STUDENTU UN MAĢISTRANTU ZINĀTNISKĀS KONFERENCES RAKSTI

2020

Jelgava

KONFERENCES VIETA

Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts, Jelgava, J. Čakstes bulvāris 5, 2020. gada 17. aprīlis

KONFERENCES APRAKSTS

TF studentu un maģistrantu zinātniskā konference tiek rīkota, lai veicinātu studentu zinātniski pētniecisko darbību un iepazīstinātu konferences dalībniekus ar inovācijām, aktualitātēm un problemātiku atbilstošajā nozarē. Rakstu un mutisko prezentāciju sagatavo, izmantojot bakalaura vai maģistra darbā analizēto teorētisko un empīrisko informāciju.

KONFERENCES ORGKOMITEJA

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

RAKSTU RECENZENTE

Dr.paed., docente Iveta Līce

VĀKA AUTORE / TEHNISKAIS REDAKTORS

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

ISBN 978-9984-48-366-5

SATURS

KOMUNIKĀCIJAS UN SADARBĪBAS MODELIS STARP PIRMSSKOLAS PEDAGOGIEM UN VECĀKIEM
MODEL OF F COMMUNICATION AND COOPERATION BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS AND PARENTS
Lelde Liepa-Liepiņa 4

PEDAGOĢISKĀS METODES SOCIĀLI ATSTUMTO JAUNIEŠU MENTORINGĀ
PEDAGOGICAL METHOD IN MENTORING OF SOCIAL EXCLUSEDYOUTH
Daina Kanaška 11

MĀSU MOTIVĒJOŠIE FAKTORI NEFORMĀLAI TĀLĀKIZGLĪTĪBAI PACIENTU DROŠĪBĀ
MOTIVATING FACTORS OF NURSES FOR NON-FORMAL FURTHER EDUCATION IN PATIENT SAFETY
Inga Minkeviča 18

MEDIĀCIJA IZGLĪTĪBĀ SKOLU PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES KONTEKSTĀ
MEDIATION IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT
Maira Ezermane 23

PAMATIZGLĪTĪBAS PROFESIONĀLI ORIENTĒTĀS PROGRAMMAS PILNVEIDE MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ *SPORTS*
IMPROVEMENT OF THE BASIC EDUCATION PROFESSIONALLY PROGRAM IN *SPORT* SUBJECT
Dace Dombrovska-Baškirova 29

SKOLOTĀJA UN SKOLĒNA SASKARSME MĀCĪBU PROCESĀ SĀKUMSKOLĀ
TEACHER AND STUDENT COMMUNICATION IN THE LEARNING PROCESS IN PRIMARY SCHOOL
Jekaterina Agarska 37

KOMUNIKĀCIJAS UN SADARBĪBAS MODELIS STARP PIRMSSKOLAS PEDAGOGIEM UN VECĀKIEM

MODEL OF F COMMUNICATION AND COOPERATION BETWEEN PRE-SCHOOL TEACHERS AND PARENTS

Lelde Liepa-Liepiņa
LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Nataļja Vronska
docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Cooperation with parents is the most important factor for a child to be able to acquire new knowledge in an educational institution and successfully integrate into the learning environment. In order for cooperation to take place effectively, the task of educators is to develop a model of cooperation. Open and mutually respectful cooperation between parents and pre-school teachers is an important precondition for the development of a child's personality, which is based on human interaction. The teacher's ability to communicate and listen, as well as his ability to be honest, is crucial. The aim of the research is to create a cooperation model between pre-school teachers and parents, as well as to perform an expert evaluation of the developed cooperation model. The developed model of cooperation between pre-school teachers and parents is positively evaluated, and there is a statistically significant consensus among experts (p-value = 0.21637> 0.05), which means that the developed model promotes cooperation between pre-school teachers and parents.

Atslēgas vārdi: sadarbība, komunikācija, modelis.

Ievads

Sadarbība ir kopīga darbība un savstarpējs atbalsts kopīgu mērķu sasniegšanai (Sadarbība, 2019).

Atvērta un uz savstarpējo cieņu balstīta vecāku un pirmsskolas pedagogu sadarbība ir svarīgs priekšnosacījums bērna personības attīstībā. Lai bērnam būtu veiksmīgāks adaptācijas periods pirmsskolas izglītības iestādē, svarīga loma ir bērnu vecākiem. Vispirms bērni mācās ģimenē un pirmsskolas izglītības iestāde turpina ģimenē iesākto bērna personības attīstību. Tieši šī sadarbībai ir izšķiroša nozīme, lai pirmskolas pedagogi gūtu izpratni par dažādām situācijām un procesiem, kas skar bērnu un veido viņa personību. Dažādas ar uzvedību saistītas problēmas ietekmē gan pedagoga darba kvalitāti, gan bērna sasniegumus. Sadarbība starp vecākiem un pirmsskolas pedagogiem nepieciešama, lai bērns veiksmīgi socializētos jaunā vidē, tiktu pamanītas viņa spējas un talanti, svarīgi ir arī saskaņot pedagoģiskās prasības (Par vecāku un pedagogu ..., 2014).

Veiksmīgas komunikācijas rezultātā ir saprašanās par diskutējamo jautājumu, kā arī sadarbības attiecību veidošana. Lai cilvēki varētu sarunāties, jābūt motivācijai sadarboties. Savukārt sadarbošanās būs veiksmīga, ja spēs nonākt pie abpusēja pieņemama risinājuma (Apsalons, 2013).

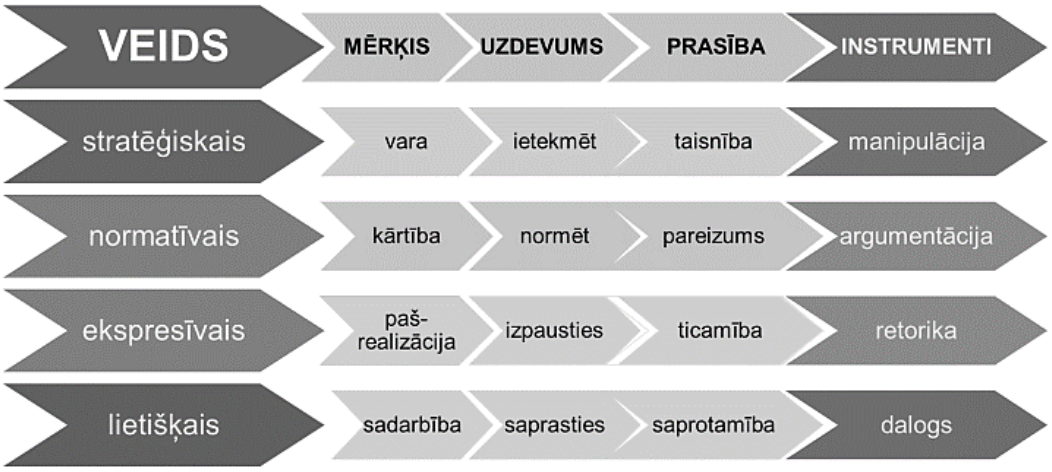
Sadarbība balstās uz uzticēšanos, iesaistīšanos un vēlmi līdzdarboties. Visam jābūt līdzsvarā, tad sadarbība norit veiksmīgi. Apmainoties viedokļiem, tiek rasti risinājumi. Dialogam starp vecāku un pirmsskolas pedagogu jābūt atvērtam un jāapzinās tas, ka mūsu spēja sadarboties lielā mērā ietekmē to, kā bērns jutīsies un spēs iejusties pirmsskolas izglītības iestādē. Vecāki ir dažādi, un viņiem pats svarīgākais ir bērna labklājība, tāpēc pirmsskolas pedagogiem ir jāapzinās un jāsadzird vecāku bažas, un ja ir nepieciešams, tad jāstrādā ar vecāku individuāli. Vecāku jautājumi pirmsskolas pedagogiem ir ieinteresētība un vēlme saprast, nevis kritizēt. Ir labi, ja vecāki meklē šos risinājumus caur pirmsskolas pedagogu, nevis savstarpēji (Vecāki un bērni, 2018).

Komunikācija ir saziņas forma starp ģimenes locekļiem, kolēģiem, kaimiņiem, radiniekiem, kā arī sociālajos tīklos. Komunikācija tiek uzskatīta par nepārtrauktu procesu, kam ir liela nozīme visās jomās, kas skar sadarbību. Komunikācijas procesa laikā pastāv dažāda veida šķēršļi un pārpratumi, kas savukārt ietekmē sadarbību. Lai no tiem izvairītos, komunikācijas procesa dalībniekiem ir nepieciešamas prasmes, lai efektīvi pārvarētu komunikācijas šķēršļus (Kapur, 2018).

Raksta autore atzīst, ka komunikācijas pamatā pirmsskolas izglītības iestādē starp vecākiem un pirmsskolas pedagogiem ir lietišķas sarunas. Protams, sarunas lietišķums ir atkarīgs no sarunu temata,

un tas, cik lietišķi spēj būt sarunas biedri. Bieži vien, ja sarunu temats ir nepatīkams, vai domas dalās, tad pār sarunu sāk valdīt emocijas, kas ir lielākais šķērslis konstruktīvai sarunai.

Lietišķas sarunas ir tās sarunas, kas noris lietišķā kontekstā. Katrās lietišķās pārrunās valodas lietojums var būt gan komunikatīvs ar mērķi saprast sarunu partneri; gan stratēģisks ar mērķi gūt panākumus; gan normatīvs ar mērķi noteikt attiecību izveidi un pat ekspresīvs, kura mērķis ir savas subjektīvās attieksmes paušana, jo pārrunu laikā, mēs cenšamies saprasties ar savu partneri, ietekmēt viņu un gūt panākumus sarunas rezultātā, noregulēt situāciju un paust savu subjektīvo vērtējumu (skatīt 1. att.) (Apsalons, 2013).



1. att. **Četri komunikācijas veidi (Jurgen, 1981)**

Raksta autore atzīst, ka vēl aktuāli ir uzvedības jautājumi, kur arī ir nepieciešama sadarbība vecākiem ar pirmsskolas pedagogiem, nereti pat iesaistot atbalsta personālu. Šajos jautājumus liela loma ir pirmsskolas pedagogu profesionalitātei veidot attiecības ar vecākiem, jo bērna uzvedība nav pozitīvs aspekts, kas jau vien apgrūtina komunikāciju, un vecākiem ir dabiski aizstāvēt savu bērnu, meklējot vainīgos. Tāpēc izšķiroša nozīme ir tajā, kā pirmsskolas pedagogi spēj atrast šo komunikācijas veidu ar vecākiem, lai risinātu aktuālo jautājumu. Komunikācijas rezultātā veidojas mijiedarbība jeb saskarsme.

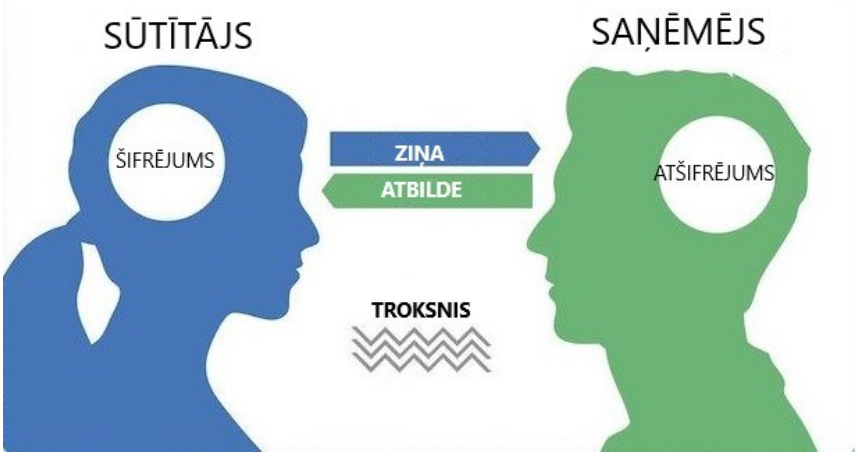
Labs piemērs dažādu situāciju risināšanā ir H. Jurgena modelis (skatīt 2. att.) (Jurgen, 1981).

2. att. **Situāciju risināšanas modelis (Jurgen, 1981)**

Pirmsskolas pedagogi un vecāki ir abpusēji atbildīgi par to, lai veidotos sadarbība. Labu attiecību pamatā ir cieņa, spēja pieņemt atšķirīgo un vēlēšanās darboties bērna labā. Sadarbības rezultātā abām pusēm nākas attīstīt jaunas prasmes, un pieejas, lai sadarbība būtu veiksmīga. Kā jebkurām attiecībām, arī sadarbībai pedagogiem ar vecākiem ir nepieciešams laiks, jo iepriekšējā pieredze – pozitīva vai negatīva – ietekmē sadarbības procesu (Hansena, Kaufmane, & Saifers, 2002).

Komunikācijas modeļi ir sistemātisku procesu attēlojumi, kas palīdz saprast, kā tiek veikta komunikācija. Modeļu procesi tiek parādīti simbolos. Viņi attēlo komunikāciju un uztur komponentus kārtībā. Izvēloties saziņas modeli, jāizvērtē izmantojamās saziņas metodes un kanāli, kā arī saziņas mērķis (Businesstopia, 2019).

Vienkāršais saziņas modelis sastāv no sūtītāja, ziņojuma un saņēmēja (skatīt 3. att.).



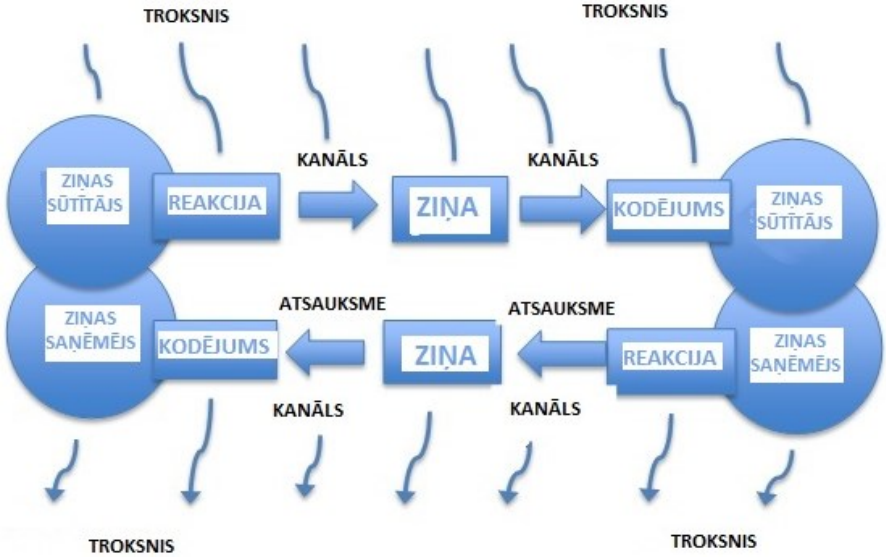
3. att. **Komunikācijas modelis (Market, 2019)**

Tomēr šis vienkāršais modelis ignorē daudzas citas komunikācijas procesa daļas. Tātad, iekļaujot visas komunikācijas procesa daļas, turpmāk tiek parādīts visaptverošs komunikācijas modelis. Komunikācijas modelī dažādas komunikācijas procesa daļas tiek attēlotas secīgi un racionāli. Modelis ir komunikācijas procesa shematisks attēlojums (What is communication ..., 2019).

Ir trīs vispārīgi saziņas modeļu veidi: lineārais, transakcionālais un interaktīvais. *Komunikācijas lineārais modelis* ir vienkāršs vienvirziena komunikācijas modelis. Ziņojums plūst taisnā līnijā no sūtītāja līdz saņēmējam. Nav atgriezeniskās saites jēdziena. Vienīgais uzdevums, ko šeit veic saņēmējs, ir ziņas saņemšana (Businesstopia, 2019).

Komunikācijas transakcionālais modelis ir visizplatītākais saziņas modelis, kur gan sūtītājus, gan saņēmējus sauc par komunikatoriem, un abiem ir vienlīdz liela loma komunikācijā. Neverbālās atsauksmes - žesti, ķermeņa valoda - šajā modelī arī tiek uzskatītas par atsauksmēm (Businesstopia, 2019).

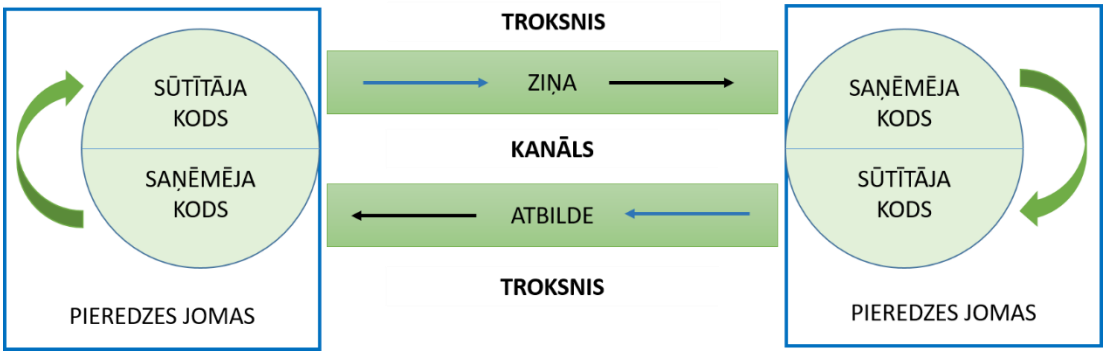
Katrs procesa dalībnieks reaģē atkarībā no tādiem faktoriem kā viņu izcelsme, pieredze, attieksme, kultūras uzskati un pašnovērtējums. Pareiza kanāla izvēle palielina paziņotā ziņojuma efektivitāti un uzticamību (skatīt 4. att.) (Effective Communication - Models, 2019).



4.att. **Komunikācijas transakcionālais modelis (Effective Communication - Models, 2019)**

Komunikācijas interaktīvais modelis ir līdzīgs komunikācijas transnacionālajām modelim, jo tie abi ir divvirzienu komunikācijas modeļi. Bet interaktīvo modeli galvenokārt izmanto jauniem plašsaziņas līdzekļiem, piemēram, internetam. Šeit cilvēki var atbildēt uz jebkuru masu saziņu, piemēram, ziņām, videoklipiem, fotogrāfijām. Cilvēki var apmainīties ar viedokļiem un idejām (Businesstopia, 2019).

Saskaņā ar šo modeli, ziņojumu apmaiņa notiek abos veidos - no sūtītāja līdz saņēmējam un otrādi. Komunikācijas process notiek starp cilvēkiem gan verbālā, gan neverbālā veidā. Sūtītājs novirza ziņojumu saņēmējam, un saņēmējs pēc tam kļūst par sūtītāju un novirza ziņojumu sākotnējam sūtītājam. Tas uzsver atgriezenisko saiti, norādot, ka komunikācija nav vienvirziena, bet abpusējs process. Tā vietā, lai informācija tiktu nosūtīta vienā virzienā, no sūtītāja līdz saņēmējam, abi dalībnieki informāciju suta turp un atpakaļ (skatīt 5. att.) (Effective Communication - Models, 2019).



5. att. **Komunikācijas interaktīvais modelis (Effective Communication - Models, 2019)**

Komunikācijas modelis ir attīstījies, lai saprastu komunikācijas procesu. Tas palīdz izprast komunikācijas svarīgos aspektus. Komunikācijas modelis palīdz viegli un loģiski saprast komunikācijas procesu, parāda informācijas plūsmu un to, kā informācijas plūsma organizācijā noved vienu cilvēku pie otra. Komunikācijas process ir sarežģīts, bet, izmantojot modeli, šo sarežģīto procesu var padarīt vieglāku (What is communication ..., 2019).

Raksta autore atzīst, ka sekmīgas komunikācijas un sadarbības pamatā ir atbilstošā komunikācijas vai sadarbības modeļa izvēle, kā rezultātā tas veicina uzticēšanos un novērš konfliktu rašanos.

Pētījuma mērķis ir izveidot komunikācijas un sadarbības modeli starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem, kā arī veikt ekspertvērtējumu izstrādātajam komunikācijas un sadarbības modelim.

Materiāli un metodes

Raksta izmantotas šādas pētījuma metodes:

- zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana;
- pieredzes refleksija;
- ekspertvērtējums;
- datu matemātiskā analīze Frīdmana tests (Paura & Arhipova, 2002).

Ekspertvērtējumā katrs no ekspertiem vērtēja modeli, vadoties pēc izstrādātajiem modeļa vērtēšanas kritērijiem:

- Komunikācijas un sadarbības modelis ir skaidri saprotams?
- Komunikācijas un sadarbības modelis sekmē komunikāciju starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem?
- Komunikācijas un sadarbības modelis sekmē sadarbību starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem?
- Komunikācijas un sadarbības modelis ir efektīvs un lietderīgs pirmsskolas izglītības iestādes vadītājam, pedagogiem, pedagoga palīgam, atbalsta speciālistiem un bērnu vecākiem?

