedzējiem, veicinot viņu profesionālo *drošumspēju* un paaugstinot profesionālo kompetenci.

VBTAI Konsultatīvās nodaļas speciālisti strādā profesionālā komandā. Konsultatīvajā nodaļā ietilpst šādi speciālisti: divi sociālie darbinieki, divi psihologi, speciālais pedagogs, atkarību profilakses speciālists un psihiatrs. Konsultatīvās nodaļas speciālisti izstrādā individuālās atbalsta programmu, ja: 1) bērna uzvedība ir neatbilstoša vecumposmam (atšķirīga no vairākuma vienaudžu uzvedības) un sociāli nepieņemama; 2) bērna uzvedības problēma ir noturīga (bērna saskarsmes grūtības un/vai uzvedības traucējumus novēro atkārtoti); 3) bērna uzvedības problēma negatīvi ietekmē bērna attīstību vai iekļaušanos sabiedrībā; 4) bērna uzvedības problēmu neizdodas koriģēt ar nevardarbīgām disciplinēšanas metodēm.

Lai saņemtu Konsultatīvās nodaļas konsultāciju un bērnam tiktu izstrādāta individuālā atbalsta programma, bērna likumiskie pārstāvji (vecāki, aizbildņi, bērnu ārpus ģimenes aprūpes iestāžu vadītāji un bāriņtiesas (ja individuālā atbalsta programma jāizstrādā bērnam, kurš ievietots audžuģimenē) iesniedz VBTAI iesniegumu un aizpildītu Sākotnējās novērtēšanas interviju bērna individuālās atbalsta programmas izstrādei.

Katrā Latvijas skolā ir izveidotas skolas atbalsta komandas, kas palīdz skolotājam un vecākiem risināt dažādas problēmas, kas skar skolēnu mācīšanos un uzvedību. Skolas atbalsta komandā parasti ietilpst sociālais pedagogs, vadības pārstāvis, psihologs, logopēds, speciālais vai sociālais darbinieks.

Protams, ka Latvijā pastāv arī jauno skolotāju atbalsta sistēma, kas diemžēl, bet ir attīstības sākuma stadijā, par to grāmatas autore atrada tikai vienu pētījumu.

Latvijā jauno skolotāju atbalsta sistēma, jāatzīst, ir attīstības stadijā. Pētījumā, kas tika veikts LLU Sociālo un humanitāro zinātņu institūtā (Grīnfeldē, 2017), tika secināts, ka Latvijā nepastāv vienota un strukturēta atbalsta sistēma jaunajiem skolotājiem, bet ir atsevišķas skolas, kuras nodrošina jaunajam skolotājam atbalsta personu (mentoru).

Mentors parasti ir pieredzējis skolotājs, kurš ir ieguvis atbilstošas prasmes. Izvērtējot ārvalstu praksi, tika noskaidrots, ka atbalsta nodrošināšana palīdz jaunajiem skolotājiem tikt galā ar

grūtībām, ar kurām viņi saskaras sākuma periodā, līdz ar to tiek mazināta tendence mainīt profesiju. Tika izpētīts, ka galvenās problēmas, ar kurām pirmajā darba gadā saskaras jaunie skolotāji, ir sevis kā skolotāja pozicionēšana, disciplīnas nodrošināšana, mācību stundu plānu sagatavošana, kā arī komunikācija ar vecākiem un skolēniem. Tika secināts, ka jaunie skolotājiem ir nepieciešams gan profesionāls, gan materiāls atbalsts. Pēc interviju analīzes tika noskaidrots, ka Latvijā jaunie skolotājiem, pirmajā gadā strādājot skolā, būtu jānodrošina mentors, jādod iespēja piedalīties praktiskos semināros. Mentoram ar jauno skolotāju ir jāpārrunā mācību stundu mērķis un tālākie plāni, lai veiksmīgi vadītu mācību procesu. Mentors jaunajam skolotājam sniedz dažāda veida atbalstu, kas palīdz pārvarēt grūtības, ar kurām viņš saskaras profesionālās darbības sākuma posmā. Atbalsta pieejas var būt ļoti dažādas un aptver ļoti plašas jomas. Mentors var palīdzēt jaunajam skolotājam attīstīt mācīšanas pieejas un prasmes. Vēl mentors iepazīstina jauno skolotāju ar attiecīgās skolas kultūru un vērtībām, kas palīdz izvairīties no pārpratumiem un kļūdām. Mentoram ir būtiska loma profesionālās sadarbības veidošanā. Mentors var palīdzēt apgūt jaunajam skolotājam šādu uzvedību un prasmes: pirmkārt, mentors var palīdzēt jaunajam skolotājam stundu vadīšanā izmantot mācību un studiju laikā apgūtās pieejas un teoriju; otrkārt, mentors palīdz jaunajam skolotājam izprast, kā vērtēt skolēnu darbus un testus, uzvedību un sasniegumus; treškārt, pēc izdarītā novērtējuma palīdzēt izstrādāt stundu plānus un noteikumus. Tiek ierosināts (Grīnfelde, 2017) mentoram veidot dienasgrāmatu, kur tiek datēta sadarbība ar jauno skolotāju, kā arī tiek pievienoti novēroto stundu protokoli un atskaites. Arī jaunajam skolotājam ir jāveido dienasgrāmata, kurā viņš uzrāda problēmas un mentora piedāvātos risinājumus. Kā arī pirmā skolas gada beigās abām iesaistītajām pusēm tiek lūgts sagatavot novērtējuma ziņojumu. Mentora pienākumu izpilde jāuzrauga skolas direktoram vai viņa vietniekam, lai nodrošinātu kvalitatīvu atbalstu.

## TERMINI

**Autoritārais audzināšanas stils** neieklausās bērna vēlmēs, tam raksturīga psiholoģiska kontrole un pat fiziska ietekme, netiek respektēta bērna autonomija. Autoritāram audzināšanas stilam raksturīga fiziska kontrole –miesas sodi. Netiek respektēta un ievērota bērna autonomija (Baumrind, 1966).

**Autoritatīvo audzināšanas stilu** raksturo augsts vecāka kontroles līmenis un augsts atsaucības līmenis. Bērnam tiek noteiktas un izskaidrotas stingras robežas un uzvedības normas un pieprasīta uzvedība, kas veicina bērna attīstību, morāla rakstura izveidi, kompetenci un pieaugšanu (Baumrind, 1966).

**Audzināšanas pieejas** attiecas uz vecāku uzvedību un attieksmēm, kas raksturo viņu mijiedarbību ar bērnu un kas ir saistītas ar bērna socializācijas saturu un mērķi (Darling & Steinberg, 1993).

**Vecāku atsaucība un siltums** – atspoguļo vecāku spēju sniegt bērnam vajadzīgo atbalstu, pamanīt un apmierināt viņa psihoemocionālās vajadzības, un vecāku prasīgums – cik

daudz vecāki spēj vadīt bērna uzvedību, īstenot konsekventu disciplīnu, spēju konfrontēties ar bērna nepaklausību (Maccoby & Martin, 1983).

**Pieļaujošais audzināšanas stils** ir ar zemu vecāka kontroles līmeni un augstu atsaucības līmeni. Lai panāktu savus audzināšanas mērķus, vecāks var manipulēt (Baumrind, 1966).

**Atsaucība** ir audzināšanas paņēmiens, cik daudz vecāki apzināti veicina individualitāti, pašregulāciju un pašpārliecinātību, būdami atbalstoši un piekritot bērna īpašajām vajadzībām un prasībām (Dewar, 2018).

**Prasīgums** attiecas uz vecāku izteiktajiem nosacījumiem bērniem kā ģimenes locekļiem atbilstoši viņu brieduma pakāpei, uz vecāku disciplinārajām pūlēm un gatavību stāties preti bērnam, kurš neklausā (Dewar, 2018).

**Pašdeterminācijas teorijā** (Deci & Ryan, 2000) tiek apskatītas trīs pamata psiholoģiskās vajadzības, kas ir apmierināmas, lai veicinātu cilvēka labbūtību, veselību un uzplaukumu, – kompetence, piederība un autonomija.

**Iesaistīšanās** – vecāki ar augstu iesaisti velta savu laiku un uzmanību bērnam, iesaistās aktivitātēs, ir emocionāli silti un atbalstoši.

**Struktūra** – attiecas uz vecāku veidotu, bērna attīstībai piemērotu vidi, ko raksturo cieņas pilna attieksme pret bērnu, skaidri nosakot bērna uzvedības robežas un normas.

**Bērna autonomiju** atbalstoši vecāki atbalsta un iedrošina bērna pašizpaušmi, spēj paskatīties no bērna perspektīvas.

**Iegūtā jeb iemācītā bezpalīdzība** ir parādība, kas novērota gan cilvēkiem, gan dzīvniekiem, kad viņi ir pieradināti sagaidīt sāpes, ciešanas vai diskomfortu bez iespējas no tā izvairīties (Seligman, 1974). Nevienam nepiedzimst, ticot, ka viņiem nav iespējas kontrolēt to, kas ar viņiem notiek, un pat mēģināt iegūt kontroli ir bez rezultātiem. Tā ir iemācīta izturēšanās, ko nosaka pieredze, kurā subjekts vai nu patiesībā nekontrolē savus apstākļus, vai arī vienkārši uztver, ka nevar kontrolēt.

**Atbalsts uzvedības problēmu pārvarēšanā** ietver divus savstarpēji saistītus darbības virzienus: nevēlamās (negatīvās, antisociālas u. c.) uzvedības ierobežošanu (efektivitātes samazināšanu, kavēšanu, apgrūtināšanu u. c.), un vēlamās (pozitīvās, prosociālās u. c.) uzvedības modeļu veidošanu, pilnveidi un nostiprināšanu.

**Mentors** – mentoram darbā ar jauno skolotāju ir jāpārrunā mācību stundu mērķis un tālākie plāni, lai veiksmīgi vadītu mācību procesu. Mentors jaunajam skolotājam sniedz dažāda veida atbalstu, kas palīdz pārvarēt grūtības, ar kurām viņš saskaras profesionālās darbības sākuma posmā.

## GALVENĀS ATZIŅAS

Ir atklāts, ka vecāku autoritatīvais stils vislabāk atbalsta bērnu sociālās prasmes un akadēmiskos panākumus, bērni mazāk sūdzēsies par depresiju un trauksmi, jutīsies vairāk neatkarīgi, pašpaļāvīgi, sociāli pieņemti, akadēmiski veiksmīgi un ar labu uzvedību.

Vecāku siltums, uzvedības kontrole, autonomijas piešķiršana un autoritārs vecāku stils uzrādīja ļoti mazas saistības ar eksternalizējošām problēmām. Turpretī barga kontrole, psiholoģiska kontrole, vecāku visatļautība un nolaidīga vecāku audzināšana bija saistīta ar augstākas pakāpes eksternalizētām problēmām.

Svarīgi atcerēties, ka bērna attīstībā līdztekus vecāku audzināšanai jāņem vērā arī ģenētika, dzemdību apstākļi un temperaments, un tieši bērna temperaments būtiski ietekmē vecāku izturēšanos.

Pētījumi apliecina, ka bērna impulsivitāte un dumpinieckais raksturs vecākus ātri vien noved pie negatīvas komunikācijas autoritārā stilā, tātad bērnus ietekmē ne tikai vecāki, arī bērni ietekmē vecākus (Dewar, 2018).

Ir vairāki faktori, kuri ietekmē vecāku iesaistīšanos, piemēram, bērnu vecumposms, skolotāju attieksme, skolas politika attiecībā uz vecākiem. Ir pierādīts, ka vecāki vairāk iesaistās sākumskolas periodā, bet mazāk vēlākajos posmos.

Ir arī atklāts, ka vecāki vairāk iesaistās tieši mājas dzīvē, palīdzot un atbalstot mājasdarbu izpildē, stereotipiski uztverot, ka tieši tas no viņiem tiek sagaidīts, jo īpaši, ja bērni to lūdz.

Pētījumos par skolotāju uzskatiem – ko skolotāji sagaida no vecākiem, atklājies, ka skolotāji nelabprāt vēlas runāt par mācību programmām, un daži pētījumi atklāj, ka skolotāji ir negatīvi noskaņoti un pretojas vecāku iesaistīšanai skolas dzīvē, jo ir pārliecināti, ka vecāku līdzdalība apgrūtinās ikdienas darbu skolā (Baum & Swick, 2008). Skolotāji vairāk vēlas, lai vecāki palīdz mājasdarbu izpildē.

Vecāku iesaistīšanās var uzlabot gan bērna akadēmiskos sasniegumus, gan mazināt bērna uzvedības problēmas mājās un klasē (Fan & Chen, 2001, kā minēts Damberga, 2017).

Konstatēta saistība starp vecāku iesaistīšanos bērna izglītībā un skolēnu piederības izjūtu skolai. Tas sasaucas ar citu pētnieku atziņām, ka lielāka vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā sākumskolas periodā ir saistīta ar bērnu augstāku piederības izjūtu skolai. Tas ir nozīmīgi, jo piederības izjūta skolai ir saistīta ar skolēnu ticību, ka vecāki un skolotāji rūpējas par viņiem mācību procesā, ir ieinteresēti viņos kā individualitātēs, kā arī cer un sagaida viņu mācību sasniegumus (Osterman, 2000, kā minēts Bondere, Martinsone, 2017).

Augsti organizēta struktūra audzināšanā ļauj bērnam uztvert tiešas cēloņsakarības starp viņa rīcību un no tās izrietošajām sekām, tādējādi attīstot bērnam kompetences izjūtu. Ja vecāku veidotajai videi ir zema struktūra, tā ir neparedzama un haotiska, var veicināt bērnam neefektivitātes izjūtu, nedrošību, nepārliecinātību par savām spējām ietekmēt procesus, kā arī nedrošību saskarsmē.



Autonomiju atbalstoši vecāki ir empātiski, viņi vairāk lieto aprakstošu, nevis novērtējošu valodu, piedāvā bērnam iespēju aktīvi līdzdarboties gan lēmumu pieņemšanā, gan problēmu risināšanā, nevis dominē un uztiepj savu viedokli.

Bērni ar nerealizēšanās sindromu vai bezpalīdzības izjūtu var būt ļoti radoši, ar agri attīstījušos valodu vai matemātisko domāšanu, tomēr, par spīti spējām, viņu sekmes skolā ir vājas.

Skolēnu bezpalīdzības izjūta rada apburto loku. Tie, kuri jūt, ka nespēj gūt panākumus, maz ticams, ka pieliks daudz pūļu skolas darbam, kas samazina viņu panākumu iespējas, izraisot vēl mazāku motivāciju un piepūli. Šis apburtais cikls var būt tāds, ka skolēnam faktiski nav motivācijas mācīties priekšmetu un nav kompetences šajā priekšmetā.

## PRAKTISKAIS LIETOJUMS

Jaunajam skolotājam ir iespēja izmantot teoriju par vecāku audzināšanas paņēmieniem, sadarbojoties ar vecākiem, izprotot gan iespējamo vecāku audzināšanas stila ietekmi uz skolēna mācīšanās sasniegumiem vai grūtībām, gan uz saistību ar savu kā skolotāja mācīšanas stilu, pedagoģisko saskarsmi. Praktiski būs iespēja analizēt konkrētas problēmsituācijas gan studiju laikā praksē, gan darba gaitās, izprotot skolēnu nemācīšanās grūtības, kas nav saistītas ar traucējumiem, bet ar pedagoģiskās saskarsmes kļūdām. Praktiskais lietojums būs saistīts arī ar izpratni, kā meklēt palīdzību, sadarbojoties skolas un citu institūciju struktūrām.

## JAUTĀJUMI DISKUSIJAI

- Kādi ir līdzīgie un atšķirīgie Jūsu secinājumi, salīdzinot dažādus pētījumus par audzināšanas stila saistību ar skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem?
- Kādas audzināšanas prakses jeb paņēmieni būtu sargrupējami pēc pazīmēm: labvēlīgi ietekmē bērna mācīšanās sasniegumus un nelabvēlīgi ietekmē bērna mācīšanās sasniegumus?
- Kādi soļi būtu jāasper, ja skolotājs ir sastapies ar skolēnu uzvedības vai mācīšanās traucējumiem vai bezpalīdzības izjūtu mācoties?

## PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

- 1) Kas ir audzināšanas stili?
- 2) Kā vecāku audzināšanas stili ir saistīti ar bērnu akadēmiskajiem sasniegumiem un uzvedību skolā?
- 3) Kādas ir vecāku un skolotāju sadarbības iespējas, spriežot pēc pētījumu piemēriem?
- 4) Kā veidojas bezpalīdzības sindroms jeb iemācītā bezpalīdzība?
- 5) Kādi ir M. Seligmana un S. Rimmas ieteikumi, kā koriģēt nerealizēšanās sindromu un iemācīto bezpalīdzību mācībās?
- 6) Kādi varētu būt atbalsta sistēmas ieteikumi jaunajam skolotājam, uzsākot darbu?

## KOPSAVILKUMS

Dažādi audzināšanas stili un paņēmieni ietekmē bērnu akadēmiskos sasniegumus vai grūtības skolā.

Skolēniem var izveidoties nerealizēšanās sindroms skolā vai iemācītās bezpalīdzības sindroms skolā, ja vecāki veicina atkarību, paaugstinātu pašvērtējumu vai nespēju rīkoties izaicinošās situācijās pāraprūpes vai pārslavēšanas, varas atdošanas bērnam, tā vietā, lai uz emocionālā atbalsta pamata izvirzītu stingrus ierobežojumus, veicinātu autonomiju un savu spēju realizāciju.

## AVOTI PADZIĻINĀTĀM STUDIJĀM – LITERATŪRA UN INTERNETA RESURSI

- Anne, D., S. & Kim, L. Y. (2014). Maternal Parenting Styles, School Involvement, and Children School Achievement and Conduct in Singapore. Pieejams: [https://www.researchgate.net/publication/263918035\\_Maternal\\_Parenting\\_Styles\\_School\\_Involvement\\_and\\_Children's\\_School\\_Achievement\\_and\\_Conduct\\_in\\_Singapore](https://www.researchgate.net/publication/263918035_Maternal_Parenting_Styles_School_Involvement_and_Children's_School_Achievement_and_Conduct_in_Singapore)
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 56–95.
- Bondere, K.; Martinsone, B. (2017). Sākumskolas skolēnu piederības izjūta skolai, vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā un skolotāja–vecāku savstarpējā uzticēšanās. *Baltic Journal of Psychology*, 2017, 18 (1, 2), 76.–90. lpp.
- Çakır, Lütfü. (2014). The Relationship between Underachievement of Gifted Students and their Attitudes toward School Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 152. 10.1016/j.sbspro.2014.09.269.
- Damberga, I. (2017). Vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā: jaunākās teorijas un pētījumi. *Baltic Journal of Psychology*, 2017, 18 (1, 2), 59.–75. lpp.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), pp. 487–496.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, pp. 179–184.
- Dewar, G. (2018). Authoritarian parenting: What happens to the kids? Pieejams: <https://www.semanticscholar.org/paper/Authoritarian-parenting-%3A-What-happens-to-the-kids-Aranas/eb3d93b96704da61022e-45e42876a35756a76f2a> [Skatīts 27.07.2020.]
- Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In: M. Bireley, & J. Genshaft (eds.). *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. New York: Teachers College Press, pp. 139–162.
- Rimma, S. (2000). *Sekmīgas mācīšanās noslēpumi*. Rīga: Jumava.
- Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome: Causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing.
- Muller, A. (2020). <https://www.edutopia.org/profile/andrew-miller>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003b). The school Attitudes Assessment Survey – revised a new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, pp. 414–429.
- Sadarbības tīkls konsultatīvā atbalsta sniegšanai bērniem ar saskarsmes grūtībām un uzvedības traucējumiem. Rokasgrāmata. [http://www.bti.gov.lv/lat/esf\\_projekts\\_/struktura/](http://www.bti.gov.lv/lat/esf_projekts_/struktura/)
- Seligman, M. *Learned Helplessness and Depression*. Pieejams: <https://positivepsychology.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/> [Skatīts 26.03.2020.]
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), pp. 125–146. <https://datubazes.lanet.lv:4876/10.1007/s10648-005-3950-1>



Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners*. Denver, CO: Love.

Tashjian, S. (2018). *Parenting Styles and Child Behavior*. Pieejams: <https://www.psychologyinaction.org/psychology-in-action-1/2018/4/23/k17ziyft1vy9tlytr9l9k48epdnur> [Skatīts 22.09.2018.]

Whitmore, J. R. (1989). *Re-examining the concept of underachievement*. *Understanding Our Gifted* 2(1), pp. 10–12.

## 3. NODAĻA

### Ieskats mācīšanās psiholoģiskajos aspektos

20. gadsimta izglītības sistēmai galvenokārt bija raksturīga zināšanu uzkrāšana. Industriālajā laikmetā visvairāk tika attīstītas prasmes, kuras bija nepieciešamas, lai varētu veikt dažādus darbus ar rokām rūpnīcās, līdz ar to izglītības sistēma gatavoja galvenokārt cilvēkus, strādniekus, kuriem galvenais bija iemācīties atkārtot, reproducēt vienveidīgas darbības pēc parauga. 21. gadsimtā situācija ir krasi mainījusies, un, kā liecina pētījumi, mūsdienās zināšanas un tehnoloģija noveco līdz šim nepieredzētā ātrumā, un vide, kurā mēs dzīvojam, ir kļuvusi dinamiska un nenoteikta, radoša un prasa piemēroties mainīgiem apstākļiem. Strādājot šādā vidē, cilvēkam ir jāizmanto ne tikai kognitīvās, bet arī metakognitīvās, sociālās un emocionālās prasmes. Vēl šodien, kad turpinās tradicionālās izglītības sistēmas transformācija un jaunā uz kompetencēm balstītā izglītības sistēma nav pabeigta visiem, mācību metodes ir nereti centrētas galvenokārt uz satura iegaumēšanu, nevis radošu izmantojumu, tādēļ tiek attīstīta darba atmiņa, bet nenotiek citu svarīgu prasmju apguve – komunikācijas, iztēles, kreativitātes, emocionālās inteliģences, sociāli emocionālās kompetences u. c. Kādā citā pētījumā (Shepherd et al., 2010) tika salīdzinātas divas mācību metodes – integrējošā un tradicionālā. Rezultāti parādīja, ka skolēni labprātāk izvēlas integratīvas materiāla apguves metodes un klasiskais lekciju formāts viņiem nešķīta saistošs. Viņi vēlas iegūt pieredzi, kas palīdzētu saprast, kā konkrētie procesi norit. Pētījums atklāja, ka skolēni visvairāk dod priekšroku audiovizuāli kinestētiskajam stilam, kurš paredz aktīvu darbošanos un praktisko iemaņu attīstīšanu.

TALIS pētījuma ekspertu komanda norāda, ka stabilas, inovatīvas un efektīvas mācīšanas stratēģijas pamatā ir skolotāju profesionālā sadarbība. Vidēji visās Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (*Organisation for Economic Co-Operation and Developments, OECD*) dalībvalstīs skolotāji, kuri iesaistās profesionālajā sadarbībā ar saviem kolēģiem, mēdz biežāk norādīt uz efektīvu mācību procesu (TALIS, 2020). Tieši tas patlaban ir ļoti nepieciešams skolēnu mācīšanas procesā. Covid-19 izraisītā krīze radījusi situāciju, kurā skolēniem kā vienu no mācību veidiem piedāvā informācijas meklēšanu internetā, kad pašam jāsameklē atbildes uz skolotāja uzdotajiem jautājumiem un pēc tam par to jādiskutē mobilajās vietnēs. Šāds mācību vielas apguves veids noteikti ir interesants mūsdienu skolēnam, tomēr nesamazina skolotāja nozīmi kvalitatīvā mācību vielas apgūvē. Profesionālā sadarbība var kļūt par stabilu inovatīvas un efektīvas mācīšanas stratēģijas pamatu. Vidēji visās *OECD* dalībvalstīs skolotāji, kuri iesaistās profesionālajā sadarbībā, kas ietver lielāku skolotāju savstarpējo sadarbību, mēdz biežāk norādīt uz efektīvu mācību stratēģiju, piemēram, kognitīvās aktivizācijas, izmantošanu (TALIS, 2018).

Jaunās izglītības programmas vadlīnijas projektā „Skola 2030” tiek akcentēta uz kompetencēm orientēta mācīšanās, kas paredz skolēnu un skolotāja sadarbību, sistēmas atbalsta sniegšanu

skolotājam un skolēnu centrēto pieeju, kad mācīšanās vairs nav tikai skolotāja uzstāšanās klases priekšā, bet mācību vielas apgūšana diskusijas formā nelielās skolēnu grupās, jaunu mācīšanās formu un paņēmieni apguvi. Jauna mācīšanās un mācīšanas sistēma prasa ieviest jaunas metodes, kuras būs perspektīvas arī nākamajos gados, jo attīstās jauna ekonomika, jauna sabiedrība, jauns skolēns, students. Tādēļ jauninājumiem skolās ir nepieciešams savstarpējais atbalsts, skolu vadītāju kā līderu ar jaunām idejām un dedzību atbalsts skolotājiem (TALIS, 2018), neaizmirstot arī vecāku iesaisti un izglītošanu.

Līdz šim vislielāko akcentu uz praktisko iemaņu attīstību savā izglītības sistēmā ir integrējusi Somija. Somiem ir izdevies iekarot pasaules apbrīnu par savu izglītības sistēmu un panākt augstus sasniegumus starptautiskās studentu zināšanu pārbaudēs (*PISA* (<https://minedu.fi/en/education-system>)). Jāteic, ka viņu izglītības metode krasi atšķiras no tradicionālās sistēmas, kura galvenokārt dominē Francijā, Anglijā, Vācijā un Krievijā. Somijā nav vienotas akadēmisko zināšanu atskaites sistēmas, jo izglītības normas veido pašas skolas. Somijas skolās tiek integrēti bērni ar nelieliem attīstības traucējumiem un visi skolēni tiek uztverti vienlīdzīgi. Šajās skolās valda mierīga gaisotne, netiek inducēts sacensību gars vai radīti stresori saistībā ar mācīšanos. Pēc vienlīdzības principa tiek veidotas arī attiecības ar skolotājiem, un skolēni iesaistās lēmumu pieņemšanas procesos. Skolotājs ir atbalsta persona (*facilitator*), gluži kā aprakstījis Ļ. Vigotskis Tuvākās attīstības zonas teorijā – cilvēka attīstība norit, mijiedarbojoties jeb paplašinoties aktuālajai attīstības zonai uz tuvāko attīstības zonu. Skolotājam ir liela nozīme, jo viņš virza attīstības zonu tālāk, dod padomus un palīdz atrisināt problēmas. Interesanti, ka skolotājs, no vienas puses, iesaistās mācību procesā, bet, no otras puses, ļauj skolēnam pašam strādāt. Somijā mazāk laika tiek tērēts akadēmisko zināšanu apguvei, bet vairāk interaktīvām nodarbēm, kurās ir iespēja praksē vērot fizikas likumus, uzdot jautājumus, izzināt pasauli jeb mācīties nemācoties (<https://minedu.fi/en/education-system>).

Otra izglītības sistēma, par ko parādās augsti rādītāji *Programme for International Student Assessment* (*PISA*) datos, ir Singapūras izglītības sistēma, kas, pēc *PISA* datiem, ilgi ir bijusi pirmajās vietās pasaulē (<https://www.bbc.com/news/education-38212070>), kaut arī pēc 2020. gada datiem pirmajā vietā ir Somija (<https://worldtop20.org/finland>). Viena no Somijas panākumu atslēgām ir kompetenti pasniedzēji, kuru sagatavošanai tiek tērēti lieli resursi. Skolotāja profesija Somijā ir prestižs darbs, un par pedagogiem kļūst tikai izredzēti kandidāti, kas izturējuši lielu konkursu. Somu filozofija sakrīt ar atziņu – skolotājs ir izglītības sistēmas būtiskākais komponents, tādēļ Latvijā būtu svarīgi meklēt veidus, kā iedrošināt, iedvesmot jaunus, talantīgus, mūsdienīgi domājošus skolotājus, kuri no sirds vēlas strādāt šajā nozarē.

Apskatot Singapūras izglītības sistēmu, redzams, ka tā ir atšķirīga no Somijas. Kaut arī Singapūras skolēni pēdējo reizi uzrādīja augstus rezultātus *PISA* testos, viņi saskaras ar cita veida grūtībām. Šo skolēnu rīti sākas agri, un viņi mācās ilgas stundas, tāpēc bieži ir noguruši un stresā. Singapūras skolēnu vecākiem ir lielas prasības bērnu akadēmiskajiem sniegumiem. Skolās tiek akcentēta izcilība, nevis vienlīdzība. Singapūras izglītības metodes ir strukturētas un balstītas uz standartizētiem testiem un eksāmeņiem.

### 3.1. Mācīšanās jēdziens

Mācīšanās procesu pētnieks Knuds Illeriss (Illeris, 2007) mācīšanos raksturo kā triju kategoriju – saturs, ierosināta aktivitāte (*incentive*), vide – dinamisku mijiedarbību.

Ierosinātās aktivitātes kategorijai autors piesaista motivāciju, emocijas un gribu (*volition*). Vajadzība un griba mācīties ir saistīta ar mentālās enerģijas mobilizēšanu, kas ir nepieciešams mācīšanās priekšnoteikums. Šīs mobilizācijas iemesli var būt visdažādākie, piemēram, zinātkāre un kādas nepiepildītas vēlēšanās, kas cilvēkam liek tiekties pēc jaunām zināšanām (Illeris, 2007; Little, 2009).

Savukārt, pēc Austrālijas izglītības psiholoģijas grāmatu autore Anitas Vūlfolkas (Woolfolk, 2013) atzinuma, izglītības psiholoģija, kas apskata *mācīšanu* un *mācīšanos*, ir teorijā balstīta zinātne, jo psihologi gadu desmitiem ilgi ir pētījuši, kā bērni domā un jūtas, kā notiek mācīšanās, kas ietekmē motivāciju un kā mācīšana ietekmē mācīšanos. Izglītības psiholoģijas teorijas par mācīšanos un mācīšanu ļauj izskaidrot un plānot praksi ļoti daudzās situācijās – tāpēc skolotājiem būtu jāizmanto zināšanas kā bāze savai praksei. Ir pierādīts, ka tas, kā skolotājs māca, kāda ir skolotāja personība, skolotāju raksturojums un izturēšanās ir saistīta ar skolēnu mācīšanos: vai un kā skolotājs nodod zināšanas, cik skaidri prot pasniegt un organizēt mācīšanos, cik aizrautīgs ir skolotājs un vai viņa izvēlēta mācīšanas metode ir direktīva vai skolēni ir iesaistīti ar aktīvās mācīšanas metodēm. Efektīvs skolotājs pārskata, izskaidro, pārbauda skolēnu izpratni un, ja nepieciešams, atkārti, vienmēr uzturot noteiktu grūtības pakāpi un tempu piemērotā līmenī, lai skolēni būtu motivēti turpināt mācīties (Woolfolk, 2013).

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (2000) mācīšanās ir skaidrota kā process, kurā indivīds pārņem sabiedrībā uzkrāto pieredzi, apgūst zināšanas, prasmes, attieksmes, pilnveido savu pieredzi, patstāvīgi un atbildīgi līdzdarbojoties un izzinot sevi, dabu un sabiedrību. Arī pedagoģijas zinātņu profesore Irēna Žogla definē līdzīgi: „[...] mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme” (Žogla, 2001). Gribas piepūles rezultātā mācīšanās ir aktīvs un apzināts process, kura laikā jaunā informācija tiek strukturizēta un organizēta, saglabājot to ilgtermiņa atmiņā, lai to vēlāk varētu izmantot atbilstošās dzīves situācijās.

Savukārt no Nacionālās enciklopēdijas definīcijas (Damberga, 2017) izriet, ka „mācīšanās” ir viens no galvenajiem izglītības psiholoģijas jēdzieniem, un ar to saprot relatīvi noturīgas uzvedības, zināšanu, attieksmju vai prasmju izmaiņas, kas radušās pieredzes rezultātā. Mūsdienās viena no aktuālajām tēmām izglītības psiholoģijā ir sociāli emocionālā mācīšanās jeb sociāli emocionālā audzināšana (angļu *social emotional learning*). Sociāli emocionālā mācīšanās ir process, kurā bērni un pieaugušie apgūst zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas, lai saprastu un pārvaldītu emocijas, spētu veidot un uzturēt pozitīvas attiecības, risinātu problēmas, izvirzītu un sasniegtu mērķus, pieņemtu atbildīgus lēmumus, efektīvi mācītos un dotu ieguldījumu savās ģimenēs un sabiedrībā kopumā. (<https://enciklopedija.lv/skirklis/7006>)

Mācīšanās laikā notiek ne tikai zināšanu un prasmju apguve, bet arī personības attīstība.

Psiholoģija piedāvā un skaidro mācīšanos no dažādām pieejām – biheiviorisma, kognitīvisma un sociālā konstruktīvisma pieejas.

Klasiski šo fenomenu skaidro no biheiviorālās pieejas, kura balstās uz pieciem pamata pieņēmumiem: 1) indivīda uzvedību ietekmē vide; 2) mācīšanās procesā ir saistība starp stimulu un reakciju; 3) mācīšanās ir saistīta ar uzvedības izmaiņām, jo indivīds nepārtraukti attīstās; 4) mācīšanās notiek, ja stimul un reakcija atrodas tuvu laikā; 5) pastāv mācīšanās principi.

No kognitīvās pieejas tiek pētīts, kā zināšanas un prasmes apgūst, izmantojot kognīciju (izziņas procesus) – uztveri, atmiņu, iztēli, domāšanu, valodu un runu. Mācoties būtiskākie kognitīvie procesi ir uztvere, atmiņa un domāšana, bez tiem nav zināšanu. Apgūtās zināšanas būs izmantojamas tikai tādā gadījumā, ja tās būs noturīgi saglabātas ilglaicīgajā atmiņā. Tas nozīmē, ka jāizmanto piemērotas mācīšanās stratēģijas. Mācoties, iegaumējot, informācija tiek apstrādāta, pateicoties intelektuālajām spējām un motivācijai tās apgūt. Atkarībā no vecumposma personības iezīmēm, intelektuālām spējām apstrādāt informāciju indivīds var apgūt zināšanas virspusējā, padziļinātā vai dziļā līmenī, izmantojot metakognitīvos procesus. Virspusējā līmenī zināšanas tiek tikai reproducētas, ja tās ir iegaumētas, izgūstot tās no atmiņas, un šajā līmenī visbiežāk zināšanas tiek iekaltas vai bez izpratnes iemācītas ar daudzu atkārtojumu palīdzību. Mazliet augstāks līmenis ir zināšanu dziļās izziņas stratēģijai, kas būtībā ir jaunās informācijas sasaistīšana ar jau zināmo informāciju, kad skolēns iegaumē zināšanas uz jau esošo pamata, izmantojot asimilāciju un akomodāciju. Mācoties visaugstākā stratēģija ir metaizziņas stratēģijai un sevis novērtēšana mācīšanās laikā. Izvērtējot savu darbu, indivīds var saprast, kas bija veiksmīgi vai arī to, kam būtu jāpievērš uzmanība.

Sociālā konstruktīvisma pieeja apskata procesus, kad mācīšanās procesā indivīds zināšanas konstruē pats, turklāt šī procesa laikā notiek nepārtraukta sociālā mijiedarbība ar mācību procesā iesaistītām personām. Tad zināšanas nevis iemācās, bet gan veido kopā ar citiem indivīdiem. Šādā veidā cilvēki var papildināt viens otra zināšanas, jo apmainās ar katra grupas dalībnieka priekšstatiem un pēc tam savas zināšanas konfigurē uz sociālās pieredzes pamata.

2. attēlā grāmatas autore izveidojusi kopsavilkumu par faktoriem, kas visbiežāk ir minēti definīcijās par mācīšanos – skolotājs kā atbalsta figūra, kas pārstāv procesu – mācīšana (*teaching*), kurš pēc būtības ir mijiedarbības process, kur notiek pedagoģiskā mijiedarbība ar indivīdu, kurš mācās. Skolēna un skolotāja personības iezīmes, vecumposma īpatnības, sociāli emocionālās sa-skarsmes, kompetences līmeņa, mentālās veselības, pašefektivitātes iezīmju, mācīšanās un mācīšanas stratēģiju īpatnības ir subjektīvie faktori, kas var palīdzēt saprast, kas notiek klasē. Bet pastāv arī relatīvi objektīvie faktori, piemēram, kultūra, kas valda izglītības vidē gan valstī, gan konkrētajā skolā, ko savukārt ietekmē audzināšanas tradīcijas un ieradumi, ko pārstāv visi pieaugušie, sākot no vecākiem, skolas direktora un beidzot ar skolas atbalsta komandu. Tas ietekmē arī skolas fizisko vidi, ne tikai psiholoģisko klimatu. Visi faktori mijiedarbojas.



2. attēls. Mācīšanās faktori klasē (modificēts no Woolfolk, 2013; Svence, 2020)

### 3.2. Ieskats dažās mācīšanās teorijās

Šajā nodaļā aplūkotas dažas mācīšanās teorijas, kas palīdz izskaidrot mācīšanās procesus un stāvokļus, ko pamato pētījumi psiholoģijā. Sīkāk tiks aprakstītas biheiviorisma idejas par mācīšanos, konstruktīvisma teorija un kognitīvisms, jo tās palīdzēs izskaidrot jaunajam skolotājam dažas svarīgākās idejas par mācīšanos, kas tiek izmantotas „Skola 2030” un citās koncepcijās kā biežāk pieminētās pamatteorijas par mācīšanos. Mācību uzdevums būs analizēt novēroto skolā, izglītības situācijās, izmantojot kādu no teorijām.

#### Biheiviorisma idejas par mācīšanos

Biheivioristi mācīšanos / iemācīšanos raksturo kā uzvedības izmaiņas, kad iemācīšanās procesā skolotājs (treneris) dod noteiktu mērķu uzdevumu (vingrinājumu) sēriju, kas metodiski iedarbojas uz apmācāmo, izmaina gan kognitīvo, gan uzvedības ieradumu, prasmi, galarezultātā radot jaunu kompetenci.

No šī modeļa ir parādījušās tādas izglītības pieejas kā agrīna intensīva uzvedības intervence, uz mācību programmu balstītas izmaiņas un tieša apmācība – treniņš.

Uzvedības analizē mācīšanās ir jaunas uzvedības iegūšana, izmantojot nosacījuma refleksu un *sociālo imprintingu*.

Mācīšanās notiek, izmantojot trīs veidus, kā ietekmē rezultātu:

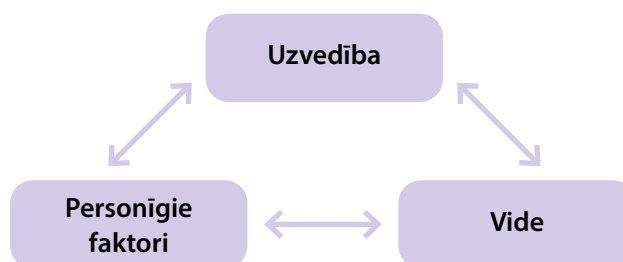
- Beznosacījuma refleksa veidošana uz atkārtotu vingrinājumu (stimulu) pamata, kad uzvedība kļūst par refleksīvu reakciju uz iepriekš dotu daudzu stimulu sēriju.
- Nosacījuma refleksa veidošana, izmantojot atlīdzību jeb atalgojuma sistēmu (pastiprināšana) vai sodu.
- Sociālās mācīšanās, kad apmācāmais uzvedību vispirms novēro no citiem, tad seko modelēšana un noteikta uzvedības ieraduma apguve.

### Sociāli kognitīvās iemācīšanās teorija

Sociāli kognitīvās teorijas aizsākumus var atrast biheiviorismā un sociālās iemācīšanās teorijā.

