

**LATVIJAS LAUKSAIMNIECĪBAS UNIVERSITĀTE
TEHNISKĀ FAKULTĀTE**



**STUDENTU UN MAĢISTRANTU
ZINĀTNISKĀS KONFERENCES RAKSTI**

JELGAVA 2018

TF studentu un maģistrantu zinātniskās konferences raksti
2018. gada 20. aprīlis
Jelgava

Konferences komiteja:

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., docente Natalja Vronska

Sastādīja: Natalja Vronska

SATURS

LITERATŪRAS NOZĪME VĒRTĪBU AKTUALIZĀCIJĀ THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN VALUES ACTUALIZATION Egita Atslēga	4
PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE VESELĪBAS APRŪPES NOZARĒ KOSMETOLOĢIJĀ PEDAGOGICAL COMPETENCE IN HEALTHCARE SECTOR IN COSMETOLOGY Inguta Grinberga	11
SURDOTULKU IZGLĪTĪBAS UN DARBA IESPĒJAS LATVIJĀ SIGN LANGUAGE INTERPRETER`S EDUCATIONAL AND EMPLOYMENT OPPORTUNITIES IN LATVIA Anita Kuļikovska	17
PUSAUDŽU VARDARBĪGAS UZVEDĪBAS RAKSTUROJUMS CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS Ilona Lediņa	23
GRŪTNIEČU MOTIVĀCIJU DEMOTIVĒJOŠIE FAKTORI PIRMSDZEMDĪBU NODARBĪBU APMEKLĒŠANĀ PREGNANT WOMEN PARENTAL EDUCATION ATTENDANCE MOTIVATION RESTRAINING FACTORS Jeļena Lendele	28
SĀKUMSKOLAS SKOLĒNU LASĪTPRASMES NOVĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI REASONABLE EVALUATION CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS Irina Rutka.....	32
PIEAUGUŠO NEFORMĀLĀ IZGLĪTĪBA NON-FORMAL EDUCATION FOR ADULTS Dace Stankeviča	39
AUDZINĀŠANAS TENDENCES AGRĪNA VECUMA BĒRNU SOCIĀLIZĀCIJAI EDUCATION TENDENCIES FOR SOCIALIZATION AT THE EARLY CHILDHOOD Elīna Svatikova	44
MEDICĪNAS MĀSU PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF NURSES Kristīna Zolmane.....	50
GARĪGĀS VESELĪBAS APRŪPES MĀSU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMS MŪŽIZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ DESCRIPTION OF THE EDUCATION OF MENTAL HEALTH NURSES IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING Sandra Žvagule.....	55

LITERATŪRAS NOZĪME VĒRTĪBU AKTUALIZĀCIJĀ THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN VALUES ACTUALIZATION

Egita Atslēga

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Aija Pridāne

Zinātniskā vadītāja, viesdocente, Dr.paed.

Abstract: The role of Literature in the content of scholastic curriculum is arguable. On the one hand, there are those who believe that there is no place for reading books in the modern, technology world, while, on the other hand, there are those who emphasize that literature helps to discover cultural and mental values, lets a person to develop a system of values that does not allow you to get lost in today's fast, demanding everyday life. The aim of the research is to study, analyze and evaluate how different authors define the concept value, how different classifications of values are formed, and the role of literature in the perfection of the value world. The study was carried out by studying, analyzing and evaluating scientific and methodological literature on values, their role in personality structure, value education and value-oriented literature study process. Different definitions of values are united by the fact that all of them point to the fact that values play a significant role in the structure of personality; they form the attitude of people towards themselves, against others and against life in general, which in turn refers to society and the processes that govern it. Art and, in particular, literature add much wider range of values than we can face every day. It encourages a wider and deeper look, provides an opportunity to expand the most significant values presence in each individual's values system.

Atslēgas vārdi: vērtības, vērtīborientācija, literatūras mācību process.

Ievads

Izglītībā un sabiedrībā kopumā 21. gs. un jo īpaši pēdējās desmitgades ir pārmaiņu laiks. Pārmaiņas rosina izvērtēt gan to, no kā vajadzētu atteikties, gan to, ko būtiski saglabāt. Vēl viens būtisks aspekts, kas raksturo 21. gs., ir globalizācija un strauja tehnoloģiju attīstība, kas ienes pārmaiņas ikdienas dzīvē, izglītībā un cilvēku vērtību sistēmā. Tas, kas bija neapstrīdams pirms 20-30 gadiem, šobrīd var kļūt mazsvarīgs vai vismaz izsaukt asas diskusijas.

Gan sabiedrība, gan nozares speciālisti aktualizē to, ka arī mācību saturam ir jābūt atbilstošam mūsdienu prasībām. Literatūra ir viena no tiem mācību priekšmetiem, par kura lietderību un nozīmību izskan gana daudz viedokļu. Literatūras problemātiku padziļina arī tas, ka mainās skolēnu lasīšanas paradumi. Par izmaiņām skolēnu lasīšanas paradumos un to radītajām sekām rakstījušas arī profesores D.Ausekle un I.Kangro (Ausekle, Kangro, 2015).

Literatūra kā vārda māksla pilnveido prasmī veidot attieksmi pret lietām, notikumiem un vērtībām, rosinot skolēnus šķirt vērtīgo no nevērtīgā, kas sekmē attieksmes veidošanos pret sevi, sabiedrību un tajā valdošajām vērtībām, pret dzīvi kopumā. Savukārt vērtības ir tās, kas nosaka, kādā sabiedrībā dzīvojam un kādu to veidojam.

Pētījuma mērķis ir pētīt, analizēt un izvērtēt, kā tiek raksturota jēdziena vērtība būtība, veidotas klasifikācijas un kāda loma literatūrai ir vērtību sistēmas pilnveidošanā.

Materiāli un metodes

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

- jēdziena vērtība būtību un vērtību klasifikācijām (Rokīčs, 1973; Švarcs 1992, 2012 u.c.),
- vērtību nozīmi personības veidošanās procesā un personības struktūrā (Leontiev, 2003, 2005; Muzikante, 2011 u.c.);
- vērtībizglītības un literatūras lomu personības vērtību sistēmas pilnveidošanā (Ausekle, 2003, 2015; Beļickis, 2000, 2001; Rudzītis, 2000).

Pētījuma metode: zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; pedagoģiskās pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Izglītībā un mācību procesā jēdziens **vērtības** ieņem nozīmīgu lomu, to pierāda arī tas, ka jaunajā uz kompetencēm balstītajā mācību saturā, vērtības ir radušas savu vietu. Tajā tiek nosaukti konkrēti tikumi, vērtības un ieradumi, kuru nostiprināšanos jāsekmē mācību procesam. Tiek uzsvērts, ka ne vērtības, ne tikumus tieši iemācīt vai ieaudzināt nevar, tādēļ pedagoga pienākums un atbildība ir stiprināt ieradumus (Izglītība mūsdienīgai..., 2017).

Būtiski ir izprast šo jēdzienu, lai tas netiktu pārprast un pielīdzināts vēlmēm un vajadzībām. Jēdziens **vērtība** cēlies no grieķu valodas **telos**. Sākotnēji vērtības tika uztvertas kā filozofiska koncepcija. Dažādi autori ir snieguši šī jēdziena skaidrojumu un piedāvājuši savu vērtību klasifikāciju. Mūsdienās aktuālākās un biežāk pieminētās ir Šaloma Švarca (*Shalom Schwartz*) un Milтона Rokiča (*Milton Rokeach*) vērtību teorijas.

Neviena definīcija pilnībā nespēj atklāt vērtību, dziļākajā būtībā vērtību nav iespējams definēt, jo tā sevī apvieno jēgu un izvēli. Vērtības ir ļoti sarežģīts fenomens, kas caurauž un sakārto dzīvi, sākot ar bioloģisko un beidzot ar kultūras un gara dzīves augstākajiem līmeņiem (Kūle, Kūlis, 1996). Vērtības tiek sauktas par vadošajiem principiem cilvēka dzīvē, kas mainās pieredzes un dažādu dzīves notikumu ietekmē, sociālas pārmaiņas veicina jaunu vērtību veidošanos (Donino, Domino, 2006).

Vienu no pirmajiem vērtību skaidrojumiem sniedza psihologi G.Olports (*Gordon Allport*) un F.Vernons (*Philip Vernon*), viņu teorija balstījās uz vācu filozofa E. Šprangera (*Eduard Spranger*) teoriju, kurā postulēti seši ideālie cilvēka tipi. Katrs no šiem tiptiem balstās uz noteiktām pamatvērtībām (Enģele, 2015; no Spranger, 1914/1928):

- 1) teorētiskais – uz patiesības atklāšanu un sistemātisku domāšanu;
- 2) ekonomiskais – uz lietderību un praktiskumu, ieskaitot bagātības uzkrāšanu;
- 3) estētiskais – uz skaistuma, formas un mākslas harmoniju;
- 4) sociālais – uz attiecībām ar citiem cilvēkiem;
- 5) politiskais – uz varas iegūšanu un citu cilvēku ietekmēšanu;
- 6) reliģiskais – uz vienotību un Visuma izpratni.

Katra cilvēka vērtību skalā pamatvērtību proporcija ir citāda, taču būtiski, ka viena no tām ir dominējoša.

Sociālais psihologs M.Rokičs vērtību sistēmu raksturo kā strukturētu vērtību kopumu, kuru konkrētā dzīves posmā indivīds ir akceptējis. Vērtību sistēma ietekmē izvēli, rīcību un citus cilvēka dzīves aspektus. Tiek izdalīti divi vērtību tipi – terminālās vērtības un instrumentālās vērtības (1. tab.). Terminālās vērtības ir eksistences mērķis jeb tas, ko indivīds vēlas sasniegt, savukārt instrumentālās vērtības ir kā vadošie principi cilvēkā dzīvē.

1. tabula

Vērtību klasifikācija Rokiča skatījumā (pēc Rokeach, 1973)

Terminālās vērtības	Instrumentālās vērtības
Aizraujoša dzīve	Atbildība
Bauda	Drosme
Brīvība	Dzīvesprieks
Godrība	Godīgums
Ģimenes drošība	Godkāre
Iekšējā harmonija	Intelekts
Komfortabla dzīve	Izpalīdzīgums
Laime	Iztēle
Miers pasaulē	Loģika

Terminālās vērtības	Instrumentālās vērtības
Panākumi	Neatkarība
Pašcieņa	Paklausība
Patiesa draudzība	Paškontrolē
Pestīšana	Piedošana
Skaistums pasaulē	Pieklājība
Sociālā atzinība	Spējas
Valsts drošība	Tīrība
Vienlīdzība	Uzskatu plašums

Instrumentālās vērtības tiek iedalītas divās grupās: morālās vērtības un kompetences vērtības. Morālās vērtības ir tās, kas rada vainas izjūtu, ja tiek pārkāptas, taču šīs nav eksistences vērtības. Kompetences vērtības ir vairāk vērstas uz sevi, uz pašrealizāciju, uz kompetences demonstrēšanu (Rokeach, 1973).

Izraēlas psihologs, profesors Š. Švarcs savu vērtību teoriju izstrādāja, pamatojoties uz sešām pazīmēm, kas raksturo vērtības. Vērtības ir abstraktas un kalpo par vadošajiem principiem cilvēka dzīvē. Tiek uzskatīts, ka vērtības ir universālas un nozīmīgas, neskatoties uz to, kurā reģionā cilvēks atrodas. Ikvienu cilvēka vērtību skalā ir gan individuālās vērtības, gan kultūras, tās ir savstarpēji saistītas. Švarcs izdala desmit universālas vērtības: pašrealizācija, stimulācija, hedonisms, sasniegumi, vara, drošība, konformitāte, tradīcijas, labvēlība un universālums. Cilvēki var būtiski atšķirties pēc tā, kādu nozīmi viņi piešķir katrai no desmit pamatvērtībām, tomēr viņu vērtības veido viena un tā pati motivācijas struktūra (Schwartz, 1992, 2012). Vēlāk šis vērtību modelis tiek uzlabots, iekļaujot 19 vērtības. Sākotnēji minētās desmit vērtības konceptuāli iekļaujas jaunajā modelī, taču jaunajam modelim raksturīga skaidrāka vērtību diferenciacija, robežas starp vērtībām definētas precīzāk. Šis modelis ļauj precīzāk parādīt, kuras vērtības un kādā veidā prognozē indivīda uzvedību (Enģele, 2015).

Psihologs un zinātnieks D.A. Leontjevs (Д.А.Леонтьев) savos darbos plaši apraksta vērtību lomu personības struktūrā (Leontiev, 2003, 2005). Viņa darbos tiek minēts, ka vērtības un vajadzības savā būtībā ir nedalāmas, taču starp tām pastāv būtiskas atšķirības, kuras svarīgi ņemt vērā. Psiholoģijā jēdzienam vajadzības ir savs konkrēts statuss, taču vērtībām tāda nav. Darba autore uzskata, ka būtiski ir izprast atšķirību starp vērtībām un vajadzībām, jo mūsdienu sabiedrībā, par kuras būtisku iezīmi bieži tiek minēta vēlme patērēt, vajadzības nomāc vai pat aizstāj vērtības. Vērtības ir noturīgas un darbojas visās dzīves situācijās, tieši stabilitāte ir tā, kas raksturo vērtības. Izmaiņas vērtību sistēmā notiek, piedzīvojot krīzes situācijas. Vērtības raksturo tas, ka tām ir stabilas, "iekonservētas" attiecības ar pasauli, tās veidojas un apkopo sociālās grupas pieredzi, tās pielāgojas un iekļaujas personības struktūrā un tās nav atkarīgas situācijas (situācija to esamību nespēj ietekmēt); savukārt vajadzības atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā ar pasauli, tās ir mainīgas un tās ietekmē konkrētā situācija, atspoguļo dzīves dinamiku. Vajadzības tiek papildītas un to aktualitāte zūd, vērtību aktualitāti nekas neiespaido. Būtiski, ka pat tad, ja vērtības neapzinās, tās ir klātesošas. Sākotnēji vajadzības un vērtības motivācijas struktūrā atrodas vienā punktā, taču pakāpeniski, cilvēkam pieaugot, vērtības vajadzības izstumj no motivācijas struktūras, mazinās vajadzību ietekme uz motivāciju. Pēc autores domām, uzmanība jāpievērš tam, kā vērtības iekļaujas personības struktūrā. Tieši sabiedrībai un dažādām sociālām grupām, kurās atrodas indivīds, ir būtiska loma tajā, kā veidojas personības vērtību struktūra un hierarhija. Pirmā sociālā grupa, kurā indivīds nonāk ir ģimene, pieaugot paplašinās dažādu sociālo grupu ietekme uz indivīdu. Ne visas sabiedrības vai konkrētās grupas vērtības kļūst par indivīda vērtībām, tam var būt gan pozitīva, gan negatīva ietekme. Darba autore uzskata, ka ģimenei un skolai būtu jārada tādi apstākļi, lai indivīdam būtu iespēja radīt stabilu (pozitīvu) vērtību sistēmu.

Latvijā ir veikti pētījumi par vērtību nozīmi jauniešu personības veidošanās procesā (Karpova, 1994; Tunne, 1997) un par jauniešu vērtībām patērētājsabiedrībā (Austruma, 2012), kā arī par vērtību saistību ar riskantu autovadīšanu (Muzikante, Renģe 2008; Muzikante, 2011). Šie pētījumi atklāj to, cik būtiska ir vērtību loma personības struktūrā un kā vērtības ietekmē cilvēka rīcību un attieksmi, kas savukārt atspoguļojas sabiedrībā un tās norisēs. 21. gadsimts saistās ar tādiem jēdzieniem kā

globalizācija, pragmatisma filozofija, patērētājsabiedrība un vērtību plurālisms, kas liek pievērst uzmanību tam, ka pēc iespējas vairāk būtu jāaktualizē vitāli svarīgas vērtības un jācenšas radīt izpratni par to dziļāko saturu. Pētījums “Jauniešu iespējas, attieksmes un vērtības” (Izglītības un zinātnes ministrija, 2013) liecina, ka minot ģimeni, kā sev nozīmīgu vērtību, akcents tiek likts uz materiāli nodrošinātu un sakārtotu vidi, nodrošinātu labklājību nākotnē. Vērtībizglītība vispirms aktualizē tikumu, tikumību, morāli/ētiku un tikai pēc tam materiālās vērtības. Būtiski, lai skolā tiktu radītu labvēlīga vide tam, lai jaunieši varētu veidot attieksmi, jo cilvēka dzīve ir attieksmju kopums pret sevi un citiem, tikai spējot izsvērt, kas ir nozīmīgs un kas mazsvarīgs, cilvēks spēj veidot attieksmi pret dzīvi. Tieši attieksmē sakņojas cilvēka vērtību izpratne, un vērtību izpratne ļauj veidot attieksmi pret dzīvi kopumā.

UNSECO Starptautiskās Komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā ir nosaukti pieci izglītības balsti, kas nosaka vispusīgi attīstītas, oriģinālas personības veidošanos: mācīšanās zināt, mācīšanās darīt, mācīšanās sadzīvot, mācīšanās būt un mācīšanās mainīties. Skolas darbā tas nozīmē īstenot vērtībizglītību, izprotot to kā zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanos mācību un audzināšanas procesā un kā personības attīstības rezultātu (Rudzītis, 2000). Pedagoģiskā vērtība ir humānā gaisotne, kurā cilvēkiem veidojas prasmes ieraudzīt sevi, veidot savu gribu, attīstīt darbu un panākumu prieku. Pedagoģiskās vērtības fenomens ir izziņas process un izziņas attieksme, kas ļauj apzināties, ka cilvēks ir galvenais aplēpto garīgo vērtību atskaites punkts, nevis ideālo vajadzību apmierināšanas pakāpe tirgus ekonomikā (Garleja, 2001). Skolai ir jāpalīdz orientēties vērtībās, un šo orientāciju skolotāji sekmē ar mācību saturu un pārliecinošu izturēšanos.

I. Beļickis savos darbos par vērtībizglītību uzsver, ka tieši humanitārajās jomās noris vērtību kopšana, un tādēļ personības veidošanās procesā ļoti nozīmīga loma ir humanitāro mācību priekšmetu stundām (Beļickis, 2000, 2001). Literatūras mācību priekšmets sekmē attieksmes veidošanos pret sevi, sabiedrību un tajā valdošajām vērtībām, un šajā procesā būtiska loma ir saskarsmei, jo tā veido sarežģītu attiecību sistēmu, kurā norisinās saskarsme skolotājam ar skolēnu, skolotājam ar klasi, skolēnam ar skolēnu, skolēnam ar vecākiem un skolotājam ar vecākiem. Tieši saskarsme un attieksme var veicināt, vai tieši pretēji kavēt, skolēnu un skolotāja radošu un vērtīborientētu sadarbību. Literatūras stundās pedagoģiskajai saskarsmei ir sava specifika, jo daiļdarbs kļūst par saskarsmes līdzekli un formu. Daiļdarbi kā vārda mākslas darbi, to idejas, tēli, ideāli, mākslinieciskās vērtības tiek uztvertas, izjūstas un apjēgtas dziļu estētisku pārdzīvojumu veidā (Rudzītis, 2000).

Analizējot pētnieku viedokli, par to, kā veidojas cilvēku vērtību sistēma, būtiska loma tiek piešķirta dažādu sociālo grupu ietekmei, jo katrā sociālajā grupā valda sava vērtību hierarhija, un indivīds, iekļaujoties šajā grupā, pieņem jaunas vērtības un transformē jau esošās. Savukārt māksla (jo īpaši literatūra) sniedz iespēju iepazīt daudz plašāku vērtību pasauli salīdzinājumā ar to, ar kuru indivīds saskaras savā ikdienas dzīvē, tāpat tā ļauj kritiski izvērtēt to, ko piedāvā *masu kultūra*. To, kā būtisku aspektu savos pētījumus, uzsvērusi arī profesore D. Ausekle (Ausekle, 2003, 2013, 2015). Literārie teksti ir īstenības modeļi, kuri nesniedz gatavas atbildes, bet sniedz daudz plašākas iespējas izvēlēties. Iepazīstot klasisko literatūru, tiek iepazītas kultūras vērtības, tās tiek izvērtētas un aktualizētas, respektējot vispārcilvēciskās vērtības, taču atzīstot arī to, ka laika gaitā tās ir mainījušās. Literatūra sniedz iespēju paplašināt to vērtību spektru, no kurām katrs indivīds veido savu unikālu vērtību hierarhiju.

Samērā bieži ir dzirdams viedoklis, ka latviešu literatūra ir garlaicīga, skumja, pilna bēdu un traģisma, daudzi literārie varoņi ir neveiksminieki, tādi, kas savā dzīvē nespēj neko sasniegt, tādi, no kuriem nav iespējams neko mācīties. Par to rakstījusi arī E. Stikute savā monogrāfijā “Latviešu literatūras didaktika” (Stikute, 2011). Šādu viedokli var dzirdēt izskanam arī plašsaziņas līdzekļos, un, ja uz literārajiem varoņiem un daiļdarbiem skatāmies virspusēji, iespējams, ka šāds viedoklis patiesi var rasties, taču šie darbi atklāj patieso, labo, skaisto, cēlo, mīlestību un daudzas citas vispārcilvēciskas vērtības.

R. Blaumanis ir viens no reālpsiholoģijas virziena pamatlicējiem latviešu literatūrā, un daudzi viņa daiļdarbi ir atrodami arī dažādos mācību līdzekļu komplektizdevumos, kuri tiek izmantoti skolās. Tieši viņš lasītājiem piedāvā vērtēt, analizēt un veidot savu skatījumu, jo nekad nenostājas, kāda sava varoņa pusē, neveido jau skaidru dalījumu labajā un sliktajā. R. Blaumanis savās novelēs un lugās aktualizē tādas vērtības kā ģimene, dzīvība, kaislība, mīlestība un, protams, vēl daudzas citas. Lasot noveli “Nāves

ēnā”, skolēni uzmanību pievērš tieši tam, cik liela nozīme krīzes situācijās ir ģimenei un tuviem cilvēkiem, kas atbalsta, ir blakus, aizdomājas arī par to, ka tuvu cilvēku dēļ ir iespējams ziedoties, nedomājot par sevi. Ģimene, bērnu un vecāku attiecības atspoguļojas arī citos viņa darbos (“Purva bridējs”, “Pazudušais dēls”, “Indrāni”, “Raudupiete”). Šie darbi rosina domāt par to, vai vienmēr, vēlot labu saviem bērniem, vecāku rīcība patiesi pie tā noved. Kas notiek tad, kad pārāk daudz tiek piedots, kas notiek tad, kad tiek gribēts, lai bērni nepieļauj vecāku kļūdas, kas notiek tad, kad kaut kas tiek uzskatīts par pašsaprotamu? Mīlestība un kaislība ir vairāku R. Blaumaņa darbu pamatā, un patiesi naivs ir skatījums, ka, izlasot noveli “Purva bridējs”, skolēni sāk domāt, ka patiesā mīlestība iemiesojas Kristīnes tēlā, kas ziedojas, lai glābtu Edgaru, kurš nespēj pretoties kaislībām un atkarībai. Taču šie darbi rosina domāt par to, kāda loma cilvēka dzīvē ir mīlestībai, vai mīlestība un kaislība viena otru papildina, vai tieši pretēji – izslēdz, cik nozīmīga ir materiālā labklājība un kas notiek tad, kad tā kļūst par dzīves prioritāti. Visu darbu beigās paliek kas nepateikts, lai tiktu uzdoti jautājumi un meklētas atbildes. Tāpat skolēni vērtē un analizē to, kas ir mainījies, mainoties laikmetam, sociālajiem un vēsturiskajiem apstākļiem, spēj izcelt to, kas paliek nemainīgs.

K. Skalbes pasakas vislielāko ievērību izpelnās vidusskolā, kad daudz tiek diskutēts par prasmī piedot un spēju ziedoties citu labā. Protams, baltā kažķīša tēls ir ideāls, bet tas rosina aizdomāties, ka vienmēr pastāv iespēja izvēlēties, ko darīt ar sāpēm un pāridarījumu, atriebties vai piedot, un K. Skalbes pasaku tēli ir tie, kas piedodot, rod mieru un harmoniju. Tiek atklāts tas, ka sāpes un skumjas ir tās, kas spēj cilvēkos atmodināt cilvēcību un ļauj pieņemt pasauli, ieraugot tajā skaisto. Tāpat autors uzsver to, ka patiesi laimīgs var būt arī tad, kad pieder pavisam maz. Nevienam neliek piedot visus pāridarījumus un visu dzīvi ziedoties citu labā, bet ļauj ieraudzīt vēl vienu iespēju, kā veidot attiecības ar sevi, citiem un pasauli.

Pavisam cits skatījums atklājas J. Ezeriņa novelēs, kas palīdz iepazīt impresionisma estētiku. Nozīmīga loma tiek atvēlēta elementiem, mazajiem dzīves notikumiem, kuri ir vērtīgi un nozīmīgi, taču tiem ir pavisam viegli pasteigties garām, jo īpaši steidzīgajā dzīves ritmā, kādā pa dzīvi steidzas arī daļa no viņa varoņiem. Dažreiz veselais ir jasadala mazās daļiņās, lai ieraudzītu tā patieso būtību. Dažkārt kāds pavisam niecīgs elements traucē izveidot brīnišķīgu kopainu, vai tieši pretēji – tādu to padara.

Šeit ir pieminēti tikai daži autori un viņu daiļdarbi, taču pēc autores domā tie samērā labi ilustrē to, cik plašu vērtību pasauli atklāj literatūra. Autores septiņu gadu pedagoģiskā pieredze atklāj, ka ne vienmēr ir viegli rosināt skolēnus iedziļināties daiļdarbos, meklēt un atrast autoru atklātās idejas, vērtēt un veidot savu skatījumu uz tām, bet, izmantojot dažādas metodes un pieejas, to izdarīt ir iespējams. Tad, kad ir izdevies atrast veidu, lai ieinteresētu skolēnus izlasīt daiļdarbu, izmantojot dažādas metodes, iespējams veidot sarunu, kurā atklājas gan vērtējums, gan jautājumi, uz kuriem atrastas atbildes, un tie, uz kuriem tās vēl tiek meklētas. Literatūra paver iespēju uzdot jautājumus un atrast atbildes arī uz tādiem jautājumiem, kurus dzīve vēl nav paspējusi uzdot.

Secinājumi

- Literatūrai ir būtiska loma kultūras un garīgo vērtību aktualizācijā, tā ļauj iepazīt plašu vērtību spektru un palīdz izprast vērtību būtību, tieši tā ir viena no literatūras būtiskākajām vērtībām.
- Vērtības definēt ir ļoti sarežģīti, taču visas definīcijas uzsver to, ka vērtībām ir būtiska loma personības struktūrā; indivīda vērtību sistēma ir cieši saistīta ar sabiedrībā un konkrētajā sociālajā grupā(ās) valdošajām vērtībām.
- Vērtībizglītībai ir būtiska loma, jo tā vispirms aktualizē tikumu, tikumību, morāli/ētiku un tikai pēc tam materiālās vērtības, kuru dominance ir raksturīga 21. gs.
- Vērtību sistēma paplašinās un pilnveidojas, paplašinoties sociālo grupu skaitam, kurās indivīds iekļaujas. Būtiska uzmanība jāpievērš tam, lai laikā, kad veidojas personības vērtību sistēma, būtu iespējams iepazīt pēc iespējas plašāku vērtību spektru, līdztekus nodrošinot orientierus, kas palīdz šķirt vērtīgo no vajadzīgā, jo vērtības, kas ieņēmušas vietu indivīda vērtību sistēmā, tajā saglabājas ilgstoši.

- Individā vārtību sistēmai ir būtiska loma tajā, kā indivīds iekļaujas sabiedrībā, kā veido attiecības ar sevi un citiem, cik veiksmīgi spēj pārvārtēt krīzes situācijas.
- Analizējot tikai dažu autoru daiļradi, atklājas tādas nozīmīgas vērtības kā ģimene, dzīvība, kaislība, mīlestība, spēja piedot un ziedoties, tiek atklāta sāpju un skumju nozīmi tajā, kā veidojas harmonija, tiek aktualizēta mazo dzīves notikumu vērtība un nozīmība. Tas apliecina to, ka literatūra paver plašu vērtību pasauli, kuru iepazīstot ir iespējams paplašināt un pilnveidot indivāda vērtību sistēmu.