Rezultāti un diskusija

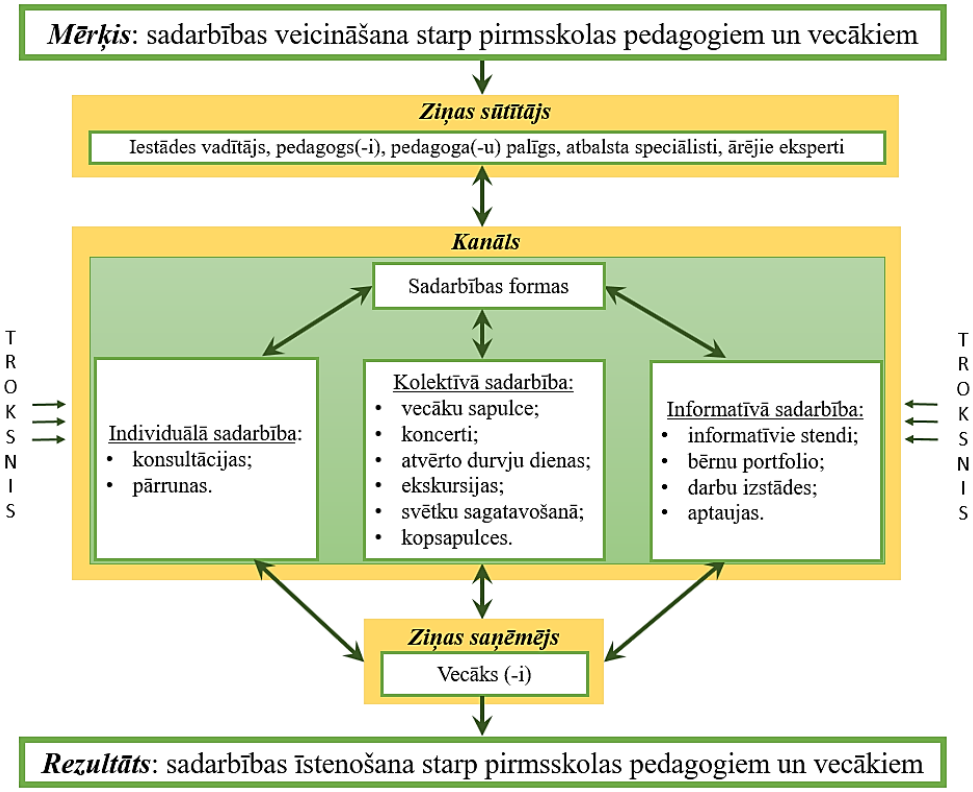
Efektīvs izglītības darbs nozīmē ciešu sadarbību starp vecākiem un pirmsskolas pedagogiem. Tāpēc ir būtiski izstrādāt sadarbības modeli, kas sasniegtu vēlamos rezultātus. Svarīgi ir apzināties šīs sadarbības mērķus. Un tie būtu:

- vecāku līdzdalība mācību un izglītības procesā;
- apvienot skolas un mājas vides izglītojošo ietekmi;
- sadarbība bērna attīstības spēju apzināšanā un atzīšanā;

- vecāku izpratnes palielināšana par mācību procesu pirmsskolā;
- informācija par bērna progresu pirmsskolā;
- uzzināt par vecāku vēlmēm attiecībā uz pirmsskolu;
- partnerības veidošana starp vecākiem un pirmsskolas izglītības iestādes vidi (Faber & Mazlish).

Raksts autore secina, ka sadarbība ar vecākiem ir svarīgākais faktors, lai bērns izglītības iestādē spētu apgūt jaunas zināšanas un veiksmīgi integrētos mācību vidē. Lai sadarbība noritētu efektīvi, pedagogu uzdevums ir izstrādāt sadarbības modeli. Atvērta un uz savstarpējo cieņu balstīta vecāku un pirmsskolas pedagogu sadarbība ir svarīgs priekšnosacījums bērna personības attīstībā, kuras pamatā ir cilvēku savstarpējā saskarsme. Pedagoga spējai komunicēt un uzklausīt, kā arī spējai būt godīgam, ir izšķiroša nozīme.

Balstoties uz raksta autores veikto zinātniskās literatūras izpēti, aptauju (Liepa-Liepiņa & Vronska, 2020) un personīgo pieredzi, tika izstrādāts komunikācijas un sadarbības modelis starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem (skatīt 6. att.).



6. att. **Komunikācijas un sadarbības modelis starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem**

Katra bērna vecākam ar pedagogu veidojas trīs sadarbības formas:

- konsultācija, kas ir individuālā sadarbības forma, kuras laikā vecāki ar pedagogiem var apspriest bērna individuālās spējas, to, kā viņam veicas mācību procesā, kā bērns veido attiecības ar citiem grupas locekļiem, kā arī dažādus ar uzvedību saistītus jautājumus;
- informatīvie stendi, kas ir informatīvā sadarbība – uz stenda, kas parasti ir grupas garderobē, tiek izvietota aktuālā informācija – iestādes iekšējās kārtības noteikumi, grupas noteikumi, atbalsta personāla kontaktinformācija, nedēļas ēdienkarte, iestādes pasākumu aktualitātes u.c. informācija, kas attiecās uz visu notiekošo pirmsskolas izglītības iestādē;
- vecāku sapulces, kas ir kolektīvā sadarbības forma, kad pedagogi informē par aktualitātēm grupā, kas skar mācību procesu, vispārējo bērnu sagatavotību atbilstoši vecumposmam, tiek pārrunāti uzvedības jautājumi un aktualitātes iestādē, vecākiem ir iespēja savstarpēji pārrunāt jautājumus un pieņemt kopīgus lēmumus.

Pēc izstrādātā komunikācijas un sadarbības modeļa starp pirmsskolas izglītības iestādes pedagogiem un vecākiem raksta autore veica ekspertu aptauju, kurā piedalījās pieci eksperti.

Raksta autore izmanto Frīdmana testu datu apstrādei, lai noskaidrotu ekspertu vienprātību, vērtējot komunikācijas un sadarbības modeli starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem (skatīt 1. tabulu).

Datu analīzei tika izvirzītas šādas hipotēzes:

H_0: starp ekspertu novērtējumiem nav statistiski nozīmīgas atšķirības

H_1: starp ekspertu novērtējumiem ir statistiski nozīmīgas atšķirības

1. tabula

Frīdmana testa rezultāti par ekspertvērtējumu

skaits	7
χ^2 faktiskā vērtība	5.778
brīvības pakāpju skaits	4
p-vērtība	0.21637

Tā kā p-vērtība = 0.21637 > 0.05, tad ar varbūtību 95% nevar noraidīt nulles hipotēzi, tas nozīmē, ka starp ekspertu vērtējumiem nav statistiski nozīmīgas atšķirības, jeb starp ekspertu vērtējumiem pastāv vienprātība.

D. Nīmante uzskata, ka veiksmīgai sadarbībai ir vairāki priekšnosacījumi:

- iecietība jeb tolerance, kas ietver sevī citu priekšlikumu uzklausīšanu un nenoraidīšanu;
- noteikumu ievērošana, kas balstīta uz komunikāciju saskaņā ar noteikumiem;
- cieņa vienam pret otru;
- cieņa pret sevi – izteikt priekšlikumus, aizstāvēt savu viedokli un atzīt kļūdas;
- prasme vērtēt sevi un citus;
- prasme atpazīt problēmu un to risināt (Nīmante, 2018).

Autore secina, ka izveidotais komunikācijas un sadarbības modelis starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem ir pozitīvi novērtēts, un starp ekspertiem pastāv statistiski nozīmīga vienprātība, tas nozīmē, ka izstrādātais modelis veicina sadarbību starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem.

Secinājumi

1. Attiecības, ko veido vecāki ar pirmsskolas pedagogiem un pirmsskolas pedagogi ar vecākiem ir nozīmīgas, lai bērns pirmsskolas izglītības iestādē justos labi, kā arī tiktu pamanīta viņa esamība un attīstība. Vecāki, kas ir ieinteresēti bērna intelektuālajā attīstībā, caur ikdienišķu komunikāciju var pārrunāt jautājumus, kas attiecās uz paša bērnu, savukārt, pirmsskolas pedagogi var pozitīvās attiecības izmantot, lai lūgtu lielāku iesaisti pirmsskolas izglītības iestādes sadarbībā ar ģimeni.
2. Izveidotais komunikācijas un sadarbības modelis starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem ir pozitīvi novērtēts, un starp ekspertiem pastāv statistiski nozīmīga vienprātība (p-vertība = 0.21637 > 0.05), tas nozīmē, ka izstrādātais modelis veicina sadarbību starp pirmsskolas pedagogiem un vecākiem.

Bibliogrāfija

1. Apsalons, E. (2013). *Komunikācijas kompetence. Kā saprasties un veidot attiecības.* Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Businesstopia. (2019). *Models of Communication*. Retrieved from https://www.businesstopia.net/communication
3. *Effective Communication - Models*. (2019). Retrieved from https://www.tutorialspoint.com/effective_communication/effective_communication_models.htm
4. Faber, A., & Mazlish, E. (n.d.). *Cooperation between school and parents. Supporting the educational process.* Cieszyn: Psychologists from the Psychological and Pedagogical Counselling Centre in Cieszyn.
5. Hansena, K. A., Kaufmane, R. K., & Saifers, S. (2002). *Bērncentrētu grupu veidošana.* Rīga: Izglītības iniciatīvu centrs.
6. Jurgen, H. (1981). *Theorie des komunikativen.* Frankfurt at Main: Handelns.

7. Kapur, R. (2018). *Barriers to Effective Communication*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323794732_Barriers_to_Effective_Communication
8. Liepa-Liepiņa, L., & Vronska, N. (2020). Sadarbība kā komunikācijas forma starp vecākiem un pirmsskolas izglītības pedagogiem. *14th International Scientific Conference „Society. Integration. Education"*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju augstskola (pieņemts publicešanai).
9. Market, S. (2019). *Communication Model Poster*. Retrieved from https://speechgeekmarket.com/products/communication-model-poster
10. Nīmante, D. (2018). *Sadarbības veicināšana klasē* (Sēj. 816). Rīga: Latvijas Universitātes raksti.
11. *Par vecāku un pedagogu sadarbību izglītības procesā*. (2014). Retrieved from http://www.solipasolim.lv/par-vecaku-un-pedagogu-sadarbibu-izglitibas-procesa/
12. Paura, L., & Arhipova, I. (2002). *Neparametriskas metodes.* Jelgava: LLU.
13. *Sadarbība*. (2019). Retrieved from https://lv.oxforddictionaries.com/definition/SADARB%C4%AABA
14. *Vecāki un bērni*. (2018). Retrieved from https://www.lsm.lv/raksts/dzive--stils/vecaki-un-berni/vecaku-sadarbiba-ar-skolu-no-uzticesanas-lidz-traucesanai.a301683/
15. *What is communication model? Functions of communication model*. (2019). Retrieved from https://thebusinesscommunication.com/what-is-communication-model-functions-of-communication-model/

PEDAGOĢISKĀS METODES SOCIĀLI ATSTUMTO JAUNIEŠU MENTORINGĀ
PEDAGOGICAL METHOD IN MENTORING OF SOCIAL EXCLUSEDYOUTH

Daina Kanaška
LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Larisa Brokāne
docente, Dr.psych.

Abstract: Mentoring is becoming more and more important as a pedagogical method, which is one of the ways to support of the beginning of independent life of socially excluded young people. In order to reduce exclusion and promote social inclusion, the author wanted to find out the pedagogical methods that ensure the development of life skills of socially excluded young people. The article looked at pedagogical methods, as well as conducted a survey of respondents - mentors with the aim to find out the methods they use in practice in their activities with socially excluded young people. As a result of the information obtained during the research, were developed recommendations for mentors on the choice of pedagogical methods for the improvement of life skills of young people's and reduction of social exclusion of them.

Atslēgas vārdi: mentorings, pedagoģiskā metode, sociāli atstumtie jaunieši, dzīves prasmes.

Ievads

Latvijā sociāli atstumto jauniešu mentorings ir maz pētīta joma. Mentoringa darbu ar jauniešiem no bērnu namiem īsteno organizācija "Mentor Latvia" , kas ir bezpeļņas nevalstiska organizācija, kura Latvijā darbojas kopš 2011. gada. Tās galvenais mērķis ir veicināt labklājību un sniegt emocionālu atbalstu 15-19 gadu vecuma jauniešiem , kuri bērnībā nav izjutuši un iepazinuši ģimenes sadzīvi un rūpes. Organizācijas uzdevums ir atbalstīt jaunos cilvēkus, atrodot viņiem piemērotas atbalsta personas – mentorus, lai palīdzētu jauniešiem veikt veselīgu dzīvesveidu, iesaistīties sociālās aktivitātēs, iepazīt reālas dzīves situācijas, sagatavoties patstāvīgai dzīvei gan praktiski, gan psiholoģiski.

Jauniešus, kuri dzīvo ārpusģimenes aprūpes iestādēm, ir svarīgi pēc iespējas ātrāk un efektīvāk integrēties sabiedrībā. Reālā situācija ir skaudra – jauniešiem trūkst atbalsta laikā, kad viņi sāk patstāvīgu dzīvi. Viens no iespējāmkā jauniešiem veiksmīgi palīdzēt integrēties sabiedrībā ir mentorprogramma, kas ar individuālu mentoruatbalstu unpiedaloties izglītojošos pasākumos, palīdz viņiem apgūt zināšanas un prasmes budžeta plānošanā, mājsaimniecības vadīšanā, sevis aprūpē un darba meklēšanā, kas ir būtiski priekšnoteikumi patstāvīgas dzīves uzsākšanā un dzīves prasmju attīstībā.

Pētot jauniešu mentoringa programmu izstrādi, īstenošanu un uzturēšanu, Bristoles Universitātes pētnieki norāda, ka ir maz informācijas par apstākļiem un vidi, kādos mentoringa programmas darbojas, jo svarīgi panākt procesa ilgtspējīgumu. ***Šī pētījuma mērķis*** bija gūt ieskatu sakarībās, kuras ietekmē vide, kurā īstenojās jauniešu mentoringa programmas, uzdodot jautājumus programmu vadītājiem un ekspertiem par viņu pieredzi. Rezultātā tika konstatēta sakarību (kontekstu) ietekme dažādos līmeņos: indivīda, starppersonu, organizāciju, kopienu, sabiedrības, politikas, kas ietekmēja programmas izstrāde, īstenošana un uzturēšana (Busse, Campbell, & Kipping, 2018).

Savukārt Izraēlas pētnieki pievērsa uzmanību brīvprātīgo praksei (pieredzei) un grūtībām nonākušajiem jauniešiem, uzlūkojot brīvprātīgos, kā neformālos jauniešu aģentus. Zinātniskajā literatūrā ir plaši aplūkots brīvprātīgais darbs ar riska grupas jauniešiem, kas ir salīdzinoši maz pētīts brīvprātīgo praktiskās darbības stratēģijas kontekstā.

Saturs balstīts uz pētījuma mērķa sasniegšanu, kas vērsts uz sociāli atstumto jauniešu mentoringa brīvprātīgo izmantotās stratēģijas. Kvalitatīvā pētījumā piedalījās 28 brīvprātīgie mentori-respondenti, lielākā daļa no kuriem bija ar personisko pieredzi šajā jomā. Pētījuma rezultāti norāda uz sešām stratēģijām, kuras tika apkopotas pēc interviju informācijas apkopošanas un analīzes: 1)godīgums un tiešums,2) klausīšanās prasme, 3)neformālas aktivitātes, 4)atturēšanās no nosodījuma, 5)saikni starp jauniešiem un mentoriem,6) reālistisku kultūru – pašefektivitātes sajūtu kā brīvprātīgajiem. Būtībā šīs stratēģijas cenšas palielināt piekļuvi jauniešiem, sniegt atbalstu bez nosacījumiem, un ļaut brīvprātīgajiem papildināt profesionāļus jauniešu interešu labā. Lai gan brīvprātīgie nav profesionāļi,

viņi izveido atbalstošu vidi, lai palīdzētu jauniešiem izvairīties no marginalizācijas (Yanay-Ventura & Amitay, 2019).

Minesotas un Kolorado Universitāšu zinātnieki izvērtēja mentorattiecību kvalitāti strādājot ar riska grupas jauniešiem. Pozitīvas attiecības no atbalstošā pieaugušā puses ir spēcīgs aizsargājošs faktors augsta riska grupas jauniešiem. Sakarā ar šo apstākli, mentoringa programmas jauniešiem var būt īpaši noderīgas pusaudžiem, kuri pakļauti personiskajiem un sociālās vides riskiem. Kaut arī empīriskie pierādījumi apliecina mentoringa programmu efektivitāti, bet rezultāti ir atšķirīgi un atšķīrās dažādās jauniešu grupās. Jaunākie pētījumi liecina, ka jaunieši var gūt labumu no mentoringa programmām tikpat kā viņu vienaudži, tāpēc ir nepieciešams fundamentāls pētījums, lai noteiktu efektīvas stratēģijas, kuras uzlabotu mentoringa programmu pozitīvo ietekme visiem jauniešiem. Mentoringa attiecību kvalitāte ir kritiska mentoringa procesa sastāvdaļa un ir saistīta ar pozitīvu rezultātu sasniegšanu. Taskas stiprina vai apdraud saikni starp „mentors-pieredzes pārņēmējs" tie ir sociālās vides riska faktori. Pētījums pierādīja, ka paaugstinoties sociālāsvides riska līmenim, labā mentoringa attiecību saglabāšanā lielu lomu spēlē mentora prasmes un pieredze (Lindsey, Ashelley, & Shelley, 2019).

Pētījumi liecina, ka jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi, saskaras ar tādām problēmām kā: zema darba un mācīšanas motivācija, neadekvātais pašvērtējums, orientācija uz tagadni, grūtības laika plānošanā, grūtības darba un dzīvesvietas atrašanā un saglabāšanā, kā arī problēmām ar veselību. Jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes, uzsākot patstāvīgu dzīvi, ir nepietiekamas sociālās, saskarsmes, kognitīvās un problēmrisināšanas dzīves prasmes, dzīves prasmju nepietiekamība un problēmu nopietnība, tas ar ko jāsaskaras uzsākot patstāvīgās dzīves gaitas rada viņiem nopietnu sociālās atstumtības risku (Kanaška & Brokāne, 2019).

Ņemot vērā, ka jauniešu mentorings bieži vien realizējās kā brīvprātīgs darbs un mentori jauniešu audzināšanas un izglītošanas darbībā balstās galveno kārt uz savu personisko pieredzi un kompetencēm, autores pētījuma mērķis ir noskaidrot kādas pedagoģiskās metodes veicina dzīves prasmju attīstību sociāli atstumtajiem jauniešiem.

Materiāli un metodes

Pētījumā tiek izmantotas teorētiskās un empīriskās metodes. Teorētiskā – zinātniskās literatūras analīze saistībā ar mentoringa aspektiem, kā arī pedagoģisko metožu veidiem, to izvēlēšanās nosacījumiem atkarībā noaudzināšanas mērķa sociāli atstumtajiem jauniešiem. Autore izvēlējusies empīriskās metodes, balstoties uz faktiem, kas iegūti objektīvi izvērtējot savu galveno izpētes priekšmetu (pedagoģisko metožu izmantošanu jauniešu mentoringā ar mērķi uzlabot viņu dzīves prasmes). Datu iegūšanas metode: anketēšana (aptauja). Anketa satur precīzi definētus jautājumus, respondents uz tiem atbild patstāvīgi, bez intervētāja palīdzības. Anketēšana bija brīvprātīga un anonīma. Sagatavojot aptauju, bija ievēroti vispārējie principi un jautājumu rakstīšanas noteikumi. Publikācijā tiek piedāvāts pilotpētījums saskaņā ar rakstā uzstādīto pētījuma mērķi, tā ir daļa no lielāka pētījuma, kurš skar arī citus būtiskus mentoringa aspektus. Tika izstrādātas divas atšķirīgas anketas ar 10 jautājumiem mentoriem un jauniešiem, no kuriem divi ir atvērta tipa jautājumi, kas ļauj veikt iegūto rezultātu kākvantitatīvu, tā arī kvalitatīvu analīzi. Respondenti ir personas, kuras piedalās mentoringa programmās Mentor.lv un "Proti un Dari". Aptaujā veikta tiešsaistē, izmantojot Google disk rīkus. Pētījuma rezultātā tika apkopotas un analizētas 20 anketas no jauniešiem un 29 no mentoriem. Pētījumā piedalījās 29 mentori, no tiem vīrieši - 38%, sievietes -62%. Mentoru vecums: 20-30 gadi -24%, 30-40 gadi – 41%, 40 -50 gadi – 14%, 50-60 gadi – 21%. Izglītība augstākā – 76%, vidējā – 24%, ģimenes stāvoklis: precējušies – 76% , neprecējušies - 24%. Mentoru profesionālās darbības lauks ļoti plašs: IT jomas, autotransports, izglītība, policija, psihoterapija, sociālais darbinieks, VUGD, valsts pārvalde, grāmatvedība, mājsaimniece, būvniecība, žurnālistikā, uzņēmējdarbība.

Piedalījās arī 20 jaunieši vecumā: 16 gadi – 15%, 17 gadi – 25%, 18 gadi – 5%, 19 gadi – 15%, 20 gadi – 30%, 21 gads – 10%, kuru izglītība ir: sākumskolas – 25 %, pamatskolas – 60%, vidusskolas – 15%, no tiem 55% ir puiši un 45 % meitenes. Nodarbošanās: Mācās 50%, bezdarbnieki – 20%, strādā un mācas – 10%, strādā – 20%.

