



**STUDENTU UN  
MAĢISTRANTU  
ZINĀTNISKĀS  
KONFERENCES  
RAKSTI**

**2022**



**Jelgava**

## KONFERENCES VIETA

Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts, Jelgava, 2022. gada 22. aprīlis

## KONFERENCES APRAKSTS

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

## KONFERENCES ORGKOMITEJA

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., asoc. profesore Natalja Vronska

## RAKSTU RECENZENTI

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., asoc. profesore Natalja Vronska

Mg.ed., lektors Jānis Pāvulēns

## VĀKA AUTORE / TEHNISKAIS REDAKTORS

Dr.paed., asoc. profesore Natalja Vronska

**ISBN 978-9984-48-393-1**

## SATURS

PEDAGOGIJAS SEKCIJA .....	5
Jaunsardzes un valsts aizsardzības mācības pamatojums	
Ojārs Ābols .....	6
Matemātisko prasmju apgūšanā pirmsskolā	
Ieva Bērziņa .....	11
Digitālo tehnoloģiju izmantošana mācību priekšmetā Krievu valoda	
Dace Dubkēviča .....	18
Pamatskolas skolēnu mācīšanās motivācijas veicināšana Dizaina un tehnoloģiju un Datorikas mācību priekšmetu integrēšanas kontekstā	
Natālija Jakovišina .....	23
Mediācijas loma pedagoga darbā ar agresīviem jauniešiem	
Diāna Kristapa .....	28
Paraduma mācīties veicināšana pieaugušajiem	
Iluta Krūmiņa .....	35
Tekstpratības apguves pamatnostādnes sākumskolā	
Baiba Ķeire .....	42
Pieaugušo neformālās izglītības pieejamība ēdināšanā	
Diāna Mazalevska .....	47
Kognitīvās attīstības veicināšana četru gadu veciem bērniem didaktiskajā spēlē	
Vaira Monta Meldere .....	52
Māsu profesijas reforma neformālās izglītības skatījumā	
Dina Mentele .....	57
Viesmīlības speciālistu prakses programmas un kompetenču pilnveidošana	
Santa Miķelsone-Braže .....	63
Skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanās sākumskolā Latvijā	
Tatjana Petruša .....	70
Speciālā izglītība Latvijā	
Liene Staško .....	75
Valsts aizsardzības mācības pasniedzēju profesionālā sagatavotība un problēmjautājumi to sagatavošanā	
Gunārs Strazdiņš .....	79
Skolēnu kognitīvās intereses pamatojums	
Mihails Ševčenko .....	84
Tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšana	
Valdis Jānis Vāvers .....	89

KARJERAS KONSULTANTU SEKCIJA .....	95
Skolēnu profesionālo interešu attīstība Mazpulku organizācijā	
Līga Beitika.....	96
Digitālo prasmju attīstība kā karjeras vadības vecināšanas faktors sievietēm bezdarbniecēm	
Iveta Bružāne .....	101
Logopēda atbalsts 1.-3. klašu skolēnu karjeras izglītībā	
Kristīna Eižvertina .....	109
Pieaugušo mācību centra izglītības piedāvājums austrumvidzemē mūžilgā karjeras atbalsta skatījumā	
Aija Kalēja .....	115
Karjeras izglītības īstenošana pamatskolā	
Diāna Karpušenko.....	122
Komandas darbs karjeras attīstības atbalstam valsts ģimnāzijā	
Indra Kraģe .....	127
Karjeras atbalsts jauniešu pašizaugsmei pēc Award programmas apguves	
Ligita Millere .....	134
Jauniešu karjeras izvēles motivācija	
Viktorija Pavļiva .....	139
Karjeras izglītības īstenošana speciālās izglītības iestādē	
Diāna Šidlovska .....	144
Multisensorā pieeja karjeras izglītībā pamatskolas 5. klasē	
Jolanta Tūtere.....	149
Pašefektivitātes veicināšana pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem karjeras izvēlē	
Agija Vanaga .....	154
Hipotētisks modelis un četri teorētiski pieņēmumi par laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā	
Ģirts Veigners .....	160

# **PEDAGOGIJAS**

## **SEKCIJA**

## JAUNSARDZES UN VALSTS AIZSARDZĪBAS MĀCĪBAS PAMATOJUMS YOUTH GUARD AND NATIONAL DEFENCE TRAINING BASIS

**Ojārs Ābols**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Natalja Vronska**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Due to today's events, from the point of view of the country's threat, the understanding of the basic principles of the country's development and protection and the importance of individual civic responsibility must be formed and strengthened, creating the will to protect Latvia. Action skills in crisis situations and skills useful for national defence will be developed and developed, purposeful education in the field of national defence will be developed, the need for association, leadership, courage, discipline and continuous improvement of physical abilities will develop. In the current situation, there is a growing need for more training for young people in this area. The informative report "On the Introduction of National Defence Training and the Development of the Youth Guard in 2019-2027" explains that the basic principles of the New Guard are in line with the aim and objectives of the new basic education standard, values included in its content, as well as transversal skills, which necessitate the development of civic participation, cooperation, critical thinking and problem - solving skills. The law defines the Youth Guard as a movement in which children and young people voluntarily take part in a youth education program. This educational process is carried out in youth guard units in appropriate age groups, led by a youth guard instructor. The annotation of the law explains that the acquisition of the content of national defence education can be individually adapted according to the abilities and needs of the learner, which is in line with the goal of national defence, namely to provide a form of knowledge and skills that is accessible to every young person. The aim of the research is to study and evaluate the theoretical findings on the training of the Youth Guard and national defence.

**Atslēgas vārdi:** pilsoniskā līdzdalība, sadarbība, kritiskā domāšana, problēmrisināšanas prasmes, mācību programma

### Ievads

Jaunsardzē īstenotā jaunsargu interešu izglītības programma sniedz iespēju pēc mācību stundām un brīvdienās šīs prasmes apgūt padziļināti, nodrošinot konkrētajam vecumposmam atbilstošas un aizraujošas nodarbības, kuras nevar iekļaut obligātajā mācību saturā, piemēram, pārgājienus, laivu braucienus vai šaušanas apmācību.

Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums, kura mērķis ir radīt iespēju bērnam un jauniešiem gūt savam vecumam atbilstošas zināšanas, prasmes un iemaņas valsts aizsardzībā, apgūstot valsts aizsardzības mācību vai darbojoties Jaunsardzē (Valsts aizsardzības mācības ..., 2021).

Līdz ar kompetencēs balstīta mācību satura ieviešanu arī interešu izglītībā bērni un jaunieši attīsta un nostiprina valstiskuma apziņu un piederības izjūtu Latvijai, mācās uzņemties atbildību par sevi, savu ģimeni, kopienu un valsti, kā arī attīsta ne tikai intelektuālās, bet arī fiziskās spējas (Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas ..., 2016).

Lai izveidotos saliedēta, noturīga pret ārējo ietekmi un kritiskā situācijā mobilizēties spējīga sabiedrība, vajadzīga ikviena sabiedrības locekļa izpratne par savu lomu, pienākumiem un tiesībām ārkārtas situācijās, kā arī sagatavotība pieņemt lēmumus un rīkoties ļoti mainīgos apstākļos (Noteikumi par valsts..., 2018).

Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums (Valsts aizsardzības mācības ..., 2021) paredz, ka valsts aizsardzības mācības apguvi bērniem un jauniešiem organizēs un Jaunsardzes darbu īsteno Jaunsardzes centrs, savukārt valsts un pašvaldību institūcijas tam sniegs atbalstu likumā minēto mērķu īstenošanā.

Noteikts, ka valsts aizsardzības mācību priekšmetu būs tiesīgas īstenot tikai personas, kuras ir profesionālā dienesta karavīri, zemessargi vai rezerves karavīri. Tā kā šobrīd visi jaunsargu instruktori neatbilst šīm prasībām, paredzēts piecu gadu pārejas periods, kura laikā jaunsargu instruktora amata pienākumus varēs pildīt arī citas personas, ar nosacījumu, ka tās atbilst noteiktajām izglītības un

profesionālās sagatavotības prasībām, norādīts likuma projekta anotācijā. Ar jauno likumu paredzēts, ka valsts aizsardzības mācības priekšmeta apguve vidējās izglītības programmās būs obligāta. Savukārt izglītojamajiem, kuri savas reliģiskās vai filozofiskās pārliecības, vai citu objektīvu apstākļu dēļ nevarēs apgūt kādu valsts aizsardzības mācības priekšmeta saturu daļu, jaunsargu instruktors mācību saturu un procesu pielāgos individuāli. Tāpat noteikts, ka skolā apgūtās zināšanas varēs papildināt valsts aizsardzības mācības nometnēs, dalība tajās būs brīvprātīga (Saeima pieņem jaunu..., 2020).

Raksta autors atzīst, ka šobrīd Latvijā ir izveidojusies nepieciešamība veidot un attīstīt rīcībai krīzes situācijā un valsts aizsardzībai noderīgas prasmes, veicināt mērķtiecīgu izglītošanos valsts aizsardzības jomā, biedriskuma, līderības, drošsirdības, disciplīnas veidošanā un patstāvīgā fizisko spēju pilnveidošanā, rosināt interesi izglītības turpināšanai un karjeras veidošanai visaptverošas valsts aizsardzības sistēmas ietvaros. Kļūst par aktīvu, mobilu un rīkoties spējīgu sabiedrības locekli, kurš grib un spēj aizstāvēt sevi, līdzcilvēkus un Latviju krīzes gadījumā.

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt un izvērtēt teorētiskās atziņas par Jaunsardzes un Valsts aizsardzības mācību.

### **Materiāli un metodes**

Lai īstenotu izvirzīto mērķi tika izmantotas šādas metodes:

- teorētisko pētījumu metodes – zinātniskās, metodiskās literatūras un normatīvo aktu satura studēšana, analīze un izvērtēšana;
- empīrisko pētījumu metode – personīgās pieredzes refleksija.

### **Rezultāti un diskusija**

Bērni un jaunieši, vecumā no 10 gadiem līdz 21 gadam, darbojas brīvprātīgā kustībā "Jaunsardze", kuras mērķis ir izglītēt jaunatni valsts aizsardzības jomā un veicināt tās pilsonisko apziņu un patriotismu. Jaunsargu mācību process tiek īstenots kā brīvprātīga interešu izglītība (JSII – Jaunsargu interešu izglītība).

Lai izveidotos saliedēta, noturīga pret ārējo ietekmi un kritiskā situācijā mobilizēties spējīga sabiedrība, vajadzīga ikviena sabiedrības locekļa izpratne par savu lomu, pienākumiem un tiesībām ārkārtas situācijās, kā arī sagatavotība pieņemt lēmumus un rīkoties ļoti mainīgos apstākļos.

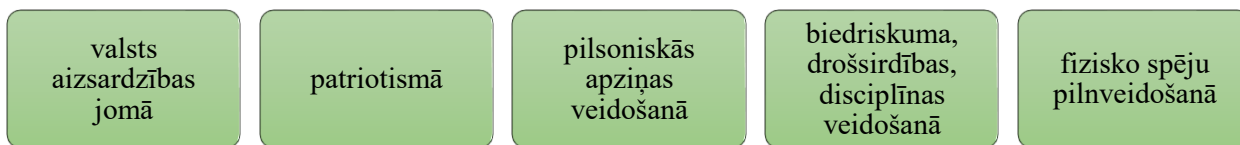
Pēc raksta autora ilggadīgiem vērojumiem, šīs kompetences iegūstamas un pamatā attīstāmas ģimenē un skolā, sākot no agras bērnības, kā arī dažādās ārpuskolas nodarbībās, tostarp darbojoties lielākajā Latvijas bērnu un jauniešu militārās ievirzes kustībā – Jaunsardzē.

Interešu izglītības programmas noteikto mērķu sasniegšanai izmanto daudzveidīgas mācību un audzināšanas darba formas, variējot to īstenošanas ilgumu atbilstoši mērķim un jaunsargu mācīšanās vajadzībām. Plānotos sasniežamos rezultātus sasniedz vienotā mācību un audzināšanas procesā, kas ietver gan darbu mācību nodarbībās, gan ārpus kopējās mācību slodzes iekļautos pasākumos. Programmas apguves procesu organizē kā teorētiskas, praktiskas un integrētas nodarbības ar mainīgu dalībnieku sastāvu telpās un āra apstākļos. Iegūtās kompetences pilnveido nometnēs, pārgājienos, ekskursijās, patriotiskos pasākumos, militarizētās sacensībās, starptautiskos pasākumos un sporta pasākumos (Noteikumi par valsts..., 2018).

Raksta autora darba pieredze apstiprina, ka jaunsargiem tiek izskaidrots nodarbības mērķa nozīmīgums un izvirzītas prasības uzdevumu izpildei. Ar vecumam pielāgotām izziņas rotaļu, spēļu metodēm jaunsargi, sadarbojoties ar instruktoru, uzdevumu izpildē pielieto apgūtās zināšanas un prasmes. Diskusijās un pārrunās par sasniegto instruktors emocionāli atbalsta jaunsargu pašiniciatīvu, kritisko domāšanu un pamatotu pašvērtējuma atspoguļošanu. Jaunsargi tiek iesaistīti tuvāko nodarbību plānošanā un sagatavošanā, ievērojot nodarbību mērķi un uzdevumus.

Apmācību mērķis ir attīstīt dzīvei modernā sabiedrībā nepieciešamās prasmes un iemaņas, kā arī veicināt jaunatnes mērķtiecīgu izglītošanos (skatīt 1. att.). (Jaunsardzes centra nolikums, 2010.)

**Veicināt jaunatnes  
mērķtiecīgu izglītošanos:**



1. att. **Jaunsardzes mācību mērķis** (Paraugprogramma, 2022.)

Valsts aizsardzība – visaptverošās valsts aizsardzības sistēmā katrai – gan valstiskai, gan nevalstiskai organizācijai, kā arī privātajam sektoram un iedzīvotājiem ir skaidri definēta loma krīzes situācijā, tostarp potenciālu militāro draudu jeb kara gadījumā, lai izglītotu bērnus un jauniešus valstiskuma pamatos un sniegt iemaņas aizsardzības jomā, kustība, kurā bērni un jaunieši brīvprātīgi apgūst jaunsargu interešu izglītības programmu darbības, kuras veic ierindas individuāli un to grupas ar pamatmērķi panākt vai ietekmēt politiskus lēmumus (Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums, 2021).

Patriotisms – (no grieķu: *πατριώτης* (*patriōtēs*) — 'līdzpilsonis', kas nāk no *πατρίς* (*patris*) — 'dzimtene, tēvzeme') ir savas dzimtenes, valsts mīlestība, kā arī darbošanās tās labā, aizstāvot to kā darbos, tā arī vārdos. Tuvs jēdziens nacionālismam un citviet tie pat pārklājas, tomēr nacionālisms ir vairāk saistīts ar tuvības izjūtu ar kādu etnisko grupu, valodu. Ir pazīstams uzskats "Par patriotiem nepiedzimst, par tādiem kļūst" (audzināšanas rezultātā) (Paraugprogramma, 2022).

Pilsoniskā izglītība – ir mācību priekšmetu joma, kuras nolūks ir veicināt individuālu un kopienu harmonisku līdzāspastāvēšanu un savstarpēji izdevīgu attīstību. Demokrātiskās sabiedrībās pilsoniskā izglītība palīdz skolēniem kļūt par aktīviem, informētiem un atbildīgiem pilsoņiem, kas vēlas un spēj uzņemties atbildību par sevi un savu kopienu valsts, Eiropas un starptautiskā mērogā (Baltic Guards, 2018).

Biedriskums – labas attiecības, ir draudzīgs, izpalīdzīgs (Jaunsardzes centra nolikums, 2010).

Drošsirdība – cilvēks, kam piemīt drosme; bezbailīgs, drosmīgs (Latvijas Republikas Zemessardzes likums, 2010).

Disciplīna – noteikta kārtība, likumi, normas, kas obligātas kāda kolektīva locekļiem; noteiktība, pastāvīgas kārtības ievērošana. Stingri noteikta likumīga kārtība, kas ir obligāta kāda kolektīva locekļiem; šīs kārtības ievērošana (Militārā dienesta likums, 2002).

Raksta autora darba pieredze apstiprina, ka, izmantojot pasākuma metodes, jaunsargi programmas ietvaros gūtās zināšanas un prasmes sasaista praktiskā darbībā ar dzīvi. Tiek analizēta un pārrunāta jaunsargu rīcība, plānošana un mērķa sasniegšana, pildot konkrētus, praktiskus uzdevumus pasākumos.

Iesaistoties un organizējot pasākumus ģimenē, skolā, pašvaldībā un valstī jaunsargos veidojas un nostiprinās tolerance, cieņa, patiesas valstiskas vērtības un integrācija sabiedrībā.

Vides maiņa pasākumu ietvaros dažādo apmācību ikdienu, paaugstina motivāciju, rada prieku darboties, pilnveido jaunsargu kompetences, kuras ir nepieciešamas arī ikdienas sadzīvē. "Mācīšanās darot" pārsvarā notiek komandā.

Jaunsargu programmas apgūvē izmanto interešu izglītības aktīvās un interaktīvās mācību metodes atbilstoši interešu izglītības mācību uzdevumiem un mērķiem. Programmas īstenošana balstās uz metožu izvēli, kuras veicina praktisku darbību āra apstākļos.

Metodes izvēli nosaka nodarbības un tēmas specifika, kā arī jaunsarga vecumposmu īpatnības un programmas ietvaros paredzēto zināšanu un prasmju līmenis. Jaunāka vecuma jaunsargiem tiek pielietota lielāka metožu dažādība (vienā metodē tiek iestarpināti citu metožu elementi), pieredzējušāki un gados vecāki jaunsargi spēj ilgāk koncentrēties arī vienveidīgā mācību darbā, lai padziļināti apgūtu specifiskās jaunsargu kompetences.



Mācību darbības un motivācijas veicināšana/rosināšana. Jaunsargiem tiek izskaidrots nodarbības mērķa nozīmīgums un izvirzītas prasības uzdevumu izpildei. Ar vecumam pielāgotām izziņas rotaļu, spēļu metodēm jaunsargi, sadarbojoties ar instruktoru, uzdevumu izpildē pielieto apgūtās zināšanas un prasmes. Diskusijās un pārrunās par sasniegto instruktors emocionāli atbalsta jaunsargu pašiniciatīvu, kritisko domāšanu un pamatotu pašvērtējuma atspoguļošanu. Jaunsargi tiek iesaistīti tuvāko nodarbību plānošanā un sagatavošanā, ievērojot nodarbību mērķi un uzdevumus.

Pasākumu metodes. Izmantojot pasākuma metodes, jaunsargi programmas ietvaros gūtās zināšanas un prasmes sasaista praktiskā darbībā ar dzīvi. Tiek analizēta un pārrunāta jaunsargu rīcība, plānošana un mērķa sasniegšana, pildot konkrētus, praktiskus uzdevumus pasākumos.

Iesaistoties un organizējot pasākumus ģimenē, skolā, pašvaldībā un valstī jaunsargos veidojas un nostiprinās tolerance, cieņa, patiesas valstiskas vērtības un integrācija sabiedrībā.

Vides maiņa pasākumu ietvaros dažādo apmācību ikdienu, paaugstina motivāciju, rada prieku darboties, pilnveido jaunsargu kompetences, kuras ir nepieciešamas arī ikdienas sadzīvē. "Mācīšanās darot" pārsvarā notiek komandā.

Kooperatīvā mācīšanās. Jaunsargi jūtas vienoti kopēja mērķa sasniegšanā, šādi tiek veicināta sadarbības prasmju apguve. Katram ir individuāla atbildība par kopējo grupas darbu, uzdevumiem un rezultāta sasniegšanu. Kopā darbojoties ir jāciena un jārespektē katra individuālās spējas un prasmes, šādi jaunsargi mācās iedrošināt, paskaidrot radīt izpratni saviem komandas biedriem, lai sekmētu visas grupas darbu. Jaunsargi vērtē sadarbībā gūtos sasniegumus un grupas darba procesu pārrunās un diskusijās.

Spēles un rotaļas. Spēles un rotaļas izmanto, lai praktizētu iemaņas, pielietotu dažādas apgūtas tehnikas, ieinteresētu un saliedētu komandu. Svarīgi ir panākt, lai caur interesantām aktivitātēm spēlē būtu mācīšanās, kas ļautu nostiprināt prasmes un kompetences, vai pārliecināties, ka zināšanas ir apgūtas.

Spēles kā izglītošanas rīks Jaunsardzē tiek veidotas interesantas, aizraujošas, jautras, izaicinošas un iesaistošas. Spēlēs un rotaļās jaunsargi mācās darot, atklāj, izzina un izprot sevi, savu rīcību un sadarbību komandā.

Spēlēm ir skaidri noteikumi, kuriem jāseko, skaidri spēles mērķi, skaidrs process un soļi, kas jāveic. Jaunāka vecuma jaunsargiem izmanto rotaļas, kuras veicina ieinteresētību un aizrautību nepiespiestā un jautrā vidē apgūt jaunsargu zināšanas un prasmes.

Ir būtiski uzsvērt atgriezeniskās saites nozīmi pēc spēles un rotaļas apguves, lai akcentētu un definētu apgūtās prasmes, lai norādītu uz saikni starp spēli un apgūtajām kompetencēm, kas tiek darīts nodarbības ietvaros.

Atgriezeniskā saite/ izvērtēšana. Jaunsargu programmas veidošanā ir ievērots pakāpenības princips: no vienkāršākā uz sarežģītāko, soli pa solim. Ir līmeņu dalījums, kurš ietver sevī noteiktus sasniedzamos rezultātus. Tāpēc svarīgas ir atkārtotās (M-ATK) nodarbības un kopsavilkuma nodarbības (M) katra mēneša pēdējā nodarbībā. Jaunsargi iemācās novērtēt sevi, pamatot savu viedokli. Mācoties uz klausīt un saprast citu cilvēku viedokli, izkopjot iecietību un attīstot spēju izmantot savu un citu pieredzi. Tādējādi instruktors novērtē jaunsargu apgūto un rada iespēju papildināt trūkstošās zināšanas, kā arī var ieteikt jaunsargam pāriet augstākā līmenī, patstāvīgi apgūstot starpposma tēmas.

Instruktors jaunsargos veicina pašizglītošanās prasmju attīstību un drosmi atbildēt par savu viedokli un rīcību. Pašizglītošanās nepieciešama arī caurviju kompetenču veidošanai.

Caurviju kompetences – veselīgs dzīvesveids, fiziskās aktivitātes un sports. Instruktors ar savu piemēru, uzskates materiāliem, pārrunām un speciāli sagatavotām nodarbībām veicina jaunsargu izpratni par veselīgu dzīvesveidu, fiziskās aktivitātes un sportu. Jaunsargi iemācās novērtēt un kontrolēt savu izaugsmi un panākumus sportā. Lai sasniegtu 4. līmeni, jaunsargam ir jāapzinās, ka veselīgs dzīvesveids, fiziskās aktivitātes un sports ir ikdiena. Nodarbībās jaunsargi uzzina, kur meklēt informāciju, konsultācijas un nodarbības, lai patstāvīgi veicinātu veselīgu dzīvesveidu, fizisko aktivitāti un sportu.

Caurvijas kompetences nodrošina kvalitatīvu jaunsargu programmu apguvi. Jaunsargam jāizmanto skolā gūtās zināšanas un prasmes (starp-priekšmetu saikne). Programmas saturs veicina padziļināti apgūt veselīgu dzīvesveidu, fiziskās aktivitātes un sportu. Šādi tiek nodrošināta motivācija sportot un ievērot veselīgas dzīves pamatprincipus. (Paraugprogramma, 2022).

### Secinājumi

1. Diskutējot ar jauniešiem par dažādām pilsoniskās aktivitātes formām no valsts apdraudējuma skatupunkta, viņiem veidosies un nostiprināsies izpratne par valsts attīstības un aizsardzības pamatprincipiem un individuālās pilsoniskās atbildības nozīmi, radot gribu aizsargāt Latviju. Veidosies interese izglītības turpināšanai un karjeras veidošanai visaptverošas valsts aizsardzības sistēmas ietvaros. Radīsies vēlme kļūt par aktīvu, mobilu un rīkoties spējīgu sabiedrības locekli, kurš grib un spēj aizstāvēt sevi, līdzilvēkus un Latviju krīzes gadījumā.
2. Iepazīstinot jauniešus ar visaptverošas valsts aizsardzības sistēmu, viņiem veidosies izpratne par indivīda lomu valsts drošības stiprināšanā un sadarbības efektivitāti sociālpolitisko procesu ietekmēšanā. Veidosies un attīstīsies rīcības prasmes krīzes situācijās un valsts aizsardzībai noderīgas prasmes, veidosies mērķtiecīga izglītošanās valsts aizsardzības jomā, attīstīsies biedriskuma, līderības, drošsirdības, disciplīnas un patstāvīgā fizisko spēju pilnveidošanās vajadzība.

### Bibliogrāfija

1. Baltic Guards 2018 - Latvian Youth Guard Camp. (2018). Retrieved from <https://lv100.lv/en/programme/calendar/baltic-guards-2018-latvian-youth-guard-camp>
2. Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība. (2016). Ministru kabineta noteikumi Nr. 480. Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/283735-izglitojamo-audzinanas-vadlinijas-un-informācijas-macibu-lidzeklu-materialu-un-macibu-un-audzinanas-metozu-izvertesanas>
3. Jaunsardzes centra nolikums. (2010). Ministru kabineta noteikumi Nr.1419. Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/202378-rekrutesanas-un-jaunsardzes-centra-nolikums>
4. Latvijas Republikas Zemessardzes likums. (2010). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/210634-latvijas-republikas-zemessardzes-likums>
5. Militārā dienesta likums (2002). 17.1 pants. Jaunatnes izglītošana valsts aizsardzības jomā. Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/63405-militara-dienesta-likums>
6. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. (2018). Ministru kabineta noteikumi Nr. 747. Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
7. Paraugprogramma. (2022). Jaunsardzes centrs. Ielādēts no: <https://www.jc.gov.lv/lv/macibu-programma/paraugprogramma>
8. Saeima pieņem jaunu likumu bērnu un jauniešu izglītošanai valsts aizsardzībā. (2020). Ielādēts no <https://www.saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/29355-saeima-pienem-jaunu-likumu-bernu-un-jauniesu-izglitosanai-valsts-aizsardziba>
9. Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums. (2021). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/319794-valsts-aizsardzibas-macibas-un-jaunsardzes-likums>

## MATEMĀTISKO PRASMJU APGŪŠANĀ PIRMSSKOLĀ ACQUISITION OF MATHEMATICAL SKILLS IN PRESCHOOL

Ieva Bērziņa

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Natalja Vronska

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** We live in an age of information and technology, where any information is quickly and easily accessible. Value is not always knowledge, but value is the acquisition of various skills. Mathematics is the science of well-defined objects and concepts that can be analyzed and transformed in a variety of ways using 'mathematical thinking' to arrive at specific conclusions. It is important that children not only acquire the skills of reading, writing, numeracy, but also see the meaning and application of these skills in real life, gain motivation to develop and apply these skills, learn in practice and with pleasure. Learn meaningfully, leisurely, and thoroughly. Such experience will be a good basis for further learning. The aim of the research is to create a methodological material for preschool teachers for the acquisition of mathematical skills in the context of multisensory approaches, using drumming elements. The results of the research allow concluding, that the developed and experimentally tested teaching tool is valid and can be further used for acquisition of mathematical skills of preschool children.

**Atslēgas vārdi:** radoša darbība, matemātika, pirmsskola, rotaļa

### Ievads

Mēs dzīvojam informācijas un tehnoloģiju laikmetā, kad jebkura informācija ir ātri un viegli pieejama. Vērtība ne vienmēr ir zināšanas, bet gan vērtība ir apgūt dažādas prasmes. R.Andersone uzsver, ka mūsdienu pasaulē zināšanu krājums būtiski palielinās, tādēļ mainās akcenti no zināšanu iegūšanas uz prasmi tās atlasīt, apstrādāt un lietot (Andersone, 2007).

Mūsu strauji mainīgajā sabiedrībā tādas prasmes kā problēmu risināšana, kritiskā domāšana, spēja sadarboties, radošums, skaitļošanas domāšana un paškontrolē ir būtiskākas nekā jebkad agrāk. Matemātika ir zinātne par precīzi definētiem objektiem un jēdzieniem, kurus var analizēt un dažādi pārveidot, izmantojot "matemātisko domāšanu", lai iegūtu konkrētus secinājumus. Pirmsskolas izglītības satura īstenošanas mērķis ir zinātkārs, radošs un dzīvespriecīgs bērns, kas dzīvo veselīgi, droši un aktīvi, patstāvīgi darbojas, ieinteresēti un ar prieku mācās, gūstot pieredzi par sevi, citiem, apkārtējo pasauli un savstarpējo mijiedarbību tajā. Pirmsskolas izglītības satura īstenošanas uzdevumi ir attīstīt bērna sociālās un emocionālās prasmes, kas ietver sevis, savu emociju, domu un uzvedības apzināšanu, spēju saprast citus un veidot pozitīvas attiecības, kā arī attīstīt kritisko domāšanu, prasmi pieņemt atbildīgus lēmumus, jaunradi un uzņēmējspēju, sadarbības, pilsoniskās līdzdalības un digitālās prasmes (Noteikumi par valsts..., 2019).

Jau no 2015. gada PISA secinājumos tiek norādīta kopsakarība starp agrīno izglītību un 15 gadīgu skolēnu sasniegumiem STEM nozarēs, kas tiek skaitītas arī kā izglītības pamatkompetences, attiecīgi, labāki rezultāti ir sasniegti tiem skolēniem, kuri apmeklējuši agrīnās izglītības iestādes (PISA 2015 Results ..., 2018).

Raksta autore atzīst, ka ļoti nozīmīgi ir ielikt pamatus kompetenču attīstībā tieši pirmsskolas vecumā, tādēļ ir jāmeklē tāda mācīšanas pieeja, kas nodrošinātu efektīvu matemātisko prasmju apguvi jau pirmsskolā, kā arī korelētu ar pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās formu – rotaļu. Rotaļa ir kultūras fenomens, kas ļauj cilvēkam iegūt brīvību. Psihoanalītiskajā pieejā rotaļa tiek uzskatīta par iemaņu apgūšanas un satraukuma izlādēšanas veidu. Rotaļa bērniem ir kā savdabīga valoda, ar kuru viņi izsaka savas domas un pašizjūtu dabiski un spontāni, atklājot savas vajadzības, bailes, veiksmes un panākumu izjūtas. Rotaļa bērnam ir ceļš uz attiecībām ar ārpusi. Rotaļas nozīmīgums izpaužas apstākļi, ka svarīgi ir nevis tas, ko bērni dara, bet gan – kā viņi to dara. G. Lendrets uzsver, ka bērni rotaļājas labprātīgi, ar prieku un bez konkrētiem mērķiem.

Būtiski, ka bērni ne tikai apgūst prasmi lasīt, rakstīt, rēķināt, bet saskata šo prasmju jēgu un pielietojumu reālajā dzīvē, iegūst motivāciju šīs prasmes attīstīt un pielietot, mācīties praktiskā darbībā

un ar prieku. Nevis tikai atpazīt ciparus, bet saprast, kādu daudzumu katrs no tiem apzīmē. Mācīties jāgūst pilni, nesteidzīgi un pamatīgi. Šāda pieredze būs labs pamats turpmākā mācību procesā.

**Pētījuma mērķis** ir integrēt fiziskās aktivitātes matemātisko prasmju apgūšanā pirmsskolā un eksperimentāli apbēt matemātisko prasmju apguves metodisko materiālu pirmsskolas pedagogiem multisensorās pieejas kontekstā.

### Materiāli un metodes

Tika izmantotas šādas pētījumu metodes:

- teorētisko pētījumu metode: zinātniski pedagoģiskās, psiholoģiskās, metodiskās literatūras analīze un izvērtēšana par pirmsskolas vecuma bērnu matemātisko prasmju attīstību;
- empīriskos pētījumu metodes: pieredzes refleksija, procentuālais sadalījums.

Balstoties uz apkopoto informāciju un pētot mācīšanas praksi citviet pasaulē, raksta autore izvēlas integrēt fiziskās aktivitātes matemātisko prasmju apgūšanā pirmsskolā.

Empīriskais pētījums tika veikts laika posmā: 2021. gada decembris – 2022. gada aprīlis. Pētījumā piedalījās 17 pirmsskolas vecuma bērni (6 -7 gadi) no Upesleju sākumsskolas pirmsskolas izglītības iestādes. Pirmsskolas izglītības pedagogs veica pirmsskolas vecuma bērnu matemātisko prasmju novērtējumu, izmantojot raksta autore sagatavotu anketu (7 jautājumi).

### Rezultāti un diskusija

Pirmsskolas vadlīnijās uzskaitītas pamatprasmes, kuras bērniem līdz 6 gadu vecumam vēlams apgūt. Tās ir: prasme sadarboties, runāt, prasme klausīties, stāstīt, rūpēties par sevi, saklausīt dažādas skaņas gan dabā, gan runātos vārdos. Lai bērni tiktu fiziski sagatavoti skolas gaitām, svarīgi apgūt prasmes orientēties telpā, skriet, soļot, noturēt līdzsvaru (Noteikumi par valsts..., 2019).

Tādējādi integrētā pieeja bērnu attīstībai pirmsskolā paredz, ka rotaļnodarbību satura organizēšanā tiek ievērotas trīs svarīgas atziņas: bērnu attīstība tiek sekmēta individuālā tempā; bērnu sagatavošanās mācībām skolā tiek īstenota mērķtiecīgi, ievērojot pēctecības principu – no vienkāršākā uz sarežģītāko; pakāpeniski notiek pāreja no rotaļnodarbības uz mācību darbību. Tādēļ sākumā rotaļnodarbībā tiek iekļauti īsi, bet gada beigās jau nedaudz ilgāki mācību darbības elementi.

Līdz ar to šāda pieeja sekmē mūsdienīgu pirmsskolas vecuma bērnu attīstību, pārdomātu šī procesa norisi un rezultātu atbilstoši katra bērna individuālajām spējām.

Latvijas pirmsskolas pedagoģiskā procesa saturu veido mācības (mācīšana un mācīšanās) un audzināšana (attieksmes). Tā kā pirmsskolas vecumā vadošā darbība (Элконин, 1989) ir sīzētiskā lomu rotaļa, mācības notiek netieši apgūstot rotaļnodarbību saturu. Bērni mācās, novērojot un atdarinot pieaugušos (skatīt 1. att.).



1.att. Pedagoģiskais process pirmsskolā (Līduma, 2014)

Pirmsskolas vecumā kreativitāte visspilgtāk izpaužas (Gardner, 1982) iztēles spējās un spēles procesā (Hoff, 2003; Выготский, 1997).

Rotaļa ir pārdzīvoto iespaidu radoša pārstrāde. Lai bērns spētu rotaļā radoši izmantot ne tikai savas zināšanas, pieredzi, bet veidotos viņa attieksme, ir nepieciešama impulsiem bagāta vide un paša bērna aktivitāte (Rodari, 2009).

Rotaļa ir dabīgs zināšanu apguves veids. Tā dod bērniem iespēju integrēt un apkopot pieredzi, kas veicina viņa kognitīvo, fizisko, sociālo un emocionālo attīstību (Fisher, 1996).

Matemātisko prasmju apguvē bērnu darbības aktivitātei ir sevišķi liela nozīme, jo bērni mācās caur darbošanos, caur to, ko viņi dara, redz, dzird, piedzīvo un domā, viņi ir aktīvi līdzdalībnieki mācību procesā (Andersson, 1999; Smirnovs, 1950).

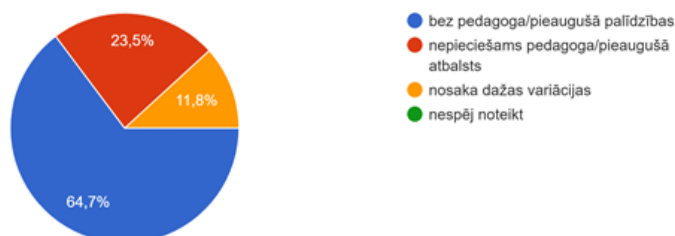
Matemātisko prasmju apguves un bērnu radošās darbības izpausmes iespējama, ja pirmsskolā, plānojot un organizējot nodarbības, ietver:

- matemātikas satura integrēšanu ar citu mācību priekšmetu saturu;
- rotaļas matemātisko prasmju apguvē.

Viena no pastāvošajām iespējām, kā realizēt šādu matemātikas mācības satura virzību, kura apguves laikā bērniem tiktu nodrošinātas iespējas saskatīt un saistīt rotaļās iegūtās prasmes ar radošo darbību, ir integrētā mācība. Integrētās mācības tematiskā pieeja ietver dažādu satura jomu integrēšanu, pētot interesantu ideju, kas tuvojas saturam no dažādām mācību priekšmetu jomām. Tā sakārto mācību saturu tā, ka bērni redz saikni starp dažādu priekšmetu jomām un šo jomu saiknēm ar dzīvi (Volša & Konflina, 1998: 324).

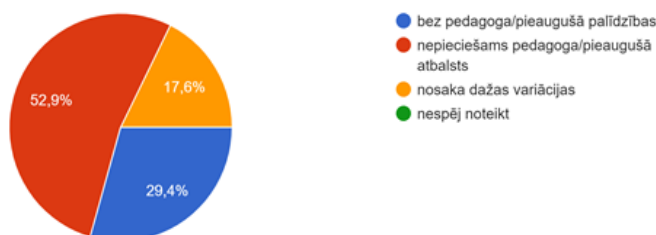
Lietojot matemātiskās prasmes citos mācību priekšmetos, starpdisciplinārā darbība tiek organizēta ap galveno tēmu caur vairākiem mācību priekšmetiem: mūzika, sports (Cole, 1995). Tas palīdz bērniem saprast matemātikas spēku, interpretējot un risinot daudzveidīgas problēmas citos mācību priekšmetos. Pirmsskolā matemātisko prasmju apguves dažādošana iespējama rotaļā, kurā bērni veic nepieciešamās matemātiskās darbības. Rotaļās bērni ne tikai vingrinās matemātisko prasmju izpildē, bet arī gūst emocionālu pacēlumu, kas viņos rada pozitīvas emocijas.

Anketēšanas rezultāti atklāja, ka 64.7% no audzēkņiem spēj noteikt skaitļa sastāvu desmit apjomā bez pedagoga/pieaugušā palīdzības, 23.5% nepieciešams pedagoga/pieaugušā atbalsts, bet 11.8% nosaka tikai dažas variācijas (skatīt 2.att.).



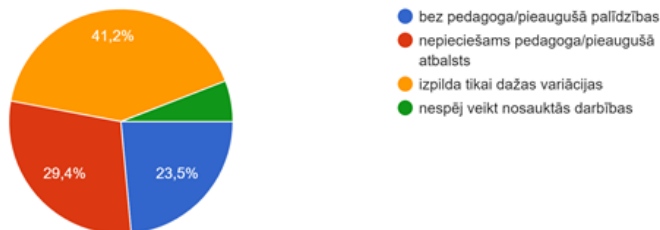
### 2.att. Bērns spēj noteikt skaitļa sastāvu desmit apjomā grafiskais attēlojums

Tikai 29.4% bērnu bez pedagoga/pieaugušā palīdzības spēj izteikt pieņēmumu par skaitu attēlos un priekšmetu kopās un, skaitot to pārbaudīt, 52.9% nepieciešams pedagoga/pieaugušā atbalsts, bet 17.6% spēj noteikt tikai dažas variācijas (skatīt 3.att.).



### 3.att. Bērns izsaka pieņēmumu par skaitu attēlos un priekšmetu kopās un skaitot to pārbauda grafiskais attēlojums

Skaitu apzīmē ar tam atbilstošu ciparu, raksta ciparus, ar nosacītiem mēriem, nosaka garumu, platību un ietilpību, ar lineālu mēra garumu bez pedagoga/pieaugušā palīdzības 23.5%, nepieciešams pedagoga/pieaugušā atbalsts 29.4%. Savukārt 41.2% spēj izpildīt tikai dažas variācijas un 5.9% nespēj veikt nosauktās darbības (skatīt 4.att.).



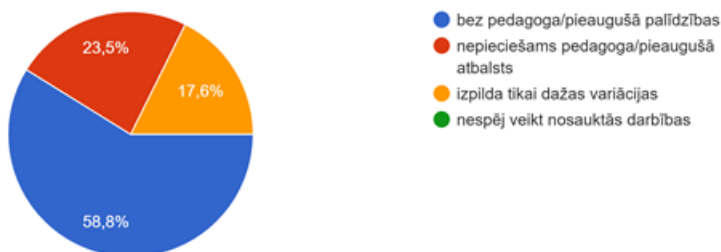
4.att. Bērns skaitu apzīmē ar tam atbilstošu ciparu, raksta ciparus, ar nosacītiem mēriem nosaka garumu, platību un ietilpību, ar lineālu mēra garumu grafiskais attēlojums

Izzina ģeometriskas figūras, to skaitā telpiskus ķermeņus, raksturo to formu un saista ar pazīstamiem objektiem 23.5% bez pedagoga/pieaugušā palīdzības, 29.4% tomēr nepieciešams atbalsts, bet 47.1% spēj izpildīt tikai dažas variācijas (skatīt 5.att.).



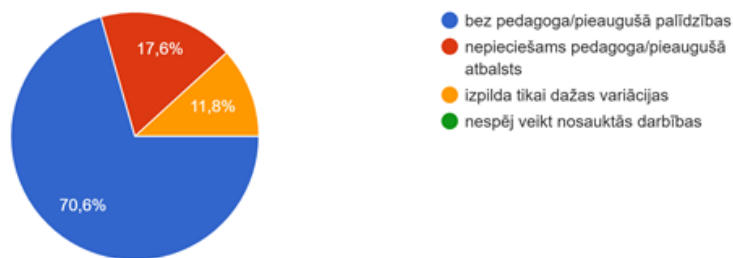
5.att. Izzina ģeom.figūras, to skaitā telpiskus ķermeņus, raksturo to formu un saista ar pazīstamiem objektiem grafiskais attēlojums

Šķiro priekšmetus pēc vairākām pazīmēm un salīdzina pēc skaita un lieluma (lietojot vārdus “vairāk”, “mazāk”, “lielāks”, “mazāks”) – 58.8% bez pedagoga/pieaugušā palīdzības, 23.5% nepieciešama palīdzība, bet 17.6% - izpilda tikai dažas variācijas (skatīt 6.att.).



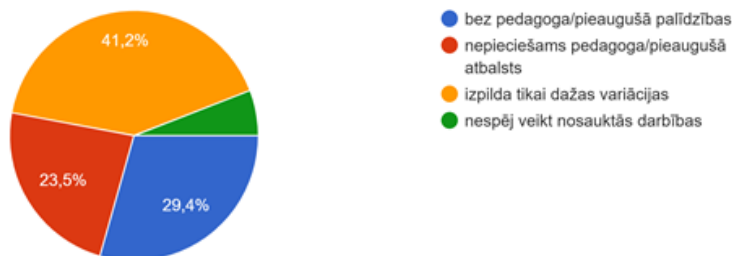
6.att. Bērns šķiro priekšmetus pēc vairākām pazīmēm un salīdzina pēc skaita un lieluma grafiskais attēlojums

Tāpat tika pārbaudīta spēja nosaukt objektu atrašanās vietu telpā un plaknē (lietojot vārdus “virs”, “zem”, “pie”, “aiz”, “blakus”, “pa labi”, “pa kreisi”), ko bez pedagoga/pieaugušā palīdzības varēja izdarīt 70.6%, bija nepieciešams atbalsts 17.6% un 11.8% spēja veikt tikai dažas variācijas (skatīt 7.att.).



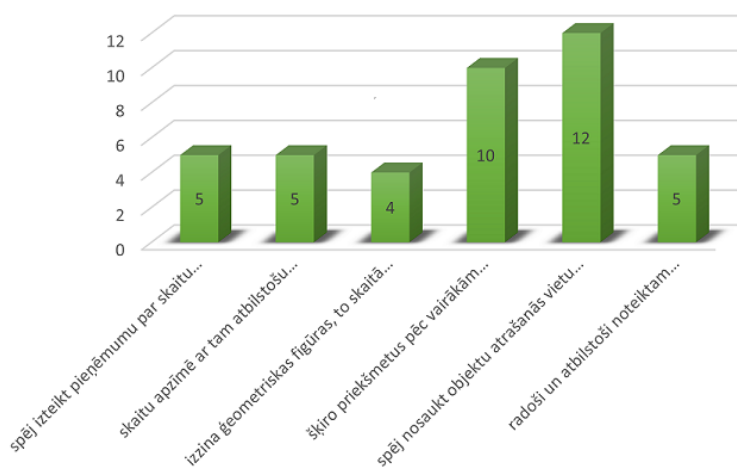
#### 7.att. Bērns spēj nosaukt objektu atrašanās vietu telpā un plaknē grafiskais attēlojums

Saskaņā ar vadlīnijām pirmsskolas izglītības pakāpes nobeigumā bērnam būtu jāapgūst arī radoši un atbilstoši noteiktam nosacījumam, veidot ritmiskas rindas un citus sakārtojumus no priekšmetiem un ģeometriskām figūrām. Bez pedagoga/pieaugušā palīdzības to varēja paveikt 29,4% audzēkņu, bija nepieciešama pedagoga/pieaugušā palīdzība 23,5%, 41,2% varēja paveikt tikai dažas variācijas un 5,9% nespēja veikt nosauktās darbības (skatīt 8.att.).



#### 8.att. Radoši un atbilstoši noteiktam nosacījumam, veido ritmiskas rindas un citus sakārtojumus no priekšmetiem un ģeometriskām figūrām grafiskais attēlojums

No iegūtajiem rezultātiem var secināt, ka lielākās grūtības audzēkņiem sagādā ģeometriskās figūras – telpiskus ķermeņus, raksturo to formu un saista ar pazīstamiem objektiem, bez pedagoga palīdzības to var paveikt tikai 4 audzēkņi no 17. Tāpat grūtības sagādā spēja izteikt pieņēmumu par skaitu, skaita apzīmēšana ar tam atbilstošu ciparu, kā arī radoši un atbilstoši noteiktam nosacījumam veidot ritmiskas rindas un citus sakārtojumus no priekšmetiem un ģeometriskām figūrām, ko varēja paveikt tikai 5 audzēkņi (skatīt 4. att.).



#### 4.att. Pirmsskolas vecuma bērnu matemātisko prasmju novērtējums

Raksta autore ir izstrādājusi matemātisko prasmju apguves metodisko materiālu pirmsskolas pedagogiem. Mācību pieeja balstīta uz vingrošanas bumbu izmantošanu, kur bērni, izmantojot bungu



vāļītes veic 3 minūšu cikliskus kustību kopumus, kas mijas ar 3 minūšu cikliskām matemātiskajām darbībām (skatīt 4.att.)



5.att. Mācību norises ciklu attēlojums

Vienā nodarbībā paredzēti 2 cikli, kopā 24 minūtes. Šāda pieeja nodrošina smadzeņu un ķermeņa treniņu, kas paaugstina smadzeņu darbību, izmantojot virkni protokolu, kas ietver augstas intensitātes bungošanas un kustību ciklus, kas mijas ar matemātikas vingrinājumiem, kas ir jautra un saistoša bērniem. Nodarbību laikā audzēknis rūpīgi un mērķtiecīgi izzina, analizē un izvērtē dažāda veida informāciju un situācijas, izprot to kontekstu; pieņem izsvērtus lēmumus, rīkojas, lai izstrādātu un ieviestu uzdevumiem risinājumus.

### Secinājumi

1. Ņemot vērā 5-6 gadus vecu bērnu attīstības īpatnības, vispasaules praksi pirmsskolas vecuma bērnu izglītības nodrošināšanā, kā arī meklējot rotaļnodarbībā balstītu, kreatīvu pieeju, raksta autore izvēlas izmantot vingrošanas bumbas un bungošanas elementus kā mācību palīgriekus matemātisko prasmju attīstīšanai. Matemātiska prasme ir matemātisko darbību mērķtiecīga un veiksmīga risināšana ar racionāliem paņēmieniem. Veiksmīga matemātikas uzdevumu un vingrinājumu risināšana sekmē un nodrošina iespēju matemātiskās prasmes lietot reālās dzīves dažādās jaunās darbības situācijās.
2. Prasmes var apzināti apgūt tikai darbībā. Pirmsskolas bērna galvenais darbības veids ir rotaļa kā dabīgs zināšanu apguves veids. Tā dod bērniem iespēju integrēt un apkopot pieredzi, kas veicina viņa kognitīvo, fizisko, sociālo un emocionālo attīstību. Rotaļā apgūtās prasmes tiek reproducētas radošā darbībā. Tikai tad, ja rotaļa saistīta ar interesi un patstāvīgu darbību, no tās var gaidīt pozitīvus rezultātus.
3. No iegūtajiem rezultātiem raksta autore secina, ka lielākās grūtības bērniem sagādā ģeometriskās figūras – telpisku ķermeņu, to formu raksturošana un saistīšana ar pazīstamiem objektiem. Tāpat grūtības sagādā spēja izteikt pieņēmumu par skaitu, skaita apzīmēšana ar tam atbilstošu ciparu, kā arī radoši un atbilstoši noteiktam nosacījumam veidot ritmiskas rindas un citus sakārtojumus no priekšmetiem un ģeometriskām figūrām.

### Bibliogrāfija

1. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa
2. Andersson, M. (1999). *The Early Childhood Environment Rating Scale as a Tool in Evaluating and Improving Quality Preschools*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
3. Cole, W.R. (1995). *Educating Everybody's Children*. Alexandria: ASCD.
4. Fisher, J. (1996). *Starting from the Child?* Philadelphia: Open University Press.
5. Gardner, H. (1982). *Art, mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*.
6. Hoff, E. (2003). *The Creative World of Middle childhood. Creativity, Imagination and Self-Image from Qualitative and Quantitative Perspectives*.
7. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem*. (2019). Ministru kabineta noteikumi Nr. 716. Retrieved from:



<https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitibas-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitibas-programmu-paraugiem>

8. Līduma, A. (2014). Bērna attīstības iespējas pirmsskolas izglītības procesā. Rīga, Latvija.
9. *PISA 2015 Results in Focus*. (2018). Ielādēts no <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
10. Rodari, Dž. (2009). *Fantāzijas gramatika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
11. Smirnovs, A.A. (1950). *Atmiņa un tās audzināšana*. Rīga: LVI.
12. Volša, K.B. & Konflina, P.A. (1998). *Soli pa solim programma bērniem un vecākiem*. Rīga: Sorosa fonds Latvija.
13. Элконин Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.
14. Выготский, Л. (1997). *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург.

## DIGITĀLO TEHNOLOĢIJU IZMANTOŠANA MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ KRIEVU VALODA USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN RUSSIAN

**Dace Dubkēviča**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Actuality of the research is that 21st century education is marked by change; for this reason, teachers have a role not only to develop their own skills but also to use innovative methods in their teaching methods. The main goal of the study is to demonstrate how digital technologies are and can be used in teaching Russian language. The theoretical basis of the research is based on the findings and conclusions of various authors about the role of the teacher in the teaching process and the importance and use of digital technologies in teaching Russian language. The author of the study researches on how the digital technologies are provided in the specific educational institution where he works.

**Atslēgas vārdi:** digitālās tehnoloģijas, mācību process, krievu valoda.

### Ievads

Digitalizācija ir pārveidojusi sabiedrību un ekonomiku, arvien dziļāk ietekmējot ikdienas dzīvi. Tomēr līdz Covid-19 pandēmijai tās ietekme uz izglītību un apmācību bija daudz mazāka. Pandēmija parādīja, ka ir būtiski izveidot digitālajam laikmetam piemērotu izglītības un apmācības sistēmu. Covid-19 pandēmija norādīja uz nepieciešamību nostiprināt digitālās spējas izglītībā un apmācībā, bet tā arī padziļināja vairākas esošās problēmas un nevienlīdzību starp tiem, kuriem ir piekļuve digitālajām tehnoloģijām, un tiem, kuriem tās nav, tostarp personām, kas nāk no nelabvēlīgas vides. Līdz ar pandēmiju arī parādījās vairākas izglītības un apmācības sistēmu problēmas, kas saistītas ar izglītības un apmācības iestāžu digitālajām spējām, skolotāju sagatavošanu un digitālo prasmju un kompetenču vispārējiem līmeņiem.

Digitālās tehnoloģijas ietver digitālo audio/ video un informācijas komunikāciju tehnoloģiju (IKT) izmantošanu. Digitālās tehnoloģijas ir jebkura ierīce, kas savu funkciju veikšanai izmanto datoru. Daži digitālās tehnoloģijas piemēri ir šādi: datorprogrammas un programmatūra, tīmekļa lapas, tostarp sociālie plašsaziņas līdzekļi, arī dati un datubāzes, digitālie audioieraksti un grāmatas (IGI Global, 2022).

Raksta autore atzīst, ka digitālajā laikmetā skolēniem jāpiedāvā mūsdienīgas mācību iespējas. Jānodrošina izpratne par jēgpilnu digitālo tehnoloģiju izmantošanu savai pilnveidei. Skolēns interneta vidē pavada lielu daļu savas ikdienas, skolotāja uzdevums ir sekmēt situāciju, lai daļa no ekrānierīcē pavadītā laika būtu ar pievienoto vērtību. Svešvalodu iespējams apgūt klasē, mājās, pauzē starp nodarbībām vai esot citā pasaules valstī. Skolēnam ir svarīgs ātrs rezultāts – spēles elementu izmantošana svešvalodas apgūvē nodrošina, lai pēc izpildīta uzdevuma tūlīt tiktu saņemta atgriezeniskā saite. Digitālo tehnoloģiju izmantošana nodrošina tūlītēju atgriezenisko saiti, gan izmantojot balsošanas pulstis, gan balsošanas tiešsaistes programmas.

Datoram ir diezgan plašas iespējas radīt labvēlīgus apstākļus darbam pie pareizrakstības (interpunkcijas) noteikumu izpratnes. Mācību procesā var izmantot dažādus vizualizācijas veidus, kas ļauj pasniegt teorētisko materiālu, izmantojot dažādas tabulas, shēmas, krāsas, grafikas, mirgošanas efektu, skaņu, animāciju. Digitālo tehnoloģiju izmantošana krievu valodas stundās ļauj dažādot skolēnu darbību, aktivizēt uzmanību un uzlabo personības radošo potenciālu. Uzdevumi ar tūlītējo pārbaudi aktivizē skolēnu uzmanību un attīsta viņu pareizrakstības prasmes. Mācību stundu interesantāku padara krustvārdu mīklu, attēlu, dažādu uzdevumu un testu izmantošana (Савкина, 2014).

Raksta autore uzskata, ka 21. gadsimta izglītība iezīmējas ar pārmaiņām, jo cilvēkiem mainās gan uzskati, gan domāšana. Skolotājam ir jāspēj pielāgoties strauji mainīgajiem apstākļiem, jo 21. gadsimta izglītība izvirza jaunas prasības. Pirmkārt, pilnveidot un attīstīt savas profesionālās kompetences, otrkārt digitālās tehnoloģijas ir kļuvušas par ikdienu un to integrēšana mācību stundās ir neatsverams mācību

procesa komponents. Skolotājam jānodrošina krievu valodas mācību stundai atbilstoša mācību vide, kurā:

- skolēns jūtas komfortabli;
- skolotājs spēj parādīt skolēniem daudzveidīgu un radošu pieeju krievu valodas mācību stundās;
- skolotājs ar pareizi izvēlētām digitālajām tehnoloģijām spēj veicināt skolēnu mācību sasniegumus;
- skolotājs piedāvāt aktivitātes, kas veido jaunu mācīšanās pieredzi;
- skolotājs motivē, skolēns aktīvi darbojas krievu valodas mācību stundās.

M. Prensķijs aicina uz savstarpēju respektu un piedāvā jaunu teoriju – „partnerības pedagoģiju” (partnering pedagogy) kā risinājumu, kas padarītu pedagoģisko procesu skolā atbilstošu „digitālajiem pilsoņiem”. Partnerības pedagoģija akceptē faktu, ka pašreizējie skolēni dažādu no viņiem neatkarīgu iemeslu dēļ atšķiras no skolēniem, kas sēdēja skolas solos pirms divdesmit gadiem. Tagadējie skolēni vairs nevēlas un, galvenais, neprot klausīties deklamējošā skolotājā, viņi grib radoši darboties un mācīties, izmantojot pieejamās tehnoloģijas jeb instrumentus. Partnerības pedagoģijā būtībā ietverti skolotājiem jau pazīstami principi, piemēram, skolēncentrēta mācīšanās, problēmu risināšanā balstīta mācīšanās, aktīvā mācīšanās, mācīšanās darot u.tml. Partnerības pedagoģija piedāvā tos izmantot skolā informācijas sabiedrības radīto problēmu kontekstā (Prensky, 2010). Partnerības pedagoģijā tiek akcentētas sadarbības partneru (skolēnu un skolotāju) lomu transformācijas. Skolēnu un skolotāju lomas šajā kontekstā ir: 1) skolotājs – mērķu izvirzītājs un jautātājs, skolēns – pētnieks. Skolotāja prioritārais uzdevums atbilstoši šai lomai ir tuvāku un tālāku mācību mērķu izvirzīšana skolēniem. Tā kā skolēniem vairs nesaka, kas viņiem jāzina, respektīvi, netiek diktēts priekšā, tad par vienu no galvenajiem skolēnu uzdevumiem kļūst pētniecība – informācijas meklēšana, strukturēšana, analizēšana. 2) skolēns – tehnoloģiju lietotājs un eksperts, skolotājs – gids un padomdevējs.

Tādējādi skolotājam nepieciešams apzināties digitālo tehnoloģiju plašās izmantošanas iespējas izglītības procesā gan informācijas analīzei, gan kompetenču attīstībai, gan katra skolēna individuālo spēju pilnveidošanai un izglītības pieejamības nodrošināšanai. Digitālo tehnoloģiju jēgpilnai izmantošanai izglītības procesā ir nepieciešams inovatīvs process, kurā jaunas zinātniskās, tehniskās, sociālās, kultūras vai citas jomas idejas un tehnoloģijas tiek īstenotas tirgū pieprasītā un konkurētspējīgā produktā vai pakalpojumā. Šo procesu visefektīvāk var realizēt skolotāji, kas pārzina izglītības saturu. Skolotāji ir tie, kas izvēlas, kādu mācību metodika un mācību līdzekļi tiek izmantoti mācību procesā (Kalniņa, 2010; Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2013).

**Pētījuma mērķis:** teorētiski analizēt kādas digitālās tehnoloģijas tiek izmantotas krievu valodas mācīšanās.

### **Materiāli un metodes**

Rakstā izmantotas šādas pētījuma metodes:

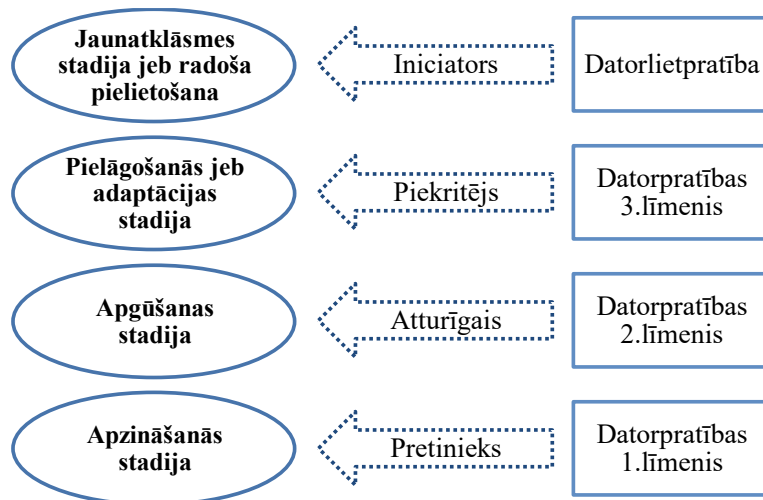
- teorētiskā analīze un sintēze par digitālo tehnoloģiju nozīmi un izmantošanu mācību procesā;
- personīgās pieredzes refleksija.

### **Rezultāti un diskusija**

Lai organizētu kvalitatīvu mācību procesu, skolotājam ir nepieciešamas atbilstošas profesionālās zināšanas, prasmes un kompetences.

Skolotājam, lai varētu interesanti un jēgpilni strādāt ir jābūt pedagoģiskajai prasmei un datorlietpratībai.

R. Birziņa izveidoja datorlietotāju tipoloģiju saistībā ar IKT apguves stadijām (skatīt Error! Reference source not found. att.).



1. att. Datorlietotāju tipoloģiju saistībā ar IKT apguves stadijām (Birziņa, 2007)

Mācību procesā var izmantot dažādas ierīces – datorus, projektorus, DVD, video, televizorus, kameras, interaktīvās tāfeles, mobilos tālruņus, e-grāmatu lasīšanas programmas un virtuālu mācību vidi, lai radītu personalizētu tiešsaistes mācību telpu (Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2013).

Raksts autore piebilst, ka šobrīd viņas darba vietā (Iecavas pamatskolā) daudz klasēs ir interaktīvās tāfeles un interaktīvie ekrāni.

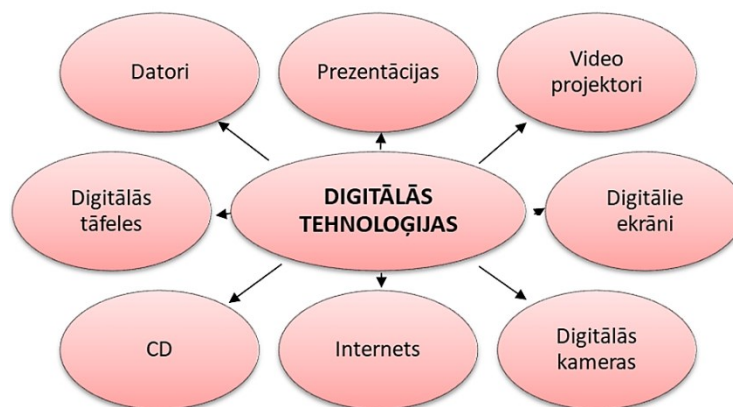
Digitālo tehnoloģiju jēgpilna lietošana palīdz mācīties efektīvāk. To nodrošina iespējas saņemt atgriezenisko saiti uzreiz mācību procesā, daudzpusīgi aplūkot problēmu ar digitālo resursu – tekstu, video, attēlu, animāciju, simulāciju, modelēšanas programmatūru – starpniecību, forumos un sociālajās platformās uzdot jautājumus un pamatot savu viedokli, radīt izcilus darbus, saglabājot, pārskatot un pilnveidojot radīto, konstruēt zināšanas vidē, kas ļauj aktīvi iesaistīties procesā, iegūt nepastarpinātu pieredzi, mācīties no labās prakses piemēriem, papildināt zināšanas jebkurā vietā un laikā (Crook & Sharma, 2013).

Lai skolotājs varētu mērķtiecīgi attīstīt un pilnveidot skolēnu digitālo kompetenci dažādos mācību priekšmetos, vispirms viņam pašam ir jāattīsta un jāpilnveido sava digitālā kompetence. Skolotāju profesionālajai pilnveidei būs ilgtermiņa ietekme, ja tā tiks veidota, balstoties uz skolotāju vajadzībām, organizējot mācīšanās grupas, sadarbojoties ar kolēģiem. Skolotājam ir jābūt mācīšanās centrā, lai viņš varētu mainīt savus IT rīku lietošanas paradumus (Daly, Pachler, & Pelletier, 2009).

Svarīga ir katra pedagoga kompetence (lietpratība) indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās. Kompetence ir komplekss sasniedzamais rezultāts, nevis atsevišķu zemāka līmeņu prasmju summa (Oliņa, Namsone & France, 2018).

Raksta autore piebilst, ka 2022. gada sākumā skolotājiem bija iespēja piedalīties izaugsmes meistarklasē “Digitālā pratība skolotājiem”, kurā sniedza skaidrojumus par tādiem jēdzieniem kā digitālā kompetence - pārlicināta, kritiska un atbildīga digitālo tehnoloģiju izmantošana un iesaistīšana mācībās, savukārt digitālā pratība ir vērsta uz specifiskām prasmēm, tā skaidro ko cilvēks prot (Cilvēcīgi par tehnoloģijām, 2022). No tā izriet, ko skolotājs pats ir apguvis, līdz ir skaidrs, kādus digitālos rīkus viņš izmantos savās mācību stundās.

Svarīgi saprast, kādas ir digitālo tehnoloģiju izmantošanas iespējas mācību procesā konkrētā vidē, ko ietekmē gan materiālais nodrošinājums, gan skolotāju kompetences. Raksta autore pēta, kā tiek izmantotas digitālās tehnoloģijas, ar kurām ir nodrošināta konkrētā izglītības iestāde – Iecavas pamatskolā, tie ir dators katrā kabinetā, datoram pievienots projektor vai interaktīvā tāfele, interaktīvais ekrāns, ir divas datorklasas (katra klase nokomplektēta ar 17 stacionāriem datoriem), skolā ir 9 digitālās dokumentu kameras (skatīt 2.att.).



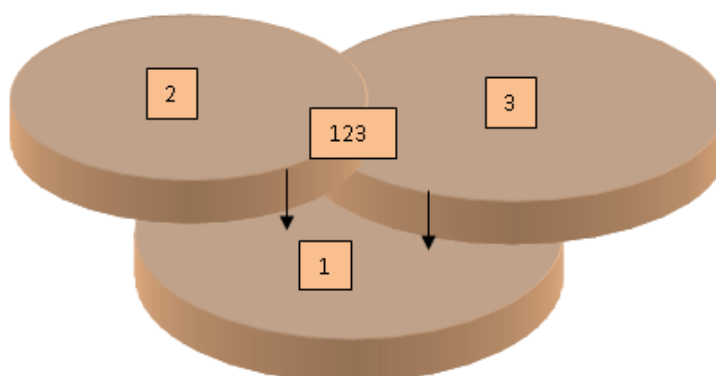
2. att. **Digitālo tehnoloģiju izmantošanas iespējas mācību procesā**

Svarīga ir arī skolotāja gatavošanās mācību stundai. Rūpīgi izplānota un sagatavota mācību stunda garantē pozitīvu iznākumu. Autore, būdama krievu valodas skolotāja, mācību stundām gatavojas vienu līdz divas stundas, viss atkarīgs no pasniedzamo stundu skaita nākamajā dienā.

Lai skolotājiem vieglāk būtu izmantot digitālos materiālus interaktīvajai tāfeli, viņiem pieejama visaptveroša rokasgrāmata ar papildu norādījumiem un video pamācību. Nekādā gadījumā digitālie materiāli neaizstāj tradicionālās mācību metodes, bet gan kalpo kā rīki, ar kuriem var mainīt stundas gaitu un pievērst skolēnu uzmanību būtiskākajam. Turklāt skolotājam vienkāršā veidā ir iespējams izskaidrot konkrētu gramatikas vielu, pilnveidot valodas prasmju apguvi, izrunu un vārdu krājumu.

Raksta autore krievu valodas mācību stundās labprāt strādā, izmantojot interaktīvo tāfeli, pieredze ir pozitīva, un par galveno viņi atzīst gan skolotāja, gan skolēnu motivāciju, izmantojot šo rīku valodas apgūvē. Izmantojot interaktīvo ekrānu skolotājam ir iespēja stundu padarīt daudz aizraujošāku, vienlaikus arī norādīt uz biežāk sastopamajām kļūdām, kā arī sniegt papildu skaidrojumu, kas nepieciešams konkrētās vielas izpratnē un apgūvē. Tas ir veids kā no pasīva mācību procesa 21. gadsimtā pāriet uz interaktīvu skolotāja un skolēna sadarbību. Pēdējā laikā aizraujošākas ir stundas ar digitālajiem ekrāniem, tur uzliekot balto tāfeli, uzreiz skolēns var veikt uzdevumu, tā izglītojamais izraisa papildus interesi iesaistīties krievu valodas stundās.

Raksta autoras uzmanību piesaistīja I. Ivaškina akcents uz trim mācību priekšmeta komponentiem. Attēlā grafiski parādīti trīs mācību priekšmeta komponenti – pedagoģija, digitālās tehnoloģijas un mācību priekšmets, kuri ir atbilstoši izstrādāti un paredzēti apgūšanai izglītības iestādē saskaņā ar noteiktu izglītības programmu (skatīt 3. att.). I. Ivaškins raksta, ka visi trīs komponenti ir saistīti, tie attīstījušies un joprojām attīstās neatkarīgi viens no otra un ir izgājuši noteiktas attīstības stadijas (Ivaškins, 2014).



3. att. **Digitālās tehnoloģijas, mācību priekšmets un pedagoģija kā vienota mācību priekšmeta komponenti, kur: 1–digitālās tehnoloģijas; 2–mācību priekšmets; 3 – pedagoģija; zona 123–digitālās tehnoloģijas, mācību priekšmets un pedagoģija (Ivaškins, 2014)**

Šīs jomas raksturo pedagoģiju, digitālās tehnoloģijas un svešvalodas mācīšanu un mācīšanos. Visas trīs šīs zināšanu jomas – digitālās tehnoloģijas, svešvalodas un pedagoģija – ir saistītas, tās attīstījušās un joprojām attīstās neatkarīgi viena no otras un ir izgājušas noteiktas attīstības stadijas. Turklāt te notiek dažādu darbības sfēru krustošanās vienai ar otru, izveidojot kopīgo zonu, kas ir raksturīga visām trim. Kopīgajā zonā ietilpst gan digitālās tehnoloģijas, gan svešvalodas apguve, gan arī pedagoģija.

### Secinājumi

1. Digitālo tehnoloģiju pilnvērtīgai un jēgpilnai izmantošanai mācību procesā, liela nozīme ir skolotāja kompetencēm un prasmēm digitālo tehnoloģiju izmantošanai mācību darbā.
2. E-mācību materiāli ir veids, kā padarīt mācību procesu skolās mūsdienīgu situācijā, kad informācijas un komunikācijas tehnoloģiju iespējas jau ir radījušas apvērsumu zinātnē un cilvēku profesionālajā ikdienā (reti kurā profesijā mūsdienās neizmanto informācijas sistēmas un datorus). Īpaši piemēroti e-mācību materiāli ir valodas apgūvē, ar saziņas rīku palīdzību organizējot tiešsaistes saraksti vai mutisku saziņu apgūstamajā valodā, kā arī izmantojot klausīšanās ierakstus, kas īpaši paredzēti apgūstamajam tematam un grūtības pakāpei un ko ierunājuši cilvēki, kam tā ir dzimtā valoda.
3. Svarīgi krievu valodas mācīšanas procesā izmantot digitālo tehnoloģiju dažādību, tādejādi rosinot interesi par valodu.

### Bibliogrāfija

1. *Cilvēcīgi par tehnoloģijām. 2 nodarbība - Digitālā pratība skolotājiem* (2022). Ielādēts no [https://www.youtube.com/watch?v=Y\\_gZLIr4L9o&t=3864s](https://www.youtube.com/watch?v=Y_gZLIr4L9o&t=3864s)
2. Crook, S.J., Sharma, M.D. (2013). Bloom-ing Heck! The Activities of Australian Science Teachers and Students Two Years into a 1:1 Laptop Program Across 14 High Schools. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. Vol. 21(1), 54.-69. pp.
3. Daly, C., Pachler, N. & Pelletier, C. (2009). *Continuing Professional Development in ICT for Teachers: A literature review*. Becta. Retrieved: <https://www.researchgate.net/publication/233981307>
4. *IGI Global* (2022). Retrieved: <https://www.igi-global.com/dictionary/digital-technology/7723>
5. Ivaškins, I. (2014). *Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas kā līdzeklis starpnozaru disciplīnu izveidei*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 112.-116.lpp.
6. Kalniņa, D. (2010). *Novitātes pedagoģijā profesionālās izglītības skolotājiem*. Latvijas universitāte
7. Lūsēna-Ezera, I., Bārdule, K. (2013). Tehnoloģijas mūsdienu skolā – nepieciešamība un izaicinājums. *XIV Starptautiskā zinātniskā konference Radīt nākotni: komunikācija, izglītība, business*. Rīga: Biznesa augstskola Turība, 221.-232. lpp.
8. Oliņa, Z., Namsone, D. & France, I. (2018). *Mācīšanās lietpratībai*. LU Akadēmiskais apgads.
9. Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
10. Савкина, С. (2014). Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы. Получено: <https://infourok.ru/doklad-na-temu-ispolzovanie-informacionnokommunikacionnih-tehnologiy-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-456576.html>

## PAMATSKOLAS SKOLĒNU MĀCĪŠANĀS MOTIVĀCIJAS VEICINĀŠANA DIZAINA UN TEHNOĻĪJU UN DATORIKAS MĀCĪBU PRIEKŠMETU INTEGRĒŠANAS KONTEKSTĀ

### PROMOTING PRIMARY SCHOOL PUPILS' LEARNING MOTIVATION IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATION OF DESIGN AND TECHNOLOGY AND COMPUTER SCIENCE SUBJECTS

**Natālija Jakovišina**

LLU TF IMI 5. kursa studente

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** There is a need to change the educational standard to promote integrated learning. Motivation can be improved by integrating knowledge from different subjects and linking the lesson topic to both related and unrelated academic disciplines. The aim of the article: assessment and stimulation of primary school students' motivation to study subjects of Design and Technology and Computer Science in the context of integration. A survey, in which participated 36 students and 12 teachers, was conducted to find out the impact of integrating subjects of Design and Technology and Computer Science on seventh-grade students' motivation to study. Most of the respondents or at least 72% of them expressed their desire to organize integrated lessons in all subjects. 78% of respondents would be more interested in learning during the class if a computer teacher conducted integrated lessons, and 70% of students would be more interested in learning in integrated Design and Technology lessons.

**Atslēgas vārdi:** mācīšanās motivācija, integrēšana.

#### Ievads

Mūsdienās ir svarīgi, lai skolēns mācību procesa laikā ne tikai iegūtu zināšanas, bet arī iemācītos praktiski tās pielietot dažādās situācijās.

No 2016. gada 17. oktobra Valsts izglītības satura centrs (VISC) īsteno projektu "Kompetenču pieeja mācību saturā" (Kompetenču pieeja mācību saturā, 2020), kas paredz veikt izmaiņas sākumskolu, pamatskolu un vidusskolu mācību saturā (Par projektu, 2019).

Pārmaiņas mācību sistēmā notiek, lai samazināt mācību vielas sadrumstalotību un fragmentārismu, veicināt sistemātiskumu un integritāti (Pārmaiņu iemesli, 2019).

Raksta autore atzīst projekta īstenošanu domas par to, ka ir nepieciešams mainīt mācību standartu ar mērķi veicināt integrētu mācīšanos. Tas nozīmē, ka vienu tēmu apgūs vairākos mācību priekšmetos, bet iegūstamās zināšanas un prasmes papildinās jau esošās, nevis atkārtosies. Tādā veidā skolēnam būs iespēja apgūt tēmas padziļināti un daudzpusīgi. Skolotājiem jābūt skolēniem piemērs, kā pielietot to, ko viņi ir iemācījušies citos priekšmetos un reālajā dzīvē.

Dizaina un tehnoloģiju mācību priekšmetā bieži ir jāveic kompleksie uzdevumi. Lai tos atrisināt un izpildīt, skolēniem ir jāpielieto ne tikai dizaina un tehnoloģijās iegūtās zināšanas un prasmes, bet arī jāizmanto iegūtās zināšanas no citiem mācību priekšmetiem (datorikas, bioloģijas, vizuālā mākslas, matemātikas) un jāizmanto daudzveidīgi resursi un materiāli. Stājoties spēkā jaunajam mācību standartam, skolotājiem vajadzēs sadarboties savā starpā un mācīt vienu tēmu paralēli vairākos mācību priekšmetos, lai skolēni padziļināti apgūtu mācību saturu.

**Pētījuma mērķis:** 7. klases skolēnu mācīšanās motivācijas izvērtēšana un veicināšana mācību priekšmetos Dizains un tehnoloģijas un Datorika integrēšanas kontekstā.

#### Materiāli un metodes

Rakstā izmantotas sekojošās pētījuma metodes:

- zinātniskās literatūras pētīšana, analīze un izvērtēšana;
- personīgās pieredzes refleksijs;
- 7. klases skolēnu un Dizaina un tehnoloģiju un Datorikas skolotāju anketēšana;

- aprakstošā statistika: procentuālais sadalījums, grafiki.

Lai noskaidrotu Dizaina un tehnoloģiju un Datorikas mācību priekšmetu integrēšanas ietekmi uz 7. klases skolēnu mācīšanās motivāciju tika veikta aptauja gan skolēniem, gan skolotājiem. Skolēnu aptaujā piedalījās 36 skolēni no Vircavas vidusskolas un Ugāles vidusskolas: 18 sievietes un 18 vīrieši. Skolotāju aptaujā kopumā piedalījās 12 Datorikas un Dizaina un tehnoloģiju skolotāji.

Empīriskais pētījums notika laika posmā no: 2022. gada 1. februāra – 2022. gada 31. martam. Pētījums sastāvēja no 3 posmiem (skatīt 1. att.).



1. att. Empīriskā pētījuma posmi

1. posms. *Sagatavošanās posms*: aptauju izstrāde 7. klašu skolēniem un Dizaina un tehnoloģiju un Datorikas mācību priekšmetu skolotājiem.

2. posms. *Skolēnu un skolotāju anketēšana*: respondentu anketēšana.

3. posms. *Iegūto datu apkopošana, apstrāde un rezultātu analīze*: anketas datu apkopošana un analizēšana; secinājumu veikšana.

## Rezultāti un diskusija

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca vārdu “motivācija” definē kā motīvu kopumu, kas rosina un pamato skolēna darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības, intereses u.c., kas ir pamatā cilvēka darbībai, rīcībai, uzvedībai, tieksmēm. Motivācija veidojas dažādu faktoru ietekmē: audzināšana, skolotāju, klasesbiedru un vienaudžu attieksmes, sekmes, mācību procesa un darbības rezultāti (Skujiņa, 2000).

Raksta autore uzskata, ka ir daudz veidi, kā skolotājs pedagoģiskajā darbā var ietekmēt un skolēnu mācīšanās motivāciju, no kuriem viens ir integrēto mācību stundu organizēšana.

Integrēts mācību priekšmets ir uz atsevišķu mācību priekšmetu (ideju, problēmu, prakses) vienotības pamata izveidots komplekss mācību priekšmets, kas pielāgots skolēnu pasaules kopveseluma redzējumam (Skujiņa, 2000).

Integrētas stundas mērķis ir palīdzēt skolēnam viengabalainu, nesadrumstalotu skatījumu uz pasauli, dziļāku izpratni, mācīties pārnest un izmantot apgūtās prasmes jaunās situācijās (Auziņš, Nudiens, 2020).

Kā min T. Uvarova un A. Aļeksejeva, integrētai mācību stundai ir savas priekšrocības. Skolēnu ieguvumi no mācību priekšmetu integrēšanas izmantošanas mācīšanās ir:

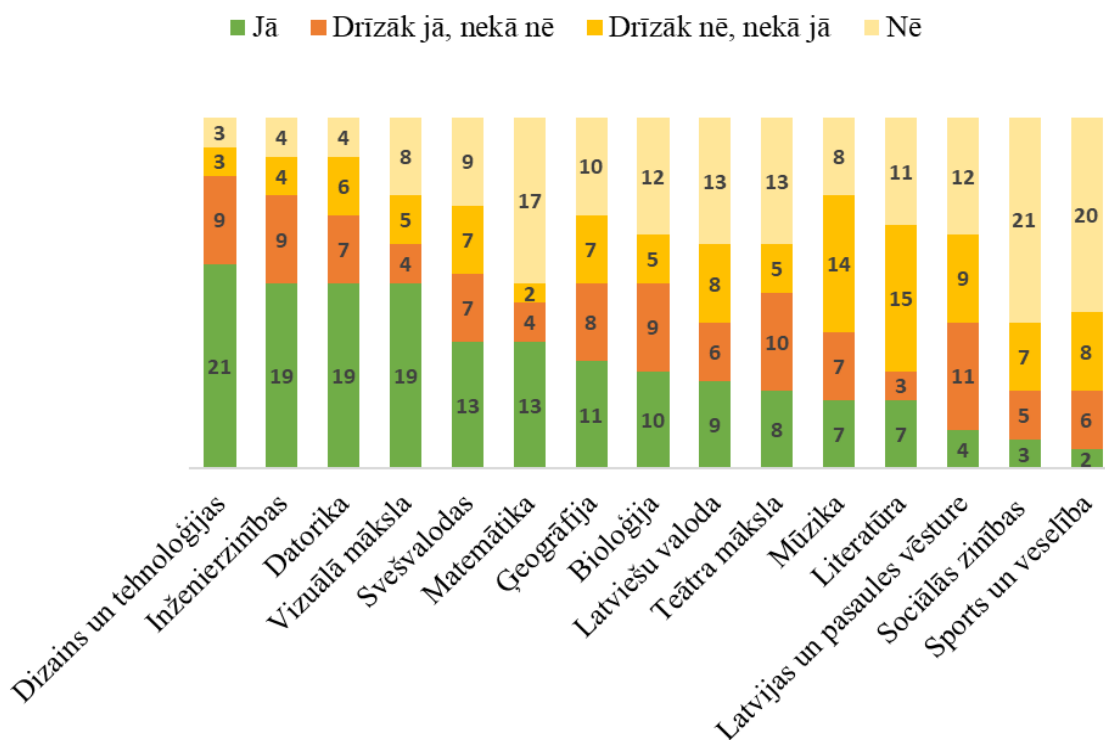
- domāšanas aktivizēšana;
- mācību materiāla intensifikācija;
- lielākas jeb plašākas informācijas iegūšana;
- notiek mācību motivācijas veidošanās, pastiprināšana;
- rodas spēja salīdzināt un analizēt atsevišķas parādības no dažādiem skatupunktiem, aplūkot tās no vienotības skatiena;
- mācību slodzes samazināšana;
- mācību procesā skolēniem un skolotājiem veidojās jauna psiholoģiska mācību atmosfēra (Уварова, 2017; Алексеева, 2009).



M. Kužņecova arī pauž viedokli, ka motivāciju var paaugstināt, integrējot zināšanas no dažādiem priekšmetiem savā starpā. Viņa piedāvā integrēt zināšanas, saistot mācību stundas tēmu gan ar radniecīgām, gan citām mācību disciplīnām. Tādējādi skolēnu bagātina un paplašina zināšanu un prasmju loku (Кузнецова, 2022).

Lai uzzināt skolēnu un skolotāju viedokli par to, vai integrētas mācību stundas ietekmē uz mācīšanās motivācijas līmeni, raksta autore ir veikusi aptauju.

Anketas sākumā skolēniem tika uzdots jautājums: “Vai skolotāji savās mācību stundās izmanto integrēšanu?” skolēni varēja atbildēt jā/ drīzāk jā, nekā nē/ drīzāk nē, nekā jā/ nē. Skolēni sniedza atbildes par visiem mācību priekšmetiem (skatīt 2.att.).

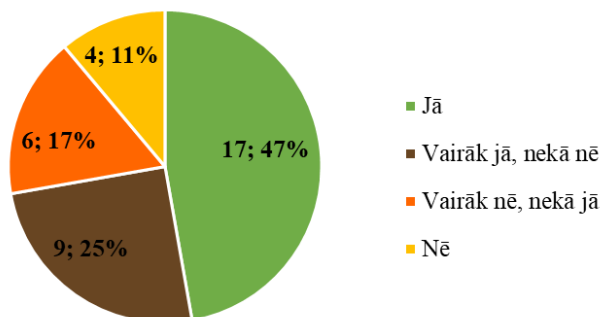


## 2. att. Integrēšanas izmantošana visos mācību priekšmetos

Pēc skolēnu domām, integrēšanu savās stundās daudz izmanto dizaina un tehnoloģiju, inženierzinību un datorikas skolotāji. 30 skolēni uzskata, ka visvairāk integrēšanu mācību stundās izmanto dizaina un tehnoloģiju skolotāji; 28 – ka vairāk izmanto inženierzinību skolotāji; 26 – ka datorikas skolotāji.

Raksta autore secina, ka integrēšanu daudz izmanto visos tehnoloģiju jomas mācību priekšmetos. Savukārt vismazāk, pēc skolēnu domām, integrēšanu izmanto literatūras, sociālo zinību un sporta un veselības skolotāji. Vismazāk integrēšanu izmanto sporta un veselības un sociālo zinību mācību stundās, tā uzskata 28 skolēni.

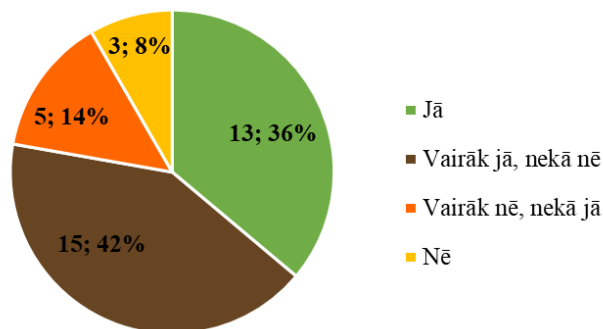
Tālāk sekoja jautājums: “Vai tev ir velme, lai skolotāji vadītu integrētās mācību stundas” skolēni kopumā izteica savu viedokli par to, vai viņi gribētu, lai visos mācību priekšmetos notiktu integrētās mācību stundas (skatīt 3. att.).