Bibliogrāfija

1. Ausekle D. Daiļdarba interpretācija skolā. Rīga: Garā pupa, 2003, 105 lpp.
2. Ausekle D., Kangro I. Lasīšanas interešu veicināšana studiju procesā augstskolā un mācību stundās skolā. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2015, 36. – 45. lpp.
3. Ausekle D., Kangro I. Literārā darba interpretācijas problēmas skolā. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2013, 185. – 192. lpp.
4. Austruma S. Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā. Promocijas darba kopsavilkums. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2012, 86 lpp. [tiešsaiste] [skatīts 19.03.2017]. Pieejams http://www.rta.lv/uploads/source/content_LV/zinatne/doktorantura/promocijas_darbu_kopsavilkumi/Austruma.pdf
5. Beļickis I. Vārtīborientētā mācību stunda. Rīga: Raka, 2000, 280 lpp.
6. Beļickis I. Izglītības alternatīvās teorijas. Rīga: Raka, 2001, 203 lpp.
7. Domino G., Domino M. Psychological testing: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
8. Enģele I. Individā vērtības. *Psiholoģija 2. Personība, grupa, sabiedrība, kultūra*. Mārtinsone K., Miltuze A. (red.). Rīga: Zvaigzne ABC, 2015, 99. – 170. lpp.
9. Garleja R. Garīgās vērtības un garīgās vajadzības. *Vispārīgā didaktika un audzināšana, zinātnisku rakstu krājums*. Rīga: LI PPI, 2001, 55. – 63. lpp.
10. Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta Nr. 8.3.1.1./16/I/002 “Kompetenču pieeja mācību saturā” publiskajai apspriešanai nodotai ziņojums. Rīga: VISC, 2017, 73 lpp. [tiešsaiste] [skatīts 16.03.2017]. Pieejams <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>
11. Jauniešu iespēju, attieksmju un vērtību pētījums. Atskaite par jauniešu aptaujas rezultātiem. Rīga: IZM, 2013, 45 lpp. [tiešsaiste] [skatīts 20.03.2017]. Pieejams <http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/23.pdf>
12. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. Rīga: LU, 1994.
13. Kūle M., Kūlis R. Filosofija. Rīga: Burtnieks, 1996, 656 lpp.
14. Leontiev D.A. Three Facets of Meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 43., 2005, pp. 45. – 72.
15. Muzikante I. Vārtības, attieksmes un autovadītāju uzvedība uz ceļa. Npublicēts promocijas darbs. Rīga: LU, 2011.
16. Rokeach M. The nature of human values. New York: The Free Press, 1973.
17. Rudzītis J. Literatūras mācības skolā. Rīga: RaKa, 2000, 329 lpp.

18. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012. [tiešsaiste] [skatīts 09.03.2017]. Pieejams <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
19. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna M. (ed.) *Advance in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 1992, pp. 1-65.
20. Stikute E. Latviešu literatūras didaktika. Rīga: RaKa, 2011, 281 lpp.
21. Tunne I. Studējošās jaunatnes vērtību orientācija Latvijā. Npublicēta disertācija. Rīga: LU, 1997.
22. Леоньев Д.А. Психология смысла. Москва: Смысл, 2003, 486 стр.

PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE VESELĪBAS APRŪPES NOZARĒ KOSMETOLOĢIJĀ PEDAGOGICAL COMPETENCE IN HEALTHCARE SECTOR IN COSMETOLOGY

Inguta Grinberga

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Iveta Līce-Zikmane

Zinātniskā vadītāja, docente, Dr.paed.

Abstract: The topicality of the research is determined by pedagogical competence as a component of professional competence in the healthcare sector in cosmetology. The aim is to study and analyze scientific literature on pedagogical competence, to find out the opinion of the future beauty specialist about pedagogical competence. The theoretical basis of the article is based on the analysis of scientific and methodological literature on the essence of the concept of competence, pedagogical competence as an integral part of professional competence. Based on the theoretical knowledge gained and the author's professional experience, an empirical study was conducted to find out the views of upcoming beauty experts on pedagogical competence. Summarizing and analyzing scientific literature, the author concludes that this competence is formed by acquiring knowledge, acquiring skills and developing responsible attitude towards professional activity. Summarizing the results of the survey, it can be concluded that potential beauty care specialists have a purposeful career choice that motivates them to study and improve their knowledge and skills in the chosen specialty. Students understand and understand the need for pedagogical competence in the field of cosmetology in the healthcare sector and want to improve it in the study process.

Atslēgas vārdi: pedagoģiskā kompetence, veselības aprūpes nozare kosmetoloģija.

Ievads

Attīstoties un pilnveidojoties sabiedrībai, attīstās arī veselības aprūpes nozare kosmetoloģijā. Mūsdienās skaistumkopšanas jomā ienāk dažādas jaunas tehnoloģijas un manipulācijas, kas veicina kosmetoloģijas un medicīnas saplūšanu. Skaistumkopšanas speciālistam, kas veic kosmētiskās procedūras, ir jābūt kompetentam savā jomā, jo viņa darbība tiešā veidā skar cilvēka veselību un drošību. Veidojas lielāka nepieciešamība pēc izglītotiem, kvalificētiem skaistumkopšanas speciālistiem, kuri sadarbībā ar ārstiem veic kvalitatīvu klienta veselības aprūpi. Veselības inspekcija brīdina, ka neprofesionāli veiktas kosmētiskās manipulācijas, t.sk. bez atbilstošām zināšanām un kvalifikācijas, var apdraudēt pakalpojuma saņēmēja veselību, un aicina izvēlēties kvalificētu speciālistu skaistumkopšanas pakalpojumus. Skaistumkopšanas speciālistam jābūt ne tikai savā jomā, bet arī prasmīgam izglītotājam. Tas ir abpusējs process, kurā arī klients mācās un ir līdzatbildīgs par savas veselības saglabāšanu.

Raksta temata izvēli pamato autore 20 gadus ilgā darba pieredze kosmetoloģijas nozarē, kā arī 10 gadu pieredze pedagoģijā, mācot topošos skaistumkopšanas speciālistus Latvijas Universitātes P. Stradiņa medicīnas koledžas “*Estētiskās kosmetoloģijas*” studiju programmā. Autore savā profesionālā darbā sastopas ar klienta nepietiekamām zināšanām par savas ādas veselības pareizu kopšanu un uzturēšanu. Autorei vadoties pēc profesionālā darbā gūtās pieredzes secina, ka skaistumkopšanas speciālistiem vairāk jāvērs uzmanību uz klientu izglītošanas procesu, tādēļ svarīgas ir ne tikai profesionālās zināšanas, prasmes un kompetence, bet arī pedagoģiskā kompetence. Viņi būs tie, kuri izglītos klientu par ādas kopšanu un profilaksi, kā arī veselības uzturēšanu.

Skaistumkopšanas speciālistu profesijas standarts neatklāj speciālistu pedagoģisko kompetenci, tādēļ būtiski to apgūt un pilnveidot jau studiju procesā, kurā studējošie apgūst skaistumkopšanas speciālista profesiju. Viens no svarīgākiem topošo skaistumkopšanas speciālistu pasākumiem, kas nodrošinās klientu profesionālu izglītošanu veselības aprūpē, ir mācības, kas attīsta pilnveidojot to zināšanas, prasmes un kompetences.

Pētījuma mērķis - pētīt un analizēt zinātnisko literatūru par pedagoģisko kompetenci, noskaidrot topošo skaistumkopšanas speciālistu viedokli par pedagoģisko kompetenci

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats ir veidots, balstoties uz zinātniskās un metodiskās literatūras analīzi par kompetences jēdziena būtību, pedagoģisko kompetenci kā profesionālās kompetences sastāvdaļu.

Raksturots skaistumkopšanas speciālista status kā ārstniecības persona, vadoties pēc ārstniecības likuma, norādot to atbildību veicot klienta veselības aprūpi.

Balstoties uz gūtām teorētiskām atziņām un autores profesionālo pieredzi, tika veikts empīriskais pētījums, lai noskaidrotu topošo skaistumkopšanas speciālistu viedokli par pedagoģisko kompetenci. Pētījumā piedalījās 14 topošie skaistumkopšanas speciālisti. Izmantotā metode – anketēšana. Aptaujas anketā tika iekļauti 4 jautājumi. Pirmie divi jautājumi tika izvirzīti, lai noskaidrotu topošā speciālista pamatojumu profesijas izvēlē, pedagoģiskās kompetences jēdziena izpratni saskarsmē ar klientu. Trešais un ceturtais jautājums ir par pedagoģiskās kompetences nepieciešamību specialitātē un tās pilnveidošanu “Estētiskās kosmetoloģijas” studiju kursā. Aptaujas dati tika apkopoti teorijas analīzē.

Rezultāti un diskusija

Zinātniskajā literatūrā kompetences jēdziena būtība un tās struktūras komponentu analīze skatīta un izvērtēta ļoti plaši. Svešvārdu vārdnīcā jēdziens „kompetence” tiek skaidrots šādi: *vācu* Kompetenz<*lat.* Competentia „sagādīšanās, atbilstība” – 1. iestādes vai amatpersonas pilnvaru apjoms. 2. lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopumā” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 373).

B. Briede savos pētījumos atzīmē, ka kompetences jēdziena formulējums ir atkarīgs no tā, kādā aspektā kompetence tiek skatīta, proti, kā rezultāts, process, personības kvalitātes raksturojums vai kompetence kā kompetences komponentu nepārtraukta attīstība dzīves laikā, nodrošinot ilgtspējību globālā skatījumā (Briede, 2009).

Viena no kompetences definīcijām balstās uz atzinumu, ka tā ir nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Personas (darbinieka) kompetenci vērtē apkārtējie cilvēki, sadarbības partneri, sabiedrība (Beļickis, 2000). Otrs šī jēdziena skaidrojums ir „piekritība, taisnīgums (kādā jautājumā), pilnvaru kopums; sfēra, par ko ir uzdots atbildība, ņemot vērā personas izglītību, spējas, zināšanas un pieredzi, attiecīgajā jomā (Beļickis, 2000).

Eiropas kvalifikācijas ietvarstruktūras mūžizglītībai (EKI) dokumentos studiju rezultātus izdala kā zināšanas, prasmes un kompetenci, kur: “*zināšanas*” aprakstītas kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas; “*prasmes*” aprakstītas kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) vai praktiskas (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu); “*kompetence*” apraksta saistībā ar atbildību un autonomiju (Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai, 2009).

Pedagoģijas zinātniece E. Maslo akcentē, ka mūsdienu cilvēkam tiek izvirzītas cilvēciskās un profesionālās prasības, kas jēdzienu “spējas” bieži aizvieto ar jēdzienu “kompetences”. Pamatojums tam meklējams sociālajā un kulturālajā progresā, kas uzliek ļoti augstas prasības atsevišķam cilvēkam attiecībā uz prasmēm izvērtēt, analizēt, izvēlēties un atbilstoši darboties jaunās un nezināmās situācijās. Kompetence kļūst par tādas prasmes izpausmi, kas dod cilvēkam iespēju pārvaldīt un darboties sociālajā un kulturālajā daudzveidībā. Mūsdienu skatījumā cilvēkam jābūt labi kvalificētam plašākā nozīmē. Ar labām zināšanām savā profesionālā jomā vairs nepietiek, cilvēkam jāprot pielietot zināšanas atbilstoši konkrētas situācijas prasībām, prast papildināt savas zināšanas ātri mainīgajā pasaulē (Maslo, 2003). Veselības aprūpes nozares speciālistu nozīmīga kompetence ir attieksme pret savām zināšanām, prasme iegūt zināšanas un prasme apstrādāt informāciju.

Zinātniece M. Puķīte analizējot kompetences jēdzienu savā disertācijas darbā, secina, ka: “*Kompetences*” jēdziena lietošana kļūst arvien populārāka pagājušā gadsimta vidū un to plaši izmanto tādās nozarēs kā – psiholoģijā, socioloģijā, veselības aprūpē, izglītībā, lingvistikā un citās jomās. Katrā no tām kompetences jēdziens tiek skatīts specifiskā, ar nozari saistītā griezumā, kas nosaka, cik daudzveidīgs ir tās saturs. Tās nozīmes skaidrojumus Latvijā sāk aprakstīt pēc valsts iestāšanās Eiropas Savienībā (Puķīte, 2012).

Pedagoģiskās kompetences raksturojums veselības aprūpes nozares speciālistiem vispirms izriet no pedagogam nepieciešamajām īpašībām un iemaņām. Tās ir raksturojis D. E. Hamačeks. Zinātnieks D.E. Hamačeks visas īpašības un iemaņas ir sadalījis 4grupās:

- personības īpašības;
- uzvedība mācību telpā;
- sevis uztvere un novērtēšana;
- sociālā percepcija (Hamachek, 1985).

Veselības aprūpes nozares speciālistu profesionālā darbībā pedagoģiskās kompetences struktūru raksturo šādi komponenti:

- zināšanas pedagoģiskajās teorijās;
- prasmes tās pielietot, risinot problēmas;
- attieksme, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem (CEC, 2005).

Veselības aprūpes nozares speciālistu pedagoģiskā kompetence ir vērtējama kā profesionālās kompetences daļa, kas ir ne tikai iemācītās un uzkrātās zināšanas, prasmes un attieksmes, bet arī spējas tās prasmīgi lietot un pilnveidot profesionālajā darbībā.

Kosmetoloģija ir veselības aprūpes nozare, kurā strādājošie skaistumkopšanas speciālisti savā profesionālā darbībā, strādājot ar klientu, veic to izglītošanu, kas ir viena no profesionālās kompetences (zināšanu, prasmju, attieksmju un pieredzes) kosmetoloģijā sastāvdaļām, lai nodrošinātu kvalitatīvu veselības aprūpi.

Skaistumkopšanas speciālistu pedagoģiskās kompetences veidošanās mūsdienās skatāma mūžizglītības kontekstā. Zinātniece M. Puķīte norāda, ka līdz ar mūžizglītības vērtības apzināšanos, mūsdienu sabiedrības izpratnes aktualizēšanos, ar informācijas tehnoloģiju pieejamību un vienotas ideju telpas izveidošanos, kā arī diskusijām par citu cilvēku darbības kvalitāti, veidojas jaunas mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūra, kas sekmē personības individuālās kompetences attīstību. Attīstoties personības individuālai kompetencei, pilnveidojas veselības aprūpes nozares speciālistu pedagoģiskā kompetence, kas kā profesionālās kompetences sastāvdaļa raksturo cilvēka darba pieredzi, darba laikā iegūtās prasmes un iemaņas, kā arī akadēmiskās zināšanas (izglītojošie kursi, semināri, svešvalodu apguve, datorprasmes) un to lomu profesionālās pilnveidošanās procesā (Puķīte, 2012). Skaistumkopšanas speciālistu profesijai nepieciešamās prasmes un iemaņas tiek iestrādātas profesijas standartā. Attīstoties veselības aprūpes nozarei kosmetoloģijā liek attīstīt kompetences visās dzīves jomās, arī profesionālajā, kas ir saistīts ar dažādu jaunu tehnoloģiju un manipulāciju ienākšana mūsu dzīvē. Tāpēc ir svarīgi kompetences attīstīt un pilnveidot visu mūžu.

R. Akermane un L. Ārente savā pētījumā, analizējot dažādu autoru darbus par pacientu izglītojamā kompetencēm, atzīmē, ka kompetenču veidošanās ir cieši saistīta ar personības attīstību, tāpēc tiek runāts par:

- priekšmeta kompetenci — t. i., saturiskās un metodiskās zināšanas par konkrēto nozari;
- didaktisko kompetenci — prasme priekšmeta saturu transformēt mācību saturā un konkrētās
- pacientu darbībās;
- sociālo kompetenci — prasme strādāt ar dažādām sociālām grupām;
- individuālo kompetenci — prasme izvirzīt prasības un panākt prasību izpildi.

Sociālā kompetence nozīmē personības veiksmīgu rīcību īpašos sociālos apstākļos, kā arī nestandarta situācijās, tā ir cilvēka spēja mijiedarboties ar sociālo vidi, interakcijas prasme, komunikācijas prasme, mērķorientētība. *Profesionālā kompetence* ir spēja realizēt aktivitātes profesijas ietvaros, izmantojot vērtību filtru zināšanu selektīvā izvēlē, spēja integrēt zināšanas un vērtības mērķu sasniegšanai profesionālajā darbā (Akermane, Ārente, 2009).

Mūsdienās sabiedrība daudz informāciju par ādas veselību un tās kopšanu gūst no plašsaziņas līdzekļiem, bet ne vienmēr tie ir korekti raksturoti un sniedz vispārēju informāciju. Katra klienta ādas

veselības stāvoklis jāizvērtē individuāli, tādēļ svarīgi ir konsultēties pie skaistumkopšanas speciālistiem, kuri ir profesionāli kompetenti šajos jautājumos. Tas prasa no veselības aprūpes speciālista zināšanas ārstniecībā, saskarsmē, pedagoģijā un informācijas tehnoloģijās, kā arī prasmi tās pielietot izglītojot klientu. Skaistumkopšanas speciālistu profesijas standarts neatklāj speciālistu pedagoģisko kompetenci, tādēļ būtiski to apgūt un pilnveidot jau studiju procesā, kurā studējošie apgūst skaistumkopšanas speciālista profesiju.

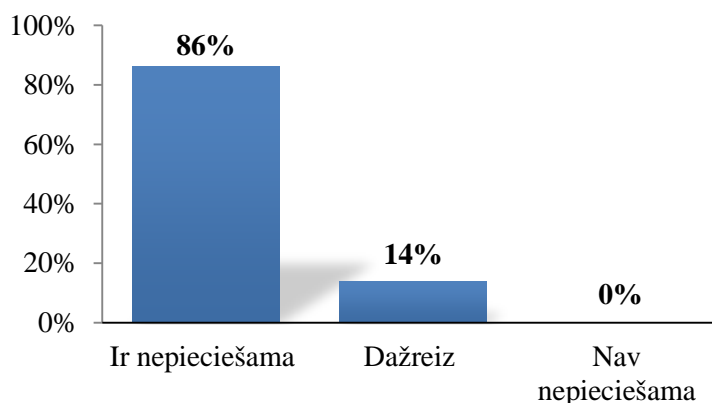
Skaistumkopšanas speciālists kosmetoloģijā pēc mācībām koledžā iegūst pirmā līmeņa augstāko izglītību un kļūst par ārstniecības personu, kas pēc ārstniecības likuma definīcijas ir “personas, kam ir medicīniskā izglītība un kas nodarbojas ar ārstniecību” un ārstniecība ir “profesionāla un individuāla slimību profilakse, diagnostika un ārstēšana, medicīniskā rehabilitācija un pacientu aprūpe” (Ārstniecības likums, 1997). Šis statuss uzliek lielu atbildību, veicot klienta veselības aprūpi un izglītošanu, tādēļ svarīgi jau sākumā izvērtēt būt kritiskam pret savas profesijas izvēli. Jābūt motivētam mācīties un pilnveidot savas profesionālās kompetences. Reizē ar profesionālām kompetencēm attīstās arī pedagoģiskā kompetence, kas ir būtiska klienta izglītošanā. Pedagoģisko kompetenci students apgūst jau mācību procesā tādos studijuursos kā pedagoģija, saskarsmes psiholoģija un lietišķā informātika.

Veicot topošo skaistumkopšanas speciālistu anketēšanu, mērķis bija noskaidrot studentu profesijas izvēles pamatojumu, kas raksturo viņa motivāciju mācīties viņa izvēlētajā profesijā, kā arī pedagoģiskās kompetences jēdziena izpratni saskarsmē ar klientu un tās apguves nepieciešamību skaistumkopšanas speciālistu praksē un pedagoģiskās kompetences integrēšanu “Estētiskās kosmetoloģijas” studiju kursā.

Izvērtējot anketas pirmā jautājuma atbildes: “Kāpēc izvēlējāties apgūt skaistumkopšanas specialitāti”, gandrīz visi studenti apgalvoja, ka patīk kosmetoloģijas nozare un jau sen ir domājuši to apgūt kā profesiju. Lielākā daļa minēja, ka patīk saskarsme ar klientiem, to izglītošana par ādas un veselības aprūpi. No atbildēm raksta autore secina, ka studentiem profesijas izvēle nav nejauša, tas motivē studentu mācīties.

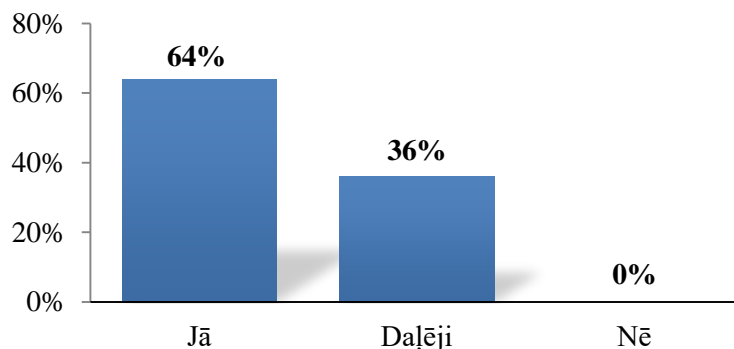
Analizējot otro jautājumu: “Kas Jūsu izpratnē ir pedagoģiskā kompetence saskarsmē ar klientu?”, atbildes bija viennozīmīgas - skaistumkopšanas speciālistam jāprot izglītēt, informēt klientu par ādas veselību, tās pareizu kopšanu, kā arī par izvēlētajās procedūras nepieciešamību un norises gaitu. No atbildēm var secināt, ka topošiem speciālistiem ir pareiza izpratne par pedagoģiskās kompetences nepieciešamību saskarsmē ar klientu.

Apkopojot un analizējot trešā jautājuma atbildes: “Vai pedagoģiskā kompetence nepieciešama Jūsu specialitātē?”, 85,7% respondentu atbildēja, ka ir nepieciešama, 14,3% apgalvoja, ka dažreiz, bet neviens 0%, ka nav nepieciešama. Pēc atbildēm var secināt, ka gandrīz visi respondenti apstiprina pedagoģiskās kompetences nepieciešamību skaistumkopšanas speciālista profesijā (1.att.).



1.att. Pedagoģiskā kompetences nepieciešama specialitātē

Apkopojot ceturrtā jautājuma atbildes: "Vai vēlaties pilnveidot pedagoģisko kompetenci "Estētiskās kosmetoloģijas" studiju kursā?", 64,3% respondenti atbildēja, jā, 35,7% daļēji, bet neviens 0% neatbildēja, nē. No atbildēm secinu, ka studenti atbalsta un vēlas pilnveidot pedagoģisko kompetenci "Estētiskās kosmetoloģijas" studiju kursā (2.att.).



2.att. **Studentu vēlme pilnveidot pedagoģisko kompetenci "Estētiskās kosmetoloģijas" studiju kursā**

Izvērtējot anketas rezultātus un vadoties pēc autores pedagoģiskās un profesionālās pieredzes refleksijas, secina, ka studenti daļēji spēj izmantot praktiskajās nodarbībās, veicot klienta veselības aprūpi, studiju procesā iegūtās teorētiskās zināšanas klientu izglītošanā.

Secinājumi

- Kompetence veidojas, iegūstot zināšanas, apgūstot prasmes un veidojot atbildīgu attieksmi pret profesionālo darbību.
- Mūsdienās būtiska skaistumkopšanas speciālistu profesionālās kompetences sastāvdaļa ir pedagoģiskā kompetence, kas ietver sevī zināšanas un prasmes pedagoģijā, saskarsmē un informācijas tehnoloģijās, kā arī atbildīgu, radošu, taisnīgu un profesionāli motivētu attieksmi.
- Topošiem skaistumkopšanas speciālistiem ir mērķtiecīga profesijas izvēle, kas motivē mācīties un pilnveidot savas zināšanas un prasmes izvēlētajā specialitātē.
- Studenti izprot un apzinās pedagoģiskās kompetences nepieciešamību veselības aprūpes nozarē kosmetoloģijā un vēlas tās pilnveidot mācību procesā.

Bibliogrāfija

1. Akermane R., Ārente L. Diabēta aprūpes māsas papildspecialitāte. Rīga: Nacionālais apgāds, 2009, 197 lpp.
2. Ārstniecības likums. Saeima, 1997. [tiešsaite] [skatīts 02.04.2018]. Pieejams <https://likumi.lv/doc.php?id=44108>
3. Baldunčika J., Pokrptnieces K. Svešvārdu vārdnīca. Rīga: Jumava, 1999, 911 lpp.
4. Beļickis I. Vērtīborientētā mācību stunda. Rīga: RaKa, 2000, 280 lpp.
5. Briede B. Concepts, Research Aspects and Kinds of Competence, Professional Professional Competence and Professionalism. In Proceedings of the 4th International Scientific Conference *Rural Environment, Education, Personality*. Jelgava, 2009, pp. 503-512.
6. Commission of the European Communities. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning (COM92005)*, Brussels, 2005.

- [tiešsaite] [skatīts 20.10.2017]. Pieejams
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
7. Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2003. [tiešsaite] [skatīts 20.02.2016]. Pieejams
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:LV:PDF>
8. Hamachek D.E. Psychology in Teaching, Learning and Growth. 3rd ed. Bostona, Allyn and Bacon, 1985, pp. 469.
9. Maslo E. Mācīšanās spēju pilnveide. Rīga: RaKa, 2003, 192 lpp.
10. Puķīte M. Medicīnas student pedagoģiskās kompetences veidošanās studiju procesā. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, 2012. [tiešsaite] [skatīts 20.03.2018].
<https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F1926191453/Margarita%20Pukite%202012.pdf>

SURDOTULKU IZGLĪTĪBAS UN DARBA IESPĒJAS LATVIJĀ SIGN LANGUAGE INTERPRETER'S EDUCATIONAL AND EMPLOYMENT OPPORTUNITIES IN LATVIA

Anita Kuļikovska

LLU TF IMI 2.kursa maģistrante

Natalja Vronska

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

Abstract: Article is based on research for Master's degree promotional work, and discusses Deaf sign language interpreter's educational opportunities in Latvia. Basic is taken from various literature and internet sources that were possible to find in Latvian Association of the Deaf library, as well from educational institution. As author noticed there is very poor information and publication in Latvian language, mostly other sign language interpreters' promotional works. Detailed research was made for sign languages interpreters' education and significance of Deaf community's lives and their educational and employment development. The aim of this article is to identify different views of sign languages interpreters' educational importance. In conclusion partial result has been obtained and conclusion of theoretical and research was made based on educational, employment and cooperation possibilities for sign language interpreters'.

Atslēgas vārdi: surdotulks, cilvēki ar dzirdes traucējumiem, zīmju valoda, izglītība.

Ievads

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

Surdotulks ir profesija, kas palīdz sazināties cilvēkam ar dzirdes traucējumiem ar dzirdīgo pasauli un arī saņemt informāciju atpakaļ. Viņi pārvalda zīmju valodu kā vēl vienu svešvalodu. Vairums surdotulku Latvijā nāk no nedzirdīgo vai vājdzirdīgo ģimenēm.

Kopš 2001. gada 01. septembra latviešu zīmju valoda, tāpat kā citās valstīs, ir atzīta arī Latvijā. Valsts valodas likuma 3. panta 3. daļa nosaka, ka valsts nodrošina latviešu zīmju valodas attīstīšanu un lietošanu saziņai ar nedzirdīgiem cilvēkiem (Medne, 2011). Kopš šīs dienas, tad arī ir noteikts surdotulka pakalpojumiem jābūt pieejamiem visām personām, kam ir dzirdes traucējumi un primāri izmanto zīmju valodu kā savu dzimto.

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

Pētījuma mērķis ir analizēt un raksturot surdotulka izglītības iespējas Latvijā, kā arī darba iespējas, sadarbības veicināšanai ar pedagogiem.

Materiāli un metodes

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

- surdotulku nepieciešamība (Sabiedrība par nedzirdību, 2000; Bethere, 2004; Immure, 2005; Immure, 2010; Latvijas Nedzirdīgo savienība, 2011);
- surdotulku izglītības iespējas (Bethere, 2004; Immure, 2005; Medne, 2011; Izglītības un zinātnes ministrija 2004; Latvijas Nedzirdīgo savienība 2000; Sociālās integrācijas valsts aģentūras Koledža; Rīgas internātvidusskola bērniem ar dzirdes traucējumiem; Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija).

Pētījuma metodes:

- aptauju analīze;
- pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusijas

2006./2007.studiju gads bija pirmais, kad Latvijā tika uzsākta profesionālās augstākās izglītības 1.līmeņa studiju programmas „Surdotulks” realizāciju.

Realizāciju nodrošināja Sociālās integrācijas valsts aģentūras Koledža, kura šo programmu turpina realizēt arī šobrīd. Tā ir vienīgā izglītības iestāde Latvijā, kura sagatavo šāda veida speciālistus. Programma ir izstrādāta, lai sagatavotu kvalificētus speciālistus – surdotulkus darbam izglītības iestādēs – vispārējās, profesionālajās un speciālajās (Sociālās integrācijas valsts aģentūras Koledža).

Šis mērķis norāda tieši uz surdotulku sagatavošanu darbam saskarsmē ar cilvēkiem, kam ir dzirdes traucējumi, kas nozīmē, ka arī studiju saturā būtu jāpievērš uzmanība tulkošanas iemaņu izkopšanai dažādu saskarsmju veidiem.

Studiju programma „Surdotulks” ir izstrādāta atbilstoši Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumiem Nr.141 “Noteikumi par valsts pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības standartu”, kā arī Latvijas Republikas Profesijas standartam – profesijas Surdotulks (Sociālās integrācijas valsts aģentūras Koledža).

Papildus iepriekš minētam, ka programma paredz sagatavot kvalificētus speciālistus – surdotulkus darbam vispārējās, profesionālās un speciālās izglītības iestādēs, studiju programmas vispārīgais mērķis ir sagatavot tādus speciālistus, kuri ir nepieciešami invalīdu sociālās aizsardzības pasākumu veikšanai.