Rezultāti un diskusija

Mācīšanās mentoringa ietvaros ir neformālās izglītības joma, jo process ir brīvprātīgs no abām iesaistītām pusēm, izglītojamie nesaņem formālu vērtējumu un process notiek neformālā vidē. Saskaņā ar Izglītības likumu neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība(Izglītības likums, 2020). Neformālo izglītību kā mūžizglītības veidu starptautiskos izglītības politikas dokumentos sāka iekļaut 60. un 70. gados, un tā koncentrējās sniegt risinājumus tur, kur to nespēja formālā izglītības sistēma, piemēram, elastīgā formā piedāvājot izglītības iespējas nepriviliģētām sabiedrības grupām (etniskajām minoritātēm, cilvēkiem ar kādiem veselības traucējumiem u.c.) vai fokusējoties uz kādu noteiktu sabiedrības daļu/problēmu, piemēram, kvalitatīvāka brīvā laika pavadīšanas iespēju sniegšanu bērniem ar sarežģītiem dzīves apstākļiem. Tas bija iespējams tādēļ, ka valstis saprata, ka ekonomiskās situācijas uzlabošanās pati no sevis nepaaugstina izglītības kvalitāti visiem bērniem un jauniešiem vai ka, izglītojot vairāk cilvēku, viņiem tomēr pašas no sevis neuzrodas jaunas un piemērotas darba vietas. Daudzām valstīm bija grūti atrast politiskus vai ekonomiskus veidus, kā šīs jaunās problēmas risināt caur formālās izglītības sistēmām, tāpēc, ka tās pārāk lēnu absorbēja jaunievedumus. Nacionālu valstu izglītības politika lielākoties seko tendencēm sabiedrībā, nevis tās rada, tāpēc pārmaiņas nevarēja sākties tikai no formālās izglītības vides vien, bija jāņem vērā procesi plašākā sabiedrībā un citos tās sektoros. Šādu apsvērumu dēļ Pasaules Banka savos ziņojumos un ieteikumos sāka nodalīt formālo un neformālo izglītību, kā arī ikdienas mācīšanos (Juska, 2018).

Pasaules mērogā ir daudz dažādu iniciatīvu, programmu un projektu, kuri nes apzīmējumu "neformāls". Latvijas mērogā neformālā izglītība ieguva aktualitāti ap 2000. gadu un to visbiežāk attiecina uz jauniešu centriem, projektiem (Erasmus+) un brīvprātīgo darbu; neformālajā izglītībā darbā ar jaunatni mācību process ir plānots, elastīgs, tas ir balstīts uz brīvprātības principu un konkrētās personas vajadzībām [ko viņš reāli grib iemācīties], mācīšanās notiek caur pieredzi un iesaistītie nesaņem formālu vērtējumu - atzīmi. Neformālā izglītība ietver četrus principus: mācīties būt – tas nozīmē, apzināties un izprast sevi; mācīties darot – jaunas prasmes un iemaņas iegūt, reāli darot, mācīties būt kopā – iemācīties darboties, strādāt grupā, pieņemt citādi domājošos; mācīties – prast analizēt savu pieredzi, izvērtēt, vai ir apgūts iecerētais. Neformālās mācīšanās metodes parasti realizējās izmantojot dažāda veida spēles. Šīs darbības veicina ne tikai veiksmīgāku un patīkamāku mācīšanās procesu, bet attīsta arī komunikāciju tiem izglītojamiem. Tāpat šos atraktīvos paņēmienu ir iespējams pielietot ne tikai konkrētas mācību vielas iemācīšanai, bet arī dažādu sabiedrības problēmu apspriešanai un izskaidrošanai (Pērkona, 2019). Šādas metodes izmanto dalībnieku iepazīšanās aktivitātēs ("ledus laušanai"), komandas veidošanai vai noslēguma pasākumu aktivitātēs. Mentoringa projektos minētās metodes izmantojamas grupas pasākumos. Apmācību procesam, kur sadarbojās tikai jaunietis ar savu mentoru, kas ir nozīmīgākā mentoringa procesa daļa, lietderīgi ir izmantot situācijai atbilstošās formālās izglītības metodes.

Mentorings, tā pat kā mācīšanās ir izziņas process un mācību metodei jāraksturo izziņas darbību, kuru no vienas puses veic jaunieši (pieredzes pārņēmēji), bet no otras puses organizē mentors(Albrehta, 2001). Vārds "metode" cēlies no grieķu valodas un tulkojumā burtiski nozīmē "ceļš uz kaut ko". Ar mācību metodi saprot skolotāja un izglītojamā didaktiskās sadarbības paņēmienu sistēmu, ar kuras palīdzību izglītojamie apgūst jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, vienlaikus attīstot arī savas izziņas spējas (Beļicķis & Blūma, 2000). Mentoringa gadījumā izglītojamā lomā ir jaunietis – pieredzes pārņēmējs, bet skolotāja – mentors.

No pedagoģiskas literatūras izriet, ka mācību metode ir skolotāja un izglītojamā savstarpējās sadarbības paņēmienu kopums, kāds nepieciešams noteikta didaktiskā principa vai pedagoģiskās pieejas ietvaros, un paredzēts, lai nodrošinātu mācību, audzināšanas un attīstības uzdevumu izpildi mācību procesā un izglītības mērķu sasniegšanā. Izglītības mērķi šajā gadījumā ir jauniešu dzīves prasmju uzlabošana, kas rezultētos sekojošā dzīves kvalitātes uzlabošanā un sociālās atstumtības mazināšanā.

Mācību metodes izvēli nosaka: vispārējais mācību un audzināšanas mērķis un uzdevums; mācību priekšmets; veicamie didaktiskie uzdevumi; atbilstība konkrētiem apstākļiem un mācībām atvēlētajam laikam; apmācāmo vecums un attīstības līmeņa īpatnības; skolotāju iespējas, kas atkarīgas no pieredzes, personības (Birziņa, 2011).

Nav vienotas visaptverošas mācību metožu klasifikācijas, dažādi autori tās grupē atšķirīgi. Voldemārs Zelmenis norāda uz trim atšķirīgiem iedalījumiem (Zelmenis, 2000): pēc izziņas veidiem (vārdiskās, uzskates un praktiskās metodes); pēc metožu galvenajiem uzdevumiem (zināšanu ieguves, prasmju un iemaņu veidošanas, kompetenču veidošanās); pēc izziņas aktivitātes un patstāvības mācībās (dogmatiskās, reproduktīvās, problēmiskās un pētnieciskās metodes (skatīt1. tabulu).

1.tabula

Metožu iedalījums pēc izglītojamā izziņas aktivitātes un patstāvības mācībās autores veidota pēc (Zelmenis, 2000)

Mācību satura elementi	Mācību metodes	Apguves līmeņi
Zināšanas	Izskaidrojoši ilustratīvā metode	1.apguves līmenis – spēj reproducēt iegaumēto
Prasmes	Reproduktīvā metode	2.apguves līmenis – spēj pielietot zināšanas pēc parauga.
Kompetences	Problēmmācību metode: problēmiskais izklāsts, heiristiskā un pētnieciskā metode	3.apguves līmenis – spēj pielietot zināšanas, prasmes un iemaņas radoši, atbilstoši dzīves situācijai

Zemāk aprakstīts tabulā minēto metožu saturs.

Izskaidrojoši ilustratīvās metodes uzdevums ir sniegt izglītojamam gatavo informāciju. Mentors sniedz informāciju mutvārdos, teksta vai uzskates materiālu vai paraugu veidā. Jaunieši uztver, apjēdz un fiksē atmiņā dzirdēto. Mentora – jaunieša attiecībās šo metodi izmanto tad, ja atklājās, ka jaunietim trūkst informācijas par kādu konkrētu jautājumu, piemēram par nodokļu sistēmu, bet jārisina jautājumi saistībā ar deklarācijas pildīšanu un pārmaksāto nodokļu atgūšanu. Lietderīgi būtu sākumā viņam izprast šo jautājumu plašāk un saprast attiecīgas sistēmas uzbūvi kopumā, pirms ķerties pie praktiskajām darbībām.

Reproduktīvā metode prasti seko, kā nākamais solis un palīdz veidot prasmes un iemaņas, balstoties uz iegūtām zināšanām. Mentors izvirza jaunietim uzdevumu, liekot reproducēt zināšanas un izstrādāt darbības paņēmienus – jaunietis izpilda uzdevumus pēc parauga. Balstoties uz iztirzāto iepriekš piemēru, saskaņa ar reproduktīvo metodi, būtu jātrenējas šo deklarāciju aizpildīt mentora uzraudzībā.

Problēmiskajam izklāstam mentors izvēlas sarežģītākas problēmas, salīdzinājumā ar tām, kuras jaunietim pa spēkam izvirzīt pašam. Problēmiskais izklāsts var būt induktīvs (virzoties no atsevišķiem faktiem uz vispārinājumu vai deduktīvs (virzoties no vispārīgā uz konkrētu). Mentors izvirza problēmu, norāda jaunietim tās risināšanas ceļu, paskaidro risināšanas loģiku un secību. Jaunietis seko piedāvātajam risināšanas ceļam un piedāvātā risinājuma loģikai. Mācās izvirzīt viengabalainu problēmu, sadalīt risinājumu posmos, mācās izveidot savu spriedumu loģiku . Jaunieši apgūst attiecīgās problēmas vai problēmu tipa risināšanas paņēmienus un loģiku, bet vēl neizveido prasmi tos izmantot patstāvīgi. Metode paredz iepazīties ar problēmas risināšanas modeli, atvieglot radošās darbības pieredzes apguvi, bet tomēr nenodrošina pašas radošās pieredzes veidošanos.

Heiristiskā metode pakāpeniski tuvina jauniešus problēmu patstāvīgai risināšanai, heiristika ir loģisku paņēmienu sistēma kādas problēmas risināšanai. Mentors konstruē problēmuzdevumu, sadala to vairākos jautājumos, izplāno veicamos soļus. Jaunieši uztver problēmuzdevumu, tā noteikumus, patstāvīgi risina meklējuma soļus, analizē savas zināšanas, motivē savus spriedumus un veiktās darbības. Problēmsituācija ir mērķtiecīgi veidota vai aprakstīta, reāli eksistējoša vai teorētiski konstruēta situācija, kad fakti nāk pretrunā ar uzkrāto pieredzi. Jāatzīmē, ka saistībā ar sociāli atstumto jauniešu mentoringu patstāvīgās dzīves uzsākšanas posmā, problēmsituācijas katram jaunietim ir ļoti konkrētas un nekas nav mākslīgi jāveido, problēmas ņemamas no katra jaunieša dzīves pieredzes (Kanaška & Brokāne, 2019).

Pētnieciskā metode funkcijas ir: nodrošināt zināšanu radošu izmantošanu, veidot radošās darbības pieredzi, sekmēt patstāvības attīstību, rosināt interesi par radošu darbību. Mentors izvirza jaunietim patstāvīgi risināmu problēmu, paredz rezultātus, kas viņiem jāiegūst, koriģē, ja vērojamas novirzes no pareizā ceļa, pārbauda rezultātus un organizē apspriešanu. Jaunietim jāapgūst prasme plānot un īstenot šādus posmus: izprast problēmu, veikt faktu izpēti, sagatavot risināšanas plānu un to īstenot, formulēt risinājuma gaitā iegūtās atziņas, veikt praktiskus secinājumus par iegūto zināšanu praktisko pielietošanu (Zelmenis, 2000).

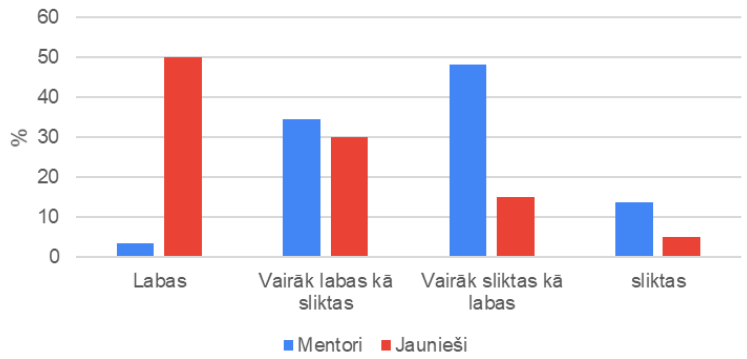
Pēc informācijas sniegšanas rakstura pedagoģiskās metodes iedalās: verbālās (pārrunas, stāstījums), uzskatāmības (demonstrēšana, ilustrēšana), praktiskās metodes – vingrinājumi. Visas šīs metodes piemērotas jauniešu dzīves prasmju uzlabošanai.

Pēc kopdarbības rakstura mācību metodes iedalās: monoloģiskās, dialoģiskās (instruktīvas sarunas, prāta vētra, dialogs, diskusija, lomu spēles, spēles); pētnieciskās (problēmuzdevumi, semināri, situāciju analīze) (Albrehta, 2001) . Dialoga un pētnieciskā metode paredz jaunieša sadarbību ne tikai ar mentoru, bet arī ar citiem jauniešiem, šīs metodes būtu lietderīgi izmantot rīkojot kopīgus tematiskos pasākumus mentoringa projektu dalībniekiem.

Pedagoģiskā metode ir instruments mērķa sasniegšanai. Mērķis ir saistīts ar kompetenču veidošanu dzīves prasmēs, lai rezultātā uzlabotos viņu spēja radoši pielietot zināšanas un prasmes sekmīgai dzīves situāciju risināšanai un jau iepriekš pieļauto kļūdu labošanai. Sociāli atstumto jauniešu mentoringa mērķis ir uzlabot to dzīves prasmes un dzīves kvalitāti lai veicinātu viņu sociālo iekļaušanu sabiedrībā.

Personai ar labām dzīves prasmēm jāspēj pielietot zināšanas, prasmes un iemaņas radoši, atbilstoši dzīves situācijai, kas atbilst trešajam apguves līmenim (skat. 1.tabulā). Šim līmenim atbilstošās pedagoģiskās metodes ir problēmmācību: problēmiskais izklāsts, heiristiskā un pētnieciskā metode. Attiecībā uz pedagoģiskajām metodēm mentorīngā piemērotākās ir problēmmācību metodes, īstenotas neformālajā izglītības vidē.

Saskaņā ar jauniešu un mentoru aptaujas rezultātiem, jautājumā par to: *"Kā jaunieši vērtē savas dzīves prasmes?"*un "*Kā mentori vērtē jauniešu dzīves prasmes?"*, skatījums nav vienāds (skatīt 1. att.).

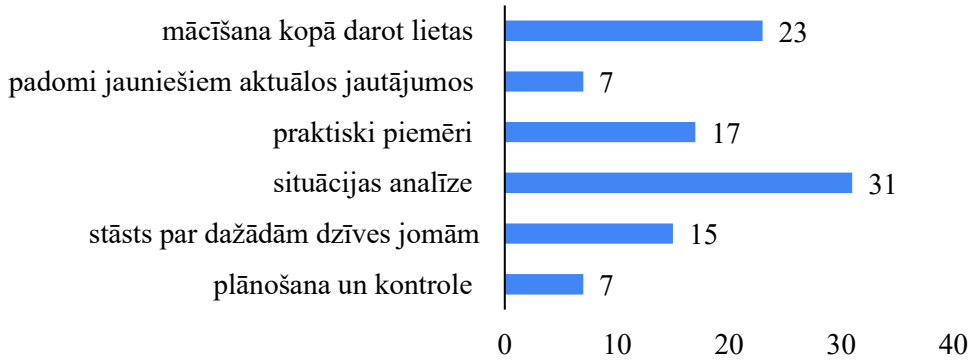


1.att. **Jauniešu dzīves prasmju vērtējums jauniešu un mentoru skatījumā (autores veidots grafiks pēc mentoru un jauniešu aptaujas rezultātiem)**

Jaunieši vērtē savas dzīvēs prasmes nepamatoti optimistiski, salīdzinot ar mentoriem: kā labas jauniešu dzīves prasmes vērtē 50% jaunieši un 3% mentoru, bet 50% mentoru jauniešu prasmes vērtē vairāk sliktas kā labas. Tas liecina, ka jauniešu vērtējums nav pilnīgireālistisks, 70% no aptaujātiem jauniešiem ienākumi ir zem 200 EUR/mēnesī, kas arī neliecina par labām dzīves prasmēm. Pirms sākt sadarbību dzīves prasmju uzlabošanā, mentoriem būtu jāmotivē jaunieši un jāskaidro kas tieši ir dzīves prasmes un kādas ir sekas, ja personai to trūkst.

Atvērtajā jautājumā mentoriem: *"Kādas metodēs mentori ir lietojuši jauniešu dzīves prasmju uzlabošanai?"* saņemtas 87 dažādas atbildes. Sagrupējot līdzīgās atbildes, izveidotas 6 atbilžu grupas:

1. ***Plānošana un kontrole*** (regulāri tika sastādīts plāns uz nedēļu un pārrunāts par paveikto).
2. ***Stāsts par dažādām dzīves jomām*** (stāstīts par dažādām sabiedrības *un ekonomiskām norisēm, daudz runāts par cilvēku savstarpējām attiecībām, kā tās veidot* pozitīvi, runāts par nodarbinātību un izglītības nozīmi, par pamatiem, uz kā balstās ģimene, sabiedrība un valsts; daudz runāts par dzīvi, tai skaitā attiecībām; sarunas, dzīves pieredzes stāsti /savas, līdzcilvēku).
3. ***Situācijas analīze*** (diskusijas un zināšanu apmaiņa, kļūdu analizēšana un risinājumu meklējumi).
4. ***Praktiski piemēri*** (jaunietis redzēja ļoti daudz no mentora dzīves – vairākkārt apmeklēja viņu darbavietā, komunicēja ar kolēģiem, ciemojās viņa mājās; tika sarunāta ēnu diena jaunietim viņu interesējošā jomā; lielākoties ar piemēriem- mēģinot parādīt, ka izglītība ir svarīga; kopā ar jaunieti tika braukts pie dažādiem cilvēkiem, runāts par to, kā viņi ir sasnieguši to, kas viņiem ir, stāstīta mentora pieredze).
5. ***Padomi jauniešiem aktuālos jautājumos*** (uzticēta neliela naudas summa, dota iespēja ar to rīkoties, vēlāk pārspriests, kā un kur bija vērts naudu izlietot, bet kur nē).
6. ***Mācīšana kopā, darot lietas*** (darbu ierādīšana, strādāšana kopā, praktiski darbi, darīt kopā dažādus ikdienas darbus, doties iepirkties, jo jaunietim nebija iemaņas šajā jomā; darbošanās kopā, aktīva, radoša, dvēseliska brīvā laika pavadīšana; interesantas un jēgpilnas šķiet arī dažādas spēles, kuras mūsdienās ir kā labs resurss darbā ar jauniešiem. Attiecīgā atbilžu grupas biežums attēlots zemāk (skatīt 2. att.).



2.att. **Mentoru izmantoto metožu sadalījums, % (autores veidots pēc aptaujas rezultātiem)**

Visbiežāk mentoru izmantotās metodes bija situācijas analīze un mācīšanās kopā, darot lietas. Lai noskaidrotu, kādas mentoru izmantotās metodes atbilst klasiskajām pedagoģiskajām metodēm izveidota tabula (skatīt 2. tabulu).

2. tabula

Metodes jauniešiem dzīves prasmju pilnveidošanai (autores veidota pēc aptaujas rezultātiem)

Pedagoģiskās metodes	**Mentoru izmantotās metodes**	**Daļa %**
Izskaidrojoši ilustratīvā metode	stāsts par dažādām dzīves jomām	15
Reproduktīvā metode	padomi jauniešiem aktuālos jautājumos; praktiski piemēri; plānošana un kontrole	31
Problēmmācību metode	situācijas analīze; mācīšana kopā darot lietas	54

Pētījuma rezultāti parāda, ka mentori izmantojuši metodes no visam pedagoģisko metožu grupas, visbiežāk problēmmācību metodi – 54% gadījumu. Noskaidrots, ka mentorīngā izmantotas formālās pedagoģiskās metodes neformālā vidē. Pēc informācijas sniegšanas rakstura izmantotās pedagoģiskās metodes bija gan verbālās (pārrunas, stāstījums), gan uzskatāmības (demonstrēšana, ilustrēšana), gan praktiskās metodes – vingrinājumi. Pēc kopdarbības rakstura izmantotās pedagoģiskās metodes arī bija

gan monoloģiskās, gan dialoģiskās (sarunas, dialogs, diskusija, spēles), gan pētnieciskās (situāciju analīze).

Secinājumi

1. Noskaidrots, ka jauniešu un mentoru uzskati attiecībā uz jauniešu dzīves prasmju vērtējumu ir atšķirīgi: 50% no respondentiem jauniešiem vērtē savas dzīves prasmes kā labas, bet 50% respondentu mentoru jauniešu dzīves prasmes vērtē kā vairāk sliktas nekā labas; tas liecina, ka jauniešiem trūkst reālistiska savu dzīves prasmju vērtējuma.
2. Teorētiskajā pētījumā noskaidrots, ka sakarā ar to, ka jauniešiem dzīvē jāspēj radoši pielietot zināšanas, prasmes, iemaņas atbilstoši dzīves situācijai, dzīves prasmju apguvei mentoringā jānodrošina kompetenču veidošanas līmenis. Šim līmenim atbilstošās pedagoģiskās metodes ir problēmmācību: problēmiskais izklāsts, heiristiskā un pētnieciskā metode, kuras ir uzskatāmas par piemērotākām pedagoģiskajām metodēm sociāli atstumto jauniešu mentorīngā.
3. Pedagoģiskās metodes izvēli nosaka izglītības mērķis. Empīriskajā pētījuma noskaidrots, ka mentoru izmantotās metodes ir: stāsts par dažādām dzīves jomām; padomi jauniešiem aktuālos jautājumos; praktiski piemēri; plānošana un kontrole; situācijas analīze; mācīšana kopā, darot lietas. Visbiežāk mentori ir izvēlējušies situācijas analīzes metodi – 31% un mācīšanu kopā darot lietas -23%.
4. Saskaņā ar empīriskā pētījuma rezultātiem, mentori visbiežāk izmantoja problēmmācību metodi – 54% gadījumu, kuras mācību satura elementi ir kompetences, kuras nodrošina iegūto zināšanu un prasmju radošu pielietošana reālajās dzīves situācijās, saskaņā ar veikto teorētisko pētījumu šī ir vispiemērotākā pedagoģiskā metode dzīves prasmju attīstībai sociāli atstumto jauniešu mentoringā.

