

**LATVIJAS LAUKSAIMNIECĪBAS UNIVERSITĀTE
TEHNISKĀ FAKULTĀTE**



**STUDENTU UN MAĢISTRANTU
ZINĀTNISKĀS KONFERENCES RAKSTI**

JELGAVA 2017

TF studentu un maģistrantu zinātniskās konferences raksti
2017. gada 28. aprīlis
Jelgava

Konferences komiteja:

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

Sastādīja: Nataļja Vronska

SATURS

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU EMOCIONĀLĀS INTELIGENCES VEIDOŠANĀS VEICINĀŠANA PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ EMOTIONAL INTELLIGENCE FORMATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION Nadežda Burča - Laure.....	4
CITTAUTIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU DINAMIKAS IZVĒRTĒJUMS INTEGRĀCIJAS PROCESĀ EVALUATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT DYNAMICS IN INTEGRATION PROCESS OF FOREIGNERS Solveiga Lineja.....	13
ANĢĻU VALODAS APGUVE VAKARSKOLAS 8. KLASĒ H.GĀRDNERA INTELEKTA TEORIJAS KONTEKSTĀ HOWARD GARDNER'S MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM Aļona Mihailova.....	21
LASĪŠANAS TRAUČĒJUMI SĀKUMSKOLĀ READING DISORDER IN PRIMARY SCHOOL Irina Rutka.....	25
(LATVIEŠU) ZĪMJU VALODA UN SURDOTULKOŠANA SIGN LANGUAGE AND INTERPRETING Anita Strazdiņa.....	31
VIEDIERĪČU IZMANTOŠANA SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMU VEICINĀŠANĀ MĀJTURĪBAS UN TEHNOĻOĢIJU UN VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUNDĀS 6.KLASĒ USE OF SMART DEVICES TO PROMOTE 6TH GRADE PUPILS STUDY ACHIEVEMENTS IN HOME ECONOMICS AND VISUAL ART LESSONS Rūta Stumpe.....	36
PEDAGOĢISKIE LĪDZEKĻI BĒRNU SOCIĀLIZĀCIJAI PEDAGOGICAL TOOLS FOR CHILDREN'S SOCIALIZATION Elīna Svatikova.....	41

**PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU EMOCIONĀLĀS INTELIGENCES VEIDOŠANĀS
VEICINĀŠANA PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ**
**EMOTIONAL INTELLIGENCE FORMATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN PRE-
SCHOOL EDUCATION**

Nadežda Burča - Laure

LLU TF IMI 2.kursa maģistrante

Baiba Briede

Zinātniskais vadītāja, profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: The problem solved in the study is the issue of pre-school children's emotional intelligence formation promotion, emphasizing the emotional awareness, the understanding and communication skills. The objective is to justify the emotional intelligence components, indicators and levels of pre-school children and compile and approve the formation of emotional intelligence promotion techniques. The most important conclusions are the following statistically significant emotional intelligence level of development increases. It is more typical for boys, they are more mature, all three components of emotional intelligence than girls: awareness of your emotions; another human emotion understanding; the relationship between maintenance. This means that discussions, games, relaxation techniques and evolutionary task methods for pre-school education of pre-school age group contributes to the formation of emotional intelligence. Working novelty: the scientific contribution of theoretically evaluated and summarized preschooler's emotional intelligence components and the formation of pedagogical means to promote it, designed for preschooler's emotional intelligence development indicators and levels; the practical contribution of the empirical study conducted evaluating preschool children emotional intelligence level and compiled preschooler's emotional intelligence formation promoting methods.

Atslēgas vārdi: emocionālā inteliģence, pirmsskolas vecums, metode.

Ievads

Bērna emocionālās attīstības problēma ir arvien vairāk aktuāla mūsdienās. Cēlonis tam ir salīdzinoši nesen atklātais zinātniskais fenomens - emocionālā inteliģence.

Emocionālās inteliģences attīstība šodien ir ļoti aktuāla gan bērnudārzā, gan skolā, jo vērojumi liecina, ka daudzi bērni ir neatrisināti, bailīgi, nav pārliecināti par sevi un viņiem ir grūti adaptēties jaunā vidē. Grūtības sagādā negatīva (agresīva) komunikācija ar vienaudžiem, viņi ātri padodas grūtību priekšā, rotaļājoties ar vienaudžiem, vēlas pierādīt savu varu, neprot samierināties ar neveiksmi (zaudē spēlē), grūti apzinās savas emocijas, neprot kontrolēt savas emocijas, viņiem ir vājas spējas uztvert un saprast cita cilvēka emocijas, pamatot emocionālo stāvokli un pareizi vadīt savu uzvedību. Tās ir prasmes, kas lielā mērā ietekmē saskarsmi.

Bērna emocionālās inteliģences attīstība ir vērtējama kā bērna pietekamais psihiskās attīstības un psiholoģiskas veselības rādītājs, jo emocionālie procesi ietekmē un lielā mērā nosaka visu cilvēka dzīves darbību.

Pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās inteliģences veidošanos iespaido ģimenes attiecības, ģimenes pilnvērtība, piederība pirmsskolas izglītības iestādei. Pirmsskolas vecuma bērnam rodas spontānas jūtas, spontānas sociālas mijiedarbības, kuras bērns pakļauts pieaugušam. Pirmsskolas izglītības iestādē nepieciešams izveidot labvēlīgu atmosfēru un veicināt cieņu vienam pret otru. Darbs ir cieši saistīts ar izvirzītajām prioritātēm, kas ir aktuālas pedagoģiskajā procesā un pašai autorei. Autore piedalās prioritātes īstenošanā un izvērtēs un apkopos metodes, kas palīdzēs skolotājam pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma objekts: Emocionālā inteliģence.

Pētījuma priekšmets: Bērnu emocionālās inteliģences veidošanās veicināšanas pedagoģiskais process pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma mērķis: Pamatot emocionālās inteliģences komponentus, rādītājus un līmeņus pirmsskolas vecuma bērniem un apkopot, un aprobēt emocionālās inteliģences veidošanās veicināšanas metodes.

Materiāli un metodes

Jēdzienu emocionālā inteliģence 1990. gadā piedāvā P. Selavijs un Dž. Maijers (Salovey, Mayer, 1990). Viņi definēja emocionālo inteliģenci kā spēju kontrolēt un regulēt savas un citu cilvēku jūtas un izmantot emocijas domāšanas un darbības vadīšanai (Salovey, Mayer, 1990).

Dž. Meijers un P. Selavijs (Mayer, Salovey, 1997) attīsta šo ideju tālāk un pārveidoja šo definīciju, to balstot uz četriem galvenajiem komponentiem: spēja uztvert un izpaust emocijas, asimilēt emocijas un domas, saprast un izskaidrot emocijas, kā arī regulēt emocijas (savas un cita cilvēka) (Mayer, Salovey, 1997). R. Bar – On (Bar - On, 1997) emocionālo inteliģenci definēja kā nekognitīvo spēju, iemaņu un kompetences daudzums, kuri ietekmē uz spēju tikt galā ar apkārtējas vides prasībām un gūt sekmes (Bar - On, 1997). Savukārt D. Goulmens emocionālās inteliģences spējās iekļauj pašsavaldīšanās, centības, pastāvīgumu un spēju motivēt sevi (Goleman, 1995).

Pētījumā autore balstās uz Dž. Meijera un P. Selavija (Mayer, Salovey, 1997) emocionālās inteliģences definīciju.

Emocionālas inteliģences skaidrojumā pastāv divas atšķirīgas konceptuālas pieejas: jauktie emocionālās inteliģences modeļi un spēju emocionālās inteliģences modeļi. Aktuāli gan spēju modeļi, gan jauktie emocionālās inteliģences modeļi. Spēju modelis akcentē uzmanību uz emocijām un uz to mijiedarbībām ar domāšanu. Jauktie modeļi aplūko gan kognitīvās spējas, gan citas īpatnības, piemēram, motivāciju, apzināšanu un sociālo darbību kopumā (Сергиенко, Ветрова, 2010).

1.tabula

Galveno emocionālās inteliģences modeļu salīdzinājums (Андреева, 2011, 59)

Spēju modelis	Jauktie modeļi	
Dž. Maijers, P. Selavijs un D. Karuzo modelis	R. Bar - On modelis	D. Goulmena modelis
1. Savu emociju saprašana, vērtēšana, izteikšana	1. Intrapersoniskais faktors – pašcieņa	1. Savu emociju apzināšanās
2. Pašmotivācija, savu jūtu ievirzīšana vēlamā gultnē	2. Starppersonu attiecības	2. Emociju apvaldīšana
3. Citu cilvēku emociju saprašana, atzīšana, vadīšana	3. Adaptācija spējas	3. Pašmotivācija
4. Zināšanas par emocijām	4. Kopējā pašizjūta jeb vispārējā garastāvokļa faktors	4. Svešu emociju atzīšana - empātija
	5. Stresa vadīšana	5. Savstarpējo attiecību uzturēšana

Modeļu skaidrojums palīdz apkopot komponentus, lai veiktu praktisko pētījumu. Pētījumā tiks novēroti trīs apkopotie emocionālās inteliģences komponenti, balstoties uz Dž. Meijera, P. Selavija, D. Karuzo (Mayer, Caruso, Salovey, 1999) un D. Goulmena (2001) modeļiem:

1. Savu emociju apzināšanās.

Rādītāji: 1. spēja izprast savas izjūtas;

2. spēja kontrolēt savas emocijas;

3. spēja pieņemt saprātīgus lēmumus.

Lai izpētītu šo komponentu ir izveidoti šādi līmeņi:

Augsts līmenis - spēj izprast savas izjūtas, kontrolēt tās un saskaņā ar tām pieņemt saprātīgus lēmumus.

Pietiekams līmenis - spēj izprast savas izjūtas ar palīdzību, noteiktajās situācijās spēj kontrolēt tās un saskaņā ar tām pieņemt saprātīgus lēmumus.

Zems līmenis - nespēj izmantot palīdzību, nespēj izprast savas izjūtas, nespēj kontrolēt tās un saskaņā ar tām pieņemt lēmumus.

2. Cita cilvēka emociju saprašana.

Rādītāji: 1. prot nosaukt cita cilvēka emocionālo stāvokli;

2. prot attēlot cita cilvēka emocionālo stāvokli (Maksimčuka, 2007).

Augsts līmenis - saprot emociju saturu, prot nosaukt un attēlot cita cilvēka emocionālo stāvokli.

Pietiekams līmenis – ar palīdzību, saprot emociju saturu, nosauc, attēlo cita cilvēka emocionālo stāvokli.

Zems līmenis - nespēj izmantot palīdzību, nesaprot emociju saturu, nevar nosaukt, attēlot cita cilvēka emocionālo stāvokli.

3. Savstarpējo attiecību uzturēšana.

Rādītāji: 1. saprot cita cilvēka emociju saturu;

2. izrāda savas emocijas saskaņā ar cita cilvēka emocijām;

3. uzvedas saskaņā ar cita cilvēka emocijām;

4. cita cilvēka emociju satura pamatošana, kā novitāte.

Augsts līmenis - spēj nojaust cita cilvēka izjūtas, pamatot cita cilvēka emocijas un pienācīgi izrādīt savas emocijas, izprot ķermeņa valodu, saprot cita cilvēka sejas izteiksmi, uzvedas ar šo cilvēku atbilstošā veidā (jūt līdzī, cenšas palīdzēt)

Pietiekams līmenis – ar palīdzību spēj nojaust cita cilvēka izjūtas, pamatot cita cilvēka emocijas un pienācīgi izrādīt savas emocijas, izprot ķermeņa valodu, saprot cita cilvēka sejas izteiksmi, uzvedas ar cilvēku atbilstošā veidā (jūt līdzī, cenšas palīdzēt).

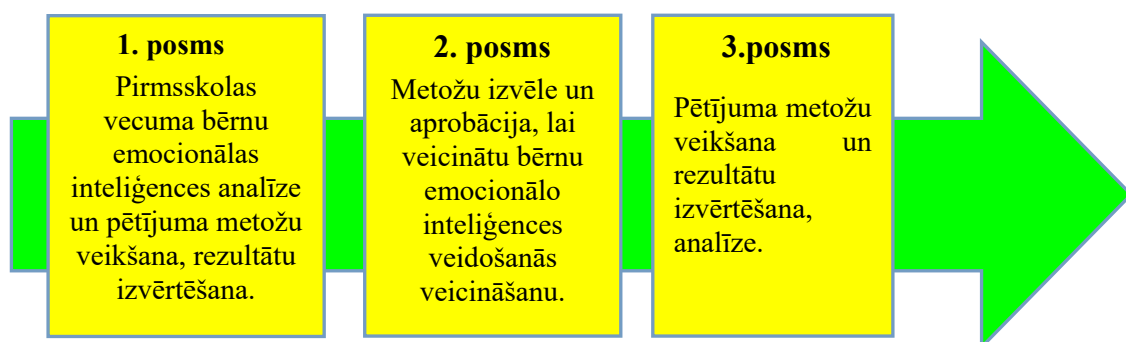
Zems līmenis – nespēj izmantot palīdzību, nespēj nojaust, pamatot cita cilvēka izjūtas, izteikt vārdos savas emocijas, nesaprot cita cilvēka ķermeņa valodu, neizprot sejas izteiksmi, dažādas situācijas novēro no malas (neizrada līdzjūtību, necenšas palīdzēt) (Maksimčuka, 2007).

Eksperimentāla pētījuma norise:

Pētījuma norises vieta: Zaļenieku komerciālās un amatniecības vidusskolas pirmsskolas izglītības grupa.

Pētījuma dalībnieki: 21 pirmsskolas vecumā bērns no 5 – 7 gadiem.

Empīriskais pētījums veikts 3 posmos. Lai izpētītu pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo inteliģenci un to veidošanas dinamiku (1. att.)



1. att. Eksperimentāla pētījuma shēma

Darba autore izmantos eksperimentāla pētījuma izvēlētas metodes, kuras atbilst pirmsskolas vecumposma attīstībai, ievērojot katra bērna individuālā tempa attīstības līmeni un spējas, prasmes, intereses, kas atkarīgs gan no ģenētiskiem un funkcionālas attīstības faktoriem, gan vides, gan sociālās pieredzes.

Darba autore izvēlējusies šādas emocionālas inteliģences vērtēšanas metodes, atbilstoši katram komponentam:

1. Savu emociju apzināšanās - aptauju (jautājumi un atbildes) un pārrunas (jautājumi un atbildes "Izjūtu termometers"), rotaļa - spēle „Spoguļošanās”.

2. Cita cilvēka emociju saprašana – attīstošais uzdevumi "Emociju kartītes" ar grafisko emocijas apzīmējumu (prieks, skumjas, izbrīna, dusmas, bailes) uz stilizētās sejas, „Krāsojamās lapas” – attēlā redzams bērnu iemīļoto multiplikāciju filmu varoņa emocionālais stāvoklis; varoņa sejas izteiksmes spilgti attēlo emocijas.

3. Savstarpējo attiecību uzturēšana – attīstošais uzdevums – pasaka.

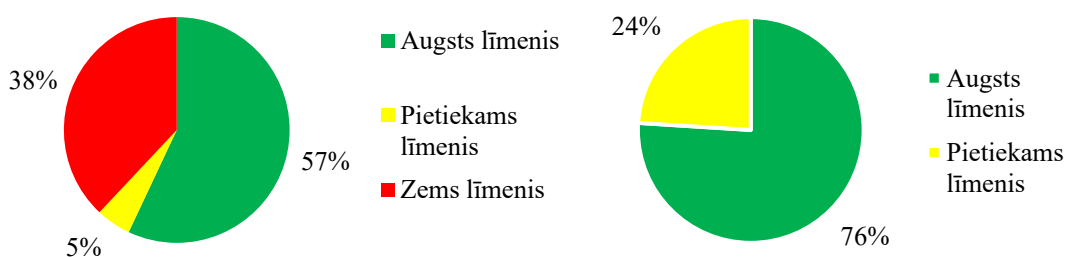
Izmantojot izvēlētas eksperimenta metodes, tika pētīts emocionālās inteliģences līmenis bērniem pirmsskolas izglītības iestādē. Katrs bērns var paust savas emocijas, kuras ir gan pozitīvas, gan negatīvas. Ļoti svarīgi ir iemācīties emocijas veidu izjust, saprast, nosaukt, un tikai tad bērns var vadīt emocijas – pieslēdzas intelekts, izdomāt rīcības plānu dažādās situācijās. Kamēr bērns neprot izjust, apzināties, atšķirt, nosaukt emocijas veidu, emocijas valda pār bērnu.

Ar metožu palīdzību autore pētīs kādam līmenim atbilst bērna emocionāla inteliģences komponenta attīstība un turpmāk ar metožu palīdzību veicinās emocionālas inteliģences veidošanos. Un atkārtoti 3. empīriskā pētījuma posmā ar metožu palīdzību pētīs emocionālas inteliģences līmeņa dinamiku atbilstoši izvēlētajām metodēm, kuras veicinās bērna emocionālas inteliģences veidošanos.

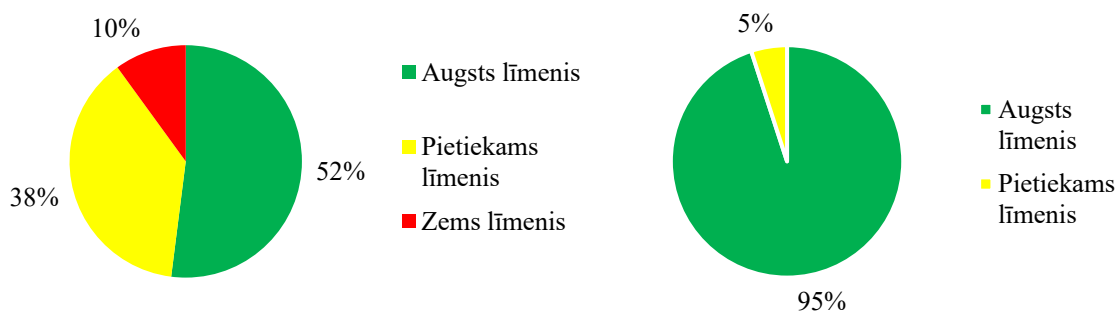
Rezultāti un diskusija

Bērna pirmā iepazīšanās ar emocijām notiek ģimenē. Ļoti svarīga pirmsskolnieka emocionālās inteliģences veidošanā ir emocionālā mijiedarbība ar māti. Vecākā pirmsskolas vecuma emocionālās inteliģences veidošanās ir saistīta ar savstarpējo attiecību ar citiem bērniem un pieaugušajiem.

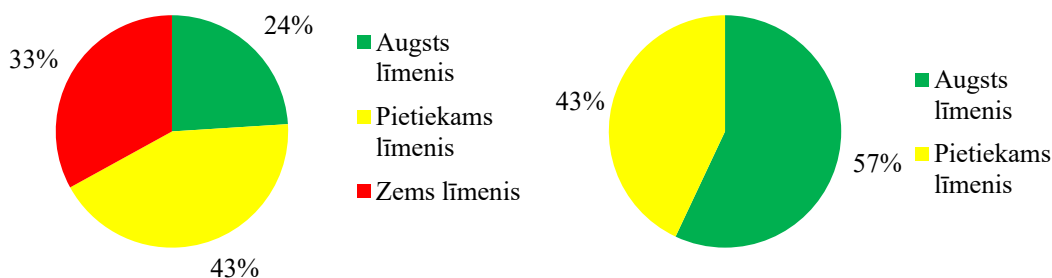
Pirmsskolas vecuma bērnam jāspēj saprast, kontrolēt savas emocijas un rīcību, veidot labvēlīgas savstarpējas attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, kā arī paust attieksmi pret redzēto, darīto, dzirdēto, ieverot uzvedības normas, censties vadīt savu uzvedību (2.-4.att.).



