IZGLĪTĪBA

zinātnei un praksei

EDUCATION

for Science and Practice

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Skolotāju izglītības nodaļa

IZGLĪTĪBA ZINĀTNEI UN PRAKSEI

Anna Vulāne, Elita Stikute
(redaktores)

EDUCATION FOR SCIENCE AND PRACTICE

Anna Vulāne, Elita Stikute
(editors)

LU Akadēmiskais apgāds

Izglītība zinātnei un praksei = Education for Science and Practice : LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas rakstu krājums; sastādītājas un redaktore Anna Vulāne, Elita Stikute. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2018, 112 lpp.

Redaktore / Editors

Anna Vulāne, Latvijas Universitāte

Elita Stikute, Latvijas Universitāte

Redakcijas kolēģija / Editorial Board

Margarita Gavriļina, Latvijas Universitāte

Ilze Kangro, Latvijas Universitāte

Gunta Kraģe, Latvijas Universitāte

Indra Odiņa, Latvijas Universitāte

Anna Stavicka, Latvijas Universitāte

Visi krājumā ievietotie raksti ir anonīmi recenzēti./ All articles are double-blind peer-reviewed.

Angļu valodas redaktore **Anna Stavicka**

Krievu valodas redaktore **Margarita Gavriļina**

© Latvijas Universitāte, 2018

© Margarita Gavriļina, Larisa Ignatjeva,
Jekaterina Ivanova, Kristīne Jozauska,
Evija Martuša, Helga Ingeborga Melnbārde,
Indra Odiņa, Baiba Pika, Anda Priedīte,
Svetlana Sokolovska, Kaspars Špūle,
Dace Visnola, 2018

DOI: <http://doi.org/10.22364/izup>

ISBN 978-9934-18-391-1

Contents

Helga Ingeborga Melnbārde

Kultūras līdzdalība mūsdienu realitātē un mākslas vieta izglītības darbā ar studentiem: pieredze un pārdomas Culture in the Modern Reality and Art in Educational Work with Students: Experience and Thoughts	5
--	---

Margarita Gavriļina, Kaspars Špūle

Latvijas skolēnu valodas (gramatiskās) kompetences analīze Analysis of Latvian Students' Language Competence	17
---	----

Larisa Ignatjeva

Система овладения стратегиями чтения в курсе русского языка как иностранного: из опыта создания учебника The System of gaining Reading Strategies in the Course of Russian as a foreign Language: the Experience of creating the Textbook	26
---	----

Anda Priedīte

Apvērstā mācīšanās dažādu mācību mērķu sasniegšanai fizikas un matemātikas stundās Flipped Learning as a Way to achieve Various Learning Objectives in Physics and Mathematics Lessons	36
---	----

Kristīne Jozauska

Skolotāju kompetence vardarbības pret bērnu novēršanā Teachers' Competence in Violence and Childhood Abuse Prevention	47
---	----

Evija Martuša, Indra Odiņa

Pagarinātās dienas grupa: skolēnu, vecāku un skolotāju labizjūta Students-Students' Parents-Teachers' Well-Being in the Practice of the Extended Day Group	59
---	----

Dace Visnola

The Role of Art in the Exploration of Personality
as Wholeness

Mākslas loma personības kā veseluma izpētē 73

Екатерина Иванова

Национальные традиции в современном дизайне

National Traditions in Modern Design 97

Светлана Соколовская, Анастасия Малькова

Развитие способности к произвольной саморегуляции
у спортсменов игровых видов спорта

Development of the Capacity for Voluntary Self-Regulation
for the Sportsmen of Playing Types of Sport 108

KULTŪRAS LĪDZDALĪBA MŪSDIENU REALITĒ UN MĀKSLAS VIETA IZGLĪTĪBAS DARBĀ AR STUDENTIEM: PIEREDZE UN PĀRDOMAS

CULTURE IN THE MODERN REALITY AND ART IN EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS: EXPERIENCE AND THOUGHTS

Helga Ingeborga Melnbārde

Latvijas Universitāte

helgamelnbarde@gmail.com

ANOTĀCIJA

21. gadsimta ritms liek pārvērtēt kultūras un mākslas nozīmību garīguma, cilvēības un valstiskuma veidošanā. Izpratne par mākslas norisēm neapšaubāmi ir pamats savas gaumes izkopšanai un argumentēta viedokļa izteikšanai. Ilggadējais pētījums par mākslas vietu izglītībā, kas veikts, gan vadot LU Tautas lietišķo mākslas studiju „Vāpe” (kopš 1975. gada), gan izvēles studiju kursu „Mākslas vieta izglītībā un keramika kā apguves metode” (1997–2010), kā arī kopdarbs ar topošajiem skolotājiem un ERASMUS+ apmaiņas studentiem devis pamatojumu atziņām:

- studentu profesionalizācijai jāiet soli soli ar iekšējo vērtību, jūtu un emocionālās pasaules pilnveidi,
- domāšanas un izglītības kvalitāti nevar uzlabot, „veiksmīgi” maskējoties aiz tehnoloģijas,
- pasniedzējam vienmēr jābūt soli priekšā savam studentam,
- tehniskās prasmes nākotnē jāpakārto vispusīgai kultūrizglītībai.

Raksta mērķis – aktualizēt jautājumu par kultūrizglītības nozīmi jauno speciālistu sagatavošanā, personības attīstībā un sniegt ieskatu vairāku gadu desmitu laikā uzkrātajā pieredzē, kas gūta, atklājot studentiem maksas pasauli.

Atslēgas vārdi: māksla, izglītība, domāšanas kvalitāte, cilvēcīgums, kultūrizglītība

Keywords: art, education, quality of thinking, humanity, cultural education

Kad 2016. gada pavasarī mūsu *Alma Mater* pagodināja Vatikāna valsts sekretārs kardināls Pjetro Parolins, arī es saņēmu ielūgumu apmeklēt viņa lekciju. LU vadība kā dāvanu augstajam viesim bija izvēlējusies vienu no maniem mākslas darbiem – sv. Asīzes Franciskam veltīto apgleznoto porcelāna šķīvi. Pēc kardināla uzstāšanās manās rokās nonāca pāvesta Franciska enciklika „Laudato si” (Esi slavēts!) – vēstījums pasaulei, kas veltīts rūpēm par mūsu kopējām mājām – planētu Zeme – un bija šīs lekcijas temats. Tajā galvenā uzmanība pievērsta ekoloģiskās krīzes cilvēciskajām saknēm, izglītošanai un ekoloģiskajam garīgumam.

Kādu pasauli gribam nodot tiem, kuri dzīvos pēc mums – bērniem, kuri aug? Kāds ir mūsu dzīves mērķis? Enciklikas sadaļā „Tehnokrātiskās paradigmas globalizācija” tiek uzsvērts: „Cilvēce ir dziļi mainījusies, un nemitīgo jaunumu pārbagātība ceļ godā pavisām, kas mūs virza vienā vienīgā virzienā. Kļūst grūti apstāties un atgūt dzīves dziļumu...” (Pāvests Francisks 2016: 71) Viss, kas šobrīd notiek, norāda, ka mums steidzami jāīsteno drosmīga kultūras revolūcija. Aplūkojot dzīves kvalitātes pasliktināšanos un sociālo degradāciju, pāvests Francisks norāda uz mūsu šodienas „degpunktiem”, uzsverot, ka „... jāveltī pūles, lai plašsaziņas līdzekļi cilvēcei kļūtu par jauna kultūras progresa avotu, nevis apdraudētu tās dziļākās bagātības. Patiesā gudrība, kas ir pārdomu, dialoga un savstarpēji bagātinošu tikšanos auglis, nav sasniedzama tikai ar datu uzkrāšanu. Tajā pašā laikā pastāv tendence īstas attiecības ar citiem cilvēkiem, tostarp visas grūtības, kas ar tām saistītas, aizstāt ar saziņu, kura notiek ar interneta starpniecību. .. mums liedz būt tiešā saskarē ar otra cilvēka sāpēm, bailēm, priekiem un viņa personisko pieredzi visā tās sarežģītībā.” (Pāvests Francisks 2016: 30) Vieda atziņa un nenoliedzami skaidra norāde uz cilvēka emocionālās pasaules attīstības apdraudējumu. Izcilais latviešu scenogrāfs, grafiķis, gleznotājs Ilmārs Blumbergs savulaik teicis: „Ceļš uz cilvēci ved caur mākslu.” Mūsdienās šis domugrauds jāuztver kā atgādinājums. Varbūt pat brīdinājums, pirms ļaujam modernās tehnoloģijas invāzijai pilnībā atslēgt no „garīgās barošanas avotiem” mūsdienu skolēnus, studentus, radošo jaunatni. Globalizācijas tendences liek rūpīgāk izvērtēt mūsu attieksmi pret savas dzimtās vietas, novada, valsts un arī Eiropas vērtībām mākslā un kultūrā. Ko nedrīkstam pazaudēt? Kam jāpievērš īpaša uzmanība? Ko saglabāt un kā nodot nākamajām paaudzēm kā ceļamaizi? Kā latviešiem – izcili muzikālai, literāri apdāvinātai tautai, kas pārbagāta tradīcijām, no senatnes pārmantotiem amatiem, – bagātināt Eiropas un pasaules kultūru? Latvijas simt gadu jubileju sagaidot, varam droši apgalvot – mums pieder maza valsts, kas prot sevi parādīt pasaulei kā kultūras lielvalsti. Jau no senču senčiem mums mantojumā nāk jutīga dabas uztvere, īpaša sasaiste ar pīrmelementiem un emocionāla ievirze gan tradicionālās, gan profesionālās mākslas jomās. Priekšplānā izvirzās jautājums – kāpēc studentam, vēl jo vairāk – topošajam skolotājam, nepieciešama izpratne par mākslas norisēm?