3. att. Skolēnu velme pēc integrēto stundu notikšanas

Raksta autore ir secinājusi, ka lielākā daļa no skolēniem gribētu, lai tādas mācību stundas notiktu. 47% no respondentiem grib, lai notiktu integrētās mācību stundas, bet 25% - vairāk grib, nekā to negrib. 17% no aptaujātajiem atbildēja uz šo jautājumu – vairāk nē, nekā jā un 11% atbildēja – nē.

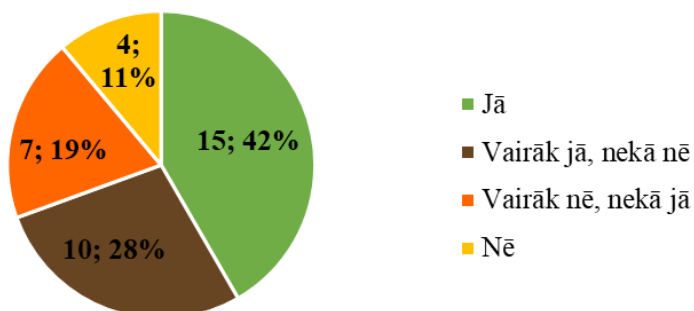
Raksta autore jautāja skolēniem: “Vai Tev būtu interesantāk mācīties Datorikas mācību stundās, ja skolotājs iekļautu zināšanas no citiem priekšmetiem (piemēram, dizaina un tehnoloģijām, sporta un veselības)?” (skatīt 4. att.).



4. att. Skolēnu interese pēc integrētajām Datorikas mācību stundām

Uz šo jautājumu 42% no respondentiem atbildēja – vairāk jā, nekā nē, bet 36% - jā. 14% no skolēniem atbildēja – vairāk nē, nekā jā. Savukārt negatīvu atbildi izteica 8% no kopēja skolēnu skaita.

Līdzīgs jautājums bija uzdots par Dizaina un tehnoloģiju mācību priekšmetu: “Vai Tev būtu interesantāk mācīties Dizaina un tehnoloģiju mācību stundās, ja skolotāji iekļautu zināšanas no citiem priekšmetiem (piemēram, datorikas, vizuālās mākslas)?” (skatīt 5. att.).

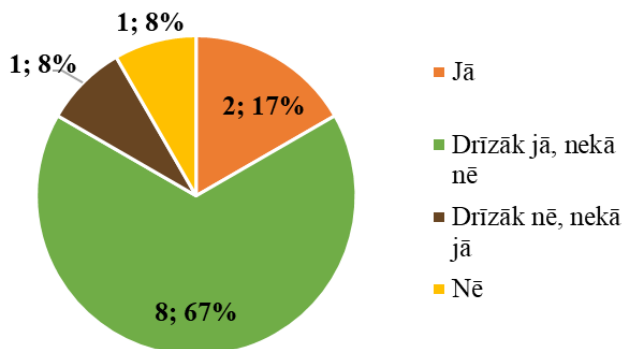


5. att. Skolēnu interese pēc integrētajām Dizaina un tehnoloģiju mācību stundām

42% no respondentiem izteica viedokli, ka viņi gribētu, lai Dizaina un tehnoloģiju mācību stundās skolotāji iekļautu zināšanas no citiem priekšmetiem. 28% vairāk to gribētu, nekā negribētu. 19% no skolēniem atbildēja – vairāk nē, nekā jā. Negatīvu atbildi izteica 11% no kopēja skolēnu skaita.

Pēc skolēnu atbildēm uz abiem jautājumiem, var saskatīt to, ka skolēniem ir velme, lai Datorikas un Dizaina un tehnoloģiju mācību stundās skolotājs iekļautu zināšanas no citiem priekšmetiem.

Raksta autore noskaidroja arī skolotāju domas par šo jautājumu. Uz jautājumu: “Kā Jūs domājat, integrētās mācību stundas veicina skolēnu mācīšanās motivāciju?” skolotājiem vajadzēja izteikt savas domas, vai integrētās mācību stundas kaut kādā veidā ietekmē skolēnu mācīšanās motivāciju (skatīt 5.att.).



5.att. Integrēto mācību stundu ietekme uz skolēnu mācīšanās motivāciju

Uz šo jautājumu 17% - atbildēja – jā; 67% - drīzāk jā, nekā nē; 8% - drīzāk nē, nekā jā un 8% - atbildēja nē. Kopumā uz šo jautājumu lielāka daļa no skolotājiem atbildēja pozitīvi, ka integrētās mācību stundas drīzāk veicina, nekā neietekmē uz skolēnu mācīšanās motivāciju. Tomēr bija arī tie, kas uzskata, ka integrētās mācību stundas nekā neietekmē uz skolēnu mācīšanās motivāciju.

### Secinājumi

1. No 7. klases skolēnu un skolotāju viedokļiem par Datorikas un Dizaina un tehnoloģiju mācību priekšmetu integrēšanas iespējām ar mērķi veicināt skolēnu mācīšanās motivāciju var secināt: ka skolēniem ir interese pēc integrēto stundu notikšanas, bet skolotāji uzskata, ka integrētās mācību stundas drīzāk veicina, nekā neietekmē uz skolēnu mācīšanās motivāciju.
2. Lielākā daļa jeb 72% no skolēniem izteica velmi pēc integrēto mācību stundu organizēšanas visos mācību priekšmetos. Pēc skolēnu viedokļa 78% no viņiem būtu interesantāk mācīties mācību stundās, ja Datorikas skolotājs vadītu integrētās mācību stundas, un 70% no skolēniem būtu interesantāk mācīties integrētajās Dizaina un tehnoloģiju mācību stundās.
3. Aptaujāto viedokļi pierāda pētnieku domas par to, ka integrēto stundu laikā notiek skolēnu mācīšanās motivācijas veicināšana. Turpmākajos pētījumos var pētīt, vai tas apstiprinās reālajā dzīvē pēc integrēto mācību stundu notikšanas.

### Bibliogrāfija

1. Auziņš A., Nudiens A. (2020) Sagāzt ierasto namiņu jeb kā plānot mācību satura apguvi ciklos. *Domāt. Darīt. Zināt.*, Nr.14, novembris, 35.-41. lpp.
2. *Kompetenču pieeja mācību saturā.* (2020) Ielādēts: <https://www.visc.gov.lv/lv/projekts/kompetencu-pieeja-macibu-satura>
3. *Par projektu.* (2019) Ielādēts: <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu>
4. *Pārmaiņu iemesli.* (2019) Ielādēts: <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/nepiecieamibas-pamatojums>
5. Skujiņa V. (vad.) (2000) *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Rīga: Zvaigzne ABC, 248.lpp.
6. Алексеева, А. (2009). Доклад на тему "Интегрированный урок как средство позитивной мотивации в обучении младших школьников." Получено: <https://urok.1sept.ru/articles/561477>
7. Кузнецова, М. (2022). Рекомендации педагогам и воспитателям по повышению учебной мотивации школьников. Получено: <https://infourok.ru/rekomendacii-pedagogam-i-vospitateljam-po-povisheniyu-uchebnoy-motivacii-shkolnikov-2193020.html>
8. Уварова, Т. (2017). *Интегрированный (бинарный) урок как способ формирования метапредметных навыков и умений в условиях ФГОС*// Методический сборник публикаций участников муниципальных педагогических чтений учителей иностранного языка муниципальных общеобразовательных организаций г. Сыктывкара. Сыктывкар, 29 с.

## MEDIĀCIJAS LOMA PEDAGOGA DARBĀ AR AGRESĪVIEM JAUNIEŠIEM MEDIĀCIJAS LOMA PEDAGOGA DARBĀ AR AGRESĪVIEM JAUNIEŠIEM

**Diāna Kristapa**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Lolita Terēze Nicmane**

lektore, Mg.oec.

**Abstract:** This paper is based on Master's degree promotion work; article discusses the role of mediation in the work of a teacher with aggressive youth. The aim of the research is to conduct a theoretical study of adolescent aggression and its essence, to investigate whether aggression affects the course of conflict and what is the role of mediation in the pedagogue's work with aggressive young people. Within the framework of the research, teachers were interviewed using the questionnaire method to find out the teachers' subjective attitude towards conflicts and the impact of conflicts on the teacher's working conditions, the teacher's motivation not to get involved in conflicts, and the most effective conflict resolution method. In turn, students were asked to rate their most typical reaction to the conflict. It is concluded that mediation plays an important role in working with young people, as it helps to resolve conflict situations effectively. Mediation has the potential to become a part of a teacher's professional development in work with youth.

**Atslēgas vārdi:** pusaudžu agresija, konflikts, mediācija

### Ievads

Mūsdienu digitālajā vidē, kas pilna ar jauniem izaicinājumiem un pārmaiņu radīto stresu, jaunieši sastopas ar dažāda veida konfliktsituācijām, kas bieži vien var pāraugt nekontrolētā jauniešu agresijā un vardarbībā vienam pret otru. Sabiedrība nevar palikt vienaldzīga, tai jāklūst redzīgākai un tai būtu jāpamāna un jāziņo par konstatētajām pusaudžu agresijas izpausmēm. Kā atzīst M. Dango mums (sabiedrībai) ir jāmaina attieksme un priekšstati par vardarbīgu uzvedību un agresijas izpausmēm, jāmacās strādāt ar agresīviem bērniem un pusaudžiem (Izglītības attīstības centrs, 2012).

Jāatzīmē, ka Latvijā jau pirms Covid – 19 pandēmijas, bērnu un pusaudžu psihiskās veselības rādītāji bija vieni no zemākajiem un satraucošākajiem Eiropas reģionā. Piemēram, Latvija 2017. gadā ierindojās 9.vietā mirstības no pašnāvībām jomā 15-19 gadus veco jauniešu populācijā 37 reģiona valstu vidū (Eurostat, 2021). Savukārt HBSC pētījums (Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC) survey), kurš tiek sistemātiski veikts 45 valstīs, uzrāda, ka Latvijā, salīdzinot ar citām valstīm, 2018. gadā 11 gadus vecu pusaudžu vidū ir otrais zemākais apmierinātības ar dzīvi rādītājs, 13 un 15 gadus vecu pusaudžu vidū šis rādītājs Latvijā ir ceturtais zemākais. Latvijā ir otrais augstākais pusaudžu īpatsvars, kuri piedzīvojuši ņirgāšanos (to vismaz divreiz pēdējo pāris mēnešu laikā piedzīvojis apmēram katrs piektais pusaudzis) (Inchley, Currie..., 2020).

Minētie statistikas dati parāda, ka jaunieši ir pakļauti būtiskai sociālekonomisko un psihoemocionālo faktoru ietekmei. Tādējādi palielinās jauniešu emocionālās nestabilitātes risks, jaunieši neatpazīst un nepārvalda savas emocijas un izvēlas neatbilstošu reakciju (uztveri) uz situāciju (kairinājumu). Papildus minētajam jauniešiem nav pietiekamu prasmju un iemaņu veidot cieņpilnas (konstruktīvas) attiecības kā rezultātā konflikti pāriet nekontrolētā agresijā un var transformēties vardarbībā, uz ko norāda M.Dango - ja attīstoties bērns neiemācās kontrolēt savus agresīvos impulsus, tad sekas tam ir agresīvas attiecības ar vienaudžiem pusaudža vecumā un pretlikumīgas darbības jauniešu vecumā (Izglītības attīstības centrs, 2012).

Savukārt I.Poudžiunas savā pētījumā par dusmu un agresijas pārcietušajiem jauniešiem un dusmu pārvaldīšanas programmas efektivitāti secina, ka tieši pusaudžu vecumā savu jūtu un uzvedības pārvaldīšanu treniņš ir īpaši nepieciešams tiem pusaudžiem un jauniešiem, kuriem dažādu iemeslu dēļ raksturīga dezadaptīva, neprognozējama agresīva uzvedība (Poudžiunas, 2011).

Mediācija ir veids, kā var izvairīties no konflikta vai efektīvi risināt jau radušos konfliktu. Autore ieskatā mediācijas tehniku apgūšana un pārziņāšana var pozitīvi ietekmēt turpmāko pusaudžu iesaistīšanos konfliktā, ļaujot izprast otras puses emocijas un patiesās vajadzības, kā rezultātā ir iespējams līdzsvarot savas emocijas un mazināt agresivitāti. Mediācijas process ir efektīvs paņēmieni

kopums, kas var novērst konflikta rašanos tā agrīnajā stadijā, neļaujot konfliktam tālāk eskalēties. Veiksmīgas komunikācijas rezultātā ir saprašanās par diskutējamo jautājumu, kā arī sadarbības attiecību veidošana. Lai cilvēki varētu sarunāties, jābūt motivācijai sadarboties. Savukārt sadarbošanās būs veiksmīga, ja spēs nonākt pie abpusēja pieņemama risinājuma (Apsalons, 2013).

To, cik veiksmīgi izdosies atrisināt konfliktu un īstenot meditācijas procesu darbā ar jauniešu lielā mērā nosaka dažādu psiholoģisko faktoru ietekme. Plašāk autore savā pētījumā pievēršas agresijas pazīdīšanai izpēti konfliktsituāciju rašanās un risināšanas kontekstā.

**Pētījuma mērķis** veikt teorētisko izpēti par pusaudžu agresiju un tās būtību, izpētīt, kā agresīva uzvedība ietekmē konflikta attīstības gaitu, vai mediācijas pielietošana var palīdzēt pedagogam darbā ar agresīviem jauniešiem.

### **Materiāli un metodes**

Raksta teorētiskā bāze veidota, atsaucoties uz dažādu autoru paustajām atziņām par agresijas un mediācijas būtību un tās lomu konfliktu risināšanā, dusmu menedžmenta un mediācijas kompetences nepieciešamību un refleksiju par tām. Darbā izmantotas tādas pētījuma metodes kā: zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana, pieredzes refleksija, aptauju analīze. Pamatojoties uz teorētiskajiem pētījumiem un darba autore 2022. gada februārī veica divus pētījumus, piedaloties 30 pedagogiem un 199 skolēniem. Pētījuma ietvaros ar anketēšanas metodi tika aptaujāti skolotāji, lai noskaidrotu pedagogu subjektīvo attieksmi pret konfliktiem un konfliktu ietekmi uz pedagoga darba apstākļiem, pedagoga motivāciju neiesaistīties konfliktos un efektīvāko konfliktu risināšanas metodi pedagogu skatījumā. Savukārt skolēniem tika lūgts novērtēt viņu tipiskāko reakciju uz konfliktu. Pētījuma ietvaros, secināts, ka mediācijai ir svarīga loma darbā ar jauniešiem, jo tās darbības elementus var efektīvi izmantot gan skolotājs, gan skolēns konfliktsituāciju risināšanā, un mediācijai ir potenciāls kļūt par pedagoga profesionālās pilnveides sastāvdaļu darbā ar jauniešiem.

### **Rezultāti un diskusija**

Agresija ir viena no visbiežāk sastopamajām reakcijām situācijā, ko rada neapmierinātība, bailes un niknums (Bethere, Līdaka..., 2013).

Pusaudža periodā indivīds pārdzīvo ne tikai būtiskas fizioloģiskas, bet arī psiholoģiskas pārmaiņas, un viena no vecumposma īpatnībām, ar kuru jāsaskaras, ir pusaudžu agresija. Tā var būt vērsta gan pret apkārtējiem (skolotājiem, vecākiem, vienaudžiem, dzīvniekiem), gan pret sevi (Bethere, Līdaka..., 2013).

Agresija, kā motivēta iznīcinoša darbība, ir pretrunā ar sabiedrībā pastāvošajām normām, tās rezultātā tiek nodarīts fizisks vai emocionāls kaitējums. Tā var tikt vērsta pret kādu citu, lai nodarītu tam būtisku kaitējumu, un tā var tikt vērsta pret sevi. Agresija var būt kā līdzeklis mērķa sasniegšanā, kā atbildes reakcija un arī kā mērķis – uzbrukt, ievainot, iznīcināt. Līdzās fiziskai agresijai, emocionālā agresija ieņem arvien nozīmīgāku vietu (Lapsa, 2011).

Agresija var parādīties kā nespēja adekvāti izturēties pret noteiktām darba prasībām. Šāda nespēja rada spriedzi, un persona var nonākt līdz frustrācijas sajūtām, kas sekmē agresijas parādīšanos. Agresīva uzvedība var izpausties kā fiziska vardarbība pret personām vai lietām, lai gan daudz izplatītāka ir vārdiska apvainojumu izteikšana, aprunāšana, neslavas celšana utt.

Termins „agresija” dažādu psiholoģisko teoriju ietvaros tiek definēts dažādi, kā arī ne vienmēr viennozīmīgi lietots teorētiskajā literatūrā un pētījumu kontekstā. Agresija kā uzvedības modelis, kas jebkādā veidā vērsts uz fizisku vai emocionālu ciešanu vai kaitējuma nodarīšanu citai dzīvībai būtnei vai labuma gūšanu sev, nerēķinoties ar ciešanu vai kaitējuma nodarīšanu otram vai otra vajadzībām (Ardrey, 1970).

Biheiviorālajā teorijā agresiju definē bez atsauksmes uz motivāciju (Berkowitz, 1993) – agresijas motivāciju grūti, reizēm pat neiespējami novērtēt objektīvi, jo agresijas akta – uzbrukšanas kaut kam – laikā indivīds bieži neapzinās savas uzvedības cēloņus un motīvus vai arī viņam ir par tiem maldīgs priekšstats. Tādēļ šādā nozīmē agresija ir „jebkura darbība, kuras rezultāts ir emocionāls, fizisks vai

materiāls kaitējums kādai citai personai (ieskaitot sevi)”. Šāda definīcija ietver gan tīši nodarītu, gan netīšu vai neapzinātu kaitējumu.

Klasiskajā teorijā Dollards un viņa kolēģi (agresiju definēja kā darbību, kuras mērķis ir ietekmēt frustrācijas cēloni. Pamatā ir uzskats, ka agresija tiek stimulēta, ja indivīdam tiek liegts apmierinājums kādai no vajadzībām. Precizējot šo definīciju, var uzskatīt, ka agresija ir jebkura uzvedība, kuras rezultāts ir kaitējuma vai ciešanu radīšana kādai personai, kuras interesēs ir izvairīties no šādas rīcības vai attieksmes.

Sociobioloģiskā teorija agresiju traktē kā līdzekli, ko indivīds izmanto nepieciešamo resursu iegūšanai, lai nodrošinātu veiksmi (galvenokārt ģenētiskajā līmenī) dabiskās izlases procesā (Gaitniece-Putāne, 2009). Cits veids, kā atšķirt agresīvu uzvedības modeli, ir salīdzināt to ar sociālām normām, kā to apskata sociālās iemācīšanās teorija (Berkowitz, 1993).

Vēsturiski izveidojušās divējādas agresijas definīcijas. Viena no tām uzsver mērķa vai ieguvuma nozīmi un definē agresiju kā uzvedību, kas izraisa otra ievainošanu vai rada ievainošanas draudus (Loeber, 1997). Definīcija pamatojas uz pieņēmumu, ka ievainošana vai tās draudi ir objektīvi novērtējami.

Otra veida definīcija fokusējas uz uzvedības cēloņiem un definē agresiju kā uzvedību, ko rada frustrācijas aktualizētas dusmas un saskarsme ar pastiprinājumiem (reinforšment), kas veicina reakcijas atkārošanās nostiprināšanu (Berkowitz, 1993).

Turpinājumā darba autore pievēršas agresijas padziļinātai izpētei biheiviorālajā izpratnē, kas īpaši raksturīga un aktuāla pusaudžu vecumposmam. Agresīvi izpaustas dusmas var radīt tūlītēju apmierinājumu, kas savukārt var būt saistīts arī ar rezonējošu vēlmi palielināt apmierinājumu, turpinot agresiju (Berkowitz, 1993). Vienlaikus agresijas negatīvās sekas – kā tūlītējās, tā ilgtermiņa – var būt nozīmīgākas nekā gūtais apmierinājums (Berkowitz, 1993) (skatīt 1. att.).



1.att. Apstākļu (faktoru) kombinācijas shēma, kas nosaka agresīvas uzvedības modeli (adaptēts pēc (Berkowitz,1993), (Bowlby, 1989))

Līdz ar to var secināt, ka agresiju kā uzvedības modeli nosaka apstākļu kombinācija, kas atspoguļota shematiski 1.attēlā. Minētie faktori atspoguļo tipiskākos agresīvas uzvedības modeļa izvēles cēloņus. Savukārt, analizējot bērnu un pusaudžu uzvedību un mijiedarbību (Reinecke, 2011) par nozīmīgu tiek

atzīti šādi faktori: 1) piederība asociālai vai opozicionārai vienaudžu grupai; 2) vienaudžu noraidījums, izolācija vai vardarbība no vienaudžu puses; 3) konflikti starp vecākiem, īpaši to risināšana ar agresīviem paņēmieniem; 4) vecāku šķiršanās un tai sekojošā emocionālā pārslodze un nedrošība, ja vecāki pēc šķiršanās nespēj sniegt drošības izjūtu un mīlestību; 5) agresīvu vecāku un citu nozīmīgo pieaugušo, piemēram, sabiedrības grupu līderu vai filmu varoņu paraugs.

Lai identificētu agresijas ietekmi uz konfliktsituācijas atrisināšanu, kas ir mediācijas procesa pamatā un nodrošinātu sekmīgu vienošanos panākšanu starp mediantiem, ir svarīgi definēt konflikta jēdzienu un konflikta būtību.

Konflikts ir atšķirīgu mērķu vai interešu ietekmē radušās domstarpības, pretrunas, opozīcija, strīdi un pretestība starp atsevišķiem cilvēkiem, cilvēku grupām vai organizācijām (Aja, 2015). Konflikta var raksturot arī kā cilvēku naidīguma, antagonisma izpausmi (Tesfay, 2002). Konflikts ir svarīgs fenomens, kas piedēvējams jebkurai videi, kurā eksistē atšķirīgi viedokļi (Ghaffar, 2010).

Visiem konfliktiem piemīt viena kopīga iezīme, proti, runa nav tikai par izskaidrošanos saturiskajā līmenī, vienmēr pastāv psiholoģisks vai sociāls apjukums. A. Leindekers apraksta emociju nozīmi konfliktā, jo konflikta dinamika aptver arī jūtas, emocijas un gribu (Leindekers, 2016).

Pēc A. Leindekera domām, emocijas ir konflikta struktūras sastāvdaļa; pasīva pieredze un tādēļ šķērslis mediācijas procesā, jo lai emociju regulētu ir vajadzīgs iekšējs spēks, tādējādi tiek zaudēta enerģija, kas ir vajadzīga produktīvai mediācijas procesa norisei; strīda iesaistītās puses visbiežāk ir bijušas ilgstošā emocionālā sasprindzinājumā un iestrēgušas emocijās, viņas nespēj mainīt savu viedokli un pieņemt jaunu skatījumu uz lietām, emocijas ir dziļi cilvēka iekšienē, tomēr tās izraisa subjektīvas (emocionāls pārdzīvojums) un objektīvas (somatiskas izpausmes un veģetatīvas reakcijas) izmaiņas organismā (Leindekers, 2016).

Tāpat var izdarīt secinājumu, ka, emociju vadīšana mediācijas procesā, protams, būs atkarīga mediatora profesionalitātes. A. Leindekers, atsaucoties uz L. Mantadas un E. Kālas pētījumiem (Montada, 2001), raksta par emocijām mediācijas procesā, ka konflikti nav emocionāli neitrāli, tādēļ emocijas no mediācijas puses nevar izslēgt, pat ja mediatori to labprāt vēlas un aicina strīda puses palikt lietīšajā un konstruktīvajā komunikācijas līmenī. A. Leindekers ir uzsvēris, ka pieredzēt taisnīgumu ļauj pati mediācija. To nodrošina mediācijas procedūras noteikumi (profesionālā valodā to sauc par procesuālo taisnīgumu) (Leindekers, 2016).

Konfliktiem izglītības iestādes vidē ir gan pozitīvi, gan negatīvi rezultāti. No psiholoģiskā viedokļa konflikti izraisa dusmas, skumjas, vientulības izjūtu, naidu pret sevi un citiem līdzcīvēkiem, šīs izjūtas pavada frustrācija un stress. No sociālā viedokļa konflikti vairo neiecietību, tolerances trūkumu, vardarbību, apvienošanos asociālos grupējumos. Izglītojamajiem tas rezultējas zemākā izglītības līmenī ar vājām iespējām socializēties un atrast sev piemērotu profesiju. Konflikti izglītības iestādēs bieži beidzas destruktīvi, bet tā tam nevajadzētu būt. Izglītības iestādes kontekstā mediatora (konflikta vadīšanas) funkcijas būtu jāuzņemas pedagogam.

Konfliktu risināšanas prasmes izglītojamajiem būtu sistemātiski jā māca, jo tās nodrošina jauniešus ar zināšanām, kas palīdz risināt konfliktus pašu dzīvēs daudz plašākā kontekstā, tā attīstot pašnovērtējumu un ceļot pašapziņu (Shahmohammadi, 2014). Pozitīvie guvumi no konfliktiem ir iegūta prasme veidot komunikāciju, īstenojot jaunas idejas, pieļaujot un nebaidoties arī no kļūdām, rast kompromisus un relaksēties pēc piedzīvotās spriedzes. Sociālajā ziņā konflikti palīdz realizēt jaunus projektus, atrast risinājumus grūtās situācijās, respektēt citu viedokli, veidojot demokrātisku vidi sev apkārt (Hofmann, 2002).

Lai noskaidrotu pedagogu subjektīvo attieksmi pret konfliktiem un konflikta ietekmi uz pedagoga darba apstākļiem, kā arī pedagoga motivāciju neiesaistīties konfliktos, darba autore savā pētījumā pievērsās pedagogu zaudējumu analīzei, kādi var rasties no pedagoga iesaistīšanās konfliktā. Attiecīgi darba autore anketā lūdza respondentus atbildēt uz jautājumu par to, kādi, respondentu ieskatā, ir būtiskākie zaudējumi no pedagoga iesaistīšanās konfliktā? No apkopotajiem rezultātiem kā statistiski nozīmīga ir vērtējama pedagoga atbilde par samazinātu darba produktivitāti kā būtiskāko zaudējumu no iesaistīšanās konfliktā uz ko norāda 27% aptaujāto respondentu.

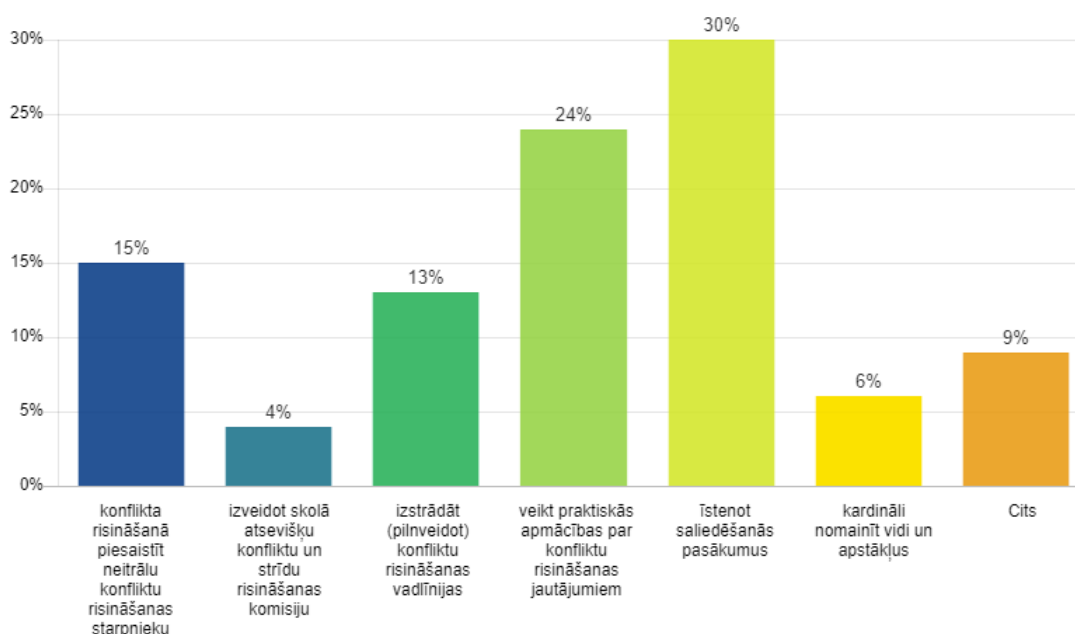
Tātad var secināt, ka respondenti par būtiskāko faktoru uzskata samazinātu darba produktivitāti, kas rodas no iesaistīšanās konfliktā, kas ir attiecināms uz kopējo darba izpildes laika novērtējumu, bet kā sekundāru - maznozīmīgu novērtē draugu (kolēģu) atbalsta zaudējumu, sabojātu reputāciju vai šaubas par savām prasmēm risināt konfliktu.

Interesantu viedokli pauž viens no respondentiem aptaujas anketas izvēles laukā, norādot, ka fiziski nav laika risināt skolēnu problēmas, skolēniem ir jāmaca kā rīkoties un risināt dažādus jautājumus, nevis viņu vietā atrisināt konfliktus. Darba autore šim apgalvojam var piekrist tikai daļēji, jo ņemot vērā darba teorētiskajā daļā izpētīto avotus, var secināt, ka konflikti ir ikviena sabiedrības indivīda dzīves sastāvdaļām un attiecīgi konfliktu risināšanas iemaņu apgūšana ir līdzvērtīgi nozīmīga citu prasmju apguvei, ko atzīmē respondents savā anketā.

Mediāciju var piemērot visdažādākajās konfliktu un domstarpību situācijās, piedāvāt konflikta risinājumus, izmantojot tādas mediācijas principus un vērtības, kā cieņpilni veidot dialogu, rast atrisinājumu, uzņemties atbildību par notikušo, minētie aspekti ir būtiska personas socializācijas pazīme. Mediācija ir iespējama praktiski jebkurā jautājumā, ja vien cilvēki ir gatavi sarunai, bet nevar tai atrast īstos vārdus. Ar mediācijas palīdzību vienkāršākus strīdus iespējams atrisināt pat dažu stundu laikā, vai arī no tiem var izvairīties pavisam.

Mediācijas kā metodes pamatā ir uzskats, ka konflikts ir neatņemama, normāla izglītības iestādes dzīves parādība. Mediācijai ir vairākas funkcijas: (a) tā veido alternatīvu vidi domstarpību risināšanai, (b) rāda, ka domstarpības var būt pozitīvs un lietisķš process, (c) uzlabo cilvēku attiecības, (d) atbrīvo no disciplīnas sloga – mediācija notiek pirms vardarbības, tāpēc mazinās vajadzība sodīt, (e) māca izglītojamajiem risināt domstarpības, (f) veicina demokrātisku principu ievērošanu (Zumente-Stīla, 2007). Pozitīvais mediācijas gadījumā - vieglāk izprast daudzu konfliktu būtību un cēloņus, kā arī izskaidrot tos skolasbiedriem saprotamā valodā. Mediācijas rezultātā jaunieši iemācās novērtēt sevi, kā arī respektēt citu viedokli, attīstot veiksmīgas komunikācijas prasmes (Shahmohammadi, 2014).

Lai izstrādātu ieteikumus konfliktsituāciju prevencijas pasākumu plāna izstrādei, darba autorei bija nepieciešams noskaidrot pedagogu viedokli par, viņuprāt, efektīvākajām un piemērotākajām konfliktu risināšanas metodēm skolā (skatīt 2.att).

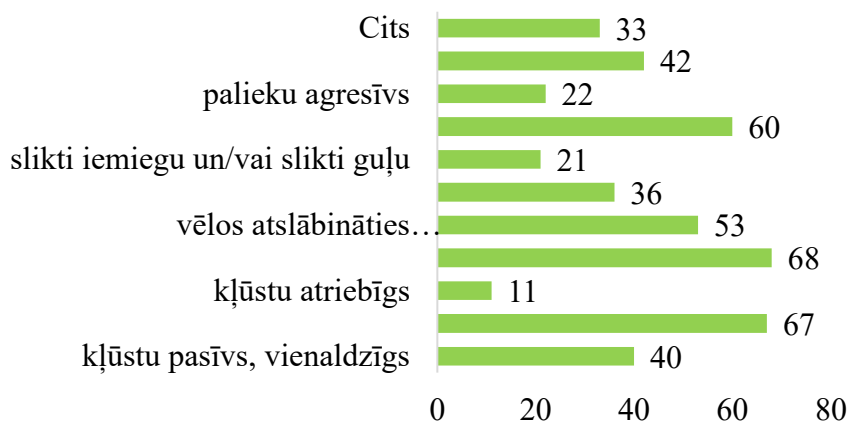


## 2.att. Konfliktsituāciju prevencijas pasākumi pedagogu skatījumā (autores veidots)

Attiecīgi no 2.attēla redzams, ka 30% respondentu ieskatā par piemērotāko un efektīvāko konfliktu risināšanas metodi ir uzskatāmi saliedēšanās pasākumi, tādējādi var secināt, ka pedagogi dod priekšroku konfliktsituāciju risināšanai un prevencijai neformālā gaisotnē caur nepiespiestu komunikāciju, panākot iespējami efektīvāku un ātrāku konfliktu atrisinājumu.



Pētījuma ietvaros darba autore aicināja skolēnus raksturot, kā viņi parasti reaģē skolā uz konfliktu ar pedagogu, lai noteiktu skolēnu tipiskākās reakcijas uz konfliktsituāciju un kādas emocijas un sajūtas rodas skolēnā pēc konfliktsituācijas ar pedagogu (skatīt 3.att).



3.att. Skolēnu reakcija uz konfliktsituāciju ar pedagogu (autores veidots)

No respondentu atbildēm redzams, ka vislielākais respondentu skaits 15% atzīmē, ka konfliktsituācijās ar pedagogu izvēlas atbildi - “gribu nedomāt par konfliktu”, kas statistiskā ziņā ļoti tuva 14.8% respondentu atbildei – “izliekos, ka man ir vienalga, lai gan iekšā “viss vārās””. Kā nākošās divas populārākās respondentu atbildes tiek minētas – “nespēju koncentrēties” (13,2%) un “vēlos atslābināties (aizmirsties)”. Savukārt, tikai 5% jeb 22 respondenti norāda, ka viņiem ir raksturīgi palikt agresīviem pēc konflikta ar pedagogu. Attiecīgi aptaujas dati ļauj izdarīt secinājumu, ka agresivitātes izpausme pēc skolēna iesaistīšanās konfliktā ar pedagogu nav dominējoša atbilde.

### Secinājumi

1. Pusaudži ir sensitīva mediācijas mērķauditorija, kurai raksturīga zemāka dusmu un agresijas pārvaldīšanas spēja, kas tieši nosaka prasmi apvaldīt dominējošo reakciju, lai realizētu citādu uzvedības normām atbilstošu reakciju. Mediācija piedāvā pusaudžiem daudzpusīgas konflikta risināšanas iespējas, izmantojot mediācijas principus un vērtības, t.i. cieņpilni veidot dialogu, rast atrisinājumu, uzņemties atbildību par notikušo, minētie aspekti ir būtiska personas socializācijas pazīme.
2. Agresija ir uzvedības modelis, kas jebkādā veidā vērsts uz fizisku vai emocionālu ciešanu vai kaitējuma nodarīšanu citai dzīvai būtnei vai labuma gūšanu sev, nerēķinoties ar ciešanu vai kaitējuma nodarīšanu otram vai otra vajadzībām. Pusaudža prasme atpazīt savas agresīvās izpausmes un spēt tās pārvaldīt, ļauj pusaudžim palikt sadarboties spējīgam indivīdam grupā. Kas ir uzskatāma par adaptīvas un prosociālas personas iezīmi, kopumā atstājot labvēlīgu ietekmi uz mediācijas procesa gaitu un konflikta iznākumu.
3. Konflikts mediācijas skatījumā ir atšķirīgu mērķu vai interešu ietekmē radušās domstarpības, pretrunas, opozīcija, strīdi un pretestība starp atsevišķiem cilvēkiem, cilvēku grupām vai organizācijām. Konflikts ir svarīgs fenomens, kas raksturīgs jebkurai sociālajai videi, kurā eksistē atšķirīgi viedokļi. Konflikti izskaidro mūsu iracionālās izturēšanās cēloņus un izpausmi krīzes situācijā, visiem konfliktiem piemīt viena kopīga iezīme: psiholoģisks un/vai sociāls apjukums, emocionāls pārdzīvojums.
4. Mediācijas procesā katrs procesa dalībnieks ir vienlīdz svarīgs, tāpēc tiek respektētas katras konflikta puses intereses. Spēja mainīt konfliktējošo problēmas uztveri, domāšanu, parādot risināšanas perspektīvas, ir mediācijas centrālā būtība, no kuras izriet priekšstati par taisnīgumu

### Bibliogrāfija

1. Aja, S., N. (2015). *Conflict management approaches principals adopt for effective administration of secondary schools in Ebonyi State*. International Journal of Science &

- Research, 4(12), 2009- 2013. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/0e26/e74b88dbded05acdb53de5743507761e2631.pdf>
2. Apsalons, E. (2013). *Komunikācijas kompetence. Kā saprasties un veidot attiecības*. Rīga: Zvaigzne ABC.
  3. Ardrey, R. (1970). *The Social Contract: A Personal Inquiry into the Evolutionary Sources of Order and Disorder*. Copenhagen : Atheneum Academic Books.
  4. Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
  5. Bethere D., Līdaka A., Plostniece A., Ponomorjova J., Striguna S. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir uzvedības traucējumi*. Pieejams: [https://www.tip.edu.lv/media/files/Izglitotajamie\\_ar\\_uzvedibas\\_traucejumiem.pdf](https://www.tip.edu.lv/media/files/Izglitotajamie_ar_uzvedibas_traucejumiem.pdf)
  6. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
  7. Eurostat, (2021). Suicide death rate by age group. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00202/default/table?lang=en>
  8. Gaitniece–Putāne A. (2008). *Agresijas, emocionālā intelekta un stoicisma saistība 20–25 un 30–35 gadus veciem respondentiem*. Latvijas Universitāte. Raksti. Psihologija., 742, 7–28.
  9. Ghaffar, A. (2010). *Conflict in schools: Causes and management strategies*. Journal of Managerial Sciences, Volume III, Number 11. Pieejams: [http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default\\_files/JMS/3\\_2/05\\_ghaffar.pdf](http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf)
  10. Hofmann, R. N. (2002.). *Konfliktmanagement*. Heilberufe, 8(02), 40-41.
  11. Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., editors. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report*. Volume 2. Key data. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-1.-key-findings>)
  12. Izglītības attīstības centrs, (2012). *Saskarsme, daudzveidība un tolerance. Atbalsta materiāls skolotājiem*. Pieejams <http://www.iac.edu.lv/projekti/saskarsme-un-tolerance/>
  13. Lapsa, D. (2011). *Bērnu un pusaudžu agresija. Par bērnu un pusaudžu agresivitāti-cik tas ir aktuāli Latvijas un pasaules kontekstā?* Pieejams <http://www.Arstipsihoterapeiti.lv/bernu-un-pusaudzu-agresija.html>
  14. Leiendekers, A. (2016). *Konfliktu vadība*. Rīga: Jumava.
  15. Loeber, R. (1997). *Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood*. Annual Review of Psychology, 48, 371–410.
  16. Montada, L. K. (2001). *Mediation*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
  17. Poudžiunas, I. (2011). *Promocijas darbs. Dusmas un agresija vardarbību pārcietušiem jauniešiem un dusmu pārvaldīšanas programmas efektivitāte*. Pieejams: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4672/20585-Inta\\_Poudziunas\\_2011.pdf](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4672/20585-Inta_Poudziunas_2011.pdf)
  18. Reinecke, M. A. (2011). *CBT for Externalizing Behavior Problems in Children and Adolescents*. Presentation in seminar, Riga (Latvia)
  19. Shahmohammadi, N. (2014). *Conflict Management Among Secondary School Students*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 159, pp. 630-635
  20. Tesfay, G. (2002). *A Study of factors that generate conflict between government secondary school teachers and educational managers in Addis Ababa Administrative Region*. Pieejams: <https://docplayer.net/30680089-A-study-of-factors-that-generateconflict-between-government-secondary-school-teachers-and-educational-managersin-addis-ababa-administrative-region.html>
  21. Zumente-Stīla, U. (2007). *Mediācija skolā*. Bērnu un ģimenes lietu ministrija. Pieejams: [http://www.bti.gov.lv/files/text/mediacija\\_skolas\\_bti.pdf](http://www.bti.gov.lv/files/text/mediacija_skolas_bti.pdf)

## PARADUMA MĀCĪTIES VEICINĀŠANA PIEAUGUŠAJIEM PROMOTING OF THE LEARNING HABIT FOR ADULTS

**Iluta Krūmiņa**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Baiba Briede**

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Learning to learn is an important 21st century skill for an adult to maintain their ability to adapt to changing living conditions. Increasing the involvement of adults in adult education is one of the current priorities in lifelong learning. The culture of lifelong learning cannot be developed without adult learning. To a large extent, participation in adult education depends on a person's motivation to learn. The ability of adult educators to form supportive communication can promote adult autonomy and thus increase motivation to learn. Cooperation between the adult educator and the adult plays an important role in promoting the habit of learning. This article examines the factors influencing motivation and the habit of adult learning. The author of the article offers the possibility of adapting the Transtheoretical Model (TTM model) to the work of the adult educator, supporting adults in the development of the learning habit.

**Atslēgas vārdi:** mūžizglītība, mūžmācīšanās, pieaugušo motivācija mācīties, uzvedības izmaiņas

### Ievads

Pieaugušo iesaistes palielināšana pieaugušo izglītībā ir viena no aktuālajām prioritātēm mūžizglītībā. Lai pieaugušie veiksmīgi pielāgotos straujajām dzīves pārmaiņām un uzturētu spēju konkurēt darba tirgū, ir būtiski pastāvīgi, visa mūža garumā, papildināt savas zināšanas un prasmes, piedaloties dažādās izglītības aktivitātēs. Izglītība ir faktors, kas saistīts ar vispārējās dzīves kvalitātes uzlabošanu, ilgāku mūžu, augstāku ienākumu līmeni un kopumā labākas sabiedrības veidošanu (Pieaugušo digitālās..., 2021). Latvijā ar pieaugušo izglītību saprot personu (vecumā no 25 līdz 64 gadiem) daudzveidīgu izglītošanās procesu, kas nodrošina personas attīstību un konkurētspēju darba tirgū (Izglītības attīstības..., 2021). Pieaugušo izglītība ir rīks, kas vienlaikus palīdz gan apmierināt aizvien pieaugošās darba devēju prasības pēc augsti kvalificētiem un prasmīgiem darbiniekiem, gan arī pielāgoties mūsdienu darba tirgus tendencēm, kas nosaka ievērojami īsāku prasmju “derīguma termiņu” (Pieaugušo digitālās..., 2021). Līdzšinējie pētījumi rāda, ka augstāka iesaiste pieaugušo izglītībā ir tiem, kuriem ir lielāka mācīšanās pieredze un labākas mācīšanās prasmes (Izglītības attīstības..., 2021).

Mūžizglītības kultūras veidošana ir viena no iespējām, lai panāktu ilgtermiņa risinājumu. Tā pieprasa visu iesaistīto pušu – iedzīvotāju, darba devēju, izglītības īstenotāju un pedagogu – attieksmes un rīcības maiņu; turklāt daļība pieaugušo izglītībā lielā mērā ir atkarīga no personas motivācijas izglītoties, kā arī personas spējas identificēt savas mācību vajadzības, atrast atbilstošu mācību piedāvājumu un pārvarēt šķēršļus, iesaistoties izglītībā (Pieaugušo digitālās..., 2021). Mācīšanās paraduma attīstīšanai pieaugušajiem dažādos vecumos nepieciešams gan sabiedrības, gan pedagogu atbalsts (Embracing a culture..., 2020).

Lai veicinātu aktīvāku iesaisti pieaugušo izglītībā, ir svarīgi pieaugušajiem palīdzēt apzināties ne tikai izglītības ilgtspējas, bet arī savu mācīšanās prasmju un paradumu kvalitātes nozīmi. Mācīšanās paradumu attīstīšana pieaugušajiem ir būtiska pašvirzītas mācīšanās sekmēšanai.

**Pētījuma mērķis** aktualizēt pedagoģiskās iespējas paraduma mācīties veicināšanai pieaugušajiem.

Pētījumā izvirzīti šādi **uzdevumi**:

- noskaidrot, kāda pedagoģiskā darbība būtu ieteicamāka, lai paaugstinātu pieaugušo motivāciju mācīties.
- atrast pielietojamu modeli, kas raksturotu ieteicamo pieaugušo izglītotāju mērķtiecīgo darbību, atbalstot pieaugušos paraduma mācīties veidošanā.

### Materiāli un metodes

Raksta veidošanā izmantota teorētiskā analīze un personīgās pieredzes refleksija.

Rakstā analizēti pētījumu un literatūras avoti par pieaugušo mācīšanās motivāciju ietekmējošiem faktoriem un paraduma kā uzvedības izmaiņu veidošanās psiholoģiskajiem aspektiem. Izmantots pētījumā “Resocializācijas sistēmas efektivitātes paaugstināšana” (Skara, Kunšteina..., 2018) aprakstītais transteorētiskais jeb uzvedības izmaiņu stadiju modelis, kuru izveidojuši ASV psihologi Džeimss O. Pročaskss (James O. Prochaska) un Karls K. Diklementes (Carlo C. DiClemente). Šis modelis ir universāls un apraksta, ko piedzīvo cilvēki, mainot uzvedību, neatkarīgi no viņu izglītības un pieredzes, tādēļ to konceptuāli var attiecināt un pielāgot arī pieaugušo paraduma mācīties veicināšanai.

## Rezultāti un diskusija

### *Mūžmācīšanās mūžizglītībā*

Mūžizglītības jēdziena skaidrojumi ir atšķirīgi saturiskajā tvērumā. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam mūžizglītību definē kā izglītības procesu cilvēka dzīves garumā, kas balstās uz mainīgām vajadzībām iegūt zināšanas, prasmes, pieredzi, lai paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju atbilstoši darba tirgus prasībām, savām interesēm un vajadzībām (Latvija ilgtspējīgas..., 2030).

„Mūžizglītība kā izglītības sistēmas ietvars un organizatoriskais princips vēl nenodrošina, ka katrs sabiedrības loceklis spēj šajā ietvarā noteikt izglītības trajektoriju, kas visvairāk atbilst viņa sociālajām, ekonomiskajām un personības vajadzībām to savstarpējā saistībā un dinamikā. No šī viedokļa nepieciešams nošķirt mūžizglītības un mūžmācīšanās jēdzienus. Ar mūžmācīšanās jēdzienu tiek saprasts nepārtraukts mācību subjekta virzīts process, kurā viņš īsteno savas specifiskās mācīšanās vajadzības, izmantojot specifiski kombinētas mūžizglītības formālā, neformālā un informālā veida iespējas” (Muraškovska, 2012, 7.-8.lpp.). Mūžizglītība savukārt ir kā investīcija sevī, paša virzīta izaugsme mūža garumā. Pieaugušo izglītībā būtu svarīgi akcentēt tieši mūžmācīšanās paraduma veidošanas nozīmi, lai sasniegtu vēlamos rezultātus.

Centrālās statistikas pārvaldes „Pieaugušo izglītība” apsekojuma dati uz 2016. gadu parāda, kāda ir pieaugušo iesaiste dažādos mūžizglītības veidos Latvijā: formālajā izglītībā 4.4%, neformālajā izglītībā 45.7%, informālajā izglītībā 82.1% (Centrālā statistikas..., 2018).

### *Pieaugušo motivācija mācīties*

Mūžizglītības kultūru nevar veidot bez pieaugušo mācību darbības. Pieaugušo zemā līdzdalība pieaugušo izglītībā lielā mērā ir saistīta ar motivācijas trūkumu. Ap 35 % pieaugušo Latvijas iedzīvotāju norāda, ka nepiedalās pieaugušo izglītības aktivitātēs, nevēlas un neplāno to darīt. Pieaugušo izglītības aktivitātēs piedalīties motivēto Latvijas iedzīvotāju vidējais vecums ir 41 gads, bet nemotivēto – 49 gadi. Nemotivētajiem iedzīvotājiem pārsvarā ir zems izglītības līmenis, nereti šīs iedzīvotāju grupas pārstāvji ir ekonomiski neaktīvi vai bezdarbnieki, kā arī dzīvo ārpus lielajām pilsētām (OECD Latvijas..., 2019). Latvijā vērojama tendence pieaugušo izglītības aktivitātēs iesaistīties iedzīvotājiem ar augstāko izglītību un vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem, kas nav uzskatāmas par apdraudētākajām grupām darba tirgū (Pieaugušo digitālās..., 2021). Nodarbināto pieaugušo ar zemu kvalifikāciju aptauja parādīja, ka tikai 17% pēdējo 12 mēnešu laikā ir piedalījušies mācībās (Nodarbināto pieaugušo..., 2020).

„Viens izskaidrojums tam, vai motīvs ir iekšējs vai ārēji noteikts, ir tāds, ka mūsu darbības norisinās nepārtrauktībā – no pilnīgas pašnoteikšanās (iekšējā motivācija) līdz citu pilnībā noteiktajai (ārējā motivācija)” (Svence, 2020). Pašdeterminācijas teorija atklāj, ka cilvēka tieksme būt zinātkāram, izzināt savu vidi un būt ieinteresētam mācībās un savu zināšanu pilnveidošanā ir iedzimta. Šī teorija pamato autonomijas un pašnoteikšanās attīstību. „Pašnoteikšanos virza autonomijas nepieciešamība – lai mūsu rīcību noteiktu mūsu pašu vēlmes, nevis ārējs atalgojums vai spiediens” (Svence, 2020). Cilvēki pamazām iemācās būt atbildīgi par savu uzvedību. Viņi patstāvīgi cīnās pret spiedienu, ko rada ārējā kontrole (piemēram, noteikumi, grafiki, termiņi, rīkojumi un ierobežojumi).

Autonomijas izjūta cilvēkam veicina augstāku kreativitāti domāšanā, kognitīvo fleksibilitāti, domāšanu, pašcieņu, pozitīvākas emocijas, apmierinātību un uzticēšanos, labākas attiecības (Svence, 2020). Autonomijas veicināšana ir būtiska pieaugušo iekšējās motivācijas paaugstināšanai (skatīt 1.tabulu).

**Autonomiju kavējošie un veicinošie nosacījumi** (autores veidots pēc Svence, 2020)

<b>Autonomiju neveicina</b>	<b>Autonomiju veicina</b>
ja tiek piedāvāti tikai ārēji atalgojumi	ja tiek piedāvāti izvēles varianti
ja tiek draudēts ar negatīvām sekām	ja tiek atzītas tiesības uz atšķirīgu pieredzi
ja ir pastāvīga uzraudzība un tiek kontrolēta katra darbība	ja tiek sniegta pozitīva atgriezeniskā saite par paveikto
ja neļauj elastīgi rīkoties	ja tiek sniegts atbalsts

Didaktisku metožu pielietošana vairāk iedarbojas uz ārējo motivāciju, pieaugušo izglītotājiem ir jāveicina iekšējā motivācija, vienlaikus pārlicinoties, ka arī ārējā motivācija atbalsta mācīšanos (Svence, 2020). Lai rosinātu iekšējās motivācijas veidošanos, pieaugušo izglītotāji var izmantot dažādas pieejas. Biheivioristiskā pieeja akcentē apbalvojumu un sodu izmantošanu. No humānistiskās pieejas viedokļa motivēt nozīmē iedrošināt cilvēka iekšējos resursus – viņa kompetences izjūtu, pašnovērtējumu, autonomiju un pašaktualizāciju (Svence, 2020). Atbalstošas sadarbības vides veidošana ir viens no pieaugušo izglītotāju uzdevumiem, lai pieaugušie tiktu iedrošināti aktivizēt savus iekšējos resursus.

Pēc raksta autores pieredzes pieaugušie iesaistās pieaugušo izglītībā ar dažādām iepriekšējās mācīšanās pieredzēm, kas var sekmēt vai bremsēt motivāciju mācīties. Pieaugušo izglītotāju prasme veidot atbalstošu komunikāciju var veicināt pieaugušo autonomiju, līdz ar to motivācijas mācīties paaugstināšanos.

*Pieaugušo paradums mācīties*

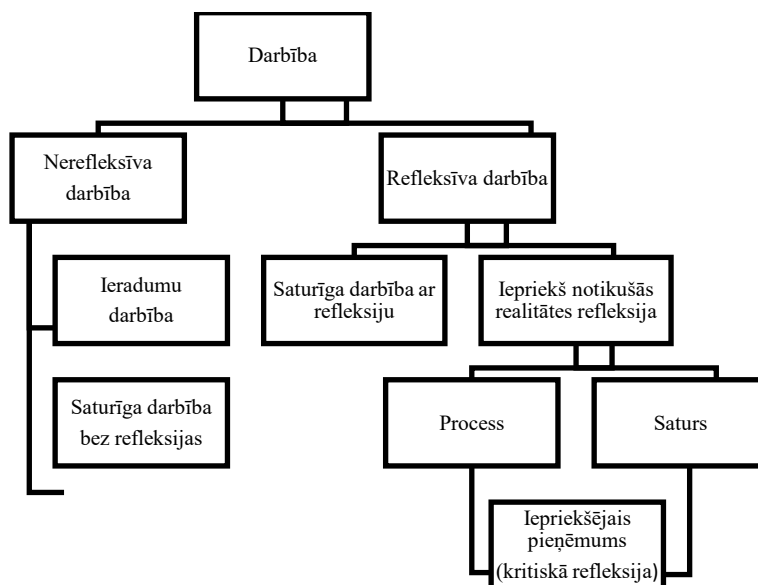
Mācīšanās mācīties ir svarīga 21. gadsimta prasme, lai pieaugušais saglabātu savu spēju pielāgoties mainīgajiem dzīves apstākļiem.

Latvijā aktīvāka iesaiste pieaugušo izglītībā ir tiem, kuriem ir augstāka izglītības pakāpe – biežāk pieaugušo izglītības pasākumos piedalās personas, kurām ir augstākā izglītība (65,9 %) un kuras ir nodarbinātas (55,7 %) (Centrālā statistikas..., 2018). Pēc autores novērojuma viens no aktīvās līdzdalības faktoriem ir šo cilvēku nostabilizējušies mācīšanās paradumi, kuri veidojušies ilgākā laika posmā. Cilvēki ar augstākiem sasniegumiem ir saņēmuši atzinību kā apbalvojumu, kas bijis atbalsts pašefektivitātes attīstīšanā. Augsta pašefektivitāte un izaugsmes domāšana var palīdzēt veiksmīgāk pārdzīvot neveiksmes. Prasmju pakāpeniskas uzlabošanas atpazīšana no pedagoga puses, jo īpaši, ja tiek piedzīvota neveiksme, stiprina pieaugušā pārliecību, ka, palielinot piepūli un attīstot spējas, var sasniegt noteikto mērķi. Pašefektivitāte veicina iesaistīšanos mācību aktivitātēs, kas savukārt veicina mācīšanās kompetenču attīstību. Turklāt mācību kontekstā pašefektivitāte ietekmē akadēmisko sasniegumu līmeni un motivāciju (Zimmerman, 1995).

Kognitīvisma teorētiķi uzskata, ka uzvedību nosaka mūsu domāšana, nevis tikai tas, vai mēs saņemam atbildību vai sodu par konkrēto izturēšanos. Uzvedību iniciē un regulē indivīda plāni, mērķi, shēmas, cerības un atribūcijas (Svence, 2020).

Zinātnieki, kas pēta paaudžu sociālo paradumu atšķirības, ir secinājuši, ka personas prasmju attīstība mūža laikā ir atkarīga arī no tādiem faktoriem kā: ieguldījumi prasmju attīstībā; bioloģiskie procesi, kas nodrošina kognitīvās funkcijas; dzīves laikā gūtās pieredzes un iespādi (darba pieredze, personīgās intereses, kas nodrošina prasmju pielietojumu ikdienas dzīvē, piederība pie konkrētas paaudzes, attiecīgā laika posma ietekme) (Pieaugušo digitālās..., 2021).

Pieaugušo mācīšanās procesā būtiska loma ir kritiskajai refleksijai un pedagoga atbalstam (Lieģeniece, 2002). Pieredze bez refleksijas ir mazefektīva. Refleksija palīdz analizēt pieredzē iegūtās zināšanas un prasmes, to pielietojuma iespējas. Tā ir prāta darbība, kurā cilvēks interpretē savu rīcību un tās likumsakarības, pārdomā savu pieredzi un izdara nepieciešamos secinājumus un labojumus (Pedagoģijas terminu..., 2000). Dž. Mezirova (J.Mezirow) veidotajā pieaugušo mācīšanās teorijas pamatā ir kritiskā refleksija (skatīt 1. att.). Viņš uzskatīja, ka mācīšanās balstās uz indivīda pieredzes, ideju un pieņēmumu refleksiju un interpretāciju. Ir svarīgi saprast, kāpēc indivīds uztver lietas tā, kā viņš tās uztver un atbrīvojas no pagātnes bīkluma un iesaistīties mācību procesā (Mezirow, 1991). Mūžmācīšanās kontekstā šai atziņai ir būtiska nozīme, lai rastu efektīvākos veidus pieaugušā motivēšanai mācīties.



1. att. Dž. Mezirova kritiskās refleksijas modelis (raksta autores veidots pēc Spais, 2010)

Dž. Mezirovs uzskata, ka indivīds var mainīties, pateicoties kritiskās refleksijas procesam, jo pretējā gadījumā iestājas stagnācija. Refleksija noved pie transformatīvās mācīšanās. Pieaugušais mācās tad, kad viņš var izvērtēt savas darbības, un pēc tam, ja tas ir nepieciešams, var tās pārveidot. Šajā procesā pieaugušajam ir būtiski saņemt atbalstu, lai viņš spētu izvērtēt un atspoguļot pagātnē un tagadnē iegūtās pieredzes (Mezirow, 1991). Pieaugušo mācīšanās pētniece P. Krantone uzskata, ka kritiskā refleksija ir galvenais nosacījums transformatīvas mācīšanās procesā, jo tādējādi indivīds mācās apšaubīt un pēc tam aizstāt vai pārstrādāt pieņēmumus (Cranton, 1996).

Lai nodrošinātu, ka pieaugušo izglītotāji atbalsta pieaugušos paraduma mācīties veidošanā, ir svarīgi akcentēt pieaugušo izglītotāja kā konsultanta lomu, kurai ir būtiska atbalsta funkcijas nozīme. Pieaugušie savu paradumu mācīties ir attīstījuši ilgtermiņā, to izmaiņa ir sarežģīts, dažādu faktoru ietekmēts process. Kā biežākie iemesli, kas traucē iesaistīties pieaugušo izglītībā, tiek minēti ārējie faktori (izmaksas, laika grafiks, ģimenes apstākļi) (Centrālā statistikas..., 2018). Autore pēc pieredzes secina, ka līdzvērtīgi svarīgi izziņāmi ir arī iekšējie faktori, kas kavē pieaugušo pieņemt lēmumu par mūžmācīšanos, jo nereti pieaugušie tos neapzinās. Šajā gadījumā pieaugušo izglītotāji varētu veicināt pašrefleksiju ar dažādu uzdevumu palīdzību individuāli un grupās.

#### *Uzvedības izmaiņu pedagoģiski psiholoģiskais aspekts*

Paradumu veidošana ir komplicēts process. Lai izprastu cilvēka uzvedības maiņas psiholoģisko procesu, noder Džeimsa O. Pročaska un Karla K. Diklementes aprakstītais transteorētiskais jeb uzvedības izmaiņu stadiju modelis (TTM modelis). TTM modelis tika izstrādāts, lai veiksmīgi ārstētu atkarības, taču mūsdienās to izmanto ne tikai veselības aprūpē, bet arī veselīgas uzvedības veicināšanai un resocializēšanai (Skara, Kunšteina..., 2018). Transteorētiskā modeļa klasiskais variants ietver 6 pārmaiņu posmus: 1) pirmspārdomu posms; 2) pārdomu posms; 3) sagatavošanās posms; 4) darbības

posms; 5) pārmaiņu saglabāšanas un uzturēšanas posms; 6) nobeiguma posms. „Mūsdienās pētnieki iesaka orientēties uz pirmajiem pieciem posmiem, jo nobeiguma posms ar solījumu, ka indivīds nekad neatgriezīsies pie iepriekšējā uzvedības modeļa nav reāli garantējams” (Skara, Kunšteina..., 2018). TTM modeli katrā posmā pētnieki paredz ārstniecības personai iesakāmo klientu atbalstāmo darbību. Raksta autore saskata TTM modeļa pielāgošanas iespēju pieaugušo pedagoga darbā, jo gan ārstniecības persona, gan pieaugušo pedagogs veic konsultatīvu funkciju. Pieaugušo pedagogam, veicot konkrētas atbalsta darbības, ir pedagoģiskās iespējas paraduma mācīties veicināšanai pieaugušajiem.

Lai piemērotu TTM modeli pieaugušo izglītības pedagoga darbam, raksta autore piedāvā TTM modeļa posmu un pedagoga atbalstošās darbības pārskatu (skatīt 2.tabulu).

2.tabula

### Transteorētiskā jeb uzvedības izmaiņu modeļa posmi un pedagoga atbalstošā darbība

(raksta autores veidots pēc TTM modeļa posmu apraksta, balstoties uz Skaras, Kunšteinas, Rudzītes (2018) veikto pētījumu)

Posms	Pirmspārdomu posms	Pārdomu posms	Sagatavošanās posms	Darbības posms	Pārmaiņu saglabāšanas un uzturēšanas posms
Laika periods	vairāk nekā 6 mēnešus	nākamajos 6 mēnešos	nākamajā mēnesī	tagad	vēl 6 mēnešus un turpmāk
Pedagoga atbalstošā darbība	saruna	saruna uzslava	saruna stratēģijas plāni	saruna jautājumi atgriezeniskā saite	saruna stratēģijas uzdevumi

**Pirmspārdomu posmā** indivīdiem nav pilnvērtīgas izpratnes par nepieciešamību mainīt savu uzvedību, viņi neapzinās problēmu un viņiem nav nodoma mainīt savu uzvedību. Indivīdus raksturo zema motivācija, nespēja saskatīt pārmaiņu vērtību, kā arī nepietiekams spēks veikt pārmaiņas. Indivīdam nav interese kaut ko lasīt, izpētīt, uzzināt, jo nereti ir pārliecība, ka pietiek ar esošajām zināšanām un prasmēm, vai, ka nav spēka un iespēju, lai apgūtu ko jaunu. *Ieteicamā pedagoga atbalstošā darbība* būtu empātiska saruna, lai labāk izprastu indivīdu.

**Pārdomu posmā** indivīdiem rodas pārdomas, ka varētu mainīt savu uzvedību. Viņiem ir vairāk informācijas par uzvedības maiņas ieguvumiem un zaudējumiem, taču nespēja izlemt un neticēšana saviem spēkiem var radīt arī iestrēgšanu. *Ieteicamā pedagoga atbalstošā darbība* būtu atbalstoši virzoša saruna, palīdzot apzināties ieguvumu nozīmi, atrast jaunus iemeslus uzvedības maiņai un pārvēršot negatīvās sekas pozitīvā ieguvumā. Ir vajadzīgas uzslavas par mazāko pozitīvo domu un darbību vēlamās uzvedības virzienā, kas var palīdzēt atrast nepieciešamos motivatorus.

**Sagatavošanās posmā** indivīdi plāno mainīt savu uzvedību un bieži jau kaut ko ir paveikuši uzvedības maiņai. Indivīdi pietiekami labi izprot šķēršļus un grūtības, ar kurām viņiem var nākties saskarties un ir gatavi izmēģināt jaunas stratēģijas šo šķēršļu pārvarēšanai. Šajā posmā iepriekšējā uzvedība vēl nav izzudusi pavisam, indivīds tikai sāk spert pirmos soļus vēlamās uzvedības virzienā. *Ieteicamā pedagoga atbalstošā darbība* būtu palīdzība izstrādāt jaunas stratēģijas un plānus, kas palīdzētu izveidot un nostiprināt jauno uzvedību.

**Darbības posmā** indivīdi praktizē jauno uzvedību un ievieš dzīvē jaunus paradumus. Daži pētnieki min, ka šis posms ilgst sešus mēnešus (Prochaska, DiClemente..., 1982). Šajā posmā pastāv liela recidīva iespējamība atgriezties iepriekšējā posmā, tādēļ ir būtiski ieviest praksē dažādas metodes, kas palīdz pārvarēt grūtības un sarežģītas situācijas. *Ieteicamā pedagoga atbalstošā darbība* ir empātiska saruna, jautājumu uzdošana par nepieciešamo palīdzību, rīcības pieredzi, emocijām, potenciālajiem rīcības algoritmiem, ja grūtības atkārtosies. Sarunas laikā svarīgi sniegt indivīdam atgriezenisko saiti un indivīda gūto pieredzi attiecināt uz iespēju iemācīties ko jaunu, lai neveicinātu atgriešanos iepriekšējā posmā.

**Pārmaiņu saglabāšanas un uzturēšanas posmā** indivīdi uztur jauno uzvedības paradumu. Viņiem ir mazāka vēlme atgriezties pie iepriekšējās uzvedības, ir pieaugusi pārlicība, ka spēs uzturēt savas uzvedības izmaiņas. *Ieteicamā pedagoga atbalstošā darbība* ir pārrunas, lai nostiprinātu jaunās vērtības un uzvedību, kā arī pieredzes apmaiņa ar citiem indivīdiem. Varētu būt nepieciešamība izstrādāt jaunus uzdevumus un stratēģijas, lai uzturētu indivīda interesi noturēt jauno uzvedības paradumu.

Jaunu paradumu veidošana cilvēkam ir sarežģīts process, kurā izmaiņas ne vienmēr tiek panāktas pakāpeniski un lineāri, tādēļ indivīda atbalstam ir liela nozīme (Prochaska, DiClemente..., 1992). Pieaugušo izglītotājs varētu kļūt par drošu ceļa biedru pieaugušajam virzībā uz pašattīstību.

### Secinājumi

1. Pieaugušo pedagogiem ir būtiski analizēt iemeslus pieaugušo zemajai iesaistei pieaugušo izglītībā, lai meklētu individuālu risinājumu iespējas.
2. Pieaugušo pedagogiem ir jāpilnveido savas zināšanas par pieaugušo mācīšanās motivāciju, uzvedības izmaiņu pedagoģiski psiholoģiskajiem aspektiem.
3. Pieaugušo pedagogiem savā pedagoģiskajā darbībā ieteicams pielietot metodoloģiju pieaugušo autonomijas un pašnoteikšanās attīstīšanai, lai veicinātu iekšējo motivāciju mācīties.
4. Pieaugušo pedagogiem kā mērķtiecīgo darbību, atbalstot pieaugušos paraduma mācīties veidošanā, ieteicams izmantot TTM modeli.
5. Pieaugušo pedagogiem ir nepieciešams attīstīt konsultēšanas prasmes, lai veidotu atbalstošu komunikāciju un tādējādi mērķtiecīgi atbalstītu pieaugušos paraduma mācīties veidošanā.
6. Pieaugušo pedagogiem ir nozīmīgi dalīties pieredzē (piemēram, organizācijās, iestādēs, NVO, e-vidē) par atbalsta sniegšanas efektīvākajiem paņēmieniem, lai palīdzētu pieaugušajiem attīstīt paradumu mācīties.

### Bibliogrāfija

1. Centrālā statistikas pārvalde (CSP). (2018). *Apsekojuma "Pieaugušo izglītība" rezultāti*.
2. Cranton P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Embracing a culture of lifelong learning. (2020). *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> Ielādēts no: [https://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publication/2018-03/Nr%208%20Apsekojuma%20Pieauguso%20izglitiba%20rezultati%20%2818\\_00%29%20LV\\_EN.pdf](https://www.csb.gov.lv/sites/default/files/publication/2018-03/Nr%208%20Apsekojuma%20Pieauguso%20izglitiba%20rezultati%20%2818_00%29%20LV_EN.pdf)
4. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027. gadam. *Ministru kabineta rīkojums Nr. 436*. (2021). Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitiba-attistibas-pamatnostadnem-20212027-gadam>
5. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam (Latvijas 2030)*. (2010). Ielādēts no: [https://pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija\\_2030\\_7.pdf](https://pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_7.pdf)
6. Lieģeniece, D. (2002). *Andragoģijas pamati*. Rīga: Raka.
7. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, XIX, 247 p.
8. Muraškovska, I. (2012). *Pieaugušā mūžmācīšanās izpēte*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
9. *Nodarbināto pieaugušo ar zemu kvalifikāciju efektīvākas iesaistes mācībās izvērtējums* (identifikācijas numurs: FM2019/48 (TP IZV). Izvērtējuma ziņojums. (2020). Ielādēts no: [http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/title\\_file/BISS\\_zinojums\\_pieauguso\\_izglitiba\\_2020.pdf](http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/title_file/BISS_zinojums_pieauguso_izglitiba_2020.pdf)
10. *OECD Latvijas Prasmju stratēģija*. Novērtējums un rekomendācijas. (2019). Ielādēts no: <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/OECDSkillsStrategyLatviaReportSummaryLatvian.pdf>
11. *Pieaugušo digitālās, tehnoloģiju un valodu prasmes: to attīstīšanas iespējas un izaicinājumi Latvijā*. (2021). Ielādēts no: [https://www.saeima.lv/petijumi/Pieauguso\\_izglitiba\\_petijums.pdf](https://www.saeima.lv/petijumi/Pieauguso_izglitiba_petijums.pdf)



12. Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., Norcross, J. C. (1992). *In Search of How People Change*. Retrieved from: <https://www.scribd.com/document/60471565/Prochaska-J-O-DiClemente-C-C-and-Norcross-J-C-1992-In-Search-of-How-People-Change>
13. Prochaska, J., O., DiClemente, C. (1982). *Trans-Theoretical Therapy-Toward A More Integrative Model of Change*. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/232461028\\_Trans-Theoretical Therapy - Toward A More Integrative Model of Change](https://www.researchgate.net/publication/232461028_Trans-Theoretical_Therapy_-_Toward_A_More_Integrative_Model_of_Change)
14. Skara, K., Kunšteina, K., Rudzīte, G. (2018). *Resocializācijas sistēmas efektivitātes paaugstināšana*. Ielādēts no: <https://www.ievp.gov.lv/lv/media/2542/download>
15. Skujiņa, V., Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Blinkena, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne.
16. Svence, G. (2020). *Psiholoģija jaunam skolotājam*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
17. Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). New York, NY: Cambridge University Press. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203\\_Self-efficacy\\_and\\_educational\\_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf)

## TEKSTPRATĪBAS APGUVES PAMATNOSTĀDNES SĀKUMSKOLĀ THE GUIDLINES OF ACQUIRING TEXTUALITY IN PRIMARY SCHOOL

**Baiba Ķeire**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Baiba Briede**

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** When reading and interpreting, a sense of language is formed. The sense of language, and understanding of the concepts used, can be developed according to the child's experience. Understanding the language promotes the student's adequate self-esteem. In order to understand the purpose for which a student is listening, reading or writing a text, there must be a specific purpose for which the text is offered. The purpose of the text must therefore be clearly stated. For example, a text to learn how to make a plan, to get to know Latvian animals or find compounds. The text has to be worked on several times to master the intended substance, and one of the most effective techniques is the usage of hermeneutics and mnemonics. In order to promote literacy, the primary student's experience (environmental experience, language experience, attitudinal experience) should be taken into account. It should also be noted that all components interact and overlap with each other. The aim of the study is to investigate and characterize the guidelines of acquiring textuality in primary school.

**Atslēgas vārdi:** sākumskolēns, valoda, tekstpratība, hermeneitika, mnemotehnika.

### Ievads

Veiksmīgai tekstpratības apguvei būtiska loma ir tieši sākumskolā. Sākumskolas skolēns ir vispārējās pamatizglītības (Akadēmiskās informācijas centrs, 2015) jeb pamatskolas pirmā posma (Latvijas Nacionālais terminoloģijas..., 2022) 7 – 10 gadus vecs skolēns (Nacionālā izglītības iespēju..., 2021). Tekstpratība izteikti veidojas sākumskolas klasēs. Nav pamatoti veikt pētījumus tikai 15 gadus veciem jauniešiem un apgalvot, ka viņi neprot lasīt galvenokārt tāpēc, ka nav apmeklējuši pirmsskolu (Communication from the Commission ..., 2017). 15 gadu vecumā ir daudz citu iemeslu, kāpēc jauniešiem slikti mācās.

Lai pilnveidotu tekstpratību sākumskolas skolēniem, ir jāņem vērā raksturīgās vecumposma iezīmes, bērna pieredze, kas pēc L. Vigotska pētījumiem veidojas viņam pieejamajā vidē caur aktuālajām un tuvākajām attīstības zonām, respektējot, ka valodai ir centrālā loma bērna attīstībā (Vigotskis, 2002) un jāveicina skolēna tekstpratība izmantojot hermeneitisko pieeju un mnemotehniku.

Pēc D. Tenne kopsavilkuma par bērna pašizjūtas izpausmēm ir jāatzīmē, ka bērna pieredze veidojas bērna ikdienas pārdzīvojumu ietekmē, kas darbojas kā bērna funkcionēšanas pamats (Tenne, 1998).

G. Svence uzskata, ka sākumskolas skolēnam būtu jāmača iegaumēt arvien vairāk izmantojot loģiku un asociācijas, lai izvairītos mehāniskas iekalšanas. Būtiski ir veicināt bērnam meklēt loģiskās kopsakarības starp informācijas vienībām, salīdzināt un nosaukt jēdzienus (Svence, 1999).

**Pētījuma mērķis:** izpētīt un raksturot pamatnostādnes tekstpratības apguvei sākumskolā.

### Materiāli un metodes

Lai īstenotu izvirzīto mērķi, autore ir veikusi pētījumu, kas balstās zinātniskās literatūras izpētē. Eiropas Savienības dokumentu un projekta Skola 2030 informācijas analīzē, kā arī personīgajā pieredzē darbā ar sākumskolas bērniem.

### Rezultāti un diskusija

S. Martena uzskata, ka valodas lietpratība ir kā kūka, kurai jāzina būtiskākās sastāvdaļas (piemēram, lasīšana ar izpratni, gramatika, pareizrakstība, tekstveide, runas prasme, savas literārās gaumes izkopšana, sarunas virzīšana, uzturēšana un klausīšanās) (Martena, Laiveniece, & Šalme, 2020).

Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā tiek skaidrots, ka valoda ir zīmju sistēma kā cilvēku sazināšanās, domu formulēšanas un izteikšanas līdzeklis informācijas fiksēšanai, saglabāšanai

un tālāknodešanai. Valodai ir runas, rakstu un žestu forma, kas atšķiras ne tikai pēc saziņas kanāla (vizuālais vai audiālais), bet arī pēc satura un struktūras (Skujiņa, 2011).

Z. Anspoka raksta, ka latviešu valodas mācību saturs nodrošina iespējas skolēniem sistemātiski un kopveselumā apgūt valodas pamatprasmes (klausīties, runāt, lasīt, rakstīt) (Anspoka, 2018).

Tātad jākonstatē, ka valodas lietojums ir mainīgs kopveselums, kura atbilstošs process ir lasīšana, rakstīšana, runāšana, klausīšanās un valodas lietojums. Apgūstot valodu, šīs komponentes jeb valodas sastāvdaļas var tik dažādi lietotas un dažādi uzsvērtas.

S. Berra raksta, ka tekstpratība ir pratību kopums, kas nepieciešams, lai cilvēks spētu prasmīgi un mērķtiecīgi darboties ar daudzveidīgiem tekstiem dažādās dzīves situācijās klātienē un tiešsaistē (Berra, 2021).

Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā tiek skaidrots, ka teksts ir mutvārdos izteikts vai rakstveidā fiksēts loģiski strukturēts, funkcionāli vienots jēdzieniski saistītu izteikumu kopums vai atsevišķs izteikums; autora vēstījums, arī piebildes, remarkas (parasti daiļdarbos, publicistiskos sacerējumos). Autora teksts; dokumenta teksts; īsziņas teksts; lugas teksts; rakstīts teksts; romāna teksts; runas teksts; tipogrāfiski iespiests teksts un arī diskurss (Skujiņa, 2011).

Z. Anspoka formulē ka valoda ir zīmju un simbolu sistēma. Par lasāmiem tekstiem, valodas mācību vingrinājumiem skolēnu valodas aktivizēšanai tiek izmantoti dažādi teksti (folklorā, daiļliteratūra, populārzinātniskie raksti, darījumsraksti – vilciena, autobusa saraksti), vēstules, tabulas, shematiskie zīmējumi. Teksts paredzēts, lai skolēni to iepazītu un veidotu savu attieksmi par vērtībām un paplašinātu zināšanas (Anspoka, 2018).

G. Breslavs uzsver, ka teksta izpratne ir teksta īpatnība, kas veicina domāšanas procesu un satura izpratni, iespēja aktīvi izmantot šā teksta apgūšanā savu pieredzi un apmierināt savas intereses (Breslavs, 1999).

Mācību priekšmeta programmas *Latviešu valoda 1.- 9. klasei* paraugs ir izstrādāts Eiropas Sociālā fonda projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros. Skola 2030 mācību programmā tiek uzsvērts, ka mūsdienās par tekstiem nav uzskatāmi vienīgi tie, kas ir tradicionālajā iespiestajā formā, tie atrodami arī elektroniskajā vidē kā rakstveidā, tā arī mutvārdos. Teksti var būt atšķirīgi arī struktūras vai formāta ziņā. Tie var būt izteikti ar vārdiem teikumos un rindkopās (nepārtraukti teksti), piemēram, stāsts, paziņojums, vēstule, raksts preses izdevumā u. c. Šādi teksti var mīties ar grafikiem, tabulām, diagrammām, kartēm u. tml. (jaukta formāta teksti). Tie var būt multimodāli teksti, kuros ir izmantoti gan verbāli, gan vizuāli līdzekļi (Latviešu valoda 1.-9. klase., 2021). Lai šāda veida tekstus skolotājs var izmantot un mācīt, ir jāzina hermeneitiskā pieeja teksta izpratnē un mnemotehnikas paņēmieni.

D. Laiveniece atzīst, ka valodas izjūta ir dinamiska, nevis statiska parādība ar tendenci kļūt pilnīgākai, attīstītākai, ko nosaka valodas lietojuma intensitāte, – nonākot arvien jaunās runas situācijās, bagātinās valodiskā pieredze, kas projicējas valodas izjūtā. Tādējādi valodas izjūta ir individuālas valodiskās pieredzes, attieksmes un zināšanu rezultāts (Martena, Laiveniece, & Šalme, 2020).

A. Kriekis ir novērojis, ka par sākumskolas sākumposma 1 – 2 klašu skolēniem nav iespējams apgalvot, ka viņi spēj pēc būtības novērtēt lasīto tekstu. Viņi spēj novērtēt teksta informāciju, vadoties pēc savas pieredzes (Kriekis, 2018).

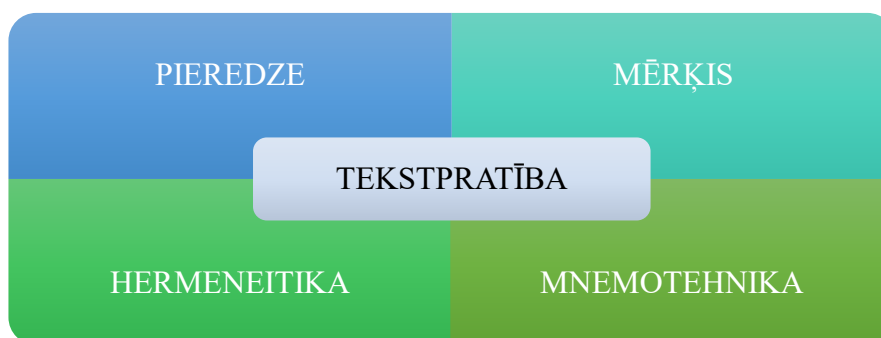
Z. Anpoka pārlicina, ka valodas apguves gaitā iespējams parādīt latviešu valodas nozīmi un lomu pašapziņas veidošanā, kultūras izpratnē, nacionālās piederības veidošanā, veidot valodas izjūtu un apzināties valodas nozīmi (Anspoka, 2018).

L. Vigotskis uzskata, ka bērni, kuriem nav izveidojies zināms vispārinājums, nevar pilnībā izteikt vārda iekšējo saturu un nevis tāpēc, ka nav vārdu, bet tāpēc, ka trūkst saprašanas par attiecīgo jēdzienu un vispārinājumu (Vigotskis, 2002).

Tādējādi ir konstatējams, ka lasot un interpretējot veidojas valodas izjūta. Valodas izjūta un izpratne par lietotajiem jēdzieniem var veidoties atbilstoši bērna iegūtajai pieredzei. Valodas izpratne veicina skolēna adekvātu pašvērtējumu. Lai izprastu, ar kādu nolūku skolēns tekstu klausās, lasa vai raksta, jābūt noteiktam mērķim, kāpēc konkrētais teksts ir piedāvāts. Tātad ir jābūt skaidri formulētam teksta

mērķim. Piemēram, teksts, lai mācītos veidot plānu, teksts, lai iepazītu Latvijas dzīvniekus vai teksts, lai atrastu salikteņus. Ar tekstu ir vairākkārt jāstrādā, lai apgūtu paredzēto vielu un viens no efektīgākajiem paņēmieniem ir hermeneitika un mnemotehnika.

Lai veicinātu tekstpratību, ir jāņem vērā sākumskolēna pieredze (vides pieredze, valodas pieredze, attieksmju pieredze), mērķis - temata, bloka, stundas, uzdevuma, darbības un apvienojot ar mnemotehniku un hermeneitiku var veicināt tekstpratību. Jāņem vērā, ka visi komponenti savstarpēji mijiedarbojas un pārklājas viens ar otru (skatīt 1.att.).



1.att. Tekstpratības veicināšana (autores konstrukcija)

Hermeneitika (grieķu *hermeneúein*: izteikt, interpretēt, izskaidrot) nodarbojas ar rakstīto tekstu. Tā ir mācība teksta interpretācija. Plašākā nozīmē hermeneitika ir jēgas kontekstu izpratne visu veidu cilvēka izpausmēs, ieskaitot mutvārdu valodas lietojumu un neverbālo izpratni. Hermeneitika attiecas arī uz empīrisko sociālo pētījumu metodi, kas tiek izmantota kvalitatīvu pētījumu kontekstā, lai interpretētu runu, rakstītu tekstu, kā arī attēlu un citu pagātnes un tagadnes mākslas darbu saturu (Hermeneutik, 2010).

H. Gudjons uzsver, ka iepazīstot kādu tekstu, balstoties uz iepriekš iegūto izpratni, paplašinās mūsu zināšanas ar kurām pievēršamies tam pašam vai jau citam tekstam un it kā virzāmies pa apli vai spirāli (Gudjons, 1998) (skatīt 2. att.).



2. att. Hermeneitiskais aplis (Gudjons, 1998)

S. Lasmane skaidro, ka hermeneitikas pamatideja - katram notikumam, darbībai, tekstam piemīt kāda nozīme, kura atklājas interpretācijā – tulkojumā, skaidrojumā un saprašanā jeb saprasmē. Tādējādi abas hermeneitiskās pamatdarbības – izskaidrot un saprast – ir savstarpēji saistītas: lai izskaidrotu, ir jāsaprot, lai saprastu, ir jāiztulko un jānoskaidro nozīme. No vārda “skaidrot” atvasinātais “skaidrojums”, “noskaidrojums”, “skaidrība” attiecas uz nozīmes atklāšanu, atsegšanu, apjēgu, izgaismošanu. No “saprast” veidotā “saprāšana”, “sapatne”, “saprasmē”, “saprotamība”, “izpratne” un citi tās pašas saknes darinājumi norāda uz skaidrojuma jeb iztulkojuma komunikatīvo raksturu. Izskaidrojums ir adresēts otram, citam, auditorijai, publiskam lietojumam.

Hermeneitika raksturo teksta vai tā analoga nozīmes un jēgas skaidrojumu un saprašānu komunikācijā (Lasmāne, 2021).

Mnēmotehnikas paņēmiēni tiek plaši izmantoti izglītības iestādēs, palīdzot skolēniem apgūt mācību saturu un izglītojot sabiedrību, veidojot dažādus algoritmus, instruktāžas un saprotami nododot visdažādāko informāciju.

Mnēmotehnika ir paņēmiēnu kopums, ar kuriem, izmantojot mākslīgas asociācijas, atvieglo iēgaumēšanu un paliēlina atmiņas apjomu (Spektors, 2021).

Mnemonika ir norādījumi smadzenēm: tie palīdz ātri un pastāvīgi saglabāt informāciju atmiņā bez liēlas piepūles. Tas ir liēlisks palīgs gan mācoties, gan ikdienā atceroties sīkas liētas. Asociācija ir visas mnemonikas pamatā: tās var būt domu saites starp attēliem, vārdiem, cipariem, simboliem vai vietām. (Was ist Mnemotechnik?, 2020). Raksta autore konstatēja, ka tiks pilnveidotas mācību satura apguves metodes.