2. att. Savu emociju apzināšanās, izmantojot pārrunas, jautājumu un atbilžu formu („Izjūtu termometru”), rezultātu diagramma (pirms un pēc metodes īstenošanas)

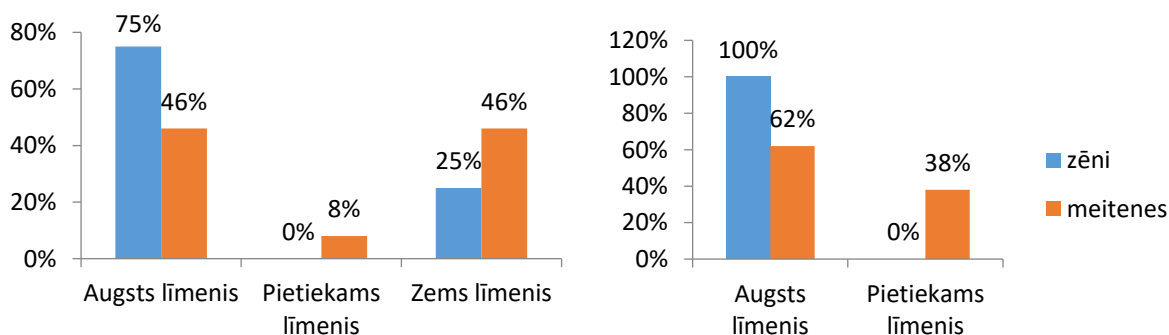


3. att. Cita cilvēka emociju saprašanas, izmantojot attīstošo uzdevumu („Emociju kartītes”), rezultātu diagramma (pirms un pēc metodes īstenošanas)

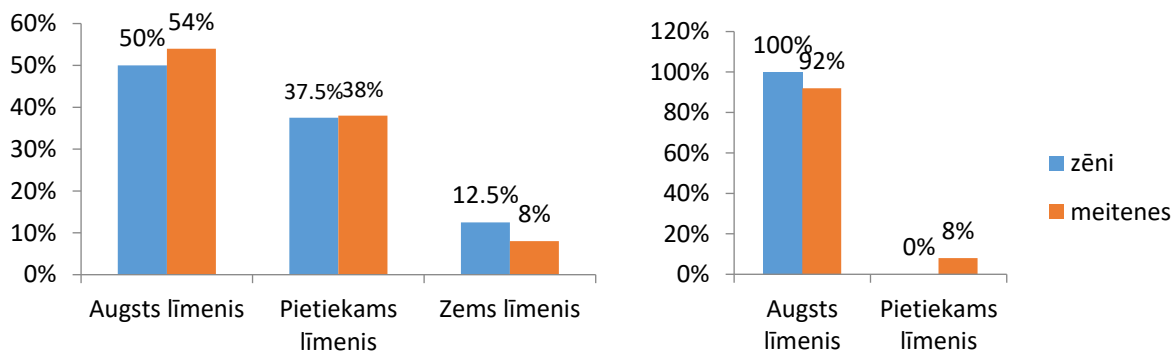


4. att. Savstarpējo attiecību uzturēšanas, izmantojot attīstošo uzdevumu pasaku („Akmentiņš” un „Draudzības spēks”), rezultātu diagramma (pirms un pēc metodes īstenošanas)

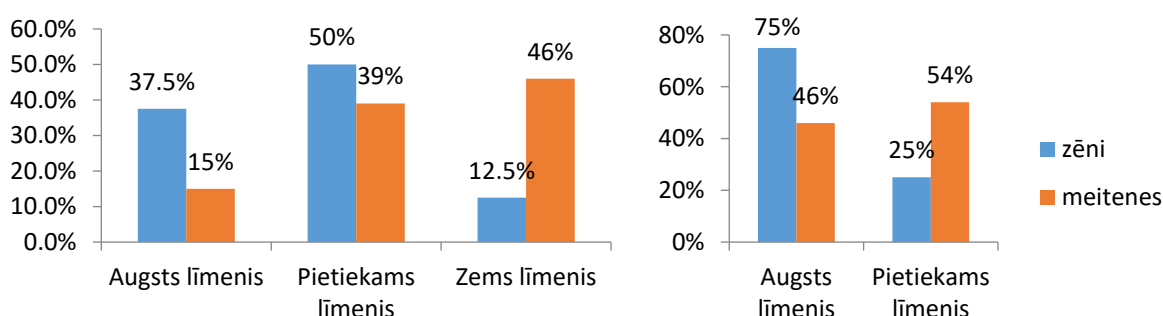
Pirms un pēc metodes īstenošanas rezultātu salīdzinājums parāda, ka būtiski pieaug bērnu skaits, kuriem ir augsts savu emociju apzināšanās līmenis (no 57% līdz 76%), cita cilvēka emociju saprašana (no 52% līdz 95%) un savstarpējo attiecību uzturēšanas (no 24% līdz 57%) līmenis. Kā arī pēc metodes īstenošanas nav bērnu ar zemu emocionālās inteliģences līmeni (5.-7.att.).



5. att. Zēnu un meiteņu savu emociju apzināšanās, izmantojot pārrunas, jautājumu un atbilžu formu („Izjūtu termometru”), rezultātu salīdzinājums (pirms un pēc metodes īstenošanas)



6. att. Zēnu un meiteņu cita cilvēka emociju saprašanas, izmantojot attīstošo uzdevumu („Emociju kartītes”), rezultātu salīdzinājums (pirms un pēc metodes īstenošanas)



7. att. Zēnu un meiteņu savstarpējo attiecību uzturēšanas, izmantojot attīstošo uzdevumu pasaku („Draudzības spēks”), rezultātu salīdzinājums (pirms un pēc metodes īstenošanas)

Pirms un pēc metodes īstenošanas rezultātu salīdzinājums parāda, ka savu emociju apzināšanās un cita cilvēka emociju saprašanas augstākais līmenis zēniem ir 100%. Rezultāti liecina arī par to, ka zēniem ir vairāk attīstīti visi trīs emocionālās inteliģences komponenti: savu emociju apzināšanās, cita cilvēka emociju saprašana un savstarpējo attiecību uzturēšana nekā meitenēm. Tas atbilst literatūra sastopamajiem O.V. Kropovnicka (Кроповницкий, 2006) atzinumiem, ka no paša agrākā vecuma zēni ir aktīvāki un sabiedriskāki nekā meitenes, aktīvi kontaktējas ar citiem bērniem, izdomā kopīgas spēles un viņiem ļoti nozīmīga saskarsme un piederības izjūtas pie vienaudžu grupas.

Salīdzinām uzdevumu rezultātus, lai noteiktu vai pēc nodarbības emocionālās inteliģences attīstības līmenis ir paaugstinājies un vai šī paaugstināšanās ir statistiski nozīmīga, tiek izmantots Vilkoksona rangu kritērijs. Datu analīze un apstrāde tika veikta, izmantojot SPSS programmu.

2. tabula

Savu emociju apzināšanās, izmantojot aptauju, jautājumu un atbilžu formu, rezultātu salīdzinājums

	Z-kritērijs	p - ticamības līmenis
Prieks	-1,890	0,059
Bēdas	-2,517*	0,012
Dusmas	-1,667	0,096
Bailes	-2,121*	0,034
Izbrīns	-3,419***	0,001

*p < 0,05

***p ≤ 0,001

3.tabula

Savu emociju apzināšanās, izmantojot pārrunas, jautājumu un atbilžu („Izjūtu termometru”), rezultātu salīdzinājums

	Z-kritērijs	p - ticamības līmenis
Izjūtas	-2,762**	0,006

**p < 0,01

4.tabula

Cita cilvēka emociju saprašanas, izmantojot attīstošu uzdevumu („Emociju kartītes”), rezultātu salīdzinājums

	Z-kritērijs	p - ticamības līmenis
Prieks	-3,051**	0,002
Bēdas	-3,051**	0,002
Dusmas	-3,051**	0,002
Bailes	-3,051**	0,002
Izbrīns	-2,887**	0,004

**p < 0,01

5.tabula

Savstarpējo attiecību uzturēšanas, izmantojot attīstošu uzdevumu pasaku („Akmentiņš”), rezultātu salīdzinājums

	Z-kritērijs	p - ticamības līmenis
Atspoguļošanas līmenis	-3,500***	0,000

***p ≤ 0,001

Iegūto datu pirms un pēc emocionālās inteliģences veicināšanas metodes īstenošanas salīdzinājums parāda, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības visos trijos emocionālās inteliģences komponentos:

1. Pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības tādu savu emociju apzināšanās, kā bēdas (- 2,517; p < 0,05), bailes (- 2,121; p < 0,05) un izbrīns (- 3,419; p ≤ 0,001).
2. Pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības visu cita cilvēka emociju saprašanas: prieks (- 3,051; p < 0,01), bēdas (- 3,051; p < 0,01), dusmas (- 3,051; p < 0,01), bailes (- 3,051; p < 0,01) un izbrīns (- 2,887; p < 0,01).
3. Pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības savstarpējo attiecību uzturēšanā (- 3,500; p ≤ 0,00).

A. Maksimčukas pētījums (Maksimčuka, 2007), kas arī tika saistīts ar pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās inteliģences attīstības iespējām pirmsskolas iestādē, parāda, ka rezultātu analīze pauž emocionālās inteliģences attīstības dinamiku. Viņa secināja, ka pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās inteliģences attīstās sekmīgi, ja bērni pazīst emociju saturu; audzināšanas procesā tiek izmantotas dažādas spēles, kuras stimulē emocionālā pārdzīvojuma veidošanos; nodarbībās izmanto emocionāli niansētos uzdevumus; skolotājas uztur labas attiecības ar bērniem un starp bērniem.

Šī pētījuma rezultāti apstiprina autores pētījuma rezultātus, ka pārrunas, rotaļas - spēles un attīstošu uzdevumu metožu izmantošana pirmsskolas izglītības iestādē, pirmsskolas vecuma grupā, veicina emocionālās inteliģences veidošanos.

Kā liecina D. Vigules (Vigule, 2013) pētījums, pozitīvās emocijas ir labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas attīstībai, bet negatīvās kavē bērna gribas īpašību veidošanos un attīstību. Visas pirmsskolēna darbības pavada emocionāls noskaņojums. Pozitīvas emocijas aktivizē cilvēka dabu, rosina darboties, apgūt jaunas prasmes, bet negatīvās emocijas padara cilvēka dabu pasīvu. Daži autori nosaka, ka emocionālā inteliģence ietver sevī intelektu, emocijas un gribu, un par vienu no galvenajām savstarpējo attiecību iemaņām uzskata pozitīvu emocionālu noskaņojumu. Autore, pētot bērnu emocionālo inteliģenci, lielu uzmanību pievērta pozitīvām emocijām un gribas attīstībai.

Emocionālā inteliģence ir viena no būtiskākajām prasmēm jebkura cilvēka dzīvē, jebkuros apstākļos gan bērnudārzā, gan skolā, gan ģimenē, gan visā sabiedrībā.

Secinājumi

1. Uzdevumu rezultātu salīdzinājumi parāda, ka pēc metodes īstenošanas pastāv statistiski nozīmīgas emocionālās inteliģences attīstības līmeņa paaugstināšana visos trijos komponentos: savu emociju apzināšanās; cita cilvēka emociju saprašana; savstarpējo attiecību uzturēšana.
2. Pastāv dzimumatšķirības emocionālās inteliģences veidošanās. Zēniem ir vairāk attīstīti visi trīs emocionālās inteliģences komponenti nekā meitenēm.
3. *Apstiprinās statistiskā hipotēze*, ka pārrunas, relaksējošas metodes, rotaļa - spēle un attīstošo uzdevumu metožu izmantošana pirmsskolas izglītības iestādē, pirmsskolas vecuma grupā, *veicina* emocionālās inteliģences veidošanos.
4. Pieaugušo organizētās spēles nodrošina nepieciešamos nosacījumus emocionālās sfēras attīstībai. Pirmsskolas iestādes apmeklējumam ir labvēlīga ietekme bērnu un vecāku attiecību optimizācijā, kā arī pirmsskolas vecuma bērnu starppersonu attiecību sfērā ar vienaudžiem, kas savukārt nodrošina labvēlīgu iespaidošanu emocionālās inteliģences veidošanā.
5. Vecākajā pirmsskolas vecumā bērnam emocionālā inteliģence veidojas uz bērnu attiecību bāzes savā starpā un ar pieaugušajiem, kā arī pateicoties jūtu attīstībai šajā periodā.

Bibliogrāfija

1. Bar - On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multy - Health System, 1997.
2. Goleman D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
3. Goulmens D. *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava, 2001.
4. Mayer J. D., Salovey P. *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Ed). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 1997.
5. Mayer J. D., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol.27, 1999, pp.267 - 298.
6. Maksimčuka A. *Pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās inteliģences attīstības iespējas pirmsskolas iestādē*. Maģistra darbs. Rīga: LU, 2007, 89 lpp.
7. Salovey P.S., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, Vol.9, 1990, pp.185 - 211.
8. Vigule D. Emotional Component in the Development of a Pre-schooler's will. *Society, integration, education*. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 2013, pp.401-408.

9. Андреева Н.И. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополец: ПГУ, 2011.
10. Кроповницкий О.В. *Психология подростка. Тренинг личностного роста*. Учебное пособие. Москва: Владос, 2006.
11. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. *Тест Дж. Мезейера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0.)*. Москва: Институт психологии РАН, 2010.

**CITTAUTIEŠU MĀCĪBU SASNIEGUMU DINAMIKAS IZVĒRTĒJUMS
INTEGRĀCIJAS PROCESĀ**
**EVALUATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT DYNAMICS IN INTEGRATION
PROCESS OF FOREIGNERS**

Solveiga Lineja

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Natalja Vronska

Zinātniskā vadītāja, docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: The research emphasizes the problems and their solutions connected with foreign students' getting accustomed in the school, inclusion in the education system. Results of the research represented in this article are connected with the dynamics and different evaluation system of foreigners. The study was accomplished in Iecava Secondary School, where foreign students from China and Vietnam are being integrated. The goal of the research is to evaluate the academic achievement dynamics of foreign students. After one or two years in Latvia foreign students show good results in diagnostic tests in science and the Latvian language, acquiring 40% and more of the total amount of points. In assessing the place of foreign students in the achievement rating of the class in certain subjects, it is possible to conclude, that the students have had obvious success during the school year. This proves a successful integration of foreign students into the learning process.

Atslēgas vārdi: integrācijas process, cittautiešu skolēns, mācību sasniegumi.

Ievads

Mūsdienās cilvēki dzīvo pasaulē, kas nemitīgi mainās un piedāvā jaunus izaicinājumus. Šis laiks sagādā daudz neskaidrību un jaunu izaicinājumu.

Šobrīd, ne tikai pasaulē, bet arī Latvijā migrācijas procesi ir ikdiena, un Latviju, tāpat kā citas valstis, ir skārušas imigrantu plūsmas, līdz ar to kultūru daudzveidība. Šie procesi skar arī Latvijas skolas un ar vien vairāk skolās ienāk citu nacionalitāšu un kultūru skolēni un viņu vecāki un visticamāk nākotnē visiem ar to būs jāsarod, jāmācās savstarpēji komunicēt un pieņemt atšķirīgo. Par to liecina Izglītības un zinātnes ministrijas sniegtā informācija un skolās ar katru gadu pieaugošais cittautiešu skolēnu skaits. Skolās mācās arī apmaiņas valstu skolēni, kuru uzturēšanās skolā ir pavisam īslaicīga.

Migrācijas iemesli ir atšķirīgi un, ne vienmēr, tie ir brīvprātīgi un saprotami pašiem cittautiešu skolēniem. Vieni Latvijā ir ieradušies, lai rastu patvērumu, citi – labāku darbu, izglītību un nākotnes iespējas, bet vēl citi ir iegādājušies sev tīkamu īpašumu. Pašreizējie procesi, saistībā ar migrāciju, ir tagadnes realitāte un nevar domāt, ka tas mūs neskars, vai uz mums tas neattiecas.

Pēdējos gados arvien vairāk Latvijā ierodas ģimenes no Ķīnas un Vjetnamas. Iemesli ir ļoti dažādi: patvēruma meklēšana, labākas izglītības, darba, tīrākas vides un drošākas nākotnes iespējas.

No 2012. gada Iecavas vidusskolas skolēnu kolektīvs katru mācību gadu tiek papildināts ar cittautiešu skolēniem no dažādām valstīm: Ķīnas, Vjetnamas, Serbijas. Šo skolēnu ģimenes ir iegādājušas īpašumus un pārnākuši dzīvot Latvijā. Skolēnu zināšanu līmenis ir ļoti dažāds, bet lielākā problēma ir integrācija skolā, jo viņiem nav latviešu valodas zināšanas, daudziem skolēniem nav arī angļu valodas zināšanas un nav nekādas nojausmas par Latvijas kultūru un tradīcijām. Cittautiešu skolēni ierodas pavisam citā sabiedrībā un vidē, pilnīgi no citas kultūras.

Sadarbībā ar Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldi saskaņā ar Ministru kabineta noteikumiem Nr. 564 (MK noteikumi Nr. 564, 2010) skolā tiek uzņemti cittautiešu skolēni un organizētas mācības skolēniem ar termiņuzturēšanās atļaujām uz mācību laiku. Cittautiešu skolēnu vecāki raksta iesniegumu skolai par iespēju mācīties konkrētajā skolā, pēc skolā akreditētas vispārīglītojošas pamatizglītības programmas un 9. klases beigās kārtot valsts pārbaudes darbus, lai saņemtu apliecību par pamatizglītības iegūšanu. Nodrošinot normatīvajos aktos paredzētās individuālās mācību stundas, skola palīdz cittautiešu skolēniem apgūt pamatizglītības programmu un integrēties Latvijas sabiedrībā.

Sākoties jaunam mācību gadam, arī latviešu skolēni jūtas viegli satraukti un priecīgi par to, kas viņus sagaida skolā. Atgriežoties savā skolā, savā klasē latviešu skolēni jau ir informēti par to, kas tiks

prasīts un ko viņi paši spēs dot. Viņi spēj saprasties ar citiem vienaudžiem un zina, ko no viņiem var sagaidīt. Proti, salīdzinot ar latviešu skolēniem, cittautiešu skolēnam ienākot Latvijas skolā, pirmais mācību gads sākas ar satraukumiem, piedzīvojumiem, jo mācības sāksies jaunā skolā, jaunā klasē un jaunā valodā. Bieži šie skolēni mācības skolā uzsāk mācību gada vidū un tas ir vēl sarežģītāk. Viss ir nezināms: klasesbiedri, skolotāji, sveša kultūra. Skola un klase ir sociālā vide, kurā ir savi noteikumi un prasības, kuras ir jāievēro un jāizpilda. Šeit ļoti būtiska nozīme ir ātrai latviešu valodas apguvei. Visbiežāk cittautiešu skolēniem integrācija skolā ir apgrūtināta latviešu valodas nezināšanas dēļ. Bieži viņi pārzina tikai savu valodu un sazināšanās var notikt sākotnēji tikai žestu valodā. Tieši tāpat ir ar viņu vecākiem. Taču novērojumi liecina, ka pusaudži latviešu valodas pamatus pārsvarā apgūst diezgan labi gada laikā, kamēr viņu vecāki trīs gadu laikā pārvalda vēl tikai savu dzimto valodu.

L. Ose skaidro, ka šajā dzīves posmā cittautiešu skolēni izjūt kultūras pārrāvumu. Pārceļoties uz dzīvi šeit viņu kultūras vērtības tik viegli nesajaucas ar skolā mācīto. Tas var kļūt par nopietnu stresa avotu skolēniem. Pat vislabākajos apstākļos cittautiešu skolēni sastopas ar atšķirību un ir apjukuši, kas ir saistīts ar šķiršanos no ierastās vides un nepieciešamību tikt galā ar jaunu valodu, skolas struktūru un jauniem nosacījumiem. Bieži arī vecāki nevar sniegt saviem bērniem nepieciešamo atbalstu, jo paši saskaras ar tādu pat procesu, ir paguruši un apjukuši (Ramseja, 2003).

Ē. Pičukāne atzīst, ka skolēns jaunajā skolas vidē, klasē jūtas neērti, neomulīgi, dažreiz pat apdraudēti. Cittautiešu skolēni nonākot Latvijā ir no pilnīgi atšķirīgas valsts, viņi ir pieraduši pie citām tradīcijām, klimata, attiecībām, ēdiena, ģērbšanās stila. Viņi ir pametuši savus ierastos draugus, radniekus, mājas, piemiņas lietas. Taču arī skolotāji, satiekot cittautiešu skolēnus, jūtas tikpat neērti. Bieži skolotājiem šī ir pirmā darba pieredze ar cittautiešu skolēniem. Cittautiešu skolēni ir pilnīgi atšķirīgas kultūras pārstāvji, ar kuru visbiežāk nav kopīgas valodas. Skolotājiem ir jāprot strādāt ar cittautiešu skolēniem, kuriem ir dažādas zināšanas un prasmes un kuriem nav valodas zināšanas. Pirmajā nedēļā cittautiešu skolēniem ir jāpielāgojas jaunajam mājoklim, nepazīstamai pārtikai, neparastam ģērbšanās stilam, citiem laika apstākļiem un pulksteņa laikam. Skolēni var justies ne tikai satraukti, bet arī nomākti un nobijušies (Pičukāne, 2016).

Sarežģīta ir skolēna piemērošanās, izdzīvošana nepazīstamā kultūrā, tas kā viņi meklē savu identitāti un spēj orientēties abās kultūrās.

L. Ose min četrus nosauktos rezultātus skolēnam, ja tas aug biculturālā vidē:

1. atsvešināšanās – tas ir tad, kad skolēns identificē sevi tikai ar dominējošo kultūru un neatzīst savas saiknes ar ģimeni;
2. duālisms – tas ir tad, kad skolēns sadala savu dzīvi, domājot un uzvedoties vienā veidā mājās un citā veidā skolā;
3. seperātisms – tas ir tad, kad skolēni pilnībā dzīvo savas ģimenes kultūrā un noraida vai izvairās no dominējošās kultūras;
4. sarunu vešana – šis ir visrezultatīvākais veids, kad skolēns dzīvo abās kultūrās un nostiprina abas identitātes, saglabājot kritisku skatu un izmanto vienu kultūras pieredzi, lai saprastu un izvērtētu otru (Ramseja, 2003).

Cittautiešu skolēns nokļūstot pilnīgi jaunā vidē un zaudējot pierastās sociālās normas un paradumus, var piedzīvot emocionālo un fizisko diskomfortu. Tas var sākties jau pēc dažām pirmajām nedēļām, tāpēc, ka viss apkārt šķiet svešs, un nav saprotams kā tikt galā ar elementārām ikdienas lietām. Tas, protams, katram skolēnam var būt ļoti atšķirīgi. Daži cittautiešu skolēni nejut nekādu diskomfortu, bet citiem tas var ilgt mēnešiem ilgi. Tas ir atkarīgs no skolēna personības, iepriekšējās sagatavotības, arī no tā cik lielā mērā jaunā vide atšķiras no ierastās. Tas ir atkarīgs arī no visāda veida sociālā atbalsta, ko skolēns saņem (Dirba, 2006).

Raksta autore atzīst, ka lielākā problēma skolas skolotājiem ir tā, ka viņi nav informēti par cittautiešu izglītību un izglītības sistēmu viņu zemē. Visbiežāk skolotājs vispār nezina, ko skolēns ir apguvis, kas viņu ir interesējis, kāda ir skolēna iepriekšējā skolas un vērtēšanas pieredze.

Ķīnas skolas ir pazīstamas ar skarbo, brīžam pat nežēlīgo attieksmi pret skolēniem. Tādēļ sākumā skolēniem ir ļoti grūti sarast ar Latvijas skolotāju draudzīgo, saprotošo attieksmi. Ķīnā gadsimtiem ilgi ir uzskatīts - lai bērni dzīvīvē kaut ko sasniegtu, viņus nepieciešams maksimāli nodarbināt jau kopš agras bērnības.

Aktuāla ir ķīniešu izcelsmes amerikāņu profesores E. Čua (*Amy Chua*) iznākusi grāmata *Battle Hymn of the Tiger Mother* – kur ir aprakstīts, cik stingrai audzināšanai tiek pakļauti bērni. Ķīnā ir ierasts, ka pat četrus gadus veciem bērniem piecas reizes nedēļā ir astoņu stundu ilgas un ļoti intensīvas nodarbības. Vidusskolas skolēniem mācību nodarbībās jāpavada jau 12 stundas dienā, sešas reizes nedēļā, turklāt jāreķinās, ka vēl divas līdz četras stundas būs jāvelta mājasdarbu izpildīšanai (Chua, 2011).