Bibliogrāfija

1. Albrehta, D. (2001). *Didaktika.* Rīga: RaKa.
2. Beļicķis , I., & Blūma, D. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošo vārdnīca.* Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Birziņa, R. (2011). Bioloģijas metodoloģija. Rīga.
4. Busse, H., Campbell, R., & Kipping, R. (2018). Examining the wider context of formal youth mentoring programme development, delivery and maintenance: A qualitative study with mentoring managers and experts in the United Kingdom. *Children and Youth Services Review, 95*, lpp. 95-108.
5. Izglītības likums. (2020). Latvija.
6. Juska, L. (2018. gada 26.. 09.). *epale.ec.europa.eu.* Ielādēts no https://epale.ec.europa.eu/lv/blog/neformalas-metodes-pieauguso-izglitiba.
7. Kanaška, D., & Brokāne, L. (2019). Dzīvesprasmes jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes patstāvīgas dzīves uzsākšanai. *LLU TF Studentu un maģistrantu zinātniskā konference*, lpp. 28.-33.
8. Lindsey, M., Ashelley, A., & Shelley, A. (2019). Youth Risk and Mentoring Relationship Quality: The Moderating Effect of Program Experiences. *Am J Community Psychol, 63*, lpp. 73–87.
9. Pērkona, S. (2019). Neformālās izglītības metodes kā mācīšanās rīks skolās. Gulbene.
10. Yanay-Ventura , G., & Amitay, G. (2019). Volunteers' practices in mentoring youth in distress: Volunteers as informal agents for youth. , Vol. 99, pp. 418.–428. *Children and Youth Services Review, 99*, lpp. 418.–428.
11. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati.* Rīga: RaKa.

MĀSU MOTIVĒJOŠIE FAKTORI NEFORMĀLAI TĀLĀKIZGLĪTĪBAI PACIENTU DROŠĪBĀ

MOTIVATING FACTORS OF NURSES FOR NON-FORMAL FURTHER EDUCATION IN PATIENT SAFETY

Inga Minkeviča

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Iveta Kokle – Narbuta

docente, Dr.paed.

Abstract: The aim of the research: to find out the motivating factors of nurses for non-formal further education in patient safety. The theoretical part of the research work is based on the conclusions of pedagogy. The obtained data on nursing motivating factors for non-formal further education in patient safety were analysed. The study involved 266 nurses from the Republic of Latvia, who were interviewed anonymously using social media. The obtained data reveal that nurses regularly attend non-formal continuing education activities. Motivating factors for non-formal continuing education are the accumulation of continuing education points required for the Register of Medical Practitioners and certification, acquisition of new knowledge and skills, updating of existing skills and knowledge, as well as satisfaction with professional development. Participation in non-formal further education is defined as a pleasant socialization measure.

Atslēgas vārdi: neformālā tālākizglītība, profesionālā pilnveide, pacientu drošība, motivācija

Ievads

Svarīgs izglītotu māsu ieguldījums ir sarežģītas veselības aprūpes vides pārvaldībā, lai nodrošinātu drošus un kvalitatīvus pacientu aprūpes rezultātus. Pieredzējušas un izglītotas māsas, pamatojoties uz pieredzi un regulāri papildinātām zināšanām, spēj paredzēt pacienta risku un kaitējumu un rīkoties, lai šo risku atpazītu un reaģētu uz to (DeBourgh & Prion, 2011).

Veselības aprūpes jomā tālākizglītība ir process, kas notiek visā veselības aprūpes sniedzēja darba laikā un šodien ir kļuvis nozīmīgāks, jo sabiedrība, zinātne un tehnoloģijas mainās ātrāk nekā jebkad agrāk. Tā ir neformāla un dabiska procedūra, kuras laikā pieaugušais tiek aicināts pārvaldīt un tikt galā ar savu pieredzi. Tāpēc praktizētāja mācīšanās ir nepārtraukts pielāgošanās process dažādiem apstākļiem, kādos viņš saskaras ikdienas sabiedriskajā un profesionālajā dzīvē (Jantzen D. , 2008).

Pacientu drošības veicināšana ir viens no vissvarīgākajiem veselības aprūpes sistēmu mērķiem un izaicinājumiem visā pasaulē, savukārt māsas kā lielākā veselības aprūpes sniedzēju grupa ir vislabākajā situācijā tās uzlabošanai.

Nepārtraukta veselības aprūpes prasību attīstība un arvien plašāka tehnoloģiju izmantošana maina māsu ikdienas praksi. Tādēļ māsām jāiegulda profesionālā izaugsmē, lai saglabātu kompetenci un nodrošinātu atbilstošu aprūpi. Tomēr māsas savas profesionālās attīstības procesā saskaras ar divām realitātēm. No vienas puses, māsas vēlas ieguldīt līdzekļus savā profesionālajā attīstībā ar raksturīgu motivāciju, savukārt no otras puses, pastāv ārējs pieprasījums ievērot prasības. Pašnoteikšanās teorija uzsver šo neatbilstību un norāda, ka, kaut arī mācīšanās pieredze notiek ārēji, indivīdiem vienmēr var būt zināma veida iekšējā regulēšana attiecībā uz pieredzi (Bouwman, 2019).

Pētījuma mērķis: noskaidrot māsu motivējošos faktorus neformālai tālākizglītībai pacientu drošībā.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota uz autoru atziņām un secinājumiem: Alika V., DeBourgh G.A., Fradelas E.C., Jantzen D., Kamarianak D., Koķe T., Marck P., Prion S.K., Sachlas A., Salsali M., Sipitanou A.A., Stathoulis J., Vaismoradi M., Yfanti F., Zyga S.

Veikts empīriskais pētījums, kurā piedalijās 266 Latvijas Republikas māsas. Pētījums tika veikts ar digitālas www.visidati.lv aptaujas dokumenta palīdzību. Pētījuma vieta: Latvijas māsu asociācijas

mājaslapa, sociālā tīkla facebook.com Latvijas māsu asociācijas vietne, VSIA Traumatoloģijas un Ortopēdijas slimnīca. Iegūtie dati apkopoti, analizēti un attēloti grafiski.

Rezultāti un diskusija

Visbiežāk ar tālākizglītību tiek saprasta tā studiju daļa, kas norit pēc pamatizglītības ieguves. Tālākizglītības galvenā funkcija ir nodrošināt personības attīstību arvien mainīgām kvalifikācijas prasībām izvēlētajā profesijā. Ar to biežāk apzīmē dažādus kursus un kvalifikācijas celšanu. Daudzās Eiropas valstīs tālākizglītība nesaistās ar kāda izglītības apliecinoša dokumenta vai sertifikāta ieguvi. Visplašāko izplatību kvalifikācijas celšanas kursi Eiropā guva 70.gados sakarā ar pārmaiņām darba tirgū, tehnoloģiskajiem procesiem utt. Tad arī visciešāk savijās jēdzieni tālākizglītība un pieaugušo profesionālā izglītība, jo parādījās arvien asāka nepieciešamība pēc profesionālo prasmju pastāvīgas pilnveides un pieaugušo izglītības mācību iestādes arvien biežāk sāka piedāvāt šo iespēju (Koķe, 1999).

Apgūstot augsti specializētas zināšanas studiju laikā Universitātē, nepārprotami ir jādod ceļš tālākizglītības sistēmai, kas vērsta uz pastāvīgu profesionālo attīstību un vispārējo kultūras kompetenču pilnveidošanu visas aktīvās darbības laikā – mūža garumā. Līdz ar to atzīmējot iespēju nepārtrauktai, pastāvīgai sevis pilnveidošanai un profesionālās darbības paplašināšanai.

Māsai ir jābūt sinhronizētai ar jaunākajiem zinātniskajiem datiem par veselības aprūpi un jāsaskaras ar nepārtrauktām tehnoloģiskām, zinātniskām un sociālām izmaiņām, kā rezultātā izglītības vajadzībās tiek izteiktas atšķirības starp to, ko viņas zina, ko iemācās un to, ko viņas dara savā māsu praksē. Šīs vajadzības sedz māsu tālākizglītība. Māsu tālākizglītības mērķis ir uzlabot sniegto aprūpi un pacienta drošību. Īpašie mērķi māsu tālākizglītībai ir prasmju sertificēšana, kā arī esošo zināšanu atjaunināšana un uzlabošana, ar darbu saistītā stresa mazināšana, augstas produktivitātes sasniegšana, mazāk profesionālu nelaimes gadījumu un kļūdu, labāks darba klimats un māsu profesionālā apmierinātība (Yfanti & Sipitanou, 2017).

Māsu profesija sastāv no nepieciešamības pēc pastāvīgi jaunām zināšanām profesionālā darbībā tā kā notiek nepārtraukta kvalifikācijas prasību maiņa un papildināšana, līdz ar to māsām izglītība kļūst par dzīvesveidu pastāvīgi izzinot aktualitātes. Tādejādi tālākizglītību var raksturot kā apzinātu, motivēta cilvēka darbību, kas vērsta uz īstenošanu visu viņa dabisko tieksmju un spēju visaptverošai attīstībai pastāvīgi apgūstot jaunas kompetences, kuru atslēga ir spēja pašorganizēties un sevi pilnveidot, apgūta spēja mācīties un apziņa par nepieciešamību mācīties brīvprātīgi.

Pacientu drošība ir plaši uztverta kā nevajadzīga vai potenciāla kaitējuma novēršana. Saistībā ar šo kaitējuma novēršanas mērķi, pacientu drošību var praktiski definēt kā centienus samazināt un mazināt nedrošas darbības veselības aprūpes sistēmā, kā arī izmantot labāko praksi, kas liecina par optimālu pacientu drošības rezultātu (Vaismoradi, Salsali & Marck, 2011).

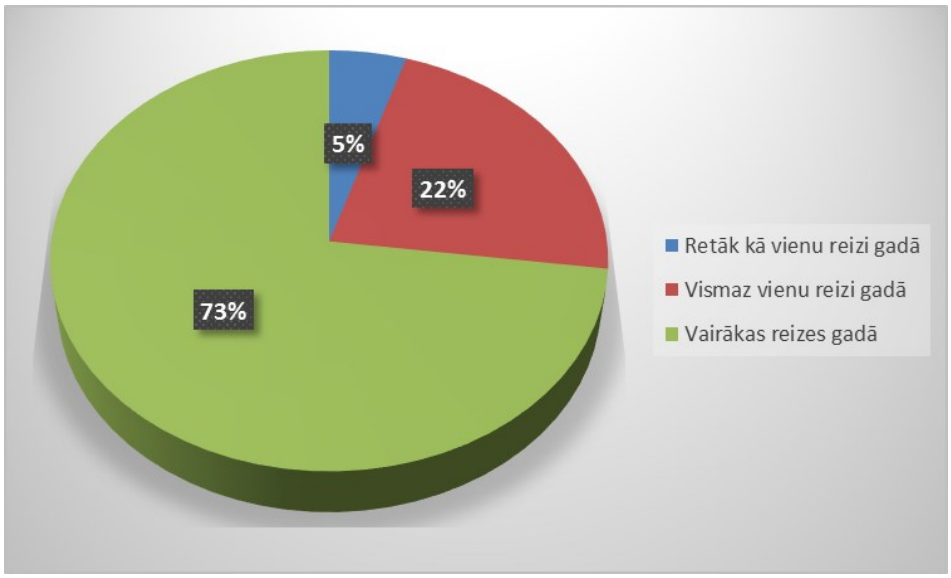
Māsas neformālās tālākizglītības pasākumus apmeklē personisku, profesionālu un organizatorisku iemeslu dēļ. Māsu motivāciju pašvirzītai mācībai un neformālo tālākizglītības pasākumu apmeklēšanai ietekmē ne tikai māsu personīgā pieredze un brīvā izvēle, bet arī motivācija, kura rodas ārēju faktoru ietekmē. Visi šie faktori veido sistēmu, kurā māsas izvirza savus mērķus. Motivāciju vai motivācijas mērķi var sagrupēt piecās kategorijās:

1. profesionālā pilnveide un izaugsme;
2. profesionāla aprūpes sniegšana;
3. vēlme mācīties un mijiedarbība ar kolēģiem;
4. pašizaugsme un darba drošība;
5. profesionālās darba attiecības un saistības ar darva devēju.

Motivāciju var klasificēt arī atbilstošu māsu attieksmei:

- mērķtiecība (atbilstoši izvirzītiem mērķiem);
- orientēta uz sociālo darbību;
- orientēta uz mācībām (jaunu zināšanu iegūšana) (Kamariannak, u.c., 2017).

Māsu aktivitātes iesaistei neformālās tālāikziglītības pasākumos un to apmeklējumā, attēlotas 1. att., kur redzams, ka 73% aptaujāto māsu ņem dalību neformālās izglītības pasākumos vairākas reizes gadā, 22% māsu apmeklē pasākumus vismaz vienu reizi gadā, savukārt retāk kā vienu reizi gadā neformālās tālākizglītības pasākumus apmeklē 5% aptaujāto māsu.



1.att. **Māsu neformālās tālākizglītības pasākumu apmeklējum biežums**

56% aptaujāto māsu piekrīt apgalvojumam, ka viens no motivējošiem faktoriem neformālās tālākizglītības pasākumu apmeklējumam ir esošo zināšanu un prasmju atjauninināšana, savukārt 6% respondentu atzīmē šo apgalvojumu kā neatbilstošu motivējošo faktoru neformālā tālākizglītībā.

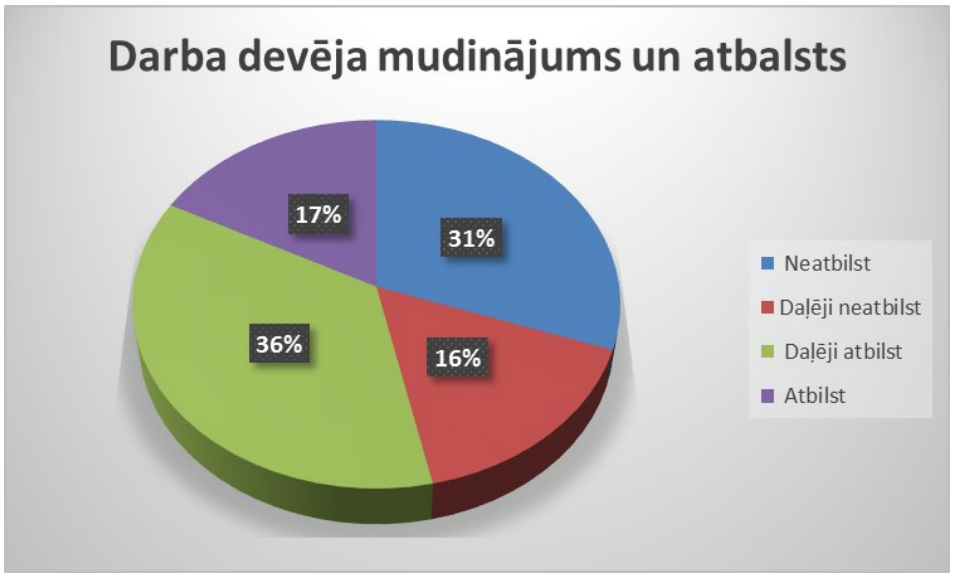
2.att. **Motivējošie faktori neformālai tālākizglītībai**

Jaunu zināšanu un prasmju ieguve 64% respondentu atzīmē kā atbilstošu motivējošo faktoru dalībai neformālās tālākizglītības pasākumos, 28% aptaujāto māsu atzīmē vien kā daļēji atbilstošu, savukārt 3% māsu uzskata, ka motivējošais faktors apgalvojumam neatbilst.

3.att. **Motivējošie faktori neformālai tālākizglītībai**

Apkopojot pētījuma datus, tiek secināts, ka 52% māsu gūst gandarījumu profesionāli pilnveidoties, savukārt 81% aptaujāto māsu apgalvo, ka neformālās tālākizglītības pasākumus apmeklē Ārstniecības personas reģistra un sertifikācijas/resertifikācijas dēļ.

Darba devēja mudinājums un atbalsts māsām kā motivējošais faktors neformālai tālākizglītībai vien 17% respondentu atzīmē kā atbilstošu, 36% daļēji atbilstošu. Savukārt 31% aptaujāto māsu atzīmē, ka darba devēja mudinājums un atbalsts neatbilst kategorijai motivējošie faktori tālākizglītībai.



4.att. **Motivējošie faktori neformālai tālākizglītībai**

Pēc māsu domām iespēja satikt citus kolēģus un citu medicīnas nozaru speciālistus, pieredzes apmaiņa, jaunu tehnoloģiju apguve, esošo zināšanu pārbaude, kā arī sevis pilnveidošana un pašizaugsme arīdzan ir svarīgi motivējošie faktori neformālai tālākizglītībai. Ne mazāk svarīgs faktors ir finansiāls atbalsts un bezmaksas neformālās tālākizglītības pasākumu pieejamība, kā arī interesantas tēmas un konkurētspēja darba tirgū, darba kvalitātes uzlabošana un jauniegūto iemaņu pielietošana darba vidē.

Neformālās tālākizglītības pasākumu apmeklējums tika definēts, kā patīkams socializēšanās pasākums.

Secinājumi

1. Māsas vairākas reizes gadā apmeklē neformālās tālākizglītības pasākumus, tādā veidā regulāri iesaistoties profesionālajā pilnveidē, izzinot jaunākās veselības aprūpes tendences, kas ļauj ne vien veicināt pacientu aprūpi, bet arī pacientu drošību, mazinot nevēlamo gadījumu skaitu savlaicīgi pamanot iespējamos apdraudējumus , kas var kaitēt pacientu veselībai un dzīvībai.
2. Kā visvairāk motivējošais faktors dalībai neformālās tālākizglītības pasākumos 81% jeb 216 aptaujāto māsu atzīmē Ārstniecības personu reģistram un sertifikācijai nepieciešamo punktu uzkrājumu, kam seko jaunu zināšanu un prasmju iegūšana – 64% jeb 171 māsu, kā arī esošo prasmju un zināšanu atjaunināšana – 56% jeb 150 māsu.
3. Pētījumā iegūtie dati liecina, ka darba devēja atbalsts un mudinājums motivē neformālai tālākizglītībai vien 17% jeb 46 māsas, kas ļauj secināt, ka iespējams darba devēja mudinājums un atbalsts ir nepietiekams.
4. Neformālo tālākizglītību pasākumu apmeklējums veicina māsu gandarījumu profesionāli pilnveidoties, tādejādi rosinot sevis pilnveidošanu un pašizaugsmi, kā arī neformālā tālākizglītība tiek definēta kā patīkams socializēšanās pasākums.

Bibliogrāfija

1. Bouwman, R. J. (2019). Differences and Similarities in Nurses Learning Experiences that Evolve out of personal Interest versus that Evolver from Motivation to Comply with Requirement. Endschede: University of Twenty. Retrieved from https://essay.utwente.nl/79231/1/Bouwmans_MA_BMS.pdf
2. DeBourgh, G. A., & Prion, S. K. (2011). Using Simulation to Teach Prelicensure Nursing Students to minimize Patient risk and Harm. Clinical Simulation in Nursing, 47-56.
3. Yfanti, F., & Sipitanou, A. A. (2017). Continuing Nurse Education as a factor of healthcare quality. PEOPLE: International Journal of Social Science, 658-674.
4. Jantzen, D. (2008). Reframing professional Development for first-line nurse. Nursing Inquiry, 9-21.
5. Kamarianak, D., Alika, V., Sachlas, A., Stathoulis, J., Fradelos, E. C., & Zyga, S. (2017). Motivation for the participation of nurse. Archives for Hellen Medical, 229-235.
6. Koķe, T. (1999). Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgās iezīmes. Rīga: SIA Mācību apgāds NT.
7. Vaismoradi, M.; Salsali, M.; Marck, P.;. (2011). Patient safety: Nursing student's perspectives and the role of nursing education to provide safe care. International Nursing Rewiev, 434-442.

MEDIĀCIJA IZGLĪTĪBĀ SKOLU PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES KONTEKSTĀ

MEDIATION IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Maira Ezermane

LLU Tehniskās fakultātes 1. kursa maģistrante

Irēna Katane

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr. paed.

Abstract: In modern education, teachers have several roles and functions, including promotion of learners socialization. Teacher's profession is one of the regulated professions. Thus continuous learning of teachers in the context of lifelong and lifewide education promoting professional development has become an imperative for ensuring the sustainability of society not only in Latvia but also worldwide. With the introduction of competence-based learning in Latvian schools, the social competences of both teachers and pupils are being updated in order to ensure cooperation in education, including the process of socialization. Nevertheless, conflicts in schools are not rare. Therefore, the purpose of the study is to scientifically justify mediation in education so that the content of the curriculum for professional development of school teachers can be developed. Methods of research: study, analysis and evaluation of scientific literature and documents, reflection of experience. Mediation is a voluntary process of cooperation in which the parties try to reach a mutually acceptable solution to a conflict through a mediator. Mediation in an educational institution can offer conflict resolution using mediation principles and values, and so on. Mediation should become the content of professional development education for school teachers with a scientific background and positive experience in conflict resolution in practice.

Atslēgas vārdi: konflikts, mediācija izglītībā, pedagogu profesionālā pilnveide, skola.