Atšķirībā no šīm abām teorijām sociāli kognitīvā teorija uzsver, ka mācīšanās procesā svarīgi ir gan uzvedības aspekti un sociālā ietekme, gan kognitīvie aspekti – indivīda attieksmes, pārliecības, gaidas, mērķu izvirzīšana, pašregulācija un pašefektivitātes izjūta.

Uzvedība, sociālā vide un personīgie faktori (domas, uzskati) mijiedarbojas un ietekmē cits citu. Un šo mijiedarbības procesu Alberts Bandura dēvē par savstarpējo ietekmi.



3. attēls. Mijiedarbības modelis (no Bandura, 1977)

Biheiviorisma pieejā balstītā mācīšanās organizē un skatās, kā mainās uzvedība, domāšana un vai notiek emocionālās izmaiņas, un to ietekmē citi cilvēki vai vide, kas modelē, ietekmē domas, emocijas, uzvedību (Bandura, 1977). Izmaiņas, kas rodas modelējot, var būt gan pozitīvas, gan negatīvas (Damerga, 2015). Modelēšanas klasiskais eksperiments ir A. Banduras “Bobo Doll” eksperiments, kurā piedalījās 72 bērni vecumā no trim līdz sešiem gadiem. Un rezultāti parādīja, ka bērni, kuri novēroja agresīvo modeli, veica daudz imitētākas agresīvās reakcijas nekā bērni, kuri bija neagresijas vai kontroles grupā. Mācīšanās un iemācīšanās norisinās pēc atdarināšanas mehānisma, un, lai notiktu iemācīšanās uz atdarināšanas mehānisma pamata, ir šādi priekšnoteikumi:

- Uzmanība – cik daudz pamana uzvedību, lai notiktu uzvedības imitēšana, tai ir jāpievērš uzmanība. Ikdienā mēs novērojam daudzas uzvedības un daudzas no tām nav ievēribas cienīgas.
- Saglabāšana – cik labi atceras novēroto uzmanību. Uzmanību var pamanīt, bet ne vienmēr to atceras.
- Reproducēšana – spēja veikt novēroto uzvedību. Ikdienā redzam daudzas uzvedības, bet ne visas spējam atdarināt.
- Motivācija – griba izpildīt uzvedību. Ja uztvertā uzvedība būs pietiekami svarīga, visticamāk, novērotājs atdarinās uzvedību.

Uz Banduras teorijas modeļa pamata ir izveidots arī Sociāli kognitīvais pašregulācijas attīstības modelis, kas paredz, ka mācoties norisinās šādi procesi: novērošana – kognitīva prasmju *apgūve* no modelētas un verbālās instrukcijas; emulācijas – prasmju *demonstrēšana* pēc sociālajiem norādījumiem un atgriezeniskās saites; paškontrolē – prasmju internalizācija un tās



*patstāvīga* izpaušana; pašregulācija – iemācīto prasmju pielāgošana personīgajiem un vides apstākļiem. Pašregulācijas teorijas autori izšķir trīs pašregulācijas stadijas (Zimmerman, 2005): sagatavošanās (notiek pirms darbības, piemēram, mērķu izvirzīšana), darbība (procesi, kas notiek mācīšanās laikā un ietekmē uzmanību un rīcību, piemēram, atgriezeniskā saite) un pašrefleksija (pēc darbības, skolēni reaģē uz viņu centieniem, novērtējot mērķa progresu un pielāgojoties).

Biheivioristi apskata arī nosacījuma refleksa fenomenu mācībās, kad skolēns tiek stimulēts, ierosināts, notiek vairākkārtīgi pastiprinājumi, līdz izveidojas nosacījuma reflekss.

To pedagogijā, audzināšanā un mācībās vispār saista ar cēloņu – seku sakarības izveidošanos, un tas saistīts ar neironu ceļu mielinizāciju, ko pēta neurozinātne. Uzvedību nosaka stimuli, kas rada nosacīto (sagaidāmo) uzvedību, ko apzīmē arī ar cēloņu-secu uzvedību. Cēloņu-secu uzvedību determinē iepriekšējās situācijas stimuli. Nosacījuma jeb cēloņu-secu uzvedība mācībās ir izplānota, iztēlota, paredzēta uzvedība, kas nāk no iekšējā plāna, kas tiek sagaidīts no situācijas (vecāks vai skolotājs sagaida). Tāpēc mācīšanās, ko pavada iedrošinājums / pastiprinājums, rada nosacījuma uzvedību jeb nosacījuma refleksu – ieradumu uzvesties noteiktā veidā.

Biheiviorismā balstītajās mācībās ir nozīme pastiprinājumiem, kas var būt uzslavas vai sodi.

Pastiprinājums – apbalvojums mācību procesā var būt neapzināts stimulēts veģetatīvās nervu sistēmas līmenī, piemēram, pat dziļo muskuļu līmenī, līdz ar to, ja konkrēta uzvedība ir jau iemācīta nosacījuma līmenī, stimulē no ārpuses (vērtība, morāla pamācība) var nelikt atsaukties uz šo stimulu. Izveidojas uzvedības-pārliecības pamata modelis, kas ir iemācīts, bet tas ir fleksibls jeb maināms uzvedības paraugs. Jo mazāks bērns, jo uzvedības paterns ir vairāk maināms, ko skaidro ar smadzeņu plasticitāti, un tā ir visizteiktākā līdz piecu gadu vecumam.

Ja, attīstot motivāciju, tiek dots nozīmīgs pastiprinātājs, tiek mainīta iekšējā motivācija. Motivācijas gadījumā tiek stimulēta smadzeņu daļa, kas atsaucas apbalvojuma ceļa daļai *nucleus accumbens*, kas darbojas apbalvojuma sistēmā un stimulē smadzeņu neironu sinapsēs dopamīna ražošanu, kas rada vēlmi darboties.

### **Konstruktīvisma teorija par mācīšanos**

Konstruktīvisms kā paradigma vai pasaules uzskats norāda, ka mācīšanās ir aktīvs, konstruktīvs process. Izglītojamais ir informācijas konstruētājs. Cilvēki aktīvi konstruē vai veido savus subjektīvos objektīvās realitātes attēlojumus. Jaunā informācija ir saistīta ar iepriekšējām zināšanām, tādējādi garīgās reprezentācijas ir subjektīvas.

Žana Piažē nodibinātais virziens konstruktīvisms uzsver izglītojamo aktīvas iesaistīšanās nozīmi zināšanu veidošanā sev. Tiek domāts, ka skolēni paši veido un izmanto pamata zināšanas un koncepcijas, kas palīdz viņiem apgūt jauno informāciju. Ja uztverē ienāk jauna informācija, izglītojamais zaudē kognitīvo līdzsvaru, jo jaunais izjauc līdzsvaru, jo tas nekongruē ar iepriekšējo izpratni, un jaunās zināšanas prasa mainīt kognitīvo struktūru. Šīs izmaiņas efektīvi apvieno iepriekšējās zināšanas un jauno informāciju, veidojot uzlabotu izziņas shēmu. Konstruktīvisms var būt pamatots gan subjektīvi, gan kontekstā. Saskaņā ar Ernsta fon Glazersfelda (Glazersfeld, 1987) radikālā konstruktīvisma teoriju, izpratne balstās uz subjektīvu pieredzes interpretāciju pretstatā objektīvai „realitātei”. Tāpat Viljama Koberna (Cobern, 1998) ideja par kontekstuālo konstruktīvismu ietver kultūras un sabiedrības ietekmi uz pieredzi.

Konstruktīvisms jautā, kāpēc skolēni neiemācās, klausoties tikai skolotāju vai lasot tikai no mācību grāmatas. Lai izveidotu efektīvu mācību vidi, konstruktīvisi uzskata, ka skolotājam vajadzīga izpratne par to, ko bērni jau zina, ierodoties klasē. Mācību programmas jāveido tā, lai tās balstītos uz skolēna priekšzināšanām un ļautu pilnveidoties. Iesaka nesākt ar sarežģītākām problēmām, bet saistīt jauno, kas jāapgūst, ar pamata prasmēm un pamata zināšanām, risinot problēmas. Džona Džūija (Dewey, 1998), Marijas Montesori un Deivida Alena Kolba mācīšanās teorijas bija pamats konstruktīvisma izmantošanai klasē.

Ja uztverē ienāk jauna informācija, izglītojamais zaudē kognitīvo līdzsvaru, ko jaunā informācija izjauc, jo jaunā informācija nekongruē ar iepriekšējo jau zināmo izpratni, tāpēc jaunās zināšanas prasa mainīt kognitīvo struktūru, to sauc par adaptāciju vai, pēc Ž. Piažē – par asimilāciju. Tas efektīvi apvieno iepriekšējās zināšanas un jauno informāciju, veidojot uzlabotu izziņas shēmu.

Skolotājs, kurš organizē stundu pēc konstruktīvisma atziņām, mudina skolēnus atklāt savas mācīšanās principus un veidot pašiem savas zināšanas, patstāvīgi strādājot, atbildot uz atvērtajiem jautājumiem un risinot reālās pasaules problēmas. Lai to izdarītu, skolotājam ir jāveicina zinātkāre un diskusija starp skolēniem, kā arī jāveicina viņu autonomija. Piemēram, dabaszinību jomās klasē konstruktīvisma skolotāji nodrošina izejmateriālus un fiziskos materiālus, lai skolēni varētu strādāt un analizēt tos fizikāli ar izpēti un pieredzes palīdzību.

Konstruktīvismam, kurš ir pamatā „Skola 2030” kompetenču apguves sistēmai Latvijas jaunajā izglītības pieejā, ir daudz dažādu veidu, ko jaunais skolotājs var izmantot, piemēram, aktīvās mācības, problēmu risinājuma stundas, jaunatklājumu vingrinājumi un zināšanu konstruēšanas stundas, visas konstruktīvisma stundas versijas veicina studentu brīvu izpēti noteiktā ietvarā vai struktūrā.

### **Konstruktīvisms Džordža Kelija teorijā**

ASV psihologa, psihiatra Dž. Kelija izveidotā personisko konstruktū sistēma, kad klients (tas, kurš stāsta un aktīvi piedalās savas situācijas analizē) savieno mācīšanās un analīzes procesā kognitīvo aspektu, emocionālo un intuitīvo, skaidro indivīdu subjektīvo interpretāciju par pasaules „patiesībām” jeb „mītiem par sevi”. Zināšanu uzkrāšanu šī teorija saista ar mācīšanos par sevi un savu realitāti. Mūsdienās to izmanto terapijās, konsultācijās, pētniecībā. Pēc teorijas autora uzskatiem cilvēki pasauli pasniedz caur subjektivitātes *mītu*, radot paši savus konstruktus jeb domu formas. *Konstrukts* – ar vārdiem izteikta nozīme, kā indivīds izskaidro realitātes situācijas. Realitāti var izzināt, izzinot konkrētā indivīda konstruktū alternatīvas. Cilvēku izveidotā subjektīvā realitāte pamatojas uz nozīmēm, ko viņi ir saglabājuši no pieredzes, līdz ar to personiskie konstrukti, kas ir verbāli *emocionāli-kognitīvi-intuitīvi* veidojumi, ir pamats indivīda personisko spriedumu / interpretāciju „režģim” jeb matricai, un caur šo režģi indivīds filtrē un interpretē esošos notikumus dzīvē.

Jo mazāks bērns, jo vairāk viņa domu formas ietekmē pieaugušo pasaule, bērni līdz pat pusaudžu vecumam, kad izveidojas abstraktā domāšana, kas pamatojas uz smadzeņu briedumu,

tiešā veidā pārņem iemācīto, bet no pusaudžu vecuma skolēni jau paši rada savu domu režģi, kas zināmā veidā filtrē jaunās zināšanas.

### **Kognitīvās zinātnes un mācīšanās**

Kognitīvās zinātnes pēta mācīšanos saistībā ar prāta jeb intelektuālajiem procesiem, kā uztveres, atmiņas, iztēles, domāšanas, valodas un apziņas procesu aktivizāciju mācību procesā. Piemēram, kā prāts risina problēmorientētas situācijas kontekstā „darba atmiņa”, kā tiek uztverta un apstrādāta jauna informācija, vai mācīšanās veids ir saistīts ar informācijas uztveri, iegaumēšanu, saglabāšanu, izgūšanu, kā izglītojamā uzvedības veida izmaiņas ir saistītas ar prāta (domāšanas, uztveres, priekšstatu) darbību. Kognitīvās zinātnēs mācīšanās nereti tiek salīdzināta ar metaforu „dators” (ieslēgšana, aktivizācija, augšuplāde, lejuplāde, saglabāšana, izgūšana, kombinēšana, shēma, tīkls): informācija nonāk prātā, tiek apstrādāta, veidojot noteikta veida reakcijas jeb uzvedību, un tādējādi norisinās mācīšanās process.

Kognitīvās pieejas „revolūcija” 20. gadsimta 60. gados aizstāja biheiviorismu kā līdz tam dominējošo paradigmu psiholoģijā. Kognitīvās zinātnes pētījumi koncentrējas uz iekšējām mentālajām aktivitātēm – cilvēka prāta „melnās kastes” atvēršanu. Psihologiem bija nepieciešams saprast, kā cilvēki mācās, akcentējot subjektivitātes faktoru („melno kasti”). Mācīšanās kontekstā līdz ar to ir jāpēta tādi kognitīvie procesi kā domāšana, atmiņa, valoda un runa, problēmu risināšana, lēmumu pieņemšana. Šo procesu darbības rezultātā cilvēks uzkrāj zināšanas, kas tiek atmiņā glabātas noteiktās struktūrās jeb shēmās. Mācīšanās / iemācīšanās tiek definētas kā izmaiņas skolēna kognitīvajā shēmā. Mācīšanās tiek skaidrota kā informācijas „izgūšana” no saglabātās informācijas.

### **Kognitīvistu pamatkoncepti**

Ideja par shēmu pieņem, ka mācoties indivīds visu uztver pēc mentālās reprezentācijas sistēmas – zināšanas uzkrājas kognitīvajās shēmās, un jaunās zināšanas tiek pielīdzinātas vecajām, to sauc par asimilāciju, un jebkas, kas netiek atpazīts jeb asimilēts, atkarībā no motivācijas rada jaunu zināšanu shēmas daļu jeb informācijas glabātuvī, un šo procesu sauc par akomodāciju. Līdz ar to mācoties vai atceroties jaunais tiek reprezentēts pēc atmiņā akomodētās mentālās shēmas. Šo ideju pamatlicējs Ž. Piažē (Piaget, 1936) aprakstīja pirmais, vērojot savu bērnu intelektuālo attīstību. Mentālās shēmas attiecas gan uz uzvedības interpretāciju, gan uz notikumu interpretāciju, gan iztēlojoties kādu perspektīvu, piemēram, par notikumu, kas vēl nav noticis. Mentālās shēmas veido zināšanu blokus jeb zināšanu kopas, pēc tā arī indivīds interpretē ienākošo informāciju.

Geštalta teorijas pārstāvji uz 20. gadsimta sākumā veikto eksperimentu pamata apgalvoja, ka uztverē un informācijas apstrādē psihiski vesels pieaudzis cilvēks primāri mācās, uztverot, atpazīstot informāciju kopveselumā, ne detaļās, kaut arī mazie bērni primāri mācās, izpētot detaļas, tikai pamazām, attīstoties kognitīvajai shēmai un abstraktajai domāšanai, veidojas veseluma uztvere.

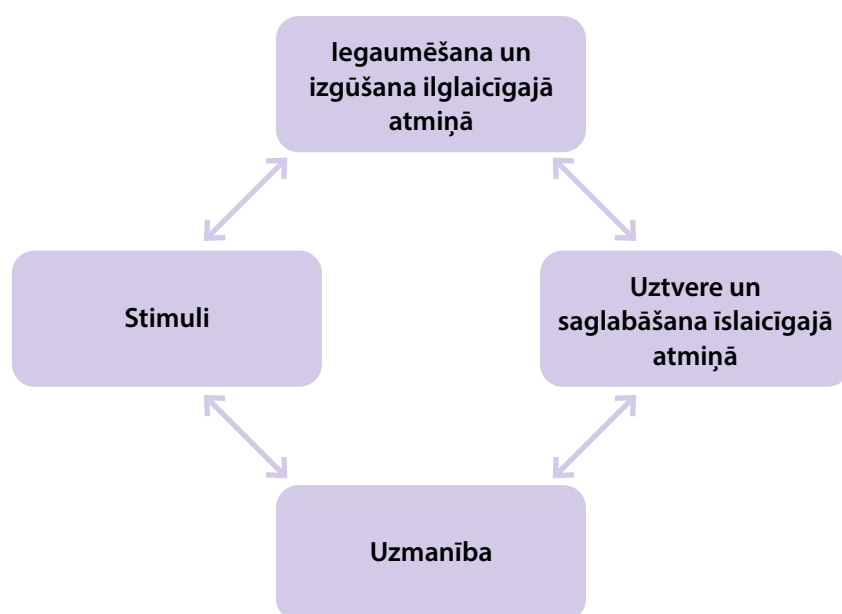
Līdzsvara koncepts uztverē – tas ir kognitīvs stāvoklis, uz ko tiecas mūsu prāta sistēma, jo, mācoties un uztverot kaut ko jaunu pirmo reizi, rodas disbalanss, un prāts jeb kognitīvā sistēma meklē, kam jauno informāciju pielāgot, lai neveidotos kognitīvā disonanse. Tāpēc, psihi līdzsvara mehānismam pateicoties, nesaprotamais tiek pētīts, uztverts, apstrādāts uz asimilācijas pamata un tad vai nu izgrūsts, vai saglabāts.

Situācija: skolēni saka skolotājam: „Mēs jau to zinām!”

Šajā situācijā labākais veids, kā skolotājs var izmantot zināšanas pēc kognitīvisma, ir uzdot jautājumus, lai palīdzētu skolēniem aktivizēt savu domāšanu un atsaukt atmiņā, ko konkrēti viņi zina. Tas ļautu saprast, vai tiešām skolēni zina vai viņiem ir „kopveseluma izjūta”, kas liek domāt, ka viņi jau zina visu par skolotāja doto jēdzienu vai ideju, teoriju vai uzdevumu. Nereti uz it kā zināmu detaļu pamata skolēniem pieminētais jēdziens vai ideja šķiet pazīstama, jo kopveseluma uztvērumus liek atsaukties atmiņā „mežam” vai *apjausmai par mežu* (domāts kopveselums), bet, skaidrojot sīkāk, skolotājs un skolēni var nonākt pie secinājuma, ka ir tomēr kaut kas jauns un nezināms vai it kā zināmais ir tikai jau zināmās informācijas kāda iepriekš nezināma jauna detaļa. Tādējādi skolotājs var diagnosticēt, ko skolēni tiešām zina, bet kas ir jaunais, ko vēl vajag apgūt.

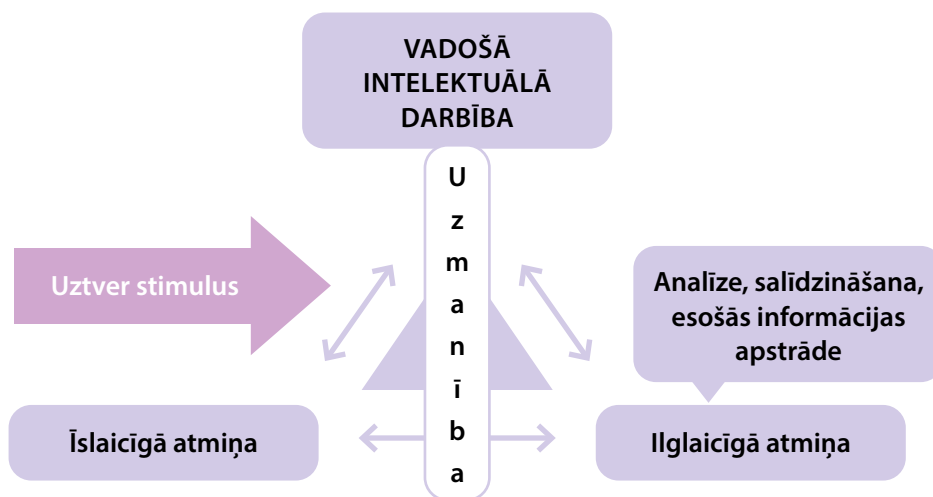
Diskusijas, sarunas laikā notiek līdzsvarošanās-pielāgošanās jeb adaptācija, kas procesā ļāva noskaidrot, ko skolēni jau zina un ko nezina. Tālāk mācīšanās procesā skolotājs un skolēni kopā veido jauno zināšanu pamatu, lai kopā atklātu jaunas detaļas, ko iebūvēt no jauna kopējo zināšanu shēmā par jauno tēmu X. Jaunās zināšanu shēmas daļas veido akomodētas (ko nevarēja vairs pielāgot vecajam) informācijas daļas, tālāk aktivizējot visu zināšanu tīklu un ļaujot apjaust zināmo un nezināmo pašiem skolēniem.

Viens no kognitīvisma dažādu teoriju pamata atzinumiem ir tēze, ka visi kognitīvie procesi, ieskaitot uztveri, iegaumēšanu, analīzi, sintēzi, klasificēšanu u. c. ir procesuāli.



4. attēls. Uztveres un atmiņas procesu shēma  
(Atkinson, Shiffrin, 1968, modificējusi Svence, 2020)

Atmiņa un domāšana mācību procesā ir galvenie fenomeni psihiskajā struktūrā, kas pamato zināšanu apguvi vispār. Tā kā cilvēkiem ir ierobežota sensorā un atmiņas kapacitāte (Millera likums  $7+/-2$ ) katrai modalitātei, tad mācoties indivīds īsā laika sprīdī var uztvert un iegaumēt tikai dažas iespējamās informācijas vienības, kas ieiet īslaicīgajā atmiņā, no kurienes, ja informācija netiek atkārtota, nostiprināta uz vingrinājumu pamata vai personiskā nozīmīguma pamata, tā tiek aizmirsta, taču dažas informācijas vienības, kuras tiek atkārtotas, nostiprinātas uz vingrinājuma pamata vai personiskā nozīmīguma pamata, tiek pārnestas uz ilglaicīgo atmiņu, kur saglabājas uz dienām, nedēļām, mēnešiem vai gadiem. Savukārt īslaicīgajā atmiņā informācija var glabāties sekundes vai minūtes, vai dienu, kad tā tiek aktualizēta operatīvi, ja tiek. Pie īslaicīgās atmiņas tiek apskatīta arī darba atmiņa, kas apraksta problēmu situāciju uzdevumu risināšanas procesus. Darba atmiņa tiek izmantota procesuāli, ko var attēlot līdzīgā shēmā.



5. attēls. Darba atmiņa kā process, risinot darba uzdevumus  
(no Badlija un Hiča (Baddeley & Hitch, 1993), modificējusi Svence, 2020)

Tajā attēlots, kā indivīda, kurš risina darba uzdevumu, kognitīvajā shēmā darbojas atmiņas procesi:

- 1) tiklīdz ārēji indivīds saņem uzdevumu risināt, uztverot sensori informāciju, to aptverot, tiek pievērsta uzmanība,
- 2) uzreiz iesaistās kognitīvo procesu aktivizētājs, kas koordinē atmiņā esošo informāciju bloku izgūšanu – atsaukšanu jeb izgūšanu, lai atrisinātu uzdevumu; parasti šo centrālo koordinētāju saista ar intelektu, kura loma ir savienot visu informāciju, kas glabājas kognitīvajā shēmā, – skaņu, jēdzienu, vārdu veidā, apgūto formu un citu informācijas vienību veidā, kas saglabāts īslaicīgajā atmiņā.

Līdz ar to grāmatas autore uzsver, cik nozīmīgi skolotājam ir strādāt ar informācijas saglabāšanu, ko palīdz saglabāt tieši dažādi sensori, tēlaini, vizuāli un audiāli stimuli, kas tiek izmantoti, mācot kādu priekšmetu, idejas, tēzes, formulas, dzejoļus, likumus utt.

Tieši darba atmiņa tiek izmantota problēmu risinājumos, kas jaunajā izglītības paradigmā „Skola 2030” ir pieminēts kā viens no kognitīvo procesu aktivizācijas paņēmieniem, risinot problēmu situācijas, nevis tikai mehāniski iegaumējot informāciju.

2. tabula. Ieteikumi skolotājam, kā trenēt skolēnus informāciju saglabāt ilglaicīgajā atmiņā (Woolfolk, 2013, modificējusi Svence, 2020)

| Paņēmiena nosaukums   | Ieteikums  |
|---|--|
| Pozitīvā nostiprināšana   | Skolotājam jāizmanto piemēroti informācijas nostiprināšanas paņēmieni – atbilstoši vecumposmam, shēmas teorijai, klases īpatnībām.<br>Piemēram, pēc shēmas teorijas skolotājam vispirms jāaktivizē skolēniem jau zināmais par jauno – ar ko tas asociējas, lai jaunā informācija atrastu piesaisti jau zināmajam – asociogrammas, līdzības, prāta vētras, prāta mapes jeb kartes veidošana u. c. |
| Divu sensoru izmantošana, kodējot informāciju   | Izmantot vismaz divu sensoru (redze un dzirde vai tauste un oža u. tml.) pieredzi, kas ļaus labāk uztvert jauno priekšmetu vai parādību vai ideju  |
| Atkārtošana, vairākkārtīgi nostiprinot  | Saglabāšanas stratēģija, vairākkārt atkārtojot mehāniski, lai saglabātu vismaz īslaicīgajā atmiņā.<br>Paplašinātā nostiprināšana – informācija tiek salīdzināta, pielīdzināta, asociēta ar citiem jau ilglaicīgajā atmiņā iegājušajiem konceptiem  |
| Vingrinājumu un to izpildei doto instrukciju paņēmieni  | Informācijas nostiprināšanai tiek izmantoti vingrinājumi, kas iesaista grupu diskutējot, iegaumēt izdziedot informāciju kā dziesmu, veidojot dzejoli, eksperimentējot, lai atrastu galveno, sargrupētu, radoši veidotu savu redzējumu, kombinējot, izspēlējot lomu spēlēs, lasot skaļā balsī, debatējot jautājumu – atbilžu sacensībā, kooperējoties ar dažādām grupām                           |
| Mnemotehnikas   | Akronīmi, saīsinājumi, atskaņu veidojumi, tēlaini apzīmējumi, sinonīmi, antonīmi   |
| Sīkrīku izmantošana, informācijas strukturēšana ar shēmām, tabulām, domu kartēm, puzlēm, „vajiem”, „zirnekļa tīklu” u. tml. | Skolēniem ir uzdevums doto informāciju grupēt, veidot tabulas, diagrammas, shēmas, zīmējumus, sargrupēt hierarhijā, „kokos”  |

## Intelekti

Intelekti ir traktējams kā kognitīvo spēju kopums. Kognitīvās spējas var attīstīt, vienīgi mācoties (Staats & Burns, 1981).

Intelektuālajai mācāmībai bērnam pirmsskolas periodā ir pazīmes, pēc kurām var pateikt, vai indivīds ir mācāms: spēj nosaukt objektus un tos raksturot (skaits, krāsas), spēj abstrahēt objektus „tēls-vārds”, klasificēt vārdus-tēlus pēc klasēm un ģintīm, izmantot loģiku, vārdu/jēdzienu asociācijas. (Staats & Burns, 1981)

Intelektuālajās darbībās notiek kognitīvā sintēze, kad indivīds sintezē uzreiz visus kognitīvo procesu rezultātus konkrētās situācijas risināšanai (Vekker, 1998).

Intelekts ir kopēja izziņas spēja, kas izpaužas – kā indivīds uztver, saprot un izskaidro notiekošo, kādus lēmumus pieņem un cik efektīvi darbojas atkarībā no savas pieredzes, zināšanām, spējām un mentālās reprezentācijas.

Intelekts ir dinamisks process, kā cilvēks mijiedarbojas ar pasauli, un intelekta attīstības kritērijs ir uzvedības, domāšanas mobilitāte – fleksibilitāte (pielāgošanās, adaptēšanās).

Mācāmību un tās rezultātu ietekmē ne tikai spējas, bet arī ticība savai intelektuālajai kompetencei un optimisms.

Intelekts apvieno implīcītās un eksplīcītās zināšanas. Jo vecāks cilvēks, jo vairāk ir zināšanu un ar vairāk informācijas vienībām operē intelekts. Jo vairāk indivīds apgūst, mācās, jo lielāks apjoms rodas eksplīcītajā un implīcītajā zināšanu daļā, un pamazām veidojas erudīcija, kad intelekts spēj saslēgt „neironu tīklā” vairāk dažāda rakstura informācijas vienību. Nereti izglītotiem cilvēkiem rodas izjūta – *kā es to visu zinu?!*

Lai eksplīcītās zināšanas (tās, kuras kā stimuli ienāk uztverē no ārpusē) kļūtu par implīcītajām (personalizētajām) zināšanām, jāizmanto dažādas metodes, no tām populārākās ir dalīšanās ar citiem, mācīšanās darot. Kad sākam mācīties, zināšanas ir eksplīcītas – tās mums kāds „dod”, „uzspiež”, „iestāsta”, „liek iegaumēt” – ārēji stimulē iegaumēt (ārējā motivācija). Kad mācīšanās procesā mēs zināšanas izmantojam, iegaumējam, dalāmies, eksplīcītās zināšanas kļūst par implīcītajām.

### **Intelekta, darba atmiņas un vadības funkciju loma problēmu risināšanā**

Mācoties darba atmiņa ir viens no svarīgākajiem psihiskajiem procesiem. Darba atmiņa ir viena no intelekta pamatspējām, kas koordinē informācijas apstrādi, izgūst no ilglaicīgās atmiņas informāciju, lai salīdzinātu, analizētu, abstrahētu, vispārinātu patlaban atmiņā esošo informāciju noteikta mērķa vārdā – atrisinātu uzdevumu. Domāšanas procesi un darba atmiņa nodrošina sekmīgu problēmu risināšanu.

Pēdējā laikā pasaulē starptautiskajos pētījumu projektos tiek īpaši intensīvi pētīta problēmu risināšana un tiek salīdzināts skolēnu problēmu risināšanas prasmi līmenis dažādos vecumos un valstīs. Viens no tiem ir *OECD* organizācijas veidotais starptautiskais izglītības pētījums *PISA*. *PISA* (2012) pētījumi min vairākus kognitīvos procesus, kas piedalās problēmu risināšanā: *izpēte* un *izpratne*, *reprezentācija* un *formulēšana*, *plānošana* un *izpilde*, kā arī *novērošana* un *refleksija* (*OECD*, 2010, kā minēts Hačatrdžana, 2017, 20).

Kā atzīmē Hačatrdžana „[...] empīriski pētījumi ir parādījuši, ka problēmu risināšana ir saistīta ar atsevišķām kognitīvajām spējām, sevišķi fluīdo intelektu un darba atmiņu” (piem., Neubert et al., 2014; Greiff et al., 2014; Kretsczmar et al., 2016, kā minēts Hačatrdžana, 2017, 7).

Sarežģītu problēmu gadījumos informācijas intelektuāla apstrāde nav iedomājama bez vadības funkcijām. „Vadības funkcijas pēc definīcijas ir spēju kopa, kas uztur konkrētu problēmrisināšanas ievirzi jeb noteiktus mentālus apstākļus, lai sasniegtu kādu nākotnes mērķi” (Welsh & Pennington, 1988, 201, kā minēts Goldstein, Naglieri, Princiotta & Otero, 2014). Vadības



funkcijas ir arī neatņemama darba atmiņas sastāvdaļa. Vadības funkcijas, sevišķi tās, kas nodrošina darba atmiņas satura atjaunināšanu, nozīmīgi prognozē komplekso problēmu risināšanas prasmes (kā minēts Hačatrjana, 2017).

### **Intelektā jēdziens**

Inteliģences jēdziens cēlies no latīņu valodas vārda *intelligere*, kas nozīmē 'saprast'. Latviešu valodā, runājot par kognitīvo intelektu, lietojam intelektā, nevis inteliģences jēdzienu. Intelektā raksturo cilvēka spēju struktūru. Savukārt kognīcijas ir daudz plašāks jēdziens, jo raksturo zināšanu un izpratnes iegūšanas procesus, izmantojot maņas, pieredzi un domas. Roberts Šternbergs intelektu definē kā "prāta aktivitāti, kas orientēta uz mērķtiecīgu adaptāciju, reālās pasaules vides izvēli un veidošanu atbilstoši konkrētās personas dzīves prasībām" (Sternberg, 1985, kā minēts Griškēviča, 2011, 7). Citā versijā: "...intelektu var definēt kā vispārīgu prāta spēju, kas papildus citām spējām ietver spējas spriest, plānot, risināt problēmas, domāt abstrakti, saprast kompleksas idejas un mācīties no pieredzes" (Gottfredson, 1997, kā minēts Griškēviča, 2011, 7). Intelektu raksturo vairākas spējas, bet divas no tām ir svarīgākas.

*Flūīdais intelektā* tika skaidrots kā iedzimta un no nervu sistēmas darbības atkarīga spēja, kas nodrošina spēju mācīties, izpratni par dažādu struktūru saistībām, abstraktu spriestspēju un spēju risināt problēmas.

Savukārt *kristalizētais intelektā* tika skaidrots kā dzīves laikā uzkrāto zināšanu, informācijas, pieredzes atspoguļojums, kas novērtējams ar verbāla satura testiem un ir lielā mērā kultūras noteikts (Cattell, 1963, kā minēts Davidson & Downing, 2000, kā minēts Hačatrjana, 2017, 25). Trešā svarīgākā intelektuālā spēja ir darba atmiņa (Carroll, 1993).

Jaunākie pētījumi parāda, ka darba atmiņai ir līdzvērtīga loma kā flūīdam intelektam, kas nodrošina adaptāciju jaunām vēl nepiedzīvotām situācijām un iesaistās jaunu problēmu risināšanā.

### **K-H-K intelektā modelis**

Mūsdienu psiholoģijā par vienu no galvenajiem intelektā struktūras modeļiem uzskata Ketela-Horni-Kerola (K-H-K) intelektā vai kognitīvo spēju modeli. „Džons Kerols, apvienojot Ketela-Horna modeli ar savu apjomīgo analīzi, sākotnēji piedāvāja kognitīvo spēju modeli ar trim līmeņiem, no kurām augstākajā līmenī atrodas vispārīgais intelektā jeb „g” faktors (Carroll, 1993). Otro līmeni modeli veido astoņas plašākas kognitīvās spējas: *flūīdais intelektā*, *kristalizētais intelektā*, *vispārējā atmiņa* un *mācāmība*, *plašā vizuālā uztvere*, *plašā audiālā uztvere*, *plašā reproducēšanas (izgūšanas no atmiņas) spēja*, *plašā kognitīvo procesu ātruma un lēmumu pieņemšanas ātruma spēja*”. (Hačatrjana, 2017, 26)

Pastāv arī citas teorijas, kas piedāvā atšķirīgu skatījumu uz intelektā struktūru.

K-H-K modeli darba atmiņa ir iekļauta kā viena no kognitīvajām spējām. Salīdzinājumā ar īslaicīgo atmiņu darba atmiņa ir sarežģītāka, jo ietver gan īslaicīgo atmiņu, gan veido aktīvu kontaktu ar ilglaicīgo atmiņu, un, risinot kādu uzdevumu, uztver un saprot to, veido nepieciešamās

asociācijas, kombinē informāciju un saglabā domāšanas starpproduktus, lai nonāktu pie vēlamā mērķa (Baddeley & Logie, 1999, kā minēts Hačatrdjana, 2017).

### Darba atmiņas saistība ar vadības funkcijām

Pēc dažādu kognitīvo spēju pētnieku atzinuma darba atmiņa ir saistīta ar apzināti vadītu kontroli pār informācijas apstrādi (Schneider, & McGrew, 2012, kā minēts Hačatrdjana, 2017). Intelekti kopumā un darba atmiņa iesaistās problēmu risināšanā, uztverot uzdevumu, izstrādājot tā risināšanas stratēģiju un risinot to, kamēr sasniegts mērķis. Darba atmiņas vadības komponenti iesaistās kognitīvo procesu kontrolē un vadīšanā (Hačatrdjana, 2017). „Vadības funkcijas ir procesi, kas kontrolē domāšanu un darbības” (Friedman, Miyake, Corley, Young, DeFries & Hewitt, 2006, 172). Vadības funkcijas ir saistītas ar intelektu.

Problēmu orientētā mācīšanās iesaista darba atmiņu, intelektu un vadības funkcijas. Veiksmīga šo procesu koordinācija nobriest līdz 10–12 gadu vecumam.

### 3.4. Mācīšanās stili un personība

Veicot pētījumus par to, kā skolēns uztver un kā mijiedarbojas ar mācību vidi, psiholoģijas pētnieki izskaidrojuši mācīšanās stilu kā ilgstošās kognitīvās, emocionālās un fizioloģiskās iezīmes, to ietekmē arī ģenētiskais kods, personas attīstība un pielāgošanās videi (Keefe, 1987). Līdz ar to var secināt, ka mācīšanās stilu ietekmē kognitīvie, emocionālie un vides aspekti.

Citi autori mācīšanās stilu raksturo kā veidu, kādā skolēns sāk pievērsties procesam, iesaistās tajā, kā uzņem un saglabā jaunu un sarežģītu informāciju. Mācīšanās stili ir daudzu bioloģisko un empīrisko īpašību kombinācijas, kas veicina koncentrēšanos, katrs savā veidā un visi kopā kā viens veselums. Uztveres spējas ir tikai viena daļa no mācīšanās stila (Dunn & Dunn, 1987).

Viens no visplašāk pazīstamajiem ir amerikāņu zinātnieka Deivida Alena Kolba (*Kolb*) mācīšanās stilu modelis, kurš attēlo uz pieredzi balstītas mācīšanās (*experiential learning*) teoriju. Uz pieredzi balstītās mācīšanās modeli tiek apgalvots, ka dažādiem cilvēkiem var būt dažādi mācīšanās stili un dzīves uzskati, jo vieni mācās, uztverot caur sajūtām, citi vairāk analizējot, sintezējot, tātad izmanto vairāk abstrakciju, citi mācoties vairāk novēro, citi – labprātāk mācās, praktiski darbojoties (Kazu, 2009).

Savukārt mācīšanās stils ir saistīts ar skolēna personības īpašībām, kuras skolotājam būtu jāzina, lai veicinātu skolēnu akadēmisko izaugsmi (Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009). Personības iezīmes (*traits*) veicina mācīšanās uzvedību (Caligiuri, 2000), jo atrodas pastāvīgā mijiedarbībā – indivīda uzvedības paraugi, temperaments un veids, kādā tiek pārstrādāta informācija, ietekmē akadēmiskajā vidē valdošās gaidas un ekspektācijas. Lai gan nav nepārprotamu pierādījumu hipotēzei, ka personība ietekmē domāšanas stilu, šie abi lielumi tomēr ir savstarpēji saistīti, apskatot Lielā piecnieka (*Big Five*) modeli (McCrae, John, 1992).

Citi autori izvirzījuši citādu mācīšanās stilu klasifikāciju: aktīvais, reflektētājs, teorētiskis un pragmatiskis. Pētījumā tika atklāts, ka aktīvā mācīšanās tipa indivīdiem dominē ekstraversijas

iezīmes, reflektētāja un teorētika jeb abstrahizētāja mācīšanās stilam raksturīgs zems neirotizisms, bet pragmatiskajam mācīšanās stilam raksturīga zema ekstraversija (Furnham et al., 1999).

Strādājot ar dažādiem indivīdiem dažādos vecumos, ar dažādām individualitātēm dažādās to izpausmēs, skolotājam ir svarīgi iepazīt skolēnus, veidot stabilas attiecības, elastīgi mainīt un pielāgot savu pasniegšanas stilu, svarīgi ir arī izprast dominējošo mācīšanās stilu, kas savukārt ļautu skolotājam izmantot konkrētajā mācīšanās stilā ieteiktās mācīšanas metodikas, tā uzlabojot katra skolēna vispārējās prasmes un zināšanas.