Programmas mērķis ir sniegt surdotulkam nepieciešamās zināšanas, prasmes, iemaņas, lai sagatavotu Latvijas izglītības sistēmā un tautsaimniecībai nepieciešamos speciālistus, kuri spēj izmantot iegūtās zināšanas un prasmes, lai veicinātu atstumtības riskam pakļauto personu iekļaušanos sabiedrībā.

Studiju programmas plānā ir iekļauti vispārizglītojošie studiju kursi, nozares mācību kursi un prakse:

Vispārizglītojošie kursi:

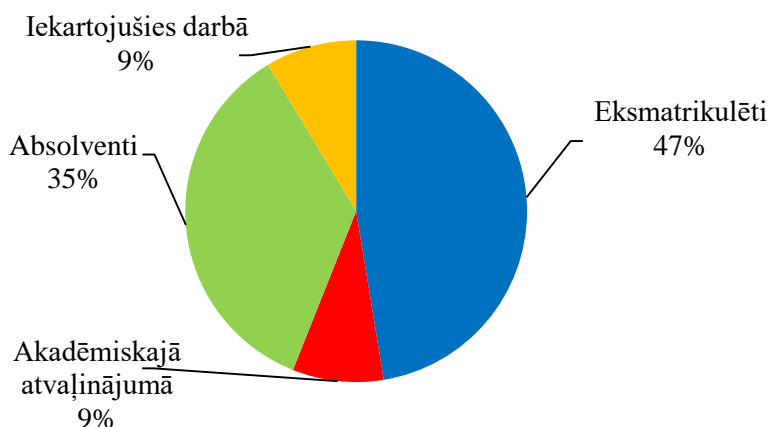
- Lietvedība
- Saskarsmes psiholoģija
- Vispārīgā psiholoģija
- Darba tiesiskie pamati
- Ievads specialitātē - ZPD
- Cīvilā aizsardzība
- Latviešu valoda
- Angļu/vācu valoda
- Lietišķā saskarsme
- Sociālā ekonomika
- IT pamati

Nozares un profesionālās specializācijas kursi:

- Cilvēka dzirdes orgāni un korekcijas iespējas
- Surdopsiholoģija
- Nedzirdīgo kultūra un starpkultūru saskarsme
- Zīmju valodas kultūra, tradīcijas un plastika
- Tehnoloģiju izmantošana zīmju valodas tulkošanā
- Latviešu nedzirdīgo zīmju valoda un tās gramatika
- Latviešu zīmju valodas tulkošanas metodoloģija
- Latviešu zīmju valoda I-III
- Tulka profesionālā ētika
- Sinhronā un konsekutīvā tulkošana
- Terminoloģija zīmju valodā: IT, sports, automehāniķa, mājturība, amatniecība, māksla, dzimumaudzināšana, medicīna, reliģija, juridiskie un ekonomiskie termini

Divu gadu laikā, tiek veltīts diezgan daudz laika vispārizglītojošajiem kursiem, kas saistīti ar iegūstamo profesiju un nav tik svarīgi tulkošanas darbā. salīdzinoši mazs ieskaats nozares un profesionālās specializācijas kursiem. Absolventi pēc mācību beigām nav gatavi uzsākt patstāvīgas darba gaitas.

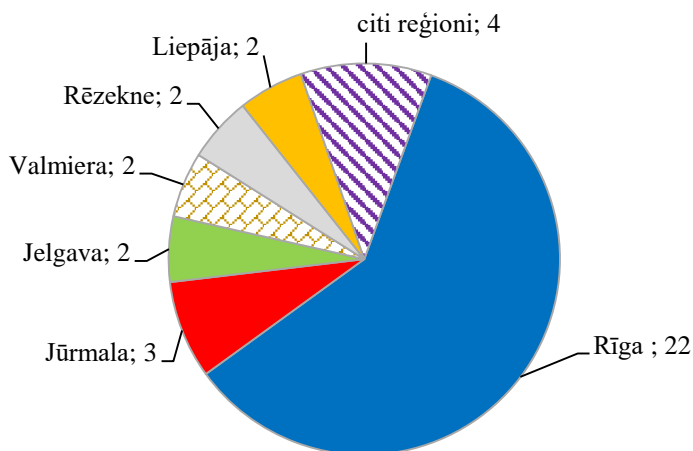
Kopš „Surdotulks” programmas realizācijas un līdz pat šim brīdim (2017.2018.m/g.) imatrikulētas ir 134 izglītojamie, un kvalifikāciju saņēmis tikai 41 absolvents, 55 personas ir izstājušies no mācību iestādes, visbiežāko iemeslu minot: darba sarežģītība, nelielais atalgojums un nespēja adaptēties nedzirdīgo sabiedrībā. No 41 absolventa tikai 10 šobrīd strādā savā profesijā (1.att).



1. att. Izglītojamie *Surdotulks* studiju programmā 2007-2018.g.

Darba autore norāda, ka studiju plānojums neparedz izvēles kursus, tādēļ izglītojamie, kuri turpmākās darba gaitas vēlas saistīt ar darbu izglītības iestādēs vai cita veida specializētās iestādēs, netiek nodrošināta iespēja apgūt specifiskus nozares priekšmetus vai terminoloģiju zīmju valodā, ar kuru saskaras surdotulki.

Kvalificētu surdotulku īpatsvars gulstas uz Rīgas reģionu, jo Rīgā arī ir vislielākais skaits cilvēku ar dzirdes traucējumiem (2.att). Visi surdotulki ir ieguvuši Koledžas diplomu, jo bez šīs kvalifikācijas nav iespējams strādāt Latvijas Nedzirdīgo savienībā, kas ir lielākā darbavieta, šiem speciālistiem. Dažos reģionos tai skaitā arī Rīgā ir štata vietas specializētajās skolās.



2.att. Surdotulki Latvijā

Latvijā ir izglītības iestādes – Rīgas Raiņa 8.vakara (maiņu) vidusskola, Rīgas internātvidusskola bērniem ar dzirdes traucējumiem, Valmieras vārdzirdīgo bērnu internātvidusskola – attīstības centrs, Rīgas Mākslas un mediju tehnikums, kur štata vieta ir paredzēta surdotulkam. Tomēr šīs ir tikai dažas skolas, kurās ir tikai viens vai divi surdotulki, un nav iespējams būt visās mācību stundās vienlaicīgi. Paralēli surdotulkošanai tulks piedalās sapulcēs, vecāku pārrunās, skolas pasākumos. Darba slodze un intensitāte ir liela.

Rīgas internātvidusskolai bērniem ar dzirdes traucējumiem ir izveidota atbalsta komanda. Arī skolas attīstības plānā 2012. – 2015.gadam kā skolas stiprā puse tiek minēta atbalsta personāla komanda, kas rezultatīvi sadarbojas ar pedagogiem un vecākiem, kā arī atbildīgajiem valsts un pašvaldības

dienestiem, risinot izglītojamā individuālās vajadzības (Rīgas internātvidusskola bērniem ar dzirdes traucē). Diemžēl surdotulki neietilpst atbalsta personāla sastāvā, tomēr amata aprakstā tiek teikts, ka „tulka pienākums ir veidot lietišķu, tolerantu sadarbību ar izglītojamajiem, pedagogiem un skolas darbiniekiem, izglītojamo vecākiem un nedzirdīgo sabiedrību”.

Darba autore savā praktiskajā darbībā ir vairākus gadus tulkojusi izglītības iestādēs un var apliecināt, ka dažādiem uzlabojumiem ir liela nozīme, kaut gan ir punkti, kas Latvijā ieviešas slikti, gan no pedagogu puses, gan no surdotulka puses, jo profesionāļi ir ļoti maz un iekļaujамie izglītojamie ar dzirdes traucējumiem arī. Kas nozīmē, ka neviena no pusēm īpaši ieinteresēta, nav. Kaut gan var atzīmēt, ka ar katru gadu šī sapratne uzlabojas un progress kaut lēns ir jūtams.

Kritēriji, kā veicināt sadarbību starp pedagogu un surdotulku:

- piederības sajūta iekļaujošajā izglītībā,
- cieņpilna attieksme,
- identitātes veidošana,
- iekļaušanās cita veida sabiedrībā,
- kopīgas sociālas attiecību veidošanas,
- līdzdalība dažādās sociālās grupās,
- emocionāls un sociāls atbalsts,
- atstumtība, trauksme, diskomforts, bailes.

Darba autore atzīst, ka viens no visbiežāk minētajiem ieteikumiem, ko norādījuši surdotulki un viņu prātā uzlabotu sadarbības spējas, būtu *neliela sapratne par nedzirdīgo pasauli*, viņu kultūru, attiecībām ar sabiedrību. Kas norāda, un liek domāt, ja pedagogi būtu vairāk iepazīstināti ar nedzirdīgo pasauli, iespējams, neliela lekcija par viņu komunikācijas attiecībām ar sabiedrību, vēlākajā darbībā uzlabotu sadarbības iespējas starp pedagogu un surdotulku.

Izkopēti mācību materiāli un iedoti arī surdotulkam, palīdz un atvieglo tulkošanu, jo tad nav jāpārtrauc tulkojums un jāskatās izglītojamā materiālos un jāmeklē attiecīgā vieta. Surdotulki uzskata, ka tas ir lielisks žests no pedagoga puses, un *veicina koleģiālas attiecības ar pedagogu*. Surdotulks ir instruments pedagoga rokās, ko ir iespējams veiksmīgi izmantot un nodot zināšanas izglītojamajam ar dzirdes traucējumiem, jo bieži ir novērts un aptaujās atzīmēts, ka daļēji surdotulks jūtas kā pedagogs, un mēģina izskaidrot mācību vielu no savas saprašanas, kas ne vienmēr ir pareizākais un korektākais veids ētiskai surdotulkošanai. Šajā kontekstā ir svarīgi minēta arī *paša surdotulka izglītības līmeni* attiecīgajā mācību vielā, ne visi surdotulki atceras vidusskolas mācību vielas, vai zina universitātes specifiskos kursus, kuros pats surdotulks nekad nav mācījies.

Izpalīdzībai un pretimnākšanai ir ļoti liela nozīme sadarbības veicināšanai starp surdotulku un pedagogu, jo ignorējot viens otru, vai izturoties vienaldzīgi, vislielākais zaudētājs būs izglītojamais ar dzirdes traucējumiem, un šis kritērijs aptaujās ir parādījies vienlīdz daudz, kas norāda uz viduvējas ignorances attiecībām starp surdotulku un pedagogu mācību iestādēs. Darba autore pati strādā par surdotulku, kaut gan aptaujās nav viņas viedoklis ņemts vērā, bet diemžēl, pati arī ir novērojusi šādu attieksmi, ka surdotulks ir izglītojamā asistents, nevis savstarpējais instruments, lai palīdzētu izglītojamajam apgūt mācību vielu.

Surdotulki min, ka *mācību vielas jeb tēmas atkārtošana, vienkāršotāki kopsavilkumi* būtiski uzlabo izglītojamo izpratni par apgūto vielu. Surdotulki mēdz lūgt pedagogam *atkārtot neskaidros terminus*, vai izskaidrot to vienkāršākiem vārdiem, jo bieži vien surdotulkiem nav zināšanu attiecīgajā mācību vielā.

Zīmju valoda ir vizuāla valoda, tāpēc *liela nozīme ir vizuāliem materiāliem*, ja tie tiek uzzīmēti uz tāfeles – termini, tabulas, formulas, jo izglītojamais piefiksējot vizuāli, kā tas izskatās, vēlāk spēj saistīt ar zīmju valodas attēlu.

Daži surdotulki aptaujās min, ka mācību cikla sākumā ir ļoti patīkami, ja izglītojamais pieiet pie pedagoga un viņi privāti iepazīstas pirms tiek uzsākts mācību process. Tas liek sajūst izglītojamajam, ka pedagogs ņem vērā ne tikai izglītojamo, bet surdotulka klātbūtni visa mācību procesa garumā. Pedagogs ir lietas kursā, ka telpā ir arī citādi izglītojamie, iespējams, pedagogs, runā pārāk klusi, un surdotulkam ir grūti saklausīt, vai runā pārāk ātri, līdz ar to ir grūti tulkot ātrā tempā ilgāku laiku.

Savukārt uz šo pašu jautājumu izglītojamie ar dzirdes traucējumiem aptaujās min, ka *pedagogu iepazīstināšana ar nedzirdīgo pasauli*, dotu lielāku saprašanu par viņiem un būtu vieglāk sastrādāties un saprast. Daži no aptaujātajiem iesaka, pirms mācību gada uzsākšanas, ja izglītības iestādē būs izglītojamie ar dzirdes traucējumiem, apgūt mini kursu zīmju valodā un arī iepazīstināt ar nedzirdīgo kultūru.

Tikpat populāra atbilde un atvēro jautājumu par sadarbības kritērijiem, bija *zinošs un profesionāls surdotulks spēj izstāstīt jebkuru vielu*, ko stāsta un māca. Tomēr darba autore nepiekrīt šim apgalvojumam, jo surdotulks ir tikai cilvēks un nevar būt profesionālis visās jomās, kaut gan ir vieglāk tulkot sev zināmas sfēras un interesējošās lietas. Katru mācību gadu uzsāk jauni izglītojamie dažādās izglītības iestādēs ar dažādiem profesionāliem novirzieniem, zinot darba daudzumu un intensitāti ir grūti katru klientu apmierināt ar piemērotāko surdotulku.

Daudzās aptaujāto atbildēs atkārtojas *draudzīga, cienpilna, pretimnākoša attieksme no visām iesaistītajām pusēm*, kas būtu – surdotulks, izglītojamais ar dzirdes traucējumiem un pedagogs, dažreiz arī mācību iestādes vadība. Autores prātā, izglītojamie šo min tāpēc, ka Latvijas Nedzirdīgo savienības apjomīgā pētījumā, liela nozīme un popularitāte tika atzīti punkti par diskrimināciju un nevienlīdzību, gan darba vidē, gan izglītības vidē (Latvijas Nedzirdīgo Savienība, Pētījums "Latvijas nedzirdīgie jaunieši. Statistika. Problēmpunkti.", 2006). Šobrīd šī temata aktualizēšana atkal ir kļuvusi populāra gan Latvijas Nedzirdīgajā savienības iekšienē, gan caur sociālajos tīklos, kur ir iespēja dalīties ne tikai ar Latvijas notikumiem, bet salīdzināt kā notiek darbs citur pasaulē un īpaši Eiropā.

Izglītojamie ar dzirdes traucējumiem, ka vienu no svarīgākajiem kritērijiem arī atzīmē, ja *mācību iestādē strādā savs surdotulks*, izglītības tulk. Šī priekšrocība viņus mudina izvēlēties tieši to skolu, kurā ir šāda štata vieta. Diemžēl, darba autore, var norādīt, ka šādas mācību iestādes Latvijā ir tikai 3 un iegūstamā izglītība ir vidējā un profesionālā. Apzinoties, ka izglītojamo ar dzirdes traucējumiem skaits ir salīdzinoši zems, lai iestāde nodarbinātu surdotulku.

Izkopēti mācību materiāli, lai mācību stundas laikā uzmanība būtu pievērsta tikai tulkam, nevis veikt paralēli pierakstus, kā svarīgu punktu min daži no aptaujātajiem. Kā arī vairākkārt iepriekš ir minēts, cilvēki ar dzirdes traucējumiem, ļoti koncentrējas tulkotajam teksta, kas paņem lielu daļu viņa uzmanības, un ja paralēli ir jāveic pieraksti, tas „nosit” no domas un tikt atpakaļ ir sarežģītāk, nekā mēs spējam to saprast.

Daži aptaujātie piemin tādu faktoru, kā *pedagogu ieinteresētība mācību pasniegšanas stilā un veidā*, ja pedagogs nespēj aizraut auditoriju, tad pat labs surdotulks nespēj iztulkot un kur nu vēl izglītojamais ar dzirdes traucējumiem, iegūt konkrētās zināšanas.

Arī aptaujās paši izglītojamie norāda, ka *steidzināšana un atbildes sagaidīšana no viņiem uzreiz kad tiek izteikts teksts*, rada viņos stresu un nespēju noformulēt savu domu vai pat saprast teikto. Svarīgi ir atzīmēt, ka vienlaicīgi darītas vairākas darbības rada šo pašu reakciju un attieksmi, izglītojamais ar dzirdes traucējumiem, nespēj vienlaicīgi pievērst uzmanību vairākām darbībām un vēl izdomāt atbildes uz uzdotajiem jautājumiem.

Secinājumi

- Darba autore savā praktiskajā darbībā saskaras ar daudziem šķēršļiem, kas it kā būtu viegli pārvarami, informējot citus sabiedrības locekļus par citu pasauli – nedzirdīgo sabiedrību. Tomēr arī pašiem nedzirdīgajiem ir daudz jāstrādā un jānāk pretī, nevar gribēt, ka viss sakārtosies bez viņu pašu līdzdalības.
- Latvijas Nedzirdīgo savienībai būtu jāaizstāv aktīvāk surdotulku darba nozīmīgums.

- Darba autores mērķis ar savu maģistra darbu ir izstrādāt informatīvo materiālu, kas balstīts uz cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem ieteikumiem un piemēriem no ārzemju pieredzes, iepazīstināt dzirdīgo pasauli ar „Pamata etiķeti komunicējot ar cilvēkiem kam ir dzirdes traucējumi. Tiek ņemts vērā surdotulku, nedzirdīgu, vājdzirdīgu cilvēku ieteikums un apvienots vienotā materiālā, lai izglītotu tālāk sabiedrību un dažādu iestāžu darbiniekus.

Bibliogrāfija

1. Bareford D. How To Use a Sign Language Interpreter. 2014.
2. Britu Padome. Indekss iekļaujošai izglītībai. 2008. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams http://www.viknva.gov.lv/shared/public/VIKNVA/Projekti/ieklausos_izglitiba.pdf
3. Darroch K., Marchall L. Sign Language Interpreting in the Classroom. 1998. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams https://ada.osu.edu/resources/fastfacts/Sign_Language_Interpreting_in_the_Classroom.htm
4. Filer, D., Filer, C. Practical Considerations For Counselors Working With Hearing Children of Deaf Parents. Winter: *Journal of Counseling & Development*, 2000.
5. Golsta B. Juridiskais slēdziens par informācijas pieejamības cilvēkiem ar īpašām vajadzībām, juridiskajiem aspektiem un atbilstību vajadzībām. 2010. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams <http://www.sif.gov.lv/nodevumi/nodevumi/3339/img-X28151626-0001.pdf>
6. *Invaliditātes likums*. Saeima, Latvijas Vēstnesis. 2010. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams <https://www.vestnesis.lv/ta/id/211494-invaliditates-likums>.
7. Izglītības un zinātnes ministrija. Profesijas standarts. Rīga: IZM, 2004.
8. Izglītības un zinātnes ministrija. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam, 1.4. Iekļaujošās izglītības principa īstenošana un sociālās atstumtības riska mazināšana. Rīga: IZM, 2014.
9. Lasmanis A. Mācības jaunā pedagogiskā kultūrā. 2010. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=517&chapterid=237>
10. Latvijas Nedzirdīgo Savienība. *Sabiedrībai par nedzirdību*. Rīga: LNS 2000.
11. Latvijas Nedzirdīgo Savienība. *Pētījums "Latvijas nedzirdīgie jaunieši. Statistika. Problēmpunkti."*. 2006. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams <https://www.lns.lv/lat/petijumi/?doc=1891>
12. LNS Zīmju valodas centrs, Elvīras iela 19, 2007 [tiešsaite] [skatīts 17.04.2017]. Pieejams http://zimjuvaloda.lv/lv/about_language
13. Леонгард Э. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард. Россия: Теревинф, 2009, 144 ст.
14. Medne Ā. Zīmju valodas tulku darba vēsturiskā attīstība Latvijā 20.gadsimta otrajā pusē. Rīga: Latvijas Nedzirdīgo savienība, 2011, 60 lpp.
15. Ministru kabineta noteikumi Nr.710. (2012). Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši izglītojamo speciālajām vajadzībām. [tiešsaite] [skatīts 03.02.2018]. Pieejams <https://likumi.lv/doc.php?id=252163>
16. Sabiedrībai par nedzirdību. Rīga: Latvijas Nedzirdīgo Savienība, 2000, 138 lpp
17. Sandler W., Lill-Martin D. Natural Sign Languages. *Handbook of Linguistics* 2nd Edition. Red. Aronoff, M., Rees-Miller, J. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2001, 533-562 p.

PUSAUDŽU VARDARBĪGAS UZVEDĪBAS RAKSTUROJUMS CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

Ilona Lediņa

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Iveta Līce-Zikmane

Zinātniskā vadītāja, docente, Dr.paed.

Abstract: The article contains a theoretical analysis of the psychological factors of personal activity formation in adolescents. Violence among children and young people is a serious public health problem. Relationships in the family are very important. Adolescent aggression is stimulated by factors such as bad, corelles attitude or domestic violence, unfavorable school environment and its surroundings. In order to violence among adolescents, the main thing's to change thinking. Aggressive thinking should be changed to co-operation and responsibility.

Atslēgas vārdi: pusaudžu attīstība, agresīva uzvedība, vardarbība

Ievads

Ikviens pusaudzis ir individualitāte. Pusaudža vecums ir izaicinājums ne tikai pašiem jauniešiem un viņu vecākiem, bet arī apkārtējiem. Pusaudžu vecumam raksturīgās attīstības īpatnības izpaužas indivīda uzvedībā, attiecībās ar līdzcilvēkiem, attieksmē. Likumsakarīgi, ka šiem faktoriem mijiedarbojoties, tiek noteikta jauniešu motivācija iesaistīties aktivitātēs, mācību sasniegumi un uzvedība. Pusaudžu perioda nozīmīgums ir saistāms ar pubertāti un sociālo attīstību, kā arī identitātes meklēšanu un nostiprināšanos. Šajā periodā izveidojas pusaudža personības pamatiezīmes, kā arī atklājas iepriekšējos periodos izveidojušās ietekmes emocionālajā, kognitīvajā, sociālajā sfērā. Pusaudžu periodu vispirms ietekmē viņa apziņas maiņa pret sevi, kas sakrīt ar fizioloģiskajām izmaiņām pusaudža ķermenī. Tā kā pusaudzim būtiski mainās fizioloģija, viņš vairāk koncentrējās uz savu ķermeni, ārējo izskatu. Lielākā vai mazākā mērā pusaudzi raksturo negatīvisms, opozīcija, nepakļaušanās un "lomu" sajukums.

Pusaudžu neprasme komunicēt izsauc agresīvu rīcību, antisociālu uzvedību. Pusaudži ļoti asi reaģē un uztver dažādas pretrunas gan sabiedrībā, gan personiskajā dzīvē, tādēļ, analizējot šo vecumposmu, nedrīkst aizmirst par problēmu pamatcēloņiem, kas bieži vien meklējami agrā bērnībā vai ģimenē. Ģimenes attiecības. Vecāki bieži vien ignorē, neuzklausa, pusaudzis neizjūt sapratni un atbalstu. Motivējošs atbalsts, kurā jānācās izprast pašam sevi.

Pusaudžu vardarbība ir sabiedrībā aktuāla problēma, kas ne tikai ierobežo indivīda tiesības uz droši un no vardarbības brīvu telpu, bet arī atstāj paliekošas nelabvēlīgas sekas uz indivīdu un visu sabiedrību kopumā.

Pētījuma mērķis: zinātniski pedagoģiskās literatūras izpēte par pusaudžu attīstības vecumposmu saistībā ar vardarbīgu uzvedību.

Materiāli un metodes

Autore analizē dažādus teorētiskus pētījumus, kuru pamatā ir pusaudžu vecumposma attīstības īpatnības, pusaudžu attīstības raksturojums saistībā ar vardarbīgu uzvedību, pusaudžu vardarbīgas uzvedības izpausmēm. Zinātniskā pētījumā tiek izmantota metode – literatūras analīze.

Literatūras analīze kā pētījumu metode tiek izmantota, lai pētījumā par pusaudžu vardarbīgas uzvedības raksturojumu būtu iespējams analizēt pusaudžu uzvedību saistībā ar pusaudžu attīstības īpatnībām, vardarbīgas uzvedības cēloņus un to ietekmējošos faktoros.

Cilvēka attīstība ietver sevī bioloģisko, sociālo un personības attīstību. Pusaudžu periods veido pāreju no bērnības uz jauniešu periodu un ilgst no 11 līdz 15 gadiem. Mūsdienu zinātniskās atziņas apliecina, ka nebūtu korekti akcentēt stingru vecumu sadalījumu vai kādu vecuma posmu nošķiršanu, taču būtiski ir apzināties katra indivīda unikalitāti un specifisko attīstības tempu, ko izraisa bioloģisko un vides resursu mijiedarbība.

Rezultāti un diskusija

Amerikāņu psihologs Ē. Eriksons uz psihoanalīzes bāzes radīja identitātes teoriju par personības attīstību, kurā kā nozīmīgāko faktoru minēja sabiedrību jeb sociālo vidi. Ē. Eriksons personības attīstību aplūko kā cilvēka "Es" jeb Ego attīstību un uzsver, ka katrā vecumposmā indivīdam ir savas īpatnības un vajadzības. Ē. Eriksona teorijā pusaudžu vecumposms tiek iedalīts kā agrās jaunības stadija (11 – 18 gadi). Ē. Eriksons jauniešu vecumposmu saista ar pretrunu starp identitātes izjūtu un savas lomas nenoteiktības (noteiktības) izjūtu. Situācijā, kad izdarīta kļūdaina izvēle, jauniešiem var kļūdaini izraudzīties savu vietu dzīvē, vai arī notikt "personības difūzija". Ē. Eriksons minējis arī "negatīvās identitātes" iegūšanas variantu (Eriksons, 1998).

Saistībā ar pusaudžu vecumam raksturīgajām attīstības īpatnībām, N. Kobbs (Cobb, 2010) ir norādījis vairākas savstarpēji saistītas pazīmju grupas:

- bioloģiskā attīstība izpaužas pubertātē un seksuālajā nobriešanā;
- psiholoģiskā attīstība saistās ar attīstības uzdevumiem, kas ir orientēti uz indivīda identitātes apzināšanos;
- sociālajā attīstībā ir vērojams pārējo periodu starp bērnību un briedumu, kas nosaka atbilstošu sabiedrisko statusu.

Izcilā psihoanalītiķe K. Horneja (Horney, 1991) uzskata, ka "ES" tēls sastāv no divām daļām: zināšanām par sevi un attieksmes pret sevi. Viņaprāt, pusaudžu vecumposmā pastāv vairāki "ES" tēli: reālais, ideālais un ES tēls - citu acīs. K. Horneja uzskatīja, ka vajadzība pēc drošības izpaužas virknē citu motīvu – būt mīlētam, nozīmīgam, aizsargātam. Ja ģimenē bērns negūst pilnīgu vajadzības pēc drošības apmierinājumu, viņam rodas noturīga personiska ievirze – bazālais satraukums – intensīva, nedalāma, visaptveroša neaizsargātības sajūta. Bazālā satraukuma rašanās bērnības periodā ir noturīgu neirožu veidošanās cēlonis pieaugušajiem.

Z. Freids ir viens no pirmajiem psihologiem, kas ir izstrādājis cilvēka psihiskās attīstības koncepciju, un tā ieguva nosaukumu - psihoseksuālās attīstības teorija. Z. Freids uzskatīja, ka seksuālā instinkta attīstība ir primārā cilvēka attīstībā, un šo instinktu nevar ietekmēt un mainīt (Reņģe, 1999).

Analizējot K. G. Junga atzinumus par cilvēka personības attīstību, zinātniece Ā. Karpova norāda, ka personības attīstās un mainās visā dzīves laikā – tikai ontogēnēzes sākumā dominē socializācijas princips, bet brieduma un otrajā dzīves pusē – individuācija. Individuācijas tieksme ir spēks, kas valda pār cilvēku (Karpova, 2000).

Individuācijas procesu K. G. Jungs aplūko kā pakāpenisku sevis atklāšanu, un pirmā individuācijas stadija ir personas atklāšana. Cilvēks sāk apzināties, ka viņš ir ne tikai tas, ko no viņa gaida apkārtējie, ne tikai tā sociālā loma, o viņš spēlē, bet ka katram cilvēkam ir savs "es", kas ir kaut kas atsevišķs no "personas" vai "maskas". Citiem vārdiem sakot, viena lieta ir tas, ka mēs izturamies tā, kā to no mums gaida citi, kā viņi mūs redz, bet cita lieta – tas, kas mūsos ir savs "es".

Personības attīstības process notiek jebkurā vecumā. Kā jau iepriekš minēts, pusaudža vecumam raksturīgās īpatnības nosaka vispārējās fiziskās un psihiskās attīstības pazīmes, kā arī individuāli psiholoģiskās atšķirības.

Vienaudžu grupām ir milzīga nozīme attīstībā. Pretstatā skolai un ģimenei tās bāzējas uz brīvprātīgu līdzdalību un agrīnās adolescences posmā vēl atšķiras pēc vecuma un dzimuma. Tomēr nedrīkst ignorēt to, ka vienaudžu grupas var izdarīt arī būtisku konformistisku spiedienu uz izrādīt aktivitāti dažādos subkulturālos veidojumos, kuri var kļūt par pārejas posmu virzībā uz kriminalitāti. Tieši ar savām striktajām konformistiskajām prasībām, tās piedāvā aizsardzību pret nedrošību un bailēm (Gudjons, 1998).