Šāda izglītības sistēma iesakņojusies lielās konkurences dēļ - vecāki un pedagogi ir pārliecināti, ka tikai tie, kuri jau no bērnības pieradīs pie smaga un intensīva darba, dzīvīvē kaut ko sasniegs. Taču pēdējā laikā gan mediji, gan Ķīnas parlamenta deputāti norādījuši, ka pedagogi un vecāki nereti pārspīlē ar savu stingrību, tādēļ aizvien vairāk ķīniešu meklē iespējas saviem bērniem nodrošināt *mazāk sāpīgu* izglītību (Chua, 2011).

Ir vēl dažas būtiskas kultūru atšķirības, kas ir novērojamas, piemēram, ja pusaudžiem jautā, kāpēc viņi gūst panākumus skolā. Ziemeļamerikāņu tipiskākā atbilde ir, ka tas atkarīgs no veiksmes, piemēram, „man ir talants matemātikā” vai „esmu piedzimis bez talantiem, tāpēc apgūšu kaut ko citu”. Eiropā tas vairāk saistīts ar sociālo pārmantojamību – „mans tēvs bija santehniķis, tāpēc arī es par tādu kļūšu”. Ķīnā deviņas desmitdaļas bērnu atbildēs: „Sasniegumi ir atkarīgi no manas piepūles un ieguldījuma, es gūšu panākumus, ja cītīgi mācīšos.” Viņi uzņemas atbildību. Viņi pārvar grūtības. Un visbiežāk saka: „esmu pats savas laimes kalējs”, nevis vaino neveiksmēs izglītības (Coughlan, 2012).

Darba autore balstoties uz savu pieredzi atzīst, ka šis ir ļoti tipisks raksturojums skolēniem no Ķīnas. Viņu centība un pielāgošanās spēja, griba pēc iespējas ātrāk būt tādiem, kā latviešu skolēniem ir pārsvarā manāma jau pēc dažiem pavadiem mēnešiem Iecavas vidusskolā.

D. Konopecka un K. Meļņika balstoties uz A. Baltgalves pētījumiem akcentē vērā ņemamas atziņas par ķīniešu valodu, ka, piemēram, skolēniem no Ķīnas ir grūtības izrunāt divskaņus, viņiem ir problemātiski izrunāt līdzskani r, mīkstos līdzskaņus č, ģ, ļ, ņ, ķ, kā arī j un dž. Ķīniešu valodā nav alfabēta. Tā vietā ir rakstu zīmes – hieroglifi, kas var būt gan vesels vārds, gan daļa no tā. Parasti vārds sastāv no diviem vai trīs hieroglifiem. Vārds tiek pierakstīts tādā veidā, kā to izrunā. Ķīniešu valoda pieder pie vienzilbju un izolējošām valodām, jo tās fonētiskā pamatvienība ir zilbes, bet zilbju skaits ir stingri ierobežots. Ķīniešu valodā ir tikai aptuveni 420 zilbes un lielākā daļa vārdu ir vienzilbes vai arī divu zilbju savienojums. Vienu un to pašu zilbi var izrunāt divos, trīs vai četros toņos. Hieroglifs atbilst vienai zilbei un vienai nozīmei. Ķīniešu valodā lietvārdiem un īpašības vārdiem nav ne dzimtes, ne skaitļa un tie ir nelokāmi, bet darbības vārdiem nav konjugācijas un laika formas. Viens un tas pats hieroglifs var pildīt dažādu vārdšķiru funkcijas. Tos var atšķirt tikai pēc funkcijas teikumā. Arī pieturzīmju funkcijas atšķiras no Rietumos ierastās, piemēram, pilienvēda komats atdala vienlīdzīgus teikuma locekļus vai punkts norāda nevis uz teikuma beigām, bet gan noslēdz loģiski saistītu domu virkni (Konopecka, Meļņika, 2016).

Skolotājiem, sākot strādāt ar cittautiešu skolēniem, būtu jāsaprot lielās valodu atšķirības. Zinot šādus piemērus, izpētot ķīniešu valodu skolotājiem noteikti būs saprotamāka cittautiešu skolēnu radušās problēmas, apgūstot latviešu valodu vai kādu citu mācību priekšmetu, jo visa pamatā ir valodas prasmes.

Savukārt Vjetnamas izglītības sistēma ir tik novecojusi, neelastīga un uz komunistisko ideoloģiju orientēta, ka aizvien vairāk šis valsts pilsoņu dodas mācīties uz ārzemēm.

Vjetnamā izglītības sistēma balstās uz faktu iekalšanu un kārtējā eksāmena pareizo atbilžu iegaumēšanu. Atšķirībā no Korejas vai Singapūras, to papildina ideoloģiskais aspekts - lai gan reāli vjetnamieši jau sen dzīvo kapitalismā, skolās joprojām liela uzmanība tiek pievērsta komunistiskajai ideoloģijai, un skolēniem nākas no galvas atcerēties V. Ļeņina un K. Marksa citātus (Mail Online, 2015).

Mācību sasniegumi skolās tiek vērtēti, izsakot vērtējumu ballēs. Vērtēšana sniedz iespējas skolēniem parādīt savus sasniegumus dažādās jomās, vērtēšanas instrumentārijs atbilst dažādajiem mācīšanas stiliem, vērtēšana sniedz iespēju novērtēt individuālu darbu, gan arī grupas. Vērtēšana ir gan kvalitatīva, gan kvantitatīva un ir skolēnu attīstoša. Tiek veikts arī skolēnu pašvērtējums. Vērtēšana ir rādītājs, kā parādīt skolēnu izaugsmi.

Cittautiešu skolēnu vērtēšana Ķīnā ir pilnīgi atšķirīga no Latvijas skolu vērtēšanas sistēmas. Tāpat cittautiešiem un viņu vecākiem ir jāiepazīst pilnīgi citas prasības un vērtēšanas sistēma Latvijā. Ļoti svarīgi ir informēt laicīgi cittautiešu skolēnus un viņu ģimenes ar vērtēšanas prasībām Latvijas skolās, jo pirmās grūtības ir valsts pārbaudes darbi 3. un 6. klasē. Šo pārbaudes darbu rezultāti parāda cittautiešu skolēnu iegūto zināšanu kopumu. Bet vissvarīgākie būs 9. klašu eksāmenu rezultāti, lai varētu plānot tālāko cittautiešu izglītības procesu.

Ķīnā pastāv vispārpieņemtā izglītības sistēma, kas iedalīta mācībās pamatskolā (9 gadi), vidusskolā (3 gadi) un augstskolā.

Iestājoties skolā, skolēni kārto attīstības testu, atkarībā no tā rezultātiem viņus iedala neperspektīvajos - tas ir 1. stāvs, vidusmēra – tas ir 2. stāvs vai arī talantīgajos – tas ir 3. stāvs, lai tie skolēni, kas ir mazāk spējīgi mācīties, netraucētu mācīties perspektīvākiem skolēniem. Programmas šīm plūsmām vienādas, taču prasības pēc rezultātu kvalitātes atšķiras. Mācības notiek 6 dienas nedēļā.

Ķīnā skolēni tiek pārbaudīti divreiz gadā, gandrīz visos mācību priekšmetos. Tāpat eksāmens notiek 1. semestra un 2. semestra beigās. Eksāmeniem tiek paredzētas 3 dienas.

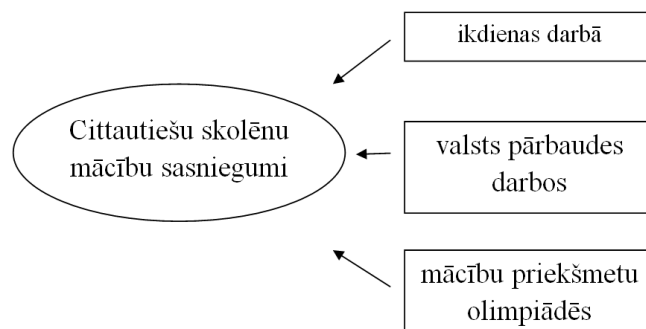
Vērtējums tiek izteikts punktos, nevis ballēs, kā Latvijas skolās. Maksimālais punktu skaits ir 100 punkti par pilnīgi pareizi veiktu eksāmenu. Ja skolēns Ķīnā pārbaudījumā saņem 60 punktus, tas nozīmē, ka eksāmens ir nokārtots, bet, ja skolēns saņem 59 punktus, tad eksāmens nav nokārtots. Tas nav nekas labs, jo visi punkti tiek skaitīti kopā pēc 6., 9. un 12. klases un no tā ir atkarīgs tālākais izglītošanās ceļš.

Nobeiguma eksāmens tiek kārtots 12. klases beigās un no šī rezultāta ir atkarīga cittautieša skolēna nākotne augstākajā izglītībā un līdz ar to arī ģimenes finansiālā un sociālā labklājība viņu dzimtajā zemē.

Savukārt Vjetnamā skolēni tiek vērtēti 10 ballu skalā. 4 balles ir zemākais vērtējums, bet vēl joprojām sekmīgs un 10 balles ir izcils vērtējums līdzīgi kā Latvijā. Izglītības sistēmu Vjetnamā veido pieci izglītības ieguves posmi: bērnudārzs, pamatskola, vidusskola, ģimnāzija, augstskola. Starp katru izglītības iestādi ir jākārtoto pārbaudījumi un jāiegūst vērtējums, lai varētu startēt tālāk.

Taču Vjetnamā vecāki saskaras ar ļoti lielu, gandrīz atklātu korupciju. Skolēni, kuru vecāki ir gatavi maksāt skolotājiem par privātsundām, saņem labākas atzīmes. Pēc PISA vērtējuma Vjetnama atrodas samērā augstā vietā matemātikā un dabaszinībās – 17. vieta no 65 valstīm. Taču šie rezultāti nav objektīvi, pateicoties skolotāju korumpētībai. Vecāki uzskata, ka šajā zemē izglītības sistēmā un tās vērtēšanā tiek izdarīts spiediens un krāpšanās (Mail Online, 2015).

Skolēnu un arī cittautiešu skolēnu sasniegumus var skatīt skolas kontekstā un ārpus skolas kontekstā. Raksta autore cittautiešu skolēnu mācību sasniegumus saskata vairākos aspektos (1. att.).



1. att. Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana (autores konstruēts pēc I. Raitumas, 2009)

Pētījuma aktualitāti nosaka tas, ka cittaunieši skolēni un viņu ģimenes ir tie, kas integrējas mūsu sabiedrībā, skolas vidē.

Pētījuma mērķis ir izvērtēt mācību sasniegumu dinamiku cittauniešu skolēniem.

Materiāli un metodes

Pētījumā piedalījās Iecavas vidusskolas 7 cittauniešu skolēni.

Lai labāk redzētu mācību sasniegumu dinamiku, pētījumā ir izmantots nevis cittauniešu skolēnu vidējais mācību sasniegumu rādītājs, bet cittauniešu skolēnu atrašanās vieta klasē pēc sekmēm. Pētīti ir septiņi cittauniešu skolēni, kuri vismaz divus gadus mācās Iecavas vidusskolā. Aptverti ir trīs mācību priekšmeti: ģeogrāfija, vēsture un latviešu valoda. Šajos mācību priekšmetos ir īpaši nepieciešamas latviešu valodas zināšanas, un tādēļ šie mācību priekšmeti cittauniešu skolēniem vislabāk parāda viņu mācību sasniegumu attīstības dinamiku. Tādos mācību priekšmetos, kā, piemēram, matemātika un angļu valoda, latviešu valodas nezināšana mācību sasniegumu rezultātus neietekmē. To var novērot 1. tabulā, apskatot cittauniešu skolēnu rezultātus šajos mācību priekšmetos semestros un gadā. Tikai viens no novērotajiem cittauniešu skolēniem ir saņēmis vājāku rezultātu. Pārējiem mācību sasniegumu vērtējumi ir optimāli un augsti.

Rezultāti un diskusija

Vērtējot cittauniešu skolēnu sasniegumus, skolotāju prasībām būtu jābūt savstarpēji vienotām un saskaņotām. Sasniegumi būtu jākontrolē diferencēti, ņemot vērā katra cittaunieša skolēna individuālās īpašības, katra mācību priekšmeta specifika saistībā ar šiem skolēniem, būtu jāizmanto dažādas kontroles metodes. Cittauniešu skolēniem noteikti būtu skaidri jāsaprot, pēc kādiem kritērijiem viņu darbs tiek vērtēts, kādas ir iespējas uzlabot savus sasniegumus. Cittauniešu skolēni vēl nav vērtēti eksāmenos, bet viņu zināšanas ir apskatāmas valsts diagnosticējošos darbos. 1. tabulā attēloti diagnosticējošie darbi 6. klasē vairākos gados dažādiem cittauniešu skolēniem.

1. tabula

Diagnosticējošie darbi 6. klasē vairākos gados dažādiem cittauniešu skolēniem

2014./2015.mācību gads						
	Latviešu valoda (102 punkti)		Matemātika (40 punkti)		Dabaszinības (30 punkti)	
Ct1	0	0	34	85%	0	0
Ct2	39	38.24%	36	90%	13	43.33%
2015./2016.mācību gads						
	Latviešu valoda (95 punkti)		Matemātika (35 punkti)		Dabaszinības (30 punkti)	
Ct3	12	12.63%	9	25.71%	8	26.67%
Ct4	43	45.26%	30	85.71%	23	76.67%
2016./2017.mācību gads						
	Latviešu valoda (97 punkti)		Matemātika (36 punkti)		Dabaszinības (30 punkti)	
Ct5	13	13.40%	31	86.11%	14	46.67%
2016./2017.mācību gads						
	Latviešu valoda		Matemātika (51 punkti)		Dabaszinības	
Ct6	-	-	36	70.59%	-	-
Ct7	-	-	15	29.41%	-	-
Ct8	-	-	35	68.63%	-	-
Ct9	-	-	38	74.51%	-	-

1. tabulā redzams, ka cittautiešu skolēniem vislabākais prasmju apguves līmenis ir matemātikas diagnosticējošā darbā, bet arī rezultāti dabaszinībās un latviešu valodā aptuveni pēc viena un diviem pavadītiem gadiem Latvijā ir vidēji 40 % un vairāk no kopējā rezultāta. Autore uzskata, ka šeit skaidri var novērot mācību sasniegumu dinamiku. Ļoti svarīgi ir rādītāji latviešu valodā un dabaszinībās, jo šie rezultāti parāda latviešu valodas apguvi.

Cittautiešu skolēnu atrašanās vietu klasē pēc mācību sekmēm var redzēt 2. tabulā.

2. tabula

Cittautiešu skolēnu atrašanās vieta klasē pēc sekmēm

Cittautiešu skolēnu kods	Latviešu valoda septembris	Latviešu valoda maijs	Vēsture septembris	Vēsture maijs	Ģeogrāfija septembris	Ģeogrāfija maijs	Skolēnu skaits klasē
Ct1	16	11	16	14	18	15	20
Ct2	23	13	17	15	21	20	23
Ct3	15	13	15	9	17	8	23
Ct4	22	16	22	16	18	17	25
Ct5	21	19	17	15	18	14	24
Ct6	18	15	22	15	22	19	23
Ct7	12	9	11	9	10	8	12

Pēc 2. tabulas rezultātiem var secināt, ka gan latviešu valodā, gan vēsturē un arī ģeogrāfijā septiņiem cittautiešu skolēniem mācību sasniegumi mācību gada laikā ir uzlabojušies. Septembrī cittautiešu skolēnu vieta klasē pēc sekmēm bija relatīvi zema, ja salīdzina ar kopējo skolēnu skaitu klasē. Cittautiešu skolēni atradās vienā no pēdējām vietām vai ļoti tuvu tam.

Cittautiešu skolēnam ierodoties skolā nav skaidra jaunās skolas sistēma, tāpēc administrācijas pārstāvim vai klases audzinātājam būtu jāiepazīstina cittautiešu skolēns ar skolu, ar skolas personālu, izskaidrot konkrētās skolas noteikumus un izrunāt par to, kas ir pieņemts, kas nav pieņemts Latvijas skolās. Svarīgi būtu atrast klasē skolēnus, kuri labi runā angļiski ir komunikabli, kuri varētu palīdzēt cittautiešu skolēniem ātrāk iekļauties klases kolektīvā. Pēc pieredzes varu teikt, ka vietējie skolēni ir ļoti atsaucīgi, dažreiz pat par daudz (Pičukāne, 2016).

Svarīgi pārējai klasei ir izskaidrot, kādas priekšrocības ir tad, ja klasē mācās cittautiešu skolēns. Piemēram, var uzlabot savas angļu valodas zināšanas, jo visbiežāk pirmā saziņas valoda ir angļu starp cittautiešu skolēniem un vietējiem skolēniem, var iegūt informāciju par cittautiešu skolēna dzimto zemi, tradīcijām, kultūru.

Būtiski ir cittautiešu skolēna vārdu izrunāt un uzrakstīt pareizi, ja vārds tiek latviskots, kas visbiežāk notiek, tad vajadzētu precīzi uzrakstīt vārda izrunu, kā to izrunā pats cittautiešu skolēns (Pičukāne, 2016).

Cittautiešu skolēni bieži nesaprot, kā ģērbties svētkos, braucot uz teātri, tāpēc nepieciešams ir paskaidrot atšķirību starp ģērbšanos ikdienā un ģērbšanos svētkos. Ja cittautiešu skolēni dejo deju kolektīvā, svarīgi ir izstāstīt, ka tautas tērps ir rūpīgi jāizgludina, pirms to velk mugurā.

Skolotāji ne vienmēr ir gatavi strādāt klasē, kurā ir cittautiešu skolēni, jo tas sarežģī ierasto darbu. Skolotājiem noteikti vajadzētu apmeklēt kursus, kuros būtu metodiskais materiāls darbam ar cittautiešu skolēniem un noteikti būtu jāpapildina angļu valodas zināšanas.

Būtu svarīgi uzzināt par cittautiešu skolēnu izcelsmes zemes kultūru, valodu, tradīcijām un izglītības sistēmu. Ļoti niecīga ir informācija par cittautiešu skolēna iepriekš iegūtajām zināšanām, to vērtējumu. Bieži skolēni vispār nav apguvuši mācību priekšmetus, kādus piedāvā Latvijas skolā. Parasti uzņemot cittautiešu skolēnus skolā, tie tiek uzņemti vienu klasi zemāk, lai būtu garāks adaptācijas periods.

Skolotājiem stundās būtu jāievēro diferencēta un individuāla pieeja, ņemot vērā cittauniešu skolēnu spējas. Cittauniešu skolēnam stundās būtu jājūtas tikpat varošam, kā visiem citiem skolēniem. Skolotāja darbs būtu jāvirza tā, lai sekmētu cittauniešu skolēnu individuālo attīstību un integrēšanu skolas, klases vidē. Vajadzētu pamanīt katram cittauniešu skolēnam sasniegumus un attiecīgi novērtēt mācību priekšmetos, kuros mazāk ir vajadzīga latviešu valoda, piemēram, matemātika, angļu valoda, sports. Pieredze rāda, ka matemātika ir tas mācību priekšmets, kur cittauniešu skolēniem ir ļoti labi rezultāti un kur skolēni var piedalīties arī olimpiādēs (Pičukāne, 2016).

Latviešu valodas nezināšana ir svarīgākais iemesls, kāpēc sākotnēji cittauniešu skolēniem ir grūtības iekļauties kopējā mācību procesā. Tāpēc iespējami ātri jānodrošina cittauniešu skolēniem latviešu valodas apmācība.

Sadarbība ar skolēnu vecākiem ir diezgan sarežģīta, jo visbiežāk viņi runā tikai savā dzimtajā valodā, vai arī nepietiekamā angļu valodā. Taču ar vecākiem noteikti vajadzētu sadarboties, lai īstenotu kopīgo izglītības mērķi, lai vairāk uzlabotu cittauniešu skolēnu mācību kvalitāti (Pičukāne).

Nereti rodas problēmas, strīdi starp skolēniem un arī vecāku. Vietējo skolēnu vecāki sākumā baidās par to, ka skolēniem mācību stundas laikā tiks pievērsta mazāk uzmanība nekā cittauniešu skolēniem. Bieži tie ir nepamatoti stereotipi, kas izveidojas dēļ informācijas trūkuma un neieinteresētības. Pieredze rāda, ka cittauniešu skolēni divu gadu laikā parāda labāku rezultātu sekmēs salīdzinājumā ar daļu vietējiem skolēniem. Tas atkarīgs no katra skolēna centības un spējām, neatkarīgi vai skolēns ir vietējais, vai iebraucis no citas zemes.

Secinājumi

- Cittauniešu skolēni ar savām ģimenēm maina dzīvesvietu, jo viņu vecāki ir gatavi investēt savos bērnos, piedāvājot tiem labākus un veselīgākus dzīves apstākļus, labāku izglītību un galvenais nākotnes izaugsmi profesionālā jomā. Mūsdienu pasaules situācija skaidri norāda par to, ka migrācijas procesi nākotnē nesamazināsies un vajadzība pēc jaunas dzīvesvietas neizzudīs.
- Cittauniešu skolēnam ienākot skolā, ir jāpalīdz un jāsniedz informācija gan skolotājiem, gan skolēniem, gan cittauniešu skolēniem, gan viņu vecākiem.
- Latvijas skolas sistēma un mācību sasniegumu vērtēšana atšķiras no cittauniešu skolēnu iepriekšējās pieredzes tāpēc skolotājam precīzi jāizskaidro vērtēšanas sistēma skolā un konkrētajā mācību priekšmetā, jo tā ir atšķirīga skolēna mītnes zemē.
- Mainot savu ierasto vidi cittauniešu skolēni piedzīvo emocionālo un fizisko diskomfortu, cik lielā mērā, tas atkarīgs no katra individuālajām īpašībām. Lai celtu cittauniešu skolēnu pašapziņu un motivētu viņu pēc iespējas ātrāk un veiksmīgāk iekļauties mācību procesā, mācību stundā skolotājam jācenšas atzinīgi novērtēt jebkuru skolēna sasniegumu.
- Pēc viena un diviem pavadiem gadiem Latvijā cittauniešu skolēni uzrāda labus rezultātus dabaszinību un latviešu valodas diagnosticējošos darbos iegūstot 40 % un vairāk no kopējā iegūstamo punktu skaita. Tas liecina par veiksmīgu cittauniešu skolēnu integrēšanos mācību procesā.
- Novērtējot cittauniešu skolēnu vietu klasē pēc sekmēm atsevišķos mācību priekšmetos var secināt, ka mācību gada laikā šiem skolēniem sekmes ir redzami uzlabojušās.
- Kā viens no svarīgākajiem nosacījumiem, lai cittauniešu skolēni sekmīgi integrētos skolā ir pēc iespējas ātrāka latviešu valodas apguve.