Skolotāja viens no uzdevumiem ir apzināties, ka mācību procesu var virzīt uz skolēnu vajadzību pielāgošanu mācīšanās mērķiem. Piemēram, ir iespējams dalīt skolēnus grupās projektam, balstoties uz mācīšanās stiliem, iespējams vienlaikus nodrošināt gan vizuālu informāciju, gan taktilu, gan citu papildinformāciju – lai katrs skolēns pilnveido savas prasmes sev raksturīgajā veidā. No metožu izmantošanas nereti ir atkarīgi mācību sasniegumi, un ir izpētīts, ka pastāv sakarība, piemēram, starp personības iezīmēm un mācīšanās stilu, un šai sakarībai ir noturīgāks iedarbības efekts nekā dzimumu atšķirībām (Hakimi, Hejazi, Lavasani, 2011).

Psihologijā vairāki pētījumi apkopo dažādu autoru mācīšanās modeļus, kas apraksta mācīšanās procesu no dažādām pusēm. Izrādās, ka katrs cilvēks uztver un pārstrādā informāciju savā unikālā veidā (tā saucamais kognitīvais stils – percepcijas, domāšanas, atcerēšanās, problēmu risināšanās īpatnības) un arī savā unikālā veidā mācās (tā saucamais mācīšanās stils – veids, kādā cilvēki tiek galā ar mācīšanās uzdevumiem). Daži pētnieki (Riding & Cheema, 1991, kā minēts Cassidy, 2004) atzīmē informācijas uztveres fundamentālas dimensijas:

- 1) holistiski-analītiskā dimensija (vai cilvēkam ir tendence uztvert informāciju kopumā, pa daļām vai sadalīt pa mazākām daļiņām, pēc tam tās liekot kopā);
- 2) verbalizēšanas-vizualizēšanas dimensija (vai cilvēks labāk uztver un apstrādā verbālo vai vizuālo informāciju);
- 3) skatās arī personības īpatnības, veidojot dažādas uztveres un mācīšanās stila dimensijas: impulsivitātes-refleksijas kognitīvais stils, asimilācijas-izpētes kognitīvais stils, adaptācijas-inovācijas kognitīvais stils, intuīcijas-analīzes stils un vairāki citi modeļi.

Grāmatas autore vairāk iedziļinājusies D. A. Kolba mācīšanās stila teorijā.

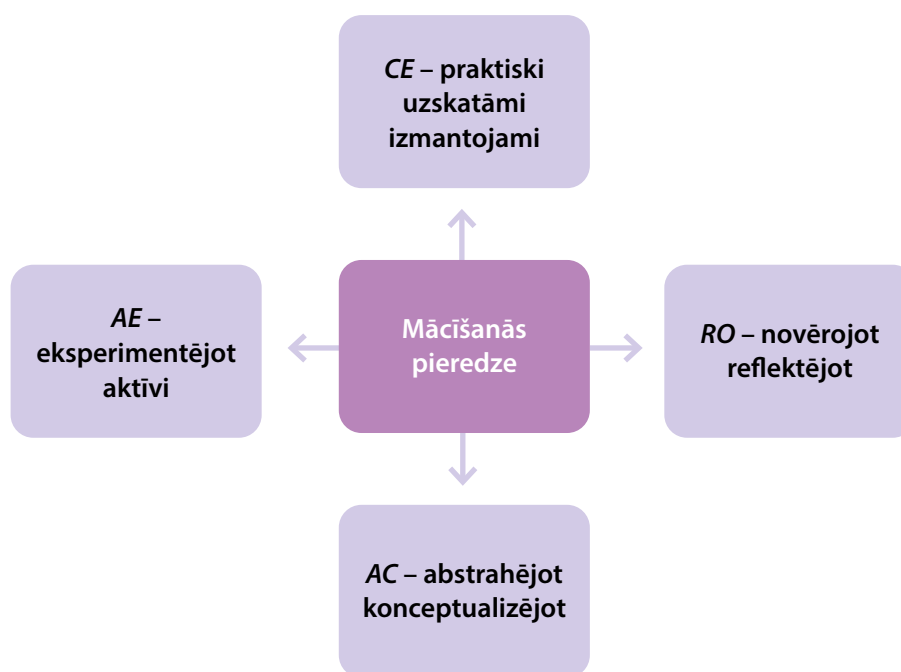
D. A. Kolba (Kolb, 2000) izveidotā mācīšanās stila modeļa galvenie pamatprincipi ir:

- 1) Mācīšanās ir nepārtraukts process; tā nav tikai galarezultāts.
- 2) Mācīšanās pamatā ir personīgā pieredze.
- 3) Mācīšanās ietver indivīda un vides mijiedarbības raksturojumu, ar kā palīdzību pieredze tiek transformēta darbībā un zināšanās.

D. A. Kolba (Kolb, 2013) pieredzē balstītā mācīšanās teorija pamatota ar ideju, ka mācīšanās ir dinamisks, mainīgs process, kura pamatā ir pārmaiņu jeb attīstības cikls, ko var attēlot kā plašas amplitūdas sistēmu, ko satur iespējamie pretstati. Tāpat tiek uzsvērtā ideja, ka mācīties var dažādi, piemēram, mācīties var darbojoties, eksperimentējot, mācīties var ātri, ekstraverti, orientējoties uz ātru rezultātu, vai iespējamais pretējais stils mācoties – novērojot, analizējot, lēmām apsverot, pakāpeniski virzoties, iekšēji vērsti reflektējot. Otra iespējamā attīstības pretstatu ass – var mācīties tikai no pieredzes vai abstrakti, sākot no izpratnes par apgūstamo vielu pēc

kļūdu un mēģinājumu metodes, konkrēti un uzskatāmi, tad virzoties uz abstrakciju, kas nozīmē mācīšanos no idejām un to hipotētiskas salīdzināšanas, meklējot konceptuālus pamatus apgūstamai vielai.

D. A. Kolbs uzsver mācīšanos kā pieredzi, tieši pieredzes gūšana mācoties vēlāk rada spēju interpretēt informāciju un atbilstoši darboties. D. A. Kolba teoriju sauc par *ELT* (*Experimental Learning Theory*), un tajā pamatā ir četri mācīšanās attīstības stili: *CE* (konkrētā pieredze), *AC* (abstraktā konceptualizācija), *AE* (aktīvā eksperimentēšana) un *RO* (refleksīvā novērošana).



6. attēls. *ELT* teorētiskais modelis par mācīšanās četriem stiliem pēc D. A. Kolba (Kolb, 2013)

*ELT* modelis attēlo mācīšanos kā dialektiskus (uz pretstatiem) balstītus pieredzes uztveršanas veidus – vai nu kā konkrētās pieredzes mācīšanos (*Concrete Experience*), vai mācīšanos ar abstraktu konceptualizāciju (*Abstract Conceptualisation*) – un divus citus arī dialektiski saistītus pieredzes apgūšanas veidus – reflektējošo novērošanu (*Reflexive Observation*) un aktīvo eksperimentēšanu (*Active Experimentalisation*).

D. A. Kolbs ir izmantojis konstruktīvu „mācīšanās stils”, un tas nav fiksēts, bet ir mainīgs.

„[...] mācīšanās stils nav fiksēta psiholoģiska iezīme, bet gan dinamisks stāvoklis, kas rodas no sinerģiskas apmaiņas starp cilvēku un vidi. Šis dinamiskais stāvoklis rodas, individam dodot priekšroku vienam no vismaz diviem variantiem, kā mācīties. To ietekmē gan personība, gan vecumposms – indivīds izvēlas vai nu eksperimentēt un konceptualizēt, vai praktizēt un reflektēt” (Kolb, 2013, 13).

Minētie četri mācīšanās stili tiek sagrupēti pēc to līdzības ar aktivitātēm, ko visbiežāk skolēnam patīk darīt mācoties, un atbilstoši stilam skolēns darbojas, vai nu izvēloties: 1) dažādību pieredzē (*Diverging*), kad patīk mainība, izaicinājumi, kustība, nesaprotamais; 2) pielāgojot

(*Assimilating*) jauno informāciju zināmajam, kad vielu, ko apgūst, saprot, balstoties uz jau zināmo, saprotamo, līdzīgo; 3) konverģences pieeja – iedziļināšanās izpētē (*Converging*), kad patīk izpētīt lietas būtību, modelēt, simulējot jauno konceptu laboratorijā vai teorijā; 4) praktiski – patīk mācīties, iedziļinoties praktizējot, eksperimentējot dabā, tas ir, realitātē, izmēģinot visu, kas ir jauns, praktiski; tātad šajā pieejā skolēnam patīk izaicinājumi (*Accommodating*).

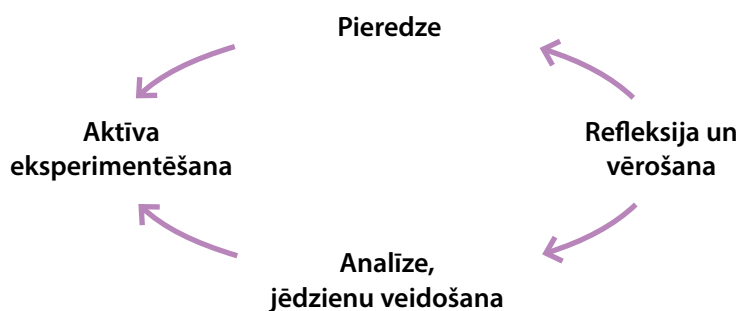
Līdz ar šo klasifikāciju D. A. Kolbs ir izveidojis aptauju, kura nosaka, kāda mācīšanās stratēģija visbiežāk varētu izpausties respondentam konkrētajā mācīšanās periodā. Jāņem vērā arī vispārzināms psihologu pētījumos balstīts ierobežojums šiem stiliem – mācīšanās stili un stratēģijas mainās līdz ar vecumposmu, līdz ar pieredzi, ieradumiem, personības iezīmēm. Var būt izglītojamie, kuriem ir raksturīgi vairāki no D. A. Kolba nosauktajiem mācīšanās stiliem.

Apkopojot idejas no materiāla, varam izdalīt šādas izteiktas vai mazāk izteiktas mācīšanās stratēģijas jeb stilus pēc D. A. Kolba:

- 1) Konkrētās pieredzes mācīšanās stila gadījumā (*Concrete Experience, CE*): indivīds mācās, balstoties uz konkrētiem piemēriem no realitātes, tas ir, skolēns saprot labāk jauno vielu, ja skolotājs dod situācijas no pieredzes, un, ja skolēns praktiski dodas jaunā pieredzē, darbojas, tas darbojas kā stimulē, lai mācītos.
- 2) Reflektīvā novērojuma mācīšanās stila dominantes gadījumā (*Reflective Observation, RO*): skolēns vairāk gribēs būt relatīvi pasīvs, viņš vairāk novēros, nekā būs aktīvs darbībā, viņam patīk klausīties stāstus, bet nepatīk iesaistīties lomu spēlēs, runāt klases priekšā, viņš būs jūtīgs pret vērtējumu, mācīsies pēc garastāvokļa, vairāk gribēs vienatnē vai drošā pārī sarunāties pārdomāt, viņam vajadzēs ilgāku laiku, lai apgūtu jauno vielu, jo viņš salīdzinās, izvērtēs, analizēs. Nozīme ir emocijām, emocionālajam fonam klasē, skolotāja attieksmei.
- 3) Abstraktās konceptualizācijas mācīšanās stila dominantes gadījumā (*Abstract Conceptualization, AC*) skolēns vairāk gribēs iedziļināties lietu / temata būtībā, viņam patīk meklēt atbildes pašam, patīk analītiski salīdzinoši pārspriedumi, shēmas, grafiki, patīk apkopot informāciju sistēmās, viņš jautās, kas no kā ir radies, kāds visam ir pamats. Patīk pašam radīt jaunas idejas, būt radošam un uzstāties ar individuālo darbu klases priekšā. Patīk visu abstrahēt, pārdomāt un no šīm pārdomām radīt jaunas idejas vai modificēt esošās citās abstraktās konstrukcijās.
- 4) Aktīvās eksperimentēšanas mācīšanās stila dominantes gadījumā (*Active Experimentation, AE*) indivīda motivācijas pamatā būs vajadzība būt aktīvam darbībā, mācīties eksperimentējot, kustoties, mainoties vietām klasē kustību spēļu laikā, patīk izaicinoši, jauni mācību materiāli, patīk lomu spēles, izaicinājumu uzdevumi grupā, patīk vispār mobili, interaktīvi grupu darbi, piemēram, karuselis, patīk uzdevumi ar meklēšanu un atrašanu, viņi būs vairāk spontāni un kustīgi. Viņus garlaikos lekcijas, garas sarunas, kur nedod vārdu izteikties.

Šos četrus stilus skolēns apgūst pamazām, un tos var attiecināt arī uz mācīšanās procesu kā tādu, jo mācīšanās ir process, kurā norit vairāki posmi jeb fāzes: 1) indivīds iegūst pieredzi, tad konkrētajai pieredzei seko pārdomas (refleksīvā apcere) par šo pieredzi, tad 2) seko jauno

zināšanu pielāgošana jeb asimilācija jau zināmajai pieredzei uz izpratnes, loģikas, domāšanas operāciju pamata (abstraktā izpratne), kas noved pie centieniem rast veidu, kā zināšanas izmantot jaunā situācijā, tad seko 3) pielāgošana jaunai situācijai. Šis process var tikt izteikts vai raksturots arī kā uztvere, refleksija, vispārināšana analīze/sintēze un izmantojums, un tas kā process palīdz izvērtēt un analizēt iemācīto, lai izprastu jauno un turpmāk rastu tam praktisku izmantojumu situācijā, kad nāks jaunas zināšanas.



7. attēls. D. A. Kolba mācīšanās cikls

Indivīds parasti dod priekšroku noteiktam mācīšanās stilam, pamatojoties uz iekšējo kognitīvo struktūru, sociālo ietekmi un savu izglītības līmeni. Dažādi mainīgie ietekmē indivīda izaugsmes fāzes un ierosina, ka mūsu mācīšanās, lai pielāgotos, pamazām izmainās psihiskās attīstības periodos, pat visas dzīves laikā. Vispirms bērns vairāk atdarina, bet vēlāk ap pusaudžu vecuma posmu, kad attīstījusies jau ir abstraktā domāšana, veidojas sarežģītas kognitīvās shēmas, kad iegūtās zināšanas strukturējas, specializējas. Kad līdz pieaugušo vecumposmam (ap 25 gadiem) tās jau pietiekami kristalizējušās, veidojot pamatu erudīcijai, un tad no jauna uztvertās informācijas kognitīvā pārstrāde iekļaujas jau vairāk stabilā zināšanu tīklā – kopējā zināšanu sistēmā. Protams, zināšanu sistēmu ietekmē tādi faktori, kā mācību biežums un ilgums, kognitīvās spējas, mijiedarbība starp iedzimto kognitīvo spēju attīstības potenciālu un spēju to ietekmēt ārējās vides iespaidā, to skaitā kopējo bioloģisko veselību, ko nodrošina ēdiens, ūdens un citas organismam nepieciešamas vielas, apgūtās profesijas specifika, darba rutīna vai, otrādi, tās mainīgums.

Skolotājam, kurš strādā klasē, zinot skolēnu mācīšanās stilu, vieglāk izvēlēties pareizo metodi, ja ir zināms, kāds ir dominējošais mācīšanās stils un personības tips klasē, tāpat jāzina arī mācāmo individuālās īpatnības, arī mācīšanās traucējumi, grūtības, uzvedības ieradumi un arī grūtības vai traucējumi, kas var pilnībā nomainīt tematu un pasniegšanas jeb mācīšanas pieeju. Tā kā mācīšanās stiliem ir kognitīvais, emocionālais, psiholoģiskais, sociālais un vides aspekts, kognitīvie komponenti ietver iekšējo kontroli, kas nodrošina zināšanu uzņemšanu, tie spēj mainīties mācību procesa laikā (Kazu, 2009).



### 3.5. Bērncentrētās un uz kompetenču attīstību orientētās mācīšanās saistība ar pašvadīto mācīšanos

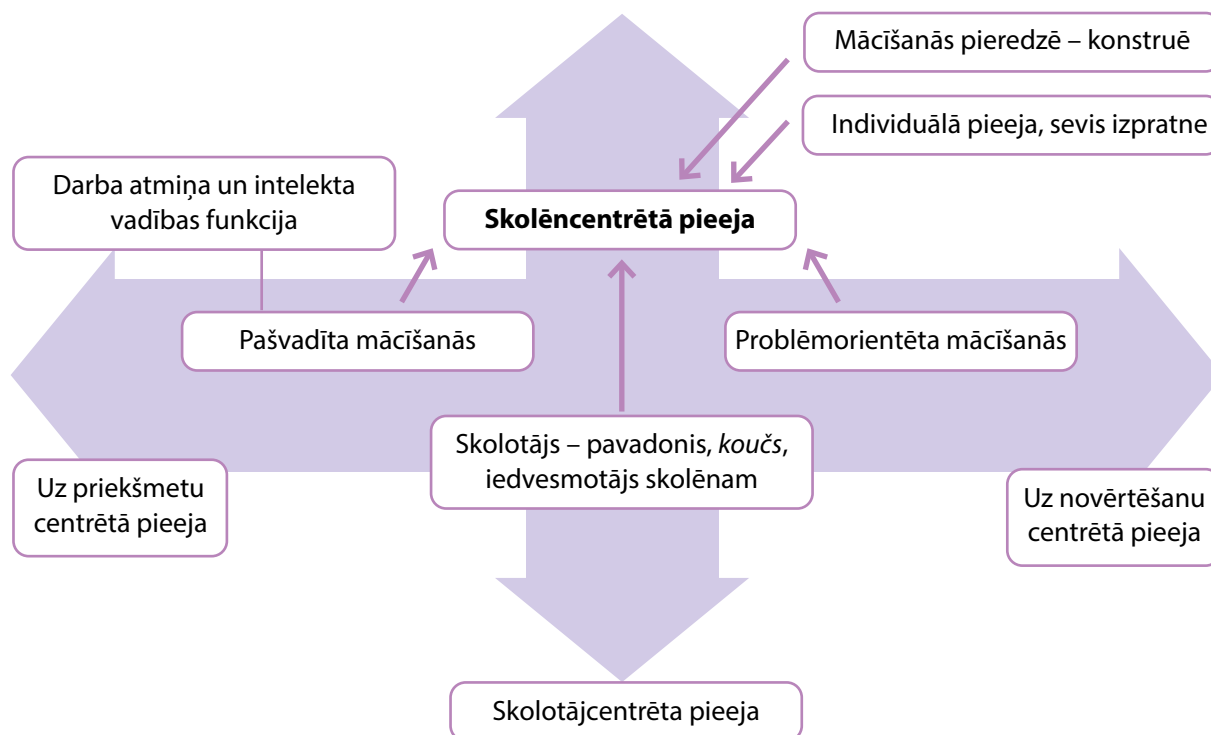
Lai pārbaudītu izglītības izaicinājumus, ar kuriem mūsdienās saskaras liela daļa pasaules iedzīvotāju, ir svarīgi mēģināt izprast mācību būtību dažādās tās izpausmēs un veidos, kā izglītība izmanto (un pilnveidos) dažādus intelektuālos resursus, indivīdu potenciālu (Gardner, 2006). Hovards Gārdners, apkopojot dažādu kultūru ieradumus mācību sistēmās, uzsver, ka katrā kultūrā pastāv atšķirīgi mērķi – vai nu orientēties uz konkrētu amatniecības prasmju apguvi, vai reliģisku ideju izpratni noteiktas reliģiskās kultūras kontekstā, vai masu produkcijas ražošanu fabrikās (Gardner, 1983). Nereti noteiktās kultūrās izglītošana ir orientēta uz šauru mērķi, neizmantojot visas intelekta attīstības iespējas, tāpēc, ja izglītība ir orientēta uz visu intelekta spēju attīstību, tā paplašina bērna attīstības potenciāla izpausmes. Dažādu prasmju apgūšana – piemēram, partitūru, matemātisko pierādījumu vai sarežģītu diagrammu lasīšana – pakļauj skolēnu uzreiz sākotnēji nepieejamām zināšanu kopām, taču dod iespēju tradicionālās izglītības kultūras ieradumu kontekstā apgūt jaunas zināšanas.

Šis H. Gārdnera domas varētu attiecināt uz ierasto izglītības modeli skolās, kur bērni skolā cenšas apgūt zināšanas, ko skolotāja iemāca, savukārt skolotājs ir pastāvošās izglītības politikas, izglītības sistēmas pārstāvis, tāpēc arī noteiktas kultūras un vērtību sistēmas pārstāvis. Bērnam kaut ko pauž, māca arī vecāki, kuri arī nāk no noteiktas izglītības vides, līdz ar to pauž noteiktu pārlicību, tradīciju un vērtību sistēmas.

H. Gārdners, apcerot tradicionālās izglītības modeļus, runā par to, ka visbiežāk konkrētā izglītības kultūrā bērna mācīšanās balstās uz noteiktu mērķi, ko realizē skolotājs. Visbiežāk tradicionālā izglītība ir balstīta uz skolotāja – skolēnu frontālās komunikācijas modeli – zināšanu nodošanu, zināšanu pārbaudi ar dažādu formālo pārbaudījumu palīdzību, tāpēc nereti, īpaši pēc sākumskolas perioda, ir ticis novērots, ka samazinās motivācija. H. Gārdners uzskata, ka motivācijas samazināšanos ietekmē izglītības sistēmas nesaskaņošanās ar skolēnu intelektuālo spēju daudzveidību, dažādiem intelekta veidiem, kas vienā klasē dažādiem skolēniem var būt atšķirīgi.

Tāpēc, orientējoties uz skolēnu kā individualitāti, ņemot vērā skolēncentrēto pieeju, viens no svarīgākajiem mērķiem „Skola 2030” pieejā ir iemācīt skolēnus domāt, tāpēc liela nozīme tiek piešķirta pašvadītai mācīšanās prasmei.





8. attēls. Dažādu pieeju mācību procesā attēlojums ar izvērstu skolēncentrētās pieejas attēlojumu (izveidojusi Svence, 2020)

### Kas ir skolēncentrētā pieeja?

Apkopojot iepriekšējās nodaļās attēlotās idejas, kā arī pievienojot *OECD* dokumentos un „Skola 2030” pieejas idejas, grāmatas autore definē, kas ir *skolēncentrētā pieeja*.

*Skolēncentrētā pieeja* izglītības procesā nozīmē orientēties uz skolēna individualitāti, vajadzībām, vecumposma un personības īpatnībām, lai organizētu tādu mācīšanās procesu, kas paredz problēmorientētu apmācības sistēmu, kurā izglītojamais patstāvīgi vai grupā meklē, konstruē uzdevuma dažādus risinājumus, izmantojot savas un grupas intelektuālās iespējas, darba atmiņas procesus un savu pieredzi. *Skolēncentrētā pieejā* skolotāja loma ir būt atbalsta personai, iedvesmotājam (*Facilitator*), izaicinājumu sagatavotājam, skolēna personisko resursu attīstības iedvesmotājam (*Couch*).

Lai skolēncentrētā pieeja mācību procesā realizētos sekmīgi, skolotājam nav jāstrādā tikai ar priekšmeta standartu apguvi, kas paredz iemācīties definīcijas un reproducēt noteiktu zināšanu apjomu, ko paredz programmas standarts. Skolēncentrētā pieeja paredz arī iemācīties izprast savu mācīšanās stratēģiju, iepazīt savu raksturu, emocijas, uzvedības un sadarbības ar citiem paņēmienus, ko mūsdienu skola saista ar sociāli emocionālo kompetenci. Par to sīkāk stāstīts nākamajā grāmatas nodaļā.

Izglītojamajiem ir jāattīsta sevis izjūta pasaulē, lai pielāgotos sarežģītībai un nenoteiktībai, kā arī spētu palīdzēt sev veidot labāku nākotni. Tāpēc katram skolēnam jāapgūst noteiktas pārveidojošas kompetences (*transforming competences*). Šīs īpašās kompetences ir pārveidojošas

gan tāpēc, ka tās ļauj skolēniem attīstīties un pārdomāt savu skatījumu uz lietām, gan tāpēc, ka pārveidojošās kompetences ir nepieciešamas, lai iemācītos pielāgoties mainīgajai pasaulei, radīt jaunas vērtības, uzņemties atbildību un risināt konfliktus, saspilējumus un dilemmas, jo pašvadītai piemērošanās spējai jeb kompetencei ir būtiska nozīme sevis un sabiedrības uzplaukumam nākotnē (OECD 2030).

OECD 2030 dokumentā par nākotnes izglītības stratēģiju tiek uzsvērti skolēnu un studentu individualitāte, atšķirīgums, jo katram ir atšķirīgas iepriekšējās zināšanas un prasmes, kā arī atšķirīgas attieksmes un vērtības, tāpēc izglītojamie var mācīties atšķirīgi.

Mācību programmām būs jābūt fleksiblām jeb dinamiskām, nevis statiskām. Iesaka nevērtēt un nemācīt pēc lineārās progresijas sistēmas – pa vienu, standartizētu ceļu. Lai veidotos elastīgi domājošs skolēns un tālāk – nestandarta risinājumiem gatavs pieaudzis darbinieks, arī izglītības sistēmai jāorientējas uz mācību procesa personalizēšanu, lai nodrošinātu katra unikālos talantus, lai visi skolēni un studenti varētu pilnībā izmantot savu potenciālu. Lai to panāktu, izglītībai jābūt organizētai tā, ka katrs indivīds, kurš mācās, prot sevi vadīt patstāvīgi, uzņemties atbildību par mācīšanos pašam (OECD, 11). OECD materiālā par izglītības nākotni 2030 ir minēts jēdziens *student agency*, ko latviski tulko „pašvadītā mācīšanās” (Skola 2030, kā minēts Pravorne, Rulle, 2020).

Projekta „Skola 2030” tīmekļvietnē ir norāde, ka izglītības zinātņu pētnieks un izglītības psihologs Berijs Cimermans pētījis pašvadītu mācīšanos un izstrādājis pašvadītas mācīšanās vadlīnijas, tāpēc grāmatas autore izmantojusi ieskatu B. Cimermana teorijā.

B. Cimermans (*Barry Zimmerman*) definēja pašvadītu mācīšanos bērnu mācīšanās kontekstā 1989. gadā: „Pašvadīta mācīšanās ļauj skolēniem kļūt par savas mācīšanās noteicējiem” (kā minēts Pravorne, Rulle, 2020), tomēr pats termins „pašvadīta mācīšanās” ir vecāks par B. Cimermana definīciju. Iespējams, pirmais, kurš iepazīstināja ar ideju par pašvadītu mācīšanos izglītībā, bija attīstības psihologs Hovards Gārdners 1963. gadā – viņš atzina, ka ir ļoti svarīgi paša iniciatīva mācībās. H. Gārdners uzskatīja, ka izglītības galvenais mērķis ir katra paša individuālā attīstība (kā minēts Pravorne & Rulle, 2020, 28).

Pašvadīta mācīšanās iekļauj vairākus procesus. Tai var pretnostatīt mācīšanos, kas ir ārēji regulēta; pašvadīta mācīšanās vienmēr ietver iekšēju regulāciju (Boekaerts et al., 2006, kā minēts Pravorne & Rulle, 2020, 29). Tas nozīmē, ka tā ietver kontroli pār paša mācīšanos, savas kognīcijas un motivācijas vadīšanu, lai sasniegtu konkrētu mācīšanās mērķi.

Salīdzinājumā ar pašmērķīgu mācīšanos pašvadīta mācīšanās ietver četrus pamatpieņēmumus: 1) aktīva iesaistīšanās mācīšanās procesā, kurā tiek izvirzīti paša mērķi, piefiksētas savas domas, emocijas un darbības un pielāgotas vajadzībām; 2) pašvadītas mācīšanās modelis radies no idejas, ka cilvēks, kurš mācās, ir spējīgs vadīt savu mācīšanos un noteikt savus mērķus. Pašvadīta mācīšanās notiek individuālās robežās, bet cilvēks var tikt uztrenēts izmantot meta-kognitīvās prasmes un tādējādi kļūt efektīvs, mācoties pašvadīti; 3) mācīšanās ir mērķtiecīga; 4) pašvadīta mācīšanās tiek uztverta kā mainīgs lielums starp personīgo situāciju un vides apstākļiem (Loyens et al., 2008).

Pašvadīta mācīšanās iekļauj gan kritiskās domāšanas prasmes, gan metakognitīvās prasmes, gan problēmu risināšanas prasmes. Tā kā pašvadīta mācīšanās ir saistīta cieši ar metakognīcijas prasmēm, pašvadītas mācīšanās prasmes attīsta cilvēka spēju domāt par domāšanu un spēju *mācīties mācīties*, kā arī attīsta prasmi reflektēt (Hirsch, 1996).

„Pašvadīta mācīšanās ir process, kurā skolēns apzināti darbina un lieto domāšanas, emocionālo procesu un uzvedības regulēšanas rīkus, lai sistemātiski apgūtu jaunas zināšanas un prasmes. Pašvadīta mācīšanās ir viena no sešām caurviju prasmju grupām, kas iekļautas pilnveidotajā mācību saturā kā nozīmīgs izglītības mērķis,” atzīst LU pētnieks un „Skola 2030” eksperts Edmunds Vanags (Vanags, 2019, kā minēts Pravorne & Rulle, 2020, 28).

### 3.6. Metakognīcijas attīstība un mācīšanās motivācija

Iepazīstoties ar *OECD* dokumentu par „Izglītības kompasu 2030”, kļūst skaidra Latvijas izglītības nākotnes saistība ar pasaules valstu izglītības projektu, un to integrējusi arī mūsu valsts izglītības reforma „Skola 2030”. *OECD* dokumentā (*OECD*, 2018) tiek nosauktas prasmes 2030. gadam.

Prasmes ir spēja un kompetence mācīties tā, lai izmantotu zināšanas atbildīgā veidā. *OECD* „Izglītības kompass” izšķir trīs dažādus prasmju veidus: kognitīvās un metakognitīvās, sociālās un emocionālās, praktiskās jeb izmantojamās un fiziskās.

Jauns jēdziens „Skola 2030” kontekstā, ar ko ir un būs jāsaskaras visiem skolotājiem, ir *metakognīcija*. Grāmatas autore izvēlējās vairāk pievērsties šim konstruktam, jo tas ir minēts kā viens no pamata atslēgvārdiem „Skola 2030”, runājot par kompetencēm jeb pratību. Tas arī saistās ar pašvadīto mācīšanos un izskaidro vienu no mācīšanās jēgām – iemācīties pašam domāt kritiski, reflektēt, izprast savu domāšanu, veidot augstākas pakāpes slēdzienus par apgūto plašākā kontekstā.

Metakognitīvās prasmes ir ļoti svarīgas izglītībai, jo tās ietekmē mācību procesu (Veenmans, Koks un Blūte, 2005, kā minēts *OECD*, 2018). Piemēram, metakognīcija ievērojami paredz kritiskās domāšanas attīstību, kas ir galvenā mācīšanās sastāvdaļa (Magno, 2010, kā minēts *OECD*, 2018). Metakognīcija kļūst arvien nozīmīgāka, kad skolēni sāk mācīties vidusskolā, kur spriešana, regulēšana un refleksija kļūst arvien integrētāka mācību programmā. Viena no metakognīcijas intervencēm ir apzinātības prakses, kas kopumā attīsta metakognīcijas prasmes. Sākotnējie atklājumi liecina, ka šajā kontekstā metakognīcijas prasmes var mazināt stresu un nemieru, palielināt optimismu, palīdzēt uzlabot sociālās un izzīņas prasmes un paaugstināt akadēmisko izglītību sasniegumus (Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl and Lawor, 2010, Beaučemin, Hutčīn & Patterson, 2008, kā minēts *OECD*, 2018).

Metakognitīvā mācīšanās lielākajā daļā pētījumu iekļauj: sevis novērošanu, adaptāciju un pašregulēšanu. Pētījumi liecina, ka metakognitīvās mācīšanās prasmes apvieno kognitīvās un metakognitīvās prasmes vienotā veselumā. Pētnieki secina, ka pašregulācijas prasmes un metakognitīvās prasmes ir saistītas. Notiekot plānošanai un savas darbības un rezultātu uzraudzīšanai

un novērtēšanai, sadarbojoties ar citiem, iesaistoties un kritiski analizējot procesus, bērnam tiek attīstītas pašvadības prasmes mācoties.

Tālāk grāmatas autore pievērsīsies motivācijas tematam, jo, lai bērns būtu pašvadīts mācībām, viņam tas ir jāgrib, viņam jābūt ieinteresētam. Skolotājus vienmēr ir interesējis jautājums, kāpēc bērni, skolēni un studenti ir vai nav motivēti, kas būtu jādara, lai būtu motivācija. Viens no tematiem, kas to varētu izskaidrot, ir plūsmas stāvoklis jeb *flow*, kas tiek tulkots arī kā *optimālās pieredzes stāvoklis*.

### Mācīšanās motivācija un plūsmas stāvoklis (*flow*)

Saistot pašvadītu mācīšanos ar motivāciju, grāmatas autore uzskatīja par svarīgu pieminēt arī pētījumus par *flow* jeb optimālo pieredzi, kas pētījumos tiek saistīts arī ar aizrautību mācībās, līdz ar to skata arī motivāciju mācīties.

2009. gada rakstā Deivids Dž. Šernofs un Mihājs Čiksentmihaji norāda, ka bērniem līdz skolas vecumam raksturīga bezlimita ziņkāriība un izsalkums pēc zināšanām. Bet pēc mācību uzsākšanas lielākajai daļai dažu gadu laikā šīs iezīmes ir mainījušās par 180 grādiem (Shernoff, & Csikszentmihalyi, 2009). Rodas jautājums, kas tam ir pamatā? Abi minētie pētnieki norāda uz virkni dažādu faktoru, kas ir atkarīgi no mācību vides – vai tā ir interesanta, vai un kā skolēni tiek iesaistīti zināšanu apgūvē, atklāšanā – vai aktīvi vai pasīvi, vai mācīšanās ir vērsta uz sadarbību vai koncentrējas uz katru izglītojamo kā individualitāti, kā patstāvīgu personību, vai mācīšanās process ir kreatīvs u. tml.

Pētot vidusskolas vecuma skolēnus, malaiziešu pētnieces 2010. gada pētījumā secina, ka mācīšanos ietekmē, cik daudz skolēni gūst optimālo pieredzi jeb „plūsmas stāvokli” (*flow*) (Csikszentmihalyi, 1990), un šis stāvoklis cieši korelē ar sešiem motivējošajiem faktoriem: ar nākotnes laika atskaites punktu, ar vajadzību pēc sasniegumiem, ar mācīšanās mērķiem, ar paškontrolētu mērķa sasniegšanas sagaidīšanu, ar pašefektivitāti un pašdetermināciju (Elias et al., 2010).

Ideālajā nozīmē mācoties svarīgi ir sasniegt „plūsmas stāvokli”, kas tiek tulkots arī kā *optimālās pieredzes stāvoklis* (Svence, 2009), jo tajā skolēns / students ir pilnīgi pārņemts ar veicamo darbību, viņam ir vispārējs pacēlums un enerģija, aizmirstas laiks, viņš redz savas darbības rezultātus, kas rada prieku un vēlmi turpināt, viņš ir pilnīgi koncentrējies uz veicamo darbību, līdz ar to mācās pašvadīti, jo ir aizrāvis. Praktiski tas paredz no pedagoga vairākas lietas.

Pirmkārt, izplānot darbību tā, lai skolēns aizrautos ar mazāka (isāka) soļa spēršanu konkrētas tēmas apgūvē, bet ar noteikumu, ka šis uzdevums viņu aizrauj, izaicina, jo M. Čiksentmihaji (Csikszentmihalyi) aprakstītā „plūsmas pieredze” paredz aizrautības gūšanu no darbības mācoties, darbojoties, kas ir iespējams tāpēc, ka prasmes sakrīt ar izaicinājuma spēku, līdz ar to tiek vairota izglītojamā iekšējā motivācija.

Otrkārt, skolēniem, kuriem ir augstāka vajadzība pēc sasniegumiem, nepieciešams dot grūtākus uzdevumus nekā zemāku sasniegumu vajadzības skolēniem / studentiem. Šāda pieeja nozīmē zināt skolēnu individualitāti.

Treškārt, ja mācību mērķi ir saistīti ar skolēna izaugsmes jeb meistarības mērķiem, izglītojamajiem būs biežāka plūsmas stāvokļa pieredze. Tātad pedagogiem būtiski ir censties veicināt katra bērna aizrautību, izaicinājuma piedāvāšanu, jo Čiksentmihaji, aprakstot plūsmas stāvokli, uzsvēris, ka pastāv saistība starp izaicinājuma spēku un spējām / prasmēm – jo augstāks izaicinājums un tam atbilstošas spējas / prasmes konkrētā uzdevuma izpildei, jo lielāka aizrautība.

Ceturtkārt, zema pašefektivitāte, kas saistās ar atbilstošu spēju / prasmju esamību, traucē skolēniem iesaistīties aktivitātēs, jo izaicinājuma neatbilstība spējām / prasmēm liek piedzīvot kļūdas un neizdošanos, kas ar laiku mācoties attur no izaicinājuma uzdevumiem. Ja skolēns savā pieredzē iepriekš būs pieredzējis neveiksmju sēriju, viņam izveidosies ievirze – baidīties pieņemt izaicinājumu, jo tiks sagaidīta neveiksme, un tas nemotivē mēģināt.

Piektkārt, gaidu vērtība nozīmē augstāku vērtējumu tām zināšanām, prasmēm, kurām skolēni saredz nozīmi savā nākotnē. Ja zināšanu nodošana ir pasīva, bez piemēriem, izpratnes veidošanas, kāpēc to vajag zināt, šī gaidu vērtība būs zemāka un attiecīgi mazāk veicinās izaicinājuma pieņemšanu, noteiktu prasmju iemācīšanos, līdz ar to plūsmas stāvokļa pieredzēšanas iespējas mācību procesā.

Sestkārt, pašdeterminācija uzsver iekšējās motivācijas nozīmi, jo, plūsmas stāvoklī mācoties, var pieredzēt, ka skolēns / students motivēti iesaistās darbībā, kura viņu izaicina un liek gribēt turpināt, jo uzdevums atbilst viņa spējām / prasmēm, tāpēc šajā procesā izglītojamais ir pašdeterminēts, motivācija turpināt darbību ir iekšēja, izzūd vajadzība pēc ārējas kontroles, līdz ar to plūsmas stāvoklī cilvēks vada sevi pats un redz savas darbības rezultātu, kas rada prieku turpināt.

### Mācīšanās motivācija un akadēmiskie sasniegumi

Motivāciju parasti definē kā iekšēju stāvokli, kas vada un uztur uzvedību. Tas ietver skolēnu enerģiju un vēlmi mācīties, efektīvi strādāt un sasniegt savu potenciālu skolā, kā arī uzvedību, kas izriet no šīs enerģijas un spēka. Motivācijai ir liela nozīme skolēnu interesē un mācību procesa baudišanā skolā un studijās (Martin, 2003, kā minēts Woolfolk, 2013).

Mācību motivācija ir viena no galvenajām mācību procesa sastāvdaļām, virzītājspēkiem. Tā ir skolēna vēlme apgūt jaunas zināšanas, meklēt, pētīt un iegūt jaunu pieredzi. Motivācija ir pašpildināšanas pamats, tās realizēšana veicina personības attīstību. Motivācija ir motīvu kopums, kas saistīts ar konkrētu darbību un rodas vajadzības, mijiedarbojoties ārējiem un iekšējiem rosinātājiem. Motivācijas jēdziens noder, lai izprastu un izskaidrotu dažus intriģējošus faktus par uzvedību un mācīšanos.