Ievads

Mūsdienu izglītībā skolotājiem ir vairākas lomas un funkcijas, t.sk. izglītojamo socializācijas veicināšana. Skolotāja profesionalitāti nosaka ne tikai pedagoģiskā kompetence, bet arī sociālā kompetence. Gan topošo skolotāju izglītībā, gan skolotāju profesionālās pilnveides izglītībā liels akcents tiek likts uz skolotāju gatavību profesionālai darbībai, ievērojot profesionālo ētiku un uzņemoties atbildību par katru pedagoģisko situāciju, kas veidojas izglītības procesā (Baltušīte, 2013; Baltušīte & Katane, 2014; Katane, 2007).

Tā kā skolotāja profesija ir viena no reglamentētajām profesijām, tad nepārtraukta, mūžilga skolotāju mācīšanās, lai profesionāli pilnveidotos un tālāk attīstītos, ir kļuvusi par imperatīvu sabiedrības ilgtspējas nodrošināšanai ne tikai Latvijā, bet arī visā pasaulē (Bugachuk et al., 2019; Donaldson, 2013; Kabadayi, 2016; Noteikumi par pedagogiem..., 2018; Sumaryanta, Mardapi, Sugiman, & Herawan, 2018).

Nepieciešamību nepārtraukti pilnveidot un attīstīt savu profesionalitāti nosaka arī Latvijas izglītības vidē notiekošās pārmaiņas. Mūsdienu izglītībā viena no aktualitātēm ir sadarbība un kopdarbība, ko lielā mērā nosaka Latvijas skolās ieviešamās jaunās koncepcijas būtība un tās ietvaros pamatotie pamatprincipi, kur akcents tiek likts uz kompetencēs balstītajām mācībām (Kakse, 2017). Tāpēc aizvien aktuālākas kļūst skolotāju un arī skolēnu sociālās kompetences, t.sk. spēja strādāt un sadarboties komandā. Diemžēl pieredze rāda, ka konflikti, kas rodas dažādu objektīvu un subjektīvu faktoru ietekmē, nav reta parādību mūsdienu skolās. Rodas pamatota nepieciešamība pēc jaunām zināšanām, prasmēm un kompetencēm mediācijas jomā, kas paver plašas iespējas dažāda veida konfliktu risināšanā, jo mediācija ir veids, t.sk. metodika, tehniku, pieeju un principu kopums, kā var izbēgt vai risināt jau radušos konfliktu. Tāpēc svarīgi ir piedāvāt skolu pedagogiem profesionālās pilnveides izglītības iespējas mediācijas jomā. Mediācija ir kļuvusi par daudzu zinātnieku pētījumu priekšmetu, par ko liecina vairākas pēdējās desmitgades publikācijas gan Latvijā, gan ārzemēs (Crossfield & Bourne, 2018; Goksoy, 2016; Ibarrola-Garcia & Redin, 2013; Karim, 2015; Leiendekers, 2016; Mboya, Kiplagat, & Yego, 2016; Ntho-Ntho & Nieuwenhuis, 2016; Portere, 2019; Shahmohammadi, 2014; Silva, 2012; Singh & Nayak, 2016).

Pētījuma mērķis ir zinātniski pamatot mediāciju izglītībā, lai varētu izveidot skolu pedagogu profesionālās pilnveides izglītības programmas saturu.

Materiāli un metodes

LLU TF Izglītības un mājsaimniecības institūtā 2019. gada rudenī tika uzsākts pētījums par mediāciju kā skolu pedagogu profesionālās pilnveides izglītības saturu. Lai varētu izveidot šādu profesionālās pilnveides izglītības programmu, bija svarīgi pētīt un zinātniski pamatot mediācijas būtību un tās izmantošanas iespējas izglītībā, īpaši skolās. Tāpēc dotajā rakstā ir publicēti teorētisko pētījumu rezultāti. Pētījumi tika veikti šādos virzienos: 1) mediācijas būtība; 2) mediatora loma mediācijas procesā; 3) mediācija izglītībā, t.sk. skolā; 4) mediāciju veidi.

Tika izmantotas šādas pētījumu metodes: 1) teorētisko pētījumu metode: zinātniskās literatūra un dažāda veida dokumentu studēšana, analīze un izvērtēšana; 2) empīrisko pētījumu metode: pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Viedokļu daudzveidība, neprasme diskutēt un aizstāvēt savu viedokli, transformētā uztvere, dažāda veida pieredze, kas ietekmē neadekvātu uztveri un cita veida perceptīvās problēmas var izraisīt konfliktus katra sabiedrības indivīda, t.sk. skolotāja un/vai skolēna ikdienā. Skola ir sociālā vide, kurā skolēni socializējas, apgūstot jaunas lomas, jaunas sociālās funkcijas un sociālās prasmes. Šajā socializācijas procesā objektīvu vai subjektīvu faktoru ietekmē var rasties dažāda veida šķēršļi, problēmas, kas var radīt konfliktu starp viedokļiem, vērtībām, uzskatiem, domām. Lai konfliktu risinātu konstruktīvi, svarīgi, lai katram no mums, t.sk. skolotājiem un skolēniem, būtu zināšanas, prasmes un kompetences mediācijas jomā.

Kāda tad ir mediācijas būtība? Mediācija ir brīvprātīgs sadarbības process, kurā puses cenšas panākt savstarpēji pieņemamu vienošanos konflikta atrisināšanai ar mediatora palīdzību (Mediācijas likums, 2014).Tātad mediācija izglītības iestādē var piedāvāt konflikta risinājumus, izmantojot mediācijas principus un vērtības, t.i. cieņpilni veidot dialogu, rast atrisinājumu, uzņemties atbildību par notikušo, minētie aspekti ir būtiska personas socializācijas pazīme.

V.Edelšteins (Edelstein, 2006) uzsver, ka spēja redzēt lietas no citu cilvēku perspektīvas veido veiksmīgas sociālās kopdzīves pamatstruktūru, kas nenoliedzami ir sociālās audzināšanas viens no uzdevumiem, savukārt spēja mainīt konfliktējošo perspektīvu ir mediācijas centrālā būtība, no kuras izriet priekšstati par taisnīgumu un morālo spriestspēju.

Mediators ir neitrāla, strīdā neiesaistīta persona, ko puses nolīgušas vai grasās nolīgt un kas kā speciālists uzklausīs abas puses un palīdzēs konfliktējošām pusēm sasniegt apmierinošu risinājumu. Mediators motivē un mudina puses uz risinājuma sasniegšanu, nevis nosaka, kā strīds būtu jārisina (Bolis, 2007). Mediators nekad nedrīkst pamest savu neitrālo pozīciju (Trosens, Hofmans, & Rotfišere, 2007). G. Houkinss un S. Houkinss (Hawkins & Hawkins , 1993) saista mediācijas definīciju ar mediatora personu, piešķirot viņam īpašu kompetenci, organizējot un vadot pušu pārrunu procesu.

Konflikts ir atšķirīgu mērķu vai interešu ietekmē radušās domstarpības, pretrunas, opozīcija, strīdi un pretestība starp atsevišķiem cilvēkiem, cilvēku grupām vai organizācijām (Aja, 2015). Konfliktu var raksturot kā cilvēku naidīguma, antagonisma izpausmi (Tesfay, 2002). Konflikts ir svarīgs fenomens, kas piedēvējams jebkurai videi, kurā eksistē atšķirīgi viedokļi (Ghaffar, 2010). Konflikti izskaidro mūsu iracionālās izturēšanās cēloņus un izpausmi krīzes situācijā. Konflikti ir destruktīvi, strīdi ir neproduktīvi (Trosens, Hofmans, & Rotfišere, 2007). Tomēr visiem konfliktiem piemīt viena kopīga iezīme, proti, runa nav tikai par izskaidrošanos saturiskajā līmenī, vienmēr pastāv psiholoģisks vai sociāls apjukums.

Savukārt A. Leiendekers (Leiendekers, 2016) apraksta emociju nozīmi konfliktā, jo konflikta dinamika aptver arī jūtas, emocijas un gribu. Pēc A. Leiendekera domām, emocijas ir konflikta struktūras sastāvdaļa; pasīva pieredze un tādēļ šķērslis mediācijas procesā, jo lai emociju regulētu ir vajadzīgs iekšējs spēks, tādējādi tiek zaudēta enerģija, kas ir vajadzīga produktīvai mediācijas procesa norisei; strīda iesaistītās puses visbiežāk ir bijušas ilgstošā emocionālā sasprindzinājumā un iestrēgušas emocijās, viņas nespēj mainīt savu viedokli un pieņemt jaunu skatījumu uz lietām, tas traucē mediācijas

procesa virzību; emocijas ir dziļi cilvēka iekšienē, tomēr tās izraisa subjektīvas (emocionāls pārdzīvojums) un objektīvas (somatiskas izpausmes un veģetatīvas reakcijas) izmaiņas organismā. Tātad, emociju vadīšana mediācijas procesā, protams būs mediatora profesionalitāte. A.Leiendekers, atsaucoties uz L. Mantadas un E. Kālas pētījumiem (Montada, 2001), raksta par emocijām mediācijas procesā, ka konflikti nav emocionāli neitrāli, tādēļ emocijas no mediācijas puses nevar izslēgt, pat ja mediatori to labprāt vēlas un aicina strīda puses palikt lietišķajā un konstruktīvajā komunikācijas līmenī. A. Leiendekers (Leiendekers, 2016) ir uzsvēris, ka pieredzēt taisnīgumu ļauj pati mediācija. To nodrošina mediācijas procedūras noteikumi (profesionālā valodā to sauc par procesuālo taisnīgumu). Mediators, kas balansē starp konflikta pusēm, skaidri parāda, ka viena puse nav svarīgāka par otru, jo abi problēmas/konflikta risinājuma meklētāji ir vienlīdz respektējami. Mediācija ir māksla nodrošināt dialogu par taisnīgumu.

Savukārt R.Hofmans (Hofmann, 2002) izteicis atziņu, ka konflikti parasti rodas saskarsmē, attiecību gaitā. Viņš ir formulējis vairākus ieteikumus, kas ļautu izbēgt no konfliktus vai tos veiksmīgi atrisināt: 1) cilvēkus un problēmas skatīt šķirti; 2) nekaulēties par pozīcijām; 3) koncentrēties uz interesēm, nevis turēties pie pozīcijām; 4) realitātes ietvaros izstrādāt izvēles iespējas un alternatīvas; 5) komunicēt strukturēti un koncentrēti.

Iepriekš teiktais apstiprina mediācijas būtību, kuras laikā tiek dota iespēja rast konflikta risinājumus, rast kompromisu un novērst spriedzi.

V. Portere (Portere, 2019) runā par dialogu mākslu mediācijas procesā, ka dialogam ir jāienāk izglītības sistēmā, mainot pieeju mācību metodikā, jo dialogs kā viens no humānākajiem attiecību veidošanas modeļiem ir sevi attaisnojis gadsimtiem ilgi. Kā jau iepriekš minēts, mediācijas process ir strukturēta sarunas vešana un dialogs ir viena no mediatora profesionālajām kompetencēm, lai sekmīgi vadītu procesu. Tātad mediācija ir pozitīvs konfliktu risināšanas veids, kas būtu jāpraktizē izglītības procesā. Mediācijas metodikas, t.sk. dažādu tehniku, pieeju, principu apguves rezultātā skolotājiem un skolēniem ir iespēja attīstīt savas prasmes konfliktu risināšanā, lai nenonāktu destruktīvā strīda fāzē.

Pēc K.Simsas (Simsa, 2001) pētījumiem, mediācijas perspektīvas skolā ir konstruktīvs konflikta risinājums tā vietā, lai orientētos uz „vainīgo“ vai „uzvarētāju“, alternatīva sodam un ignorēšanai, jaunas komunikācijas un kultūras veicināšana, līdztiesība, iesaistīšanās, brīvība no vardarbības un vardarbības prevencija, sociālās kompetences kā empātijas, kā arī jau pieminētā perspektīvas maiņas spēju attīstīšana. K.Simsas pētījuma rezultāti liecina, ka skolā ir mazinājusies agresija, klases ir iemācījušās jaunu uzvedību grupā, skolas mediatoru esamība pozitīvi ietekmē skolēnu uzvedību, mazāk tiek pielietotas sankcijas. Konflikti tiek apstrādāti, pirms sākas to eskalācija. Skolēni var nepiekrist viens otram, skolotāji var pārprast administrācijas viedokli, vecāki redz, kādai jābūt viņuprāt skolai, ir iesaistītas emocijas un pastāv konflikta potenciāls starp cilvēkiem, jo kā jau iepriekš apskatījām, konfliktos cilvēkiem ir dažādas vajadzības, vērtības un uzskati.

Konflikti izglītības iestādēs bieži beidzas destruktīvi, bet tā tam nevajadzētu būt. Konfliktu risināšanas prasmes izglītojamajiem būtu sistemātiski jāmāca, jo tās nodrošina jauniešus ar zināšanām, kas palīdz risināt konfliktus pašu dzīvēs daudz plašākā kontekstā, tā attīstot pašnovērtējumu un ceļot pašapziņu (Shahmohammadi, 2014).

Tādējādi var secināt, ka skolas mediācijas ieviešana nekaitē nevienam, jo ieguvēji ir visi, gan tie kas tiek izglītoti par mediatoriem, gan arī tie, kuru konflikti tiek risināti mediācijā.

A.J.Konovalovs (Коновалов, 2014) par pieredzi skolu mediācijā raksta, ka skolas vidē būtisks aspekts ir taisnīguma atjaunošana konfliktā. Svarīgi, ka konfliktējošās puses pārstāj redzēt ienaidnieku savā starpā un saprot, ka pretējā puse izprot situāciju. Skolēniem ir jābūt daļai no skolas mediatoriem, jo konflikti izglītības iestādē bieži vien ir slēptā formā no pieaugušajiem, un tikai vienaudži var palīdzēt tos atrisināt.

Mediācijai skolā ir liela nozīme, jo cilvēks jūt, ka process ir taisnīgs, risinājumi un kopīgie lēmumi ir saprātīgi un taisnīgi, mediācijas laikā uzlabojas konfliktā iesaistīto attiecības (Cahir et al., 2001).

Konflikti izglītības iestādēs bieži beidzas destruktīvi, tāpēc konfliktu risināšanas prasmes izglītojamajiem būtu sistemātiski jāmāca, jo tās nodrošina jauniešus ar zināšanām, kas palīdz risināt

konfliktus pašu dzīvēs daudz plašākā kontekstā, tā attīstot pašnovērtējumu un ceļot pašapziņu (Shahmohammadi, 2014).

Pozitīvie guvumi no konfliktiem ir iegūtā prasme veidot komunikāciju, īstenojot jaunas idejas, pieļaujot un nebaidoties arī no kļūdām, rast kompromisus un relaksēties pēc piedzīvotās spriedzes. Sociālajā ziņā konflikti palīdz realizēt jaunus projektus, atrast risinājumus grūtās situācijās, respektēt citu viedokli, veidojot demokrātisku vidi sev apkārt. (Goksoy, 2016).

U. Zumentes-Stīlas (Zumente-Stīla, 2007) vienaudžu mediācijas pētījumu rezultāti liecina, ka izglītojamo mediācijai ir vairākas funkcijas, tā veido alternatīvu vidi domstarpību risināšanai, rāda, ka domstarpības var būt pozitīvs un lietišķs process, uzlabo cilvēku attiecības, atbrīvo no disciplīnas sloga – mediācija notiek pirms vardarbības, tāpēc mazinās vajadzība sodīt, veicina demokrātisku principu ievērošanu. Vienaudžiem vieglāk izprast daudzu konfliktu būtību un cēloņus, kā arī izskaidrot tos skolasbiedriem saprotamā valodā. Mediācijas rezultātā jaunieši iemācās novērtēt sevi, kā arī respektēt citu viedokli, attīstot veiksmīgas komunikācijas prasmes (Shahmohammadi, 2014).

Pieredze liecina, ka ne visus konfliktus (piemēram, ar vardarbību, zādzībām, alkohola un narkotiku lietošanu saistītus) vajadzētu risināt vienaudžiem. Šādās situācijās jāpiesaista neatkarīgi mediatori, jābūt šo procesu pārraudzībai no pieaugušo, tostarp vecāku, puses. Vienaudžu mediācija ir pasaulē strauji popularitāti iekarojoša mediācijas forma, un izglītojamie šai funkcijai tiek sagatavoti īpašu, speciāli izstrādātu programmu ietvaros.

Sadarbības un kompromisa taktikas tiek atzītas kā alternatīvas konfliktu risināšanā (Karim, 2015). Saskaņā ar mūsdienu pētījumiem sadarbība ir veiksmīgākā konfliktu risināšanas stratēģija arī izglītības iestādes vidē (Mboya, Kiplagat, & Yego, 2016). Savukārt pusaudžu izvēlētā konfliktu risināšanas taktika ir atkarīga no komunikācijas veida ģimenē (Singh & Nayak, 2016). Šī atziņa apliecina ģimenes lomas nozīmīgumu konfliktu risināšanas paņēmienu izvēlē, kā arī izglītības iestādes vadības lomu, cik būtiski pamanīt briestoša konflikta pirmās pazīmes, neļaut tām attīstīties (Crossfield & Bourne, 2018).

Teorētisko pētījumu rezultāti ļauj secināt, ka konfliktu risināšanai izglītības iestādē var palīdzēt vienaudžu mediācija, jo mediācijas metodes pamatā ir uzskats, ka konflikts ir neatņemama, normāla dzīves parādība. Pasaulē izglītības iestāžu vidē izmantojama ir gan pieaugušo mediācija, gan vienaudžu mediācija. Mediācijas pakalpojumu var arī nodrošināt pieaicinot īpaši sagatavotus mediatorus, kuri risina konfliktus izglītības iestāžu vidē starp pedagogiem un/vai izglītojamajiem, izglītojamo vecākiem, skolas vadību, atbalsta speciālistiem u.c., taču vienaudžu mediācijas gadījumā būs lielāks efekts, jo mediatori tiek sagatavoti no izglītības vidē. Mediatoram skolā nevajadzētu būt specializētam konfliktu ekspertam, bet drīzāk personai, kas atbalsta atjaunojošā taisnīguma principus un vērtības, ņemot vērā skolas mediācijas audzinošo un izglītojošo ietekmi. Taisnīgums, godīgums, emocionālu dialogu pārvaldīšana, zināšanas par sabiedrību, empātija, uzmanība pret citu un pacietība - visas šīs īpašības ir nepieciešamas. D.V. Džonsons uzsver, ka mācot katram studentam sarunu vešanu un mediāciju, mēs ieguldām nākotnes paaudzēs iespējas un gatavību konstruktīvi vadīt konfliktus ģimenes, sabiedrības, nacionālajā un starptautiskā līmenī (Johnson & Johnson, 1995).

Pozitīvie guvumi no konfliktiem ir iegūtā prasme veidot komunikāciju, īstenojot jaunas idejas, pieļaujot un nebaidoties arī no kļūdām, rast kompromisus un relaksēties pēc piedzīvotās spriedzes. Sociālajā ziņā konflikti palīdz realizēt jaunus projektus, atrast risinājumus grūtās situācijās, respektēt citu viedokli, veidojot demokrātisku vidi sev apkārt. (Goksoy, 2016).

Mediācijai būtu jākļūst par skolu pedagogu profesionālās pilnveides izglītības saturu, kam ir zinātniskais pamatojums un praksē uzkrāta pozitīva pieredze dažādu konfliktu risināšanā.

Secinājumi

1. Skolotājiem izglītības procesā ir vairākas sociālās lomas un funkcijas, jo izglītības process ir gan/ pedagoģiskais process, gan mācību process, gan socializācijas process. Tāpēc aktualizējas skolotāju zināšanas, prasmes un kompetences mediācijas jomā, kas palīdzētu viņiem izbēgt konfliktus, kā arī kompetenti vadīt to risināšanas procesus. Konflikti var rasties gan starp pedagogiem, gan pedagogiem un skolas vadību, gan pedagogiem uz izglītojamajiem un/vai viņu vecākiem u.c. saskarsmes partneriem.

2. Konflikts mediācijas skatījumā ir atšķirīgu mērķu vai interešu ietekmē radušās domstarpības, pretrunas, opozīcija, strīdi un pretestība starp atsevišķiem cilvēkiem, cilvēku grupām vai organizācijām. Konflikts ir svarīgs fenomens, kas raksturīgs jebkurai sociālajai videi, kurā eksistē atšķirīgi viedokļi. Konflikti izskaidro mūsu iracionālās izturēšanās cēloņus un izpausmi krīzes situācijā, visiem konfliktiem piemīt viena kopīga iezīme: psiholoģisks un/vai sociāls apjukums, emocionāls pārdzīvojums.
3. Mediācija ir brīvprātīgs sadarbības process, kurā puses cenšas panākt savstarpēji pieņemamu vienošanos konflikta atrisināšanai ar mediatora palīdzību. Mediācija izglītības iestādē var piedāvāt konflikta risinājumus, izmantojot mediācijas principus un vērtības, t.i. cieņpilni veidot dialogu, rast atrisinājumu, uzņemties atbildību par notikušo, minētie aspekti ir būtiska personas socializācijas pazīme.
4. Mediācija ļauj konstruktīvi risināt konfliktu tā vietā, lai orientētos uz „vainīgo“ vai „uzvarētāju“, tā ir alternatīva sodam un ignorēšanai, kam raksturīga iesaistīšanās un demokrātiska interešu līdztiesība, brīvība no vardarbības un vardarbības prevencija.
5. Mediācijas procesā katrs procesa dalībnieks ir vienlīdz svarīgs, tāpēc tiek respektētas katras konflikta puses intereses. Spēja mainīt konfliktējošo problēmas uztveri, domāšanu, parādot risināšanas perspektīvas, ir mediācijas centrālā būtība, no kuras izriet priekšstati par taisnīgumu.
6. Mediācijai izglītībā var būt vairāki veidi: pieaugušo mediācija, vienaudžu mediācija u.c. Mediācijas procesā ir mediatoram ir īpaša loma, ko var uzņemties gan skolotājs, gan arī skolēns kā konfliktā neiesaistītā persona.
7. Mediācijai būtu jākļūst par skolu pedagogu profesionālās pilnveides izglītības saturu, kam ir zinātniskais pamatojums un praksē uzkrāta pozitīva pieredze dažādu konfliktu risināšanā.