Bibliogrāfija

1. Chua A. *Battle Hymn of the Tiger Mother*. Great Britain: Clays Ltd, 2011.
2. Coughlan S. Ķīna: pasaules gudrākā valsts? *Izglītība un kultūra*, 2012. [tiešsaite] [skatīts 20.10.2016]. Pieejams: www.izglitiba-kultura.lv/raksti/kina-pasaules-gudraka-valsts
3. Dirba M. *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga: Raka, 2006.

4. Konopecka D., Meļņika K. Latviešu valodas apguve un trešo valstu valstspiederīgais skolēns. *Integrācija sākas ar mācīšanos: Latvijas pieredze 21.gadsimtā*. 2016, 189. – 218.lpp.
5. Mail Online *Vietnam's creaking education system pushes students overseas*. 2015. [tiešsaite] [skatīts 20.02.2016]. Pieejams: <http://www.dailymail.co.uk/wires/afp/article-2919749/Vietnams-creaking-education-pushes-students-overseas.html>
6. Ministru kabineta noteikumi Nr. 564. Uzturēšanās atļauju noteikumi. *Latvijas Vēstnesis*, 101 (4293), 2010.
7. Pičukāne Ē. Citas valsts skolēns klasē. *Skolas vārds*, Nr. 10, 2016, 9.-10.lpp.
8. Ramseja P. Kultūras konteksts. Pārdomas. *Mēs visi līdzīgi un atšķirīgi? Starpkultūru izglītības antoloģija*. Rīga: FOBO Print, 2003, 9.-18.lpp.

ANĢĻU VALODAS APGUVE VAKARSKOLAS 8. KLASĒ H.GĀRDNERA INTELEKTA TEORIJAS KONTEKSTĀ**HOWARD GARDNER'S MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM****Aļona Mihailova**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Baiba Briede

Zinātniskā vadītāja, profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: The article focuses on the Multiple Intelligences Theory by Howard Gardner and its implementation in the English language classroom. People have different strengths and intelligences and every person has several types of intelligences that are combined differently. They are verbal linguistic, logical-mathematical, visual, kinaesthetic, musical, intrapersonal, interpersonal, and naturalist intelligences. Each person can develop his/her intelligences by training them. The application of the Multiple Intelligences Theory is a valuable experience when paying attention to individualized education and learner autonomy. The Multiple Intelligences Theory can be successfully used for teaching English as a second language in order to enhance learner's abilities and their individuality. Its implication helps to create an individualized learning environment. The survey was done in a group consisting of 8 formers in Jelgava Evening Secondary School. The survey has shown that Intrapersonal, Linguistic and Spatial intelligences are the students' strongest intelligences. Understanding the students' needs teachers should build up their students in a way which engages most of the intelligences in order to have benefits such as active and successful learners.

Atslēgas vārdi: intelekti, izvērtēšana, angļu valoda.

Ievads

Viena no visu cilvēku pamattiesībām ir iespēja pilnā mērā attīstīt savu pratu un dotības mācīties. Arvien palielinās izpratne, ka gan atsevišķu personu, gan sabiedrības attīstību nosaka izglītība, un tā atkarīga kā no mācīšanas, tā arī mācīšanās kvalitātes. Tādēļ skolotājiem izvirzās grūts uzdevums – kā veicināt tādu mācīšanos, kas palīdzētu šos mērķus sasniegt? (Fišers, 2005)

Lai veiksmīgi strādātu ar bērniem un palīdzētu viņiem attīstīties, skolotājai ir svarīgi saprast kā un kādām metodēm palīdzēt bērniem sasniegt labus rezultātus mācībās, kā attīstīt talantus, trenēt un uzlabot savas spējas. Visi bērni piedzimst ar dažādām spējām, dažādiem talantiem un protams, ir ļoti atšķirīgi. Veids kā bērni labāk apstrādā informāciju ir atšķirīgs. Šeit prātā nāk H. Gārdnera un citu pētnieku atklāto astoņu dažādu intelekta aspektu teorija. Jo pēc H. Gārdnera teorijas cilvēkam piemīt spēja apstrādāt informāciju ar intelekta dažādo šķautņu starpniecību. Pastāv 8 intelekti: lingvistiskais jeb verbālais, vizuāli telpiskais, loģiski matemātiskais, fiziskais jeb kustību, muzikālais, interpersonālais, intrapersonālais un dabaszinātniskais intelekti (Gardner, 1993).

R. Fišers atzīst, ka mums jāaudzina skolēni tā, lai viņi spētu efektīvi piedalīties sabiedrības dzīvē un tikt galā ar grūtībām, ko rada straujās sociālās pārmaiņas (Fišers, 2005).

Mūsu strauji attīstošajā pasaulē, globalizētā un multikulturālā sabiedrībā liela nozīme piemīt komunikācijas spējām. Kā mūsdienu pusaudzis var pilnvērtīgi komunicēt ar pasauli? Tikai, ja viņu rokās būs tāds instruments, ka valoda. Angļu valodas mācīšanai piemīt svarīga nozīme skolēnu tālākai attīstībai, gan sociālajā, gan intelektuālajā ziņā. Angļu valoda ir viena no pieprasītākajām valodām mūsu modernajā sabiedrībā, gan ceļojot, gan izmantojot interneta resursus, gan izmantojot citus informācijas avotus, gan personīgā komunikācijā, gan darba tirgū. Cilvēki izmanto angļu valodu saskarsmē ne tikai, ja tā ir viņu dzimtā valoda, bet arī tie, kam angļu ir tikai pirmā vai pat otrā svešvaloda. Piemēram, cilvēki no Japānas komunicēs angļu valodā ar biznesmenu no Brazīlijas. Angļu valodu izmanto starptautiskai komunikācijai (Harmer, 2007).

Pētījuma mērķis: ir pētīt, analizēt un izvērtēt H. Gārdnera intelekta teorijas pielietojumu un ietekmi uz angļu valodas apguvi vakarskolas 8. klasē.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats ir veidots, balstoties uz zinātnisko un metodisko literatūras analīzi par daudzpusīgo intelekta teoriju un angļu valodas apguvi. Raksta ietvaros tika analizēta un apzināta zinātniskā un metodiskā literatūra un papildināta ar autores pieredzes un novērojumu refleksiju. Lai uzzinātu katra skolēna vadošus intelektus, skolēniem tika piedāvāts daudzveidīgo spēju tests, kurš ir atrodams nacionālo izglītības iespēju datu bāzē (1.att.) (Daudzveidīgo spēju tests, 2013).

Dati iegūti Jelgavas vakara (maiņu) vidusskolā 8. klasē. Veikts iegūto datu matemātiskais aprēķins Excel programmā.

Rezultāti un diskusija

Lielākā daļā skolēnu Latvijas skolās tika grupēti pēc viņu zināšanām pa klasēm, grupām, gandrīz visi ir vienā vecumā. Jelgavas Vakara (maiņu) vidusskolā mācās ļoti dažādi skolēni, gan vecuma ziņā, gan viņu zināšanas ir dažāda līmenī. Vidusskola pārsvarā ir domāta skolēniem, kuri dažādu apstākļu dēļ nevar apmeklēt parasto vispārīzglītojošo mācību iestādi. Šeit mācās gan skolēni, kuri nolēma turpināt mācības pēc liela pārtraukuma, gan skolēni, kuri savas veselības dēļ nevar regulāri apmeklēt skolu. Lielākā daļa ir skolēnu, kuri ir atnākuši no citas skolas savas nesekmības vai uzvedības problēmas dēļ, lai neliela skaita klasē saņemtu individuālās pieejas apmācību. Skolu apmeklē arī romiešu tautas pārstāvji, kuriem vecums neatbilst parastās skolas kontingentam.

Autore uzdot jautājumu: kādas mācību metodes var izmantot, lai efektīvi mācītu skolēniem angļu valodu, kā apvienot skolēnus grupās, lai mācību process būtu efektīvs un motivējošs, jo ir jāieinteresē skolēni, kuriem jau ir negatīva mācīšanas pieredze.

Šeit prātā nāk H. Gārdnera teorija par daudzpusīgo intelektu un to pielietojumu mācību procesā, jo ņemot vērā, ka cilvēki dažādos un atšķirīgos veidos izzina pasauli, mēs respektējam katra individuālo zināšanu apguves veidu un dodam iespēju katram mācīties sev visatbilstošākajā veidā: vienam – ar vārdu, otram – ar vizuāliem tēliem, trešajam – ar kustību (Barsineviča, 2016).

H. Gārdners atzīst, ka cilvēka intelekts ir daudzpusīgs, to nevar pārbaudīt tikai ar kaut kādu viena veida testu. Intelekts H. Gārdnera izpratnē ir indivīda intelektuālās spējas, kas nodrošina problēmu risināšanas prasmi un radošu darbību (Gardner, 1993).

Cilvēka smadzenes var apstrādāt informāciju dažādos veidos:

- verbāli-klausoties un izsakot vārdos vai atkārtojot informāciju,
- vizuāli – iztēlē skatot vizuālus modeļus vai tēlus,
- loģiski – iztēlējoties loģiku vai matemātisku sakarību sistēmas,
- fiziski – ar kustību iztēles vai ķermeņa valodas starpniecību,
- muzikāli – ar melodijas, ritma vai muzikālas asociācijas palīdzību,
- personiski- saistot informāciju ar personisko pieredzi vai atmiņām,
- sociāli- mācoties kopā ar citiem un no citiem, kopīgi veicot uzdevumu.

Cilvēkam piemīt neatkārtojama spēja apstrādāt informāciju ar intelekta dažādo šķautņu starpniecību. Turklāt mācīšanās vislabāk veicas, tad ja mācoties izmanto ikvienu no minētajiem psihes aspektiem. Zemāk tiek piedāvāta tabula, kur ir parādīts, kā strādā intelekts kā informācijas apstrādes spēja (1.tab.) (Fišers, 2005).

1.tabula

Intelekts kā informācijas apstrādes spēja

Intelekts =	Ievade	+ izvade	+ pārbaude
Informācijas apstrādes spēja	Piem., zināšanu apguve ar jaunu faktu	Piem., domāšana un rīcība, ideju apstrāde,	Piem., plānošana, novērtēšana un jēgas

	vai pieredzes starpniecību	izpēte un problēmu risināšana	piešķiršana tam, ko domājam un darām
	Iegūtās zināšanas (tas, ko mēs zinām)	+ izpilde (tas, ko mēs ar zināšanu palīdzību darām)	+ metakognitīvā pārbaude (visa iepriekšējā pārdomāšana)

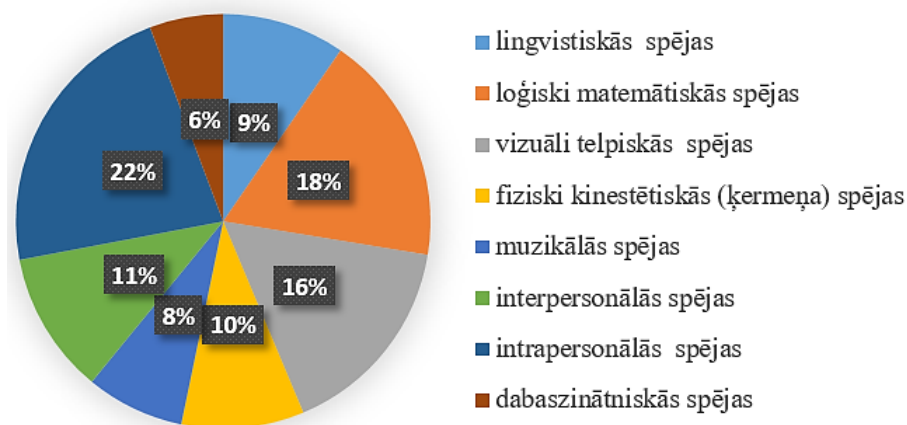
Lai gan parasti cilvēkiem viens vai divi intelekta veidi ir dominējošie, H.Gārdners uzskata, ka ikviens var attīstīt atbilstošā līmenī visus intelekta veidus, ja vien viņu atbalsta un māca. Ir svarīgi atcerēties, ka cilvēkam piemīt visi intelekta veidi, bet parasti tikai daži ir vadošie. Skolotājas uzdevums ir nodrošināt un izvēlēties tādas metodes, kurās katrs skolēns var balstīties uz saviem vadošiem intelektiem un attīstīt visus intelekta veidus (Daudzpusīgās inteliģences Viļānu vidusskolā, 2017).

H. Gārdners atzīst, ka intelekta veidi darbojas saistīti savā starpā, veidojot kompleksu. Minētie intelekta veidi nevar pastāvēt atrauti cits no cita. Tie vienmēr darbojas saistīti kā vienots komplekss. Arī atsevišķa intelekta veida ietvaros cilvēku spējas atšķiras. Piemēram, cilvēkam var būt lasīšanas grūtības, taču viņam var būt ļoti labas valodnieciskā intelekta spējas stāstīšanā. Daudzpusīgā intelekta teorija uzsver, ka pastāv ļoti plašs cilvēka spēju spektrs atsevišķu intelekta veidu ietvaros, jāattīsta visi atšķirīgie intelekta aspekti (Gardner, 1993).

Informāciju bērni apgūst ar dažādiem paņēmieniem, un mācību plānam, kas iekļauj domāšanas prasmes (Fišers, 2005).

Angļu valodas apguve vakarskolas 8. klasē H. Gārdnera intelekta teorijas kontekstā var būt izmantota kā viena no metodēm, kā apgūt valodu sev piemērotākajā veidā, kā skolēniem pilnībā izmantot savus intelektus, attīstīt skolēnos pārlicību par savām spējām.

Lai pārbaudītu, kādi intelekti piemīt vakarskolas 8. klases skolēniem, viņiem tiek piedāvāts daudzpusīgā intelekta 32 jautājumu tests (Daudzveidīgo spēju tests, 2013). Aptaujā piedalījās vakarskolas 8. klases 10 skolēni, 6 meitenes un 4 zēni. Pēc veikta iegūto datu matemātiskā aprēķina Excel programmā, var secināt, ka skolēniem visizteiktākie intelekti ir intrapersonālais, loģiski matemātiskais un vizuāli telpiskais, vismazāk izteikts ir dabaszinātniskais intelekts (1. att.).



1.att. Daudzveidīgo spēju tests

Pēc savas pieredzes autore var secināt, ka mācot angļu valodu, skolotāja tomēr vairāk balstās uz akadēmiski tradicionāliem – verbālo un loģiski matemātisko intelektiem, uz vizuālo telpisko intelektu u muzikālo. Tādi intelekti, kā interpersonālais, fiziski kinestētiskais nav tik plaši izmantoti mācību procesā angļu valodas stundās. Bet eksperiments rāda, kā tieši intrapersonālais intelekts ir visizteiktākais skolēniem (1.att.).

Secinājumi

1. Katram cilvēkam piemīt visi astoņi intelektu veidi: verbālais, loģiski matemātiskais, telpiskais, ķermeņa – kustību, muzikālais, dabaszinātniskais, saskarsmes un pašizpratnes intelekti.
2. Lai gan parasti cilvēkiem viens vai divi intelekta veidi ir dominējošie, H. Gārdners uzskata, ka ikviens var attīstīt atbilstošā līmenī visus intelekta veidus, ja vien viņu atbalsta un māca.
3. Intelekta veidi darbojas saistīti savā starpā, veidojot kompleksu. Minētie intelekta veidi nevar pastāvēt atrauti cits no cita. Tie vienmēr darbojas saistīti kā vienots komplekss.
4. Angļu valodas apguve vakarskolas 8. klasē H. Gārdnera intelekta teorijas kontekstā var būt izmantota kā viena no efektīvākajām metodēm, kā apgūt valodu sev piemērotākajā veidā, kā skolēniem pilnībā izmantot savus intelektus, attīstot skolēnu pārliecību par savām spējām.
5. Vakarskolas 8. klases skolēniem visizteiktākie intelekti ir intrapersonālais, loģiski matemātiskais un vizuāli telpiskais, vismazāk izteikts ir dabaszinātniskais intelekts.

Bibliogrāfija

1. Barsineviča S. *Daudzpusīgais intelekts*. [tiešsaite] [skatīts 8.04.2017]. Pieejams: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://iac.edu.lv/arhivs/numuri/raksti/24_daudzpusigsIQ.doc
2. *Daudzpusīgās inteliģences Viļānu vidusskolā*. 2017. [tiešsaite] [skatīts 13.04.2017]. Pieejams: <http://rezeknesnovads.lv/wp-content/uploads/2014/05/daudzpusigas-inteligences-prezentacija.pdf>
3. Fišers R. *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga: RaKa, 2005, 14.-26.lpp.
4. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana Press, 1993, pp.3-30.
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Person Education Limited, 2007, pp.13-14.
6. Daudzveidīgo spēju tests. Nacionālā izglītības iespēju datu bāze 2011-2013. [tiešsaite] [skatīts 12.04.2017]. Pieejams: http://www.niid.lv/tests/testi/tests1_1.php

LASĪŠANAS TRAUCĒJUMI SĀKUMSKOLĀ READING DISORDER IN PRIMARY SCHOOL

Irina Rutka

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Regīna Baltušīte

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, Dr.paed.

Abstract: Reading and writing are the two most important basic skills that children learn in school. These skills are closely related to language skills, understanding and affect any human social and cultural life. Nowadays there are increase of number of children who have a different language disorders, including reading disorder. What the older generation of people or teachers often recognizes as laziness and unwillingness to read, often in fact have are reading problems. Specialized literature these disorders are known as dyslexia and it can be found at any age. The most common reading disorder symptoms: child read from right to left; violated the letter acquisition; not connecting letter with sound; letter substitution, mixing, child replaced the letter with a completely different sound; spelling (unable to connect the syllables sound); false sound adding, moving; grammatical error in the reading process (incorrect endings, gender, number, case prefixes release); the child has successfully impeded understanding; Article aims to scientifically justified, evaluate and analyze reading disorders in primary school.

Atslēgas vārdi: lasīšana, skolēns, traucējumi, rakstīšana.

Ievads

Cik sena ir rakstu valoda uz zemes, tik sena ir arī lasīšana, lai cilvēki varētu nodot un iegūt informāciju. Lasīšana un rakstīšana ir divas svarīgākās pamatprasmes, kas bērnam jāapgūst jau skolā. Tās ir cieši saistītas ar valodas zināšanām, izpratni, lietošanu un ietekmē jebkura cilvēka sociālo un kultūras dzīvi (Kaņepēja, Lieģiniece..., 2012).

Lasītprasmi attīstīt var tikai lasot. Skolu ikdienas vērojumi liecina, ka pēdējos gados skolēni papildus lasa arvien mazāk, arī mācību stundās pašam lasīšanas procesam bieži vien tiek atvēlēts maz laika (Kauliņa, Tūbele,2012).

Lasīšanas mērķis ir izpratne par lasīto. Savukārt, lai saprastu izlasīto, ir nepieciešama pilnvērtīga lasītprasme. Diemžēl ne visiem skolēniem lasītprasme un izpratne par lasīto padodas vienlīdz labi (Līdaka, 2016).

Arvien palielinās to bērnu skaits, kuriem ir dažādi valodas traucējumi, tajās skaitā arī lasīšanas traucējumi. Tas, ko vecākas paaudzes cilvēki vai skolotāji bieži mēdz dēvēt par slinkumu un negribēšanu lasīt, bieži vien patiesībā ir lasīšanas traucējumi. Speciālajā literatūrā šos traucējumus dēvē par disleksiju, un tā var būt sastopama jebkurā vecumā. Eiropas valstīs no disleksijas (lasīšanas traucējumiem) cieš 10% bērnu. Pirmajās klasēs disleksija novērojama 60% līdz pat 80% bērnu. To var iegūt arī dzīves laikā pēc dažādām traumām (Puga, 2014).

Latvijas specifika ir tā, ka šie cilvēki nesaņem praktiski nekādu atbalstu izglītībā (izlīdzinoši, intensīvi lasītāpmācības kursi, atbalsta pasākumi un adaptīvās tehnoloģijas – speciāli teksta redaktori, audio grāmatas, balss sintezatori). Tā ir objektīva problēma, un šiem cilvēkiem pilnvērtīgai izglītībai un profesionālajai izaugsmei ir nepieciešama papildus intensīva lasītāpmācība (arī rakstītāpmācība) un atbalsta pasākumi, ieskaitot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (Birzniece, 2013).

Raksta mērķis ir zinātniski pamatot, izvērtēt un analizēt lasīšanas traucējumus sākumskolā.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais bāze veidota, balstoties uz vairāku autoru atziņām un uzskatiem par:

- lasīšanas procesa būtība (Vigotskis, 2002; Šteinerts, 2000; Kaņepēja, Lieģiniece, 2012; Zimmerman, Christakis, 2005; Sousa, 2006; Šēnveilers, 2001);
- lasīšanas traucējumi (Tūbele, 2012; Kauliņa, 2012; Puga, 2014).

Pētījuma metodes:

- zinātniskās un metodiskās literatūras apzināšana, analīze, atziņu apkopojums un izvērtējums izvēlētajā temata ietvaros.
- personiskās pedagoģiskās pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Lai saprastu, kas ir lasīšanas traucējumi, no sākuma jāsaprot, kas ir lasīšana un kā notiek lasīšanas process.

S.Tūbele (2008) raksta, ka lasīšana ir jēgas (nozīmes) uztvere no lasītā teksta. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (2000) lasīšanu apraksta kā rakstu zīmju, teksta, simbolu uztveršanu, saprašanu un izteikšanu ar skaņām, vārdiem, teikumiem. Lasīšana raksturota kā sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai. Šī uzskatāma par visaptverošu un pēc būtības atbilstošu lasīšanas definīciju, kas ietver būtiskākās lasīšanas procesa daļas – uztveršanu un saprašanu, kā arī izteikšanu (skaļi vai tikai pie sevis – prātā).