Iēgūtās atziņas un konstatējumi tiks izmantoti darbā ar sākumskolēniem, veicinot viņu izpratni par tekstpratību. Tiks veicinātas bērniem teksta lasīšanas prasmes, teksta izpratne un bērniem, viņiem saprotamā valodā, noteikts teksta mērķis. Tiks pilnveidota skolēna atgriezeniskās saites iespējas jēb pārbaudes darbi, dažādojot metodes, kuras atbilst bērna vecumposma īpatnībām.

### Secinājumi

1. Tekstpratība ir iespiesta vai rakstīta teksta lasīšana un teksta apjēgšana.
2. Tekstpratība ir mainīga un mainīgi uztverama atbilstoši lasītāja vecumam un vajadzībām.
3. Tekstpratība ir viens no noteicošajiem faktoriem, lai veiksmīgi apgūtu paredzēto mācību saturu latviešu valodas stundās.
4. Tekstpratības nozīme ir svarīga ne tikai mācoties, bet arī veidojot savu attieksmi ar vispārpieņemtām vērtībām caur sākumskolēna pieredzes prizmu.
5. Jānosaka teksta mērķis – lasīt jo jālasa, informācijas iēgūšana, gramatikas mācība, attieksmju veidošana.
6. Hermeneitika un mnēmotehnika aktīvi veicina tekstpratību sākumskolas skolēniem.

### Bibliogrāfija

1. *Akadēmiskās informācijas centrs*. (2015). Ielādēts no Izglītības sistēma: <https://aic.lv/izglitiba-latvija/izglitiba-sistema>
2. Anspoka, Z. (2018). *Latviešu valodas didaktika. 1. - 4. klase*. Rīga: RaKa.
3. Berra, S. (2021). Tekstpratība Nacionālā enciklopēdija . Ielādēts no <https://enciklopedija.lv/skirklis/132418-tekstprat%C4%ABba>
4. Breslavs, G. (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata.
5. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life. (2017). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/?Qid=1496304694958&uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN>
6. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Hermeneutik. (2010). *Lern helfer*. Retrieved from <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch-abitur/artikel/hermeneutik#>
8. Kriēķis, A. (2018). Lasītprasmes jēdziens, tā skaidrojums Latvijas sākumskolas skolotāju skatījumā. *XIX Turiba University Conference Latvia 100: expectations, achievements and challenges* (lpp. 123-131). Rīga: Turiba University. Ielādēts no <https://www.turiba.lv/storage/files/xix-conference-2018-final.pdf>
9. Lasmāne, S. (2021. gada 09. 02). Hermeneitika. *Nacionālā enciklopēdija*. Ielādēts no <https://enciklopedija.lv/skirklis/36934-hermeneitika>
10. Latviešu valoda 1.-9. klase. Mācību priekšmeta programmas paraugs. (2021). Ielādēts no Latviešu valoda 1.- 9.klasei. Mācību programma: <https://mape.skola2030.lv/resources/318>
11. *Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls*. (2022). Ielādēts no <https://termini.gov.lv/>

12. Martena, S., Laiveniece, D., & Šalme, A. (2020). *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem Rokasgrāmata pamatskolas un vidusskolas pedagogiem*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
13. *Nacionālā izglītības iespēju datubāze*. (2021). Ielādēts no Izglītības sistēma Latvijā: <https://www.niid.lv/izlgsist>
14. Skujiņa, V. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
15. Spektors, A. (2021. gada 21. 12). Mnemotehnika. *Tezaurs*. Ielādēts no <https://tezaurs.lv/mnemotehnika>
16. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
17. Tenne, D. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte*. Rīga: Mācību apgāds NT Jumi.
18. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Madona: Madonas poligrāfists.
19. Was ist Mnemotechnik? (2020, 10 20). Retrieved from <https://www.vigo.de/rubriken/koerper-und-seele/gesund-koerper/lesen/mnemotechnik.html>

## PIEAUGUŠO NEFORMĀLĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪBA ĒDINĀŠANĀ ADULTS NON-FORMAL EDUCATION IN CATERING

**Diāna Mazalevska**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Regīna Baltušīte**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** In twenty-first century, non- formal education is becoming more important, including in the field of nutrition. Changes in society require professional development in all areas of activity. The purpose of the article is to analyze and interpret theoretical knowledge of non-formal education in the field of catering. The article has a theoretical character. Theoretical analysis and synthesis were used as the main method (books, scientific articles, legislative documents, ect. The work shows what is non-formal education and professional development.

**Atslēgas vārdi:** neformālā izglītība, profesionālā pilnveide, ēdināšanas joma.

### Ievads

Eiropas galvenais ekonomiskais uzdevums, kas noteikts Lisabonas stratēģijā, ir palielināt izaugsmi un nodarbinātību, saglabājot sociālo kohēziju. Straujais progress pasaules reģionos parāda, cik svarīga ir novatoriska, progresīva un kvalitatīva izglītība, kā viens no ekonomiskās konkurētspējas galvenajiem faktoriem (Eiropas kopienu komisija, 2005).

I. Ivanova apgalvo, ka mūsdienu situācija ir raksturojama ar to, ka mainīgajā pasaulē ir pastāvīgi jāpilnveidojas. Tāpēc par divdesmit pirmā gadsimta atslēgas vārdu ir kļuvusi “mācīšanās”. Mācās lieli un mazi, veci un jauni, bet katrs mācās citādāk. Katram gadu gaitā veidojas sava pieeja mācīšanās procesam. Mazie mācās izzināt pasauli, bet pieaugušie domā par sevi un pašapziņas pilnveidi, par labāku karjeru, par ģimenes uzturēšanu (Mārtinsone, 2012).

Divdesmit pirmajā gadsimtā nozīmīgāka kļūst neformālā izglītība, t.sk. ēdināšanas jomā. Pārmaiņas sabiedrībā izvirza prasību pēc profesionālās pilnveides visās darbības jomās.

**Pētījuma mērķis:** analizēt un interpretēt teorētiskās atziņas par profesionālo pilnveidi neformālā izglītībā ēdināšanas jomā.

### Materiāli un metodes

Rakstam ir teorētiskais raksturs. Kā galvenā metode tika izmantota teorētiskā analīze un sintēze (grāmatas, zinātniskie raksti, normatīvie dokumenti u.c. resursi). Pētījumā tiek apskatīts, kas ir neformālā izglītība, profesionālā pilnveide. Viena mācība centra ietvaros izvērtētas neformālās izglītības iespējas ēdināšanas jomā.

### Rezultāti un diskusija

Starptautiskajā vidē neformālās izglītības jēdziens ienācis jau 20.gadsimta 60.-70. gados. Par neformālās izglītības pamatlicējiem tiek uzskatīti amerikāņi F.Kūmbs un M.Ahmeds (Coombs&Ahmed) (Latvijas brīvo...,2010). Viņi saista trīs jēdzienus — *formālā, informālā* (ikdienas mācīšanās) un *neformālā* izglītība (Latvijas brīvo ...,2010), īpašu uzmanību veltot formālās un neformālās izglītības salīdzinājumam.

Izglītības likuma 1. panta 2<sup>1</sup> punkts nosaka, ka formālā izglītība ir sistēma, kas ietver pamatzglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokuments, kā arī izglītības un profesionālās kvalifikācijas dokuments (Profesionālās izglītības likums, 1999).

Pētnieks D. Kuļāšs, balstoties uz izglītības likuma normām, izveidoja formālās izglītības raksturojošos pamatelementus:

- tā balstās uz izglītības programmu;
- procesa beigās tiek izsniegts valsts atzīts dokuments (diploms, apliecība, atestāts);

- tiek noteiktas pedagoga kvalifikācijas prasības;
- netiek ierobežots personas, kas apgūst zināšanas un prasmes, vecums;
- nepieciešama licence/akreditācija;
- parasti noteikts iepriekš iegūtās formālās izglītības ierobežojums (Mārtinsone, 2012).

Savukārt izglītības likuma 1. panta 14<sup>1</sup> punkts nosaka, ka neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība (Izglītības likums, 2022).

Neformālo izglītību īsteno dažādas institūcijas, fiziskas un juridiskas personas, augstskolas, nevalstiskās organizācijas, kā arī neformālā izglītība parasti tiek iegūta formālā mācīšanās vidē, piemēram, izglītības iestādē, bet mācīšanās netiek iekļauta mācību programmas ietvaros. Galvenās formas – darba grupas, kursi, interešu kursi, īsie kursi, konferences, semināri. (Latvijas brīvo..., 2010).

Neformālā izglītība var īstenoties kā formālās izglītības papildinājums, kā iztrūkstošo formālo zināšanu, prasmju, iemaņu ieguves process, kā izglītība, kas piedāvā jaunas zināšanas, prasmes, iemaņas, kas nepieciešamas indivīdam sabiedrībā notiekošo pārmaiņu rezultātā. Kā arī neformālā izglītība veidojas kā reakcija uz formālās izglītības ierobežojumiem un nepilnībām, tādēļ to izpratnē būtiska ir formālās izglītības, tās ierobežojumu un nepilnību izpratne. Neformālās izglītības programmas nav tik strikti strukturētas vai hierarhiskas vecuma, akadēmiskā līmeņa vai lomas ziņā. Tās parasti netiek tik stingri kontrolētas kā formālās izglītības programmas, un tām ir lielāka autonomija lēmumu pieņemšanā programmas līmenī (Latvijas brīvo ..., 2010).

D. Kašs uz likumdošanā noteikto, var noteikt neformālās izglītības raksturojošos pamatelementus:

- tā balstās uz programmu;
- parasti īsāku un ar mazāku detalizācijas pakāpi nekā formālajā izglītībā;
- procesa beigās netiek izsniegts valsts atzīts dokuments (diploms, apliecība, atestāts);
- procesa beigās var tikt izsniegts sertifikāts, kas apliecina personas dalību programmā;
- netiek noteiktas formālās prasības pedagoga kvalifikācijai (izņemot interešu izglītību);
- netiek ierobežots personas, kas apgūst zināšanas un prasmes, vecums;
- var tikt īstenota arī ne izglītības iestādē (piemēram, sabiedrībā ar ierobežotu atbildību, kas nav reģistrēta izglītības iestāžu reģistrā);
- nepieciešama licence (izņemot izglītības iestādēm), nepastāv akreditācija;
- nav noteikts iepriekš iegūtās formālās izglītības ierobežojums (Mārtinsone, 2012).

I. Kalniņa apgalvo būtiska atšķirība starp formālo un neformālo izglītību ir tā, ka neformālā izglītība risinās ārpus formālās izglītības un tai ir trīs nozīmes saistībā ar formālo izglītību: *papildinājums*, *alternatīva*, kas palīdz veiksmīgi socializēties un integrēties sabiedrībā, t.sk. arī atrast savu vietu profesiju vidē (Kalniņa, 2010).

Zinātnieki E. Katans, I. Jurgena, I. Katane, B. Svareniece apgalvo, ka neformālā izglītība ir elastīga, daudzveidīga sistēma, kas ir Latvijas sistēmā neatņemama sastāvdaļa, kurai nav izteikti valstiski reglamentējošas pārvaldes (Katans, Jurgena..., 2015).

Neformālā izglītība bieži vien tiek saistīta ar tālākizglītību un nepārtraukto izglītību mūžizglītības kontekstā. Izejot no neformālās izglītības specifiskas neformālās izglītības piedāvājuma izstrādē un organizācijā ir jārespektē vairāki principi:

- papildiespēju piedāvājuma princips;
- personības determinācijas princips cilvēkcentrētās pieejas nodrošinājumā;
- izglītības individualizācijas princips;
- sistēmiskuma, pārmantojamības un nepārtrauktības princips;
- humanistiskās pieejas un izglītības humanizācijas princips;
- izglītības diversifikācijas (dažādības/ daudzveidības) princips;
- kopveseluma princips izglītībā, t.sk. audzināšanā (neformālā izglītība kā kopējās izglītības sistēmas sastāvdaļa);
- darbības un aktīvu mācību princips;
- inovāciju un pārmaiņu princips;



- dzīvotspējas, konkurētspējas un ilgtspējas nodrošinājuma princips;
- ekoloģiskās pieejas princips.

Kā arī neformālajai izglītībai ir arī vairākas funkcijas:

- audzinošā funkcija;
- informējošā un izglītojošā funkcija;
- attīstību, izziņu un aktīvo mācīšanos veicinošā funkcija;
- atbalstošā funkcija;
- socializācijas un kulturizācijas funkcija;
- preventīvā funkcija;
- profesionālo pašnoteikšanos un profesionālo attīstību veicinošā funkcija;
- kompensējošā funkcija;
- rekreatīvā funkcija (atpūtas un relaksācijas iespējas) (Katans, Jurgena..., 2015).

UNESCO uzsver, ka neformālā izglītība ir elastīga un ka tā ļauj attīstīt personalizētāku mācīšanos katram cilvēkam (International Standart..., 2011)

Elastība nozīmē, ka neformālā izglītība ir pieejama jebkurā vecumā un personīgajām interesēm. Turklāt tas ir brīvprātīgs mācīšanās veids ar daudzveidīgām mācīšanās metodēm un procesa beigās nav galvenais grāds, bet gan mācīšanās process. Neformālās izglītības ieguvumus var apkopot šādi:

- palīdz augt un nobriest personīgajā līmenī, kā arī sabiedrības;
- paaugstinot prasmes paaugstinās pašapziņa;
- attīsta mācīšanos; izaugsme, izmantojot alternatīvas pieejas;
- kritiskās domāšanas attīstīšana;
- nodrošina organizāciju progresu un izaugsmi (International Standart..., 2011).

Kā arī neformālā izglītība var ietvert programmas kurās apgūst dzīves prasmes, darba prasmes, sociālās prasmes. Var ietvert apmācības darba vidē, lai uzlabotu esošo kvalifikāciju un prasmes, apmācību bezdarbniekiem. Neformālā izglītības programmas ir vērsta uz praktisko zināšanu, prasmju papildināšanu, bet mazāk vērsta uz teorētiskām zināšanām. Piemēram, formālā izglītības programmā varētu apgūt datorzinātnes, iegūt atzītu IT speciālista kvalifikāciju, bet neformālās izglītības programmā varētu mācīt konkrētu IT programmu praktisko lietošanu.

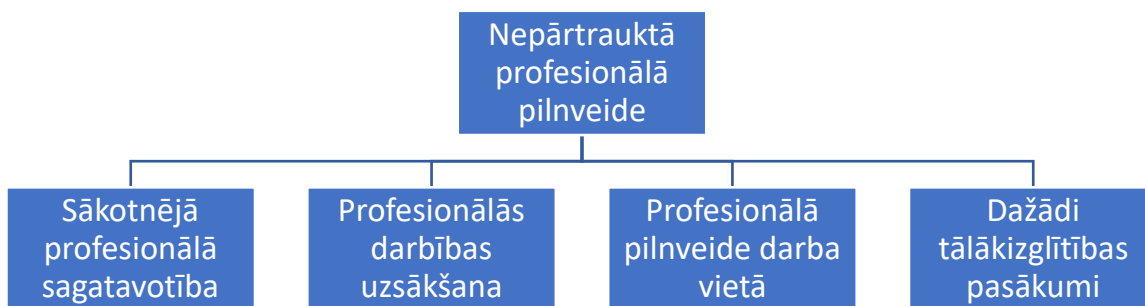
P. Keleva un Ž. Žagar apgalvo, ka pieaugušo izglītības jomā pieaug izpratne par mūžizglītības nozīmi. Līdzās neformālajai izglītībai uzsvars tiek likts uz neformālajiem zināšanu veidiem. Zināšanu apgūvē ir divi aspekti:

- profesionālā attīstība;
- indivīda personības attīstība.

Zinātnieki uztver, ka pat senajā Grieķijā vairāki ievērojami izglītības teorētiķi un praktiķi uzsvēra, cik svarīgi ir iegūt zināšanas pēc formālās izglītības pabeigšanas. Viduslaikos vairākkārt tika uzsvērtā nepieciešamība pilnveidoties profesionālajās zināšanās un prasmēs. Formālā izglītība ir hierarhiski strukturēta izglītības sistēma, kas darbojas no pamatskolas līdz universitātei. Savukārt neformālā izglītība ir jebkura organizēta izglītošana ārpus formālās izglītības sistēmas, un tā ir mūžizglītošanās (Žagar, Keleva, 2014).

Izglītības likumā profesionālā pilnveide tiek skaidrota kā profesionālās izglītības īpašs veids, kas personām neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dod iespēju apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas sistematizētas profesionālās zināšanas un prasmes (Profesionālās izglītības likums, 1999). Savukārt L. Zeiberte uzskata, ka profesionālā pilnveide ir nepārtraukts process (Zeiberte, 2011).

Tāpēc pētījumos tiek lietots nepārtrauktas profesionālās pilnveides jēdziens. Zinātniece, balstoties uz OECD (Organisation for Economics Co-operation and Development) TALIS (The Teaching and Learning International Survey) pētījumu, min, ka profesionālā pilnveide ir sistemātiskas aktivitātes, kuras palīdz iegūt un nepārtraukti attīstīt individuālās prasmes, zināšanas, un palīdz sagatavoties visām profesijā nepieciešamajām darbībām. Profesionālā pilnveidē tiek iekļauta arī sākotnējā sagatavotība profesijai (skatīt 1. att.).



1. att. **Profesionālā pilnveide mūžizglītības izpratnē (Zeiberte, 2011)**

Profesionālā pilnveide ir:

- mūžizglītība;
- personības pilnveides līdzeklis;
- kontroles un drošības garantis darba vietā;
- profesionālās kompetences apliecinājums darba devējiem (Zeiberte, 2011).

Ēdināšanas uzņēmums sniedz dažādus ēdināšanas pakalpojumus, kas piedāvā klientiem plašu ēdienu un dzērienu klāstu. Ēdināšanas uzņēmumi var būt dažāda lieluma un dažāda veida – restorāns, ēdnīca, bārs, bistro, kafejnīca, konditoreja. Ēdināšanas uzņēmumos strādā sekojoši speciālisti – barista (kafijas viesmīlis), bārmenis, ēdināšanas uzņēmuma vadītājs, konditors, pavārs, pavāra palīgs, šefpavārs, vīnzinis, virtuves palīgs, viesmīlis (Ēdināšanas uzņēmums, 2022). Tātad neformālajā izglītībā praktiski visiem speciālistiem nepieciešami profesionālās pilnveides kursi.

Viens no plaši zināmām izglītības iestādēm ir mācību centrs „Buts” (Buts, b.g.), kurš piedāvā dažādus seminārus ēdināšanā, piemēram, prasības par uztura normām ēdināšanas pakalpojumu sniedzējiem, diētiska ēdienkarte, gaisīgi deserti, tavai veselībai: garšaugi uz palodzes un ēdienkartē, mājās gatavotas tortes, uzkodas, stila aktualitātes, kā arī pieejami neformālās izglītības kursi, Eiropas tautu virtuve, ēdienu pagatavošanas meistarklases, jaunākās tendences konditorijas izstrādājumu gatavošanā un noformēšanā, veiksmīga konditora darba noslēpumi un dažādi formālās izglītības kursi.

Tātad, neformālās izglītības ietvaros ēdināšanas speciālistiem, pastāv profesionālās pilnveides iespējas, izvērtējot tikai vienas mācību firmas piedāvājumu.

### Secinājumi

1. Formālā izglītība ir sistēma, kas ietver pamatizglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvu apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās klasifikācijas dokuments, profesionālās kvalifikācijas dokuments.
2. Neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojošā darbība. Neformālā izglītība var īstenoties kā formālās izglītības papildinājums, alternatīva iztrūkstošo formālo zināšanu, prasmju, iemaņu ieguves process.
3. Neformālā izglītība balstās uz programmu, kas parasti ir ar īsāku un detalizācijas pakāpi nekā formālā izglītība, procesa beigās netiek izsniegts valsts atzīts dokuments (diploms, apliecība, atestāts), bet gan procesa beigās tiek izsniegts sertifikāts. Kā arī netiek ierobežots personu, kas apgūst zināšanas, prasmes un vecums, nepieciešama licence, var tikt īstenota gan izglītības iestādē, gan ārpus tās. Neformālā izglītība bieži tiek saistīta ar tālākizglītību un nepārtraukto izglītību mūžizglītības kontekstā
4. Profesionālā pilnveide ir veids, kas dod personām neatkarīgi no vecuma vai iepriekšējās izglītības dod iespēju apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas profesionālās zināšanas un prasmes. Profesionālā pilnveide palīdz iegūt un nepārtraukti attīsta individuālās prasmes, zināšanas un palīdz sagatavoties visām profesijā nepieciešamām darbībām.

**Bibliogrāfija**

1. Buts (b.g.). Mācību centrs BUTS. Ielādēts no <https://www.buts.lv/>
2. *Ēdināšanas uzņēmums*. (2022). Ielādēts no <https://www.profesijupasaule.lv/edinasanas-uznemums>.
3. *Eiropas kopienu komisija*. (2005). Ielādēts no <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:LV:PDF>.
4. *Internacional Standard Classification of Education ISCED 2011*. (2011). Ielādēts no <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
5. *Izglītības likums*. (2022). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>.
6. Kalniņa, I. (2010). Vidusskolēnu konkurētspējas attīstības veicināšanas un izvērtējums neformālās komercizglītības vidē. *Promocijas darba kopsavilkums* (lpp. 22-23). Jelgava: LLU.
7. Katans, E., Jurgena, I., Katane, I., Svareniece, B. (2015). *Neformālās izglītības programma "programmēšanas" izstrāde un izvērtēšana tālmācības vidusskolas vidē*. Ielādēts no <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/viewFile/418/576>
8. Keleva, P., Žagar, Ž. (2014). *From formal to non-formal education, learning and knowledge*. Cambridge scholars publishing.
9. Latvijas brīvo arodbierības savienība, L. (2010). *Neformālā izglītība un tās iedzīvināšanas procesi Latvijā*. Ielādēts no [https://arodbiedribas.lv/wpcontent/uploads/2019/11/soc\\_zin\\_marts\\_2010.pdf](https://arodbiedribas.lv/wpcontent/uploads/2019/11/soc_zin_marts_2010.pdf).
10. Mārtinsone, K. (2012). *Pieaugušo izglītība*. Rīga: RaKa.
11. *Profesionālās izglītības likums*. (1999). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>
12. Zeiberte, L. (2011). Pedagoģa profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide. *Starptautiskās konferences "New Dimensions development society" raksti*, lpp. 425 – 433. Ielādēts: [https://llufb.llu.lv/conference/new-dimensions-develop/2011/7th-New-dimensions-development-society-proceedings\\_2011-425-433.pdf](https://llufb.llu.lv/conference/new-dimensions-develop/2011/7th-New-dimensions-development-society-proceedings_2011-425-433.pdf)

## KOGNITĪVĀS ATTĪSTĪBAS VEICINĀŠANA ČETRU GADU VECIEM BĒRNIEM DIDAKTISKAJĀ SPĒLĒ

### 4 YEAR OLD KIDS COGNITIVE DEVELOPMENT IN DIDACTIC GAME

**Vaira Monta Meldere**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Regīna Baltušite**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Children are our future. Their cognitive, social and physical skills are important for all the modern society. The early age of humans is the most important for developing these skills. To help kids develop we can use didactic games in the educational process. The aim of this research is to evaluate the impact of didactic games on the cognitive development on a child in preschool (4 year old). To do that methods like reflection of personal experience, observation, pedagogical experiment and mathematical data processing were used. Pedagogical experiment was made using Quasi-Exsperimental Design with one group. Based on experiment results, where 4 of 5 measurements showed significant positive change in kids cognitive development, conclusion was made that use of didactic games are effective to cultivate cognitive development.

**Atslēgas vārdi:** kognitīvā attīstība, didaktiskā spēle, pirmsskola.

#### Ievads

Cilvēka kognitīvā attīstība ir sarežģīts procesu kopums, kuru izpratne var būt dažāda, bet būtība lielākoties ir vienāda. Iepazīstoties ar vairāku autoru kognitīvās attīstības definīcijām, kā, piemēram, “Kognitīvā attīstība ir attīstība, lai iegūtu vispārējas zināšanas, formas, krāsas, izmērus, ciparus, simbolus un burtus” (Pramono, Nurhasan..., 2017). Kognitīvā attīstība ir ar izzīņas procesiem un motoriku saistīta attīstība (Svence, 1999). Kognitīvā attīstība ir bērna domāšanas veida attīstība un spēja saprast lietas, kā arī atrisināt vienkāršas problēmas (Amalia & Khoiriyati, 2018). Kognīcija ir domāšanas un atmiņas process, turpretim kognitīvā attīstība ir ilgtermiņa izmaiņas šajos procesos (Seifert, 2011). Kognitīvā attīstība atspoguļo dinamiskus procesus, kuru ietekmē cilvēka prāts mainās no zīdaiņa vecuma visas dzīves garumā (Richland, Begoli..., 2016). Tika secināts, ka lai gan šīs definīcijas ir atšķirīgas, tām ir kopīga būtība, kas ietver prāta izmaiņas dažādu prasmju attīstības rezultātā, piemēram, domāšanas, izzīņas, saprašanas u.c.

Pirmsskolas vecumā vadošais darbības veids ir rotaļa, spēle. Tajā pastāvīgi attīstās visas personības kvalitātes.

**Pētījuma mērķis:** ir izvērtēt didaktisko spēļu ietekmi uz pirmsskolas vecuma bērna kognitīvo attīstību.

#### Materiāli un metodes

Lai īstenotu izvirzīto mērķi, tika izmantotas šādas metodes – personīgās pieredzes refleksija, novērošana, pedagoģiskais eksperiments, datu matemātiskā apstrāde (primārā un sekundārā datu apstrāde – Vilkoksona tests, Kronbaha alfa).

Autores veidotā didaktisko spēļu komplekta efektivitāte četrus gadus vecu bērnu kognitīvajai attīstībai tika pārbaudīta ar pedagoģiskā eksperimenta palīdzību. Tika izvēlēts Kvazi eksperimenta dizains ar vienu grupu (Quasi-Exsperimental Design; Before-and-after one Group Design). Kura ietvaros tika veikti mērījums pirms un mērījums pēc didaktisko spēļu komplekta aprobācijas vienas grupas ietvaros (Godwill, 2015) (1).

(1)

$$M_1EM_2,$$

kur  $M_1$ - kognitīvo spēļu mērījums pirms didaktisko spēļu aprobācijas;  
E – didaktisko spēļu aprobācija;  
 $M_2$  - kognitīvo spēļu mērījums pēc didaktisko spēļu aprobācijas.

Lai mērītu eksperimenta dalībnieku kognitīvās prasmes tika izmantoti 6 uzdevumi, kas pārbaudīja bērna atmiņu, uztveri, domāšanu, valodu, uzmanību un iztēli.

Mērījumu ietvaros pētījuma dalībnieki pildīja šos 6 uzdevumi un pētnieks dalībniekiem palīdzēja tos veikt, kā arī pierakstīja rezultātu. Katrs uzdevums pēc noteiktiem kritērijiem tika vērtēts vērtējumu skalās – 1. un 2. uzdevums amplitūdā no 0 līdz 4; 3., 4. un 6. uzdevums amplitūdā no 0 līdz 10; 5. uzdevumā tika vērtēti pieci dažādi kritēriji, kur katrs no tiem amplitūdā no 0 līdz 2.

## Rezultāti un diskusija

Mūsdienās, uz rotaļu balsīta izglītība pirmsskolā ir rekomendētā mācību pieeja kā Latvijā, tā arī lielākajā daļā pasaules valstu (Erica & Pyle, 2018). Rotaļa un spēles apmierina bērna psiholoģiskos un bioloģiskos procesus, attīsta bērna mentāli, emocionāli, sociāli un morāli, kā arī fantāziju un kognitīvās prasmes (Qizi & Shahla, 2020).

Lai izprastu jēdzienu “didaktiskā spēle” darba autore aplūkoja dažādu autoru jēdzienu definīcijas:

- didaktiskā spēle ir spēle, kas ir izmantota mācīšanās procesā, tai vienmēr ir izglītojošs mērķis (Hegediš & Hus, 2019);
- didaktiskā spēle ir aktīva procedūra, kura bērnu nostāda intensīvas intelektuālās aktivitātes pozīcijā, tā sniedz reālu jēdzienu un notikumu asimilāciju un garantē gandrīz neapzinātu zināšanu apguvi (Bloju, 2014);
- didaktiskā spēle ir variatīvi situatīvs didaktisks vingrinājums, kura saturs un apmācošais raksturs ar formas palīdzību ir daļēji aplēpts un kurš paredz dalībnieku radošu intelektuālu darbību (Kāposta, 1993);
- *didaktiskā spēle ir mērķtiecīgi veidota*, tai piemītošā audzinošā un izglītojošā nozīme bērnam nav redzama, bet tiek īstenota caur uzdevumu, darbību un noteikumiem. Didaktiskās spēles pastāv daudzus gadsimtus, tās veidoja pedagogi, bet korekcijas tajās ieviesa bērni tās spēlējot (Stangaine, 2014);
- rotaļas ar noteikumiem, kuru I. Stangaine savos pētījumos dēvē arī par “pieaugušo strukturētu rotaļu”, kas definējama kā didaktiskā spēle, attīsta gan kognitīvās (izziņas procesus), gan sociālās, gan darbības, gan rekreatīvās funkcijas (Stangaine, 2014; Kāposta, 1993).

Apkopojot dažādās didaktiskās spēles definīcijas skaidrojuma, var secināt, ka didaktiskā spēle ir mērķtiecīgi veidota spēle ar izglītojošu mērķi, noteikumiem un tā garantē gandrīz neapzinātu zināšanu apguvi, kā arī attīsta bērna kognitīvās, sociālās, darbības un rekreatīvās funkcijas.

Kognitīvā attīstība strauji attīstās cilvēka agrīnajā vecumā, tāpēc tieši pirmsskolas iestādes ir svarīgas bērna attīstībai. Bērnam, kura kognitīvā attīstība ir maksimāla, būs viegli sadarboties un komunicēt ar pieaugušajiem, tajā skaitā pedagogu, kas var būtiski ietekmēt audzēkņa personības un intelekta izaugsmi. Svarīgi mācību procesā ņemt vērā arī to, ka tikmēr kamēr mācīšanās process atbilst bērna vajadzībām arī kognitīvā attīstība notiks veiksmīgi. J. Piažē uzskata, ka bērni ieņem aktīvu lomu mācīšanās procesā un uzvedības ziņā atgādina pētniekus, kas veic eksperimentus, novēro un mācās par pasauli darot. Bērni darbojoties šajā pasaulē nepārtraukti iegūst zināšanas, kuras būvē uz jau esošo zināšanu bāzes, veco informāciju adaptējot jaunajai (Amalia & Khoiriyati, 2018; Svence, 1999; Richland, Begoli, & Frausel, 2016; Cherry, 2020; Piaget, 1964).

Bērna kognitīvo attīstību ietekmē izglītības process, iedzimtība, kā arī vides faktors – ģimene, skola, kultūra. Arī Ē. Ēriksons savos pētījumos uzsver lielo sociālā faktora ietekmi personības attīstībā. Viņš izveidoja astoņu pakāpju personas psihosociālās attīstības sistēmu, kura 3 līdz 5 gadu veca bērna attīstībā uzsver iniciatīvas un mērķtiecības izaugsmi. Ja personība veiksmīgi tiek pāri krīzēm un sabiedrības izvirzītajām prasībām, kas atbilst šī vecuma interesēm un vajadzībām, tad bērns šajā vecumā iegūs iemaņas darboties mērķtiecīgi, pēc paša iniciatīvas un priecāties par sasniegto. Šīs iemaņas ievērojami palīdz arī kognitīvajai attīstībai. Bet neveiksmes gadījumā notiks pretējais indivīds sevi ierobežos, jutīsies vainīgs, jutīs bailes no neveiksmes, kuram sekos sods (Amalia & Khoiriyati, 2018; Erikson, 1950; Richland, Begoli, & Frausel, 2016; Svence, 1999; Seifert, 2011).

Kognitīvā attīstība sevī ietver uztveres, atmiņas, domāšanas, valodas, uzmanības un iztēles attīstību. Ž. Piažē kognitīvo attīstību iedala 4 stadijās – somomotorā, pirmsoperacionālā, konkrēto operāciju un formālo operāciju stadijā. Pirmskolas vecuma bērni no 2 līdz 7 gadiem ietilpst

pirmsoperacionālā attīstības stadijā. Šajā vecumposmā bērns sāk domāt simboliski un iemācās, kā izmantot vārdus un bildes, lai reprezentētu objektus, bet viņam ir grūti lietas uztvert no vairākiem skatu punktiem un viņi spēj uztvert tikai vienu galveno pazīmi nevis redzēt attēlu kopumā (Cherry, 2020; McLeod, 2018; Piaget, 1999; Svence, 1999).

**Uztveres** process pirmsskolas vecuma bērniem sāk kļūt mērķtiecīgāks un analizējošāks. Vecumā no 2 līdz 5 gadi audzēkņiem būtu bez problēmām jāuzskaita ilustrācijā redzamais un jāsāk uztvert priekšmetu īpašības (Kalvāns, 2018). Četrus gadus vecam bērnam būtu jāamā atpazīt pamatkrāsas (Svence, 1999).

**Atmiņa** pirmsskolas vecuma posmā attīstās no netīšās uz tīšo iegaumēšanu, saglabāšanu un reproducēšanu, bet šī pazīme parādās epizodiski. Lai veicinātu tīšo atmiņu pedagogam svarīgi atcerēties, ka atmiņā labāk paliks informācija, kuras iegūšana saistās ar emocijām un interesantām nodarbēm, piemēram, spēli vai rotaļu. Informācija, kura sniegta ritmiski, piemēram, ar mūzikas palīdzību tiks labāk iegaumēta, jo bērns veiksmīgāk iegaumē ritmu nevis teikto. Svarīgi informāciju pēc iespējas vairāk atkārtot, pretējā gadījumā bērna atmiņā tā būs īslaicīga, izņemot notikumu, kura pamatā ir spēcīgs pārdzīvojums. Šajā vecuma posmā iegaumēšanas procesam palīdz arī apjēgšana jeb satura saprašana, kuru var veicināt, pārrunājot ar bērnu tikko dzirdēto vai redzēto un ļaujot viņam atstāstīt šo informāciju (Svence, 1999; Kalvāns, 2018).

**Domāšana** uzreiz pēc valodas apguves pirmsskolas vecumā ir otrā kognitīvās attīstības daļa, kas attīstās visstraujāk. Tās ietvaros tiek attīstītas tādas prasmes kā salīdzināšana, analīze un sintēze, kategorizēšana, vispārināšana un abstrahēšana. Četru gadu vecumā bērni atklāj, ka notikumu cēlonis ver tikt meklēts priekšmeta īpašībā, šī iemesla dēļ šajā vecumā ir raksturīgi saņemt jautājumus no bērna, jo viņš grib izprast kā darbojas viss, kas viņam ir apkārt (Seifert, 2011; Svence, 1999; Kalvāns, 2018).

Pirmsskolas vecumā bērni nostiprina savas **valodas** prasmes, lai sākot skolu valoda ir līdzeklis, kas palīdz komunicēt un domāt. Tieši valodas apgūvē pirmsskolas vecumā tiek novērota lielākā izaugsme. Bērni mācās ne tikai pareizi runāt un uztvert skaņas, bet arī tās dzirdēt. Pieaug arī vārdu krājums, ja paši mazākie pirmsskolas audzēkņi (2 gadi) izmanto aptuveni 100 vārdus, tad absolvējot mācību iestādi vārdu krājums būs palielinājies uz 2500 - 3000 vārdiem (Kalvāns, 2018; Svence, 2020).

Koncentrēšanās spēja ir svarīgs oponents, lai kvalitatīvi pavadītu savu dzīvi, bet tās attīstās pakāpeniski dzīves gaitā. Bērni vecumā no 4 līdz 5 gadi spēj koncentrēties aptuveni 6-8 sekundes un **uzmanības** piesaiste visbiežāk ir netīša. Pirmsskolas vecuma bērnu uzmanību saista tikai pievilcīgi objekti, kuriem tiek piešķirtas emocijas (Svence, 1999).

Tālāk raksturoti pedagoģiskā eksperimenta rezultāti. Iegūtie dati izvērtēti pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas. Mērījumu ietvaros pētījuma dalībniekiem bija jāizpilda 6 uzdevumi. Pētnieks dalībniekiem palīdzēja veikt uzdevumus, kā arī pierakstīja rezultātu. Katrs uzdevums pēc noteiktiem kritērijiem tika vērtēts vērtējumu skalās – 1. un 2. uzdevums amplitūdā no 0 līdz 4; 3., 4. un 6. uzdevums amplitūdā no 0 līdz 10; 5. uzdevumā tika vērtēti pieci dažādi kritēriji, kur katrs no tiem amplitūdā no 0 līdz 2.

Lai pārlicinātos par piektā uzdevuma viendabību un saskaņotību, tika pielietots Kronbaha alfas tests, kā kritisko vērtību nosakot 0.7 (Cohen, Manion, & Marrison, 2007; Ivanova-Čuvikina, 2021). Testa rezultāti tika iegūti ar lietotājprogrammas SPSS palīdzību. Tika noteikti arī elementu izvēlības koeficienti pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas (skatīt 1. tabulu).

1.tabula

**Piektā uzdevuma iekšējās saskaņotības rādītāji un elementu izvēlības koeficienti  
(Kronbaha alfa tests, n=6)**

Nr. p. k.	Piektā uzdevuma elementi	Izvēlības koeficients pirms	Izvēlības koeficients pēc	Iekšējās saskaņotības rādītāji (Kronbaha $\alpha$ )	
				Pirms	Pēc
1.	<b>Domāšanas ātrums</b>	0.527	0.645	<b>0.781</b>	<b>0.796</b>
2.	<b>Orģinalitāte (iztēle)</b>	0.795	0.877		
3.	<b>Daudzveidība</b>	0.491	0.299		

4.	<b>Detalizētība un izpratne (domāšana, uztvere)</b>	0.286	0.877		
5.	<b>Emocionalitāte</b>	0.748	0.274		

Piektā mērījuma uzdevuma iekšējās saskaņotības rādītājs pirms didaktisko spēļu aprobācijas ir  $\alpha = 0.781 > 0.07$  un pēc  $\alpha = 0.796 > 0.07$ , tas nozīmē ka piektā uzdevuma mērījuma rezultātos nepastāv iekšējās pretrunas. Iegūtie iekšējās saskaņotības rādītāji, kas tika aprēķināti ar Kronbaha  $\alpha$  palīdzību ļauj secināt, ka 5. uzdevuma mērījumiem ir augsta iekšējā saskaņotība, kas ļauj tajā esošos kritēriju rezultātus apkopot, veidojot vienu 5. uzdevuma mērījumu rādītāju (Cohen, Manion, & Marrison, 2007).

Lai iegūtu secinošās statistikas rezultātus, apkopotie dati tika apstrādāti, izmantojot Vilkoksona testu datorprogrammā SPSS. Tā kā pedagogiskā eksperimenta laikā tika veikts arī brīvprātīgo dalībnieku mērījumi pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas, dalībnieku skaits katrā no uzdevumiem ir atšķirīgs, bet tas nav mazāks par pieciem dalībniekiem, kas piedalījās visos uzdevumos (skatīt 2. tabulu).

Pirms secinošās statistikas rezultātu ieguves tika formulētas datu apstrādes hipotēzes:

$H_0$  - Kognitīvās spējas pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas būtiski neatšķiras.

$H_1$  - Kognitīvās spējas pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas būtiski atšķiras.

2.tabula

**Pirms un pēc didaktisko spēļu komplekta aprobācijas kognitīvās attīstības salīdzinošā secinošā statistika: Vilkoksona testa rezultāti (n=5 + 0 vai, 1 vai 2)**

Nr. p. k.	Mērījuma veikšanas laikā pārbaudītās kognitīvās spējas	Negatīvas izmaiņas	Pozitīvas izmaiņas	Nav izmaiņu	Dalībnieku skaits	P vērtība
1.	<b>Uzmanība</b> (uztvere, domāšana)	0	6	1	7	<b>0.023</b>
2.	<b>Uztvere</b> (uzmanība, domāšana, domāšana)	0	6	0	6	<b>0.026</b>
3.	<b>Īslaicīgā atmiņa</b> (domāšana, uzmanība, uztvere)	0	3	2	5	0.102
4.	<b>Atmiņa</b> (valoda, domāšana)	0	5	0	5	<b>0.041</b>
5.	<b>Valoda</b> (domāšana, iztēle, uztvere)	0	5	1	6	<b>0.042</b>
6.	<b>Iztēle</b> (domāšana)	0	6	1	7	<b>0.026</b>

Tā kā p-vērtība = 0.023 (1.uzd); 0.026 (2.uzd.); 0.041 (4.uzd); 0.042 (5.uzd); 0.026 (6.uzd) < 0.05, tad ar varbūtību 95% var noraidīt nulles hipotēzi un pieņemt alternatīvo hipotēzi, kas norāda ka kognitīvās spējas pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas būtiski atšķiras. Tā kā šajos rādītājos ir notikušas tikai pozitīvas izmaiņas, varam secināt, ka kognitīvās spējas pēc didaktisko spēļu aprobācijas ir uzlabojušās (skatīt 2. tabulu). Tomēr 3.uzdevuma p-vērtība = 0.102 > 0.05, tad ar varbūtību 95% var noraidīt alternatīvo hipotēzi un pieņemt nulles hipotēzi, ka kognitīvās spējas pirms un pēc didaktisko spēļu aprobācijas būtiski neatšķiras.

Secinājumi attēlo, ka vienīgais rezultāts, kur p-vērtība > 0.05 ir 3.uzdevums, kas galvenokārt attēloja īslaicīgās atmiņas parametrus. Didaktisko spēļu aprobācijas procesā autore ļāva bērniem domāt un izmantot tik daudz laika, cik viņiem nepieciešams, lai veicinātu kognitīvo attīstību pēc katra bērna individuālajām īpatnībām un tempa. Balstoties uz vairāku autoru uzskatiem, ka pedagogiem svarīgi saprast, ka visās kognitīvās attīstības jomās katram indivīdam ir individuāla pieeja, tāpēc ir mazticams, ka viena nodarbība būs interesanta visiem audzēkņiem, un visi to veiks vienā tempā un veidā (Svence, 1999; Buboviča, 2014; Amalia & Khoiriyati, 2018; Ginsburg & Oppen, 2016).

## Secinājumi

1. Didaktiskā spēle ir mērķtiecīgi veidota spēle ar izglītojošu mērķi, noteikumiem un tā garantē gandrīz neapzinātu zināšanu apguvi. Didaktiskās spēles attīsta bērna kognitīvās, sociālās, darbības un rekreatīvās funkcijas.
2. Kognitīvā attīstība sevī ietver uztveres, atmiņas, domāšanas, valodas, uzmanības un iztēles attīstību. Kognitīvā attīstība strauji notiek agrīnajā vecumā, tāpēc pirmsskolas izglītības iestādēm ir svarīgi veidot mācību procesu, kas atbilst bērna vajadzībām un kas ļaus bērnam pilnvērtīgi attīstīties. Bērna kognitīvo attīstību ietekmē izglītības process, iedzimtība un vides faktors.
3. Zinātniskā raksta ietvaros veiktais empīriskais pētījums pierāda, ka didaktiskās spēles attīsta kognitīvo attīstību 4 gadus veciem bērniem. To pierādīja pedagoģiskā eksperimenta rezultāti (secinošā statistika).

## Bibliogrāfija

1. Amalia, E. R., & Khoiriyati, S. (2018). Effective learning Activities To Improve Early Childhood Cognitive Development. *Al-Athfal Jurnal pendidikan Anak, Vol.4*, 103-112.
2. Bloju, C. L. (2014). The Importance of the Didactic Game in Acquiring and Consolidating the Notions of Communication Building in Primary Education. *ScienceDirect*, 241.-247.
3. Buboviča, J. (2014). Didaktiskās spēles 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā. *Proceeding of International Scientific Conference, Vol.1*, 531-540.
4. Cherry, K. (2020). The 4 Stages of Cognitive. *veerywellmind*, 1-9.
5. Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research Methodes in Education*. New York: Routledge.
6. Erica, D., & Pyle, A. (2018). Defining Play-based Learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, p 1.-5.
7. Erikson, E. (1950). *Childhood an Society*. United States: W.W. Norton&Co.
8. Ginsburg, H., & Opper, S. (2016). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. International Psychotherapy Institut E-Books.
9. Godwill, E. A. (2015). *Research Design and Sampling Tehnoloque, Chapter3*. New York: Nova Science Publishers.
10. Hegediš, P. J., & Hus, V. (2019). Implementation of Games in Primary School Social Studies Lessons. M. Farber, *Global perspectives on Gameful and Playful Teaching and Learning* (lpp. 256-276.). Colorado: UNC.
11. Ivanova-Čuvikina, V. (2021). *Portfوليو pieeja karjeras attīstības atbalstā pamatskolā*. Jelgava: LU.
12. Kalvāns, Ē. (2018). *Attīstības psiholoģija*. Rēzekne: Rēzeknes tehnoloģiju akadēmija.
13. Kāposta, I. (1993). *Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotājfaktors*. Rīga: LU.
14. McLeod, S. (2018). Jean Piaget's Theory of . *SimplyPsychology*, 1-16.
15. Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children:Piaget. *Journal of reserch in science teaching, Vol 2.*, 176.-186.
16. Piaget, J. (1999). *Play, Dream And Imitation In Childhood*. Oxon: Routledge.
17. Pramono, Nurhasan, & Kusnanik, N. W. (2017). Analysis of Learning Process in Early Childhood Age 4-5 Years Old. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 128*, 229-234.
18. Qizi, G., & Shahla, A. (2020). The Role of the Didactic Games in Enhancing Cognitive Activity at Preschool Children. *Propositos y Representaciones, Vol. 25*, p. 313- 320.
19. Richland, L. E., Begoli, K. N., & Frausel, R. (2016). Cognitive Development. *Research Gate*, 1-9.
20. Seifert, K. (2011). *Educational Psychology*. Texas: Rice University.
21. Stangaine, I. (2014). *Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās*. Rīga: RPIVA.
22. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Svence, G. (2020). *Psiholoģija jaunajam skolotājam*. Rīga: Latvijas Universitāte.



## MĀSU PROFESIJAS REFORMA NEFORMĀLĀS IZGLĪTĪBAS SKATĪJUMĀ REFORM OF THE NURSING PROFESSION IN TERMS OF NON-FORMAL EDUCATION

**Dina Mentele**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The planned changes to the curriculum for nurses are looking to supplement formal bachelor's level studies with non-formal education in certain specialties - childcare, psychiatry, anesthesia, and others. This study highlights the importance of the non-formal part of education, which will be training based on the working environment. The article aims to clarify the conditions for implementing non-formal education for the reform of the nursing profession. The conclusion stresses out that currently in the working environment-based mentors have not acquired theoretical knowledge to a full extent and that the theoretical aspect of teaching skills is lacking.

**Atslēgas vārdi:** darba vidē balstītas mācības, reforma māsu izglītībā, darba vidē balstīto mācību vadītāji.

### Ievads

Māsa (vispārējās aprūpes māsa) ir persona, kas ir pabeigusi vispārējās māsu pamatizglītības programmu un ir saņēmusi attiecīgās regulējošās iestādes atļauju praktizēt kā māsa savā valstī. Māsa ir persona, kas apguvusi vispārējo aprūpes māsu pamatprogrammu un saskaņā ar likumdošanas normām ir tiesīga strādāt par aprūpes māsu attiecīgā valstī. Aprūpes pamatizglītību nodrošina oficiāli atzīta programma, kas piedāvā plašu un stabilu vispārējās aprūpes darbā nepieciešamo izpratni uzvedības, dzīves un aprūpes zinātnēs, ieskaitot par vadītāja lomu, kā arī ir pamats tālākizglītībai specialitātē vai augstākā līmeņa praksē (International Council of Nurses, 2022).

Māsu profesija ir pārmaiņu priekšā – to paredz Ministru kabineta 2019.gada 29. oktobra rīkojums Nr.537 Konceptuālais ziņojums “Par māsas profesijas turpmāko attīstību” (Par konceptuālo ziņojumu..., 2019) - līdz šim Latvijā tika pielietota divpakāpju izglītības sistēma – vispirms koledžā tika iegūta 1. līmeņa augstākā izglītība un māsas kvalifikācija. Ar šo izglītības līmeni māsa ikdienas darba gaitās nevarēja strādāt patstāvīgi; patstāvību un neatkarību māsa iegūst, nostrādājot profesijā ne mazāk kā 2 gadus, kā arī nepieciešams iegūt bakalaura grādu veselības aprūpē un sertifikātu vienā no 9 pamatspecialitātēm. Māsu izglītības reforma paredz samazināt izglītības iegūšanas sarežģīto – divpakāpju izglītības sistēmu uz vienu – 2. līmeņa bakalaura studijām formālajā izglītībā – 160 KP apjomā. Papildu ir noteiktas neformālās izglītības apmācības specialitātēs, kur nepieciešamas specifiskas zināšanas (bērnu aprūpē, psihiatrijā, anestezioloģijā un intensīvajā terapijā, perioperatīvajā aprūpē). Neformālās izglītības programma ietver apmācību apjomu 160 KP apmērā. Māsu izglītības reforma paredz, ka māsu izglītība būs kvalitatīvāka, māsas savā ikdienas darbā būs mobilākas – pēc vēlmes varēs mainīt darbības virzienu, piemēram, no ķirurģiskās aprūpes mainīt uz ambulatoro aprūpi, un tam nebūs birokrātisku šķēršļu (Par konceptuālo ziņojumu..., 2019).

Neformālās izglītības programmā māsu specialitātes iegūšanai tiek piedāvāta andragoģijas (pieaugušo mācīšanās teorija un prakse, kas akcentē pieaugušo mācīšanās īpatnības) forma. Apmācību procesā ir noteikti skaidri mērķi, metodes, apmācību organizācija, bet, nosakot visu iepriekšminēto, ir jāņem vērā apmācāmā pieredze, sevīs izpratne, gatavība mācīties un prasmes pielietot praksē jauniegūtās zināšanas (skatīt 1.att.) (Фирмаль, 2022).

Mācību procesā nepieciešams izmantot vairāk praktiskās mācību metodes, tādas kā diskusija un problēmrisināšanas uzdevumi.



1. att. **Pieaugušo mācības veicinošie un kavējošie aspekti (Фирмаль, 2022)**

Neformālajā izglītībā apmācības specialitātē reformas ietvaros tiks veidotas kā moduļu apmācības, kur 70% no visa mācību procesa būs darba vidē balstīti. Darba vidē balstītu mācību attīstīšana ir mūsdienās nozīmīgākais profesionālās izglītības pilnveides jautājums Eiropā. Darba vidē balstītas mācības ir viens no ET2020 Eiropas politikas mērķiem (Kaikonena & Maunonen, 2020).

Kompetentajām māsām – darba vidē balstīto mācību vadītājām - vajadzētu būt zināšanām, prasmēm un attieksmēm jaunu pieeju pieņemšanai māsu izglītības programmu plānošanā, organizēšanā, īstenošanā un novērtēšanā (Nurse Educator Core ..., 2016).

Apmācības realizēs ne tikai augstskolu akadēmiskais personāls, bet arī praktizējošas māsas – darba vidē balstīto mācību vadītājas, kuras būs apguvušas mācību kursu “Ārstniecības personu mentoru sagatavošanu” 100 akadēmisko stundu apjomā.

**Pētījuma mērķis:** noskaidrot māsu profesijas reformas neformālās izglītības īstenošanas nosacījumus.

### Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats veidots, balstoties uz zinātnieku, (I. Briža, A.Pipere, I. Katane, E. Katans, S. Īriste, L. Kaikonena, E.I. Maunonen, Dž. Kīvijs, B.Čekrūns, S.Lester, Л.Фирмаль) atziņām un normatīvajos dokumentos reglamentēto par darba vidē balstītām mācībām un to vadītājiem (mentoriem).

Rakstā tika izmantotas šādas pētījuma metodes:

- teorētiskā analīze par darba vidē balstītām mācībām, to norisi;
- normatīvo dokumentu analīze;
- personīgas pieredzes refleksija.

### Rezultāti un diskusija

Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs jēdzienu *darba vidē balstītas mācības* definē kā plānotu un strukturētu mācīšanos vai mācības, kas tieši ietekmē audzēkņu zināšanas pašlaik un turpmāk. Par darba vidē balstītām mācībām tiek uzskatītas mācības, kas notiek darba vidē, piemēram, uzņēmumā – vidē, kur tiek simulēta darba vide vai kur citur, veicot konkrētus mācību uzdevumus, ko var pielietot darbā un pēc tam analizēt (Cedefop, 2015).

Saistībā ar māsu izglītības reformu teorētisko pamatojumu apraksta I. Briža, ka darba vidē balstīta izglītības modeļa izmantošana augstākās profesionālās izglītības studiju procesā ir aktuāla augstākās izglītības problēma Latvijā un citur pasaulē un tās risināšanai nepieciešami zinātniskajā izpētē balstīti instrumenti. Minētais modelis ir saistīts ar studējošo integrāciju darba vidē, nodrošinot topošā darbinieka un darba devēja savlaicīgu sadarbību un izvairoties no pārejas perioda starp studijām un tiešo darba pienākumu veikšanu, jo studējošais jau atrodas darba vidē studiju laikā. Šādā studiju modelī darba devējs pats var virzīt topošo darbinieku, nepieciešamo zināšanu un prasmju apguves virzienā (Briža & Piere, 2021).

Māsu izglītības forma ir noteikta Eiropas parlamenta un padomes direktīvā:

- Teorētiskā apmācība ir tā māsu apmācības daļa, kurā apmācāmās māsas apgūst profesionālās zināšanas, priekšstatus un prasmes, kas nepieciešamas vispārējās veselības aprūpes organizēšanai, īstenošanai un izvērtēšanai. Apmācību nodrošina pacientu aprūpes skolotāji un citas kompetentas personas māsu skolās un citās apmācību iestādēs, ko izraugās apmācību iestāde.
- Klīniskā apmācība ir tā māsu apmācības daļa, kurā apmācāmās māsas, būdamas daļa no komandas un tiešā saskarē ar veselu vai slimu personu un/vai sabiedrības daļu, apgūst to, kā organizēt, īstenot un izvērtēt nepieciešamo pacientu aprūpi, pamatojoties uz viņu apgūtajām zināšanām un prasmēm. Apmācāmās māsas apgūst ne vien darbu komandā, bet arī to, kā vadīt komandu un organizēt pacientu aprūpi - tostarp personu un nelielu grupu veselības izglītību - veselības aprūpes iestādē vai sabiedrībā.

Šī apmācība notiek slimnīcās un citās veselības aprūpes iestādēs, un sabiedrībā pacientu aprūpes skolotāju pārraudzībā un sadarbībā ar citām kvalificētām māsām, kuras nodrošina palīdzību. Mācību procesā var piedalīties arī citi kvalificēti darbinieki (Eiropas Parlamenta un ..., 2005).

Lai veiksmīgi noritētu studiju process un apmācāmais iegūtu kvalitatīvu izglītību un darba vidē nonāktu kā kvalificēts darbinieks, darba vidē balstīto mācību procesā ir jāņem vērā trīs pamatnostādnes:

- 1) mācības darbam;
- 2) mācības darba vidē;
- 3) mācības caur darbu jeb ar darba palīdzību, aktīvi darbojoties (Katane, Katans & Īriste, 2016).

“Kārtība, kādā organizē un īsteno darba vidē balstītas mācības” (MK noteikumi Nr. 484) definē, ka darba vidē balstītu mācību vadītājs uzņēmumā atbilst šādām prasībām - personas pedagoģiskā kompetence atbilst vismaz vienai no šādām prasībām:

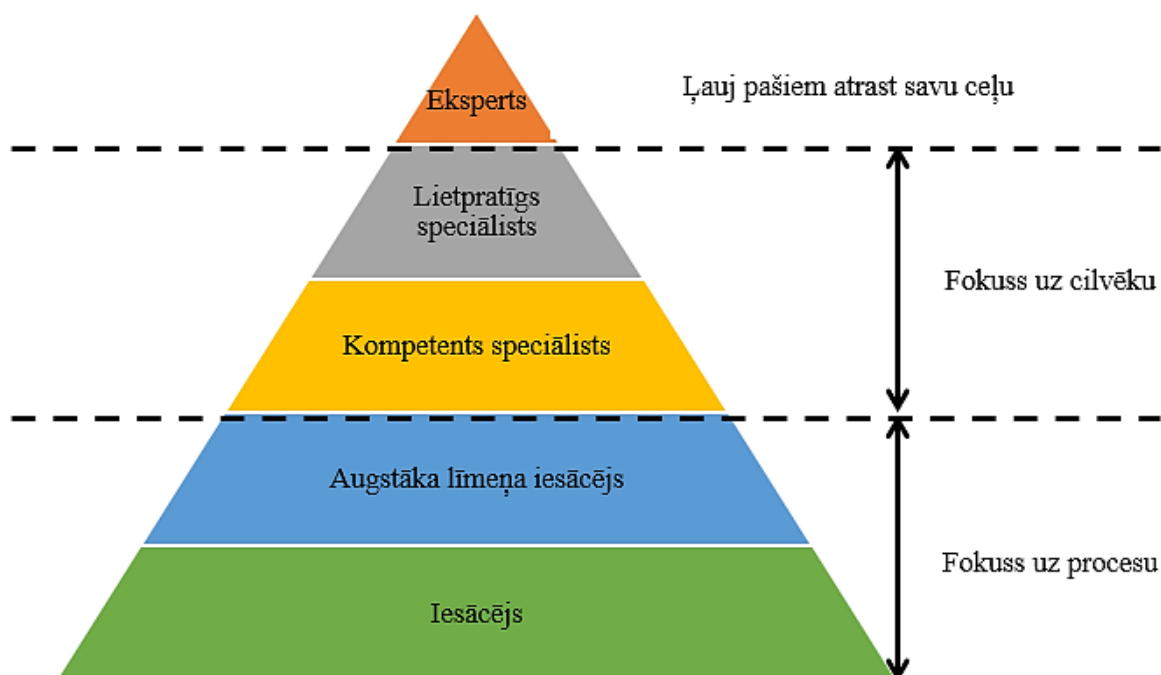
- personai ir pedagoga profesionālā kvalifikācija;
- personai ir pedagoģiskās zināšanas, kas iegūtas pedagogu profesionālās kompetences pilnveides B programmā vismaz 72 stundu apjomā;
- personai ir pedagoģiskās zināšanas, kas iegūtas, apgūstot darba vidē balstītu mācību vadītājiem paredzēto izglītības programmu ne mazāk kā 32 akadēmisko stundu apjomā. Izglītības programmu izstrādā un pēc saskaņošanas ar Izglītības un zinātnes ministriju īsteno izglītības iestādes.

Turklāt personas profesionālā izglītība nozarē vai pieredze atbilst vismaz vienai no šādām prasībām:

- personai ir profesionālā izglītība nozarē;
- personai ir vismaz triju gadu darba pieredze nozarē;
- persona spēj nodrošināt izglītojamā individuālā plāna īstenošanu uzņēmumā un sagatavot izglītojamā novērtējumu (Kārtība, kādā organizē..., 2016).

Māsu specializācijas apmācības ir neformālās izglītības forma un šeit tiek izvērtētas jau kompetences, nevis zināšanu līmeņi. Kompetences joma atšķiras no zināšanu un prasmju jomas, jo kompetence attiecas uz zināšanu un prasmju piemērošanu kontekstā. Salīdzinot ar izpratnes līmeni (SOLO taksonomija) vai domāšanas izpausmju klasifikāciju (Blūma taksonomija), kompetenču joma vairāk piemērota specializācijai. Tāpat kā zināšanu un prasmju gadījumā plašā mērā tiek izmantots arī kompetencēm paredzētais modelis, t.i., Dreifusa (Dreifus) prasmju apguves modelis. Šis modelis

atšķiras no Blūma un SOLO modeļa, jo vairāk koncentrēts uz prasmju apguvi un izmanto hierarhisku sistēmu no iesācēja līdz ekspertam (skatīt 2. att.) (Kīvijs & Čekrūns, 2016).



2. att. Dreifusa modelis (Kā būt patiesam ..., 2022)

Saskaņā ar Dreifusa modeli, pastāv pieci tālākvirzības līmeņi no iesācēja līdz ekspertam:

- iesācēja līmenis: nepilnīga izpratne un pieeja, uzdevumus veic mehāniski, nepieciešama uzraudzība, lai pabeigtu to izpildi;
- augstāka līmeņa iesācēja līmenis: izpratne par darbu, tendence redzēt darbības secīgā gaitā, bez uzraudzības spēj pabeigt vienkāršākus uzdevumus;
- kompetenta speciālista līmenis: dziļa izpratne par darbu un galvenajiem aspektiem, redz darbības kā daļu no veseluma, var patstāvīgi pabeigt standarta darbu pienācīgā līmenī, tomēr neveicot darba uzlabojumus;
- lietpratīga speciālista līmenis: dziļi izprot un holistiskā veidā redz darbības, saskaņā ar esošo praksi veic darbības augstā līmenī;
- eksperta līmenis: autoritatīva vai dziļi holistiska izpratne, saskaņā ar esošo praksi intuitīvi veic darbības augstā līmenī, spēj sasniegt augstāku līmeni nekā ierasts un bez pūlēm uzrāda izcilu sniegumu (Lester, 2005).

Iepazīstoties ar iepriekšminēto pētnieku darbiem un normatīvajos dokumentos par darba vidē balstītu mācību būtību, kā arī ar Latvijas Republikas Ministru kabineta saistošiem noteikumiem un salīdzinot ESF neformālās izglītības apmācību programmu “Ārstniecības personu mentoru sagatavošanu” 100 akadēmisko stundu apjomā, no kurām 40 stundas ir teorētiskās apmācības un 60 stundas praktiskās nodarbības – jākonstatē, ka teorētisko stundu ietvaros nepietiek teorijas par pedagoģijas pamatprincipiem, lai ārstniecības personu mentora kompetence atbilstu MK noteikumos (Kārtība, kādā organizē..., 2016) Nr. 484 paredzētajai darba vidē balstīto vadītāju kompetencei.

Neformālās izglītības programmas mērķis ir izglītības procesa rezultātā pilnveidot ārstniecības personu kompetenci, kas nepieciešama ārstniecības personu jauno darbinieku (pieredzes pārņēmēju) sagatavošanā, atbalstīšanā un ievadīšanā darbā un ārstniecības iestādes darba vidē, nodrošinot pieredzes pārņēmējiem nepieciešamo darba prasmju un iemaņu apguvi un izkopšanas vadīšanu un sniedzot izpratni par konkrētās iestādes iekšējiem procesiem un procedūrām.

Mācību programmā ir iekļautas šādas tēmas:

- Pieaugušo mācīšana un mācīšanās.
- Informācijas uztveres tipi.
- Komunikācijas aspekti.
- *Mentoringa* būtība, iezīmes, dažādas izpratnes par *mentoringu*.
- *Mentoringa* process (mentora darbības fāzes), attiecību veidošana, mērķu izvirzīšana, darbošanās jeb attīstība, nobeigums un virzīšanās tālāk.
- *Mentoringa* plāna izstrāde.
- Ārējie un iekšējie normatīvie akti, kas reglamentē ārstniecības personas darbību ārstniecības iestādē. Savas darba vieta iekšējo normatīvo aktu izpēte.
- Pašnovērtējums par atbilstību mentora darbam.
- Mentora darba mape.
- Atgriezeniskās saites sniegšana un saņemšana.
- Pieredzes pārņēmēja konsultēšana un atbalstīšana.
- Ārstniecības personas mentora ētika.
- Mentora profesionālās darbības kompetences, to uzturēšana un attīstība.
- Pašvadīta mācīšanās (Metodiskais materiāls, 2019).

Tā kā mūsu izglītības reforma ir tikai pašā pārmaiņu procesa sākumā, vēl notiek izglītības procesa teorētiskā analīze, nepilnību apzināšana. Reformas ietvaros tiks izmantots jauns neformālās izglītības modelis, kurā 30% no kopējā apjoma būs teorētiskās studijas un 70% - praktiskās - darba vidē balstītas mācības. Tas noteikti ir jauns izaicinājums gan esošajiem mācību spēkiem izglītības iestādē, gan arī nozares profesionāļiem, kuri būs šo darba vidē balstīto mācību vadītāji.

### Secinājumi

1. Darba vidē balstīto mācību vadītājiem – ārstniecības profesionāļiem - jābūt kompetentiem savā nozarē un andragoģijā.
2. Mācību programmā “Ārstniecības personu mentoru sagatavošana” nav pietiekami iekļauti pedagoģiskās darbības teorētiskie aspekti – pedagoģijas pamatprincipi, didaktikas specifika dažādu vecuma mērķauditorijai, mācību metodes, individuālā pieeja.
3. Mācību programmā “Ārstniecības personu mentoru sagatavošanas” īstenošanā ir nepieciešams definēt rezultātos darba vidē balstīto mācību vadītāju kompetences līmeņus.
4. Teorētisko stundu ietvaros (40 akadēmiskās stundas) ir nepietiekamā apjomā apgūta teorija par pedagoģijas pamatprincipiem, lai Ārstniecības personu mentora kompetence atbilstu noteiktajai MK noteikumos Nr. 484 darba vidē balstīto vadītāju kompetencei.

### Bibliogrāfija

1. Briža, I., & Pipere, A. (2021). Darba vidē balstītas studijas augstākajā profesionālajā izglītībā Latvijā un Eiropā: teorētiskie un metodoloģiskie aspekti. *Proceedings of the International Scientific Conference “Society. Integration. Education”*. Rēzekne, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Volume I, pp. 61-72.
2. Cedefop (2015). *Apprenticeship review: Lithuania. Signposting the apprenticeship path in Lithuania*. Retrieved: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4140\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4140_en.pdf)
3. *Eiropas Parlamenta un Padomes Direktīva par profesionālo kvalifikāciju atzīšanu* (2005). Ielādēts no <https://ej.uz/direktiva05>
4. *International Council of Nurses* (2022). Retrieved: <https://www.icn.ch/nursing-policy/nursing-definitions>
5. Kaikonena, L., & Maunonen, E. I. (2020). *Vai tandēma mācību pieeja ir efektīva?* Jeveskile, Somija.

6. Katane, I., Katans, E., & Īriste, S. (2016). Darba vidē balstītas mācības teorijā un profesionālās izglītības duālā sistēma praksē. *Proceedings of the International Scientific Conference "Society. Integration. Education"*. Rēzekne, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Volume I, pp. 125-136.
7. *Kā būt patiesam ekspertam savā jomā* (2022). Ielādēts: <https://lv.digital-revolution.at/how-be-genuine-expert-your-field>
8. *Kārtība, kādā organizē un īsteno darba vidē balstītas mācības* (2016). Ministru kabineta noteikumi Nr. 484 Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/283680-kartiba-kada-organizē-un-isteno-darba-vidē-balstītas-macības>
9. Kīvijs, Dž., & Čekrūns, B. (2016). *Līmeņu noteikšana un mācīšanās rezultātu atzīšana Līmeņu aprakstu izmantošana 21. gadsimtā*. Rīga, Akadēmiskās informācijas centrs.
10. Lester, S. (2005). *Novice to expert: the Dreyfus model of skill acquisition*. Retrieved: [www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf](http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf)
11. *Metodiskais materiāls "Ārstniecības personu mentoru sagatavošana"*. 2019, Rīga: Bērnu klīniskā universitātes slimnīca.
12. *Nurse Educator Core Competencies*. (2016). Retrieved: [https://www.who.int/hrh/nursing\\_midwifery/nurse\\_educator050416.pdf](https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf)
13. *Par konceptuālo ziņojumu "Par māsas profesijas turpmāko attīstību"* (2019). Ministru kabineta rīkojums Nr. 537 Ielādēts no: <https://likumi.lv/ta/id/310369-par-konceptualo-zinojumu-par-masas-profesijas-turpmako-attistibu>
14. Фирмаль, Л. (2022). *Сущность, концепции и принципы в андрагогике – Принципы организации учебного процесса в андрагогике*. Получено: <https://lfirmal.com/sushchnost-konceptii-i-principy-v-androgogike/>

## VIESMĪLĪBAS SPECIĀLISTU PRAKSES PROGRAMMAS UN KOMPETENČU PILNVEIDOŠANA

### DEVELOPMENT OF HOSPITALITY SPECIALIST PRACTICE PROGRAMMES AND COMPETENCES

**Santa Miķelsone-Braže**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Aija Pridāne**

docente, Dr.paed.

**Abstract:** Vocational education is important worldwide because it gives people the skills and skills they need to compete successfully in the labour market, but economic development and stability for businesses. The purpose of the study – on the basis of the findings of theoretical studies, to clarify the views of the practice leaders on the general and professional competencies of the learners and the need for the development of the practice programme. The article shall be based on theoretical and empirical studies carried out during the development of the master's work on the development of a programme of practice for the development of the competencies of learners. The study and reading of the theory concluded that vocational secondary education, on the essential skills required for successful professional growth, recognised professional skills and general skills. The main result of the study is to change the practice programme in line with the new learning outcomes.

**Atslēgas vārdi:** viesmīlības pakalpojumu speciālists, prakses programma, mācīšanās rezultāti, kompetences, profesionālā vidējā izglītība.

#### Ievads

Profesionālā izglītība ir nozīmīga visā pasaulē, jo sniedz cilvēkiem tās prasmes un kompetences, kas viņiem nepieciešamas, lai sekmīgi varētu konkurēt darba tirgū, bet uzņēmumiem ekonomisko attīstību un stabilitāti. Profesionālā izglītība. Nākotnē ir svarīgi attīstīt profesionālo vidējo izglītību arī tāpēc, lai veicinātu bezdarba līmeņa pazemināšanos jauniešu vidū (Eiropas Profesionālās..., 2015).

Šobrīd profesionālajā un arodizglītībā tiek veikti vairāki grozījumi obligātajā saturā, kas saistīti gan ar Skola 2030 izglītības reformu, gan kvalitatīvāku speciālistu sagatavošanu. Minētajā sakarā ir papildināti profesionālās vidējās izglītības un arodizglītības programmu stratēģiskais mērķis. Tajā teikts, ka izglītības programmu apguves rezultātā izglītības guvēji iegūst kompetences, kas ietver zināšanas, prasmes, attieksmes, kuras nosaka attiecīgie profesiju standarti vai profesionālo kvalifikāciju prasības (Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūras ..., 2018). Tāpat ir paredzēta aizvien plašāka izglītības programmu modulārās pieejas ieviešana līdzās mācību priekšmetiem. Arī moduļa apguves pamatā ir mācīšanās rezultāti, kas sastāv no novērtējuma un pierādāma zināšanu, prasmju un kompetenču kopuma.

Latvijā profesionālās vidējās izglītības programmas piedāvā profesionālās vidusskolas un tehnikumi. Tos absolvējot izglītojamie saņem diploms par profesionālo vidējo izglītību un EKI 4. līmenim atbilstošu profesionālo kvalifikāciju, t.i., Latvijas 3. līmeņa profesionālo kvalifikāciju (piemēram viesmīlības pakalpojumu speciālists). Profesionālās izglītības programmas atšķirībā no vispārējās izglītības ietver arī praktiskas mācības- praksi izglītības iestādēs vai uzņemos (Eiropas Profesionālās izglītības ..., 2015). Tas nozīmē, ka praksei ir būtiska loma jauno speciālistu kvalitatīvā sagatavošanā un kompetenču pilnveidošanā reālās dzīves situācijās.

Raksta autore strādā Jelgavas Tehnikumā vairāk nekā 10 gadus viesmīlības pakalpojumu speciālistu sagatavošanas programmā. Šobrīd Latvijā viesmīlības pakalpojumu speciālista profesiju var iegūt 13 izglītības iestādēs. Programmu var apgūt pēc 9. klases, mācoties 4 gadus, nokārtojot sekmīgi kvalifikācijas eksāmenu un iegūstot LKI (4. līmeni) (Nacionālā izglītības iespēju ..., 2022).

Viesmīlības pakalpojumu speciālistu sagatavošana notiek saskaņā ar profesijas standartu (Viesmīlības pakalpojumu speciālista ..., 2010). Problēma ir tāda, ka vairāku iemeslu, tai skaitā arī pandēmijas dēļ, standarts ir novecojis, neatbilstošs izglītības reformai Skola2030. Lai sekmētu jauniešu konkurenci darba tirgū un mūsdienu mainīgajā pasaulē, ir ļoti svarīgi sagatavot kvalitatīva viesmīlības pakalpojuma speciālistu prakses programmu. Raksta autore uzskata, ka tā ir nepieciešama gan pašai, gan arī citu, radniecīgo profesionālo vidējo izglītības iestāžu pedagogiem (Noteikumi par Profesiju ..., 2017).

**Pētījuma mērķis** – balstoties uz teorētiskajās studijās iegūtajām atziņām, noskaidrot prakses vadītāju viedokli par izglītojamo vispārīgajām un profesionālajām kompetencēm un prakses programmas pilnveides nepieciešamību.

### Materiāli un metodes

Raksta pamatā ir maģistra darba izstrādes gaitā veiktie teorētiskie un empīriskie pētījumi par prakses programmas pilnveidošanu izglītojamo kompetenču pilnveidošanai.

Līdz izglītības reformai Skola 2030 mācību sasniegumi bija formulēti kā skolēniem iegūstamās zināšanas, prasmes un attieksmes. Turpretī tagad mācību satura apguves gala rezultāts ir kompetence (lietpratība). Tāpēc profesionālajām vidējām izglītības iestādēm ir vēl lielāka atbildība par kvalificētu izglītojamo sagatavošanu un iespējami labāku, atbilstoši Izglītības ministrijas nostādņēm noliktu kvalifikācijas eksāmenu, kas parāda ko izglītojamais apguvis četros gados. Latvijā jēdzienu kompetence atšķirīgi skaidrojuši vairāki zinātnieki: T.Koķe, I.Tiļļa, A. Skalberga.

Ž. Tauriņa pamatojoties uz ES dokumentiem, ir izteikusi viedokli, ka kompetence ir personas patstāvīgās domāšanas un radošās darbības pamats un spēja izmantot zināšanas, prasmes, personiskās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā (Purēns, 2017).

Profesionālo izglītību regulējošos normatīvos aktos ir pieminēti ar mācīšanās rezultātiem saistīti jēdzieni – “zināšanas” un “prasmes”. Savukārt pēc grozījumiem Profesionālās izglītības likuma 24. pantā, saistībā ar profesiju standartiem parādās arī “attieksmes” un “kompetences” (Kinta, 2014).

Profesionālā kompetence ir profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā (Profesionālās izglītības likums, 1999).

Kompetenci veido trīs savstarpēji papildinoši elementi – zināšanas, prasmes, attieksmes un vērtības. Zināšanas ir cilvēka domāšanas procesa rezultāts, kas rada subjektīvu secinājumu. Zināšanu pamatā ir informācija, kam prāts piešķir nozīmi un mērķi, balstoties gan uz mācīšanos, gan pieredzi. Tātad zināšanas ir bagātākas un nozīmīgākas nekā informācija, jo tās ietver izpratni, kas gūta pieredzē vai pētījumā, kā arī iegūstot salīdzinājumus, nosakot sekas un izveidojot kopsakarības. Svarīgi ir apzināties, ka zināšanas pašas par sevi nenodrošina profesionālo kompetenci- tās ir jāprot izmantot, jāspēj radīt jaunas zināšanas un iedzīvināt tās inovācijās (Bolisani & Bratianu, 2018; Markie, 2017; Nonaka & Takeuchi, 1995).

K. Oganisjana uzskata, ka 21. gadsimtā ir vajadzīgs cilvēks, kuram bez specifiskām zināšanām, attīstītām pamatprasmēm piemīt arī plaša radošā un kritiskā domāšana, uzņēmīga attieksme pret dzīvi (Oganisjana, 2012).

Savukārt prasmes ir spēja sasniegt iepriekš noteiktus, vēlamus rezultātus, spēja efektīvi un viegli izmantot savas zināšanas darbībā (Merriam-Webster Dictionary, 2019), un tās attiecas uz spēju darīt, nevis uz pašu pamata kompetenci (Vanpatten & Benati, 2010). Prasmes ir ļoti plaši saprotamas, interpretējamās un pielietojamās, tāpēc tās tiek dalītas prasmju grupās atbilstoši to lietojumam un attīstības iespējām. Literatūrā biežāk sastopams ir prasmju dalījums specialajās jeb profesionālajās un vispārējās. Par speciālajām jeb profesionālajām prasmēm tiek uzskatītas prasmes, kas saistītas ar tehniskiem aspektiem, kas nepieciešami, lai veiktu dažus uzdevumus darbā, un bieži tās balstītas zināšanās (Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002). Turpretī vispārējās prasmes izpaužas kā uzvedības prasmes, ko raksturo netveramas pazīmes ar kopēju emocionālu inteliģenci. Tās ir prasmes, kas saistītas ar komunikāciju, darbu komandā, līderību, konfliktu vadību, spēju sarunāties, profesionalitāti un ētiku (Azim, Gale, Lawlor-Wright, Kirkham, Khan & Alam, 2010).

Arī A. Doniņa savā promocijas darbā daļa prasmes divās grupās: *specialajās jeb profesionālajās prasmēs un vispārējās jeb nodarbinātību veicinošajās prasmēs*. Par profesionālajām tiek uzskatītas tehniskas un administratīvās prasmes, savukārt nodarbinātību veicinošās prasmes ir vispārējās prasmes un nav saistītas ar konkrētu darbu vai arodu (Doniņa, 2020).

Par to liecina arī viens no visaptverošākajiem EK 2016. gada ziņojumiem par tūrisma izglītības plānošanu un rezultātiem (European Commission, 2016). Tajā arī atzīmēts, ka darba devēji vairākos



tūrisma nozares sektoros par būtiskākām uzskata vispārējās prasmes, secinājumos norādot, ka uzņēmēji īpaši uzsver pastāvošo prasmju, īpaši vispārējo prasmju, nepietiekamību un norada uz nepieciešamību veicināt to pilnveidi.

A. Doniņas pētījumi liecina, ka tūrisma nozarē profesionālo kompetenci veido zināšanu, specialo jeb profesionālo un nodarbinātību veicinošo prasmju, personas vērtību un attieksmes savstarpēji papildinoša pastāvēšana, kas jauniešiem nepieciešama mērķtiecīgai un jēgpilnai konkrēta darba veikšanai un profesionālai attīstībai (Doniņa, 2020).

CEDEFOP un OECD savos pētījumos runājot par vispārējām (pamata, caurviju) prasmēm, tiek uzsvērts, ka nepieciešamo prasmju kopums ir atkarīgs no ieņemamā amata pozīcijas, izglītības, akadēmiskā grāda un darbības sfēras, tomēr pastāv vairākas nepieciešamās pamata prasmes, neatkarīgi no darbības sfēras un darba aprakstiem. Pie tām pieder:

- **Komunikācijas prasmes.** Būt prasmīgam komunikatoram ir svarīgi ikvienā darbā, un prasme komunicēt vienmēr būs nozīmīgs faktors darba un personīgajā dzīvē. Pie labām komunikācijas prasmēm var pieskaitīt ķermeņa valodu, pašapziņu, saprotošu attieksmi pret citiem utt. Pie šādām prasmēm pieder arī prasme klausīties, spēja skaidri un saprotami izteikties un rakstīt, neverbālā komunikācija, spēja būt pozitīvam un pacietīgam, respektēt citu viedokļus un domas, pārliecinātība par saviem uzskatiem, veidot abpusēju kontaktu ar sarunas partneri.
- **Prasmes pieņemt lēmumus.** Iemācīties un attīstīt prasmes pieņemt lēmumus ir iespējams visas dzīves laikā. Šādas prasmes nodrošina spējas definēt problēmas un saskatīt iespējas, spējas uztvert, analizēt un sintezēt informāciju, definēt alternatīvus risinājumus, izvēlēties noteiktus kritērijus un izvērtēt alternatīvus risinājumus, kā arī spēja aktīvi rīkoties un kontrolēt pieņemto lēmumu izpildi.
- **Līderības prasmes.** Efektīvas līderības prasmes ir daudzu spēju kopums, kas personai dod prasmes vadīt, motivēt, ierosināt un radīt. Līderības prasmes izpaužas analītiskā domāšanā, radošumā, organizatoriskās spējās, spējās panākt vienošanos u.c.
- **Organizatoriskās prasmes.** Augsts profesionālisms pieprasa spējas būt organizētam rīcībā, iekļauties vispārējās plānošanas un organizācijas sistēmā, koordinēt pieejamos resursus un ievērot dažādus laika ierobežojumus.
- **Laika vadības prasmes,** kas arī ir daļa no organizatoriskām prasmēm. Pie šādām prasmēm pieskaita prasmes izvirzīt mērķus un uzdevumus, sadalīt tos prioritātēs, noteikt izpildes laika grafikus un sarakstus, izmantot dažādus rīkus to izpildes kontrolē.
- **Prasmes būt elastīgam.** Šādas prasmes ļauj veiksmīgi pielāgoties situācijas un vides izmaiņām. Prasmju būtība ir kā iespējami veiksmīgāk piemēroties jaunajai situācijai un izmantot notiekošās izmaiņas.
- **Stresa kontroles prasmes.** Labs profesionālis nepieļauj dažādām stresa situācijām ietekmēt tā darbu un pienākumu izpildi, arī attiecībā pret kolēģiem (Nodarbinātības valsts aģentūra, 2017; Doniņa, 2020).

Raksta autore uzskata, ka veicot specifiskus prakses uzdevumus tiek pilnveidotas gan profesionālās, gan vispārīgās prasmes, kas gala rezultātā nodrošina viesmīlības pakalpojumu speciālista kompetenci un ļauj sekmīgi nokārtot kvalifikācijas eksāmenu.

Tāpēc tika izveidota tabula, kurā apvienotas abu veidu izglītojamajam pilnveidojamās prasmes (profesionālās un vispārējās), noteikts to izmantošanas nepieciešamības biežums (skatīt 1. tabulu).

**Profesionālo un vispārējo prasmju izmantošana praksē  
viesmīlības pakalpojumu speciālistu kompetenču pilnveidošanai**

Nr. p.k.	Profesionālās prasmes	Vispārīgās prasmes						
		Komunikācijas prasmes	Prasmes pieņemt lēmumus	Līderības prasmes	Organizatoriskās prasmes	Laika vadības prasmes	Prasmes būt elastīgam	Stresa kontroles prasmes
1.	Spēj pieņemt dažādas viesu rezervācijas	X	X					X
2.	Spēj sagaidīt un uzņemt viesus	X			X	X		
3.	Prot piedāvāt dažādus tūrisma un viesmīlības pamatpakalpojumus, papildpakalpojumus un var nodrošināt tos	X		X			X	
4.	Plāno un organizē tirdzniecības zāles sagatavošanu darbam pirms viesu apkalpošanas				X	X		X
5.	Spēj organizēt un sagatavot servantus				X	X	X	
6.	Prot klāt galdus atbilstoši apkalpošanas veidam		X	X	X		X	
7.	Spēj pieņemt un organizēt dažādus viesu pasūtījumus	X		X		X		X
8.	Spēj veikt norēķinus ar viesi	X	X				X	
9.	Spēj sastādīt un sniegt dažādu norēķinu dokumentāciju			X	X		X	X
10.	Spēj sagatavot un noformēt lietišķo saraksti ar viesiem	X	X	X	X			
<b>Vispārējo prasmju izmantošanas biežums</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

Maģistra darba izstrādes laikā autore veica pētījumu par prakses nozīmi programmas “Viesmīlības pakalpojumu speciālists” kompetences pilnveidošanā, lai izglītojamie pēc iespējas labāk sagatavotos mācību praksei un pilnveidotu profesionālajai darbībai nepieciešamās kompetences.

Empīriskajam pētījumam tika izvēlēta darba devēju - prakšu vadītāju aptauja ar anketas palīdzību. Anketā tika iekļautas 1. tabulā minētās profesionālās un vispārējās prasmes ar mērķi noskaidrot izglītojamo sagatavotību praksei uzņēmumos un ņemot vērā prakses vadītāju ieteikumus pilnveidot prakses programmu. Tāpat iegūt informāciju par izglītojamajiem piemītošajām profesionālajām un vispārējām prasmēm un to pilnveides nepieciešamību.

### Rezultāti un diskusija

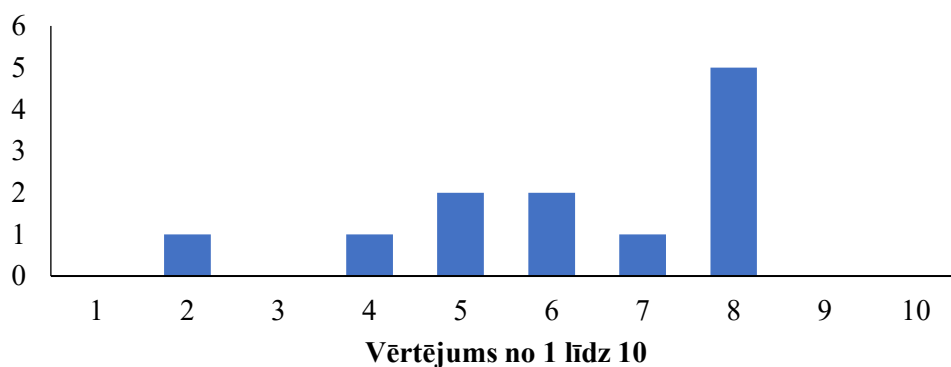
Pētījumā piedalījās 12 tūrisma un viesmīlības uzņēmumi no Jelgavas, Rīgas, Bauskas, ar kuriem Jelgavas tehnikumam ir noslēgti sadarbības līgumi par prakses nodrošināšanu. Anketēšanā iesaistītie prakses uzņēmumi ir viesnīcu ķēdes tīkli (2), viesnīcas (3), restorāni (1), bārs (1), bistro(2), picērija (1), zemnieku saimniecība (1) aviokompānija (1). No kopējā respondentu skaita 92% bija sievietes, bet 8% vīrieši.