Bibliogrāfija

1. Aja, S. N. (2015). Conflict management approaches principals adopt for effective administration of secondary schools in Ebonyi State. *International Journal of Science & Research,* 4(12), 2009-2013. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/0e26/e74b88dbded05acdb53de5743507761e2631.pdf.
2. Baltušīte, R. (2013). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē.* Jelgava: LLU.
3. Baltušīte, R., & Katane, I. (2014). The Structural Model of the Pedagogy Students' Readiness for Professional Activities in the Educational Environment. In V.Dislere (Ed.), Proceedings of the International Scientific conference *Rural Environment. Education. Personality,* 7 (pp. 29-41). Jelgava: LLU TF IMI.
4. Bugachuk, T., Khodyrev, A., Koriakovtseva, O., & Zhedunova, L. (2019). Identity crisis: problems of teacher formation. In Proceedings of the International Scientific Conference. *Society. Integration. Education*, 1 (pp. 99-107). Rezekne: RTA.
5. Bolis, J. (2007). *Mediācija.* Rīga: Juridiskā koledža.
6. Cahir, S., Freeman, L., Gass, F., Hill, M., & Stern, F. (2001). *Conflict Resolution in Schools.* Melburne: VADR Inc. Mediation in Education Sub-Committee. Retrieved from http://www.vadr.asn.au/mediation_in_schools.pdf
7. Crossfield, D., & Bourne, P.A. (2018). Management of Interpersonal Conflict between Principals and Teachers in Selected Secondary Schools in Bermuda. *International Journal of Research in Business Studies and Management,* 5(1), 19-36.
8. Donaldson, G. (2013). *Teaching profession for the 21st century.* Belgrade: Centre for Education Policy Svetozara Markovica.
9. Edelstein, W. (2006). Kompetenzen für die Zivilgesellschaft. In *Hess*, 2 (S.15-20). Horneburg: Kultusministerium.
10. Ghaffar, A. (2010). Conflict in schools: Causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences,* 3(2), 212-227. Retrieved from http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf.
11. Goksoy, S. A. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies,4* (4), 197-205.

12. Hawkins, G. P., & Hawkins, C.T. (1993). Alternative dispute resolution. *American Nurseryman,* 178(5), 75.
13. Hofmann, R. N. (2002.). Konfliktmanagement. *Heilberufe*, 8(02), 40-41.
14. Ibarrola- Garcia, S., & Redin, C.I. (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 84, 182 – 189.
15. Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1995). Teaching students to be peacemakers: The results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* 1, 417-438.
16. Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on turkish preschool teachers conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education*, 18(1), 5-15.
17. Kakse, V. (red.). (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: Mācību satura un pieejas apraksts. Skola 2030*. Rīga: IZM.
18. Karim, D. (2015). Managing conflict by school leadership: a case study of a school from Gilgit-Biltistan. *International Journal of Innovation and Research in Education Sciences,* 2(5), 340-343.
19. Katane, I. (2007). Systemic ecological approach in teacher education: Ecological didactic model of students' pedagogical practice. *Journal of Teacher Education for Sustainable Development,* 2(7), 40- 54.
20. Leiendekers, A. (2016). *Konfliktu vadība.* Rīga: Jumava.
21. Mboya, A.A., Kiplagat, P., & Yego, E. (2016). Collaboration Conflict Management Strategy: A Solution to Secondary Schools' Unrests in Kenya. *International Journal of Trend in Research and Development,* 3(36), 203-207.
22. Montada, L. K. (2001). *Mediation.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
23. Ntho-Ntho, M.A., & Nieuwenhuis, F.J. (2016). Mediation as a Leadership Strategy to Deal with Conflict in Schools. *Journal of Curriculum and Teaching,* 5(2), 13-24. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157575.pdf.
24. *Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību.* (2018). Ministru Kabineta noteikumi Nr.569. Rīga: MK. Ielādēts no https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides.
25. Portere, V. (2019.). Importance of Dialogue Nature in the Mediator's Competence. In V.Dislere (Ed.), Proceedings of the International Scientific conference *Rural Environment. Education.Personality,* 12 (pp. 146-152). Jelgava: LLU TF IMI.
26. Sumaryanta, Mardapi, D., Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up. *Journal of Teacher Education for Sustainability,* 20(1), 106-123.
27. Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management Among Secondary School Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 159, 630-635.
28. Silva, A.M. (2012). Education, Citizenship and Mediation. *Citizenship, Social and Economics Education,* 11(1), 2-10. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/csee.2012.11.1.2.
29. Simsa, C. (2001.). *Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte.* Neuwied: Luchterhand.
30. Singh, R.,& Nayak, J.K. (2016). Parent-adolescent conflict and choice of conflict resolution strategy: Familial holiday planning. *International Journal of Conflict Management,* 27(1), 88-115.
31. Tesfay, G. (2002). *A Study of factors that generate conflict between government.* Addis Ababa: Addis Ababa University.
32. Trosens, A., Hofmans, R., & Rotfišere, D.B. (2007). *Mediācija.Mediācijas pamati teorijā un praksē.* Rīga:Tiesu namu aģentūra.
33. Zumente-Stīla, U. (2007). *Mediācija skolā*. Rīga: Bērnu un ģimenes lietu ministrija.
34. Коновалов, А.Ю. (2014). Медиация в системе образования: обзор опыта разных стран. *Психологическая наука и образование,* 3, 16-26. Получена из https://psyjournals.ru/files/71294/psyedu.ru_2014_n3.pdf

PAMATIZGLĪTĪBAS PROFESIONĀLI ORIENTĒTĀS PROGRAMMAS PILNVEIDE MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ *SPORTS*

IMPROVEMENT OF THE BASIC EDUCATION PROFESSIONALLY PROGRAM IN *SPORT* SUBJECT

Dace Dombrovska-Baškirova

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Aija Pridāne

docente, Dr. paed.

Abstract: The article is highlighted the role of sport in modern society and primary education. The article reflects -the findings of theoretical research on the development of students' general physical fitness; -basic physical characteristics and basic and professional skills of the performed exercises; -strengthening of health, social and mental development of students. The existing content approach of curriculum *Sports*, School 2030, as a basis for the improvement of the professionally oriented curriculum Sports in Jelgava Secondary School No. 4 with 5 lessons per week in primary and elementary school. The study material is based on the project "Sporto whole class", recommendations of sports teachers, Jelgava ice school, Jelgava swimming school, Jelgava football school, Jelgava region *Sport* school and opinion of parents and students. All this have been taken into account in the improvement of the program. The article contains Tables 1, which shows the thematic and hourly distribution of grades 1-9, as well as a comparison of topics in the general basic education program and the professionally oriented program. At the end of the article there is data obtained in the survey of students and parents on the choice of the professionally oriented program of *Sport.*

Atslēgas vārdi: profesionāli orientētā mācību programma, pamatskola, veselība, fiziskās aktivitātes.

Ievads

Mainoties cilvēka dzīvesveidam, *Sports* 21. gadsimtā kļuvis par sabiedrības kultūras sastāvdaļu ar daudzveidīgām funkcijām: izglītojošo, veselību veicinošo, sociālo, kultūras, ekonomisko, politisko un atpūtas un izklaides funkciju. Autore uzskata, ka bez fiziskām aktivitātēm cilvēks nevar būt vesels, nevar to uzturēt kvalitatīvā līmenī.

Eiropas Harta ir devusi jēdziena Sports definīciju: *Visu formu fiziskās aktivitātes, kas ar neorganizētu vai organizētu piedalīšanos par mērķi izvirza fiziskās veselības vai garīgās labsajūtas izteikšanu vai uzlabošanu, sociālo attiecību veidošanu vai rezultātu sasniegšanu visu līmeņu sacensībās. Šaurā nozīmē sports ir cilvēka fiziskās un garīgās aktivitātes forma, ko raksturo sacensību darbība un gatavošanās šai darbībai* (treniņš) (Grāvītis, 2005).

Mūsdienu jaunieši arvien vairāk iesaistās sabiedriskajā dzīvē, palielinās viņu fiziskās un garīgās spējas, tomēr sabiedrībā aizvien vairāk diskutē par skolēnu vājo fizisko sagatavotību, nespēju veikt dažādus fiziskās piepūles vingrinājumus. Satraukumu rada arī liekā svara problēma skolēnu un sabiedrības indivīdu vidū, kas pieaug gadu no gada mazkustīgā dzīvesveida dēļ. Diemžēl to sekmē arī jauno tehnoloģiju ieviešana**.** Nereti ir sastopams arī skolēnu motivācijas trūkums regulāri piedalīties sporta nodarbībās, apzināties veselīga un aktīva dzīvesveida nozīmi. Krauksts pauž viedokli, ka par izglītības prioritāti valstī jābūt nosacījumam vismaz viena sporta stunda katru dienu (Krauksts, 2006).

Mūsdienīgai *sporta* izglītībai un *sporta* stundām jānostiprina skolēna veselība, ilgstošas un noturīgas darba spējas arvien pieaugošās konkurences apstākļos (Jansone, Krauksts, 2005).

Sporta izglītībai izšķiroša loma ir izpratnes radīšanā, motivācijas un intereses sekmēšanā un kvalitatīva procesa nodrošināšanā sporta stundās (Jansone & Bautre, 2014). Būtiska ir Sporta skolotāja iekšējā gatavība pārmaiņām, viņa profesionālā kompetence, motivācija un vēlme būt aktīvam pārmaiņu situācijā, izmantot jaunas pieejas pedagoģiskajā procesā.

Ir jāņem vērā, ka sporta pedagoģiskā procesa īstenošanā piedalās skolēni, vecāki, vide, skolotāji, izglītības iestāžu administrācija (Jansone, Fernāte, Bula-Biteniece, 2016). Tāpat kvalitatīva mācību procesa organizēšanai ir nepieciešama atbilstoša infrastruktūra.

Nepieciešamību pilnveidot profesionāli orientēto mācību programmu sportā nosaka fakts, ka Jelgavas 4. vidusskola kopš 2014. gada piedalās projektā "Sporto visa klase" (SVK), ko īsteno Latvijas Olimpiskā komiteja (LOK). Projekta organizēšana notiek saskaņā ar LOK misiju- nostiprināt Olimpiskās kustības ideālus un Latvijas sportistu augsto sasniegumu vērtību, sporta lomu sabiedrībā, pievēršot un motivējot skolēnus regulārām sporta nodarbībām un ieinteresējot skolēnus nodarboties ar fiziskām aktivitātēm, kā arī analizējot fizisko aktivitāšu ietekmi uz viņu veselību. Tāpat projekta "Sporto visa klase" mērķis ir pakāpeniski palielināt tajā iesaistīto izglītības iestāžu, klašu un audzēkņu skaitu. Pilnveidot projekta metodisko programmu. Uzlabot iesaistīto skolēnu vispārējo fizisko sagatavotību, stāju, vienlaikus dodot motivāciju nodarboties ar sportu. Pašreiz programmā ir iesaistīti 2.,3.,4.,5. un 6. klašu skolēni (LOK, 2014).

Minētā iemesla dēļ Jelgavas 4. vidusskolā no 2012. gada ir izveidota profesionāli orientēta programma Sports no 1. Līdz 9.klasei. No 1.- 6.klasei skolēniem sporta stundas notiek 5 reizes nedēļā pēc noteiktas programmas. Šobrīd profesionāli orientētajā programmā mācās arī skolēni 7.un 8.klasē, nākošajā gadā būs arī 9. klase. Uz doto brīdi sporta skolotāji ir izveidojuši savu programmu 5 mācību stundām nedēļā, tomēr tā ir jāpilnveido.

Nepieciešamību pilnveidot *Sporta* programmu nosaka arī fakts, ka ar 2020./2021. mācību gadu skolās sāks ieviest kompetencēs balstītu izglītību un pedagogs būs šī modeļa praktisks realizētājs.

Lai to veiktu, pedagogam ir nepieciešams izvērtēt mācību saturu un metodes saistībā ar valsts izstrādāto mācību programmu un Skola 2030 satura pieejas aprakstu. Sporta skolotājam jāplāno un jāīsteno dažādas skolēnu attīstībai atbilstošas mācību stratēģijas, lai sekmētu fiziski izglītotu indivīda attīstību, kas ir pārbaudāma reālās izpausmēs, mācoties un praktiski īstenojot vērtības, attieksmes, motivāciju un spējas. Balstoties uz personīgo 20 gadu profesionālo pieredzi, autore vēlas iepazīstināt un ieinteresēt skolēnus pievērsties daudzveidīgām, fiziskajām aktivitātēm, veicināt veselīgu, aktīvu dzīvesveidu, kā savas veselības nodrošināšanu, regulāru fizisko aktivitāšu nozīmību savas veselības nodrošināšanā visas dzīves garumā. Tāpat, mācoties sporta novirzienā, skolēni iepazīst un gūst daudzveidīgu pieredzi daudz vairāk sporta veidos nekā parastās klases skolēni.

Izvēlēties pareizo risinājumu programmas pilnveidei, atšķirīgu un integrētu risinājumu vispārējā sistēmā, rūpīgi jāizsver un jāargumentē satura izvēli, metodes, sporta veidi.

Pētījuma mērķis: Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētas programmas *Sports* pilnveide, pamatojoties uz teorētiskajiem pētījumiem un normatīvajiem dokumentiem par skolēnu vispārējo fizisko sagatavotību, veselības nostiprināšanu un profesionālo iemaņu veidošanu, ņemot vērā sporta skolotāju, treneru ieteikumus, vecāku un skolēnu viedokli.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, pamatojoties uz literatūras studijās gūtajām autoru atziņām un secinājumiem par:

- programmu struktūru, sagatavošanu un pilnveidi (Fergusone, 2002; Noteikumiem par valsts …, 2018; Izglītības satura un eksaminācijas …, 2008).
- piemērotu sporta veidu iekļaušanu profesionāli profilējošajā programmā mācību priekšmetā *Sports* (Grāvītis, 2005; Jansone, Krauksts, 2005; Jansone, Bautre, 2014; Jansone, Frenāte, Bula-Biteniece, 2016).
- Jelgavas 4. vidusskolas Profesionāli orientētās programmas *Sports* pilnveide, balstoties uz gūtām teorētiskām atziņām un autores profesionālo pieredzi:
- esošā mācību priekšmeta *Sports* programmas salīdzinājums ar vispārējās pamatizglītības programmu un Skola 2030 satura pieejas aprakstu;
- sagatavots tematu sadalījums pa klašu grupām un sporta veidiem sākumskolā un pamatskolā;
- pilnveidota un pielāgota profesionāli orientētā mācību programma sports Jelgavas 4. vidusskolā no 5. līdz 9 klasei- mācību priekšmeta *Sports* programmas salīdzinājums vispārējās pamatizglītības programmā un profesionāli orientētā mācību programmā *Sports*.
- pieredzes refleksija.

- empīrisks pētījums- skolēnu un vecāku aptaujas organizēšana, datu apstrāde, analīze un interpretācija. Anketēšana veikta Jelgavas 4. vidusskolā 4.c, 7.c klasēs (sporta klasēs). Kopā 127 respondenti (51 skolēns un 76 vecāki). Anketēšana notika 2020. gada februārī. Anketēšana bija brīvprātīga un anonīma. Tika sagatavotas divas atšķirīgas anketas- vecākiem un skolēniem. Anketas tika izplatītas vecākiem un skolēniem e-klasē, iepriekš iepazīstinot vecākus ar aptaujas mērķi vecāku WhatApp grupās. Aptauja veikta tiešsaistē, izmantojot Google diska rīkus.

Rezultāti un diskusija

Kā uzsvēra izglītības un zinātnes ministre Ilga Šuplinska: "ir svarīgi saglabāt un attīstīt kvalitatīvas, uz bērna personības attīstību vērstas izglītības programmas, kurās tiek padziļināti apgūta kāda mācību joma" (Izglītības un zinātnes…2019).

Oficiālajai- valsts apstiprinātajai mācību programmai ir ierobežotas iespējas nodrošināt mācību vajadzības ļoti atšķirīgu skolēnu grupai 21. gadsimtā. Savukārt individuāli veidota programma ļauj ņemt vērā izglītības iestādes mācību specifiku, izglītojamo zināšanas un prasmes, mācību un materiāli tehnisko bāzi. Individuāli izstrādātas programmas priekšrocības ir arī tajā aspektā, ka skolotājs pēc saviem ieskatiem var izvēlēties mācību vielai nepieciešamo apguves laiku (Jansone & Krauksts, 2005).

Pedagoga uzdevums veidojot mācību priekšmetu programmu, ir palīdzēt skolēniem iegūt kompetenci kā būt aktīviem, vērtīgiem sabiedrības locekļiem (Fergusone, 2002).

Skola 2030 programmā ir aktualizēta arī veselības izglītība. Tajā minēts, ka veselībai jākļūst par reālu sabiedrības vērtību. Lai pusaudži regulāri iesaistītos fiziskajās aktivitātēs, nepieciešama atbilstošas infrastruktūras pieejamība, tomēr izpratnes radīšanā, intereses un atvērtības jaunajam sekmēšanā izšķiroša loma paliek sporta izglītībai skolās un kvalitatīvam sporta izglītības procesam sporta stundās (Jansone, Fernāte, Bula-Biteniece, 2016).

Programmai iespēju robežās jāuzlabo skolēnu veselību, kopīgās darba spējas, emocionālo noskaņojumu, vēlmi aktīvi kustēties un pilnveidoties, kā arī palīdzēt bērnam izaugt veselam un stipram, jo sporta izglītošanās procesam pamatizglītībā ir bāzes nozīme (Jansone, Fernāte, Bula-Biteniece, 2016).

Mācību priekšmeta *Sports* mērķis ir nostiprināt un uzlabot izglītojamo veselību, sekmēt zināšanu apguvi, attīstot fiziskās spējas un pamatprasmes sistemātiskās fiziskās aktivitātēs (Izglītības satura un eksaminācijas …, 2008). Savukārt Skola 2030 mērķis ir veselības un fiziskās aktivitātes pratība. Tas nozīmē, ka skolēns (Noteikumi par valsts..., 2018):

- izprot un praktizē veselīga dzīvesveida paradumus;
- atpazīst riskus dažādās, arī ekstremālās situācijās un pieņem lēmumus drošai un aktīvai rīcībai;
- prasmīgi, atbildīgi un ieinteresēti iesaistās daudzveidīgās fiziskās aktivitātēs, kas veicina garīgās un fiziskās spējas;
- piedalās komandas veidošanā, plāno, sadala darba uzdevumus, palīdz un atbalsta citus.

Izglītojošie uzdevumi ietver teorētisko zināšanu apgūšanu (par fizisko vingrinājumu ietekmi uz organismu, par higiēniski sanitāro normu ievērošanu, par drošības noteikumiem u.c.). Veselību veicinošie uzdevumi ir organisma norūdīšana, ķermeņa harmoniska attīstīšana, pareizas stājas veidošana, darbaspēju un radošās darbības nodrošināšana. Audzināšanas uzdevumu un sociālo prasmju uzdevumu pamatā vienlaicīgi ar biomotoro spēju attīstīšanu, prasmju un iemaņu veidošanu ir gribas, tikumisko un estētisko jūtu veidošana. Skolotājs māca bērniem būt godīgiem, patiesiem, ievērot darba drošību, savstarpējo cieņu, veicina pozitīvas vērtību sistēmas veidošanos (Jansone, Fernāte, Bula-Biteniece, 2016).

Sporta izglītošanās procesā sporta stundā savstarpēji sadarbojas skolotājs un skolēni, kopīgi risinot dažādus kustību apguves uzdevumus, attīstot biomotorās spējas, meklējot informāciju un iepazīstoties ar notikumiem valsts sporta dzīvē (Jansone, Fernāte, Bula-Biteniece, 2016).

Fizisko vingrinājumu izvēle, mācīšanās metodika un kopīgā mācību stundu sistēma nodrošina bērna izglītošanu, audzināšanu, fizisko un garīgo attīstību kā veselības pamatu. Bērnam jāsaprot, kāpēc nepieciešams kustēties, ko tas viņam dod šodien un ilgtermiņā. Saskarsme fiziskās nodarbībās palīdz apgūt vispārpieņemtās uzvedības normas, sniedz iespēju kontaktēties ar vienaudžiem.

Viena un tā paša rezultāta sasniegšanai skolēniem nepieciešams dažāds laika patēriņš, tāpēc, veidojot jebkuru programmas variantu, kopējās pedagoģijas kategorijas, principi, kritēriji, kvalifikācijas līmeņa, pedagoģisko prasmju apguves, iepriekšējās pieredzes un konkrētās vides, kurā darbojas skolotājs un skolēni, ir nepieciešamas dažādas pieejas mācību programmas izveidei.