Psihologi, kas pēta motivāciju, ir pievērsušies pieciem pamatjautājumiem:

- 1) Kādas izvēles cilvēki izdara par savu izturēšanos? Kāpēc daži skolēni, piemēram, koncentrējas uz mājasdarbu, bet citi skatās televīziju?
- 2) Cik ilgs laiks nepieciešams, lai sāktu? Kāpēc daži skolēni sāk mājasdarbus uzreiz, bet citi kavējas?
- 3) Kāda ir iesaistīšanās intensitāte vai līmenis izvēlētajā aktivitātē? Tiklīdz grāmata tiek atvērta, vai skolēns ir ieinteresēts un fokusēts?

- 4) Kas liek cilvēkam, kurš mācās, noturēties vai padoties?
- 5) Kāda ir individuālā domāšana un sajūta, iesaistoties aktivitātē? Vai skolēns bauda mācīšanos, jūtas kompetents vai uztraucas par gaidāmo pārbaudījumu? (Graham & Weiner, 1996; Pintrich et al., 1993, kā minēts Woolfolk, 2013)

### Iesaistīšanās uzvedība un motivācija

Iesaistīšanās uzvedība nozīmē iesaistīt sevi un pielikt pūles mācību uzdevumos, kā arī piedalīties ar klasi un skolu saistītās aktivitātēs.

Emocionāla iesaistīšanās ir saistīta ar emocionālu iesaistes komponentu un ietver emocionālu reakciju uz mācību uzdevumiem, klasesbiedriem, skolotājiem un skolu.

Kognitīvā iesaiste ir saistīta ar garīgo piepūli, kas jāizmanto mācību uzdevumos, un tajā ietilpst mācīšanās stili un stratēģijas, pašregulācija un mācīšanās mērķi (Fredricks et al., 2004, kā minēts Woolfolk, 2013).

Visās psiholoģijas teorijās, kas skar personības aktivitāti, tiek atzīts, ka tās pirmavots vienmēr ir vajadzība. Termins „vajadzība” apzīmē divas savstarpēji saistītas parādības: nepieciešamību pēc noteiktiem apstākļiem, kas nodrošina cilvēka kā indivīda un personības dzīvi; noteiktu diskomfortu, nestabilu cilvēka psihes stāvokli dažādos apstākļos. Vajadzībai raksturīgs stāvoklis ir nepieciešamība, un tas ir iekšējs stāvoklis un priekšnoteikums cilvēka aktivitātei vispār. Bieži vien vajadzība izpaužas kā cilvēka pozitīvs vai negatīvs (diskomforts) emocionālais stāvoklis. Tāpēc vajadzība ir it kā personības „iekšējā”, subjektīvā darbošanās puse. Vajadzība ir cieši saistīta ar nepieciešamību, kas rosina darboties un sasniegt mērķi, un šo nepieciešamību bieži ierosina ārēji stimuli, tādējādi cilvēka aktivitāte kļūst mērķtiecīga. Tātad motīvs ir uz priekšmetu virzīta aktivitāte, ko nodrošina iekšējais psihiskais stāvoklis (nepieciešamība), bet motīvs raksturo specifiskas aktivitātes uzsākšanu. Vajadzību raksturo gatavība darboties, bet konkrēta motīva klātbūtne piešķir aktivitātei šaurāku un iedarbīgāku raksturu.

9. attēlā ir raksturoti parasti visbiežāk pieminētie motīvi, kas pamato motivāciju kopumā. Grāmatas autore tos raksturo kontekstā ar skolu un mācīšanos.

Pirmais un otrais motīvs – sociālais un komunikatīvais – saistāms ar skolēnu, īpaši pusaudžu, vajadzību satikties, sevi salīdzināt ar citiem, apliecināt sevi, sadraudzēties, sajūst pieņemšanu grupā. Īpaši pusaudžu grupās skolotājam jāzina, ka nereti skolēni nāk uz skolu, lai apliecinātu sevi, satiktos ar draugiem, kas ir primārais motīvs. Tāpēc ir svarīgi organizēt stundas tā, lai izmantotu iespēju skolēniem komunicēt, sajūst savu piederību klasei, grupai, kas motivē mācīties, rada prieku un atalgo. Tieši klasesbiedri nereti kļūst par nozīmīgākajiem atgriezeniskās saites devējiem un autoritātēm.

Mācoties, protams, ir būtiski izziņas motīvi, tie ietekmē piepūli – vai nu tā ir, vai nav. Prieks mācīties saistās ar interesi, atalgojumu, jēgas izjūtu, jaunas pieredzes un izaicinājumu pārdzīvojumu.

Morāles attīstība, kas veidojas bērnībā, rezultējas ar atbildības apzināšanos, un mācīšanās motivācija var paaugstināties tieši atbildības iespaidā.



1. Plaši sociāli (sabiedriski) motīvi, kas saistīti ar dažādām indivīdu savstarpējām attiecībām
2. Komunikatīvie motīvi (jeb saskarsmes motīvi), kas saistīti ar personības vajadzību pilnveidoties, audzināt sevi, apliecināt sevi kolektīvā
3. Izziņas motīvi, kuru vidū galvenais ir interese par zināšanām un to iegūšanas procesu, vēlēšanās uzzināt pēc iespējas vairāk, paplašināt savu redzesloku
4. Atbildības motīvi ietver atbildības jūtas tuvinieku priekšā, cenšanos darīt tuviniekiem prieku, iemantot viņu atzinību, bažas negūt vecāku atzinību vai saņemt sodu utt.
5. Perspektīvas motīvi ir saistīti ar tālā un tuvā mācību mērķa noteikšanu

9. attēls. **Dažādu motīvu veidi** (Baltušite, 2006, modificējusi Svence, 2020)

### Iekšējā un ārējā motivācija

Būtiskā atšķirība starp diviem motivācijas veidiem ir skolēna motīvs rīkoties – vai darbības cēloņsakarības cēlonis ir iekšējs vai ārējs. Skolēni biežāk ir motivēti darbībās, kuras paši labprāt izvēlas, balstoties uz personīgām interesēm (cēloņsakarību rada iekšējās motivācijas iekšējais lokuss), vai viņi to dara tāpēc, ka viņus ietekmē kāds cits ārpus iekšējā motīva (ārējais lokuss – cēloņu-seku darbību nosaka ārējā motivācija, ārējais lokuss) (Reeve, 2002; Reeve & Jang, 2006, kā minēts Woolfolk, 2013). Viens izskaidrojums tam, vai motīvs ir iekšējs vai ārēji noteikts, ir tāds, ka mūsu darbības norisinās nepārtrauktībā – no pilnīgas pašnoteikšanās (iekšējā motivācija) līdz citu pilnībā noteiktajai (ārējā motivācija). Piemēram, skolēni var brīvi izvēlēties smagi strādāt pie darbībām, kuras viņiem nešķiet īpaši patīkamas, jo viņi zina, ka aktivitātes ir svarīgas, jo tiek vērtētas kāda viņu mērķa sasniegšanai. Indivīds var internalizēt ārējus stimulus, ja mērķis ir personiski svarīgs.

Mācīšana var radīt iekšēju motivāciju, ja tā atbilst skolēnu interesēm un spējām, prasmēm un sekmē kompetences pieaugumu. Bet motivācija kā iekšēja lokusa kontrole nedarbosies visu laiku, ja ir runa par kāda priekšmeta apgūšanu, lai sasniegtu tālāku mērķi. Ja skolotāji domā, ka var paļauties uz saviem centieniem ārēji iedarboties uz skolēnu motivāciju attīstību tikai ar didaktiskām metodēm, visu laiku dodot enerģiju ar ārējiem stimuliem un visiem saviem studentiem vienādi, viņi būs vilušies. Protams, ka pastāv situācijas, kad nepieciešami ārēji stimuli un ārējs atbalsts, bet skolotājiem ir jāveicina un jāaudzina iekšējā motivācija, vienlaikus pārliecinoties, ka arī ārējā motivācija atbalsta mācīšanos (Anderman & Anderman, 2009; Brophy, 2003; Deci et al., 1999, kā minēts Woolfolk, 2013). Lai to izdarītu, viņiem jāzina par faktoriem, kas ietekmē motivāciju.



Biheiviorisma pieejā tiek uzskatīts, ka iekšējo motivāciju primāri stimulē ar apbalvojumiem un sodiem. Bet galvenais ir apbalvojumi, piemēram, uzslava, atzīme, bonuss, ieraksts e-klasē, ko redz vecāki un citi skolotāji, diplomu utt. Biheiviorisma manierē strādājot, skolotāji izveido noteiktu, uz pierādījumiem balstītu apbalvojumu sistēmu klasē, ko regulāri pārskata. Kopā ar skolēniem tiek sastādīti noteikumi, kur paredzētas cēloņu-secu sakarības norunas – kas sekos par noteikumu ievērošanu, kas sekos par to neievērošanu.

Latvijā sekmīgi ir apgūta programma „Atbalsts pozitīvai uzvedībai”. Šo programmu sekmīgi izmanto vairākās skolās Latvijā kopš 2012. gada, un, kā liecina pētījumi praksē, konkrētajās skolās ir mainījušās skolēnu uzvedības grūtības un samazinājušies pārkāpumi, jo, zinot konkrētus noteikumus, ko skolotāji un viss skolas personāls konsekventi izmanto, skolēni iemācās apzināti sekot līdzī savai uzvedībai, jo ir izjutuši savas rīcības gan pozitīvās sekas, gan negatīvās. Ar laiku – vairāku mēnešu un gadu garumā – skolēni iegūst automātiskas reakcijas, ko pavada izpratne par jebkuras savas rīcības sekām. Līdz ar to ārējā stimulu konsekvence un rutīna iemāca noteiktas apzinātas reakcijas.

Savukārt humānisma pieejā no psiholoģijas humānisma teorijas perspektīvas galvenais ir cilvēka vērtība, vajadzības, pašcieņa. Humānisma pieejā skolotājs, motivējot skolēnus, koncentrējas uz indivīdu brīvo izvēli, jo katram ir sava pieredze, uz vajadzību noskaidrošanu, radošumu un pašrealizāciju, kas ir kā daļa no skolēna iedzimtā potenciāla, un pēc humānisma filozofijas, katra skolēna / cilvēka potenciāls tiek uzskatīts par būtībā labu. Humānistiskas motivācijas interpretācijas uzsver būtiskus motivācijas avotus, piemēram, cilvēka vajadzības pēc pašaktualizācijas (Maslow, 1943), iedzimto aktualizācijas tendenci (Rogers & Freiberg, 1994) vai pašnoteikšanās nepieciešamību. (Deci et al., 1991). No humānisma viedokļa motivēt nozīmē iedrošināt cilvēku iekšējos resursus – viņu kompetences izjūtu, pašnovērtējumu, autonomiju un pašaktualizāciju. Maslova teorija, kā arī Dīsi un Rīana pašnoteikšanās teorija, par ko tiks runāts tālāk, ir ietekmīgi humānistu motivācijas skaidrojumi.

Kognitīvajā pieejā cilvēki tiek uzskatīti par aktīviem un zinātkāriem pēc dabas, viņi aktīvi meklē informāciju, lai risinātu personiski būtiskas problēmas. Īpaši tiek uzsvērtā iekšējā motivācija. Daudzos veidos kognitīvās motivācijas teorijas attīstījās arī kā reakcija uz biheiviorisma uzskatiem. Kognitīvie teorētiķi uzskata, ka uzvedību nosaka mūsu domāšana, nevis tikai tas, vai mēs saņemam atbildību vai sodu par konkrēto izturēšanos (Stipek, 2002). Uzvedību iniciē un regulē indivīda plāni (Miller et al., 1960), mērķi (Locke & Latham, 2002), shēmas (Ortony et al., 1988), cerības (Vroom, 1964) un atribūcijas (Weiner, 1992, kā minēts Woolfolk 2013).

Sociāli kognitīvā pieeja (Bandura, 1997; Locke & Latham, 2002; Tollefson, 2000, kā minēts Woolfolk, 2013) motivācijas teorijas apvieno gan no biheivioristu perspektīvas – par uzvedības sekām vai rezultātiem, gan no kognitīvistu perspektīvas – par individuālās domāšanas ietekmi. No sociāli kognitīvās pieejas aspekta motivāciju var skaidrot ar tēzi – indivīds būs motivēts, ja viņa gaidas būs atbilstošas viņa vērtībai, kādu viņš piešķir mērķim. Tas nozīmē, ka motivācija tiek uzskatīta par divu galveno spēku – gaidas, mērķis reizināts ar vērtības rezultātu: cik lielas ir indivīda cerības sasniegt mērķi, un kāda ir šī mērķa vērtība viņam vai viņai. Citiem vārdiem sakot, indivīds uzdod svarīgu jautājumu, pirms dara: „Ja es ļoti centīšos, vai es gūšu panākumus?”

un „Ja man izdosies, vai iznākums man būs vērtīgs un atalgojošs?” Šo teoriju attīstīja A. Bandura, izveidojot pašefektivitātes konceptu.

Sociāli kulturālās teorijas pieeja paredz, ka motivāciju ietekmēs tas, cik cieši iekļāties vietējā komūnā, grupā, skolas grupā, skolā, kultūrā ir šis skolēns. Cilvēki iesaistās aktivitātēs, lai sabiedrībā uzturētu savu identitāti un starppersonu attiecības. Tādējādi skolēni ir motivēti mācīties, ja viņi ir klases vai skolas kopienas locekļi, kas vērtē mācīšanos. Tieši tāpat kā mēs mācāmies runāt, ģērbties un izturēties restorānos vai iepirkšanās centros, socializējoties – vērojot un mācoties no spējīgākiem kultūras locekļiem, mēs arī iemācāmies būt skolēni, studenti, vērojot un mācoties no mūsu kopienas locekļiem. Citiem vārdiem sakot, mēs mācāmies mūsu piederībā kādai kultūrai vai subkultūrai (Eccles, 2009; Hickey, 2003; Rogoff, Turkianis & Bartlett, 2001, kā minēts Woolfolk, 2013). Identitātes izjūtai, ko indivīds izjūt, identificējoties ar konkrēto grupas kultūru, motivācijā ir galvenā nozīme. Veidojot identitāti grupā, skolēns, students pamazām iesaistās uz grupas noteikumu un rituālu pamata, kad grupā sākumā viņš vai viņa ir jauniņais, ko vēro, izpēta, tad jau sāk veidot pāri, mazo grupu, kas iesaista, un tad jau notiek identifikācija, ja indivīds ir pieņemts. Grupa prasa ne tikai iesaistīšanos kā vēlmi no indivīda, bet arī darbu, piepūli grupas labā.

Pašdeterminācijas teorija pamato autonomijas un pašnoteikšanās attīstību. Pašnoteikšanos virza autonomijas nepieciešamība – lai mūsu rīcību noteiktu mūsu pašu vēlmes, nevis ārējs atalgojums vai spiediens (Deci & Ryan, 2002; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000). Pēc šīs teorijas – cilvēki pamazām iemācās būt atbildīgi par savu uzvedību. Viņi pastāvīgi cīnās pret spiedienu, ko rada ārēja kontrole, piemēram, noteikumi, grafiki, termiņi, rīkojumi un ierobežojumi. Pašdeterminācija klasē nozīmē, ka tiek veicināta skolēnu pašnoteikšanās un autonomija, jo, kā liecina pētījumi, pastāv saistība starp skolēnu autonomiju un lielāku studentu interesi, zinātkāri, kompetences izjūtu, radošumu, regulāru mācīšanos, pašregulētu mācību stratēģiju izmantošanu, skolas apmeklējumu, psiholoģisko labizjūtu.

Tāpat ir pierādīts, ka iekšējā motivācija, ko pamato autonomijas izjūta, veicina augstāku kreativitāti domāšanā, kognitīvo fleksibilitāti, domāšanu, pašcieņu, pozitīvākas emocijas, apmierinātību un uzticēšanos, labākas attiecības.

Autonomiju var iedragāt:

- ja nemitīgi tiek skolēnam piedāvāti tikai ārēji atalgojumi, kas patiesībā ir kontroles mehānisms, kā arī ja apbalvojums tika solīts, bet vēlāk netika izpildīts vai likās netaisnīgs;
- ja nemitīgi tiek draudēts ar negatīvām sekām;
- ja nemitīgi skolēns / bērns / students tiek uzraudzīts un tiek kontrolēta katra darbība;
- ja neļauj būt fleksiblam.

Autonomiju var veicināt:

- piedāvājot izvēles variantus;
- atzīstot tiesības uz iekšējo / citādu pieredzi;
- pozitīva atgriezeniskā saite par veikumu, kas liek justies kompetentam;
- droša atbalsta veicināšana.

### 3.7. Motivācija un akadēmiskie sasniegumi kontekstā ar izaugsmes domāšanu un implicito intelektu

Mūsdienās arvien vairāk aktualizējas tēmas, kuras koncentrētas par un ap skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem. Piemēram, vai tās būtu par dažādām iekšējām un ārējām ietekmēm uz tiem vai arī par to, cik daudz bērnu akadēmiskie sasniegumi atspoguļotu viņu patiesās zināšanas. Īpaši aktuāli ir kausālie pētījumi, piemēram, par vecāku un skolotāju akadēmiskajām ietekmēm vai par paša bērna personības iezīmju un priekšstatu, attiecinājumu, kompetences ietekmi uz viņa akadēmiskajiem sasniegumiem. Kā dažas no biežākajiem skolēna attiecinājumiem jeb priekšstatiem, kuri ietekmē skolēnu akadēmiskos sasniegumus, tiek minētas ambīcijas, emocionālā drošība, pienākuma izjūta, sadarbības spēja un nopietnība, taču arvien biežāk tiek pētīta arī bērna paškoncepta saistība ar viņa akadēmiskajiem sasniegumiem (Caplin, 1969).

Paškoncepta termins ir mazliet sarežģīti definējams, taču būtībā šis fenomēns ir katra cilvēka personības kodols, kas atsaucas uz indivīda paša uztveri par savu kompetenci. Tas ir katras personas uztvere par sevi, par savām personības iezīmēm, atribūtiem, trūkumiem, limitiem, vērtībām un attiecībām, kuras indivīds uztver par sevi. Paškonceptu var iedalīt vairākās apakšgrupās – fiziskais, sociālais un akadēmiskais, kuri katrs attiecināmi uz konkrētiem indivīda fiziskās, sociālās vai akadēmiskās dabas atribūtiem un kompetencēm. Koncentrējoties tieši uz akadēmisko vidi, akadēmiskais paškoncepts noteikti ir svarīgākais un nozīmīgākais šajā jomā. Radijs un kolēģi (Rady et al., 2016) akadēmisko paškonceptu iedalīja vēl divās izpausmēs – pozitīvais un negatīvais. Pētnieki aprakstīja, ka, lielākā mērā, pozitīvais akadēmiskais paškoncepts izpaužas kā pašpārliecinātība, labas intereses, objektivitāte un ne pārlietu liels jūtīgums, šāds indivīds prot pieņemt un uzklaut citu kritiku un var izteikt savu viedokli un uzskatus, savukārt negatīvisma izpausme izpaužas kā pārlietu subjektīvs raksturs.

Bērnu uztveri par sevi galvenokārt ietekmē un veido cilvēki, ar kuriem viņi pavada lielāko savas dienas daļu – vecāki un skolotāji, kā arī skolas biedri un draugi. Protams, uztverto informāciju no apkārtējiem katrs mēs izfiltrējam caur mūsu iekšējām domu un jūtu prizmām, pēc mums pieejamām kognitīvajām shēmām, kā rezultātā *mūsu pašu interpretācijas* par apkārtējo cilvēku darbībām un vārdiem veido to, kā, mūsaprāt, mūs uztver citi un kā mēs uztveram paši sevi. Tomēr skolas vecuma bērnu nozīmīgākais akadēmiskā paškoncepta un pašuztveres ietekmējošais faktors ir skolotājs. Skolas vidē skolotājs tiek uztverts kā autoritāte, jo salīdzinājumā ar bērnu viņam ir daudzreiz lielāka zināšanu bāze un pieredze, kā arī viņi ir patstāvīgi un neatkarīgi, kamēr bērns vēl iet cauri zināšanu un pieredzes gūšanas ceļam un ir pilnīgi atkarīgs (finansiāli vai morāli) no vecākiem vai oficiālā aizbildņa.

Skolotāja attieksme pret bērniem, viņu izteikumi un piezīmes, apzināti vai ne, ietekmē bērna pašuztveri, kā arī viņa motivāciju un vēlmi mācīties un gūt sasniegumus. Dažādas situācijas var arī iedragāt bērna paškonceptu, kā arī viņa motivāciju nākamajā reizē apmeklēt konsultācijas. Kā arī noteikti vērts pieminēt, ka bērna iepriekšējo sasniegumu vai neveiksmju pieredzei arī var būt svarīga nozīme viņa akadēmiskajā sniegumā.

Mūsdienu pētījumi apstiprina saikni starp bērnu paškonceptu un viņu akadēmiskajiem sasniegumiem (Ehm et al., 2019; Rady et al., 2016, Ādamsone et al., 2020), kas norāda uz nepieciešamību vairāk aktualizēt šo tēmu un runāt par bērnu pozitīva paškoncepta veidošanos un to uzlabošanu, kā arī par skolotāju informēšanu un apmācīšanu, konsultēšanu, lai nodrošinātu viņu pozitīvu ietekmi uz bērnu pašuztveri.

### Izaugsmes domāšana un akadēmiskie sasniegumi

Relatīvi paškoncepta ideju var attiecināt arī uz Latvijā nesen pazīstamu kļuvušo konstruktu *implicitais intelekts*, kam pakārtoti ir Stenfordas Universitātes profesores un pētnieces Kerolas Dvekas (Dweck, 1999) izveidotie saistītie koncepti *izaugsmes domāšana (growth mindset)* un *fiksētā domāšana (fixed mindset)*.

Programmas PISA 2018. gada rezultātu pārskatā izaugsmes domāšana definēta kā studentu kognitīvās labklājības rādītājs (OECD, 2020).

Skolēna pārliecība, vai intelekts ir attīstāms vai nav, ir nozīmīgs faktors, kas prognozē sasniegumus situācijās, kad skolēni saskaras ar akadēmiskajiem uzdevumiem (Dweck, 2006). Ir pētījumi, kuri liecina, ka pastāv sakarības starp skolēnu pārliecību un viņu akadēmiskajiem sasniegumiem.

Metaanalītiski pētījumu kopsavilkumi pierāda, ka indivīdiem, kuriem ir izaugsmes domāšanas veids, piemīt augstāks pašefektivitātes līmenis (Payne et al., 2007; kā minēts Cottrell, 2018), kaut arī indivīdi ar zemāku pašefektivitātes līmeni ir fiksēta pārliecība par to, vai intelekts ir attīstāms (Komarraju & Nadler, 2013; citēts Zander et al., 2018).

Vadoties pēc daudziem pētījumiem par skolēniem skolas vidē, ticībai, izpratnei, vai intelekts ir maināms jeb attīstāms, ir divi atšķirīgi uzskati – šis uzskats ir vai nu fiksēta pārliecība (*mans intelekts nav attīstāms*), vai arī pretēji, ka uzskats, ka *mans intelekts ir attīstāms*, to K. Dveka nosauc par izaugsmes domāšanu. Uzskatu attīstību ietekmē individuālā pieredze un atsauksmes, kas saņemtas no citiem, piemēram, par skolēnu panākumiem, neveiksmēm, intelektuālajām spējām utt. Tālākajā mācību procesā tieši šis pārliecības jeb uzskati nosaka individuālos mērķus – orientēties uz sasniegumiem vai iegūt tikai rezultātus. K. Dveka šos uzskatus definējusi kā izaugsmes un fiksētus domāšanas veidus, tādējādi paplašinot domāšanas jēdziena nozīmi. Domāšanas veids / pārliecība rada motivāciju, kas tālāk nosaka sasniegumus (Dweck, 1999).

Izaugsmes domāšana un fiksētā domāšana saturiski saistāma ar sasniegumu motivāciju un pašefektivitāti. Mērķi, kurus skolēni, studenti izvirza sev, un atribūcijas (priekšstati, pieņēmumi, attiecinājumi), ko viņi izveido par saviem sasniegumiem (*performance*), bieži var veidoties, balstoties uz viņu uzskatiem par intelekta būtību un priekšstatu, vai skolēna intelekts ir attīstāms.

Taču profesore K. Dveka akadēmisko sasniegumu kontekstam ir pievienojusi ideju, ka skolēnu, studentu akadēmiskos sasniegumus ietekmē uztverē esoša pārliecība, ka sniegumu ietekmē intelekta attīstības iespēja – tas ir vai nu attīstāms, vai nav attīstāms. Ja studentam ir pārliecība, ka intelekts nav maināms, viņa domāšanu un līdz ar to arī akadēmisko sniegumu ietekmēs fiksētā domāšana. Ja otrādi – tad izaugsmes domāšana.

Akadēmiskajā vidē implicītas teorijas parasti tiek mērītas, uzdodot jautājumus par skolēnu, studentu uzskatiem par intelektu kā vispārīgu konstrukciju, kas ir fiksēta vai mainīga, piemēram: „Jums ir noteikts intelekta līmenis, un jūs to nevarat mainīt”. Atšķirībā no pašefektivitātes un paškonceptijas spējām, kas novērtē studentu uzskatus par viņu pašreizējām operatīvajām spējām (Bandura, 1994, 1995, 1997), implicītas teorijas fokusējas uz studentu pārliecību par intelektu kā tāda izmaiņu iespējamību.

Dveka (Dweck, 1999) pētījusi iemeslus, kāpēc dažiem skolēniem patīk mācīties, pat ja tas ir grūti, kamēr citiem studentiem tika novērota trauksme un nevēlēšanās izmēģināt jaunus uzdevumus, kas izrādījās izaicinoši. Piemēram, skolēniem ar fiksētu domāšanu par viņu spēju izpildīt akadēmiskos uzdevumus vienlaikus var būt raksturīga izaugsmes domāšana par viņu spēju spēlēt beisbolu. Tiek uzskatīts, ka skolēniem ar fiksētu domāšanu dominē domāšanas modelis, ka intelekts saistībā ar spēju mācīties nevar tikt mainīts. Parasti skolēni ar fiksētu domāšanu savas neveiksmes saista ar intelektu, neatkarīgi no tā, kādā jomā viņi neveiksmes piedzīvo. Skolēni ar fiksētu domāšanu ignorē konstruktīvo atgriezenisko saiti un uztver vienaudžu panākumus kā draudus, par savu neveiksmi viņi bieži var vainot ārējus faktorus. Piemēram, ja viņi neiztur pārbaudījumu, skolēni ar fiksētu domāšanu var vainot skolotājus, piemēram: „Viņi mums to nemācīja” vai „Tas nebija mācību rokasgrāmata”. Rezultātā studentiem ar fiksētu domāšanas veidu ir tendence uzskatīt, ka viņu neveiksme notika nevis viņu prasmju vai apņēmības trūkuma, bet drīzāk citu cilvēku darbības dēļ.

Skolēni ar izaugsmes domāšanu toties uzskata, ka intelektu var mainīt, un, pateicoties neveiksmēm, viņi mācās un aug. Ticība piepūles nozīmīgumam ļauj skolēniem ar izaugsmes domāšanu uzskatīt neveiksmes par stimulu, kas viņus pamudina turpināt mācīties (Blackwell et al., 2007; Plaks & Stecher, 2007). Skolēnu ar izaugsmes domāšanu neatlaidību un vēlmi gūt panākumus vai redzamus mācību uzlabojumus novēroja pat tad, ja atsauksmes no citiem bija negatīvas. Viņi visbiežāk savās neveiksmēs nevainos ārējos faktorus un meklēs veidus, kā uzlabot turpmāko novērtējumu.

Šie divi domāšanas veidu koncepti nosaka skolēnu akadēmisko grūtību interpretāciju un ietekmē, kā viņi jūtas un uzvedas, saskārušies ar akadēmiskiem izaicinājumiem. Domāšanas veids dažādos veidos var ietekmēt arī akadēmisko saturu. Piemēram, dažiem cilvēkiem ir izaugsmes domāšana par viņu matemātikas spējām, bet tajā pašā laikā viņiem var būt fiksēta domāšana par viņu spējām anatomijā un fizioloģijā.

### **Akadēmiskās pašefektivitātes nozīme akadēmiskajos sasniegumos**

Augsta akadēmiskā pašefektivitāte ar skolēnam piemītošu izaugsmes domāšanu var palīdzēt skolēnam veiksmīgi pārdzīvot neveiksmes. Prasmju pakāpeniskas uzlabošanas atpazīšana laika gaitā no pedagoga puses, jo īpaši, ja skolēns piedzīvo neveiksmi, stiprina skolēna pārliecību, ka viņš / viņa, palielinot piepūli un attīstot spējas (pašuztvertais intelekts), var sasniegt noteikto mērķi (pašefektivitāte). Pētījumi par akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu saistību parāda abu mainīgo ciešu korelāciju. Veikto pētījumu rezultāti apstiprina, ka pašefektivitāte veicina iesaistīšanos mācību aktivitātēs, kas savukārt veicina mācīšanās kompetenču

attīstību. Turklāt mācību kontekstā pašefektivitāte ietekmē akadēmisko sasniegumu līmeni un motivāciju (Zimmerman, 1995). Pētījumi par pašefektivitātes saistību ar akadēmiskajiem sasniegumiem parādījuši, ka vidusskolā pašefektivitātes izjūta būtiski ietekmē skolēnu panākumus – tā ietekmēja akadēmisko motivāciju, piepūles līmeni, emocionālās reakcijas (Zimmerman, 2000). Skolēni ar augstāku akadēmiskās pašefektivitātes līmeni biežāk pildīja sarežģītākus uzdevumus nekā skolēni ar zemāku pašefektivitātes līmeni. Salīdzinot viņu rīcību un uzvedību ar tiem skolēniem, kam bija raksturīgs zems pašefektivitātes līmenis, varēja novērot, ka skolēni ar augstu pašefektivitātes līmeni iesaistījās uzdevumu pildīšanā ar lielu interesi, neatlaidīgi un vairākkārt mēģināja, lai izpildītu uzdevumu, un neveiksmju gadījumā retāk jutās emocionāli neapmierināti (Zimmerman, 2000).

Līdzīgi pētījumi veikti arī Latvijā un secināts: „[...] jo lielāka skolēna ticība, ka viņš spēj izpildīt kādu uzdevumu (pašefektivitāte), jo vairāk paaugstinās viņa motivācija uzsākt pildīt šo uzdevumu un to paveikt. Skolēna ticība, ka viņš spēj attīstīt savas intelektuālās spējas (*pašuztvertā intelekta izaugsmes domāšana*), lai paveiktu šo uzdevumu, drīzāk vairo viņa motivāciju pildīt uzdevumu pat tad, ja procesā viņš saprot, ka nekad to nav darījis un nezina, kā to varētu izdarīt. Pašefektivitāte atspoguļo skolēna spējas sasniegt rezultātu un atspoguļo viņa ticību tam, ka viņš var kontrolēt vidi, lai sasniegtu uzstādīto mērķi. Savukārt pašuztvertais intelekts atspoguļo skolēna ticību, ka viņa intelektuālās spējas var mainīties ar piepūli un neatlaidīgu darbu.” (Gudakovska, 2019, 40) Analizējot korelāciju analīzes rezultātus, pētniece secinājusi, ka „pētījuma jautājums par pašuztvertā intelekta, pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu saikām apstiprinājās daļēji, uzrādot statistiski nozīmīgas saistības starp abiem konstruktiem un sasniegumiem matemātikā”. Turklāt akadēmiskā pašefektivitāte arī uzrādīja statistiski nozīmīgas saistības ar sasniegumiem latviešu valodā un vidējo atzīmi, taču izaugsmes domāšana visizteiktāk prognozēja sasniegumus matemātikā. Pētījums parādīja, ka „pašuztvertā intelekta izaugsmes domāšana ir saistīta ar augstākas kvalitātes un sarežģītām mācību procesa pazīmēm, tai skaitā kognitīvajām un metakognitīvajām stratēģijām, kas piešķir tās izpētei un attīstīšanai vēl lielāku nozīmi izglītības jomas kontekstā. Tātad, paaugstinoties pašuztvertajam intelektam, jāpaaugstinās sasniegumu līmenim matemātikā, bet, samazinoties vienai mainīgā vērtībai [piemēram, izaugsmes / fiksētās domāšanas rādītājam – G. S.], otrā mainīgā [akadēmiskajiem sasniegumiem – G. S.] vērtība vai nu samazinās, vai palielinās.” (Gudakovska, 2019, 42–43) Pētniece 280 skolēnu izlasē pierādīja, ka izaugsmes domāšana ir augstāka skolēniem, kuriem ir augstāki rezultāti matemātikā. Bet, tā kā izlase nav reprezentatīva, šādi pētījumu dati būtu jāsavāc lielākās izlasēs, lai hipotēzi varētu pieņemt par ticamu.

Jaunajiem pedagogijas studentiem ir liela iespēja šāda veida pētījumus turpināt.

Tālāk grāmatas autore nedaudz ieskicēs mācīšanās tēmas saistību ar vecumposmiem, kas būs koncentrēts dažu ideju apskats. Lai studenti varētu vairāk izpētīt katra vecumposma īpatnības saistībā ar mācīšanos, jālasa, jāstudē attīstības psiholoģija.



### 3.8. Mācīšanās un vecumposmi, kognitīvā attīstība

#### Bērnība – pamats tālākai attīstībai

Tā kā Latvijā un pasaulē ir ļoti daudz grāmatu un pētījumu par bērnu, pusaudžu, jauniešu, pieaugušo attīstību, autore tikai nedaudz pieskarsies šim tematam, lai koncentrētā veidā aprakstītu dažas kognitīvās un sociāli emocionālās pazīmes bērnu attīstībā, kas, iespējams, varētu palīdzēt jaunajam skolotājam darbam klasē.

Agrīnajā bērnībā (1–3 gadi), vidusbērnībā (4–7 gadi) bērna smadzenes ir visplastiskākās, tieši šajā periodā videi, arī mācību videi un mācīšanas / mācīšanās procesiem ir vislielākā nozīme. Bērnība ir laiks, kad bērni attīsta un pilnveido visas kognitīvās pamatiemaņas – runu, domāšanu, iztēli, intelektu, uztveri, atmiņu u. tml. Īpašs akcents šajā periodā, kas vairs neatkārtojas vēlāk, ir likts uz runas attīstību, tāpēc šo periodu sauc par sensitīvo periodu runas attīstībai. Bērniem, kuri ir jau apguvuši valodu un runu pamatos līdz četrus gadus vecumam, tālāk paplašinās vārdu krājums, bērni apgūst un pilnveido gramatiskās struktūras un izteicienu un vārdu nozīmju niānses līdz pat 10 gadus vecumam un tālāk, kad sākas pusaudžu gadi jeb agrīnā pusaudzība (*adolescence*) no 11 gadus vecuma. Bērnības perioda kognitīvās attīstības lielākais lēciens saistāms ar valodas apguvi, ko pavada domāšanas operāciju (salīdzināšana, analīze un sintēze, kategorizēšana, vispārināšana un abstrahēšana) attīstība. Bērnības posmā līdz 10 gadiem attīstās un pilnveidojas arī prasme lasīt un rakstīt.

Lai lasītu un rakstītu, un pareizi runātu, ir jāapgūst fonētika, grafēmu nozīme, bet, lai rakstītu, ir jāattīsta sīkā pirkstu muskulatūra, jāattīsta uztveres saistība ar intelektu – spēju izprast tekstu kopumā, spēju uztvert saturu kopumā, jāapgūst vārdu un izteicienu nozīmju niānses, bet, lai rakstītu, ir jāiemācās saprast, ko saka (mutiski nodotas informācijas pārvēršana fonēmās un morfēmās), teksts ir jāuztver, jāatkodē (jāpārvērš sev zināmos uztveres simbolos), tad jāpārvērš grafēmās un jāuzliek uz papīra citiem saprotamā formā. Tam visam vēl klāt nāk prasme apzināti satvert rakstāmriku, kustināt sīko pirkstu muskulatūru utt. Ne velti attīstības psiholoģijā par bērna attīstības periodu ir zināma frāze: „Jo vairāk ir kustību un pirkstu nodarbināšanas iespēju, jo labāki ir nosacījumi intelekta attīstībai”.

#### Simboliskās uztveres nozīme

Gan lasīšana, gan rakstīšana ir simboliskās komunikācijas formas, un, lai tā attīstītos, ir jāiesaista jeb jāvingrina šādi psihiskie procesi un stāvokļi: uzmanība jeb gribas koncentrēšana, uztvere jeb spēja saklausīt un pārvērst caur sajūtām ienākošos signālus domu formās vai sajūtu formās (asociogrammas – tēls), salīdzināt tās ar atmiņā esošajām formām, pazīt tās (asimilēt) un veidot slēdzienu simboliskā formā ar valodas (ķermeņa vai runas, vai rakstības) palīdzību. Ja ienākošā informācija nav pazīstama, bērns tik un tā to cenšas pielīdzināt jau zināmajam, ja tas neizdodas, informācija tiek izstumta vai tiek izveidota jauna domu forma jeb tēls (akomodācija). Tā veidojas asociatīvā domāšana, vispārināšana, klasificēšana, atmiņa un iztēle. Tieši simboliskā komunikācija ir veids, kā bērni iemācās izveidot saikni starp ārējo un iekšējo pasauli, eksperimentējot – vai sanāk vai nesānāk ietekmēt, izmainīt ārējo pasauli atbilstoši savam nodomam.



Savu nodomu realizācijā izziņas darbībā agrīnajā periodā bērns sākumā ir spontāns, impulsīvs, meklē jauno, satver, pagaršo, izmēģina skaņas, pieskaras, dauza, tad liek kopā un izjauc, kamēr iemācās priekšmetu vielu pazīmes, skaņas, garšas, pēc taustes, un tad jau sāk mācīties, kā sauc, atdarina, kopē, asimilē, kombinē. Tā kā visattīstītākā bērnībā ir iztēle, tad, apgūstot pasaules telpu sev apkārt, bērni mācās primāri caur sajūtu tēliem, tad skaņu tēliem, tas ir, notiek simboliskā interakcija.

Simboli ir skaņas, darbības, zīmes, veidojumi – katrai kultūrai tie var būt savi, kā arī kopēji. Simboli ir savienošais elements starp apziņu un ārējo formu. Caur simboliem bērni sākumā mācās organizēt domas, jūtas, pieredzi.

Tā kā kognitīvās attīstības mērķis saistībā ar gatavību skolai ir iemācīties runāt, rakstīt, lasīt, grāmatas autore nedaudz ieskicēs lasīšanas un rakstīšanas prasmes attīstību.

Lasīšana un rakstīšana ir bērnu valodas attīstības un mācību kompetences viens no rādītājiem. Psihologi ASV (Fields, Spanglers, 1995) rakstījuši, ka, pieejot šim jautājumam no kopveseluma jeb holisma pozīcijām, jāatzīst, ka pastāv visciešākā saikne starp mutvārdu un rakstu valodas apguves prasmēm – viena ietekmē otru: jo labāk prot runāt, jo labāk lasīt un rakstīt, jo labāk mācās rakstīt un lasīt, jo labāk iemācās labi runāt jeb veidojas plašs leksikas apjoms, piemēram, vārdu nozīmju nianšu izpratnes kompetence utt. Jo vairāk ar bērnu runā, lasa grāmatiņas, mācās dzejolišus, deklamē, dzied, zīmē, aplicē, jo labāk bērns iemācās runāt un rakstīt.