Pārsvarā- 75% respondentu bija vecumā no 31 līdz 50 gadiem. No aptaujātajiem 84% respondentu norādīja darba stāžu no 11 – 30 gadiem. 59% uzņēmuma vadītāji, 8% uzņēmuma īpašnieki un 4,33%.

nodaļu vadītāji. Tas liek secināt, ka prakses vadītāji ir pieredzējuši speciālisti tūrisma un viesmīlības nozarē.

Viens no būtiskākajiem jautājumiem prakses vadītājiem bija: “Vai izglītojamais ir tehnikumā ieguvis vajadzīgās zināšanas, prasmes un kompetences ierodoties praksē uzņēmumā?”. 50% respondentu atbildēja ka jā, bet 50% ka daļēji ieguvuši. Tas ļauj secināt, ka izglītojamie ir ieguvuši nepieciešamās zināšanas, prasmes, kompetences prakses uzsākšanai uzņēmumā un varētu tās tālāk pilnveidot.

Prakses vadītājiem tika lūgts arī novērtēt sagatavotības līmeni praksei. Aplūkojot diagrammu (skatīt 1. attēlu), var secināt, ka prakses uzņēmuma vadītāji Jelgavas tehnikuma izglītojamo iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences pirms prakses uzsākšanas uzņēmumos novērtēja ar vidējo rādītāju 6.25 vērtējumu skalā no 1 līdz 10.



1. att. Jelgavas tehnikuma izglītojamo sagatavotība pirms prakses uzsākšanas uzņēmumos

Lielākā daļa prakses vadītāju, novērtēja viesmīlības pakalpojumu speciālista kvalifikācijas prakses izvirzītos uzdevumus atšķirīgi ( $p$ -vērtība =  $0.002 < 0.05$ ), atbilstoši uzņēmuma darbības formai, piemēram, ēdināšanas uzņēmumiem svarīgākie darba uzdevumi bija saistībā ar apkalpošanu un galda kultūru, bet viesnīcām svarīgākie darba uzdevumi bija komunikācija, dažāda veida dokumentācija. Novērtējot 10 izvirzītos prakses uzdevumus, prakses vadītāji daļēji piekrīt šiem darba uzdevumiem, prot pieņemt dažādus pasūtījumus, piedāvāt dažādus tūrisma un viesmīlības pamatpakalpojumus, papildpakalpojumus, iesaka tos pilnveidot, atbilstoši jaunajām kompetencēm un nozares aktualitātēm.

Uz jautājumu: “Kuras pamata prasmes piemīt izglītojamiem, lai kvalitatīvi izietu praksi uzņēmumā?” respondenti minēja komunikācijas prasmes un prasmes būt elastīgam. Komunikācijas prasmes, kas neskatoties ar pandēmijas radīto iespaidu jauniešu vidū samazinājās, pateicoties praktiskajām nodarbībām tehnikumā, izglītojamie ir apguvuši, lai veiksmīgi uzsāktu praksi. Otrās būtiskākās pamata prasmes, ko prakses vadītāji augstu novērtēja ir prasmes būt elastīgam, kas viesmīlības nozarē ir ļoti nozīmīgas darba specifikas dēļ, ka ikdienas darbā, darba uzdevumi var mainīties īsā laikā, attiecīgi tā brīža darba apjomam un noslojumam.

Uz jautājumu: “Kuras pamata prasmes nepiemīt izglītojamiem, lai kvalitatīvi izietu praksi uzņēmumā?” respondenti atbildēja, ka visvairāk izglītojamiem pietrūkst līderības un organizatoriskās prasme. Diemžēl jaunieši pandēmijas iespaidā zaudējuši šīs līderības prasmes, kas sevī ietver motivāciju, radošumu un analītisko domāšanu, bet arī otrs faktors, kas ietekmē jauniešus apgūt augstāk minētās prasmes, neatbilstoša prakses programma, kura sevī neietver jaunās kompetences. Tāpēc, prakses vadītājiem jāspēj motivēt un attīstīt radošumu, piedāvājot iespēju pēc prakses iziešanas palikt strādāt brīvajā laikā vai brīvdienās, ceļot šīs līderības prasmes un attīstīt konkrētās kompetences. Pēc prakses vadītāju domām izglītojamajiem pietrūkst arī organizatoriskās prasmes, spēja sevi organizēt ievērojot laika limitus. Pie šo prasmju pilnveidošanas (kā sevi organizēt un ievērot termiņus). jauniešiem ir jāstrādā daudz, gan prakses laikā, gan mācoties tehnikumā.

Izvērtējot esošo kvalifikācijas prakses programmu viesmīlības pakalpojumu speciālistiem, ko VISC ir izveidojis 2016. gadā ieviešot modulāro izglītību tehnikumā, var secināt, ka tajā minētas un ir

attīstāmas septiņas vispārējās un desmit profesionālās prasmes: komunikācijas prasmes, prasmes pieņemt lēmumus, līderības prasmes, organizatoriskās prasmes, laika vadības prasmes, prasmes būt elastīgam, stresa kontroles prasmes (skatīt 1.tabulā). No tām visvairāk vērtība piegriezta komunikācijas un organizatorisko prasmju pilnveidošanai. Tās ir gan teorētiski apskatītas, gan praktiski aprobējamas praksē. Pārējām prasmēm prakses programmā ir pievērsta ļoti minimāla vērtība. Minētie fakti ir jāņem vērā raksta autorei pilnveidojot prakses programmu atbilstoši Izglītības ministrijas un Skola 2030 izvirzītajiem mācību rezultātiem.

Apkopotās respondentu atbildes un ieteikumus prakses programmas pilnveidošanai ir noskaidrots, ka pilnveidojamas komunikācijas, stresa kontroles, līderības un spēja sevi organizēt, nebaidīties jautāt palīdzību un spēja uzņemties atbildību prasmes.

### Secinājumi

1. Viesmīlības pakalpojumu speciālista standarts ir izveidots 2010. gadā. Tas ir novecojis un neatbilstošs izglītības reformai Skola 2030, tajā izvirzītajiem mācīšanās rezultātiem. Lai sekmētu jauniešu konkurenci darba tirgū un mūsdienu mainīgajā pasaulē, kā arī iespējami augstāku kvalifikācijas līmeni ir jāpilnveido viesmīlības pakalpojuma speciālistu prakses programma.
2. Mūsdienīgā profesionālajā vidējā izglītībā par būtiskākajām veiksmīgai profesionālai izaugsmei nepieciešamām ir atzītas profesionālās un vispārējās prasmes. Teorētiskie pētījumi liecina, ka ar mācīšanās rezultātiem saistītajos normatīvajos aktos trūkst precīzi definētas izglītojamajiem iegūstamās zināšanas, prasmes un kompetences. Arī uzņēmēji - prakšu vadītāji uzsver pastāvošo prasmju, īpaši vispārējo prasmju, nepietiekamību un norāda uz nepieciešamību veicināt to pilnveidi. Anketēšanā iegūtie dati liecina, ka ar 95% varbūtību darba tirgū tiek vairāk pieprasītas vispārīgās nevis profesionālās prasmes.
3. Pētījumu rezultātā raksta autore nonākusi pie secinājuma, ka veicot specifiskus prakses uzdevumus tiek pilnveidotas gan profesionālās, gan vispārīgās prasmes, tādējādi nodrošinot viesmīlības pakalpojumu speciālista kompetenci, kas ļauj sekmīgi nokārtot kvalifikācijas eksāmenu.
4. Darba devēji uzskata, ka visvairāk izglītojamiem piemīt komunikācijas prasmes un prasmes būt elastīgam.
5. Prakses programmas pilnveidošanā īpaša vērtība jāpiegriež darba devēju norādīto prasmju- līderības un organizatorisko prasmju attīstīšanai, jo tās izglītojamajiem visvairāk pietrūkst

### Bibliogrāfija

1. Azim, S., Gale, A., Lawlor-Wright, T., Kirkham, R., Khan, A., Alam, M. (2010). The Importance of Soft Skills in Complex Projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, Vol. 3 lss, 3, pp. 387-401.
2. Bolisani, E., Bratianu, C. (2018). The elusive definition of knowledge. In Bolisani, E. & Bratianu, C. *Emergent knowledge strategies: Strategic thinking in knowledge management*. Springer International Publishing, pp. 1–22.
3. Doniņa, A. (2020). Promocijas darbs. Tūrisma nozares darba tirgū aktuālās profesionālās kompetences attīstība augstākajā izglītībā. Rīga: Rīgas tehniskā universitāte.
4. European Commission (2016). Final Report. Mapping and performance check of the supply side of tourism education and training. Ielādēts no <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/15846/attachments/1/translations/en/renditions/native>
5. Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centrs (CEDEFOP). Profesionālā izglītība Latvijā. (2015). Ielādēts no [https://www.cedefop.europa.eu/files/4134\\_lv.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4134_lv.pdf)
6. Klinta, G. (2014). Mācīšanās rezultātu nozīme profesionālās vidējās izglītības vadībā. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte.
7. Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūras pielīdzināšana Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai mūžizglītībai un Eiropas augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūrai. (2018). Ielādēts no [http://www.nki-latvija.lv/content/files/LKI\\_piel%C4%ABdzin%C4%81%C5%A1ana\\_EKI\\_m%C5%AB%C5%B Eizgl%C4%ABt%C4%ABbai\\_un\\_EAIT\\_kvalifik%C4%81ciju\\_ietvarstrukt%C5%ABrai-2018.pdf](http://www.nki-latvija.lv/content/files/LKI_piel%C4%ABdzin%C4%81%C5%A1ana_EKI_m%C5%AB%C5%B Eizgl%C4%ABt%C4%ABbai_un_EAIT_kvalifik%C4%81ciju_ietvarstrukt%C5%ABrai-2018.pdf)

8. Markie, P. (2017). Rationalism vs. Empiricism, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 ed.), Edward N. Zalta (ed.). Ielādēts no: <https://plato.stanford.edu/entries/rationalism-empiricism/>
9. Merriam-Webster dictionary, (2019). Online dictionary. Ielādēts no: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill>
10. Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press, 284 pp.
11. Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām. (2017). Ministru kabineta noteikumi Nr.264. Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/291004#piel0>
12. Nacionālā izglītības iespēju datubāze (2022). Ielādēts no [https://www.niid.lv/niid\\_search?qy=viesm%C4%ABl%C4%ABbas%20pakalpojumu%20speci%C4%81lists&ct=&tg=&page=1](https://www.niid.lv/niid_search?qy=viesm%C4%ABl%C4%ABbas%20pakalpojumu%20speci%C4%81lists&ct=&tg=&page=1)
13. Nodarbinātības valsts aģentūra (NVA) (2017). Izvērtējums par profesijām atbilstošo prasmju saraksta izveidi. (6-10lpp). Rīga.
14. Oganisjana, K. (2012). Uzņēmējspēja un uzņēmība. Rīga: Raka.
15. Profesionālās izglītības likums. (1999). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>
16. Purēns, V. (2017). Kā attīstīt kompetenci. Rīga: Raka.
17. Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Vol. 3, Iss. 2, pp. 9–18.
18. Vanpatten, B., Benati, A. G. (2010). Key terms in second language acquisition. New York: Continuum International Publishing Group, 184 pp
19. Viesmīlības pakalpojumu speciālista profesiju standarts. (2010). Ielādēts no <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0115.pdf>

## SKOLĒNU AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM IEKĻĀUŠANĀS SĀKUMSKOLĀ LATVIJĀ INCLUSION OF PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL IN LATVIA

**Tatjana Petruša**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Baiba Briede**

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** One of the key issues in modern-day education in Latvia is the question of inclusive education for children with special needs. The research views the possibilities for inclusion of the children with special needs in comprehensive schools. The current legislation provides an insight and formally ensures the possibilities for inclusive education in Latvia. Although the research paper does not attempt to represent the overall situation in the whole of Latvia, it does indicate the current tendencies and problems.

**Atslēgas vārdi:** iekļaujoša izglītība, bērns ar speciālām vajadzībām, iekļaušanās iespējas

### Ievads

Mūsdienu sabiedrība vērtību un politiskais uzstādījums ir demokrātiska sabiedrība. Un tieši demokrātijas idejas un paustās vērtības prasa jaunu pieeju realizāciju, kas tiktu piedāvāta arī skolās. Sabiedrībai ir jāpiedāvā tāda nākotnes skolas ideja, kas risina daudzveidīgās pretrunas starp sabiedrību un indivīdu, kur indivīds ir skolas un visa skolā notiekošā centrā un kā viens no līdzekļiem, kā realizēties sociālajam modelim izglītībā ir iekļaujoša izglītība.

Dažādības atzīšana, iepriekš pastāvošo normu, tradīciju nojaukšana, visu un ikviena tiesību atzīšana uz tiesībām būt tādiem, kādi tie ir un dzīvot tā, kā tie vēlas – ir postmodernās sabiedrības realitāte. Šim „pēclaiķmetīguma” sabiedrības attīstības posmam piemīt sava unikalitāte, ko raksturo globalizācijas procesi, laika un telpas „saraušanās”, informācijas pārsātināšanās, multikulturālisms, feminisms un plurālisms. Cita starpā postmodernisma idejas pauž arī pārliecību, ka „sabiedrībai jānodrošina labvēlīgi apstākļi, lai pilnvērtīgi varētu attīstīties visi indivīdi neatkarīgi no tā, pie kādas iedzīvotāju grupas tie pieder – pat ja grupa ir neliela un nav „ekonomiski” perspektīva.” (Jermolajeva, 2002).

Lai gan izglītības pieejamības jautājums attiecas uz visiem bērniem, nosacīti varētu izdalīt divas bērnu grupas, par kurām notiek visplašākās diskusijas. Tie ir bērni ar speciālām vajadzībām un bērni ar īpašām vajadzībām. Pirmkārt, tie ir bērni ar speciālām vajadzībām, kuru statuss un iespējas izglītības sistēmā ir skaidri noteiktas LR reglamentējošajos dokumentos. (Nīmante, 2007) Izglītību reglamentējošos dokumentos definētas 8 apakšgrupas: vājredzīgie/neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām.

Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas datiem, kontroles lietderības revīzijas dokumentos ir konstatēts, ka Valsts izglītības informācijas sistēmas (turpmāk – VIIS) dati, ir galvenais informācijas avots bērnu ar speciālām vajadzībām izglītības politikas veidošanai un uzraudzībai, nav pilnīgi un precīzi, jo izglītības iestādēm nav izvirzītas prasības VIIS ievadīt visus datus, kas ir nepieciešami, lai gūtu priekšstatu par speciālās izglītības faktisko īstenošanu izglītības iestādēs (piemēram, par visu papildu pedagoģisko un atbalsta personālu, kas ir iesaistīts bērnu ar speciālām vajadzībām izglītības procesā, par speciālās izglītības iestāžu vides pielāgojumu). Tāpat Izglītības un zinātnes ministrija nav izveidojusi kontroles procedūras, lai pārliecinātos par ievadīto datu kvalitāti, piemēram, vai izglītības iestādes VIIS ir ievadījušas datus par visiem izglītības programmu absolventiem, kā arī par bērniem, kas saņem internāta pakalpojumus. Tāpēc, lai bērnu ar speciālām vajadzībām izglītības politika tiktu veidota, pamatojoties uz pareiziem un pilnīgiem datiem par faktisko situāciju izglītības iestādēs, Izglītības un zinātnes ministrijai ir jārod risinājums, lai pilnveidotu VIIS ievadāmo informācijas apjomu, kā arī ir jāuzlabo iekšējās kontroles procedūras izglītības iestāžu ievadīto datu un to sagatavoto statistikas pārskatu pārbaudei (Izglītības un zinātnes..., 2020).

Analizējot dažādus avotus, izkristalizējas vairākas problēmas ar iekļaujošās izglītības ieviešanu. Par vienu no izaicinājumiem Latvijā uzskatāma pedagogu sagatavotība darbam ar bērniem ar speciālām

vajadzībām apmācībai vispārējās izglītības iestādēs. Otrs - nepieciešamais atbalsta pasākumu kopums, kas īstenojams izglītības iestādē, bieži vien vēl nav pietiekami apzināts. Kā arī var pieminēt asistenta pakalpojuma nepietiekama pieejamība, jo šādi pakalpojumi pašvaldībās tiek nodrošināti ierobežotā apmērā, un tie, galvenokārt, kalpo kā atbalsts ārpus mājokļa personai ar ļoti smagu vai smagu invaliditāti.

Tādējādi izriet pētījuma jautājums: Kāds ir Latvijas konteksts bērnu ar speciālām vajadzībām iespējās iekļauties vispārējā Latvijas sākumskolā? Lai to noskaidrotu, svarīgi ir arī saprast, kāda Latvijā ir šī brīža izpratne par bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanos un iekļaujošu izglītību vispārīzglītojošajā skolā? Kādu skaidrojumu esošā izpratne sniedz Latvijas iekļaujošās izglītības kontekstam?

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratni, kas paplašina šo bērnu iekļaušanās iespējas vispārējā Latvijas sākumskolā.

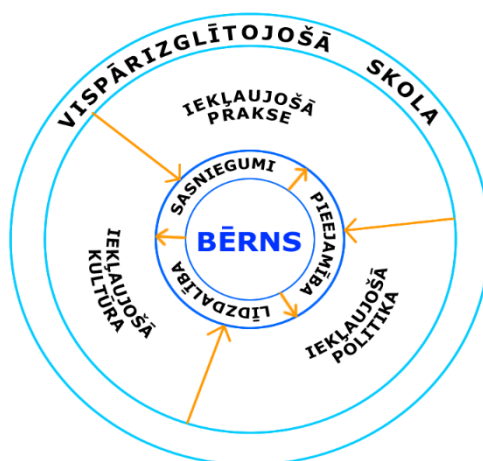
### Materiāli un metodes

Pētījuma pamatā tiek izmantots pētījumā teorētiskā literatūra, tostarp likumdošana, kas sniedz nepieciešamo teorētisko pamatojumu bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanās iespējas un nosacījumus izglītības sistēmā un vispārīzglītojošā skolā. Veicot pētījumu, ņemot par pamatu iepriekšminētās pieejas, tiek atspoguļotas, Latvijas kontekstā, iekļaujošās izglītības nepieciešamība, iespējas un problēmas, kā arī sistematizēt iekļaujošās izglītības pieejas.

Rakstā tika izmantotas šādas pētnieciskās metodes: normatīvo aktu, politikas plānošanas dokumentu, zinātniskās literatūras un promocijas darbu teorētiskā analīze.

### Rezultāti un diskusija

Iekļaujoša izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem, neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus (World Health..., 2001). Vispārīzglītojošās skolas, lai iekļautu bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām ir spiestas mainīties. Viņas maina skolā esošās struktūras, atbalstu, kas nodrošina, ka bērns var sekmīgi iekļauties skolā. Ja skolas nemainītos, bērns tiktu izstumts no skolas. Ja skola pati nemainās, tad nemainās arī pedagogu izpratne par bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārīzglītojošajā skolā. Lai iekļaujoša skola nodrošinātu individuālās vajadzības vispārējā piedāvājumā, ir jāmainās pašai skolai. (skatīt 1. att.).

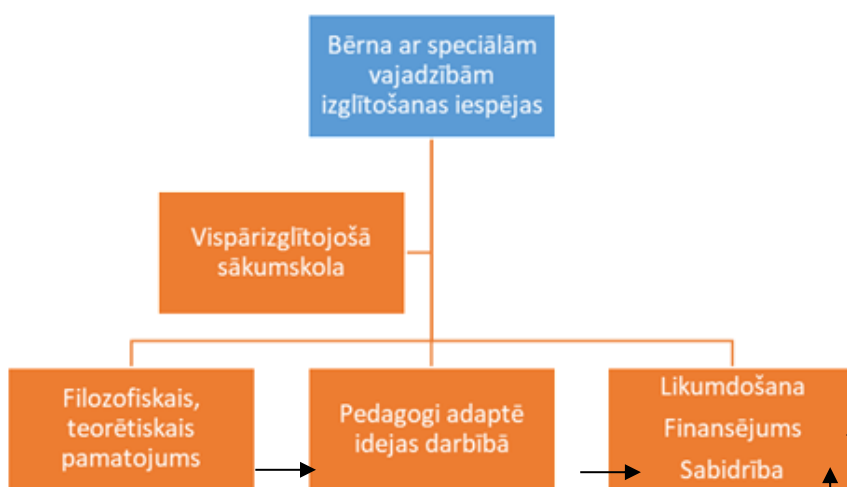


1.att. Iekļaujošās izglītības struktūra vispārīzglītojošā skolā

Iekļaujošajā izglītībā runā par izglītības iestādi, kura mainās, kuras mācību procesā sev nepieciešamo un nozīmīgo atbalstu saņem katrs skolēns, neviens netiek īpaši izcelts (Maslo, 2006). Galvenais uzsvars iekļaujošā izglītībā ir uz skolotāju, uz izglītības iestādes kolektīva un atbalsta speciālistu komandas darbu un kopīgu problēmu risināšanu, adaptīvu un atbalstošu klases vidi un klasesbiedru iesaisti (Rozenfelde, 2016)

Izpētot Latvijas kontekstu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās iespējām un izpratnei, analizējot gan esošo likumdošanu, statistiku, var secināt, ka Latvijā dalījums “bērns ar speciālajām vajadzībām” norāda uz izglītības sistēmā esošo medicīnisko modeli izglītībā, kā arī pārmantoto defektoloģijas pieeju, kas nosaka – izglītības pakalpojums un palīdzība ir piesaistīta traucējumam, vai citādi – speciālām vajadzībām. Otrkārt, tas norāda uz skolu izpratni par to, kas ir problēma – bērns vai skola. Bērnu kategorizēšana paredz arī izvairīšanos no atbildības un tālākās darbības. Formāli var atzīt, ka Latvijas izglītības sistēma ir nodrošinājusi tiesības visiem bērnam iegūt izglītību, pamatojoties uz vecāku un bērnu vēlmēm, tādējādi realizējot vienu no iekļaujošas izglītības principiem (Bērziņa, 2010 )

Analizējot bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā vēstures kontekstā, var secināt, ka ir noteikti priekšnosacījumi, kas veicina bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās iespējas un izpratni jebkuras pedagoģiskās darbības (tai skaitā bērnu ar speciālajām, īpašajām vajadzībām izglītības iespējas vispār) aizsākumam un ilgtspējai ir nepieciešami vairāki nosacījumi: filozofiskais, teorētiskais pamatojums, pedagogi, kas adaptē šīs idejas savā profesionālajā darbībā un sabiedrība, kas nodrošina, pirmkārt, finansiāli pedagoģisko darbību, otrkārt, izplatību, kas tiek nodrošināta ar obligātuma principu un tā izpaužas valsts pārvaldes darbībā, kas nodrošina vispārēju principu izplatību un ekonomisko pamatojumu. Sava loma, īpaši pirmsākumos ir privātajam atbalstam, taču tas gan ne vienmēr spēj nodrošināt ideju ilgtspēju un izplatību (skatīt 2. att.).



2.att. Skolēna ar speciālām vajadzībām iekļaušanās iespējas sākumskolā

Izanalizējot plašu teorētiskās literatūras klāstu, tika secināts, ka iekļaujošas izglītības jautājums ir gan politisks, gan zinātnisks, gan prakses jautājums. Politiskā virzība ir pamatota, taču zinātniskās diskusijas par iekļaujošas izglītības būtību turpinās. Ir definēti līdzekļi – „Indekss iekļaujošai izglītībai”, kas skolai var palīdzēt kļūt iekļaujošākai. Taču joprojām notiek diskusijas par trim jautājumiem: kas (kas ir iekļaujošas izglītības subjekts), kur (kur iekļaujošā izglītība tiek īstenota – vai tikai vispārizglītojošā skolā) un kā (kā atrisināt pedagoģisko dilemmu starp vispārējo – skolotāja darbību vērstu uz vidējo „aritmētisko” un individuālo, kur katram bērnam ir savas individuālās vajadzības.) (Guseva, 2012).

Ir vairāki atsevišķi pētījumi, kas ir centušies noteikt, kas ir iekļaujoša skola, iekļaujoša klase un kas to raksturo. Tomēr vienlaikus jāatzīst, ka iekļaujoša klase nav atrauta no vispārējās sistēmas – tā jāskatās



kompleksi saistībā ar to, cik iekļaujoša ir skola, programma, pašvaldība, izglītības sistēma, sabiedrība (Bērziņa, 2010).

Kvalitatīvu iekļaujošas izglītības ieviešanu vispārīzglītojošās skolās, no daudziem viedokļiem nopietno problēmu, ir iespējami vairāki risinājumi:

- lai pēc iespējas lielāks bērnu skaits tomēr saņemtu nepieciešamo atbalstu, var paplašināt speciālo vajadzību populācijas bērnu loku. Tomēr šī pieeja ir bīstama, tā kā tas nozīmētu, ka vēl lielākai bērnu daļai tiktu nosacīti „apzīmogota” dzīve.
- cits risinājums būtu mainīt terminoloģiju. Piemēram, mainīt definējumu – bērns ar speciālām vajadzībām uz pieņemamāku, pasaulē plaši lietotu bērns ar ‘speciālām izglītošanās vajadzībām’, vienlaikus pārskatot speciālās izglītības palīdzības un atbalsta iespējas šiem bērniem, visiem bērniem. bet arī pašu sistēmu.
- daudz kardinālāk risināt jautājumu - veidot izglītības sistēmu, kas veidota, balstoties uz sociālo modeli. Nodrošināt, ka pakalpojums un atbalsts ir atkarīgs no bērna vajadzībām, nevis bērns ar savām vajadzībām jānovirza tādā sistēmā, kas pēc tam jau var palīdzēt bērnam. Trešā risinājuma neatņemam sastāvdaļa būtu virzība uz iekļaujošu izglītību, kur uzsvars no „bērns ir problēma” mainās uz „kādas skolas ir problēmas, kas tai ir jādara, lai mainītu esošo situāciju un sniegtu nepieciešamo atbalstu bērnam” (Izglītības un zinātnes ministrija, 2020).

### Secinājumi

1. Tomēr, lai gan iekļaujošās izglītības ideja tiek īstenota, nevarētu apgalvot, ka arī visi iekļaujošas izglītības principi tiek īstenoti. Drīzāk tie netiek ievēroti vai realizējas Latvijas izglītības sistēmā nepilnīgi. Praksē ir joprojām problēmas ar šo tiesību realizāciju, izglītības pieejamību.
2. Iekļaujoša skola ir tā, kas no vienas puses atrisinās iepriekš minēto pedagoģisko dilemmu, bet arī ir humāna, bērncentrēta, balstīta sociālajā un universālajā modelī un ir demokrātiska. Bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās vispārīzglītojošā skolā izpratni mūsdienās tādējādi raksturo iekļaujoša skola. Lai iekļaujoša skola nodrošinātu individuālās vajadzības vispārējā piedāvājumā, ir jāmainās pašai skolai.
3. Iekļaujoša tiek definēta kā izglītība visiem bērniem, kur bērns tiek pieņemts, kur bērnam ir iespējas līdzdarboties, kur katrs bērns gūst sasniegumus.
4. Skolām, uzņemot bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām, kā pašām skolām risināt šo problēmu. Mūsdienās katra skola ir mainījusies, ir radusi dažādus risinājumus. Taču izglītības sistēma paredz risināt šīs problēmas pamatā. Iekļaujošas pieejas ir atstātas pašu skolu ziņā, tās netiek ne bremsētas, bet netiek arī atbalstītas. Viens no nosacījumiem, kas ir sekmējis bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos, ir obligātums normatīvajos aktos.
5. Vispārīzglītojošās skolas, lai iekļautu bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām ir spiestas mainīties. Viņas maina skolā esošās struktūras, atbalstu, kas nodrošina, ka bērns var sekmīgi iekļauties skolā. Ja skolas nemainītos, bērns tiktu izstumts no skolas.

### Bibliogrāfija

1. Bērziņa E. (2010a) Iekļaujošā izglītība – saprast un pieņemt atšķirīgo. Ielādēts no <https://lvportals.lv/norises/218693-iekļaujosa-izglitiba-saprast-un-pienemt-atskirigo-2010>
2. Bērziņa, Ž. (2010b) Mentorings sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
3. European Agency for Country information for Latvia – Teacher education for inclusive education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/Latvie%C5%A1u%20valoda/publications>
4. Guseva, V. (2012) Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā. Rīga: Latvijas Universitāte
5. Izglītības un zinātnes ministrija, (2020) Iekļaujošā izglītība un speciālā izglītība. Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/iekļaujosa-izglitiba-un-speciala-izglitiba>
6. Jermolajeva, J. (2002) Kultūra 20. gadsimta otrajā pusē. Gadsimta beigās. Jermolajeva, J., Jermolajevs, V., Mūrnieks, A. Kultūras vēsture. Rīga : Raka. 190.– 206. lpp.
7. Maslo, I. (2006) No zināšanām par kultūru daudzveidību uz kompetentu darbību kultūru dialogā. Red. I. Maslo No zināšanām uz kompetentu darbību. Rīga : LU Akadēmiskai apgāds, 1.–2. lpp.

8. Nīmante, D. (2008) Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība Latvijā: vēsturiskais un mūsdienu konteksts. Rīga: Latvijas Universitāte
9. Rozenfelde, M. (2016) Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma. Rīga: Latvijas Universitāte
10. World Health organization International Classification of Functioning, Disability and Health (2001). Retrieved from [www.who.int/classifications/icf/en](http://www.who.int/classifications/icf/en).

## SPECIĀLĀ IZGLĪTĪBA LATVIJĀ SPECIAL EDUCATION IN LATVIA

**Liene Staško**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Children with physical or mental disabilities are increasingly being born. The number of children who develop defects in physical development and mental performance during their lifetime is also increasing. The aim of the article: to describe the essence of special education and to scientifically substantiate the need for special education. The research methods were used in the article: study, analysis and evaluation of scientific literature, as well as reflection of experience. Researching the scientific literature, the author came to the conclusions: to provide quality education for each student, taking into account the individual abilities and state of health of each student is one of the main factors; it is not difficult for children with special needs to receive basic education in special schools, but children may experience a “second developmental disorder” while studying in special schools, created by society itself because the child is independently away from the family in a special social environment, where he is cared for by specialists; Parents and students with special needs have a much wider choice of educational institution where they can acquire basic education and even a vocational basic education program.

**Atslēgas vārdi:** speciālā izglītība, iekļaujošā izglītība, garīgā attīstība.

### Ievads

No garīgā vai fiziska rakstura traucējumiem cieš arvien vairāk iedzīvotāji uz planētas. Pēdējo gadu laikā šīs ir samilzusi ļoti aktuāla problēma, kuras risināšanā sabiedrība nedrīkst palikt vienaldzīga. Tiek runāts par bērniem, kuri dažādu iemeslu ietekmē ir guvuši fiziskās vai garīgās attīstības traucējumus, mūsdienās šādi bērni piedzimst arvien biežāk. Pieauga arī to bērnu skaits, kuriem ir fiziskās attīstības un psihiskās darbības defekti. Ikdienā ar šādiem bērniem nesanāk tik bieži saskarties, jo viņi savā ziņā ir nodalīti no mūsu pasaules.

Mūsu valsts bagātība ir bērni un to izglītošana. Bērni var būt ar dažādiem attīstības līmeņiem un veselības stāvokli, bet ikvienam bērnam ir tiesības saņemt kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību ņemot vērā bērna individuālas spējas un veselības stāvokli. Izglītībai ir liela loma, jo pieaugot būs nepieciešams iekļauties darba tirgū.

Izglītības likums paredz – ikvienam cilvēkam ir tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, etniskās piederības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas. Tieši tāda ir iekļaujošās izglītības būtība – nodrošināt šo tiesību ievērošanu (Iekļaujošā izglītība un ..., 2020).

**Pētījuma mērķis:** raksturot speciālās (iekļaujošās) izglītības būtību un zinātniski pamatot speciālās izglītības nepieciešamību.

### Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats ir veidots, balstoties uz zinātniskās un metodiskās literatūras studēšanu un analīzi par speciālās izglītības un iekļaujošās izglītības būtību un nepieciešamību izglītošanā. Pieredzes refleksija.

### Rezultāti un diskusija

Izglītības likumā speciālā izglītība definēta kā “personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem vai speciālām vajadzībām vai veselības traucējumiem adoptēta un profesionālā izglītība”. Likumā *personas ar speciālām vajadzībām* ir izceltas kā atsevišķa mērķa grupa (Izglītības likums, 1998).

Speciālās izglītības apakšnozares saistītas ar dažādām speciālām vajadzībām un attiecināmas uz bērniem ar redzes traucējumiem (tiflopedagoģija), dzirdes traucējumiem (surdopedagoģija), garīgās

attīstības traucējumiem (agrāk oligofrenopedagoģija), multifunkcionāliem traucējumiem, smagām somātiskām saslimšanām, kustību un balsta aparāta traucējumiem, garīgās veselības slimībām un jauktiem attīstības un mācīšanās traucējumiem. Ja bērniem ir runas un valodas traucējumi, par viņiem rūpējas logopēdi, bet logopēdija ir atsevišķa, patstāvīga starpdisciplināra zinātne, lai gan kādu laiku to uzskatīja par speciālās pedagoģijas apakšnozari (Freimanis, 2007).

Iekļaujošās izglītības pieeju iespējams īstenot, atzīstot un novērtējot skolēnu dažādās mācīšanās vajadzības un nodrošinot to apmierināšanu, izmantojot daudzveidīgas metodes un pieejas, atvērtu komunikāciju, kā arī veidojot skolā drošu un atbalstošu vidi un nepieļaujot diskrimināciju (Skola2030, 2022).

Speciālās (iekļaujošās) izglītības priekšrocības gan bērniem ar speciālajām vajadzībām, gan parastajiem bērniem var redzēt 1. attēlā.



1. att. Speciālās (iekļaujošās) izglītības priekšrocības (adaptēts no PYMI, 2022)

1. attēla vizuāli parādītas visas pozitīvās iezīmes iekļaujošai izglītībai. Skolēni iegūst pilnīgāku izglītību, ir iespēja komunicēt ar vienaudžiem, adaptācija jebkurā vidē, un gūst daudz vairāk pārliecību par saviem spēkiem, bet protams jāņem vērā, ka tas nederēs pilnīgi visiem skolēniem. Jo strādājot ar skolēniem, raksta autore ir novērojusi, ka bieži skolēni speciālās skolās jūtas brīvāki un drošāki.

Speciālās (iekļaujošās) izglītības principi:

- cilvēka vērtība nav atkarīga no viņa spējām un sasniegumiem;
- katrs cilvēks ir spējīgs jūst un domāt;
- ikvienam ir tiesības uz komunikāciju un tikt uzklausītam;
- cilvēki ir vajadzīgi viens otram;
- patiesa izglītība var notikt tikai reālu attiecību kontekstā;
- ikvienam ir nepieciešams līdzcilvēku atbalsts un vienaudžu draudzība;
- izglītojamajiem ar īpašām vajadzībām progress drīzāk ir saistīts ar to, ko viņi var izdarīt, nevis ar to, ko viņi nevar izdarīt;
- daudzveidība uzlabo cilvēka dzīves aspektus (Кожекина, 2013).

Raksta autore secina, ka iekļaujošās izglītības principi paredz, ka skolām jāuzņemas visi skolēni neatkarīgi no viņu fiziskajām un intelektuālajām spējām, sociāliem aspektiem, emocionālā stāvokļa, valodas prasmēm un citiem trūkumiem, bet bieži rodas jautājums: vai sabiedrība ir tam gatava?

Speciālā izglītība attiecināma uz tādiem bērniem, kam attīstības gaitā radušās kādas grūtības, novirzes no vispārpieņemtās vecuma normas. Speciālās izglītības vajadzību raksturo nepieciešamība

bērniem mācīties pēc tādas izglītības programmas, kas būtu piemērota viņu vajadzībām, spējām un attīstībai.

Ministru kabineta 2017. gada 13. jūnija Ministru kabineta noteikumi Nr. 322 Noteikumu par Latvijas izglītības klasifikāciju 3. pielikums nosaka mūsu valstī 9 speciālās izglītības programmas:

- 51 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar redzes traucējumiem;
- 52 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar dzirdes traucējumiem;
- 53 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar fiziskās traucējumiem;
- 54 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar somatiskām saslimšanām;
- 55 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar valodas traucējumiem;
- 56 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem;
- 57 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar garīgās veselības traucējumiem;
- 58 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem;
- 59 – speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem (Speciālās izglītības programmas ..., 2021).

Latvijā garīgās attīstības traucējumus un to pakāpes nosaka pedagoģiski medicīniskās komisijās. 2019. gada 01. septembrī pirmsskolas izglītības iestādēs vai speciālajās izglītības iestādēs reģistrēti 5025 izglītojamie, kuriem turpmāk būs jānodrošina apmācība vispārējās izglītības iestādēs pēc speciālām programmām:

- ar redzes traucējumiem – 237;
- ar dzirdes traucējumiem – 22;
- ar fiziskās attīstības traucējumiem – 131;
- ar smagām somatiskām saslimšanām – 443;
- ar valodas traucējumiem – 2753;
- ar mācīšanās vai jaukti attīstības traucējumi – 1090;
- ar garīgās veselības traucējumiem – 30;
- ar garīgās attīstības traucējumiem – 201;
- ar smagiem garīgās attīstības vai vairāki smagiem attīstības traucējumiem – 118 (Beizītere, Grumolte-Lerhe, Ziemanē & Valtenbergs, 2020).

Speciālo izglītību iespējams iegūt gan speciālās, gan vispārējās izglītības iestādēs, kurās ir licencētas izglītojamo vajadzībām atbilstoša izglītības programmas (Prasības vispārējās izglītības ..., 2019).

Uz 2019. gada 01. septembri, 718 vispārējās izglītības iestādēs un speciālās izglītības iestādēs tiek īstenota speciālā izglītība (Izglītības un zinātnes ministrija, 2020).

Šobrīd Latvijā bērni ar speciālām vajadzībām izglītību var iegūt:

- speciālās izglītības iestādēs (daļēji nošķirtā vidē);
- vispārīzglītojošo izglītību iestāžu speciālās klasēs (integratīvā vidē);
- vispārīzglītojošās klasēs (iekļaujošā vidē) (Rozenfelde, 2016).

Latvijā bērniem ar viegliem garīgās un fiziskās attīstības, dzirdes, redzes un runas traucējumiem tiek radīta iespēja izvēlēties izglītības iestādes, jo ne visi skolēni spēj un var mācīties vispārīzglītojošās izglītības iestādēs. Daudziem izglītojamiem ir pat ieteicams apmeklēt tieši speciālās izglītības iestādes, jo skolēni jūtas drošāki un daudz atvērtāki.

Izglītojamajiem ar īpašām vajadzībām, garīgās atpalcības dēļ, izglītošana notiek divos dažādos līmeņos:

- 58 kods būs pirmais līmenis bērniem ar īpašām vajadzībām nelielu garīgās attīstības traucējumu dēļ;
- 59 kods būs otrais līmenis bērniem ar īpašām vajadzībām vidēji vai smagiem garīgās attīstības traucējumiem, vai vairākām nopietnām attīstības problēmām (Separate special education ..., 2022).

Izglītojamie ar īpašajām vajadzībām var apmeklēt jebkuru vecāku izvēlētu izglītības iestādi. Priekšnosacījumi, lai nodrošinātu izglītojamo izglītību vispārīzglītojošā skolā ir:

- licencēta speciālās izglītības programma;

- atbalsta speciālistu (speciālās izglītības skolotājs, logopēds, psihologs u.c.) pieejamība;
- ārstnieciskā instrukcija;
- mazākas klases;
- atbilstošs novērtējums (Country information for Latvia..., 2020).

Speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem ir paredzētas deviņiem gadiem. Ja programmas īstenošana nodrošina iespēju apgūt profesionālo izglītību, programmu var īstenot ilgākā laikposmā, bet ne ilgāk par 12 gadiem (50.3 pants) (Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2011).

Raksta autore atzīst, ka speciālās skolas ir nepieciešams saglabāt, lai vecākiem un skolēniem būtu izvēles iespējas, kur apgūt izglītību.

### Secinājumi

1. Nodrošināt kvalitatīvu izglītību ņemot vērā katra izglītojamā individuālas spējas un veselības stāvokli ir viens galvenajiem faktoriem.
2. Bērniem ar speciālām vajadzībām nav problemātiski iegūt pamatizglītību speciālajās skolās taču, mācoties speciālās skolās, bērniem var rasties “otrie attīstības traucējumi”, kurus radījusi pati sabiedrība, jo bērns patstāvīgi atrodas īpašā sociālā vidē prom no ģimenes, kur par viņu rūpējas speciālisti.
3. Vecākiem un skolēniem ar speciālām vajadzībām ir daudz plašākas iespējas izvēlēties izglītības iestādi, kur apgūt pamatizglītību un pat profesionālo pamatizglītības programmu.

### Bibliogrāfija

1. Beizītere, I., Grumolte-Lerhe, I., Ziemane, I., & Valtenbergs, V. (2020). *Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā*. Ielādēts no [https://www.saeima.lv/petijumi/Ieklaujosa\\_izglitiba\\_berniem\\_spec\\_vajadzibam\\_Latvija.pdf](https://www.saeima.lv/petijumi/Ieklaujosa_izglitiba_berniem_spec_vajadzibam_Latvija.pdf).
2. *Country information for Latvia - Systems of support and specialist provision*. (2020). Ielādēts no <https://www.european-agency.org/country-information/latvia/systems-of-support-and-specialist-provision>
3. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga, RaKa.
4. *Grozījumi Vispārējās izglītības likumā* (2011). Ielādēts no: [Grozījumi Vispārējās izglītības likumā \(likumi.lv\)](http://likumi.lv)
5. *Iekļaujošā izglītība un speciālā izglītība*. (2020) Ielādēts no [https://www.izm.gov.lv/lv/ieklaujosa-izglitiba-un-speciala-izglitiba?utm\\_source=https%3A%2F%2Fwww.google.lv%2F](https://www.izm.gov.lv/lv/ieklaujosa-izglitiba-un-speciala-izglitiba?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.lv%2F)
6. *Izglītības likums*. (1999). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
7. Izglītības un zinātnes ministrija (2020). Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/20192020mg>
8. *Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām* (2019). Ministru kabineta noteikumi Nr. 556. Ielādēts no: [Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām \(likumi.lv\)](http://likumi.lv)
9. Rozenfelde, M. (2016). Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma. Promocijas darbs. Rīga, LU.
10. *Separate special education needs provision in early childhood and school education*. (2022). Ielādēts no [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-34\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-34_en)
11. Skola2030 (2022). *Vārdnīca: iekļaujoša izglītība, speciālā izglītība, speciālās vajadzības*. Ielādēts no <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/vardnica-ieklaujosa-izglitiba-speciala-izglitiba-specialas-vajadzibas>
12. *Speciālās izglītības programmas kodi un to nozīme*. (2021). Ielādēts no <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/specialas-izglitibas-programmas-kodi-un-nozime>
13. Кожекина, Т. В. (2013). Инклюзивное образование. Москва, Перспектива.
14. РУМЦ (2022). Инклюзивное образование. Получено из <https://rumc.mininiver.ru/direction/education>

# VALSTS AIZSARDZĪBAS MĀCĪBAS PASNIEDZĒJU PROFESIONĀLĀ SAGATAVOTĪBA UN PROBLĒMJAUTĀJUMI TO SAGATAVOŠANĀ

## PROFESSIONAL TRAINING OF NATIONAL DEFENCE TEACHERS AND PROBLEMS IN THEIR PREPARATION

**Gunārs Strazdiņš**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** As society develops, the importance of national defense increases. The aim of civic education is to build a democratic state organization that is aware of its country's core values, traditions and responsibilities. Civic education integrates the three skills of knowledge, skills and virtue. Skills also include the skills and responsibilities to defend one's country. A national defense training teacher is a person who has knowledge and skills not only in the military field, but also has a pedagogical education. The training of such teachers is a challenge. The aim of the research is to study and analyze national defense training teachers required knowledge and skills as well as the suitability for this position. In order to achieve the aim of the work, the following methods were used: study, analysis and evaluation of scientific literature and normative documents on the knowledge and skills of civic education and national defense teachers.

**Atslēgas vārdi:** valsts aizsardzības mācība, pilsoniskā izglītība, pasniedzēju profesionālā sagatavotība

### Ievads

Latvijā labi atceras mūsu tautas skarbo vēsturi un grūti izcīnīto brīvību. Pēdējo desmit gadu notikumi un kaimiņvalsts agresija ir rosinājusi stiprināt drošību arī mūsu valsts iekšienē.

Līdz 2000. gada sākumam uzskatīja, ka Eiropa ir mierīgs reģions, daudzas valstis atcēla obligāto militāro dienestu, mazināja militāro budžetu. Pēc Krievijas militārajām darbībām daudzas valstis sāka meklēt formas un veidus, kā rīkoties dažādo krīžu laikā, domājot par iedzīvotāju gatavību aizstāvēt savu valsti. Arī pēdējā mēneša notikumi liek paraudzīties un izvērtēt savas valsts drošību un gatavību krīzes situācijās (Krievijas iebrukums Ukrainā, 2022).

Visaptverošas valsts aizsardzības mērķis būs īstenojams, ja Latvijas sabiedrība būs visādā veidā gatava aizstāvēt savu valsti (Kreija-Gaikšte & Katane, 2021).

Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums (Valsts aizsardzības..., 2020) paredz, ka no 2024. gada 01. septembra valsts aizsardzības mācības (VAM) priekšmets būs obligāts visās vidējās izglītības iestādēs (Piedāvā pievilcīgu..., 2022).

Šobrīd tiek piesaistīti valsts aizsardzības mācību pasniedzēji jeb jaunsargu instruktori (Ņikona, 2021).

Viens no būtiskiem posmiem ir jaunsardzes centram jānodrošina VAM pasniegšana ar jaunsargu instruktoriem, kuri ir kvalificēti pasniegt VAM. Instruktoriem būs nepieciešama militārā komponente un pedagoģiskā komponente. Šobrīd skolas programmai piesakās brīvprātīgi, tāpēc ir iespēja pedagogus sagatavot pakāpeniski, tomēr jau pašlaik jūtams, ka instruktoru trūkst (Bažījas par valsts..., 2021).

**Pētījuma mērķis** ir pētīt un analizēt valsts aizsardzības mācības pasniedzēju nepieciešamās zināšanas un prasmes, kā arī atbilstību šim amatam.

### Materiāli un metodes

Raksta izmantotas šādas pētījuma metodes:

- zinātniskās literatūras un normatīvo dokumentu studēšana, analīze un izvērtēšana par pilsonisko izglītību un valsts aizsardzības mācību pasniedzēju zināšanām un prasmēm;
- personīgas pieredzes refleksija.

## Rezultāti un diskusija

### *Valsts aizsardzības mācību saturs teorētiskā analīze*

Pirms saprast, kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas VAM pasniedzējam, būtu jāsaprot, kurā mācību priekšmetā tiek integrēta šī mācība. Līdz šim laikam izstrādātā mācību programma tiks eksperimentāli aprobēta pilotprojekta ietvaros. Mācību programmas Valsts aizsardzības mācība saturs ieviešana Latvijas vidējā izglītībā ir aktualitāte gan kurikulārās didaktikas, gan pilsoniskās izglītības, gan patriotiskās audzināšanas skatījumā (Kreija-Gaikšte & Katane, 2021).

Jaunais mācību saturs ir iekļauts šādās mācību jomās: Veselība, drošība un fiziskās aktivitātes, kā arī Sociālā un pilsoniskā mācība (Valsts aizsardzības..., 2020).

Citos pētījumos (Gistered, 2018; Barak, 2005) VAM tiek integrēts lielākoties mācību priekšmetā pilsoniskā izglītībā “*civic education*”, “*citizenship education*”. Attiecīgi šī darba ietvaros būtu svarīgi saprast jēdziena pilsoniskā izglītība nozīmi un mērķi.

*Pilsoniskā izglītība* ir mācību priekšmetu joma, kuras nolūks ir veicināt indivīdu un kopienu harmonisku līdzās pastāvēšanu un savstarpēji izdevīgu attīstību (De Coster, Sigalas..., 2017), kādā citā pētījumā tiek minēts, ka pilsoniskajai izglītībai ir vispusīgs raksturs. Tas ņem vērā valsts pilsoņu tiesības un pienākumus. Pilsoniskā izglītība ir nepieciešama, lai saprastu, kā darbojas valdība, kādas ir indivīdu tiesības un pienākumi un kā viņiem jādarbojas, lai veicinātu kopienu un tautas labklājību (Radhika, 2019).

UNESCO deklarācijā “*Citizenship education for the 21st century*” pilsonisko audzināšanu skaidro kā bēnu un jauniešu izglītojamo izglītošanu par domājošiem un apgaismotiem pilsoņiem, kuri piedalās sabiedrības lēmumu pieņemšanā (UNESCO, 2014).

Pilsoniskā izglītība ir apzināts mēģinājums mācīt jauniešiem morāles un attieksmes kopumu atkarībā no sabiedrības vajadzībām un izaicinājumiem (Ahrari, Othman..., 2017).

Pilsoniskā izglītība ir ne tikai zināšanas par valsts politiku un/vai starptautiska mēroga ģeopolitiku. Tās mērķis ir attīstīt demokrātiskās, sociālās, kā arī personiskās un starp personiskās kompetences (Kreija-Gaikšte & Katane, 2021).

Raksta autors secina, ka svarīgākais VAM instruktora uzdevums ir sniegt zināšanas un prasmes, kā pildīt godprātīga pilsoņa pienākumus, un ka pilsonim ir arī tiesības. Tas nozīmē patriotisms, cieņa pret saviem valsts iedzīvotājiem, līdzdalība lēmumu pieņemšanā un aizsardzība.

Pilsoniskās izglītības iezīmē trīs virzienus pilsonisko zināšanu (*Civic knowledge*), pilsonisko prasmju (*Civic skills*) un pilsonisko tikumu (*Civic virtues*) joma (Global Trends..., 2000). Pilsoniskās prasmes ietver intelektuālās prasmes, kas nepieciešamas, lai saprastu, izskaidrotu, salīdzinātu un novērtētu valdības un pilsonības principus un praksi. Tie ietver arī līdzdalības prasmes un savas valsts aizsardzības prasmes. Pilsoniskie tikumi ietver rakstura iezīmes, noskaņojumu un saistības, kas nepieciešamas demokrātiskas pārvaldības un pilsonības saglabāšanai un uzlabošanai. Pilsonisko tikumu piemēri ir cieņa pret katras personas vērtību un cieņu, pieklājība, godīgums, pašdisciplīna, tolerance, līdzjūtība un patriotisms (Global Trends..., 2000).

Attiecīgi pilsoniskās izglītības viena no zināšanu un prasmju komponentēm ir valsts aizsardzība. Valsts aizsardzības mācības kursa programmu veido trīs paralēli apgūstami moduļi: pilsoniskā aktivitāte valsts drošības kontekstā, noturība krīzes situācijās un vadība, valsts aizsardzības iemaņas (Kļūsti par valsts..., 2021).

Saeimas deputāti 2018. gadā atbalstīja valsts aizsardzības mācības iekļaušanu valsts vidējās izglītības standartā noteiktajā izglītības saturā kā obligātu mācību priekšmetu sākot ar 2024. gadu.

Līdz šim jaunatnes izglītošanu valsts aizsardzības jomā regulēja Militārā dienesta likuma 17.1 pants, kas noteica, ka Jaunsardze ir brīvprātīga kustība, kuras ietvaros bērni un jaunieši apgūst aizsardzības ministra noteiktu interešu izglītības programmu. “Tā kā Militārā dienesta likuma mērķis ir nodrošināt vienotu militārā dienesta gaitu Nacionālajos bruņotajos spēkos (NBS), bet Jaunsardze nav NBS spēku sastāvdaļa un pēc jaunsargu programmas apguves jauniešiem nav pienākuma pildīt dienestu, Jaunsardzes darbība nebūtu regulējama Militārā dienesta likumā,” norādīts Valsts aizsardzības mācības



un Jaunsardzes likuma (turpmāk – likums) anotācijā (Valsts aizsardzības..., 2020). Valsts aizsardzības mācība ir tā mācība, kura, atbilstoši UNESCO definējumam, gatavos pilsonisko pienākuma apziņu, kas sevī ietver valsts aizsardzības iemaņu attīstīšanu.

Pētot un analizējot zinātnisko literatūru, raksta autors secina, ka pilsoniskās izglītības mērķis ir veidot demokrātiskus valsts pilsoņus, kas apzinās savas valsts pamatvērtības, tradīcijas un pienākumus. Pilsoniskā izglītība sevī integrē zināšanas, prasmes un tikumība. Prasmes sevī ietver arī iemaņas un pienākumu apziņu aizstāvēt savu valsti.

#### *Zināšanas un prasmes valsts aizsardzības mācību pasniedzējam*

Skolotāja zināšanām un prasmēm ir liela nozīme skolēnu un jauniešu apmācībā – reflektīvs skolotājs predisponē skolēnus pārdomām un domām viņu turpmākajā darbā; skolotājs, kas atvērts un elastīgs pārmaiņām spēs iedvesmot skolēnus un jauniešus ar savu personisko pieredzi. Pētījumā *Teacher motivation to work at Universities-the example of the national defence* tika uzsvērta nozīmīga loma augsti kvalificētu darbinieku piesaistei darbā ar jauniešiem, tas ir ilgtermiņa ieguldījums savas valsts nākotnē un attīstībā (Wyszecka, 2015).

Latvijā VAM oficiāli ir ieviests kopš 1997. gada, taču ilgstoši pastāvējis tikai kā brīvās izvēles mācību priekšmets dažās Latvijas skolās, tāpēc nav bijis populārs un pieprasīts skolu vidū. VAM līdz šim bijusi specifiski militāra mācība (Helmane, 2017).

VAM kursa mērķis ir veidot aktīvu, mobilu un rīkoties spējīgu sabiedrības locekli, kurš grib un spēj aizstāvēt sevi, līdzcilvēkus un Latviju krīzes gadījumā (VAM kursa mērķis, 2021). Raksta autors atzīst, ka lai šo kursu īstenotu ir nepieciešami labi sagatavoti un profesionāli pasniedzēji jeb jaunsargu instruktori. Izpētītie avoti un likums ir formulējis, ka Jaunsargu instruktoram ir nepieciešamas militārās zināšanas un prasmes, kā arī pedagoģiskā kompetence.

Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likuma 6. pantā (Valsts aizsardzības..., 2020) un Informatīvajā ziņojumā (Informatīvais ziņojums Par valsts aizsardzības mācības ieviešanu un Jaunsardzes attīstību 2019.–2027. gadā), kā arī Rīgas Domes Izglītības, Kultūras un Sporta departementā (Kļūsti par valsts..., 2021) noteikts, ka valsts aizsardzības mācības priekšmetu ir tiesīgs īstenot jaunsargu instruktors, kas atbilst šādām izglītības un kvalifikācijas prasībām:

- ir ieguvis vai iegūst augstāko izglītību un pedagoga profesionālo kvalifikāciju;
- atbilst Bērnu tiesību aizsardzības likuma 72. panta piektās un sestās daļas prasībām, kā arī ir apguvis un noteiktajā kārtībā uztur speciālās zināšanas bērnu tiesību aizsardzības jomā;
- ir apguvis vai apgūst aizsardzības ministra noteiktos kursus, kas nepieciešami valsts aizsardzības mācības priekšmeta īstenošanai;
- ir profesionālā dienesta karavīrs, zemessargs vai rezerves karavīrs un atbilst aizsardzības ministra noteiktajām veselības stāvokļa un fiziskās sagatavotības prasībām.
- priekšroka pretendentiem ar militāro izglītību, vismaz jaunākā instruktora kursu vai instruktora speciālista kursu;
- pieredze valsts pārvaldē vai izglītības iestādē (ne mazāk kā viens gads), pieredze militārajā jomā;
- apguvis vai apgūst Aizsardzības ministra noteiktos kursus, kas nepieciešami jaunsargu interešu izglītības programmas un Valsts aizsardzības mācības īstenošanai;
- pieredze MS Office un citām datorprogrammām amata pienākumu izpildei nepieciešamā līmenī;
- “B” kategorijas autovadītāja apliecība;
- spēja strādāt komandā. Amats ir amatpersonas amats, kas klasificēts 35.saimes IV A līmenī (10. mēnešalgu grupa).

Raksta autors secina, ka līdz šim šādi pedagogi netika sagatavoti augstskolās un militārajā skolā, lielākoties Latvijā ir pedagogi-dažādu mācību priekšmetu skolotāji vai militārā dienesta pildītāji. Pēc likumā noteiktām prasībām ir jāpiedāvā/ jāpagatavo pedagogus valsts aizsardzības mācības apmācībām vai militārā dienesta pildītājiem jāapgūst pedagoģijas kvalifikācija.

Jaunsardzes centrs ir aprakstījis galvenos amata pienākumi:

- pārstāvēt Jaunsardzes centru pašvaldības un izglītības iestāžu darba grupās, plānojot Jaunsardzes un Valsts aizsardzības mācības nodarbības un pasākumus;
- plānot, organizēt un vadīt jaunsargu un Valsts aizsardzības mācības praktiskās un teorētiskās nodarbības, kā arī pasākumus atbilstoši normatīvo aktu prasībām;
- sniegt konsultācijas mācību iestāžu, pašvaldību un nevalstisko organizāciju darbiniekiem, saistībā ar Jaunsardzi un Valsts aizsardzības mācību, atbilstoši kompetencei;
- veidot un vadīt jaunsargu un Valsts aizsardzības mācības mācību grupas;
- organizēt jauniešu uzņemšanu Jaunsardzē, nodrošināt disciplīnas un jaunsargu Ētikas kodeksa ievērošanu jaunsargu pasākumos un nodarbībās;
- veikt jaunsargu instruktoru palīgu apmācību un iesaistīt Jaunsardzes un Valsts aizsardzības mācības mācību procesā. Koordinēt un pārraudzīt jaunsargu instruktoru palīgu pienākumu izpildi un sniegt konsultācijas snieguma uzlabošanai (Jaunsardzes centra..., 2021).

Galveno amata pienākumu saraksts ir ļoti plašs – tas sevī ietver ne tikai apmācības par valsts pārvaldi, struktūru un militāro apmācību vadīšanu, bet arī interešu izglītību, pasākumu plānošanu un organizēšanu, jauniešu audzināšanu atbilstoši Ētikas kodeksam, kā arī savas kvalifikācijas patstāvīgu pilnveidi un fiziskās sagataves attīstību/nostiprināšanu.

Raksta autors secina, ka izaicinājums būs šo jaunsargu instruktoru “atrašanās” un sagatavošanā. Turpmākā darba ietvaros būtu svarīgi izpētīt un veikt empīrisko pētījumu, lai noskaidrotu skolu pedagogu viedokli par šāda kursa apmācību. Būtu svarīgi arī veikt intervijas ar jau esošiem Jaunsardzes instruktoriem, lai iezīmētu izaicinājumus un šķēršļus ar ko tie saskārās, lai iegūtu atbilstošu kvalifikāciju. J.B.Y. Sim, S. Chua un M. Krishnasamy savā pētījumā ir minējis, ka izaicinājumi šāda veida pētījuma ietvaros ir par pedagogu un militārā dienesta pildītāju pārkvalificēšanu, lai spētu īstenot VAM skolās, trūkst arī piemēru par mācīšanas praksi un pieredzi (Sim, Chua & Krishnasamy, 2017).

### Secinājumi

1. Skolotāja loma ir aktuāla ne tikai pilsoniskās izglītības kontekstā, bet arī militārās izglītības un karjeras izglītības kontekstā, jo visu šo trīs izglītības jomu saturs ir integrēts vienotā mācību programmā *Valsts aizsardzības mācība*.
2. Līdz šim VAM nebija obligāts mācību priekšmets, skolās tika apgūts mācību priekšmets pilsoniskā izglītība, tās satur iezīmē vairākus tematiskos virzienus: pilsonības mācība, kuras pamatā ir zināšanu nodošana skolēniem par valsts vēsturi, ģeogrāfiju un politiku; pilsoniskā izglītība, kas rosina un motivē praktiski piedalīties skolas un sabiedriskajās aktivitātēs.
3. VAM apmācību pasniedz Jaunsardzes instruktors. Jaunsardzes instruktoram nepieciešama gan militārā, gan pedagoģiskā izglītība, kā arī ļoti laba fiziskā sagatavotība, ieteicama “B” autovadītāju kategorija.
4. Šobrīd pilotprojekta ietvaros mācību priekšmeta Valsts aizsardzības mācība saturu eksperimentāli aprobē jau 69 izglītības iestādes visā Latvijā. Tās ir vidusskolas, ģimnāzijas un tehnikumi. Šāds izvēles studiju kurss tiek piedāvāts arī koledžās.

### Bibliogrāfija

1. Ahrari, S., Othman, J., Hassan, S., Samah, B.A., & Zaremohzzabieh, Z. (2017). *Using Network-Based Theory to Develop a Curriculum for Citizenship Education in Higher Institutions*. Ielādēts no [https://www.researchgate.net/publication/291384916\\_Using\\_Network-Based\\_Theory\\_to\\_Develop\\_a\\_Curriculum\\_for\\_Citizenship\\_Education\\_in\\_Higher\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/291384916_Using_Network-Based_Theory_to_Develop_a_Curriculum_for_Citizenship_Education_in_Higher_Institutions)
2. Barak, M. (2005). Civic Education in Israel. *Adalah's Newsletter*, Volume 18, pp. 1-5. Retrieved from <https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/eng/sep05/ar1.pdf>
3. *Bažijas par valsts aizsardzības mācības skolotāju sagatavošanu*. (2021). Ielādēts no <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/bazijas-par-valsts-aizsardzibas-macibas-skolotaju-sagatavosanu.a431916/>

4. De Coster, I., Sigalas, E., Noorani, S., & McCallum, E. (2017). *Eurydice īsais apskats. Pilsoniskā izglītība Eiropas skolās*. Ielādēts no [http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0015.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1)
5. Gistered, M. (2018). *Re-examining the Concept of Civic Education*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/332591062\\_Re-examining\\_the\\_Concept\\_of\\_Civic\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/332591062_Re-examining_the_Concept_of_Civic_Education)
6. *Global Trends in Civic Education*. (2000). Ielādēts no [https://www.civiced.org/papers/articles\\_indonesia.html](https://www.civiced.org/papers/articles_indonesia.html)
7. Helmane, I. (2017). *Skolas un valsts aizsardzības mācība*. Ielādēts no <https://lvportals.lv/norises/287611-skolas-un-valsts-aizsardzibas-maciba-2017>
8. Jaunsardzes centra rīkojums Nr. 526, 1. pielikums (16.11.2021). *Jaunsardzes centrs izsludina atklātu konkursu uz novadu nodaļu jaunsargu instruktoru amatiem*. Ielādēts no <https://www.jc.gov.lv/sites/jic/files/document/Amata%20apraksts%20un%20pras%C4%ABbas%20pretendentem.pdf>
9. Kļūsti par valsts aizsardzības mācības skolotāju (2021). Ielādēts no [https://izglitiba.riga.lv/lv/izglitiba?target=news\\_item&news\\_item=klusti-par-valsts-aizsardzibas-macibas-skolotaju-8339](https://izglitiba.riga.lv/lv/izglitiba?target=news_item&news_item=klusti-par-valsts-aizsardzibas-macibas-skolotaju-8339)
10. Kļūsti par valsts aizsardzības mācības skolotāju. (2021). Ielādēts no [https://izglitiba.riga.lv/lv/izglitiba?target=news\\_item&news\\_item=klusti-par-valsts-aizsardzibas-macibas-skolotaju-8339](https://izglitiba.riga.lv/lv/izglitiba?target=news_item&news_item=klusti-par-valsts-aizsardzibas-macibas-skolotaju-8339)
11. Kreija-Gaikšte, S., & Katane, I. (2021). Valsts aizsardzības mācības ieviešana Latvijas skolās kā mūsdienu izglītības aktualitāte. *Proceedings of the International Scientific Conference Society. Integration. Education*. Volume II, 304.-317. lpp.
12. *Krievijas iebrukums Ukrainā* (2022). Ielādēts no: <https://www.lsm.lv/temas/krievijas-un-ukrainas-konflikts/?src=lsmd&d=2022-02-24>
13. Ņikona, L. (2021). *Jauns Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums*. Ielādēts no Jauns Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums. Ielādēts no <https://lvportals.lv/skaidrojumi/323462-jauns-valsts-aizsardzibas-macibas-un-jaunsardzes-likums-2021>
14. *Piedāvā pievilcīgu un konkurētspējīgu darbu. Aicina pieteikties 135 pretendentes valsts aizsardzības mācības pasniegšanai* (2022). Ielādēts no <https://jauns.lv/raksts/zinas/482253-piedava-pievilcigu-un-konkuretspejigu-darbu-aicina-pieteikties-135-pretendentus-valsts-aizsardzibas-macibas-pasniegšanai>
15. Radhika, K. (2019). *Civic Education*. Ielādēts no [https://www.researchgate.net/publication/336114793\\_Civic\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/336114793_Civic_Education)
16. Sim, J.B.Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). *Riding the citizenship wagon*. Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, Volume 63, pp. 92 – 102.
17. UNESCO. (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0>
18. *Valsts aizsardzības mācības un Jaunsardzes likums* (2020). Ielādēts no <https://lvportals.lv/skaidrojumi/323462-jauns-valsts-aizsardzibas-macibas-un-jaunsardzes-likums-2021>
19. VAM kursa mērķis (2021) Ielādēts no [https://jc.gov.lv/sites/jic/files/document/VAM\\_prezentacija\\_Mirbahs\\_majas%20lapa\\_08.07.2021.pdf](https://jc.gov.lv/sites/jic/files/document/VAM_prezentacija_Mirbahs_majas%20lapa_08.07.2021.pdf)
20. Wyszeccka, J. (2015). Teacher Motivation Work at Universities – the Example of the National Defence University. *Annals of Marketing Management & Economics*, Vol. 1, No 2, pp.80-89. Retrieved from [http://amme.wne.sggw.pl/wp-content/uploads/AMME\\_2015\\_n2.pdf#page=81](http://amme.wne.sggw.pl/wp-content/uploads/AMME_2015_n2.pdf#page=81)

## SKOLĒNU KOGNITĪVĀS INTERESES PAMATOJUMS SUBSTANTIATION OF PUPILS' COGNITIVE INTEREST

**Mihails Ševčenko**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Natalja Vronska**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** 21st century requisites mastery of technology starting from technology knowledge because that technology could increase pupils' achievement and proficiency. The goal of the study is to describe the essence of cognitive interest and to evaluate theoretical knowledge about the promotion of cognitive interest in working with students. The teachers need to be creative in creating a learning situation employing various learning methods or models. Game-based learning can be an alternative and motivates students to learn independently. Game-based learning using effectively improves student learning outcomes. The author concludes that to improve students' interest in learning, it would be necessary to develop pupils' curiosity, to improve self-esteem by creating pupils' confidence in their abilities, skills and competence, to teaching pupils to learn, as sometimes find it difficult to just sit in class and listen attentively to the teacher, and they lose interest in learning.

**Atslēgas vārdi:** kognitīva interese, izziņas darbība, uz spēlēm balstīta mācīšanās.

### Ievads

Kognitīvā darbība ir sociāli nozīmīga indivīda īpašība, kas veidojas skolēnu izglītības aktivitātēs. Nav šaubu, cik svarīgi ir attīstīt skolēnu izziņas interesi mūsdienu mācību apstākļos. Tomēr, kā panākt vislielāko efektu tās attīstībā, joprojām paliek atklāts. Šīs problēmas risinājums nav iespējams bez *kognitīvās intereses* būtības teorētiska pamatojuma.

N.G. Morozova uzskata, ka kognitīvās intereses, ir vērstas uz izglītojošās izziņas procesu un tā rezultātiem. Interesi viņa uzskata par emocionāli-kognitīvu attieksmi (kas izriet no emocionāli-kognitīvās pieredzes) pret objektu vai tieši motivētu darbību, attieksmi, kas labvēlīgos apstākļos pārvēršas par indivīda emocionāli-kognitīvo orientāciju (Morozova, 1997).

Š.A. Amonašvili kognitīvo interesi definē kā cilvēka tieksmju formu, kā orientāciju uz patstāvīgu meklēšanu, noslēpumu izpratni, brīvu problēmas apspriešanu, sarežģītu problēmu risināšanu, sava viedokļa paušanu (Амонашвили, 1990).

Interese ir domu virziens; vajadzība ir vēlmju, tieksmju orientācija. Vajadzība izraisa vēlmi iegūt priekšmetu, interese – vēlmi ar to iepazīties. Piesātinot interesi, nepieciešamība zūd, savukārt intereses apmierināšana ir stimuls tās tālākai pilnveidošanai un padziļināšanai. Vajadzības ir primāras, un intereses veidojas uz vajadzību pamata, cilvēka darbības galvenie stimuli ir nevis pašas vajadzības (kā nepieciešamība aizpildīt kādu trūkumu), bet gan intereses, jūtas, uzskati un attieksme, kas kļūst par efektīvas darbības avotu personības pilnveidošanā. Vajadzība ir tieša nepieciešamības izpausme subjekta struktūrā, tā vienmēr prasa tās apmierināšanu. Tas ir sākotnējais aktivitātes cēlonis. Interese ir saistīta ar nepieciešamību caur vajadzību. Attiecības starp vajadzībām un interesēm cilvēka kognitīvā darbībā ir sarežģītas un daudzveidīgas (Бабанский, 1991).

Mācīšanās procesā būtiska nozīme ir interesēm. Kad skolēni ir ieinteresēti kādā mācību priekšmetā, viņi ir uzmanīgāki, neatlaidīgāki un uzcītīgāki (Ainley, 2006; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Renninger & Hidi, 2016; Wijnia, Loyens, Deros & Schmidt, 2014).

Uz spēlēm balstīta mācīšanās efektīvi uzlabo skolēnu mācību rezultātus (Putz, Hofbauer & Treiblmaier, 2020; Setiawan & Phillipson, 2020).

Raksta autors piekrīt M.M. Keleram, K. Neumanam, H.E. Fišeram, R. Reberam, E.A. Keningam un Harakivizam, ka neatkarīgi no tā, vai skolēni izjūt tikai pārejošu zinātkāri vai arī ir ilgstoši aizrauti ar kādu tematu, mācību rezultāti uzlabojas (Keller, Neumann & Fischer, 2017; Reber, Canning & Harackiewicz, 2018).

**Pētījuma mērķis** ir raksturot kognitīvās intereses būtību un izvērtēt teorētiskās atziņas par kognitīvās intereses veicināšanu darbā ar skolēniem.

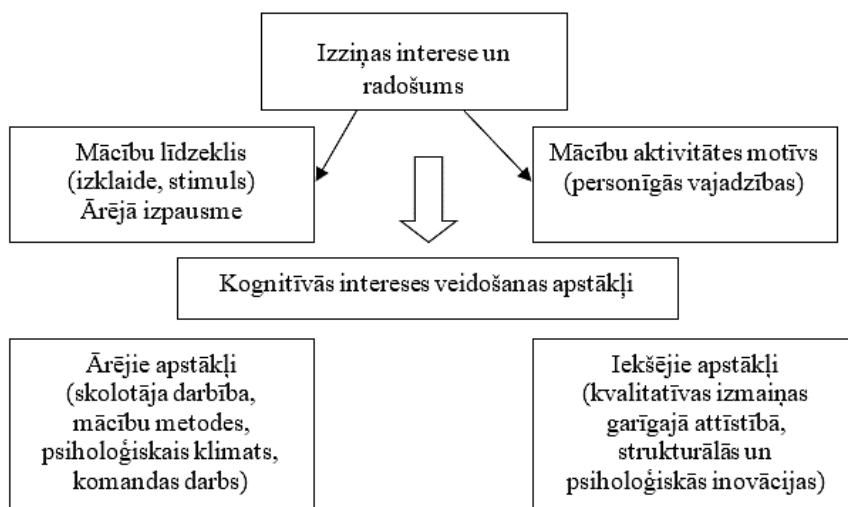
### Materiāli un metodes

Tika izmantotas šādas pētījumu metodes:

- teorētisko pētījumu metode: zinātniskās literatūra un dažāda veida dokumentu studēšana, analīze un izvērtēšana;
- empīrisko pētījumu metode: pieredzes refleksija.

### Rezultāti un diskusija

Kognitīvo interešu kā pedagoģiskās problēmas būtība slēpjas apstākļī, ka interese darbojas kā īpašs aspekts visos izglītības, audzināšanas un attīstības aspektos, kas paaugstina pedagoģiskās ietekmes efektivitāti uz skolēniem, saasina skolēna personības aktivitāti un veicina radošuma izpētes attīstību (skatīt 1. att.).



1. att. Izziņas intereses un radošās darbības izpausmes nosacījumi

Runājot par kognitīvo interesi kā mācīšanās virzītājspēku, ir jāņem vērā tās kvalitatīvās īpašības. Interesi raksturo vismaz trīs obligātie punkti:

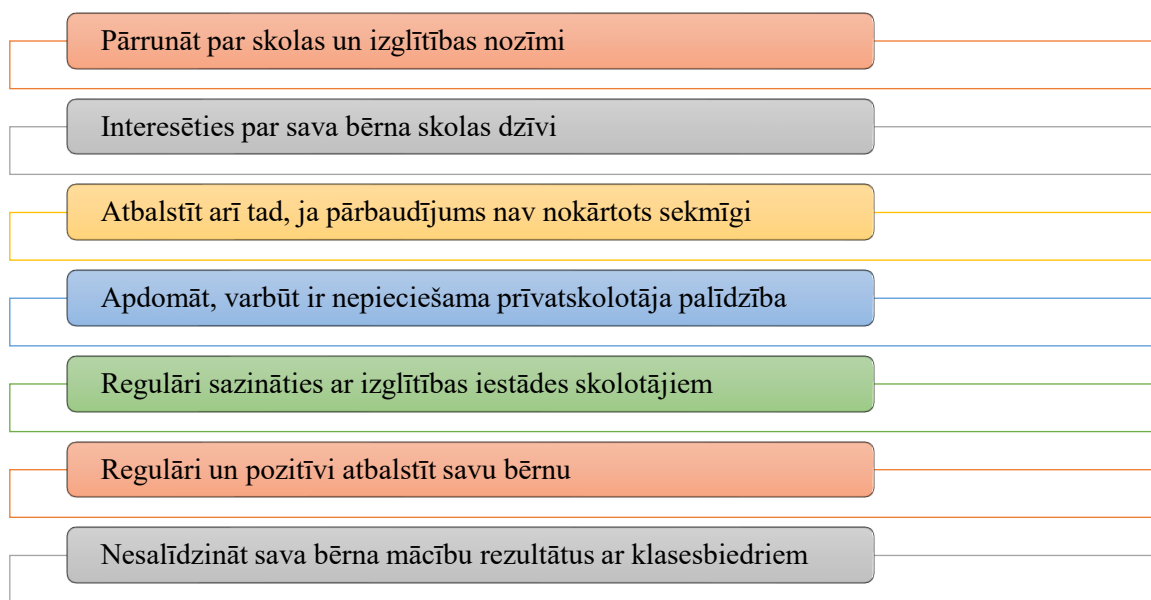
- 1) pozitīvas emocijas attiecībā uz darbību;
- 2) kognitīvā puse emocijās, t.i., izzināšanas un zināšanu prieks;
- 3) tieša motīva klātbūtne, kas nāk no pašas darbības, t.i., pati darbība piesaista un pamudina iesaistīties tajā neatkarīgi no citiem motīviem (Демченко, 2011).

Interese aizrauj un papildina tādu mācību materiālu, kas skolēniem ir jauns, nezināms, aizrauj iztēli, liek brīnīties. Pārsteigums ir spēcīgs izziņas stimulsi, tā primārais elements. Pārsteigts cilvēks it kā cenšas skatīties uz priekšu un gaida kaut ko jaunu. Taču kognitīvo interesi par mācību materiālu nevar visu laiku uzturēt tikai ar spilgtiem faktiem, un tās pievilcību nevar virzīt līdz pārsteidzošai. Lai priekšmets būtu interesants, tam jābūt gan daļēji jaunam, gan daļēji pazīstamam. Mācību materiālā vienmēr parādās jaunais un negaidītais uz jau zināmā un pazīstamā fona. Tāpēc, lai saglabātu izziņas interesi, ir svarīgi mācīt skolēniem spēju redzēt jauno pazīstamajā (Kognitīvās darbības attīstības..., 2021).

Uzskatot kognitīvo interesi kā līdzekli, pamudinājumu mācībām, ne vienmēr var paļauties uz to, ka visi stimuli mācību procesā radīs tieši tādu efektu, kāds ir svarīgs kognitīvajai interesei kā skolēna personības īpašībai - ārējās ietekmes rezultātā netiek mehāniski lauzti personības iekšējie procesi. Skolēnus var piesaistīt tādi mācīšanās aspekti, kas saistīti ar īpaši spilgtiem, emocionāli pasniegtiem faktiem, iespaidīgu pieredzi un skolotāja personības šarmu. Visi šie zinātniskie stimuli mācīties nedrīkst aizstāt kognitīvās intereses būtību.

Neapdomīgi kognitīvās intereses interpretāciju ierobežot ar tās ietekmi uz skolēnu ārējo uztveres pusi un saprast to tikai kā mācību līdzekli. Izvēloties atbilstošus paņēmienus, kas atdzīvina stundas, skolotājs ļoti bieži necenšas ieskatīties pašu skolēnu izziņas darbības iekšējos procesos, kas notiek šo paņēmienu ietekmē, mācību procesa vadība bieži vien ir akla, nejauša. Izvēloties līdzekļus, kas atdzīvina mācību procesu, skolotājs atklāj sev kognitīvās darbības procesus un izceļ tos, tad kognitīvā interese patiešām kļūst par spēcīgu mācīšanās līdzekli, bet mācīšana par kontrolētu procesu (Степаненко, 2022).

Darba autors atzīst, ka kognitīvo interesi nepieciešams uzlabot sadarbojoties ar skolēnu vecākiem, jo mācību procesā skolotājs radīs interesi saistošo vidi, bet arī mājās skolēniem ir svarīgs vecāku atbalsts (skatīt 2. att.).



2. att. Vecāku atbalsts kognitīvās intereses uzlabošanai

Vēl viens kognitīvās aktivitātes veidošanās nosacījums ir izklaidēšana. Izklaides elementi, rotaļas, viss neparastais, negaidītais rada skolēnos pārsteiguma sajūtu, lielu interesi par izziņas procesu, palīdz apgūt jebkuru mācību materiālu. Skolēna spējas spēles laikā izpaužas īpaši pilnībā un reizēm negaidīti. Spēle ir īpaši organizēta darbība (viktoriņas, simulatori, rēbusi, krustvārdu mīklas), kas prasa emocionālo un garīgo spēku sasprindzinājumu. Spēle vienmēr ir saistīta ar lēmuma pieņemšanu un tas saasina spēlētāju garīgo aktivitāti. Spēlē visi ir vienlīdzīgi, turklāt skolēns, kurš ir vājš sagatavošanā, var kļūt par pirmo spēlētāju, kas būtiski ietekmēs viņa aktivitāti. Vienlīdzības sajūta, entuziasma un prieka gaisotne, uzdevumu izpildes iespējamības sajūta – tas viss ļauj skolēniem pārvarēt kautrību un labvēlīgi ietekmē mācību rezultātus. Spēļu izmantošana klasē ir vērsta uz apgūtā materiāla atkārtotā atkārtošanu un nostiprināšanu (Kognitīvās darbības attīstības..., 2021).

Skolotājiem ir jābūt radošiem mācību procesā, izmantojot dažādas mācību metodes vai modeļus (Emerson, Cloude, Azevedo & Lester, 2020), tāpēc uz spēlēm balstīta mācīšanās var būt alternatīva, kas motivē skolēnus mācīties patstāvīgi (Chang, Hwang, Fang & Lu, 2017; Chang, Chung, & Chang, 2020; Yang & Chen, 2020).

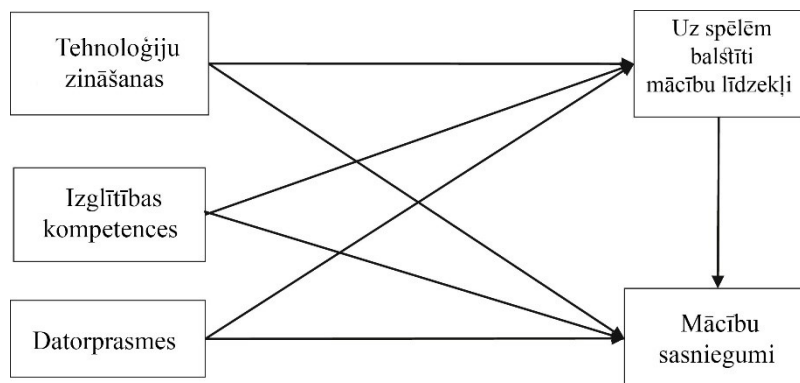
Lai radošumu varētu īstenot, izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai. Ir pierādīts, ka atbilstošas vides trūkums ievērojami kavē radošos procesus, neskatoties uz izglītojamo radošā potenciāla kapacitāti (Sternberg, Kaufman, Pretz, 2002).

Daži faktori, kas ietekmē skolēnu radošā potenciāla attīstību:

- pārlicība par savām spējām, par spēju atrisināt izvīrīto problēmu;
- kritiskās domāšanas veicināšana;
- tieksme uz iztēles attīstību;

- mācību metožu izmantošana, kas stimulē patstāvīgu attieksmi pret jaunu zināšanu atklāšanu (Творческая педагогика, 2022).

K. Vardoje, D. Satrio, B. Narmaditu & A. Vibovo atzīst, ka tehnoloģiju zināšanas, izglītības kompetences un datorprasmes līdzvērtīgi uzlabo skolēnu mācību sasniegumus, kā arī uz spēlēm balstīti mācību līdzekļi aizrauj un pastiprina interesi, tādējādi uzlabojot mācību sasniegumus (skatīt 3. att.).



3.att. Mācību sasniegumu mainīgie (Waardoyo, Satrio, Narmaditya & Wibowo, 2021)

M. Ross, G.R. Morisons un D. Lovers uzsvēra, ka 21. gadsimta sasniegumi prasa digitālo tehnoloģiju apguvi, sākot ar digitālo tehnoloģiju zināšanām, un viņi konstatēja, ka digitālās tehnoloģijas var palielināt skolēnu sasniegumus un prasmes (Ross, Morrison & Lowther, 2010).

Raksta autors atzīst, lai uzlabotu skolēnu interesi mācīties, būtu nepieciešams:

- attīstīt skolēniem zinātkāri;
- uzlabot pašcieņu, veidojot skolēnos pārliecību par savām iespējām, prasmēm un kompetenci;
- mācīt skolēnus mācīties, jo viņiem dažkārt ir grūti vienkārši sēdēt klasē un uzmanīgi klausīties skolotāju, tāpēc zūd interese par mācībām.

### Secinājumi

1. Nepieciešams pastiprināt skolēnu izziņas darbību un palielināt interesi par mācīšanos katrā stundas posmā, izmantojot dažādas metodes, formas un darba veidus.
2. Kognitīvā darbība, tāpat kā jebkura skolēna personības iezīme un darbības motīvs, attīstās un veidojas darbībā un galvenokārt mācībā. Aktīvās izglītojošās un izziņas darbības būtību nosaka komponenti: interese par mācīšanos, iniciatīva, izziņas darbība, tāpēc mācību procesu nosaka skolotāju vēlme intensificēt skolēnu mācību aktivitātes. To var panākt ar dažādām metodēm, paņēmieniem un apmācības formām.