Itāļu filozofs, renesanses pētnieks, literatūrzinātnieks un Kalabrijas Universitātes profesors Nučo Ordine savā spožajā darbā „Nelietderīgā lietderīgums” nodaļā „Universitātes – uzņēmumi, studenti – klienti” atgādina kādu svarīgu problēmu: „Būtu absurds apstrīdēt to, ka profesionālā sagatavošana ir viens no skolu un universitāšu mērķiem. Taču vai mācību procesu tiešām drīkst reducēt tikai līdz ārstu, inženieru vai advokātu sagatavošanai? Privilģēt tikai un vienīgi studentu profesionalizāciju nozīmē izlaist no acīm vispusīgas audzināšanas dimensiju: nevienu amatu nevar veikt apzināti, ja tam vajadzīgās tehniskās prasmes netiek pakārtotas daudz plašākai kultūrizglītībai, kura audzēkņus spētu iedrošināt pašiem neatkarīgi izkopt garu un dot brīvu vaļu savai CURIOSITAS. Būtu ārkārtīgi smaga kļūda tāpatīgot cilvēku tikai un vienīgi ar viņa profesiju: katrā cilvēkā ir kaut kas būtisks, kas sniedzas daudz tālāk par viņa amatu. Bez šīs pedagoģiskās dimensijas, kurai pilnīgi svešs ir jebkāds utilitārisms, būtu ļoti grūti turpināt nākotnē iztēloties atbildīgus pilsoņus, kas spēj mest pie malas savu egoismu un darboties kopīga labuma vārdā, apliecinot solidaritāti, aizstāvēt toleranci, nostiprināt brīvību, sargāt dabu, atbalstīt taisnīgumu.” (Ordine 2017: 83)

Daudzās ASV augstskolās bakalaura programmas studenti pirmajos gados apgūst pa kursam no visdažādākajām jomām neatkarīgi no izvēlētas specialitātes. Tajā skaitā obligāti jāapgūst vismaz viens mākslas vēstures ievadkurss. Tas nozīmē, ka jebkuram bakalaura līmeņa izglītību ieguvušam speciālistam – biologam, medmāsai, IT speciālistam vai fiziķim – ir vismaz minimāls priekšstats par nozīmīgākajiem mākslas sasniegumiem no neolīta līdz mūsdienām. Izpratne par mākslas un arhitektūras norisēm un nozīmīgākajiem mākslas darbiem – tas ir pamats savas gaumes izkopšanai un argumentētu viedokļu izteikšanai. Lai atceramies, kā nu jau aizsaulē aigājušajam kritiķim Normundam Naumanim ļoti sāpēja kultūras nenovērtēšana un klasiskās izglītības izplēnēšana mūsdienās. Vairāk nekā 40 gadu strādājot Latvijas Universitātē (no tiem 25 gadus PPMF), esmu nonākusi pie atziņas – visos laikos gan pedagoģiskajā, gan mākslinieciskajā un estētiskās audzināšanas darbā jaunieši jāuzrunā patiesi, ar atvērtu sirdi un ik reizi jālūko pēc racionāla „emocionāla gauda”. Visa pamatā ir pārdzīvojums, pēc kura atmiņa „iekonservē” vajadzīgo atklāsmi, un tad, var teikt, „āķis ir lūpā”! Ir viela pārdomām, veidojas vēlme izzināt, dialogs, sadarbība, nepieciešamība pētīt, atklāt, iedziļināties. Piekritu norvēģu profesoram Ārnem Nesam, kurš darbā „Dzīves filozofija” ar apskaužamu aizrautību dalās pārdomās, kas ir būtiskais darbā ar studentiem: „Iekšējā izglītība. Ar to es vēlos vairāk uzsvērt to, ka iekšējām vērtībām – jūtām, radošam garam un fantāzijai – mūsu sabiedrībā būtu jāklūst par pašsaprotamu izglītības un mācību procesa daļu.” (Ness, Heukelanos 2001: 160)

Kā radīt aizrautību? Kā piedāvāt mākslu izglītībā? No savas pedagoģiskā darba pieredzes varu minēt studentu atziņas, kuras pētu kopš 1997. gada,

kad izvēles „C” daļā vadīju kursu „Mākslas vieta izglītībā un keramika kā apguves metode”. Kurss gan pastāvēja tikai 13 gadu un krīzes periodā finansiālu apstākļu dēļ tika pārtraukts (varētu jautāt, kāpēc pēc krīzes periodā netika atjaunots, jo studenti to ļoti sāpīgi pārdzīvoja). Ar lepnumu un prieku atceros studentu pieplūdumu, jo grupas bija pārpildītas. Ar lielu aizrautību šo kursu izvēlējās studenti no visām LU fakultātēm – pat topošie mediķi, fiziķi, matemātiķi, teologi, filologi, gan ekonomiku un vadību studējošie u. c. Trīspadsmit gadu laikā tie bija gan vietējie, gan ārzemju intereseanti, kopumā vairāk nekā 1000 studentu. Iepazinām mākslas telpu Rīgas galerijās un muzejos, rakstijām pārdomu esejas gan dekoratīvi lietišķās, gan tēlotājas mākslas jomā, gan par teātra izrādēm, koncertiem un iespaidiem, vērojot interjerus un eksterjerus Rīgas dievnamos. Bet manā vadītajā TLMS „Vāpe” darbnīcā iemēģinājām roku darbā ar vizuāli plastisko materiālu – Latvijas brūno mālu. Tas bija aizraujošs darbs akadēmiskā gada divu semestru laikā, kas ik pavasari rezultējās „Lielajās tējkannu parādēs” zālājā pie LU centrālās ēkas Raiņa bulvārī. Tā studentiem bija fantastiska iespēja izbaudīt pilnu emociju skalu radošās darbības ciklā – no skices līdz gatavam mākslas darbam, līdz keramikas cepli apdedzinātai tējkannai. Bet skatītāji brīvdabas izstādī vērtēja, izteica atzinību, piezīmes, kritiku un apjautājās arī par maksu. Tolaik Rīga jau bija pieradusi pie regulārajām pavasara „Tējkannu parādēm” ziedošo rododendru ielokā un allaž ar ieinteresētību gaidīja šo neparasto notikumu. Kad 2012. gadā rakstiju grāmatu „Vēidosim! Septiņi soļi no māla līdz keramikai”, apkopojot 50 gadu pieredzi keramikas mākslas apgūvē, uzskatei ievietoju arī foto no „tējkannu parādēm”. Kādas bija studentu atziņas? Pasniedzējs jau ar nervu galiem sajūt pozitīvo pacēlumu, ieinteresētību, radošo uzlādējumu. Aptaujās visi norādīja, ka mākslas izpētei, mākslas klātesamībai ir fundamentāla vieta izglītībā. Kā antropoloģijā dēvē roku darba „galveno darbarīku”? Roka ir instruments, kas sekmā cilvēka garīgo izaugsmi. Par mākslas pasaules līdzdalības nepieciešamību jauniešu emocionālās pasaules „atvēršanā” esmu simtprocentīgi pārliecinājusies arī, jau vairāk nekā 42 gadus vadot pašas dibināto Tautas keramikas studiju, un nekad neapgalvot, ka „Vāpe” ir studija, kur iemācās sirds izglītību. Lepojamies, ka LU ir vienīgā augstākās izglītības iestāde Latvijā, kura jau tik ilgi nodrošina saviem studentiem ekskluzīvu iespēju iepazīt mākslas pasauli, pētot latviešu tradicionālo mālmākslu, un radoši to pilnveidojot mūsdienīgās variācijās. Ikgadējo izstāžu darbu kolekcijas liecina, ka jau piekto gadu desmitu esam viena no vadošajām keramikas studijām Latvijā. Pieredze rāda – gan rosinoši, gan izglītojoši ir piedāvāt jauniešiem kādu kopīgu tēmu, pēc tam ļaujot katram no vairāk nekā 20 dalībniekiem meklēt un atrast savu risinājumu. Tā 2015. gadā studijas 40 gadu jubilejā „Vāpe” pārsteidza savus skatītājus ar izstādi „Spēle. Spēles” LU bibliotēkā. Ekspozīcijā tika piedāvāti 16 varianti prāta spēlei

„šahs” un māla mūzikas instrumenti: bungas, marimba, udu-udu, zvani, ūdens lakstīgalas, reko-reko u. c.

Pagājušajā vasarā studijas dalībnieki kuplināja Rīgas Tautas lietišķās mākslas studiju izstādi „Saknes” izstāžu namā „Koka Rīga”, bet 2017. gada septembrī vāpiešu darbi atgriezās no Latvijas novadu tautas lietišķās mākslas izstādes Madonā. Sagaidot Latvijas 100. dzimšanas dienu un PPMF 35. jubileju, LU bibliotēkā 2018. gada novembrī mājiniekiem un viesiem dāvinājām neparastu izstādi „Vieta pie galda”, kur vienkop pie piecus metrus gara svētku galda pulcēsies visu studiju audzēkņu darbi. Pateicoties LU vadības labvēlīgajai attieksmei, TLMS „Vāpe” materiālā bāze jau ilgstoši nodrošina arī PPMF topošajiem skolotājiem iespēju dažāda dizaina elementu izstrādei kursā „Lietišķā keramika”.

To, ka darbošanās ar mālu sekmē atslodzi no 21. gs. saspringtā ritma un atklāj latviešu mālmākslas vēsturisko gājumu, novērtējuši arī ERASMUS+ apmaiņas studenti. Pēdējo gadu laikā kursā „Lietišķā keramika” kopā ar Mājturības un tehnoloģiju studentiem rosīgi plecu pie pleca darbojušies studenti no Polijas, Slovākijas, Ukrainas, Vācijas, Austrijas, Itālijas, Grieķijas, Ķīnas, Japānas, Taivānas un pat Austrālijas. Latvijas kultūras faktors patiesi ir novērtēts, ja sarakstē ar bijušajiem erasmus studentiem uz Latviju lido apgalvojumi: „Es krāju naudu, lai apciemotu Rīgu dziesmusvētkos!” Tātad ar mūsu mākslas pasaules emocionālo uztveri, liekot lietā roku darbu un radošo izdomu, esam interesanti ne vien Eiropā, bet arī pasaulē.

No faktiem atpakaļ pie docētāja un studentu pedagoģiskās „sazobes”. Nenoliedzami – docētājam ir jāprot aizraut. Un nerakstīts likums – docētājam vienmēr jābūt soli priekšā savam studentam. Kā to panākt? Recepšu nav. Motivēt, atklāt vispārcilvēcisko, neaizmirst humora suģestējošo spēku. Tas nebūt nav viegli! Īpaši mūsu raupajā steigas gadsimtā, kad atkal uz goda pjedestāla tiek stutēts „zelta telš”. Darba pieredze ļauj man neklūdīgi apgalvot – varu pateikties liktenim, ka mākslas pasaulē esmu veidojusies par jūtīgu pedagoģi un radošu, aizrautīgu mākslinieci, kura uztver skatītāju impulsus. Mans ilgaddējais darbs ar jauniešiem, kurā kā divjūgā apvienojusies māksliniece un pedagoģe, devis bagātīgas pozitīvās atklāsmes. Grūti aprakstīt to gandarījumu, kā jūties pēc lekcijas vai semināra, kad gaisā vējo pozitīva radoša gaisotne, prieks par labi izdevušos darbu. To nevar izmērīt, to sajūt gan docētājs, gan students kā īpašu virnojumu auditorijā. Un daudzo diplomdarbu vadišana, kad sākumā ejam taustoties kā tumsā, bet rezultātā jau skaidri saredzot „gaismu tuneļa galā”. Tad seko izlaidums. Mana studente saņem rektora atzinību un kopā ar ziediem iespiež rokās vēstulīti: „Paldies par to, ka iemācījāt iet caur dubļiem ar smiekliem, ka iemācījāt paraudzīties uz dzīvi vienkāršāk un skaistāk!” Satiekoties pēc gadiem, dzirdu vārdus: „Prieks bija sastrādāties ar fantastisku, harizmātisku un izcilu personību!” Tad allaž pasmaidu – tie ir mani trīszaigžņu ordeņi,