Lasīšana ir mācīšanās procesā regulāri izmantots paņēmieni, lai iegūtu informāciju. Pēdējā laikā skolotāji arvien biežāk sūdzas, ka skolēni nevēlas lasīt, ka viņi „neprot” lasīt. Lasīšana ir cieši saistīta ar runu (Zimmerman, Christakis, 2005).

Daudz vieglāk sākt lasīšanu, R. Šteiners (2000) uzsver, būtu pēc septītā dzīves gada, šajā laikā smadzenes pāriet citā funkcionālā fāzē, jo tagad ir noslēgts ne vien augšanas process, bet lielā mērā arī asociatīvo centru strukturālā izbūve. Tagad bērns var veidot iekšējus priekšstatus savā fantāzijā un lasot atšķirt priekšmetu no priekšstata.

Ļ.Vigotskis (2002), savukārt, uzsver, ka rakstu runa, būdama jauna funkcija, savā attīstībā atkārtoti galvenos posmus, kurus savulaik veica mutvārdu runa – piemēram, astoņus gadus veca bērna rakstu runa atgādina divgadīga bērna mutvārdu runu.

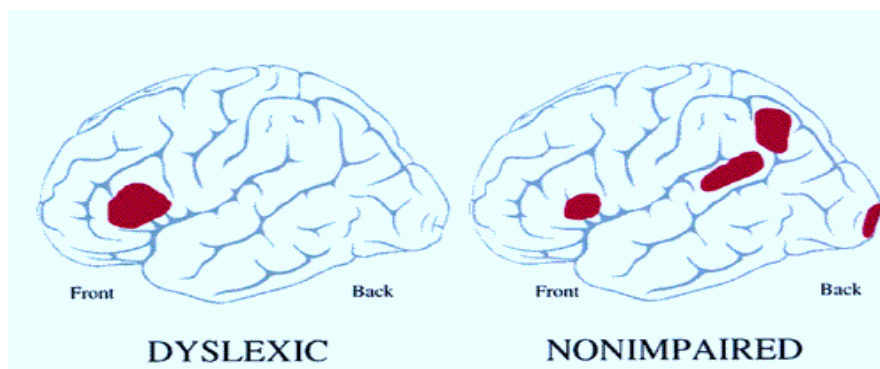
Teksta lasīšanai un uztverei bērnam jāpaveic sekojoši uzdevumi (Puga, 2014):

- jāsaprot, kā skaņas veido vārdus;
- jāspēj koncentrēties uz drukātajām zīmēm (burtiem un vārdiem);
- jāspēj rast vārdi no skaņu savienojumiem;
- jāsaista skaņas, lai šīs skaņas un to savienojumi varētu raiti izskanēt kā vārdi;
- jākontrolē acu kustības pa visu lapu, kurā atrodas teksts;
- smadzenēm jāspēj veidot attēli, kas sastāv no zilbēm un vārdiem;
- jāspēj salīdzināt zilbes un vārdus ar to, kas jau ir zināms un pazīstams;
- jāspēj uzglabāt šīs zilbes un vārdus atmiņā.

Savukārt A. Kauliņa (2012) uzskata, ka nepieciešamās prasmes, mācoties lasīt, ir:

- jāprot pareizi izrunāt valodas skaņas;
- prast tās saistīt ar skaņas redzes tēlu- burtu;
- sapludināt burtus zilbēs un zilbes vārdos;
- atšķirt skaņas pēc to skanējuma (fonemātiskā uztvere);
- atpazīt vizuāli līdzīgus burtus (u-n, b-d);
- jāsaprot to ko izlasīja.

Lasīšanā iesaistās vairākas neirālās sistēmas (1.att.). **Vizuālā procesēšana** sākas, kad acis ierauga uzdrukāto burtu. Vizuālais signāls ceļo uz smadzenēm **redzes zonā**. Vārda signāls tiek dekodēts citā smadzeņu daļā (angular gyrus). Tas aktivizē nākamās smadzeņu apgabali, kas atbild arī par dzirdi un atskaņo lasīto smadzenēs kā skaņu. **Broka un Vernikes lauki** meklē informāciju par vārdu savās “vārdnīcās”. Pieres daiva integrē visu informāciju, lai piedāvātu vārda jēgu. Process norit paralēli (daudzas skaņas) un visos virzienos vienlaicīgi (Šēnveilers, Ptoks, 2001; Sousa, 2006).



1. att. **Lasīšanas process** (Trinīte, 2015)

1- skolēns ar disleksiju vai lasīšanas traucējumiem, 2- skolēns bez lasīšanas traucējumiem

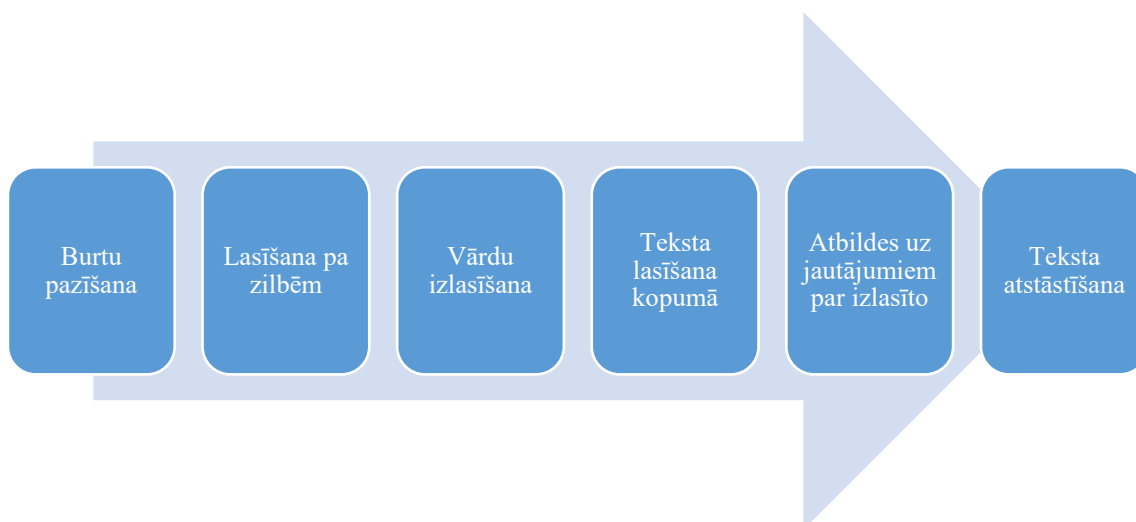
Runājot par lasīšanas traucējumiem, ir jānošķir tie lasīšanas traucējumi, kas radušies mutvārdu runas nepietiekamas attīstības dēļ un specifiskie lasīšanas traucējumi, kuru pamatā ir neirobioloģiski faktori (Tūbele, 2008). Specifisko lasīšanas traucējumu apzīmēšanai tiek izmantoti arī jēdzieni disleksija (dyslexia) un vācu valodā legastēnija (Legasthenie).

Liela nozīme valodas traucējumu (tai skaitā lasīšanas traucējumu) pārvarēšanā ir savlaicīgai to diagnostikai un logopēdiskās palīdzības sniegšanai. Svarīga ir agrīna runas un valodas traucējumu diagnostika un koriģējoši attīstošās darbības uzsākšana, kompleksa palīdzības sistēma un speciālistu piesaiste un sadarbība. Svarīgi korekcijas darbam piesaistīt nepieciešamos speciālistus – otolaringologu, neirologu, psihologu, pediatru, oftalmologu, speciālo pedagogu, fizioterapeitu u.c. Ja bērnam bez runas un valodas attīstības traucējumiem, ir vērojami arī citi traucējumi, kas kavē runas attīstību, nepieciešama attiecīgā speciālista konsultācija, medicīniskās manipulācijas, medikamentozā ārstēšana u.c. korekcijas darbības formas. Korekcijas darbam jābūt kompleksā sadarbībā starp iesaistītajām pusēm, kas būs labs priekšnoteikums bērna runas un valodas attīstīšanai.

Logopēdiem izstrādātajās valodas kartēs ir trīs logopēdiskie slēdzieni, kas attiecas uz lasīšanas traucējumiem:

- rakstīšanas (un lasīšanas) traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;
- rakstīšanas (un lasīšanas) traucējumi uz VSNA (valodas sistēmas nepietiekamas attīstības) pamata;
- specifiski lasīšanas traucējumi (VISC).

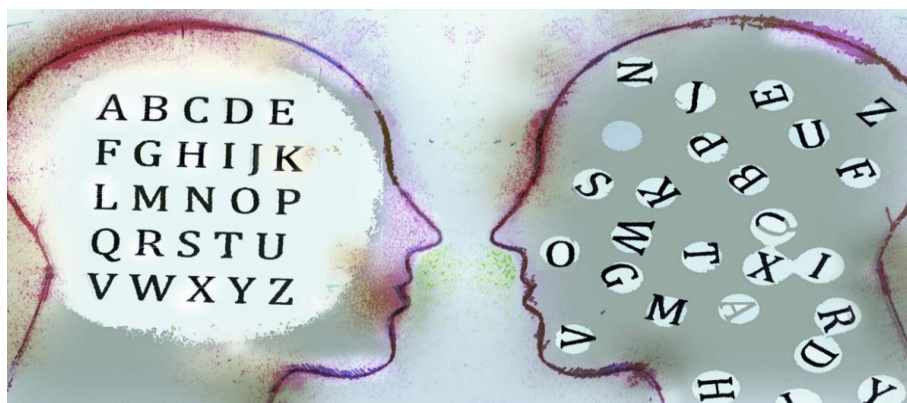
Lai diagnosticētu kādu no lasīšanas traucējumiem ir jāveic lasītprasmes pārbaude. Jāizpēta mutvārdu runa, rakstīšana un lasīšana (2. att.). Iegūtos datus salīdzina (Tūbele, 2002). Pamatojoties uz izpētes datiem, tiek noteikti pirmie divi slēdzieni, kas pieļauj atsevišķu rakstīšanas vai lasīšanas traucējumu diagnostiku, vai arī ir kopā gan lasīšanas, gan rakstīšanas traucējumi. Pedagoģiski psiholoģiskajā klasifikācijā tie tiek traktēti kā mutvārdu runas traucējumu attālinātas sekas, kas sekmīgā logopēda darbībā tiek ievērojami mazinātas vai pat pilnībā novērstas. Atšķirīgi tas ir ar specifiskiem lasīšanas traucējumiem (SSK (Starptautiskās slimību klasifikācijas) kods F81), kur traucējumu komplekss skar ne tikai lasīšanas prasmes, bet tiek skartas arī citas kognitīvās jomas, neskatoties uz augstu vispārējā intelekta līmeni un atbilstīgu lasītprasmi (Tūbele, 2008).



2. att. **Lasīšanas pārbaude** (Tūbele, 2008)

Visbiežākie lasīšanas traucējumu simptomi (Puga, 2014):

- bērns lasa no labās puses uz kreiso (ko sauc par lasīšanu spogulī);
- viņam ir traucēta burta apguve (3.att.);
- burta nesavienošana ar skaņu, bieži tā ir minēšana (3. att.);
- burtu aizvietošana, jaukšana, bērns aizstāj burtu ar pavisam citu skaņu (3. att.);
- burtošana (nespēj zīlēs savienot skaņas);
- lieko skaņu pievienošana, pārvietošana;
- gramatiskas kļūdas lasīšanas procesā (nepareizas galotnes, dzimte, skaitlis, locījums, priedēkļu izlaišana);
- bērnam ir traucēta izlasītā izpratne.



3.att. **Lasīšanas traucējumu simptomi** (Dislekcija, 2015)

1- skolēns bez lasīšanas traucējumu simptomiem, 2- skolēns ar lasīšanas traucējumu simptomiem

Cilvēkiem ar lasīšanas traucējumiem parasti ir arī grūtības rakstīt – viņi izlaiž burtus, jauc to kārtību, jauc vārda skaņu un zīlju sastāvu, viņam ir nesalasāms rokraksts, to sauc par disgrāfiju (Hadaņonoka, Hadaņonoka, Staļģe, 2000).

Pēc autore pieredzes, šobrīd skolās ir neliels atbalsts bērniem ar lasīšanas traucējumiem:

- ilgāks laiks;
- lasīšana priekšā, audio ieraksti (ne vienmēr);
- atgādnēs;
- klasē nav jālasa priekšā (lai klases biedri neapsmiestu);
- mazāks apjoms.

Secinājumi

1. Lasīšana ir svarīga pamatprasme, kas jāapgūst skolā un ir rakstu zīmju uztveršana, saprašana un izteikšana ar skaņām, vārdiem, teikumiem.
2. Individā agrīnā dzīves pieredze, agrīnā valodas un runas attīstība, lasītmācīšanās ilgums un kvalitāte veido lasītprasmes un lasītā teksta izpratnes pamatu.
3. Lasīšana ir cieši saistīta ar uztveri, uzmanību, atmiņu un domāšanu, tām likumsakarībām, kas nosaka psihisko procesu aktivitāti.
4. Lai diagnosticētu kādu no lasīšanas traucējumiem ir jāveic lasītprasmes pārbaude. Lasīšanas traucējumi izpaužas kā: traucēta burta apguve, burta aizvietošana, jaukšana, lieko skaņu pievienošana, nespēja skaņas savienot zilbēs, kļūdas lasīšanas procesā.
5. Bieži indivīdiem ar lasīšanas traucējumiem ir arī rakstīšanas traucējumi. Lasīšana ir svarīga pamatprasme, kas jāapgūst skolā.

Bibliogrāfija

1. Birzniece E. *Disleksija*. 2013. [tiešsaiste] [skatīts 21.04.2017]. Pieejams: <http://www.disleksija.lv/disleksija>
2. Disleksija. 2015. [tiešsaiste] [skatīts 21.04.2017]. Pieejams: <https://www.igrivisvet.si/blog-tags/disleksija>
3. Hadaņonoka I., Hadaņonoka L., Staļģe L., Merirande R., Šteinberga A. *Kā raisās valodiņa?* Rīga: Rasa ABC, 2000, 88 lpp.
4. Kaņepēja R., Lieģeniece D. *Ceļā uz skolu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2012.
5. Kauliņa A., Tūbele S. *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa, 2012, 113 lpp.
6. *Lasīšanas traucējumi, disleksija*. [tiešsaiste] [skatīts 22.04.2017]. Pieejams: http://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/las_trauc_disleksija.pdf
7. Līdaka J. *Lasu un izprotu*. Rīga: RaKa, 2016, 162 lpp.
8. Puga E. *Disleksija*. 2014. [tiešsaiste] [skatīts 21.04.2017]. Pieejams: <http://logopeds.info/disleksija-20140618/>
9. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
10. Sousa D.A. *How the brain learns*. California: Corwin Press, Sage Publications Company, 2006, 309 p.
11. Šenveilers R., Ptoks M. *Foniatrija un pedagoģiskā audioloģija*. Rīga: Rasa ABC, 2001, 176 lpp.
12. Šteiners R. *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagoģijas pamats: lekciju kurss* (1. daļa). Rīga: RaKa, 2000, 158 lpp.
13. Trinīte B. *Kā savaldīt burtus vai lasīšanas traucējumi skolēniem*. 2015. [tiešsaiste] [skatīts 24.04.2017]. Pieejams: http://riime.lv/media/B_Trinites_prezentacija.pdf
14. Tūbele S. *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa, 2008.

15. Tūbele S. *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa. 2012, 165 lpp.
16. Vigotskis Ļ. *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 2002, 391 lpp.
17. Zimmerman F.J., Christakis D.A. *Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data*. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159 (July), 2005.

(LATVIEŠU) ZĪMJU VALODA UN SURDOTULKOŠANA SIGN LANGUAGE AND INTERPRETING

Anita Strazdiņa

LLU TF IMI 1.kursa maģistrante

Natalja Vronska

Zinātniskā vadītāja, docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Article is based on research for Master's degree promotional work, and discusses Deaf sign language, gestures and interpreting types and styles. Basic is taken from various literature sources that were possible to find in Latvian Association of the Deaf library, and some materials from internet sources. As author noticed there is very poor literature published in Latvian language, mostly other sign language interpreters' promotional works. Detailed research was made for sign languages role and significance of Deaf community's lives and their educational development in the future. The aim of this article is to identify different authors' theories of sign languages importance for Deaf people's educational progress. In conclusion partial result has been obtained and conclusion of theoretical, historical databases was made based on Deaf sign language.

Atslēgas vārdi: žestu valoda, zīmju valoda, surdotulks, cilvēki ar dzirdes traucējumiem

Ievads

Valoda ir viena no galvenajām kultūras sastāvdaļām. Tā ir domas izteikšana un sazināšanās līdzeklis.

Mūsu vidū ir cilvēki, kas kontaktējas mums neierastā veidā – nedzirdīgo zīmju valodā. Tā ir zīmju valoda, ko vairums cilvēki ar dzirdes traucējumiem izmanto, sazinoties savā starpā. Ar valodu, bet ne ar runu. No runātās valodas tā atšķiras gan gramatikas, gan teikuma uzbūves ziņā.

Cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem ir divu veidu sazināšanās veidi vienam ar otru un ar apkārtējo pasauli, tā ir zīmju valoda un neverbālā žestu valodā.

Kopš 2001. gada 01. septembra latviešu zīmju valoda, tāpat kā citās valstīs, ir atzīta arī Latvijā. Valsts valodas likuma 3. panta 3. daļa nosaka, ka valsts nodrošina latviešu zīmju valodas attīstīšanu un lietošanu saziņai ar nedzirdīgiem cilvēkiem (Medne, 2011).

Lai cilvēki ar dzirdes traucējumiem spētu kontaktēties ar apkārtējo sabiedrību, viņiem nepieciešami zīmju valodas tulki jeb surdotulki. Ar surdotulka palīdzību nedzirdīgais saņem informāciju par apkārtējo pasauli un norisēm sabiedrībā. Tulks nedzirdīgo vidē ir īpaša persona, ir situācijas, kurās bez tulka nedzirdīgs cilvēks ir pilnīgi bezpalīdzīgs.

Autore studējusi un aizstāvējusi kvalifikācijas darbu surdotulka programmā Sociālās integrācijas valsts aģentūrā Koledžā.

Pētījuma mērķis ir analizēt un raksturot žestu un zīmju valodu, kā arī to nozīmīgumu cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, balstoties uz autoru atziņām un secinājumiem:

- zīmju valodas būtība (Sabiedrība par nedzirdību, 2000; Sandler, Lill-Martin, 2001; Bethere, 2004; Uzore, 2005; Immure, 2005; Леонгард, 2009; Immure, 2010; Latviešu literārās valodas vārdnīca, 2011);
- žestu valodas būtība (Barisa, Porša, 1962; Rammel, 1974; Bethere, 2004; Immure, 2005; Skujiņa u.c., 2007; Medne, 2011).

Pētījuma metodes:

- zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana un analīze;
- pedagoģiskās pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Zīmju valoda ir patstāvīga valoda ar savu struktūru, teikumu uzbūvi, gramatiku, pielietošanas likumiem, identiski, kā tas ir jebkurai mutvārdu valodai, var izpaust to ļoti dažādi. Cilvēki runā dažādi – valoda var būt izkoptāka vai mazāk izkopta, tas pats attiecas arī uz zīmju valodu (Uzore, 2005).

Attiecībā uz nedzirdīgo zīmju valodu tiek izmantots vārds „zīmes”. Daudzos veidos zīmju valoda ir tāda pati kā skaņu valoda:

- tā ir dabiska valoda, kura veidojas brīvi un spontāni, nodrošinot komunikāciju starp personām;
- tā pilda visas sociālās un garīgās funkcijas;
- bērni valodu apgūst bez instrukcijām, ja tiek pakļauti normālai saskarsmei (ar valodu) un mijiedarbībai.

Ņemot vērā šīs iezīmes, daudzi lingvistikas zinātnieki zīmju valodu pielīdzina skaņu valodai – tās ir vienlīdz svarīgas. Zīmju valodai raksturīgas specifiskas iezīmes, pirmkārt, tā ir vizuāla valoda, otrkārt, zīmju valoda izmanto pilnīgi citādāku fizisko mediju (rokas, sejas mīmiku) informācijas nodošanai, nekā vokāli-audiāli runas valodas sistēmas gadījumā. Šīm divām būtiskajām atšķirībām ir tālāka ietekme uz zīmju valodas specifiskās struktūras esamību (Sandler, Lill-Martin, 2001).

Latviešu zīmju valoda – darba instruments komunikācijā ar cilvēki ar dzirdes traucējumiem Latvijā.

Latviešu literārās valodas vārdnīcā jēdziens „žests” tiek skaidrots kā kustība, ko parasti veido ar rokām vai galvu un kas noder par patstāvīgu zīmi vai par izteikuma papildinājumu. Žestu valoda nedzirdīgo sabiedrībā tiek uzskatīta par būtisku neverbālās komunikācijas līdzekli (Latviešu literārās valodas vārdnīca, 2011).

Žestu valoda – tā ir zīmju sistēma, turklāt katram žestam ir sava nozīme. Parasti tās ir zīmes, kuras kopē priekšmetu vai kustību. Šīs valodas gramatika ir visai vienkāršota, tas arī nosaka valodas nabadzību. Tikai ar žestu valodu ir grūti izteikt visu savu domu, tas var paspilgtināt jeb konkretizēt stāstīto situāciju (Skujiņa u.c., 2007)

Nedzirdīgo žestu valoda veidojās daudzu gadu gaitā. Tās attīstības gaitā attīstījās nedzirdīgo domāšana, vajadzība pēc pilnīgākas sazināšanās līdzekļa. Šobrīd neverbālās komunikācijas žestu zīmes mēdz dēvēt par manuālajām zīmēm. Žestu izmantošana ir cieši saistīta ar noteiktu situāciju, tā kā manuālajām zīmēm un izteikumam nav noteiktas struktūras. Komunikācija ar žestu palīdzību tiek izmantota arī citās dzīves situācijās:

- transporta kustības regulēšanai pilsētas ielās;
- žestu – pavēļu izmantošana militārajā dienestā;
- žestu – norādījumu izmantošanai sportā (Bethere, 2004).