### Bibliogrāfija

1. Ainley, M.D. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect, and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18 (2006), pp. 391 - 405
2. Chang, C.S., Chung, C.H. & Chang, J.A. (2020). Influence of problem-based learning games on effective computer programming learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, Volume 68 (5), pp. 2615-2634
3. Chang, Y.H., Hwang, J.H., Fang, R.J. & Lu Y.T. (2017). A Kinect-and game-based interactive learning system. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. Volume 13 (8), pp. 4897-4914
4. Emerson, A., Cloude, E.B., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). Multimodal learning analytics for game-based learning. *British Journal of Education Technology*, Volume 51 (5), pp. 1505-1526
5. Hulleman, C.S., & Harackiewicz, J.M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, Volume 326, pp. 1410-1412

6. Keller, M.M., Neumann, K., & Fischer H.E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 54, pp. 586-614
7. *Kognitīvās darbības attīstības teorētiskie pamati. Cilvēka kognitīvās darbības problēma psiholoģiskajā izpētē. Kognitīvās darbības problēma* (2021). Ielādēts no: <https://goaravetisyan.ru/lv/teoreticheskie-osnovy-razvitiya-poznavatelnoi-aktivnosti-problema/>
8. Putz, L.M., Hofbauer, F. & Treiblmaier, H. (2020). Can gamification help to improve education? findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, Volume 110, p. 106392
9. Reber, R., Canning, E.A., & Harackiewicz J.M. (2018). Personalized education to increase interest. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 27, pp. 449-454
10. Renninger, K.A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and learning*. New York, Routledge.
11. Ross, M., Morrison, G.R. & Lowther, D. (2010). Educational technology research past and present: balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*. Volume 1 (1) (2010), pp. 17-35
12. Setiawan, H. & Phillipson, S. (2020). The correlation between social media usage in academic context and self-efficacy towards tpack of prospective science teachers in Indonesia. *Journal of Science Learning*, Volume 3 (2), pp. 106-116
13. Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York, London & Brighton: Psychology Press.
14. Waardoyo, C., Satrio, Y.D., Narmaditya, B.S. & Wibowo, A. (2021). Do technological knowledge and game-based learning promote students achievement: lesson from Indonesia. *Heliyon*, Volume 7 (11), pp. 1-8. Retrieved: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844021025-706-#bib37>
15. Wijnia, L., Loyens, S.M., Derous, E., & Schmidt, H.G. (2014). Do students' topic interest and tutors' instructional style matter in problem-based learning? *Journal of Educational Psychology*, Volume 106, pp. 919-933
16. Yang, J.C., Chen, S.Y (2020). An investigation of game behavior in the context of digital game-based learning: an individual difference perspective. *Computers in Human Behavior*, Volume 112, p. 106432
17. Амонашвили Ш.А. (1990). *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск, Университетское.
18. Бабанский Ю.К. (1991). *Выбор методов обучения в средней школе*. Москва, Просвещение.
19. Деменко С.В. (2011). Развитие творческих умений учащихся на уроках информатики и ИКТ. *Проблемы методики преподавания информатики и ИКТ в общеобразовательной школе*. Белгород, стр. 9 -17
20. Морозова Н.Г. (1997). Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание.
21. Степаненко, О.В. (2022). Моя педагогическая концепция. Получено: [http://stepanenko.ucoz.-ru/index/moja\\_pedagogicheskaja\\_koncepcija/0-107](http://stepanenko.ucoz.-ru/index/moja_pedagogicheskaja_koncepcija/0-107)
22. Творческая педагогика (2022). Получено: <https://ik-ptz.ru/dictations-on-the-russian-language--class-2/tvorcheskaya-pedagogika-nauchnaya-elektronnaya-biblioteka-uchitel-nachalnyh.html>



## TĀLMĀCĪBAS VIDUSSKOLAS ATVĒRTĀS IZGLĪTĪBAS VIDES IZVĒRTĒŠANA EVALUATION OF THE OPEN EDUCATION ENVIRONMENT OF DISTANCE EDUCATION SECONDARY SCHOOL

**Valdis Jānis Vāvers**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrants

**Irēna Katane**

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The need to ensure access to education in the information and knowledge society under today's pandemic Covid-19 conditions highlights the meaning of open education and topicality of the offering open educational resources to anyone, anywhere, anytime. Newer ICTs are entering education, opening today's distance learning environment to a wide variety of target groups throughout their lives. The basic ideas and guidelines of open education are the theoretical basis of distance education schools. The aim of the research: based on the results of theoretical research and personal pedagogical experience, to develop and appraise a methodology for evaluating the open education environment of distance education secondary school during the pedagogical experiment. The developed questionnaire was used both: for data collection and as a pedagogical tool during the experiment, which influenced the study participants' knowledge of and satisfaction with distance learning. Results of the pedagogical experiment show that the developed methodology is valid and can be used in the future to evaluate the openness of distance learning schools.

**Atslēgas vārdi:** atvērtās izglītības vide, izvērtēšana, metodika, pedagoģiskais eksperiments, tālmācības pamatprincipi, tālmācības vidusskola.

### Ievads

Mūsdienās, kad mūsu sabiedrība attīstās kā informācijas un zināšanu sabiedrība, izgaismojas izglītības pieejamības nodrošināšanas nepieciešamība visiem un ikkatram sabiedrības indivīdam jebkurā viņa dzīves posmā. Pateicoties tam, ka informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) ienāk visās cilvēka darbības jomās un kļūst par neatņemamu cilvēka dzīves un darbības sastāvdaļu, arī izglītībā notiek nozīmīgas pārmaiņas. IKT kļūst gan par izglītības pieejamības nodrošināšanas, gan satura apguves rīkiem (Hornidge, 2011; Swanson, 2020; Wu & Contreras, 2020). IKT paver arvien jaunas perspektīvas izglītības pieejamības nodrošināšanā. Par IKT lielo nozīmi izglītībā, kur īpaša vieta ir ierādāma tālmācībai, kas īpaši aktualizējās globāla mēroga pandēmijas Covid-19 laikā, liecina vairākas pēdējo gadu publikācijas (Adam & Metjalk, 2022; Rice, 2020; Telg, 2021; Van Allen & Katz, 2020).

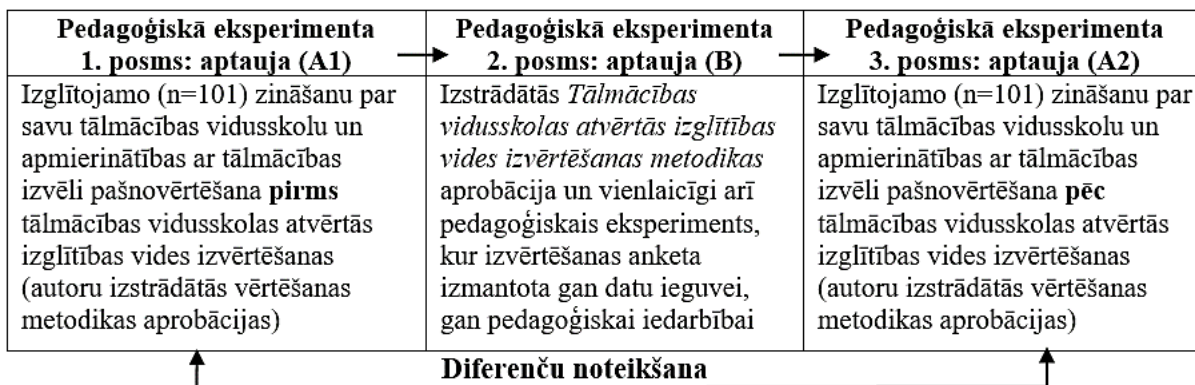
Izglītības pieejamības nodrošināšanas problēma mūsdienu apstākļos izgaismo *atvērtās izglītības* aktualitāti un *atvērtās izglītības resursu* izmantošanas iespējas jebkuram jebkurā vietā un jebkurā laikā (Tlili, et al., 2021). Pieredze liecina, ka tālmācības vidusskolu izglītības vide ir atvērta ļoti dažādām mērķgrupām visa mūža garumā. Tālmācības vidusskolas piedāvā daudzveidīgu izglītību, apmierinot gan skolas vecuma jauniešu, gan pieaugušo (kas dažādu iemeslu dēļ skolas gados nav ieguvuši pamatzglītību un/vai vispārējo vidējo izglītību) izglītības vajadzības, nodrošinot tam nepieciešamo materiāli tehnisko bāzi, t.sk. izglītojamiem pieejamos tālmācības resursus. Pētījumi liecina (Bozkurt, 2019; Douce, 2022; Tlili, et al., 2021), ka tālmācības ideju pirmsākumi un attīstība cieši saistīta ar *atvērtās izglītības* un *atvērtās skolas* idejām un to teorētisko pamatojumu, tāpēc svarīgi ir pētīt un izvērtēt tālmācības vidusskolas izglītības vidi kā atvērtās izglītības vidi (Katane, Katans, & Vāvers, 2021), akcentējot un popularizējot tālmācības kā klātienē mācību alternatīvas pozitīvo pieredzi.

**Pētījuma mērķis:** pamatojoties uz teorētisko pētījumu rezultātiem un personīgo pedagoģisko pieredzi, izstrādāta un pedagoģiskā eksperimenta laikā aprobēta tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodika.

### Materiāli un metodes

No 2022.gada janvāra līdz martam tika veikts pedagoģiskais eksperiments, kura ietvaros tika eksperimentāli aprobēta autoru izstrādātā tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodika. Izstrādātā metodika balstās uz *atvērtās tālmācības skolas* 3 pamatprincipiem: 1) *atvērtības* principa, 2) *attāluma* principa un 3) *elastīguma* principa. Metodika sastāv no 7 vērtēšanas kritērijiem un

60 indikatoriem, kas detalizēti tika pētīti un pamatoti, balstoties uz iepriekš veikto atvērtās tālmācības skolas teorētisko pētījumu rezultātiem un autoru personīgo pedagoģisko pieredzi tālmācībā. Datu ieguvei tika izmantota aptaujas anketa (Geske & Grīnfelds, 2006). Šī aptaujas anketa tika izmantota gan kā pētniecības “instruments” datu ieguvei, gan arī kā pedagoģiskās ietekmes līdzeklis eksperimenta laikā, lai ar uzvedinošiem jautājumiem par pētījuma dalībnieku tālmācības skolu informētu un līdz ar to arī izglītotu, tādējādi pilnveidotu viņu zināšanas par savas tālmācības skolas vidi un tās daudzām funkcijām, un paaugstinātu apmierinātības ar tālmācību pašnovērtējumu. Pedagoģiskais eksperiments sastāvēja no trīs posmiem (skatīt 1.att).



1. att. Pedagoģiskā eksperimenta struktūras dizains (Autoru veidots)

Pētījumā piedalījās Rīgas 1.Tālmācības vidusskolas 12.klašu skolēni (kopā: 101 izglītojama), jo viņiem uzkrāta vislielākā tālmācības pieredze (daļa no viņiem mācās tālmācībā, sākot jau ar 7.klasi, bet lielākā daļa uzsāka mācības tālmācībā vidusskolas klasēs:10. – 12.kl.).

Lai noskaidrotu, vai notikušās izmaiņas vidusskolēnu zināšanu par savu skolu un apmierinātības ar tālmācības izvēli pašnovērtējumā un vai šīs izmaiņas ir statistiski būtiskas, tika veikta ne tikai datu primārā matemātiskā apstrāde aprakstošās statistikas ieguvei, bet arī sekundārā datu apstrāde secinošās statistikas ieguvei, izmantojot Vilkoksona testu (Paura & Arhipova, 2002) diferencu noteikšanai SPSS datorprogrammā

## Rezultāti un diskusija

### 1. Izstrādātās tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikas eksperimentālās aprobācijas rezultāti

• **Atvērtības princips.** Tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikā atbilstoši *atvērtības principam* tika izdalīti 3 vērtēšanas kritēriji (kopā 24 indikatori): 1.kritērijs *Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība dažādām izglītojamo mērķgrupām* (12 indikatori); 2.kritērijs *Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība, piedāvājot dažāda veida izglītību* (6 indikatori); 3.kritērijs *Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība sadarbībai* (6 indikatori). Pētījuma rezultāti, kas iegūti atbilstoši *atvērtības principam*, ir redzami 1. tabulā.

1. tabula

#### Tālmācības vidusskolas izvērtēšanas rezultāti atbilstoši atvērtības principam (n=101)

N	Vērtēšanas indikatori	Σ	p	R
<b>1. Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība dažādām izglītojamo mērķgrupām</b>				
1.	Skolā mācās jaunieši, kas jau skolas gados ir veiksmīgi uzsākuši savu karjeru, taču nav spējuši apvienot karjeru ar mācībām tradicionālajā skolā (augstu sasniegumu sportisti, modes modeles/modeli u.c.).	84	0.83	1
2.	Skolā mācās skolas vecuma jaunieši, kas dzīvo ārzemēs, bet vēlas iegūt izglītību latviešu valodā.	81	0.80	2
3.	Skolā mācās pieaugušie, kas vēlas mācības apvienot ar darbu.	80	0.79	3
<b>2. Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība, piedāvājot dažāda veida izglītību</b>				

N	Vērtēšanas indikatori	$\Sigma$	$p$	R
1.	Tālmācības vidusskola piedāvā vairākas vispārējās vidējās izglītības programmas.	81	0.80	1
2.	Tālmācības vidusskola piedāvā atsākto izglītību.	79	0.78	2
<b>3. Tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība sadarbībai</b>				
1.	Tālmācības vidusskola sadarbojas ar saviem izglītojamiem	92	0.91	1
2.	Tālmācības vidusskola sadarbojas ar dažādām augstākās izglītības iestādēm: koledžām, augstskolām	91	0.90	2
3.	Tālmācības vidusskola sadarbojas ar cita veida sadarbības partneriem (IT uzņēmumu "Microsoft", Uzņēmumu "Uzdevumi.lv" u.c.)	86	0.85	3

Atbilstoši katram no trim vērtēšanas kritērijiem 1.tabulā uzrādīti tie indikatori, atbilstoši kuriem aptaujas laikā iegūto pozitīvo vērtējumu (izvēļu) īpatsvara koeficienta ( $p$ ) vērtība ir:  $0.75 \leq \dots 1.00$ . Šī koeficienta vērtība tika aprēķināta, izvēļu summas ( $\Sigma$ ) vērtību dalot ar pētījuma dalībnieku skaitu ( $n=101$ ). Katra kritērija ietvaros atbilstoši iegūtajiem rezultātiem tika piešķirti indikatoru rangi (R).

• **Attāluma princips.** Tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikas ietvaros atbilstoši *attāluma principam* tika formulēti 2 vērtēšanas kritēriji (kopā 21 indikators): 1.kritērijs *Tālmācības vidusskolas izglītības vides spēja nodrošināt kvalitatīvu izglītību tālmācībā* (15 indikatori); 2.kritērijs *Tālmācības kā pašvadīto mācību atbalsts vidusskolas izglītības vidē* (6 indikatori). Metodikas aprobācijas laikā iegūtie rezultāti ir apkopoti 2.tabulā.

2. tabula

#### Tālmācības vidusskolas izvērtēšanas rezultāti atbilstoši attāluma principam (n=101)

N	Vērtēšanas indikatori	$\Sigma$	$p$	R
<b>1. Tālmācības vidusskolas izglītības vides spēja nodrošināt kvalitatīvu izglītību tālmācībā</b>				
1.	Pateicoties tālmācības vidusskolas materiāli tehniskajam nodrošinājumam un tālmācības specifikas priekšrocībām, izglītojamiem ir iespējas mācīties jebkurā vietā, kas viņiem ir ērta un pieņemama	90	0.89	1
2.	Tālmācības vidusskolai ir sava speciāli skolas vajadzībām veidotā e-mācību vide: eSkola.	89	0.88	2
3.	Tālmācības vidusskola piedāvā gan tiešsaistes mācības/konsultācija skolotāju vadībā, gan patstāvīgās e-mācības e-mācību vidē.	87	0.86	3
4.	Uzsākot mācības tālmācības vidusskolā, izglītojamajam lielā mērā ir jāuzņemas atbildība par patstāvīgām, motivētām, jēgpilnām, pašvadītām e-mācībām tālmācības vidusskolas e-vidē (eSkolā) un to rezultātiem (sekmēm).	78	0.77	4
5.	Tālmācības vidusskola saviem pedagogiem un izglītojamiem piedāvā piekļuvi Uzdevumi.lv e-mācību resursiem (PROF) par brīvu.	77	0.76	5
<b>2. Tālmācības kā pašvadīto mācību atbalsts vidusskolas izglītības vidē</b>				
1.	Tālmācības vidusskola nodrošina saviem izglītojamiem draudzīgu un atbalstošu izglītības vidi.	86	0.85	1
2.	Tālmācības vidusskola piedāvā speciālu motivācijas programmu, kam ir savs nosaukums.	80	0.79	2

Saskaņā ar *attāluma principu* 2. tabulā 2 kritēriju ietvaros ir apkopoti tie indikatori, kuriem aptaujas rezultātā, summējot visu indikatoru izvēļu skaitu, ir iegūta vislielākā summas vērtība ( $\Sigma$ ) un vislielākās īpatsvara koeficienta ( $p$ ) vērtības:  $0.75 \leq \dots 1.00$ . Atbilstoši iegūtiem rezultātiem indikatoriem tika piešķirti rangi (R). Indikatoru rangi tika piešķirti katra kritērija ietvaros.

• **Elastīguma princips.** Tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikā atbilstoši *elastīguma principam* tika formulēti 2 vērtēšanas kritēriji (kopā 15 indikatori): 1.kritērijs *Tālmācības procesa elastīgums* (7 indikatori); 2. kritērijs (8 indikatori). Pētījuma laikā iegūtie rezultāti redzami 3.tabulā.

**Tālmācības vidusskolas izvērtēšanas rezultāti atbilstoši elastīguma principam (n=101)**

N	Vērtēšanas indikatori	Σ	p	R
<b>1. Tālmācības procesa elastīgums</b>				
1.	Izglītojamiem ir iespējas mācīties jebkurā laikā: visās nedēļas dienās jebkurā diennakts laikā (24/7). Mācības nav ierobežotas ar mācību stundu sarakstiem. Ja arī notiek tiešsaistes mācības, ir iespējams brīvi izvēlēties, vai tajās piedalīties vai arī noskatīties to ierakstu sev pieņemamā laikā.	81	0.80	1
2.	Tālmācības vidusskolā mācības iespējams uzsākt jebkurā laikā visa mācību gada garumā.	80	0.79	2
3.	Mācības tālmācības vidusskolā ir iespējams uzsākt jebkurā klasē pat pēc lielāka pārtraukuma, pielīdzinot (atzīstot) visu iepriekš apgūto, balstoties uz iepriekšējās skolas liecībām un cita veida dokumentiem.	79	0.78	3
<b>2. Elastīgums tālmācības pārvaldībā: izglītības individualizācija un personalizācija</b>				
1.	Pārbaudes darbu (ieskaišu) kārtošana notiek no sava personalizētā profila jeb konta skolas e-vidē (eSkolā) atbilstoši individuālajam mācību plānam un ieskaišu grafikam.	80	0.79	1.5
2.	Katrs izglītojamais savā e-vides (eSkolas) profilā var redzēt savus nokārtoto pārbaudes darbu vērtējumus.	80	0.79	1.5
3.	Pateicoties e-mācību iespējām, katram izglītojamajam ir savs personalizēts profils (konts) e-vidē (eSkolā), kurā ieeja ir tikai ar lietotājvārdu un paroli un kas ir pieejams tikai pašam skolēnam un kādam no skolas administrācijas pārstāvjiem.	78	0.77	3
4.	Tālmācības vidusskolas personalizētajā e-vides (eSkolas) kontā jeb profilā izglītojamais var atrast tieši viņam nepieciešamo un aktuālāko informāciju.	76	0.75	4

Saskaņā ar *elastīguma principu* 3. tabulā ir ievietoti tikai tie indikatori, atbilstoši kuriem iegūti visaugstākie pētījuma rezultāti, līdzīgi tam, kā tas bija 1. un 2. tabulās.

**2. Pedagoģiskā eksperimenta rezultāti**

Dotā pedagoģiskā eksperimenta ietvaros notika ne tikai izstrādātās tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikas aprobācija. Pirms un pēc šīs vērtēšanas metodikas aprobācijas tika veikta pētījuma dalībnieku zināšanu par un apmierinātības ar tālmācības izvēli pašnovērtēšana, lai noskaidrotu, cik būtiski šos pašnovērtējumus ietekmēja tālmācības vidusskolas izglītības vides vērtēšanas metodikas aprobācijas process. Atbilstoši 6 vērtēšanas kritērijiem tika iegūti vērtējumi vērtēšanas skalā 1-10. Tika veikta datu apkopošana un aprakstošās statistikas ieguve (skatīt 4. tabulu).

**Tālmācības vidusskolas izglītojamo pašnovērtējuma aprakstošā statistika (n=101)**

N	Pašnovērtēšanas kritēriji	Laiks	Min	Max	A	Me	Mo	Σ
1.	Mana <b>apmierinātība</b> ar tālmācības vides izvēli.	Pirms	3	10	7	10	10	924
		Pēc	2	10	8	10	10	946
2.	Manas <b>zināšanas</b> par savu tālmācības vidusskolu kā atvērtu izglītības vidi.	Pirms	3	10	7	8	8	824
		Pēc	3	10	7	9	10	851
3.	Manas tālmācības vidusskolas <b>atvērtība</b> sadarbībai.	Pirms	3	10	7	9	10	882
		Pēc	4	10	6	10	10	925
4.	Manas tālmācības vidusskolas <b>spēja nodrošināt</b> kvalitatīvu tālmācības procesu.	Pirms	3	10	7	9	10	878
		Pēc	4	10	6	9	10	904
5.	Manas tālmācības vidusskolas <b>elastīgums</b> tās darbībā.	Pirms	4	10	6	10	10	921
		Pēc	5	10	5	10	10	939
6.	Tālmācības <b>priekšrocības</b> salīdzinājumā ar klātienē mācībām.	Pirms	2	10	8	10	10	922
		Pēc	5	10	5	10	10	936

No visiem aprakstošās statistikas rādītājiem visuzskatāmāk vērtējumu izmaiņas parāda vērtējumu summu vērtības pirms un pēc metodikas aprobācijas. Var secināt, ka atbilstoši visiem 6 vērtēšanas kritērijiem vērtējumu summu vērtības pēc metodikas aprobācijas ir palielinājušās (skatīt 4. tabulu).

Lai noskaidrotu, cik būtiskas izmaiņas ir notikušas pētījuma dalībnieku vērtējumos pēc izstrādātās tālmācības vidusskolas atvērtās izglītības vides izvērtēšanas metodikas aprobācijas, tika veikta datu sekundārā apstrāde, izmantojot Vilkoksona testu SPSS 17.0 datorprogrammā diferencu noteikšanai (skatīt 5.tabulu).

5. tabula

## Vilkoksona testa rezultāti: secinošā statistika (n=101)

N	Salīdzināmās divas pazīmju paraugkopas	Diferences	Iegūtie rezultāti	Secinājumi
1.	Mana <i>apmierinātība</i> ar tālmācības vides izvēli (Pirms- Pēc)	- 5 +22 =74	p-vērtība = 0.002 < $\alpha=0.01$	Ļoti būtiskas atšķirības
2.	Manas <i>zināšanas</i> par savu tālmācības vidusskolu kā atvērtu izglītības vidi (Pirms- Pēc)	-12 +32 =57	p-vērtība = 0.009 < $\alpha=0.01$	Ļoti būtiskas atšķirības
3.	Manas tālmācības vidusskolas <i>atvērtība</i> sadarbībai (Pirms- Pēc)	-11 +33 =57	p-vērtība = 0.000 < $\alpha=0.01$	Izcili būtiskas atšķirības
4.	Manas tālmācības vidusskolas <i>spēja nodrošināt</i> kvalitatīvu <i>tālmācības</i> procesu (Pirms- Pēc)	-12 +35 =54	p-vērtība = 0.005 < $\alpha=0.01$	Ļoti būtiskas atšķirības
5.	Manas tālmācības vidusskolas <i>elastīgums</i> tās darbībā (Pirms- Pēc)	-18 +24 =59	p-vērtība = 0.143 > $\alpha=0.05$	Vāja sakritība
6.	<i>Tālmācības priekšrocības</i> salīdzinājumā ar klātienes mācībām (Pirms- Pēc)	-10 +17 =74	p-vērtība = 0.229 > $\alpha=0.05$	Mērena sakritība

Iegūtie secinošās statistikas rezultāti redzami 5. tabulā: p-vērtība=0.000 ... 0.009 <  $\alpha=0.01$ . Tie ļāva *secināt*, ka atbilstoši 1., 2., 3. un 4. vērtēšanas kritērijam pastāv izcili būtiskas un ļoti būtiskas atšķirības starp vērtējumiem, kas iegūti pirms un pēc metodikas aprobācijas. Savukārt atbilstoši 5. kritērijam un 6. kritērijam iegūtie secinošās statistikas rezultāti: p-vērtība=0.143...0.229 >  $\alpha=0.05$  liecina, ka šajos vērtējumos izstrādātās metodikas aprobācijas rezultātā (pirms – pēc) arī ir notikušas izmaiņas, taču tās nav statistiski būtiskas.

## Secinājumi

- No 60 vērtēšanas indikatoriem vislielāko izvēļu skaitu un īpatsvara koeficientu robežās  $p = 0.75 \dots 1.00$  ieguva 19 indikatori, kas atbilst visiem trim vērtēšanas principiem (atvērtības, attāluma un elastīguma princips) un visiem formulētajiem vērtēšanas kritērijiem. Šos indikatorus var uzskatīt par pētījuma bāzes tālmācības vidusskolas visraksturīgākajām pazīmēm 12. klašu izglītojamo skatījumā.
  - Atvērtības principa vērtēšanas kritēriji*: 1) tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība dažādām mērķgrupām ( $p = 0.79 \dots 0.83$ ): 3. indikatori; 2) tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība, piedāvājot dažāda veida izglītību ( $p = 0.79 \dots 0.80$ ): 2 indikatori; 3) tālmācības vidusskolas izglītības vides atvērtība sadarbībai ( $p = 0.85 \dots 0.91$ ): 3 indikatori.
  - Attāluma principa vērtēšanas kritēriji*: 1) tālmācības vidusskolas izglītības vides spēja nodrošināt kvalitatīvu izglītību tālmācībā ( $p = 0.87 \dots 0.89$ ): 3 indikatori; 2) tālmācības kā pašvadīto mācību atbalsts vidusskolas izglītības vidē ( $p = 0.79 \dots 0.85$ ): 2 indikatori.
  - Elastīguma principa vērtēšanas kritēriji*: 1) tālmācības procesa elastīgums ( $p = 0.79 \dots 0.80$ ): 2 indikatori; 2) elastīgums tālmācības pārvaldībā: izglītības individualizācija un personalizācija ( $p = 0.75 \dots 0.79$ ): 4 indikatori.

2. Iegūtie secinošās statistikas rezultāti ( $p$ -vērtība=0.000 ... 0.009 <  $\alpha$ =0.01) ļāva secināt, ka pastāv izcili būtiskas un ļoti būtiskas atšķirības vērtējumos pirms un pēc metodikas aprobācijas atbilstoši šādiem kritērijiem: 1) izglītojamo apmierinātība ar tālmācības vides izvēli; 2) izglītojamo zināšanas par savu tālmācības vidusskolu kā atvērto izglītības vidi; 3) tālmācības vidusskolas atvērtība sadarbībai; 4) spēja nodrošināt kvalitatīvu tālmācības procesu. Savukārt atbilstoši diviem kritērijiem: 1) tālmācības vidusskolas elastīgums tās darbībā; 2) tālmācības priekšrocības salīdzinājumā ar klātienē mācībām iegūtie secinošās statistikas rezultāti ( $p$ -vērtība=0.143...0.229 >  $\alpha$ =0.05) liecina, ka šajos vērtējumos izstrādātās metodikas aprobācijas rezultātā (pirms – pēc) arī ir notikušas izmaiņas, taču tās nav statistiski būtiskas.

### Bibliogrāfija

1. Adam, T., & Metjalk, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 100246. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
2. Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey: IGI Global.
3. Douce, C. (2022). Perspectives on models and professional development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37, 1-5. doi:<https://doi.org/10.1080/02680513.2021.2014801>
4. Geske, A., & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
5. Hornidge, A. (2011). 'Knowledge Society' as Academic Concept and Stage of Development - A Conceptual and Historical Review. In T. Menkhoff, H. Evers, Y. Chay, & E. Pang (Eds.), *Beyond the Knowledge Trap* (pp. 87-127). Singapore: World Scientific Publishing Co Pte Ltd. doi:<https://doi.org/10.1142/8121>
6. Katane, I., Katans, E., & Vāvers, V. (2021). Open Education as a Philosophically Methodological Basis for Distance Education. In V. Lubkina, L. Danilane, & O. Vindaca (Ed.), *Society. Integration. Education*. 2, pp. 267 – 282. Rezekne: RTA. doi:10.17770/sie2021vol2.6385
7. Paura, L., & Arhipova, I. (2002). *Statistiskās neparametriskās metodes. SPSS datorprogramma*. Jelgava: LLKC.
8. Rice, M. (2020). Introduction. In *Learning at a Distance: Guidance* (pp. 5-6). Michigan: Michigan State Board of Education.
9. Swanson, E. (2020). How Information Systems Came to Rule the World: Reflections on the Information Systems Field. *The Information Society*, 36(2), 109-123.
10. Telg, R. (2021). *Instructional Methods for Distance Education*. Retrieved from <https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC026>
11. Tlili, A., Burgos, D., Huang, R., Mishra, S., Sharma, R., & Bozkurt, A. (2021). An Analysis of Peer-Reviewed Publications on Open Educational Practices (OEP) from 2007 to 2020: A Bibliometric Mapping Analysis. *Sustainability*, 13(19), 10798. doi:<https://doi.org/10.3390/su131910798>
12. Van Allen, J., & Katz, S. (2020). Teaching with OER during pandemics and beyond. *Journal for Multicultural Education*, 14(3/4), 209-218. doi:10.1108/JME-04-2020-0027
13. Wu, D., & Contreras, C. (2020). *Fifteen years since: The World Summit on the Information Society*. New York - Danvers: Copyright Clearance Center. Retrieved from [https://unctad.org/system/files/official-document/dtlstict2020d1\\_en.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/dtlstict2020d1_en.pdf)

**KARJERAS**

**KONSULTANTU**

**SEKCIJA**

## SKOLĒNU PROFESIONĀLO INTEREŠU ATTĪSTĪBA MAZPULKU ORGANIZĀCIJĀ DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERESTS OF PUPILS IN THE ORGANIZATION MAZPULKI

**Līga Beitika**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Inita Soika**

lektore, Mg.paed.

**Abstract:** The article focuses on the organization of small groups and the professional interests of students. The aim of the research is to theoretically substantiate the contribution of the organization Mazpulki (4-H) to the development of students' professional interests. The article describes the topicality of the topic, the author's model on the skills acquired by working in small groups, the characteristics of competences that are related to the organization of Mazpulki. A brief insight into the history of the Mazpulki, both in the world and in Latvia, is provided. The article describes what interests and professional interests are. Conclusions, which summarize all the most important points on the topics covered in the work, are presented at the end of the article.

**Atslēgas vārdi:** mazpulku organizācija, profesionālās intereses

### Ievads

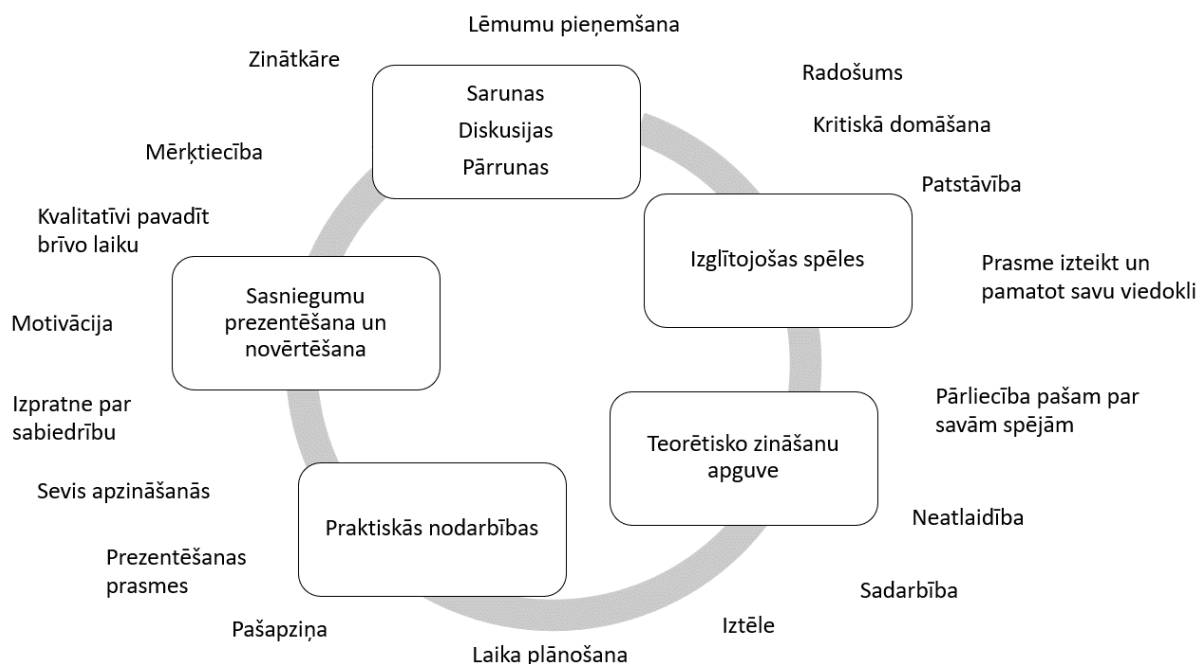
Mūsdienu sabiedrībai ir augstas prasības pret darbiniekiem. Jauniem cilvēkiem tiek prasīta pieredze, bet to nav iespējams iegūt, ja esi jauns un gatavs darīt visu. Tāpēc skolā skolēniem apgūt dažādu profesiju pamatus ir ļoti noderīgi. Profesiju pamatus var apgūt ne tikai skolā, bet arī dažādās interešu izglītības nodarbībās. Skolēniem interešu izglītības nodarbībās ir svarīgi parādīt profesiju pamatus, jo pulciņus skolēni apmeklē brīvprātīgi un skolēniem vērtējums netiek likts par zināšanu apguvi.

Tēma ir aktuāla, jo jauniešu nodarbinātība un prasme izvēlēties profesiju vai ievirzi profesijā ir svarīga. Svarīga tāpēc, ka skolēnam jau skolas laikā ir jāsaprot, ko vēlas darīt tālāk pēc skolas absolvēšanas, tas ir ļoti nozīmīgs solis, kas ir jāveic. Ir iespējas arī pamēģināt spēkus dažādās profesijās, pamācoties kaut ko vienu, pēc tam kaut ko citu. Uzskatu, ka mūsdienu skolēniem vairs nav tik aktuāli izvēlēties vienu profesiju un saistīt visu dzīvi ar to. Skolēniem mācoties skolā ir svarīgi sniegt daudzpusīgas zināšanas par dažādām profesijām. Mazpulkos profesiju pamatu apguve ir saistīta ar lauksaimniecību un lauku darbiem, tāpēc mazpulki nav sastopami lielajās Latvijas pilsētās, bet gan lauku reģionos.

Prasības pret izglītojamajiem un izglītības sistēmām attīstās strauji. Tagad skolām skolēni jā sagatavo straujām ekonomiskajām un sociālajām pārmaiņām. Jāapmāca profesijām un darbavietām, kuras nemaz vēl nav izveidotas. Individus ietekmē sabiedrība, kurā dzīvojam, un kā aktīvi pilsoņi un sabiedrības līdzdalībnieki jūtam pienākumu darīt visu, lai piedalītos sabiedrības augstāko mērķu sasniegšanā un veicinātu mūsu bērnus darīt to pašu (Svence, 2020).

Iesaistoties Mazpulku organizācijā skolēniem ir iespējas apgūt dažādas prasmes. Raksta autore izveidotajā modelī (skatīt 1. att.) ir apskatītas mazpulka vadītāja metodes un prasmes, kuras tiek apgūtas, darbojoties šajā organizācijā.





### 1.att. Mazpulku organizācijā izmantotās metodes un apgūstamās prasmes

*Skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās notiek kompetencēs pamatotas karjeras izglītības apguves procesā. Karjeras izglītība veido sistematizētu zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas palīdz izprast indivīda personības piemērotību noteiktām profesionālās darbības jomām un konkrētai profesijai (Lemešonoka, 2018, 7).*

*Youthpass ir Eiropā atzīta Eiropas savienības neformālās izglītības Erasmus+ un Eiropas Solidaritātes korpusa projekts, kura pamatuzdevums ir apzināt kompetences – zināšanas, prasmes un attieksmes. Mazpulku organizācija darbojās, balstoties uz Youthpass kompetencēm. 2006. gadā ES definēja pamatkompetences, kas attiecas uz visu veidu izglītību. Kompetence ir definēta kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija. Pamatkompetences ir sagrupētas 8 galvenajās jomās, kuras ir savstarpēji saistītas, un balstās viena uz otru:*

- 1. Daudzvalodu kompetence – spēja komunikācijā izmantot dažādas valodas, saprast un izteikt domas, jūtas un faktus mutiski vai rakstiski, zināt konkrētas valodas gramatiku un vārdu krājumu.*
- 2. Personīgā, sociālā un mācīšanās mācīties kompetence – ietver laika un informācijas vadību, konstruktīvu sadarbošanos ar citiem un konfliktu risināšanu atbalstošā veidā, izturību, spēju tikt galā ar nenoteiktību un sarežģītību, kā arī spēju izrādīt empātiju.*
- 3. Pilsoniskā kompetence – prasme rīkoties kā atbildīgam pilsonim un piedalīties pilsoniskajā un sociālajā dzīvē.*
- 4. Uzņēmējdarbības kompetence – spēja rīkoties atbilstoši iespējām un idejas pārvērst darbībā, kura nes pievienoto vērtību citiem.*
- 5. Kultūras izpratnes un izpausmes kompetence – idejas izpausme dažādās kultūrās un mākslās.*
- 6. Digitālā kompetence – ietver digitālo tehnoloģiju atbildīgu lietošanu, komunikāciju un sadarbību, medijpratību, digitālā satura veidošanu, drošību, ar intelektuālo saturu saistītus jautājumus, problēmu risināšanu un kritisko domāšanu.*
- 7. Matemātiskā kompetence un kompetence dabaszinātnēs, tehnoloģijās un inženierzinātnēs – prasme izmantot matemātisko domāšanu problēmu risināšanai ikdienas situācijās.*
- 8. Rakstpratības kompetence – spēja saprast un izteikt savas domas, jūtas un fakts mutiski, rakstiski vai citā veidā, un mijiedarboties ar citiem (Youthpass un..., 2020).*

**Pētījuma mērķis:** teorētiski pamatot Mazpulku organizācijas ieguldījumu skolēnu profesionālo interešu darbības attīstībā.

### Materiāli un metodes

Zinātniskajā rakstā izmantotās teorētiskās pētījuma metodes un apkopotas pedagoģiskās un psiholoģiskās atziņas par pētāmo problēmu. Personiskās pieredzes refleksija jeb netiešie novērojumi, kas apstiprina pētījuma aktualitāti.

### Rezultāti un diskusija

**Mazpulku organizācija Pasaulē un Latvijā.** 1902. gads Ohaio štatā Amerikas Savienotajās Valstīs tiek dibināta 4H organizācija (skolēnu organizācija, kura tika veidota, lai iegūtu zināšanas un prasmes par ikdienišķām situācijām, lai spētu parūpēties par savu ģimeni, līdzcilvēkiem un spētu nopelnīt par labi padarītu darbu). Organizācijas mērķis bija jauniešiem apgūt lauksaimniecības pamatus. Pirmais klubs, kas tika dibināts bija "Tomātu klubs" un "Kukurūzas audzēšanas klubs". Tajā pašā gadā Minesotā tiek veidotas skolēniem pēc stundu nodarbības par lauksaimniecības tēmām un tiek veidoti gadatirgi. 1910. gadā par 4H simbolu tiek pieņemta četrlapu āboliņa lapiņa un 4H klubi tiek ieviesti visā Pasaulē (4-H History, 2022).

4-H klubi šodien darbojas gan pilsētās, gan lauku reģionos, bet mērķis ir mainījies – šajos klubos tiek risinātas dažādas valsts problēmas – klimata pārmaiņas, globālas pārtikas nodrošināšana, bērnu aptaukošanās problēmas un citas tēmas, kas saistās ar pārtiku, tiek piedāvātas nodarbības no lauksaimniecības un dzīvnieku zinātnes līdz pat raķešu tehnikai, robotikai, vides aizsardzībai un datorzinātnēm, lai spētu konkurēt ar galvenajām zinātnes nozarēm valstī (4-H History, 2022).

*Latvijas Mazpulki šodien ir lielākā un spēcīgākā jauniešu nevalstiskā organizācija Latvijā, kura ar praktisku darbu un neformālo izglītību garantē Latvijas sabiedrības līderu un jauno uzņēmēju izaugsmi, īsteno un ievieš videi draudzīgu rīcību un attīsta jauniešiem saistošus Latvijas laukus.*

*Mērķi un darbības virzieni:*

- *Labi padarīts darbs. Kaut visvienkāršākais. Sākot ar ideju un plānošanu un beidzot ar darba izvērtējumu- vai strādāts ar peļņu vai zaudējumiem. Tā ir laba mācība, kuru apgūst katrs mazpulka dalībnieks.*
- *Izpratne par demokrātiju.Veidojot sava mazpulka sabiedrisko dzīvi, mazpulka dalībnieki mācās uz klausīt cits citu, pieņemt lēmumus, vadīt, organizēt un meklēt dažādus problēmu risinājumus.*
- *Latviskums un valstiska pašapziņa. Latvijas Mazpulku bagāto vēsturi mēs iepazīstam gan lasot grāmatas, gan klausoties mazpulku vecbiedru stāstījumus. Tas palīdz saprast, ka Latvija ir vienīgā vieta uz pasaules, kur skan latviešu valoda un kur dzīvo ļaudis, kam ir katram sava tautasdziesma. Paldies mūsu vecbiedriem par darba sparū un sirds degsmi!*
- *Sakopti Latvijas lauki. Mēs visi nākam no tās daļas, kas nav Rīga, jo Rīgā nav neviena mazpulka. Mazpulki realizē vides projektus, piedalās "Lielajā Talkā", sakopj aizmirstas, aizlaistas vietas. Tā kā mazpulki ir visā Latvijā, kopīgi mēs izdarām lielu darbu ( Latvijas Mazpulki, 2020).*

Mazpulku kustība Latvijā dibināta 1929. gadā. Latvijas brīvvalsts laikā, mazpulku kustība bija galvenā un vadošā jaunatnes organizācija, īpaši lauku reģionos. Kustība attīstījās par lielu organizāciju ar milzīgu nozīmi mūsu valsts un tautas dzīvē. Tā bija vadošais ceļa rādītājs jaunatnes un tautas nākotnei, valstiskās patstāvības un neatkarības saglabāšanā. Mazpulku organizācija skāra ikvienu – gan jauno paaudzi, gan arī vecāko paaudzi, mācoties paskatīties sev apkārt, sakārtot savu apkārtni, katru lietu un parādību. Plauka un pieņēmas spēkā tēvzemes patriotisms un darba tikums (Rozentāls, 1996).

Mazpulku kustības pamatlicējs, stiprinātājs un vadītājs bija Kārlis Ulmanis. Viņš bija mazpulku organizācijas virsvadonis (Rozentāls, 1996).

### ***Kas ir profesionālās intereses?***

Tikai darbs, kas atbilst cilvēka spējām, vēlmēm un interesēm, var nodrošināt patiesu jaunradi un sekmīgu darba izpildi noteiktā jomā. Tas ir laiktietilpīgs, sarežģīts un pakāpenisks process, kurā nepieciešams saskaņot cilvēka personiskās intereses, iespējas un darba tirgus prasības (Bikse, 2008).

Terminu skaidrojošā vārdnīcā ir skaidrots, ka vārds intereses ir cēlies no latīņu valodas vārda *interesse* - būt klāt, piedalīties un tiek skaidrots kā vajadzības, pieredzes un izvēles nosacīta aktīva attieksme pret īstenības objektiem (Blinkena, 2000).

Lai attīstītu skolēniem interešu rašanos ir svarīgi attīstīt prasmi būt uzmanīgam, vērtīgam, prasmi saskatīt (sadzirdēt, sajust) apkārtnes priekšmetus, cilvēkus, norises, faktus un parādības.

Izvēloties savu profesionālo jomu un profesiju, jāņem vērā trīs būtiskas lietas:

- profesijai jābūt interesantai un saistošai;
- profesija jāatbilst indivīda spējām;
- profesijā jābūt iespējām atrast darbu.

Tas, vai profesijas izvēlē iepriekš minētie nosacījumi tiks ievēroti, ir atkarīgs no profesionālo interešu veidošanas mērķtiecīguma. Lai sekmētu jauniešu profesijas izvēli, izziņātu viņu personīgās īpašības, jāattīsta un jānosaka viņu profesionālās intereses. Tā kā intereses ir izziņas vajadzību izpausme, tad tās virza psihisko aktivitāti uz noteiktu objektu.

J. Arājs apraksta trīs fāzes, kurās norit interešu attīstība:

1. fāze. Intereses izpaužas aktīvā darbības formā, bet interesēšanās darbības akti ir ierobežota apjoma, laika un dziļuma. Galvenais motīvs šajā fāzē ir procesa patikšana, kas saistās ar jaunas informācijas iegūšanu vai praktiska darba izpildi. Skolēns mācās no skolotāja stāstījuma, vēro pieejamos uzskates līdzekļus, lasot grāmatas, žurnālus. Šīs fāzes noturība nav ilga, jau pēc nodarbības, stundas skolēns var aizmirst, jo interese atkal tiek pievērsta jauniem objektiem.
2. fāze. Intereses izpaužas mazaktīvā formā. Iegūtās zināšanas – vērojot, lasot, dzirdot, saglabājas tādā gatavības stāvoklī, ka rodoties vēl vienu reizi līdzīgai situācijai, tas var pārvērsties interešu aktīvā formā. Tomēr visbiežāk skolēniem ieinteresētības stāvokļi laika gaitā apdziest.
3. fāze. Radošās darbības fāze. Interesēšanās aktīvā forma turpina pilnveidoties, interese kļūst ilgstoša (Arājs, 1976).

### ***Profesionālo interešu attīstība Mazpulku organizācijā***

Raksta autores novērojumi darbojoties par Mazpulku organizācijā ļauj secināt, ka strādājot ar skolēniem – mazpulcēniem ir skaidri redzams, kurš uz pulciņu nāk ar interesi un vēlmi iegūt jaunas zināšanas, prasmes un draugus. Tas mazpulcēns, kuram vecāki liek doties uz pulciņu ir grūti piesaistāms šai organizācijai. Tomēr arī vecākiem ir jāpāpēta, kas skolēnam interesē, jo piespiežot darīt to, kas nepatīk rodas riebums pret darbu, pret sabiedrību un vidi, kurā skolēns atrodas. Mazpulku nodarbības, kas tiek organizētas dažādās Latvijas skolās ir pieejamas visiem skolēniem, kuri vēlas redzēt lauku darbus, darboties ar dažādiem lauku darbiem. Organizācijā tiek arī nodrošinātas dažādas citas nodarbības – ekskursijas, skatoties, kādas ir skolēnu vēlmes, ne vienmēr tas ir saistīts ar lauksaimniecību, nometnes – izglītojošas un radošas, sporta spēles – piedāvā skolēniem ne tikai sportot, bet arī pārbauda un palīdz pilnveidot skolēnu zināšanas. Ir mazpulcēni, kuri iesaistās organizācijā, tikai lai piedalītos šajos pasākumos, un līdz ar to neapzināti viņam ir iespēja iepazīt arī lauku darbus. Darot lauku darbus skolēniem tiek mācīts, ka izaudzēto produkciju var pārdot un iegūt naudu. Ar lauku darbiem mazpulcēniem tiek arī mācīts, ka paši saviem spēkiem apgādāt savu ģimeni ar dažādiem dārzeņiem un augļiem. Tātad darbojoties mazpulkos skolēnu vēlmes tiek apvienotas ar personiskajām interesēm. Katram skolēnam personiskās intereses var būt savas, katrs uzstāda sev mērķus un tos sasniedz.

### **Secinājumi**

1. 4H organizācija Pasaulē pastāv jau 120 gadus. Organizācija ir ar spēcīgām vērtībām, jauniešu iesaisti dažādos pasākumos, kur skolēni attīsta savas profesionālās intereses, savas vajadzības un gūst vispusīgas zināšanas.

2. Latvijā 4H organizācija tiek saukta par Mazpulkiem, to ieviesa K. Ulmanis 1929. gadā ar domu attīstīt jauniešu iesaisti lauksaimniecībā. Līdz mūsdienām šī K. Ulmaņa izveidotā organizācija darbojas Latvijā.
3. Skolēnu profesionālo interešu attīstība ir saistīta ar profesijas izvēli. Iesaistoties mazpulku organizācijā skolēniem ir skaidrs, ka organizācijas galvenais mērķis ir lauksaimniecība, bet tiek piedāvātas arī citas iespējas, kā sevi attīstīt šajā organizācijā.
4. Prasmes un kompetences, ko skolēni iegūst iesaistoties šajā organizācijā ir pielāgojamas jebkurai profesijai, jo apgūstamo prasmju un pilnveidojamo kompetenču loks ir ļoti plašs.

### **Bibliogrāfija**

1. *4-H History*. (2022) Retrieved from <https://4-h.org/about/history/>
2. Arājs, J. (1976). *Intereses un to veidošana skolā*. Rīga: Izdevniecība Zvaigzne.
3. Bikse, V. (2008). *Profesionālās intereses, to veidošanas problēmas globalizācijas apstākļos*. Rīga: Latvijas Universitāte.
4. Blinkena, V. S. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. *Latvijas Mazpulki*. (2020). Ielādēts no <https://mazpulki.lv/par-mums/#mazpulki-latvija>
6. Lemešonoka, I. (2018). *Kompetenču pieeja karjeras izglītībā skolā. Rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Rozentāls, R. -V. (1996). *Latvijas Mazpulku vēsture*. Talsi: Talsu tipogrāfija.
8. Svence, G. (2020). *Psiholoģija jaunajam skolotājam*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
9. *Youthpass un pārveidotās pamatkompetences*. (2020). Ielādēts no: <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-433/Youthpath%20Pamatkompetences%202020.pdf>.
10. *Youthpass*. (2022). Ielādēts no <https://jaunatne.gov.lv/par-agenturu/programmas-projekti/youthpass/>

## DIGITĀLO PRASMJU ATTĪSTĪBA KĀ KARJERAS VADĪBAS VECINĀŠANAS FAKTORS SIEVIETĒM BEZDARBNIECĒM

### DEVELOPMENT OF DIGITAL SKILLS AS A FACTOR OF PROMOTING CAREER MANAGEMENT FOR UNEMPLOYED WOMEN

**Iveta Bružāne**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Anna Bičkovska**

lektore, Mg.ed.

**Abstract:** Finding a job during an emergency situation in the country highlighted such a problem as the low digital skills that limit the ability of women aged 45-59 to use many of the e-services, as well as making it difficult to access online training and exchanging information on social networks. The aim of the study was to research unemployed women aged 45-59 as a group that grew up at a time when digital technologies were not widely available. The task of the research was to get acquainted with the literature and recent findings on the importance of digital skills development in the context of unemployment for women. Problems with possible causes of development and the most effective types of career development support are analysed at the global, national, and individual (personality) levels. The importance of digital skills is seen in the context of career management skills, labour market trends, learning opportunities and the availability of career guidance services for women aged 45-59. An attempt to substantiate the importance of career counselling for individuals' self-improvement and development, employment, civic activities, and social inclusion. The author's conclusion that the possibility and quality of remote career counselling is related to the client's technical support (whether there is a telephone, computer, the Internet connection) and from the digital skills (if there is or there is not an experience and ability to use a smartphone, computer, Internet, as well as the experience to use digital platforms). The results of other studies also show the importance of these factors in the context of adult education and employment.

**Atslēgas vārdi:** digitālās prasmes, karjera, karjeras vadības prasmes, sievietes bezdarbnieces

#### Ievads

Šobrīd vispārējās globālas izmaiņas digitalizācijas virzienā visā pasaulē ietekmē arī mūsu valstī notiekošā darba tirgus pārmaiņas. Ekonomikas foruma pētījuma rezultāti liecina, ka tuvāko piecu gadu laikā līdz pat pusei darba ņēmēju pasaulē būs nepieciešama pārkvalificēšanās vai jaunu prasmju apgūšana (World Economic..., 2018). Šis atziņas jau ir pierādītas praksē, jo sākoties pandēmijai 2020. gadā ļoti lielā nodarbināto personu daļa bija spiesta pāriet uz attālināto darba veikšanu un attīstīt savas digitālās prasmes.

Piecpadsmītās starptautiskās zinātniskās konferences "E-mācības un programmatūra izglītībai" Bukarestē, 2019. gada 11.-12. aprīlī, rakstu krājuma kopsavilkumā teikts, ka 20. gadsimta pēdējās desmitgadēs dominējošais vārds bija DATORS. Jēdziens "informācijas sabiedrība" ir kļuvis par realitāti, kopš interneta ienākšanas mūsu ikdienā. Tas ir noticis 20. gadsimta pēdējā desmitgadē. 21. gadsimtā, zināšanu sabiedrības jēdziens ir mainījies sākot no 95.-96. gadu mēģinājumiem ieviest e-komercijas jēdzienu, no 1998.-2005. gadu e-biznesa koncepcijas, e-apmācības, e-ierīkumiem, e-balsošanas, e-demokrātijas, e-referenduma, e-bibliotēkas un e-pārvaldes. Praktiski sākot ar 2006. gadu var runāt par jēdzienu e-viss. Tāpēc patiesai informācijas sabiedrībai ir jānodrošina ikviena pilsoņa tiesiskās un sociālās garantijas, lai jebkurā vietā un jebkurā laikā varētu piekļūt (saņemt) visai savai darbībai nepieciešamo informāciju un atrisināt radušās problēmas (Barbu, et al., 2019). Pašlaik cilvēku sabiedrības piedzīvo jauna veida ekonomiku: zināšanu ekonomiku, kuras pamatā ir zināšanu sabiedrība. Galvenais sociālās un ekonomiskās izaugsmes virzītājspēks ir pašas zināšanas (Knowledge Society..., 2016). Tāpēc ir svarīgi palīdzēt bezdarbniekiem attīstīt jaunās zināšanas un prasmes. Digitālās prasmes ir svarīgās ne tikai pašas par sevi, bet tās ir arī atslēga citu zināšanu iegūšanai, jo aizvien vairāk mācību piedāvājumu veidojas un ir pieejami tieši izmantojot digitālās iespējas.

Raksta autorei līdzšinējā darba pieredze un novērojumi, strādājot Nodarbinātības valsts aģentūrā (turpmāk NVA) par karjeras konsultanti, liek secināt, ka e-pakalpojumi, e-apmācība, digitālās prasmes neatgriezeniski un stabili ienāk arī darba meklētāju un bezdarbnieku ikdienā.

Valstī izsludinātās ārkārtas situācijas laikā e - pakalpojumu izmantošana ir pamats sekmīgai pakalpojuma saņemšanai daudzās valsts institūcijās, tai skaitā NVA. Attālinātās karjeras konsultācijas tiek plānotas un sniegtas attālināti tiešsaistē (telefoniski, e pasts, *Zoom* platformā). Darba meklēšana ārkārtas situācijas laikā iezīmēja tādu problēmu, ka zemās digitālās prasmes ierobežo klientiem izmantot daudzus no NVA piedāvātajiem pakalpojumiem un arī iespējas, ko sniedz tiešsaistes apmācībai un informācijas apmaiņai sociālie tīkli, piemēram, speciālistu komentāri, konferences par aktuālām tēmām, e resursi un tml., darba vietas meklēšanai un atrašanai (Nodarbinātības valsts..., 2022).

Attālināto karjeras konsultāciju sniegšanas iespēja un kvalitāte ir saistīta ar klienta digitālām prasmēm (ir vai nav pieredze un prasme darboties ar viedtālruni, datoru, internetu, pieredze darboties digitālās platformās) un arī tehnisko nodrošinājumu (ir vai nav telefons, dators, interneta pieslēgums). Secināms, ka klienta zems digitālo prasmju līmenis pasliktina kopējo dzīves līmeni (liegta iespēja saņemt noteiktus pakalpojumus un atbalstu). Šāda situācija, īpaši pandēmijas apstākļos, rada bažas ne tikai par pakalpojuma saņemšanu, bet arī kā min 2021. gada pieaugušo digitālās, tehnoloģiju un valodu prasmes pētījumā, izglītības pieejamību vecāka gadagājuma iedzīvotājiem, šādu personu iespējamo sociālo atstumtību un no tās izrietošajām problēmām dažādās dzīves jomās (Pieaugušo digitālās..., 2021).

Pētījuma mērķa grupa ir 45 – 59 gadus vecas sievietes bezdarbnieces ar zemām digitālām prasmēm. Šī vecuma sievietes bezdarbnieces ir dzimušas laika posmā no 1962. gada līdz 1976. gadam, ko dēvē par X paaudzi jeb digitālajiem migrantiem. Tā ir paaudze, kas vēl atceras dzīvi pirms interneta, mobilā telefona un sociālajiem tīkliem (Mācību līdzeklis..., 2021; Pieaugušo digitālās..., 2021).

Valstī pieņemtās ārkārtas situācijas laikā daudzām no X paaudzes sievietēm IKT lietošana ir izaicinājums. Kā novēroja autore, klientes vairāk orientējas, lai sazinātos telefoniski, e pastā attālinātās karjeras konsultācijas laikā, jo ar esošajām digitālām prasmēm ne vienmēr iespējams izmantot tiešsaistes tīkšanās ar karjeras konsultantu *Zoom* platformā. Problēma – apzināta nespēja, izmantojot esošās zināšanas un pieredzi, atrisināt konkrētās pretrunas un grūtības (Вербицкий, 1999).

Profesiju pasaules mainību, ko ietekmē tehnoloģiju attīstība un digitalizācija, apliecina 2019. gada Domnīcas “Certus” pētījumā secinātais, ka 67% profesiju, un virknē amatu (inženieriem, ārstiem, arhitektiem, grāmatvežiem, reklāmas un mārketinga, loģistikas speciālistiem, biroju vadītājiem) savas digitālās iemaņas ir nepieciešams paaugstināt nepārtraukti (Domnīca Certus, 2019). Strādājošajam ir aktīva dalībnieka loma darba tirgū noritošajās pārmaiņās, jo jāspēj atrast, analizēt, apkopot informāciju un pieņemt lēmumus par karjeras vadību un prasmju attīstību.

Karjeras vadības prasmes ir “dzīves, mācību, apmācības un darba prasmes, kas cilvēkiem ir jāattīsta, lai varētu efektīvi veidot savu karjeru”, tātad dzīvi, “ prasmju kopums, kas indivīdiem (un grupām) nodrošina strukturētus veidus, kā apkopot, analizēt, sintezēt un organizēt ar sevi, ar izglītību un ar nodarbinātību saistīto informāciju, kā arī attīsta prasmes pieņemt un īstenot lēmumus un karjeras maiņu” (Karjeras vadības..., 2017). Karjeras vadība – pastāvīga karjeras plānu sagatavošana, īstenošana un uzraudzīšana (EMKAPT, 2013).

Cilvēka karjera ir viņa dzīve (Pīvijs, 2011). Karjeras attīstība ir process, kurā indivīds sevi pilnveido, apgūst dažādas prasmes un kompetences dzīvei, vada savu karjeru ar tikai viņam raksturo aktuālo tematiku, uzdevumiem, rezultātu. Raksta autore piekrīt V. R. Pīvija teiktajam, ka *...šajā nozīmē visas konsultācijas ir karjeras konsultācijas, jo konsultēšana attiecas uz cilvēka dzīvi. Pati konsultēšana ir ceļš cauri dzīvei..* (Pīvijs, 2011, 24).

Nodarbinātības valsts aģentūra bez maksas sniedz karjeras konsultācijas bezdarbniekiem, darba meklētājiem un citām personām, tādējādi palīdzot tām orientēties profesionālās piemērotības, kā arī pār kvalifikācijas jautājumos; apkopo karjeras konsultācijām nepieciešamo informāciju, kā arī informāciju par izglītības iespējām; izstrādā jaunas un pilnveido esošās karjeras konsultāciju metodes, kā arī sniedz palīdzību to ieviešanā (Bezdarbnieku un..., 2020).

Pēc D. Supera koncepcijas var secināt, ka 45 – 59 gadīgām sievietēm jau ir iedibināti dzīves un darba saules modeļi, bet ir bažas kā tos noturēt, bažas par to, kā saglabāt tagadnes statusu, bažas par konkurenci ar gados jaunākiem strādniekiem. Vecumposma uzdevumi ir jaunu ierobežojumu pieņemšana, jaunu problēmu identificēšana, jaunu prasmju attīstīšana, koncentrēšanās uz būtiskām

aktivitātēm, sasniegtā statusa prezentācija un ieguvumus atrašana (Super, 1963). Patreiz notiekošā digitalizācija, šo atzinumu aktualizē reālās darba meklētājas ikdienas dzīvē.

Pieaugušo izglītībai jāatzīst pieaugušo auditorijas specifika, jābūt elastīgai un jāatsaucas katra izglītojamā mācību vajadzībām, turklāt jāpielāgo gan pedagoģiskā pieeja, gan mācību veids (Pieaugušo digitālās..., 2021). Karjeras attīstības atbalstam (*career guidance*) jāietver pakalpojumus, pasākumus, kas palīdzētu jebkura vecuma indivīdiem jebkurā vietā un dzīves laikā izvēlēties izglītību, apmācību, nodarbinātību un veidot savu karjeru (OECD, 2008).

A. Rācene promocijas darbā “Karjeras attīstība sievietēm profesionālās krīzes situācijā mūžizglītības kontekstā” atzīmē, ka sievietēm, karjeras attīstība ir pašrealizācija visa mūža garumā gan karjerā, gan ģimenē ievērojot ekonomiskos, sociālos, psiholoģiskos un fiziskos karjeru ietekmējošos faktorus. Mūžizglītība, kā atzīmē A. Rācene, ar īpaši organizētu gan formālo, gan neformālo izglītības sistēmu, sekmē pilnvērtīgu personības attīstību un ļauj sievietēm veiksmīgāk pielāgoties jaunajam laikmeta un sociālajām pārmaiņām, un, nemitīgi paaugstinot savu kvalifikāciju vai pārkvalificējoties, ļauj nezaudēt darbu vai veiksmīgi mainīt karjeru, kļūt par pašnodarbinātu personu (Rācene, 2017).

Šobrīd sabiedrības digitālās prasmes, pakalpojumu digitalizācija un tehnoloģiju attīstība kļuvusi par karjeras vadības ietekmējošo faktoru, tādēļ *pētījuma mērķis* ir izvērtēt teorētiskās atziņas par digitālo prasmju nozīmi darba meklēšanas kontekstā 45 - 59 gadus vecām sievietēm.

### **Materiāli un metodes**

Veikts teorētisks pētījums ar mērķi iepazīties ar literatūrā esošām atziņām par digitālo prasmju nozīmi bezdarba kontekstā sievietēm. Raksta teorētiskā bāze veidota uz zinātnisko rakstu, pētījumu, grāmatu un Eiropas savienības dokumentu informācijas analīzi.

### **Rezultāti un diskusija**

45 - 59 gadus vecie iedzīvotāji ir sabiedrības grupa, kas uzaugusi laikā, kad digitālās tehnoloģijas nebija plaši pieejamas. Līdz ar to ir būtiski apzināt šīs iedzīvotāju grupas problēmas iespējamās cēloņus digitālo prasmju attīstībā, stāvokli darba tirgū un efektīva atbalsta veidus dažādos līmeņos – globālajā, valsts un individuālajā (personības) līmenī. Maģistra darba pirmā etapa mērķis ir iepazīties ar literatūrā esošām atziņām dažādu līmeņu pētījumos par digitālo prasmju nozīmi un atrast digitālo prasmju attīstības nozīmi bezdarba kontekstā sievietēm.

Pamatprasmes ir definētas kā zināšanu, prasmju, attieksmes kopums, kas atbilst katra cilvēka personībai un nodarbošanās sfērai. Galvenās kompetences ir tās, kuras nepieciešamas indivīdiem sevis pilnveidošanai un attīstībai, nodarbinātībai, pilsoniskajām aktivitātēm un sociālajai iekļaušanai. Eiropas Komisija nosauc astoņas galvenās pamatprasmes mūžizglītībā - daudzvalodu kompetence (saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās); personīgā sociālā un mācīšanās mācīties kompetence; pilsoniskuma kompetence; uzņēmējdarbības kompetence; kultūras izpratnes un izpausmes kompetence; digitālā kompetence; matemātiskā kompetence un kompetence dabaszinātnēs, tehnoloģijās un inženierzinātnēs; rakstītprasības kompetence (Mūžizglītības galvenās..., 2007; Council of..., 2018).

Mūsdienu darba tirgum nepieciešamo prasmju attīstīšanas kontekstā īpaša uzmanība pievēršama tām iedzīvotāju grupām, kas dažādu iemeslu dēļ saskaras ar grūtībām pārorientēties un strādāt vidē, kurā aizvien lielāku nozīmi gūst informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (turpmāk arī – IKT), darba procesu automatizācija un darba vides internacionalizācija (Pieaugušo digitālās..., 2021).

Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam virsmērķis - nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem, lai veicinātu viņu potenciāla attīstību un īstenošanu visa mūža garumā un lai veidotu viņu spēju mainīties un atbildīgi vadīt pastāvīgās pārmaiņas sabiedrībā un tautsaimniecībā. Plānota Latvijā virzība uz digitālo un tehnoloģiju prasmju integrāciju visā pieaugušo izglītības procesā (e-mācību piedāvājums, globālā tiešsaistes mācību piedāvājuma pieejamība pieaugušo izglītībā), turpmāka pieaugušo digitālo un tehnoloģiju prasmju stiprināšana. Būtiskākie izaicinājumi - zema motivācija un visupušu iesaistīšanās, nepietiekamas sabiedrības digitālās prasmes pieaugušo izglītībā, darba tirgū pieprasītu prasmju trūkums u.c. (Saleniece, 2021; IKVD, 2021) Pieaugušo izglītības īstenošanas atbildības sadalījums ir starp Izglītības un zinātnes ministriju, Labklājības ministriju,

Ekonomikas ministriju un to pakļautības iestādēm. Savas kompetences ietvaros ministrijas sadarbojas ar veselu virkni citu pieaugušo izglītības īstenošanā iesaistīto pušu – no starpministriju un ministriju iekšējām padomēm līdz pat dažādām biedrībām un asociācijām.

Liela nozīme iedzīvotāju digitālo prasmju veidošanā ir digitālo tehnoloģiju pieejamībai darba vidē un ikdienas dzīvē. CSP veiktais apsekojums par iedzīvotāju e-prasmēm apliecina, ka 2019. gadā 14 % mājsaimniecību netika lietots internets. Turklāt 36 % no šīm mājsaimniecībām norādīja uz tādu iemeslu kā interneta lietošanas iemaņu trūkums. Vecumosnā no 45 līdz 54 gadiem tikai 90,7 % iedzīvotāju ir regulāri jeb vismaz reizi nedēļā interneta lietotāji (CSP, 2022). Tomēr gandrīz 5 % 45–54 gadus veco iedzīvotāju nekad nav lietojuši internetu. Savukārt darbavietā 2019. gadā internetu lietoja tikai 44 % nodarbināto Latvijas iedzīvotāju, un šis rādītājs ir zemāks nekā kaimiņvalstīs (47 % Lietuvā un Igaunijā) un ES kopumā (55 %) (Eurostat, 2020). 2020. gada sākumā interneta pieejamība jau ir palielinājusies līdz 89,7 % mājsaimniecību, 2022. gadā – 91,1 % (CSP, 2022).

2021. gada pētījums “Pieaugušo digitālās, tehnoloģiju un valodu prasmes: to attīstīšanas iespējas un izaicinājumi Latvijā” fokusēts uz 40–45 gadus vecu Latvijas iedzīvotāju digitālo, tehnoloģiju un valodu prasmju un to pilnveides iespēju apzināšanu. Pētījumā atziņas - salīdzinājumā ar citām valstīm Latvijas iedzīvotāju digitālās prasmes vērtējamas kā zemas. Šīs prasmes samazinās līdz ar pieaugušo iedzīvotāju vecumu, un vecuma grupā virs 35 gadiem Latvijas iedzīvotāji nereti nespēj veikt ar digitālo tehnoloģiju izmantošanu saistītas darbības, kas nepieciešamas darbam mūsdienīgā birojā.. Latvijas iedzīvotājus vecumā no 40 līdz 45 gadiem nereti strādā automatizācijas riskam pakļautās profesijās, un viņiem trūkst darba tirgus vajadzībām atbilstošas kvalifikācijas, raksturīgas pieaugušas grūtības mainīt darbavietu, taču vairāk nekā trešdaļa pieaugušo nepiedalās un arī nākotnē neplāno piedalīties pieaugušo izglītības programmu aktivitātēs. Pētījuma autori izsaka viedokli, ka dalība pieaugušo izglītībā lielā mērā ir atkarīga no personas motivācijas izglītoties, kā arī personas spējas identificēt savas mācību vajadzības, atrast atbilstošu mācību piedāvājumu un pārvarēt šķēršļus, kas saistīti ar dalību izglītībā. Lai pieaugušo vecumā attīstītu digitālās un tehnoloģiju prasmes, nepieciešama spēcīga iekšējā motivācija un intensīva IKT izmantošana gan mācību vidē, gan ārpus tās ikdienā un darbā. Darba devēju iesaistīšana pieaugušo izglītības nodrošināšanā varētu būt veids, kādā pieaugušo izglītības aktivitātēs iekļaut mazāk motivētās iedzīvotāju grupas, tostarp mazkvalificēto darbaspēku. Lai veicinātu sabiedrības digitālo un tehnoloģiju prasmju attīstību, svarīgi ir radīt tai labvēlīgu vidi arī ārpus izglītības – gan darbā, gan ikdienā un sabiedriskajā dzīvē. Zems prasmju līmenis pieaugušo iedzīvotāju grupā norāda uz sarežģītu politikas problēmu, kurai nav nedz skaidri redzamu iemeslu, nedz vienkāršu risinājumu. Tādēļ specifisku prasmju attīstīšanas politika jābalsta uz ciešu saikni starp izglītības, darba tirgus, rūpniecības un citām politikas jomām, kā arī jānodrošina tās īstenošanas. Īpaši svarīga ir darba vides un procesu digitalizācija organizācijās, kā arī atbalsta pieejamība uzņēmumiem ceļā uz digitālo transformāciju (Pieaugušo digitālās..., 2021).

Pētījums dati un arī raksta autores darba pieredzē novērotais liecina, ka ir jāuzlabo informācijas par pieaugušo izglītības iespējām pieejamība. Lai uzrunātu un mudinātu izglītoties tos iedzīvotājus, kuriem visvairāk nepieciešama digitālo prasmju pilnveide, līdztekus informācijas kampaņām nepieciešams sniegt arī konsultācijas par piemērotāko mācību programmu izvēli.

Ir reģionālās atšķirības e-prasmēs kā datņu kopēšanu un pārvietošanu, sarežģītāku darbību veikšana, lielākā mērā tā piemīt iedzīvotājiem Rīgas, Pierīgas un Kurzemes reģionā, bet viszemākais e-prasmju līmenis ir Latgales reģionā. Arī vairumā citu OECD valstu konstatēts, ka augstākais prasmju līmenis ir 25–34 gadu vecuma grupā, bet pēc 35 gadu sliekšņa tas būtiski samazinās (OECD, 2019). Salīdzinot digitālo prasmju līmeni Latvijā ar citu valstu rādītājiem, OECD lietpratēji secinājuši, ka Latvijā pusei pieaugušo šīs prasmes nepiemīt. Un tādejādi Latvija līdz ar Grieķiju, Poliju un Turciju ierindojas starp valstīm ar zemākajiem iedzīvotāju digitālās prasmes rādītājiem (OECD, 2021; Pieaugušo digitālās..., 2021).

Nereti konkrētam darbam nepieciešamas tādas specifiskas iemaņas un prasmes, kuras iespējams apgūt tikai uz vietas konkrētajā darba vidē. Prasmes, kuru attīstīšanu darbiniekiem visbiežāk atbalsta darba devēji ir digitālās prasmes (79 %), prasme mācīties (66 %) un svešvalodu prasmes (63 %) (Līce, 2019).



Tikai 44 % Latvijas iedzīvotāju vecumā no 40 līdz 45 gadiem prot angļu valodu, kas ievērojami sašaurina iespējas izmantot tiešsaistē plaši pieejamos mācību materiālus. Tādējādi var apgalvot, ka angļu valodas neprasmē palielina digitālo plaisu sabiedrībā (Pieaugušo digitālās..., 2021).

A. Praņēviča analizējot paaudžu pārstāvju darbā iekārtošanos secina, ka 52 % ir Y paaudzes (24–41 gadu veci), 26 % – X paaudzes (42–56), 16 % – Z paaudzes (līdz 23). Pieci procenti jauno darbinieku ir pārsnieguši 57 gadu vecumu. Uzņēmumos, kuri ir atvērti dažādiem darbiniekiem un labprāt vienā komandā apvieno vairāku paaudžu cilvēkus, vērojama augstāka produktivitāte un motivētāki darbinieki. Strādājot kopā, darbinieki cits no cita var mācīties. Vecākās paaudzes pārstāvji no jaunajiem iemācās darboties ar tehnoloģijām, gūst prieku, strādājot jauneklīgā kolektīvā, bet jaunieši no vecākiem darbiniekiem pārņem kritisko domāšanu, dziļāku izpratni par lietām un plašāku skatījumu uz dažādiem jautājumiem. Tomēr Latvijā šāda prakse nav plaši izplatīta. Biežākie darba devēju argumenti par labu Y paaudzes (dzimuši no 80. gadu sākuma līdz 90. gadu vidum) un Z paaudzes (dzimuši no 90. gadu vidus) darbinieku algošanai, ka vecāki cilvēki ilgāk apgūst jaunās tehnoloģijas, nav tik elastīgi, reizēm mazāk vēlas pieņemt jaunus izaicinājumus vai mācīties valodas. Darbavietās, kur jaunajām tehnoloģijām vai valodām nav tik lielas lomas, arguments ir veselības problēmas, kas šajā vecumā sāk parādīties biežāk (Praņēviča, 2019).

Pētījumi sniedz jaunus pierādījumus par darbinieku vecuma un uzņēmuma digitalizācijas saistību. Latvijas uzņēmumi joprojām atpaliiek digitālo tehnoloģiju jomā, jo tiem trūkst digitālo prasmju un transformācijai nepieciešamo zināšanu, iemaņu un atbilstošu rīku. Latvijā ir ļoti liels mazo komersantu īpatsvars, kuriem jebkādas izmaiņas – tostarp digitalizācija, darbinieku prasmju attīstīšana, jaunas tehnoloģijas – var radīt dīkstāvi un ar to saistītus zaudējumus (Pieaugušo digitālās..., 2021).

Izmantojot apvienotu Latvijas darba devēju un darbinieku datubāzi, K. Beņkovskis un O. Tkačevs diskusijas materiāla “Novecošana nav izprieca: darbinieku vecuma un uzņēmuma produktivitāte saiknes īpatnības nozaru dalījumā”, rezultāti liecina, lai mazinātu novecošanas nelabvēlīgo ietekmi uz uzņēmumu sniegumu, jāapsver ieguldījumi cilvēkkapitālā, īpaši vecāka gadagājuma darbinieku apmācībā, kā arī jārisina nozīmīgas prasmju trūkuma problēmas IKT pakalpojumu nozarē. Piemēram, tradicionālajās nozarēs apstrādes rūpniecībā, raksturīgs augstāks mazkvalificētu darbinieku īpatsvars, joprojām nepieciešams fiziskais spēks un gados jauno darbinieku augstā darba produktivitāte. Tirdzniecībā - būtiska loma ir reakcijai un ātrumam, kā arī prasmei izmantot modernās tehnoloģijas. Darbiniekiem novecojot fiziskais spēks, reakcija un ātrums samazinās. Dažādās nozarēs vērojamas atšķirības darbinieku līdzdalībā neformālā izglītībā un apmācībā. IKT pakalpojumu un profesionālo pakalpojumu nozarē strādājošie salīdzinājumā ar citās makroekonomikas nozarēs nodarbinātajiem biežāk piedalās apmācībā, t.sk. vēlākā dzīves posmā. Jādomā, ka augstāko izglītību ieguvušo darbinieku spēja mācīties ir lielāka arī vēlākos dzīves gados. Darbiniekiem novecojot, piedalīšanās pieaugušo apmācībā palielina viņu motivāciju un vairo prasmes (Beņkovskis, Tkačevs, 2019).

Personības līmenī karjeras centrā ir indivīda, personības attīstība – indivīds, kas pašorganizējas, kas pats vada savu karjeru atbilstoši iespējām, pieejamajiem resursiem un situācijai (Pudule, 2013). Digitālo prasmju attīstības kontekstā var minēt vides faktoru, piemēram, līdzšinējā darba vide, kur iztrūkst pieredze pielietot digitālās prasmes (piemēram, darbs kokapstrādes uzņēmumā); mācību vide - nav datora, viedtālruna, interneta pieslēguma; sociālā vide - ierobežota iespēja saņemt karjeras konsultācijas un psiholoģisko atbalstu vai kontaktpersonas tehnisku palīdzību. Psiholoģiskie faktori - zems pašvērtējums; bailes no pārmaiņām, no vērtējošas vides, no drošības IT vidē; motivācijas trūkums mācīties; kļūdaini priekšstati par darbu un profesiju pasauli; prasmju trūkums darbam digitāli; netiek plānots darbu saistīt ar digitālām prasmēm; veselības problēmas - nevar ilgstoši nosēdēt, redzes problēmas un tml.

Problēmu risinājums pētījuma darba mērķa grupas sievietēm bezdarbniecēm vecumposmā no 45 - 59 gadiem ar zemām digitālām prasmēm ir dalība individuālās karjeras konsultācijās un grupu karjeras konsultācijās, kas tiek organizētas kā atbalsta grupas. Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likumā (II nodaļa, 3.1 pants) ir teikts, ka karjeras konsultācijas ir preventīvie bezdarba samazināšanas pasākums (Bezdarbnieku un..., 2020). Karjeras konsultācijas personām sniedz, lai palīdzētu tām labāk apzināties savu profesionālo ievirzi, padziļinātu šo personu izpratni par izglītību un iespējām darba tirgū un

noskaidrotu konkrētā cilvēka personībai, vērtību sistēmai un mērķiem vislabāk atbilstošo profesionālo virzienu (Bezdarbnieku un..., 2020).

Karjeras atbalsts ietver pakalpojumus, kas palīdz jebkura vecuma cilvēkiem vadīt savu karjeru un veikt piemērotas izglītības, apmācības un profesionālās karjeras izvēles iespējas. Karjeras atbalsts ietver virkni darbību – informāciju par karjeru nodrošināšanu, individualizētu atbalstu, prasmju novērtēšanu, iesaistīšanos darba pasaulē, lēmumu pieņemšanas un karjeras vadības prasmju mācīšanu. Karjeras atbalsts ir nepārtraukts process visas dzīves garumā. Tiek sniegts: Nodarbinātības valsts aģentūrā, skolās, mācību centros, koledžās un augstākās izglītības iestādēs, darba vietās, profesionālajās organizācijās, kā arī vietējās kopienās (Career guidance..., 2020). Pirms iesaistes bezdarbnieku un darba meklētāju apmācībā bezdarbniekam un darba meklētājam ir tiesības saņemt karjeras konsultāciju (Bezdarbnieku un..., 2020).

Nodarbinātības valsts aģentūra piedāvā individuālās un grupu karjeras konsultācijas bezdarbniekiem un darba meklētājiem, citām personām (skolnieki, studenti, strādājošie). Individuālajās karjeras konsultācijās konsultants palīdz klientam noteikt savu profesionālo piemērotību, piemēklēt atbilstošas profesiju alternatīvas, sagatavoties darba intervijai. Grupu karjeras konsultācijās klientiem ir iespēja konsultanta vadībā gan labāk saprast sevi un saņemt informāciju par aktualitātēm darba tirgū, izglītības un karjeras veidošanas iespējām Latvijā, gan pašam sniegt un saņemt atbalstu no grupas dalībniekiem.

Individuālās karjeras konsultācijas veido divu atsevišķu sistēmu satikšanos un jaunas sistēmas – terapeitiskās sistēmas – veidošanos. Sistēmteorijas (STP) centrālais elements ir individuālā sistēma, kurā tiek attēlota kā virkne intrapersonālo ietekmju uz karjeras attīstību, piemēram, personība, vērtības, spējas, pieņēmumi, paškonceptija, veselība, dzimums, tautība, attieksme, fiziskie dotumi, vecums, prasmes, intereses, seksuālā orientācija. Sistēmteorijas ietvarā visas ietekmes sistēmas atrodas laika kontekstā – pagātnē, tagadnē un nākotnē – pagātne ietekmē tagadni un kopā pagātnes un tagadnes ietekmi nākotnē. Katras sistēmas robežām jābūt pietiekami caurlaidīgām, lai attiecībās varētu attīstīties dialogs un no tā izrietošā nozīme, tomēr pietiekami necaurlaidīga, lai abas puses saglabātu savu individualitāti. Karjeras konsultantam ir nepieciešama skaidra izpratne par saviem veidotajiem stāstiem mijiedarbojoties ar savu pagātnes, tagadnes un nākotnes ietekmju sistēmā un konsultācijā klienta dzīves stāstu izpēti par karjeras un darba nozīmi viņu dzīvē. Sistēmu teorijas perspektīva var palīdzēt klientiem radīt jaunas nozīmes saviem apstākļiem. Piemēram, personām var būt noderīgi skatīt savus nodarbinātības apstākļus saistībā ar valsts sociālo un ekonomisko kontekstu. Sistēmu teorijas perspektīva un ar to saistītās stāstījuma pieejas nodrošina daudzveidību dialogā, kura centrā ir paša klienta stāstījums (Patton & McMahon, 2006).

Raksta autores pieredze un novērojumi ļauj izteikt secinājumu, ka attālināto karjeras konsultāciju sniegšanas iespēja un kvalitāte ir saistīta ar klienta tehnisko nodrošinājumu (ir vai nav telefons, dators, interneta pieslēgums) un arī no digitālām prasmēm (ir vai nav pieredze un prasme darboties ar viedtālruni, datoru, internetu, pieredze darboties digitālās platformās). Citu pētījumu rezultāti parāda šo faktoru nozīmi arī pieaugušo izglītības un nodarbinātības kontekstā.

### Secinājumi

1. Lai izprastu 45 -59 gadīgo sieviešu attiecības ar jaunajām tehnoloģijām ir jāsaprot mērķa grupas vecumposmu, dzimumu, laikmetu, likumdošanu un citiem elementiem, kas veido klienta dzīves kontekstu.
2. 45 – 59 gadus vecas sievietes dēvē par X paaudzi jeb digitāliem migrantiem. Tā ir paaudze, kas vēl atceras dzīvi pirms interneta, mobilā telefona un sociālajiem tīkliem.
3. Pēc D. Supera teorijas šī vecumposma uzdevumi ir jaunu ierobežojumu pieņemšana, jaunu problēmu identificēšana, jaunu prasmju attīstīšana, koncentrēšanās uz būtiskām aktivitātēm, sasniegtā statusa prezentācija un ieguvumus atrašana.
4. Attālināto karjeras konsultāciju sniegšanas iespēja un kvalitāte ir saistīta ar klienta digitālām prasmēm (ir vai nav pieredze un prasme darboties ar viedtālruni, datoru, internetu, pieredze darboties digitālās platformās) un arī tehnisko nodrošinājumu (ir vai nav telefons, dators, interneta pieslēgums).

5. Zems klienta digitālo prasmju līmenis pasliktina viņa kopējo dzīves līmeni (šādam klientam ir liegta iespēja saņemt noteiktus e pakalpojumus un attālinātu atbalstu).