Attiecībā uz psiholoģiskajiem faktoriem, kas ietekmē pusaudža personības attīstību, zinātniece J. Ļevicka rakstā "Psychological Factors of Personal Activity Formation in Modern Adolescents. Approach to the Problem" norāda, ka tās ir vajadzības, motivācija, vēlēšanās, personības potenciāla attīstība, gatavība pašattīstībai (Ļevicka, 2014).

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

Savukārt, zinātnieks J. Porozovs rakstā "Pusaudžu saskarsmes problēmas skolā" balstoties uz pētījumiem, secina, ka skolās, kurās ir izplatīta vardarbība, skolēnu sekmju līmenis ir zemāks. Skolotājam ir jāuzklausā pusaudzis, jārunā kā ar vienlīdzīgu, jārespektē. Lielākas problēmas skolotājam rodas saskarsmē ar tiem skolēniem, kam ir zems pašvērtējums, kurš var rasties no skolēnu bezspēcības atbrīvināt stresa cēloņus. Šie cēloņi ir ļoti svarīgi skolēnu saskarsmes veidošanā ar vienaudžiem. Raksturīgi, ka bieži kritizētie pusaudži izceļas ar izaicinošu uzvedību, ko var uzskatīt par kompensācijas reakcijām (Porozovs, Aumeistere, Voita, Vaļēviča, Kauliņa 2014).

Pusaudžu vecumposmam raksturīgās īpatnības ir nozīmīgs agresivitāti veicinošs faktors. Iepriekš aplūkotie dažādu autoru raksturotās pusaudžu vecumposma raksturīgās attīstības īpatnības ļauj secināt, ka pusaudžu vecumposmam raksturīgās fizioloģiskās un psihiskās pārmaiņas nepastāv atsevišķi, tādā veidā radot pusaudzī pretrunīgu, dažreiz neizprotamu uzvedību. Pusaudži vēlas būt pamanīti, pierādīt sev un apkārtējiem, ka ir personības. Ja pusaudžiem neizdodas pašapliecināties vispārpieņemtā veidā, viņi to dara ar agresīvu uzvedību.

Sociāli kognitīvās teorijas pamatlicējs A. Bandura izvirzīja hipotēzi, ka agresīva uzvedība tiek apgūta modelēšanas rezultātā, novērojot citu cilvēku – modeļu, uzvedību (Bandura, 1973). A. Bandura uzskatīja, ka iemācīšanās un to sekmējošā pastiprināšana, ir galvenās agresīvās veidošanās procesā. Viņa pētījumi parādīja, ka iemācīšanās tiek īstenota novērtējot "nozīmīga otra" uzvedību, bet apbalvojums vai sods par tās gala rezultātu var pastiprināt vai pavājināt, atbalstīt vai izdzēst.

Pusaudžim nepieciešams izjust ieinteresētību par viņa dzīvi. Lai ko arī viņš vārdos deklarētu, pusaudzis ilgojas pēc ieinteresētības un izpratnes. Tieši tad, ja tās nav, pusaudzis novēršas no vecākiem. Turklāt, novēršas nevis ārēji, bet pēc būtības. Cilvēkiem vispār visgrūtāk ir piedot vienalīdzību pret sevi. Pusaudžiem jo īpaši (Plotnieks, 1988).

Psihologs V. Reņģe agresiju skaidro kā sociālās psiholoģijas parādību. Agresija ir uzvedība ar nolūku citam nodarīt kaitējumu, ciešanas. Lai gan biežāk agresija ir vērsta pret dzīvām būtnēm, tā var tikt virzīta arī pret lietām, piemēram, vandalisms. Ja cilvēkam ir nosliece uz šādu uzvedību, tad saka, ka viņam piemīt agresivitāte kā psiholoģiska īpašība. Agresija var izpausties arī simboliskā veidā – apmelojot kādu cilvēku, aizvainojot izsakoties par viņu, bojājot vai iznīcinot viņa īpašumu (Reņģe, 2000).

Pusaudžiem, kuru personības briedums neatbilst viņu vecumam – kā tas bieži mēdz būt ar vardarbībā cietušiem, kuriem raksturīga regresija uz jaunāku vecumu un attīstības traucējumi kā pārciestas vardarbības sekas - fiziskā agresija mēdz būt kā viens no galvenajiem uzvedības modeļiem sociālā statusa saglabāšanai pat tad, ja tas nedod vēlamo rezultātu. Ir nepieciešams ilgs laiks, lai izmainītu nostiprinājušos uzvedības modeļus. Ne velti viens no pārciestas vardarbības seku simptomiem ir spriedzi samazinoša uzvedība jeb disfunkcionāli uzvedības modeļi, kas gan sniedz īslaicīgu emocionālu atvieglojumu vai apmierinātību, bet faktiski neatrisina problēmu (Podžiunas, 2011).

Angļu psihoanalītiķis Dž. Boulbijs, pētījis bērnu sociāli-emocionālo attīstību, ģimenes lomu bērna dzīvē un šķiršanās ar māti ietekmi uz bērna attīstību, atklāja, ka mātes mīlestības trūkums, kuru izjūt bērns, cieši mijiedarbojas ar psihopatoloģiskajām novirzēm – proteta fāzēm, bezspēcīgumu un noliegšanu, ambivalenci, depresiju, u.c. Tādējādi, var secināt, ka bērna attiecību modelis ar vecākiem pirmajos dzīves gados lielā mērā ietekmē arī saskarsmi un attiecību kvalitāti nākotnē. Stabilās ģimenēs, kurās vecāki ir pieejami un atsaucīgi un veltījuši lielu daļu savas uzmanības bērnam, izaug psihiski stabili un pārliecināti par sevi jaunieši, kuri nākotnē spēj veidot harmoniskas attiecības (Boulbijs, 1998).

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

Runājot par pusaudžu vardarbīgas uzvedības cēloņiem, psihoterapeits A. Veselovskis norāda uz iemesliem un mehānismiem, kādēļ bērns kļūst vardarbīgs. Pirmkārt, ja bērnu mājās sit vai pazemo, viņš jūtas slikti, un, lai justos labāk, viņš sit un pazemo vājākos. Otrkārt, bērnam netiek nospraustas stingras robežas, un viņš nesaprot, ka agresiju ir jāsavaldā. Spriedzes brīdī viņš agresiju vienkārši izlādē uz

citiem. Treškārt, bērns nav redzējis veselīgu attiecību modeli, un agresīvu uzvedību sāk no kāda kopēt. Tātad, lai vardarbība bērnu vidū mazinātos, ir jāmaina, galvenokārt, domāšana. No agresīvas domāšanas uz sadarbību, atbildību, disciplinētu darbu (Veselovskis, 2013).

Turklāt, zinātniece J.R. Correll rakstā "Parents Perceptions of Participating in a Program for Adolescents Who Are Violent at Home" uzsver, ka pusaudžu vardarbīga uzvedība ne tikai skolas vidē, pret vienaudžiem, bet arī pret saviem vecākiem negatīvi ietekmē atiecības ģimenē, tādējādi, ģimenē tiek radīts komplicēts emocionāls fons un šajā gadījumā ģimenes atbalsts un sapratne nesniedz pusaudžim drošības sajūtu (Correll, Walker, Edwards, 2016).

Zinātniskajā literatūrā nav viennozīmīga agresijas veidu iedalījuma. tāpēc, Pētot pusaudžu agresijas izpausmes gan literatūrā, gan praksē, tiek izdalīti sekojoši agresijas veidi:

Mobings – no angļu valodas *mobbing, to mob*, nozīmē "nomākt, uzbrukt". *Mobings* ir psiholoģiskā terora veids.

1. *fiziskais mobings* – saistīts ar spēka pielietošanu; sišana, grūstīšanās, iekautīšana, personīgo mantu iznīcināšana;
2. *verbālais mobings* – vārdiska pazemošana, apsmiešana, ļauna izjokošana, aprunāšana, iebiedēšana, dažādu pazemojošu piezīmju izteikšana;
3. *izstumšana jeb klusuma mobings* – skolēns tiek izstumts no grupas, kolektīva, ignorēts, neviens ar viņu nesarunājas utt.

Fiziska agresija (uzbrukums) - fiziska spēka lietošana pret otru personu izpaužas fiziskā spēka un citu iznīcināšanas līdzekļu pielietošanā, veselībai un dzīvībai bīstams, apzināts spēka pielietojums, apzināta ievainošana – sišana, raustīšana, grūšana, griešana vai jebkāda citāda ievainošana, liekot ciest fiziskas sāpes (Gulāne, 2002).

Verbāla agresija ir negatīvu jūtu izpausme gan pēc formas (strīdi, kļudzieni, spiedzieni), gan pēc vārdiskā satura, kas izteikta par citām personām (draudi, nolādēšana, lamāšanās) (Gulāne, 2002).

Autores profesionālās darbības pieredze apliecina, ka pusaudži ir aktīvi verbālās agresijas lietotāji. Tas arī saistīts ar vecumposma īpatnībām. Verbālā agresija ne vienmēr ir klaja pusaudžu agresija pret apkārtējiem. Necenzētu vārdu lietošanu pusaudži izmanto vecāku un apkārtējo uzmanības pievēršanai, vecāku mīlestības pārbaudīšanai, savu elku atdarināšanai, pierādīšanai, kad pusaudzis ir pieaudzis.

Autoagresija jeb suicīds, ir agresijas veids, kad cilvēks var būt agresīvs pats pret sevi, sākot no sevis savainošanas, līdz pat galējai formai – pašnāvībai. Īpaši pusaudžu vecumposmam raksturīga aizraušanās ar dažādām narkotiskajām vielām, alkoholu un smēķēšanu, ko varētu klasificēt kā vienu no autoagresijas veidiem, jo tā ir rīcība, kuras mērķis ir ievainot vai nodarīt ļaunumu (Gulāne, 2002). Bieži vien pusaudži izmanto autoagresiju arī kā apkārtējo uzmanības pievēršanai.

Agresija, kā motivēta iznīcinoša darbība, ir pretrunā ar sabiedrībā pastāvošajām normām, tās rezultātā tiek nodarīts fiziskas 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).

Secinājumi

1. "Es" koncepcija jeb Ego attīstībā katrā vecumposmā indivīdam ir savas īpatnības un vajadzības.
2. Svarīga ir indivīda motivēta, aktīva līdzdalība un loma sociālajos procesos.
3. Bērna attiecību modelis ar vecākiem pirmajos dzīves gados lielā mērā ietekmē arī saskarsmi un attiecību kvalitāti nākotnē.
4. Pusaudžu agresija ir viens no galvenajiem uzvedības modeļiem sociālā statusa saglabāšanai arī tajā gadījumā, ja tas nedod vēlamo rezultātu.
5. Lai vardarbību mazinātu, ir jāmaina pusaudža domāšana – no agresīvās domāšanas uz sadarbību, atbildību.

Bibliogrāfija

1. Bandura A. *Agression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall, 1973, 390 p.
2. Boulbijs Dž. *Drošais pamats*. Rīga: Rasa, ABC, 1998, 198 lpp.
3. Cobb N.J. *Adolescence: Continuity, Change and Diversity*, Seventh Edition. [tiešsaiste] [skatīts 18.03.2018]. Pieejams: https://cobb.sinauer.com/chapter_06.html
4. Correll J., Walker S., Edwards T. Parent Perceptions of Participating in a Program for Adolescents Who Are Violent at Home. *Journal of Family Violence*, September, 2016, pp.699-711.
5. Eriksons Ē. *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 1998.
6. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga, Zvaigzne ABC, 1998, 388 lpp.
7. Gulāne V. *Vardarbība ekrānos un agresija*. Rīga: RaKa, 2002, 197 lpp.
8. Horney K. *Neuroses and Human Growth. The struggle toward self-valuation*. Norton & Company Inc, 1991.
9. Karpova Ā. *Ģimenes psiholoģija*. Rīga: RaKa, 2000.
10. Lapsa D. *Bērnu un pusaudžu agresija. Par bērnu un pusaudžu agresivitāti-cik tas ir aktuāli Latvijas un pasaules kontekstā?* [tiešsaiste] [skatīts 01.03.2018]. Pieejams <http://www.Arstipsihoterapeiti.lv/bernu-un-pusaudzu-agresija.html>
11. Levicka J. Psychological Factors of Personal Activity Formation in Modern Adolescents. Approach to the Problem. *Proceeding of the International Scientific Conference*, Vol III, 2014, pp.244-252.
12. Plotnieks I. *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 1998, 170 lpp.
13. Podziunas I. *Dusmas un agresijavardarbību pārcietušiem jauniešiem un dusmu pārvaldīšanas programmas efektivitāte*. Promocijas darbs psiholoģijas doktora grāda iegūšanai klīniskajā psiholoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte, 2011, 60.-73. lpp.
14. Porozovs J., Aumeistere L., Voita D., Vaļēviča E., Kauliņa A. Pusaudžu saskarsmes problēmas skolā. *Proceeding of the International Scientific Conference*, Vol III, 2014, pp.276-286.
15. Reņģe V. *Personības psiholoģiskās teorijas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
16. Reņģe V. *Personības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
17. Veselovskis A. *Vardarbība jauniešu vidū cēloņi un likumsakarības*. [tiešsaiste] [skatīts 03.03.2018]. Pieejams www.psihoterapijasprakse.lv/lv/raksti-un-video/vardarbibaj/

**GRŪTNIEČU MOTIVĀCIJU DEMOTIVĒJOŠIE FAKTORI PIRMSDZEMDĪBU
NODARBĪBU APMEKLĒŠANĀ**
**PREGNANT WOMEN PARENTAL EDUCATION ATTENDANCE MOTIVATION
RESTRAINING FACTORS**

Jeļena Lendele

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Natalja Vronska

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

Abstract: Over the past 15 years has fundamentally changed Latvian prenatal and obstetric structure - the work is taken private obstetric institutions, and parents have the option to choose both the hospital and healthcare professionals. Advances the prenatal classes service to inform parents about family parturition and nature of breastfeeding and child care. Latvian prenatal classes are not compulsory component of prenatal care - attend these classes are free of parental choice, so not all of the expectant parents are aware that these activities must attend in order to receive the necessary information on pregnancy, childbirth and the postnatal period. The aim of the article is to find out the factors restraining the attendance of prenatal classes. 20 pregnant women from 32 weeks of gestation who did not attend prenatal classes participated in the questionnaire. The most important conclusions are that women don't want to attend the prenatal classes because recent pregnancy was 1-3 years ago and they attended classes, so they don't want to attend classes again and today all the necessary information pregnant women can find on the internet.

Atslēgas vārdi: motivācija, grūtnieces, pirmsdzemdību nodarbības, demotivējošie faktori.

Ievads

Veselīgs dzīves sākums bērnam ir pamats labai veselībai visas dzīves laikā, un tās nodrošināšanai ir jābūt sabiedrības visaugstākajai prioritātei. Dzemdības un bērna ienākšana ģimenē ir dabisks fizioloģisks process, kas veselības aprūpes profesionāļiem jāuztver no šāda viedokļa, un vesela bērna piedzimšana ir atkarīga arī no atbilstošas mātes pirmsdzemdību aprūpes. Veselības aprūpes speciālistiem bērna gaidīšanas laikā grūtniecēm ir jāsniedz pietiekami kvalitatīva un viegli saprotama informācija par dzemdību norisi, tēva lomu tajā, kā arī jāpalīdz apgūt pirmās iemaņas bērna zīdīšanas un kopšanas jautājumos (Kovaļenko & Tretjakova, 2005).

Labā iespēja grūtniecēm iegūt šīs zināšanas ir pirmsdzemdību nodarbības. Tomēr ne visas grūtnieces apzinās, ka šīs nodarbības ir jāapmeklē, lai saņemtu nepieciešamo informāciju par grūtniecību, dzemdībām un pēcdzemdību periodu, autore uzskata, ka ir svarīgi noskaidrot kādi ir motivāciju demotivējošie faktori, kāpēc grūtnieces nevēlas apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības.

Pētījuma mērķis: noskaidrot pirmsdzemdību nodarbības apmeklēšanas demotivējošus faktoros.

Raksta galvenie secinājumi - grūtnieces nevēlas apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, tāpēc, ka iepriekšēja grūtniecība bija 1-3 gadus atpakaļ un toreiz grūtnieces apmeklēja nodarbības. Mūsdienās visu nepieciešamo informāciju var atrast internetā, netērējot laiku un finansiālus līdzekļus.

Materiāli un metodes

Izvēlētajā temata ietvaros tika izzināta un analizēta pedagoģiskā un metodiskā literatūra, kas papildināta ar autores pieredzes un novērojumu refleksiju.

Empīriskie dati iegūti grūtnieču anketēšanas rezultātā. Anketēšana bija brīvprātīga un anonīma. Anketēšanā piedalījās 20 grūtnieces, sākot ar 32 grūtniecības nedēļu, kuras neapmeklēja pirmsdzemdību nodarbības. Pētījums notika divās ginekologa ārstu praksēs. Iegūtie dati apkopoti, analizēti un grafiski attēloti.

Rezultāti un diskusija

Bērna piedzimšana ir svarīgs notikums ģimenes un īpaši sievietes dzīvē. Lai dzemdības un bērna audzināšana noritētu sekmīgi un rastos pārlicība, ka bērns arī turpmākajā dzīvē būs veselīgs un

veiksmīgs, grūtniecēm jāapgūst jaunas zināšanas un iemaņas. Tās ir ne tikai zināšanas par grūtniecības norisi, dzemdību fizioloģiju un krūts barošanu. Sieviete ir pakāpeniski jāpierod pie jaunās – mātes lomas, un jāgatavojas tai (Kovaļenko, Tretjakova, 2005).

Lai uzzinātu, kā noris grūtniecība un dzemdības, un sagatavotos normālai dzemdību norisei, pirmsdzemdību nodarbības vajadzētu apmeklēt grūtniecēm, kuri gaida pirmo bērnu. Dažas grūtnieces nodarbības apmeklē, ne tikai gaidot savu pirmo bērnu, bet arī otro un trešo. Lai zinātu, kur meklēt informāciju par pirmsdzemdību nodarbībām, grūtniece var jautāt savam ārstam, pie kura sieviete ir grūtniecības aprūpē (Millere, 2007).

Latvijā nav obligāti noteikts, ka ir jāapmeklē pirmsdzemdību nodarbības, tiek uzskatīts, ka pietiek ar to, kas ir stāstīts antenatālo (pirmsdzemdību izmeklēšana, lai pārbaudītu grūtniecības attīstību, noteiktu iespējamās komplikācijas un novērotu augļa attīstību) vizīšu laikā, tāpēc sagatavošanās kursu apmeklējums ir brīva izvēle un tas ir maksas pakalpojums. Autore novēroja, ka bieži antenatālo vizīšu laikā iegūtās informācijas ir par maz, lai kvalitatīvi sagatavotu grūtnieces dzemdībām.

Mācību process pirmsdzemdību mācību laikā ir aktīva dinamiska sistēma, kad veselības aprūpes profesionāls- ginekologs vai vecmāte stāsta teorētiski un rāda arī praktiski, bet topošie vecāki klausās (Nirmeiers, Zeiferts, 2006).

Mācību procesā ir svarīgi izraisīt interesi un drošības sajūtu, lai būtu iespējams aktīvi līdzdarboties nodarbību laikā, uzdodot sev interesējošus jautājumus un pārjautājot iepriekš stāstītos vēl neskaidros jautājumus (Albrehta, 2001).

Runājot par mācību motivāciju, svarīgs ir mērķis. Par mērķi uzskata to apzināto rezultātu, uz kuru dotajā brīdī ir virzīta rīcība, kas saistīta ar aktualizētās vajadzības apmierinošo darbību. Motīvi, vajadzības un mērķi – ir cilvēka motivācijas pamats. A. Milts kā galvenās motivācijas sfēras veidotājas nosauc arī intereses (Milts, 1999).

Pirmsdzemdību mācību pasniedzējam ir jāspēj grūtniecēm piedāvāt interesantas mācīšanās metodes, piemēram, spēt ieinteresēt un noturēt interesi par apgūstamajām tēmām, kā arī piedāvāt praktiski izmantot savas zināšanas. Mācīšanās procesam ir arī plaši sociāliem motīvi – tā ir jau iepriekšminētā pienākuma sajūta pret savu ģimeni, draugiem un sabiedrību (Alijevs, 2005).

Grūtnieču grupas raksturojums: no 20 aptaujātajām grūtniecēm visbiežāk pārstāvētā vecuma grupa ir grūtnieces vecumā no 25 līdz 34 gadu vecumam – 10, grūtnieces no 15 līdz 24 gadu vecumam – 6, grūtnieces vecumā no 35 līdz 44 gadu vecumam – 4.

Lielākajai daļai (13) no aptaujātajām grūtniecēm ir augstākā izglītība, 6 grūtniecēm – profesionāla izglītība, 1 grūtniecei- vidusskolas izglītība. Lielāka daļa (9) gaida otru bērnu, 7 sievietes gaida pirmo bērnu un 4 grūtnieces gaida trešo bērnu.

Analizējot sakarības starp grūtniecēm, kurās izvēlējās grūtniecības laikā neapmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, vecuma grupu, izglītības līmeni un kuru bērnu viņas gaida, var secināt, ka visbiežāk neapmeklēt pirmsdzemdību nodarbības izvēlējās grūtnieces otrā bērna gaidībās, vecumā no 25 līdz 34 gadiem ar augstāko izglītību.

Analizējot anketas jautājumu - *Vai Jūs ziniet, ka grūtniecības laikā sieviete var apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības*, ir secināts, ka visas aptaujātas grūtnieces zina, ka pastāv iespēja apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības. Savukārt par pirmsdzemdību nodarbības nozīmi ir informētas 16 grūtnieces, 4 grūtnieces nebija informētas par pirmsdzemdību nodarbības nozīmi. Tas nozīmē, ka vizīšu laikā ārsts vai vecmāte nesniedza informāciju par pirmsdzemdību nodarbības nozīmi. Svarīgs medicīniskā personāla uzdevums, aprūpējot sievieti grūtniecības laikā, motivēt apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, pārliecināt, ka pirmsdzemdību nodarbībās vecmāte sniegs patieso un svarīgo informāciju par grūtniecības norisi, sagatavošanos dzemdībām un bērna aprūpi.

Analizējot mātes vecuma sakarību, kāpēc grūtniece ir izvēlējusies neapmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, var secināt, ka vecuma grupā no 15 līdz 24 gadiem dominējošais iemesls neapmeklēt nodarbības – ir iespēja atrast visu nepieciešamu informāciju internetā – tā atbildēja 3 grūtnieces no 6 grūtniecēm. Informāciju var meklēt ar dažādu atslēgas vārdu palīdzību, jo katra ārstniecības iestāde vai izglītības iestāde to definē dažādi, piemēram, topošo vecāku sagatavošanās kursi, topošo vecāku

sagatavošanās skola, jauno vecāku skola, pirmsdzemdību nodarbības, jauno māmiņu skola un daudzi citi varianti, informācija ir viegli atrodama. Tomēr būtu labāk saņemt informāciju no medicīnas personāla nevis meklēt informāciju internetā, jo jebkura svarīga informācija kļūst vēl nozīmīgāka un vērtīgāka, ja to saņem no profesionāļa.

Vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem dominējošais iemesls neapmeklēt pirmsdzemdību nodarbības – iepriekšēja grūtniecība bija pavisam nesen, toreiz grūtnieces apmeklēja nodarbības – šo variantu atzīmēja 5 no 10 aptaujātajām grūtniecēm. Šajā vecuma grupā grūtniece izvēlējās neapmeklēt nodarbības, jo nodarbības ir par maksu. Maksas sagatavošanās kursi, ierobežo grūtnieces, kuras finansiāli nevar atļauties veikt liekus izdevumus, tāpēc samazina iespēju piedalīties nodarbībās, iegūt nepieciešamo un vēlamu informāciju par grūtniecību, dzemdībām un jaundzimušā aprūpi. 1 grūtniece no šīs grupas atbildēja, ka viņai nav laika apmeklēt nodarbības, 2 grūtnieces ir pārliecinātas, ka visu nepieciešamo informāciju viņas var atrast internetā. 21. gadsimts ir informāciju tehnoloģiju laikmets, mūsdienu cilvēks ir pieradis dzīvot milzīgā informācijas plūsmā, un viņa dzīve nav iedomājama bez informācijas un jaunākām tehnoloģijām. Vecuma grupā no 35 līdz 44 gadiem iemesls neapmeklēt pirmsdzemdību nodarbības – personīga pieredze ar bērniem – 4 grūtnieces (skat. 1.tab.).

Autore uzskata, ka tādām grūtniecēm ir ļoti svarīgi apmeklēt nodarbības, jo bērnu kopšanas principi izmainījās un grūtnieces var par tiem nezināt.

1.tabula

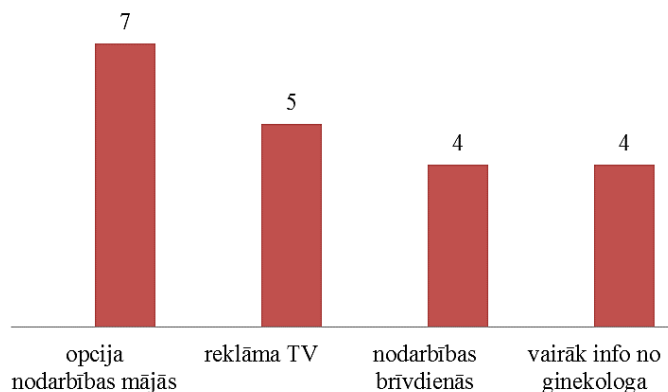
Pirmsdzemdību nodarbību neapmeklēšana

Vecuma grupa	Personīga pieredze ar bērniem (neapmeklēja nodarbības nekad)	Iepriekšēja grūtniecība bija 1-3 gadus atpakaļ – iepriekš apmeklēja nodarbības	Nodarbības ir par maksu	Nepieciešamo informāciju var atrast internetā	Negribu, nav laika	Kopā (skaits)
15-24	1	2	0	3	0	6
25-34	1	5	1	2	1	10
35-44	4	0	0	0	0	4

Autore secina, ka grūtnieču motivāciju demotivējošie faktori pirmsdzemdību nodarbības apmeklēšanā ir:

- iepriekšēja grūtniecība bija nesen un toreiz grūtnieces apmeklēja nodarbības – nav vērts apmeklēt nodarbības atkārtoti;
- iespēja atrast visu nepieciešamo informāciju internetā;
- pirmsdzemdību nodarbības ir maksas pakalpojums;
- laika trūkums;
- personīga pieredze ar bērniem.

1.attēlā var redzēt grūtnieču atbildes uz jautājumu *Ko pēc grūtnieču domām ir jāizdara, lai grūtnieces apmeklētu pirmsdzemdību nodarbības?*



1.att. Pirmsdzemdību nodarbību apmeklēšanas iespējas pēc grūtnieču viedokļiem

Lielāka daļa - 7 grūtnieces atbildēja, ka ir jāpiedāvā grūtniecēm noklausīties pirmsdzemdību lekcijas mājās, tātad piedāvāt opciju izsaukt vecmāti mājās. Šobrīd ārstu prakses piedāvā iespēju izsaukt vecmāti uz mājām tikai pēc dzemdībām, lai praktiski palīdzētu sievietei pēcdzemdību jautājumos – bērnu kopšanā un zīdīšanā. 5 grūtnieces atbildēja, ka pirmsdzemdību nodarbības ir jāreklamē televīzijā. Mēs dzīvojam laikā, kad informācijai ir milzīga nozīme un ietekme. Informācija ir kļuvusi par precī, preces patērētāji ir sabiedrība un vispēcīgākais sabiedrības ietekmētājs ir reklāma. 4 grūtnieces atbildēja, ka ir jāpiedāvā iespēju apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības brīvdienās un 4 sievietes - ārstējošam ārstam vai vecmātei ir jāsniedz konkrētāku informāciju par nodarbībām.

Autore secina, ka šo atbildi ir izvēlējušas tas pašas grūtnieces, kuras nebija informētas par pirmsdzemdību nodarbības nozīmi.

Secinājumi

- Visbiežāk minētais motivāciju demotivējošais faktors grūtniecēm apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības bija nesen apmeklētās nodarbības ar iepriekšējo grūtniecību.
- Iespēja atrast visu nepieciešamu informāciju internetā ir viens no visbiežāk minētajiem motivācijas demotivējošiem faktoriem apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības.
- Mātes vecums neietekmē motivāciju apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības un piederība kādai konkrētai vecuma grupai nav motivāciju demotivējošs faktors apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības.
- Motivāciju apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības neveicina augstāks sievietes izglītības līmenis, jo sievietes ar augstāko izglītību pirmsdzemdību nodarbības neapmeklēja.

Bibliogrāfija

1. Albrehta D. Didaktika. Rīga: RaKa, 2001.
2. Alijevs R. Izglītības filozofija 21.gadsimts. Rīga: Retorika A, 2005.
3. Kovaļenko N., Tretjakova I. Bērna dzimšanai ir jāgatavojas. *Psiholoģija mums*, Nr.8(21), 2005, 50.-53.lpp.
4. Millere A. Uz dzemdībām- ar zināšanām. *Šūpulītis*, N 30, 2007.42.lpp.
5. Milts A. Ētika. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
6. Nīrmeiers R., Zeiferts M. Rokasgrāmata Motivācija. Rīga: BALTA eko, 2006.