Ja ir jautājums – kā izskaidrot to, ka bērni var kaut ko neprast, bet pēkšņi kādu dienu sākt runāt vai rakstīt pilnīgi pareizi. Uz šiem gadījumiem autori iesaka attiecināt 20. gadsimta sākuma angļu psihologa K. L. Morgana koncepciju par *emergency competence* (var pielīdzināt Vigotska „jaunveidojuma” idejai, un grāmatas autore iesaka lietot terminu „pēkšņā kompetence”, Svence, 2020). Apgūstot valodu, ir novērots, ka bērni, apgūstot kaut ko jaunu, mēģina un mēģina, un mēģina, no sākuma it kā nav rezultātu, ir daudz valodas kļūdu, bet pēkšņi kādā dienā visi mēģinājumi un iemaņas it kā saslēdzas vienā spējā kompetencē, un bērns spēj izdarīt kaut kādu darbību vai pateikt sarežģītu vārdu vai garu teikumu, vai gudru domu, kas līdz šim nebija izpaudies. Tātad skolotājiem, audzinātājiem, vecākiem, kas nodarbojas ar bērnu izglītību, ar vingrināšanu, ir jāzina, ka dažreiz it kā bezcerīgu gadījumu var attīstīt līdz pēkšņam jaunveidojumam, kas vienā minūtē var sastrukturēties sekmīgi. Taču pirms tam ir bijis jābūt ilgstošam mēģinājumam jeb vingrinājumu procesam.

Runājot par valodas sarežģīto gramatisko formu un tās apguvi pat bilingvālisma apstākļos, jautājot, kā bērni var apgūt sarežģītas gramatiskās formas bez gramatikas studijām vai fonētiku bez īpašiem kursiem, vai apgūt un brīvi runāt vairākās valodās, atbilde ir – bērni dzird skaņas, vārdu savienojumus, frāzes, teikumus jau no brīža, kad atrodas mātes vēderā, jo no divu mēnešu vecuma embrijs sāk dzirdēt, tad nu visas skaņas, formas un teikumi, frāzes nogulsnejas atmiņā, līdz sakombinētā veidā caur runu nāk ārā kā kompakta struktūra, kas ir gatava. Kā liecina novērojumi dažādās kultūrās – jo vairāk bērns uzturas vienaudžu un vecāku bērnu (brāļu, māsu, vienaudžu grupējumu) kompānijās, jo ātrāk izpaužas šī *pēkšņā kompetence*. Tas ir arī kā izmantojams atzinums skolotājiem, kuri strādā klasē – ir novērots, ka bērni, īpaši pusaudži, labāk apgūst mācību vielu, ja to māca – stāsta, paskaidro – citi vienaudži grupā.

Darbības vai ārējās vides pasākumi, kas veicina pēkšņo kompetenci jeb valodas jaunveidojumus:

- 1) Apkārtējā vidē ir daudz informācijas mutvārdos: citi sarunājas, ir piemēri valodas formu atdarināšanai, ir cilvēki, kas klausās un priecājas par bērna valodas izpausmēm, atbalsta viņu, ir komunikācija ar vienaudžiem spēļu un sarunu formā, ir bagātīgas vārdu un izteicienu nianses ne tikai no sarunvalodas, bet arī no “augstās mākslas (literatūras)”.
- 2) Ir bagātīgs piedāvājums rakstu valodas attīstībai: ir pieaugušie vai citi, kas lasa un raksta priekšā, lasīts tiek skaļi, tiek mācīti burti un citi simboli, ir darbs ar attēliem, tai skaitā ar bērnu stāstiņiem un komiksiem, kas izraisa jautrību un ir bērnam saprotamā uztveres formā, kā arī ir darbs ar mākslinieciskajiem tekstiem.
- 3) Ir spēļu un rotaļu situācijas, kuros ar meklēšanas, jautru un interesantu darbību palīdzību tiek virzīta bērna aktivitāte meklēt, atrast, zīmēt, līmēt, griezt, veidot kopā ar runu, kurā iesaistīti frazeoloģiski izteicieni, ir jāklausās un jāizpilda instrukcijas, ir jāiejūtas dažādās lomās un jāatkārto vai jāizdomā teksti, ir iespēja uzdot jautājumus; ir vingrinājumi ar gribas piepūli, kuros ir jāiegaumē teksts, pēc atmiņas jārestaurē, ir jāatmin mīklas, jāseko instrukcijām un kaut kas jāsameklē.

Paņēmieni, kas palīdz labāk saglabāt informāciju atmiņā, strādājot ar valodas attīstību:

- 1) atkārtošana korī jeb kolektīvie monologi;
- 2) personiska uzruna jeb iegaumējamā materiāla personificēšana – nozīmes piešķiršana mācību materiālam;
- 3) emocionāli nozīmīga fona izveidošana mācīšanās procesā;
- 4) informāciju pasniedz neparasti un netradicionāli;
- 5) informāciju pasniedz, izmantojot vairākus maņu orgānus vienlaikus – redzi, dzirdi, ožu, kustību, taktīlās jeb pieskares sajūtas;
- 6) informāciju liek pasniegt citiem jeb vienaudži māca vienaudžiem (karuselis);
- 7) informāciju pasniedz demonstrējumu veidā (kustības, lomu un sižeta rotaļas, simboli kā atmiņas enkuri);
- 8) atkārtošanas procedūras (tūlīt pēc iegaumēšanas trīs reizes);
- 9) informācija tiek pasniegta atslābinājuma un prieka gaisotnē, piemēram, identificējoties ar „labo tēlu”, kas rada motivāciju mācīties.

Mācību procesā, kad bērni mācās rakstīt un lasīt, jāņem vērā bērnu sociāli kulturālais un emocionālais fons, uz kā bērns attīstās. Bērni apgūs vispirms tās izpausmes valodā, kuras klausīsies ikdienā – frāzes, dialektu, izteiksmes veidu, balss intonāciju, vārdu krājumu, agresīvu vai pasīvu attieksmi pret pasauli.

### **Emociju nozīme mācībās**

Ir atzinums par emocionālo valodas un arī vispār mācību vielas apguves fonu – līdz 20. gadsimta 80. gadiem bija uzskats, ka mācībās ir labākas sekmes, ja bērns tiek piespiests ar gribas piepūli sakoncentrēties un iemācīties vai apgūt vielu uz „vajag!” principa pamata. Bet kopš 80. gadiem, kad pasaules psiholoģijā sākās intensīva emociju psiholoģijas attīstība, ir mainījies uzskats

par emociju un iemācīšanās saikni – secināts, ka labāki rezultāti ir gadījumos, kad bērni apgūst valodu brīvā pozitīvu emociju fonā, nevis sasprindzinātā baiļu vai piespiešanas atmosfērā.

Skolā nozīme mācību aktivizācijai ir arī klases psiholoģiskajam klimatam. Jo pozitīvāka ir atmosfēra mācoties, jo vairāk skolēnu pārņem pozitīvas emocijas, kas ir tiešā veidā saistītas ar ķermeņa bioķīmiju, autonomo nervu sistēmu. Mācību aktivitāti veicinošie neiromediatoru sāk darboties situācijās, kad ir iespēja apspriesties ar citiem, izpaust sevi, runāt, komunicēt ar vienaudžiem, spēlēties, gūt prieku no procesa, būt radošiem un dalīties. Tāpēc mācīšanās procesā liela nozīme ir spēlēm un rotaļām.

### Spēles, rotaļas un iemācīšanās

Kāpēc, strādājot ar bērniem, ir svarīgi ievērot spēles un rotaļu principu?

Bērniem ir jāizpauž enerģija, kas uzkrājas. Lai šī enerģija nesāktu darboties pret veselību negatīvi, ik pa laikam vajag to transformēt, un tās ir spēles, rotaļas, zīmēšana, veidošana, prāta spēles, sacensības, viktorīnas, vingrojumi, kustības, pastaigāšanās, jebkura jautrība. Tas aktivizē izziņas darbības, mobilizē uztvert jaunu informāciju.

Tāpēc mācīšanās jebkurā gadījumā ir jāsavieno ar šīm vajadzībām: meklēt, atrast, eksperimentēt, uzzināt ko jaunu, pašapliecināties savā varēšanā, saņemt atzinību no apkārtējiem. Spēlēm un rotaļām vai darbībām ar to elementiem ir jāpalīdz noslīpēt jau esošās zināšanas, uzzināt ko jaunu, attīstīt sadarbības prasmes, uzzināt kaut ko par sevi, attīstīt jaunas prasmes, kā arī, paplašinot uztveres un domāšanas diapazonu, pilnveidot savu intelektu. Jebkurš skolēns aizraujas tad, kad zināšanu apguves process sagādā prieku un apmierinājumu, tad aizmirstas arī laiks, aizmirstas citas domas un sliktās emocijas. Pazīmes, ko psihologi ir novērojuši par bērniem, kad bērni aizraujas, – viņi ir aktīvi, viņiem pieder iniciatīva (nevis pasīvi ilgstoši izpilda autoritāras komandas), iesaistās vienaudži, veicamajai darbībai ir zināmas pazīmes, zināšanas, prasmes – ir spēja paveikt darbību uz esošo zināšanu un prasmju pamata, ir radošu meklējumu un spontānātes pazīmes – *Eurēka!* jeb *Atradu!* *principis*, un darbība atbilst bērnu sociālās kultūras līmenim.

Ja konkrētie skolēni (studenti) ir jau apguvuši tradicionālo „subjekts-objekts” apmācību, ja ir pieraduši pie pasivitātes lomas, jo ir nomākta iniciatīva, vairāk sāk izpausties gaidas – ātrāk izpildīt uzdevumu un *lai mani liek mierā*. Vairākums skolēnu, studentu, jo kļūst vecāki, jo vairāk orientējas uz uzdevuma veikšanu, uz rezultātu, ne uz meklējumu un „baudas” procesa ilgumu. Izglītības procesa baudu ierobežo laika trūkums un nemitīgais „zvans” – *laiks beigt! nākamais!*

Tā kā ne visiem, īpaši bērniem, ir izveidojies ieradums steigties, saglabājot šo spēju priecāties par procesu un gūt prieku no procesa, var mēģināt apgūt jauno vielu vai nostiprināt to, izmantojot spēles un rotaļas. Piemēram, bērniem valodas attīstību veicina kaut vai zināmās valodas spēles jeb spēles ar vārdiem, skaņām, ritmu un valodas melodijām. Bērniem patīk veidot jaunus vārdus, skaņas, kas rada jautrību un veido pozitīvu gaisotni. Valodas spēles var būt veids, kas ne tikai attīsta fonētiku, leksiku, gramatiku, intelektu u. tml., bet tas var būt veids, kā reaģēt uz negatīvām emocijām, transformēt satraukumu, spriedzi, skolas bailes. Apkārtējo cilvēku, kuri piedalās spēlē, atbalsts, smieklis rada drošības izjūtu, tas, ka kāds pievienojas jautrībai, rada savas varēšanas izjūtu – „Re, kā man sanāk, re, kā man izdevās!” Jo vairāk mēs saņemam mācību

situācijās atbalstu, jo vairāk mums gribas turpināt, arī eksperimentēt ar savu valodiņu, ar savu domas pavērsienu jaunā virzienā.

### **Dabiskā bērna egocentrisma, ES koncepcijas transformācija sadarbībai ar citiem**

3–4 gadu vecumā bērni jau ir apguvuši valodu pamatos, orientējas vārdu niansēs, ko nodrošinājuši gan labvēlīgi iedzimtības, vides, iespēju rotaļāties, sarunāties un citi nosacījumi.

Līdz 6–7 gadu vecumam vairākums bērnu ir egocentriski, respektīvi, centrējas pārsvarā uz sevi kā visu notikumu centru, spēj uztvert apkārt notiekošo kā pakārtotu sev – pasauli redz caur kādu vienu leņķi, jo citi vēl nav izprasti, jo intelekts, prāta spējas vēl nespēj abstrahēties no lietu konkrētām pazīmēm, bet sākumizglītības posmā (no 7 gadiem) bērni mācās decentralizēt savu uztveri, t. i., uztvert pasauli no vairākiem skatu punktiem – kļūt daudzdimensionālāki uztverē. Šo attīstību veicina vingrinājumi un spēles, kuros tiek izmantota iztēle, lomu spēles, ieiešana citā tēlā vai lomā, kas ir atšķirīga. Veidojas jauns kognitīvais ieradums – izpildīt noteikumus un ieiet citā tēlā, lomā, kas nozīmē – domāt un runāt citādi. Tāpēc jau no vidusbērniecības kļūst populāras lomu spēles. Tieši noteikumu apguve rotaļās, decentralizācija no sava Es, vingrinājumi spēlētās lomās paplašina domāšanu un veicina metakognitīvos procesus – izpratne par saviem mentālajiem procesiem.

Jaunā kognitīvā ieraduma pazīme ir arī atziņa, ka visām parādībām ir cēloņi un sekas. Samazinās agrīnās bērnības pazīme domāšanā un uztverē – „šeit un tagad” princips, kad visas lietas un norises tika uztvertas no konkrētā brīža izjūtām. Jaunā domāšanas un uztveres spēja saistās arī ar izmaiņām laika un notikumu secīguma uztverē, piemēram, kas ir *šobrīd* un kas būs *tālāk*, vai „*ja es izdarīšu tā, sekos notikums „šitā”*”. Sākas jauna bērna domāšanas spēja – prasme analizēt, paredzēt uz priekšu, savas rīcības samērošana ar sekām un citiem cilvēkiem, iztēlojoties to reakcijas.

### **Sadarbības ar citiem nozīme mācību procesā**

Individuālās psiholoģijas pamatlicējs Alfreds Ādlers (Ādlers, 1994) ir atklājis, ka svarīgi ir attīstīt bērnam kopības izjūtu, kas neiedzimst. Bērns pēc savas individuālās būtības piedzimst egocentriski, un kopības izjūtas attīstība ir viens no audzināšanas uzdevumiem. Kopības izjūtas attīstības veidi ir spēles, rotaļas, dalīšanās.

Tieši spēles un rotaļas, kad bērniem ir jātrenējas iziet no sava *ego* jeb egocentriskā izjūtu un uztveres leņķa, rada iespēju paplašināt uztveres diapazonu, līdz ar to attīstīt savu intelektu, valodu, runu, izpausmes veidu, attieksmi un jūtas, sadarbību ar citiem, empātiju. Iejušanās cita ādā veicina empātiju, domāšanas elastīgumu, socializāciju. Tieši bērnībā neattīstīta kopības izjūta vēlāk, iespējams, rada augstprātību jeb aroganci, kas ir tā pati mazvērtības izjūta, tikai izpausta pretēji – vērsanos pret citiem, neiejūtību pret citiem.

Skolotājiem un audzinātājiem ir jāpiedāvā tādi vingrinājumi, kas veicina sadarbības prasmes ne tikai no socializācijas viedokļa, bet arī tāpēc, ka, spējot distancēties no vecā ieraduma paslēpties drošā sava komforta zonā – pie mātes, kā tas bija agrīnajā bērnībā, bērniem kognitīvi var saglabāties ieradums paslēpties, būt neaktīvam, veidojas nedrošā piesaiste vai bailīgais

komunikācijas stils, tas ved līdz ieradumu nogaidīt, paslēpties aiz citu mugurām, neatbalstīt citus, bet tikai sevi. Tieši sadarbība ar citiem – spēles, vingrinājumi ar vienaudžiem, turklāt ar dažādiem vienaudžiem, ne tikai ar draugiem un atzītajiem, bet arī ar atstumtajiem un citādiem, var veicināt jaunu domāšanas ieradumu, jaunu kognitīvo shēmu izveidi prātā – *es un citi*. Jo vairāk bērībā paplašinās kontaktu biežums un komunikācijas veidi ne tikai ar māti (aprūpētāju), bet arī ar vienaudžiem vai dažādiem cilvēkiem, jo plašāks kļūst sociālās uztveres diapazons skolas gados. Tie, kuriem ir iespējas daudz kustēties, sarunāties, komunicēt, veidojas labvēlīgi apstākļi intelekta attīstībai un nostiprinās drošais piesaistes stils. Tas tālāk pusaudzū vecumposmā pāriet atvērtā komunikācijas stila ieradumā – jo atvērtāks komunikācijā ir cilvēks, jo labāk viņš apgūst valodu, iemācās dalīties, aktīvi klausīties, drošāk uzdod jautājumus, aktīvāk mācās, eksperimentē, gūst prieku socializēšanās procesā. Jo bērns ir mazkustīgāks, vairāk ir neirostiski ilgstoši pieķēries mātei, jo ir bailīgāks un nedrošāks, jo mazāku uztver informācijas apjomu, līdz ar to vairāk dominē negatīvas emocijas, neirozes, trauksme, lēnāk socializējas.

## TERMINI

**Efektīvs skolotājs** pārskata, izskaidro, pārbauda skolēnu izpratni un, ja nepieciešams, atkārtoti, vienmēr uzturot noteiktu grūtības pakāpi un tempu piemērotā līmenī, lai skolēni būtu motivēti turpināt mācīties (Woolfolk, 2013).

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (2000) **mācīšanās** ir skaidrota kā process, kurā indivīds pārņem sabiedrībā uzkrāto pieredzi, apgūst zināšanas, prasmes, attieksmes, pilnveido savu pieredzi, patstāvīgi un atbildīgi līdzdarbojoties un izzinot sevi, dabu un sabiedrību.

**Mācīšanās** ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaikus attīstās izziņas spējas un attieksme (Žogla, 2001).

**Mācīšanās** ir viens no galvenajiem izglītības psiholoģijas jēdzieniem, un ar to saprot relatīvi noturīgas uzvedības, zināšanu, attieksmju vai prasmju izmaiņas, kas radušās pieredzes rezultātā (Damberga, 2016).

**Pašvadīta mācīšanās** ir process, kurā skolēns apzināti darbina un lieto domāšanas, emocionālo procesu un uzvedības regulēšanas rīkus, lai pats sistemātiski apgūtu jaunas zināšanas un prasmes.

**Skolēncentrētā pieeja** izglītības procesā nozīmē orientēties uz skolēna individualitāti, vajadzībām, vecumposma un personības īpatnībām, lai organizētu tādu mācīšanās procesu, kas paredz problēmorientētu mācību sistēmu, kurā izglītojamais patstāvīgi vai grupā meklē, konstruē uzdevuma dažādos risinājumus, izmantojot savas un grupas intelektuālās iespējas, darba atmiņas procesus un savu pieredzi.

**Metakognitīvā mācīšanās** lielākajā daļā pētījumu iekļauj: sevis novērošanu, adaptāciju un pašregulēšanu. Pētījumi liecina, ka metakognitīvās mācīšanās prasmes apvieno kognitīvās un metakognitīvās prasmes vienotā veselumā.

**Pastiprinājums** – apbalvojums vai sods, vai atkārtots stimuls, ko izmanto mācību procesā, var kalpot kā neapzināts stimuls autonomās nervu sistēmas līmenī, piemēram, pat dziļo muskuļu līmenī, līdz ar to konkrēta uzvedība var būt jau iemācīta nosacījuma refleksa līmenī.

**Kognitīvās zinātnes (kognitīvisms)** pēta mācīšanos saistībā ar prāta un intelektuālajām aktivitātēm, kā uztveres, atmiņas, iztēles, domāšanas, runas un valodas, apziņas procesu aktivizāciju mācību procesā.

**Intelekti** – „[...] intelektu var definēt kā vispārīgu prāta spēju, kas papildus citām spējām ietver spējas spriest, plānot, risināt problēmas, domāt abstrakti, saprast kompleksas idejas un mācīties no pieredzes” (Gottfredson, 1997, kā minēts Griškēviča, 2011, 7).

**Ideja par shēmu** pieņem, ka mācoties indivīds visu uztver pēc mentālās reprezentācijas sistēmas – zināšanas uzkrājas kognitīvajās shēmās, un jaunās zināšanas tiek pielīdzinātas vecajām, to sauc par **asimilāciju**.

**No sociāli kognitīvās pieejas** aspekta motivāciju var skaidrot ar tēzi – indivīds būs motivēts, ja viņa gaidas būs atbilstošas viņa vērtībai, kādu viņš piešķir mērķim. Tas nozīmē, ka motivācija tiek uzskatīta par divu galveno spēku – gaidas, mērķis reizināts ar vērtības rezultātu: cik lielas ir indivīda cerības sasniegt mērķi, un kāda ir šī mērķa vērtība viņam vai viņai. Šo teoriju attīstīja A. Bandura, izveidojot pašefektivitātes konceptu.

**Geštalta teorijas** pārstāvji uz 20. gadsimta sākumā veikto eksperimentu pamata apgalvoja, ka uztverē un informācijas apstrādē psihiski vesels pieaudzis cilvēks primāri mācās, uztverot informāciju kopveselumā, ne detaļās, kaut arī mazie bērni primāri mācās caur detaļām.

**Līdzsvara koncepts uztverē** ir kognitīvs stāvoklis, uz ko tiecas mūsu prāta sistēma, jo, mācoties un uztverot kaut ko jaunu, pirmo reizi, rodas disbalanss, un prāts jeb kognitīvā sistēma meklē, kam jauno informāciju pielāgot, lai neveidotos kognitīvā disonanse.

**Intelektuālajai mācāmībai** bērnam pirmsskolas periodā ir pazīmes, pēc kurām var pateikt, vai indivīds ir mācāms: spēj nosaukt objektus un tos raksturot (skaits, krāsas), spēj abstrahēt objektus „tēls-vārds”, klasificēt vārdus-tēlus pēc klasēm un ģintīm – loģika, vārdu / jēdzienu asociēšana (Staats, Burns, 1981).

Džeimss V. Kīfs (*Keefe*) ir izskaidrojis **mācīšanās stilu** kā ilgstošas kognitīvās, emocionālās un fizioloģiskās iezīmes. Līdz ar to var secināt, ka mācīšanās stilu ietekmē kognitīvie, emocionālie un vides aspekti.

D. A. Kolbs ir raksturojis četrus aspektus, kas raksturo mācīšanās stilus **mācīšanās procesā**: balstīšanās uz konkrēto pieredzi, reflektīva vērošana, abstraktu jēdzienu veidošana, aktīva eksperimentēšana.

**Pašvadīta mācīšanās** ir process, kurā skolēns ir spējīgs darbināt un lietot domāšanas, emocionālo stāvokļu un uzvedības regulēšanas rīkus, lai sistemātiski orientētu sevi uz personisko mācību mērķu sasniegšanu (Zimmerman & Schunk, 2011).



## GALVENĀS ATZIŅAS

Mācīšanās konteksts 21. gadsimta izglītībā ir mainīgums, nenoteiktība, neprognozējamība, jauni izaicinājumi, tieši tāpēc mācīšanās procesā ir jāattīsta tādas prasmes, kas veicina skolēnu kritisko domāšanu, metakognitīvās prasmes, pašvadību un sociāli emocionālās kompetences paralēli akadēmiskajām zināšanām un prasmēm.

Skolotāja uzdevums mācību procesā ir iedrošināt, strādāt kā pavadonim, un tas sakrīt arī ar Ļ. Vigotska ideju par tuvāko attīstības zonu, jo attīstība notiek tajā attīstības zonā, kurā bērnam ir interesanti, jo ir lietas, ko viņš vēl neprot, taču tajā pašā laikā ir lietas (prasmes), ko viņš jau ir apguvis, tāpēc turpina censties, un šajā situācijā skolotājs kā atbalsta figūra iedrošina un palīdz virzīties pašam uz priekšu, lai prasmes kļūtu par kompetenci.

Pēc pētnieku atziņām, griba mācīties ir mentālās enerģijas mobilizācija, un tas ir mācīšanās motivācijas pamatā, vajadzība tiekties pēc jaunām zināšanām, pateicoties interesei un vajadzībai piepildīt mērķus (Illeris, 2007; Little, 2009).

Mācīšanās ir saistīta ar mācīšanu, savukārt mācīšanu ietekmē gan skolotāja personība, gan skolotāja izturēšanās, raksturojums, mācīšanās stratēģijas, arī skolotāja entuziasms, izvēlētās metodes, cik aktīvi skolēni tiek iesaistīti mācību procesā.

Mācīšanās procesa laikā notiek ne tikai zināšanu un prasmju apguve, bet arī personības attīstība.

Mācīšanās procesā notiek priekšstatu, zināšanu, prasmju, uzvedības izmaiņas, un dažādas psiholoģijas teorijas liek akcentus uz dažādiem mācīšanās procesa faktoriem, biheiviorisms – uz vides stimulu nozīmi, kas ietekmē reakcijas, kognitīvisms – uz kognīcijas procesu nozīmi zināšanu subjektīvās uztveres mentālajā pārstrādē, bet konstruktīvisms – uz mācīšanās sociālo aspektu, kad zināšanas tiek konstruētas no subjektīvās pieredzes sociālajā komunikācijā ar pasauli.

Labākais veids, kā skolotājs var izmantot zināšanas pēc kognitīvisma, ir uzdot jautājumus, lai palīdzētu skolēniem aktivizēt savu domāšanu un atsaukt atmiņā, ko konkrēti viņi zina.

Cilvēka smadzenes mācīšanās laikā izjūt spēcīgas transformācijas. Mācību procesi, vienlīdz, kurā vidē tie notiek, izmaina smadzeņu šūnas, jo mācīšanās aktivizē neironu tīklu.

Mācīšanās ietekme uz smadzeņu neironu tīklu nozīmē neironu ceļu mielinizāciju, sinapšu nostiprināšanos un dendrītu veidošanos, tātad, jo biežāk cilvēks sastopas ar noteiktu vingrinājumu atkārtošanu un nostiprināšanu, jo ciešāka saite izveidojas starp noteiktiem smadzeņu rajoniem jeb daļām, pateicoties sinapšu ceļu sabiezējumam jeb mielinizācijai, kā arī neironu paplašinājumam – dendrītu sazarojuma tīkla pieaugumam.

Jo jaunāks ir izglītojamais, jo plastiskākas ir smadzenes, un spēcīgāka ir ārējās vides stimulu ietekme uz smadzeņu šūnu procesiem, jo ar vides ietekmi (apmācību) veidojas jauni neironu ceļi, dendrīti sazarojas, mielinizējas sinapšu ceļi, un veidojas noteikts neiromediatoru fons, veidojas ieradumi (nosacījuma refleksi).



Limbiskā sistēma, kas ir saistīta ar emocijām un reakciju uz baudu un emocionālo stimulāciju, attīstās agrāk nekā pieres daiva, kura savukārt ir saistīta ar spēju spriest, analizēt, izprast cēloņu un sekū likumsakarības un pieņemt lēmumus. Tieši pieres daivas attīstība ir bērnības uzdevums, līdz pusaudžu vecumā jau ir attīstījusies analītiskā un abstraktā domāšana.

Nosacījuma refleksa veidošanās laikā atlīdzība var darboties kā pastiprinātājs, jo tā palielina vai atbalsta darbības, kas noved pie izveidotās reakcijas atkārtošānas. Smadzeņu atlīdzības ceļš jeb *dopamīna ceļš* ir savienots ar smadzeņu zonām, kas kontrolē uzvedību un atmiņu. Kad skolēns jūtas labi, ir apmierināts ar mācību vidi, klases klimatu, smadzenes izdala endorfīnu, kas rada eiforijas sajūtu un stimulē smadzenes, tāpēc mācīšanās pieredze ir patīkama un sekmīga. Un ir arī pretējā puse, kad mācīšanās vide ir nepatīkama un izraisa stresu un negatīvas emocijas, izdalās kortizols, kas liek skolēnam bēgt vai cīnīties, neatstājot spēkus mācībām, turklāt kortizols pasliktina emocionālo atmiņu.

Dažādiem cilvēkiem var būt dažādi mācīšanās stili un dzīves uzskati, cits mācās, uztverot caur sajūtām, cits domāšanu, skatīšanos vai praktisku darbošanos (Kazu, 2009).

Zināt mācīšanās stratēģijas un stilus nozīmē pielāgoties konkrētu skolēnu un klases īpatnībām, izvēloties noteiktas mācību metodes stundā, jo, piemēram, aktīvajam eksperimentētājam svarīgi būs uzdevumi, kuros jābūt sociāli aktīvam, ir iespēja eksperimentēt, savukārt refleksīvajam novērotājam svarīga būs iespēja izmantot maņu orgānus (ožas, pieskares) un svarīga būs pozitīva vide, noskaņojums, garastāvoklis, kas var ietekmēt pat mācīšanās motivāciju vispār, šādam skolēnam patīks vairāk klausīties un sarunāties pāros, nevis spēlēt lomu spēles vai iet klases priekšā.

Katrs cilvēks uztver un pārstrādā informāciju savā unikālā veidā (tā saucamais kognitīvais stils – percepcijas, domāšanas, atcerēšanās, problēmu risināšanās īpatnības) un arī savā unikālā veidā mācās (tā dēvētais mācīšanās stils – veids, kādā cilvēki tiek galā ar mācīšanās uzdevumiem).

Mācīšanās vienmēr ir saistīta ar kognitīvo attīstību, personības attīstību un sociālo attīstību, akcentu liekot uz pašvadīto mācīšanos un metakognīcijas attīstību, skolotājs ar izvēlētajām metodēm sintezē visus attīstības aspektus tā vietā, lai tikai centrētos uz iegaumēšanu un atkārtošānu, skolotājs izmanto spēles, rotaļas, darbu pāros, vienaudžu grupās, kur notiek zināšanu konstruēšana un sociāli emocionālās kompetences attīstība.

Lai radītu interesi par vielu, ir jāveicina eksperimentēšanas aktivitāte, kas nozīmē meklēt atbildes pašiem, strādājot ar nodrošinātiem resursiem, ar sarunām, plānu veidošanu, miklu minēšanu, zīmēšanas un veidošanas paņēmieniem, intervēšanu u. tml.

Humanitārā un sociālā cikla priekšmetu apgūvē ir jāiekļauj tēmas, kas ir saistošas atbilstošam vecumposmam – sarunas par emocijām, par Es koncepciju, par līdzcietību un sadarbību, konfliktu risināšanu, eksistenciāliem pārdzīvojumiem, emociju izpausmi, valodas un citos priekšmetos jāveido tāda stundas uzbūve, kur paredzēti prieku un radošu ieinteresētību

attīstoši vingrinājumi, zinot, ka atbrīvota un pozitīvu komunikāciju veicinoša atmosfēra aktivizē prāta darbību, kas vistiešākā veidā ir saistīta ar emocijām, kas var vai nu veicināt, vai bremsēt uztveri.

## PRAKTISKAIS LIETOJUMS

Teoriju apskats dos iespēju izpildīt uzdevumus – stundas analīzi, skolotāja mācīšanas paņēmieni konfigurāciju un vecumposma īpatnību saistību ar mācīšanās situāciju analīzi.

## JAUTĀJUMI DISKUSIJAI

- Kādas ir atšķirības starp 20. un 21. gadsimta stundu no skolotāja lomas un pašefektivitātes aspekta, no skolēnu vajadzību un domāšanas aspekta?
- Kā atšķiras un kas būs līdzīgs skolotāja un skolēnu sadarbībai dažāda vecuma bērnu, skolēnu klasēs?
- Kādi ir nosacījumi skolēnu akadēmisko sasniegumu veicināšanai klasē, spriežot pēc pēdējo gadu psiholoģijas pētījumiem?
- Kā neirozinātnes atklājumi palīdzētu jaunajam skolotājam plānot stundu?

## PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

- Kas ir mācīšanās? Salīdziniet dažādas definīcijas, kas tajās ir līdzīgs, un kas atšķirīgs?
- Kas ir mācīšanās teorijas? Izveidojiet stundas plānojumu pēc kādas no mācīšanās teorijām!
- Ar ko saistās pētījumos balstītas atziņas par mācīšanās stiliem? Aprakstiet vienu situāciju no skolas prakses un raksturojiet mācīšanās stila un skolotāja mācīšanas stratēģijas atbilstību!
- Kas ir metakognīcija un pašvadīta mācīšanās? Aprakstiet situāciju, kad ir un kad nav pašvadīta mācīšanās klasē!
- Kas man kā skolotājam jāņem vērā, mācot dažāda vecuma bērnus? Aprakstiet divus vecumposmus un kognitīvās attīstības izpausmes klasē.

## KOPSAVILKUMS

Mācīšanās konteksts 21. gadsimtā paredz izmantot stundu organizēšanā radošu pieeju, pašvadītās mācīšanās un metakognīcijas (zināt par savu mācīšanos, spēt patstāvīgi, kritiski savienot apgūto mācību vielu jaunās kombinācijās, izprotot būtību un spējot to paplašināti attiecināt uz līdzīgiem konceptiem) prasmju attīstību, sociāli emocionālās mācīšanās kompetences attīstību.

Efektīva mācīšana nozīmē efektīvu skolotāju un motivētus skolēnus, šādā procesā skolotājs pārskata, izskaidro, pārbauda skolēnu izpratni un, ja nepieciešams, atkārtoti, vienmēr uzturot noteiktu grūtības pakāpi un tempu piemērotā līmenī, lai skolēni būtu motivēti turpināt mācīties.

Dažādi autori, no vienas puses, dažādi definē mācīšanos – vieni skaidro, ka mācīšanās procesā apmācāmais *pārņem sabiedrībā uzkrāto pieredzi, apgūst zināšanas, prasmes, attieksmes, pilnveido savu pieredzi, patstāvīgi un atbildīgi līdzdarbojoties*, citi – *mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme*, citi – *uzvedības, zināšanu, attieksmju vai prasmju izmaiņas, kas radušās pieredzes rezultātā*, taču, no otras puses, līdzīgi, jo visās apskatītajās definīcijās atkārtojas *pieredze, zināšanas, prasmes, attieksmes*.

Sociāli emocionālā mācīšanās un A. Vūlfolkas (Woolfolk, 2013) definīcija par mācīšanos akcentē jūtu (emociju), pozitīvu sadarbību kā iespēju attīstībai, problēmu risināšanu un atbildīgu lēmumu pieņemšanu, jo paralēli akadēmiskajai apmācībai 21. gadsimtā izglītībā ienāk sociāli emocionālā mācīšanās, kas kļūst par ikvienas stundas neatņemamu sastāvdaļu.

Dažādas teorijas par mācīšanos liek akcentu uz dažādiem aspektiem – vai nu uz stimulu un nosacījumu refleksu veidošanos (biheiviorisms), vai uz – indivīda attieksmēm, pārliecībām, gaidām, mērķu izvirzīšanu, pašregulāciju un pašefektivitātes izjūtas attīstību (sociāli kognitīvā teorija), vai uz zināšanu konstruēšanu (konstruktīvisms).

Pašdeterminācijas teorijas kontekstā, kas ir pamatā mūsdienu motivācijas teorijām, klasē tiek veicināta skolēnu pašnoteikšanās un autonomija, jo, kā liecina pētījumi, pastāv saistība starp skolēnu autonomiju un lielāku studentu interesi, zinātkāri, kompetences izjūtu, radošumu, regulāru mācīšanos, pašregulētu mācību stratēģiju izmantošanu, skolas apmeklējumu, psiholoģisko labizjūtu.

Autonomiju var veicināt, piedāvājot izvēles variantus, atzīstot tiesības uz iekšējo / citādo pieredzi, pozitīva atgriezeniskā saite par veikumu, kas liek justies kompetentam, droša atbalsta veicināšana.

Strādājot 21. gadsimta skolā, skolotājs attīsta pašvadītās mācīšanās un metakognitīvās prasmes, kas paredz reflektēt pašiem par savām zināšanām, plānot un strukturēt zināšanas, kritiski domāt, izprast savu domāšanas procesu un īpatnības.

Izaugsmes domāšana kā 21. gadsimta konstrukts paralēli pašvadītā mācīšanās, meta-kognīcija, skolēncentrētā mācīšana tiek minēts gan *OECD Learning Compass 2030*, gan „Skola 2030” pamatnostādņēs par nākotnes izglītību.

Daudzās metaanalīzēs pasaulē un divos pētījumos Latvijā ir pētīta sakarība starp skolēnu akadēmisko pašefektivitāti un izaugsmes vai fiksēto domāšanu. Latvijas pētījumā apstiprināta saistība starp izaugsmes domāšanas rādītāju un sasniegumiem matemātikā.

## AVOTI TĀLĀKĀM STUDIJĀM – LITERATŪRA UN INTERNETA RESURSI

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia social and behavioral sciences*, 15, pp. 399–402.
- Ādamsons, I., Gudakovska, N. & Svence, G. (2020). Implicit theories of intelligence and academic achievement: review of two studies in Latvia. *PROBLEMS OF PSYCHOLOGY IN THE 21st CENTURY*. Vol. 14, No. 1. Pieejams: [http://www.scientiasocialis.lt/ppc/node/files/pdf/7-17.Adamsone\\_Vol.14-1\\_ppc.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/ppc/node/files/pdf/7-17.Adamsone_Vol.14-1_ppc.pdf)
- Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *The Quarterly journal of experimental psychology*. 49A (1), 5±28. Pieejams: [http://www.krigolesonteaching.com/uploads/4/3/8/4/43848243/baddeley\\_1996.pdf](http://www.krigolesonteaching.com/uploads/4/3/8/4/43848243/baddeley_1996.pdf)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In: G. H. Bower (ed.). *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8 (pp. 47±89). New York: Academic Press. Pieejams: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1864093](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1864093)
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1993). The recency effect: Implicit learning with explicit retrieval? *Memory and Cognition*, 21, pp. 146±155. Pieejams: [https://www.researchgate.net/figure/The-Baddeley-and-Hitch-Model-of-Working-Memory-WM-Displayed-is-the-multi-component\\_fig1\\_260793205](https://www.researchgate.net/figure/The-Baddeley-and-Hitch-Model-of-Working-Memory-WM-Displayed-is-the-multi-component_fig1_260793205)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachandran (ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Berman, M. G., Stier, A. J., & Akcelik, G. N. (2019). Environmental neuroscience. *American psychologist*, 74(9), pp. 1039–1052. doi:/10.1037/amp0000583
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), pp. 246–263.
- Care, E., & Anderson, K. (2016). How education systems approach breadth of skills. *Skills for a changing world*. Center for universal education at the brookings institution.
- Cassidy, S. (2004) Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24:4, 419-444, DOI: 10.1080/0144341042000228834. Pieejams: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144341042000228834>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the Brain's „Air Traffic Control” System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11. Available at Center on the Developing Child at Harvard University: [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu)
- Damberga, I. (2015). Mācīšanās. Mārtinsons K. & Miltuze A. (red.). *Psiholoģija 2*. Rīga: Zvaigzne ABC, 258.–278. lpp.
- Duschl, R. A., & Hamilton, R. J. (1992). *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*. Albany: State University of New York Press. APA (American Psychological Assoc.)  
<http://datubazes.lanet.lv:3537/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fNzM0MF9fQU41?sid=5e988706-d2ff-4e72-b4d9-514af72076c1@sessionmgr4007&vid=4&format=EB&rid=2>
- Dweck, C. S., & Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. In: C. R. Snyder (ed.). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, pp. 232–251.
- Frith, U., Bishop, D., Blakemore, C., Blakemore, S. J., Butterworth, B., & Goswami, U. (2011). Neuroscience: implications for education and lifelong learning. *The Royal Society*. doi:10.1.1.680.7080.
- Furnham, A., Jackson, C. J., & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and individual differences*, pp. 113–122.
- Gardner, H. (2006). *The Development and education of mind*. Routledge, Taylor and Francis Group. 3. lpp. Pieejams: <https://datubazes.lanet.lv:2085/preview/9780203019689>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Published by Basic Books. Pieejams: [https://www.academia.edu/36707975/Frames\\_of\\_mind\\_the\\_theory\\_of\\_multiple\\_intelligences](https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences)
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), pp. 50–72.