kurus esmu saņēmusi ik gadu vairākas reizes. Un tad jāšķetina atmiņas: cik izstāžu apmeklēts kopā ar studentiem, cik bijis rosinošu ieteikumu izlasīt to vai citu grāmatu, apmeklēt izrādi, koncertu, tradicionālās mākslas skati vai gadskārtu svinēšanu. Pagājušajā gadā kopā ar topošajiem skolotājiem izmēģinājām izveidot individuālās „kultūras notikumu pases”, kuras derētu piedāvāt arī skolēniem. Lūk, vēlreiz atgriežamies pie sākotnējā – mākslas vieta izglītībā (pirmsskolā, skolā, augstskolā). Kopsoli ar tēlotāju, dekoratīvi lietišķo mākslu, mūziku, teātri, literatūru, tautas tradīcijām un tradicionālajiem svētkiem mācāmies iejūtību, cieņu, māku pozitīvo emociju gaisotnē strādāt ar atdevi, uzzināt, pētīt un atskārst – kādam būt nākotnes cilvēkam? Kādam būt skolotājam, kurā skolēni ieklausītos, kam ticētu un aizrautīgi sekotu? Mums visiem kopā dienu dienā jāmacās – arī lekcijās un semināros. Bet pētniecības darbos jāmeklē kas tāds, ar ko bagātināt sevi, lai pieredzē dalītos ar kolēģiem. Arī es mācos. Dažkārt studenti man jautā, vai esmu studējusi psiholoģiju. Nē, bet saku, ka man ir ļoti labas „psiholoģijas grāmatas”. „Kādas tās ir?” – interesējas studenti. Tad atbildu: „Manas labākās psiholoģijas grāmatas esat jūs! Tikai jāprot tās atvērt, izprast, iepazīt.” Tas, nenoliedzami, ir bezgala nozīmīgs pētniecības darbs. Cilvēkpētniecība. Otrs mans pētnieciskais izglītojošais „kurss” ir mans radošais darbs. Kā māksliniecei man jābūt dvēseliskā „sazobē” ar savu skatītāju. Jābūt skaidrībai, kāds ir manu mākslas darbu vēstījums. Kā uzrunāt līdzcilvēkus šeit un tagad? Tāpat kā plānoju ikdienā savas „režijas” darbam ar studentiem lekcijās un semināros, veidoju „režijas” arī savām personalizētādēm vai studijas „Vāpe” izstādēm. To darbība mobilizē, neļauj „instrumentiem ierūsēt”.

Bet personalizētāžu starplaikā par tradīciju jau kļuvusi mana līdzdalība starptautiskajos porcelāna apgleznošanas simpozijos „Together” Latvijas Mākslinieku savienības Starptautiskajā mākslas un izglītības centrā Zvārtavas pilī (2011, 2013) un Baltijas valstu mūsdienu modernās keramikas izstādēs „Pavasaris”, kas ik gadu pulcē māksliniekus Kauņā (Lietuva) kopējai keramikas parādei. Kopā ar dažādu paaudžu keramiķiem šajā forumā līdzdarbojos jau 7. gadu (no 2011. g.). Nedaudz par šo starptautiski nozīmīgo Baltijas valstu sadarbību. Kopš 2007. gada to Lietuvā organizē IAC (*International Academy of Ceramics*) biedrs, pasaulē pazīstamais porcelāna mākslas latviešu dižmeistars Juris Bergins. Viņa un dzīvesbiedres Živiles retā entuziasma iedvesmoti, katru gadu Kauņā savu keramiku kuplā pulkā demonstrē mākslinieki no Baltijas valstīm. Igaunu rokkrakstos dominē skandināviskais minimālisms, lietuviešu meistari turpina divvirzienu (Viļņas un Kauņas skola) tālāko attīstību mūsdienās, latvieši kā vēsturiski aktivākie (lai atceramies 20. gs. „Baltars”, Jūrmalā, Dzintaros, vissavienības radošās grupas, Ķīpsalas keramiķu grupu) turpina savu jaunradi, stabili sakņojoties gadsimtiem ilgajā keramikajā mantojumā. Mana debija 5. starptautiskajā Baltijas valstu mūsdienu keramikas izstādē (2011. g.) sākās ar brīvstāvošu

skulpturālu veidojumu „Metamorfozes” (1., 2. att.). Mākslas darbam aplūkojamās divas atšķirīgas „sejas”.

1.,2. att. **Metamorfozes**

Šķiet, ka keramikā neko jaunu nav iespējams atklāt. Tomēr man izdevās rast ko nebijušu, apvienot divas kontrastējošas tehnikas. Sākotnēji strādāju ar šamotu, piemērojot keramiskās apstrādes tehnikas un divus apdedzinājumus. Gaudainā šamota virsmā iestrādāju īpašu „saliņu”, kuru pēc glazēšanas apgleznoju porcelāna virsglazūras apgleznošanas tehnikā. Sekoja vairāki apdedzinājumi, un darba centrā izaigojās filigrāna gleznojuma nianšes. Lepojos, ka Baltijas valstu amata brāļu vidū (tai skaitā Latvijā) šajā tehnikā man konkurentu nav.

2012. gada starptautiskajai izstādei piedāvāju darbu ar kinētisku objektu centrālajā sadaļā – „Saistīts, bet brīvs”, veltītu izcilajai latviešu dejotājai, indiešu deju interpretei Vijai Vētrai.

3. att. **Saistīts, bet brīvs**

Būt brīvai visu mūžu savā mākslā, bet tai pašā laikā saistītai ar plastisko dejas mākslu jau vairāk nekā 70 gadu – tas ir apbrīnas vērts faktors pasaules kultūrā. Apgleznokumā izmantoju motīvus, kurus Vija Vētra iecienījusi, veidojot izstādēm savus papīrmākslas „gariņus”.

Kā piedzimst ideja? Tas ir dīvaini. Tā nāk kā gaisma no kaut kurienes ilgus gadus, un pēkšņi tu jūties apdāvināts. Daudzām kompozīcijām pamatā ir intuīcija. Meklējot „atslēgu” izstādei, svarīgas kļūst nejaušības, nianses, intonācijas, sikumi. Ja visam „piemaisa” nedaudz avantūrisma, prieka un garīguma apjaušanas – var atklāt ko īpašu. Atšķirībā no jaunības romantikas šodien iedvesmu spēj dot arī reālās pasaules pretmeti. Brīdī, kad jūties tiesīgs uzrunāt apkārtējos, noslēpums tevī ir transformējies. Un tu skaidri apzinies, ka Visums ir izvēlējies tieši tevi par starpnieku sarunai ar līdzcilvēkiem. Tā pēc Grieķijas apciemojuma, kur pirmo reizi iepazīnu

4. att. Kiklādu eņģelis

5. att. Civilizācija – karnevalizācija

kiklādu kultūru, pieteicās „Kiklādu eņģelis” (4. att.), kas starptautiskajā izstādē piedalījās 2013. gadā, bet izstādi „Pavasaris 2014” kuplināja „Civilizācija – karnevalizācija” (5. att.). Tāds kā smaids, bet varbūt pat smīns par mūsdienu civilizācijas iezīmēm, kas bieži vien asociējas ar 21. gs. savdabīgo „sadzīves karnevālu”.

Regulāru līdzdalību starptautiskajās izstādēs uztveru kā nopietna zinātniskās izpētes darba pieteikumu: jaunu tehnisko iespēju meklējumi, interesantu un neordināru tēmu risināšana keramikā un porcelāna glezniecībā, kontakti un domu apmaiņa starptautiskajā arēnā ar ārzemju kolēģiem, komunikācija un savstarpēja bagātināšanās. Katra nākamā izstāde noslēgusies ar profesionāli sagatavotu katalogu cietos vākos, kurus regulāri esmu dāvinājusi mūsu fakultātes bibliotēkai. Tādējādi arī studentiem dota iespēja vērtēt manu radošo darbu uz Baltijas valstu kuplā mākslinieku kopfona. Tie ir nozīmīgi priekšnosacījumi jauniem radošiem meklējumiem un atradumiem. Būt aktīvam, radošam māksliniekam, ar savu piemēru akcentēt arī mākslas nozīmi izglītībā – arī tā ir „caurlaide” uz studentu sirdi un prātu. 2015. un 2016. gadā izstādēm piedāvāju brīvstāvošo, abpusēji apgleznoto „Nepārtraukto pagātņi” (6. att.) un dekoratīvo plaketi „Rubato” (7. att.).

6. att. Nepārtrauktā pagātne

7. att. Rubato

Piesakot darbu izstādei „Pavasaris 2017”, nolēmu atgriezties pie sava kādreizējā favorīta – baltā porcelāna šķīvja. Veidoju porcelāna gleznojumu pēc Alfrēda Kalniņa kantātes „Pastardiena” motīviem, izmantojot tādu pašu nosaukumu (8. att.). Mūzikai manā dzīvē bijusi un ir īpaša nozīme.

8. att. **Pastardiena**

Tā ir mākslu māksla, savdabīgs impulss, kas palīdz veidot domāšanas kvalitāti. Ne velti savus studentus, topošos skolotājus ik gadu aicinu semestra laikā pēc savas izvēles apmeklēt arī koncertus, lai pēc tam pārrunātu iespaidus. Muzikālie pārdzīvojumi ne reizi vien pārtapuši manos gleznojumos uz spožās porcelāna virsmas. Tā 2016. gada nogalē, kad Latvijas Mākslas akadēmija (LMA) sadarbībā ar Borisa un Ināras Teterevu fondu nominēja mani Mākslas akadēmijas balvai – 2016 par nozīmīgu ieguldījumu Latvijas kultūras veidošanā un stiprināšanā, bagātinot un reprezentējot LMA gan vietējā, gan starptautiskā mērogā, bija jāpiedāvā izstādei kāds no darbiem. Izvēlējos triptihu „Spogulis spogulī”, kas veltīts Arvo Pērtā tāda paša nosaukuma skaņdarbam (9.–11. att.). Savulaik, veidojot personālizstādi, kas bija veltīta Arvo Pērtā mūzikai, rakstīju: „Sastapšanās mūzikā ar Arvo Pērtu – tie ir suģestējoši mirkļu pieskārieni tikai viņam vien piederošā pasaulē. Dieva, cilvēka, zemes un kosmosa harmonija pārļācīgu izjūtu kolāžās. Kad skaņu pasaule mani uzrunā sirds valodā, es uztveru laika ritu ar trešo aci un septīto prātu. Kas ir šī UNIO MYSTICA? Kas ir šī mistiskā vienība

starp izmisumu un mierinājumu,
starp nožēlu un svētlaimi,
starp vājumu un pārliecību?

Es uzticos savai rokai, un emociju līdzībās sakņojas pretstati – raupjais un spoguļgludais, linija un laukums. Mūzikā iekodētais pārtop tonāli noslēpumainās priekšnojautās. Es uzticos savai rokai, jo nekas nebeidzas, kas reiz sācies starp sapni un īstenību.”

Lai varētu gūt plašāku redzējumu par maniem radošajiem meklējumiem saskarsmē ar mūziku, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes bibliotēkai uzdāvināju savu mākslas darbu albumu „Tuvošanās”, kas atvēršanas svētkus vienkop ar personālizstādi „Galma mākslinieks un citi” piedzīvoja 2014. gadā Rīgas Jūgendstila muzejā.