### Bibliogrāfija

1. Barbu, I., Komjaty, A., Fogorasi, M.S., Bucevski, A., & Pustianu, M. (2019). Teaching And e-Learning About Cotton Ring Spinning Frame. *The 15 th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Proceedings*, Vol. 3, 285-293. Retrieved from <https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=1028056>
2. Beņkovskis K., Tkačevs O. (2019). *Novecošana nav izprieca: darbinieku vecuma un uzņēmuma produktivitātes saiknes īpatnības nozaru dalījumā*. Ielādēts no [https://datnes.latvijabanka.lv/diskusijas-materiali/DM\\_3\\_2019\\_lv.pdf](https://datnes.latvijabanka.lv/diskusijas-materiali/DM_3_2019_lv.pdf)
3. *Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums*. (2020). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/62539-bezdarbnieku-un-darba-mekletaju-atbalsta-likums>
4. *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020*. (2020). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
5. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning* (2018). Retrieved from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/EN/pdf>
6. CSP. (2022). *Interneta pieejamība mājsaimniecībās*. Ielādēts no: <https://stat.gov.lv/lv/statistikas-temas/informacijas-tehn/interneta-lietosana/5675-interneta-pieejamiba-majsaimniecibas?themeCode=DL>
7. Domnīca Certus (2019). *Reģionu konkurētspēja. Latvijas konkurētspējas ziņojums 2019*. Ielādēts no [http://certusdomnica.lv/wp-content/uploads/2020/01/Certus\\_2019-Zinojums.pdf](http://certusdomnica.lv/wp-content/uploads/2020/01/Certus_2019-Zinojums.pdf)
8. EMKAPT (2013). *Karjeras atbalsta glosārijs*. Ielādēts no [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV\\_Glossary\\_web.pdf](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV_Glossary_web.pdf)
9. Eurostat. (2020). *Use of computers and the internet by employees*. Ielādēts no: <https://tinyurl.com/y3lh8nvh>
10. IKVD. (2021). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027.gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai"*. Ielādēts no <https://www.ikvd.gov.lv/lv/media/1002/download>
11. *Karjeras vadības prasmes mācību priekšmetu standartu saturā* (2017). Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2612/download>
12. *Knowledge Society Policy Handbook* (2016). Retrieved from: <https://egov.unu.edu/research/knowledge-society-policy-handbook.html#outline>
13. Līce A. (2019). *Darbinieku izglītība uzņēmumos. Aptaujas rezultāti*. Ielādēts no [http://www.muzizglitiba.lv/sites/default/files/Pieauguso\\_izglitibas\\_aptaujas\\_rezultati%202019%20LDDK%20IZM.pdf](http://www.muzizglitiba.lv/sites/default/files/Pieauguso_izglitibas_aptaujas_rezultati%202019%20LDDK%20IZM.pdf)
14. *Mācību līdzeklis digitālajiem līderiem*. (2021). Mana Latvija.LV Dari Digitāli.
15. *Mūžizglītības galvenās pamatprasmes*. (2007). Ielādēts no <http://muzizglitiba.gov.lv/izglitibas-politika/15>
16. *Nodarbinātības valsts aģentūra*. (2022). Ielādēts no <https://www.nva.gov.lv/lv>
17. OECD. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts. Rokasgrāmata politikas veidotājiem*. (2008). Ielādēts no <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/40948854.pdf>
18. OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
19. OECD. (2021). *Dashboard on priorities for adult learning*. Retrieved from <http://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/adult-learning/dashboard.htm>
20. Patton, W., & McMahon, M. (2006). Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 28(2), pp. 153-166. Retrieved from [https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621\\_1.pdf](https://eprints.qut.edu.au/2621/1/2621_1.pdf)
21. *Pieaugušo digitālās, tehnoloģiju un valodu prasmes: to attīstīšanas iespējas un izaicinājumi Latvijā. Gala ziņojums*. (2021). Ielādēts no <http://muzizglitiba.gov.lv/aktuali/330>
22. Pīvijs, V. R. (2011). *Sociāldinamiskā konsultēšana. Praktiska pieeja nozīme veidošanai*. Rīga: VIAA.

23. Praņēviča, A. (2019). *Paaudžu krustceles*. Ielādēts no <https://forbes.lv/lv/viedokli/raksts/anta-pranevica:-paaudzu-krustceles>
24. Pudule G. (2013). *Karjeras izglītības vadības pilnveide vispārizglītošajās skolās Latvijā*. Promocijas darbs. Ielādēts no [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5221/39734-promocijas\\_darbs\\_Guna\\_Pudule.pdf](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/5221/39734-promocijas_darbs_Guna_Pudule.pdf)
25. Rācene A. (2017). *Karjeras attīstība sievietēm profesionālās krīzes situācijā mūžizglītības kontekstā*. Promocijas darbs. Ielādēts no [https://lufb.llu.lv/disertacijas/education/Anita\\_Racene\\_prom\\_darbs\\_2017\\_LLU\\_TF\\_IMI.pdf](https://lufb.llu.lv/disertacijas/education/Anita_Racene_prom_darbs_2017_LLU_TF_IMI.pdf)
26. Saleniece, I. (2021). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027.gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai"*. Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/media/12881/download>
27. Super, D. E. (1963). *Career development: self-concept theory: Essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
28. World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. Retrieved from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)
29. Вербицкий, А. (1999). *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов

## LOGOPĒDA ATBALSTS 1.-3. KLAŠU SKOLĒNU KARJERAS IZGLĪTĪBĀ SPEECH AND LANGUAGE THERAPIST SUPPORT FOR 1ST TO 3RD GRADE STUDENTS IN CAREER EDUCATION

**Kristīna Eižvertina**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Inita Soika**

lektore, Mg.paed.

**Abstract:** There is little research on this topic about speech and language therapist support for 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> grade students in career education, but it is becoming more relevant in the context of the Skola2030 project, which aims to review curricula and approaches to reduce fragmentation, the development of passive skills isolated from real life situations. The project develops a curriculum and approach that enables students to acquire knowledge and skills in seven areas of study, as well as to develop general or cross-cutting skills and value-based habits. The problem: how can a speech and language therapist help to develop life and career skills and remove obstacles to career planning. Theoretical research methods are: research of scientific and methodological bibliographic sources of the field, as well as documents of various levels and guidelines. The most important conclusions are as follows: a speech and language therapist is a support staff who can help develop life and leadership skills, remove obstacles to career planning; anyway, the slightest speech disorder affects the child's development, causes difficulties in the learning process, hinders the acquisition of school skills, which may lead to other problems in the future, such as the development of career management skills.

**Atslēgas vārdi:** karjeras atbalsts, karjeras izglītība, logopēda pienākumi un uzdevumi, 1.-3.klašu skolēni

### Ievads

Galvenā rakstā apskatītā problēma ir atbilžu meklējumi uz jautājumu, kādu atbalstu var sniegt logopēds 1.-3. klašu skolēniem viņu karjeras prasmju veidošanā.

Pētījuma uzdevumi:

1. noskaidrot, kādi ir logopēda profesionālie pienākumi un uzdevumi;
2. noskaidrot, kādas ir 1.-3. klašu skolēnu logopēdiskās problēmas;
3. noskaidrot, kādi ir karjeras izglītības un atbalsta uzdevumi sākumskolā;
4. izvērtēt un noteikt, kā logopēds var palīdzēt šiem skolēniem karjeras veidošanā.

Logopēds skolā ir atbalsta personāla komandas, kurā ietilpst arī pedagogs karjeras konsultants (PKK), dalībnieks. Logopēds palīdz veidot dzīves un vadības prasmes, novērst vai mazināt šķēršļus, kas saistīti ar runu, valodu un skolēna komunikāciju, karjeras plānošanā. Piemēram, ja bērns stostās, tad speciālists palīdz viņam uzlabot runas ritmu un tempu, kas turpmāk nākotnē veicinās šī cilvēka panākumus darba intervijā, kur ir daudz jāstāsta par sevi. Profesijas standartā ir norādīts, ka logopēds ir speciālists, kas veic logopēdisko darbu ar personām jebkurā vecumā, kurām ir dažādas runas, valodas, komunikācijas vai orofaringeālās funkciju traucējumi, kā arī veic logopēdisko traucējumu novērtēšanu, korekciju strādājot ar personām, kurām ir runas traucējumi (artikulācijas, runas tempa un ritma, balss), valodas traucējumi (mutvārdu un rakstu valodas), orofaringeālās funkcijas traucējumi vai sekundāri runas, valodas, komunikācijas traucējumi attiecībā pret citu funkciju traucējumiem. Logopēds sadarbojas un sniedz konsultācijas logopēdiskās korekcijas paņēmieni apgūvē un īstenošanā personām ar traucējumiem un viņu vecākiem, sadarbojas ar izglītības, ārstniecības vai rehabilitācijas procesā iesaistītajiem speciālistiem, atbalsta personālu (Logopēda profesijas..., 2020).

Katrs skolēns ir personība, kas attīstās pēc noteiktām likumsakarībām, nezaudējot savu individualitāti. Bērna attīstība notiek mijiedarbojoties daudziem ārējiem faktoriem. Skolēns atrodas vidē, kas nemitīgi viņu ietekmē. To var dēvēt par makrovīdi, mezovīdi un mikrovīdi. Skolēnam ar runas un valodas traucējumiem ir grūtības dažādās dzīves situācijās, īpaši jau skolā, piemēram, skolotājs/klassesbiedrs neizprot bērna runu, izvairās ar viņu komunicēt un sadarboties. Līdz ar to bērns noslēdzas sevī, jo šīs runas, valodas un komunikācijas prasmes ļauj mums būt sociāli aktīvam gan mutiskā, gan rakstiskā veidā. Viens no pamatzglītības aspektiem ir saziņas aspekts, kura noteicošās ir valodas lietošanas prasmes. Būtībā arī daudz citi Valsts pamatzglītības standarta noteiktie satura komponenti ir cieši saistīti ar runas un valodas attīstību (Tūbele, 2006). Logopēdiem mūsdienās ir daudz

iespēju palīdzēt šiem skolēniem, jo zinātne attīstās, ir daudz jaunu pētījumu, pieaug arī skolotāju - logopēdu skaits, kas var sniegt kvalificētu palīdzību, novēršot runas traucējumus. Šiem speciālistiem nav noteiktas konkrētas programmas, tāpēc tie var paši brīvi izvēlēties logopēdiskās korekcijas metodes atbilstoši logopēdiskajam slēdzienam, piemēram, valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA), dzirdes traucējumi, lasīšanas un rakstīšanas traucējumi u.c. Tādējādi logopēds savā darbā var palīdzēt skolēniem veidot izpratni par karjeras veidošanu, izmantojot kombinētas metodes un integrējot karjeras izglītību logopēda darbā. Par šo tēmu maz tiek pētīts, bet tā kļūst aktuālāka saistībā ar projektu Skola2030, kura mērķis ir pārskatīt mācību saturu un pieeju, lai mazinātu sadrumstalotību un fragmentarismu, pasīvu, no reālās dzīves situācijām atrautu zināšanu apguvi, izolētu prasmju attīstību. Projektā tiek izstrādāts tāds mācību saturs un pieeja, lai skolēniem dotu iespēju apgūt zināšanas un prasmes septiņās mācību jomās, kā arī attīstīt vispārējās jeb caurviju prasmes un vērtības balstītus ieradumus (Par projektu, 2019).

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt, kādu atbalstu var sniegt logopēds 1.-3. klašu skolēniem viņu karjeras prasmju veidošanā.

### **Materiāli un metodes**

Teorētisko pētījumu metodes: nozares zinātnisko un metodisko bibliogrāfisko avotu, kā arī dažādu līmeņu dokumentu un vadlīniju izpēte.

### **Rezultāti un diskusija**

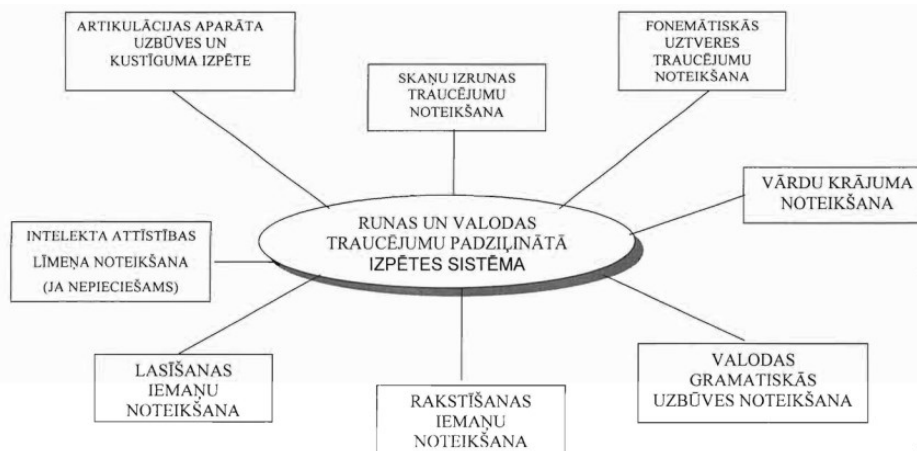
Raksta autore, izmantojot un pētot gan logopēda un skolotāja logopēda profesijas aprakstu, (Logopēda profesijas..., 2020), (Skolotāja logopēda..., 2020), (Skolotāja logopēda..., 2016), gan savu amata aprakstu, noskaidrojusi, kādi ir svarīgākie logopēda profesionālie pienākumi un uzdevumi:

1. Plānot logopēdisko darbu (pieņemt atbilstošus uzdevumus, attīstot redzesloku par profesiju pasauli un skolēna interesējošām profesijām), piemēram, sistēmiski, kā arī kritiski izvērtēt logopēdiskās korekcijas un logopēdisko tehnoloģiju/metozu lietošanas, izvēlēties metodes/paņēmienus atbilstoši izglītojamā individuālajām vajadzībām, ievērojot izglītojamā individuālās vajadzības un spējas.
2. Novērtēt un noteikt logopēdiskos runas, valodas, komunikācijas un orofaringeālās funkcijas un traucējumus (lai turpmāk skolēns apzinās, kā viņa traucējumi var ietekmēt personīgo karjeras izvēli).
3. Veikt logopēdisko korekciju (turpmāk skolēns nesaskatīs grūtības interesēties par profesijām, kurās ir daudz jāizmanto mutvārdu un rakstu valodu saziņā), piemēram, apmācīt izglītojamos un viņu vecākus logopēdiskās korekcijas uzdevumu veikšanai patstāvīgi).
4. Sadarboties ar citiem izglītības, veselības vai sociālās aprūpes jomas speciālistiem, piemēram, strādāt komandā ar izglītībā, ārstniecībā un rehabilitācijā iesaistītajiem speciālistiem tajā skaitā arī ar karjeras konsultantu.
6. Iesaistīties institūcijas un logopēdijas jomas attīstībā (logopēds ir radošs profesijas pārstāvis, kurš spēj gan veikt logopēdisko korekcijas procesu, gan veicināt skolēna izpratni par profesiju pasauli un viņam interesējošām profesijām, padarot nodarbības interesantākas, produktīvākas, noderīgākas paplašinot skolēna redzesloku, atbalstot karjeras veidošanā sākumskolas posmā), piemēram, veicināt logopēdijas jomas attīstību.
7. Nodrošināt profesionālās darbības vispārējos uzdevumus (logopēdam meklēt metodes ārzemju literatūrā un veidot uzdevumus IKT dažādās platformās, rosinot skolēna interesi par IKT kā interesējošo karjeras veidošanas nozari).

Raksta autores uzdevums ir izpētīt 1.-3. klašu skolēnu logopēdiskās problēmas. Jebkurš runas traucējums var ietekmēt bērna attīstību, radīt grūtības mācību procesa periodā, aizkavēt skolas darbības prasmju apguvi. Vispirms, sākot runas un valodas traucējuma korekciju, nepieciešams veikt pilnīgu un detalizētu tā diagnosticēšanu (skatīt 1. att.). Traucējumu cēloņi ir līdzīgi, bet traucējumu izpausmes katram bērnam ir atšķirīgas (Tūbele, 2006).

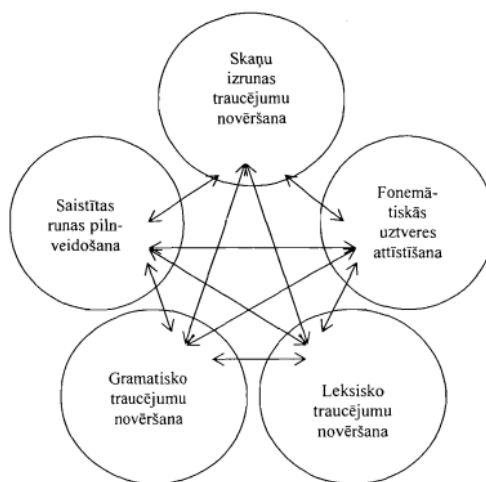
*Mūsu priekša nav atsevišķs runas traucējums, bet ir skolēns ar traucējumu. Viens un tas pats traucējums vienādā smaguma pakāpē dažādiem bērniem izpaudīsies dažādi un vēl atšķirīgākas ir korekcijas iespējas un metodes* (Tūbele, 2006, 41).

Lai uzsāktu adekvātu koriģējoši attīstošo darbību, ir precīzi jānosaka skolēna patreizējais runas attīstības līmenis - pakāpe, uz kuras atrodas bērns, lai varētu pilnvērtīgāk turpināt augšupeju pa runas attīstības kāpnēm. Nevienu posmu šajā attīstībā izlaist nevar, jo bērns pats nespēj pārkāpt "bojāto pakāpienu" (runas traucējumu) bez pieauguša un bez logopēda palīdzības (skatīt 1.att.) (Tūbele, 2006).



1.att. Runas un valodas traucējumu padziļinātā izpētes sistēma (Tūbele, 2006, 53)

Kustībās nemierīgam un ļoti aktīvam bērnam nevajadzētu dot aktivizējošus, darbīgumu rosinošus uzdevumus. Zinot, ka kādam konkrētam skolēnam ir laba mehāniskā un vizuālā atmiņa, var dot spilgtus, uzskatāmus tos materiālus, ko viņam vajadzētu apgūt. Paralēli šim darbam, veicina arī citu izziņas procesu attīstību, bet esošas priekšrocības vajadzētu izmantot. Par katru skolēnu tiek aizpildīta Valodas karte, kurā ir aprakstītas valodas un runas attīstība, kā arī tiek aizpildīts neliels bērna raksturojums, kas dod zināmu ieskatu viņa individuālajās rakstura izpausmes un īpatnībās, kā arī interesēm. Novērojot skolēnu ilgāk, priekšstats būs vēl pilnīgāks un ļaus izvēlēties piemērotākus un produktīvākus korekcijas paņēmienus un realizēt individuālu pieeju. Tā kā logopēdiskā korekcija ir pedagoģisks process, tad jāievēro visi procesa nosacījumi. Tie ir zinātniskums, sistemātiskums, secīgums, pieejamība, uzskatāmība, apzinīgums un aktivitāte, zināšanu noturīgums, individuāla pieeja, balstoties uz specifiskajiem principiem (Tūbele, 2006). Runas koriģējošais process notiek mijiedarbībā ar dažādiem paņēmieniem (skatīt 2. att.).



2.att. Koriģējoši attīstošās darbības virzienu mijiedarbība (Tūbele, 2006, 116)

Skolēnu runas un valodas traucējumu izpētes un noteikšanas pilnveidoto sistēmu raksturo sekojošas aktivitātes:

- perifērā artikulācijas aparāta uzbūves un kustīguma izpēte;
- skaņu izrunas traucējumu noteikšana;
- fonemātiskās uztveres noteikšana;
- vārdu krājuma noteikšana;

- valodas gramatiskās uzbūves noteikšana;
- rakstīšanas iemaņu noteikšana;
- lasīšanas iemaņu noteikšana;
- intelektuālo procesu noteikšanas īpatnības;
- vecāku līdzdalība skolēnu runas un valodas traucējumu cēloņu izpētē (Tūbele, 2006).

Biežākās 1.-3. logopēdiskās problēmas ir skaņu izrunas traucējumi, rakstīšanas traucējumi, lasīšanas traucējumi, stostīšanās, nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, leksiski gramatiskie traucējumi, valodas sistēmas nepietiekama attīstība.

Tālāk tika pētīti karjeras izglītības un atbalsta uzdevumus sākumskolā. Karjeras izglītības īstenošanas pamatprincipi ir: karjeras izglītība ir izglītības sastāvdaļa, tā ir integrēta izglītības procesā un ir obligāti apgūstama vispārējā un profesionālajā vidējā izglītībā; karjeras izglītība ir visas izglītības iestādes atbildība; tās apgūvē tiek ievērotas vecumgrupu intereses un vajadzības; karjeras izglītības mērķi ir objektīvi un sasniedzami un pasākumi — īstenojami; visi karjeras izglītības pasākumi ir orientēti uz zināšanu un prasmju apguvi (Valsts izglītības..., 2009).

Karjeras izglītības uzdevumi (Valsts izglītības..., 2009):

#### 1. Palīdzēt skolēniem pašattīstīties:

- *izprast sevi, novērtēt stiprās un vājās puses;*
- *veidot skatījumu uz dzīvi un reālistiskas gaidas attiecībā uz savu karjeru;*
- *attīstīt prasmes un attieksmes, kas palīdzēs veidot karjeru, piemēram, pašapziņa, pašpaļāvība,*
- *spēja prezentēt sevi, mērķu izvirzīšana un darbības plānošana mācību un personīgajā dzīvē;*
- *analizēt savu personīgo pieredzi, intereses, dotumus, iemaņas un spējas, vērtības, mērķus, personīgās īpašības, sasniegumus.*

#### 2. Motivēt un palīdzēt izpētīt dažādas karjeras iespējas:

- *izprast izmaiņas sabiedrībā un kā tās ietekmē karjeru attīstību;*
- *izpētīt dažādas karjeras un iespējas to veidošanai;*
- *izpētīt un izvērtēt darba tirgu, nodarbinātības un profesiju, izglītības un apmācības iespēju attīstības tendences;*
- *salīdzināt un samērot personīgos sasniegumus un īpašības ar tiem sasniegumiem un īpašībām, kas ir nepieciešamas konkrētai tālākai karjerai/mācībām/studijām;*
- *piedalīties darba izmēģinājumos, piemēram, Ēnu dienās;*
- *uzzināt, kur un kā iegūt vajadzīgo informāciju, resursus un palīdzību;*
- *gatavoties pārejai no mācībām uz darba dzīvi vai uz tālākām mācībām/citu darbu;*
- *izpētīt un pārdomāt savas personīgās un sabiedrības vērtības;*
- *uzzināt, kādas prasības izvirza darba devēji, kādas prasmes un personīgās īpašības palīdz noturēties darba tirgū.*

#### 3. Palīdzēt plānot un vadīt savu karjeru:

- *apgūt karjeras vadības prasmes;*
- *noteikt savas attīstības vajadzības;*
- *pilnveidot savas zināšanas un prasmes;*
- *apzināties informācijas ieguves un konsultēšanas iespējas;*
- *veidot savu personīgās karjeras plānu;*
- *attīstīt pieņemto personīgo lēmumu plānu īstenošanas prasmes;*
- *veidot izpratni par karjeras saistību ar sasniegumiem izglītībā un mūžizglītību (Valsts izglītības..., 2009, 11).*

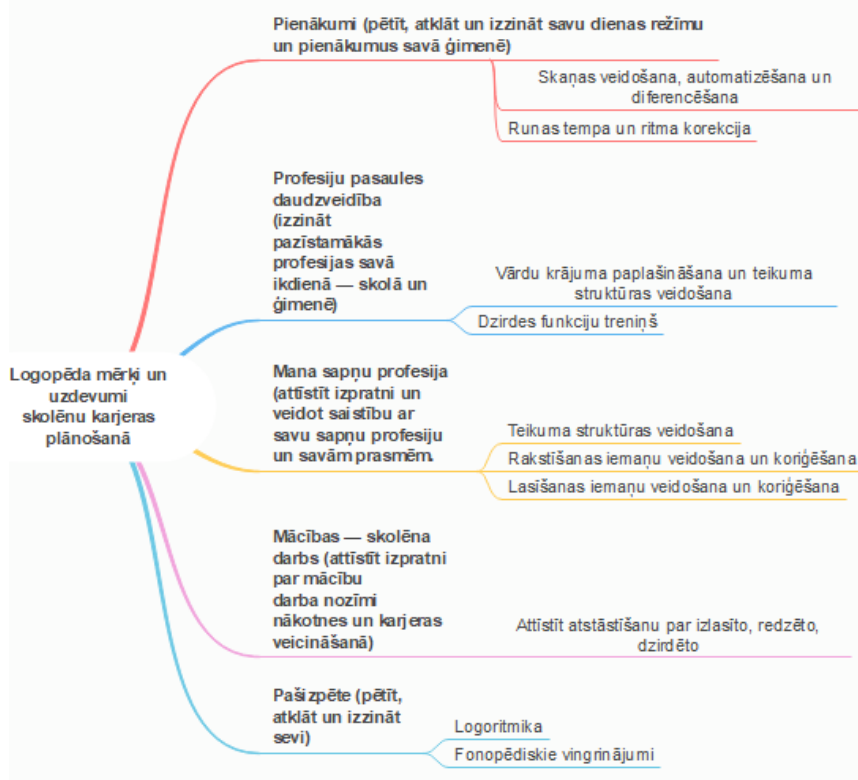
Tas nozīmē, ka ...sākumskolas skolēnu vecumposmā mācību stundu plānos būtu jāiekļauj tādas metodes karjeras izglītības tēmu apguvei, kas ietver rotaļu elementus un ir saistītas ar zinātkāres attīstību. Anketās un izpētes materiālos būtu jāizmanto zīmējumu, spēļu un rotaļu elementi, jo tie ir viegli uztverami. Nepieciešami arī vizuāli uzskates līdzekļi, vienkāršas, bet bērna uzmanību saistošas darba lapas, jo šī vecumposma bērni piesaista viss jaunais, krāsainais un spilgtais. Daļai bērnu raksturīgi, ka nav ilgstošas koncentrēšanās spējas, tādēļ, lai izprastu lietu būtību, ir vajadzīga tāda



*uzskate, kas ļauj aptaustīt, redzēt, sadzirdēt un sajust. Būtiski ir attīstīt radošo domāšanu, kuras pamatā ir iztēle, fantazēšana, sapņošana un vizualizēšana (Valsts izglītības..., 2009, 79).*

Nākamais pētījuma uzdevums bija izvērtēt un noteikt, kā logopēds var palīdzēt skolēniem karjeras plānošanā. Izglītības videi ir jāveicina indivīdu un sabiedrības izaugsme (Dewey, 1997). Izaugsmes ideja ir izglītības konteksts, kurai jārada nepieciešamie apstākļi, kas ļautu cilvēkiem īstenot, attīstīt savu sabiedrisko labumu. Ideja par “cilvēciskumu” ir iekļauta izaugsmes jēdzienā un skaidrota ar augoša “es” un cilvēku savstarpējo ietekmi, jo pārmaiņas nav svešas “es” aktivitātēm un cilvēka karjera un labklājība ir saistītas ar citu cilvēku un lietu darbību. Dzīves darbība plaukst vai cieš neveiksmi tikai saistībā ar pārmaiņām vidē, bet “es” un interese ir divi vārdi, kas apzīmē vienu un to pašu, jo “es” attīstība ir saistīta ar to, ka cilvēki pazaudē vai atrod savu “es” savās interesēs un darbībās (Katane, 2005).

Analizējot iepriekš aprakstīto informāciju, raksta autore izveidoja modeli, kā logopēds var palīdzēt skolēniem karjeras plānošanā un kā karjeras izglītība sasaistās ar logopēda darba mērķi un uzdevumiem (skatīt 3. att.).



### 3.att. Logopēda mērķi un uzdevumi skolēnu karjeras plānošanā (autores veidots)

Lai veidotos veiksmīga karjera, ikvienam, arī bērniem, pirmkārt, nepieciešams izzināt sevi. Sevis izzināšana ir process, kas ļauj cilvēkam apzināties savu potenciālu, lai vēlāk to spētu pilnvērtīgi realizēt. Identitāte ir zināšanas par sevi, un pārliecība par savu identitāti palīdzēs izpētīt karjeru un nākamo dzīves posmu. Sākumskolā sevis izzināšana notiek izpētot savas īpašības, prasmes, talantus, spējas, stiprās puses. Šo procesu veicina darbs klases stundās, dalība skolas un klases pasākumos, ārpusstundu nodarbībās, piemēram, logopēdijas nodarbībās. I. Lemešonoka akcentē, ka skolēna karjeras vadības spējas jeb kompetences veidošana ietver sekojošu prasmju apguvi: pašizpētes veikšanu; pašvērtēšanas (savas darbības un sasniegumu analīze) veikšanu; vēlmes attīstīšanu virzīties uz jauniem personiskiem sasniegumiem; pozitīvas, nopietnas attieksmes pret izglītību un karjeru veidošanu; personīgās vērtību sistēmas izkopšanu; karjeras mērķu izvirzīšanu un cenšanos tos sasniegt reālā darbībā; prasmes strādāt patstāvīgi attīstīšanu; prasmes pieņemt objektīvi izsvērtus lēmumus attīstīšanu (Lemešonoka, 2017).

Realizējot dažādas karjeras attīstības atbalsta aktivitātes sākumskolā, sadarbībā ar visām iesaistītajām izglītības un atbalsta struktūrām, karjeras vadības prasmju sasniedzamais rezultāts būtu, ka sākumskolā skolēns: prot atklāt savas intereses; prot atklāt savas stiprās puses; spēj pašvērtēt savu

darbību un sasniegumus; atpazīt profesijas; ir ieguvis zināšanas un priekšstatu par dažādām profesijām; zina profesiju daudzveidību; prot atbilstoši vecumposmam secināt par dažādu profesiju saturu; prot vizualizēt informāciju par profesiju saturu; prot apspriest un apkopot informāciju par profesijām; prot pamatot, kuras profesijas viņu interesē vairāk (Upmane, 2020).

### Secinājumi

1. Logopēda pienākumi un uzdevumi ir saistīti ar to, kā plānot darbu, lai koriģētu traucējumus izvēloties patstāvīgi jaunākās un atbilstošākās metodes. Logopēds ir atbalsta personāla speciālists, kurš 1.-3. klases skolēniem var palīdzēt novērst dažādus runas šķēršļus un caur logopēdiskajām aktivitātēm var rosināt izpratnes veidošanos par darba un profesiju pasauli.
2. 1.-3. klašu skolēnu logopēdiskās problēmas ir rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, fonētiski traucējumi, stostīšanās. Ja to novēršanā un mazināšanā tiek veikts plānots un sistemātisks logopēdiskais darbs, tad traucējumi mazinās vai pilnībā tiek novērsti un skolēns spēj realizēt savu potenciālu veiksmīgi savā privātajā un sociālajā dzīvē.
3. Karjeras izglītības un atbalsta uzdevumi sākumskolā ir īstenojami dažādās formās, kur logopēds var uzņemt savu daļu un atbildību, piemēram, sniedzot karjeras attīstības atbalstu sadarbībā ar skolas pedagogu-karjeras konsultantu, 1.-3. klašu audzinātājiem, priekšmetu skolotājiem un skolēnu vecākiem.

### Bibliogrāfija

1. Daugavpils Universitāte Izglītības un vadības fakultāte Ilgtspējīgas izglītības institūts. (2008). *Metodisko materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde*. Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/media/3895/download>
2. Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Free Press.
3. Lemešonoka, I. (2017). *Skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās vispārīzglītojošās skolas pedagogiskajā procesā*. Ielādēts no [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/45285/prom\\_darbs\\_lemesonoka.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/45285/prom_darbs_lemesonoka.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
4. *Logopēda profesijas standarts*. (2020). Ielādēts no [https://voice.liepu.lv/wp-content/uploads/2020/07/PS\\_Logopeds-1.pdf](https://voice.liepu.lv/wp-content/uploads/2020/07/PS_Logopeds-1.pdf)
5. *Par projektu*. (2019). Ielādēts no <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu>
6. *Skolotāja logopēda amata apraksts*. (2016). Ielādēts no [http://logopedi.lv/faili/faili/2016/logopeda%20amata%20apraksts\\_05%2009%2016.pdf](http://logopedi.lv/faili/faili/2016/logopeda%20amata%20apraksts_05%2009%2016.pdf)
7. *Skolotāja logopēda profesionālās kvalifikācijas prasības*. (2020). Ielādēts no [http://logopedi.lv/faili/faili/PS\\_PKP/pkp\\_skolotajs\\_logopeds.pdf](http://logopedi.lv/faili/faili/PS_PKP/pkp_skolotajs_logopeds.pdf)
8. Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. Iegūts no <https://core.ac.uk/download/pdf/71745227.pdf>
9. Upmane, A. (2020). *Karjeras vadības prasmju attīstība sākumskolā*. Maģistra darbs. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte.
10. Valsts izglītības attīstības aģentūra. (2009). *Karjeras izglītība skolā*. Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2656/download>

## PIEAUGUŠO MĀCĪBU CENTRA IZGLĪTĪBAS PIEDĀVĀJUMS AUSTRUMVIDZEMĒ MŪŽILGĀ KARJERAS ATBALSTA SKATĪJUMĀ ADULT TRAINING CENTER EDUCATION OFFER IN THE VIEW OF LIFELONG GUIDANCE

**Aija Kalēja**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Irēna Katane**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Nowadays the lifelong guidance paradigm points to a wide range of institutions, specialists and functions in the career guidance system. There is a lifelong learning offer at the center of the lifelong guidance system. The aim of the research: a developed, in experience based and theoretically grounded model *Adult Learning Center education offer in the view of lifelong guidance*. Research shows that lifelong learning centers and adult education centers play an important role in the lifelong guidance system, offering formal and non-formal education, incl. continuing/further vocational education and training programs.

**Atslēgas vārdi:** formālā un neformālā izglītība, mūžilgais karjeras atbalsts, pieaugušo mācību centrs, profesionālā pilnveide, profesionālā tālākizglītība

### Ievads

Līdz ar karjeras teoriju tālāko attīstību, kā arī jaunu teoriju rašanos 21. gadsimtā izgaismojās un aktualizējās jaunas pamatnostādnes karjeras atbalstā. Ir izveidojies jauns uzskatu kopums jeb *mūžilgā karjeras atbalsta* paradigma. Jaunās paradigmas pamatnostādnes ir jau iestrādātas vairākos dokumentos: mūžilga karjeras atbalsta politikas vadlīnijās, attīstības stratēģijās un cita veida publikācijās (Barnes, Bimrose, & Brown, 2020; Improving lifelong..., 2005; Jaunzeme, 2013; Sultana, 2008; Vuorinen & Watts, 2012).

Kā viens no mūžilgā karjeras atbalsta veidiem ir mūžizglītības iespēju plašs un daudzveidīgs piedāvājums dažāda veida pieaugušo mācību centros un/vai mūžizglītības centros (Akçay & Yildirim, 2014; Barnes, Bimrose, & Brown, 2020; Chukwuedo, Mbagwu, & Ogbuanya, 2021; Taşçı & Titrek, 2020). Pateicoties mūžizglītības daudzveidīgo iespēju piedāvājumam, tiek veicināta un atbalstīta ikviena mūsu sabiedrības indivīda karjeras attīstība viņa visas dzīves garumā. Tāpēc mūžizglītības (izglītības mūža garumā un izglītības mūža plašumā) piedāvājums mūsdienu zināšanas sabiedrībā mūžilgā karjeras atbalsta ietvaros kļūst arvien aktuālāks (Ates & Alsas, 2012; Improving lifelong..., 2005; Lifelong Learning..., 2021).

Izstrādājot dažādas pieaugušo izglītības programmas, svarīgi ir nodrošināt to pieejamību: 1) ne tikai Rīgā, bet arī reģionos; 2) ne tikai pilsētās, bet arī lauku pagastos; 3) ne tikai Latvijas iedzīvotājiem, bet visiem interesentiem, kas dzīvo ārpus Latvijas. Tāpēc mūsdienās ir jānodrošina izglītības pieejamība kā ikdienā, tā arī dažādu krīžu (pandēmijas, ģeopolitisko krīžu) apstākļos.. Latvijas pieaugušo/mūžizglītības centros ir uzkrāta bagātīga izglītības vadības un pedagoģiskā pieredze pieaugušo profesionālās tālākizglītības, profesionālās pilnveides izglītības, kā arī pieaugušo neformālās izglītības programmu izstrādē, kā arī to īstenošanā gan klātienē, gan tālmācībā, gan jauktā veidā ar attālinātām mācībām tiešsaistē.

**Pētījuma mērķis:** izveidots, pieredzē balstīts un teorētiski pamatots modelis Pieaugušo mācību centra izglītības piedāvājums mūžilgā karjeras atbalsta skatījumā.

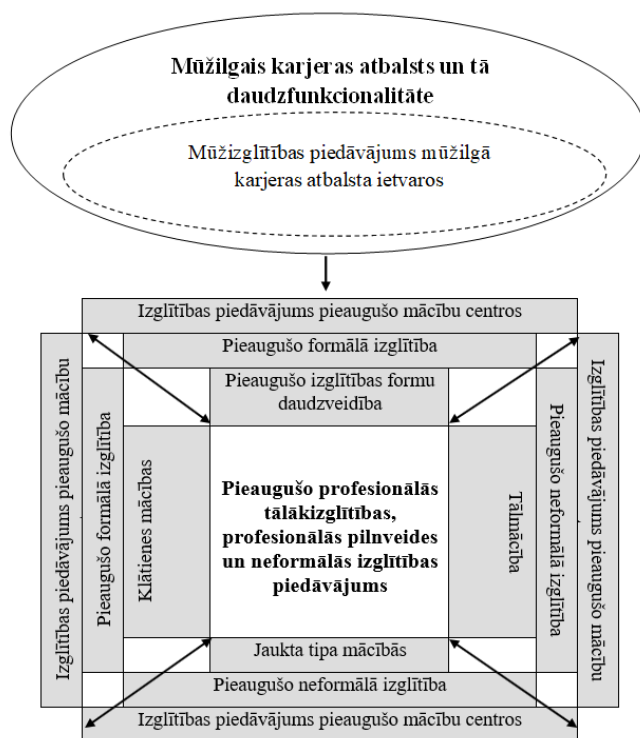
### Materiāli un metodes

Pētījuma metodes: 1) teorētisko pētījumu metode (zinātniskās un metodiskās literatūras, kā arī normatīvo dokumentu studēšana, analīze un izvērtēšana), kā arī 2) empīrisko pētījumu metode (pieredzes refleksija).

## Rezultāti un diskusija

Viena no jēdziena *karjera* plašākās nozīmes definīcijām nosaka, ka *karjera ir pieredzes evolūcijas secība cilvēka mūža garumā* (Arthur, Hall & Lawrence, 1989). Tātad karjeras attīstība ir process, kas *ilgst visu dzīvi/mūžu*. Karjeras attīstības procesam ir ciklisks raksturs, jo tas sastāv *no vairākiem cikliem* jeb posmiem. Karjeras attīstība nav taisne, kas cilvēka dzīves laikā vērsta uz augšu: uz panākumu virsotni. *Karjeras attīstība nav lineārs process*, katrā karjeras attīstības ciklā ir savi kāpumi un kritumi. Tāpēc katram no mums ir jābūt gatavam pārvarēt savā dzīvē šos daudzus kritumus un rast sevī spēkus jauniem kāpuma posmiem. Šo atziņu pamatā ir *sinerģētiskā pieeja* karjeras teorijās. Šajā pieejā balstās vēl viena svarīga atziņa: katram no mums jābūt gatavam *dzīvot pārmaiņu apstākļos*, veidojot un tālāk attīstot savu karjeru nepārtraukti mainīgā vidē (Katane & Katans, 2016). Šī ir centrālā atziņa, kas ir atrodama arī vienā no jaunākajām karjeras teorijām, ko sauc par *Karjeras haosa teoriju*. Jebkuras pārmaiņas indivīdam liek pārplānot savu karjeru, savu dzīvi, pieņemot atbildīgus lēmumus, veicot jaunu izvēli savas nākotnes nodrošinājumam, savai tālākai attīstībai. To karjeras teorijās sauc par karjeras pašvadību, kas ietver sevī arī profesionālo pašnoteikšanos un pašvadīto mācīšanos (Katane & Korna-Opincāne, 2020). Līdz ar to arī karjeras atbalsts ir mūžilgs process.

Teorētisko pētījumu un personīgās pieredzes refleksijas rezultātā tika izstrādāts modelis *Izglītības piedāvājums pieaugušo mācību centros mūžīgā karjeras atbalsta skatījumā* (skatīt 1.att.).



### 1. att. Izglītības piedāvājums pieaugušo mācību centros mūžīgā karjeras atbalsta skatījumā

Mūžīgā karjeras atbalsta paradigma tiek uzskatīta par jaunu paradigmu karjeras teorijā jomā, kas guvusi savu strauju attīstību, popularitāti un aktualitāti 21. gadsimtā. Mūžīgā karjeras atbalsta mērķis ir sniegt karjeras atbalstu jebkura vecuma cilvēkiem visos karjeras attīstības posmos nepārtrauktā procesā visas dzīves/mūža garumā. Turklāt karjeras atbalsts ir nepieciešams nepārtraukti: gan karjeras panākumu brīžos, gan krīzes situācijās. *Mūžīgajā karjeras atbalstā centrālo vietu ieņem mūžizglītības piedāvājums*, kas ir galvenais priekšnoteikums veiksmīgai karjeras attīstībai, gan arī nodarbinātības garants. Mūžīgā karjeras atbalsta sistēmā nozīmīga vieta ir ierādīta visa veida sadarbības tīkliem gan starppersonu, gan starpinstitucionālā līmenī, kur dažāda veida organizācijām, institūcijām kopumā un katrai atsevišķi ir veicamas savas funkcijas visaptverošajā mūžīgā karjeras atbalsta sistēmā. Mūžīgā karjeras atbalsta sistēmas funkciju plašais spektrs iziet ārpus viena karjeras konsultanta vai karjeras atbalsta speciālista darbības robežām, liekot akcentu uz dažāda veida speciālistu sadarbību. Mūžilgais karjeras atbalsts ir multidisciplinārs un interdisciplinārs process (Barnes, Bimrose, & Brown, 2020;

Sultana, 2008; Vuorinen & Watts, 2012). Pastāv zināmas atšķirības starp karjeras atbalsta izpratni, pastāvošo uzskatu kopumu (paradigmu) 20. gadsimtā un 21. gadsimtā. (Sultana, 2008). Dažas no šīm atšķirībām skatāmas 1. tabulā.

1.tabula

**Pāreja no vecās karjeras atbalsta paradigmas uz jauno mūžīgā karjeras atbalsta paradigmu (Sultana, 2008)**

N	No	Uz
<b>Karjeras atbalsta raksturs:</b>		
1.	Uzskats par karjeras atbalsta perifēru un sekundāru raksturu	Tas ir centrālais un galvenais uzstādījums sadarbības ar citiem pārvaldības sistēmā
2.	Priekšstatu kopums, ka karjeras atbalsts ir lietišķajā un profesionālajā psiholoģijā balstītā pakalpojumu joma	Karjeras atbalstam un multidisciplinārs raksturs
3.	Karjeras atbalstā ir svarīgs reģiona un valsts konteksts	Karjeras atbalstā ir svarīgs globāla līmeņa konteksts saistībā ar mobilitāti un pārrobežu aktivitātēm
<b>Karjeras atbalsta mērķauditorija:</b>		
4.	Galvenokārt skolēni, īpaši vidusskolēni	Visi, kas mācās mūža garumā, neatkarīgi no vecuma
5.	Pieaugušie bezdarbnieki, darba meklētāji	Visi, kam jāuztur un jāturpina karjera izvēlētajā virzienā (arī panākumu gadījumā), kam jāprecizē vai jāmaina karjeras virziens
6.	Riska mērķgrupas krīzes situācijās	Visa sabiedrība un ikviens tās indivīds savā attīstības procesā
<b>Kad jāsniedz karjeras atbalsts:</b>		
7.	Galvenokārt galvenajos lēmumu pieņemšanas brīžos	Karjeras atbalsts sniedzams nepārtraukti visa cilvēka mūža garumā
8.	Karjeras atbalsts veic "ārstnieciskās" funkcijas, risinot problēmas karjeras krīzes situācijās	Karjeras atbalsta svarīga sastāvdaļa mūžizglītība, kas ir priekšnoteikums un iedarbīgs līdzeklis karjeras, t.sk. nepārtrauktas mācīšanās, pašvadībā un nodarbināmības spēju attīstībā.

Katra sabiedrības indivīda karjeras pašvadības kompetenču veidošanās un nepārtraukta attīstība ir viens no galvenajiem mūžīgā karjeras atbalsta mērķiem, lai jebkurš sabiedrības indivīds būtu spējīgs plānot un vadīt savu karjeru visa mūža garumā, ņemot vērā mūsdienu pārmaiņu apstākļus. Svarīgi atzīmēt, ka karjeras attīstības pašvadībā nozīmīgu vietu ieņem profesionālā pašnoteikšanās darba mūža garumā, kā rezultātā: 1) indivīds arvien bagātina savu pieredzi, tālāk attīsta savas kompetences kādas konkrētas darbības jomā; 2) vai arī indivīds nolemj mainīt savu karjeras attīstības virzienu, pateicoties izglītībai mūža plašumā, arvien paplašinot savu kompetenču spektru (Korna & Katane, 2017; Laškova, 2016).

Jau 20.gs. karjeras teorijās tika izcelta atziņa, ka karjeras atbalsts ir daudzfunkcionāls process. Vairākās publikācijās ir izceltas karjeras atbalsta trīs pamatfunkcijas: 1) karjeras informācija, 2) karjeras izglītība, 3) karjeras konsultēšana (Džeksons, 2013; Par koncepciju..., 2006; Soika, 2015).

Mūsdienās mūžīgā karjeras atbalsta sistēmas ietvaros šīs trīs iepriekš minētās pamatfunkcijas tiek papildinātas arī ar citām funkcijām: 1) pētniecība (personības, darba tirgus un/vai cita vieda situācijas izpēte) un diagnostika (klienta profila izveide), 2) mūžizglītības, t.sk. pieaugušo izglītības, piedāvājums un tā pārvaldība, 3) karjeras pašvadības kompetenču attīstības veicināšana, t.sk. nodarbināmības spēju

attīstības veicināšana, pašvadītās mācīšanās veicināšana, 4) prognozēšana; 5) pielāgošanās un pašrealizācijas pārmaiņu apstākļos atbalsts; 6) karjeras atbalsta pakalpojumu koordinēšana un 7) izvērtēšana u.c. (Barnes, Bimrose, & Brown, 2020; Jaunzeme, 2013; Katane & Katans, 2016; Katane & Korna-Opincāne, 2020; Sultana, 2008; Vuorinen & Watts, 2012).

Uz mūžilgā karjeras atbalsta funkciju paplašināšanos norāda arī Ministru kabineta rīkojums Nr. 214 (Par karjeras..., 2006), kurā ir rakstīts, ka *karjeras attīstības atbalsta sistēmas pakalpojumi ir preventīvi ilgtermiņa pasākumi, kuru mērķis ir sekmēt indivīda spējām un interesēm atbilstoša attīstības virziena (profesijas, izglītības nozares) izvēli. Šajā sistēmā darbojas vairākas institūcijas, un to nepietiekamā sadarbība uzskatāma par galveno iemeslu sistēmas darbībā vērojamām nepilnībām.*

***Mūžizglītības piedāvājums ieņem centrālo vietu mūžilgā karjeras atbalsta sistēmā*** (Lifelong Learning..., 2021).

Mūžizglītībai ir divas nozīmes (Ates & Alsar, 2012; A Memorandum on ..., 2000; Katane, 2007): 1) izglītība mūža plašumā; 2) izglītība mūža plašumā. ***Mūžizglītības koncepcijas*** pamatojumā (Dave, 1976; Field, 2001) liela nozīme ir pievērsta izglītības pieejamībai visa mūža garumā. Mūžizglītības ietvaros sāka attīstīties arī: 1) tālākizglītības un nepārtrauktās izglītības koncepcijas (Cantor, & Roberts, 1986; Katane, 2010); 2) formālās, neformālās un informālās izglītības koncepcija (Coombs & Ahmed, 1974; Dib, 1988; Katane & Kalniņa, 2010).

Gan autoru personīgā pieredze, gan arī teorētisko pētījumi rezultāti norāda uz to, ka mūžilgā karjeras atbalsta sistēmas nozīmīga sastāvdaļa ir: 1) mūžizglītības un pieaugušo mācību centri (Akçay & Yildirim, 2014; Taşçı & Titrek, 2020); 2) tautskolas (Babajeva, 2014; Katane, 2005), kas Latvijā atsāka darbību 20.gs. 90. gados, turpinot Latvijas pirmās brīvvalsts tradīcijas pieaugušo neformālajā izglītībā. Šie mācību centri piedāvā ļoti daudzveidīgu formālo un speciāli organizēto neformālo izglītību mūžizglītības ietvaros, kur lielākā no mērķgrupām ir ***pieaugušie***. Mūžilgā karjeras atbalsta sistēmā mūžizglītības piedāvājuma ietvaros mācību centri sniedz savu ieguldījumu daudzveidīgas izglītības piedāvājuma nodrošināšanā atbilstoši pieaugušo interesēm un vajadzībām, līdz ar to arī mācīšanās motivācijas veicināšanā, dodot iespēju pieaugušajiem, kas mācās, uzkrāt jaunu mācīšanās pieredzi. Pieaugušo izglītībā svarīgi atcerēties, ka pieaugušo mācīšanās atšķiras no bērnu un jauniešu mācīšanās. Pieaugušie mācās motivēti, jēgpilni ar skaidru mērķi, apzinoties, kur un kad noderēs viņu iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences. Caur jau esošās pieredzes transformāciju un bagātināšanu tiek iegūtas, kopīgotas un arī radītas jaunas zināšanas un uzkrāta jauna pieredze. Jaunā pieaugušo mācīšanās pieredze mazina pagātnes stereotipus, jo ne visiem skolas pieredze ir bijusi pozitīva (Brigmane, 2014; Jarvis, 1995; Kapur, 2019; Knowles, 1975; Lieģeniece, 2002; Rogers, 1992).

Pieaugušo mācību centri piedāvā daudzveidīgas profesionālās tālākizglītības, profesionālās pilnveides izglītības un arī neformālās izglītības programmas. Latvijā jēdziens ***profesionālā tālākizglītība*** ir daudz šaurāks par pasaules mēroga zinātnes telpā pamatoto un pieņemto *tālākizglītības* jēdzienu, jo tālākizglītības koncepcijā izkristalizējas galvenā atziņa, ka tālākizglītība ir visa tā izglītība, kas turpinās pēc valstī ar likumu noteiktās obligātās izglītības ieguves un ilgst visu mūžu. Veiktie teorētiskie pētījumi (Katane, 2010) liecina, ka jēdzienā *tālākizglītība* tiek iekļauta gan formālā izglītība, gan neformālā izglītība. Tālākizglītības ietvaros tiek pamatota arī profesionālās pilnveides izglītība (Baranova, 2012).

Rakstu autoru personīgā pieredze un normatīvie dokumenti, piemēram, *Profesionālās izglītības likums* (Profesionālās izglītības..., 1999) liecina, ka jēdziens *profesionālā tālākizglītība* Latvijā tiek attiecināts uz *profesionālās izglītības īpašu veidu, kas personām ar iepriekšēju profesionālo pieredzi un izglītības programmas prasībām atbilstošu izglītību dod iespēju iegūt noteikta līmeņa profesionālo kvalifikāciju, kas iekļauta nozāres kvalifikāciju struktūrā. Prasības to profesionālo kvalifikāciju ieguvei, kuras nav iekļautas nozāru kvalifikāciju struktūrās, nosaka normatīvajos aktos.* Tās ir īsas pieaugušo profesionālās tālākizglītības programmas (apjoms: 480 – 960 akadēmiskās stundas (ak. st.)). Šādu programmu apguves rezultātā ir iespējams iegūt 1., 2. vai 3. līmeņa profesionālo kvalifikāciju. Savukārt pieaugušo mācību centros piedāvātā ***profesionālā pilnveides izglītība*** ir *profesionālās izglītības īpašs veids, kas personām neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dod iespēju apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas sistematizētas profesionālās zināšanas un prasmes* (Profesionālās izglītības..., 1999). ***Neformālā izglītība***, ko piedāvā pieaugušo mācību centri, ir nozīmīgs

*papildinājums* formālajai izglītībai, bet reizēm arī *alternatīva*, kā rezultātā tiek iegūtas jaunas kompetences vai pilnveidotas jau esošās, tiek gūta jauna mācīšanās pieredze, paplašinot indivīda dažādu kompetenču spektru *izglītības mūža plašumā* ietvaros (Babajeva, 2014; Katane & Kalniņa, 2010). Visā pasaulē un arī Latvijā jau darbojas *neformālās izglītības atzīšanas jeb pielīdzināšanas* mehānismi (Neformālās un ikdienas..., 2018). Pieredze liecina, ka šis mehānisms darbojas arī augstākajā izglītībā.

Mūžilgā karjeras atbalsta ietvaros svarīgi nodrošināt izglītības vides līdzsvarotu attīstību visos Latvijas reģionos, lai mūžizglītības piedāvājums ir ne tikai Rīgā, bet arī visos reģionos, ne tikai pilsētās, bet arī lauku pagastos.

Vidzemes reģionā nozīmīgu vietu pieaugušo izglītības programmu izstrādē un piedāvājumā ieņem mācību centrs *Austrumvidzeme*. Mācību centrs *Austrumvidzeme*, ir LR Izglītības un zinātnes ministrijā akreditēta izglītības iestāde, kura piedāvā **11 akreditētas profesionālās tālākizglītības programmas 6 profesiju jomās** (*Būvdarbi, Sociālā aprūpe, Ēdināšanas pakalpojumi, Komerzinības, Enerģētika un elektronika, Šūto izstrādājumu ražošanas tehnoloģija*): 1) 7 profesionālās tālākizglītības programmas, kuru apjoms ir 640 ak. st.; 2) 3 profesionālās tālākizglītības programmas, kuru apjoms ir 480 ak. st.; 3) 1 profesionālās tālākizglītības programma, kuras apjoms ir 900 ak. st. No šīm 11 tālākizglītības programmām: 1) 1 tālākizglītības programma piedāvā 1. līmeņa profesionālo kvalifikāciju; 2) 9 tālākizglītības programmas - 2. līmeņa profesionālo kvalifikāciju; 1 tālākizglītības programma - 3. līmeņa profesionālo kvalifikāciju.

Mācību centrs *Austrumvidzeme* realizē **7 akreditētas profesionālās pilnveides izglītības programmas** 6 profesiju jomās (*Būvdarbi, Sociālā aprūpe, Komerzinības, Darba aizsardzība un drošība, Grāmatvedība, Datoru lietošana*): 1) 1 profesionālās pilnveides izglītības programma 60 ak. st. apjomā; 2) 5 profesionālās pilnveides izglītības programmas 160 ak. st. apjomā; 3) 1 profesionālās pilnveides izglītības programma 320 ak. st. apjomā.

Izglītojamo skaits mācību centrā (2019-2021): 1) profesionālajā tālākizglītībā 518 izglītojamie, 2) profesionālajā pilnveidē 446 izglītojamie, 3) neformālajā izglītībā 996 izglītojamie.

### Secinājumi

21. gadsimtā attīstās *jauna mūžilgā karjeras atbalsta paradigma*, kur karjeras atbalsta funkcijas arvien paplašinās un iziet ārpus karjeras konsultanta vai karjeras speciālista darbības robežām, liekot akcentu uz dažāda veida speciālistu sadarbību, kā arī daudzinstitutionālu tīklu veidošanu. Mūžilgais karjeras atbalsts ir multidisciplinārs un interdisciplinārs process.
- Latvijā pieaugušo mācību centru darbība ir ļoti nozīmīga mūžilgā karjeras atbalsta sistēmas sastāvdaļa, jo mūžilgā karjeras atbalstā centrālo vietu ieņem mūžizglītības piedāvājums
- Pieaugušo mācību centri piedāvā daudzveidīgas izglītības programmas, kas pārstāv gan formālo, gan neformālo izglītību, t.sk. profesionālās tālākizglītības, profesionālās pilnveides un neformālās izglītības programmas, tādējādi veicinot pieaugušo karjeras attīstību un integrāciju darba tirgū.

### Bibliogrāfija

- Akçay, R., & Yildirim, R. (2014). Evaluating the Continuing Education Centers in Terms of Life Long Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1756-1762.
- A Memorandum on Lifelong Learning*. (2000). Brussels: Commission of the European Communities.
- Ates, H., & Alsai, K. (2012). The Importance of Lifelong Learning has been Increasing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4092-4096.
- Arthur, M., Hall, D., & Lawrence, B. (1989). *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Babajeva, L. (2014). *Pieaugušo personības pilnveidošanās tautas skolā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU.
- Baranova, S. (2012). *Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā*. Promocijas darbs. Rīga: LU.

7. Barnes, S.-A., Bimrose, J., & Brown, A. (Eds.). (2020). *Lifelong Guidance Policy and Practice in the EU: Trends, Challenges and Opportunities*. Final Report. Brussels: European Commission.
8. Brigmane, B. (2014). *Pieaugušo pašpriedzes veidošanās mācīšanās procesā*. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA.
9. Cantor, L., & Roberts, I. (1986). *Further Education Today: A Critical Review*. London: Routledge and Kegan Paul.
10. Chukwuedo, S., Mbagwu, F., & Ogbuanya, T. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation*, 101729.
11. Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
12. Dave, R.H. (Ed.). (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press
13. Dib, C. (2008). Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability. *American Institute of Physics Conference Proceedings*, Vol. 173. (pp. 300-315). Maryland: American Institute of Physics.
14. Džeksons, Č. (2013). *EMKAPT karjeras atbalsta glosārijs*. Jiveskile: EMKAPT. Ielādēts no [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV\\_Glossary\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV_Glossary_web.pdf/)
15. Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1), 3-5.
16. *Improving lifelong guidance policies and systems* (2005). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
17. Jarvis P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London, New York: Routledge.
18. Jaunzeme, I. (Red.). (2013). *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas darbības izvērtējums Latvijā*. Rīga: VIAA.
19. Kapur, R. (2019). *Introduction to Adult Education*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/335422676\\_Introduction\\_to\\_Adult\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/335422676_Introduction_to_Adult_Education)
20. Katane I. (2007). *Paradigmas Latvijas izglītības vidē mūsdienās*. Jelgava: LLU.
21. Katane I. (2005). *Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis*. Promocijas darbs. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
22. Katane I. (2010). The Teacher Further and Continuing Education in the Context of Sustainable Development. *Society. Integration. Education* (pp. 430 – 443). Rezekne: RA.
23. Katane, I., & Kalniņa, I. (2010). *Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē*. Jelgava: LLU.
24. Katane I., & Katans E. (2016). Programming Specialist's Professional Development as Lifelong Self-Determination and Self-Organization Process. In V.Lubkina, & R.Bubnys (Eds.), *Society. Integration. Education*, Vol. 2 (pp. 535- 548). Rēzekne: RA.
25. Katane I., & Korna-Opincāne E. (2020). The Readiness of Students for Career Self-Management. In V.Lubkina, & L.Danilāne (Eds.), *Society. Intagrations. Education*, Vol. 3 (pp. 286-301). Rezekne: RTA.
26. Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Prentice Hall.
27. Korna, E., & Katane, I. (2017). The Concept of Professional Self-Determination in the Context of Career Development. *Education Reform in Comprehensive School Education Content Research and Implementation Problems, 1*, 28 – 39. DOI: 10.17770/ercs2017.2456. Retrieved from <http://journals.ru.lv/index.php/PSPI/article/view/2456/2778>
28. Laškova, J. (2016). *Pieaugušo darba meklētāju karjeras vadības prasmju veidošanās nodarbinātības atbalsta programmās*. Promocijas darbs. Rēzekne: RTA.
29. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa.



30. *Lifelong Learning Part: Time Programme Spring 2022*. (2021). Retrieved from [https://www.ucd.ie/all/t4media/Lifelong\\_Learning\\_2021-22\\_Spring\\_only%20v4.pdf](https://www.ucd.ie/all/t4media/Lifelong_Learning_2021-22_Spring_only%20v4.pdf)
31. *Neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanas ieviešana Latvijā*. (2018). Rīga: AIC.
32. *Par koncepciju "Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana": Ministru kabineta rīkojums Nr.214*. (2006). Ielādēts no likumi.lv: <https://likumi.lv/ta/id/132990-par-koncepciju-karjeras-attistibas-atbalsta-sistemas-pilnveidosana->
33. *Profesionālās izglītības likums*. (1999). Ielādēts no Likumi.lv: <https://likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums>
34. Rogers, A. (1992). *Adults Learning for Development*. London: Cassell Educational Ltd.
35. Soika, I. (2015). Entity od Dialogue un Career Guidance of Secondary Vocational Schools. In V. Dislere (Ed.), *Rural Environment. Educationa. Personality*, Vol. 8 (pp. 338 – 346). Jelgava: LLU
36. Sultana, R. (2008). *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.
37. Taşçı, G., & Titrek, O. (2020). Evaluation of Lifelong Learning Centers in Higher Education: A Sustainable Leadership Perspective. *Sustainability*, 12(1), 22.
38. Vuorinen, R., & Watts A.G. (Eds.). (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Jyväskylä: The European Lifelong Guidance Policy Network, University of Jyväskylä.

## KARJERAS IZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANA PAMATSKOLĀ IMPLEMENTATION OF CAREER EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

**Diāna Karpušenko**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Regīna Baltušiņa**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Career planning begins in childhood and continues throughout life. Currently, the importance of making a career decision is being highlighted in secondary school, even though primary school students are at an advanced age, learning about themselves and the world around them. The aim of this research is to study and evaluate the possibilities of implementing career education and the need for career planning in primary school. Methods of research: study, analysis of scientific literature and documents, reflection of experience. Career education is more formal than practical, and there are not enough resources to implement it. In the senior years of primary school, in-depth self-knowledge takes place, the young person mobilizes the forces (muster) and reflects on their interests and talents. When starting high school, a student faces a 17-year crisis, the main causes of which are the choice of future plans (career choice) and the creation of his or her own identity, which justifies the need to give more importance to career planning in primary school.

**Atslēgas vārdi:** izglītība, karjera pamatskolā, karjeras izglītība, skolēni

### Ievads

Karjera pavada cilvēku visu viņa dzīvi. Karjera ir nozīmīga personīgās dzīves daļa, un tai jāpievērš pastāvīga uzmanība. Karjeras plānošana sākas bērnībā un turpinās visas dzīves garumā. Bērna karjeras plānošanas pamatus jau agrā bērnībā veido viņa vecāki, sevišķi mēģinot piepildīt savas cerības un vīzijas par bērna nākotni. Vēlāk dzīvē arvien nozīmīgāka loma ir paša bērna gaidām un rīcībai (Mans bērns..., 2010).

Bieži vien pašuztvere saglabā un nostiprina tikai tos notikumus, kuri sniedz lielāko gandarījumu, izdzēšot no atmiņas nepatīkamo vai negatīvo pieredzi. Tā kā pusaudža gados ir paaugstināta izziņas aktivitāte, pusaudzis, kas ir īstenojis un novērtējis savas personīgās intereses, sliksmes un resursus, formulē aptuvenu savu aktivitāšu mērķi vai virzienu. Šajā vecumposmā ievērojama nozīme karjeras plānošanas procesā ir pusaudža pašizziņas un komunikācijas vajadzībām un aktivitātēm sociālajā vidē. Pamatojoties uz pieaugošo pašuztveri un izpratni, veidojas profesionālā pašuztvere, kas rāda, kā pusaudzis uztver sevi karjeras izvēles un aktualizācijas procesā (Mans bērns..., 2010).

Izvēloties profesiju, cilvēks patiesībā izvēlas pašrealizācijas veidu (Super & Super, 2001).

Mainīgie globalizācijas procesi, izmaiņas ekonomikā, nodarbinātības struktūrā un konkurences pastiprināšanās ir palielinājuši indivīda lomu savas karjeras vadības procesā, kad cilvēks pats ir atbildīgs par profesijas un nodarbošanās izvēli un savas karjeras attīstības veidu (Jaunzeme, 2011).

Ļ. Vigotskis ir izstrādājis vecumposmu krīžu periodizāciju, kurā atspoguļota vecumposmu krīžu un stabilās attīstības periodu mija. Tiek apskatīta 17 gadu krīze (17 gadi – 17 gadi 3 mēneši) – jauniešu vecums (17 gadi 3 mēneši – 25 gadi). Galvenie šī vecumposma krīzes cēloņi ir nākotnes plānu izvēle (karjeras izvēle) un savas identitātes izveide. Šīs krīzes raksturīgākās izpausmes: emocionāls sasprindzinājums; bailes no kļūdām un jaunas dzīves sākšanas; neirotikas reakcijas: galvassāpes, paaugstināta ķermeņa temperatūra, hronisko saslimšanu saasinājumi; maksimālisms (Вьготский, 2002).

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt un izvērtēt karjeras izglītības īstenošanas iespējas pamatskolā.

### Materiāli un metodes

Dotā raksta ietvaros ir teorētiski pamatota karjeras attīstības atbalsta nepieciešamība pamatskolas vecuma jauniešiem. Veikto teorētisko pētījumu virzieni bija šādi: 1) jēdziena karjera nozīmes izpēte; 2) vecuma īpatnības. Pētījumu metodes: 1) teorētisko pētījumu metode (zinātniskās literatūras studēšana, analizēšana un izvērtēšana); 2) empīrisko pētījumu metode (personīgās pieredzes refleksija).

## Rezultāti un diskusija

Pastāv dažādas pieejas jēdziena karjera interpretācijā un zinātniskajā pamatojumā.

Vārda karjera izcelsme no latīņu vārda *carrus*, kas nozīmē - rati, kariete, bet itāļu valodā *carriera* – skrējieni, dzīves ceļš, darba lauks, pauzē jēdzienisku atbilstību karjeras izpratnei dažādu valstu profesionālajā terminoloģijā, tā, piemēram, franču valodā vārds *carriere* skaidrots kā izvirzīšanās kādā no darbības jomām, popularitātes, slavas sasniegšana, bet angļu valodā *career* un vācu valodā *Karriere* skaidrots kā sekmīga, parasti apzināta, izvirzīšanās darbā vai citā darbības jomā (Svešvārdu vārdnīca, 1999).

Karjera ir *izglītības, darba un privātās dzīves mijiedarbība cilvēka mūža laikā* (Izglītības likums, 1998).

*Mūsdienās karjeras jēdziena saturs ir ievērojami paplašinājies. Ja sākotnēji jēdzienu “karjera” skaidroja un asociēja ar sekmīgu darbošanos kādā profesionālajā jomā, kurā ir iespējama izvirzīšanās, slavas un popularitātes sasniegšana, tad tagad termins “karjera” ir jāsaprot ne vien kā izaugsme profesionālajā jomā, bet arī kā likumsakarīga personības izaugsme un nodarbošanās secīga maiņa visas dzīves garumā. Karjera ir personības mērķtiecīgs, jēgpilns visas dzīves gājums, kurā summējas visas indivīda dzīves lomas, brīvā laika aktivitātes, mācības un darbs* (Karjeras izglītība..., 2009, 8).

*Izglītības process sevī ietver gan paša indivīda darbību (izglītošanos, mācīšanos, veidošanos), gan sabiedrības atbalstu indivīdam šajā procesā (mācīšanu), nodrošinot iespējas, atbalstu indivīda izglītībai. Līdz ar to arī karjeras izglītība sevī ietver abus aspektus – gan sabiedrības (vecāku, skolas) atbalstu indivīdam (career guidance) izglītošanās procesā, karjeras vadības kompetences veidošanās procesā, gan zināšanu, prasmju, attieksmju, pieredzes dzīvei, karjeras vadībai iegūšanas procesu (career education), kurā pats indivīds ir aktīvs procesa dalībnieks. Karjeras vadība ir jāskata divos līmeņos – indivīda un sabiedrības (šajā gadījumā – skolas) (Pudule, 2013, 30).*

Karjeras jēdziena saturiskās attīstības ietekmē veidojušies arī jauni teorētiski jēdzieni, kā karjeras vadība un karjeras vadības prasmes.

Karjeras vadība (*career management*) ir *process, kurā indivīds plāno, organizē, vada un kontrolē savu resursu (iekšējo un ārējo) efektīvu izmantošanu n vadību dzīves mērķu sasniegšanai, kā arī apgūst savu resursu plānošanas, organizēšanas, kontrolēšanas un vadības prasmes efektīvai to izmantošanai savas personības un karjeras attīstībai* (Landzmane, 2012, 142).

Karjeras vadība (*career guidance*) ir process, kurā indivīds saņem sabiedrības (ģimenes, skolas, skolotāju, karjeras konsultantu) atbalstu, palīdzību dažādās formās (konsultēšanas ietvaros, mācību procesā, Ēnu dienās, darba pasaules izpētē) savu resursu efektīvai izmantošanai savas personības pilnveidošanā, karjeras vadībā, lai sasniegtu iecerēto dzīves mērķi (Jaunzeme, 2011).

*Ikvienu mērķa sasniegšanai vienota politika (saskaņotu, vienotu paņēmieni, darbību kopums) tiek iestrādāta plānā, programmā. Lai nodrošinātu sekmīgu mācību darbu, tiek veidotas mācību priekšmetu programmas, kuras tiek izstrādātas saskaņā ar skolas misiju un skolas attīstības prioritātēm, izglītības programmām, mācību priekšmetu standartiem, ievērojot mērķu struktūru un virzību. Tāpat skolās veiksmīgai audzināšanas procesa norisei tiek veidotas skolas audzināšanas darba programmas, kas nosaka ne tikai skolēna personības veidošanās ceļu, kuru izvirza Latvijas Izglītības koncepcija un Latvijas Izglītības likums, skolas misija un attīstības plāns, bet paredz arī reālu šajos dokumentos noteiktā sasniegšanas ceļu. Karjeras izglītības veiksmīgai realizācijai ir nepieciešams izstrādāt skolas karjeras izglītības programmu, kas ir visas skolas izglītības programmas daļa un kuras realizācijā ir jāparedz arī konsultēšanas pasākumi. Karjeras izglītības programmas izstrādē ir jāievēro skolas attīstības plānā izvirzītās prioritātes, mērķi, kā arī valsts izglītības standartos noteiktās. (Pudule, 2013, 78)*

Šobrīd pārsvarā visās skolās ir izstrādātas karjeras izglītības programmas, kas ir atrodama normatīvo dokumentu arhīvos. Jāatzīst, ka pieredze liecina, ka nereti šīm programmām ir teorētisks raksturs, nevis praktisks – ikdienā īstenojams pielietojums.

E. Korna norāda, ka karjeras atbalsts skolās tiek realizēts divējādi: integrēts skolas audzināšanas darba programmā, kā viens no audzināšanas darba virzieniem, iekļaujot tēmas klases stundās, organizējot ārpusstundu un ārpusskolas pasākumus, vai arī tiek veidota atsevišķa programma karjeras

izglītības realizēšanai. Tā nodrošināšanā liela loma ir karjeras konsultanta un klašu audzinātāju, kā arī pārējā skolas personāla sadarbībai. Karjeras atbalsta sniegšana ir veids, kā skolēnus informēt, izglītēt un sagatavot mērķtiecīgai, savām spējām un interesēm atbilstoši, iespējām piemērotai karjeras izvēlei (Korna, 2011).

Analizējot skolēna karjeras vadības prasmju veidošanos pedagoģiskajā procesā skolā, R. Vuorinen (*Vuorinen*) atklāj, ka problēmas karjeras jomā rada skolotāju izpratnes trūkums par karjeras izglītību kā sistēmu, secinot, ka skolotājam, kurš nav apguvis teorētiskās zināšanas un atbilstošas metodikas karjeras izglītības īstenošanā, nav pa spēkam sniegt karjeras atbalstu skolēnam (*Vuorinen*, 2014).

Šodien karjeras atbalsts joprojām daudzās skolās tiek atstāts uz klases audzinātāja atbildību. Vispārizglītojošām skolām, sevišķi pamatskolām netiek piešķirts finansējums karjeras izglītības atbalstam, karjeras izglītības programmu īsteno klases audzinātāji, kompetencēs balstītais mācību saturs paredz, ka karjeras izglītība caurvij un atspoguļojas visu mācību priekšmetu saturā.

I. Lemešonoka savā promocijas darbā izstrādāja skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās modeli. Cēloņi darbā apskatītajām problēmām skolēnu karjeras prasmju pārvaldībā un pretrunām Latvijas izglītības sektorā ir tajā, ka *skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās iespējas mācību procesā nav pietiekami pētītas; skolēna karjeras atbalsta sniegšanai vispārizglītojošā skolā netiek piešķirts valsts finansējums; skolu pedagoģiskajam personālam ir nepietiekoša kvalifikācija, lai realizētu karjeras izglītību un sniegtu karjeras konsultēšanas pakalpojumus; karjeras izglītības pasākumi skolās netiek organizēti strukturētā pēctecībā, un tiem bieži vien ir fragmentārs raksturs; izglītības sektorā karjeras atbalsta sniegšanā skolēnam vērojams daudzveidīgas sadarbības trūkums iesaistīto dalībnieku starpā; karjeras atbalsta sniegšanā trūkst attiecīgas infrastruktūras pieejamības, kā piemēram, skolēnu karjeras centri* (Lemešonoka, 2017, 8).

Iepriekšminētajā darbā izvirzīto hipotēzi par to, ka skolēna karjeras vadības prasmes sekmīgāk veidojas mērķtiecīgā skolotāja – skolēna/skolēnu sadarbībā (Lemešonoka, 2017), apstiprināja skolēnu komentāri un atziņas. Autore pieredze sakrīt ar iepriekšminētā pētījuma rezultātu, taču arī tiek novērots, ka pedagogu nesabalansētās slodzes ietekmē vairumam pedagogu trūkst laika un profesionāla entuziasma veikt papildu darbības skolēna karjeras vadības prasmju veidošanā.

Krievu zinātnieks D. Eļkoņins apraksta bērnu kā personību, kura izzina pasauli – lietu un cilvēku attiecību pasauli. Turklāt šī izzīņa ir aktīva, tā notiek ar vadošās darbības palīdzību. D. Eļkoņins noteica vadošās darbības veidus katram vecumposmam, kuru apgūšanas un izpildes process nosaka bērna psihisko attīstību (Эльконин, 2004). Pēdējie trīs posmi tiek aprakstīti šādi:

- 4.posms – jaunākais skolas vecums (7 – 11 gadi). Šī perioda vadošā darbība ir mācību darbība, kuras laikā notiek zinātņu pamatu apguve, kā arī intensīvi attīstās sociālās iemaņas. Pēc savām sekmēm skolā bērns vērtē savas personības veiksmīgumu, jo šajā vecumposmā bērns identificējas ar zināšanām, kuras ir apguvis. Mācību darbības gaitā notiek intensīva intelektuālā attīstība. Galvenie šī vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir pašregulācijas spēja (uzvedības mērķtiecīgas vadīšanas un novērtēšanas spēja), jūtu loģika (spēja novērtēt savus pārdzīvojumus, kā arī vadīt tos) un verbāli loģiskā domāšana.
- 5.posms – pusaudža vecumposms (11 – 16 gadi). Vadošā darbība – intīmi personiskā saskarsme, kuras gaitā pusaudži, kontaktējoties ar vienaudžiem, izzina sevi, veidojas savas personības paštēls, tiek apgūtas uzticēšanās otram (intimitātes) spējas. Galvenie šī perioda psihiskie jaunveidojumi ir pieauguša cilvēka izjūta, pašvērtējums un prasme integrēties grupās.
- 6.posms – agrā jaunība (16 – 18 gadi). Vadošā darbība ir profesionālās orientācijas darbība. Ar tās palīdzību notiek padziļināta pašizzīņa (nepieciešams apzināties savas intereses un spējas), kā arī nākotnes plānu (profesionālās karjeras) izvēle. Šajā vecuma posmā notiek it kā savas personības „revīzija”, kas palīdz izvēlēties nākamo profesiju. Turklāt jaunieši cenšas iegūt stabilu sava „es” tēlu jeb identitāti, kurā apvienojas viņa tēli pagātnē, tagadnē un nākotnē. Galvenie šī vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir identitāte un morālā apziņa (apziņa par to, ka nepieciešams ievērot morāles un ētikas normas; iekšējā vajadzība sekot tām) (Эльконин, 2004).

Pētot personības attīstības problemātiku, G. Olports (*Allport*) ievieš propriuma (*proprium*) jēdzienu, kas tika traktēts kā personības elementus vienojošs princips, kā pozitīva, radoša, uz attīstību virzīta cilvēka dabas īpašība, kas aptver visus personības aspektus un sekmē personības veseluma izjūtas rašanos (Evans, 2011).

Propriuma attīstība saistīta ar pakāpenisku sava „Es” aizvien detalizētāku apzināšanos, kas zīdaiņa vecumposmā izpaužas fiziskā plānā – kā sava ķermeņa pakāpeniska diferenciacija no apkārtējās vides, bet vēlāk izpaužas psihiskā plānā – kā savas personības īpašību, neatkārtojamības un veseluma apzināšanās. G. Olports izdala 7 propriuma attīstības stadijas. 7.stadija ir propriatīvās tieksmes stadija (12 – 16 gadi). Šīs stadijas saturs saistīts ar sava „Es” vienotības un veseluma izjūta rašanos, dzīves mērķu izvirzīšanu un karjeras izvēli. Pusaudži apzinās, ka jāplāno sava nākotne. Parādās apziņa par spēju pašam veidot sevi un ietekmēt citus cilvēkus. Pusaudzis sāk apzināties, kas un kāds viņš ir un par ko grib kļūt nākotnē. Raksturīga spēja izvirzīt perspektīvus mērķus, kā arī neatlaidība šo mērķu sasniegšanā. Šajā stadijā pusaudžiem parādās dzīves jēgas izjūta. G. Olports uzsver, ka 18 gadu vecumā tikai parādās savas personības kopveseluma izjūta, bet propriums turpina attīstīties, līdz aptuveni 40 gadu vecumā tiek sasniegts personības briedums un pilnvērtīga savas patības izjūta. Turklāt zinātnieks apgalvo, ka arī nobriedušas personības īpatnības nav nemainīgas – to pilnveidošanās process ilgst visu dzīvi (Evans, 2011).

Karjeras speciālisti pusaudža gados nosaka vairākus būtiskus karjeras plānošanas procesa posmus (Karjeros projektavimo..., 2005).

- **Interesu posms** (vecumā no 11 līdz 12 gadiem): pakāpeniski pieaug pusaudža vajadzība īstenot savu patieso aicinājumu. Pusaudzis sāk atšķirt savas simpātijas un antipātijas. Raksturīgi, ka šīs aktivitātes ir saistītas ar profesionālo jomu.
- **Spēju posms** (vecumā no 12 līdz 14 gadiem): pusaudzis sāk apzināties prasības, kas ir saistītas ar noteiktu profesiju, mēģina formulēt savas stiprās puses un piemērotību savam iemīļotajam nodarbību veidam. Pusaudzis sāk apzināties noteiktām profesijām nepieciešamās izglītības un apmācības nozīmi.
- **Vērtību posms** (vecumā no 14 līdz 15 gadiem): papildus iepriekš minētajam pusaudzis sāk apzināties personīgās attieksmes un mērķu nozīmi profesijas izvēlē. Indivīds apzinās, ka dažādi profesionālo darbību veidi ir saistīti ar viņa iekšējām vērtībām, un saprot, ka dažas profesijas viņam ir vairāk piemērotas.
- **Pārejas posms** (vecumā no 16 līdz 17 gadiem): notiek konsolidācija, kad pusaudzis konfrontē sevi ar nepieciešamību pieņemt reālus lēmumus par savu turpmāko profesiju. Viņš mobilizē spēkus (muster) un pārdomā savas sliekšmes, intereses un dotumus (Mans bērns..., 2010, 19).

Karjeras attīstības teorētiķis E. Ginzbergs (Ginzberg, 1975) iedala karjeras izvēles procesu trīs dažādos posmos.

- **Fantāzijas posms** (no dzimšanas līdz 11 gadu vecumam). Šajā posmā bērni savās rotaļās iejūtas dažādās lomās, atdarina un fantazē.
- **Eksperimentālais (mēģinājumu) posms** (no 12 līdz 17 gadu vecumam). Šajā posmā bērni sāk atpazīt savas intereses, spējas un vērtības. Noskaidrojas viņu simpātijas un antipātijas, sākas kompetenču un prasmju attīstība.
- **Reālistiskais posms** (no 17 līdz 25 gadu vecumam). Šajā posmā jaunieši izpēta informācijas avotus, apsverot visus ietekmes faktorus, un izdara galīgo izvēli. Lēmumu pieņemšanas process ilgst visu mūžu, un cilvēks meklē optimālu karjeras plānošanas variantu, mēģinot saskaņot savus mērķus ar profesionālās pasaules realitāti (Mans bērns..., 2010, 21).

Kad cilvēks pirmo reizi savā dzīvē nostājas patstāvīgas izvēles priekšā, viņam jāatbild uz šādiem jautājumiem: kas es esmu un kas es gribu būt, ko var nosaukt par profesionālo pašnoteikšanos, un kāds ir mans tālākais ceļš jeb kāds es gribu būt, kas saistāms ar morālo pašnoteikšanos (Čehlovs, 2008). M.Čehlovs pašnoteikšanos raksturo kā radošu procesu, saistot to ar māku atrast un spēju iepazīt jaunus risinājumus, jaunā atklāšanu, kā arī dziļu savas pieredzes izpratni.

Indivīds zināšanu sabiedrības un jaunās ekonomikas kontekstā daudz mazāk nepieciešams kā darba ņēmējs, kā personāla sastāvdaļa, bet vairāk nepieciešams kā indivīds, kas ir apveltīts ar pašiniciatīvu, kam piemīt kritiskās domāšanas spēja un aktīvas, radošas darbības pieredze, kas spējīgs pašizglītoties,

ar pašorganizācijas un pašvadības prasmēm apveltīts, dzīvei, darbam, karjerai nepieciešamo un izmantojamo resursu kopuma organizators un vadītājs (Pudule, 2013, 45).

### Secinājumi

1. Zinātnieku apskatītajās cilvēka vecumposmu īpatnībās atspoguļojas karjeras izvēles nozīmīgums pamatskolas pēdējo klašu posmā un vidusskolas sākumposmā, pat tiek izdalīta 17 gadu krīze, kur galvenie krīzes cēloņi ir nākotnes karjeras izvēle un savas identitātes izveide. Pusaudzis konfrontē sevi ar nepieciešamību pieņemt reālus lēmumus par savu turpmāko profesiju. Pusaudžiem jāizvērtē savas vēlmes, intereses, prasmes un karjeras iespējas vēl pirms vidusskolas izvēles.
2. Pamatskolas vecumposmā jaunieši mēģinājumu un vērtību posmā sāk atpazīt savas intereses, vērtības un spējas, sāk apzināties personīgās attieksmes un mērķu nozīmi profesijas izvēlē.
3. Karjeras teoriju attīstības procesā jēdziens karjera arvien paplašinājās, un mūsdienās karjera tiek skaidrota kā mūžilgs process, kas ietver visu cilvēka dzīvi un šīs dzīves plašo pieredzi, kā rezultātā cilvēks attīstā un pašrealizējas. No karjeras plašās nozīmes pamatojuma radās jēdzieni karjeras vadība un karjeras vadības prasmes.
4. Pamatizglītības iestādēm trūkst atbalsta sniegt pilnvērtīgu karjeras atbalstu, nav plaši pieejamas karjeras konsultācijas, ir centieni skolēnos attīstīt karjeras vadības prasmes.

### Bibliogrāfija

1. Čehlovs M. (2008). *Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Evans, R.I. (2011). *Gordon Allport: The Man and His Ideas*. New York: Dutton.
3. Ginzberg, E. (1975). *The Manpower Connection. Education and Work*. Published by Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
4. *Izglītības likums* (1998). Ielādēts no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
5. Jaunzeme, I. (2011). *Karjeras vadības un atbalsta sistēmas pilnveidošanas problēmas augstākajā izglītībā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
6. *Karjeras izglītība skolā. Pieredze 2009.* (2009). Rīga: VIAA. Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2656/download>
7. *Karjeros projektavimo vadovas: Sistemos, teorijos, praktika ir terminologija penkiose Europos šalyse.* (2005). Kaunas: VDU.
8. Korna E. (2011). *Karjeras izglītība: Tukuma 2. vidusskolas pieredze*. Rīga: RaKa.
9. Landzmane, L. (2012). Pieaugušo karjeras vadības īpatnības strauju pārmaiņu laikā. K.Mārtinsone (Sast.) *Pieaugušo izglītība* (137. – 149.lpp). Rīga: RaKa.
10. Lemešonoka, I. (2017). *Skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās vispārīzglītojošās skolas pedagoģiskajā procesā*. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA.
11. Mans bērns izvēlas karjeru (2010). Rīga: VIAA. Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2652/download>
12. Pudule, G. (2013). *Karjeras izglītības vadības pilnveide vispārīzglītojošās skolās Latvijā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
13. Super, Ch. M., & Super, D. E. (2001). *Opportunities in Psychology Careers*. Illinois: VGM Career Books.
14. *Svešvārdu vārdnīca.* (1999). Rīga: Jumava.
15. Vuorinen, R. (2014). *Case Finland: Career Management Skills in Core Curricula*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
16. Выготский, Л. (2002). *Психология развития*. Москва: ЭКСМО.
17. Эльконин, Д. (2004). *Детская психология*. Москва: Академия.

## KOMANDAS DARBS KARJERAS ATTĪSTĪBAS ATBALSTAM VALSTS ĢIMNĀZIJĀ A TEAM WORK FOR CAREER DEVELOPMENT SUPPORT AT STATE GYMNASIUM

**Indra Kraģe**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrants

**Baiba Briede**

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The research is addressing the issue of career management skills and cross-cutting skills according to the new education standard *School2030* where quality education and acquisition of skills for the future is one of the top priorities. Furthermore, teamwork to support career development at school is the goal. Aim of the research: substantiation and development of teamwork model and methodology for cooperation between teachers and career counselor at school; substantiation of cross-cutting skills in relation to career management skills. The study was done with the theoretical research methods, analyzing what has been written about teamwork in the scientific literature so far and what important factors should be considered when organizing teamwork. For career development support to be successfully implemented in an educational institution, a teamwork model has been developed. Teacher questionnaires and mathematical data processing were used in the study. As a result of the research, the author concludes that career support at school is needed not only for students, but also for teachers. Teamwork at school is very important for achieving common goals. The author of the research has organized methodological support and developed methodological guidelines and recommendations for teachers on the integration of career management skills and transversal skills into the curriculum. The author concludes that teamwork at school to support career development is the most effective way to achieve good results. All subject teachers should work together to implement career education and career guidance in collaboration with a career counselor.