**SĀKUMSKOLAS SKOLĒNU LASĪTPRASMES NOVĒRTĒŠANAS
KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI
REASONABLE EVALUATION CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS**

Irina Rutka

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Regīna Baltušīte

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, Dr.paed.

Abstract: Reading and writing are the two most important basic skills that children learn in school. These skills are closely related to language skills, understanding and affect any human social and cultural life. Nowadays there are increase of number of children who have a different language disorders, including reading disorder. What the older generation of people or teachers often recognizes as laziness and unwillingness to read, often in fact have are reading problems. Four key indicators of the quality of literacy are: accuracy, speed (words / min), comprehension, expressiveness. The aim of the article is to scientifically substantiate literacy criteria, indicators, levels and to find out the reading level of primary school pupils.

Atslēgas vārdi: izglītojamie, lasīšanas ātrums, pareizība, izpratne, izteiksmīgums.

Ievads

Arvien palielinās to bērnu skaits, kuriem ir dažādi valodas traucējumi, tajās skaitā arī lasīšanas traucējumi. Tas, ko vecākas paaudzes cilvēki vai skolotāji bieži mēdz dēvēt par slinkumu un negribēšanu lasīt, bieži vien patiesībā ir lasīšanas traucējumi. Speciālajā literatūrā šos traucējumus dēvē par disleksiju, un tā var būt sastopama jebkurā vecumā. Eiropas valstīs disleksija (lasīšanas traucējumi) diagnosticēta apmēram 10% sākumskolas bērnu. To var iegūt arī dzīves laikā pēc dažādām traumām (Puga, 2014).

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

Lasīšanas mērķis ir izpratne par lasīto. Savukārt, lai saprastu izlasīto, ir nepieciešamas laba lasītprasme. Tomēr ne visiem skolēniem lasītprasme un izpratne par lasīto padodas vienlīdz labi (Līdaka, 2016). Tas arī noteica raksta tematu un mērķi.

Pētījuma mērķis ir zinātniski pamatot sākumskolas skolēnu lasītprasmes kritērijus, rādītājus un noskaidrot to lasīšanas līmeni.

Materiāli un metodes

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

- lasīšanas procesa būtība (Vigotskis, 2002; Šteinerts, 2000; Perkin, 1993; Geiger, Millis, 2004; Kaņepēja, Lieģeniece, 2012; Zimmerman, Christakis, 2005; Šēnveilers, 2001);
- lasītprasmes kritēriji, rādītāji, līmeņi (Tūbele, 2008; Helviga, Rakeviča, 2014; Kassaliete, 2013);
- lasīšanas traucējumi (Tūbele, 2012; Kauliņa, 2012; Puga, 2014).

Pētījuma metodes:

- zinātniskās un metodiskās literatūras apzināšana, analīze, atziņu apkopojums un izvērtējums izvēlēta temata ietvaros;
- personiskās pedagoģiskās pieredzes refleksija;
- datu matemātiskā apstrāde (tabulas, diagrammas).

Rezultāti un diskusija

Latviešu valodā saliktenis lasītprasme veidots no diviem vārdiem-lasīt un prasme. Lasīšana tiek raksturota kā sarežģīta sensoriskās domāšanas prasme zīmju uztveršanai un to veidojošo jēdzienu artikulācijai. Svarīgi lasīšanas aspekti ir prasme vai māka koordinēt acu kustības ar redzētā jēgas uztveršanu un prasme precīzi novērtēt, ko lasīt un cik pamatīgi to darīt atbilstoši lasīšanas nolūkam (Geiger, Millis, 2004).

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

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

Nākamā salikšana daļa un būtiskais analizējamais termins ir prasme. Tā ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamai kvalitātei un apjomam, prasme ir arī darbības izpildes priekšnosacījums un tāda zināšanu un darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Lasītprasme tiek skatīta kā visaptveroša spēja izprast, izmantot un pārdomāt rakstu valodas formas, lai iegūtu personīgo un sociālo piepildījumu. U. Perkins lasītprasmi apraksta kā “attiecības, ko cilvēks izveido ar rakstīto vārdu” (Perkin, 1993).

Kad pieaugušie lasa, viņiem šīs operācijas šķiet vienkāršas. Bērnam tā ir jauna pasaule, un, lai kļūtu par prasmīgu lasītāju, ir nepieciešamas vairākas secīgas darbības, lai viņš “lasītu”. Ir jāiemācās divas svarīgas lietas – atšifrēt – salasīt iespiesto tekstu (pārvērst secīgos burtus pazīstamos vārdos) un otra – saprast uzrakstītā jēgu (Tūbele, 2008).

Viens no vissvarīgākajiem lasīšanas aspektiem ir jēdzieniskais aspekts (izpratnes summa):

- visu vārdu (tekstā esošo) nozīme tiešā un pārnēstā nozīmē;
- katra teikuma saturs un jēdzieniskā saikne starp teikumiem;
- saikne starp rindkopām, teksta daļām;
- visa satura domas izpratne un sava attieksme pret izlasīto.

I. Helviga un I. Rakeviča (2014) norāda, ka skolēnu lasītprasmes kvalitāti raksturo četri rādītāji:

- pareizība, precizitāte (izlaisto, apmainīto, atkārtoto burtu – vārdu procentuālā daļa);
- ātrums (vārdi/ min);
- izpratne;
- izteiksmīgums.

Lasīšanas ātrumu ietekmē (Kassaliete, 2013):

- artikulatīvās fonētikas precizitāte;
- automātiskums (informācijas apstrādes ātrums);
- pieredze (sintakse un ortogrāfija) un atmiņa;
- leksika - vārdu krājums.

Lasītprasmes pareizība (skat. 2. tab.) ir skolēna spēja lasīt bez kļūdām: nepārskatoties, nemainot, neizlaižot un neatkārtojot kādu burtu, zilbi vai vārdu un ievērojot pareizrūnas normas. Rīgas Katoļu vidusskolas lasīšanas pareizības vērtēšanā tiek ņemtas vērā sekojošas raksturīgākās kļūdas:

- burtu, zilbju un vārdu izlaišana, aizstāšana vai vietu maiņa;

- burtu, zilbju vai vārdu atkārtošana;
- nepareizas vārdu galotnes,
- garumzīmju neievērošana.

Izpratne (skat. 3.tab.) ir uzskatāma par galveno lasīšanas kvalitātes pazīmi. Tā ir spēja gūt informāciju no lasītā, uztvert un apjaust saturu kopumā un detaļās, gūt emocionālu pārdzīvojumu vai vielu pārdomām. Ja lasītājs nesaprot teksta saturu, lasīšana nav jēgpilna.

Skolēnam ir jāizprot teksta faktiskais saturs – jānosauc lasītajā tekstā darbojošās personas, viņu rīcība un raksturīgākās īpašības. Lasītais teksts ir izprasts dziļāk, ja skolēns spēj uztvert personu savstarpējo attiecību nianšes, cēloņsakarības un spēj emocionāli līdzpārdzīvot.

Lasīšanas ātrumu (skat. 4. tab.) uzskata par apzinātas lasīšanas nosacījumu. Pārāk lēns, kā arī lasītajam nepiemēroti ātrs lasīšanas temps negatīvi ietekmē teksta satura uztveri. Psiholingvisti iesaka šādus optimālos lasīšanas ātruma kvalitātes rādītājus: 1. klase- 45-60 vārdi minūtē, 2. klase-60-80 vārdi minūtē, 3. klase-80-90 vārdi minūtē, 4. klase-100-120 vārdi minūtē.

Ieteicams pārbaudīt skolēna lasīšanas ātrumu, bet tas nedrīkst kļūt par lasītprasmes novērtēšanas veidu. Lasīšanas ātruma pārbaude domāta vienīgi un tikai skolēna attīstības dinamikas noteikšanai.

Lasīšana ir izteiksmīga (skat. 5. tab.), ja lasītājs ar izteiksmīgas runas līdzekļu (loģiskā uzsvāra, intonācijas, pauzes u.c.) palīdzību akcentē literārā darbā paustās domas, varoņu pārdzīvojumus, kā arī paūz savu emocionāli vērtējo attieksmi pret lasīto. Lasīšanas izteiksmīgumu raksturo prasmes:

- intonatīvi pareizi lasīt stāstījuma, jautājuma un izsaukuma teikumus;
- ievērot pieturzīmju noteiktās pauzes un loģiskos uzsvārus,
- akcentēt literārā darbā paustās domas, varoņu pārdzīvojumus;
- paust savu emocionāli vērtējo attieksmi (Izglītojamo mācību sasniegumu..., 2015).

Lai uzlabotu lasītprasmi, ir jāpilnveido visi lasīšanas kvalitātes rādītāji (Helviga, Rakeviča, 2014).

Lai varētu izvērtēt lasītprasmi, raksta autore adaptēja un izstrādāja lasītprasmes novērtēšanas kritērijus, rādītājus (skat. 1. tab.) (adaptēts no Helviga, Rakeviča 2014; Izglītojamo mācību sasniegumu..., 2015).

1.tabula

Lasīšanas rādītāju novērtēšana punktos (0-3 punkti)

Lasīšanas pareizība				Lasītā teksta izpratne	Lasījuma izteiksmīgums	Lasīšanas ātrums (temps)	Iegūto punktu skaits	Prasmes apguve procentos
Lasa bez kļūdām	Lasa, reizēm kļūdoties	Lasa bieži kļūdoties	Nelasa saistīto tekstu, burto vārdus					
3	2	1	0	3	3	3	12	100%

2.tabula

Lasīšanas pareizības novērtēšana punktos (0-3 punkti)

Punktu skaits	Lasīšanas pareizība
3	Izlasa tekstu bez kļūdām.
2	Ir dažas (2-3) gramatiskas kļūdas lasīšanas procesā.
1	Lasa bieži kļūdoties. Ir daudz (vairāk par 3) gramatisku kļūdu- nepareizas galotnes, dzimte, skaitlis, locījums, garumzīmes kļūdas.
0	Nelasa saistīto tekstu, tikai burto vārdus.

3.tabula

Lasītā teksta izpratnes novērtēšana punktos (0-3 punkti)

Punktu skaits	Lasītā teksta izpratne
3	Izlasītais teksts ir izprasts. Iegūto informāciju izmanto, to pārveidojot vai izdarot secinājumus. Spēj atstāstīt tekstu. Spēj atbildēt uz jautājumiem, kas norāda uz skolēna prasmi sadalīt tekstu tā sastāvdaļās, izmantojot tekstā doto informāciju, lai veiktu argumentētus secinājumus un vispārinājumus, spēj izteikt savu vērtējošo attieksmi pret lasīto.
2	Izlasītais teksts ir daļēji izprasts. Iegūto informāciju izmanto, daļēji pārveidojot vai izdarot atsevišķus secinājumus. Spēj atbildēt uz jautājumiem, kas norāda uz skolēna prasmi apkopot un interpretēt tekstā doto informāciju. Spēj atstāstīt dažus teikumus no teksta.
1	Izlasītais teksts kopveselumā nav izprasts. Spēj atstāstīt tikai atsevišķas detaļas. Iegūto informāciju izmanto nepietiekami. Spēj atbildēt tikai uz konkrētiem jautājumiem par tekstā doto un tieši formulēto informāciju (piemēram, spēj nosaukt dažus personāžus).
0	Izlasītais teksts nav izprasts. Nespēj atbildēt uz jautājumiem par tekstā doto un tieši formulētu informāciju. Nespēj atstāstīt tekstu.

4.tabula

Lasīšanas ātruma novērtēšana punktos (0-3 punkti)

	Punktu skaits			
	0	1	2	3
Vārdu skaits	Mazāk par 30	30 – 44	45 – 59	60 – 80

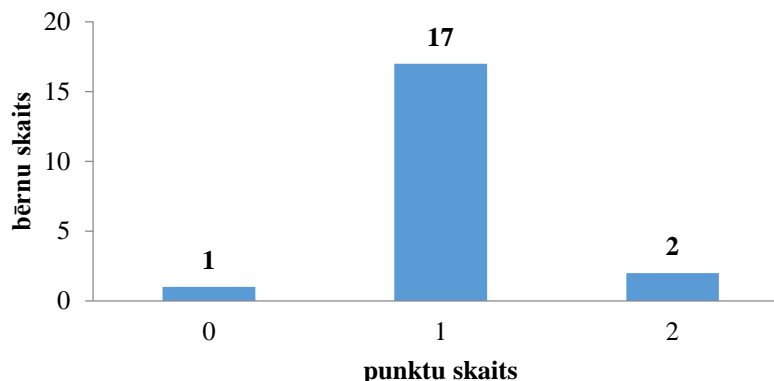
5.tabula

Lasīšanas izteiksmīguma novērtēšana punktos (0-3 punkti)

Punktu skaits	Lasījuma izteiksmīgums
3	Pārliecinošs, izteiksmīgs lasījums, kas atbilst visiem izvirzītajiem kritērijiem.
2	Izteiksmīgs lasījums, pieļaujot dažas loģisko uzsvāru kļūdas.
1	Lasot cenšas ievērot pieturas zīmju pauzes un pareizās intonācijas, taču bieži kļūdās.
0	Lasa vienmuļi, bez pauzēm, neievērojot pieturas zīmju noteiktās intonācijas.

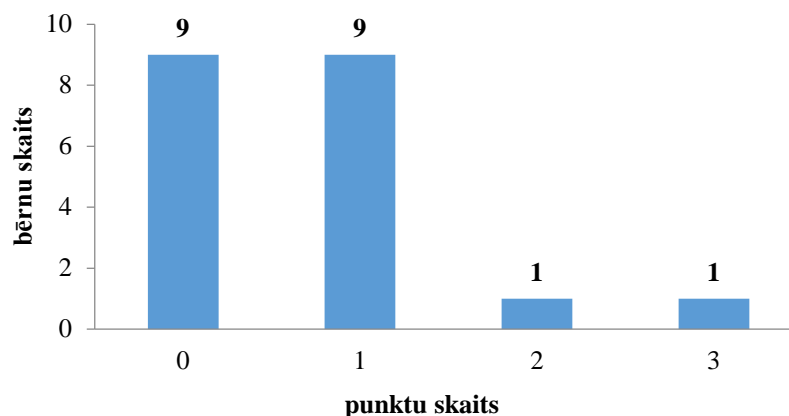
Skolēnu lasītprasmes mērījums veikts no 2017. gada 2-13 oktobrim. Pētījums veikts Jelgavas X. vidusskolā. Pētījumā piedalījās 20 izglītojamie ar lasīšanas traucējumiem.

Raksta autore novērtēja šādus lasīšanas kritērijus - lasīšanas pareizība, lasītā teksta izpratne, lasījuma izteiksmīgums, lasīšanas ātrums. Katru rādītāju iespējams novērtēt no 0-3 punktiem.



1.att. Lasīšanas pareizība

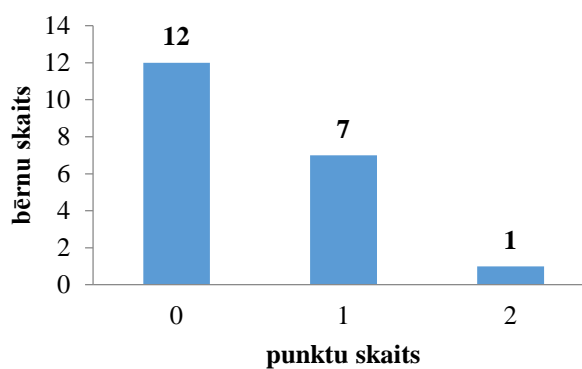
Pēc rezultātiem, kas redzami 1. attēlā, ka augstāko vērtējumu- 3 punktus nav ieguvis neviens skolēns. Divus punktu - 2 skolēni (10%). Visvairāk skolēnu -17 (85%) ir novērtēti ar 1 punktu. Tas nozīmē, ka šie skolēni lasa bieži kļūdoties (vairāk par 3 kļūdām). Viena 2. klases skolēna lasītprasme novērtēta ar 0 (0%) punktiem, jo viņš nelasa saistīto tekstu, tikai burto vārdus.



2.att. Lasītā teksta izpratne

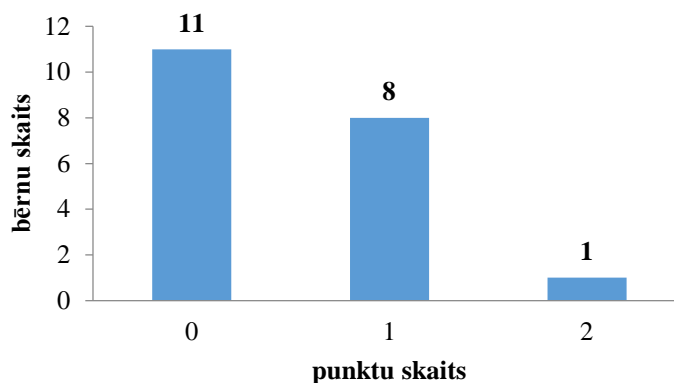
Kā redzams 2. attēlā, tad viena izglītojamā lasītprasme ir novērtēta ar augstāko punktu skaitu. Interesanti ir tas, ka meitenei, kas perfekti izprata un atstāstīja tekstu, pārējie lasītprasmes kritēriji ir zemā līmenī (0-1 punkti), bet tas netraucēja skolēnam izprast tekstu. Viena bērna (0.2%) lasītprasme novērtēta ar 2 punktiem, bet deviņu (75%) - ar 1 punktu un atlikušie deviņi bērni novērtēti ar 0 punktiem.

Kopumā var secināt, ka lasītā teksta izpratnes rādītāji ir zemā līmenī un izglītojamie neizprot, ko izlasījuši. Tas ir skumji, jo visi cilvēki lasa, lai iegūtu informāciju un izprastu to, ko izlasa.



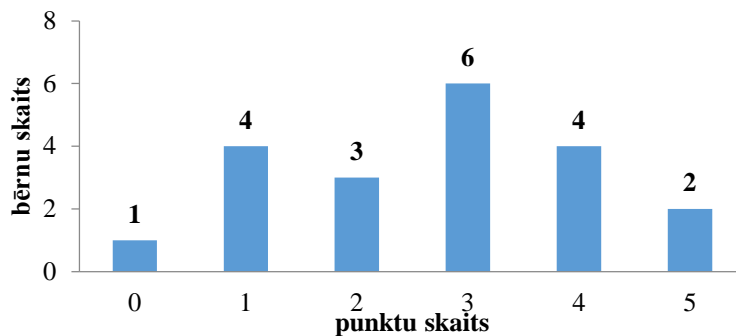
3.att. Lasījuma izteiksmīgums

Pēc atspoguļotā 3. attēlā var redzēt, ka šis lasītprasmes kritērijs - lasījuma izteiksmīgums ir ļoti zemā līmenī. Divpadsmit skolēni (60%) ieguvuši 0 punktus. Tas nozīmē, ka lielākā daļa izglītojamo lasa vienmuļi, bez pauzēm, neievērojot pieturas zīmju noteiktās intonācijas. Septiņu izglītojamo (35%) lasītprasme ir novērtēta ar vienu punktu, kas nozīmē, ka izglītojamais cenšas, bet neizdodas ievērot pareizas intonācijas. Un tikai vienam izglītojamajam no divdesmit ir izteiksmīgs lasījums, pieļaujot dažas loģisko uzsvāru un paužu kļūdas (2 punkti). Pārlicinošs, izteiksmīgs lasījums (3 punkti) nav nevienam izglītojamajam.



4.att. Lasīšanas ātrums

Pēc rezultātiem 4. attēlā var redzēt, ka optimālos lasīšanas ātruma kvalitātes rādītājus: 2. klase - 60-80 vārdus minūtē nav sasniedzis neviens bērns. Visaugstākais rādītājs ir vienam izglītojamajam (5%), kas ieguvis 2 punktus, jo izlasīja 45 vārdus minūtē. Jāmin, ka šis bērns saņēma 0 punktus par lasītā teksta izpratni. Astoņu bērnu (40%) lasītprasme novērtēta ar 1 punktu, jo izlasīja no 30-44 vārdus minūtē. Un 11 bērni (55%) novērtēti ar 0 punktiem, kas nozīmē, ka minūtē izlasa mazāk par 30 vārdiem.



5.att. Iegūto punktu skaits (no 12 punktiem)

Kā redzams 5. attēlā, no 6-12 punktiem nav novērtēts neviens bērns. Augstākie rādītāji: 5 punkti ir diviem bērniem (10%); četrus bērni (20%) lasītprasme novērtēta ar 4 punktiem. Sešiem izglītojamiem (30%) lasītprasme ir novērtēta ar 3 punktiem, triju izglītojamo (15%) - ar 2 punktiem, četrus izglītojamo (20%) - ar vienu punktu. Viena izglītojamā lasītprasme novērtēta ar 0 punktiem. Tas liecina, ka visi lasītprasmes kritēriji ir zemā līmenī, jo viņam ir nepieciešamas lasītprasmes veicināšanas individuālas un ilgstošas nodarbības.

Tātad, lasītprasmes veicināšanai sākumskolā ir būtiska nozīme, jo šajos gados tiek nostiprināts pamats vienai no pamatkompetencēm (lasīt un rakstīt prasmei).

Secinājumi

1. Lasīšana ir svarīga pamatprasme, kas jāapgūst skolā un ir rakstu zīmju uztveršana, saprašana un izteikšana ar skaņām, vārdiem, teikumiem. Lasīšanas kompetence – rakstisku tekstu izpratne, izmantošana un izvērtēšana, lai sasniegtu savus mērķus, pilnveidotu zināšanas un potenciālu, un piedalītos sabiedrības dzīvē.
2. Skolēnu lasītprasmes kvalitāti raksturo četri rādītāji: precizitāte (pareizība), ātrums (temps), izteiksmīgums un lasītā teksta izpratne. Izglītojamiem ar lasīšanas traucējumiem var būt traucēts tikai viens kvalitātes rādītājs, piemēram, lasītā teksta izpratne, vai vairāki (arī visi).
3. Individā agrīnā dzīves pieredze, agrīnā valodas un runas attīstība, lasīt mācīšanās ilgums un kvalitāte veido lasītprasmes un lasītā teksta izpratnes pamatu. Pētījumā noskaidrots, ka

izglītojamiem ar lasīšanas traucējumiem ir būtiski traucēti (zemā līmenī) visi četri lasītprasmes kvalitātes rādītāji: pareizība, ātrums, izteismīgums, izpratne.

4. Pētījuma rezultāti parāda, ka lasītprasmes kvalitātes līmeņu amplitūda ir no 0% (zemākais līmenis) līdz 42% (augstākais līmenis) no 100%.

Bibliogrāfija

1. Geiger J.F, Millis K.K. Assessing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. Reading Psychology. 2004, pp. 93-100.
2. Izglītojamo mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība (1.-4. klase) Rīga Katoļu ģimnāzijas sākumkolā (2015). [tiešsaiste] [skatīts 14.06.2017]. Pieejams: http://rkģimnazija.lv/wp-content/uploads/2015/10/Vertesanas-nolikums_2015_2016_m_g_sakumskola.doc
3. Kauliņa A., Tūbele S. Lasīšanas traucējumi. Rīga: RaKa, 2012.
4. Līdaka J. Lasu un izprotu. Rīga: RaKa, 2016.
5. Līdaka J. Lasu ar prieku.. Rīga: RaKa, 2016.
6. Puga E. (2014). [tiešsaiste] [skatīts 21.02.2018]. Pieejams: <http://logopeds.info/disleksija-20140618/>
7. Perkin, U.B. Reading for undrestanding an Empirical Contribution to the Metacognition of Reading Comprehension.Lincoping, 1993.315 p.
8. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
9. Tūbele S. Disleksija vai lasīšanas traucējumi. Rīga: RaKa, 2008.
10. Tūbele S. Skolēna runas attīstības vērtēšana. Rīga: RaKa, 2012.
11. Zimmerman F.J., Christakis, D.A. Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 2005, 159 (July).
12. Helviga I., Rakeviča I. Vienotas runas un rakstu sistēma pamatzglītības 1. – 4.klasē (2014). [tiešsaiste] [skatīts 04.04.2018]. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/vien_run_rakst_sist_1_4_klasei.pdf

PIEAUGUŠO NEFORMĀLĀ IZGLĪTĪBA NON-FORMAL EDUCATION FOR ADULTS

Dace Stankeviča

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Irēna Katane

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

Abstract: It has been demonstrated that Europe's population will grow demographic in the next few decades, and it is important that citizens will be able to maintain quality activity throughout their lifetime. Therefore, the importance of adult informal education in the future of society identified the topical spotlight. The publication is intended to analyze the sources of literature and information on adult informal education and to gather scientific opinions on the interpretation of the concept of adult informal education. The author will analyse informal education in the framework of lifelong learning, which and how non-formal education is governed by regulatory enactments and how the objectives set out therein are workable in practice: in the development of an individual, local governments and society in general, adult informal education is also addressed in connection with programme-criteria-quality, informal education will also be clarified as a component of the development of individual skills and as a contribution to society.

Atslēgas vārdi: neformālā izglītība, mācības, pieaugušo izglītība.

Ievads

Straujā tehnoloģiju modernizācija un pārmaiņas informācijas iegūšanā un apmaiņā cilvēkam rada nepieciešamību un piedāvā iespējas nepārtraukti pilnveidoties un attīstīt prasmes. Pilnveidojot jau iegūtās vai izkopjot jaunas prasmes, cilvēks uzlabo dzīves kvalitāti, top vispusīgāk izglītots un kļūst konkurētspējīgāks. Neformālās izglītības jēdziens pasaules sabiedriskajā telpā pazīstams jau no pagājušā gadsimta 60.-70. gadiem. Izpratne par pieaugušo neformālo izglītību Latvijā, tās nozīmīgumu indivīda attīstībā un pienesumu sabiedrībai kopumā sāka ar neatkarīgas valsts izglītības politikas veidošanu un ieviešanu. Neformālā izglītība izglītības pamatnostādņēs Latvijā tiek skaidrota kā viena no mūžizglītības komponentēm, tomēr jēdzieni *mūžizglītība*, *formālā* un *neformālā izglītība*, *interesu izglītība* plašākā sabiedrībā bieži vien tiek jaukti, vai arī nepilnīgi izprasti. Tā kā pieaugušo neformālā izglītība kā mūsdienu izglītības stratēģijas apzināta un neatņemama daļa ieņēmusi vietu salīdzinoši nesenu, tēma lielā mērā pētāma teorijas rāmjos. Tās praktiskā pienesuma stabilitāti varēsīm izvērtēt tikai tuvākā nākotnē.

Pētījuma mērķis: analizēt un izvērtēt zinātnisko literatūru un cita veida avotus par pieaugušo neformālo izglītību.

Materiāli un metodes

Mūsdienu sabiedrībā aizvien lielāku lomu ieņem mūžizglītība. Mūsdienu pasaulē, kur nemitīgi notiek straujas pārmaiņas neviens nevar cerēt un apstāties pie zināšanām, kuras iegūtas jaunības gados. Visās jomās rodas arvien vairāk iespēju mācīties, attīstīt kompetences un piemēroties.

Mūžizglītība nav tāls ideāls, bet gan realitāte, kas tiecas aizvien vairāk izvērsties par sarežģītu izglītības modeli, ko iezīmē daudzas pārmaiņas, kuras, turklāt izceļ vajadzību pēc tās. Cilvēki visu mūžu mācās arī no sociālās vides, ko izveidojusi sabiedrība, pie kā viņi pieder. Protams, tādas sabiedrības ir ļoti dažādas ne tikai tāpēc, ka cilvēki sava starpā atšķiras, bet arī tāpēc, ka mūža gaitā cilvēki maina sabiedrības (Delors u.c., 2001, 92 - 97).

Dotajā rakstā tiek publicēti teorētisko pētījumu rezultāti.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Pieaugušo izglītības teorētiskais pamats

Cilvēka laika resursi ir ierobežoti, tādēļ aktuāli ir rast tādu mūža mācīšanās ceļu, kurš ar mazāku laika patēriņu ļautu sasniegt labākus rezultātus. Izglītošanās norisinās cilvēka mūža garumā un sastāv

no posmiem, kurus atšķir kvalitatīvas izmaiņas uzvedībā, uztverē, attieksmē. Viena cilvēka izpratne par kvalitāti, tajā skaitā esības, mūža, izglītības, ir un būs pretrunā ar cita. Kvalitāti varam apskatīt kā personības izaugsmes aspektu, kā zināšanu pasniegšanas kritēriju, kā konkurētspējas paaugstināšanas komponenti. Ikviens no iepriekš minētajiem kvalitātes aspektiem nepastāv ārpus indivīda, kurš izmanto iespēju vai realizē savu iekšējo nepieciešamību attīstīt savu esību.