9.–11. att. Triptihs *Spogulis spogulī*

Ieklausoties mūsdienu aktīvajās diskusijās par jaunajiem virzieniem izglītībā, reformu iecerēm, kompetenču izglītības iezīmēm, tā vien šķiet, ka mākslas vietu izglītībā joprojām neesam pilnībā novērtējuši. Un, kamēr vēl nav par vēlu, par šo tēmu nepieciešamas aktīvas diskusijas ne tikai ar esošajiem, bet arī ar topošajiem skolotājiem. Šķiet, pēc viņu viedokļa nav vēl taujāts.

Noslēgumā vēlreiz vēlos „dot vārdu” Nučo Ordinem, kura unikālajam pētījumam „Nelieterīgā lietderīgums” būtu jāklūst par rokasgrāmatu ceļā uz kompetenču izglītības virsotnēm: „... nelieterīgo zinību lietderīgums atklājas kā radikāls pretstats dominējošam lietderīgumam, kurš caurcaurēm ekonomisku interešu vārdā pamazām nogalina pagātnes piemiņu,

humanitārās disciplīnas, klasiskās valodas, izglītību, brīvu pētniecību, fantāziju, mākslu, kritisko domu un kultūras apvārsni, kam vajadzētu iedvesmot ikvienu cilvēku darbības jomu. Utilitārisma pasaulē āmurs ir vairāk vērts par simfoniju, nazis vērtīgāks par dzejoli, uzgriežņatslēga – par gleznu: jo ir viegli saprast, cik praktisks un noderīgs ir darbarīks, taču arvien grūtāk ir apjēgt, kāds labums var būt no mūzikas, literatūras vai mākslas.” (Ordine 2017: 11)

SUMMARY

The rhythm of the 21st century substantiates the necessity to reassess the importance of culture and art in the development of spirituality, humanity and statehood. It is apparent that understanding of the artistic processes is the basis for the development of one's taste and for the reasoned opinion on the work.

The long-term research on the place of art within education (both managing the applied arts studio of the University of Latvia „Vāpe” since 1975, delivering the optional study course „The Place of Art in Education and Ceramics as the Acquisition Method” in the years 1997–2000 and cooperation with pre-service teachers and ERASMUS+ exchange students) has contributed to the following findings:

- the professionalization of students should go hand-in-hand with the development of internal values, emotions and emotional world,
- the quality of thinking and education cannot be improved by „successfully” masquerading behind technology,
- the educator should always be a step ahead of the student,
- in the future, technical skills should be subordinated to holistic cultural education.

LITERATŪRA

Melnbārde 2012	Melnbārde, H. I. (2012) <i>Veidosim! Septiņi soļi no māla līdz keramikai</i> . Rīga: Mansards.
Melnbārde 2014	Melnbārde, H. I. (2014) <i>Tuvošanās</i> . Rīga: Mansards.
Ness, Heukelands 2001	Ness, Ā., Heukelands, P. I. (2001) <i>Dzīves filozofija</i> . Rīga: Norden AB.
Ordine 2017	Ordine, N. (2017) <i>Nelietderīgā lietderīgums</i> . Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
Pāvests Francisks 2016	Pāvests Francisks. (2016) <i>Enciklika „Laudato si”</i> . Rīga: Vox Ecclesiae.

LATVIJAS SKOLĒNU VALODAS (GRAMATISKĀS) KOMPETENCES ANALĪZE

ANALYSIS OF LATVIAN STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE

Margarita Gavriļina

Latvijas Universitāte

margarita.gavrilina@lu.lv

Kaspars Špūle

Valsts izglītības satura centrs

kaspars.spule@visc.gov.lv

ANOTĀCIJA

Raksta mērķis – analītiski vērtēt Latvijas skolēnu, kuri mācās pamatskolā, valodas prasmes. Skolēnu sasniegumi analizēti, izmantojot valsts latviešu un krievu valodas pārbaudes darbu (diagnosticējošā darba 6. klasē un eksāmena darba 9. klasē) rezultātus. Pētījumā secināts, ka mācību valodas prasmes (valodas kompetence) Latvijas skolēniem ir ļoti vājas. Pusaudžiem ir grūtības raksturot valodu, izmantojot atsevišķas valodas vienības, viņi bieži nespēj veikt uzdevumus, kuros risināma kāda valodas problēma, sniegtās atbildes ir nepareizas, atbilžu pamatojumam izmantoti mazsvarīgi vai nebūtiski argumenti. Lielākā daļa skolēnu nespēj aizstāvēt savu viedokli, runājot par dažādām valodas lietojuma problēmām. Galvenais iemesls, kāpēc skolēnu sasniegumi valodas kompetences apgūvē tik zemi, ir tas, ka dzimtās valodas apguves procesā viņiem nav izveidojies lingvistikais valodas skatījums, nav izpratnes par valodu kā veselumu, sistēmu.

Atslēgas vārdi: valodas kompetence, gramatiskās (valodas) spējas, pamatskolas skolēni, pirmā (dzimtā) valoda

Key words: Language competence, grammatical ability, primary school pupils, native language

Pēdējos desmit gados īpaša uzmanība lingvodidaktikā tiek veltīta skolēnu dzimtās (resp., pirmās) valodas mutvārdu un rakstu formas apguves līmeņa kritumam. Mūsdienās jauniešu runā vērojamas vairākas valodiska rakstura saziņas problēmas – radoša, nevērīga pieeja valodas normu lietojumam un

visa iznīcināšanas stereotips. Pēc valodnieku domām, tas raksturīgs ne tikai valodas lietojumam pusaudžu vidū, bet visā sabiedrībā. Vasilis Himiks uzskata, ka 21. gadsimta sākumā „noticis globāls kritums, masu „ekspresīvācija” publiskajā saziņā, oficiālajā komunikācijā, kurā bieži parādās ne tikai ekspresīvā sarunu valoda, bet arī līdz šim nepieļaujamā vienkāršruna, aizskaroši, rupji vārdi, vulgārismi” (Химик 2004: 1) Bez šaubām, šāda attieksme pret valodu ietekmē skolēnu valodas kompetences attīstību.

Kā zināms, veiksmīga saziņa ir atkarīga no saziņas partneru valodas prasmes līmeņa. Ja skolēnam mācību procesā neveidojas izpratne par valodas uzbūvi un to, kā tā funkcionē, ja netiek apgūtas visu valodas līmeņu normas, proti, ja nav attīstīta valodas kompetence, tad arī saziņa lielākoties nebūs valodiski kvalitatīva. Protams, valodas sistēmas apguve nedrīkst būt pašmērķis. Skolēni dzimtās valodas likumsakarības apgūst tādēļ, lai pilnveidotu savu valodas kompetenci, tas ir, „sasniegtu tādu līmeni, kas dod iespēju noteikt un motivēti izvēlēties vienu no vairākām valodas vienībām – fonēmu, morfēmu, grafēmu, vārdu, sintaktisko konstrukciju” (Хруцкая 2013: 273). Tam būtiska nozīme ir ne tikai pirmās (dzimtās) valodas, bet arī otrās un trešās valodas apguvē. Valodas kompetences attīstība ļoti atkarīga arī no skolēna individuālajām domāšanas spējām, tās ātruma un dziļuma. Otrs tikpat būtisks priekšnosacījums (lietderība, ja tā var teikt) skolēna valodas kompetences izaugsmei ir tas, kā tā nodrošina „kulturālu individuālo personību, loģiskās domāšanas izaugsmi, atmiņu, iztēli, kā arī attīsta mūsdienu domāšanu” (Быстрова 2004: 24). Mācīt skolēnam domāt – mūsdienu izglītības viens no svarīgākajiem uzdevumiem. Nav šaubu, ka valodas materiāla apguve to vislabāk arī veicina.

Lingvodidaktikā var atrast vairākas un pat atšķirīgas valodas kompetences definīcijas. Vienā no pētījumiem akcentēta t. s. zināšanu pieeja. Pēc Natālijas Romanovas un Andreja Fiļipova domām, valodas kompetence ir „valodas sistēmas, tās fonētisko vienību un likumu, vārda sastāva, gramatiskā formu un modeļu, funkcionālo stilu un stilistisko līdzekļu pārziņāšana” (Романова, Филиппов 2009: 278). Zinātnieku darbos tiek uzsvērtā skolēnu valodas kompetences nozīme viņu komunikatīvās prasmes attīstībā, turklāt norādīts, ka valodas kompetence ietilpst komunikatīvās kompetences struktūrā. Jans van Eks atzīst, ka valodas kompetence – viens no svarīgākajiem komponentiem jebkurā komunikatīvās kompetences izpratnes līmenī – ir prasme izveidot un interpretēt gramatiski pareizus izteikumus (pareizi konstruēt gramatiskās formas un izveidot konkrētās valodas normām atbilstošas sintaktiskās konstrukcijas) (Van Ek 1986: 27). Jeļena Bistрова piedāvā šādu valodas kompetences definīciju: „Valodas kompetence – skolēnu prasme izmantot vārdus, to formas, sintaktiskās konstrukcijas atbilstoši literārās valodas normām, izmantot sinonīmijas līdzekļus,

visbeidzot – valodas bagātību izmantojums kā priekšnosacījums veiksmīgai valodas lietošanai.” (Быстрова 2004: 36)

Pētījumā tika analizēti valsts pārbaudes darbi skolēnu mācību valodā (diagnostiecīgo darbs 6. klasē un eksāmena darbs 9. klasē latviešu un krievu valodā) (VPD 2013–2016), kurus veidoja Valsts izglītības satura centrs, sadarbojoties ar dzimtās (latviešu un krievu) valodas skolotājiem. Diagnostiecīgo darbu mērķis ir palīdzēt skolotājiem vērtēt skolēnu sasniegumus un noteikt komunikatīvās, valodas un sociokultūras kompetences apguves problēmas dzimtajā valodā un konstatēt, kādas korekcijas nepieciešamas pedagoģiskajā darbībā. Analizējot pārbaudes darbu (2013–2016) rezultātus, galvenā uzmanība tika pievērsta sestās un devītās klases skolēnu spējai izpildīt dažāda veida valodas kompetences pārbaudes uzdevumus un prasmei argumentēt valodas līdzekļu izmantošanu, kā arī pieļautajām pareizrakstības kļūdām.

Rezultātu analīze liecina, ka skolēniem vislielākās problēmas sagādā tieši valodas kompetences pārbaudes uzdevumi. Diagnostiecīgo darbos iekļautos valodas sistēmas izpratnes (gramatikas) uzdevumus 2013./2014. mācību gadā pareizi izpildījuši 64% latviešu mācību valodas apguvēji un 52% krievu mācībuvalodas apguvēji, 2014./2015. mācību gadā – attiecīgi 56% un 44%, savukārt 2015./2016. gadā – 56% un 58% skolēnu.

Trīs gadu šķērsgriezumā manāms, ka vidējie rezultāti par valodas lietojumu skolēniem ir būtiski mainījušies. Katru gadu šajos darbos netiek pārbaudīta viena un tā pati likumsakarība, līdz ar to iespējama sasniegumu līmeņa maiņa. Mainot pārbaudāmās prasības, vieglāk secināt, kuras gramatikas likumsakarības nav pietiekami apgūtas un kuras skolēniem sagādā grūtības. Vienā pārbaudes darbā nav iespējams novērtēt visas gramatikas zināšanas. Jāmin, ka krievvalodīgajiem skolēniem gramatikas pārbaudes uzdevumos viszemākie rezultāti ir ne tikai krievu valodā, bet arī latviešu (valsts) valodas pārbaudes darbos. 2013./2014. mācību gadā latviešu valodas pārbaudes darbos valodas sistēmas izpratnes daļu pareizi bija izpildījuši 63% sestās klases un 47% devītās klases skolēnu.