Grāmatā „Nedzirdīgo runas un žestu vārdnīca” par žestu valodas cilmi un attīstību teikts, ka cilvēki ar dzirdes traucējumiem, to skaitā arī tie, kas nepārvaldīja vārdu valodu, attēlojot pārmaiņas savā apkārtnē, radīja jaunus žestus. Nedzirdīgo žestu sistēma ar laiku kļuva bagātāka, jo padomju vara rūpējās par nedzirdīgo izglītošanu un audzināšanu, līdz ar to sekmēja nedzirdīgo kultūras līmeņa strauju celšanos. Vārdu valodas apgūšana radīja bagātāku žestu un mīmikas valodu, kurā ne vien palielinājās žestu skaits, bet arī izmainīja to raksturu. Vārdu valoda tiek īstenota skaņās, ko uztver ar dzirdes palīdzību, bet žestu valoda izpaužas kustībās (piedalās seja, ķermenis un rokas), kurām ir galvenā nozīme, un žesti tiek uztverti ar redzi (Barisa, Porša, 1962).

G. Rammels ir norādījis, ka žestu zīmes jeb manuālās zīmes ir uzskatāmas par apzinātu ķermeņa kustību, ar kuras palīdzību notiek informācijas sniegšana citai personai. Svarīga šajā gadījumā ir nevis pati kustība, bet tās palīdzību apzīmētais tēls (Rammel, 1974).

Galvenokārt ar žestu valodu atveido priekšmetu, kam ir raksturīgas pazīmes, piemēram, lielums, forma, krāsa. Līdz mūsdienām lielākā skaitā ir saglabājušies žesti, kurus cilvēki ar dzirdes traucējumiem lietojuši agrāk. Daudzās zemēs vienādi attēlo apģērba piederumus, pārtikas produktus, priekšmeta ārējās

pazīmes, darbību vai stāvokli. Tādejādi dažādu zemju nedzirdīgajiem ir vieglāk saprasties nekā dzirdīgajiem, kas nepārvalda attiecīgo svešvalodu (Medne, 2011, 6).

Nedzirdīgo runas žestu vārdnīca aplūkotie pētnieki, viens no viņiem I.Hartmanis uzskatīja, ka dažādu zemju nedzirdīgajiem neeksistē svešvalodas, viņi visi saprotas viens otru, jo visi pārvalda vienu kopīgu, vispārēju dabisku valodu – žestu valodu (Barisa, Porša, 1962).

Pie žestu valodas attīstīšanas daudz strādāja jaunais angļu ārsts Džons Bulvārs (*John Bulwer*). Viņš žestošanā iekļāva arī galvu un desmit dažādus muskuļus, kuri kontrolēja galvas kustību un sejas izteiksmi. Dž. Bulvārs aptvēra, ka nedzirdīgo izglītošanā būtu vairāk ekonomiska, ja viens skolotājs runātu klases priekšā, nevis strādātu ar katru skolēnu atsevišķi, kas bija raksturīga nedzirdīgo izglītošanai pagātnē. 1648. gadā ārsts publicēja pirmo grāmatu angļu valodā, kas skaidroja nedzirdību (Bulwer, 1648).

Žestu un mīmikas valoda kā sazināšanās līdzeklis gūst plašu atpazīstamību nedzirdīgo cilvēku sabiedrībā. Tas tāpēc, ka žestus ir vieglāk atcerēties un saprast, jo vārdu valoda ir īpaši jāiemācas. Turpretim žestu valodu nedzirdīgie iemācas bez iepriekšējas sagatavošanās. Žestu valoda neprasa lielu piepūli, kā lasot vārdus no lūpām, jo sarunu process norit gausāk nekā žestu valodā, kurā iespējams sarunāties jebkurā tempā. Tāpēc cilvēki ar dzirdes traucējumiem labprāt izmanto žestus un mīmiku (Barisa, Porša, 1962).

Secinājums – žesti ir nedzirdīgo zīmju valodas pirmsākums, tajos var saskatīt visu to sarežģīto funkciju iedīgļus, kas izvērstāk tiks apskatīti zīmju valodas sadaļā.

Zīmju valoda ir komunikācijas sistēma, kurai raksturīga sava, no verbālās valodas atšķirīga gramatiskā struktūra.

Zīmju valodu lieto cilvēku kopiena – cilvēki ar dzirdes traucējumiem. Zīmju valoda nav tikai nedzirdīgo kopienas galvenā valoda vai komunikācijas līdzeklis, bet arī grupas vienotības un identifikācijas apzīmētājs un visbagātākais nedzirdīgo kopienas resurss (Immure, 2010).

Agrāk šo valodu sauca par žestu valodu, bet tas ir pašā būtībā nepareizi. Tāpat kā uzrakstīts vārds nav zīmējums, tāpat arī zīmju valodā zīmes nav vienkārši žests.

Zīmju valoda kā sistēma pirmo reizi parādījās 1755. gadā Francijā, un to radīja zīmju valodas tēvs – abats Čārlzs Mišels de l'Epē (*Charles Mishael de l'Epee*), kurš nodibināja pirmo bezmaksas skolu nedzirdīgiem cilvēkiem. Abats ierosināja, ka skolotājiem vajadzētu mācīties zīmes no saviem skolēniem, lai viņi varētu mācīt viņu valodā. Viņš radīja gan savu zīmju valodas sistēmu, gan mācīja tās zīmes, ko jau lietoja nedzirdīgo grupas Parīzē (Immure, 2005). Franču zīmju valodas alfabēts tiek uzskatīts par pamatu daudzu valodu alfabētam, kas laika gaitā ticis attīstīts un pilnveidots.

Zīmju valoda tiek uzskatīta par pilnvērtīgu valodu, kurai, tāpat kā citām valodām, ir gan sava vēsture, gan sava gramatika, vārdu kārtība, gan savi žargoni un dialekti. Zīmju valodu lieto arī metaforiski, dzejas rakstīšanai un anekdošu stāstīšanai.

Zīmju valodas pētījumi ir pierādījuši tās kā pilnvērtīgas valodas statusu, līdzīgi citām valodām, ar vienu vienīgu atšķirību – artikulācijas (skaņu) vietā tā izmanto roku kustības. Atšķirībā no runas valodas, tā netiek uztverta ar dzirdi, bet ar redzi (Sabiedrība par nedzirdību, 2000).

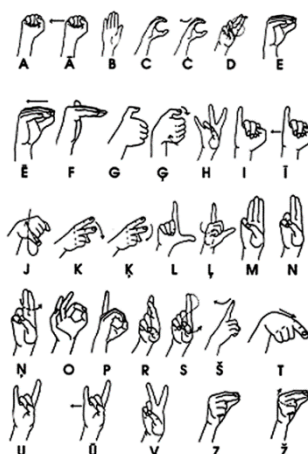
Zīmju valodu nosacīti var iedalīt:

1. Dabiskā jeb oriģinālā zīmju valoda – tā ir nosacīti neatkarīga no runātās valodas. „Komunikatīva sistēma ar savu zīmju krājumu un gramatikas likumiem, ko nedzirdīgie izmanto savā komunikācijā” (Bethere, 2004, 29). Šie gramatikas likumi ir atšķirīgi no verbālās valodas gramatikas.
2. Kopētā jeb zīmētā zīmju valoda – zināmā mērā mākslīgi izveidota zīmju sistēma. Kopētās zīmju valodas gadījumā runātā valoda tiek iztulkota vārdu pa vārdam. Šajā sistēmā izmanto dabiskās zīmju valodas zīmes, bet atšķirīga ir struktūra – tā atbilst latviešu valodas (citā valstī attiecīgi cita) literārās valodas prasībām. Nepieciešamības gadījumā tiek izmantotas arī daktilās

zīmes, kuras palīdz precizēt gramatiku. „Kopēto zīmju valodu parasti izmanto pedagoģiskiem mērķiem vai arī tulkojot informāciju no verbālās valodas zīmju valodā” (Bethere, 2004, 29).

3. Kombinētās sistēmas zīmju valoda – apvieno runātās un zīmju valodas elementus un funkcionē atbilstoši runātās valodas gramatikai. Šo zīmju valodas veidu izmanto cilvēki, kuriem ir ierobežotas nedzirdīgo zīmju valodas zināšanas.
4. Daktils – tā ir savdabīga pārejas forma starp rakstīto valodu un nedzirdīgo zīmju valodu-daktilās zīmes jeb daktilemmas (1. att). Tās ir zīmes, kas ar specifisku pirkstu kombināciju palīdzību apzīmē verbālajā valodā lietojamus burtus. Daktilo zīmju lietojums atbilst vārdu rakstībai verbālajā valodā. Nedzirdīgie cilvēki daktilo runu izmanto dažādās dzīves situācijās. Tomēr nedzirdīgo zīmju valodas komunikācijas praksē izolēti šīs zīmes tiek lietotas reti, galvenokārt – pedagoģiskiem mērķiem, tulkojot no verbālās valodas nedzirdīgo zīmju valodā (LNS Zīmju valodas centrs, tiešsaite).

Daktilēta saruna ir gausāka par sarunu ar žestiem un zīmēm, jo katra pirkstu zīme nozīmē tikai vienu burtu, bet žests un zīme – veselu vārdu. Daktilētā valoda ātrāk nogurdina redzi, jo tā saistīta ar lielu acu piepūli. Neraugoties uz to, tomēr žestu un zīmju valoda un daktiloloģija viena otru papildina (Barisa, Porša, 1962).



1. att. Latviešu valodas daktilo zīmju alfabēts (Barisa, Porša, 1962)

5. Rakstveida tulkošana - surdotulkam jāprot tulkot uzrakstīto tekstu pārvērst zīmju valodā, kā arī zīmju valodā izteikto tekstu uzrakstīt uz papīra. Tulkam ir jāspēj nodrošināt oriģinālteksta satura pilnīgu atveidi, stilistisko atbilstību un gramatiskā pareizību.
6. Orālā metode jeb runātapmācība – tā balstās uz valodas apmācību, izmantojot pēc iespējas agrīnu, ilgstošu dzirdes treniņu un labi noskaņotu dzirdes aparātu. Trenējot dzirdi, lietojot adekvātu un pareizi noregulētu dzirdes aparātu, jau agā vecumā, bērns iemācas diferencēt skaņas, labi lasīt no lūpām, runāt. Tiek uzskatīts, ka tas dod iespēju labāk iekļauties dzirdīgo cilvēku sabiedrībā. Tas ir ilgstošs darbs, kuram nepieciešama milzīga pacietība, enerģija un zināšanas.

E. Leongarde (*Эмилия Леонгард*) ir izstrādājusi vienu no šādām metodēm, kura ne tikai palīdz bērniem apgūt runātpasmi, bet arī attīsta intelektuālās spējas (Леонгард, 2009). Strādājot ar bērnu pēc šīs metodikas, jāsadarbojas ar surdopedagogu, audiologopēdu, kuri ir arguvuši šāda veida metodiku (Uzore, 2005).

Zīmju valodas iedalījumos tiek novērotas īpatnības: viena zīme spēj aizstāt vairākus semantiski atšķirīgus vārdus, piemēram, priekšmeta un darbības apzīmējumus. Bieži atšķirību starp jēdzieniem iespējams noteikt vienīgi ar neverbālās komunikācijas līdzekļiem un konteksta. Nedzirdīgo zīmju valodas manuālajām zīmēm ir raksturīgas arī gramatiskās kategorijas: dzimte, skaitlis, locījums, laiks

utt. Ilglaicīgi zinātniskie pētījumi pierāda, ka ar zīmju valodas specifiskajiem līdzekļiem iespējams izteikt jebkuru literārajai valodai raksturīgu gramatisko nozīmi. Izteikumos zīmju valodas secība lielā mērā ir atkarīga no emocionālā aspekta, tas ir, tiek uzsvērts tas, kas runātājam šķiet svarīgs (Bethere, 2005).

Autore uzskata, ka šāda veida iedalījumi tiešām pastāv reālajā dzīvē, tulkojot cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem. Diemžēl ļoti trūcīga literatūra par latviešu zīmju valodas didaktiku un gramatikas principiem kopš Neatkarības atgūšanas. Tas lielākoties, lika meklēt ārzemju literatūras darbos un pētījumos, kā arī autores pašas pieredze noderēja, atlasot vajadzīgo materiālu. Veicot literatūras analīzi darba autore nevar nepiekrīst citiem pētniekiem, ka valoda kvalitāte un attīstība ir arī kopienas intelektuālā attīstība, tāpēc ir svarīgi par to runāt un akcentēt arī mūsdienās.

Secinājumi

1. Ļoti skopa mūsdienu literatūras pieejamība izpētei latviešu zīmju valodā.
2. Cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem informācijas ieguvē liela nozīme ir izkoptai zīmju valodai.
3. Surdotulkošanas darba kvalitāte ir cieši saistīta ar zīmju valodas attīstību. Jo attīstītāka zīmju valoda, jo kvalitatīvāks tulka darbs.
4. Liela nozīme neverbālajai komunikācijai: sejas mīmikai, ķermeņa pozai, kustību intensitātei u.c. Šie komponenti komunikācijas praksē veic intonācijas funkcijas.

Bibliogrāfija

1. Barisa J., Porša G. *Nedzirdīgo runas žestu vārdnīca*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1962, 653 lpp.
2. Bethere D. *Latviešu nedzirdīgo zīmju valodas gramatikas pamati*. Rīga: Zīmju valodas centrs, 2004, 32 lpp.
3. Bulwer J. *Philocophus: or, the deafe and dumbe mans friend*. By I. B. Sirnamed the Chiroopher London: Humphrey Moseley, 1648, pp.106-109.
4. Immure I. *Nedzirdīgo bērnu izglītošanas vēsture Latvijā līdz 1940.gadam*. Rīga: Kopsolī, 2010, 104 lpp.
5. Immure I. *Zīmju valodas vēsture*. Rīga: Kopsolī. Nr.4, 2005, 7 lpp.
6. LU latviešu valodas institūts. *Latviešu literārās valodas vārdnīca*. Rīga: Zinātne, 1972-1996. [tiešsaiste] [skatīts 14.03.2017]. Pieejams www.tezaurs.lv/lvv/
7. LNS Zīmju valodas centrs. *Par zīmju valodu*. 2007. [tiešsaiste] [skatīts 17.04.2017]. Pieejams http://zimjuvaloda.lv/lv/about_language
8. Medne Ā. *Zīmju valodas tulku darba vēsturiskā attīstība Latvijā 20.gadsimta otrajā pusē*. Rīga: Latvijas Nedzirdīgo savienība, 2011, 60 lpp.
9. Rammel G., *Die Gebardensprache*. Berlin: Marhold, 1974, 122p.
10. Latvijas Nedzirdīgo Savienība. *Sabiedrībai par nedzirdību*. 2000, 138 lpp.
11. Sandler W., Lill-Martin D. *Natural Sign Languages*. Handbook of Linguistics 2nd Edition. Red. Aronoff, M., Rees-Miller, J. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2001, 533-562 p.
12. Skujiņa V., Bušs O., Markus D., Joma D., Kalnača A., Lokmane I., Pūtele I. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Valsts valodas aģentūra, LU Latviešu valodas institūts, 2007, 180 lpp.
13. Uzore D. *Rokasgrāmata nedzirdīgo un vājdzirdīgu bērnu vecākiem*. Rīga: Bērnu un ģimenes lietu ministrija, 2005, 40 lpp.
14. Леонгард Э. *Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард*. Россия: Теревинф, 2009, 144 стр.

VIEDIERĪČU IZMANTOŠANA SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMU VEICINĀŠANĀ MĀJTURĪBAS UN TEHNOLOĢIJU UN VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUNDĀS 6.KLASĒ USE OF SMART DEVICES TO PROMOTE 6TH GRADE PUPILS STUDY ACHIEVEMENTS IN HOME ECONOMICS AND VISUAL ART LESSONS

Rūta Stumpe

LLU TF IMI 4. kursa studente

Inīta Soika

Zinātniskā vadītāja, lektore, Mg.paed.

Abstract: Modern pupils weekday are impossible without mobile phones, table computers and information and communication Technologies in general. These technologies are of increasing importance in the everyday life of school children. Now the wise use of smart devices, educational institutions among students, is one of the biggest problems. This is demonstrated by the various discussions in the society and the media. After the author's opinion, the main problem is not with head ministration, but what students use theirs mart devices for. Given how rapidly evolving Technologies today and are included in the society, to better prepare students for further learning and working life, they need to learn the technology. Showing students how many possibilities have smart devices not only entertainment, but also for educational usages their horizon sexy and they will use smart devices expediently. There is lots of different views on the use of smart devices for educational process, but it is a small part of the teacher, who has been trying to put into learning process, are more positive than negative changes, because student motivation and interest for know ledge increases.

Atslēgas vārdi: viedierīces, mācību sasniegumi

Ievads

Mūsdienu skolēnu ikdiena nav iedomājama bez mobilajiem telefoniem, planšetdatoriem un informāciju un komunikāciju tehnoloģijām kopumā. Šīs tehnoloģijas ieņem arvien lielāku nozīmi skolēnu ikdienā. Šobrīd mācību iestādēs viedierīču izmantošana, skolēnu vidū, ir viena no lielākajām problēmām. To pierāda dažādas diskusijas sabiedrībā un plašsaziņas līdzekļos.

Pēc autores domām, galvenā problēma nav lietošana, bet gan kādiem nolūkiem skolēni izmanto savas viedierīces. Ņemot vērā, cik strauji mūsdienās attīstās tehnoloģijas un tiek iekļautas sabiedrībā, lai skolēnus sagatavotu pēc iespējas labāk tālākajām mācībām un darbam, viņiem šīs tehnoloģijas ir jāapgūst padziļinātāk. Parādot skolēniem, cik daudz iespējas sniedz viedierīces, ne tikai izklaides, bet arī mācību ziņā, skolēnu redzesloks paplašināsies un viņi savas viedierīces izmantos jēgpilnāk. Sabiedrībā pastāv daudz dažādu viedokļu par viedierīču izmantošanu mācību procesā, bet tā nelielā daļa skolotāju, kas tos ir mēģinājuši iekļaut mācību procesā, novēro vairāk pozitīvas pārmaiņas, nekā negatīvas, jo skolēnu motivācija un interese par mācībām palielinās.

Materiāli un metodes

Gudrā ierīce jeb kā sabiedrībā tās tiek sauktas – viedierīces, kas tiek izmantotas ne tikai saziņai, bet arī izklaidei, fotografēšanai, filmēšanai, navigācijai, maksājumu veikšanai, dokumentu un failu glabāšanai un daudzām citām ikdienā vajadzīgām funkcijām (Šteinfelde, 2014). Visbiežāk, lietojot vārdu viedierīces, ar to tiek domāti mobilie telefoni un planšetdatori, bet reizēm zem tā slēpjas vēl daudzas citas mūsdienīgas tehnoloģijas.

Viedierīcēm ir raksturīgi, ka tās ir mazas izmēros, tām funkcijas ir ļoti līdzīgas datoram un tām ir pieejama atmiņa, kuru lietotājs var izmantot savām vajadzībām. Viedierīcēm pieejamas ļoti daudz vienkāršas funkcijas, kas atkarīgas no viedierīces veida, lai palīdzētu tās lietotājam ikdienā (SmartDevice, b.g.).

Vārds “mācības” tiek skaidrots kā mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga skolotāja un skolēna/-u mijiedarbība noteiktos apstākļos. Mācību procesā cilvēks gūst informāciju, apgūst zināšanas, prasmes, iemaņas, lai tās varētu praktiski izmantot patstāvīgās darbībās dzīvē un darbā. Vārds “sasniegums” tiek skaidrots kā – panākumu, labu rezultātu kādā mērķtiecīgi realizētā darbībā. Pedagoģijā sasniegumi ir saistīti ar panākumiem mācībās, labām sekmēm, aktīvu zināšanu apguvi,

pozitīvas motivācijas izveidošanos pret mācībām un skolu. Sasniegumi garīgi stimulē tālākai sekmīgai darbībai (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Runājot par mācību sasniegumiem parasti ar tiem tiek domātas – zināšanas, prasmes, kompetence un tam visam klāt vēl attieksmes.

Kādas Siguldas skolas skolotājs E. Bajaruns intervijā norāda, ka mācībās, izmantojot viedierīces, ir uzlabojusies skolēnu motivācija, darba efektivitāte un sekmes. Viņš arī atzīst, ka ar motivētākiem skolēniem ir vieglāk strādāt un tas viss - pateicoties viedierīču izmantošanai mācību procesā. Arī Rīgas Angļu ģimnāzijas vadītāja M. Kokare intervijā atzīst, ka viedierīču izmantošanai mācību procesā ir pozitīvas sekas. M. Kokare norāda, ka arī skolotāju ieinteresētība ir diezgan augsta un tie uz pārmaiņām mācību procesā ir atsaucīgi (Valdmanis, 2016).

Izmantojot viedierīces mācību procesā ieguvēji ir gan skolotāji, gan skolēni, jo mobilo telefonu un planšetdatoru izmantošana mācību procesā ļauj izvairīties no konfliktiem skolēnu un skolotāju starpā par šo ierīču lietošanu mācību stundu laikā (Ulase, 2015).

Lai arī šķiet, ka skolēni mobilos telefonus un planšetdatorus pārvalda ļoti labi, tomēr, lai tos varētu izmantot mācību procesā tiem nepietiek ar ikdienā uzkrātajām zināšanām, jo mācību procesā tiek pielietotas citas metodes un darbības. Tomēr tas nemazina skolēnu interesi darboties ar viedierīcēm. Kā atzīst Jelgavas Valsts ģimnāzijas sociālā pedagoģe Santa Ločmele, mobilo telefonu un planšetdatoru izmantošana mācību procesā palīdz skolēniem uztvert mācību vielu un motivē tos mācīties (Valsts ģimnāzijas jaunieši apgūst digitālo rīku izmantošanu mācībās, 2017).

Lai novērtētu pašreizējo situāciju Jelgavas 4. vidusskolas 6. klasē, autore veica tiešo novērošanu 6 mācību stundās, veica pedagoģisko eksperimentu mācību procesā iekļaujot viedierīces, kā arī tika veikta skolēnu anketēšana.