- Haber, S. N. (2009). *Encyclopedia of Neuroscience*. Pieejams: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/reward-circuit>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), pp. 75–86.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Kolb, A. Y. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, pp. 193–212.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning style: theory and practice*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Lackey, C. (2013). Relationships between motivation, self-efficacy, mindsets, attributions, and learning strategies: an exploratory study (Doctoral dissertation). Pieejams: *ProQuest Dissertations & Theses Global database*. (UMI No. 3623429).
- Lee & Shulman (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23. Doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), pp. 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- OECD Learning Compass2030. Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Pieejams: [http://www.oecd.org/education/2030project/about/E2030%20Introduction\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/education/2030project/about/E2030%20Introduction_FINAL.pdf)
- Ormrod, J. E. (2015). *Human learning. Global Edition*, 7<sup>th</sup> edn., Boston, MA, Pearson Education, Inc.
- Ormrod, J. E. (2016). *Educational psychology: Developing learners, Global Edition*, 9<sup>th</sup> edn., Boston, MA, Pearson Education, Inc.
- Pasaules Bankas ziņojums – Learning for All Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote. World Bank Group Education Strategy 2020 Executive. Summary Development, 2011. Pieejams: <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>
- Rogers, R. C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Upper Saddle River: Merrill. Pieejams: [https://books.google.lv/books?id=YIH\\_p9c7QysC&hl=lv&source=gbs\\_book\\_other\\_versions](https://books.google.lv/books?id=YIH_p9c7QysC&hl=lv&source=gbs_book_other_versions)
- Staats, A. W. & Burns, G. L. (1981). Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions. *Genetic psychology monographs*, 104(2), pp. 237–301.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology & distance learning*. Pieejams: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). R. Gilman, E. S. Heubner, M. Furlong (eds.). *Flow in Schools*. In: *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge, pp. 131–145.
- Taylor, M. (2010). *Teaching generation next: A Pedagogy for Today’s learners. A Collection of Papers and Self-study and Institutional Improvement*. 26<sup>th</sup> edition.
- Vanags, Edmunds. (2019). Pašvadīta mācīšanās – kas tas ir? Skola 2030. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/6/pasvadita-macisanas-kas-tas-ir>
- Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? Pieejams: <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Willis, D. E. Haines (2018). *The Limbic System, in Fundamental Neuroscience for Basic and Clinical Applications (Fifth Edition)*. <https://www.amazon.com/Fundamental-Neuroscience-Basic-Clinical-Applications/dp/0323396321>
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology*. Pieejams: <https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Woolfolk-Educational-Psychology-12th-Edition/9780132613163.html>

## 4. NODAĻA

### Sociāli emocionālā mācīšanās un citas pozitīvās pedagoģiskās psiholoģijas prakses iespējas klasē

#### 4.1. Sociāli emocionālā mācīšanās

Tagad daudzām skolām un to skolotājiem ir liels izaicinājums sadzīvot ar dažādām skolēnu uzvedības grūtībām, piemēram, impulsīvu un antisociālu uzvedību, konfliktiem, verbālu agresiju, zemu emocionālo briedumu, zemiem empātijas rādītājiem, viduvējām saskarsmes spējām ar vienaudžiem, un empīriski ir pierādīts, ka uzvedības grūtības skolā ir cieši saistītas ar sociāli emocionālo kompetenču apguves problēmām, jo skolās Latvijā tikai pamazām ienāk sociāli emocionālā mācīšanās (SEM).

Sociāli emocionālā mācīšanās ir process, kurā bērni un pieaugušie apgūst zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas, lai saprastu un pārvaldītu emocijas, spētu veidot un uzturēt pozitīvas attiecības, risinātu problēmas, izvirzītu un sasniegtu mērķus, pieņemt atbildīgus lēmumus, efektīvi mācītos un dotu ieguldījumu savās ģimenēs un sabiedrībā kopumā (<https://enciklopedija.lv/skirklis/7006>).

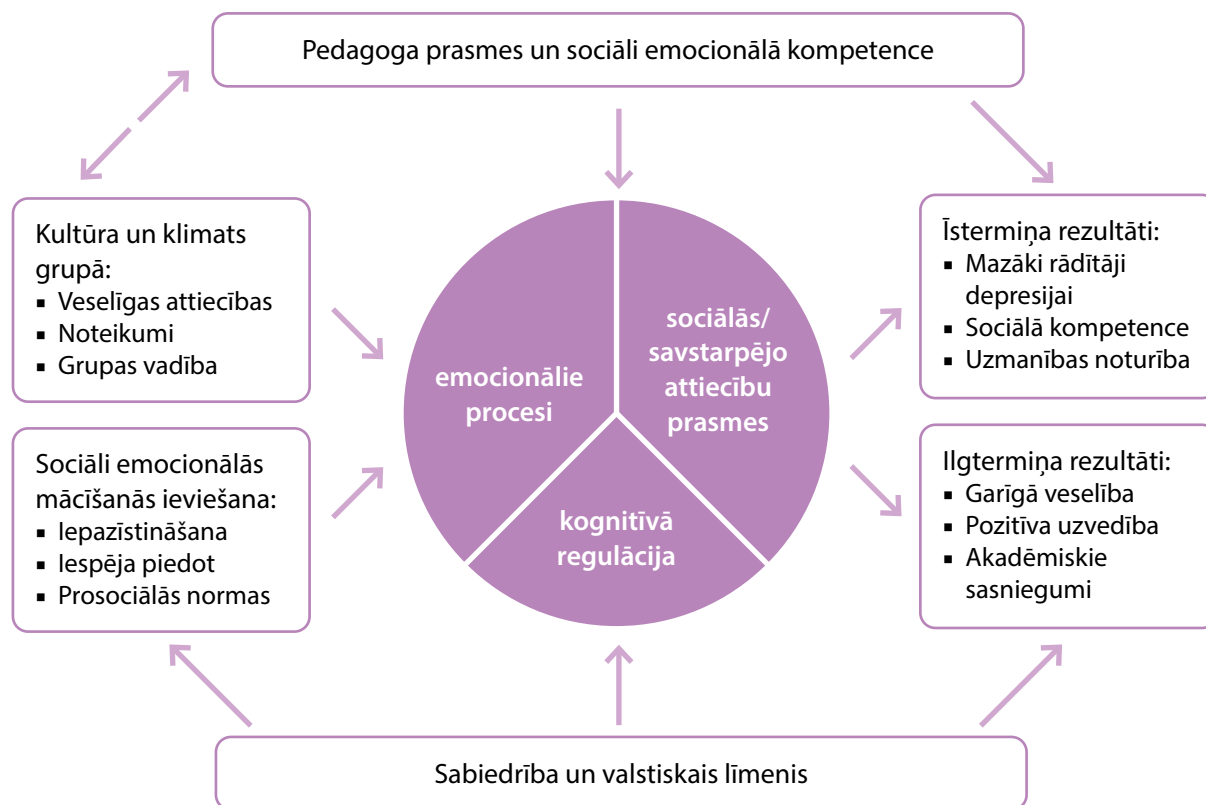
Latvijas skolās ir augstākie tiranizēšanas rādītāji gan Eiropas Ekonomiskās sadarbības organizācijas (OECD), gan Eiropas Savienības valstu vidū. To parādīja 2018. gada PISA pētījums, apstiprinot Latvijas līderes pozīcijas skolēnu savstarpējās izsmiešanas un vardarbības ziņā skolu vidē. 35 % Latvijas skolēnu norāda, ka ir tiranizēti vairākas reizes mēnesī, citās OECD valstīs šis rādītājs vidēji ir 23 %.

Autori (Zins & Elias, 2007) min, ka viens no veidiem, kā uzlabot sociāli emocionālās prasmes skolas vidē, ir, praktizējot dažādas intervences programmas, bāzētas uz sociāli emocionālo prasmju attīstību un apzinātības vingrinājumiem, kuri fokusējas uz domu, izjūtu pašregulācijas prasmju, empātijas, sadarbības un cieņpilnas komunikācijas prasmju attīstību.

Skolās ir augstas prasības pret skolotājiem, kas nesakrīt ar iespējamiem skolotāja pašattīstības laika resursiem, tādēļ ir ļoti būtiski, ja arī skolotāji var apgūt dažādas mācību programmas relatīvi īsā laikā, lai optimizētu skolēnu sociāli emocionālo adaptēšanos skolā un paaugstinātu sekmju rādītājus. Pozitīvs skolas klimats ļoti veicina bērnu emocionālo pašregulāciju, prosociālo uzvedību, empātiju un interesi iesaistīties skolas vidē (Alberto & Troutman, 2009). Ir pierādījumi, ka labizjūta, depresijas, trauksmes mazināšana, psiholoģiskais klimats skolā, akadēmiskais un grupas atbalsts, motivācija iesaistīties skolas dzīvē ir saistīti ar intervencēm, kas paaugstina sociāli emocionālās prasmes. Tika konstatēts, ka skolas klimats un skolas identifikācijas faktori (sevis uzskatīšana par skolas daļu, stipra saikne ar skolu) visbiežāk ir vairāk saistīti ar izmaiņām



uzvedībā (Turner, 2014). Tieši sociālo prasmju uzlabošanas apmācība un pozitīvu attiecību nodibināšana starp skolēniem un skolas personālu samazina audzēkņu disciplīnas problēmas. Skolas klimata uzlabošana, veicot intervences skolas mērogā, ir efektīva un palīdz mainīt skolas agresijas normas, tādējādi veicinot prosociālu uzvedību.



10. attēls. Modelis sadarbībai starp pedagoga, sabiedrības un skolēna SEM attīstību (Jones, & Bouffard, 2017, modificējusi Zariņa, 2020)

### Termins „sociāli emocionālā mācīšanās” (SEM)

Gan Latvijā, gan pasaulē attīstās jauna izglītības procesa sastāvdaļa, kas tiek un tiks integrēta akadēmiskajā izglītībā – sociāli emocionālā mācīšanās (SEM) vai angļiski *Social Emotional Learning (SEL)*. Gan OECD (*OECD Learning Compass 2030*) dokumentos par nākotnes izglītību, gan „Skola 2030” iesaka paralēli akadēmiskajām zināšanām un prasmēm iekļaut sociāli emocionālo prasmju apguvi. Sociāli emocionālā mācīšanās (SEM) ir process, kurā apgūst un lieto šādas prasmes: saprast un vadīt savas emocijas; izvirzīt un sasniegt pozitīvus mērķus; izjust un izrādīt empātiju pret citiem; veidot un uzturēt pozitīvas attiecības; risināt problēmas un pieņemt atbildīgus lēmumus.

Termins radies 1994. gadā. To izveidoja Amerikas Akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbības kooperācija (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL*) (<https://casel.org/>), kuras mērķis bija atbalstīt un sekmēt jauniešu sociālo un emocionālo labklājību, novērst uzmanības problēmas. CASEL pirms vairāk nekā divām desmitgadēm



definēja SEM. Tagad šī organizācija ASV joprojām sadarbojas ar vadošajiem SEM ekspertiem un atbalsta sistēmām, skolām un štatiem visā valstī, lai virzītu pētniecību, vadītu praksi un informētu par politiku. CASEL ir apvienība sociāli emocionālās audzināšanas pētījumiem.

CASEL ietver piecas prasmju grupas bērnu sociāli emocionālajai audzināšanai: saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, saprasties ar citiem, pieņemt atbildīgus lēmumus:

1. Saprast sevi (*self awareness*) – sevis un savu konkrētā brīža emociju izpratne. Savu stipro un vājo pušu pārzināšana, labi attīstīta pašapziņa, cieņa pret sevi. Savu mērķu un vērtību apzināšanās.
2. Pārvaldīt sevi (*self management*) – spēja regulēt savas emocijas un uzvedību – reaģēt atbilstoši situācijai sociāli pieņemamā veidā. Savu uzlikto mērķu sasniegšana, gan personīgo, gan grupas / skolas, gan pārējās sabiedrības, neskatoties uz grūtībām. Te arī ietilpst spēja atlikt gandarījumu, kontrolēt savus impulsus.
3. Saprast citus (*social awareness*). Spēja iejusties otra ādā, saprast otra emocijas un jūtas. Spēja izrādīt empātiju. Prasme novērtēt individuālās, kā arī grupu līdzības un atšķirības. Spēja pieņemt dažādas kultūras. Attiecīgi iegūstot prasmi sekmīgi sadarboties ar dažādām grupām. Atpazīt un izmantot resursus, ko sniedz gan skola, gan ģimene, gan sabiedrība kā tāda.
4. Saprasties ar citiem (*relationship skills*). Prasme veidot un uzturēt attiecības, ievērot sociālās un ētiskās normas, sadarbības spējas. Noturība pret sociālo spiedienu. Vēršanās pēc palīdzības, ja nepieciešams. Spēja paredzēt un konstruktīvi risināt savstarpējos konfliktus.
5. Pieņemt atbildīgus lēmumus (*responsible decision making*). Lēmumu pieņemšana, izvērtējot visus pieejamos faktorus, ētiskās un sociālās normas, drošības faktorus, ņemot vērā iespējamās sekas. Lēmumi tiek pieņemti, respektējot citus, ņemot vērā gan individuālu, gan skolas, gan sabiedrības labklājību un uzņemoties pilnu atbildību par saviem lēmumiem.

Šie pieci sociāli emocionālo prasmju pamati bērnos ir jāiegulda jau no mazotnes, īpaši kopš brīža, kad bērns sāk socializēties ārpus mājas. Vēlākos gados uz šiem pamatiem būs pārējās sociāli emocionālās prasmes. Bērni, kas sevi un savas spējas novērtē realitiski, spēj regulēt savas emocijas un uzvedību sociāli un ētiski piemērotā veidā, spēj pieņemt labus un atbildīgus lēmumus ikdienas izaicinājumos. Tas ir pamats veiksmīgai dzīvei gan skolā, gan visā turpmākajā dzīvē.

SEM izglītības procesā ir neatņemama sastāvdaļa, jo 1) attiecības ir pamats mācībām, disciplinēšanai; 2) emocijas ietekmē, kā mēs mācāmies; 3) mērķu izvirzīšana un problēmu risināšana dod virzienu un enerģiju mācību procesam; 4) stress bremzē mācīšanos (samazina hipokampa elektrisko aktivitāti).

### SEM Latvijā

„Skola 2030” sadaļā „Vērtības un tikumi” (<https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/vertibas-un-tikumi>) pievērš uzmanību SEM sistēmai, jo ar 2020. gada

1. septembri tiek ieviesta SEM Latvijas skolās, sākot ar 1., 4., 7., 10. klasi, kas apliecina šīs tēmas nozīmību. Mācību satura ietvaru veido tikumi, caurviju prasmes, izpratne un pamata prasmes mācību jomās. Skolēna mācīšanās rezultāts ir lietpratība, ja mācību procesā skolotājs integrē šīs satura dimensijas, pievēršot uzmanību gan skolēna spējai saskaņoti lietot zināšanas un prasmes daudzveidīgās situācijās, gan caurviju prasmju attīstībai un ieradumu nostiprināšanai, kas balstīti vērtībās.

Latvijas SEM galvenā eksperte un „Skola 2030” eksperte Latvijas Universitātes profesore Baiba Martinsone Latvijas skolotājiem ir sagatavojusi arī dažādas lekcijas. Grāmatas autore iekļauj grāmatas tekstā iespēju studentiem noskatīties e-lekciju, ko vada profesore: [https://www.youtube.com/watch?v=mp-oet9NZXU&feature=emb\\_rel\\_end](https://www.youtube.com/watch?v=mp-oet9NZXU&feature=emb_rel_end)

Meklējot dažādas koncepcijas par SEM, grāmatas autore atrada līdzību ar „Skola 2030” pieejā definētajiem tikumiem: laipnība – vēlība, atsaucība pret citiem, pieklājība; līdzcietība – attīstīta empātija, vēlme iejusties otra pārdzīvojumos un aktīvs atbalsts; savaldība – uzvedības un emociju izpausmju kontrole un vadība, respektējot savu un citu cilvēku brīvību, kā arī cienot sevi un citus; solidaritāte – savstarpējs atbalsts un rīcības saskaņotība, rūpes par savu, citu un kopīgu labumu, demokrātisks dialogs ar citiem; taisnīgums – godprātīga lemšana, cilvēktiesību un citu saprātīgu interešu un morāles normu ievērošana; tolerance – iecietība, vēlme izprast atšķirīgo (piemēram, cilvēka ārējo izskatu, veselības stāvokli, uzvedību, viedokli, ticību, paražas).

Latvijā šī programma ir ne tikai izveidota, bet arī zinātniski un praktiski pārbaudīta (Martinsone, Vilciņa & Niedre, 2013), tā analizēta arī starptautiskos projektos un publikācijās. Mūsdienā Latvijas skolotājiem ir pieejams materiāls „Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā” ([https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/rokasgramata\\_met\\_pan\\_sem.pdf](https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/rokasgramata_met_pan_sem.pdf)), lai skolotāji ar formatīvo vērtēšanu un mācīšanās stratēģijām varētu ikdienas praksē ikviena priekšmeta stundās attīstīt skolēnu sociāli emocionālās prasmes. Materiāls „Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā” ir starptautiskā zinātniskā projektā izstrādāts materiāls skolotājiem skolēnu sociāli emocionālo prasmju netiešai attīstīšanai jebkura mācību priekšmeta stundās.

Patlaban Latvijā izstrādātā Latvijas SEM programma ietver jau izstrādātus audzināšanas stundu plānus, ko īsteno klases audzinātājs.

Latvijā kopš 2017. gada norisinājās starptautisks projekts „Mācīties būt”, kurā izstrādāja sociāli emocionālās mācīšanās (SEM) teorētisko modeli, kā arī izveidoja praktiskus piemērus skolai SEM novērtēšanai, kurus skolotāji, skolēni, vecāki varēs izmantot sava darba pašvērtēšanai (Martinsone, 2017). Tika veikts milzīgs starptautisks pētījums, kurā starp vairāk nekā 20 valstu dalībniekiem Latvijas Universitāti pārstāvēja profesore Baiba Martinsone.

Latvijas SEM programma ir klases stundu plāni no 1.–12. klasei, kas paredzēti tiešai sociāli emocionālo prasmju mācīšanai. Kā vienu no piemēriem, kā konkrētā skolā tiek integrēta sociāli emocionālā mācīšanās, grāmatas autore dod Liepājas 5. vidusskolas koncepciju, kas atrodama skolas tīmekļvietnē: „Paralēli APU mūsu skolā tiek realizēta „Sociāli emocionālās audzināšanas” (SEA) programma, lai skolēnos attīstītu prasmes, kas vairo iespēju gūt sekmes gan mācībās, gan dzīvē kopumā.

*SEA programmas mērķis ir radīt skolēniem iespēju apgūt paņēmienus, lai regulētu savas emocijas, pozitīvi komunicētu, izvirzītu reālus mērķus un risinātu problēmas.*

*SEA programma ietver gatavus stundu plānus un papildmateriālus klases audzināšanas stundām no 1. līdz 10. klasei, savukārt 11.–12. klašu audzēkņiem saskaņā ar klases spējām un interesēm tiek radīta iespēja veikt labos darbus.*

*SEA 4 tematiskie bloki tiek apgūti audzināšanas stundās, aptverot emocionālā intelekta pamatprasmes:*

- *Emociju veidi, izpausmes un empātija. Emociju pašregulācija;*
- *Pozitīvi saskarsmes modeļi;*
- *Reālu un pozitīvu mērķu izvirzīšana;*
- *Problēmu risināšana.*

*Skolā SEA programma darbojas jau 6. gadu, un ir pamats apgalvot, ka tā uzlabojusi tieši savstarpējo sadarbības sfēru, veicinot pozitīvu emocionālā klimata veidošanos klasē un visā skolā kopumā.*

*Mūsu ieguvumi:*

- *apvienojot akadēmisko un sociāli emocionālo izglītšanu, stiprinās skolēnu piesaisti skolai;*
- *uzlabojas skolēnu akadēmiskie sasniegumi, jo tiek veicināta mācību motivācija;*
- *samazinās uzvedības problēmas, jo tiek attīstīts skolēnu emocionālais intelekts;*
- *tiek attīstītas skolēnu sociāli emocionālās prasmes, kas palīdz sadarboties ar vienaudžiem un pieaugušajiem, iekļaujoties labāk profesionālajā un sabiedrības dzīvē.”*

(<http://5vsk.liepaja.edu.lv/index.php/aktualit%C4%81tes/apu/1452-sea> [Skatīts 30.07.2020.] )

Veiksmīga mācīšanās ir iespējama tikai tad, kad ir apmierinātas bērna emocionālās, sociālās un fiziskās vajadzības. Attiecīgi, ja šīs vajadzības ir apmierinātas, bērns spēj veiksmīgāk pievērsties mācībām, tādējādi, uzlabojot sociālās un emocionālās prasmes, pilnveidojas arī akadēmiskās prasmes. Dažādi pētījumi ir pierādījuši, ka sociāli emocionālā mācīšanās ne tikai uzlabo bērna piederības izjūtu skolai, mērķu izvirzīšanu, pašdisciplīnas attīstīšanos, rakstura veidošanos, bet uzlabo arī akadēmiskos rezultātus. Bērni māc sadarboties, labi saprotas savā starpā, bērniem, kuri aiziet uz skolu, bet tiem nav pietiekošas sociālās un emocionālās prasmes, ir ļoti grūti mācīties. Tāpat kā akadēmiskās zināšanas, arī sociālās prasmes attīstās laika gaitā. Sociāli emocionālā mācīšanās ir kā process, nevis pabeigta darbība. Sociāli emocionālās prasmes ir jāattīsta arī ikdienišķās situācijās, kad vien rodas iespēja un nepieciešamība. Latvijas vadošā pētniece un vairāku projektu autore LU profesore Baiba Martinsone (Martinsone, 2016, 57) piemin, ka 2012. mācību gadā un 2013./2014. gadā 39 Latvijas skolās tika ieviesta sociāli emocionāla mācību programma (kopā 12 699 skolēniem). Dalībnieki, kas īstenoja programmu, bija 630 skolotāji (614 sievietes un 16 vīrieši ar vidējo vecumu 45,04 gadi). Rezultātā programmas ieviešanas laikā sociālās un emocionālās mācīšanās principi kļuva par kopēju pieeju visai skolai, skolotāji labi pārzināja sociālo jomu, jautājumus par emocijām, tika saņemti materiāli klases stundu vadīšanai katrā limenī; regulāri tika nodrošināta skolotāju pārraudzība; tika apmācīti reģionālie pārraugi, lai uzturētu pedagoģisko praksi. Professore atzīmē, ka “pedagogi zina, ka

ne visi skolēni ar vienādām akadēmiskajām spējām spēj sasniegt tādus pašus panākumus savā darbā un ģimenes dzīvē. Sociāli emocionālā kompetence ir ļoti svarīga, jo tā palīdz skolēniem labāk mijiedarboties ar skolotājiem un vienaudžiem, uztur motivāciju, izvirza mērķus, risina problēmas, skolēni ar šo kompetenci efektīvāk mācās un pilnvērtīgāk piedalās ģimenes, darba un sabiedriskajā dzīvē.” (Martinsone, 2016, 57)

Pētījumā (Martinsone, 2016, 59) LU profesore atzīst, pirms Latvijā tika ieviesta SEM programma, „[...] sākotnējais pētījums par sociālās atstumtības riskiem tika veikts 25 Latvijas skolās (Raščevska, Raževa, Martinsone, Tūbele, Vucenlāzdāns & Vazne, 2012), skolotāji ziņoja, ka lielai daļai skolēnu nebija pietiekams akadēmisko sasniegumu līmenis un tika novērotas emocionālās un uzvedības problēmas. Pētījuma rezultāti parādīja būtisku korelāciju starp skolotāju vērtējumiem par mācīšanās grūtībām, skolēnu impulsivitāti, agresīvu izturēšanos, pašregulācijas problēmām, trauksmi un disfunkcionālu ģimeni / citiem sociāliem faktoriem 12–19 gadus vecu skolēnu izlasē.” Tika secināts, ka skolēniem jāapgūst pašregulācijas prasmes, jāattīsta lielāka sociālā un emocionālā kompetence, tāpēc tika izveidota programma „Sociāli emocionālā audzināšana” (SEA). Autore atzīmē, kā SEA kā pirmā Latvijas sociāli emocionālās audzināšanas programma atbilst ilgtspējīgas programmas noteikumiem.

„Ir seši rādītāji, kas unikāli atbalsta programmu ilgtspēju (Elias, 2010, kā minēts Martinsone, 2016, 60): 1) jaunu administratoru iesaistīšana (atbalsta sistēma skolotājiem ārpus skolas); 2) programmas konsultācijas skolas personālam (programmas izstrādātāja vai neatkarīgu ekspertu konsultācijas); 3) pastāvīga apmācība un profesionālā izaugsme (pastāvīga personāla apmācība un prakses atsvaidzināšana, kā arī iespēja skolotājiem pārdomāt padarīto un to, kā viņi jūtas par to); 4) lomu modeļa apguve skolotāji – mācību vadītāji (tie, kas dziļi izprot programmas principus un palīdz tos uzturēt, pielāgojot faktiskajām situācijām); 5) programmas integrācija visas skolas mācību programmā, ikdienas nodarbēs un kopējā klimata veidošanā; 6) piekļuve ārējam finansējumam.”

Saskaņā ar ilgtspējas modeļa plānošanu (Johnson et al., 2004, kā minēts Martinsone, 2016, 60), „jāveic pieci darbības soļi – novērtējums, izstrāde, ieviešana, novērtēšana un pārvērtēšana / modifikācija”.

Pētījumi turpinās, un tagad Latvijas Universitāte ir iesaistījusies starptautiskā Erasmus+ pētniecības projektā „Garīgās veselības veicināšana skolās” (*Promoting Mental Health at Schools, PROMEHS*), kura aprakstā ir arī teikts, ka „mācību programma paredzēta, lai veicinātu skolēnu sociālo un emocionālo labklājību, uzlabojot viņu attieksmi pret sevi, citiem un mācīšanos, kā arī mazinātu ar uzvedību saistītās problēmas un agresiju, emocionālo stresu un trauksmi. *PROMEHS* nodrošinās kvalitatīvu apmācību skolu darbiniekiem. Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti kalpos par pamatu dalībvalstu izglītības politikas veidošanai attiecībā uz garīgās veselības veicināšanu skolā. *PROMEHS* tiek īstenots sešās partnervalstīs (Itālijā, Latvijā, Horvātijā, Grieķijā, Portugālē un Rumānijā).”

Tiks izmantots kvaziekspērimētāls pētījuma dizains, longitudināli ievācot datus pirms un pēc programmas īstenošanas, kā arī veicot salīdzinājumu starp eksperimentālo grupu (kas saņem intervenci) un kontroles grupu (kas saņems intervenci pēc eksperimenta beigām). *PROMEHS*

mācību programmas ietekmi uz skolēnu un skolotāju garīgo veselību novērtēs, salīdzinot grupu rezultātus laikā (pirms un pēc intervences) un grupās (eksperimentālā un kontroles grupa). Mācību programmu nodrošinās apmācīti skolotāji, un tā ietvers virkni pasākumu skolēniem, lai stiprinātu viņu personiskās un starppersonu prasmes, piemēram, sevis apzināšanos, pašregulāciju, sociālo izpratni, attiecību veidošanas prasmi un atbildīgu lēmumu pieņemšanu, kā arī samazinātas uzvedības problēmas un riska uzvedību. Programmu veidos dažādas aktivitātes, kas piemērotas dažādiem bērnu un jauniešu vecuma un attīstības posmiem, tostarp īpaši sagatavotas aktivitātes tiks piedāvātas gan pirmsskolas un sākumskolas, gan pamatskolas audzēkņiem.

### Citi zinātniskie pētījumi par SEM ietekmi

Pēc Hārvarda Universitātes veiktā divu gadu pētījuma (<http://easel.gse.harvard.edu/>) 25 ASV skolās ar 25 SEM programmām, kas tika adaptētas, SEM mācīšanās sistēma tika veidota pēc piecu domēnu principa noteiktu prasmju / iezīmju attīstībai: kognitīvo prasmju, sociālo prasmju, emocionālo prasmju, rakstura iezīmju un pašvadītas domāšanas attīstībai. Studenti, jaunie skolotāji, var iepazīties ar šīs programmas rezultātiem minētajā vietnē un izpētīt katra vingrinājuma aprakstu, kā arī pētījumu rezultātus.

### Kā radās SEM un ar to saistītie pētījumi

Sociālās un emocionālās kompetences pētniecības aizsākumi ir meklējami 20. gadsimta beigās līdz ar emocionālās inteliģences izpēti sākumu. Džons D. Maiers un Pīters Selovejs (*Mayer & Salovey, 1997*) ir definējuši emocionālo inteliģenci kā spēju adekvāti sajūst, uztvert un izpaust emocijas; spēju piekļūt jūtām un/vai radīt jūtas, lai veicinātu domāšanas procesu; spēju saprast emocijas un emocionālās zināšanas; un spēju kontrolēt emocijas, lai veicinātu emocionālo un intelektuālo izaugsmi.

Uz līdzības pamata sociālās un emocionālās kompetences pētniecībā min arī tādus jēdzienus kā komunikatīvā kompetence jeb kompetence mijiedarbībā (*communicative competence / competence in interaction*), emocionālā kompetence (*emotional competence*), emocionālā inteliģence (*emotional intelligence*) un emocionālā pratība (*emotional literacy*) (Parhomenko, 2014).

Moriss Dž. Eliass, Džozefs E. Zinss un Rodžers Veisbergs (Elias, Zins, & Weissberg, 1997) definējuši sociālo un emocionālo kompetenci kā spēju izprast, kontrolēt un izpaust savas dzīves sociālos un emocionālos aspektus, kas ļauj veiksmīgi pildīt tādas dzīves uzdevumus kā mācīšanās, attiecību veidošana, ikdienas problēmu risināšana un pielāgošanās kompleksām izaugsmes un attīstības prasībām.

Džons Kempbels ar kolēģiem izšķīris trīs galvenos sociāli emocionālo prasmju veidus – kognitīvās, emocionālās un sociālās prasmes (Campbell et al., 2016). Viņš definēja emocionālo kompetenci kā spēju mērķtiecīgi un pilnīgi raksturot dažādas emocijas, saprast savas un citu emocijas, kā arī pēc nepieciešamības kontrolēt emociju izpausmi.



## Pētījumu rezultātu piemēri par SEM ietekmi izglītojamo mācību procesā un personības attīstībā

Ir pierādīts, ka SEM veicina garīgo un fizisko veselību, labākus akadēmiskos sasniegumus, labklājību un veselīgu sociālo attīstību. Novērtēšanas paņēmieni palīdz skolēniem un skolotājiem labāk izprast sociāli emocionālās mācīšanās pieredzi, saskatīt izaugsmi un motivē viņus pilnveidot dzīvei noderīgas prasmes. Savukārt ASV CASEL organizācijas mērķis ir attīstīt pierādījumos balstītu SEM praksi un politiku. Tiek attīstītas SEM programmas, ar kuru palīdzību tiek veicināts, lai SEM tiktu integrēta mācību stundās. Ar sociāli emocionālo mācīšanos var attīstīt savu potenciālu un mācīšanās norit visa mūža garumā.

Pētījumu pārskati un metaanalīze atklāj, ka pastāv saistība starp SEL programmu īstenošanu skolās un pozitīvām sociālās, emocionālās uzvedības izmaiņām, kā arī akadēmisko rezultātu paaugstināšanos bērniem un pusaudžiem (Dusenbury et al., 2011). Bērniem, lai gūtu panākumus dzīvē, skolā ir ne tikai jāapgūst akadēmiskie priekšmeti, bet arī jāattīsta viņu spēja izdzīvot, regulēt emocijas un veiksmīgi pārvaldīt sociālās dilemmas.

Uz pētījumiem balstītajos atklājumos ir pierādīts, ja SEL programmas ir labi izstrādātas un ieviestas, tās tiek saistītas ar pozitīviem rezultātiem; tas ir apstiprinājis tēzi, ka vajag mainīt politiku un integrēt akadēmisko mācīšanos un SEL prasmju attīstības programmas skolas ikdienā. Šī tendence integrēt SEL un akadēmisko procesu zinātnieki sākuši pamatot pēc vairākiem faktoriem, ka skolēni nereti nāk uz skolu bez sociāli emocionālajām prasmēm, kas var kļūt par iemeslu ne tikai attiecību problēmām, bet arī akadēmisko sasniegumu problēmām (Šahars, 2006; Raver & Knitzer, 2002; Rimms-Kaufmans et al., 2000).

Parastā prakse līdz šim ir bijusi, ka SEM programmas aizņem pusstundas nodarbības nedēļā vai mēnesī (Jones et al., 2010). SEM programmu apguvei ir speciāli jāatrod laiks, kaut arī pēc būtības tās būtu jāattīsta pat vairāk nekā akadēmiskās prasmes, jo daudzi skolēni nāk uz skolu ar reālām uzvedības problēmām, un, ar viņiem strādājot, skolotāju kompetencē ir izmantot citādu pieeju SEM sistēmā.

Ir pierādīts, ka kopumā SEM uzlabo (Murray & Malmgren, 2005; Payton et al., 2008; Zins et al., 2004) attieksmi (motivāciju, iesaistīšanos), uzvedību (piedalīšanos, mācīšanās paradumus) un sniegumu (sekmes, kompetences mācību priekšmetos), kā arī pašu pedagogu sociāli emocionālās kompetences. SEM ir būtiska loma arī labsajūtas un panākumu veicināšanā. Sociāli emocionālās kompetences veicināšanā būtiska nozīme ir visam izglītības iestādes personālam. Tādēļ svarīgi ir iesaistīt visu izglītības iestādes kolektīvu, atbalstot iestādes vadību konsekventu SEM prakšu stiprināšanā izglītības iestādes mērogā.

2019. gadā veiktā pētījumā par sociāli emocionālās mācīšanās priekšrocībām skolā ir atklāts, ka skolēniem ar augstāku sociālās un emocionālās kompetences līmeni ir mazāk garīgās veselības problēmu, kas savukārt prognozē augstāku akadēmisko sasniegumu līmeni (Panayiotou et al., 2019). Sociālā un emocionālā kompetence ir atzīta par preventīvu faktoru, kas veicina jauniešu pozitīvu attīstību nākotnē. Kopumā izpētītajās metaanalīzēs ir dati par 356 pētījumu ziņojumiem, kas apkopo īstermiņa un ilgtermiņa ietekmi simtiem tūkstošu K-12 studentu dažādās SEM programmās gan Amerikas Savienotajās Valstīs, gan ārpus tām.

Izmantojot šos atklājumus, trīs dažādas pētījumu grupas – gan Amerikas Savienotajās Valstīs (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), gan Apvienotajā Karalistē (Wiglesworth et al., 2016) un Nīderlandē (Sklad et al., 2012) – ir patstāvīgi nonākuši pie tā paša vispārējā secinājuma par universālajām skolās balstītajām SEM programmām: tie sniedz informāciju par pozitīviem ieguvumiem iesaistītajiem studentiem, izmantojot dažādas uzvedības, attieksmes, emocionālos un akadēmiskos rezultātus, kas tika iegūti kā neapstrīdami gan tūlīt pēc SEM intervencēm, gan arī dažādos pārskata periodos.

Nesenajā nacionālajā aptaujā ASV skolu administratori aicināja iesniegt papildu datus par saikni starp *SEL* un skolēnu akadēmisko sniegumu (DePaoli et al., 2017). Pēc iegūtajiem datiem, kas tika apkopoti metaanalīzē, visas četras šīs metaanalīzes parādīja būtisku, pozitīvu saikni starp dalību universālajās, uz skolu balstītajās SEM programmās un studentu akadēmisko sniegumu īsākā un ilgākā laikposmā. Ņemot vērā šīs sakarības konsekvēnto un ilgstošo raksturu, autori izvirzīja tēzi, ka ir pamatoti paplašināt SEM programmu veidošanu skolās nacionālā līmenī, īpaši skolās ar zemu sniegumu, tāpat tika pieņemts lēmums skolotāju sagatavošanas programmās nopietni uzmanību pievērst SEM apmācībai (Schonert-Reichl et al., 2017).

### **SEM praksē balstītie novērojumi**

SEM prasmes, kas neiedzimst un tāpēc jātrenē: 1) kognitīvās – uzmanības paškontrolē, uztveres fleksibilitāte, jaunu stratēģiju iemācīšanās izprotot, līdz ar to mainot uzvedību; 2) sociālās – prasme diskutēt, strādāt komandā, prasme ieklausīties / klausīties, prasme reflektēt, izteikt savu domu un dot atgriezenisko saiti sociāli vēlamā formā; 3) emocionālās – emociju atpazīšana un apzināta pašizpaušme, impulsu paškontroles prasmes, prasme reflektēt, izteikt savu domu un dot atgriezenisko saiti sociāli vēlamā formā.

Dalot sīkāk, katrai prasmei ir piemērotas savas metodes, vingrinājumi. Lai attīstītu sociālo prasmi, tas tiek interpretēts kā spēja izprast *sociālās zīmes* un emociju izpaušmes, ņemot vērā saskarsmes partnera ķermeņa valodu, balsi toni, kāds parasti tiek izmantots noteiktās situācijās, kā interpretēt emocijas un izprast to ietekmi uz citu cilvēku uztveres īpatnībām, kā SEM programmā attīstās prasme izprast ķermeņa valodas, balsi toņa lietošanu saistībā ar emociju izpaušmi starppersonu komunikācijā.

Savukārt, strādājot ar emocionālās pašregulācijas prasmi, akcents tiek likts uz empātiju. Tā tiek raksturota kā spēja izprast cita cilvēka viedokli, viedokli un/vai jūtas, ietverot arī emocionālu saderību un citas personas emociju pārdzīvojumu izpratni, spēju identificēt un atzīt citu cilvēku pieredzi, jūtas un viedokļus, saistīt citu pieredzi ar savu (piemēram, piedāvāt piemērus, kad cilvēkam bija līdzīgas emocijas vai pieredze), veidot savienojumu (salīdzini un atrodi atšķirīgo) starp sevi un citiem, verbāli demonstrē aktīvu lomu (ņemot vērā situāciju cita leņķī), identificēt saistību starp viena indivīda izturēšanos / emocijām / situāciju un cita cilvēka jūtām, atpazīt iespējamus veidus, kā reaģēt uz empātiskām bažām (piemēram, lūgt palīdzību, smieties par upuri, sniegt verbālu pārliecību). Tā ir spēja identificēt, kuras reakcijas uz empātiskajām bažām ir vispiemērotākās un efektīvākās (piemēram, vai risinājums bija efektīvs, vai visas puses



ir apmierinātas), meklēt citu cilvēku palīdzību vai mierinājumu, lai tiktu galā ar ciešanām, ko izraisa līdzpārdzīvojums.

SEM procesā var attīstīt arī raksturu. Raksturs jāizprot kā komplekss veidojums, kas ietekmē, virza domāšanas, emociju, komunikāciju / attiecības darbības, *morālās izvēles* uzvedībā, nosaka, ļauj izteikt viedokli par to, kas ir pareizi un kas ir nepareizi (ētiskos spriedumus), kas liek vai neliek būt tolerantam, kad ir situācija ar citu cilvēku atšķirībām, viedokļiem, kad jāuzņemas atbildība par sevi un/vai sabiedrību smagu izaicinājumu gadījumos vai grūtās situācijās.

SEM procesā tiek attīstīta arī domāšana. Apgūstot SEM pamata prasmes, domāšanas veids veidojas SEM vingrinājumu pieredzes rezultātā, un tas ir sekmīgs, ja ir izveidojušās attieksmes, pārlicības, uzskati, ticība par sevi, par, piemēram, saviem panākumiem vai spēku / nespēku, spēju / nespēju sasniegt rezultātus, izprast sevi un citus. Domāšanas veids ir kā kognitīva / emocionāla uzvedības saskaņošanās, kas ietekmē interpretācijas, reakcijas uz notikumiem, rīcību, īpaši izaicinošās, nesaprotamās situācijās. Piemēram, ja bērnam ir pozitīvas, optimistiskas domāšanas „uzstādījums” pieredzē, tas ietekmēs, piemēram, bērna spēju censties ietekmēt, mainīt notiekošo, jo viņa domāšana ir saistīta ar viņa ticību savām stiprajām pusēm un izdošanos. Domāšanas veids ir interpretācijas veids, un tas ietekmē rīcību.

SEM procesā jāņem vērā arī vecumposma piemērotība vingrinājumiem.