**Atslēgas vārdi:** karjeras vadības prasmes un caurviju prasmes, komandas darbs, metodiskais atbalsts skolotājiem

### Ievads

Skolas vidē pedagogu uzdevums ietver pedagoģisko un sociālpedagoģisko darbu ar skolēniem, lai palīdzētu pusaudžiem un jauniešiem apgūt un pilnveidot dažādas prasmes – sociālās prasmes, dzīves prasmes, karjeras vadības prasmes un saskaņā ar jauno izglītības standartu *Skola 2030* – caurviju prasmes. Šīs prasmes, savstarpēji mijdarbojoties, reizēm pārklājas, tāpēc ir svarīgi nedefinēt, kā karjeras vadības prasmes iekļaujas mācību saturā dažādos mācību priekšmetos, kur un kad tās var apzināti un mērķtiecīgi virzīt pedagoģiskajā procesā. Kā karjeras prasmes iekļaujas caurviju prasmēs?

Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam kā virsmērķis ir minēts nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem, lai veicinātu viņu potenciāla attīstību un īstenošanu mūža garumā un lai veidotu viņu spēju mainīties un atbildīgi vadīt pastāvīgās pārmaiņas sabiedrībā un tautsaimniecībā. Turpat kā viena no būtiskākajām prioritātēm ir minēta sabalansēta un nākotnes vajadzībām atbilstošu prasmju apguve (Izglītības attīstības pamatnostādnes ..., 2021).

Skolas vidē pedagogi nereti strādā ļoti individuāli – katrs kā savas jomas speciālists. Trūkst vienotas pieejas mācību darbam jeb komandas darbs. Lai veiksmīgi īstenotu karjeras izglītību skolā un iekļautu karjeras vadības prasmes mācību procesā, ir nepieciešams izveidot komandas darba modeli karjeras atbalstam – sadarbības shēmu pienākumu un atbildības sadalei un pārnesei (administrācija – direktora vietnieki – karjeras konsultants – atbalsta personāls – klašu audzinātāji – metodisko komisiju vadītāji – mācību priekšmetu skolotāji – bibliotekāri). Karjeras attīstības atbalsts (KAA) skolā tiek īstenots pedagoga karjeras konsultanta vadībā, visām iesaistītajām pusēm savstarpēji sadarbojoties.

Pētījuma ietvaros raksta autore saskatīja nepieciešamību pilnveidot komandas darbu skolā, tāpēc, pamatojoties uz citu valsts ģimnāziju labās prakses piemēriem un VIAA izstrādātajiem metodiskajiem materiāliem, tika izveidoti metodiskie ieteikumi skolotājiem karjeras atbalsta pasākumu īstenošanai skolā, kā arī komandas darba modelis skolotāju un pedagoga karjeras konsultanta sadarbībai.

**Pētījuma mērķis:** komandas darba modeļa un metodikas pamatojums un izstrāde skolotāju un pedagoga karjeras konsultanta (PKK) sadarbībai; caurviju prasmju pamatojums attiecībā uz karjeras vadības prasmēm.

**Pētījuma uzdevumi:** izpētīt un pamatot KAA skolotāju komandas veidošanās procesu; skolotāju izpratnes veicināšana par caurviju prasmēm attiecībā uz karjeras vadības prasmēm; metodisko norādījumu izstrāde skolotājiem karjeras attīstības atbalstam un atbalsta pasākumu organizēšana skolotājiem un klašu audzinātājiem.

### Materiāli un metodes

Rakstā tika izmantotas šādas pētījuma metodes: teorētiskā pētījuma metodes – dokumentu analīze un empīriskā pētījuma metodes: anketēšana, datu matemātiskā apstrāde.

Latvijas politikas plānošanas un normatīvo dokumentu analīze atklāj karjeras izglītības un karjeras vadības prasmju apguves nozīmīgumu un aktualitāti. Latvijas Republikas koncepcijā “Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana” uzsvērts, ka, saistībā ar būtiskām izmaiņām mūsdienu Latvijas tautsaimniecības nozaru attīstībā un darba tirgū, skolēni saskaras ar grūtībām izglītības un profesijas izvēlē, tāpēc Izglītības un zinātnes ministrijas uzdevums ir attīstīt karjeras izglītību programmu ieviešanu un realizēšanu skolās. Koncepcijā norādīts, ka karjeras izglītības pasākumi ir veidojami kā integrēta, pēctecīga programma, kas organiski iekļaujas skolas mācību procesā (Koncepcija "Karjeras attīstības...", 2006; Lemešonoka, 2017).

2016. gada pavasarī tika izveidots caurviju prasmju sākotnējais komplekts tālākai mācību satura un pieejas pilnveidei: kritiskā domāšana un problēmu risināšana; jaunrade, pašiniciatīva un uzņēmējspēja; digitālā un mediju; pašizziņa, pašvadība un mācīšanās mācīties; sadarbība un līdzdalība. Darba gaitā *Skola2030* eksperti nonāca pie precizēta caurviju komplekta, sagrupējot skolēnam nepieciešamās nozīmīgākās prasmes sešās grupās (kritiskā domāšana un problēmu risināšana, jaunrade un uzņēmējspēja, pašvadība mācīšanās, sadarbība, pilsoniskā līdzdalība un digitālās prasmes). Caurviju prasmju grupas ietver ne tikai prasmes, bet arī noteiktas personības īpašības un attieksmes, kuras pakāpeniski iespējams attīstīt par ieradumiem (Caurvijas – efektīvi rīki..., 2019).

Saskaņā ar jauno izglītības standartu *Skola 2030* karjeras izglītība ir integrēta visā pilnveidotajā mācību saturā un pieejā. Pilnveidotā mācību satura būtība ir vērsta uz to, lai skolēniem būtu iespēja atklāt, attīstīt un pilnveidot savas stiprās puses, realizēt intereses, mācīties darot, skaidri apzinoties katras darbības sasniežamos rezultātus, kā arī saņemt pilnvērtīgu atgriezenisko saiti.

Spēkā esošajos normatīvajos aktos nav atsevišķi aplūkota karjeras izglītība kā mācību priekšmets, taču ir minēti satura īstenošanas principi un sasniežamie rezultāti mācību jomās attiecībā uz karjeras izglītības jautājumiem. Karjeras izglītība pilnveidotajā mācību saturā iekļauta gan skolēniem plānotajos sasniežamajos rezultātos mācību jomās, gan caurviju prasmju mērķos (Vai pilnveidotajā mācību..., 2019).

Vispārējās vidējās izglītības standartā MK noteikumu Nr. 416. 14.7. punktā par mācību satura īstenošanas principiem teikts: “Izglītības iestāde rosina skolēnus laikus un mērķtiecīgi apzināties savas intereses, turpmāko studiju un profesionālās darbības virzienus un iespējas, piedāvājot daudzveidīgas darbības un karjeras izglītības pieredzi mācību procesā, kvalitatīvu un daudzpusīgu informāciju par turpmāko studiju un profesionālās darbības iespējām, individualizētas konsultācijas un atbalstu” (Noteikumi par valsts..., 2019; Vai pilnveidotajā mācību..., 2019).

Arī Pasaules ekonomikas forums (*World Economic Forum*) 2020. gadā ir apkopojis prasmes, kas būs nepieciešamas darba tirgū līdz 2025. g. Šīs prasmes sasaucas ar caurviju prasmēm:

1. analītiskā domāšana un inovācijas;
2. prasme mācīties (aktīva mācīšanās) un mācīšanās stratēģijas;
3. kompleksa problēmu risināšana;
4. kritiskā domāšana un analīze;
5. radošums, oriģinalitāte un iniciatīva;
6. līderība un sociālā ietekme;
7. tehnoloģiju pielietošana, monitorēšana un kontrole;
8. tehnoloģiju dizains un programmēšana;
9. stresa vadība un kognitīvā fleksibilitāte;
10. spriešanas, problēmu risināšanas, ideju ģenerēšanas spēja;



11. izteikts emocionālais intelekts;
12. problēmu novēršanas prasmes un lietotāja pieredze;
13. klientu jeb servisa orientācija;
14. sistēmanalīze un vērtēšana;
15. spēja pārliecināt un vadīt sarunas (WEF, 2020).

Kā redzams no pārskata, saraksta augšpusē ir minēta analītiskā domāšana, prasme mācīties un kompleksa problēmu risināšana, kā arī kritiskā domāšana un analīze. Sarakstā ir parādījušās arī jaunas prasmes, kas ir saistītas ar pašvadību jeb sevis pārvaldīšanu, tādas kā aktīva mācīšanās, stresa vadība un kognitīvā fleksibilitāte, emocionālais intelekts un tolerance. Šīs prasmes norāda virzienu, uz ko būtu jātiecas jauniem cilvēkiem, domājot par savām perspektīvām darba tirgū pēc tam, kad viņi būs ieguvuši vidējo vai augstāko izglītību un uzsāks savas darba gaitas.

Saskaņā ar Eiropas Mūžilga karjeras atbalsta politikas tīkla (EMKAPT) skaidrojumu, *karjeras vadības prasmes ir tās prasmes, kas ļauj kompetenti plānot un virzīt savu mācību un darba dzīvi un īstenot karjeras maiņu* (EMKAPT, 2013). Karjeras vadības prasmes ietver zināšanas, prasmes un attieksmi: pašorganizētība – savu spēju un interešu pašizziņa, pašvērtēšana, sociālās prasmes un plānošana; mācību vadība – iesaistīšanas un dalība mācību procesā un izpratne par savām attiecībām ar mācībām un darbu; karjeras vadība – informācijas avotu izvēle, par mācību un darba iespējām iegūtās informācijas vērtēšana, mācību un darba iespēju prasību analīze, kā arī iegūtās informācijas attiecināšana uz savu pašizziņu, ar karjeru saistītu lēmumu pieņemšanu un sekmīgu karjeras maiņu (EMKAPT, 2013).

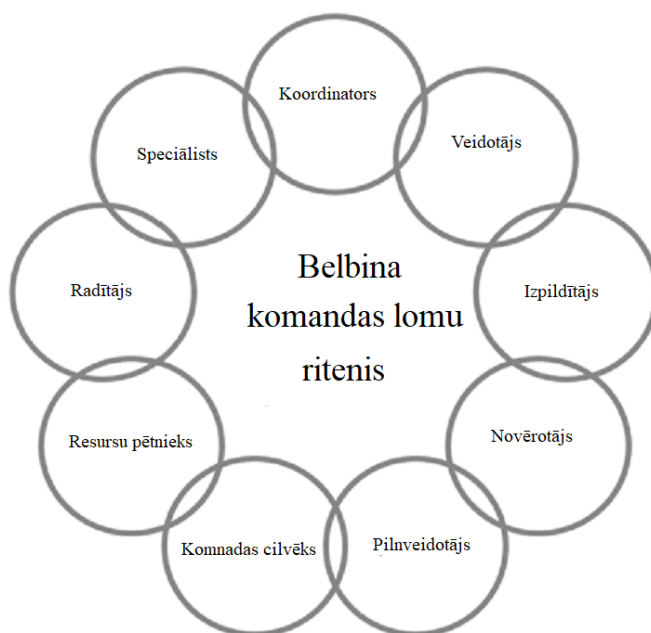
Saskaņā ar jauno izglītības standartu *Skola 2030* karjeras izglītība nav atsevišķi aplūkota kā mācību priekšmets, taču ir minēti satura īstenošanas principi un sasniedzamie rezultāti mācību jomās attiecībā uz karjeras izglītības jautājumiem. Karjeras izglītība pilnveidotajā mācību saturā iekļauta gan skolēniem plānotajos sasniedzamajos rezultātos mācību jomās, gan caurviju prasmju mērķos (Vai pilnveidotajā..., 2019). Piemēram, sociālajā un pilsoniskajā mācību jomā kā viens no sasniedzamajiem rezultātiem minēts, ka skolēns augstākajā apguves līmenī “izmantojot kritisko domāšanu, formulē savas vērtības, izvērtē individuālās zināšanas, prasmes un atpazīst iztrūkstošo. Pieņem lēmumus par prasmju attīstīšanu un profesionālo pilnveidi savā turpmākās karjeras vadībai, lai elastīgi pielāgotos pārmaiņām.” Nozīmīga karjeras izglītības satura daļa ir pašvadītas mācīšanās caurvija, kas ietver to, ka skolēns apzinās sevi kā individu, savas vēlmes, vajadzības un intereses, izvirza mērķus un plāno, kā tos sasniegt utt. (Vai pilnveidotajā mācību..., 2019).

Tātad saskaņā ar jauno izglītības standartu karjeras vadības prasmes ir iekļautas mācību priekšmetu sasniedzamajos rezultātos un zināšanu apguves procesā, kas ir balstīta uz pašvadītu mācīšanos, kritiskās domāšanas pielietošanu, personisko mērķu izvirzīšanu un sava mācību procesa analizēšanu. Līdz ar to pedagogam karjeras konsultantam skolā būtu jāpalīdz skolotājiem izanalizēt sava mācību priekšmeta mērķi, uzdevumi un sasniedzamie rezultāti, lai skolotāji redzētu, tieši kur un ar kādiem līdzekļiem viņi var mācīt karjeras vadības prasmes sakarībā ar caurviju prasmēm konkrētajā mācību priekšmetā. Pedagoģis karjeras konsultants ir kā resurss un atbalsts pedagogiem, palīdzot skolotājiem atrast atbilstošu metodiku, lai veidotu katrai klašu grupai piemērotus stundu plānus ar mērķi integrēt karjeras vadības prasmes mācību saturā.

Pētījuma ietvaros tika izveidots komandas darba modelis karjeras attīstības atbalstam skolā, lai pilnveidotu sadarbību starp dažādiem mācību priekšmetu skolotājiem, interešu izglītības pedagogiem, atbalsta personālu, skolas metodisko komisiju vadītājiem un skolas administrācijas pārstāvjiem, direktora vietniekiem audzināšanas un mācību jomā. Komandas darba pieeja skolas vidē mūsdienās ir aktuāls jēdziens, jo par pamatuzdevumu valsts līmenī tiek izvirzīta izglītības kvalitātes veicināšana un izglītojamo zināšanu līmeņa celšana.

Komanda veicina savstarpējo atbalstu un rada labvēlīgu vidi problēmu risināšanai. Strādājot komandā, var atrisināt vairāk problēmu un var justies droši, atzīst pētnieks M. Vests (West, 1994). Komandas darba speciālists Meredits Belbins (*Meredith Belbin*) darbā “Komandu lomas darbavietā” ir raksturojis komandas dalībnieku dažādās lomas. Attēlā, kas ir nosaukts par Belbina komandas rīteni, ir atspoguļotas komandas dalībnieku lomas un uzdevumi (skatīt 1. att.). 1. attēlā redzamas 9 komandas dalībnieku lomas: radītājs, resursu pētnieks, koordinators, veidotājs, novērotājs, komandas cilvēks,

izpildītājs, pilnveidotājs un speciālists (Belbins, 2009). Termins “komandu loma” attiecas uz tendenci uzvesties, dot ieguldījumu un sadarboties ar citiem darbā atšķirīgos veidos.



1.att. **Belbina komandas ritenis** (Belbin Team Wheel, 2021)

Vienā organizācijā komandas ietvaros cilvēkiem var būt dažādas lomas un dažādi uzdevumi, līdz ar to arī būs atšķirīga pieeja uzdevumu izpildei no dažādo komandas dalībnieku puses. Svarīga ir komandas dalībnieku savstarpējā sadarbība un kopīga uzdevumu izpratne.

Lai karjeras attīstības atbalsts izglītības iestādē tiktu īstenots veiksmīgi, raksta autore ir izveidojusi komandas darba modeli, kurā ir iekļautas visas iesaistītās puses, kas skolā sadarbojas, lai sniegtu karjeras atbalstu izglītojamiem un īstenotu karjeras izglītības programmu. Šajā modelī, kas pēc savas būtības ir strukturāls modelis, centrālā loma ir pedagogam karjeras konsultantam, kas sadarbojas ar klašu audzinātājiem, mācību priekšmetu skolotājiem, MK vadītājiem, atbalsta personālu, interešu izglītības pedagogiem, bibliotekāriem un skolas vadību – direktoru un tā vietniekiem, īpaši audzināšanas darbā. PKK ir karjeras atbalsta koordinators.

Veiksmīgam komandas darbam ir nepieciešams apzināt katra komandas dalībnieka individuālo komunikācijas stilu, jo veids, kā komandas dalībnieki savstarpēji sazinās un apmainās ar viedokļiem, atšķiras. Viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem veiksmīgam komandas darbam ir kopīga mērķa izvirzīšana. Komandas dalībniekiem jābūt informētiem par veicamajiem pienākumiem, tāpat svarīgi ir nodrošināt komandas dalībniekus ar nepieciešamajiem resursiem pienākumu izpildei. Svarīgi elementi, darbojoties komandā, ir efektīva komandas locekļu komunikācija, pastāvīga komandas dalībnieku pilnveide, efektīva iesaistīšanās darbā un darbošanās kopā, lai sasniegtu kopīgus mērķus.

Ziņojumā “Veiksmīgu komandu iezīmes” (*Characteristics and Features of Successful Teams*) J. Dudovskis ir nosaucis vairākus veiksmīga komandas darba elementus. Tie ir: skaidri mērķi, kopīgs skatījums uz lietām, darba izpilde, prasmīga līderība, atbilstoši resursi, savstarpēja uzticēšanās, piemērota atmosfēra un efektīva komunikācija (Dudovskiy, 2014).

Raksta autore ir novērojusi, ka karjeras atbalsts skolā ir vajadzīgs ne tikai skolēniem, kas ir galvenā mērķauditorija, uz ko tiek vērsts KAA, bet arī skolotājiem un klašu audzinātājiem, jo viņi diendienā māca skolēnus un, sniedzot zināšanas un mācot konkrēto mācību priekšmetu vai veicot audzināšanas darbu, palīdz skolēniem attīstīt dažādas prasmes, tostarp karjeras vadības prasmes un caurviju prasmes. Komandas darbs skolā ir ļoti būtisks kopīgu mērķu sasniegšanai.

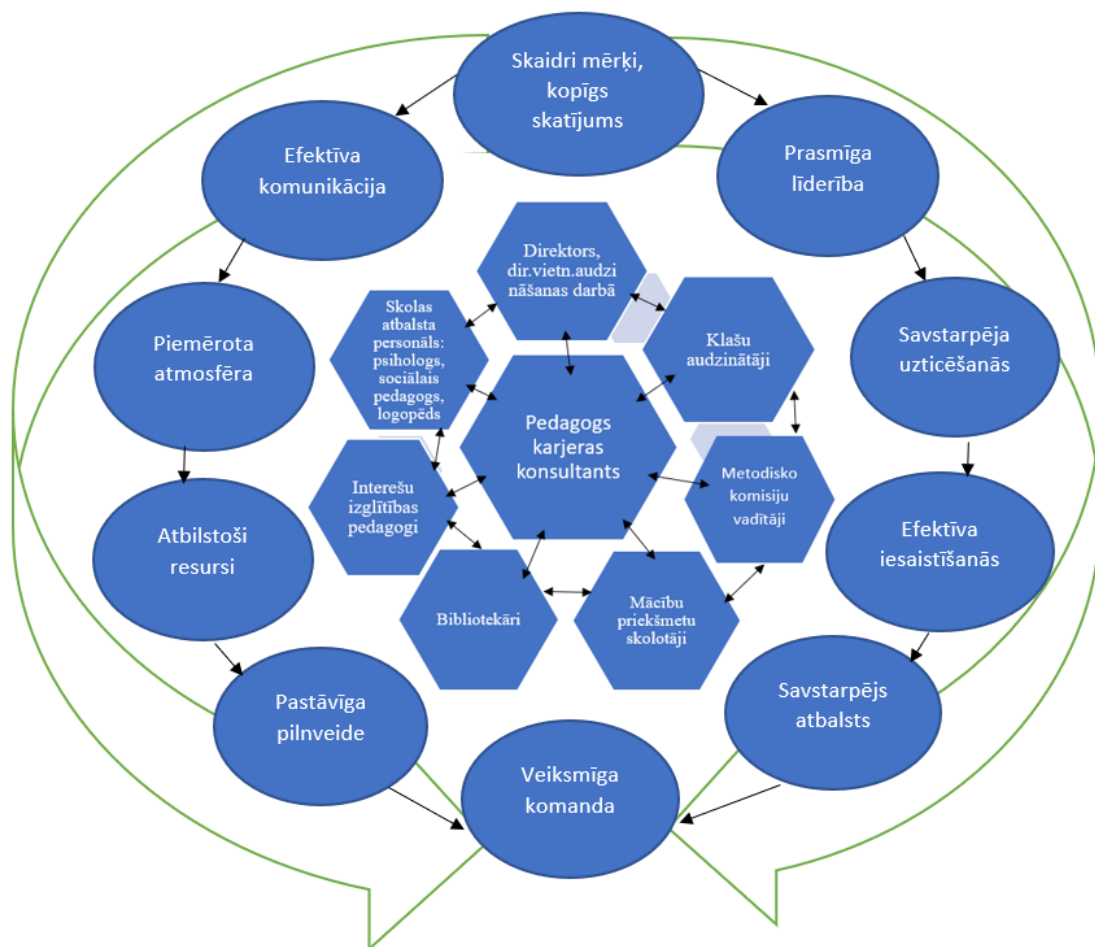
## Rezultāti un diskusija

Lai sniegtu metodisko atbalstu skolotājiem, pētījuma autore, pedagogs karjeras konsultants, piedāvāja skolotājiem informatīvo materiālu par to, kā caurviju prasmes attiecas uz KVP, kā arī aicināja skolotājus izvērtēt katram individuāli un skolas metodisko komisiju grupās, sava mācību priekšmeta saturu un sasniedzamos rezultātus, lai saskatītu, kuras prasmes – karjeras vadības prasmes un caurviju prasmes – konkrētajā mācību priekšmetā pedagogiem izdodas attīstīt. Tika izpētīta prasmju un mācību priekšmetu korelācija.

Raksta autore izveidoja prezentāciju skolotājiem, iekļaujot tajā datus no Pasaules ekonomikas foruma un norādot uz 15 prasmēm, ko WEF ir nosaucis kā aktuālās prasmes darba tirgū 2025.g. Kā arī raksta autore pievērša skolotāju uzmanību jaunajam izglītības standartam *Skola 2030*, norādot uz to, ka karjeras izglītība ir iekļauta mācību satura sasniedzamajos rezultātos un caurviju prasmēs.

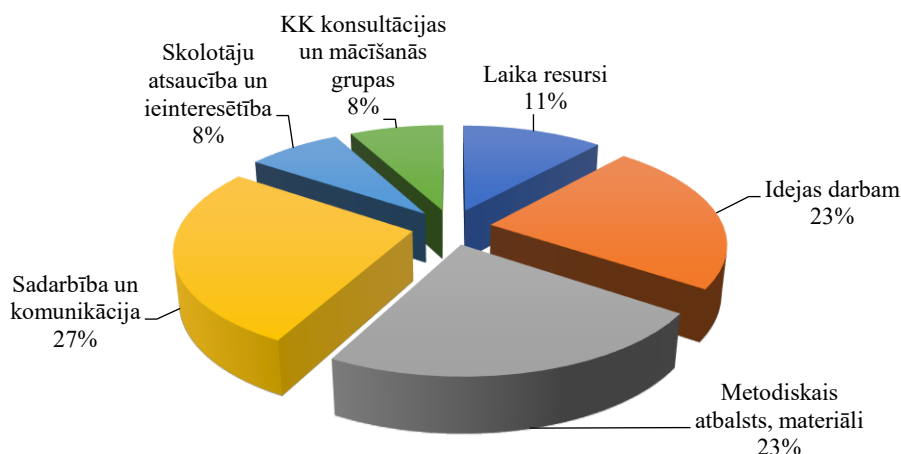
Raksta autore izveidoja metodiskos norādījumus un ieteikumus mācību priekšmetu skolotājiem un klašu audzinātājiem par KVP un caurviju prasmēm mācību saturā.

Apvienojot efektīvas komandas darba raksturojošos elementus ar strukturālo komandas darba modeli pētījuma ietvaros darba autore ir izveidojusi KAA modeli karjeras atbalstam skolā. Kā redzams no 2. attēla, veiksmīgam komandas darbam izglītības iestādē ir nepieciešami vairāki būtiski elementi: skaidri mērķi un kopīgs skatījums, lai virzītos uz sekmīgu darba izpildi. Savukārt mijiedarbību un veiksmīgu komandas mērķu sasniegšanu ietekmē savstarpēja uzticēšanās, efektīva komunikācija un iesaistīšanās, piemērota atmosfēra, atbilstoši resursi, savstarpējs atbalsts un pastāvīga pilnveide.



2.att. Komandas darba modelis izglītības iestādē sadarbībai KAA jomā (autores veidots)

Pētījuma gaitā pēc skolotāju aptaujas, kurā piedalījās 45 valsts ģimnāzijas pedagogi, tika noskaidrots, ka skolotājiem ir nepieciešams metodiskais atbalsts, idejas darbam, praktiska palīdzība, laika resursi un kolēģu atbalsts (skatīt 3. att.).



3.att. Skolotājiem nepieciešamais atbalsts veiksmīgai sadarbībai

Savukārt PKK var būt kā atbalsta sniedzējs un karjeras atbalsta koordinators, kā to apliecina aptaujas rezultāti, kas ir atspoguļoti 3. attēlā. Nepieciešamo atbalstu skolotājiem PKK var sniegt: 1) uzklaustot skolotāju vajadzības, 2) organizējot informatīvas sanāksmes un mācību grupas, 3) daloties ar KAA metodiku un materiāliem, norādot, kur var atrast nepieciešamos instrumentus (stundu plānus un metodes) mācību darbam un audzināšanas stundām.

### Secinājumi

1. Komandas darbs skolā karjeras attīstības atbalstam ir veids, kā visefektīvāk sasniegt darba rezultātus. Komandas dalībnieki savstarpēji sadarbojas, kopīgi uzņemas atbildību par gala rezultātu, apvieno savas zināšanas, prasmes un talantus, lai virzītos uz kopīga mērķa sasniegšanu. Galvenie efektīvas komandas stūrakmeņi ir: kopīgas intereses, atbalsts, adaptēšanās un komunikācija.
2. Veidojot komandu, svarīgākais ir paturēt prātā komandas darba galveno mērķi un uzdevumus un izmantot komandas locekļu dažādās prasmes un spējas, un profesionālās zināšanas, lai tiktu panākts visefektīvākais risinājums.
3. Pedagoģis karjeras konsultants skolā var būt kā resurss un atbalsts skolotājiem, palīdzot veidot integrētus stundu plānus un izvēloties piemērotu metodiku stundām, kā arī organizējot dažādus KAA pasākumus skolā, tā īstenojot karjeras izglītības programmu izglītības iestādē.
4. Skolā visiem mācību priekšmetu skolotājiem būtu savstarpēji jāsadarbojas. Īstenojot KAA, tiek ņemts vērā skolas mērķis, vīzija un skolas darba prioritātes.

### Bibliogrāfija

1. *Belbin Team Wheel*. (2021). Ielādēts no <https://www.totem-consulting.com/belbin-team/>
2. Belbins, M. (2009). *Komandu lomas dabavietā*. Rīga: Lietišķās informācijas dienests.
3. Caurvijas – efektīvi rīki mācībās un dzīvē. (2019). Ielādēts no <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/caurvijas-efektivi-riki-macibas-un-dzive>
4. Dudovskiy, J. (2014). *Characteristics and Features of Successful Teams*. Business Research Methodology. Ielādēts no <https://research-methodology.net/characteristics-and-features-of-successful-teams/>
5. EMKAPT. (2013). Karjeras atbalsta glosārijs. Ielādēts no <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/vadlinijas-muzilga-karjeras-atbalsta-politikas-un-sistemu-izveidei-pamatnosacijumi-es-un-eiropas-komisijai/>

6. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027. gadam. (2021). Rīga. Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/media/13864/download>
7. *Koncepcija "Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana"*. (2006). Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/politikas-dokumenti>
8. Lemešonoka, I. (2017). *Skolēna karjeras vadības prasmju veidošanās vispārīzglītojošās skolās*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
9. *Vai pilnveidotajā mācību saturā atsevišķi definēta arī karjeras izglītība?* (2019). Ielādēts no <https://www.skola2030.lv/lv/biezak-uzdotie-jautajumi/vai-pilnveidotaja-macibu-satura-atseviski-defineta-ari-karjeras-izglitiba>
10. WEF. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum. Ielādēts no [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
11. West, M. A. (1994). *Effective Teamwork. Personal and professional development*. Great Britain: British Psychological Society.

## KARJERAS ATBALSTS JAUNIEŠU PAŠIZAUGSMEI PĒC AWARD PROGRAMMAS APGUVES

### CAREER SUPPORT FOR YOUNG PEOPLE'S SELF-DEVELOPMENT AFTER THE AWARD PROGRAM

**Ligita Millere**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Inita Soika**

lektore, Mg.paed.

**Abstract:** During Covid - 19, lack of motivation is noticeable among young people. A problem that affects anyone to improve, evolve, shape their lives, aware of their abilities and needs. Using the methodology of the questionnaire, to find out what is hindering development, to be aware of and understand what would be the tools that would help to become satisfied with things everyone can do, that way improving positive habits, their life, and career. The aim of the research: career support for young people's self-development after completing the Award program. Research tasks are firstly, to theoretically find out and describe what career guidance is, what the AWARD program is and what career guidance is needed for young people's self-growth and motivation after completing the AWARD program. Secondly, to carry out a survey of young people who have graduated from the AWARD program "Necessary support in the education and labour market" and analyse its results. Thirdly, to formulate conclusions.

**Atslēgas vārdi:** karjeras atbalsts, jauniešu pašizaugsme, motivācija, Award programma

#### Ievads

Mēģinājumus skaidrot cilvēka un darba attiecības var atrast jau kopš senajiem laikiem. Indijas kastu sistēma, sengrieķa Platona "iedzimto ideju" un Dž. Loka "tabula rasa – balta lapa" jēdzieni 17.gs. ir tikai daži piemēri (*Karjeras attīstības...*, 2008).

Labs karjeras atbalsts ir ļoti nozīmīgs ikviena jauna cilvēka dzīvē, iepazīstot, izvērtējot un pilnībā izmantojot sniegtās iespējas izglītībā un darba tirgū. Sistemātisks un pilnvērtīgs karjeras atbalsts vajadzīgs Latvijā, lai labklājībā dzīvotu un strādātu laimīgi cilvēki.

Karjeras attīstības atbalsta mērķis ir veicināt un attīstīt indivīda karjeras vadības prasmes visa cilvēka mūža garumā. Lai nodrošinātu pilnvērtīgu un sistemātisku karjeras attīstības atbalstu ikvienam, svarīgi realizēt tādas karjeras attīstības atbalsta aktivitātes, kas izriet no konkrēta plāna un kas kopumā aptver visus karjeras attīstības atbalsta elementus – karjeras informāciju, karjeras izglītību un karjeras konsultēšanu (*Karjeras attīstības...*, 2017).

21.gs ir īpašs ar savu attīstību visās jomās, arī zināšanām par cilvēku un cilvēcisko. Tam visam ir savi riski, kas brīžiem rada apjukumu "jauniešu prātos", pazaudējot pamatvērtības, kas ir dabiska vajadzība patstāvīgai un pilnvērtīgai dzīvei. Kā saglabāt būtiskāko, radās ideja pētīt – "kāpēc mūsdienā jauniešos bieži trūkst motivācijas un patstāvības." Kas ir tas, kas traucē mācīties, sevi pilnveidot, attīstīt, dabiski apgūt prasmes. Kas būtu tas, kas ļautu būt mentāli un fiziski spēcīgam, brīvam, pieņemot lēmumus, domājot par patstāvīgu dzīvi, savu darbu un nākotni.

Amerikāņu psihologs Frederiks Hercbergs (1923-2000) uzskatīja, ka cilvēka darbību virza divi faktori – labsajūtas nodrošinātāji un motivatori. Labsajūtas nodrošinātāju trūkumu cilvēks izjūt fiziski. Tāds, piemēram, ir pārtikas vai svaiga gaisa trūkums. Motivatori mudina gūt panākumus – citu cilvēku atzinību, slavu, labu amatu (Purēna & Purēns, 2010).

Amerikāņu psihologs Abrahams Maslovs uzskata, ka cilvēks nebūt nav vienkārša būtne – un pētnieku atpazīstam pēc viņa veidotās piramīdas. Autors paplašināja ideju, iekļaujot savus novērojumus par cilvēku iedzimto zinātkāri. Viņa teorijas ir paralēlas daudzām citām cilvēka attīstības teorijām, no kurām dažas koncentrējas uz cilvēka augšanas posmu aprakstu. Pēc tam viņš izveidoja klasifikācijas sistēmu, kas atspoguļoja sabiedrības universālās vajadzības kā savu pamatu tam pāriet uz vairāk gūtajām emocijām. Viņa teorijas, tostarp hierarhiju, iespējams, ir ietekmējušas pasaules mācības un filosofija.

Vajadzību hierarhija ir sadalīta starp deficīta vajadzībām un izaugsmes vajadzībām. Ilustrācijās teorija parasti tiek parādīta kā trīsstūris (Maslova vajadzību..., b.g.).

Vēl viens no amerikāņu psihologiem Henrijs Marjers atzīst sešas galvenās vajadzības: apliecināt sevi, radīt savu vidi (priekšmetus, ēkas), aizstāvēt savu vietu sabiedrībā, izjust varu, sadarboties ar citiem, apmainīties ar informāciju (Purēna & Purēns, 2010).

Balstoties uz augstāk minētajām autoru teorijām, un vēlēšanos palīdzēt jauniešiem, tika izveidota anketa ar jautājumiem, kas labāk varētu izprast šķēršļus, kuri kavē apmierināt vajadzības un attīstīties, mācīties un pilnveidoties, kļūt ieinteresētākiem un motivētākiem. Līdzšinējās situācijas izziņāšanai tika apjautāti jaunieši vecuma grupā no 13 – 18 gadiem.

Saskaņā ar aptaujas datiem 55,5% no respondentiem atbildēja, ka Covid – 19 pandēmija ir atstājusi ietekmi uz mentālo/psiholoģisko veselību, 27,5% - atbildēja, ka jūt daļēju ietekmi. Tikai 17% jeb 34 no 200 jauniešiem neizjūt nekādu ietekmi. Tātad, ir secināms, ka 83% respondentu Covid-19 pandēmijas ietekmē jūtas nomākti un bezcerīgi, izjūt paaugstinātu stresu un trauksmi, ir nemotivēti, bezspēcīgi, nedroši, pārbīvēto tiešsaistes stundu rezultātā jūtas noguruši un zaudējuši motivāciju. Teju visbiežākā atbilde ir – “nav vēlēšanās neko darīt”. Visas dienas, viņiem šķiet vienādas, bez noskaņojuma un ticības pozitīvai nākotnei. Ir zudusi interese socializēties, zudušas komunikācijas prasmes, savukārt, par to, ka šī situācija ir tik ieilgusi, tiecas dzīvot laiskā režīmā, neizejot no mājas pat ikdienas pastaigā. Tiem, kuriem nervu sistēma ir nestabilāka, krīt vēl lielākā izmisumā, sevi nosauc par 24/7 dārzeni pie monitora. Anketās redzamas arī izklāstītās sajūtas par dzīves bezjēdzīgumu un domas par pašnāvību. Vienmuļā dzīve un vajadzība pēc socializēšanās ir ietekmējusi jauniešu iekšējo pasauli.

Apzināto jauniešu vajadzībām, kā instruments tiek pielāgots Edinburgas hercoga starptautiskās jauniešu pašaudzināšanas programma Award.

*Edinburgas hercoga starptautiskā jauniešu pašaudzināšanas programma Award radās Lielbritānijā, 1956. gadā, pateicoties Edinburgas hercoga prinča Filipa, vācu pedagoga Kurta Hāna un pirmās veiksmīgās Everesta ekspedīcijas vadītāja lorda Hanta pūlēm. Jau no programmas Award pirmsākumiem, tā ieinteresēja cilvēkus arī ārpus Lielbritānijas, un pateicoties universālajai struktūrai, kas bez sarežģījumiem var tikt pielāgota dažādu kultūru īpatnībām, sabiedrības slāņu iespējām un jauniešu individuālajām vēlmēm un iespējām, tā drīz vien pakāpeniski izplatījās visā pasaulē, un tagad ir pieejama 140 valstīs. No 2006.gada programma Award pieejama arī Latvijas teritorijā, kur tās darbību nodrošina Valsts izglītības saturs centrs (AWARD Latvijā, 2020).*

Programma Award, kura paredzēta ikvienam jauniešim vecumā no 14 līdz 24 gadiem, veido četras pamatjomas. Jomu izpildes laiks atkarīgs no tā, kāda līmeņa – bronzas, sudraba vai zelta – apbalvojumu jauniešiem vēlas saņemt par ieguldījumu pūlēm paša labā.

**Pētījuma mērķis** ir karjeras atbalsts jauniešu pašizaugsmei pēc Award programmas apguves.

## Materiāli un metodes

Darbā veikts jauniešu pašizaugsmes programmas Award teorētiskās izpētes un autores empīriskās pieredzes izvērtējumu apkopojums jauniešu pašizaugsmes modelī.

## Rezultāti un diskusija

Jo vairāk mācāmies, izzinām sevi, jo skaidrāki top mūsu mērķi un pārdomātākas mūsu darbības. Neformālā izglītība ir viens no veidiem, kā dažādās aizraujošās nodarbībās īsā laikā var uzzināt kaut ko jaunu par sevi, apkārtējiem cilvēkiem un notikumiem. Neformālā izglītība veicina dalībnieku pašizaugsmi, veidojot personas uzskatus par apkārtējo pasauli. Neformālā izglītība balstās uz šādiem pamatprincipiem: **mācīties darot** — iegūt praktiskās iemaņas un prasmes (piemēram, pateikt savu viedokli, dalīties sajūtās, atrast risinājumu dzīves situācijām un konfliktiem, vadīt grupu, izmantot efektīvi savus un citu resursus); **mācīties būt kopā ar citiem** — izpratne par citādo, atšķirīgā atziņāšana un pieņemšana (šis princips izpaužas arī prasmē strādāt grupā, dzīvot kopā, risināt situācijas gan ar savas kultūras, gan citu nāciju pārstāvjiem); **mācīties mācīties** — iegūt noteiktu zināšanu apjomu, mācīties atrast informāciju, analizēt savu pieredzi un iegūtās zināšanas un izmantot to jaunās dzīves situācijās;

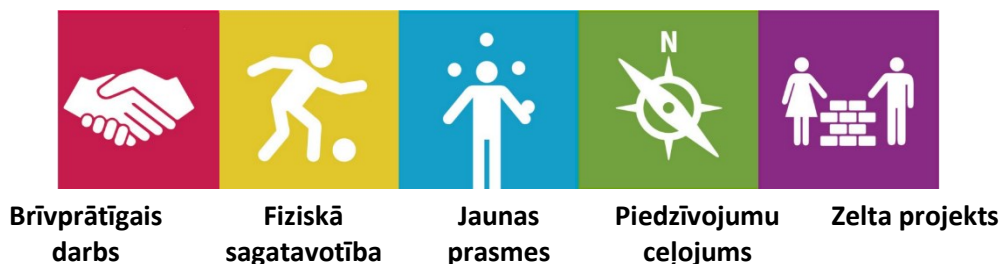
**mācīties būt** — izprast savu iekšējo pasauli un attīstīt to, veidot dzīvi saskaņā ar sevi un saviem uzskatiem (Redzi citādāk, 2013).

Svarīga informācijas pārņemšana un sasaiste ar dzīvi. Izmantojamās metodes: **anketēšana**, kas palīdz dalībniekiem attiecināt sniegto informāciju ar reālo dzīvi, **apņemšanās**, kas palīdz izvirzīt konkrētus mērķus sevis attīstīšanai, **pašizaugsmes programma Award**, kas palīdz apgūt jaunas zināšanas, prasmes, pieredzi.

Balstoties uz pētījumu materiāliem, secinājums, ka cilvēkus var motivēt dažādi: gūt draugu atzinību, atklāt sevī prieku, sajūst stabilitāti, būt drošībā, sajūst brīvību un neatkarību savās domās un darbos. Veicot anketēšanu, par Covid - 19 ietekmi, lai izzinātu radītās sekas, jaunieši atklāj tieši uzskaitīto vērtību kopuma neesamību, kas mazinājusi motivāciju darīt jebko.

Izzinot pašizaugsmes programmu Award, diezgan skaidri saskatāms, kā “iekustināt” jaunieši. Dažādas metodes, kas spēj “atgriezt normālā dzīvē”. Kā piemēri: iedvesmas stāsti dažādos formātos - digitāli, “dzīvi cilvēki”, bijušie programmas dalībnieki, kopīgi pasākumi, nometnes. Piedāvājumā skaidra programma ar savu struktūru, nosacījumiem. Unikāla ar to, ka pārsvarā var izpildīt individuāli, savā tempā. Katrā līmenī jaunieši ar sava Award vadītāja un pieredzējušu cilvēku (skolotāju, attiecīgās jomas profesionāļu, mentoru u.c.) palīdzību izvirza sev vienu mērķi katrā no programmas Award jomām.

*Programmu Award, kura paredzēta ikvienam jauniešim vecumā no 14 līdz 24 gadiem, veido četras pamatjomas (skatīt 1. un 2. att). Jomu izpildes laiks atkarīgs no tā, kāda līmeņa – bronzas, sudraba vai zelta – atbalvojumu jaunieši vēlas saņemt par ieguldītajām pūlēm paša labā (Atklāj savu..., 2020).*



### 1.att. Jomu attēlojums (adaptēts no Ošeniece, b.g.)

- **Brīvprātīgais darbs.** Jomas mērķis: sniegt palīdzību citiem un darīt sabiedrībai lietderīgu darbu.
- **Fiziskā sagatavotība.** Jomas mērķis: veicināt ķermeņa fizisko spēju uzlabošanu un fiziskās aktivitātes palielināšanu.
- **Jaunas prasmes.** Jomas mērķis: veicināt personiskās intereses un attīstīt prasmes un iemaņas.
- **Piedzīvojumu ceļojums.** Jomas mērķis: veicināt piedzīvojumu un jaunatklāsmju prieku.
- **Zelta projekts.** Jomas mērķis: mazpazīstamā vidē īstenot pasākumus, kas ļauj paplašināt pieredzi un palīdzēt sabiedrībai (Ošeniece, b.g., 5).

Tiek izmantoti gan iekšējie, gan ārējie motivatori. Iekšējie motīvi ir tie, kurus apzināti vai neapzināti izraugās cilvēks pats. Ārējie motīvi ir tie, ar kuriem cilvēku cenšas virzīt citi (Purēna & Purēns, 2010).

Pētījumu rezultātā, programmai, katrā līmenī ir noteikts laiks, kas ir optimāls jaunu ieradumu veidošanai. Procesa laikā jaunieši izjūt dzīvē tik nepieciešamās prasmes un iemaņas. Apgūt, ko jaunu tas ir izaicinājums sev, kas ne vienmēr mēdz būt viegls. “Pārkāpjot savas ierastās robežas”, katrs spēj apzināties, cik nepieciešams laiks, lai jaunās prasmes, vai jomu sasniegtie mērķi ir radījuši gandarījuma sajūtu un vēlēšanos augt un attīstīties visa mūža garumā (2.att).

Cilvēkam jāsaprotas mainīgiem darba uzdevumiem. Mainīgajam darba tirgum nepieciešamo jaunu prasmju apguve cilvēkiem bieži izraisa stresu. Tāpēc konsultantam ir svarīgi sniegt atbalstu prasmju apguvē un stresa pārvarēšanā (*Karjeras attīstības...*, 2008).



			
	3 mēneši	6 mēneši	12 mēneši
	3 mēneši	6 mēneši	12 mēneši
	3 mēneši	6 mēneši	12 mēneši
	2 dienas + 1 nakts	3 dienas + 2 nakts	4 dienas + 3 nakts
			5 dienas + 4 nakts
TIEŠAJIEM IESĀCĒJIEM	Viena no jomām + 3 mēneši	Viena no jomām + 6 mēneši	Viena no jomām + 6 mēneši
	3 mēneši = 13 reizes	6 mēneši = 26 reizes	12 mēneši = 52 reizes

## 2. att. Programmas Award jomas un optimālais laika sadalījums (Ceļā uz..., 2019).

Runājot par vajadzībām, mēs konstatējam, ka kādreiz cilvēks var atteikties apmierināt kādu pamatvajadzību, priekšroku dodot citai vajadzībai. Protams, rodas jautājums, kāpēc tā notiek. Atbilde ir vienkārša – cilvēka vēlmi ietekmē motivācija. Vārds “motivācija” ir radies no latīņu vārda “movere” un tulkojumā nozīmē “iekustināt”. Motivācija ir domu un jūtu kopums, kas mudina cilvēku rīkoties, vai attur no tā (Purēna & Purēns, 2010).

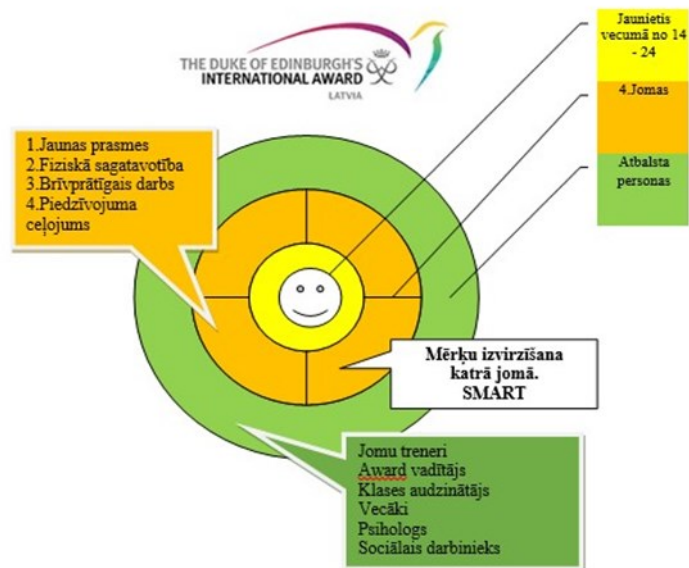
Galvenais noteikums ir mērķu sasniegšana, izbaudīts process, kā mērķi tiek sasniegti. Tiešs un atklāts darbs ar sevi, ar izjūtu, ko es varu, ko es daru, kā es domāju, kas man ir svarīgi. Procesā spēcīgi atspoguļojas griba, kas ir cilvēka spēja uzvesties atbilstoši paša pieņemtajiem mērķiem un vērtībām (Purēna & Purēns, 2010).

Aktivitātes ir veidotas tā, lai risinātu jauniešu anketās minētās problēmas: paaugstinātu jaunieša pašcieņu, pašvērtējumu un pašapziņu, attīstītu vēlmi un motivāciju mācīties, iesaistīties ikdienas dzīvē; kvalitatīvi pavadītu brīvo laiku ar vienaudžiem. Pieredzē balstīta mācīšanās, *peer to peer* pieeja, mērķu izvirzīšana un sasniegšana nostiprina ticību savām spējām.

Iesaistoties programmā, jaunieši kopā ar atbalsta personu palīdzību sasniedz savus mērķus (3.att.). Atbalstošā un iekļaujošā vide dod sajūtu, kas rod ticību spējām, līdz ar to veidojas motivācija ne tikai aktīvi līdzdarboties ikdienas dzīvē, bet arī mācīties un virzīties uz saviem nākotnes mērķiem.

Zināšanas un pieredze, visa mūža garumā, tādas būtu prasmes un iemaņas pēc pašizaugsmes programmas Award. Izveidot “prāta rutīnu” visai dzīvei, tas ir kā karjeras atbalsts atbilstošajā vecumposmā. Būt pašmotivētam, prasmes darīt, mācīties, būt aktīvam sabiedriskajā dzīvē, viegli iekļauties, atrast darbu, parūpēties par sevi, izvēlēties vidi, pilnvērtīgi sevi realizēt, rūpēties par labsajūtu, savu veselību, apzināties vērtības, iekļauties un prast iejusties dažādās kultūrās, apzināti veltīt laiku sevis izvērtēšanai – noskaidrot, vai tika panākts rezultāts; izdarīt secinājums- novērtēt, kas izdevās un kas varētu būt citādi, tāds būtu ceļš sevis pilnveidošanai un nepārtrauktai attīstībai. Cilvēks domā un dara atbilstoši savām vajadzībām.

Katrs jauniešs pēc programmas beigšanas saņem atbilstošā līmeņa (bronzas, sudraba, zelta) sertifikātu un nozīmīti. Tas ir kā apliecinājums par iesaistīšanos un darbību programmā Award. Balva ir licencēta visā pasaulē, un, lai gan tās izskats dažādās valstīs neatšķiras, to var unikāli pielāgot katram dalībniekam, lai nodrošinātu, ka tā ir valsts, kultūras un personiski atsaucīga un piemērota katram iesaistītajam jauniešim (skatīt 3. att.).



3.att. Jauniešu pašizaugsmes modelis

Vērtējot programmas Award ietekmi, ir ņemti vērā gan pašu jauniešu, gan darba devēju, izglītības iestāžu, jauniešu organizāciju, vietējo kopienu viedokļi un ir secinājumi, ka pēc pašizaugsmes programmas beigšanas jauniešiem ir vieglāk adoptēt "Lielajā Dzīvē."

### Secinājumi

1. Karjeras atbalsts ir uz labklājību vērsts process, kas palīdz klientam izprast savas spējas, intereses un vajadzības, lai veiksmīgi iekļautos darba tirgū.
2. Award programma ir uz savu spēju un interešu apzināšanās rīks, kura pamatā tiek apgūtas prasmes izvirzīt mērķus, plānot un sasniegt rezultātu, individuāli un grupā.
3. Jauniešu pašizaugsmei un motivācijai pēc Award programmas apguves ir nepieciešams karjeras atbalsts, kurš dod iespējas izprast sevi un apzināties savas vajadzības, lai veiksmīgāk iekļautos darba tirgū.
4. Veiktā Award programmu absolvējušo jauniešu aptauja parāda, ka šobrīd ir svarīgi pašizglīties arī sarežģītos apstākļos, kas saistās ar Covid – 19 situāciju, atgūt motivāciju un pozitīvu attieksmi pret savu laiku un mērķiem.

### Bibliogrāfija

1. *Atklāj savu vietu pasaulē.* (2020). Ielādēts no: <https://www.dofelatvia.lv>
2. *AWARD Latvijā.* (2020). Ielādēts no <https://www.visc.gov.lv/lv/award-latvija>
3. *Ceļā uz pašizaugsmi – starptautiskā jauniešu programma Award.* (2019). Ielādēts no: <https://izvelies.eu/2019/05/cela-uz-pasizaugsmi-starptautiska-jauniesu-programma-award/>
4. *Karjeras attīstības atbalsta stratēģija.* (2017). Ielādēts no: [https://www.valmierasnovads.lv/content/uploads/2021/03/Karjeras\\_atbalsta\\_strategija\\_Valmiera\\_2017.pdf](https://www.valmierasnovads.lv/content/uploads/2021/03/Karjeras_atbalsta_strategija_Valmiera_2017.pdf)
5. *Karjeras attīstības atbalsts. Izglītība, konsultēšana, pakalpojumi.* (2008). Rīga: VIAA.
6. *Maslova vajadzību hierarhija.* (b.g.). Ielādēts no: [https://hmn.wiki/lv/Maslow%27s\\_hierarchy\\_of\\_needs](https://hmn.wiki/lv/Maslow%27s_hierarchy_of_needs)
7. Ošeniece, D. (b.g.). *Katra jaunieša izaugsme ir svarīga.* Ielādēts no [https://www.lps.lv/uploads/docs\\_module/Par\\_Award.pptx-4.pdf](https://www.lps.lv/uploads/docs_module/Par_Award.pptx-4.pdf)
8. Purēna, D. & Purēns, V. (2010). *Psiholoģija.* Rīga: RaKA.
9. Redzi citādāk! (2013). Ielādēts no: [https://jaunatne.gov.lv/wp-content/uploads/2020/07/metodiskais\\_materials\\_par\\_neformalas\\_izglitibas\\_jedzianu\\_un\\_jauniesu\\_lidzdalibas\\_principiem\\_redzi\\_citadak.pdf](https://jaunatne.gov.lv/wp-content/uploads/2020/07/metodiskais_materials_par_neformalas_izglitibas_jedzianu_un_jauniesu_lidzdalibas_principiem_redzi_citadak.pdf)

## JAUNIEŠU KARJERAS IZVĒLES MOTIVĀCIJA CAREER CHOICE MOTIVATION OF YOUNG PEOPLE

**Viktorija Pavļiva**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Regīna Baltušte**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Choosing a profession is one of the most important decisions in a young person's life, which is usually made after high school. The constant changes in the labor market - unemployment, globalization, increasing information about different professions and educational opportunities, create confusion and uncertainty for young people. The young person must be able to navigate the wide range of professions, choosing the most suitable for him. Understanding themselves and their career choices, young people will be able to better develop their career plans by choosing future professions. The aim of this study is to explore and evaluate the theoretical conclusions about career choices. The research provides an overview of career motivation among young people.

**Atslēgas vārdi:** motivācija, karjeras izvēle, jaunieši

### Ievads

Profesijas izvēle ir viens no svarīgākajiem lēmumiem jauna cilvēka dzīvē, kurš parasti tiek pieņemts pēc vidusskolas absolvēšanas. Pastāvīgās izmaiņas darba tirgū - bezdarbs, globalizācija, pieaugoša informācija par dažādām profesijām un izglītības iespējam, rada jauniešos apjukumu un nenoteiktību. Jaunietim jāspēj orientēties plaši piedāvātajā profesiju klāstā, izvēloties sev visatbilstošāko.

Jauniešu bieža darbavietu un izglītības iestāžu maiņa ir kā rezultāts savu interešu, spēju un stipro pušu neapzināšanai. Jaunietim ir jāiemācas izvīzīt jaunus mērķus, pieņemt izaicinājumus, kā arī iepazīt pašiem sevi kā individualitāti. Jaunieši izvēlas sev nepiemērotas profesijas, jo pirms tam nav izanalizējuši sevi, nav pārbaudījuši vai izvēlēta joma ir piemērota. Jauniešiem nereti pietrūkst zināšanas par darba tirgu, darbavietām un to prasībām, izglītības iestādēm un profesijām.

Latvijā 63 000 jeb 15% 15 – 29 gadīgie jaunieši nav iesaistīti ne nodarbinātībā, ne izglītībā (Pētījums "Latvijas...", 2016). Šī jauniešu grupa tiek saukta par NEET jauniešiem, un tiek uzskatīta par problemātiskāku, jo tie, neatrodoties ne izglītībā, ne nodarbinātībā, tiek izolēti gan no sabiedrības, gan sociāli ekonomiskās vides.

*Pētījuma mērķis* ir izpētīt un izvērtēt teorētiskās atziņas par jauniešu karjeras izvēles motivāciju.

### Materiāli un metodes

Lai īstenotu izvīzīto mērķi, tika izmantotas šādas metodes – teorētiskā analīze un sintēze un personīgās pieredzes refleksija. Raksta teorētiskā bāze veidota uz jaunāko zinātnisko rakstu, izziņas materiālu un grāmatu, kā arī Eiropas Savienības dokumentu informācijas analīzes, kas pēta jauniešu iesaisti nodarbinātībā.

### Rezultāti un diskusija

Karjera (angl. – career) dažādos literatūras avotos tiek definēta dažādi. Latvijas Republikas Izglītības likumā karjera tiek definēta kā *izglītības, darba un privātās dzīves mijiedarbība cilvēka mūža laikā* (Izglītības likums, 1998). Karjera tiek definēta arī kā darba un privātās dzīves mijiedarbība cilvēka mūža laikā, t. sk. apmaksātā un neapmaksātā darba līdzsvarošana, kā arī līdzdalība mācībās un izglītībā (EMKAPT karjeras..., 2013).

I. Jaunzeme savā promocijas darbā min karjeras jēdziena skaidrojumu mūsdienās, kā piemēram:

- karjera kā ieņemamais amats vai profesija;
- karjeras kā sevis pašrealizācija - karjera nodrošina iespēju individuālajai izaugsmei;
- karjera kā sabiedrībā veicamā lomā – uzskats, ka ir nepieciešams pētīt profesijas specifiskos apstākļus, jo tajā ieņemamā loma, psiholoģiski ietekmē indivīdu kā tādu;

- karjeras kā neizbēgama dzīves sastāvdaļa – uzskats, ka pārejas starp karjeras posmiem ir paredzamas un var tik izmantotas, lai tās pielāgotu darba videi (Jaunzeme, 2011).

Raksta autore aplūkoja arī citus karjeras jēdzienus:

- Karjera ir cilvēka resursu efektīva izmantošana dzīves mērķu sasniegšanai, cilvēka mērķtiecīga darbība savu kompetenču pilnveidei un izpausmei visa mūža garumā. Tas ir nepārtraukts mācīšanās un attīstības process; tā ir cilvēka virzība visa mūža garumā gan sociālajā, gan profesionālajā jomā (Karjeras attīstības..., 2017)
- karjera sevī ietver tādas būtiskas dzīves jomas kā darbs, ģimene, garīgums, brīvais laiks, pilsoniskums (OECD, 2008)
- karjera ir jāuztver kā indivīda mērķtiecīgs process, kurā tiek ietverts visas konkrētā indivīda mācības, darbs un tā pieredze, brīvā laika aktivitātes un dzīves lomas. Karjera mūsdienās ir jāskata kā izaugsme ne tikai profesionālajā darbībā, bet arī pašizaugsme visā dzīves gājumā. (Karjeras izglītība..., 2009)

D. Supers, raksturojot indivīda karjeras un dzīves ciklu attīstību, otro posmu ir nosaucis par pētīšanas posmu, kurš ilgst no 15 gadiem līdz 24 gadu vecumam. Šajā posmā jauniešiem sevi jāizzina, jāizprot savas stiprās un vājās puses, jārodas izpratnei par darbavietas prasībām. Jauniešiem šajā laikā būtu jāizvēlas sev piemērota profesija, jāizvirza savas nodarbošanās prioritātes, jāveic svarīgi ar karjeru saistīti lēmumi, jānorisinās adaptācijai profesijā. Jauniešu vecumposmā norisinās savas karjeras “izmēģināšana” caur dažādām nodarbībām, darba pieredzi. Šo gandrīz desmit gadu laikā, augošajā indivīdā notiek dažādas pārmaiņas, kuras ietekmē gan jaunieša fizisko ķermeni, gan arī viņa garīgo dzīvi. Šo pārmaiņu labākai veikšanai, jauniešu vecumposmā tiek izvirzīti dažādi mērķi un uzdevumi (Karjeras attīstības..., 2008), tiek izvirzīti lēmumi par karjeras izvēli un tālāko profesionālo dzīvi.

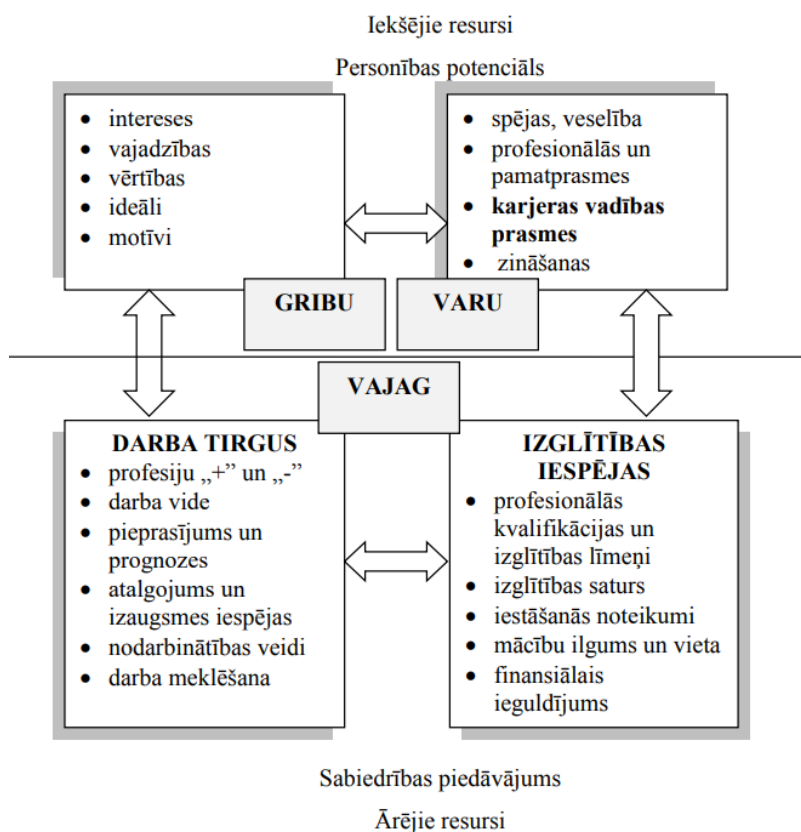
Mūsdienā 15 – 21 gadus vecie jaunieši ir *Digitālo bērnu* jeb Z paaudzes (2001.-2012. gadā dzimušie) jaunieši, kas ir dzimuši no 2001. līdz 2007. gadam. Z paaudzei ir liela vēlme pēc brīvības – nav tendēti pakļauties sociālām hierarhijām, jo no mazotnes pieraduši, ka viņu viedoklim ir nozīme. Z paaudzes neakcentē atšķirības starp virtuālo un reālo komunikāciju, saziņa prioritāri notiek ar tehnoloģiju starpniecību. Z paaudze iezīmē stingras robežas starp darbu un privāto dzīvi (Rubene, 2019).

Z paaudzes jauniešiem pašrealizācijas norisinās galvenokārt brīvā laika un virtuālo sociālo kontaktu laukā, ne tikai darbā (Rubene, 2019). Arī darba devējiem ir jāņem vērā Z paaudzes īpatnības, pielāgojot savus komunikācijas paradumus un jāpieņem sociālie mediji kā neatņemama personāla atlases kampaņas sastāvdaļa (Halová, 2021).

Jauniešu vecumposmā vajadzētu rasties savam viedoklim par to, kas ir karjera un kā to īstenot savā dzīvē, jābūt izveidotam – karjeras plānam. Karjeras izvēle (angl. – *career choice*) ir indivīda karjeras ieceres īstenošana, kas balstīta uz individuālo piemērotību, spējām, centieniem un mērķiem un ko ietekmē situācija darba tirgū un personiskie apstākļi (Bērziņa, 2014).

Karjeras izvēles var skatīt kā mijiedarbīgu procesu, kurā savstarpēji saistītas ir trīs puses: GRIBU, VARU, VAJAG (skatīt 1.att.). Karjeras izvēlē klientam ir svarīgi veikt pašizpēti, lai spētu noteikt savas intereses, vērtības, vajadzības un motīvus jeb GRIBU. Vienlīdz svarīgi ir noskaidrot gatavību mācīties, karjeras vadības prasmju un profesionālo pamatprasmju apzināšanos un to izmantošanu jeb VARU. Vienlīdz svarīgi ir noskaidrot pieejamās izglītības iespējas, gan piedāvājumu darba tirgū jeb VAJAG (Laškova, 2016).

Jauniešu vecumā ir svarīgi pieņemt lēmumu par karjeras izvēli. Dž. Krumbolcs ir izstrādājis sociālās mācīšanās teoriju, kuras pamatā ir uzskats, ka karjeras lēmumu pieņemšana notiek, balstoties uz notikumiem indivīda dzīvē, kā arī apkārtējiem faktoriem – vides un sociālajiem faktoriem. Šī teorija balstās uz to, ka karjeras lēmumu pieņemšanu var iemācīties.



1. att. Karjeras izvēli ietekmējošie faktori (Laškova, 2016, 59)

Dž.Krumbolcs ir izdalījis četrus faktoros, kuri ietekmē lēmumu pieņemšanu:

- 1) ģenētiskie faktori – rase, dzimums, fiziskie dotumi, izskats, spējas, talanti, kā arī slimības;
- 2) vides apstākļi un notikumi- ārpus indivīda kontroles, piemēram, sociālie, kultūras, politiskie un ģeogrāfiskie apstākļi;
- 3) mācību pieredze - karjeras priekšnoteikums ir iepriekšējā pieredze, kura gūtas caur instrumentālo mācīšanās pieredzi vai asociatīvo mācīšanās pieredzi; vērtējot citus, gūstot atgriezenisko saiti;
- 4) uzdevumu risināšana prasme – problēmu risināšana, darbs saskaņā ar personiski noteiktiem sasniegumu standartiem, atbilstība noteikumiem, darba paradumi, emocionālās izpausmes (Karjeras attīstības atbalsts, 2008).

Lēmuma pieņemšanā Dž. Krumbolcs vērš uzmanību arī iespējamajiem stresa faktoriem: *draudi pašapziņai, apmulsums lēmumu pieņemšanā, lēmumu pieņemšanas termiņš, kā arī atvēlētā laika trūkums lēmuma pieņemšanas procesam* (Briška & Dišlere, 2017, 53).

*Nepiemērotas profesijas izvēles pamatā ir trīs iemesli:*

1. nepietiekamas zināšanas par profesiju pasauli;
2. nepietiekoša savu spēju un psiholoģisko īpatnību apzināšanās;
3. zināšanu nepietiekamība par profesionālo piederību (identitāti) (Briška & Dišlere, 2017, 55).

J. Kļimovs izdala astoņus faktoros karjeras izvēles motivācijā:

- ģimene;
- draugi;
- pedagogi;
- spējas;
- profesionālie plāni;
- prasību līmenis;
- zināšanas par profesijām;

- brīvais laiks (Климов, 2007).

Profesiju priekšstatu gūšana ģimenes vidē ir atkarīga no tādiem faktoriem kā vecāku izglītības līmenis, iegūtās profesijas, ģimenes profesijas izvēles tradīcijas, tas ir, ģimenes profesiju dinastijas - ārstu ģimenes, pedagogu ģimenes (Ardelean, Baltreniene, & Deocano, 2010). Vecāki mēdz nepieņemt jauniešu karjeras izvēlēm, traucējot īstenot savus karjeras plānos, lūdzot izdarīt citas izvēles.

Jauniešu vecumposmā liela nozīme tiek piešķirta arī vienaudžiem un vienaudžu viedoklim. Vienaudžu un draugu ietekme uz karjeras izvēli ir būtiska sociālās vides ietekme (Ardelean, Baltreniene, & Deocano, 2010). Vidusskolas laikā, kad jauniešiem ir jāizdara karjeras izvēles, citu vienaudžu lēmumi būtiski ietekmē to. Daudzi jaunieši, lai nezaudētu draudzīgās vienaudžu attiecības, izvēlas doties kopīgi studēt, atstājot novārtā vienas vai otras puses spējas, prasmes, vēlmes, karjeras izvēlē. Protams, vienaudžu grupas nes arī pozitīvas iezīmes – attīsta talantus, motivē, iedrošina un atbalsta grūtu izvēļu priekšā, formē pašcieņu un adekvātu pašvērtējumu.

Jauniešus var iedalīt trīs grupās – studenti, darba ņēmēji un bezdarbnieki. Katrai no šīm grupām nepieciešama atšķirīga politiskā pieeja, lai nodrošinātu jauniešu iekļaušanu darba tirgū, proti, jauniešiem studentiem ir vajadzīgas darba tirgum nepieciešamās prasmes, jauniešiem darba ņēmējiem ir jāatjaunina savas zināšanas un jāpiedalās apmācībā visas karjeras garumā, bet attiecībā uz jauniešiem bezdarbniekiem būtu jānoskaidro aktīvie darba meklētāji un jaunieši, kas nav iesaistīti ne darba tirgū, ne izglītībā, ne apmācībā (NEET) (Eiropas Parlamenta..., 2016).

Ir svarīgi jauniešus atbalstīt svarīgos ar karjeru saistītos jautājumos, palīdzēt attīstīt darba tirgum nepieciešamās prasmes, jāinformē par profesijām un to nepieciešamajām prasmēm un zināšanām, jāmotivē šīs prasmes pilnveidot.

### Secinājumi

1. Mūsdienās karjeru var aplūkot kā mērķtiecīgu procesu, kurā tiek izmantoti personības resursi mērķu sasniegšanai dažādās dzīves jomās. Tas nozīmē, ka jauniešiem jāiemācās atrast līdzsvaru starp šīm jomām.
2. Jauniešu vecumposma viens no galvenajiem uzdevumiem ir karjeras izvēle vai profesionālā pašnoteikšanās. Tāpēc jauniešiem, lai izdarītu karjeras izvēli, ir jāiepazīst sevi, karjeras iespējas. Īpaša uzmanība jāpievērš NEET jauniešiem, kuriem nepieciešams papildus karjeras atbalsts.
3. Mūsdienu jaunieši pēc paaudžu teorijas pieder pārsvarā Z paaudzei vai robežpaaudzei starp Z un alfa paaudzēm, kurai piemīt laba tehnoloģiju pārzināšana. Viņi pašrealizējas sociālo kontaktu lokā, brīvā laika aktivitātēs, ne tikai mācību un darba vidē.
4. Karjeras izvēles motivāciju ietekmē daudzi faktori, piemēram, ģimene, draugi, zināšanas par profesijām u.c. Tāpēc ar jauniešiem jārunā par karjeras izvēles motivatoriem, lai viņi spētu izdarīt optimālu izvēli.

### Bibliogrāfija

1. Ardelean, R., Baltreniene, Z., & Deocano, Y. (2010). *Mans bērns izvēlas karjeru*. Ielādēts no [https://madonasvsk.lv/wp-content/uploads/2017/06/mans\\_berns\\_izvelas\\_karjeru\\_web.pdf](https://madonasvsk.lv/wp-content/uploads/2017/06/mans_berns_izvelas_karjeru_web.pdf)
2. Bērziņa, I. (2014). *Karjeras attīstības atbalsts un motivācijas mācīties veicināšana pieaugušajiem*. Ielādēts no [http://muzizglitiba.gov.lv/sites/default/files/04\\_Berzina\\_karjera.pdf](http://muzizglitiba.gov.lv/sites/default/files/04_Berzina_karjera.pdf)
3. Briška, L., & Dišlere, V. (2017). Pētījums par pašvirzīta karjeras lēmumapieņemšanas grūtībām un to ietekmējošiem faktoriem vidusskolēniem. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference*, Vol.II, pp. 49-60. Ielādēts no <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/download/2261/2340>
4. *Eiropas Parlamenta 2016. gada 19. janvāra rezolūcija par politikas nostādņēm attiecībā uz prasmju veidošanu cīņā pret jauniešu bezdarbu*. (2016). Ielādēts no [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0008\\_LV.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0008_LV.html?redirect)
5. *EMKAPT karjeras atbalsta glosārijs*. (2013). Ielādēts no [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV\\_Glossary\\_web.pdf](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/LV_Glossary_web.pdf)
6. Halová, D. (2021). Recruiting Generation Z: Potential of social media in personnel marketing. In Slavickova, P., & Stoklasa, J. (Eds.). *Knowledge on Economics and Management Conference*

- (*KNOWCON 2021*) *Proceedings* (pp. 26-32). November 11–12, 2021, Olomouc: Palacky University Olomouc. <http://doi.org/10.5507/ff.21.24460321>
7. *Izglītības likums*. (1998). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
  8. Jaunzeme, I. (2011). *Karjeras vadības un atbalsta sistēmas pilnveidošanas problēmas augstākajā izglītībā Latvijā*. Promocijas darbs. Ielādēts no [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4591/16944-Inta\\_Jaunzeme\\_Dokt010022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4591/16944-Inta_Jaunzeme_Dokt010022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
  9. *Karjeras attīstības atbalsta stratēģija*. (2017). Ielādēts no [https://www.developvalmiera.lv/wp-content/uploads/2017/11/Karjeras\\_atbalsta\\_strategija\\_Valmiera\\_2017.pdf](https://www.developvalmiera.lv/wp-content/uploads/2017/11/Karjeras_atbalsta_strategija_Valmiera_2017.pdf)
  10. *Karjeras attīstības atbalsts. Izglītība. Konsultēšana. Pakalpojumi*. (2008). Rīga: VIAA.
  11. *Karjeras izglītība skolā*. (2009). Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2656/download>
  12. Laškova, J. (2016). *Pieaugušo darba meklētāju karjeras vadības prasmju veidošanās nodarbinātības atbalsta programmās*. Ielādēts no [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/34337/298-56023-Laskova\\_Jelena\\_jl16013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/34337/298-56023-Laskova_Jelena_jl16013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
  13. OECD. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Ielādēts no <https://www.oecd.org/education/innovation-education/40948854.pdf>
  14. *Pētījums "Latvijas jauniešu iesaiste uzņēmējdarbībā"*. (2016). Ielādēts no <https://www.izm.gov.lv/lv/media/4882/download>
  15. Rubene, Z. (2019). *X, Y, Z un A paudze: izaicinājumi darba devējiem, vecākiem, pedagogiem*. Ielādēts no [http://logopedi.lv/faili/faili/2019/x\\_y\\_z\\_a.pdf](http://logopedi.lv/faili/faili/2019/x_y_z_a.pdf)
  16. Климов, Е. (2007). О профессии и о себе. *Национальный психологический журнал*, №1(2), с. 48-51. Получено из [http://npsyj.ru/pdf/npj\\_no02\\_2007/npj\\_no02\\_2007\\_48-51.pdf](http://npsyj.ru/pdf/npj_no02_2007/npj_no02_2007_48-51.pdf)

## KARJERAS IZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANA SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ IMPLEMENTATION OF CAREER EDUCATION IN A SPECIAL EDUCATION INSTITUTION

**Diāna Šidlovska**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Regīna Baltušīte**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The problem of inclusion of special education institution graduates in the labour market is considered in the script as well as the implementation of career development support so that graduates can better integrate into the labour market. The aim of the article - to analyse and evaluate the theoretical findings on the implementation of career education in a special education institution. The article is theoretical and based on theoretical knowledge and the author's unstructured reflection on personal experience.

**Atslēgas vārdi:** karjera, karjeras izglītība, speciālā izglītības iestāde

### Ievads

Jauniešus ar speciālo izglītību iekļaut darba tirgū ir liels izaicinājums. Šie jaunieši saskaras ar līdzīgām problēmām, kā lielākā daļa jauniešu, kuri pamet obligāto izglītību un mēģina iekļauties darba tirgū. Tomēr šie skolēni saskaras ar papildu šķēršļiem, kurus rada sabiedrības attieksme, stereotipi, kas var pārvēsties tiešā un netiešā diskriminācijā. Jaunieši ar speciālo izglītību ir grupa, kurai nepieciešams speciālistu atbalsts, sākot ar medicīnisko palīdzību līdz pielāgojumiem izglītības gaitā, psiholoģisko palīdzību un atbalstu indivīda izglītības un profesionālā ceļa veidošanā. Izglītībai ir liela nozīme indivīda karjeras attīstībā, un, lai gan šajā jomā notiek pozitīvas pārmaiņas, joprojām ir daudz šķēršļu, kas ierobežo iespējas sniegt jauniešiem no speciālām izglītības iestādēm atbilstošas izglītības un profesionālās iespējas.

**Pētījuma mērķis** – analizēt un izvērtēt teorētiskās atziņas par karjeras izglītības īstenošanu speciālajā izglītības iestādē.

### Materiāli un metodes

Lai īstenotu izvirzīto mērķi, tika izmantotas šādas metodes – teorētiskā analīze un sintēze, personīgās pieredzes refleksija.

Raksta teorētiskā analīze veidota balstoties uz zinātniskajos rakstos, izziņas materiālos, grāmatās, kā arī Eiropas Savienības dokumentos pieejamās informācijas analīzi.

### Rezultāti un diskusija

Speciālās izglītības speciālisti strādā ar plašu bērnu un jauniešu loku, kuriem ir invaliditāte, piemēram, autisms, Dauna sindroms, dažādi mācīšanās traucējumi, dažāda līmeņa garīgās attīstības traucējumi. Tāpat kā citiem jauniešiem, viņiem ir jāatrod veidi, kā izpildīt prasības, kas nepieciešamas, viņu vēlama darba iegūšanai.

Lielākai daļai bērnu ar mācīšanās traucējumiem bieži vien pat netiek uzdots jautājums, par ko viņi vēlas kļūt, kad izaugs. Šis jautājums sāk aktualizēties tikai pusaudža gados. Brīžos, kad šiem jauniešiem tiek jautāts, par ko viņi vēlas kļūt, kad izaugs, dažiem ir gatava atbilde, bet daži tikai parausta plecus.

Speciālās izglītības skolotāji ir profesionāļi, kas ir atbildīgi par to, lai personām ar invaliditāti nodrošinātu izmitināšanu, kas viņiem nepieciešama, lai piekļūtu skolai, ikdienas dzīves kārtībai un sociālajai mijiedarbībai ar draugiem. Pedagogi apzinās, cik svarīgi ir veicināt skolēnu pastāvīgu spriedumu, kritisko domāšanu un problēmu risināšanas prasmes. Skolēna mācīšanos var uzlabot, izmantojot mācību un dažādas komunikācijas tehnoloģijas, kas ļauj izpētīt reālās dzīves problēmas, ar kurām skolēni saskarsies turpmākās dzīves laikā.



Jauniešu, kuri mācās un/vai ieguvuši izglītību speciālās izglītības iestādē, karjeras ceļi ir dažādi. Speciālās izglītības skolotāji pielāgo mācību programmu tā, lai skolēni ar mācīšanās traucējumiem, invaliditāti varētu sasniegt tādus rezultātus, kas dotu iespēju patstāvīgi dzīvot, apgūt un strādāt kādu amatu, ietverot fiziskās, emocionālās un attīstības vajadzības. Strādājot individuāli un grupās, mācoties plašu priekšmetu klāstu un apgūstot pamatprasmes, lai sniegtu karjerā vairāk iespēju, kas atstātu pozitīvu ietekmi uz skolēna dzīvi. Šiem jauniešiem sagādā grūtības pieņemt nozīmīgus lēmumus par turpmāko dzīvi, izglītību un karjeru.

Daudzi zinātnieki ir atzinuši, cik svarīgi ir strādāt un atrasties pareizajā karjeras ceļā (Brown & Lent, 2017). Speciālās izglītības pedagogi apzinās, ka karjeras izglītības īstenošana un plānošana skolēniem ar invaliditāti ir stūrakmens pozitīviem rezultātiem pēc skolas absolvēšanas. Pastāv pētījumi par individualizētu karjeras plānošanas procesu, kas palīdzētu šiem skolēniem atrast vēlamu ceļu uz karjeru (Brown & Lent, 2017). Svarīgi noteikt, vai jauniešiem ar garīgās attīstības traucējumiem gatavs sevis izziņāšanai, karjeras informācijai, lēmumu pieņemšanai un karjeras plānošanai (Brown & Lent, 2017).

Tiek uzskatīts, ka sadarbība starp ģimeni, speciālistiem un darba devējiem ir efektīva, jo tādā veidā tiek atbalstīta jauniešu ar speciālo izglītību pāreja no skolas dzīves uz pieaugušo dzīvi. Lai sasniegtu veiksmīgus nodarbinātības rezultātus, eksperti iesaka noteikt skolēna stiprās un vājas puses, talantus (Migliori, et al., 2018). Lai mazinātu šķēršļus, ar kuriem saskaras jaunieši ar invaliditāti, pārejot no arodklasēm uz konkurētspējīgu nodarbinātību, jāizstrādā skolā balstītas prakses, kas līdzīgas darba videi. Tādejādi caur mācīšanos, apgūstot konkrētu amatu, lai secīgi vadītu skolēnu caur izpratni, izpēti, sagatavošanos un mācībām, ceļā uz jēgpilnu interesējošo karjeru, nosakot savas vēlmes un intereses (Patton & Kim, 2016). Ir pierādīts, ka jauniešiem, kuriem ir atbalsts gan no ģimenes, gan no mentora, gan no skolas pedagogiem, ir augstāks pašvērtējums, kas dod lielāku iespēju uzdrošināties, tiekties veidot karjeru, jo viņi jūtas spēcīgāki mērķu sasniegšanā (Patton & Kim, 2016).

Skolēni, kas ieguvuši speciālo izglītību, bieži vien darbavietās saskaras ar diskrimināciju. Darba devēji baidās, ka darbs nebūs izpildīts vai arī tas tiks paveikts lēni, pastāv risks, ka sāksies nesaprašanās ar kolēģiem. Pamatojoties uz nodarbinātības diskriminācijas jautājumu, speciālās izglītības iestādēm nepieciešams sagatavot absolventus, kuri var konkurēt darbavietā. Jaunieši, kas beiguši vai mācās speciālajā izglītībā, jūtas nepilnvērtīgi, apmulsuši, pesimistiski, kā arī nav pārliecināti par to, vai izvēlētais karjeras ceļš atbilst viņu talantiem un interesēm, spējām. Tas ir pamatā nepieciešamībai pēc karjeras atbalsta, lai palīdzētu skolēniem, kuri mācās speciālajā izglītībā, plānojot un veidojot pozitīvu priekšstatu par sevi (Merdiāsi, 2017).

Karjeras attīstības atbalsts nepieciešams, lai sagatavotu skolēnus mijiedarbībai ar darba pasauli un izvēlētos konkrēto darbu vai profesiju. Tāpat skolēniem jābūt gataviem ieņemt piešķirto amatu un pielāgoties dažādām prasībām, kuras ir darba vietā (Winkel & Hastuti, 2010).

A. Salahudins skaidro karjeras plānošanas mērķi: prast racionāli plānot dzīvi, lai iegūtu darbu, kas atbilst interesēm, spējām un sociāli ekonomiskajiem situācijas apstākļiem (Salahudin, 2010). Šiem jauniešiem jāmaģāca tā, lai jau skolā viņi reāli saskartos ar darba pienākumiem, kas būs jāveic. Izmantojot reālus rīkus, veikt reālus uzdevumus paredzētā darba laikā, lai viņi viegli varētu konkurēt darbā. Piemēram, skolēns var trenēties galda klāšanā un ēdienu gatavošanā. Šādas prasmes praktizējot klasē, nodrošina labākas izredzes, kad būs jānonāk darba tirgū.

Lai spētu sagatavot speciālās izglītības skolēnus darba tirgum, skolas programmās ir jāiekļauj uz pierādījumiem balstītas mācības ar vizuālo atbalstu. Prakses veicina uzdevuma izpildes neatkarību un sociālo un saziņas atbalstu, kas nodrošina veiksmīgus rezultātus dažāda līmeņa izglītojamajiem (Spriggs, 2018).

Katram skolēnam ir spējas un šķēršļi vai problēmas, kas karjeras plānošanā atšķiras. Jauniešiem ar īpašajām vajadzībām svarīgi nodrošināt elastīgas un daudzpusīgas mācības, kas atspoguļo viņu:

- praktiskās aktivitātes;
- ļauj skolēniem parādīt meistarību, piemēram, dodot skolēniem iespēju pateikt atbildi, norādīt uz attēlu, aizpildīt darba lapu vai izpildīt praktisku uzdevumu, uzrakstīt CV.

Katrs solis, kas tiek īstenots, lai veicinātu atbalstu skolēnu nodarbinātības attīstībā, ir paredzēts, lai sagatavotu individuālu nākamajam nodarbinātības un izglītības līmenim, kas ietver praktiskās zināšanas par darbošanos noteiktā nozarē un nodrošinātu viņu vērtību darba tirgū.

Izmantojot brīvprātīgās darba iespējas, ir iespējams novērot pārsteidzošus rezultātus tajā, ko var skolēns iemācīties. Turklāt brīvprātīgā darbība sniedz iespēju paplašināt savas profesionālās iemaņas, kā arī var kalpot kā pozitīva rekomendācija, meklējot citu darbu. Tas ir labs veids, kā izvairīties no sociālās izolācijas, vienlaikus pierodot strādāt strukturētā vidē (Eight Job..., 2018).

Šādiem jauniešiem nepieciešamas vadlīnijas, kas atbalstītu, lai viņi varētu pārvaldīt savu karjeru. Skolotāji veido norādījumus, lai palīdzētu jauniešiem izprast viņu mācību vajadzības un karjeras izvēli, pamatojoties uz skolēnu stiprajām pusēm un īpašībām, nevis redzēt viņus kā "bezcerīgus", radot izjūtu, ka viņi ir nekam nederīgi. Karjeras atbalsts attiecās uz virkni darbību, kuru mērķis ir palīdzēt indivīdiem veidot savu karjeru un panākt, lai izglītības, mācību un profesijas izvēle atbilstu viņu personiskajām īpašībām. Karjeras ceļiem jābūt balstītiem uz personīgo izvēli, kas ir vairāk vai mazāk pārdomāta. Tie tiek veidoti visa mūža garumā un ietver vairākas pārejas uz izglītību un no tās, mācībām, algotu darbu un citām situācijām. Svarīgi dot jauniešiem iespēju uzlabot pašapziņu – veidot izpratni par savām spējām, interesēm un to, kā tas ir saistīts ar viņu karjeras lēmumu. Nepieciešams uzlabot jauniešu spēju iegūt informāciju par mācību un darba iespējām. Tāpat jāanalizē viņu prasības. Karjeras konsultantam nepieciešams saistīt šo informāciju ar savām kompetencēm un palīdzēt jauniešiem izlemt par apzinātu, viņam visatbilstošāko karjeras izvēli.