Valodas kompetences līmenis parādās skolēnu izteikumos, valodas uzdevumu izpildē, kļūdās, kuras pieļautas tekstveides uzdevumos. Irina Golovanova norāda, ka valodas kļūdas kā atkāpes no tradicionālajām normām „var uzskatīt par paradigmālu parādību, kas atspoguļo individuālo valodas apziņu” (Голованова 2004). Piemēram, sestās klases skolēni dažādas valodas vienības raksturo šādi:

- vārds ir tas, „ko mēs sakām”,
- vārdu savienojums – tas, „piemēram, īpašības vārds un lietvārds”,
- morfēma – tas, „piemēram, piedēklis, sakne, piedēklis, galotne”, „vārda daļa”, „tas, no kā sastāv vārds”,
- teikums – „tas, kas sastāv no dažiem vārdiem”.

Skolēnu atbilžu rezultāti pierāda, ka, raksturojot kādu valodas vienību, tikai nelielai daļai pusaudzū ir priekšstats par būtiskajām vai visām kādai valodas vienībai raksturīgajām pazīmēm.

Sestās klases diagnosticējošo darbu rezultāti apliecina, ka skolēniem nopietnas grūtības sagādā šādi uzdevumi:

- vārdkopu atrašana teikumā atbilstoši dažādiem (morfoloģiskajiem vai sintaktiskajiem) nosacījumiem,
- valodas zīmju (piemēram, vārda kā vārdšķiras, teikuma) būtisko pazīmju noteikšana,
- vārda sastāva noteikšana un vārddarināšanas ķēdes veidošana,
- teikuma gramatiskā centra, vienlīdzīgo teikuma locekļu atrašana.

Skolēnu pieļauto kļūdu analīze liecina, ka viņi vēl pietiekami labi nepazīna gramatiku vai lieto zināšanas neapzināti, neprot sasaistīt uzdevumu izpildē nepieciešamās teorētiskās atziņas ar reāliem piemēriem no teksta (parasti tāpēc, ka nepareizi izlasa vai nesaprot gramatisko informāciju, kas iekļauta uzdevumā).

Analizējot devītās klases skolēnu eksāmena darbus, tika secināts, ka visgrūtāk veicies uzdevumos, kuros vajadzēja

- noteikt vārda piederību vārdšķirai,
- izskaidrot pieturzīmju lietojumu un tās iederīgi lietot,
- atrast tekstā konkrētu vārdšķiru vai sintaktisko konstrukciju atbilstoši norādītajām gramatiskajām pazīmēm,
- veidot teikumu atbilstoši uzdevumu nosacījumiem (vārdformu un sintaktisko konstrukciju izmantošana),
- ierakstīt teikumos nepieciešamās pieturzīmes,
- noteikt teksta stilu un žanru.

Zināms, ka spilgts valodas kompetences veidošanas līmeņa rādītājs ir skolēna spēja argumentēt savu viedokli, pildot dažādus gramatikas uzdevumus (morfoloģijas, ortogrāfijas, sintakses, interpunkcijas u. c.). Mūsu secinājumi liecina, ka tieši gramatiskā argumentācija ir nopietna problēma pamatskolas skolēnu valodas lietojumā. Kā zināms, gramatiskā argumentācija ir teorētiskās argumentācijas veids. No vienas puses, viss ir vienkārši: zini likumu vai valodas normu, saskati risināmo problēmu, formulē secinājumu. No otras puses, skolēnam tas nav vienkārši, jo no viņa tiek gaidītas dziļas, objektīvas zināšanas un valodas funkcionālās sistēmas izpratne, kā arī valodiskā domāšana. Tieši tāpēc prasme argumentēti veikt valodas uzdevumus ir skolēna vispārīgas izpratnes par valodas sistēmu rādītājs. Skolēnu gramatisko argumentu analīze ļauj secināt, ka visbiežāk, veicot gramatikas uzdevumus, skolēni izmanto nepareizus vai liekus argumentus.

Piemēram, devītās klases skolēni, pierādot, vai dotie krievu valodas vārdi (*распускающиеся (листья) и причудливые (узоры)*) ir vai nav vienas

vārdšķiras vārdi, pamato savu atbildi šādi: „Šie vārdi ir vienas vārdšķiras vārdi, jo tie abi

- atbild uz vienu un to pašu jautājumu,
- ir vienādi lokāmi,
- lietoti daudzskaitlī,
- ir atkarīgi no lietvārda,
- nosauc priekšmeta pazīmes.”

Neviens arguments nav pareizs. Šajā gadījumā pareizie argumenti būtu šādi: tie ir dažādu vārdšķiru vārdi (darbības vārda divdabja forma un īpašības vārds), jo tie

- darināti no dažādu vārdšķiru vārdiem (*распускающиеся* no darbības vārda, *причудливые* – no lietvārda),
- atšķirīgi raksturo priekšmetu (*распускающиеся* – izsaka priekmeta darbības pazīmi; *причудливые* – norāda uz priekšmeta pastāvīgu pazīmi).

Par valodas kompetenci liecina arī prasme precīzi ievērot ortogrāfijas un interpunkcijas normas, kuru pamatā gan latviešu, gan krievu valodā ir gramatika. Sestās klases skolēniem pārbaudes darbā jāraksta domraksts 150 vārdu apjomā. Rezultāti liecina, ka visbiežāk 6. klases skolēni saņēmuši 0 punktu, tas nozīmē, ka skolēni tekstā pieļāvuši sešas un vairāk ortogrāfijas kļūdu. Latviešu valodā arī par interpunkcijas normu ievērošanu visbiežāk ir 0 punktu, pieļautas astoņas un vairāk kļūdu. Krievu valodā skolēni ir pieļāvuši mazāk interpunkcijas kļūdu nekā latviešu skolēni. Tas, iespējams, tāpēc, ka interpunkcijas normas krievu un latviešu valodā ir līdzīgas un vienu to pašu normu krievu skolēns apgūst divreiz – krievu un vēl latviešu valodas stundās.

9. klases skolēniem eksāmenā jāraksta pārspriedums 250–300 vārdu apjomā. Tāpat kā 6. klases skolēni, arī devītās klases audzēkņi par temata atbilstību un plānojumu saņem gandrīz maksimālos punktus ar atsevišķiem izņēmumiem, taču pieļauj piecas un vairāk ortogrāfijas un sešas un vairāk interpunkcijas kļūdu, tādēļ vidēji iegūstot 40% par ortogrāfijas un tikai 25% par interpunkcijas normu ievērošanu. Vērtējot skolēnu rakstītos tekstus, vērā tiek ņemts nosacījums, ka par kļūdu var uzskatīt tikai tās nepareizi lietotās ortogrāfijas un interpunkcijas normas, kuras apgūtas mācību procesā.

Ņemot vērā valodas kompetences kritērijus un to konkrētos rādītājus, kurus formulējusi Jeļena Božoviča (Божович 2013: 47–48), tika konstatēts, ka, veicot dažāda veida valodas uzdevumus un izmantojot valodas līdzekļus, skolēni:

- vāji pārzina valodas materiālu, kad nepieciešams nosaukt vai raksturot kādu valodas zīmi, vienību, izmantojot konkrētas pazīmes, vai neprot saskatīt likumsakarības starp valodas zīmēm,

- veicot valodas uzdevumus, izmanto valodas vienības, bet visbiežāk lieto vispārīgus analīzes paņēmienus, nedemonstrējot prognozējošas darbības,
- veicot kādu uzdevumu, tai skaitā arī problemātisku, nereti izmanto nepareizus, neesošus vai liekus argumentus,
- bieži vien nav gatavi aizstāvēt savu uzdevumu izpildes variantu, nav emocionāli refleksīvas attieksmes (emocionālais (gribas) komponents) pret savu veikumu vai viedokli.

Kādi ir šādas situācijas iemesli? Iespējams, vairāki. Šajā rakstā nerunāsim par tādiem iemesliem kā vērtīborientētām problēmām (vai pusaudzū vidū gramatiski pareiza valoda ir vērtība?), mūsdienu pusaudzū valodas variācijām, to psiholoģiskajiem pamatiem. Šie iemesli vēl ir zinātniski jāpēta. Rakstā vairāk uzmanības pievēršīsim tiem iemesliem, kas visnotaļ izriet no skolēnu valodas kompetences problēmām.

Viens no tiem – grūtības valodas sistēmas izpratnē, ar kurām saskaras mūsdienu skolēni. Acīm redzama problēma ir tas, ka skolēniem valodas kompetences apguve nepavisam nav viegls process. Grūtības sagādā, pirmkārt, tas, ka runas darbības, kuras viņiem jāveic, ir kaut kāda abstrakcija (bieži – abstrakciju abstrakcija). Lai to īstenotu, nepieciešama loģiskā domāšana. J. Božoviča atgādina, ka „nevar ignorēt to, cik sarežģīti cilvēkam saprast jebkuru zīmju sistēmu un cik ierobežotas ir iespējas un laiks to apgūt – varbūt pat viens no iespaidīgākajiem faktoriem, lai skolēns to varētu saprast” (Божович 1997: 35). Otrkārt, tas, ka bērnu valodas kompetences attīstības dinamika „saistīta ar bērnu regresijas brīžiem un krīzēm” (Божович 2013: 47), bet viena no krīzēm notiek tieši pamatskolā. Treškārt, skolēna valodas kompetences saturs ir pietiekami sarežģīts, jo tā ietver skolēnu runas pieredzi, viņa zināšanas par valodu un valodas izjūtu. Valodas pieredze mūsdienu jauniešiem dzimtajā valodā un priekšstats par valodu ir specifisks. Daudzējādā ziņā viņu runu ietekmē valodas vides kvalitāte. Skolēni parasti sastopas ar nekvalitatīvu runu (vienkāršota sintakse, ļoti daudz runas kļūdu, pragmatisms). Mūsdienās vairāk nekā agrāk manāms, cik dažāds ir skolēnu runas prasmes līmenis, uzsākot skolas gaitas. Rezultātā rodas milzīga plaisa starp valodas zināšanām, skolēnu reālo valodas prasmi un to, ko gaidījis skolotājs. Tieši tāpēc pirmās (dzimtās) valodas stundās skolēni bieži uzdod jautājumu: „Kāpēc tā latviski/krieviski nedrīkst teikt/rakstīt? Es taču tā vienmēr runāju.” Kārtējo reizi saskaramies ar to, par ko rakstījusi Svetlana Makejeva: „Skolēnu valodas kompetences apguves ierobežojumus visbiežāk rada plaisa starp apgūstamajām zināšanām par valodu un skolēna valodas pieredzi viņa individuālajā izaugsme.” (Makeeva 2011: 8)

Otrs iemesls saistīts ar to, ka skolēnu gramatiskās spējas veidošanas nepietiekamais līmenis būtiski „bremzē” viņu valodas kompetences attīstību.