Jāņem vērā, ka SEM ieviešanā mācībās jāreķinās ar pakāpenību, jo smadzenes (kognitīvais) attīstās pamatos agrīnajā bērnībā (2–4 gadi), kad iemācās uztvert un apstrādāt informāciju, sāgropēt to. Bet tādām prasmēm kā spēja izprast citu viedokli, sajust un apzināti līdzpārdzīvot citu pārdzīvojumus, plānot savu rīcību, apzināti izmainīt, risināt apzināti konfliktus, domāt par esošo situāciju no perspektīvas aspekta – tas viss attīstās vidus bērnībā (6–8 gadi) – sākumskolā. Tāpēc šī pētījuma autori sāka ar sākumskolu. Tuvāk pusaudžu gadiem bērni attīsta spējas apzināti izkopt daudz smalkākas attiecību nianšes, piemēram, draudzēšanos, rīkoties pēc ētikas likumiem, risināt konfliktus sociāli vēlamā (morāles normas) formā. Agrīnajā bērnībā jāiemācās vairāk apzināti apvaldīt iedzimto spontanitāti un impulsivitāti.

SEM ir nevis kampaņveidīgas katra skolotāja izvēlētas aktivitātes, bet gan visas skolas sistēmas koordinēti, sistemātiski un apzināti centieni visās klasēs, visās vidēs un visiem bērniem dot iespēju attīstīt viņu sociāli emocionālās prasmes. SEM ir vairāki veidi – tieša prasmju mācīšana speciālās nodarbībās un netieša prasmju apguve, integrējot tās ikdienas pedagoģiskajā praksē, par ko liecina pētījumi gan Latvijā (Martinsone, 2016; Martinsone & Niedre, 2013; Martinsone, 2018; Martinsone, Niedre & Vilciņa, 2018), gan citur pasaulē. Jāsaprot, ka izmaiņas skolēnu sociāli emocionālajā kompetencē panāks nevis konkrēts skolotājs, tai jābūt visas skolas koordinētai pieejai, jo sadrumstalotas aktivitātes nav efektīvas, tāpēc visas skolas līmenī jāstrādā koordinēti, sistemātiski un iekļaujoši. Jāuzsver, ka SEM ir iespējams veikt gan tieši (speciālās tam veltītās nodarbībās), gan netieši – integrējot to ikdienas pedagoģiskajā praksē, piemēram, sākt stundu ar kādu aktivitāti, kas attīsta, nostiprina kādu SEM kompetenci. Var sākt stundu ar apli, kurā skolēni mācās dalīties un reizē arī klausīties citos, būt empātiskiem, pārrunājot kādu situāciju vai spēlējot kādu lomu spēli, pārrunājot savas izjūtas un rīcības stratēģijas, kā palīdzēt.

## 3. tabula. Metožu piemēri, kuras izmanto skolotāji SEM sistēmā un uzdevums

|                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| Diskusijas                    | Stāsti                     |
| Rakstīšana / zīmēšana         | Projekti                   |
| Video u. tml.                 | Spēles                     |
| Vizuālie displeji             | Lomu spēles                |
| Dziedāšana                    | Praktiski treniņi prasmēm  |
| Īpaši izdales materiāli u. c. | Kustību vingrinājumi u. c. |

**Uzdevums**

Iepazīties ar Latvijas pētījumiem un pieejamajiem studiju materiāliem par SEM Latvijā un piemēriem, kuros aprakstītas konkrētas stundas, vingrinājumi, un izveidot vienas stundas plānojuma paraugu.

Tiešsaistes materiāli

<https://content.sciendo.com/view/journals/jtes/18/1/article-p57.xml>

[https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/rokasgramata\\_met\\_pan\\_sem.pdf](https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/rokasgramata_met_pan_sem.pdf)

**4.2. Citas pedagoģiskās psiholoģijas prakses, pozitīvā izglītība**

Joprojām izglītības nozarē notiek daudz debašu, kāda būtu vispiemērotākā metode izmantošanai skolas iekšējā vidē, lai skolotāji, kā arī skolas psihologi būtu profesionāli sagatavoti un atbalstīti darbam ar dažādiem skolēnu uzvedības vadmotīviem. Būtiski ir tas, ka daudzu valstu izglītības ministrijas ir nonākušas pie secinājuma, ka ir jāpalīdz gan skolotājiem, gan skolēniem veicināt savstarpēju dialogu, ieviešot skolās dažādas uzvedību koriģējošas un komunikāciju veicinošas intervences programmas. Viena praksē izmantota alternatīva ir *nevardarbīgās komunikācijas* intervences programma, ko apguvusi arī grāmatas autore.

Pēdējos gados krasi paaugstinās empīriskie pētījumi par skolēnu agrīnā vecuma sociāli emocionāliem kompetences rādītājiem, meklējot efektīvākos risinājumus, kā samazināt skolās tiranizēšanu, agresijas rādītājus, lai veicinātu komunikāciju starp skolēniem un skolotājiem (Collie & Shapka, 2012).

Vairākas programmas kultivē pozitīvās psiholoģijas ieviešanu skolās, kas balstās uz šādu prasmju attīstību: sociālās prasmes, emocionālās prasmes, filozofiskās prasmes, introspektīvā prasme, uz labizjūtu balstītas prasmes (Bradley, 2018). Šo prasmju attīstība pozitīvi ietekmē apzinātības attīstību, tiranizēšanas mazināšanos, prosociālu uzvedību, sociāli emocionālās kompetences. Piemēram, viena no šādām programmām ir mācību programma „Četri labklājības pīlāri”, kas ir orientēta ne tikai uz skolēniem, bet arī uz skolotāju sociāli emocionālo kompetenču attīstību. Šī programma ietver četru visaptverošo labklājības prakšu līdzsvaru: apzinātības kompetenci, kopības izjūtas veidošanos, zinātkāri un apmierinātību (Bradley, 2018). Strādājot ar pozitīvajām praksēm, tiek akcentēts, ka tieši pozitīvais klases klimats veicina sociāli emocionālās un fiziskās drošības izjūtu, jo tikai tad cilvēki sadarbojas un respektē cits citu. Pozitīvais klases klimats dod šādas priekšrocības: uzlabojas akadēmiskie sasniegumi, palielinās motivācija,

uzlabojas skolas vispārējie reitinga rādītāji, pieaug pašcieņa un beznosacījuma sevis pieņemšana, uzlabojas vispārējā sociāli emocionālā veselība. Viena no šādām programmām ir nevardarbīgā jeb cienošā komunikācija, ko grāmatas autore uzskata par vēsturiski vecāko 20. gadsimta praktiski orientētu programmu, to skaitā arī skolām.

### **Nevardarbīgā jeb cienpilnā komunikācija pedagoģiskajā saskarsmē**

Autores izvēle šajā grāmatā sagatavot nelielu ieskatu par nevardarbīgo komunikāciju (Latvijā – *cienpilnā komunikācija*) pamatojas ar līdzību sociāli emocionālās kompetences idejai un pozitīvās izglītības / psiholoģijas idejai – orientēties pedagoģiskajā saskarsmē uz komunikācijas veidu, kas veicina saskaņu, nevis konfliktus, un, ja konflikts jau ir sācies, prast to risināt, nepazemojot saskarsmes partneri, tas ir, gan skolēnu/studentu, gan skolotāju/pasniedzēju, gan vecākus, gan personālu. Lai to spētu un prastu, ir vispirms jāsaprot, ko nozīmē *cienpilnā komunikācija (non-violence)* un kādi četri pamatsoļi ir jāspēr, lai iespējamo konfliktu novērstu vai risinātu. Grāmatas autore, pati mācoties, ir sapratusi, ka, no vienas puses, ir iemācīties saprast, ka jācenšas sasniegt līmeni, lai citus pēc veca skolotāju ieraduma nevērtētu, tas ir, „nepiekarinātu birkas”, nenosodītu otru, lai pajautātu, ko otrs vēlas, izprast otra cilvēka emocijas, izteiktu lūgumu, ne pavēlēt, bet, no otras puses, tas viss ir ilgstoši jāpraktizē realitātē, lai izpratne pārietu automātiskā rīcībā.

Grāmatas autore iesaka jauniešiem skolotājiem to praktizēt, līdzīgi kā jāpraktizē SEM vingrinājumi savās stundās, lai ar laiku tas kļūtu par ieradumu arī ikdienā.

*Nevardarbīgās komunikācijas* intervences programma pamatojas uz M. Rozenberga nevardarbīgās komunikācijas četru soļu modeli, kas tika izveidots 20. gadsimta 60. gados. Rozenbergs uzskata, ka brīdī, kad izdodas panākt, lai cilvēki nevis runā par to, kas nav kārtībā ar citiem, bet gan par to, kas viņiem ir vajadzīgs, parādās iespēja risinājuma sākumam (Rosenberg, 2003).

M. Rozenbergs ar nevardarbīgās komunikācijas četru soļu moduli galvenokārt strādāja skolās, starptautiskajā miera kustībā un visā pasaulē, viņš ir plaši atzīts kā konfliktu mediators. M. Rozenbergs iedvesmojās no Mahatmas Gandija (*Mahatma Gandhi*) nevardarbīgās pretošanās koncepta un sava skolotāja Karla Rodžersa (*Rogers*). M. Rozenbergs atsaucās arī uz Maksa Nēfa (*Neef*) vajadzību konceptu un izveidoja skaidri strukturētu un viegli saprotamu nevardarbīgās komunikācijas četru soļu modeli. Tajā viņš vadās pēc tā, ka cilvēki principā ir gatavi uz respektu, sadarbību un saticīgu izturēšanos, ja viņi var paļauties uz to, ka viņu vajadzības nepalik nesadzirdētas vai netiks ignorētas, bet gan tiks respektētas un iekļautas citu rīcībā (kā minēts Hooper, 2015).

Nevardarbīgās komunikācijas metode ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta intervences programma, kuras viens no pamatuzdevumiem ir veicināt komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā, nevardarbīgā veidā, un programmas autori uzskata, ka to var izmantot izglītības iestādēs mācīšanās atbalstam (Müller, 2016, kā minēts Ozola, 2015).

Dažādu valstu veiktie pētījumi par nevardarbīgās komunikācijas intervences programmu un tās ietekmi uz bērniem norādīja uz pozitīvāku attieksmi pret skolu, uzlabojas empātijas un

emocionālie pašregulācijas rādītāji, prosociāla uzvedība, samazinās agresija un konflikti (Stueck et al., 2010).

Pēdējos gados veiktie sociālpsiholoģiskie pētījumi apstiprinājuši, ka pastāv cieša saistība starp empātiju un mācīšanās kapacitāti. Bērni, kuri saņem empātisku attieksmi no citiem, attīsta augstāku mācīšanās kapacitāti un prosociālu uzvedību. Galvenais iemesls tam, ka empātija ir kā pretējs impulss stresam, agresijai, trauksmei. Empātija arī ir spēcīgs resurss, kas samazina kritiskās domāšanas iezīmes. Lielākais izaicinājums, ar ko mēs saskaramies šobrīd, ir nevis kāpēc, bet kā kultivēt pašempātiju un empātiju citos (Juncadella, 2013).

Skolotājiem ir ļoti svarīga loma skolēnu mācību procesā, un, izveidojot pozitīvas, noturīgas savstarpējās attiecības, viņi spēj atvieglot un spēcīgi ietekmēt mācību gaitu, veicināt iekšējo saliedētību, kā arī skolēnu uzvedību motīvus (Hattie, 2009). Tādā vidē komunikācijas līmenis ir augsts un konflikti tiek risināti atvērti un nevardarbīgā, nenosodošā veidā (Dornyei & Murphy, 2003).

Ar nevardarbīgās komunikācijas intervences programmas palīdzību īpaši tiek stiprinātas divas sociālās prasmes: pašempātija – iejūtīga izturēšanās pret sevi un empātija pret citiem – iejūtīga izturēšanās pret apkārtējiem, kā arī lai emocionālā saikne un kontakti ar citiem cilvēkiem pamatotos partnerībā, sadarbībā un cieņā (Rosenberg, 2003).

Meriona Millere (Müller, 2016) uzsver, ka nevardarbīga komunikācija mūsdienās ir pieprasīta sociālā prasme, lai autonomi un efektīvi varētu rīkoties heterogēnās un starpkultūru grupās. No vienas puses, pie nevardarbīgās komunikācijas pieder aktīvās klausīšanās un uztveres perspektīvu maiņas prasme, kā arī empātijas spēja, no otras puses, tai nepieciešama sadarbība, līdzdalība un godīgums lemšanas procesos, kā arī aktīva atbalsta kultūra. Nevardarbīga komunikācija ir veids, tā vietā, lai nosodītu citus, noteiktu viņiem diagnozes vai spriestu, ko viņi dara nepareizi, runāt par to, ko mēs paši uztveram, jūtam un ko mums vajag. Nevardarbīgās komunikācijas mērķis ir, lai cilvēki cits citu saprastu, cienītu un atbalstītu. Cieņa šajā gadījumā nenozīmē slavēt vai visu redzēt tikai pozitīvi, bet gan izprast mūsu un citu izjūtas un vajadzības. *Nevardarbīgā komunikācijā* mēs iemācāmies uztvert savas un citu izjūtas un vajadzības, ņemot vērā tālāk savā rīcībā (Müller, 2016).

## Pētījumi

Pirmie pētījumi par nevardarbīgās komunikācijas intervences modeli tika veikti 1990. gadā. Viens no pirmajiem pētniekiem, kas pievērsa uzmanību nevardarbīgās komunikācijas intervences programmas izpētei, bija Stekals (Steckal, 1994, kā minēts Ozola, 2015).

*Nevardarbīgās komunikācijas* intervences programmas publikācijas un apmācības programmas ir pieejamas vairāk nekā 65 pasaules valstīs, piemēram, *Unicef* fonds ir sponsorējis vienu no lielākajiem pēckara intervences programmām Serbijas skolām, kas bāzēta uz nevardarbīgās komunikācijas principiem (Savic, 1996).

Nevardarbīgās komunikācijas intervence piedāvā ar vingrinājumu palīdzību iemācīties pārvarēt neiejūtīgo un līdz ar to līdz šim komunikāciju bloķējošo valodu, piemēram:

- morālos spriedumus („*Tu esi slinks*”);
- nonievāšanu („*Tu esi negodīgs*”);

- analīzi / diagnozes / interpretācijas („Viņš ir tāds pats kā tēvs”);
- vispārinājumus („Viņa vienmēr ierodas par vēlu”);
- atbildības noliegšana („Tas bija tramvaja dēļ”);
- prasību izvirzīšana un draudēšana („Tev tas ir jāizdara, ja ne..”);
- vaina („Tevis dēļ tas tagad nav iespējams”);
- kauns („Kaunies, par to taču nav jāraud”).

Nevardarbīgās komunikācijas intervences programmas četru soļu komunikācijas kvalitāte daļēji atšķiras no mūsu ierastās sarunvalodas, un tāpēc ir vajadzīgs treniņš, lai varētu vingrināties tās lietošanā un integrēšanā mūsu valodā un uzvedībā.

M. Rozenberga *nevardarbīgās komunikācijas* četru soļu modelis:

**1. solis:** Bezvērtējošs novērojums – kad redzam, ka otrs (skolēns) ir izdarījis ko „sliktu”, lietojam skaidru bezvērtējuma runu, izmantojot tikai faktus konstatējošu novērojuma valodu, kas izvairās no morāliem vērtējumiem. Mēs varam izteikt tikai konkrētas pazīmes, kas ir mērāmas, bet ne vispārinājumus. Būtu jāizvairās no vārdiem – *nekad, vienmēr, katrreiz un gandrīz nemaz*. Visbiežāk diemžēl pedagoģiskajā saskarsmē mēs varam novērot vispārinājumus, piemēram: „Tu vienmēr ierodies par vēlu”, bet pareizi, cienoši un konfliktu neraisoši būtu novērojums, kurā mēs sakām: „Tu šodien un vakar atnāci par vēlu, kas noticis?” Novērojumus nevajadzētu jaukt ar morāliem spriedumiem, jo tad otrs dzirdēs galvenokārt to, ko viņš ir izdarījis nepareizi (Rosenberg, 2003). Citi autori (Hart & Hodson, 2003) uzsver, ka, sniedzot konkrētu uz novērojumiem fokusētu informāciju, nevis uz vērtējumiem orientētu atgriezenisko, tiek veicināta iekšējā saikne turpmākai sadarbībai un nākotnes dialogiem ar šo cilvēku.

**2. solis:** Emocionālā stāvokļa jeb izjūtu konstatācija, izteikšana. Kad sastopamies ar „slikto” rīcību, kurā mēs kā pedagogi varam negribot aizsākt konfliktu, būtiski nosaukt vārdā savas emocijas, jo mums ir tiesības justies gan dusmīgiem, gan satrauktiem, gan bēdīgiem, gan nogurušiem, gan priecīgiem un sajūsminātiem un tā tālāk, un tad ļaut otram izteikties par to, kā viņš jūtas. Nevardarbīgās komunikācijas intervences programmas četru soļu modulis piedāvā universālu izjūtu vārdu sarakstu, kas tiek apgūts mācību programmā. Atbilstoši skolēna vecumposmam un sagatavotības pakāpei (vai ir apguvis emociju atpazīšanas sistēmu, vai ir loģika un abstraktā domāšana, vai ir pieredze nosaukt emocijas) mēs kā pedagogi palīdzam nosaukt bērna jūtas vārdā vai pajautājam – *ko tu jūti?* Visām izjūtām ir jēga, tā ir jēgpilna arī ķermeņa informācija, tāpēc ir svarīgi atvēlēt laiku tam, lai uztvertu un vērotu izjūtas, lai nosauktu un paustu tās („*Es esmu priecīgs*”, „*Es esmu bēdīgs*” vai „*Es dusmojos, jo sajūtos nedroši*” utt.) (Rosenberg, 2003).

**3. solis:** Vajadzību definēšana / nosaukšana, lai spētu nosaukt savas vajadzības („Es vēlos atpūsties”, „Es vēlos justies droši”, „Es vēlos, lai mani ciena” utt.), ir jāapgūst M. Rozenberga sagatavots dažādu vajadzību saraksts, ko var mācīt bērniem, tāpat kā emociju sarakstu. Būtiska doma, ko uzsvēris M. Rozenbergs – aiz katras „sliktās” emocijas slēpjas nerealizēta vajadzība. Šis solis prasa apgūt universālu vajadzību sarakstu, kas ietver gan fiziskas – ūdens, pajumte, ēdiens –, gan emocionālas un garīgas vajadzības – empātija, atbalsts, autonomija.

**4. solis:** Lūguma izteikšana. Ceturtajā solī mācāmiešiem izteikt lūgumu bez pavēles. Lūgumi tiek formulēti pozitīvi, izmantojot „rīcības valodu” (darbības vārdus), fokusējoties uz tagadni,

skaidri un konkrēti, specifiski („Lūdzu, esi precīzs”, „Lūdzu, klausies uzmanīgi”, „Lūdzu, palīdzi pacelt...”).

Nevardarbīgās komunikācijas intervences programma paredz noteiktu pedagoga (vecāka) rīcību:

- Pedagogi novēro bērna intereses, atbalsta bērnu atbilstoši konkrētās situācijas vajadzībām.
- Izturas kā novērotāji, kuri izpēta bērnu intereses un vajadzības bez moralizējošas vērtēšanas.
- Nerunā daudz, bet tā vietā piedāvā bērnam izvēles, ļaujot darboties pašam savās aktivitātēs.
- Sniedz atbalstu, lai bērns pats darītu, ko vēlas, pats realizētu savas vēlmes un intereses.
- Ar daudzveidīgām aktivitātēm rosina novērošanas prasmi un novērotā nosaukšanu vārdos, jo īpaši veicinot vārdu krājuma paplašināšanos ar izjūtu un vajadzību vārdiem, kā arī skaidru lūguma izteikšanu.
- Ļoti noderīgi, ja pedagogi vingrinājumus no nevardarbīgās komunikācijas intervences programmas iekļauj gan mācību procesā, gan skolas ikdienā kopumā (Müller, 2016).

Nevardarbīgās komunikācijas intervences programma ir aprakstīta pēc vācu sociālās psiholoģes M. Milleres (Müller, 2016) rokasgrāmatas „Cienošā komunikācija”, kas izdevniecībā *Amazon* publicēta latviski. Tā ir uz pārdzīvojumu un apzinātas laipnas runas attīstību orientēta rokasgrāmata skolotājiem, kuri strādā ar sākumskolas bērniem no 6–10 gadiem, un ir izveidota kā deviņu nodarbību treniņš. Katra nodarbība ir apmēram 45 minūšu gara un sastāv no dažādiem interaktīviem vingrinājumiem un rakstiskiem uzdevumiem.

Līdzīgi kā SEM, lai apgūtu sociālās prasmes, šajā gadījumā – prasmi nenosodīt un nevērtēt, prasmi nosaukt emocijas, prasmi nosaukt savas un otra vajadzības un izteikt lūgumu, tiek izmantotas dažādas metodes – sarunas, spēles, vingrinājumi, lietošana ikdienā, radošās aktivitātes.

- Sarunas – kalpo tam, lai ievadītu tēmu, kopīgi atcerētos un atkārtotu, sniegtu atgriezenisko saiti un veidotu rituālus.
- Spēles – komunikācijas metode ar daudzveidīgiem interaktīviem, sociāliem, emocionāliem un kognitīviem elementiem. Spēlēs bērni var attīstīt savas stiprās puses, kā arī stiprināt prasmi darboties grupā, palielināt motivāciju, kā arī tiek nodrošināta pašpiederze, uzdrošināšanās, līdzdalība un atbalsts.
- Vingrinājumi – sniedz pārskatu un skaidrību par komunikācijas struktūru un iekšējo loģiku, nodrošina arī prasmju apguvi – aktīvā klausīšanās, izpratne, empātija, sevis uztvere, pašizpaušme, zināšanas par četru soļu modeli, izjūtu un vajadzību vārdu krājums.
- Turpmākā īstenošana ikdienā – pedagogi vingrinājumus izmanto arī ikdienā, ārpus šī projekta, jo īpaši svarīgi ir vingrinājumus izmantot konfliktsituācijās.
- Radošās aktivitātes – nodrošina neverbālu pieeju tēmai. Bērni atrod paši savu pieeju un izpaušmes veidu. Viņi attīsta savu personīgo stilu un, radoši darbojoties, iegūst laiku un izdevību pārdomām.



## Pozitīvā izglītība

Tālāk grāmatas autore ir iekļāvusi šajā nodaļā skolotājiem noderīgu informāciju, kas ir kontekstā gan ar nevardarbīgo jeb cieņpilno komunikācijas metodi, gan ar SEM, jo visas nosauktās prakses saistās ar pozitīvu pašizjūtu, pašcieņu, komunikāciju. Tikai pozitīvā izglītība, spriežot pēc izveidoto atsevišķu skolu pieredzes pasaulē, visas labās prakses apvieno.

Tā kā „pozitīvā izglītība” ir attīstījies no pozitīvās psiholoģijas, grāmatas autore vispirms ieskatisies jēdziena „pozitīvs” interpretācijā no minētās psiholoģijas pieejas aspekta.

Tātad kas ir „pozitīvs” pozitīvajā psiholoģijā?

*Pozitīvais* – nozīmē paaugstināt labizjūtas daļu (apzināta prieka un baudas izjūtas trenēšana, savu stipro pušu apzināta meklēšana un pieņemšana, apzināta pozitīvas komunikācijas – laipnības un pateicības – trenēšana u. tml.) (Pawelski, Upenn, 2006, kā minēts Boniwell, 2009).

Latvijas skolās jau tiek izmantota programma „Atbalsts pozitīvai uzvedībai”, arī tajā ir vārds „pozitīvs”, tā ir uz praksi orientēta metode, ko Latvijā izmanto jau kopš 2012. gada. Kā zināms, praktiski uzdevumi veicina uzvedības maiņu, bet uzvedība ir saistīta ar domāšanu, pārliecībām, ticību, pieredzi.

Lai tas viss mainītos, svarīgi ir izprast jēdzienu „intervence”. Šo jēdzienu burtiski tulkojot var saprast kā ‘iejaukšanos’ vai ‘izmaiņas’.

*Pozitīvajā psiholoģijā* tie izmantots jēdziens *pozitīvā intervence*, un tas nozīmē, ka notiek praktisks, uz vingrinājumiem balstīts darbs ar domāšanas maiņu – piemēram, ar apzinātu ieceri nolūkā mainīt savas domāšanas, uztveres un darbības ieradumu, pamatā izmantojot kognitīvi biheiviorālo pieeju. Tā iesaka paredzēt korekcijas darbā šādus aspektus:

- 1) Intervence plāno efektu – augstākus vispārējās apmierinātības ar dzīvi / sevi mērāmus rādītājus no 0 un uz augšu.
- 2) Intervence plāno efektu – labizjūtas mērāmu rādītāju paaugstināšanos, trenējot (attīstot) patīkamas izjūtas (bioķīmiskais efekts), prieka, baudas emocijas, personības stipro pušu, jēgas u. tml. apzināšanos.
- 3) Intervence plāno efektu – samazināt sava vājuma (nevarēšanas, nomāktības) izpausmes, iemācoties aizvietot bezpalīdzības izjūtu ar iemācīto optimismu, pazeminot neadekvātu nejutīgumu vai pārliecīgu sensitivitāti, bet strādājot ar cilvēkiem bez psihiatriskas diagnozes.

Pozitīvā psiholoģija fokusējas uz labizjūtu, laimes izjūtas pētījumiem, optimālo pieredzi jeb *flow*, personiskajiem resursiem, attīstību visas dzīves garumā, stiprajām pusēm – gudrību, kreativitāti, drosmi, pašregulāciju, toleranci, spēju strādāt komandā, godīgumu, kas ietver arī spēju apbrīnot skaisto, pateicību, humoru, ticību, spēju izmantot pozitīvu iztēli un vizualizēt, tas nozīmē meklēt metodes, programmas, kas attīsta grupu vai organizāciju optimālu funkcionēšanu, ļaujot tām uzplaukt.

## Kā pozitīvā psiholoģija ir saistīta ar pozitīvo izglītību?

Pēc Pasaules Pozitīvās izglītības samita kopējā ziņojuma (<https://www.worldgovernments-ummit.org/api/publications/document/8f647dc4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>) definīcijas:

„Pozitīvā izglītība ir pieeja izglītībai, kas integrē akadēmiskās mācības ar vingrinājumu un mācību vides pamatu – labizjūtas veicināšanu. Skolēni paralēli akadēmiskajiem sasniegumiem tiek mācīti, integrējot zinātnē balstītas metodes, kā *optimālā pieredze (flow)*, optimisma un stipro pušu (*strengths*) attīstība, dzīvesspēks (*resilience*), izaugsmes domāšana (*growth mindset*), apzinātības prakses (*mindfulness*), iesaistīšanās (*engagement*). Pozitīvā izglītība skolu uzskata par vietu, kur skolēni ne tikai izkopj savu intelektu, bet arī pilnveido pārlicību par sava rakstura stiprajām pusēm, par vērtībām un kompetencēm, kas kopā atbalsta viņu labsajūtu. Veiktie pētījumi liecina, ka darba metodes dažādās valstīs un skolās izskatās dažādi, pamatā ir pieeja – „stiprās puses rakstura attīstībā + akadēmiskās zināšanas”. Starptautiskais pozitīvās izglītības tīkls (*IPEN*) atbalsta un virza šādas izmaiņas izglītībā visā pasaulē.

Pozitīvā izglītība ir tradicionālās izglītības principu apvienojums ar laimes un labklājības izpēti, izmantojot Martina Seligmana (Seligman, 2000) *PERMA* modeli un Vērtības darbībā (*VIA*) klasifikāciju.

Viens no pozitīvās psiholoģijas pamatlicējiem M. Seligmans ir iestrādājis pozitīvo psiholoģiju izglītības modeļos kā veidu, kā mazināt depresiju jaunākiem cilvēkiem un uzlabot viņu labsajūtu un laimi. Izmantojot savu *PERMA* modeli (vai tā paplašinājumu, *PERMAH* ietvaru) skolās, pedagogi un praktiķi cenšas veicināt pozitīvu garīgo veselību studentu un skolotāju vidū.

*PERMA* (pirmie burti angļiski: *P – positive, E – engagement, R – relationship, M – meaning, A – achievement*) ietver piecus galvenos elementus, kurus Seligmans uzskatīja par kritērijiem ilgtermiņa labklājībai: pozitīvas emocijas: pozitīvu emociju izjūta, piemēram, prieks, pateicība, interese un cerība; iesaistīšanās: pilnībā iesaistoties darbībā, kurās tiek izmantotas jūsu prasmes, bet kuras joprojām izaicina jūs; attiecības: pozitīvas attiecības; nozīme: izjūta par piederību un kalpošana kādai idejai, kas, jūsuprāt, ir lielāka nekā jūs pats; panākumi: panākumu gūšana, sasniegumu gūšana un meistarība. *PERMAH* satvars tam pievieno veselību (*H – health*), iekļaujot tādas aspektus kā miegs, fiziskās aktivitātes un diēta, un tas viss tiek apgūts vai iekļauts spēcīgas pozitīvas izglītības programmā (Norrish & Seligman, 2015).

Minētie autori atzīst, ka pozitīvās izglītības mērķis ir apvienot pozitīvās psiholoģijas principus ar labākās prakses mācīšanu un izglītības paradigmām, lai veicinātu optimālu attīstību un uzplaukumu skolas vidē. Interese par pozitīvo izglītību turpina pieaugt, arvien vairāk atzīstot skolu nozīmīgo lomu labklājības veicināšanā un saikni starp labklājību un akadēmiskajiem panākumiem. Tomēr līdz šim nav bijis pamatstrukturā pozitīvas izglītības ieviešanai skolās.

Ir izpētīts desmit gadu eksperimentāls darbs Austrālijā, Džilongas ģimnāzijā (*GGS*), kur tiek realizēts pozitīvās izglītības modelis, vairāku gadu laikā ir tikusi realizēta pozitīvās izglītības sistēma, ieviešot speciālu pozitīvās izglītības programmu kā visas skolas pieeju.

Skaidra un netieša mācīšana apvienojumā ar skolas mēroga praksi ir vērsta uz sešām labklājības jomām, ieskaitot pozitīvas emocijas, pozitīvu iesaistīšanos, pozitīvu sasniegumu, pozitīvu mērķi, pozitīvas attiecības un pozitīvu veselību, kuru pamatā ir uzmanība uz rakstura stiprajām pusēm. Modelis nodrošina strukturētu ceļu pozitīvās izglītības ieviešanai skolās, ietvaru vērtēšanas un pētījumu vadīšanai un pamatu tālākai teorētiskai diskusijai un attīstībai.

Vairāk par pieredzi šajā skolā iespējams izlasīt [https://www.researchgate.net/publication/257931706\\_An\\_applied\\_framework\\_for\\_Positive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education)

Pozitīvās pedagoģijas mērķis ir atklāt un attīstīt bērna spēju efektīvi izmantot vienīgi sev raksturīgo unikālo īpašību kombināciju un sava rakstura stiprās puses (Linkins et al., 2015).

Labizjūtas attīstību skolā veicina – autonomija, kompetences izjūta, dzīves mērķu izjūta, pozitīvas attiecības ar citiem, sevis pieņemšana, ģimenes stāvoklis, ienākumi un izglītība.

### **Kā sākās pozitīvā psiholoģija un pozitīvā izglītība?**

20. gadsimta 90. gados ASV Izglītības ministrija pasūtīja Pensilvānijas Universitātei sagatavot programmu, kā strādāt ar depresijas pusaudžiem korekciju, pētnieki (Nolen-Hoeksema, Girgus & Seligman, 1992) pārbaudīja, vai pesimisms predisponē depresiju no jaunākā skolas vecuma līdz jaunībai un pieaugušo vecumposmam. Tika prātots, vai skolēnu pārliecība, ka viss ir slikti (katastrofiskā domāšana), personiski slikti notikumi, pervazīvie traucējumi prognozē depresijas rašanos tālākajā dzīvē, vai ir jāveic preventīvie pasākumi vai kādas intervences. Tika secināts, ka pesimisms ir skolas vecuma bērnu depresijas riska faktors tieši tādā pašā nozīmē, kā smēķēšana ir riska faktors plaušu vēzim. Radās jautājums, vai var mācīt bērnus, kuri ir pakļauti riskam, un kā varētu to mainīt. Ar kādām metodēm var mainīt pesimistisko domāšanu depresijas gadījumā, kad pesimisms domāšanā izpaužas kā nereālas pesimistiskas domas, vai to darīt, tāpat kā kognitīvā terapija strādā ar pieaugušajiem, lai kļūtu optimistiskāki. Vai tas novērsīs depresiju?

Šie jautājumi radīja motivāciju izstrādāt pirmo korekcijas programmu depresīviem skolēniem, ko nosauca par *PennResilience* programmu.

Pēc programmas apguves (12 nedēļas) tika veikti kontrolmērījumi divus gadus pēc tam, līdz pubertātei, kad depresija bieži vien pārņem lielu daļu pusaudžu. Tika pārbaudīti rezultāti, izmantojot kontroles grupu un eksperimentālo grupu. Abās apmēram 25 % bērnu bija depresijas simptomi. Programmas beigās, pēc divpadsmit nedēļām, eksperimentālajā grupā depresijas simptomi samazinājās līdz 13 %, bet kontroles grupā palika 23 %. Mērījumu atkārtoja pēc diviem gadiem, tika secināts, ka depresijas simptomi bija atjaunojušies eksperimentālajā grupā 22 %, bet kontroles grupā divreiz vairāk – 44 %. Tas lika pieņemt, ka programmā apgūtā domāšanas pārslēgšana no katastrofiskās uz risinājumu palīdzējusi.

*PennResilience* programmas atslēga ir optimisma apgūšana – iemācīties pazīt un pēc tam transformēt nereālas katastrofiskas domas.

Gadu gaitā programmas autori saprata, ka jā sagatavo skolotāji, kuri strādā ar šiem bērniem, tika apmācīti skolotāji, kuri saņēma arī pārraudzību.

Līdz 2016. gadam, pēc divdesmit gadiem, *PennResilience* programma ir atkārtota daudzas reizes visā pasaulē, gan ar bērniem no sociāli un ekonomiski labvēlīgām ģimenēm, gan no nabadzīgām, ar dažādu rasu bērniem, un tika pierādīts, ka tā mazina depresijas pazīmes un trauksmi statistiski ticami (Horowitz & Garber, 2006). Penna (Pensilvānijas Universitāte) profilakses programma māca noturību, un to varētu uzskatīt par pozitīvas izglītības priekštecī, jo programma tika realizēta pirms 1999. gada, kad M. Seligmans definēja pozitīvo psiholoģiju pirmo reizi, un

tikai 2002. gadā parādījās pirmās uz pierādījumiem balstītās praksēs jeb pozitīvās psiholoģijas intervences programmas, kas eksperimentāli tika aprobētas visā pasaulē. Bet *PennResilience* programma pārbaudīja tēzi, ka katastrofisku domu transformēšana ir svarīgs psihoterapijas līdzeklis, kas palīdz samazināt negatīvo domu plūdumu un negatīvo scenāriju automātisku radīšanu prātā.

Pētījumi liecina, ka pozitīvajā izglītībā tomēr galvenā tēma ir saistīta ar dzīvesspēka jēdzienu. To bieži traktē kā spēju adaptēties izaicinājuma laikā. Programmas *PennResilience* (Gilham et al., 1990; Gilham et al., 2013), *Strathhaven* (Seligman et al., 2009) un *BounceBack!* (McGrath & Noble, 2011) izmanto kognitīvās uzvedības terapijas paņēmienus, lai skolēniem sniegtu prasmes tikt galā ar izaicinājumu. Dziļākā līmenī dzīvesspēks jeb kā to vēl tulko – noturība / adaptācija / izturība – attiecas uz spēju psiholoģiski pozitīvi turpināt attīstīties jeb „plaukt” (*flourishing*) nelabvēlīgu apstākļu gadījumā (Masten, 2014; 2001). Dzīvesspēks ir svarīgs, un tas atjaunojas, izpaužas draudu kontekstā, ja tas ir apgūts un attīstīts. Visbiežāk bērni grūtību un draudu gadījumos ļaujas nelaimei.

Mūsdienās daudziem jauniešiem ir problēmas ar sociāli emocionālo attīstību, sliktu akadēmisko rezultātu un uzvedības problēmu risku, pateicoties videi, kurā viņi dzīvo, daudziem vidusskolā piedzīvojot vienu vai vairākus traumatiskus notikumus (Brunzell, Waters, & Stokes, 2015). Tieši tāpēc pētījumi ir sākuši pievērsties pozitīvās izglītības pieejām, kas strādā ar traumām, balstoties uz pierādījumos balstītām programmām pozitīvajā psiholoģijā tieši paaugstināta riska skolās (Brunzell et al., 2016), taču šajā jomā vēl joprojām nepietiek pētījumu un prakses. Pierādījumi liecina, ka jauniešiem uzplaukt ļauj individuālo īpašību un aizsargājošo faktoru apvienojums sociālajās institūcijās un apkārtējā sabiedrībā (Luthar, 2006). Attiecīgi pētījumiem pozitīvās izglītības jomā ir jāidentificē un jānostiprina ideja par individuālu talantu atbalsta nepieciešamību, spēju un stipro pušu atbalstu, kā arī ideja, ka jāuzlabo apstākļi un struktūras sabiedrībā, kas var palīdzēt skolēniem uzplaukt kā personībām (Kaufman, 2013).

Skolās ASV, Austrālijā, Butānā, Meksikā, Spānijā un Lielbritānijā visvairāk pārbaudītas ir ar Seligmana un Petersona (Peterson, Seligman, 2004) izstrādāto stipro pušu (*strengths*) sistēmu saistītās programmas, piemēram:

- *Happy Classrooms Program in Spain* (Rey et al., 2012);
- *Celebrating Strengths Programme in the UK* (Fox Eades, 2008);
- *Strengths Gym* (Proctor et al., 2011);
- *Strong Planet* (Fox, 2008);
- *SMART Strengths in the US* (Yeager, Fisher, & Shearon, 2011).

Citos pētījumos ņemtas vērā citas *stiprās puses* un *nekognitīvās prasmes*, tas nozīmē, tiek strādāts ar garīgo, morālo attīstību, piemēram, pateicības prasmēm (piemēram, Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009; Waters, 2011), laipnības prasmēm (piemēram, Aknin et al., 2012; Dunn, Atkin, & Norton, 2008); Parks & Biswas-Diener, 2013); paškontroles prasmēm (Duckworth & Gross, 2014; Dweck, Walton, & Cohen, 2014) un cerības izjūtas attīstību optimistiskās domāšanas sekmēšanai (piemēram, Snyder, 1994; Valle, Huebner, & Suldo, 2006).

Divas jomas, kas acīmredzami ir svarīgas, balstoties gan uz īstermiņa, gan ilgtermiņa pētījumiem, ir emociju regulēšana (spēja pazīt un atbilstoši regulēt un izteikt emocijas) un pozitīvas sociālās prasmes (piemēram, Blair & Diamond, 2008; Brackett, & Kremenecers, 2011). Šīs prasmes ir pamats daudzām sociālām un emocionālām mācīšanās programmām, kuras ir pierādījušas panākumus sociālo un emocionālo prasmju veidošanā un ir savstarpēji saistītas ar labāku akadēmisko rezultātu sasniegšanu (sadarbība akadēmiskajā, sociālajā un emocionālajā izglītībā, 2003; Durlak et al., 2011).