Vērojot 6 mācību stundas 6. klasēs mājturības un tehnoloģiju un vizuālās mākslas mācību priekšmetos, autore novēroja, ka skolotājas mācību stundu sākumā neaicina skolēnus nolikt viņu mobilos telefonus un planšetdatorus somās. Tikai vienā mācību stundas sākumā visi skolēni paši nolika savus telefonus somās, bet jāpiemin, ka pēc apmēram 4 minūtēm daži skolēni jau tos atkal izņēma no somām.

Mājturības un tehnoloģiju mācību stundās skolēni stundas laikā vidēji mobilos telefonus izmantoja 3 reizes, bet vizuālās mākslas mācību stundās 9 reizes. Un tikai vienā vizuālās mākslas mācību stundā skolotāja aizrādīja skolēniem par mobilā telefona lietošanu.

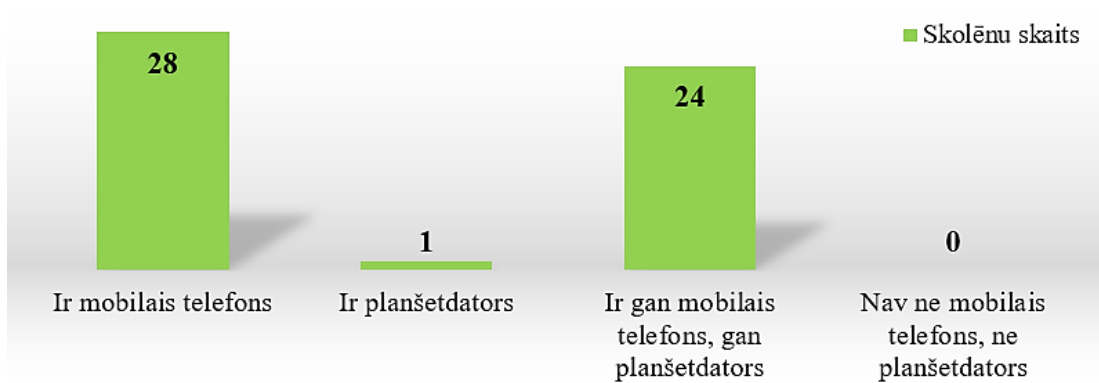
Mājturības un tehnoloģiju mācību stundās visbiežākie iemesli mobilo telefonu izmantošanai ir sarakstei, savu bilžu uzņemšanai, sociālo tīklu izmantošanai un divos gadījumos bija grūti pateikt kāds bija telefona izmantošanas iemesls.

Vizuālās mākslas mācību stundās visbiežākais mobilā telefona lietošanas iemesls ir mūzikas klausīšanās un sarakste. Vienā no vizuālās mākslas mācību stundām divi skolēni visu mācību stundu klausījās mūziku. Vēl skolēni mobilos telefonus vizuālās mākslas stundās izmanto, lai uzņemtu savas bildes un video, kā arī, lai uzturētos sociālajos tīklos.

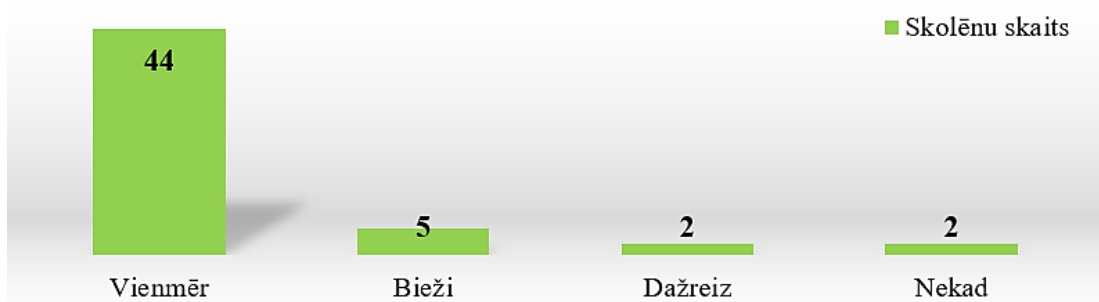
Veicot pedagoģisko eksperimentu mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmetā, skolēniem tika izdalītas planšetes un, skatoties autores izstrādātu mācību video, bija jāapgūst aušanas temats. Skolēni strādāja ļoti nepatstāvīgi, lai gan tiem bija pieejama visa nepieciešamā informācija un ilustratīvais materiāls, viņi reti to izmantoja, bieži vaicāja skolotājam, kas darāms. Pēc autores domām, video materiāls dod iespēju skolēniem katram strādāt patstāvīgi un individuālā tempā, bet diemžēl bija novērojams, ka lielākā daļa skolēnu šo iespēju neizmanto.

Vizuālās mākslas mācību priekšmetā skolēniem tika dota iespēja ar planšetdatoru palīdzību doties virtuālā ekskursijā pa Van Goga muzeju. Skolēniem tika izdalītas autores izveidotas darba lapas, kas viņiem bija jāaizpilda veicot virtuālo ekskursiju. Šajās mācību stundās lielākā daļa skolēnu bija ļoti ieinteresēti uzdevumā un ar lielu interesi to pildīja. Viens no skolēnu uzdevumiem bija pašvērtējuma uzdevums, kuru skolēni nelabprāt pildīja, vairākas reizes jautājot vai šo uzdevumu drīkst nepildīt. Vienīgais iemesls, kāpēc skolēni pildīja pašvērtējuma uzdevumu, bija iespēja iegūt papildus punktu.

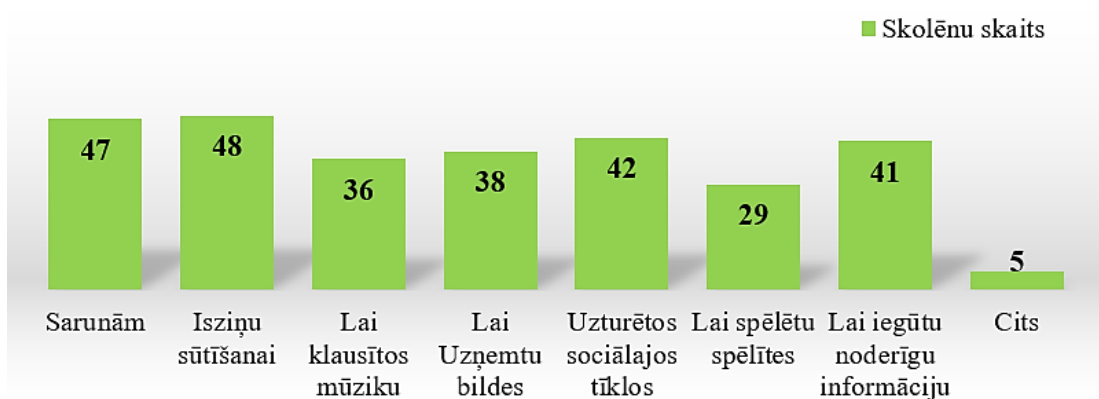
Veicot skolēnu anketēšanu, tajā piedalījās 53 Jelgavas 4.vidusskolas 6.klases skolēni (1.-6.att.).



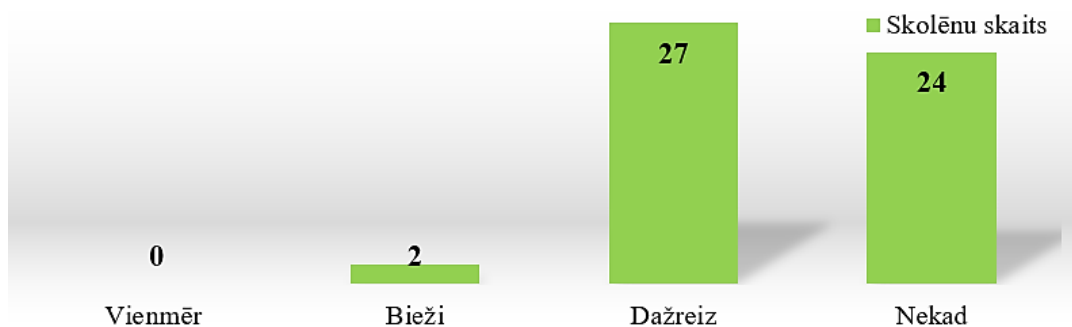
1.att. Skolēnu īpašumā esošās viedierīces



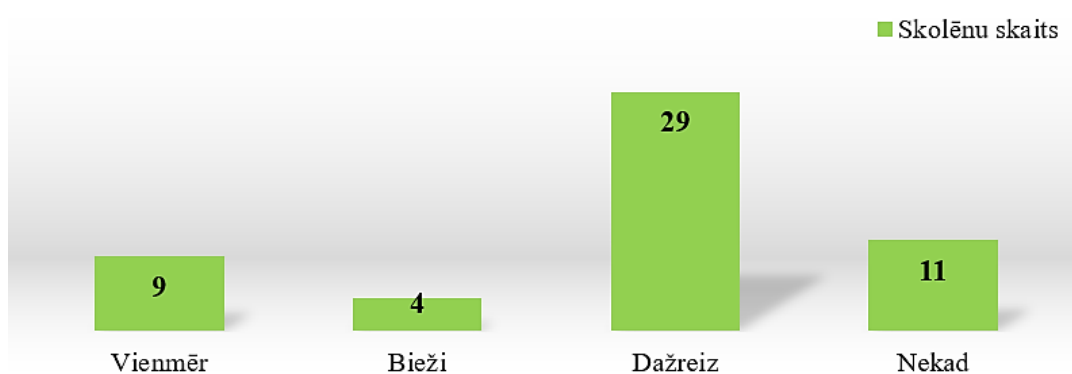
2.att. Skolēnu ieradumi ņemot uz skolu līdzī viedierīces



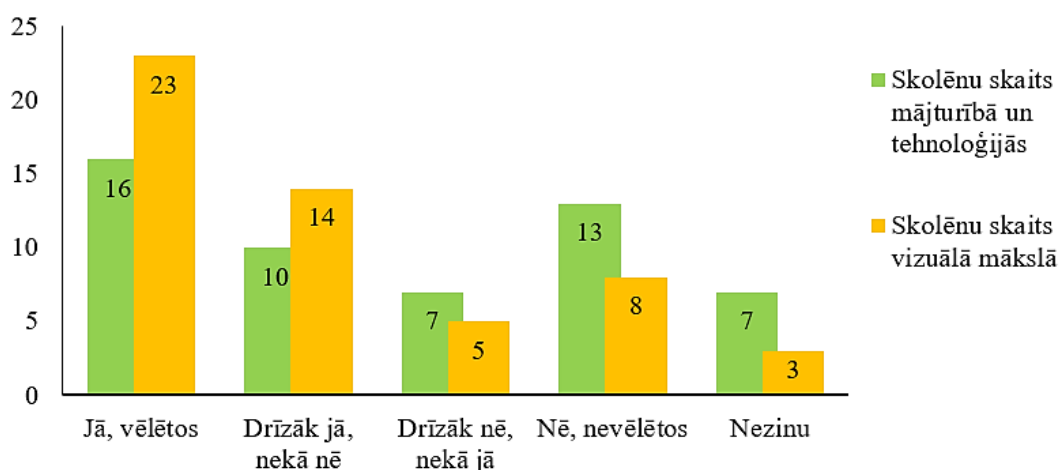
3.att. Biežākie skolēnu mobilo telefonu un planšetdatoru izmantošanas iemesli



4.att. Skolēnu viedierīču izmantošana mācību stundu laikā



5.att. Skolēnu viedoklis par to cik bieži viedierīces traucē apgūt mācību vielu



6.att. Skolēnu vēlme izmantot viedierīces Mājturības un tehnoloģiju un Vizuālās mākslas stundās

Uz jautājumu: “Kādus mācību uzdevumus Tu vari ieteikt, kuru izpildē var izmantot mobilos telefonus/planšētdatorus? Tavas idejas!”, lielākā daļa (34) skolēnu apgalvo, ka viņiem nav ideju. Skolēni, kas izteica savu viedokli apgalvo, ka vēlētos meklēt informāciju un atbildes uz jautājumiem (8) izmantojot mobilos telefonus un planšētdatorus. Kā arī skolēni vēlētos skatīties attēlus (4), izmantot mācību video (2), spēlēt mācību spēles (1), pildīt testus (1), izmantot dažādas programmas, piemēram, mājokļa iekārtošanai (1), kā arī ideju atrašanai internetā (2).

Rezultāti un diskusija

Šobrīd tiek veidota mācību reforma, kas balstīsies uz skolēnu kompetenču veidošanu. Jaunā reforma paredz, ka skolēni mācīsies ar izpratni, spējot analizēt, kritiski domāt un izvērtēt informāciju. Iegūstot šādas prasmes vienā mācību priekšmetā skolēni tās pratīs pielietot arī citos mācību priekšmetos. Kā norāda G. Catlaks, šis izglītības saturs nebūs vieglāks kā pašlaik esošais, kaut gan informācijas daudzums būs mazāks, bet skolēniem būs daudz vairāk jāiedziļinās pieejamajā informācijā (VISC: Izglītības satura reforma ir kļuvusi par obligātu laikmeta prasību 2016). Viedierīču ieviešana mācību procesā ir viens mazs solis tuvāk jaunajam mācību saturam, jo zināšanas un prasmes, ko skolēns iegūst darbojoties ar viedierīcēm vienā mācību priekšmetā pēc tam noteikti noder arī citos mācību priekšmetos un ikdienā kopumā. Tā kā ar viedierīču palīdzību iespējams piekļūt liela informācijas apjomam, skolēns tādā veidā iemācās individuāli strādāt ar informāciju, to izmantot, rast risinājumus, saskaņot un formulēt secinājumus.

Secinājumi

1. Iekļaujot viedierīces mācību procesā, palielinās skolēnu motivācija.
2. Viedierīces nav jāizslēdz skolās, bet gan jāiemāca skolēniem tās izmantot jēgpilni.
3. Katram skolēnam pieder kāda viedierīce, kuras 44 skolēniem no 53 vienmēr ir līdzīgi uz skolu.
4. Visbiežākie viedierīču izmantošanas iemesli ir: īsziņu sūtīšana (48), sarunas (47) un sociālo tīklu izmantošana (42).
5. Lielākā daļa skolēnu (27) apgalvo, ka dažreiz izmanto viedierīces mācību stundu laikā.
6. 29 skolēni no 53 apgalvo, ka dažreiz viedierīces traucē apgūt mācību vielu.
7. 23 skolēni no 53 vizuālās mākslas stundās vēlētos izmantot viedierīces, bet mājturībā 16 no 53 skolēniem.
8. Pedagoģiskajā eksperimentā izstrādātā un novadītā mācību metodika, ir balstīta uz jauno, topošo, mācību reformu, bet tās laikā bija iespējams novērot, ka skolēni nav gatavi un nevēlas strādāt patstāvīgi.

Bibliogrāfija

1. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 83.-193.lpp.
2. SmartDevice. (s.a.) [tiešsaiste] [skatīts 17.02.2017]. Pieejams <https://www.techopedia.com/definition/31463/smart-device>
3. Šteinfelde I. *Viedierīču drošība ir gaužām trausla*. 2014. [tiešsaiste] [skatīts: 04.03.2017]. Pieejams <http://nra.lv/latvija/131127-viediericu-drosiba-ir-gauzam-trausla.htm>
4. Ulase T. Skolotāji mācās mobilās ierīces izmantot mācību procesā. 2015. [tiešsaiste] [skatīts 24.02.2017.] Pieejams <http://www.dzirkstele.lv/skolas/skolotaji-macas-mobilas-ierices-izmantot-macibu-procesa-120134>
5. Valdmanis G. *Eksperimenti mācībās plašāk izmantot viedierīces iedvesmo pedagogus*. 2016. [tiešsaiste] [skatīts 24.02.2017]. Pieejams: <http://www.lsm.lv/lv/raksts/tehnologijas/dzive/eksperimenti-macibas-plasak-izmantot-viedierices-iedvesmo-pedagogus.a179568/>
6. Valsts ģimnāzijas jaunieši apgūst digitālo rīku izmantošanu mācībās. 2017. [tiešsaiste] [skatīts 04.03.2017]. Pieejams: <http://www.zz.lv/vietejas-zinas/jelgava/valsts-gimnazijas-jauniesi-apgust-digitalo-riku-izmantosanu-macibas-foto-227480>
7. VISC: Izglītības satura reforma ir kļuvusi par obligātu laikmeta prasību. 2016. [tiešsaiste] [skatīts 10.03.2017]. Pieejams: <http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/612164-visc-izglitibas-satura-reforma-ir-kluvusi-par-obligatu-laikmeta-prasibu>

PEDAGOGISKIE LĪDZEKĻI BĒRNU SOCIALIZĀCIJAI PEDAGOGICAL TOOLS FOR CHILDREN'S SOCIALIZATION

Elīna Svatikova

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Baiba Briede

Zinātniskā vadītāja, profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Currently is undergoing an active transition from traditional approach in a various use of pedagogical methods for versatile, on the children needs and value-oriented integrated pedagogical process the purpose of which is to develop children socialization skills in a manner to be enable the child development to push through active and creative process of socialization. Consequently, in the literature analysis the characteristics of socialization and the characteristics of the parental role in it of the children of earlier childhood period are analyzed. It was also evaluated the interaction of the children in the earlier childhood period through the games with parents and with peers. The literature analysis was showed that the essential role in the process of socialization, especially for the children of early childhood period is directly connected with parents and their appropriate approach or attachment based on John Bowlby's cognitions as well as from the author Alan N. Schore neurobiological point of view. The attachment to mother for children in earlier childhood can create such an environment and conditions that will enable the socialization for the children in earlier childhood to make more efficient and focused on a specific goal.

Atslēgas vārdi: Socializācija, agrīnais vecumposms, pedagoģiskie līdzekļi.

Ievads

Kā zināms, tad personība attīstās un pilnveidojās citu cilvēku ietekmē, piemērojas izpildīt konkrētus pienākumus sabiedrībā, atbild par savu uzvedību, darbībām. Šo procesu sauc par socializāciju, kura galvenais uzdevums, ir sociālās un vēsturiskās pieredzes, kultūras, noteikumu un uzvedības normu un vērtību nodošana, turklāt, apgūstot to individuāli. Tomēr, šajā kontekstā ir jāņem vērā arī raksturs un pieredze mātes un bērna savstarpējā mijiedarbībā, kas pie noteiktas saskarsmes pieredzes var turpmāk veidot un attīstīt bērnam noteikta veida sociālo pieredzi, tai skaitā, socializācijas spējas, pamatojoties uz bērna un mātes prenetālā un postnatālā Mūsdienās, kad zinātniski-tehniskais progress sasniedzis augstu attīstības līmeni, sabiedrībai nepieciešams aktīvs cilvēks ar radošu potenciālu, spējīgs ātri pieņemt lēmumus, harmoniski līdzās pastāvēt sabiedrībai kopumā un spēt konstruktīvi risināt radušās problēmas.

Pēc daudzu zinātnieku domām (Vigotskis, Ļeontjevs, Elkoņins, Rubiņšteins) pirmie dzīves gadi - tie ir ļoti svarīgi sociālajai, intelektuālajai un personības attīstībai. Tieši agrīnā bērnībā cilvēkam veidojas pašapziņa un pirmie priekšstati pašam par sevi, par savstarpējām attiecībām, morālām un sociālām normām.

Līdz ar to, agrīnā bērna vecumā, socializācijas procesu ietekmē socializācijas pieredzi nododošie bērnam tuvākie cilvēki, ar kuriem bērns atrodas mijiedarbībā - vecāki, ģimenes locekļi, kas rūpējās par bērnu, bērnu dārza skolotājas, sabiedrība (vienuaudži un draugi). Bieži vien vecāki paši jūt neapzinātas grūtības iekļauties sociālajā vidē, tā nododot bērniem nekvalitatīvu uzvedības modeli, kas jau tālāk var būtiski ietekmēt bērna attīstību un mijiedarbību ar pastāvošo sociālo vidi un tā pastāvošām normām. Cenšoties socializēt bērnu, vecāki savus bērnus ved uz attīstošām nodarbībām dažādās bērnu studijās, cerot sagaidīt palīdzību un atbalstu no speciālistiem tā kā izjūt nepieciešamību pēc atbilstošas zināšanu un praktisko iemaņu pieredzes, lai bērnam varētu sniegt atbilstošu socializācijas pieredzi, ņemot vērā to vecumposmu.

Tēmas aktualitāte ir saistīta ar nepieciešamību izpētīt bērnu un vecāku kopējo sadarbību un tā modeli spēlējoties, lai izstrādātu atbilstošus pedagoģiskus līdzekļus un stratēģiju pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma mērķis: veikt zinātniski pedagoģiskās literatūras izpēti attiecībā uz bērnu agrīno socializāciju pirmsskolas vecumposmā.

Pētījuma mērķa sasniegšanai tiek izvirzīts darba uzdevums: izpētīt un analizēt zinātniski teorētiskos literatūras avotus un dažādu autoru atziņas attiecībā uz:

1. Socializāciju, tās nozīmi bērnu agrīnās socializācijas posmā.
2. Socializācijas īpatnībām un kritērijiem, to ietekmējošajiem aspektiem.
3. Pedagoģiskajām pieejām un pedagoģiskajiem socializācijas līdzekļiem.
4. Agrīnā vecumposma bērnu socializācijas iespējas caur dažādām rotaļnodarbībām un vecāku, kā arī vienaudžu lomu tajā.

Materiāli un metodes

Zinātniskā pētījumā tiks izmantotas sekojošas metodes:

1. Literatūras analīze.
2. Sintēze.

Literatūras analīze kā pētījumu metode tiek izmantota, lai autores veiktajā zinātniskajā pētījumā par pedagoģiskajiem līdzekļiem bērnu socializācijai būtu iespējams novērtēt kā un kādos veidos ir iespējams veicināt bērnos agrīnajā vecumposmā socializēšanos, kas to ietekmē un kādā veidā, kā arī caur kādām pieejām to ir iespējams bērnos pilnveidot.