Karjeras maiņa ir "*maiņu notikums*" mūžīgās un mūža plašās mācīšanās un attīstības kontekstā. Pēdējās desmitgades pētījumi Rietumu pasaulē uzmanību pievērs indivīda adaptācijas procesam sociālajā kontekstā saistībā ar "*maiņu notikumu*". Par "*maiņu notikumu*" var uzskatīt jebkuru notikumu indivīda dzīvē, kas ietekmē viņa priekšstatus par sevi un citiem. Jaunu vajadzību apzināšanās, jaunu mērķu izvirzīšana un savas kognitīvās aktivitātes un uzvedības pārstrukturēšana saistās ar jaunu attīstības uzdevumu realizēšanu un mācīšanos. Cilvēks visu mūžu mācās, nepārtraukti adaptējoties jaunajiem "*maiņu notikumiem*" un izvirzot sev jaunus attīstības un mācīšanās uzdevumus. Jauno dzīves problēmu atrisinājuma kvalitāti ietekmē arī savu resursu apzināšanās un balstīšanās uz tiem mācīšanās procesā (Lieģeniece, 2002, 83).

T. Koķe (Koķe, 2001), analizējot R. J. Havighursta pētījumus, norāda, ka 18-30 gadu vecumā cilvēka izglītības ieguve galvenokārt ir saistīta ar karjeras un nodarbinātības perspektīvām; 30 - 40 gadu vecumā izglītība ir kā papildu pašrealizācijas un pašaktualizācijas sfēra; 40 - 50 gados cilvēks nežēlo pūles, lai demonstrētu savu noteiktību un pārliecību, kaut gan vēlēšanās iesaistīties izglītībā mazinās; pēc 50 gadu vecuma cilvēki izvēlas tādus izglītības virzienus, kas sekmē pārdomas, analīzi, izvērtējumu; vēlākajos gados viņi ir nodarbināti ar to, kā samazināt savas aktivitātes, un vairāk pievēršas pašvirzītai interešu izglītībai.

T. Koķe pieaugušo izglītību definē ar vairākiem kopīgiem raksturotājiem, ko var saskatīt daudzu Rietumu autoru koncepcijās. Pieaugušo izglītība ir (Koķe, 2002): 1) izglītības sistēmas integrēta daļa; 2) plaši pieejama; 3) brīvprātīga. Tās struktūrā ir iestādes, kas atrodas arī ārpus tradicionālās izglītības sistēmas ietvariem. Tanī vērojama mācību satura un metožu dažādība. Tā aptver indivīdus, kam ir attīstītas patstāvīgas izziņas darbībai nepieciešamās personības īpašības.

Pieaugušo izglītība ir izglītības sistēmas sastāvdaļa, kas pieaugušajiem ar jebkuru iepriekšējās izglītības līmeni dod iespēju mācīties mūža garumā atbilstoši viņu vajadzībām un iespējām, kā arī dabas un sabiedrības attīstības tendencēm. Pieaugušo izglītība ietver vispārējo, profesionālo un tautas izglītību. Tā veicina brīvas, radošas un kulturālas personības attīstību un sekmīgu tās integrāciju sabiedrībā, balstoties uz kopīgu vērtību izpratni, kultūras mantojuma apguvi, tālāknošanu un pašpaļāvības izkopšanu sevī, nodrošinot profesijai, citām personības vajadzībām un darbībai nepieciešamo zināšanu un prasmju līmeni (Lieģeniece, 1997).

Pieaugušo mūžizglītības īstenošanā novados noris atšķirīgi, tā ir atkarīga no pašvaldību izpratnes par pieaugušo izglītības nozīmību un iniciatīvas tās īstenošanā. I. Muraškovska (Muraškovska, 2012), raksta, ka pieaugušo izglītības piedāvājumu Latvijas pilsētu un novadu pašvaldības nodrošina, pielietojot dažādus organizatoriskos modeļus:

- pieaugušo izglītības funkciju uztic konkrēti pieaugušo izglītības mērķim izveidotai pašvaldības dibinātai izglītības iestādei;
- funkciju kā papildus uzdevumu uztic kādai no esošajām pašvaldības izglītības iestādēm (profesionālajai, vispārējai vai augstskolai);
- pieaugušo izglītības nodrošināšanu iekļauj par izglītību atbildīgās pašvaldības struktūrvienības (izglītības pārvaldes vai izglītības nodaļas) vai speciālista funkcijās;
- ar lēmumu deleģē konkrētai biedrībai, kura dibināta atbilstošajam mērķim.

Pieaugušo izglītības īstenošanā Latvijā ir pašvaldību pieaugušo izglītības centri, kompetenču centri, augstskolas, biedrības un nodibinājumi, kā arī privāti mācību uzņēmumi. Kā piemēru varam minēt Rīgas Izglītības un informatīvi metodisko centru, kurš veidots, lai nodrošinātu pedagogu tālākizglītības vajadzības, bet turpmāk pārņēma arī pieaugušo izglītības īstenošanas un koordinēšanas funkcijas. Līdzīga situācija arī ir Jelgavā, kur tika apvienots Metodiski informatīvais centrs un Jelgavas reģionālais

Pieaugušo izglītības centrs (JRPIC), kas mūsdienās pazīstams kā Zemgales reģiona kompetenču attīstības centrs (ZRKAC).

Svarīgi, lai pieaugušo izglītībā valdītu daudzveidība, lai ir izvēles iespējas. Šo daudzveidību lielā mērā nodrošina formālās un neformālās izglītības piedāvājums, kas papildina viens otru.

Neformālā pieaugušo izglītība kā alternatīva un papildinājums formālajai izglītībai

Kā liecina vairāki zinātniskie avoti (Katane, 2005; Katane, Kalniņa, 2010; Kravale, 2006) jēdziens neformālā izglītība izglītības zinātņu terminoloģijā ienāca 20. gs. 70. gados. Tā kā daudzi zinātnieki savās publikācijās augstu vērtēja neformālās izglītības nozīmi cilvēka dzīvē un tam ir arī pieredzē balstīts pamatojums, 2000. gadā izdotajā Mūžizglītības memorandā (A Memorandum on ..., 2000).

Raksturojot neformālo izglītību, autori to salīdzina ar formālo izglītību.

Neformālā izglītība tāpat kā formālā izglītība, ir plānveida izglītība, kas ir limitēta laikā, kas notiek speciālista -pedagoga vadībā, īstenojot kādu no pieaugušo izglītības programmām semināru, kursu veidā. Atšķirībā no formālās izglītības programmām, neformālās izglītības programmas nav licencētas un akreditētas, tātad nav oficiāli valsts atzītas, tāpēc beigās uz izsniegtā dokumenta nav zīmoga ar valsts ģērboni. Tajā pašā laikā izglītības iestādei kā šādas neformālās izglītības programmas īstenošanai ir tiesības izsniegt dokumentu ar savu logo, kas apliecina iegūtās neformālās izglītības tematisko daudzveidību, apjomu stundās, laiku utt. Liela daļa autoru pārstāv divus viedokļus: 1) neformālā izglītība ir **alternatīvs** izglītības ieguves veids, kas neprasa ik dienu iet uz izglītības iestādi, kas neparedz dažāda veida zināšanu kontroli un novērtēšanu ballēs, bet tā ir iespēja iegūt dzīvei un profesionālai darbībai nepieciešamo informāciju, kas var būt noderīga dzīvei, kas bieži vien ļoti veiksmīgi aizstāj formālo izglītību; 2) neformālā izglītība ir izglītība, ko mūža garumā var iegūt **papildus** jau iegūtajai formālajai izglītībai un kas ciešā mijiedarbībā ar formālo izglītību nodrošina nepieciešamo zināšanu, prasmju un kompetenču klāstu. Pieaugušo neformālajā izglītībā raksturīga jēgpilna mācīšanās. Neformālo izglītību vada un virza speciāli sagatavoti pedagogi, taču ne vienmēr šāda izglītība vainagojas ar apliecināšanu dokumenta saņemšanu. Ja tas tomēr tiek izsniegts, tā atzīšanu valsts ne vienmēr garantē. Pieredze liecinot, ka, izvērtējot speciālista kompetences, šāda veida dokumenti vairāk atzīti darba devēju vidū. Neformālo izglītību var pārstāvēt dažādi pulciņi, interešu klubi, fakultatīvas nodarbības, dažādu projektu ietvaros apgūtie kursi, u.c. (Katane, Kalniņa, 2010).

Arī I. Muraškovska atzīst, ka neformālā izglītība nav nereglamentēta. Kā piemēru varam minēt Rīgas domes saistošos noteikumus, kuros noteikta interešu un pieaugušo neformālās izglītības programmu licencēšanas kārtība (Muraškovska, 2012).

Līdzīgas atziņas, kas iepriekš paustas šajā rakstā sakarā ar neformālo izglītību, ir atrodamas arī dažāda veida dokumentos.

Svarīgākais tiesību akts Latvijas izglītības politikā ir *Izglītības likums* (1998), kur mērķgrupa ir visu vecumposmu iedzīvotāji. Formālās izglītības pieejamību Latvijā reglamentē standarti, normatīvie akti, licencētas programmas, u.c., kas tiek īstenotas formālajās izglītības iestādēs. Neformālā izglītība tiek realizēta ārpus formālajam. Latvijas Saeima ir apstiprinājusi *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam* (Par Izglītības pamatnostādņu ..., 2014). Tajās jēdziens *neformālā izglītība* uzsvērta kā viena no mūžizglītības komponentēm. Savukārt mūžizglītība definēta kā izglītība visas dzīves garumā, kas paver iespējas ikvienam sabiedrības loceklim iegūt un/vai pilnveidot zināšanas, prasmes un kompetences atbilstoši darba tirgus prasībām, savām interesēm un vajadzībām. Tiek skaidrots, ka mūžizglītība aptver formālo un neformālo izglītību, ka arī ikdienas (informālo) mācīšanos jeb pieredzes izglītību. Tātad arī neformālā izglītība tiek iegūta cilvēka mūža garumā. Formālā izglītība ne vienmēr spēj apmierināt indivīdu vēlmes un vajadzības, ne vienmēr ātri noreagē uz tehnoloģiju un sociālo prasmju attīstības izmaiņām un sabiedrības pieprasījumu. Autore uzskata, ka tie ir būtiskākie iemesli, kāpēc liela sabiedrības daļa aizvien biežāk nepieciešamās zināšanas iegūst ārpus formālās izglītības.

I. Katane un I. Kalniņa neformālo izglītību (non-formal education) raksturo kā zināšanu, prasmju un iemaņu sistematizētu apguvi un mērķtiecīgu darbību. Šī izglītība var notikt gan formālās izglītības sistēmā, gan ārpus tās. Zinātnieces neformālo izglītību saista ar zināšanu, pieredzes nodošanas un pārņemšanas procesu, kas netiek organizēts pastāvošo formālo izglītības programmu ietvaros, bet gan papildus un paralēli tam (Katane, Kalniņa, 2010).

Aktuāls ir jautājums par neformālās izglītības novērtēšanas kritērijiem. Ar kritēriju palīdzību būtu jāspēj noteikt, vai un kā neformālās izglītības īstenošana mūžizglītības kontekstā sekmē vai ietekmē sabiedrības ilgtspējīgu attīstību.

T.Koķe uzsver, pēdējos gados jēdzienus *izglītība* un *izglītības iestāde* nomaina jēdziens *sabiedrība, kas mācās*. Viņa kā primāro atšķirību uzsver to, ka izglītības jēdzienam ir vairāk sociāls konteksts un to var piedāvāt kā valsts institūcijas, tā arī privātpersonas. Turpretī mācīšanās ir individuāls un personiski īstenojams process. Šis viedoklis tad arī kalpo par pamatu atšķirīgai pieejai mūžizglītības īstenošanas izvērtēšanas kritēriju noteikšanā. ES projekta ietvaros LBAS veiktajā pētījumā nonākts pie atziņas, ka šobrīd uzņēmumos ir dažāda neformālās izglītības īstenošana pieeja, un bieži vien neformālā kvalifikācija darbojas un ir saprotama tikai noteiktajā uzņēmumā. Lai spētu novērtēt potenciālo ietekmi, nozarēm ir būtiski zināt pēc kādiem, vai saskaņā ar kādiem kritērijiem šāda atzīšana tiks veikta un vai šādu dokumentu uzrādot darba devējam, darba devējs var būt drošs, ka darbinieks tiešām ir to apguvis un viņam norādītās prasmes piemīt. Kā arī tiek uzrādīts profesionāla darbinieku aiziešanas risks. No augstākminētā izriet, ka pirms neformālā ceļā gūto prasmju atzīšanas nepieciešams kopā ar nozares ekspertiem izvērtēt atzīšanas kritērijus, lai nodrošinātu konkrētai nozarei un uzņēmumiem nepieciešamo kvalitāti (Katane, Kalniņa, 2010).

Autore uzskata, ka, neformāli izglītojoties, ļoti lielā mērā vērā ņemama ir arī katra indivīda motīvi, dzīves mērķi un iegūstamās izglītības kritēriju skala. Katram indivīdam ir atšķirīga dzīves pieredze, pasaules redzējums, informācijas uztvere, iepriekšējās zināšanas, prasības pret zināšanu pasniegšanas principiem u.tml. No darba devēja viedokļa kritērijs varētu būt arī darbinieka pašiniciatīvas pakāpe mūžizglītoties, kā arī iegūto zināšanu pielietojums praksē. Apkopojot zinātnieku pētījumus un autores redzējumu, varam secināt, ka kritērijus varam grupēt sekojoši: reglamentētie-nereglamentētie, subjektīvie-objektīvie, kolektīvie-individuālie, kvantitatīvie-kvalitatīvie u.c.

Var piekrist pedagogijas zinātnieka G. Bēmes (Böhme, 1978, 78) uzskatiem, ka daudz svarīgāk par zināšanu nemitīgu papildināšanu, ejot darba pasaules pieprasījuma pavadā, ir attīstīt cilvēka vispārējās pārkaršanas spējas un pielāgošanās gatavību. Viņš atzīst mūžizglītību par noturīgu pieaugušo izglītības teorijas jēdzienu vienīgi tad, ja ar to saprot *iespēju, kuru jāatzīst un jāizmanto pēc paša vajadzībām, lai katrs varētu kļūt pamatīgi sagatavojies*.

Apkopojot zinātnieku pausto, var teikt, ka par kvalitatīvas izglītošanās augstāko mērauklu vērtējama personības iekšējā jeb personiskā nepieciešamība izglītoties, kas ir neatkarīga no ārējiem apstākļiem. Varam vilkt paralēles izglītota personība - izglītots darbinieks, bet ne vienmēr šī saikne nostrādā otrā virzienā.

D. Lieģenieces viedoklis ir šāds, tā kā cilvēks veido vidējā dzīves periodā virkni reālistisku dzīves mērķu, viņam arī ir jāattīsta prasme ar personīgo ieguldījumu sasniegt šos mērķus. Viņam ir jātic, ka to, ko viņš grib sasniegt, ir vērts, lai sasniegtu, un to var sasniegt. Dzīves mērķu plānošana saistībā ar nākotnes plānošanu ietver sevī taktiku un stratēģiju izstrādi mērķu realizēšanā. Nākotnes plānošana psiholoģiskā aspektā saistās ar mērķa sasniegšanas gaitas novērtēšanu. Cilvēks var atklāt, ka viņš var izmantot zināmas prasmes, lai sasniegtu ātrāk savus mērķus. Viņš var arī atklāt, ka daži mērķi ir par grūtiem, lai tos sasniegtu tā, kā viņš bija paredzējis, un tie prasa enerģijas pieaugumu. Tiek nolemts, ka dažus mērķus nevar realizēt, bet citus var saskaņot ar pielietotām pūlēm tā, ka tie izraisa viņā vislielāko apmierinājumu. Tas savukārt ietekmē vidējā vecuma cilvēka tādu dzīves filozofijas veidošanos, kur nozīmīgi iegūst ne tikai domas par nākotnes plānošanu, bet arī ikdienas aktivitātes saistībā ar spēju mācīties un būt elastīgam (Lieģeniece, 1997).

Atšķirībā no formālās izglītības, neformālā izglītība ir daudz elastīgāka izglītība un ātrāk reaģē uz pieaugušo, kas mācās, interesēm un vajadzībām, kā arī darba tirgus prasībām.

Secinājumi

- Pieaugušo izglītība ir mūsdienu aktualitātes mūžizglītības kontekstā. No tā, cik lielā mērā daudzveidīgs ir pieaugušo izglītības piedāvājums, ir atkarīga ne tikai katra sabiedrības indivīda spēja pašrealizēties mainīgās vides apstākļos, bet arī visas sabiedrības ilgtspējīga attīstība. Pieaugušo izglītība ir ļoti svarīga mūžizglītības sastāvdaļa.

- Pieauguši izglītība ir atšķiras ar pieaugušā, kas mācās, motīviem, mācīšanās specifiku katrā noteiktā vecumposmā, taču kopīgā un visnozīmīgākā pazīme ir pieaugušo jēgpilna un pašvirzīta mācīšanās.
- Pieaugušo izglītībā nozīmīga vieta ir ierādāma neformālajai izglītībai. Tā ir izglītība, kas: 1) tiek piedāvāta kā papildinājums formālajai izglītībai, 2) izglītība kā alternatīva formālajai izglītībai, kas aizstāj formālo izglītību jeb veic formālās izglītības funkcijas.
- Neformālajai izglītībai ir gan kopīgas, gan atšķirīgas pazīmes. Atšķirībā no formālās izglītības, neformālā izglītība ir daudz elastīgāka izglītība un ātrāk reaģē uz pieaugušo, kas mācās, interesēm un vajadzībām, kā arī darba tirgus prasībām.
- Informālā izglītība tiek traktēta kā pieredzes jeb ikdienas izglītība.

Bibliogrāfija

1. Böhme, G. Über den Begriff des lebenslangen Lernens und seine Folgen. Aus: Hessische Blätter für Volksbildung, 1978, S. 93.-100.
2. Delors Ž. u.c. Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajā gadsimtā sniegusi UNESCO. Rīga: UNESCO, LNK, 2001, 255 lpp.
3. Izglītības likums. Latvijas Vēstnesis, Nr.343, 17.11. 1998.
4. Katane I. Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darbs. Daugavpils: DU, 2005, 195 lpp.
5. Katane I., Kalniņa I. Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē. Jelgava: LLU, 2010, 331 lpp
6. Koķe T. Zināšanas un dialogs - globalizācijas priekšnoteikums, Latvijas vēsture, Nr. 1. Rīga: LU, 2002, 15.-29.lpp.
7. Kravale M. Jauniešu neformālā izglītība Latvijā: promocijas darba kopsavilkums pedagoģijas doktora grāda skolas pedagoģijas apakšnozarē. Daugavpils: DU, 2006, 22 lpp.
8. Lieģienece D. Ievads androgogijā. Rīga: RaKa, 2002, 183 lpp.
9. Lieģienece D. Pieaugušo izglītības gadagrāmata. Rīga: Latvijas pieaugušo izglītības apvienība, 1997.
10. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. Brussels, 30.10.2000, SEC (2000)1832, 36 pp.
11. Muraškovska I. Pieaugušā mūžmācīšanās izpēte. Rīga: Latvijas Universitāte pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte pedagoģijas nodaļa, 2012.
12. Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.-2020.gadam apstiprināšanu. Saeimas paziņojums. Rīga: LR Saeima, 2014.

AUDZINĀŠANAS TENDENCES AGRĪNA VECUMA BĒRNU SOCIALIZĀCIJAI EDUCATION TENDENCIES FOR SOCIALIZATION AT THE EARLY CHILDHOOD

Elīna Svatikova

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Baiba Briede

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

Abstract: Being one of the members of modern society, which has various forms of information acquisition, it is unclear to a sufficiently large part of the parents on which pedagogical principles to base their child's upbringing and how to prepare their children for the future. The aim of the study is to find out what the basic principles of upbringing and socialization are and how they change in families attending a pedagogical socialization program. By means of a semi-structured interview, the parents identified the basic principles of education and in repeated interviews, after 12 lessons, there are changes in the behavior and interaction of not only children but also the parents themselves. More emphasis is placed on ensuring their independence as a person. Parents understood that upbringing and preparing a child for a particular social environment does not imply the abandonment of their personal interests and needs. During the classes, observation protocols were used to identify the child's social adjustment, social autonomy and social activity. Analyzing the results obtained from observation it is seen that the progress of the child's socialization most clearly manifests itself in the behavior and the norm of the etiquette when greeting and working at the table, as well as in social activity, and participating in the activities of the group.

Atslēgas vārdi: audzināšana, socializācija, sociālā vide.

Ievads

Pirmie dzīves gadi bērnam ir paši nozīmīgākie attiecībā uz to multidimensiālo attīstību un visa cilvēka dzīves stadiju veidošanās pamatu. Bērība ir jāuztver ne tikai kā dzīves skatuve, kas sagatavo bērnu pieaugušā cilvēka dzīvei, bet arī kā skatuve, kas pati par sevi ir pietiekoši nozīmīga. No šīs perspektīvas raugoties, agrīnā vecuma bērnu izglītības pedagoģiskais process ir bērnu sagatavošana nākotnei. Tas ir process, kas noris tagadnē, tā kā katrā no dzīves posmiem iekļauj zināmus noteikumus un pienākumus, ko ir nepieciešams ievērot. Bērniem ir nepieciešams pārņemt pamata psiholoģiskās īpašības/iezīmes kā godīgums, cerība, laipnība, prieks un miers, līdzīgi kā to dara pieaugušie. Tādējādi ir sevišķi svarīgi, ka agrīnā vecumā bērniem ir nepieciešams izdzīvot dažādus emocionālos stāvokļus un, iegūstot no tā atbilstošu pieredzi. Šis bērnu emocionālā stāvokļa pieredzes veids un kvalitāte ir vienlīdz svarīga un nozīmīga (Ramazan, Unsal, 2012).

Jēdzienu "socializācija" pirmo reizi zinātniskajā literatūrā skaidrojis E.Durkheims, atzīmējot, ka tā ir nemītīgs process, kuram pakļauti visi cilvēki un kuru jāuzskata par specifisku un speciālu kultūralu atklājumu cilvēku sabiedrībā, jo šajā procesā tiek saglabāta pati sabiedrība (Jurgena, 2002).

Psiholoģijā jēdziens parādās XX gs. vidū, ar to saprotot attieksmes procesu rezultātu un indivīda sociālās pieredzes aktīvu reproducēšanu (sabiedriskās un komunikācijas normas, zināšanas, stereotipi, pieņēmumi). Socializācijas procesa laikā notiek cilvēka personības un pašapziņas veidošanās (Семья как..., 2015).

Socializācija notiek ģimenē, pirmsskolas izglītības iestādē, skolā un citās vietās, kur bērns uzturas; šo procesu ietekmē pazīstami un mazpazīstami cilvēki, grāmatas, filmas un plašsaziņas līdzekļi, u.tml. Visintensīvāk socializācija notiek bērībā un jaunībā, taču tā turpinās arī cilvēku brieduma periodā, tomēr bērnu un pieaugušo cilvēku socializācijas procesā ir zināmas atšķirības. Bērnu socializācija notiek audzināšanas procesā. Vecāki, protams, saviem bērniem ir paraugs un skolotāji, cilvēcisko attiecību jomā. Bērnu pašapziņa veidojas ne tikai tieši – mācoties un atdarinot, bet arī salīdzinot savu pieredzi ar vecāku dzīvesveidu. Tādējādi bērns apgūst vecāku pieņemtās normas un vērtības. Ja vecāku normas un vērtības bērniem nav pievilcīgas, viņi meklē uzvedības paraugus citu pieaugušo vidū (Metodiskie ieteikumi..., 2008).

Krievu psihologs Ļ. Viģotskis izziņas attīstībā īpašu lomu piešķir bērna sociālai videi. Zinātnieks apgalvoja, ka bērni sāk mācīties no apkārtējiem cilvēkiem, t.i., no savas sociālās vides, kas ir visu viņu jēdzienu, ideju, faktu, prasmju un attieksmju avots (Geidžs, Berliners, 1999).

Bērni socializācijas procesa ietvaros iegūst izpratni par savām emocijām un veidu kā tās atbilstoši pārvaldīt dažādu sociālo mijattiecību kontekstā. Ģimene parasti ir pirmā bērna socializācijas vieta, kur bērns var nepārprotami un skaidri izteikt sevi kā emocionāli, tā arī sociāli (Mihaela, 2015).

Kā zināms, audzināšana ir mērķtiecīgi organizēts cilvēkdarbības process, kas virzīts uz sociālās kultūras pieredzes nodošanu no paaudzes paaudzei, uz jaunās paaudzes vērtīborientāciju un pašregulācijas veidošanu un garīguma izkopšanu. Audzināšanas procesā veidojas un attīstās nozīmīga personības attieksme pret cilvēku, cilvēku darbu, kultūras vērtībām, dabu, sabiedrību, valsti (Skujiņa, 2000, 24).

Katram vēstures laikmetam ir savas kultūras vērtības, savi audzināšanas ideāli, kurus veido cilvēki, sociālā vide un bez kuriem nav iedomājama personības veidošanās. Mūsdienu sabiedrībā, kas ir ceļā uz demokrātiju un humānu attiecību veidošanu, svarīga cilvēciskas cieņas attieksme vienam pret otru, demokrātiskas savstarpējās attiecības. Audzināšana nevar pastāvēt ārpus sabiedrības – tā attīstās līdz ar sabiedrības ražošanas, kultūras un politikas izmaiņām un izvirza audzināšanai noteiktas prasības sociālās attīstības sekmēšanai (Špona, 2004).

Sabiedrības ideāli par pareizu audzināšanu vēstures gaitā ir veidojušies no pārliecības, ka fiziski mazāk sološs bērns ir jāznīcina, līdz tikumiskai atbildībai par cilvēka kā augstākās vērtības brīvu attīstību, organizējot specializētas mācību iestādes bērniem ar īpašām vajadzībām mūsdienu kultūrā, lai palīdzētu visiem un katram socializēties un dzīvot pilnvērtīgi. Pedagoģiskajā procesā vērtība ir pats cilvēks, un tas nosaka pedagoga darbību. Cilvēks ir jēga, mērķis, subjekts, priekšmets, rezultāts, kritērijs pedagoģiskajai darbībai. Šobrīd aktuāla ir didaktiskās situācijas veidošana, kas palīdz cilvēkam attīstīt uzņēmīgumu, prasmi orientēties informācijā, līdz ar to aktualizējas humānās vērtības, cilvēks kā vērtība, indivīda brīvības vajadzība (Žogla, 2001).

Tēmas aktualitāte ir saistīta ar to, ka darbā ar ģimenēm vecāki atzīst, ka trūkst informācijas un praktiskās pieredzes jautājumos par audzināšanu un bērna integrāciju sabiedrībā. Vecākiem nav skaidrs kādi faktori var ietekmēt bērnu, ņemot vērā vecumposma īpatnības, kā arī nav zināšanas ar kādām metodēm, paņēmieniem, līdzekļiem var palīdzēt bērnam. Agrīna vecuma bērnu audzināšanas tendenču un socializācijas procesa izzināšana palīdzēs darba autorei profesionālajā darbībā.

Pētījuma mērķis: noskaidrot, kādas ir audzināšanas tendences un to izvēles pamats ģimenēs, kas apmeklē pedagoģiskās socializācijas programmu.

Pētījuma jautājumi:

- Kādas ir agrīna vecuma bērna audzināšanas tendences un kāds ir to izvēles pamatojums?
- Kādos socializācijas kritērijos vērojamas dinamiskas izmaiņas agrīna vecuma bērniem?

Pētījuma eksperimentālās daļa mērķa sasniegšanai tiek izvirzīti sekojoši darba uzdevumi:

- datu ieguve;
- datu apstrāde un analīze;
- secinājumu formulēšana.

Materiāli un metodes

Pētījumā tika izmantotas metodes:

- daļēji strukturēta intervija;
- daļēji strukturēts novērojums.

Daļēji strukturēta intervija nozīmē, ka ir sagatavots vispārīgs intervijas jautājumu saraksts, kuru secību var mainīt atkarībā no intervijas situācijas. Novērojums konkrētā pētījuma ietvaros definējams kā darbības pētījums. Tā būtiskākā pazīme – idejas praktiska pārbaude kā līdzeklis sociālo apstākļu uzlabošanai un zināšanu attīstībai. Darbības pētījums ir veids kā vienlaicīgi veikt pētījumu un praktiski atrisināt problēmu. No citiem pētījumu veidiem tas atšķiras ar savām izglītojošajām funkcijām, indivīdi tajā iesaistās kā sociālo grupu locekļi, un pētījums orientējas uz problēmām, konkrētu kontekstu un

nākotni. Tas ir ciklisks process, kurā notiek mijdarbība starp pētījumu, darbību un tās izvērtēšanu. Novērošana kvalitatīvajā kontekstā ir svarīga bērnu izlasēs (Mārtinsone, Pipere, Kamerāde, 2016).

Datu apstrādes metodes:

- kontentanalīze;
- deskriptīvā metode.