Plašais pozitīvās psiholoģijas lauks ir izstrādājis dažādas intervences, un kopš 1999. gada veikti tūkstošiem pētījumu, kas devis pozitīvus rezultātus (sal. Parks & Biswas-Diener, 2013). Kontrolētie pētījumi ir pārliecinājušies par noteiktu intervences vingrinājumu, programmu noturības efektu attiecībā uz izmaiņām, piemēram, vingrinājums „Trīs labas lietas”, „Sava labākā ES iedomāšanās”, „Pateicības izrādīšana citiem” (piemēram, pateicības vēstules rakstīšana) un „Savu stipro pušu apzināšana un izmantošana” (piemēram, Lyubormirsky et al., 2005, Seligman et al., 2005). Līdzīgi pieaug interese par apzinātību (*mindfulness*) un meditatīvo praksi skolā, taču vairākas metaanalīzes tagad norāda, ka pierādījumi par to efektivitāti ir diezgan jaukti, un pierādījumi galvenokārt balstīti uz vāji izstrādātiem pētījumiem (piemēram, Bohlmeijer et al., 2010, Chiesa & Serretti, 2009, Goyal et al., 2014, Gu et al., 2015, Hoffman et al., 2010, Waters et al., 2015, Zenner et al., 2014). Kaut arī šāda iejaukšanās tiek atbalstīta laboratorijās un tiešsaistes pētījumos, aktivitāšu piemērošana skolā ir izaicinājums mūsdienu skolās. Praksē pedagogi ir izstrādājuši virkni dažādu intervenču programmu variantus, taču tiem bieži trūkst empīrisku pierādījumu par to izmantošanu. Nepieciešama ciešāka saikne starp pētniecību un praksi.

## TERMINI

**Sociāli emocionālā mācīšanās** ir process, kurā bērni un pieaugušie apgūst zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas, lai saprastu un pārvaldītu emocijas, spētu veidot un uzturēt pozitīvas attiecības, risinātu problēmas, izvirzītu un sasniegtu mērķus, pieņemt atbildīgus lēmumus, efektīvi mācītos un dotu ieguldījumu savās ģimenēs un sabiedrībā kopumā (<https://enciklopedija.lv/skirklis/7006>)

**Social Emotional Learning (SEL)** – latviski „sociāli emocionālā mācīšanās”. Termins radies 1994. gadā. To izveidojis Amerikas fonds CASEL (<https://casel.org/>), kura mērķis bija atbalstīt un sekmēt jauniešu sociālo un emocionālo labklājību, novērst uzmanības problēmas.

**Sociāli emocionālā mācīšanās (SEM)** ir process, kurā apgūst un lieto šādas prasmes: saprast un vadīt savas emocijas; izvirzīt un sasniegt pozitīvus mērķus; izjust un izrādīt empātiju pret citiem; veidot un uzturēt pozitīvas attiecības; risināt problēmas un pieņemt atbildīgus lēmumus.

**Nevardarbīgās komunikācijas** metode ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta intervences programma, kuras viens no pamatuzdevumiem ir veicināt komunikāciju un



sadarbību ar citiem empātiskā, nevardarbīgā veidā, un programmas autori uzskata, ka tā var tikt izmantota izglītības iestādēs mācīšanās procesa atbalstam (Müller, 2016).

**Pozitīvā psiholoģija** fokusējas uz labklājības izjūtu, laimes izjūtu, optimālo pieredzi jeb *flow*, personiskajiem resursiem, attīstību visas dzīves garumā, gudrību, kreativitāti, pozitīvu iztēli un spēju vizualizēt, grupu vai organizāciju optimālu funkcionēšanu (Seligman, 2001).

**Pozitīvais** nozīmē – paaugstināt labklājības daļu (apzināta prieka un baudas izjūtas trenēšana, savu stipro pušu apzināta meklēšana un pieņemšana, apzināta pozitīvas komunikācijas, laipnības un pateicības, trenēšana u. tml.) (Pawelski, Upenn, 2006, kā minēts Boniwell, 2009).

**Pozitīvā izglītība** ir tradicionālās izglītības principu apvienojums ar laimes un labklājības izpēti, izmantojot Martina Seligmāna (Seligman, 2000) *PERMA* modeli un Vērtības darbībā (VIA) klasifikāciju.

**PERMA** (pirmie burti angļiski: *P – positive, E – engagement, R – relationship, M – meaning, A – achievement*) ietver piecus galvenos elementus, kurus Seligmāns uzskatīja par kritērijiem ilgtermiņa labklājībai: **pozitīvas emocijas**: pozitīvu emociju izjūta, piemēram, prieks, pateicība, interese un cerība; **iesaistīšanās**: pilnīgi iesaistoties darbībā, kurās tiek izmantotas jūsu prasmes, bet kuras joprojām izaicina jūs; **attiecības**: pozitīvas attiecības; **nozīme**: izjūta par piederību un kalpošana kādai idejai, kas, jūsuprāt, ir lielāka nekā jūs pats; **panākumi**: panākumu gūšana, sasniegumi un meistarība.

**PERMAH** satvars tam pievieno veselību (*H – health*), iekļaujot tādus aspektus kā miegs, fiziskās aktivitātes un diēta, un tas viss tiek apgūts vai iekļauts spēcīgas pozitīvas izglītības programmā (Norrish & Seligman, 2015).

## GALVENĀS ATZIŅAS

Ir pierādīts, ka kopumā SEM uzlabo (Murray & Malmgren, 2005; Payton et al., 2008; Zins et al., 2004) attieksmi (motivāciju, iesaistīšanos), uzvedību (piedalīšanos, mācīšanās paradumus) un sniegumu (sekmes, kompetences mācību priekšmetos), kā arī pašu pedagogu sociāli emocionālās kompetences. SEM ir būtiska nozīme arī labsajūtas un panākumu veicināšanā. Sociāli emocionālās kompetences veicināšanā būtiska nozīme ir visam izglītības iestādes personālam. Tādēļ svarīgi ir iesaistīt visus darbiniekus, atbalstot iestādes vadību konsekvētu SEM prakšu stiprināšanā.

2019. gadā veiktā pētījumā par sociāli emocionālās mācīšanās priekšrocībām skolā ir atklāts, ka skolēniem ar augstāku sociālās un emocionālās kompetences līmeni ir mazāk garīgās veselības problēmu, kas savukārt prognozē augstāku akadēmisko sasniegumu līmeni (Panayiotou et al., 2019). Sociālā un emocionālā kompetence ir atzīta par preventīvu faktoru, kas veicina jauniešu pozitīvu attīstību nākotnē.



Ir trīs „ceļi” (faktori) uz laimi: 1) patīkamu brīžu pilna dzīve – pateicības, atzinība, atbalsts, prieka emocijas; 2) labs dzīves novērtējums, ko nodrošina aizrautība, iesaistīšanās, piederība, optimāla pieredze; 3) jēgas izjūta par savu dzīvi – izmantojot savas stiprās puses, paveikt kaut ko vairāk: „pārlēkt pāri savai iespēju / mazās laimītes robežai citu un savu jauno prasmju un izaicinājumu pieņemšanas labā” (Seligman, 2001, kā minēts Boniwell, 2009).

Pozitīvā psiholoģija fokusējas uz labizjūtu, laimes izjūtas pētījumiem, optimālo pieredzi jeb *flow*, personiskajiem resursiem, attīstību visas dzīves garumā, *stiprajām pusēm* – gudrību, kreativitāti, drosmi, pašregulāciju, toleranci, spēju strādāt komandā, godīgumu, kas ietver arī spēju apbrīnot skaisto, pateicību, humoru, ticību, spēja izmantot pozitīvu iztēli un vizualizēt, tas nozīmē meklēt metodes, programmas, kas attīsta grupu vai organizāciju optimālu funkcionēšanu, ļaujot tām uzplaukt.

Pozitīvās izglītības mērķis ir apvienot pozitīvās psiholoģijas principus ar labākās prakses mācīšanu un izglītības paradigmām, lai veicinātu optimālu attīstību un uzplaukumu skolas vidē.

Pētījumi liecina, ka pozitīvajā izglītībā tomēr galvenā tēma ir saistīta ar dzīvesspēka jēdzienu. To bieži traktē kā spēju adaptēties izaicinājuma laikā. Programmas *PennResilience* (Gilham et al., 1990; Gilham et al., 2013), *Strathhaven* (Seligman et al., 2009) un *BounceBack!* (McGrath & Noble, 2011) izmanto kognitīvās uzvedības terapijas paņēmienus, lai skolēni un studenti apgūtu prasmi tikt galā ar izaicinājumu. Dziļākā līmenī dzīvesspēks, ko tulko arī noturība / adaptācija / izturība, attiecas uz spēju psiholoģiski pozitīvi turpināt attīstīties jeb „plaukt” (*flourishing*) nelabvēlīgu apstākļu gadījumā (Masten, 2014; 2001).

## PRAKTISKAIS LIETOJUMS

Studentiem būs praktiski iespēja iepazīties ar izveidoto „Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā” ([https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumentu/metmat/rokasgramata\\_met\\_pan\\_sem.pdf](https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumentu/metmat/rokasgramata_met_pan_sem.pdf))

### Uzdevums

Izlasīt B. Martinsones rakstu par SEA programmas ieviešanu Latvijā un sagatavot stundas plānojumu.

Avots: Martinsons, 2016, pieejams: [https://www.researchgate.net/publication/304607800\\_Social\\_Emotional\\_Learning\\_Implementation\\_of\\_Sustainability-Oriented\\_Program\\_in\\_Latvia/link/578e5d5c08ae81b4466ec4ee/download](https://www.researchgate.net/publication/304607800_Social_Emotional_Learning_Implementation_of_Sustainability-Oriented_Program_in_Latvia/link/578e5d5c08ae81b4466ec4ee/download)

Noklausoties videolekciju par SEM un iepazīstoties ar SEM Rokasgrāmatu, sagatavot reāli praktizējamas stundas aprakstu, iespēju robežās praksē to realizēt un uz semināru sagatavot pārspriedumu par pieredzi.

Iepazīstoties ar atziņām M. Milleres izdotajā grāmatā „Cienošā komunikācija”, kas ir arī adaptēta Lauras Ozolas maģistra darbā, sagatavot lomu spēli par cieņpilnās komunikācijas četriem soļiem un to demonstrēt mazajā grupā, pārrunājot pieredzi.

Seminārā, iepazīstoties praktiski ar *PennResilience* intervences vingrinājumiem, kas būs jāizspēlē lomu spēļu veidā nodarbībā, kā arī ar stipro pušu un citiem vingrinājumiem, pārrunāt pieredzi un domāt, kā to var izmantot skolā.

## JAUTĀJUMI DISKUSIJAI

- Kā Jūs plānotu stundu, ja izmantotu kādu no 4. nodaļā apgūtajām idejām praktiski?
- Ko atklāj pētījumi par SEM sistēmas rezultativitāti skolās?

## PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

- Kādas atziņas savai praksei Jūs varat aizgūt no Latvijas SEA programmas ieteikumiem par SEM vingrinājumu iekļaušanu savās stundās?
- Kas ir „pozitīvs” no pozitīvajā psiholoģijā aprakstīto intervenču aspekta?
- Kā var savienot „pozitīvā psiholoģija” un „pozitīvā izglītība”?
- Kāpēc *PennResilience* programmu un vingrinājumu „stiprās puses” uzskata par vienu no galvenajām programmām arī pozitīvajā izglītībā?

## KOPSAVILKUMS

Joprojām izglītības nozarē notiek daudz debašu, kāda būtu vispiemērotākā metode, ko izmantot skolas iekšējā vidē, lai skolotāji un arī skolas psihologi būtu profesionāli sagatavoti un atbalstīti darbam ar dažādiem skolēnu uzvedības vadmotīviem. Būtiski ir tas, ka daudzu valstu izglītības ministrijas ir nonākušas pie secinājuma, ka ir jāpalīdz gan skolotājiem, gan skolēniem veicināt savstarpēju dialogu, ieviešot skolās dažādas uzvedību koriģējošas un komunikāciju veicinošas intervences programmas.

Dž. E. Zinss un M. Dž. Eliass (Zins & Elias, 2007) min, ka viens no veidiem, kā uzlabot sociāli emocionālās prasmes skolas vidē, ir, praktizējot dažādas intervences programmas, bāzētas uz sociāli emocionālo prasmju attīstību un apzinātības vingrinājumiem, kuri fokusējas uz domu, izjūtu pašregulācijas prasmju attīstību, empātijas attīstību, sadarbības un cieņpilnas komunikācijas prasmju attīstību.

*Nevardarbīgās komunikācijas* metode ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta intervences programma, kuras viens no pamatuzdevumiem ir veicināt komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā, nevardarbīgā veidā, un programmas autori uzskata, ka tā var tikt izmantota izglītības iestādēs mācīšanās procesa atbalstam (Müller, 2016).

*Pozitīvās psiholoģijas intervence* – darbs ar apzinātu ieceri, ar nolūku mainīt savas domāšanas, uztveres un darbības ieradumus, pamatā izmantojot kognitīvi biheiviorālo pieeju.

Pozitīvā izglītība ir pieeja izglītībai, kas integrē akadēmiskās mācības ar vingrinājumu un mācību vides pamatu – labizjūtas veicināšanu. Skolēni paralēli akadēmiskajiem sasniegumiem tiek apmācīti, integrējot zinātnē balstītas metodes, kā *optimālā pieredze (flow)*, optimisma un stipro pušu (*strengths*) attīstība, dzīvesspēks (*resilience*), izaugsmes domāšana (*growth mindset*), apzinātības prakses (*mindfulness*), iesaistīšanās (*engagement*). Pozitīvā izglītība skolu uzskata par vietu, kur skolēni ne tikai izkopj savu intelektu, bet arī pilnveido pārliecību par sava rakstura stiprajām pusēm, par vērtībām un kompetencēm, kas kopā atbalsta viņu labsajūtu.

Pēc iegūtajiem datiem, kas tika apkopoti metaanalīzēs, dati parādīja būtisku, pozitīvu saikni starp dalību universālajās, uz skolu balstītajās SEM programmās un studentu akadēmisko sniegumu īsākā un ilgākā laikposmā. Ņemot vērā šīs sakarības konsekventu un ilgstošo raksturu, autori izteikuši tēzi, ka ir pamatoti paplašināt SEM programmu veidošanu skolās nacionālā līmenī, īpaši skolās ar zemu sniegumu, tāpat tika pieņemts lēmums skolotāju izglītības programmās nopietni uzmanību pievērst SEM apmācībai (Schonert-Reichl et al., 2017).

## AVOTI TURPMĀKĀM STUDIJĀM – LITERATŪRA, INTERNETA AVOTI

- Adler, A. *Gross National Happiness and positive education in Bhutan*. Pieejams: <http://www.ipositive-education.net/gross-national-happiness-and-positive-education-in-bhutan/>, accessed 2015, 2016/11/06.
- Agliati, A., Aguillar Barriga, P., Martinsone, B. & Valverde Jimenez, B. (2018). *Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā. [Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School]*. ESF. ISBN 978-9955-9776-7-4.
- Bondere, K., Martinsone, B. (2017). Sākumskolas skolēnu piederības izjūta skolai, vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā un skolotāja-vecāku savstarpējā uzticēšanās. *Baltic Journal of Psychology*, 18 (1, 2), 76.–90. lpp.
- Boniwell, I. (2006). *Positive Psychology in a Nutshell*. London: PWBC.
- Collie, R. J.; Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning; predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Education Psychology*, pp. 1189–1204.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, pp. 405–432.
- Jones, M. S. & Bouffard, S. M. (2017). *Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf, the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-technical-report.pdf* (<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf>)
- Martinsone, B. (2018). Skolēnu sociāli emocionālā mācīšanās latviešu valodas stundās. *Tagad*, 1 (11). Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 13.–21. lpp. ISSN 1407-6284.
- Martinsone, B., Niedre, R. (2013). *Sociāli emocionālā audzināšana*. Rokasgrāmata. Latvijas Universitāte. ISBN 978-9984-45-744-4.
- Martinsone, B., Nīmante, D., Daniela, L. (2013). *Atbalsts pozitīvai uzvedībai*. Rokasgrāmata. Latvijas Universitāte. ISBN 978-9984-45-726-0.
- Martinsone, B., Niedre, R. & Vilciņa, S. (2018). *Sociāli emocionālā mācīšanās*. Metodiskais materiāls. VISC.
- Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: implementation of sustainability-oriented program in Latvia schools. *Journal of teacher education for sustainability*, 18 (1), pp. 57–68. Pieejams: <https://www.researchgate>.

[net/publication/304607800\\_Social\\_Emotional\\_Learning\\_Implementation\\_of\\_Sustainability-Oriented\\_Program\\_in\\_Latvia/link/578e5d5c08ae81b4466ec4ee/download](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm)

- Müller, M. (2016). Cienošā komunikācija sākumskolā. *Uz pārdzīvojumu un valodu orientēta rokasgrāmata deviņos moduļos*. Pieejams: <https://www.amazon.com/Cienosa-komunikacija-sakumskola-pardzivojumu-rokasgramata/dp/1537236997>
- OECD materiāli: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> Pieejams: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_LVA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_LVA.pdf)
- Cienpilnas komunikācijas kultūras veicināšanai klasē „Izzini sevi-saproti citus!” *Rokasgrāmata pedagogiem*. Pieejams: [file:///C:/Users/zilga/Desktop/buklets\\_print.pdf](file:///C:/Users/zilga/Desktop/buklets_print.pdf) [Skatīts 26.10.2019.]
- Popovic, N. (2008). *Positive Psychology and Education: Overview and current development*.
- Rosenberg, M. (2003). Non-violent communication: A language of life (2<sup>nd</sup> ed). *Encinitas, CA: Puddle. Dancer Press*, pp. 1–25.
- Rosenberg, M. (2003). Life enriching education: Non-violent communication helps schools improve performance, reduce conflict and enhance relationship. *Encinitas, CA: Puddle Dancer Press*, pp. 1–138.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, pp. 1156–1171.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press, pp. 3–19.

## Izmantotā literatūra

### 1. nodaļa

- Al-Ruqaishi, S. A. A. (2017). Teachers' Engagement in an Omani University Foundation Programme. PhD thesis, University of York. Pieejams: <http://etheses.whiterose.ac.uk/20299/> [Skatīts 30.04.2019.]
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), pp. 800–813.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), pp. 274–284.
- Birkāne, U. & Svence, G. (2020). Skolotāju iesaistes darbā, emocionālās izdegšanas un dzīvesspēka rādītāju sakarības. *Baltic Journal of Psychology*. Rīga, Latvijas Universitāte.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, pp. 406–417.
- Cardwell, M. E. (2011). Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement. Education Doctoral. Paper 49. Pieejams: [https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=education\\_etd](https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=education_etd) [Skatīts 10.05.2019.]
- The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Matsumoto, D. (ed. in chief). *The Cambridge Dictionary of Psychology*, New York, Cambridge University Press, 2009.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullota T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*. New York, Guilford Press.
- ETUCE (2011). *Teachers' work-related stress: assessing, comparing and evaluating the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- Gibbs, S., & Miller, E. (2014) Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), pp. 609–621.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 1302–1316.
- Guglielmi, R. S., Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), pp. 61–99.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012a). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), pp. 317–337.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects of Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 741–756.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012b). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), pp. 150–165.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), pp. 33–52.
- Skolotāja profesijas prestižs Latvijā. Pārskats par LIZDA interneta aptaujas rezultātiem, 2016.
- Svence, G. (2015). *Dzīvesspēka kategorija pozitīvās psiholoģijas skatījumā: attīstības iespējas = Concept of resilience in positive psychology: developmental aspects*. Rīga: Zinātne, 2015. 187 lpp. ISBN 9789934549045.
- UNESCO (2009). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Daniel Calderbank (ed.). Bangkok: UNESCO Bangkok, 154. Pieejams: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/disabchild09-en.pdf> [Skatīts 15.04.2019.]
- Wagnild, G. M. (2014). *True Resilience Building a Life of Strength, Courage and Meaning*. Allendale, NJ: Cape House Books.

## 2. nodaļa

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), pp. 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Ancāne, G., Meistere, L., Užāns, A., Vasiļevska, M., Rateniece, I., Sestule, I., Jansone, D., Zīle, I. (2011). Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās iestādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem. Metodiskais materiāls. ESF projekts „Emocionālo, sociālo un praktisko iemaņu atbalsta programma skolēniem ar psihiskās veselības traucējumiem” 2009/0339/1DP/1.2.2.4.2/09/APIA/VIAA/012. Pieejams: <http://old.rezeknesnovads.lv/res/content2/33/33542113092431020.pdf> [Skatīts 06.07.2016.]
- Anne, D. S. & Kim, L. Y. (2014). Maternal Parenting Styles, School Involvement, and Children's School Achievement and Conduct in Singapore. Pieejams: [https://www.researchgate.net/publication/263918035\\_Maternal\\_Parenting\\_Styles\\_School\\_Involvement\\_and\\_Children's\\_School\\_Achievement\\_and\\_Conduct\\_in\\_Singapore](https://www.researchgate.net/publication/263918035_Maternal_Parenting_Styles_School_Involvement_and_Children's_School_Achievement_and_Conduct_in_Singapore)
- Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis Martin Piquart, 2017. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:3537/ehost/detail/detail?vid=27&sid=d8d34537-9261-42a9-92ac-500f7a9a5ad0%40sessionmgr4007&bdata=JnNpdGU9ZWwhv-c3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=pdh&AN=2017-18450-004>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37* (4), pp. 887–907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*, pp. 56–95.
- Bondere, K. & Martinsone, B. (2017). Sākumskolas skolēnu piederības izjūta skolai, vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā un skolotāja–vecāku savstarpējā uzticēšanās. *Baltic Journal of Psychology, 2017, 18* (1, 2), pp. 76–90.
- Damberga, I. (2017). Vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā: jaunākās teorijas un pētījumi. *Baltic Journal of Psychology, 2017, 18* (1, 2), pp. 59–75.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113*(3), pp. 487–496.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), pp. 227–268.
- Dewar, G. (2018). Parenting styles: An evidence-based guide. Pieejams: <https://www.parentingscience.com/parenting-styles.html>
- Grīnfelde, A. (2017). Mentorings kā jauno skolotāja atbalsta veids. LLU, maģistra darbs. Pieejams: [https://du.lv/wp-content/uploads/2018/11/Mentorings-ka-jauno-skolotaju\\_2017.pdf](https://du.lv/wp-content/uploads/2018/11/Mentorings-ka-jauno-skolotaju_2017.pdf)
- Karmakar, R. (2017). The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents. // *Social psychology and society*. Moscow: MU. Vol. 8, no. 2, pp. 101–115. doi: <https://psyjournals.ru/files/8655>
- Kramer, K. Z. (2012). Parental behavioural control and academic achievement: striking the balance between control and involvement. *Research in Education, 88*(1), pp. 85–98. Pieejams: <https://datubazes.lanet.lv:4876/10.7227/RIE.88.1.8>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In: P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.). *Handbook of Child Psychology: Vol. Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley, pp. 1–101.
- Piquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), pp. 475–493. Pieejams: <https://datubazes.lanet.lv:4876/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Peterson, Chr., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1995). Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control. Amazon. <https://www.amazon.com/Learned-Helplessness-Theory-Personal-Control/dp/0195044673/>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science October, 18*, pp. 285–289.



- Rauf, K., & Ahmed, J. (2017). The Relationship of Authoritarian Parenting Style and Academic Performance in School Students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), pp. 61–71. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:2095/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=129038839&site=ehost-live>
- Rimma, S. (2000). Sekmīgas mācīšanās noslēpumi. Rīga: Jumava.
- Müller, A. (2020). <https://www.edutopia.org/profile/andrew-miller>
- Sadarbības tīkls konsultatīvā atbalsta sniegšanai bērniem ar saskarsmes grūtībām un uzvedības traucējumiem. Rokasgrāmata. [http://www.bti.gov.lv/lat/esf\\_projekts\\_/struktura/](http://www.bti.gov.lv/lat/esf_projekts_/struktura/)
- Seligman, M. Learned Helplessness and Depression. Pieejams: <https://positivepsychology.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/> [Skatīts 26.03.2020.]
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), pp. 125–146. Pieejams: <https://datubazes.lanet.lv:4876/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Tashjian, S. (2018). Parenting Styles and Child Behavior. Pieejams: <https://www.psychologyinaction.org/psychology-in-action-1/2018/4/23/k17ziyft1vy9tlytr9l9k48epdnur> [Skatīts 22.09.2018.]

### 3. nodaļa

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 399–402.
- Antikainen, A., Luukkainen, A. (2008). Twenty-five Years of Educational Reform Initiatives in Finland. University of Eastern Finland.
- Bailey, R. M. (0AD). *Square Pegs, Round Holes: An Exploration of Teaching Methods and Learning Styles of Millennial College Students*. Pieejams: <https://search.proquest.com/docview/1241610165>
- Baltušite, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanas motivācijā*. Rīga: RaKa.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachaudran (ed.). *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press, pp. 71–81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman. Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berman, M. G., Stier, A. J., & Akcelik, G. N. (2019). Environmental neuroscience. *American Psychologist*, 74(9), pp. 1039–1052. doi:10.1037/amp0000583
- Black Box of the Mind. Pieejams: <http://thecognitivehorse.com/2012/07/24/if-a-horse-could-open-up-the-black-box-of-skinner/> [Skatīts 04.10.2012.]
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), pp. 246–263.
- Bowers, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), pp. 600–612. doi:10.1037/rev0000025
- Caligiuri, P. M. (2000). The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance. *Personnel Psychology*, pp. 67–88.
- Care, E., & Anderson, K. (2016). *How Education Systems Approach Breadth of Skills. Skills for a Changing World*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Cobern, W. W. (1998). Socio-Cultural Perspectives on Science Education. Pieejams: [https://books.google.lv/books?id=YntyBgAAQBAJ&pg=PA201&lpg=PA201&dq=william+cobern+oxford&source=bl&ots=42c4Jwo-J4u&sig=ACfU3U3wBQO210J1BptZtmHY8IuGKzp6Qw&hl=lv&sa=X&ved=2ahUKEwiswdq\\_7dPpAhV-lxKYKHYZQC4AQ6AEwDXoECAoQAQ#v=onepage&q=william%20cobern%20oxford&f=false](https://books.google.lv/books?id=YntyBgAAQBAJ&pg=PA201&lpg=PA201&dq=william+cobern+oxford&source=bl&ots=42c4Jwo-J4u&sig=ACfU3U3wBQO210J1BptZtmHY8IuGKzp6Qw&hl=lv&sa=X&ved=2ahUKEwiswdq_7dPpAhV-lxKYKHYZQC4AQ6AEwDXoECAoQAQ#v=onepage&q=william%20cobern%20oxford&f=false)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*.

- Harper, C., Elias, H., Mustafa, S., Roslan, S., & Noah, S. (2010). Examining potential relationships between flow and motivational forces in Malaysian secondary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 2042–2046.
- Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
- Damberga, I. (2015). Mācīšanās. Martinsone K. & Miltuze A. (red.). *Psiholoģija 2*. Rīga: Zvaigzne ABC, 258.–278. lpp.
- Diseth, A., Meland, E., & Bredablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, pp. 1–8.
- Duschl, R. A., & Hamilton, R. J. (1992). *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. Albany: State University of New York Press. APA (American Psychological Assoc.)  
<http://datubazes.lanet.lv:3537/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fNzM0MF9fQU41?sid=5e988706-d2ff-4e72-b4d9-514af72076c1@sessionmgr4007&vid=4&format=EB&rid=2>
- Dweck, C. S., & Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. In: C. R. Snyder (ed.). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, pp. 232–251.
- Fransella, F. (1996). *George Kelly*. Thousand Oaks, CA and London: Sage.
- Frith, U., Bishop, D., Blakemore, C., Blakemore, S. J., Butterworth, B., & Goswami, U. (2011). Neuroscience: implications for education and lifelong learning. *The Royal Society*. doi: 10.1.1.680.7080
- Illeris, K. (2007). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, pp. 113–122.
- Ernst von Glasersfeld: *knowledge, language and reality, work on radical constructivism*. Braunschweig / Wiesbaden 1987, p. XII. Pieejams: [https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst\\_von\\_Glasersfeld](https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_von_Glasersfeld)
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), pp. 50–72.
- Gudakovska, N. (2019). *Pašuzvertā intelekta saistība ar akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskajiem sasniegumiem vispārīgltītojošo skolu jauniešiem*. LU. Bakalaura darbs.
- Haber, S. N. (2009). *Encyclopedia of Neuroscience*, 2009. Pieejams: <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/reward-circuit>
- Harris, A., Adams, D., Jones, M., Perera, J., & Sharma, S. (2014). High-Performing Education Systems in Asia: Leadership Art meets Implementation Science. *The AsiaPacific Education Researcher*, 23.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievements. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, pp. 836–845.
- Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E., & Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25, pp. 217–229.
- Hickman, L., Alexander, T. (eds.). *The Essential Dewey: Volumes 1 and 2*. Indiana University Press, 1998.
- Illeris, K. (2007.) *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London and New York: Routledge.
- Kazu, I. Y. (2009). The Effect of Learning Styles on Education and the Teaching Process. *Journal of Social Sciences*, Volume 5, Number 2, pp. 85–94.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), pp. 75–86.
- Kittisopee, T. (2003). Association among Pharmacy Student's Personality Traits and Career Preferences. *Thai Journal Pharmacy Science*, pp. 81–90.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, pp. 193–212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Students' Academic Motivation and Achievement. *Learning and Individual Differences*, pp. 47–52.

- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Konovalov, A. & Krajbich, I. (2018). Neurocomputational Dynamics of Sequence Learning. *Neuron*, 2018. <http://profilu.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=3593> [https://medicine.lv/raksti/galvas\\_smadzenes\\_pme](https://medicine.lv/raksti/galvas_smadzenes_pme)
- Lackey, C. (2013). Relationships between motivation, self-efficacy, mindsets, attributions, and learning strategies: an exploratory study (Doctoral dissertation). Pieejams: ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 3623429).
- Lee Shulman (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23. Doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Maslo, I. Mācīšanās kā integratīvs intrapersonisks un interpersonisks process. I. Maslo (red.). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 20.–26. lpp.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, pp. 175–215.
- McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F. & Barmer, A. (2019). *The Condition of Education 2019 (NCES 2019-144)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics: U.S. Department of Education. p. 296.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. In: Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (ed.). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, USA.
- Ormrod, J. E., *Human Learning, Global Edition*, 7<sup>th</sup> ed., Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2015.
- Ormrod, J. E., *Educational psychology: Developing learners, Global Edition*, 9<sup>th</sup> ed. Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2016.
- Ozola, L. (2015). *Cienošās komunikācijas programmas adaptācija*. RPIVA maģistra darbs.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp.
- Pravorne, I. & Rulle, I. (2020). *Pašvadītās mācīšanās izpratne caurviju prasmju attīstībā pirmsskolā*. LU maģistra darbs.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Pieejams: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Pieejams: [www.knowingknowledge.com](http://www.knowingknowledge.com),
- Siemens, G. (2009). *elearnspace*. Pieejams: <http://www.elearnspace.org/blog/>
- Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in Schools. R. Gilman, E. S. Heubner, M. Furlong (eds.). In: *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge, pp. 131–145.
- Staats, A. W., & Burns, G. L. (1981). Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions. *Genetic Psychology Monographs*, 104(2), pp. 237–301.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). *Social cognitive theory and self-efficacy*. Pieejams: [https://www.researchgate.net/publication/258995495\\_Social\\_cognitive\\_theory\\_and\\_self-efficacy\\_Implications\\_for\\_motivation\\_theory\\_and\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/258995495_Social_cognitive_theory_and_self-efficacy_Implications_for_motivation_theory_and_practice)
- Taylor, M. (2010). *Teaching Generation Next: A Pedagogy for Today's learners. A Collection of Papers and Self-study and Institutional Improvement*. 26<sup>th</sup> Edition.
- Turner, P. (2016). *Teaching and engaging a new generation of learners*. Pieejams: <https://robinson.gsu.edu/2016/05/teaching-and-engaging-a-new-generation-of-learners/>
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory?* Pieejams: <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>
- Willis, D. E. Haines (2018). *The Limbic System, in Fundamental Neuroscience for Basic and Clinical Applications* (Fifth Edition). Pieejams: <https://www.amazon.com/Fundamental-Neuroscience-Basic-Clinical-Applications/dp/0323396321>
- Winn, W. (2003). Cognitive perspectives in psychology. In: D. Jonassen (ed.). *Handbook of research on educational communications and technology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 79–112). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Woolfolk, A. E. (2013). *Educational Psychology*. Pieejams: <https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Woolfolk-Educational-Psychology-12th-Edition/9780132613163.html>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*, 13<sup>th</sup> ed., Boston, MA, Pearson Education, Inc.

## 4. nodaļa

- Adler, A. *Gross National Happiness and positive education in Bhutan*. Pieejams: <http://www.ipositive-education.net/gross-national-happiness-and-positive-education-in-bhutan/> [Skatīts 2015, 06.11.2016.]
- Agliati, A., Aguillar Barriga, P., Martinsone, B. & Valverde Jimenez, B. (2018). *Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā. [Toolkit for Assessing Social and Emotional Skills at School]*. ESF. ISBN 978-9955-9776-7-4
- Alberto, P. A. & Troutman, A. C (2009). *Applied behaviour analysis for teachers* (8<sup>th</sup> ed). Upper Saddle river, NJ: Merrill/Pearson.
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). *Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four Pillars of Wellbeing Curriculum*. Pieejams: <https://insights.ovid.com/translational-issues-psychological-science/tips/2018/09/000/supporting-improvements-classroom-climate-students/8/01857017>
- Bondere, K., Martinsone, B. (2017). Sākumskolas skolēnu piederības izjūta skolai, vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā un skolotāja-vecāku savstarpējā uzticēšanās. *Baltic Journal of Psychology*, 18 (1, 2), 76.–90. lpp.
- Boniwell, I. (2006). *Positive Psychology in a Nutshell*. London: PWBC.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology*. Brunner-Routledge, Hove and New York.
- Chaffin, J. (2018). UK universities act to tackle student mental health crisis. Pieejams: <https://www.ft.com/content/8e53ee5a-1e13-11e8-aaca-4574d7dabfb6>
- Collie, R. J; Shapka, J. D & Perry, N.E (2012) School Climate and Social-Emotional Learning; Predicting Teacher Stress, job satisfaction and Teaching efficacy. *Journal of education Psychology*, pp. 1189–1204.
- DePaoli, J. L., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.
- Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A.C., . . . & Flay, B. R. (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the Positive Action Program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science*, 18, pp. 214–224.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, pp. 405–432.
- Dusenbury, L. A., Zadzrazil Newman, J., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.). *Handbook for social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press, pp. 532–548.
- Ferreira, M., Talic, S., & Martinsone, B. Promoting sustainable social emotional learning in schools through relationship-centred learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*.
- Gorczyński, P. More academics and students have mental health problems than ever before. Pieejams: <https://the-conversation.com/more-academics-and-students-have-mental-health-problems-than-ever-before-90339>
- Hooper, L. (2015) *An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a quality learning circle approach*, pp. 1–121.
- Lane, R. D. (2000). *Levels of emotional awareness; neurobiological, psychological and social perspectives*.
- La Fontana & Antonius, H. N, Cillessen (2002). Childrens Perceptions of popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assesment. *Development Psychology*, pp. 635–647.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, B. Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. & Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. Looking inside & across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools



- and OST providers. Harvard Graduate school of Education with funding from the Wallace Foundation. <http://easel.gse.harvard.edu/>
- Jones, M. S. & Bouffard, S. M. (2017). Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf, the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-technical-report.pdf <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf>
- Juncadella, C. (2013). What is the impact of the application of the Nonviolent communication model on the development of empathy? *Overview of research and outcomes. School of health and related research university of Sheffield (Unpublished masters thesis)*, atrasts Ozola, L.(2015)
- Martinsones, B. Sociāli emocionālās mācīšanās loma sākumizglītībā. Pieejams: [https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/1/Baiba\\_Martinsones\\_konf.pdf](https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/1/Baiba_Martinsones_konf.pdf) [Skatīts 25.10.2019.]
- Martinsones, B. (2018). Skolēnu sociāli emocionālā mācīšanās latviešu valodas stundās. *Tagad*, 1 (11). Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 13.–21. lpp. ISSN 1407-6284
- Martinsones, B., Niedre, R. (2013). *Sociāli emocionālā audzināšana*. Rokasgrāmata. Rīga: Latvijas Universitāte. ISBN 978-9984-45-744-4
- Martinsones, B., Nīmante, D., Daniela, L. (2013). *Atbalsts pozitīvai uzvedībai*. Rokasgrāmata. Rīga: Latvijas Universitāte. ISBN 978-9984-45-726-0
- Martinsones, B., Dambergā, I. (2017). Qualitative Analysis of Teachers' Written Self-Reflections After Implementation of Social Emotional Learning Program in Latvia. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5 (4), pp. 215–225.
- Martinsones, B., Niedre, R. & Vilciņa, S. (2018). *Sociāli emocionālā mācīšanās*. Metodiskais materiāls. VISC.
- Martinsones, B., Vilciņa, S. (2017). Teachers' Perceptions of Relationship Enhancement upon Implementation of the Social Emotional Learning Program in Latvia: Focus Group Study. *Journal of Relationships research*, 8. Special Edition of Social Emotional learning in Conjunction with the International School Psychology Association, Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.14>
- Martinsones, B. (2016). Social Emotional Learning: Implementation of Sustainability-Oriented Program in Latvia Schools. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), pp. 57–68.
- Mineo, L. (2017). Good genes are nice, but joy is better. Pieejams: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/>
- Müller, M. (2016). *Cienošā komunikācija sākumskolā. Uz pārdzīvojamu un valodu orientētu rokasgrāmata deviņos moduļos*. Pieejams: <https://www.amazon.com/Cienosa-komunikacija-sakumskola-pardzivojumu-rokasgramata/dp/1537236997>
- OECD materiāli: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_LVA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_LVA.pdf)
- Orska, S. (2011). *Rēzeknes Augstskolas gada zinātnisko raksta krājums: Sociālās vides ietekme uz skolēnu uzvedību*.
- Perševica, A. Uzsākts starptautisks projekts par sociāli emocionālās mācīšanās novērtēšanu. [https://visc.gov.lv/visc/projekti/dokumenti/learningtobe\\_20170704.pdf](https://visc.gov.lv/visc/projekti/dokumenti/learningtobe_20170704.pdf) [Skatīts 05.2020.]
- Petersen, N. (2017). *Happiness is key to student success*. <https://blog.allpsych.com/happiness-is-key-to-student-success/>
- Popovic, N. *Positive Psychology and Education: Overview and current development*, 2008.
- Rokasgrāmata pedagogiem cieņpilnas komunikācijas kultūras veicināšanai klasē “Izzini sevi-saproti citus!” [file:///C:/Users/zilga/Desktop/buklets\\_print.pdf](file:///C:/Users/zilga/Desktop/buklets_print.pdf) [Skatīts 26.10.2019.]
- Romano E., Babchishin L., Pagani L. S., Kohen, D. *School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey*. <https://www.researchgate.net/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-technical-report.pdf> CASEL

- Rosenberg, M. (2003). *Non-violent communication: A language of life* (2<sup>nd</sup> ed.) Encinitas, CA: Puddle. Dancer Press, pp. 1–25.
- Rosenberg, M. (2003). *Life enriching education: Non-violent communication helps schools improve performance, reduce conflict and enhance relationship*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press, pp. 1–138.
- Rosenberg, M. (2012). *Living non-violent communication: practical tools to connect and communicate skilfully in every situation*. Boulder, CO. Sounds true, pp. 1–180.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (eds.). (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Stueck, M., Villegas, A. & Toro, R. (2010). North meets south or how the Penguins came to the polar Bears; Nonverbal Aspects of Appreciating communication in day-care centers. *Contributions to health Education*, Vol. 8. Strasburg: Schibri-Verlag.
- Stueck, M. (2010). Healthy education. *Introduction to a master plan. Bionet Area 2: Psychology/Education*.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, pp. 1156–1171.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), pp. 320–335.
- Weissberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). *Academic learning + social-emotional learning = national priority*. Phi Delta Kappan, 95 (2), pp. 8–13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press, pp. 3–19.
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46, pp. 347–376.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Education and psychological Consultation*, pp. 233–255.