Mūsdienās ik pa laikam dzirdam dažādu priekšmetu (ne valodas) skolotāju un ierēdņu, izglītības sfērā strādājošo izteikumus: „Kāpēc skolēns jāpiespiež mācīties konjugācijas, teikuma veidus, vārdšķiras? Tas viss ir lieks, skolēniem grūti. Galvenais – iemāciet sazināties!” Diemžēl vai par laimi, bez gramatikas zināšanām un gramatiskās (plašāk – valodas) spējas attīstības nav iespējams veidot sekmīgu komunikatīvu personību. Tas nav iespējams ne tikai pirmajā, bet arī pārējās valodās, kuras apgūst skolēns. Pennijs Urs pamatoti norāda – „nav divu domu par to, ka gramatikas likumu eksplīcītās un implīcītās zināšanas ir valodas apgūves pamats” (Ur 1992: 4).

Gramatiskās spējas plašākajā izpratnē ietver vairākas prasmes: veikt abstraktas darbības, lai izprastu gramatiskās vienības, gramatiskās kategorijas, izmantot gramatiskās vienības savā runā, lai veiktu komunikatīvos uzdevumus gan mutiski, gan rakstiski; izmantot gramatiskās zināšanas, lai pilnveidotu ortogrāfijas, interpunkcijas normu lietošanu, runas prasmju un valodas kultūras normu ievērošanu (Свечникова 2012: 7). Tātad skolēnam ne tikai jāzina valodas likumi, kuri regulē valodas lietojumu, viņam jāspēj tos izmantot, valodnieciski domāt. Loģiski, lai skolēns izprastu kādu valodas likumību, viņam „jāiziet cauri” domāšanas posmiem. Ne velti to sauc par izpratni, kas no loģikas viedokļa ir domas par priekšmetu, kas izsaka tā galvenās pazīmes. Valodas (gramatikas) izpratne ir morfēmu, vārdu, teikumu u. tml. abstrahēšanas un būtisku pazīmju apkopojuma rezultāts (Рамзаева, Львов 1979: 239). Tātad jebkura jēdziena izpratnes pamatā ir būtiskās un mazāk svarīgās pazīmes, kas ietver individuālās un kopīgās kategorijas. Diemžēl skolās bieži nākas novērot situāciju, kad skolēni mehāniski iemācās lingvistiskos jēdzienus un likumus, neizprotot gramatisko jēdzienu būtību, neattīstot visas prasmes, kas veido izpratni. Visbiežāk, kā vērojams stundās, trūkst izpratnes, sintēzes un novērtējuma posmu.

Trešais iemesls – pretrunas starp skolēnu valodas zināšanām un to izmantošanu. Vairums skolēnu grūtības sagādā spēja definēt kādu valodas zīmi vai jēdzienu (nosaukt tā būtiskās pazīmes), izskaidrot tā lomu runā un nozīmību savas runas uzvedībai. Piemēram, sestklasnieki veiksmīgi var atrast vārdu savienojumu teikumā, bet nevar izskaidrot, kas ir vārdu savienojums. Skolēni zina, kāds burts konkrētajā vārdā, bet, līdzko pašam šis vārds jāuzraksta domrakstā, tiek pieļautas kļūdas. Var šķist, ka prasme atrast ir svarīgāka nekā prasme raksturot valodas zīmes vai jēdziena būtību, bet tas tā nav. Prasme, kas veidojusies bez izpratnes (neapzināta prasme), nav ilglaicīga, noturīga, tā nesaglabājas cilvēka valodas pieredzē.

Tātad, veicot valodas materiāla analīzi, var secināt, ka Latvijas skolēnu valodas kompetences attīstības līmenis mūsdienās ir zems. Problēmas, ar kurām saskaras skolēni, veicot valodas uzdevumus, un pieļautās kļūdas pārbaudes darbos gadu no gada faktiski ir vienādas. Tas nozīmē, ka skolēnu gramatisko spēju (plašāk – viņu valodas kompetences) pēctecīgajā

attīstībā tiek ignorēti domāšanas posmi: valodas zīmju un jēdzienu būtības izpratne, to raksturīgo pazīmju analīze, to lomas tekstveidē un nozīmības skolēnu runas uzvedībā apzināšanās. Galvenais iemesls, mūsuprāt, ir tas, ka skolēniem dzimtās valodas apguves procesā neveidojas pilnvērtīgs valodas lingvistiskais skatījums.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of the concept “language competence” and the problems in the development of linguistic competence of Form 6–9 students.

The introduction is focused on the content of the concept of “language competence”, the necessity for the development of students’ language skills in the process of their mother tongue (Latvian and Russian) studies.

Further, the authors analyse the problems in the development of students’ language competence. The data presented in the article are based on the results of the analysis of diagnostic works of Form 6 and 9 students (2013–2016).

The research results substantiate the conclusion, that students

- have difficulties when they characterize a linguistic phenomenon (morpheme, word, subordinate word-group, sentence, text) based on its isolated grammatical indicators (signs);
- are not able to correctly predict a solution to the language problems (predictive skills);
- are not able to substantiate their position, analyze a language problem;
- formulate wrong or unnecessary arguments, analyze the language problem, and are not ready to defend the solution to the language problem.

The main reason why students face problems in the process of language learning is that they have difficulties in forming the linguistic view of language.

LITERATŪRA

Ur 1992	Ur, P. (1992) <i>Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers</i> . New York: Cambridge University Press.
Van Ek 1986	Van Ek, J. A. (1986) <i>Objectives for foreign language learning. 1. Scope</i> . Strasbourg: Council of Europe Press.
Божович 1997	Божович, Е. Д. (1997) Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. <i>Вопросы психологии</i> . 1. Москва: Изд-во „Школа-Пресс”, с. 33–44.
Божович 2013	Божович, Е. Д. (2013) Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников. <i>Психологическая наука и образование psyedu.ru</i> , 5. Piekļuve: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml [Skatīts: 30.05.2017.]
Быстрова, Львова 2004	Быстрова, Е. А., Львов, С. И. (2004) <i>Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов</i> . Москва: Дрофа.

- Быстрова 2004 Быстрова, Е. А. (2004) Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках. *Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов*. Москва: Дрофа.
- Голованова 2004 Голованова, И. Ю. (2004) *Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции*. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Челябинск: ЧГУ. Piekļuve: <http://cheloveknauka.com/problema-analiza-rechevyh-oshibok-v-kontekste-ontogeneza-yazykovoy-kompetentsii> [Skatīts: 31.05.2017.]
- Макеева 2011 Макеева, С. Г. (2011) Языковая компетенция как результат языкового развития. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль: ЯГПУ им. К. Ушинского, 4 (II) (Психолого-педагогические науки), с. 7–9.
- Рамзаева, Львов 1979 Рамзаева, Т. Г., Львов, М. Р. (1979) *Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов институтов по специальности № 2121 „Педагогика и методика нач. обучения“*. Москва: Просвещение.
- Романова, Филиппов 2009 Романова, Н. Н., Филиппов, А. В. (2009) *Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология*. Москва: Флинта.
- Свечникова 2012 Свечникова, О. Н. (2012) *Формирование грамматической способности учащихся 7-го класса общеобразовательной школы на основе системно-функционального подхода при изучении причастия*. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Орел.
- Химик 2004 Химик, В. В. (2004) *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*. СПб.: НОРИНТ.
- Хруцкая 2013 Хруцкая, Н. В. (2013) Размышления о понятиях „лингвистическая компетенция” и „лингвистическая компетентность”. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 9, Сучасні тенденції розвитку мов. Випуск 10: збірник наукових праць. Ред. В. І. Гончарова. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 271–276.

СИСТЕМА ОВЛАДЕНИЯ СТРАТЕГИЯМИ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА

THE SYSTEM OF GAINING READING STRATEGIES IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXPERIENCE OF CREATING THE TEXTBOOK

Larisa Ignatjeva

Baltijas Starptautiskā akadēmija

larisa.ignatjeva@gmail.com

АНОТАЦИЈА

Raksta mērķis – iepazīstināt ar lasīšanas paņēmienu apguves lingvodidaktisko sistēmu, kas īstenota 6.–9. klasei paredzētajos krievu valodas kā otrās svešvalodas mācību līdzekļu kompleksos „Vienkārši krieviski” (Просто по-русски), kuri tiek aprobēti Latvijas skolās.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analīzes, mācību procesa novērošana un analīze, testēšana, skolēnu un skolotāju anketēšana, sarunas.

Rakstā aktualizēta problēma, kas saistīta ar skolēnu lasītprasmes attīstību krievu valodas kā otrās svešvalodas apguves laikā, raksturoti piedāvātās lingvodidaktiskās sistēmas principi un lasīšanas prasmju apguves paņēmieni, pamatota to izvēle.

Atslēgvārdi: kompetenču pieeja, krievu valoda kā svešvaloda, mācību grāmata, lasīšanas paņēmieni, lingvodidaktiskā sistēma

Key words: competence approach, Russian as a foreign language, school textbook, reading strategies, linguo-didactic system

В современном мире всё более отчётливо проявляется прямая зависимость между информационными компетенциями человека и качеством его жизни. Важнейшим каналом получения информации является

чтение. Именно поэтому на этапе школьного образования компетенциям в области чтения уделяется большое внимание (Lasitprasmes mācīšana Eiropā 2011).

Цель автора данной статьи – разработать лингводидактическую систему овладения стратегиями чтения и представить ее в структуре школьного учебника по русскому языку как иностранному (далее: русский язык как иностранный – РКИ). Несмотря на то, что в начале XXI века информационно-коммуникационные технологии активно проникают во все сферы нашей жизни, учебник пока по-прежнему остается основным средством освоения иностранного языка в школе. Особую значимость он приобретает в эпоху смены парадигмы образования, так как лингводидактическая системность учебника помогает внедрять в практику работы школ новые подходы и инновационные образовательные технологии.

Современные тенденции в развитии европейского образования отражены в целом ряде документов Совета Европы (Lisbon European Council 2000, Memorandum on Lifelong Learning 2000, Council Conclusions 2011 и др.). В этих документах подчеркивается, что основной целью образования должно стать всестороннее развитие учащегося, которое находит выражение в его компетенциях. Под компетенциями понимаются базовые характеристики, охватывающие когнитивную, психомоторную и мотивационную сферы личности и определяющие её способность успешно действовать в профессиональных или жизненных ситуациях (Спенсер, Спенсер 2010). Компетентностный подход является ответом Генерального Директората Европейской Комиссии по образованию на потребности современного общества и отражает сущность образовательной политики в школах Европейского Союза.

При разработке лингводидактической системы развития компетенций в области чтения в школьном курсе РКИ мы использовали следующие методы: анализ научной литературы, наблюдение за учебным процессом и его анализ, тестирование, анкетирование учеников и учителей, беседы. Базой исследования являются 4 школы Латвии: Гимназия северных стран г. Риги, Ильгюциемская средняя школа г. Риги, Вторая Тукумская средняя школа, Валмиерская государственная гимназия.