Rezultāti un diskusija

Šī zinātniskā darba kontekstā autore analizē dažādus pētījumus, kuru pamatā ir bērnu agrīna vecumposma īpatnības, tā socializācijas ietvaros, kā arī sniegts neliels ieskats par to, cik lielā mērā Dž. Bolbija izstrādātā mātes-bērna piesaistes teorija saskan ar mūsdienu neirobioloģiskajiem pētījumiem attiecībā uz bērna-mātes piesaisti un tās radīto ietekmi uz turpmāko bērna sociālo dzīvi, socializāciju ar citiem un spēju iekļauties un pieņemt dažādas situācijas tā kā bērnu socializācijas iemaņas ir atkarīgas no bērna pirmās socializācijas ar māti.

Socializācija, kā ir norādīts rakstā „The socialization of autonomy and relatedness” ir bijusi konceptualizēta kā komunikācijas veids ar sevi un citiem. Socializācijas iemaņu apguvē būtiska loma ir tieši mātei un tās sociālai pieredzei, kuru tā nodod bērnam, kā arī videi kādā bērns aug. būtiski ir atzīmēt to, ka bērna sociālās iemaņas ir atkarīgas arī no kultūras un valsts tā kā katrā valstī ir atšķirīga pieeja attiecībā uz bērnu audzināšanu. Tas, savukārt, tiešā veidā ietekmē bērna socializācijas iemaņas (Dennis, Talih, Cole, Zahn-Waxler, Mizuta, 2013).

Attiecībā uz bērnu agrīnā vecuma socializācijas aspektiem, ir jāmin tas, ka svarīgi novērtēt ne tikai socializācijas vispārīgos aspektus, bet arī to, cik lielā mērā bērnu agrīnā vecuma socializācijas pieredzi var ietekmēt paša bērna-mātes sākotnējā piesaiste.

Piemēram, autors Dž. Boulbijs pētīja bērnu sociāli-emocionālo attīstību, ģimenes lomu bērna dzīvē un šķiršanās ar māti ietekmi uz bērna attīstību. Autors atklāja, ka mātes mīlestības trūkums, kuru izjūt bērns, cieši mijiedarbojas ar psihopatoloģiskām novirzēm - protesta fāzēm, bezspēcību un noliegšanu, separatīvo trauksmi, ambivalenci, depresiju, u.c. Autors izdarīja pieņēmumu par to, ka maziem bērniem ir ļoti svarīgi izjust pieķeršanos mātēm, kas bērnā rada drošības izjūtu un iekšēju komfortu (Miltuze, Sebre, 2011).

Iedzimtajai vajadzībai pēc tuvas piesaistes lielā mērā ir izdzīvošanas funkcija: piesaistes sistēma palīdz uzturēt tuvību starp bērnu un viņa aprūpētājiem briesmu un draudu apstākļos. Tikai lietojot vecākus kā drošības pamatni, bērns ir spējīgs efektīvi izpētīt savu vidi. Agrīno piesaistes attiecību kvalitāti nosaka tas, kādā pakāpē bērns var paļauties uz piesaistes figūru kā drošības avotu (Bite, 2002). Galveno pieķeršanās teorijas iezīmi raksturo hipotēze par to, ka pieķeršanās uzvedības pamatā ir kontroles sistēma centrālajā nervu sistēmā, kas ir līdzīga fizioloģiskajām kontroles sistēmām, kuras regulē, piemēram, asinsspiediena vai ķermeņa temperatūras saglabāšanos zināmās robežās. Tādējādi šī teorija apgalvo, ka, analogiski fizioloģiskai homeostāzei, pieķeršanās kontroles sistēma regulē procesus, kas palīdz saglabāt robežas cilvēka attiecības ar viņa pieķeršanās figūru, tā nodrošina noteikta attāluma ievērošanu un pieejamību šai figūrai. Kā vēl viens nozīmīgs Dž. Boulbija piesaistes teorijas aspekts ir viņa koncepcija par *iekšējo darbības modeli*, kas veido personības pamatni tā kā bērni pārņem pieredzi no vecākiem. Agrīnās piesaistes attiecības veido prototipu vēlākām attiecībām ārpus ģimenes.

Tādejādi var secināt, ka bērna attiecību modelis ar vecākiem pirmajos dzīves gados lielā mērā ietekmē arī saskarsmi un attiecību kvalitāti nākotnē. Stabīlās ģimenēs, kurās vecāki ir pieejami un atsaucīgi un veltījuši lielu daļu savas uzmanības bērnam, izaug psihiski stabili, un pārliecināti par sevi jaunieši, kuri nākotnē spēj veidot harmoniskas attiecības (Boulbija, 1998).

Piemēram, zīdaiņa vecumposmā nozīmīga ir arī iegūtā psiholoģiskā emociju pieredze, kas tiek primāri iegūta un apzināta caur mātes emocionāli psiholoģisko pieredzi, caur kuru bērns iegūst un saglabā sevī noteikta veida psihopatoloģisko atmiņu, piemēram, dažādas negatīvas atmiņas/fobijas, kas tiek izteiktas kā pārlieku vai neatbilstoša psiholoģiskās atbildes reakcija attiecībā uz noteikta veida „pagātnes traumu (galvenokārt emocionāli psiholoģisko)” atmiņu pieredzi.

Šajā jomā autors Alans N. Šors (Allan N. Shore) ir pētījis dažāda veida bērna-mātes neiropsiholoģiskās piesaistes mehānismus attiecībā uz labās smadzeņu puslodes attīstību bērna-mātes traucēto emocionālo piesaisti. Autors liek akcentu uz to, ka tieši emocionālie, fiziskajā ķermenī notiekošie procesi, kas visu laiku bērnam komunicējot un saskaroties ar māti notiek neapzinātā, savstarpēji koordinētā mijiedarbībā, ir ne tikai saistīti ar Dž. Bolbija izstrādāto piesaistes teoriju, bet atbilstoši Alana N. Šora viedoklim, vairāk ir saistīti tieši ar iekšēji notiekošajiem neiropsiholoģiskajiem procesiem, kuru pamatā ir regulācijas teorija. Līdz ar to bērna-mātes psihoemocionāli droša piesaiste var izveidoties tad, kad mātes psiholoģiskā pieredze ir bijusi stabila un ir maz traumatiska, arī pašas mātes bērnības periodā. Tieši tas veido un attīsta mātes psihobioloģisko saskaņotību ar bērnu un bērna emocionālo pieredzi postnatālā attīstības periodā. Šajā periodā smadzeņu labā puslode attīstās ļoti strauji un jebkura negatīva vai bērnam nepatīkama emocionālā pieredze no mātes puses var radīt noteikta veida neapzinātus neiropsiholoģiskās darbības traucējumus un labās smadzeņu puslodes neironu sinaptiskos pārrāvumus, kuru rezultātā var tikt ietekmēta bērna uztvere vai uzvedība. Lielā mērā šī ietekme bērnam rada noteikta veida iekšēju neiropsiholoģisko enerģētiskās dimensijas regulāciju, kā arī noteikta veida emocionālo stāvokļu ierosināšanu.

Tieši neverbālā komunikācija starp bērnu un māti (piemēram, vizuālais sejas izteiksmes veids un mīmika, taktīlā-žestu uztvere, dzirdes komunikācija) ir veids, caur kuru bērns un māte iemācās un spēj neapzināti interpretēt un mijiedarboties ar viens otra ritmiskajiem struktūras elementiem, tādā veidā neapzināti izveidojot neirobioloģisko mijiedarbību un īpaši piemērotu saikni viens ar otru. Šajā posmā saikne veidojas, pateicoties abpusējām (bērna-mātes) ķermeņa emocionālām izpausmēm (mīmika, žesti, pozas, komunikācija, u.c.), kas veicina mātes eksogēni sensoro stimulāciju līdz ar bērna neapzināti endogēno, organismā norisošo, ritmu spontāno izpausmes veidu. Līdz ar to, šajā posmā starp bērnu un māti notiek nosacīta organismā esošo smadzeņu un neironu struktūru mijiedarbība, kā rezultātā māte neapzināti spēj uztvert bērna neverbāli emocionālās izpausmes stāvokļus, regulēt tos un caur komunikāciju neapzināti novirzīt tos atpakaļ bērnam (Baradon, 2010).

Līdz ar to, faktori, kas nosaka kādā veidā bērnam izveidosies un tiks radīta drošas piesaistes sistēma ir tiešā veidā atkarīgi no bērna mātes sociāli-emocionālā stāvokļa un vides, kurā tā atrodas savstarpējās mijiedarbības, īpaši postnatālā perioda laikā tā kā emocionālā regulācijas mijiedarbība tiešā veidā pārveido smadzeņu aktivitātes līmeņus. Tiešā mērā tas ir saistīts arī ar smadzeņu labās puslodes nobriešanu un tās attīstību, ko var ietekmēt zīdaiņa periodā dažāda veida piedzīvotie emocionālie stāvokļi, galvenokārt sekojoši no mātes un mātes-bērna savstarpējās pieredzes. Šajā gadījumā ir jāņem vērā arī tas, ka caur dažādiem emocionāliem stāvokļiem, ko piedzīvo māte un bērns paralēli noris arī noteikta emocionāli-psiholoģiska un fiziska veida piesaistes mehānismu attīstība caur smadzeņu labās puslodes savstarpēji atkarīgu psihoneiroloģisko un nervu impulsu pārraides mijiedarbību, ko autors Alans N. Šors nosauc par starppersonu neirobioloģisko modeli. Šī mijiedarbība ir tieši saistīta ar labās smadzeņu puslodes darbību un attīstību, kuras pamatā ir bērna vizuālā un sejas izteiksmes/mīmikas piesaistes komunikatīvā pieredze, caur kuru bērns, tieši zīdaiņa vecumā, var efektīvi apstrādāt vizuālo informāciju (īpaši cilvēku sejas un tās izteiksmes veidus).

Arī autore M. Mālere ir sniegusi savu ieguldījumu attiecībā uz bērnu-mātes attiecībām, balstītu uz separācijas-individualizācijas procesiem, kas autores īstenotajos pētījumos M. Mālere un viņas kolēģi pētīja bērnus un viņu mātes dabiskajā spēļu istabas vidē, novērojot attiecību ar objektu rašanos pirmajos trīs dzīves gados. M. Mālere izdalīja un aprakstīja 4 normālas attīstības apakšfāzes separācijas-individualizācijas procesā (Малер, Пайн, Бергман, 2011).

1. Autiskā fāze (no dzimšanas līdz 2 mēnešiem). Šajā stadijā jaundzimušais ir autiski, it kā iegrimuši sevī. Gan māte, gan apkārtējā pasaule, gan pats bērns, bērna uztverē ir saplūduši.
2. Simbiotiskā fāze - bērns veido mātes objektu, māte kļūst par mīlestības galveno objektu, veidojas cieša piesaiste mātei.
3. Fāze - Separācija un individualizācija
 - a. separācija ir bērna psihiskās atdalīšanās process no mātes, Sava Es iegūšana;
 - b. individualizācija ir sava Es bagātināšana ar jaunveidojumiem, iemaņām, zināšanām;
 - c. individualizācija nozīmē zīdaiņa mēģinājumus izveidot savu unikālo identitāti.

Separācija un individualizācija, sastāv no 4 apakšfāzēm:

1. Diferenciācija (normālā attīstībā ilgst līdz 9. mēnesim). Bērna interese novirzās no darbības uz tā rezultātu. Bērns interesējas par nesaistītu ar māti apkārtējo pasauli, tomēr vienmēr atrodas līdzās mātei. Māte bērnam ir droša vieta.
2. Praktizēšanās apakšfāze (ilgst līdz 15. mēnesim). Bērns iedvesmojas no savām spējām (var piecelties un mest bumbu, var patstāvīgi aiziet līdz otrai sienai, var savākt rotaļlietas, utt.) Bērnam parādās iekšēji psihiskais mātes tēls, kā rezultātā bērns kādu laiku var atrasties bez mātes.
3. „Atgriešanās” (aptuveni no 15 mēnešiem līdz 2 gadu vecumam). Bērns nonāk pie apziņas, ka viņš nav vispēcīgs, kas rada bērnam bezspēcības un vientulības izjūtu. Bērns mēģina pārvaldīt savu agresiju, tomēr, vai bērns iemācīsies pareizi pielietot savu spēku, vai nē, ir atkarīgs no mātes.

Šajā stadijā ir svarīgi kā māte parāda savu attieksmi par bērna darbībām.

4. Apakšfāze - individualitātes konsolidācija un objekta emocionālā konstantuma veidošanās sākums. (Sākas aptuveni no 2g. vecuma un var ilgt visu dzīvi).

Šī stadija pēc M. Māleres turpinās vienmēr, līdz ar to bērnam ir jāatrisina konflikts starp savām vēlmēm un aizliegumiem no mātes puses un jāspēj paciest ambivalenci. Tas attīstās pastāvīgi tā kā cilvēks apgūst pašrefleksiju un noteiktas socializācijas iemaņas.

Būtiski ir arī novērtēt jau esošo ģimenē izstrādāto vērtību sistēmu, kas zināmā mērā var tiešā veidā sniegt ietekmi uz bērna socializācijas iemaņu attīstīšanos, vai arī tā kavēšanos un ierobežošanu. Turklāt autore T. Tulvītse rakstā „Autonomy orientation in the socialization of Estonian children” pamatojoties uz dažādu autoru atziņām norāda, ka tieši vērtības, uz kurām vecāki balstās un audzina savus bērnus mūsdienās ir ļoti mainīgas. Piemēram, jau 1958.gadā ASV nelika ļoti lielu akcentu uz bērnu paklausības un pakļaušanos vecākiem diktēšanu un iemācīšanu kā vairāk bērnu tieši akcentējot uz pašnoteikšanās autonomijas virzienu. Būtiski ir arī tas, ka šādas bērnu audzināšanas atšķirības un to individualitāte ir pietiekoši atšķirīgas dažādās kultūrās, kas mūsdienās parāda to, ka socializācija notiek „savas neatkarības” izmaiņas ietvaros, kas ļauj bērniem izaugt un attīstīties vairāk individualizētiem ar akcentu uz pašpietiekamas personas individuālo attīstības kapacitāti. Līdz ar to, arī paši bērnu vecāki vairāk akcentē tādu vērtību un kvalitātes attīstīšanu, kas ir saistīta ar bērnu autonomiju un pašapmierinājumu un tiem sekojošo piekļauto kritēriju attīstību kā (pašpietiekamība, pašpaļāvība, uzticēšanās) pāri tradicionālām cita veida orientētām kvalitātēm, kas bija aktuālas pagātnē. Izmaiņas, kas notiek šajā virzienā ir kā pierādījums tam, ka pastāv noteiktas un pietiekoši atšķirīgas pieejas attiecībā uz socializācijas attīstīšanu bērnos. Tā vietā, uzskatot, ka bērnos socializācijas iemaņas ir pasīvā, atbilstoši psiholoģijas teorijām tiek uztverti kā socializācijas aģenti. Teorētiski uzskata, ka bērnu socializācijai un tās iemaņām ir nepieciešamas izmaiņas attiecībā uz bērnu socializāciju, lai veids kādā pret bērniem izturas pieaugušie - no aprūpes un apmācību objektiem padarīt bērnus par līdzvērtīgiem partneriem. Viens no svarīgiem vecāku uzdevumiem šajā kontekstā ir veicināt bērna radošo ideju neatkarīgu izpēti nekā tikai stingru un nelokāmu pakļaušanos sabiedrībā definētajām sociālajām lomām un vērtībām.

Bērniem autonomijas nodrošinājums var tikt uzskatīts kā viens no socializācijas veicinātājiem un kalpot kā galvenais kritērijs, lai socializācijas iemaņas bērnos kļūtu pietiekoši atvērtas tā kā socializācija notiek caur mijiedarbību ar vairāk kompetentiem un zinošiem attiecīgo kultūru un sabiedrības locekļiem ne tikai un vienīgi vecākiem, kas bērna socializācijas iemaņas var sabiedrībā padarīt apgrūtinātas, ņemot vērā audzināšanas stilu ģimenē, ģimenes vērtības un citus aspektus, kas īpaši atspoguļojas tieši bērnu audzināšanas tendencēs Baltijas valstīs - Igaunijā, kur bērni tiek audzināti caur nemitīgu kontroli tiešā veidā arī ietekmējot bērnu socializācijas iemaņas ar sabiedrības pārejiem sabiedrības locekļiem (Tulvitse, 2014).

Savukārt, autore Kolina Grahama (Colin Grahama) rakstā „Parent socialization of emotion regulation in preschool children who stutter” uzskata, ka tieši vecāku loma ir nenovērtējama bērnu, kas ir agrīnā vecumposmā attiecībā uz socializācijas iemaņu apgūšanu vai arī to zaudējumu, bērnam sākot stostīties un nespējot vairs piedalīties aktīvā socializācijā ar saviem vienaudžiem un pat pašā ģimenē. Rakstā autore akcentē to, ka tieši pašu vecāku emociju regulācijas un tās pārvaldības socializācija nešaubīgi un skaidri parāda, ka atbilstošu emociju izrādīšana var tiešā veidā ietekmēt bērnu emocionālo un sociālo attīstību (Graham, Karrass, 2006).

Savukārt, rakstā „Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents’ Talk About Emotions is associated with Sharing and Helping in Toddlers” autori atzīst, ka socializācija bērniem notiek daudzos veidos kā tiešā, tā arī netiešā veidā dažas, un tas spēj atstāt iespaidu uz daudziem socializācijas aspektiem kā bērna domas, valoda un arī uzvedība. Sākotnēji, bērnam piedzimstot galvenais tā socializācijas avots ir ģimenes locekļi, kas, rosina un mijiedarbojas ar bērnu, ņemot vērā tā vajadzības un notiekošos attīstības etapus. Autori šajā pētījumā pierādīja to, ka noteikts ģimenes mijiedarbības veids ar bērnu ir tiešā veidā saistīts ar bērna sociālo uzvedību un socializācijas iemaņām un to attīstīšanos, kad bērns saskaras ar pirmajām sociālajām atbildes reakcijām. Ja vecāki bērnu agrīnā vecumposmā spēj veicināt un nodrošināt to, ka abpusējā diskusijā tiek aktīvi analizētas un izvērtētas bērna emocijas, īpaši, palīdzot tās izprast cēloņu un sekū mijiedarbībā ar citiem, tad bērna socializācijas iemaņas būs aktīvākas, radošākas un uz empātiju vērstas. Līdz ar to, vecāki, kas veicina un iedrošina bērnus uz aktīvu diskusiju par savām emocijām, kādas pie attiecīgās sociālās situācijas vai pieredzes, ar kuru bērns sastopas ikdienā, pakļauj bērnu mazākiem emocionāliem un stresa pārbaudījumiem, tā sekmējot bērna socializācijas iemaņu attīstīšanos jau bērnam esot pieaugušā vecumā (Celia, Svetlova, Anderson, Nichols, Drummond, 2013).

Secinājumi

1. Socializācija bērnu agrīnā vecumposmā ir tiešā veidā atkarīga no ģimenes vides, pieredzes un uzstādītājām vērtībām, caur kurām bērns var iepazīt socializācijas vides elementus un to savstarpējo mijiedarbību. Liela nozīme ir arī attiecīgajā valstī esošajām normām un sociālai pieredzei, kas bērna jaunattīstītās socializācijas iemaņas var ietekmēt dažādos veidos.
2. Bērna socializācijas pieredze ir tiešā veidā saistīta ar mātes emocionālo un fizisko pieredzi, ko tā neapzināti nodod bērnam jau pirmajos dzīves gados (postnatālajā un prenatālajā attīstības posmos).
3. Bērna agrīnā vecuma socializācijas iemaņas ir viens no Dž. Bolbija izstrādātās bērna-mātes piesaistes teorijas pamatprincipiem tā kā agrīnās piesaistes attiecības veido prototipu vēlākām attiecībām ārpus ģimenes.
4. Bērna piesaiste ar māti notiek ne tikai fiziskā līmenī, bet arī neirobioloģiskā līmenī, neapzināti bērnam pārņemot mātes pieredzi un tādā veidā ietekmējot savu pirmo saskarsmes pieredzi, kas jau turpmāk var ietekmēt
5. Bērnu socializācijas pamatā ir vecāku darbība un bērna sociālo vajadzību apmierināšana caur aktīvu komunikāciju un pieredzes diskusiju, kas ļauj bērnam apzināties savas emocijas un sadarbību ar citiem sabiedrības locekļiem aktīvas socializācijas ietvaros.

Bibliogrāfija

1. Bite I. *Saistība starp pieaugušo piesaistes veidiem, bērnības vardarbības pieredzi un vardarbību partnerattiecībās*. Promocijas darbs psiholoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai klīniskajā psiholoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte, 2002, 129 lpp.
2. Boulbjijs Dž. *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC, 1998, 198 lpp.
3. Brandon T. *Relational trauma in infancy*. London: Routledge, 2010, 248 p.
4. Celia A.B., Svetlova M., Anderson R., Nichols S.R., Drummond J. Socialization of Early Prosocial Behavior: Parents' Talk About Emotions is Associated With Sharing and Helping in Toddlers. *Infancy*, Vol. 18(1), 2013, pp. 91-119.
5. Dennis T.A., Talih M., Cole P.M., Zahn-Waxler C., Mizuta I. The socialization of autonomy and relatedness sequential verbal exchanges in Japanese and U.S. Mother-Preschooler Dyads. *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 38 No.6, November, 2007, pp. 729-749
6. Graham C., Karrass J, Parent Socialization of Emotion Regulation in Preschool Children Who Stutter. *Annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Miami, FL*. November, 2006, 2 p.
7. Miltuze A., Sebre S. *Bērnu sociālā un emocionālā attīstība*.- Latvijas Universitātes realizētā projekta „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārīgā izglītoto mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana”. Rīga, 2011, 15 lpp. [tiešsaite] [skatīts 20.04.2017]. Pieejams http://profizgl.lu.lv/pluginfile.php/33357/mod_resource/content/0/Miltuze/Bernu_sociala_un_emocionala_attistiba_-_materials_skolotajam.pdf
8. Tulvitse T. *Autonomy orientation in the socialization of Estonian children*. The Estonian Science Foundation, 8 p. [tiešsaite] [skatīts 20.04.2017]. http://iaccp.org/ebook/xian/PDFs/3_3Tulviste.pdf
9. Малер М., Пайн Ф., Бергман А. *Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация*. Издательство: Когито-Центр, 2011. 410 с.