Rezultāti un diskusija

Konkrētā zinātniskā darba ietvaros autore analizē intervijās un novērojumu protokolos iegūtos datus, kas ļauj atbildēt uz izvirzītajiem jautājumiem un mērķi. Respondentu atlasē izmantota brīvprātīguma pieeja. Galvenais nosacījums, lai pirmā intervija notiktu pirms pedagoģiskās socializācijas programmas praktiskās īstenošanas. Pētījumā intervēti deviņu bērnu vecāki (galvenokārt mātes) pirms pirmās un pēc pēdējās nodarbības. Intervijas ierakstītas telefonā, pēc tam veikta to transkripcija, lai varētu veikt kontentanalīzi. Paralēli veikta bērnu dubulta (mātes veikta, programmas vadītāja veikta) novērošana, pēc iepriekš izstrādātiem kritērijiem. Konfidencialitātes ievērošanas nolūkos, veikta respondentu kodēšana izmantojot principu – mātes vārda un uzvārda pirmie burti, bērna vārda un uzvārda pirmie burti (skat. 1. tab.). Visi respondenti pirms pētījuma veikšanas informēti par anonimitāti, konfidencialitāti un ar savu parakstu, uz bērna novērošanas protokola, apliecinājuši piekrišanu dalībai pētījumā.

1.tabula

Respondentu ģimenes statusa (cilvēku skaits ģimenē, loma ģimenē un vecums (gados)) un bērna, kas apmeklē nodarbības, raksturojums

<i>Respondenta kods</i>	<i>Ģimenes raksturojums</i>	<i>Bērna (kas apmeklē nodarbības) dzimums un vecums</i>
LKKK	4 cilvēki – mamma, tētis, dēls (3,5), meita (1,2)	Siev. – 1,2 g.v.
ČAČA**	3 cilvēki – mamma, tētis, dēls (3)	Vīr. – 3 g.v.
JSDS	4 cilvēki – mamma, tētis, meita (6), dēls (1,6).	Vīr. – 1,6 g.v.
JPAP	3 cilvēki - mamma (32), tētis (32), meita (2,3)	Siev. - 2,3 g.v.
AORM	4 cilvēki – mamma (41), tētis (35), dēls (15), dēls (3)	Vīr. – 3 g.v.
JAAA*	3 cilvēki – mamma (31,5), tētis (35), dēls (1,1)	Vīr. – 1,1 g.v.
DHTR	3 cilvēki - mamma (28), tētis (23), dēls (1,8 g.v.)	Vīr. – 1,8 g.v.
VMMM	3 cilvēki - tētis (35), mamma (28), meita (1,4 g.v.)	Siev. - 1,4 g.v.
MBKB	4 cilvēki - dēls (1,8), mamma (24), tētis (25), mammas tētis (66)	Vīr. - 1,8 g.v.

* pirmās intervijas laikā piedalās arī tēvs

** otrās intervijas laikā piedalās arī tēvs

Kā redzams (1.tabula), pedagoģiskās socializācijas programmu “Augam kopā” apmeklēja bērni vecumā no 1,1 g.v. – 3 g.v. (vidējais vecums 1,9, $Me=1,8$, $Mo=3$). Trīs ģimenēs ir divi bērni (LKKK, JSDS, AORM). Darba autore jau sākotnēji pieņēma faktu, ka varētu pastāvēt būtiskas atšķirības starp bērnu vecumiem, kas līdz ar to varētu ietekmēt atbildes uz intervijas jautājumiem, kā arī vecāku ekspektācijas no programmas.

Uz jautājumu “Kādi ir bērna audzināšanas pamatprincipi/stili? Kādi ir to izvēles principi?” iegūtas plašas atbildes. Iegūtie rezultāti liecina, ka katrā ģimenē ir izvirzīti vienojošie audzināšanas elementi, neatkarīgi no vecāku iesaistīšanās pakāpes bērna audzināšanā. Galvenokārt, tika norādīts, ka tiek lietots vārdisks skaidrojums (piem., labs, slikts, nedrīkst) bērna rīcībai, kā arī ņemts vērā, ka bērns ir individualitāte (skat. 2.tab.), kurai ir sava griba, vēlme, ko ne vienmēr vecāks saprot. Pirmkārt, jau tāpēc, ka bērns vēl nerunā, nespēj skaidri formulēt vēlmi un plaši izmanto vien sev zināmu žestu un skaņu valodu. Tā kā lielākajai daļai respondentu nodarbības apmeklē vienīgais bērns (divi bērni ir trīs ģimenēs), tad visbiežāk atbildes uz jautājumu par audzināšanas pamatprincipiem sākās ar vārdiem “nezinu”, “grūti pateikt”. Lielisku atbildi sniedza JAAA “šobrīd cenšamies apkopot daudz informācijas

un citu vecāku atsauksmes, un adaptēt sev piemēroto. Audzināšana sākas no 1,5 gada, tagad ir rūpes par bērnu, cenšamies saprast. Esam dzirdējuši, ka līdz 1 g.v. nesaprot vārdu "nedrīkst"”. Šī atbilde ļoti spilgti parāda, ka pietiekams daudzums vecāku skatās kādas pieejas, principus izmanto citi, ko vēlētos/nevēlētos attiecināt uz saviem bērniem, kā gribētos sev, piem., "...skatos no citiem, kas man nepatīk. (VMMM)”, "...ideālas audzināšanas noteikti nav. Izvēlamies, to, kas tuvāks mums. ... cenšos atcerēties sevi maziņu. Kā es justos. Kā būtu jābūt (LKKK)”, "Cenšamies vienoties kā rīkosimies...cenšamies, ja ir piemēri no dzīves, draugiem, paziņām, runājam, kas patīk, kas nepatīk. (JAAA)". Protams, ir novērojamas arī situācijas, kad jau ir pielietotas vairākas pieejas, tomēr jāmeklē kāds cits risinājums, To spilgti intervijā pateica divu bērnu māte (JSDS) - "...mēs vēl meklējam, izvēlamies. Pie tam, ja tie ir divi - viss tiek pārskatīts. Mums šobrīd nav skaidrs. Gribējām ar maigumu - nesanāca, ar stingrumu arī nesanāk. Saprotam, jo vairāk ar labu, jo vairāk uzstājas uz kakla”.

Konkrēto audzināšanas pamatprincipu/tendenču izvēle galvenokārt balstīta uz intuīciju, netveramo, piem., "Vairāk intuitīvi (LKKK), "Gribu pamēģināt, kā ir, ka viss ir ar mīlestību... (MBKB)", kā arī informācijas tiešu un pastarpinātu apmaiņu, piem., "Apkārt daudz mammu - šo to ņemam no viņām... Informācijas apmaiņas ceļā... kursi palīdzēja, kā noņemt stresu... (ČAČA)", Varbūt kaut ko dzirdēju, analizēju, domāju (LKKK). Protams, pietiekami nozīmīga loma ir vecāku personiskajai iepriekšējai pieredzei, piem., "Tāpēc ka bija puni ar vecāko (AORM)".

2.tabula

Satura vienības, jēdzieni un kategorijas jautājumā par respondentu ģimenē esošajiem audzināšanas pamatprincipiem

Satura vienība	Jēdziens	Kategorija
<i>cenšamies sarunāt, paskaidrot, atļaujam šad tad paraudāt.. cenšamies sarunāt ar bērnu, bez fiziska soda mēs nesam izvēlējušies, pats par sevi notika - skaidrojam bērnam, ka tā ir pareizi, tā nepareizi, tā nevajag darīt</i>	Vārdisks skaidrojums rīcībai	Audzināšana
<i>saprotam, ka bērni skatās uz mums cenšamies uz viņu nebļaut, cenšamies nelutināt, ja aizliegts, tad aizliegts esmu praktisks cilvēks - nesist, nepērt, atstāt uz 3 min.</i>	Uzvedības piemērs	
<i>cenšamies, lai izrāda cieņu pret citiem cenšos viņu audzināt ar mīlestību</i>	Garīguma nodrošinājums	
<i>kaut kā mūsdienīgi - bērns tomēr arī ir cilvēks, negribās ka uzstājas uz kakla mēs viņai atļaujam darīt pašai princips -bērnām, kas vajadzīgs ir jāuzklausā, nevis ignorēt un noraidīt dodam izvēles brīvību</i>	Individualitātes nodrošinājums	

Darba autori priecē fakts, ka audzināšanas procesā nedominē bērna ne emocionāla (piem., bļaušana), ne fiziska (piem., pēriens) iespaidošana. Viens no respondentiem (ČAČA) atzīts, ka "Spriežu pēc savas bērniības. Mūs pēra. Es nē". Tikai viens respondents atzina, ka ģimenē ir bijušas reizes, ka tiek pielietots fizisks spēks: "Vīrs tā kā bērnu ieper. Sāp. Saprotu, ka bērnu vajag "pārslēgt", tajā pašā laikā tā kā norādot arī atrunu.

Ne tikai spēka un emociju pielietojums, bet arī ģimenē valdošais attiecību modelis parāda audzināšanas pamatprincipus. Ģimenēs, kur tētis norādīts kā autoritāte, attiecību modelī "tēvs-bērns" iegūtas piemēram šādas atbildes - "Tētis ar viņiem nespēlējas, var būt kopā, sēdēt (JSDS)", "Ja tētis kaut ko izlēma - nedrīkst iebilst. Bērni zina, ja tētis teica Nē- tātad nedrīkst (LKKK)", "Vecākajam attiecības ar patēvu saspringtas.. Es cenšos visu nolīdzināt. Nākas visu laiku ko paskaidrot, kāpēc katrs dara tā... vīrs ir galvenais, viņš par visu atbild.. es cenšos virzīt (viņš-galva, es-kakls)... ar savu bērnu - viņš baidās izdarīt viņam sliktu, ja kaut kas neizdodas sāk dusmoties, nesaprot.. (AORM)". Šīs atbildes iespējams parāda, kāda pieeja audzināšanā bija vīrietim bērniībā, kurš tagad pilda tēva lomu. Darba autore vēlas akcentēt, ka šobrīd sabiedrībā ļoti daudz tiek runāts par tēva lomu un nozīmi ģimenē. Vairāki respondenti norādījuši, ka ģimenē valda partnerattiecības, bez īpašas dominantes, *ietekmes zonas*. Īpaši mīlas un maigas attiecības raksturoja JPAP - "Tētim lielā mīlestība. Ja ir tētis, tad mammai

nepievērš uzmanību. Kopumā vairāk ar tēti. Tētis neko neaizliedz. Mamma mēdz aizrādīt. Tētis vairāk spēlējas”.

Pēc 12 nodarbību cikla respondentiem tika uzdots jautājums “Kas mainījies Jūsu ģimenes attiecību modelī, tradīcijās u.c. attiecībās, nodarbību apmeklēšanas laikā?. Iegūtās atbildes neliecina par krasām izmaiņām ģimenēs. Dažās ģimenēs tiek atzīmēts, ka mainījās ne tikai pati mamma, bet arī tētis un ģimenes locekļi piem., “...izmainījās, vispirms es, vīrs arī, informāciju nodevu.. Lielāka uzticība bērnam. Vairāk es, uzveru, kā atsevišķu. Vīrs vairāk ieklausās.. Uzticas (JPAP)”, “Kopumā normalizējās ritms, parādījās dienas režīms, arī pret bērniem sākām reaģēt savādāk (JSDS)”, “ļoti pārdomāju savu uzvedību - kā es uzvedos.. Izrādās tā nevajadzēja. Cenšos vairāk ieklausīties viņā (MBKB)”.

Viens no pētījuma atslēgas vārdiem ir “audzināšana”. Respondentiem tika lūgts atbildēt uz jautājumu “Kas mainījies audzināšanas pamatprincipos?”. Uz šo jautājumu iegūtas diezgan īsas, konkrētas atbildes, kurās atspoguļojas respondentu, t.i, mammu attieksmju un rīcības maiņa attiecībā tieši uz sevi kā personu, piem., “...pielāgojam bērnus sev (JSDS)”, “...tagad parādījusies skaidrība un lielāka pacietība (AORM)”, “Vairāk patstāvīgums... (JPAP)”. Dažas mammas atzīst, ka nodarbību laikā sapratušas pieļautās kļūdas, kas parasti ir pieļautas lielo rūpju, mīlestības dēļ, piem., “Viņa man likās maziņa, vairāk novērsu uzmanību un šeit sapratu, ka ir iespējams vienoties kā ar pieaugušo (LKKK)”, kā arī pārspīlējušas komunikācijā ar bērnu, piem., “Cenšos ieklausīties viņā. Cenšos nepārslogot ar savu informāciju (MBKB)”, “tagad parādījusies skaidrība un lielāka pacietība. Parādījās iespēja nespīst (AORM)”.

Pedagoģiskās socializācijas programmas “Augam kopā” īstenošanas laikā darba autore pēc 1., 8. un 12.nodarbības aizpildīja daļēji strukturētu novērošanas protokolu ar mērķi konstatēt vai un kā mainās bērna sociālā pielāgošanās, sociālā autonomija un sociālā aktivitāte. Kopumā ietverti 12 (divpadsmit) kritēriji. Sociālās pielāgošanās kritērijā “Attiecību raksturojums ar cilvēkiem” novērojams, ka praktiski visi bērni ir gatavi uzsākt komunikāciju ar programmas nodarbību apmeklētājiem. Protams, visgrūtāk attiecības veidot tiem bērniem, kuri gan pēc vecāku raksturojuma, gan pēc darba autores novērojumiem, ir hiperaktīvi, agresīvi un spēj izraisīt strīdu. Sociālās pielāgošanās kritērijā “Tolerance” novērotais ir ciešā saistībā ar attiecību veidošanu – jo agresīvāks bērns, jo uzvedība neatbilstošāka situācijai. Neatņemama sociālās pielāgošanās sastāvdaļa ir uzvedības un etiķetes normu ievērošana satiekoties, sēžot pie viena galda, atvadoties. Katra nodarbība tika uzsākta ar sasveicināšanos un noslēgta ar atsveicināšanos. Šis it kā ikdienišķās darbības daudz parādīja kā bērns, kurš pirmajā tikšanās reizē baidījās pat paskatīties uz cilvēku, kurš viņu sagaida, nodarbību cikla beigās ir sapratis elementāro uzvedībā, piem., sasveicinās un atsveicinās sarokojoties ar acu kontaktu. Visdinamiskākās pārmaiņas vērojamas darbojoties pie galda. Katrā tikšanās reizē notika aktīva darbošanās. Pirmās nodarbības laikā vērojama aktīva vecāku verbāla un fiziska līdzdalība, lai bērns sēdētu pie galda un izpildītu uzdevumu, piem., viens respondents bērnu noliek pie galda, viens – paskaidro savam bērnam, lai tas izpilda uzdevumu, viens – savam bērnam vārds vārdā atkārtu pedagoga sacīto. Protams, vērojami arī gadījumi, kad bērns, laikā kad notiek aktīva grupas darbošanās, spēlējas ar savām mantām vai neizrāda interesi par notiekošo vispār. Šiem bērniem sociālās aktivitātes kritērijā “iekļaušanās grupā” dominējošā darbība ir novērot grupas darbību un neieklāties tās darbībā. Tikai diviem bērniem nodarbību cikla beigās novēro neieklāšanos grupā, jo no rīcības veikšanas pretēji grupas darbībai viņi ir kļuvuši par grupas darbības novērotājiem.

Secinājumi

- Agrīna vecuma bērnu dominējošie audzināšanas pamatprincipi saistīti ar vārdisku skaidrojumu (rīcībai, darbībai), uzvedības paraugu un individualitātes nodrošinājumu.
- Audzināšanas pamatprincipu izvēle balstīta uz personisko refleksiju un personisko novērojumu, izjūtu un informācijas analīzi.
- Bērna audzināšana un sagatavošana noteiktai sociālai videi nenosaka atteikties no personīgajām interesēm un vajadzībām. Bērns tiek uztverts kā persona ar savu neatkarību, gribu un spēju noteiktas darbības veikt patstāvīgi.

- Socializācijas progresa dinamika vērojama sociālās pielāgošanās kritērijos “uzvedības un etiķetes normu ievērošana sasveicinoties un atsveicinoties” “darbojoties pie galda”, kā arī sociālās aktivitātes kritērijā “iekļaujas grupas darbībās”.

Bibliogrāfija

1. Geidžs N. L., Berliners D. C.. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
2. Jurgena I. *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības soļi, 2002.
3. Mārtinsone K., Pipere A., Kamerāde D. (Red.). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2016.
4. Metodiskie ieteikumi darbā ar bērniem. Vecumposmu attīstības īpatnības bērniem. (2008). [tiešsaite] [skatīts 27.03.2017]. Pieejams http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska_palidziba/metodiskie_ieteikumi_darba_ar_berniem/?doc=818
5. Mihaela T. I. Promoting The Emotional Wellbeing of Preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 2015, pp. 509–513.
6. Ramazan O., Unsal O. A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2012, pp.5828–5832.
7. Skujiņa V. (Red.). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
8. Špona A. *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 2004.
9. Žogla I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001.
10. Семья как институт социализации. Особенности семей детей с ОПФР. (2015). [tiešsaite] [skatīts 15.02.2018]. Pieejams <http://helpiks.org/2-1850.html>

MEDICĪNAS MĀSU PEDAGOĢISKĀ KOMPETENECE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF NURSES

Kristīna Zolmane

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Baiba Briede

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

Abstract: Training practice is one of aspects of the nurse's professional role. The academics of nursing faculties in Europe is aging, and there aren't enough nurses prepared educationally to take their place. The number of graduate programs that focus on nursing education is also decreasing. Nurses lack knowledge to become nursing educator. Research question - what are the pedagogical competences of nurses? Materials and Methods- selection and analysis of scientific literature and a reflection of author's experience of nursing competences. The article deals with competences for the Academic Nurse Educator. The Competences are organized into four domains: cognitive competences, intrapersonal competences, interpersonal competences, instructional competences. Conclusions- improving and maintaining the qualities and competences of nurse educators requires keeping pace call for reformed approaches on the part of health professionals and educators alike. There is a need to provide a system to educate nurse as an educator. It is important to motivate expert-level nurses to recognize pedagogical competences, for example to direct the experienced nurses to acquire pedagogical basics, didactic methods and teaching models.

Atslēgas vārdi: medicīnas māsa-pedagogs, pedagoģiskā kompetence, medicīnas māsas loma.

Ievads

Mūsdienās izglītība veselības aprūpē svarīga ir gan par pacientu izglītība, gan medicīnas personāla un studējošo jauno speciālistu izglītība. Galvenā uzmanība tiek pievērsta rezultātiem, kas pierāda, cik lielā mērā personāla māsas un medicīnas māsu studenti ir ieguvuši jaunākās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai pārliecinoši sniegtu pacientiem aprūpi (Bastable, 2008). Turklāt Starptautiskā medicīnas māsu padome (ICN) ir izstrādājusi medicīnas māsu lomu pedagoģijā kā nozīmīgu sastāvdaļu aprūpes procesā. Līderība ir raksturīga medicīnas māsas-pedagoga lomai, tomēr daudzām trūkst formālās izglītības tieši pedagoģijas virzienā un ir nepietiekami sagatavotas, lai pilnībā iekļautos augstskolu un koledžu pedagoģiskajā vidē. ICN uzsver, ka pastāv nepietiekama izpēte par kompetencēm, kas vajadzīgas māsziņību izglītības vadītājiem (Patterson, Krouse, 2015). Savukārt Nacionālā medicīnas māsu apvienība 2002.gadā pulcināja Māsa pedagogu kompetenču darba grupu. Šo medmāsu pedagogu kompetenču attīstība kopumā ir milzīgs ieguldījums medicīnas māsu audzināšanas un aprūpes profesijā (Halstead, 2007).

Latvijas Republikā par medicīnas māsu-pedagogu var kļūt iegūstot apmācīt tiesīgas personas statusu, kas paredz, ka medicīnas mātai ir (Ārstniecības likums, 2018): sertifikāts specialitātē; reģistrs ārstniecības personu reģistrā; vismaz II līmeņa augstākā izglītība; ne mazāk kā trīs gadu ilga darba pieredze attiecīgajā specialitātē pēc ārstniecības personas sertifikāta iegūšanas; jābūt profesionālās organizācijās un nav profesionālo pārkāpumu specialitātē. Savukārt Latvijā pagājušā gada statistikā, ko sniedza sertifikācijas komisija ikgadējā atskaitē, redzams, ka Latvijā uz doto brīdi ir tikai 304 sertificētas operāciju māsas. Medicīnas māsas sertifikācija un resertifikācija, kas notiek ik pēc 5 gadiem paredz: ka māsa apmeklē tālākizglītības pasākumus sertifikāta derīguma termiņa laikā – medicīnas māsu pamatspecialitātēs, apakšspecialitātēs vai papildspecialitātēs – 100 tālākizglītības punktus (TIP) (Noteikumi par ārstniecības personu..., 2009). Tomēr tālākizglītības pasākumus un mācības reti vada pedagoģiski kompetentas medicīnas māsas.

Pētījuma mērķis: analizēt un izvērtēt zinātnisko literatūru un dokumentus par medicīnas māsu pedagoģisko kompetenci.

Materiāli un metodes

Kompetentajām māsām pedagogiem vajadzētu būt zināšanām, prasmēm un attieksmēm jaunu pieeju pieņemšanai māsu izglītības programmu plānošanā, organizēšanā, īstenošanā un novērtēšanā (World Health Organization, 2016)

Raksta teorētiskā bāze veidota, balstoties uz vairāku autoru atziņām un uzskatiem (Patterson B.J., Krouse A. M, Bastable S.B., Kumagai C., Halstead J.A.)

Pētījuma metodes: zinātniskās, metodiskās literatūras un atbilstošās dokumentācijas studēšana, analīze un izvērtēšana; pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Māsas loma neaprobežojas ar medicīniskajām manipulācijām, injekcijām un brūču aprūpi. Daudziem sabiedrības locekļiem medicīnas māsa asociējas tikai ar injekciju veikšanu un brūču aprūpi, bet tās dara daudz vairāk gan profesionālajā jomā, gan izglītības jomā. Sertificētas māsas profesionālās lomas (DeWit, Kumagai, 2009):

- pārzināt klīniskos standartus un sekot vadlīnijām;
- nodrošiniet drošu pacientu aprūpi;
- pacientu izglītošana;
- komunikācijas māksla;
- veselības aprūpes grupas sadarbības dalībniece;
- pacienta aizstāve.

Medicīnas māsas kompetences ir nepieciešamās zināšanas, izpratne kādā noteiktā jomā, profesionālā pieredze, un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā, bet mainīgā darbībā. Kompetences ir tiesīgums, profesionālo pilnvaru kopums, par ko ir uzdota atbildība, ņemot vērā izglītību, zināšanas, spējas pieredzi attiecīgajā jomā (Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīca, 2000). Māsu ētikas kodeksā ir norādīta medicīnas māsas saistība ar izglītību (Latvijas māsu asociācija, 2016):

- māsa ir personīgi atbildīga par savas profesionālās kompetences uzturēšanu un nepārtrauktu profesionālo attīstību, paplašinot zināšanas un prasmes tālākizglītībā, kas nepieciešamas drošai, efektīvai aprūpes māsu praksei un veselības aprūpes nozares ilgtspējīgai attīstībai;
- māsa, piedaloties zinātniskos pētījumos, balstās uz Latvijas Republikas normatīvajiem aktiem un Latvijas Republikai saistošiem starptautiskajiem dokumentiem;
- māsa ar cieņu izturas pret studentiem un rāda priekšzīmi saskarsmē ar pacientiem un citām personām. Māsa pasniedzēja studentus iepazīstina ar Ētikas kodeksā noteiktajām prasībām.

Personīgā pieredze gan rāda, ka lielākoties māsu izglītotāji ir akadēmiskiem spēki un atbilstošās nozares ārsti, rezidenti, medicīnas preču firmu pārstāvji, kas sniedz noderīgu, bet cita skatpunkta redzējumu, retāk tās ir praktizējošas māsas, kas var dalīties tiešā pieredzes bagātībā un savās zināšanās. Latvijas Māsu asociācijas perioperatīvās aprūpes māsas pamatspeciāliātes kompetenču nolikumā ir atzīmētas šādas ar izglītošanu saistītas kompetences (Noteikumi par ārstniecības personu..., 2009):

- Zināšanas:
 - ✓ pedagoģijas pamatprincipi, izglītošanas veidi un metodes;
 - ✓ motivācijas teorijas, principi un veidi.
- Prasmes:
 - ✓ pārzināt pedagoģijas pamatprincipus, izglītošanas veidus un metodes, prast izvēlēties piemērotākās un lietot tās praksē;

- ✓ pārzināt cilvēka vajadzību un motivācijas teorijas un principus un prast izvēlēties piemērotākās un lietot tās praksē.
- Personīgās efektivitātes kompetences:
 - ✓ spēja pieņemt akceptējamus lēmumus, izvērtējot informāciju un izmantojot dažādas pieejas;
 - ✓ apzināti analizē personīgās stiprās un vājās puses, lai noteiktu attīstības virzienus un vajadzības, un uzlabotu personīgo sniegumu;
 - ✓ gatavība aktīvi rīkoties, noteikt un risināt problēmas, meklēt iespējas uzlabot darba rezultātus. Spēja saskatīt un sagatavoties jaunām iespējām nākotnē. Gatavība darīt vairāk, kā to prasa formālie amata pienākumi;
 - ✓ patstāvība un apzinīgums amata pienākumu izpildē;
 - ✓ prasme noteikt prioritātes, plānot, organizēt un kontrolēt savu darbu īsā un ilgstošā laika termiņā, nodrošinot efektīvu resursu izmantošanu;
 - ✓ personiski rīkojas, lai nodrošinātu sava darba kārtību, precizitāti un kvalitāti;
 - ✓ vēlme veikt uzdevumus arvien labāk, izvirzīt mērķus, kas nav viegli sasniedzami, ieskaitot savas attīstības mērķus, un mērķtiecīgi strādāt pie tiem, lai tos sasniegtu. Spēja saskatīt, novērtēt un radīt jaunas iespējas attīstībai un tās īstenot.

Bet jau akadēmiskā līmeņa māsas pedagoga kompetences runā vairāk tieši par studentu un kolēģu izglītošanu nevis vairs tikai par pacientu izglītošanu (National League for Nursing, 2018):

- I kompetence - sekmēt mācīšanos. Māsas audzinātāji ir atbildīgi par vides radīšanu klasē, praksi un klīniskos apstākļus, kas atvieglo studentu mācīšanos un vēlamu kognitīvo, emocionālo un psihomotorisko rezultātu sasniegšanu.
- II kompetence - sekmēt studentu attīstību un socializāciju. Māsas pedagogi atzīst viņu atbildību par to, ka viņi palīdz studentiem attīstīties kā medicīnas māsām, un integrē tās vērtības un uzvedību, kas gaidāmas no tiem.
- III kompetence - studentu vērtēšanas stratēģijas. Māsas pedagogi izmanto dažādas stratēģijas, lai novērtētu studentu mācīšanos, lekcijās, praksē un klīniskajā vidē, kā arī visās citās mācību jomās.
- IV kompetence - piedalīties mācību programmas izstrādē un programmas rezultātu novērtēšanā. Medmāsu pedagogi ir atbildīgi par programmas rezultātu formulēšanu un mācību programmu izstrādi, kas atspoguļo mūsdienu veselības aprūpes tendences un sagatavo absolventus efektīvai veselības aprūpei.
- V kompetences - līderība. Māsas pedagogi darbojas kā pārmaiņu veicinātāji un vadītāji, lai radītu vēlamu nākotni māsu izglītošanai un pacientu aprūpes veicināšanai.
- VI kompetence - veicināt nepārtrauktu kvalitātes uzlabošanu māsas pedagoģiskajai lomai. Māsas audzinātāji atzīst, ka viņu loma ir daudzpusīga, un būtiska nozīme ir pastāvīgai attīstībai.
- VII kompetence - Iesaistīties pētniecībā. Māsas pedagogi atzīst, ka pētniecība ir akadēmiskās pedagoģiskās lomas neatņemama sastāvdaļa, un pati mācīšana ir zinātniska darbība.
- VII kompetence - pedagoģiskā funkcija izglītības vidē. Augsta līmeņa praktizējoša māsa nevar būt pedagogs, ja nepārvalda pedagoģiskās kompetences un nepārzin, gan metodikas principus, gan savu specializāciju. Uz doto brīdi lielākoties no lektoriem māsziņību programmā augstskolās it īpaši ķirurģiskās un perioperatīvās aprūpes māsu pamatspecialitātēs lektori ir ārsti, retāk māsas-attiecīgo nodaļu vadītājas, bet reti kurš no viņiem ir ar pedagoģisko izglītību.