No 2018./2019. mācību gada LOK izmainīja SVK projekta nolikumu, kurā teikts, ka projekts sāksies no 2. kases un turpināsies līdz 4. klasei. Jelgavas 4. vidusskolas visās sporta profesionāli orientētajās klasēs sporta stundas notiek katru dienu (5 reizes nedēļā), piedalās projektā SVK. Līdz ar to ir nepieciešama speciāla programma, jo valsts izstrādātā domāta 2 stundām nedēļā. Tāpat ir nepieciešama 5 stundu nedēļā programma līdz 9. klasei.

Profesionāli orientētā mācību programma Sports (sporta novirziens) ar savu sporta veidu dažādību un fizisko piepūli, palīdz pusaudzim pozitīvi un lietderīgi izmantot savu lieko enerģiju, un sporta skolotājs sadarbībā ar vecākiem atrod skolēnam piemērotāko sporta veidu, lai pēc skolas brīvajā laikā varētu nodarboties ar sev tīkamākām un piemērotākām fiziskajām aktivitātēm, tiekties uz sportisko izaugsmi- augstiem sportiskiem sasniegumiem. Skolotājam un vecākiem skolēnam jāpalīdz saskatīt savi sporta "elki", uz ko tiekties, lai dzīvē varētu sasniegt augstākās sporta virsotnes.

Pētījuma ietvaros autore ir pilnveidojusi Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētās programmas Sports sporta veidu sadalījumu pa klašu grupām, balstoties uz SVK projekta piedāvātajiem mācību materiāliem no 2 līdz 4. klasei. Savukārt, izvēloties programmā iekļaujamos sporta veidus no 5. līdz 9. klasei, tika ņemts vērā nosacījums par daudzveidīgu sporta veidu un sporta spēļu apguvi, sadarbojoties ar sporta skolotājiem un profesionāliem treneriem no Jelgavas ledus skolas, Jelgavas peldēšanas skolas, Jelgavas rajona sporta skolas, Jelgava futbola kluba.

Ņemot vērā iepriekš minēto, Jelgavas 4. vidusskolā profesionāli orientētās mācību programmas Sports (sporta novirziena programmā) tiek realizēti vairāki sporta veidi pa klašu grupām vienas nedēļas ietvaros (skatīt 1. tabulu).

1. tabula

Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētās programmas Sports tematu sadalījums pa klašu grupām un sporta veidiem sākumskolā un pamatskolā

<table>
<tr><th>Klase</th><th>Sporta stundas (2 stundas)</th><th>Vispārējā fiziskā sagatavotība (1stunda)</th><th>Citi sporta veidi stunda)</th><th>Sporta spēles (1 stunda)</th></tr>
<tr><td>1.klase</td><td rowspan="4">Sports-vispārējās pirmsskolas izglītības programma (01011111)</td><td rowspan="4">Vispārējā fiziskā sagatavotība-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Slidošana-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Basketbols-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td></tr>
<tr><td>2.klase SVK projekts</td></tr>
<tr><td>3.klase SVK projekts</td><td rowspan="2">Peldēšana-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Futbols-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td></tr>
<tr><td>4.klase SVK projekts</td></tr>
<tr><td>5.klase</td><td rowspan="4">Sports-pamatizglītības programma (21011111)</td><td rowspan="4">Vispārīgā fiziskā sagatavotība-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Peldēšana-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Futbols-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td></tr>
<tr><td>6.klase</td></tr>
<tr><td>7.klase</td><td rowspan="2">Orientēšanās-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td><td rowspan="2">Volejbols-pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)</td></tr>
<tr><td>8.klase</td></tr>
</table>

Klase	*Sporta stundas (2 stundas)*	*Vispārējā fiziskā sagatavotība (1stunda)*	*Citi sporta veidi stunda)*	*Sporta spēles (1 stunda)*
9.klase			Atlētiskā Vingrošana- pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)	Volejbols- pamatizglītības profesionāli orientētās mācību programma sportā (210141111)

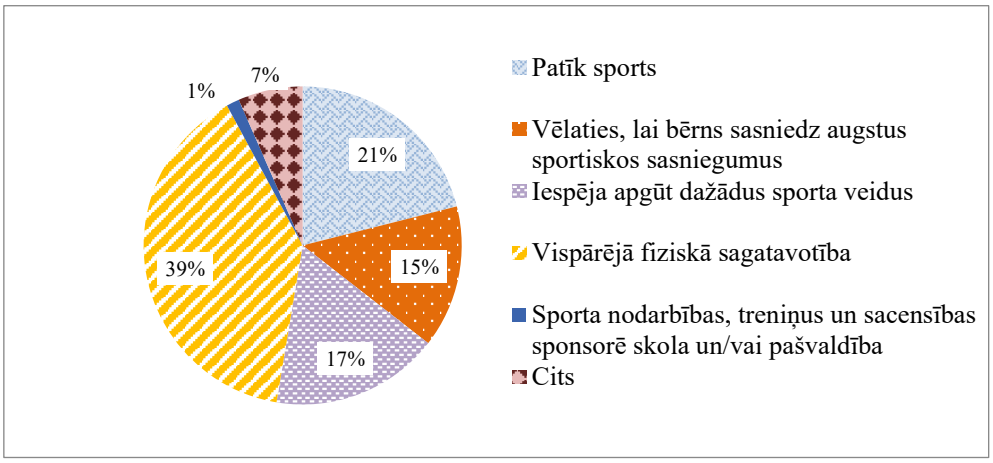
Ar otro klasi sākas dalība Latvijas Olimpiskās komitejas projektā "Sporto visa klase", kurā tiek realizētas piecas sporta stundas nedēļā. Vienu reizi mācību gadā skolēniem kā vienotam klases kolektīvam ir jāveic "labais darbs", kur skolēni sadarbībā ar klases audzinātāju iesaistās kādā no labdarības darbiem, tad to apraksta, pievieno fotogrāfijas un elektroniski nosūta uz LOK. 3. klasē tiek apgūta 1 stunda vispārējā fiziskā sagatavotība, viena peldēšanas nodarbība un viena stunda futbols. Tādejādi tiek izpildīts vēlamais nosacījums no LOK piedāvātās mācību programmas, ka viena *sporta* stunda ir svaigā gaisā. Pie mums tā ir futbola nodarbība, jo futbola nodarbības notiek visu mācību gadu āra apstākļos. Otro gadu turpinās dalība "Sporto visa klase" projektā. No trešās klases projektā "Sporto visa klase" sākas dažādas sacensības. Pirmais pārbaudījums ir mācībās- uz LOK elektroniski jānosūta 1. semestra klases vidējo vērtējumu visos mācību priekšmetos, kuros ir summatīvie vērtējumi (angļu valoda, matemātika, latviešu valoda) un tas šogad 3. sporta klasei bija 7,57 balles. Tālāk ir pirmais posms sporta sacensības- tautas bumbas spēle, ja uzvar un tiek tālāk, tad seko stafetes, vispārējās fiziskās sagatavotības pārbaude un klases gada vidējais vērtējums. Sasummējot visus rezultātus, atlasa četras labākās Latvijas skolas, kuras cīnās lielajā finālā, kas notiek maija beigās.

4. klasē pēdējo gadu turpinās dalība projektā "Sporto visa klase" pēc tādiem pašiem kā 3. klasē sacensību kritērijiem. Šogad 4. sporta klasei 1. semestra vidējais vērtējums bija 8,21. 4. klasē ir jau desmit mācību priekšmeti, kuru novērtē ar atzīmi (angļu valoda, dabas zinības, latviešu valoda, literatūra, matemātika, mājturība un tehnoloģijas, mūzika, sociālās zinības, sports, vizuālā māksla).

Anketēšanā iegūto rezultātu izvērtējums un interpretācija

Vecāku viedoklis

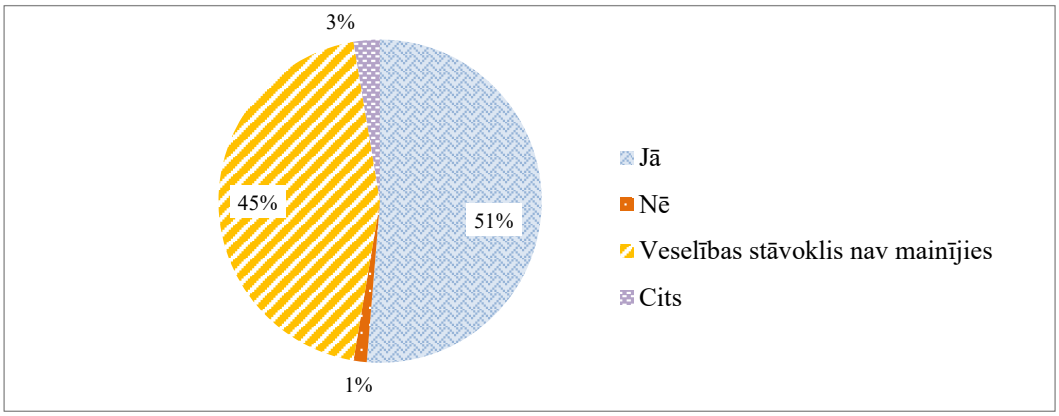
Uz jautājumu - kādēļ vecāki pieteica savu bērnu Jelgavas 4. vidusskolā profesionāli orientētā mācību programmā S*ports*, gandrīz puse - 39% atbildēja, ka vēlas, lai bērns apgūtu vispārējo fizisko sagatavotību, 21% patīk sports, bet 17% vēlas, lai bērnam ir iespēja apgūt dažādus sporta veidus, Tikai 1% vecāku minēja, ka nozīme ir faktam, ka sporta nodarbības, treniņus un sacensības sponsorē skola vai pašvaldība (skatīt 1. att.).



1. att. **Vecāku viedoklis, piesakot bērnu sporta klasē**

Tā kā mūsdienās ļoti aktuāla tēma ir veselība, tad vecākiem tika uzdots jautājums par to, vai viņu bērnu veselība uzlabojās, mācoties sporta klasē. 39 vecāki atbildēja, ka viņu bērna veselība ir uzlabojusies, mācoties sporta klasē. 34 vecāki atbildēja, ka bērna veselības stāvoklis nav mainījies. 2 bija

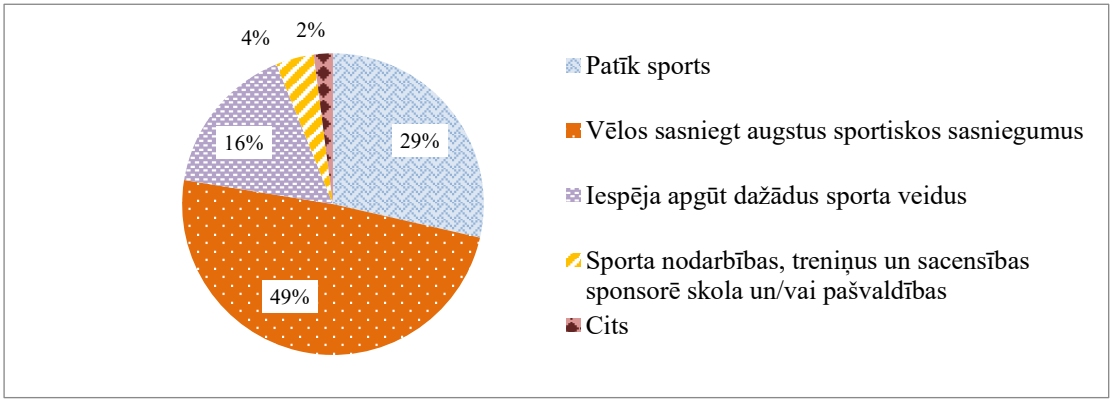
cits variants. Un tikai vienam vecākam bija viedoklis, ka viņa bērna veselība nav uzlabojusies, mācoties sporta klasē (skatīt 2. att.).



2. att. **Bērna veselības izmaiņa, mācoties sporta klasē**

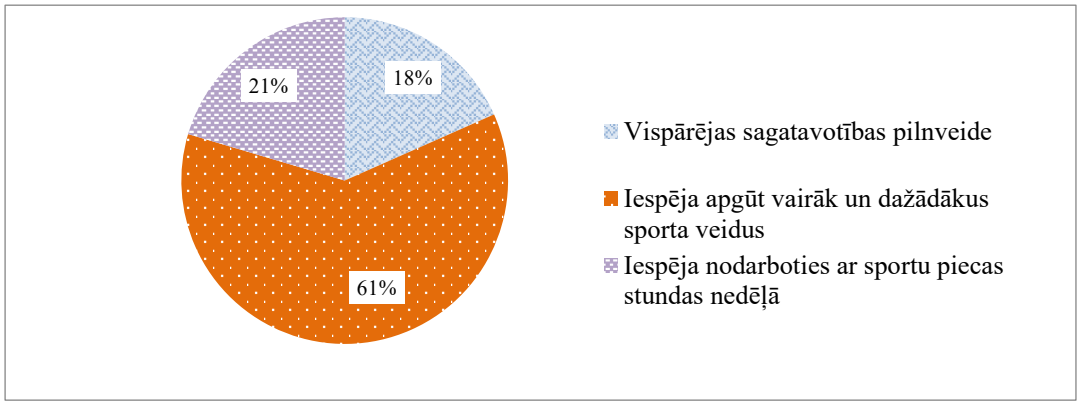
Skolēnu viedoklis

Aptaujātie skolēni uz jautājumu, kāpēc viņi izvēlējās mācīties sporta klasē, puse - 49% atbildēja, ka vēlas gūt augstus sportiskus sasniegumus, 29% patīk sports, un 16% minēja iespēju apgūt dažādus sporta veidus. 4% novērtēja, ka skola un pašvaldība sponsorē sporta nodarbības, treniņus un sacensības (skatīt 3. att.).



3. att. **Skolēnu pamatojums, izvēloties sporta novirzienu**

61% skolēnu uz jautājumu, kāds ir viņu ieguvums, mācoties sporta klasē, atbildēja, ka tā ir iespēja apgūt dažādus sporta veidus. 21%, ka tā ir iespēja ar sportu nodarboties piecas reizes nedēļā un 18% minēja iespēju pilnveidot vispārējo fizisko sagatavotību (skatīt 4. att.).



4.att. **Skolēnu guvums no mācībām sporta klasē**

Secinājumi

1. Veidojot profesionāli orientēto mācību programmu *Sports* pamatskolā:
   - svarīgi izvēlēties piemērotākos sporta veidus, lai skolēni gūtu daudzpusīgas fizisko īpašību un izpildīto vingrinājumu pamatiemaņas, kas veicinātu skolēnu veselības nostiprināšanu, vispārējo fizisko sagatavotību, kā arī sociālo un garīgo attīstību;
   - jāņem vērā mācību priekšmeta iekšējo saskaņotību un līdzsvarotību ar citiem mācību priekšmetiem, nepārtrauktību un skolēnu pieredzes pilnveidi;
   - izvērtēt izglītības iestādes materiālās iespējas un sporta bāzi.
2. Optimālas profesionāli orientētas programmas *Sports* izveidei nepieciešams salīdzināt esošās Valsts mācību priekšmeta *Sports* programmas, Skola 2030 satura pieejas apraksta salīdzināšanu, kā arī SPK, LOK un sporta treneru ieteikumus.
3. Vispārējās pamatizglītības programma *Sports* tiek realizēta 2 stundas nedēļā un tā nespēj nodrošināt tik plašu sporta veidu apguvi un fizisko vingrinājumu izpildi kā profesionāli orientētā mācību programma katru dienu ar 5 stundām nedēļā.
4. Profesionāli orientētā programma *Sports ir pilnveidojama,*
   - dodot iespēju skolēniem iepazīties, apgūt un pilnveidot dažādus sporta veidus, kas attīsta viņu vispusīgo fizisko attīstību un daudzveidīgu fizisko vingrinājumu izpildi, sekmē vispārēju veselības uzlabošanos un veicina viņu mērķu sasniegšanu, gūt augstus sportiskus sasniegumus;
   - papildus iekļaujot vairākus sporta veidus: peldēšanu, slidošanu, orientēšanos, futbolu, basketbolu, volejbolu, vieglatlētiku, atlētisko vingrošanu un vispārējo fizisko sagatavotību (skolēni apgūst vienu reizi nedēļā atbilstoši klašu grupai).
5. Profesionāli orientētas programmas *Sports* pilnveidē Jelgavas 4. vidusskolas 1.- 9.klasē tika ņemts vērā anketēšanā iegūtais vecāku un skolēnu viedoklis:
   - programmā iekļaut vingrinājumus, kas vispusīgi attīsta skolēnu fizisko sagatavotību, dažādu sporta veidu apguvi;
   - ieviest sporta veidus, kas skolēniem veicina veselības uzlabošanu (norūdīšanos un vispusīgu attīstošo fizisko vingrinājumu izpildi);
   - motivē un attīsta skolēnos mērķtiecīgumu gūt augstus sportiskus sasniegumus;
   - sadarboties ar skolas vadību, pašvaldību un Jelgavas Ledus skolu, Jelgavas futbola skolu, Jelgavas rajona sporta skolu;
   - rast iespējas skolēniem bez maksas nodarboties ar dažādiem sporta veidiem.
6. Vecāku anketēšanā iegūtie rezultāti liecina, ka:
   - 39% pieteikuši savu bērnu sporta klasē, jo vēlas, lai viņi iegūtu vispusīgu fizisko sagatavotību, 21% skolēnu patīk sports, bet17% domā, ka būs iespēja apgūt dažādus sporta veidus, 15% vēlas, lai bērns gūtu augstus sportiskus sasniegumus, tikai 1% novērtēja, ka sporta nodarbības, treniņus un sacensības sponsorē skola un/vai pašvaldība;
   - 39 vecāki atbildēja, ka viņu bērna veselība ir uzlabojusies, mācoties sporta klasē, 34- ka bērna veselības stāvoklis nav mainījies, tikai viens vecāks atbildēja, ka bērna veselība ir pasliktinājusies, mācoties sporta klasē.
7. Skolēnu anketēšanā iegūtie rezultāti liecina, ka:
   - 49% skolēnu sporta novirzienu izvēlējušies, lai gūtu augstus sportiskos sasniegumus, 29% patīk sports un 16%- ir iespēja apgūt dažādus sporta veidus, bet 4% novērtēja, ka sporta nodarbības, treniņus un sacensības sponsorē skola un/vai pašvaldība;
   - kā galveno ieguvumu mācībām sporta klasē 61% skolēnu minēja iespēju apgūt vairākus un dažādus sporta veidus, 21% teica, ka tā ir iespēja nodarboties ar sportu piecas reizes (stundas) nedēļā, 18% atdzina, ka tā ir iespēja pilnveidot savu vispārējo fizisko sagatavotību.

Bibliogrāfija

1. Fergusone, D., Gudjonsdotira, H., Droege, K., Meijere, G., Lestere, D., & Ralfa, D. (2002). *Mācību programmas izveide individualizētai izglītošanai klasē.* Rīga: Latvijas republikas izglītības un zinātnes ministrija vispārējās izglītības departaments.

2. Grāvītis, U. (2005). Sporta ietekmju daudzveidība uz cilvēka attīstību. *Domāšanas attīstība un izglītība*, (pp. 50-53). Rīga.
3. Izglītības satura un eksaminācijas centrs. (2008). *Sports Pamatizglītības mācību prirkšmeta programmas paraugs.* Rīga: ISEC redakcija.
4. Jansone, R., & Bautre, I. (2014). Sporta stumda cvispirms domāta skolēna veselībai. Rīga. Ielādēts no http://www.skolasvards.lv/sleja/raksti/sporta-stunda-vispirms-ir-domata-skolena-veselibai
5. Jansone, R., & Krauksts, V. (2005). *Sporta izglītības didaktika skolā.* Rīga: Raka.
6 Jansone, R., Fernāte, A., & Bula-Biteniece, I. (2016). *Sporta pedagoģija vakar, šodien, rīt.* Rīga: Raka.
7 Krauksts, V. (2006). *Bērnu un pusaudžu fiziskās aktivitātes un sports.* Rīga: Drukātava.
8. LOK (2014). LOK prezentējuši jauno projektu skolēniem "Sporto visa klase". Rīga. Ielādēts no https://olimpiade.lv/lv/jaunumi/zinas/lok-prezentejusi-jaunu-projektu-skoleniem-sporto-visa-klase-594
9. Izglītības un zinātnes ministrija, (2019). Diskusijā vienojas par kritēriju izstrādi profesionāli orientēta virziena pamatizglītības programmu attīstībai. Rīga. Ielādēts no https://www.izm.gov.lv/lv/aktualitates/3529-diskusija-vienojas-par-kriteriju-izstradi-profesionali-orienteta-virziena-pamatizglitibas-programmu-attistibai
10. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. (2018). MK noteikumi N747. Rīga. Ielādēts no https://likumi.lv/ta/id/303768

SKOLOTĀJA UN SKOLĒNA SASKARSME MĀCĪBU PROCESĀ SĀKUMSKOLĀ
TEACHER AND STUDENT COMMUNICATION IN THE LEARNING PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

Jekaterina Agarska
LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Regīna Baltušīte
asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr. paed.

Abstract: Communication is an integral component of the learning process. It determines how the student-teacher relationship will develop and what their collaboration will be for 3-4 years. To do this in life, the student must be able to learn the basics of knowledge along with general skills such as critical thinking and problem solving, ability to cooperate, civic and social participation, entrepreneurial spirit, and character traits such as kindness, compassion, responsibility, dedication, fairness, tolerance, courage, honesty, wisdom, and restraint, we must design educational programs that are appropriate for the education of our age, just as educators need to be able to use the educational and psychological techniques that are relevant to the teaching of modern children. Aim of the research: to evaluate theoretical conclusions about pupil and teacher communication in primary school. The motives and sources of motivation of today's pupils have changed greatly in recent years. It is already difficult for today's students to understand educators using old approaches and technologies. It is also determined by the characteristics of generations and age. Competence approach ideas in education with personality psychology insights provide an opportunity to globally change understanding of the learning process subject - student / teacher.