Теоретической основой нашего исследования послужили следующие работы и концепции:

1. Работы ученых Латвии, которые проанализировали результаты функциональной грамотности в области чтения и факторы, влияющие на развитие интереса к чтению (Tūbele 2011, Stikute 2011, Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova 2013, Malahova, Budviķe, Boge 2014 и др.).

2. Труды в области критического мышления (Steele, Meredith, Temple 2003, Заир-Бек, Муштавинская 2011 и др.).
3. Психолингвистические теории понимания текста (ван Дейк и Кинч 1988, Залевская 2001 и др.).
4. Лингводидактические теории изучения иностранных языков и развития компетенций в области чтения (Grabe 2002, Nassaji 2002, Salatasi, Akyel 2003, Koppen, Neordman 2003, Соловьева 2006 и др.).

Системообразующим в нашем исследовании стало понятие „стратегии чтения”, под которым понимаются целенаправленные и упорядоченные способы умственных действий при восприятии, осмыслении, отборе и использовании информации, избранной индивидуумом для достижения цели, поставленной перед собой. Овладение стратегиями мы рассматриваем как основу развития функциональной грамотности учащегося в области чтения.

В рамках исследования нами была разработана система овладения стратегиями чтения, которая представлена в серии учебных комплектов „Просто по-русски” (Архангельская, Игнатьева 2008, 2011, 2012, 2015) для 6–9 классов школ Латвии. К основным принципам этой системы относятся:

- жанровая определенность текстов, предлагаемых для чтения,
- коммуникативная оправданность выбора цели (вида) чтения,
- целенаправленное и последовательное развитие речемыслительных способностей учащихся,
- осуществление процесса чтения в ситуативном и личностном контексте,
- взаимосвязь развития компетенций в области чтения с компетенциями в области слушания, говорения и письма.

Поясним каждый из принципов.

Жанровая определенность текстов, предлагаемых для чтения

Речевой жанр, вслед за Михаилом Михайловичем Бахтиным (1986: 250–275), понимается нами как относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний. Основными факторами их завершенной целостности, неразрывно связанными в органическом целом высказывания, выступают: 1) предметно-смысловая исчерпанность, 2) речевой замысел говорящего или пишущего, 3) типические композиционно-жанровые формы (Бахтин 1986: 269). Следует отметить, что речевой жанр в нашем учебнике выступает в качестве основной единицы обучения. Во-первых, потому что посредством речевых жанров осуществляется

процесс коммуникации. Во-вторых, любой речевой жанр – это результат развития культурно-речевых традиций. Следовательно, работа с жанрами помогает приобщаться к культурным ценностям. А в-третьих, речевой жанр является удобной лингводидактической моделью текста, своего рода образцом, по аналогии с которым можно создавать собственные тексты и заниматься речетворчеством. Тем самым, предлагая тексты для чтения, в формулировке заданий или в их визуальном оформлении мы всегда называем жанр, с которым предстоит работать. Например: познакомьтесь с сайтом города, прочитайте комментарии в Интернете, примите участие в Интернет-форуме и т. д.

Коммуникативная оправданность в выборе цели и стратегии чтения

Этот принцип означает, что задания к конкретным текстам зависят от того, с какой целью тексты этих жанров читаются в реальной жизни. Например, в афишах мы обычно ищем конкретную нужную нам информацию. Соответственно, к таким текстам предлагаются задания, направленные на развитие стратегии поискового чтения. На материале статьи, в которой содержится познавательная информация, методически целесообразно совершенствовать стратегию аналитического чтения.

Следующий принцип обусловлен психолингвистической природой чтения как сложного когнитивного процесса восприятия, понимания и запоминания информации.

Целенаправленное развитие речемыслительных способностей учащихся

Они необходимы для понимания незнакомых слов в тексте, а также для осмысления новой информации. В этой связи в нашей системе заложено последовательное развитие у учащихся представлений об ассоциативно-семантических связях слов, стратегий понимания незнакомых слов и механизмов антиципации. Например, уже после завершения вводно-фонетического курса, наши школьники учатся догадываться о значениях интернациональных слов, а также слов, входящих в общий балто-славянский лексический фонд. Такие слова мы включаем в словарь учебника без перевода на родной язык. Систематическая работа со словообразовательными моделями позволяет осваивать стратегию понимания семантики новых слов с опорой на внутреннюю и внешнюю форму слова. Умения строить прогнозы по поводу содержания текстов совершенствуются в процессе овладения стратегиями опоры на смысловые связи, на собственные фоновые знания и опыт, на здравый смысл и др.

Осуществление процесса чтения в ситуативном и личностном контексте

Задания для чтения оформляются в виде определенной ситуации, что предполагает наличие иллюстративного ряда, способного вызвать у учащихся соответствующие ассоциации. Кроме того, чтение текста предваряется заданиями, направленными на актуализацию эмоционального восприятия учащимися темы текста или имеющегося у них опыта. Например, текст к теме „Времена года” (7 класс, второй год обучения) представлен в жанре разговора ребят о любимых и нелюбимых временах года. Текст сопровождается фотографиями участников разговора, а также фотографиями, иллюстрирующими их отношение к разным временам года. В качестве предтекстового задания мы предлагаем посмотреть мультфильм на музыку Пётра Ильича Чайковского „Времена года” и ответить на вопросы: Как вы думаете, какого цвета зима, весна, осень, лето? Почему?

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности

Это общий принцип коммуникативной методики, который распространяется и на овладение стратегиями чтения. Общая языковая основа для развития компетенций в области всех видов речевой деятельности создает условия для того, чтобы в пределах определенного концентрира подготовить учащихся к полноценному использованию информации, которая получена в результате работы с текстом.

Весь процесс овладения стратегиями чтения был разделён нами на два этапа в зависимости от решаемых дидактических задач.

Первый этап – уровень А1–А1 + (6–7 классы).

Основные методические задачи:

- 1) Совершенствование техники чтения и развитие артикуляционных, произносительных и интонационных навыков.
- 2) Развитие умений глобального восприятия информации.
- 3) Овладение базовыми стратегиями понимания незнакомых слов.
- 4) Развитие отдельных речемыслительных действий.

Основные жанры текстов: диалоги, полилоги, расписание уроков, комментарии в Интернете, электронное письмо, самопрезентации.

Осваиваемые стратегии чтения: чтение с общим охватом содержания (ознакомительное), поиск необходимой информации (поисковое).

Методы и приемы работы

- с семантикой слов и фраз: поиск знакомых слов, поиск интернациональных слов, поиск сходства со словами родного языка, поиск ключевых слов, синонимические замены (для развития умений перефразирования),

- с информацией: прогнозирование с опорой на иллюстрации, прогнозирование с опорой на контекст.

Второй этап – уровень А2–А2+ (8–9 классы).

Основные методические задачи:

- 1) Развитие умений понимать и анализировать информацию.
- 2) Овладение всем комплексом стратегий понимания незнакомых слов.

Основные жанры: поздравительная открытка, письмо другу, рассказ о событии (история), письмо в журнал, статья из журнала, анкета, эссе, опрос, интервью, рекомендации психологов, информативный (познавательный) текст, интернет-форум, сайт, объявление, афиша, афоризм, анкеты, притча, реклама.

Осваиваемые стратегии чтения: ознакомительное чтение, поисковое, просмотровое, аналитическое, критическое.

Методы и приемы работы:

- с семантикой слов и фраз: поиск словообразовательных связей, определение грамматических связей, поиск ключевых слов, синонимические замены, перефразирование;
- с информацией: прогнозирование с опорой на заголовок, на собственный опыт, на задания к тексту, на структуру текста (поиск логических связей), установление связей между известным и неизвестным, различение информации (известная – новая, убедительная – неубедительная, основная – дополнительная, важная / полезная – избыточная), исключение избыточной информации, поиск новой информации, проверка гипотез / мнений / фактов.

Заключение

Представленную лингводидактическую систему овладения стратегиями чтения можно в полной мере назвать коммуникативной и соответствующей компетентностному подходу, так как все ее компоненты ориентированы на включенность читательской активности учащихся в процесс современной коммуникации. Овладевая стратегиями чтения, учащиеся не только развивают умения работать с текстами и собственное мышление, но и осознают способы эффективного чтения и использования информации, что способствует их самопознанию и самоуправлению в процессе получения образования.

Данная лингводидактическая система ещё только проходит апробацию. Однако уже предварительные результаты исследования позволили сделать важный вывод. С одной стороны, у большого количества учащихся (64 %) развивается интерес к чтению на русском языке (они сами выбирают для себя тексты для чтения и рассказывают о них). С

другой стороны, чтобы система работала полноценно, надо специально заниматься подготовкой учителей. Для этого при Латвийской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (ЛАПРЯЛ) организованы курсы развития профессиональной компетенции учителей.

SUMMARY

Nowadays, there is a clearly outlined direct correlation between information competences of people and their life quality. One of the most important means for obtaining information is reading. That is why the considerable attention is paid to reading competences in the sphere of the school education.

The aim of the research paper “The System of Mastering Reading Strategies in the Framework of the Course on Russian as a Foreign Language: the Experience of Developing a Textbook” is to develop a linguodidactic system for gaining reading strategies and to present it in the framework of a school textbook in Russian as a foreign language. However, despite the fact that at the dawn of the twenty-first century information and communication technologies are already part of all spheres of our life, a school textbook still remains the main means for learning a foreign language at school. It is particularly important in the period of a paradigm shift in education, since the linguodidactic system of the textbook helps to introduce new approaches and innovative educational technologies into the school practice. These present-day trends in educational development are fully reflected in a number of documents of the Council of Europe (“Lisbon European Council. Presidency Conclusions 2000”, “A Memorandum on Lifelong Learning”, “European Council Conclusions on the Role of Education and Training in the Implementation of “Europe 2020” Strategy” etc.). All these documents stress the main aim of the education as the students’ comprehensive development expressed in their competences. The term competences corresponds to the basic characteristics covering the cognitive, psychomotor and motivational sphere of the individuals and determining their ability to participate in the professional and life situations successfully (L. Spenser, S. Spenser). Therefore, the competence approach is the response put forward by the European Commission’s Directorate-General for Education and Culture to the needs of the modern society and reflects the educational policy at schools of the European Union.

In the development of linguo-didactic system of competence development in the reading sphere of Russian as a foreign language at school, we have used the following methods: the analysis of the scientific literature, monitoring the school process and its analysis, testing, questionnaire for students and teachers, conversations. The study base is four schools in Latvia: Grammar School of Nordic Languages (Riga), Ilģuciema Secondary School (Riga), Tukums Secondary School No. 2, Valmiera State Gymnasium.

In our study, we use the term reading strategies as a backbone term which is understood as a targeted and streamlined way of mental abilities in perceiving, thinking, selecting and sharing information needed by an individual to achieve the aim in question (L. Vygotsky, T. A. van Dijk and W. Kintsch, R. Oxford, A. Zalevskaya, A. Kangro, Z. Rubene, S. Zair-Bek, I. Mushtavinskaya, O. Andreeva, L. Khromov and others). We consider the term “gaining strategies” as the basic for the students’ functional literacy in the sphere of reading.