Ja jauniešiem nav sniegta pietiekama informācija par profesiju, kuru viņš/viņa apgūst (piemēram, informācija par darba apstākļiem, profesijas sarežģītību vai iespējām), jauniešiem saskarsies ar dažādām grūtībām (Guidance: supporting..., 2022).

Jaunieši kā darbinieku grupa ir neaizsargāti. 2021. gadā no darba likuma tika izslēgta 109. panta otrā daļa, ar kuru saskaņā darba devējam līdz šim bija aizliegts atlaist darbinieku, kam ir invaliditāte. Lai mazinātu šķēršļus darba devējam un veicinātu personu ar invaliditāti nodarbinātību, diskusijas par šādu izmaiņu nepieciešamību darba attiecību tiesiskajā regulējumā ir notikušas, jau sākot ar 2014. gadu. Līdz šim Darba likuma 109. panta otrā daļa aizliedza darba devējam uzteikt darba līgumu darbiniekam, ja tas ir atzīts par invalīdu, izņemot atsevišķus gadījumus (Dārziņa, 2021). Tiesību joma, kurā notiek vispilnīgākā vienādu tiesību principu iedzīvināšana, ir darba tiesības. Darba likuma 7. pants nosaka, ka ikvienam ir vienlīdzīgas tiesības uz darbu, taisnīgiem, drošiem un veselībai nekaitīgiem darba apstākļiem, kā arī uz taisnīgu darba samaksu. Cits vienlīdzīgas attieksmes aspekts ietver gadījumus, kad ārvalstu strādājošais ir nosūtīts veikt darbu Latvijā un arī šim personām tiek piemēroti vienlīdzības principi (Darba likums, 2001).

Speciālās izglītības absolventiem trūkst profesionālās pieredzes, nepietiekama izglītība, ierobežots sociālās aizsardzības segums, piekļuve finanšu resursiem, kā arī viņi tiek pakļauti nedrošiem darba apstākļiem. Daudzās Eiropas valstīs ir atzīta nepieciešamība spert soli uz priekšu cilvēku ar invaliditāti iekļaušanā un noteikts mērķis veidot iekļaujošu darba tirgu. Iekļaujošu darba tirgu var definēt, kā darba tirgu, kurā var piedalīties ikviens neatkarīgi no jebkāda veida invaliditātes vai neaizsargātības (Edzes, Rijnks & Van Dijk, 2013). Tas, liecina, ka jauniešiem speciālās izglītības iestādēs jānodrošina pilnvērtīgs karjeras attīstības atbalsts, kura specifiku nosaka izglītības programma.

S. Fukujama uzskata, ka pusaudzīm, izvēloties profesiju, nepieciešams noskaidrot šādas pozīcijas par konkrēto amatu: kādi pienākumi jāveic, kur atrodas darba vieta, kādām īpašībām jāpiemīt speciālistam, kas skolā īpaši jāpārzina, kur un kā profesiju apgūst, kādas ir radniecīgās profesijas (Фукуяма, 1989).

Darba tirgū darbinieki ar invaliditāti vislabāk var novērtēt to, ko viņi spēj un nespēj izdarīt (Invaliditātes ētikas..., 2014).

Bieži vien šiem jauniešiem būs izteikti aizkavēta runas attīstība, savukārt citiem var būt intelekts zem vidējā, vieni līdz mūža galam ir atkarīgi no aprūpētāja, citiem ir vajadzīgs tikai neliels atbalsts un sapratne no citu puses (Vadlīnijas cilvēku..., 2016).

Apvienotā Nāciju Organizācijas pieņemtā Vispārējā konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām (Konvencija par..., 2006) sniedz pamatinformāciju, lai dažādās valstīs mainītu attieksmi un uzskatus par

cilvēku ar invaliditāti potenciālu un aktīvas līdzdalības iespējām sabiedrības dzīvē, konvencija ir bijusi nodēriģa, mazinot ar attieksmi un vidi saistītos šķēršļus personām ar invaliditāti (Inclusion of..., 2013).

Latvijā nav datu apkopojumu, kas būtu koncentrēti uz personu ar invaliditāti integrēšanu darba tirgū pa nozarēm/jomām, un nav iespējams aprakstīt galvenās šo sektoru specialitātes, kompetences un prasmes, īpašu uzmanību pievēršot to lomai un nozīmei cilvēkiem ar invaliditāti (Cilvēku ar..., 2011).

Pilnvērtīga sociālā integrācija cilvēkiem ar garīgiem traucējumiem un psihiskām slimībām visā pasaulē un it īpaši Latvijā nav vienkāršs jautājums, ko var atrisināt ar organizatoriskiem un finansiāliem līdzekļiem. Bieži tas ir vairāk ideoloģisks sabiedrības iecietības, sapratnes un kultūra līmeņa jautājums (Cilvēku ar..., 2011).

Latvijā tradicionāli garīgās veselības aprūpes galvenais uzdevums bijis sabiedrības interešu aizstāvēšana, atstājot pacienta intereses otrajā vietā. Pašlaik situācija Latvijā un visā pasaulē kardināli mainās. Jāmaina arī attieksme pret garīgās veselības aprūpes dienestu izmantotājiem un jāatrod tehniski un finansiāli efektīvi resursi reālai šo izmantotāju integrēšanai sabiedrībā, visefektīvākajā veidā izmantojot esošos resursus. Nodarbinātība ir vissvarīgākais sociālās iekļaušanās aspekts, jo tas ir integrēšanās procesa faktiskais rezultāts (Cilvēku ar..., 2011).

Kaut gan vairākām valsts institūcijām ir datu bāzes, statistisko datu pieejamība un kvalitāte ir slikta, un dati turpina būt neuzticami. Pastāv arī problēmas atrast precīzus datus par nodarbinātības līmeni cilvēkiem ar invaliditāti, datus, kurus varētu izmantot kā pierādījumus izmaiņām vai uzlabojumiem. Trūkst statistisko datu par nodarbinātības līmeni sievietēm invalīdēm un vīriešiem invalīdiem, jauniem cilvēkiem un vecākiem cilvēkiem, cilvēkiem ar dažādiem invaliditātes vai veselības traucējumu veidiem, cilvēkiem, kuri ir invalīdi kopš bērnības, vai par tādiem kļuvuši vēlāk, invalīdiem, kuri ir emigranti vai no citām etniskām minoritātēm (Cilvēku ar..., 2011).

Mūsdienu arodizglītība ir kļuvusi par vienu no robežpunktiem invalīdu nodarbinātības politikā. Sadarbība starp šīm mācību iestādēm un darba devējiem ir niecīga, slikti attīstīta. Lai atrisinātu šo problēmu, ir nepieciešama cieša sadarbība starp darba devējiem, izglītības iestādēm, Izglītības un zinātnes ministriju, valsts nodarbinātības aģentūrām, un karjeras attīstības centriem. Pie šiem jautājumiem būtu nepieciešams stādāt valstiskā līmenī (Cilvēku ar..., 2011).

Galvenās sadarbības jomas starp darba devējiem, to organizācijām un izglītības pārvaldību, izglītības iestādēm ir: jaunu izglītības programmu izstrāde, esošo programmu modernizēšana un aktualizēšana, tālākizglītības, mūžizglītības, un izglītības prakšu uzlabošana, profesijas standartu izstrādāšana un aktualizēšana atbilstoši pastāvošajām prasībām, uzņēmumu speciālistu līdzdalība izglītības procesā un prakses vietu nodrošināšana, pārbaudītu ekspertu kolēģiju iesaistīšana un kvalifikācijas piešķiršana (Cilvēku ar..., 2011).

Darba devējiem ir ļoti svarīgi iegūt informāciju par atvieglojumiem konkrētajā valstī vai reģionā, ko piešķir valsts, pašvaldība un sponsori tiem darba devējiem, kuri ir nodarbinājuši cilvēkus ar funkcionāliem traucējumiem vai plāno to darīt. Tas attiecas uz dažādām subsīdijām darba devējiem, arodapmācībai, praktikantu apmācībai un jaunajiem strādniekiem, stimuliem nodokļu jomā (Cilvēku ar..., 2011).

## Secinājumi

1. Neraugoties uz ieguvumiem, ko var gūt, jaunieši, kuri mācījušies speciālajā izglītībā, lielākai daļai no šo iestāžu absolventiem nav darba, vai arī viņi strādā tikai nošķirtā vidē. Jauniešiem ar speciālo izglītību nodarbinātība tiek kavēta, īpaši tad, kad ir nepieciešamas specifiskas ar darbu saistītās zināšanas, prasmes.
2. Darba devējs uzskata, ka personām, kas ir beigušas speciālo izglītības iestādi ir mazāk produktīvas, nesastrādāsies kolektīvā, netiks galā ar saviem darba pienākumiem.
3. Pētījumi liecina, ka jauniešu karjeras iespējas var uzlabot, ar prakšu palīdzību skolās, un dažādos uzņēmumos.
4. Personas ar garīgās attīstības traucējumiem ir īpaši neaizsargātas pret neuzticēšanos, un pieder vienai no mūsu sabiedrības visvairāk pakļautām diskriminācijai grupām, jo viņu invaliditāte ir ne vienmēr redzama un viņu prasmes un trūkumi nav uzreiz nosakāmas, kā arī jaunieši ar garīgās

attīstības traucējumiem tiek uzskatīti par bīstamiem, nervoziem un agresīviem, kas citos izraisa bailes un aizkaitinājumu.

### Bibliogrāfija

1. Brown, S. D., & Lent, R. W. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world: Closing thoughts. *Journal of Career Assessment*, Vol. 25(1), 173–180.
2. *Cilvēku ar īpašām vajadzībām integrācija darba vietā. Pielikums Tālmācības kursam* (2011). Ielādēts no [https://andiw.isma.lv/downloads/Annex\\_LV\\_web.pdf](https://andiw.isma.lv/downloads/Annex_LV_web.pdf)
3. *Darba likums*. (2001). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/26019-darba-likums>
4. Dārziņa, L. (2021). *Jaunas normas Darba likumā- par darbiniekiem ar invaliditāti un attālināto darbu*. Ielādēts no <https://lvportals.lv/skaidrojumi/330897-jaunas-normas-darba-likuma-par-darbiniekiem-ar-invaliditati-un-attalinato-darbu-2021>
5. Edzes, A. J. E., Rijnks, R., & Van Dijk, J. (2013). Spatial implications of using firm level quotas to employ low productive workers. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, Vol. 104, 621–629. <https://doi.org/10.1111/tesg.12060>
6. *Eight Job Ideas for Adults with Special Needs*. (2018). Retrieved from <https://hbsprovider.com/8-job-ideas-for-adults-with-special-needs/>
7. *Guidance: supporting youth to manage their careers* (2022). Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/et/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/guidance-supporting-youth-manage-their-careers>
8. *Inclusion of people with disabilities in vocational training: a practical guide*. (2013). Retrieved from [https://www.ilo.org/gender/Informationresources/WCMS\\_230732/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/gender/Informationresources/WCMS_230732/lang--en/index.htm)
9. Invaliditātes ētikas etiķete. (2015). *Projekta Nr. 2014-1-ESO-1-KA204-004715 materiāli*. Ielādēts no <http://www.itlerasmus.eu/DEM/DEM%20LT%20Latvian.pdf>
10. *Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām*. (2006). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/lv/starptautiskie-ligumi/id/1630>
11. Merdiasi, D. (2017). Gambaran tuna daksa yang bekerja. *Noetic Psychology*, Vol. 3(2), 60–81.
12. Migliori, A., Nye-Lengerman, K., Lyons, O., Bose, J., & Butterworth, J. (2018). A model of employment supports for job seekers with intellectual disabilities. *Journal of Rehabilitation*, Vol. 84(2), pp. 3–13.
13. Patton, J.R., & Kim, M.K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educacao*, Vol. 29(1), 9-26. <https://doi.org/10.21814/rpe.8713>
14. Salahudin, A. (2010). *Bimbingan dan konseling*. Bandung: CV Pustaka Setia.
15. Spriggs, A. (2018). *Life After School: Preparing students with Disabilities for Success*. Retrieved from <https://www.gettingsmart.com/2018/06/09/life-after-school-preparing-students-with-disabilities-for-success/>
16. *Vadlīnijas cilvēku ar autiskā spektra traucējumiem iekļaušanai darba tirgū*. (2016). Ielādēts no <http://www.autism.lv/images/faili/2016-vadlinijas-darbatirgus.pdf>
17. Winkel, W. S., & Hastuti, S. (2010). *Bimbingan konseling di institusi pendidikan edisi ketujuh*. Yogyakarta: Penerbit Media Abadi
18. Фукуяма С. (1989). *Теоретические основы профессиональной ориентации*. Москва: Московский университет.

## MULTISENSORĀ PIEEJA KARJERAS IZGLĪTĪBĀ PAMATSKOLAS 5. KLASĒ MULTISENSORY APPROACH TO CAREER EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL CLASS 5

**Jolanta Tūtere**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Regīna Baltušīte**

asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Career education is a set of measures, the aim of which in primary school is to prepare students for the first responsible choice after graduating from the 9th grade. To make the activities more interesting, different senses must be employed, that means to integrate the findings of the multisensory approach into career education. The aim of the research is to study and evaluate the theoretical findings on the use of the multisensory approach in career education in the 5th grade. The article is based on theoretical findings. Based on the knowledge of neurolinguistics, when we teach through sight and listening, movement and touch, students generally receive information through one or more channels. The multisensory approach promotes students' less developed senses. Of the career education activities in the 5th grade, more attention is paid to self-knowledge. Accordingly, self-awareness can fully employ all channels of perception.

**Atslēgas vārdi:** karjera, karjeras izglītība, multisensorā pieeja, maņas

### Ievads

Šodien ir uzsāktas lielas pārmaiņas izglītības sistēmā, kur liela nozīme mācību procesā tiek piešķirta saistībai ar ikdienas dzīvi un iegūto zināšanu un prasmju pielietojumu. Šodien skolēniem skolotājs stāsta, kur un kā viņš savas iegūtās zināšanas un prasmes pielietos ikdienā. Karjera ir svarīga dzīves joma, kuras attīstība jāuzsāk jau skolas gados. Svarīgi ir skolēnam jau pamatskolas sākumā palīdzēt iegūt maksimāli daudz informācijas par iespējam viņa karjeras izvēlē, palīdzēt atrast viņam piemērotāko virzienu, apzinot viņa vēlmes, prasmes un dotības. Tādēļ svarīgi ir palīdzēt katram skolēnam izprast sevi ar multisensorās pieejas palīdzību, lai apzinātu savas stipras puses un nepieciešamību attīstīt tās. Lai izmantotu multisensoro pieeju, tika izstrādāti kritēriji, ar kuru palīdzību skolēns varēs atrast sev piemērotāko karjeras izvēli. Pamatojoties uz neirolingvistikas atziņu, kad mēs mācām, izmantojot redzi un klausīšanos, kustību un pieskārienu, skolēni kopumā informāciju saņem pa vienu vai vairākiem kanāliem. Multisensorā pieeja veicina skolēnu mazāk attīstītas maņas (Репрезентативная система, 2022). Šīs atziņas ir aktuālas arī īstenojot karjeras izglītību 5. klasē.

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt un izvērtēt teorētiskās atziņas par multisensorās pieejas izmantošanu karjeras izglītībā 5. klasē.

### Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze tika veidota, pamatojoties uz autoru atziņām par multisensoro pieeju izglītībā, neirolingvistiskās programmēšanas ietvaros (Tosey & Mathison, 2006) no psiholoģiskiem aspektiem saistība ar cilvēka maņām. Gan filozofi, gan psihologi ilgi ir diskutējuši par to, kā cilvēki un citas sugas rīkojas ar dažādiem sensorās informācijas avotiem, kas nosaka apkārtējo pasauli. Pēdējos gados ir dramatiski palielinājusies mūsu izpratne par multisensorkajiem procesiem nobriedušiem pieaugušajiem, kas ir novedis pie secinājuma, ka multisensorie procesi ir visur esoši nobriedušā psiholoģiskajā darbībā. Tomēr attīstības pētījumi ir arī parādījuši, ka multisensorās integrācijas attīstībai nepieciešams laiks un ka agrīnai pieredzei ir galvenā loma tās attīstībā (Bremner, Lewkowicz & Spence, 2012).

### Rezultāti un diskusija

Cilvēkam ir 5 maņas - redze, dzirde, oža, garša, tauste. Maņas palīdz cilvēkam iepazīt apkārtējo pasauli, orientēties apkārtējā vidē un palīdz ikdienas situācijās izvairīties no briesmām. Ar maņu palīdzību var saprast, kuras darbības cilvēkam ir nepieņemamas vai otrādi pieņemamas un izraisa patiku.

Ar maņu palīdzību skolēni varēs pārbaudīt sevi un iegūs pamata zināšanas par to pielietojanu dažādās profesijās.

Multisensoru mācību metožu izmantošana nozīmē palīdzēt bērnam mācīties caur vairākām maņām. Lielākā daļa mācību metožu tiek veiktas, izmantojot redzi vai dzirdi (redzes vai dzirdes). Bērna redze tiek izmantota informācijas lasīšanai, teksta, attēlu skatīšanai vai informācijas lasīšanai no tāfeles. Dzirdes maņa tiek izmantota, lai klausītos skolotāja teikto. Bērna redzi var ietekmēt grūtības ar izsekošanu vai vizuālo apstrādi. Dažreiz bērna dzirdes apstrāde var būt vāja. Šo grūtību risinājums ir vairāk izmantot bērna maņas, īpaši pieskārienu (taustīti) un kustību (kinētisko). Tas palīdzēs bērna smadzenēm attīstīt taustes un kinētiskās atmiņas, pie kurām pieķerties, kā arī dzirdes un vizuālās atmiņas (Praveen, 2021). Ir daudzas metodes, kas tiek izmantotas, lai uzlabotu skolēnu zināšanas un prasmes.

No psiholoģijas viedokļa multisensorā metode tiek definēta kā pieeja lasīšanas un pareizrakstības mācīšanai, kas ietver vizuālās, dzirdes, kinestētiskās un taustes modalitātes (Multisensory method 2022). Savukārt psiholoģijas vārdnīcā tā ir definēta kā mācīšanās metode, kurā informācija tiek sniegta, izmantojot dažādas modalitātes, piemēram, ar verbālām un vizuālām norādēm (Multisensory learning, 2013).

Kad mēs mācām, izmantojot redzi un klausīšanos, kustību un pieskārienu, klase kopumā informāciju saņem pa vienu vai vairākiem kanāliem. Šī multisensorā pieeja veicina skolēnu mazāk attīstītu maņu kanālu attīstību.

Multimodāla pieeja ietekmēs lielu daļu skolēnu, kas ļaus viņiem saņemt informāciju, izvēloties ievades kanālu. Turklāt multisensorā mācīšanās pastiprina iegaumēšanu, uzlabojot maņu kanālus. Ja uzsvars tiek likts uz saturu, skolotājam jāizmanto multisensoras metodes, lai skolēni varētu izvēlēties, kuriem prezentācijas aspektiem pievērst uzmanību, izlemt, vai viņi var vairāk kustēties vai vairāk novērot, vairāk klausīties vai vairāk pieskarties.

Īstenojot karjeras izglītību, 5. klasē, jāpatur prātā tās atziņas, kas ir pedagoģijā un psiholoģijā par multisensory vai multimodālo pieeju. Karjera ir mērķtiecīga, pašvadīta indivīda cilvēkpotenciāla izmantošana un pilnveide darbā (darbu aktivitāšu kopumā) (Pāvilēns, Mārtinsone, & Mihailova, 2018). Tādēļ svarīga ir karjeras izglītība skolēniem, kas palīdz katram apzināties savas individuālās spējas, pilnveidojot tās un mērķtiecīgi izdarīt pareizo izvēli, balstoties uz savām individuālajām spējām un prasmēm.

Ir svarīgi palīdzēt katram skolēnam ieraudzīt un atklāt savas iespējas izmantot savu individuālo potenciālu un apzināties iespējas to praktiski pielietot karjeras pareizā izvēlē.

Tādēļ konsultantam pašam jāizvēlas piemēroti testi un aptaujas katram konkrētam klientam atbilstoši izvirzītajai problēmai; veids, kādā šie līdzekļi tiek pielietoti un īpaši rezultātu interpretācija, kā arī jāievēro ētikas un profesionālie standarti. Visbeidzot, konsultants izmanto konkrētus testus un aptaujas, lai palīdzētu klientiem pašiem iepazīt sevi, pašiem novērtēt savus personīgos resursus, ļaut viņiem pašiem pieņemt lēmumus un plānot savu karjeru. Novērtēšanas instrumenti var palīdzēt klientiem: apzināties personīgos talantus, spējas, prasmes vai zināšanas; izvēlēties izglītības un mācību ceļus atbilstoši viņu projektiem un rezultātiem attiecībā uz viņu karjeru pašreizējās dzīves kontekstā; noteikt nodarbinātības alternatīvas papildus viņu interešu, talantu struktūrai un dominējošām personības iezīmēm; izveidot pozitīvu un reālu paštēlu; noteikt viņu nodarbinātības jomā pastāvošo barjeru iemeslus, to raksturu un apmērus; sagatavoties lēmumu pieņemšanai un autonomai karjeras plānošanai; kompensēt informācijas nepilnības, nepietiekamu vai kļūdainu informāciju un samazināt stereotipus par darba pasauli; noteikt iespējamās profesionālās neapmierinātības, sociālās nepiemērotības iemeslus vai attiecību uzturēšanas un lomu maiņas grūtības (Jigau, 2009).

Pielietojot multisensory pieeju karjeras izglītībā 5. klašu skolēniem tiks veikta skolēnu maņu izpēte, lai palīdzētu izvēlēties skolēniem nākotnes profesiju, vadoties pēc katrai profesijai nepieciešamajām maņām. Skolēniem tiks sniegta zināšanas un dota iespēja praktiski darboties, lai veicinātu izpratni un radītu iespēju ar sajūtu palīdzību izprast savas spējas un vēlmes, kas palīdzētu atrast katram piemērotāko karjeras virzienu.

Karjeras konsultantam ir jāatceras un jāņem vērā skolēnu vecumposmu īpatnības un personības tipus. Pazīstamākās no karjeras attīstības teorijām, kuras skata profesionālo interešu veidošanu cilvēka

dzīves posmos ir D. Supera un H. Gardnera vairāku intelektu teorija, kā arī Dž. Holanda karjeras attīstības teorijas. Teoriju pamatā ir katra cilvēka tieksme izziņāt savas spējas un veidot profesionālās intereses, kas veicina pareizu profesijas izvēli.

D. Supers karjeras attīstību iedala 5 posmos dažādos dzīves ciklos (skatīt 1. tabulu).

1.tabula

#### D. Supera karjeras attīstības teorija (Super, 1957)

Posms	Dzīves cikls	Raksturojums
Augšana un attīstība	0-14 g.	Attīstīta zinātkāre, pētnieciskā darbība
Izpēte	15-24	Profesijas izvēle. Lēmumu pieņemšana. Adaptēšanās profesijā. Sevis izprašana un darba vietas izvēle. Profesionālās identitātes veidošanās
Stabilizēšanās	25-24	Profesionālā un komunikatīvā integrācija darbā. Prasmju un kompetenču attīstība. Zināšanu nostiprināšana par sevi un profesiju. Socializācija. Profesionālā pilnveide.
Saglabāšanās/ uzturēšanās posms	45-64	Individuālās profesionālās un personiskās izaugsmes virsotnes sasniegšana. Attīstība vai stagnācija. Krīze var novest līdz profesijas maiņai
Intensitātes samazināšanās: atrīvošana	Pēc 65 gadiem	Novecošanas fizioloģiskās izmaiņas ved pie vajadzības pēc vieglāka un vienkāršāka darba. Darba attiecību pārtraukšana. Dzīves un karjeras izvērtējums

Piekto klašu skolēnu vecumposmā attīstās zinātkāre un pētnieciskā darbība. Šis ir piemērotākais vecums, kad izziņāt un izpētīt savas multisensorās maņas.

Saskaņā ar vienu no populārākajām intelekta teorijām, ko izstrādājis psihologs Hovards Gārdners, kopumā pastāv septiņi intelekta tipi. Un, ja kāds neprot lasīt un gramatiski pareizi rakstīt, tas nenozīmē, ka viņš nav gudrs. Tas nozīmē, ka viņam attīstīts ir cita tipa intelekts. Apskatot šo teoriju iespējams pārbaudīt gan to, vai ir izmantoti visi savi resursi, kā arī pievērst uzmanību īpašībām, ko vērts attīstīt tālāk. Visiem cilvēkiem ir iespēja gūt panākumus, tikai jāsaprot, kāds intelekta tips piemīt katram no mums, lai necenstos darīt to, kas nepododas (Cherry, 2021).

Šī teorija liecina, ka tradicionālie psihometriskie viedokļi par intelektu ir pārāk ierobežoti. H. Gārdners pirmo reizi izklāstīja savu teoriju savā 1983. gada grāmatā *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, kur viņš apgalvoja, ka visiem cilvēkiem ir dažāda veida "inteliģences" jeb intelekti. H. Gārdners ierosināja, ka ir astoņi intelekti, un ir ierosinājis pievienot devīto, kas pazīstams kā "eksistenciālisma inteliģence". Lai aptvertu visu cilvēku spēju un talantu klāstu, H. Gārdners izvirza teoriju, ka cilvēkiem ir ne tikai intelektuālās spējas, bet arī dažāda veida inteliģence (skatīt 2. tabulu), tostarp muzikālā, starppersonu, telpiski vizuālā un lingvistiskā inteliģence (Marenus, 2021).

2. tabula

#### H. Gardnera astoņas inteliģences (intelekti) (H. Gardnera daudzpusīgā..., 2001)

Inteliģences (intelekta) veids	Skaidrojums
Valodnieciskais	vārdu jēgas izpratne; mutiska/ rakstiska valoda; spēj pārliecināt citus; izprot zemtekstu; iegaumē vārdisku informāciju; interese par literatūru
Ķermeņa – kustību	ķermeņa saprašana, sajušana; pantomīmas spējas; kustību kontrole; prāta un ķermeņa saistība; taustes, pieskares jutība
Loģiski matemātiskais	spēja lietot abstraktus simbolus; slēpto sakarību izpratne; cēloņu un seku izpratne; sarežģītu aprēķinu veikšana; loģiskums, sistematiskums, skaidrība; zinātniski pamatotu secinājumu veikšana
Muzikālais	spēja atcerēties melodiju, ritmu; mūzikas izpratne; skaņu uztveres jutība; melodiju komponēšana; toņu kvalitātes atšķiršana; cilvēku balsu uztveres jutība

<b>Vizuāli telpiskais</b>	<i>spēj vizualizēt tēlus; precīza uztvere no dažādiem skatupunktiem; telpisko attiecību izpratne; grafiski attēlojumi; orientēšanās telpā; krāsu, formu uztveres jutība</i>
<b>Saskarsmes (ekstravertais, interpersonālais)</b>	<i>verbālā, neverbālā komunikācija; empātija; ievēro citu cilvēku atšķirības; darbojas komandā; žestu, mīmikas jutība; "cilvēku pazīšana"</i>
<b>Pašizpratnes (intravertais, intrapersonālais)</b>	<i>savu sajūtu apzināšanās, izpratne; prāta koncentrācija; iespēju, ierobežojumu apzināšanās; adekvāts paštēls; sevis disciplinēšana; patstāvība</i>
<b>Dabaszinātniskais</b>	<i>spēj atpazīt un klasificēt; dabas parādību novērošana; dažādu ikdienas piederumu atšķiršana pēc zīmoliem; dabas objektu kolekcionēšana.</i>

Savukārt Dž. Holands piedāvā personības tipu teoriju - pamatotu un detalizētu karjeras izvēles faktoru teoriju. Saskaņā ar šī pētnieka uzskatiem karjeru ietekmējoši faktori bāzējas karjeras interešu tipā. Dž. Holands piedāvāja karjeru ietekmējošu sešu interešu faktoru modeli (skat. 1.att.) un katrai interesei atbilstošu personību iezīmju raksturojumu (Coach, 2019).

*Pamatojoties uz interesēm un vērtību orientācijām, Dž.Holands veido sešus profesionāli orientētus personības tipus: Praktiskais personības tips ir vērsts uz fizisku lietu radīšanu, tehnisko ierīču un tehnoloģisko procesu apkalpošanu. Izzinošais personības tips vērsts uz profesijām, kas dažādos veidos ir saistītas ar garīgu darbu, analītiskām prasmēm, racionālismu un oriģinālu jeb radošu domāšanu. Mākslinieciskais personības tips ir oriģināli cilvēki, kurus nevar ietekmēt sabiedrības viedoklis un kuriem ir neparasts skats uz dzīvi. Viņus izceļ paaugstināta emocionalitāte un jutīgums, viņi dod priekšroku profesijām no mākslas pasaules, piemēram: literatūrai, teātrim, kino, tēlotājmākslai u.c. Sociālais personības tips izvēlas profesijas, kas saistītas ar mijiedarbību ar sociālo vidi: apmācība, izglītība, ārstēšana, pakalpojumu sniegšana, konsultēšana. Uzņēmīgais personības tips izvēlas profesijas kurās nepieciešams pastāvīgi pieņemt patstāvīgus lēmumus, uzņemties risku un kurās nav rutīnas. Konvencionālais personības tips labi apstrādā informāciju un sistematizēšana tekstu, skaitļus un formulas, apkopojot tos dokumentos (Dabahovs, 2020).*

Dž. Holanda teorija ir vērsta uz priekšstatu, ka lielākā daļa cilvēku atbilst vienam no sešiem personības tipiem: praktiskais, izzzinošais, mākslinieciskais, sociālais, uzņēmīgais, konvenciālais.

Viņš arī konstatē, ka personības tipi atbilst darba un dzīves stilam (Holland`s theory, 2022).



1.att. **Holanda kods** (Coach, 2019)

Apskatot visus sešus tipus, skolēnam ir iespēja plašāk iepazīt sevi un karjeras konsultantam palīdzēt atrast viņam pareizo izvēli.



Tātad karjeras izglītībā sensorā pieeja palīdzēs skolēniem izprast un novērtēt, kuras maņas un kādā līmenī ir attīstītas, lai pateicoties tām varētu apzināties, kuras profesijas viņiem ir vairāk piemērotas vai arī kuras maņas ir nepieciešams vairāk attīstīt, lai varētu izvēlēties savu nākamo profesiju.

### Secinājumi

1. Multisensorā pieeja plaši tiek izmantota pedagoģijā un psiholoģijā. Īstenojot karjeras izglītību 5. klasē, var iekļaut noteiktas atziņas. Vadot karjeras aktivitātes un izmantojot tajās multisensoro pieeju, iespējams karjeras informāciju labāk novadīt līdz skolēniem, jo tiek izmantotas dažādas reprezentatīvās sistēmas, kuras atbilst viņu modalitātēm - redzei, dzirdei vai taustei.
2. No karjeras izglītības aktivitātēm 5. klasē lielāka uzmanība tiek pievērsta pašizziņai. Atbilstoši, veicot pašizziņu, var pilnvērtīgi nodarbināt visus uztveres kanālus.
3. Jaunākie pusaudži – 5. klasē ir vispateicīgākā mērķgrupa visām, t.sk. arī karjeras aktivitātēm. Viņiem dominē izziņas motīvi un pietiekami augsta motivācija uz jaunā apgūšanu.

### Bibliogrāfija

1. H. Gārdnera daudzpusīgā intelekta kategorijas. (2016). Ielādēts no <https://dzirde.lv/h-gardnera-daudzpusiga-intelekta-kategorijas/>
2. Bremner, J, Lewkowicz, J. & Spence, J. (2012) *The multisensory approach to development*. Retrieved from <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199586059.001.0001/acprof-9780199586059-chapter-001>
3. Cherry, K. (2021). *Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. Retrieved from <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>
4. Dabahovs, I. (2020). *Dž.Hollanda personības un karjeras tests*. Ielādēts no <https://profolio.lv/post/70/hollanda-tests>
5. Coach, K.(2019). *Applying Career Theory to Practice: Tips on using Holland Clusters with Clients*. Retrieved from <https://www.kuder.com/blog/downloads-resources/applying-career-theory-to-practice-tips-on-using-holland-clusters-with-clients/>
6. *Holland's theory*. (2022). Retrieved from <https://www.careers.govt.nz/resources/career-practice/career-theory-models/hollands-theory>
7. Jigau M. (2009). *Karjeras konsultēšanas metodes*. Rīga: VIAA.
8. Marenus, M. (2020). *Gardner's theory of multiple intelligences*. Retrieved from [www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html](http://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html)
9. *Multisensory learning*. (2013). Retrieved from <https://psychologydictionary.org/multisensory-learning/>
10. *Multisensory method*. (2022). Retrieved from <https://dictionary.apa.org/multisensory-method>
11. Pāvulēns, J. Mārtinsons, K. & Mihailova, S. (2018). *Konsultatīvais atbalsts skolēniem*. Rīga: RaKa
12. Praveen, A. (2021). *What are Multisensory Teaching Techniques?* Retrieved from <https://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques/>
13. Super, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
14. Tosey, P., & Mathison, J. (2006). *Introducing Neuro-Linguistic Programming*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20190103020411/http://www.som.surrey.ac.uk/NLP/Resources/IntroducingNLP.pdf>
15. *Репрезентативная система. Сенсорная репрезентативная система или модальность*. (2022). Получено из <https://1kingvape.ru/lv/apartment-design/reprezentativnaya-sistema-sensornaya-reprezentativnaya-sistema-ili.html>

**PAŠEFEKTIVĀTES VEICINĀŠANA PUSAUDŽIEM  
AR MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMIEM KARJERAS IZVĒLĒ  
PROMOTING SELF-EFFICACY FOR ADOLESCENTS  
WITH LEARNING DISORDERS IN CAREER CHOICE**

**Agija Vanaga**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Inita Soika**

lektore, Mg.paed.

**Abstract:** More and more people on the planet are suffering from mental or physical disabilities. In Europe alone, more than a third of the population is mentally ill. Expectations of self-efficacy refer to a person's beliefs about their ability to perform a given task successfully. A pupil with a learning disability who has significantly greater difficulty in learning a subject is less successful in one or more subjects than he or she may be. The aim of the scientific article is to theoretically evaluate and substantiate the possibilities of increasing self-efficacy in choosing a career for adolescents with learning disabilities. Self-efficacy plays an important role in career choice. In choosing a career, the student must be able to make their own decisions, plan and organize their activities, so it is important to increase self-efficacy in adolescents with learning disabilities.

**Atslēgas vārdi:** pašefektivitāte, mācīšanās traucējumi, karjeras izvēle, pusaudži

### **Ievads**

Pašefektivitātes cerības attiecas uz personas uzskatiem par viņu spējām sekmīgi veikt doto uzdevumu. Zemas pašefektivitātes cerības attiecībā uz noteiktu uzvedību var novest pie izvairīšanās no šī uzdevuma vai uzvedības (Bandura, 1977). A. Bandura apgalvo, ka pašefektivitāte ir vissvarīgākais faktors, kas ietekmē cilvēka izziņu. Pašefektivitāte attiecas uz cilvēka pārliecību par spēju organizēt un izpildīt darbības, kas nepieciešamas, lai sasniegtu noteiktus rezultātus. Gan spēju veikt noteiktus uzdevumus, gan spēju novērst, kontrolēt vai tikt galā ar grūtībām – šīs spējas ir nozīmīgas pusaudžiem, jo tie bauda fizisko izaugsmi un ir atvērti savas pašidentitātes formulēšanai. Pusaudžu pārliecība par savu pašefektivitāti dažādu uzdevumu veikšanā būtiski ietekmē viņu tūlītēju un ilgtermiņa attīstību (Tsang, Hui, & Law, 2012).

No garīga vai fiziska rakstura traucējumiem cieš arvien vairāk planētas iedzīvotāju. Eiropā vien garīga rakstura traucējumi konstatēti vairāk nekā trešdaļai iedzīvotāju (Pārresoru koordinācijas..., 2019). Savukārt bērnu vidū speciālās vajadzības identificētas 6–10 % no nepilngadīgo skaita (Raščevska et al., 2017).

Latvijā 2017. gadā starp visiem jaundzimušajiem 66,2 % bija veseli bērni, kuriem netika konstatēta hroniska saslimšana, orgānu un sistēmu funkcijas patoloģija, savukārt pārējiem jaundzimušajiem identificēti dažādas pakāpes garīgās vai fiziskās veselības traucējumi (Slimību profilakses..., 2019).

Skolēns ar mācīšanās traucējumiem ir tas, kuram ievērojami lielākas grūtības apgūt mācību vielu, sekmes vienā vai vairākos mācību priekšmetos ir zemākas nekā tas varētu būt. Mācīšanās traucējumi nav garīgās attīstības traucējumi, tie nav pakļauti medikamentozai ārstēšanai, bet tie var būt noturīgi un var saglabāties arī pieaugušajiem. Izmainot apkārtējo vidi un apstākļus, var mazināt mācīšanās traucējumus un noteikti nākotnē šiem skolēniem ir atrodama vieta darba vidē (Graše, 2019).

Lai cilvēks lietpratīgi darbotos arī izzinātu sevi, viņam vajag gan labas prasmes, gan augstu pašefektivitāti jeb pārliecību par savām spējām, lai šīs prasmes varētu lietot efektīvi. Pašefektivitāte kā jēdziens ir radies sociāli kognitīvās teorijas ietvaros un A. Bandura nosaka, ka personības faktori atrodas plašā, sazarotā psiholoģisko un sociālo ietekmju sistēmā, kurā ticība efektivitātei pilda būtisku regulatīvu funkciju (Bandura, 1997). Pašefektivitāti var definēt kā indivīda pārliecības līmeni par savām spējām realizēt noteiktas darbības vai sasniegt noteiktus rezultātus (Bandura, 1986).

Pētījuma temata izvēli pamato raksta autore ikdienas darbs vispārīzglītojošā skolā, kurā ir liels skaits skolēnu ar mācīšanās traucējumiem. Raksta autore savā praktiskajā pieredzē kā sociālo zinību skolotāja saskārusies ar skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības, kas traucē skolēnam sekmīgi apgūt

mācību vielu. Sociālo zinību mācību tēmu ietvaros tiek runāts par karjeras izvēli un to saistītiem jautājumiem. Taču šo tēmu ietvaros darba autore ir novērojusi, ka skolēni saskaras ar karjeras lēmumu pieņemšanas grūtībām. Veicot nestrukturētus novērojumus sociālo zinību stundās pamatskolā, autore secina, ka jaunieši ar mācīšanās grūtībām vāji orientējas profesiju pasaulē, bieži vien nepārzina savas spējas un viņiem trūkst zināšanu un prasmju par to, kā veidot karjeras lēmumus.

**Raksta mērķis** ir teorētiski izvērtēt un pamatot pašefektivitātes paaugstināšanās iespējas karjeras izvēlē pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem.

### Materiāli un metodes

Veikts teorētiskais pētījums par pašefektivitātes veicināšanu karjeras izvēlē pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem. Pētījumā ir aprakstīti:

- karjeras izvēle pusaudžu vecumā (Porfeli & Lee, 2012);
- pašefektivitātes jēdziens, tā ietekmējošie faktori un pašefektivitātes veidošanās (Bandura, 1986, 1994; Schwarzer, 1992; Strode 2020);
- mācīšanās traucējumi, to veidi un pazīmes (Lielbārde, 2012);
- pusaudžu vecumposma īpatnības (Stevenson, 2002; Kellough & Kellough, 2008; Scales, 2010).

### Rezultāti un diskusija

Pašefektivitāte (*self-efficacy*) kā jēdziens radies sociāli kognitīvās teorijas ietvaros un nosaka, ka personības faktori atrodas plašā, sazarotā psiholoģisko un sociālo ietekmju sistēmā, kurā ticība efektivitātei pilda būtisku regulatīvu funkciju (Bandura, 1997). Šo jēdzienu uzskata par vienu no nozīmīgākajiem konstruktiem psiholoģijas zinātnē. A. Bandura pašefektivitāti definējis kā indivīda pārliecības līmeni par savām spējām realizēt noteiktas darbības vai sasniegt noteiktus rezultātus (Bandura, 1986). Tas nozīmē, ka augsta pašefektivitāte parādās brīdī, kad cilvēks sev saka: es varu izmantot efektīvi savas spējas un gūt atbilstošu rezultātu, ja vien es laikus uzsāksu darbu, veltīšu uzdevumam pietiekamas pūles un neatkāpšos grūtību priekšā. Man ir nepieciešamie resursi augsta rezultāta gūšanai. Pašefektivitāte nav tas pats, kas rezultāta prognoze. (Strode, 2020).

Pašefektivitāti biežāk saista ar pārliecību par savām spējām veikt konkrētu uzdevumu vai sasniegt labus rezultātus kādā konkrētā jomā. Tas nozīmē, ka vienam cilvēkam var būt augsta pašefektivitāte matemātikā, bet zema, piemēram, literatūrā vai sociālajās prasmēs – komunikācijas veidošanā. Tomēr daži autori runā arī par vispārējas pašefektivitātes jēdzienu – kā pārliecību par savām spējām kopumā tikt galā ar grūtībām un izaicinājumiem (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005).

Balstoties uz R. Švarcera (*R. Schwarzer*) veikto apkopojumu par pašefektivitāti, cilvēka darbību veicina personīgā kontroles sajūta. Ja cilvēks uzskata, ka var rīkoties, lai atrisinātu problēmu, viņš tiecas to darīt un jūtas vairāk apņēmies pieņemt šo lēmumu rīkoties. Cilvēks, kurš tic, ka spēj izraisīt notikumu, var vadīt aktīvāku un pašnoteiktāku dzīves gaitu. Šī “var darīt” izziņa atspoguļo kontroles sajūtu pār savu dzīvi (Schwarzer, 1992).

Balstoties uz A. Banduras teoriju, domas par sevi, jeb sevis vērtējums, ietekmē saistību starp zināšanām un darbību. Zināšanas prasmes nav tas pats, kas spēja tās efektīvi izmantot, – šeit pastāv liela atšķirība. Šī iemesla dēļ cilvēki ar līdzīgu prasmju līmeni dažādos apstākļos var demonstrēt atšķirīgu rezultātu, vai arī viena un tā paša cilvēka demonstrētais sniegums dažādos apstākļos var būt atšķirīgs – vājš, atbilstošs vai izcils (Bandura, 1986)

Pašefektivitāte ietekmē to, kā cilvēki jūtas, domā un rīkojas. Zema pašefektivitātes izjūta ir saistīta ar depresiju, trauksmi un bezpalīdzību. Cilvēki, kuriem novērojams kāds no iepriekš minētajiem faktoriem ir arī vērojams zems pašvērtējums un viņi ir pesimistiski domās par sevi, saviem sniegumiem un personisko attīstību (Schwarzer, 1992).

K. Strode uzsver, ka spējas ir ļoti svarīgas un, ir saistītas ar pašefektivitāti, tomēr starp tām nevar likt vienādības zīmi. Ir ļoti iespējams, ka bērns ar labām spējām attīsta zemu pašefektivitāti, piemēram, ja regulāri:

- 1) viņu kritizē;
- 2) viņam nedod adekvātu un pozitīvu atgriezenisko saiti;
- 3) viņš izskaidro savu pozitīvo pieredzi paveikt uzdevumu ar veiksmi;
- 4) viņu salīdzina ar citiem, spējīgākiem;
- 5) viņš atrodas vidē, kur viņam tiek izvirzītas pārmērīgi augstas vai zemas prasības;
- 6) ja pats bērns savas spējas nevērtē augstu, jo, piemēram, spējas kādā citā jomā viņa pašvērtējumam ir daudz nozīmīgākas (Strode, 2020).

Rezultātā bērns ar labām spējām, bet zemu pašefektivitāti, var uzrādīt līdzīgu sniegumu kā bērns ar zemāku spēju/prasmju līmeni, bet augstāku pašefektivitāti, jo otrajā gadījumā pašregulācijas spējas ir labākas (Strode, 2020).

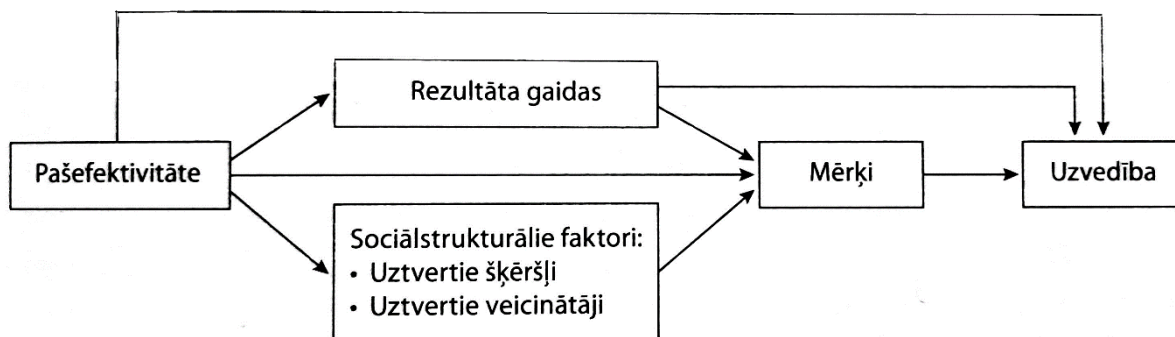
Pašefektivitāti veido: tā dēvētā “meistarības pieredze” jeb personiski piedzīvota spēja demonstrēt sekmīgu sniegumu (“esmu pieredzējis, kā sekmīgi kaut ko paveikt”), citu veiksmīgas pieredzes vērošana – modelēšana; pozitīva atgriezeniskā saite un atbilstošs fizioloģiskais/sensorais stāvoklis, piemēram, fiziska sajūta par gatavību darboties, ieinteresētība un aizrautība. “Meistarības pieredze” ir būtiskākais elements pašefektivitātes veidošanā. Četri faktori, kas palīdz pie tās nonākt:

- iesaistīšanās (izvairīšanās vietā): jo vairāk iesaistots, jo vairāk man ir iespēju veidot pieredzi;
- pakāpeniskums: domājot par tuvākās attīstības zonu, mazākiem soļiem, rodas sasniedzamības izjūta, apziņa par varēšanu;
- interese par tēmu: svarīgi ir veicināt interesi, lai būtu vēlēšanās veidot pieredzi;
- pieredzes apzināta veidošana: pieredze ne vienmēr ir tikai pozitīva, taču jebkurā gadījumā svarīga ir refleksija un adekvāts skaidrojums. Piemēram, neveiksmes gadījumā ir svarīgi pārdomāt: kāda bija mana loma, kāda apkārtējās vides ietekme, apstākļu sakritība, vai pietiekami veltīju laiku uzdevumam (nevis jūtos, ka “vienkārši esmu muļķis”).

Pozitīvai atgriezeniskajai saitei ir ļoti liela nozīme. Tā gan ceļ pašefektivitāti konkrētajā brīdī, gan atstāj ilgtermiņa ietekmi (“ja es sev ticu, es būšu daudz gatavāks atkal iesaistīties aktivitātē nākotnē”), gan dod artavu kopīgajam savas meistarības pieredzes redzējumam (Bandura, 1997).

Sociāli kognitīvo teoriju (Bandura, 1986) izstrādāja psihologs Alberts Bandura, pamatojoties uz sociālās iemācīšanās teoriju – cilvēki mācās uzvedību novērojot un atdarinot apkārtējos. Jaunos uzvedības veidus var nostiprināt vai pārtraukt ar pastiprinājuma un modelēšanas palīdzību. Cilvēka funkcionēšanu nosaka vides faktoru, personīgo un uzvedības faktoru savstarpējā saistība (Bandura, 1986).

Pašefektivitāte ir galvenais mehānisms sociālās kognitīvās teorijas ietvaros (skatīt 1. att.). Saskaņā ar A. Banduras teikto, cilvēka sasniegumi ietver savstarpēju mijiedarbību starp cilvēka uzvedību, vides mainīgajiem lielumiem un izziņām un citiem personīgajiem faktoriem. Šajā skatījumā pašefektivitāte ietekmē cilvēka uzvedību un vidi, ar kuru viņš mijiedarbojas, un to pašu ietekmē darbības un apstākļi (Schunk & Miller, 2002).



1.att. Sociāli kognitīvā teorija (Veselības psiholoģija, 2016, 103)

Pusaudža periods ilgst no 12 gadiem līdz patstāvīgās dzīves sākšanai 19-23 gadu vecumā. Šis ir grūts un sarežģīts periods, kur notiek ne tikai krasas ķermeņa pārmaiņas (pubertāte), bet arī kardināla psihiķes pārstrukturēšanās (Dubava, 2022). Izpratne un reaģēšana uz jauno pusaudžu unikālajām attīstības iezīmēm ir galvenā starp vidējā līmeņa izglītības principiem. Intelektuālā attīstība attiecas uz cilvēku paaugstinātu spēju saprast un spriest. Jauniem pusaudžiem intelektuālā attīstība nav tik redzama kā fiziskā attīstība, taču tā ir tikpat intensīva (Stevenson, 2002; Strahan, L'Esperance & Van Hoose, 2009).

Agrīnā pusaudža vecumā jauniešiem ir plašs individuālās intelektuālās attīstības spektrs tostarp metakognīcija un neatkarīga domāšana. Viņi mēdz būt zinātkāri un izrādīt plašas intereses (Kellough & Kellough, 2008; Scales, 2010). Parasti jauni pusaudži vēlas uzzināt par tēmām, kuras viņiem šķiet interesantas un noderīgas — par tām, kas ir personiski svarīgas (Brighton, 2007). Viņi arī dod priekšroku aktīvai, nevis pasīvai mācīšanās pieredzei un dod priekšroku mijiedarbībai ar vienaudžiem izglītības aktivitāšu laikā (Kellough & Kellough, 2008). Agrīnā pusaudža vecumā jaunieši attīsta spēju abstraktiem domāšanas procesiem, lai gan pāreja uz augstāku kognitīvo funkciju līmeni dažādiem indivīdiem ievērojami atšķiras. Jauni pusaudži parasti virzās no konkrētām loģiskām operācijām uz spēju izstrādāt un pārbaudīt hipotēzes, analizēt un sintezēt datus, cīnīties ar sarežģītiem jēdzieniem un domāt reflektīvi. Nobrieduši jaunie pusaudži sāk izprast metaforu nianšes, iegūt nozīmi no tradicionālās gudrības un piedzīvo metakognīciju (Kellough & Kellough, 2008). Tāpat viņi arvien vairāk spēj domāt par ideoloģiskām tēmām, argumentēt nostāju un apstrīdēt pieaugušo direktīvas (Stevenson, 2002).

Karjera ir cilvēka resursu efektīva izmantošana dzīves mērķu sasniegšanai, cilvēka mērķtiecīga darbība savu kompetenču pilnveidei un izpausmei visa mūža garumā. Tas ir nepārtraukts mācīšanās un attīstības process. Citiem vārdiem, tā ir cilvēka virzība visa mūža garumā gan sociālajā, gan profesionālajā jomā (Valsts izglītības..., 2009).

Karjeras vadības prasmes ir vadošās individuālās prasmes, kas palīdz izprast, plānot, organizēt, vadīt un kontrolēt savu iekšējo un ārējo resursu efektīvu izmantošanu dzīves mērķu sasniegšanai. Tās attiecas uz nepieciešamajām prasmēm, lai atrastu sev izglītības virzienu un nodrošinātu sev darbu un lai sekmīgi veidotu personīgo dzīvi (Valsts izglītības..., 2009).

Karjeras attīstība sākas bērnības periodā un ilgst visas dzīves garumā. Pusaudža gados notiek profesionālās identitātes attīstība, veidojas priekšstats par sevi. Ņemot vērā profesionālās identitātes attīstību, tādēļ ir svarīgi par karjeras izvēles jautājumiem domāt un runāt tieši pamatskolas posmā. Profesionālās identitātes izveidošana sastāv no uzdevumiem - karjeras alternatīvu izpēte, apņemšanās, pārdomāšana. Šos trīs procesus var izmantot, lai izprastu pusaudžu un jauniešu pašreizējo identitātes statusu, kas palīdz noteikt, ko būtu jāda, lai veicinātu profesionālās identitātes attīstību (Porfeli & Lee, 2012).

Mācīšanās traucējumi ir neirobioloģiskas izcelsmes problēma. Tie ietekmē vienu vai vairākus pamata procesus, kas ir iesaistīti runātās vai rakstītās valodas sapratnē vai lietošanā. Šī problēma var izpausties klausīšanās, domāšanas, runāšanas, rakstīšanas, pareizrakstības vai aritmētikas traucējumos. Eksperti uzskata, ka bērniem ar mācīšanās traucējumiem ir problēmas ar to, kādā veidā smadzenes apstrādā informāciju, kas savukārt rada grūtības mācību procesā (Turkington & Harris, 2006).

Mācīšanās traucējumi ir pazeminātas spējas lasīt, rakstīt vai izdarīt matemātiskus aprēķinus. Šādu traucējumu cēlonis ir cilvēka smadzeņu darbības īpatnības, kas nosaka uztveri un informācijas apstrādi. Mācīšanās traucējumus dēvē par disleksiju, disgrāfiju un diskalkūliju. Disleksijas gadījumā lasīšanas spējas ir zemākā līmenī, nekā varētu gaidīt pēc cilvēka intelektuālā līmeņa. Disgrāfija nozīmē grūtības skaidri un salasāmi rakstīt, piemēram, tekstā ir daudz kļūdu, vārdi netiek pareizi atdalīti, un arī burtu lielums var būt neregulārs. Savukārt diskalkūlija izpaužas kā grūtības veikt jebkādas matemātiskas darbības.

Visbiežāk sastopami jaukti mācīšanās traucējumi – gan lasīšanas, gan rakstīšanas vai arī lasīšanas un matemātikas. Mazāk izplatīti, bet ne mazāk svarīgi ir neverbālo iemaņu traucējumi, kas saistīti ar motoriku (Lielbārde, 2012).

Pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem ir nepieciešams runāt par karjeras interešu, prasmju un mērķu noteikšanu. Skolēnos jāveido pārliecība par sevi un savām spējām, lai tie spētu patstāvīgi izprast, plānot, organizēt un vadīt sevi savu dzīves mērķu sasniegšanā. Laba metode būtu dalība atbilstošā prakses programmā. Šāda pieredze var ne tikai dot skolēniem ar mācīšanās traucējumiem pozitīvus

darba ieradumus. Tādā veidā darba vidē balstītas mācības var palīdzēt skolēniem ar mācīšanās traucējumiem attīstīt būtiskas sevis aizstāvības prasmes un nodrošināt piekļuvi turpmākajām karjeras iespējām (Career Guide..., 2022).

### Secinājumi

- Karjeras izvēle pusaudžu vecumā ir nozīmīga, jo pusaudžu vecumā attīstās profesionālā identitāte.
- Mācīšanās traucējumi ir pazeminātas spējas lasīt, rakstīt vai izdarīt matemātiskus aprēķinus. Šādu traucējumu cēlonis ir cilvēka smadzeņu darbības īpatnības, kas nosaka uztveri un informācijas apstrādi.
- Pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem ir nepieciešams runāt par karjeras interešu, prasmju un mērķu noteikšanu. Skolēnos jāveido pārliecība par sevi un savām spējām, lai tie spētu patstāvīgi izprast, plānot, organizēt un vadīt sevi savu dzīves mērķu sasniegšanā. Pašefektivitāte ir indivīda pārliecības līmenis par savām spējām realizēt noteiktas darbības vai sasniegt noteiktus rezultātus.
- Pašefektivitāti var veidot iesaistīšanās, citu veiksmīgas pieredzes vērošana, pozitīva atgriezeniskā saite un fiziska sajūta par gatavību darboties, ieinteresētība, un aizrautība.

### Bibliogrāfija

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.: NJ: Prentice Hall.
2. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
3. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4). New York: Academic Press.
4. Bandura, A. (1997). *Self – efficacy, The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
5. Brighton, K. (2007). *Coming of age: The education and development of young adolescents*. Westerville, OH: National Middle School Association.
6. *Career Guide for College Students with Disabilities*. (2022). Ielādēts no <https://online.maryville.edu/blog/career-guide-for-college-students-with-disabilities/>
7. Dubava, M. (2022). *Pusaudžu procesi*. Ielādēts no <https://www.arstipsihoterapeiti.lv/lv/pusaudzu-procesi.html>
8. Graše, R. (2019). *Mācīšanās grūtības un traucējumi*. Ielādēts no [http://www.dagda.lv/uploads/media/Macisanas\\_traucejumi\\_un\\_grutibas\\_2019.pdf](http://www.dagda.lv/uploads/media/Macisanas_traucejumi_un_grutibas_2019.pdf)
9. Kellough, R., & Kellough, N. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
10. Lielbārde, Z. (2012). Mācīšanās traucējumi. Kā saņemt kvalitatīvu izglītību Latvijas skolās. *Latvijas Vēstneša portāls*. Ielādēts no <https://lvportals.lv/norises/244909-macisanas-traucejumi-ka-sanemt-kvalitativu-izglitibu-latvijas-skolas-2012>
11. Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, Vol. 139(5), 439-457, <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
12. Pārresoru koordinācijas centrs. (2019). *Starpnozaru sadarbības un atbalsta sistēmas pilnveide bērnu attīstības, uzvedības un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai. Konceptuāls ziņojums*. Ielādēts no <http://tap.mk.gov.lv/mk/tap/?pid=40476836>
13. Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New directions for youth development*, Vol. 2012(134), 11–22. <https://doi.org/10.1002/yd.20011>
14. Rašcevska, M., Nīmante, D., Umbraško, S., Šūmane, I., Martinsone, B., & Žukovska, I. (2017). *Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošas izglītības īstenošanas kontekstā*. Rīga: Latvijas Universitāte. Ielādēts no <http://petijumi.mk.gov.lv/node/2991>
15. Scales, P. (2010). Characteristics of young adolescents. In *This we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 63-62). Westerville, OH: National Middle School Association.

16. Schunk, D., & Miller, S. (2002). Self-efficacy and adolescents motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp.29-56). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
17. Schwarzer, R. (1992). *Self - Efficacy: Thought Control Of Action*. New York: Taylor & Francis Group.
18. Slimību profilakses un kontroles centrs. (2019). *Statistikas dati par bērnu veselību. 2010.–2018.* Ielādēts no <https://www.spkc.gov.lv/lv/statistika-un-petijumi/statistika/veselibasaprupes-statistika1>
19. Stevenson, C. (2002). *Teaching ten to fourteen year olds* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
20. Strahan, D., L'Esperance, M., & Van Hoose, J. (2009). *Promoting harmony: Young adolescent development and classroom practices*. Westerville, OH: National Middle School Association.
21. Strode, K. (2020). Pašefektivitāte – pārlicība par savām spējām un tās loma mācībās. *Domāt. Darīt. Zināt.*, Nr.14., 7.-10. lpp.
22. Tsang, S.K.M., Hui, E.K.P. & Law, B.C.M. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, Article ID 452327, <https://doi.org/10.1100/2012/452327>
23. Turkington, C., & Harris, J. (2006). *The Encyclopedia of Learning Disabilities. Second Edition*. New York: American Bookworks.
24. Valsts izglītības attīstības aģentūra. (2009). *Karjeras izglītība skolā*. Ielādēts no <https://www.viaa.gov.lv/lv/media/2656/download>
25. *Veselības psiholoģija*. (2016). Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte

## HIPOTĒTISKS MODELIS UN ČETRI TEORĒTISKI PIELĀVUMI PAR LAIKA UN DZĪVES TĒLPAS IETVARU KONSULTĒŠANĀ

### A HIPOTHETICAL MODEL AND FOUR THEORETICAL ASSUMPTIONS ON THE SPACE OF TIME AND LIFE IN COUNSELLING

**Ģirts Veigners**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Inita Soika**

lektore, Mg.paed.

**Abstract:** For thousands of years, people over many generations have accepted that the passage of time is unstoppable, so it is important to look for answers to questions about causation and the inevitability of change of time. When it comes to reality or existence, it must be understood that human life is a set of conscious or unconscious personal choices. In answer to the question about causality the space of time and life gives a person an unlimited choice to establish their identity and go in a potential direction. The aim of this research is to put forward theoretical assumptions about the framework of the space of time and life in counseling and to create a hitherto hypothetical model of time and life. The results of theoretical research show that the interaction between a person's work and private life over a lifetime must be seen as complex, including the space of time and life, that a person comes to a consultant to find themselves in space time, first to be aware of their identity, experience, creativity, responsibility and second to find reasons that interfere with their awareness. The main assumption of the established time and life model "TEMPUS ET VITA" - when a person stops in time to realize their identity, their experience, their creativity, their responsibility they find themselves - is based on the framework of the space of time and life in counseling.

**Atslēgas vārdi:** konsultēšana, pieredze, laika un dzīves modelis

#### Ievads

Teiciens "laiks un paisums nevienu negaida", kas vēsturnieku pierakstos (ap 1225. gadu) tiek piedēvēts Sv. Marheram (*St. Marher*), ir saglabājis savu nozīmi gandrīz jau 800 gadus. Lai arī dažādos avotos ir minēti arī citi, vēlāki autori, ir skaidrs, ka jau daudzas paaudzes pirms mums cilvēki saprata, ka laika gājums ir neapturams. Autors uzskata, ka laiku atzīstot par uztveres maldu, jāmeklē atbildes uz jautājumiem par cēlonību, jeb attiecībām starp notikumu (ierosinājumu/ iemeslu) un otru notikumu (rezultātu), kur otrs notikums tiek uztverts kā secīgs turpinājums pirmajam notikumam (Miyamoto & Kitayama, 2002), un izmaiņu nenovēršamību laikā. Tomēr, runājot par realitāti vai eksistenci, jāsaprot, ka iepriekš pieredzētais, atmiņā saglabātais vakardienas notikums vai bērnu dienu atmiņas padara laiku par fundamentālu īstenību tikpat maz kā cerības uz labāku nākotni vai iedomas par to, ka rīt viss būs citādi (Rītups, 2016). Jau 17. gadsimtā vācu matemātiķis un filozofs, racionālists G.V. Leibnics (*Gottfried Wilhelm Leibniz*) formulēja esamības principu - ir pietiekams pamats, kādēļ pastāv tieši šī, nevis jebkura iespējamā pasaule, ka norisinās tieši tas, kas notiek, nevis kaut kas cits. Telpa ir vienlaikus pastāvošu lietu savstarpējo attiecību aspekts, bet Laiks savukārt ir secīgi pastāvošu lietu savstarpējo attiecību aspekts un atrašanās vietu mēs uztveram tikai relatīvi, kā atrašanās vietu telpā – tātad saskaņā ar Leibnica izpratni (Evangēlids, 2018).

Pētot karjeras attīstības teorijas, to hronoloģisku attīstību, secīgi pastāvošu lietu savstarpējo attiecību aspektā, autors konstatēja, ka sākotnējās teorijas karjeru skatīja galvenokārt kā cilvēka un darba (nodarbinātības) attiecības (Parsons, 1909), savukārt jaunākās pieejas izmanto holistiskāku skatījumu, pamatojoties uz indivīda subjektīvo pieredzi un vērtībām, un atzīstot, ka neviens klients nenāk no kontekstuāla vakuuma (Ali & Graham, 1996). Tas atspoguļo individuālās pieredzes centrālo nozīmi personīgajā stāstā par karjeru visa mūža (dzīves) garumā (Cochran, 1977), tātad laika un telpas kontekstā.

Raksta autors uzskata, ka laika un dzīves telpa cilvēkam, atbildot uz jautājumu par cēlonību, dod neierobežotu izvēles iespēju izveidot savu identitāti un doties potenciālajā virzienā.

**Pētījuma mērķis:** izveidot hipotētisku laika un dzīves modeli un izvirzīt četrus teorētiskus pielājumus par laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā. Lai pamatotu savu uzskatu ir **izvirzīti pētījuma uzdevumi:**



- 1) aprakstīt un izvērtēt atziņas par laika un dzīves telpas ietvaru;
- 2) izvirzīt teorētiskos pieļājumus par laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā;
- 3) izveidot hipotētisku laika un dzīves telpas ietvara konsultēšanā modeli un noteikt galvenos modeļa pieņēmumus.

### **Materiāli un metodes**

Darba teorētiskā bāze ir balstīta uz karjeras attīstības teoriju un konsultēšanas modeļu autoru (Arthur & Collins, 2010; Bandura 1986; Bright & Pryor, 2012; Krumboltz 2009; McMahon & Patton, 2006; Savickas et al, 2009; Super, 1980), filozofijas un matemātikas autoritāšu zinātnisko darbu izpēti. Teorētiskais ietvars saista raksta autoru ar esošajām zināšanām un pieredzi, kas dod pamatu pētījuma metožu izvēlei un teorētiskajiem pieļāvumiem. Pieļāvums - doma, ideja, spriedums par kā iespējamību, varbūtēju pastāvēšanu un/vai atzinums, saskaņā ar kuru kas var, arī drīkst būt, norisināties (Latviešu valodas..., 2006). Raksta autors uzskata, ka teorētiskie pieļāvumi ir priekšnoteikumi, uz kuriem teorija balstās. Visas teorijas, projekti, uzskati un aktivitātes balstās uz iepriekš izteiktiem pieļāvumiem. Autors rakstā izmanto teorētisko pētījuma metodi – zinātniskās literatūras, publicistikas un tīmekļa resursu izpēti un analīzi. Pamatjēdzienu noskaidrošanai izmantota teorētiskā literatūra enciklopēdijas, enciklopēdiskās vārdnīcas, terminus skaidrojošās vārdnīcas, kā arī citi uzziņas avoti.

### **Rezultāti un diskusija**

Veidojot hipotētisko laika un dzīves modeli autors, vispārinot idejas priekšstatam par kaut ko zināmu vai iedomātu (Notion, 2022) un iepazīstot uz teorētiskām atziņām balstītus parādību vai notikumu būtības izskaidrojumus, izveidoja nepieciešamu jēdzienu kopumu: laiks, cilvēks, pieredze, dzīve, konsultēšana, lietpratība un laiktelpa, kas ir svarīgi teorētisko pieļāvumu par laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā formulēšanai.

Atceroties, ka laiks, iespējams, sākās līdz ar Lielo Sprādzieni vai ka melnajos caurumos laiks, visticamāk, beidzas, nākas atzīt, ka ikdienas apziņai pieejamajai laika izjūtai, laikam, ko mēra pulkstenis, un Laikam, kopīgs ir tikai vārds (Rītups, 2016). Kas ir laiks? Laiks ir nepārtraukta esamības un notikumu secība, kas notiek šķietami neatgriezeniskā secībā no pagātnes caur tagadni uz nākotni, vai arī nenoteikta nepārtraukta pastāvēšanas attīstība un pagātnes, tagadnes un nākotnes notikumu attīstība kopumā (Time, 2022). Vai var teikt, ka tagadnes notikums attiecas uz laika ilgumu, kurā tiek uzskatīts, ka cilvēka uztvere atrodas tagadnē, vai arī uzskats ir maldīgs. Tiek uzskatīts, ka piedzīvotā tagadne ir “maldīga” ar to, ka atšķirībā no objektīvās tagadnes tā ir intervāls, nevis mirklis bez ilguma (Evans, 1990). Ciktāl laiks ir kaut kas atšķirīgs no notikumiem, laiks netiek uztverts kā tāds, bet gan kā izmaiņas vai notikumi laikā. Taču, iespējams, var uztvert ne tikai notikumus, bet arī to laika attiecības? Tātad, tāpat kā ir pamatoti teikt, ka var uztvert telpiskus attālumus un citas attiecības starp objektiem, šķiet pamatoti apgalvot par viena notikuma uztveršanu, kas seko otram, lai gan arī tas nav vienkārši. Jo to, kas tiek uztverts, var uztvert kā tagadni - tā, kā tas notiek šobrīd. Tāpēc svarīgi ir ietvert plašu laika pieredzi, kas būtībā ietver sajūtas. Šajā plašajā nozīmē var uztvert dažādus pasaules laika aspektus. Cilvēks nevar domāt par sevi ārpus laika, bet gan organizējot savu dzīvi ap to (Le Poidevin, 2019).

Kas ir cilvēks? Cilvēks ir vērtība. Cilvēks sevi apzinās kā darbīgu, morālu, ar pašapziņu apveltītu būtni. Attieksme pret cilvēku — katru, vienu, atsevišķu būtni — ir kā lakmusa papīrs, kas parāda kultūras ievirzi un valsts ideoloģijas noskaņas. Konservatīvisma teorētiķis E. Bērks (*Edmund Burke*) kādreiz teicis, ka, viņaprāt, visa cilvēces attīstība ir virzījusi vienā pamatvirzienā: cilvēka kā atsevišķas individuālas būtnes izdalīšanās ārpus no sugas kopības. Tā ir tendence, kas sev līdzī nes tādas vērtības kā brīvība, patstāvība, atbildība, individuālā pašpietiekamība (Kūle, 2000). Cilvēks nav tikai sociālu lomu sistēma. Par cilvēku nedrīkst domāt tikai kā par ekonomisku vai demogrāfisku vienību. Lai saprastu vērtību, jāuztver sarežģītība, nav jāatsakās no tā, kas cilvēkā ir iracionāls, unikāls. No cilvēka kā būtnes, kam ir ģimene, dzimta, dzimums, sava patstāvība, brīvība, radošais gars, ticība un priekšstati par dzīves jēgu. Taču cilvēks kā eksistenciāla būtne ir viena no vissarežģītākajām parādībām pasaulē (Kūle, 2000). Cilvēks sevi definē caur notikumiem, kas ir iekodēti katra atmiņās. Pieredze atklājas laikā, kas nerimstoši pāriet no viena brīža uz nākamo, plānojot savu mērķu sasniegšanu, apzinoties, ka rītdiena pienāks rīt, kā tas vienmēr notiek.

Kas ir pieredze? Pieredze ir praktiskajā darbībā iegūtais zināšanu, prasmju, iemaņu kopums; tas, kas ir bijis, noticis; tas, kas ir pārdzīvots, izjūsts; ārējās pasaules jutekliski empīriskais atspoguļojums, kas izveidojies mijiedarbībā ar šo pasauli, veidojot pamatu zināšanām par to; fakts vai stāvoklis, kad zināšanas ir ietekmējušas vai iegūtas, tieši novērojot vai piedaloties (Experience, 2022). Pieredzes definīcija liek ņemt pagātnes pieredzi, iepriekšējā laika intervālā piedzīvoto, un pārvērst to par dzīves mācību. Pārņemot pieredzi un ļaujot tai radīt gudrību, ir iespēja attīstīties un augt. Ļaut pieredzei balstīties laikā, turpināt mainīties un veidot labāku sevi, ir labākais veids, kā dzīvot dzīvi.

Kas ir dzīve? Ir vairāki skaidrojumi: apzināta (cilvēka) eksistence; vide, apstākļi, kādos cilvēks dzīvo; cilvēka mūža gaita, biogrāfija; realitāte, īstenība; norišu darbību kopums (Latviešu valodas..., 2006). Autora uzskats vistuvāk ir M. Beikeres (*Maureen Baker*) definīcijai, ka dzīve ir personīgo izvēlu kopums, kas veicina personas identitāti (Baker, 2010).

Kas ir karjera? Darba un privātās dzīves mijiedarbība cilvēka mūža (dzīves) laikā, t. sk. apmaksātā un neapmaksātā darba līdzsvarošana, kā arī līdzdalība mācībās un izglītībā (Eiropas Mūžilgas..., 2013); cilvēka darba pieredzes attīstība laika gaitā (Arthur et al., 1989); plašā skatījumā termins „karjera” pievēršas cilvēka dzīves uzdevumiem un dzīvesveidam, un nodarbošanās tiek uzlūkota tikai kā karjeras daļa (Gysbers & More, 1981); personas attīstība mācībās un darbā dzīves laikā (Watts, 2006).

Raksta autors uzskata, ka 21. gadu simtā, joprojām, vislielākā vērtība ir cilvēks. Šodien (tagadnē) dzīves un darba vide prasa daudz vairāk nekā tikai domāšanu un zināšanas. Lai spētu orientēties sarežģītajā dzīves un darba vidē informācijas laikmetā, indivīdam jāpievēršas sev atbilstoši, bet sabiedrībā aktuālai dzīves un karjeras attīstīšanai. Pārmaiņu ietekmē, kas skar ikvienu dzīves jomu, katram ir jāattīsta individuālā, sociālā un profesionālā lietpratība. *Lietpratība, jeb kompetence ir indivīda spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās* (Valsts izglītības..., 2019). Izmantojot H. Rota (*Heinrich Roth*) apgalvoto (Mitter, 1992), raksta autors raksturo kompetences, kas ir aktuālas katram:

- individuālā lietpratība – pieredze un atbildība, spēja izdarīt secinājumus un uzņemties atbildību par savu darbību;
- sociālā lietpratība – kritiskā domāšana, spriestspēja un rīcībspēja sociālajā, pilsoniskajā un politiskajā kontekstā uzņemoties atbildību;
- profesionālā lietpratība - spēja noteiktās jomās izdarīt secinājumus un atbildīgi rīkoties.

Raksta autors piekrīt 17.gs. angļu filozofam Dž. Lokam (*John Locke*) – “Neviena cilvēka zināšanas nevar pārsniegt viņa pieredzi” (Jolley, 2015), tāpēc uzskata, ka lietpratība, kas nepieciešama karjeras konsultantam atbalsta sniegšanā ir PIEREDZE, kas ir darbībā iegūtais zināšanu, prasmju, iemaņu kopums, tas, kas ir bijis, noticis; tas, kas ir pārdzīvots, izjūsts (Latviešu valodas..., 2006). Otrā, pēc autora domām, būtiska kompetence ir KRITISKĀ DOMĀŠANA - argumentēta, izvērtējoša un patstāvīga, spēja spriest par aktuāliem un svarīgiem jautājumiem. Trešā lietpratība – KULTŪRAS IDENTITĀTE, jeb personības sociālās identitātes veids, pamatojoties uz vērtību kopību, iekļaujot vēsturisko un sociālo identitāti. Ceturtā ir RADOŠUMS – lietpratība, kas rada jaunas domas, konceptus, kā rezultātā rodas oriģināla, piemērota ideja. Un, protams, ATBILDĪBA - izturēšanās veids, kuram ir raksturīgas rūpes un pienākuma apziņa (Latviešu valodas..., 2006), lietpratība, ko saistām ar darba ētiku un sabiedrības labklājību.

Likumsakarīgi jāuzdod jautājums, kā šis indivīda spējas kompleksi lietot zināšanas, prasmes un paust attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās ietekmē konsultēšanu? Kas ir konsultēšana? Raksta autors uzskata, ka KONSULTĒŠANA ir process vai pieeja, kurā konsultants atbalsta un veicina klientu risināt savas problēmas pašam.

Karjeras konsultēšana pēc būtības ir līdzīga jebkurai no konsultēšanām. Tomēr galvenā uzmanība parasti tiek pievērsta tādiem jautājumiem kā karjeras izpēte, karjeras maiņa, personīgās karjeras attīstība un karjeras plānošana (Savickas et al, 2009) un citiem ar karjeru saistītiem jautājumiem. Parasti, kad cilvēki nāk uz karjeras konsultācijām, viņi precīzi zina, vismaz viņiem šķiet, ka zina, ko vēlas iegūt no procesa, bet nav pārliecināti par to, kā tas darbosies. Karjeras konsultanti strādā ar cilvēkiem dažādos dzīves posmos – piemēram, ar pusaudžiem, kuri vēlas izpētīt karjeras iespējas, darba meklētājiem, pieredzējušiem speciālistiem, kuri apsver karjeras maiņu, vai aktīviem senioriem. Tāpēc karjeras konsultantam visā savas profesionālās darbības laikā pašam ir svarīgi attīstīt individuālo, sociālo un

profesionālo lietpratību. Karjeras konsultācijas rosina cilvēku pajautāt sev - kā es vēlētos dzīvot savu dzīvi? Dažiem cilvēkiem šis jautājums ir viegli atrisināms pašiem, vai ar citu atbalstu. Tomēr ir cilvēki, kas ar šo jautājumu vairāk vai mazāk cīnās visu mūžu — to izraisa neapmierinoši darba apstākļi vai attīstības un strukturālas pārmaiņas sabiedrībā.

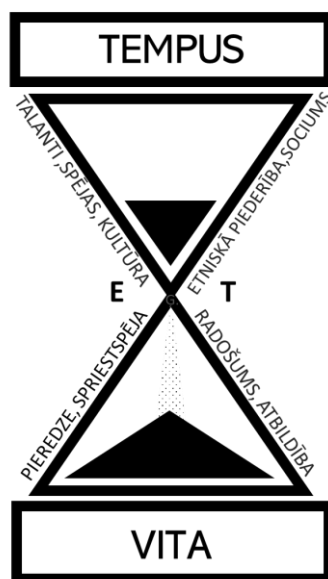
Tiek uzskatīts, ka profesionāls karjeras atbalsts aizsākās 20.gs. sākumā kad F. Pārsons (*Frank Parson*) izveidoja pirmo profesijas izvēli skaidrojošo teoriju, norādīja uz izglītošanas nepieciešamību profesijas izvēlē. Kopš tā laika karjeras teorija piedzīvojusi ievērojamus notikumus, progresu un pārmaiņas, līdzīgi kā sabiedrība. Karjeras teoriju attīstījuši globāli politiskie satricinājumi un ekonomisko sistēmu izmaiņas. Gadsimta laikā ir radītas, veidojušās, attīstījušās desmitiem karjeras teorijas, kuras nosaka karjeras attīstību lineārā vai nelineārā virzībā. Sākotnēji karjeras teorijas vairāk aprakstīja cilvēka dzīves līmeni, vēlāk jau cilvēka dzīves kvalitāti, savukārt holistiskās teorijas skata cilvēku laika un dzīves telpā.

Cilvēks uztver telpu un laiku kā kaut ko pašu par sevi saprotamu: telpa – tukšums, fons visam pārējam; laiks - kaut kas uz priekšu ritošs, bet telpa un laiks veido sarežģītu sistēmu – laiktelpu, kas apvieno telpas trīs dimensijas ar ceturto laika dimensiju un ir visas telpas kopums nepārtrauktā laikā. Augustīns jautā: kas ir laiks? Un atbild: “Ja neviens man to nejauda, es zinu, bet, ja es vēlos to izskaidrot kādam, kas jautā, es nezinu” (Rītups, 2016).

Balstoties uz teorētiskā pētījuma gaitā iegūto informāciju, veidojot hipotētisko modeli laika un dzīves telpas ietvaru, autors izvirza četrus teorētiskos pieņēmumus:

- 1) cilvēks evolucionējot ir attīstījis spēju piekļūt savām subjektīvajām atmiņām, apzināti restaurējot pagātnes pieredzi, un veidot nākotnes notikumu simulācijas;
- 2) cilvēks nāk pie konsultanta, lai laiktelpā, pirmkārt, atrastu pats sevi, apzinātos sevi un, otrkārt, atrastu iemeslus, kas traucē atrast un apzināties;
- 3) cilvēka darba un privātās dzīves mijiedarbību mūža garumā nevar saprast ignorējot laika un dzīves telpu;
- 4) autora izveidotā laika un dzīves modeļa TEMPUS ET VITA (laiks un dzīve) galvenais pieņēmums - kad cilvēks apstājas laiktelpā lai apzinātos savu identitāti, pieredzi, radošumu, atbildību viņš atrod pats sevi - pamato laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā.

Balstoties uz karjeras attīstības teoriju un konsultēšanas autoru, filozofijas un matemātikas autoritāšu zinātnisko darbu izpēti, savām zināšanām, darba un personīgo pieredzi autors ir izveidojis hipotētisku laika un dzīves modeli TEMPUS ET VITA (skatīt 1. att.).



1.att. Laika un dzīves modelis TEMPUS ET VITA

Modeļa pamatā esošie hipotētiskie autora pieņēmumi:

- dzīves laikā cilvēks pieredzi iegūst;

- dzīves realitāte ir universāla;
- katra cilvēka pieredze ir unikāla;
- laika gājums ir neapturams;
- ir svarīgi cilvēka esošo pieredzi fiksēt;
- cilvēks nāk pie konsultanta, lai atrastu pats sevi.

Tāad modelis parāda, ka cilvēkam ir dots laiks, mūža garumā, kurā, pateicoties spējām un talantiem, viņš iegūst pieredzi. Dodot šo pieredzi kādam, kurš atrodas dzīves nenoteiksmē, kādam, kura darbs ir pakļauts nekontrolējamām izmaiņām, kādam, kurš ir apstājies savā ceļā, var palīdzēt ar sajūtu, ka kāds ir blakus, blakus solī uz priekšu, solī neaptveramajā, tad tā ir konsultēšana laika un dzīves telpā.

### Secinājumi

1. Teorētisko pētījumu rezultāti liecina par to, ka cilvēka darba un privātās dzīves mijiedarbību mūža garumā jāskata kompleksi, ietverot laika un dzīves telpu. Pētījuma rezultāti ļauj apgalvot, ka cilvēks nāk pie konsultanta, lai laiktelpā, pirmkārt, apzinātos savu identitāti, pieredzi, radošumu, atbildību un, otrkārt, atrastu iemeslus, kas traucē apzināties.
2. Pētījuma rezultātā izvirzīti četri teorētiski pieļāvumi par laika un dzīves telpas ietvaru konsultēšanā, balstīti jēdzienu kopumā, pamatojoties uz teorētiskām atziņām, uzsverot lietpratību nozīmi cilvēka dzīvē.
3. Pētījuma rezultātā izveidots hipotētisks laika un dzīves modelis TEMPUS ET VITA, kurš balstīts uz karjeras attīstības teoriju un konsultēšanas modeļu autoru, filozofijas un matemātikas autoritāšu zinātnisko darbu izpēti un autora zināšanām un pieredzi.
4. Jāturpina pētniecība, lai teorētiski un empīriski apstiprinātu teorētisko pieļāvumu pamatojumu un laika un dzīves modeļa TEMPUS ET VITA darbību un izmantošanu konsultēšanā.

### Bibliogrāfija

1. Ali, L. & Graham, B. (1996) *The counselling approach to career guidance*. London: Routledge, an imprint of Taylor and Francis Books Limited.
2. Arthur, M. B., Hall, D. T. & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. Arthur, M. B., Hall, D. T. & Lawrence, B. S. (Eds), *The Handbook of Career Theory* (pp. 7–25). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Arthur, N. & Collins, S. (2010). *Introduction to culture-infused counselling*. In N. Arthur & Collins (Eds.), *Culture-infused counselling* (pp. 3–25). Calgary, AB: Counselling Concepts.
4. Baker, M. (2010). *Choices and Constraints in Family Life (2 ed.)*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press. p. 1.
5. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
6. Bright, J., & Pryor, R. (2012). The chaos theory of careers in career education. *Journal of the National Institute for Career Education and Counseling*, Vol. 28, 10-20.
7. Cochran, W. G., (1977). *Sampling Techniques*. 3rd ed., New York, John Wiley & Sons.
8. Eiropas Mūžilgas karjeras atbalsta politikas tīkls. (2013) *EMKAPT karjeras atbalsta glosārijs*. Ielādēts no: [http://viaa.gov.lv/files/news/727/glossary\\_web\\_emkapt.pdf](http://viaa.gov.lv/files/news/727/glossary_web_emkapt.pdf)
9. Evangelidis, B. (2018). Space and Time as Relations: The Theoretical Approach of Leibniz. *Philosophies*, 3(2), 9. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/philosophies3020009>
10. Evans, R. B. (1990). William James, "The Principles of Psychology," and Experimental Psychology. *The American Journal of Psychology*, Vol.103(4), 433–447. <https://doi.org/10.2307/1423317>
11. *Experience*. (2022). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/experience>
12. Gysbers, N. C. & Moore, E. J. (1981). *Improving Guidance Programs*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
13. Jolley, N. (2015). *Locke's Touchy Subjects: Materialism and Immortality*, Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198737094.001.0001>
14. Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, Vol.17(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

15. Kūle, M. (2000). *Cilvēka vērtības izpratne sabiedrībā un nākotnes vīzijā*. Referāts Latvijas ZA sēdē Rīgā, 2000. gada 15. decembrī. Ielādēts no <https://www.vestnesis.lv/ta/id/13949>
16. *Latviešu valodas vārdnīca*. (2006). Rīga: Avots.
17. Le Poidevin, R. (2019). The Experience and Perception of Time. Edward N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/time-experience/>.
18. McMahon, M., & Patton, W. (Eds.). (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. London, UK: Routledge.
19. Mitter, W. (1992). Current Trends in Educational Research in Europe. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 15 (1-2), 53-64. <https://doi.org/10.25656/01:2011>
20. Miyamoto, Y. & Kitayama, S. (2002). Cultural variation in correspondence bias: The critical role of attitude diagnosticity of socially constrained behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 83(5), 1239-1348.
21. *Notion*. (2022). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/notion>
22. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin Co.
23. Rītups, A. (2016). *Visums notiek vienreiz*. Ielādēts no: <https://www.rigaslaiks.lv/zurnals/visums-notiek-vienreiz-18615>
24. Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
25. Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.16(3), 282-298.
26. *Time*. (2022). Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/time>
27. Valsts izglītības satura centrs. (2019). *Mērķis: lietpratība*. Ielādēts no <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-satura/macibu-satura-pilnveide/merkis-lietpratiba>
28. Watts, A. G. (2006) *Careers Development Learning and Employability*. York: The Higher Education Academy.