Atslēgas vārdi: mācību process,sākumskolas skolēnu vecuma īpatnības, saskarsme

Ievads

Saskarsme ir neatņemama mācību procesa komponente. Tā nosaka, kā veidosies skolēna un skolotāja savstarpējās attiecības, kāda būs viņu sadarbība. Jaunās paaudzes audzināšana ir viens no aktuālākajiem jautājumiem, jo valsts izaugsmes modelī akcentēts, ka galvenais virzītājspēks ir cilvēks.

Tāpēc ir svarīgi izaudzināt atbildīgu un aktīvu sabiedrības dalībnieku, personību ar pašapziņu, kura ciena un rūpējas par sevi un citiem, radošu darītāju un lietpratēju izaugsmē, kam mācīšanās kļūs par ieradumu. Lai to īstenotu dzīvē un jādod skolēnam iespēju apgūt zināšanu pamatus kopā ar vispārīgām prasmēm, tādam kā kritiskā domāšana un problēmu risināšana, spēja sadarboties, pilsoniskā un sociāla līdzdalība, uzņēmējspēja, kā arī tādas rakstura īpašības kā laipnība, līdzcietība, atbildība, centība, taisnīgums, tolerance, drosme, godīgums, gudrība un savaldība, jāveido tādas izglītības programmas, kas atbilst mūsu laika bērnu audzināšanai, tapāt kā pedagogiem jāprot izmantot tādas izglītības un psiholoģiskas tehnikas, kuras atbilst mūsdienu bērnu mācīšanai. Tas tiek darīts pakāpeniski īstenojot kompetenču pieeju mūsdienu izglītības sistēmā. Kompetenču pieejas kontekstā notiek pārmaiņas skolēna un skolotāja saskarsmē, kuras pieņemt skolotājiem ir pietiekami sarežģīti, jo mūsdienās skolotājs vairs nav vienīgais informācijas sniedzējs. Pašlaik valstī izveidojusies ārkārtējā situācija sakarā ar Covid -19, atklās arī priekš skolotājiem ne tikai reālās, bet arī virtuālās saskarsmes nozīmi. Skolotājiem būs iespēja ieraudzīt, cik skolēns spēj izdarīt patstāvīgi, ja skolotājs spēj organizēt mācību norisi virtuālā vidē.

Pētījuma mērķis: izvērtēt teorētiskās atziņas par skolēna un skolotāja saskarsmi mācību procesā sākumskolā.

Materiāli un metodes

Lai īstenotu teorētiskā pētījuma mērķi, tika izmantota dažādu informācijas avotu (zinātniskie raksti, monogrāfijas, dažāda līmeņa dokumenti u.c.) izvērtēšana, kas ir saistīta ar raksta autores maģistra darba tematu. Pētījuma metodes: 1) teorētiskā analīze un sintēze; 2) personīgās pieredzes refleksija.

Teorētiskais pētījums veikts 2019./2020. studiju gadā.

Rezultāti un diskusija

Mācību procesā mijiedarbojas vairākas personas, tomēr divu no tām (skolēna un skolotāja) saskarsme ir noteicoša mācību procesā. No tā, kā izveidosies skolēna un attiecības, ir atkarīga skolēna velme apmeklēt skolu, aktīvi darboties stundās un, vienkārši, prieks redzēt savu skolotāju.

Kvalitatīvas, iekļaujošas un taisnīgas skolas izglītības ieviešana visiem izglītojamajiem ir galvenā prioritāte, kas nākotnē ietekmēs Eiropas Savienības sociālo progresu un ilgtspējīgu izaugsmi. Izglītībai ir izšķiroša loma skolnieku izredžu un dzīves iespēju ziņā, un tā ir pamats izglītojamo pašapmierinātībai pilsoniskajā un sociālajā dzīvē, darba tirgū un personīgajā dzīvē (Council Conclusions on school ..., 2017).

Grāmatā "Teaching careers in Europe" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) ir rakstīts, ka izglītības jomas uzlabošanai svarīgi censties pievērst uzmanību vajadzībai pēc mūsdienīgām pieejām mācībām un skolu izglītības sistēmu pārvaldībai, kas balstās uz sasniegumiem mācību zinātnēs un palīdz skolām reaģēt uz mainīgajām izglītojamo, sabiedrības un darba tirgus prasībām, kā arī uz tām, kuras rada digitālā un tehnoloģiskā attīstība. Tāpēc mācību process ir ļoti svarīgs, ja saturā tiek aktualizētas iespējas vispārināt, veidot skolēnu priekšstatu par lietu un parādību kopību un atšķirību, kā arī veidot vidi, kurā dominē tolerance, personiska atbildība un vērtību izpausme visdažādākajās formās (Gulbe, 2010).

Prasme mācīties ir pamats mācību priekšmeta prasmju attīstībai un nepārtrauktā attīstībā esoša skolēna personības pamatīpašība. Mācību procesa organizācijā sadarbība starp mācību procesa subjektiem ir pakāpe pārejai uz līdztiesīgu darbošanos komandā. Mācību metodes struktūra kļūst atkarīga no tā, cik produktīvi attīstās skolēna prasme mācīties (Vordermane, 2019).

Eiropas Savienības Oficiālā Vēstneša žurnālā (Eurydice, 2002) ir aprakstīti galvenie punkti, kuriem jābūt 21. gadsimta skolai un kurus raksta autors uzskata par svarīgiem:

- skolēns zina, prot darīt;
- mācību stundu pamats ir sintēzes, analīzes un novērtēšanas prasmes;
- mācības balstītas uz pētījumu, izziņas procesu;
- skolēns ir aktīvs mācību procesā;
- bērncentrēts mācību process, kurā skolotājs ir procesa organizators;
- skolēniem ir augsta pašmotivācija;
- mācību saturs ir saistīts ar skolēnu interesēm, pieredzi, talantiem un reālo dzīvi;
- izrādes, uzstāšanās, projekti un dažādas cita veida informāciju un tehnoloģiju formas tiek izmantotas mācībām un vērtēšanai;
- mācību saturs un mācības ir tieši vērstas uz skolēnu daudzveidību un nodrošina dažādu vajadzību piepildīšanu.

Autors uzskata, ka ir ļoti svarīgi censties izmantot jaunas metodes mācīšanas procesā, jo tas palīdzes pedagogiem atrast jaunas un produktīvas pieejas mūsdienu skolēniem, tāpēc komunikācijai ir ļoti svarīga loma mācību procesā. Informācijas tehnoloģijas, zināšanu un ātras informācijas apmaiņas laiks iezīmē izmaiņas sabiedrības kultūrā, ko nosaka informatīvo robežu izzušana (Žogla, Prudnikova, Mykhailenko, 2019). Sakarā ar to mainās cilvēka izvēles kritēriji, informācijas atlase un individuālo zināšanu veidošanās, saskarsme un sazināšanās un tās priekšmets, kā arī speciālistu personīgie tiešie kontakti kā profesionalitātes nosacījums.

Pēc autora pieredzes mūsdienu skolēna motīvi un motivācijas avoti ļoti mainījās pēdējos gados. Mūsdienu skolēniem jau ir grūti saprasties ar pedagogiem, kuri māca, izmantojot vecas pieejas un tehnoloģijas. To nosaka arī paaudžu un vecuma īpatnības.

Sākumskolas skolēniem raksturīgas sekojošas īpatnības (7-8 gadi) (Возрастные особенности детей..., 2017):

- bērns pārsvarā dzīvo tagadnē;
- pieaugušo vārdus uztver burtiski, grūtāk uztver abstraktos vārdus un jēdzienus;
- labi iegaumē faktus, notikumus, dzeju, vieglāk iegaumē vārdus nekā domas;
- īpaši labi iegaumē to, kas ir ar kaut ko motivēts, nozīmīgs.

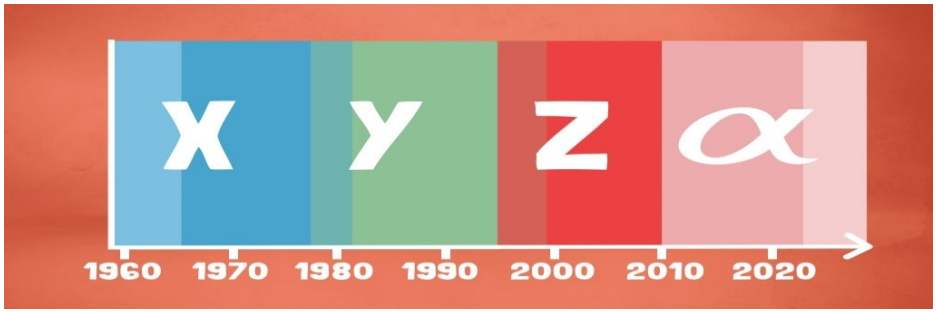
Savukārt 9-10 gadu veciem bērniem (Возрастные особенности детей..., 2017):

- patīk izpētīt visu, kas ir nezināms;
- saprot secības un seku likumus;
- labi domā un viņa abstraktā izpratne attīstās;
- patīk veidot kolekcijas;
- atmiņas attīstības virsotne.

Šajā vecumā bērns zina, ko var atļauties pieaugušā klātbūtnē, neskatoties uz strauju emociju izpausmi. Patīk komunicēt un palīdzēt pieaugušajiem.

S.B. Spiridonova un O.A. Karpušova (Спиридонова, Карпушова, 2018) savā pētījumā secināja, ka jaunāko klašu skolēnu apziņā pieaugušā tēls konkretizējas ar reāli tuvu pieaugušo tēliem (vecāki, tuvinieki), nozīmīgiem, pazīstamiem, atbilstošiem bērna vajadzībām un interesēm, ar kuriem izveidotas stipras emocionālās saites. Šajā posmā pozitīvais vecāka tēls tiek papildināts un bagātināts ar priekšstatiem par citiem pieaugušajiem gan reāliem (skolotājiem, audzinātājiem, tuviem paziņām), gan ideāliem (izcilas personas, dažādu profesiju pārstāvji). Tātad arī skolotājs pakāpeniski iekļaujas tuvāko pieaugušo lokā.

Savukārt no paaudžu teorijas viedokļa mūsdienu sākumskolas skolēnus raksturo sekojošas iezīmes. Dotajā brīdī sākumskolā mācās bērni, kas ir dzimuši apmēram no 2008. līdz 2013. gadam. Pēc paaudžu teorijas tās ir Z un Alfa paaudzes. Alfa paaudze sākas no 2010. gada, savukārt Z paaudze ir no 1995. gada līdz 2010. gadam (skatīt 1. att.). Tā kā teorijā ir minēta robežpaaudze, tad varam runāt par abu paaudžu īpatnībām (Буданова, 2014)

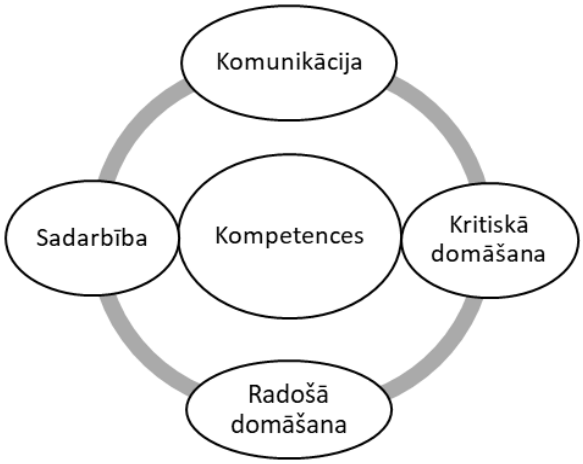


1.att. **Paaudžu laika līnija (Буданова, 2014)**

Abu paaudžu pamatvērtības ir komunikācija, socializēšanās, vides problēmas, brīvība, līdztiesība. Komunikācija notiek visas dienas garumā. Viņus var raksturot kā digitāli iedzimtos, tas ir viņu dzīvesveids. Viņu motivāciju veicina brīvība un radošums (Селендеева, 2019). Bērni labāk par vecākiem pārzina ciparu komunikāciju. Ar Z paaudzi jāveido konstruktīvais dialogs kā ar līdzīgiem, tad ar vecāku autoritāti viss būs kārtībā, un bērns ieklausīsies vecāku pieredzē (Ищенко, 2018), t.sk. arī skolotāju.

Augstākais līmenis profesionālajā kompetencē ir profesionāļa spējas demonstrēt savas zināšanas un to pielietošana patstāvīgajā darbā, kā arī prasmes atrisināt un novērst nestandarta situācijas (Bertaitis, Briede, Peks, 2011).

No tā autors secina, ka pedagogam jābūt daudzveidīgi attīstītam, jāmāk atrisināt dažādas situācijas, izmantojot savas zināšanas un savu pieredzi. Jābūt fleksiblam, domājošam un radošam. Tas viss dos pedagogam iespēju atrast vajadzīgo risinājumu visās iespējamās situācijas, kuras var rasties mācību procesā. Mācību procesā ir jāveidojas vairākām kompetencēm. Četras no tām ir sadarbība, komunikācija, kritiskā domāšana un radošā domāšana (skatīt 2. att.).



2.att. **Kompetences, kas veidojas mācību procesā (Как учить поколение Z, 2017)**

Mūsdienu skolotājiem (vienai daļai) pietrūkst IT kompetences. Tie ir tā saucāmie analogie skolotāji. Viņi nevar tik ātri atrast informāciju un viņiem nav tik mobila domāšana. Bieži uzspiež skolēniem veco paradigmu – vispirms izdari vienu, pēc tam – nākamo. Tā rezultātā skolēni zaudē motivāciju. Var pat teikt, ka šiem skolotājiem ir bailes no interneta, atšķirībā no skolēniem, kuri meklēs īsākos ceļus, kā atrast vajadzīgo informāciju. Tomēr tādi skolotāji māca koncentrēties uz tekošiem uzdevumiem un strādāt uz rezultātu (Ищенко, 2018).

Raksta autora pieredze liecina, ka ar zināšanām, kā mācīt savu konkrēto mācību priekšmetu ir maz. Tā kā mācīšanu raksturo nenoteiktība, skolotājiem to pieprasa spēju pielāgoties, spēja pielāgot savus plānus un praksi, lai tie atbilstu izglītojamo mācību vajadzībām. Skolotājus jāsaprot, ka būs jāmācās vienmēr, kamēr strādās; jāmācās nevis viena priekšmeta ietvaros, bet pastāvīgi paplašināt redzes loku, lai būtu soli priekšā skolēniem (Ищенко, 2018).

Sarunu prasmes ir izšķiroši svarīgi, jo mācību akts nozīmē starpniecību ar ieinteresētajām personām par saturu un metodes, prakses un izvēles klasē. Var redzēt, ka aizvien vairāk tiek atzīti pašu skolotāju ieguvumi radīt jaunas zināšanas par mācīšanu, starppersonu prasmes mācīties profesionālajās kopienās ir tikpat svarīgas, kā arī pētniecības prasmes. Skolotājam arī jābūt kritiskai, uz pierādījumiem balstītai attieksmei pret savu darbu, kuru pamatā ir dažādu jomu vertējums - studentu rezultāti, teorija un profesionālais dialogs - lai iesaistītos inovācijās.

Analizējot grāmatas "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (Rychen, 2003) atziņas, autors saprata, ka skolotājiem ir svarīgi turpināt mācīties visu mūžu, lai spētu stāties pretī strauji mainīgās pasaules izaicinājumiem. Pēc autora viedokļa, tieši skolotājiem ir jākļūst par izglītības pārmaiņu nesējiem, kas apzinās pārmaiņu procesa būtību, un ir gatavi saskatīt jaunus mācību procesa mērķus.

Analizējot dažu autoru darbus (Jūls, 2018; Mārtinsone, 2015; Balsons, 1995) jāatzīmē, ka informācijas apmaiņas apjoms un ātrums nosaka pārkārtojumus speciālistu profesionālajās īpašībās, jo izmaiņas skar gandrīz visus mācību procesa elementus. Tātad, pārmaiņām ir jānotiek arī šajā jomā, lai sasniegtu uz personību orientētas humānās izglītības mērķi.

Pēc autora uzskatiem, kompetenču pieejas idejas izglītībā ar personības psiholoģijas atziņām dod iespēju globāli izmainīt izpratni par mācību procesa subjektiem – skolēnu/ un skolotāju. Mūsdienu izglītības tendence, kura šodien kļūst par galveno mācību procesa mehānismu, ir abu subjektu sadarbība komandas darbā (Skola 2030, 2018).

Autors pārliecināts, ka līdzjūtība un līdztiesība ir viens no primāriem jautājumiem, par kuriem pedagogiem ir jāatceras apmācot skolēnus kompetenču pieejas kontekstā. Pedagogam nav jābūt galvenajam procesā, viņam jābūt vadošajam.

Tādējādi mūsdienu pedagogam, strādājot ar skolēniem ir jāsaprot, kas ir kompetenču pieeja, lai varētu izaudzināt kvalitatīvu paaudzi, spējīgu produktīvi un laimīgi dzīvot mūsu mainīgajā pasaulē.

Secinājumi

- Izglītības iestādes uzdevums ir nodrošināt kvalitatīvu izglītības procesu, kas ietver sevī mācību un audzināšanas darbību. Tā rezultātā skolēni apgūst prasmes un iemaņas, zināšanas, kuras dos iespēju attīstīties tālāk - ārpus skolas sistēmas.
- Komunikācijai ir ļoti svarīga loma mācību procesā. Mūsdienu skolēna motīvi un motivācijas avoti mainījās pēdējos gados, tāpēc mūsdienu skolēniem ir grūti saprasties ar pedagogiem, kuri cenšas mācīt, izmantojot vecas pieejas un tehnoloģijas.
- Lai pedagogi varētu izaudzināt kompetentu paaudzi, viņiem vajag izprast tādu jēdzienu kā mūžizglītība. Vajag izglītot sevi visu laiku, jāsaprot psiholoģijas pamatus, jāmāk komunicēt ar jaunas paaudzes bērniem, rast pareizas pieejas skolēniem un skolēnu grupām, kā arī būt gataviem mainīties kopā ar pasauli.
- Sākumskolā svarīgi skolotājam atcerēties dotā vecumposma īpatnības un kā tās ietekmē skolēna un skolotāja saskarsmi. Skolotājam jākļūst par nozīmīgu cilvēku skolēnam, bet tas iespējams tikai tad, kad skolotājs sapratīs, ka savstarpēja saskarsme ar skolēnu ir jāveido kā ar līdzīgu, neskatoties uz vecumu.

Bibliogrāfija

1. Balsons, M. (1995). *Kā izprast klases uzvedību*. Madona: Lielvārds.
2. Bertaitis I., Briede B., Peks L. (2011). Trends of Specialists Competence in Work Safety. *Proceedings of the 10th International Scientific Conference Engineering for Rural Development, Volume 10, p. 496-501*, May 26th -27th. Jelgava: LLU
3. Council Conclusions on school development and excellent teaching (2017). *Official Journal of the European Union,* 2017/C-421/03. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG1208%2801%29
4. Eurydice (2002). *Pamatkompetences.* Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. Ielādēts no http://www.aic.lv/ar/gramatas/Eurydice_pamatkompetences_Latviski.pdf.
5. European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Gulbe, A. (2010). *Olimpiskās izglītības inovatīvs apguves modelis sporta pedagogu profesionālas kompetences pilnveidei*. Promocijas darbs. Rīga: LSPA. Ielādēts no https://www.lspa.eu/files/research/theses/A.Gulbe/Promocijas_darbs.pdf.
7. Jūls, J. (2018). *Būt vadošajiem vilkiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Mārtinsone, K. (2015). *Psiholoģija 1*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Rychen, S. (2003). *Key Competencies for Successful life and a Well- Functioning Society.* USA: Hagrefe & Huberpublishers.
10. Skola 2030 (2018). *Par projektu*. Ielādēts no https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu
11. Vordermane, K. (2019). *Ilustrēta rokasgrāmata Mācīšanās prasmes*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Žogla, I., Prudnikova I., Mykhailenko O. (2019). Pedagogical Assumptions of Transformative Digital Model for Social Change. *Proceedings of the International Scientific Conference SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Volume I, p. 645-656*,May 24th -25th. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija.
13. Буданова Ю. (2014). *Как поколение Z изменит вирусный маркетинг*. Ielādēts no https://mfive.ru/expertise/kak-pokolenie-z-izmenit-virusnyiy-marketing/
14. *Возрастные особенности детей младшего школьного возраста* (2017). Ielādēts no https://school3-ros.edu.yar.ru/shkolnie_/psiholog/ vozrastnie_osobennosti_ detey_ doshkolnogo_ vozrasta.html
15. Ищенко И. (2018). *Пять факторов, влияющих на профессиональное развитие поколения Z.* Ielādēts no https://rb.ru/opinion/razvitie-pokoleniya-z/
16. *Как учить поколение Z.* (2017). Ielādēts no https://akvobr.ru/kak_uchit_pokolenie_z.html
17. Селендеева О. (2019). *Как учить поколение Z, чтобы школьные годы не прошли даром.* Ielādēts no https://rb.ru/author/selendeeva/
18. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А. (2018). Исследование особенностей развития образа взрослого в младшем школьном возрасте. *Педагогические науки, известия ВгПу, с. 33 -37.*