Uz izglītību orientētajā vidē balstītās kompetences tiek iedalītas četrās jomās (Jobs for the Future..., 2015):

- Kognitīvā kompetence:

- ✓ izmantojiet padziļinātu izpratni par saturu un mācīšanās progresiju, lai iesaistītu studentus un virzītu atsevišķus jaunos kolēģus uz meistarību;
- ✓ ir zināšanas par papildus prasmēm, kas saistītas ar efektīvu komunikāciju, un to pielieto mācību metodikā;
- ✓ saprast un izmantot metodes, lai attīstītu studentu metakognitīvās pašregulācijas iemaņas un neatlaidību.
- Personiskā kompetence:
 - ✓ demonstrēt orientāciju un saistības ar personalizētu, uz izglītību orientētu mācību un mācīšanās vīziju;
 - ✓ iesaistīties apzinātajā praksē, lai pielāgotu un modelētu noturību un izaugsmes spējas;
 - ✓ demonstrēt orientāciju uz mūžizglītību un iesaistīties tajā;
 - ✓ analizēt pierādījumus, lai uzlabotu personīgo praksi.
- Starppersonu komunikācijas kompetence:
 - ✓ izstrādāt, stiprināt un piedalīties pozitīvās mācību vidēs, kas atbalsta individuālu un kopīgu mācīšanos;
 - ✓ izveido ciešas attiecības, kas veicina individuālos un kolektīvos panākumus;
 - ✓ meklējiet atbilstošu individuālo motivāciju, lai turpinātu profesionālo izaugsmi, un palielinātu atbildību par studentu izglītošanu un to spēju paaugstināšanu.
- Pedagoģiskā kompetence:
 - ✓ izmantojot eksperta pieeju mācībām;
 - ✓ izmantojot novērtējumu un datus kā mācību līdzekļus;
 - ✓ pielāgojot mācību pieredzi;
 - ✓ nodrošinot iespējas jebkurā laikā, jebkurā vietā apgūt reālo praksi, kas saistītas ar mācību mērķiem un profesijas standartu apgūšanu;
 - ✓ izstrādājot un atvieglot uz praksi balstītu mācību pieredzi;
 - ✓ izmantojot kopīgu grupu darbu;
 - ✓ izmantojot jaunākās tehnoloģijas mācību procesā.

Secinājumi

Māsas audzinātāju īpašību un kompetenču uzlabošana un uzturēšana prasa, lai veselības aprūpes speciālisti un pedagogi veicinātu reformas.

- Ir nepieciešams izveidot sistēmu, lai izglītotu medmāsas kā pedagogus.
- Motivēt eksperta līmeņa praktizējošas māsas apzināties un attīstīt pedagoģiskās kompetences.
- Virzīt pieredzes bagātās māsas apgūt pedagoģiskos pamatus, didaktiskās metodes un mācīšanas modeļus.

Bibliogrāfija

1. Bastable S. B. Nurse as Educator. Principles of Teaching and Learning for Nursing Practice, London: Jones and Barlett Publishers International, 2008.
2. DeWit S.C., Kumagai C. Medical-Surgical nursing: concepts & practice, USA: Elsevier Saunders, 2009.

3. Halstead J.A. Nurse educator competencies: Creating an evidence-based practice for nurse educators. New York NY: National League for Nursing, 2007.
4. Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers. Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching. Boston: Jobs for the Future, 2015.
5. Patterson B. J., Krouse A. M. Competencies for Leaders in Nursing Education. *Journal . Nursing Education Perspectives*, 2015, 36 (2): 76–82.
6. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīca, Rīga, 2000.
7. World Health Organization, Nurse Educator Core Competencies. Geneva: WHO Document Production Services, 2016.
8. Latvijas māsu asociācija. *Māsu ētikas kodekss*. 2016. [tiešsaiste] [skatīts 02.03.2018]. Pieejams <http://www.masuasociacija.lv/par-mums/etikas-kodekss/>
9. National League for Nursing. Nurse Educator Core Competency. 2018. [tiešsaiste] [skatīts 02.03.2018]. Pieejams <http://www.nln.org/professional-development-programs/competencies-for-nursing-education/nurse-educator-core-competency>
10. Ārstniecības likums. *Ārstniecības personas un to darbība ārstniecībā*, 5.nodaļa, 33. (2) pants. Saeima, 2018. [tiešsaiste] [skatīts 02.03.2018]. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=44108>
11. Noteikumi par ārstniecības personu un studējošo, kuri apgūst pirmā vai otrā līmeņa profesionālās augstākās medicīniskās izglītības programmas, kompetenci ārstniecībā un šo personu teorētisko un praktisko zināšanu apjomu. MK noteikumi Nr.268, 2009. [tiešsaiste] [skatīts 02.03.2018]. Pieejams <https://likumi.lv/doc.php?id=190610>

**GARĪGĀS VESELĪBAS APRŪPES MĀSU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMS
MŪŽIZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ**
**DESCRIPTION OF THE EDUCATION OF MENTAL HEALTH NURSES IN THE CONTEXT
OF LIFELONG LEARNING**

Sandra Žvagule

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Baiba Briede

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

Abstract: A continuing education system for modern, competitive and healthcare professionals, including nurses responsible for mental health care, is crucial for long-term quality assurance in lifelong learning. Mental health nurses respect ethics and human rights in their professional activities; ensure confidentiality and patients' rights; ensure and implements the care process; ensure the quality and development of nursing practice; provide emergency medical assistance; provide maternity and child care; provide care for patients with mental and psychiatric illnesses of all ages; provide care for people with disabilities; carry out palliative care; carry out continuous evaluation, maintenance and improvement of their knowledge and skills. Mental health care nurses also need to educate nurses, other members of the health and social care team; educate patients and relatives in the event of acute and chronic illness, educate the public and engage in change. Nurses create a positive working environment in their work process. It is very important to maintain a representative image of the profession, to work in an interdisciplinary team, to pursue continuous personal and professional development, to develop the identity and autonomy of the nursing profession, to apply the latest evidence-based scientific achievements, to engage in research and projects on health and social welfare. The research aim is describe the need for continuing education of mental health care nurses which includes topics of interest to nurses, and the availability of training.

Atslēgas vārdi: garīgās veselības aprūpes māsa, mūžizglītība, tālākizglītība.

Ievads

Strauji mainīgi ir sociāli ekonomiskie apstākļi gan nacionālā, gan globālā mērogā, mainīgas un bieži iepriekš pat neparedzamas ir prasības un ekspektācijas attiecībā uz veselības aprūpes jomu. Tas prasa no veselības aprūpes sistēmā strādājošiem pastāvīgu sekošanu izmaiņām ekonomikā un veselības aprūpes sistēmā kopumā un spēju elastīgi reaģēt uz tām. Veselības aprūpes darbinieku sagatavotība būt elastīgiem un piemēroties mainīgām ekonomikas un darba tirgus prasībām vislielākajā mērā ir atkarīga no medicīnas iestādēs strādājošiem veselības aprūpes speciālistiem. Moderna, konkurētspējīga un veselības aprūpes speciālistiem, arī garīgās veselības aprūpes māsām pieejama tālākizglītības sistēma ir izšķiroši būtiska tālākizglītības kvalitātes nodrošināšanai ilgtermiņā.

No 2017. gada autore veic pētījumu par garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības risinājumiem. Kvalitatīva tālākizglītība nodrošina garīgās veselības aprūpes māsām kompetences paaugstināšanu un prasmju, kā arī kompetenču pilnveidi mūsdienīgas veselības aprūpes procesa nodrošināšanai.

Pētījuma mērķis ir raksturot garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības vajadzības, problēmas un risinājumus mūžizglītības kontekstā.

Lai sasniegtu raksta mērķi, tika izvirzīti sekojoši uzdevumi:

- apzināt, atlasīt un izvērtēt informāciju par garīgās veselības aprūpes māsu darbu un tālākizglītību;
- raksturot garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības nepieciešamību mūsdienu augošo prasību apstākļos;
- formulēt secinājumus.

Materiāli un metodes

Mūsdienās daudz tiek apspriests par dažādu profesiju darbinieku tālākizglītību un tās nepieciešamību. Arī garīgās veselības aprūpes māsām šāda tālākizglītība ir ļoti nepieciešama, lai

regulāri paaugstinātu savu profesionālo kvalifikāciju, uzlabotu pacientu aprūpi veiksmīgā komandas sadarbībā ar citu speciālistiem.

Lai veiktu pētījumu par garīgās veselības māsu tālākizglītību, tika izmantota teorētiskās pētīšanas metode – zinātniskās literatūras apzināšana. Teorētisko pamatu veido literatūra un informatīvie avoti par mūžizglītību, kā arī literatūra par garīgās veselības aprūpes māsu darbu.

Rezultāti un diskusija

Garīgās veselības aprūpes māsu kompetencē sadarbībā ar psihiatru ir dažāda vecuma pacientu grupu aprūpe psihisko traucējumu un slimību gadījumos, nozīmēto medikamentu saņemšanas nodrošināšana; nozīmēto diagnostisko un ārstniecisko procedūru veikšana; psihiatriskās rehabilitācijas nodrošināšana; profilaktisko pasākumu plānošana un īstenošana pacientiem ar psihiskiem traucējumiem un slimībām; pacientu un viņu ģimenes locekļu izglītošana par psihiatrisko traucējumu aprūpes principiem (Šetlere, 2009).

Mūžizglītība ir izglītības process dzīves garumā, kas balstās uz mainīgām vajadzībām iegūt zināšanas, prasmes un pieredzi, lai paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju atbilstoši interesēm un vajadzībām, un darba tirgus prasībām (Izglītības un zinātnes ministrija, 2015).

Tālākizglītība - iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām (Izglītības likums, 2013).

Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības aktualitāte

Lai veiktu šo spraigo darbu, garīgās veselības aprūpes māsu jāapgūst dziļas zināšanas un nepieciešamas labas praktiskās iemaņas. Labai māsu jāspēj sekot klienta fiziskajām vajadzībām, jāsaprot indivīda sociālās un psiholoģiskās funkcijas, kā normālās, tā arī patoloģiskās, un viņai jāspēj savas iemaņas atbilstoši izmantot.

Mūžizglītības neformālai tālākizglītībai ir ļoti būtiska loma veiksmīgam startam darba tirgū, tā dod pozitīvu iespēju pārkvalificēties, iegūt papildus kvalitatīvas profesionālās zināšanas, prasmes un motivāciju.

Tālākizglītības pasākumiem būtiska loma garīgās veselības aprūpes māsu izglītošanās procesā, kur viņas gūst zināšanas par ētiskajiem aspektiem un ētiskajiem principiem darbā ar garīgi slimiem pacientiem.

Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības raksturojums

Garīgās veselības aprūpes māsu neformālā tālākizglītība ietilpst pieaugušo mūžizglītībā.

Neformālā izglītība ir visas organizētās apmācību nodarbības ārpus formālās izglītības sistēmas, kas ir organizētas kā kursi, konferences, lekcijas, semināri vai darba grupas. Neformālās izglītības mērķis ir apgūt vai uzlabot prasmes, zināšanas un kompetences, gan saistībā ar darbu, gan sabiedriskiem un personīgiem mērķiem (Neformālā izglītība..., 2010).

Neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības organizēta izglītojoša darbība; interešu izglītība, kursi, arī profesionālā pilnveide bez jaunas izglītības pakāpes iegūšanas. Uzsākot un nobeidzot piedalīšanos neformālās izglītības pasākumos, netiek izvirzītas formālas prasības. Nobeidzot pasākumus, var tikt izsniegta apliecība vai cits iegūto izglītību apliecinošs dokuments, bet tā nav obligāta prasība (European Communities, 2007).

Izglītības likumā neformālā tālākizglītība definēta kā ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība (Izglītības likums, 1998/2013). LZA terminoloģijas komisija apstiprinājusi, ka neformālā izglītība ir „ārpus formālās izglītības sistēmas organizēta izglītojoša darbība: interešu izglītība, kursi, arī profesionālā pilnveide...”, bet tā nav saistīta ar jaunas izglītības pakāpes iegūšanu un apliecinoša dokumenta saņemšanu (šo dokumentu var izsniegt un var arī neizsniegt) (Lēmums Nr. 64..., 2009).

Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītībai jābūt organizētai atbilstoši izglītojamo interesēm un pieprasījumam. Neformālai tālākizglītībai nav svarīgs iepriekš iegūtās izglītības līmenis, izglītojamā vecums vai vēl citi izglītības nosacījumi. Pēc neformālās izglītības programmas apguves māsu iegūst

dokumentu, kurš neaplicina iegūtās zināšanas, bet toties aplicina paša izglītojamā apmierinātību ar iegūtajām prasmēm un zināšanām, kuras var tālāk pielietot profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanā.

Māsām jāpiedalās tālākizglītības pasākumos, profesionālajā un zinātniskajā darbībā ārstniecības personas sertifikāta derīguma termiņa laikā (5 gadi), lai iegūtu 150 tālākizglītības punktus (TIP), no kuriem vismaz 90 ir iegūti par profesionālās kvalifikācijas formālās un neformālās tālākizglītības pasākumiem un/vai par profesionālo un zinātnisko darbību tālākizglītības jomā, kas attiecināmi uz resertificējamās ārstniecības personas profesionālo darbību attiecīgajā pamatspecialitātē, papildspecialitātē vai ārstnieciskajā vai diagnostiskajā metodē pārskata perioda laikā, tai skaitā, vismaz 24 TIP neatliekamajā medicīniskajā palīdzībā ("Latvijas Māsu asociācija" ārstniecības personu sertifikācijas un resertifikācijas procesa nolikums", 2016).

Atskaites periodā attiecīgajā specialitātē (sertifikāta derīguma termiņš – 5 gadi) par tālākizglītības programmā apgūtajām teorētiskajām zināšanām formālās un neformālās tālākizglītības pasākumu un/vai par profesionālo un zinātnisko darbību, ārstniecības persona saņem izziņu vai sertifikātu ar attiecīgi piešķirtiem kredītpunktiem.

Tālākizglītības studiju vai kursu, tālākizglītības pasākumu laikā tiek apgūtas teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas par psihiatriju, narkoloģiju, psihoterapiju, neiroloģiju, pacientu ar psihiskiem traucējumiem un slimībām aprūpes principiem, specifiskas aprūpes plānošanu, īstenošanu un rezultātu novērtēšanu pacientiem ar psihiskiem traucējumiem un slimībām, rehabilitācijas un darba terapijas principiem psihiatrijā, psihofarmakoloģiju, pacientu un viņu ģimenes izglītošanu, juridiskajiem aspektiem darbā ar psihiatriskiem pacientiem, neatliekamās palīdzības sniegšanu, saskarsmes īpatnībām darbā ar psihiatriskiem pacientiem un viņu ģimenēm.

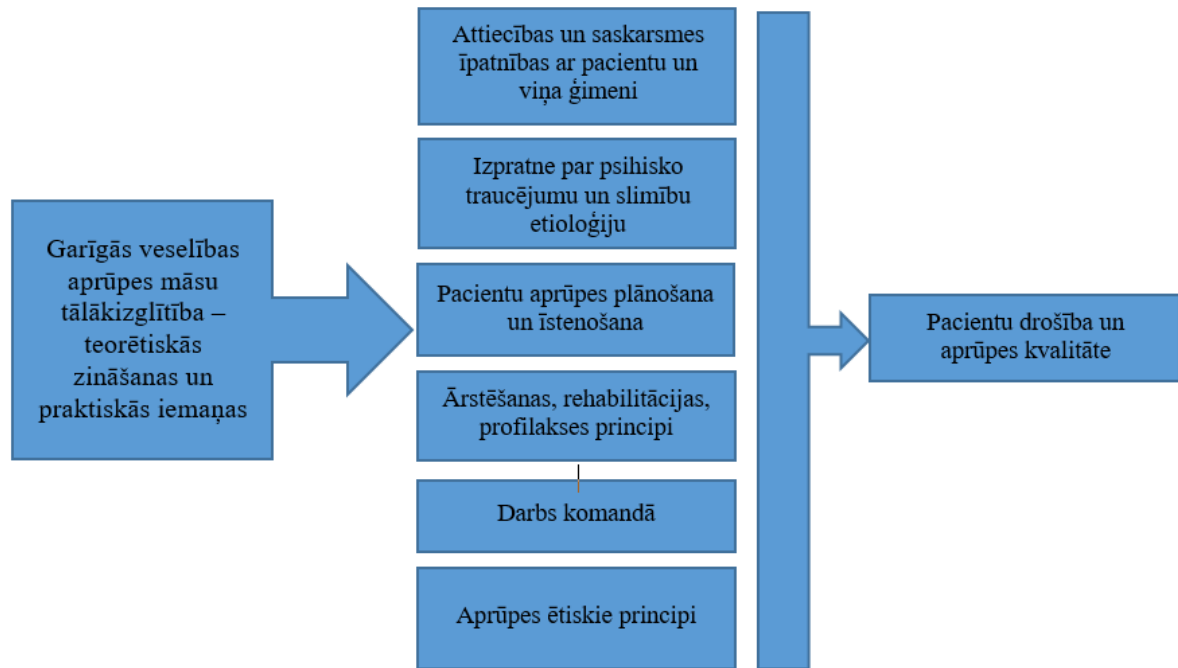
Pieaugušo tālākizglītības apmācības mērķi, kurus var piemērot garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības mērķiem (Verbickis, 2015):

- *jaunas informācijas un zināšanu iegūšana* - tālākizglītības pasākumos māsas apgūst jaunas zināšanas un nostiprina jau esošās, lai paaugstinātu savu profesionālo kvalifikāciju darbam ar garīgi slimiem pacientiem;
- *augstāka līmeņa zināšanu apguve* - māsām turpmāk darbā nepieciešams apgūt arī jaunas prasmes informācijas un tehnoloģiju (ikt) jomā, svešvalodās, medicīnas tehnoloģijās, sanitārās higiēnas jomā, sociālajās un komunikācijas prasmēs;
- *apgūt jauniegūtās informācijas pielietošanas prasmes* - tālākizglītības pasākumos māsas iemācās pielietot iegūto teorētisko informāciju praksē;
- *vērtību tabulas un pārlicības izstrāde* - garīgās veselības aprūpes māsas mācās, lai būtu pārliecinātas par sevi darbā ar pacientiem un viņu piederīgajiem; lai neapjuktu akūtās situācijās;
- *jaunu personisko īpašību izstrāde* - garīgās veselības aprūpe nozīmē strādāt ar cilvēkiem, kam ir garīgas slimības, veicināt viņu neatkarību un pašcieņas atgūšanu;

Garīgās veselības aprūpes māsas īpašības un izturēšanās - spēja pielāgoties; individualitāte; pamatvērtības un attieksmes; pašnovērtējums; empātija; patiesums; sirsnība; konfidencialitāte; neverbālā komunikācija; profesionalitāte (Deksters, Vošs, 2006).

- *zinātkāres apmierināšana* - tālākizglītības pasākumu tēmām jābūt pēc iespējas tādām, lai apmierinātu māsu interesi. Lai pasākumus apmeklētu pēc iespējas vairāk māsas un ne tikai, lai pelnītu kredītpunktus, kas arī ir ļoti būtiski, bet arī, lai piesaistītu ar interesantām un profesionālajai izaugsmei noderīgām tēmām.

Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītība sniedz zināšanas par jaunākajiem sasniegumiem un atziņām garīgās veselības aprūpes māsas specialitātē, pieeju slimu pacientu aprūpē, aprūpes plānošanā un īstenošanā cilvēkiem ar garīgās veselības traucējumiem, tāpat sniedz izpratni par psihisko traucējumu un slimību etioloģiju, diagnostikas īpatnībām, diferenciāldiagnostiku, klīnisko simptomātiku, ārstēšanas principiem, rehabilitācijas un profilakses pasākumiem; veido izpratni par garīgās veselības aprūpes nodrošināšanu un pieejamību, aprūpes ētiskiem principiem, saskarsmes īpatnībām garīgās veselības aprūpē; sniedz zināšanas par psihisko slimnieku sociālās aprūpes darba organizēšanu un vadīšanu (skat. 1. att.).



1.att. **Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības mērķi** (Deksters, Vošs, 2006)

Vadoties no šīs shēmas, skaidri iezīmējas garīgās veselības aprūpes māsu mūsdienu veselības aprūpes prasības, lai veiksmīgi nodrošinātu garīgi slimu pacientu kvalitatīvu aprūpi ilgtermiņā.

Neformālās tālākizglītības pasākumu vai kursu laikā tiek apgūtas teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas par:

- psihiatriju, narkoloģiju, psihoterapiju, neiroloģiju;
- pacientu ar psihiskiem traucējumiem;
- atkarībām un slimībām aprūpes principiem;
- specifiskas aprūpes plānošanu, īstenošanu;
- pacientu ar psihiskiem traucējumiem vai slimībām novērtēšanu;
- rehabilitācijas un darba terapijas principiem psihiatrijā;
- psihofarmakoloģiju;
- pacientu un viņu ģimenes izglītošanu;
- juridiskajiem aspektiem darbā ar psihiatriskiem pacientiem;
- neatliekamās palīdzības sniegšanu;
- saskarsmes īpatnībām darbā ar psihiatriskiem pacientiem un viņu ģimenēm;
- bērnu ar garīgās veselības traucējumiem aprūpe, kura ļoti būtiski atšķiras no pieaugušo pacientu aprūpes;
- personīgās un darba aizsardzības jautājumiem.

Medicīnas ētikas principi ir prakses un teorijas simbiozes rezultāts un ir nedalāms veselums (Medicīnas ētikas rokasgrāmata, 2009; Profesionālie un morāles jautājumi, 1996).

Tā ir daļa no bioētikas, kas aizsargā cilvēka tiesības uz pašnoteikšanos. Bioētika ir praktiskās ētikas nozare, kas ir ļoti daudzveidīga un ietver vairākas jautājumu grupas (Šetlere, 2009):

- vērtību problēmas visās medicīnas specialitātēs, jo katram lēmumam medicīnā ir savs veselības komponents;
- biomedicīnas un uzvedības problēmu pētījums, ja tie tieši attiecas uz terapiju;
- virkne sociālo jautājumu: arodslimības, iedzīvotāju veselības un vides kvalitātes kontrole u.t.t.;
- jautājumi, kas it kā ir ārpus cilvēka veselības un tomēr cieši saistīti ar to, jo attiecas uz cilvēka eksistences vidi.

Ētikas pamatprincipi ir vispārīgi, kaut arī katrā kultūrvidē un sabiedriskajā sistēmā tie var nedaudz mainīties, tie tiek pielāgoti tās īpatnējiem apstākļiem (Šetlere, 2009).

Galvenie vispārīgie medicīnas ētikas principi (Šetlere, 2009):

- vispirms nedomāt par paša vai savas darba grupas labklājību, bet par otra cilvēka vajadzībām, neizmantojot otru paša vajadzībām;
- nedarīt pāri otram cilvēkam fiziski, emocionāli vai morāli; proti, nesāpināt otru bez vajadzības ne fiziski, ne garīgi, neiznīcināt kādu vai kaut ko bez nopietna un racionāla iemesla.

Lēmumu pieņemšana māsu praksē

Māsu darba ētiku ietekmē kultūrvidē, reliģiskā piederība, izglītības līmenis un sadzīves pieredze. Katrai mātai dzīves un darba pieredze ir specifiska un tā nosaka viņas ētiskos lēmumus. Katra lēmuma pieņemšanai mātai jāvērtē morālā un nemorālā vērtība, personiskās, kultūras un profesionālās vērtības, mātas vērtība darīt labu un vērtība ievērot pacienta vēlmes un tiesības izdarīt izvēli, sociālās vērtības. Šādos gadījumos lēmumu pieņemšana kļūst par kompleksu procesu. Pacientu aprūpes ētikas kodekss palīdz definēt ētisku aprūpi un noteic, kāda ir aprūpe ideālos apstākļos.

Ētikas kodekss nedod atbildes uz jautājumiem, kā vajadzētu rīkoties, aprūpējot kādu noteiktu pacientu. Lai lemtu, kā rīkoties, jāizmanto zināšanas par ētiku attiecīgā gadījuma kontekstā. Mātai jārespektē cita cilvēka vērtības, ņemot vērā pacienta tiesības, savus aroda pienākumus un likumus (Šetlere, 2009).

Psihiatriskās palīdzības jēdziens

Psihiatriskā palīdzība ir specializēts ārstniecības veids, kas ietver personas (pacienta/klienta) psihiskās veselības izmeklēšanu atbilstoši ārstēšanas indikācijām, psihisko traucējumu (personības un uzvedības traucējumi) diagnostiku, ārstēšanu, kā arī aprūpi un rehabilitāciju (Šetlere, 2009).

Psihiatriskās palīdzības mērķis

Psihiatriskās palīdzības mērķis ir nodrošināt pacientu ar psihiskiem veselības traucējumiem, autonomiju, kā arī viņu veselībai atbilstošu reintegrāciju sabiedrībā. Ārstniecības personas sniedzot psihiatrisko palīdzību, ievēro "Pacientu tiesību likumā" noteikto (Šetlere, 2009).

Psihiatriskās palīdzības principi

Sniedzot psihiatrisko palīdzību, jāievēro šādi principi (Šetlere, 2009):

- personas autonomijas princips – personas tiesības lemt par savu dzīvi, tiesības uz personisko un izvēles brīvību;
- nediskriminācijas princips – vienlīdzīgas iespējas visiem iedzīvotājiem saņemt psihiatrisko palīdzību valsts garantētā apjomā neatkarīgi no dzimuma, rases, valodas, seksuālās orientācijas politiskiem uzskatiem, sociālā stāvokļa un citām pazīmēm;
- brīvprātības princips – psihiatriskās palīdzības nodrošināšana, balstoties uz pacienta vai viņa likumiskā pārstāvja lūgumu vai ar minēto personu piekrišanu;
- atbilstības princips – psihisko traucējumu diagnostika, ārstēšana un pacienta rehabilitācija atbilstoši pacienta īpašam stāvoklim un slimības pakāpei, nodrošinot pacientam iespēju saglabāt ierasto vidi un hospitalizējot viņu tikai tad, ja tas ir īpaši nepieciešams;

- nepārtrauktības princips – psihiatriskās palīdzības sniedzēju sadarbība ar citām ārstniecības iestādēm un ārstniecības personām, un sociālās palīdzības institūcijām, lai nodrošinātu iespēju saņemt psihiatrisko palīdzību;
- informācijas konfidencialitātes un aizsardzības princips – informācija, kas iegūta, sniedzot psihiatrisko palīdzību, ir konfidenciāla. Šādu informāciju var sniegt pacienta tuviniekiem tikai tādā gadījumā un tādā apjomā, ja psihiatrs pamatoti uzskata, ka informācijas sniegšana nodrošinās efektīvāku pacienta ārstēšanu, rehabilitāciju un reintegrāciju sabiedrībā.

Garīgajai veselībai kā sabiedrības veselības neatņemamai sastāvdaļai Latvijā izstrādātajos veselības un citu nozaru politikas plānošanas dokumentos ir nozīmīga vieta un tāpēc šajā jomā strādājošiem speciālistiem (ārstiem, māsām, māsu palīgiem) regulāri jāpaaugstina sava profesionālā kvalifikācija piedaloties tālākizglītības pasākumos unursos.

Secinājumi

- Analizējot speciālo literatūru un informācijas avotus par garīgās veselības aprūpes māsu darbu
- autore secina, ka garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības procesam jāiet vienā solī ar mūsdienu prasībām pacientu veselības aprūpē.
- Mērķtiecīgi un kvalitatīvi organizēta garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītība nodrošina garīgās veselības aprūpes māsu nepieciešamās teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas par psihisko traucējumu un slimību etioloģiju; diagnostikas, ārstēšanas un rehabilitācijas principiem; pacientu aprūpi dažādu psihisko traucējumu un slimību gadījumos; pacientu ar psihiskiem traucējumiem un slimībām novērošanas principiem; neatliekamās medicīniskās palīdzības sniegšanu; pedagoģijas principu pielietošanu pacientu un viņu ģimenes izglītošanā par psihisku traucējumu un slimību vadīšanu. Šīs zināšanas un prasmes garīgās veselības aprūpes māsu var iegūt mūžizglītības procesā, piedaloties tālākizglītības pasākumos.
- Pētījums tiks turpināts, anketējot garīgās veselības aprūpes māsu par tālākizglītības nepieciešamību, pieejamību, uzlabošanu.

Bibliogrāfija

1. Deksters G., Vošs M. Rokasgrāmata psihiatrijas māsām. Rīga: Jumava, 2006, 340 lpp.
2. European Communities. 2007. [tiešsaiste] [skatīts 5.02.2018]. Pieejams <http://europa.eu>
3. *Izglītības likums*. 1998./2013. Saeima, 2013. [tiešsaiste] [skatīts 5.02.2018]. Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
4. Izglītības un zinātnes ministrija. Kas ir mūžizglītība. 2015. [tiešsaiste] [skatīts 5.02.2018]. Pieejams www.muzizglitiba.lv/node/15
5. Medicīnas ētikas rokasgrāmata. Pasaules Medicīnas asociācija, II izdevums, 2009.
6. *Neformālā izglītība un tās iedzīvināšanas procesi Latvijā. Latvijas Brīvo arodbiedrību savienības ziņojums par ESF projekta īstenošanu*. 2010. [tiešsaiste] [skatīts 5.02.2018]. Pieejams http://www.lbas.lv/upload/stuff/201004/soc_zin_marts_2010.pdf
7. Nr.LMA-N-1/2016 Biedrības “Latvijas Māsu asociācija” ārstniecības personu sertifikācijas un resertifikācijas procesa nolikums”, 2016.
8. Profesionālie un morāles jautājumi. LEMON, World Health Organization, 9. grāmata, I izdevums, 1996.
9. Šetlere M.(galv.red.), Grīnfelde I., Zārđina I., Ļaščuka G., Čerņikova I, Kiršfelde A. Garīgās veselības aprūpes māsu pamatspecialitāte. Rīga: Nacionālais Apgāds, 2009, 386 lpp.
10. Verbickis A.A. Androgogija - pieaugušo apmācības. 2015. [tiešsaiste] [skatīts 5.02.2018]. Pieejams <http://infopolslv.mozello.lv/androgogija/params/post/361353/>