The main principles of the linguo-didactic system in gaining reading strategies in the course of Russian as a foreign language are

- the genre of the texts proposed for reading;
- the communicative appropriateness of the aim (type) of reading (e. g. reading for main ideas is suggested while reading a billboard, analytical reading is chosen while reading the informative article etc.);
- targeted and consistent development of verbal and cogitative students’ abilities (e. g. predicting words, sentences, text fragments with the focus on the non-verbal and verbal context, background knowledge on the given topic, and common sense;
- reading in the situational and personal context;
- interaction of the development of competences among reading, listening, speaking and writing competences.

The proposed system is presented in the textbook by E. Arhangeļska and L. Ignatjeva “Simple Russian” („Просто по-русски”, 2008–2015) for Forms 6–9 at Latvian schools.

The whole process of gaining reading strategies was divided into two stages depending on the range of didactic tasks.

The first stage – level A1–A1+ (Forms 6–7). Tasks: 1. Improving reading skills and developing articulation, pronunciation and intonation skills. 2. Developing skills of global perception of information. 3. Learning basic strategies of understanding unknown words. 4. Developing separate verbal and cogitative actions. The reading skills to be learnt: reading for reference and vocabulary, reading for main ideas.

The second stage – level A2–A2+ (Forms 8–9). Tasks: 1. Developing skills to understand and analyse the information. 2. Learning all the strategies of understanding unknown words. The reading skills to be learnt: reading for reference and vocabulary, reading for main ideas, analytical reading, critical reading.

The given linguo-didactic system is currently being piloted. However, the preliminary study findings led to the significant conclusion. On the one hand, a large number of students (64%) have a growing interest in reading in the Russian language (students choose their reading texts in their own way and tell about them). On the other hand, the specific teacher training is necessary for proper system work.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ / LITERATŪRA

- Council Conclusions 2011 Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy 3066th. *Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels*, 14 February 2011. Piekļuve: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/119282.pdf [Skatīts: 8.01.2017.]
- Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova 2013 Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova R. (2013) *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2012 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Grabe 2002 Grabe, W. (2002) Reading in a second language. *The Oxford handbook of applied linguistics*. Kaplan R. B. (Ed.). Oxford: Oxford University Press, p. 49–59.
- Koppen, Neordman 2003 Koppen, M. & Neordman, L. G. M. (2003) Modeling knowledge-based references in story comprehension. *Cognitive Science*, vol. 27, № 6, p. 875–910.
- Lasītprasmes mācīšana Eiropā 2011 *Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcīpolitika un prakse, Eiropas komisija*. 2011. Piekļuve: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.../documents/thematic_reports/130LV.pdf [Skatīts: 12.12.2016.]
- Lisbon European Council 2000 *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000. Presidency Conclusions*. Piekļuve: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [Skatīts: 2.11.2016.]
- Malahova, Budviķe, Boge 2014 Malahova, L., Budviķe, I., Boge I. (2014) Studējošo lasīšanas kompetences atšķirības dažādos vecumposmos. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 2014. gada 23.–24. maijs, 1. daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 184.–191. lpp.
- Memorandum on Lifelong Learning 2000 A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission Staff Working Paper*, Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832. Piekļuve: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf [Skatīts: 10.12.2016.]
- Nassaji 2002 Nassaji, H. (2002) Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension. *Language Learning*, vol. 52, № 2, p. 439–481.
- Salatasi, Akyel 2002 Salatasi, R. & Akyel, A. (2002) Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, vol. 14., № 1, pp. 1–14. Piekļuve: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.pdf> [Skatīts: 10.12.2016.]
- Stikute 2011 Stikute, E. (2011) Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 2011. gada 27.–28. maijs, 2. daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 369.–379. lpp.
- Temple, Steele, Meredith (2003) Temple, Ch., Steele, J. L., Meredith, K. S. (2003) *Initiation in the Methodology of Building Critical Thinking. Reading and Writing for Developing Critical Thinking*. 2nd Edition. Supplement of the journal *DidacticaPro*, 1(7), Chiūināu.

- Tübele 2011 Tübele, S. (2011) Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. 2011. gada 27.–28. maijs, 1. daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 519.–526. lpp.
- Архангельская, Игнатьева 2008, 2011, 2012, 2015 Архангельская, Э., Игнатьева, Л. (2008; 2011; 2012; 2015) *Просто по-русски. Krievi valoda*. Учебный комплект для 6–9 классов. Rīga: Retorika-A.
- Бахтин 1986 Бахтин, М. М. (1986) *Эстетика словесного творчества*. 2-е изд. Москва: Искусство.
- Дейк, Кинч 1988 Дейк, ван Т. А., Кинч, В. (1988) Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*, вып. 23. Москва: Прогресс, с. 153–211.
- Заир-Бек, Муштавинская 2011 Заир-Бек, С. И., Муштавинская, И. В. (2011) *Развитие критического мышления на уроке*. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение.
- Залевская 2001 Залевская, А. А. (2001) *Текст и его понимание*. Тверь: Твер. гос. университет.
- Соловьева 2006 Соловьева, М. В. (2006) Стратегии понимания иноязычного дискурса с опорой на выводные знания. *Языковой дискурс в социальной практике: Мат. Межрегиональн. науч.-практич. конф.* Тверь: Твер. гос. университет, с. 259–263.
- Спенсер, Спенсер 2010 Спенсер, Л. М., Спенсер, С. М. (2010) *Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы*. Перевод с англ. Москва: издательство ГИППО.

APVĒRSTĀ MĀCĪŠANĀS DAŽĀDU MĀCĪBU MĒRĶU SASNIEGŠANAI FIZIKAS UN MATEMĀTIKAS STUNDĀS

FLIPPED LEARNING AS A WAY TO ACHIEVE VARIOUS LEARNING OBJECTIVES IN PHYSICS AND MATHEMATICS LESSONS

Anda Priedīte

Latvijas Universitāte

priedite.anda@gmail.com

ANOTĀCIJA

Viena no mācību darba organizācijas formām, ko mūsdienās aktīvi izmanto daudzās valstīs, ir t. s. apvērstā mācīšanās (flipped learning), kurā nozīmīga loma ir skolēnu patstāvīgajam darbam pirms stundas un informācijas tehnoloģijas lietojumam (tiek izmantoti video materiāli, pašpārbaudes testi, tiešsaistes diskusijas u. c.). Pētījuma mērķis ir izziņāt, kāda veida mācību mērķu sasniegšanai apvērstā mācīšanās efektīvi izmantojama fizikas un matemātikas stundās. Lai to sasniegtu, tika izstrādāti un aprobēti fizikas un matemātikas stundu plāni vidusskolā, anketēti skolēni un analizētas skolotāju piezīmes. Pētījumā tika secināts, ka apvērstā mācīšanās ir efektīvi izmantojama, lai aktualizētu gan fizikā un matemātikā, gan arī citos mācību priekšmetos gūtās zināšanas un prasmes un īstenotu integrēto mācību stundu, kā arī lai attīstītu skolēnu pētnieciskās darbības prasmes un veicinātu motivāciju mācīties. Raksta noslēgumā apkopoti ieteikumi apvērstās mācīšanās izmantošanai.

Atslēgvārdi: apvērstā mācīšanās, mācīšanās organizācijas formas, mācību stundu plānošana.

Key words: flipped learning, organization of the learning process, lesson planning.

Ievads

Matemātikas centralizēto eksāmenu rezultāti rāda, ka liela daļa vidusskolas beidzēju matemātiskos pārveidojumus tipveida matemātiskajos

uzdevumos veic mehāniski, neizprotot darbību būtību (Čakāne et al. 2016: 70). Ir maz tādu skolēnu (aptuveni 5%), kuri spēj izpildīt augstākās grūtības pakāpes uzdevumus (4. līmeņa uzdevumus pēc SOLO taksonomijas). Arī PISA (*Programme for International Student Assessment*) pētījuma rezultāti liecina, ka tikai 3,8% skolēnu matemātiskā kompetence atbilst 5. vai 6. līmenim (sešu līmeņu skalā). Šie rezultāti ir 2 reizes zemāki par vidējiem rādītājiem (7,8%) pētījuma valstīs (Geske et al. 2016: 73). Lai uzlabotu situāciju, tipveida uzdevumu daudzuma palielināšana mācību procesā nav efektīva (Čakāne et al. 2016: 70). Mācību saturā jāiekļauj uzdevumi, kas palīdz skolēniem labāk izprast veicamās darbības. Diemžēl pētījumā, kura laikā tika vērotas un analizētas matemātikas mācību stundas Latvijā (France et al. 2015: 50), tikai 29% vēroto stundu tika konstatēta skolēnu augsta līmeņa kognitīva darbība, tātad pārsvarā mācību process ir reproduktīvs. Tāpat tika secināts, ka mācības lielākoties ir frontālas, – tajās dominē skolotāja stāstījums, uzdotā atprasišana un tipveida uzdevumu risināšana, bet informācijas tehnoloģijas (IT) lietojums nav jēgpilns. Tas nozīmē, ka nepieciešami uzlabojumi mācību procesā, jo tam mūsdienās jābūt progresīvam, skolēncentrētam, tādām, kurā skolēns ir aktīvs procesa dalībnieks, bet skolotājs ir procesa vadītājs.

Pedagoģiskajā literatūrā tiek piedāvātas dažādas mācību organizācijas formas un mācību stundu plānošanas pieejas. Viena no tām ir t. s. apvērstā mācīšanās (*flipped learning*). Tā ir mācību organizācijas forma, kas tiek izmantota, lai sekmētu skolēnu patstāvīgu gatavošanos mācību stundām. Lai arī doma, ka skolēni labāk apgūst mācību saturu, ja iepriekš ir patstāvīgi gatavojušies stundai, nav jauna, mūsdienās tā ir kļuvusi īpaši populāra tāpēc, ka internets un viedierīces skolēniem ir kļuvušas daudz pieejamākas (Hao, Lee 2016: 255). Līdz ar to gatavošanās mācību stundām var notikt interaktīvi. Skolēni pirms stundas var ne tikai patstāvīgi apgūt mācību saturu, bet arī saņemt atgriezenisko saiti par apgūto.

Tā kā, plānojot mācību stundu, vispirms precīzi jānosaka tajā sasniedzamais rezultāts, tad šī raksta mērķis ir izpētīt un aprakstīt, kāda veida mācību mērķu sasniegšanai mūsdienās efektīvi izmantojama apvērstā mācīšanās kā viena no mācību organizācijas formām. Lai mērķi sasniegtu, tika analizēti dati, kas iegūti maģistra darba pētījumā, kura laikā tika izstrādāti un aprobēti stundu plāni fizikā un matemātikā vidusskolas klasēs (Priedīte 2017).

Apvērstās mācīšanās teorētiskais pamatojums

Izmantojot apvērsto mācīšanos, iespējams realizēt uz skolēnu virzītu mācību procesu. Skolēni pirms stundas sagatavojas darbam, kas paredzēts konkrētajā mācību stundā. Tādējādi stundas laiks var tikt pilnvērtīgi izmantots, lai diskutētu, risinātu problēmsituācijas, sadarbotos un padziļinātu

iegūto zināšanu izpratni. Šādu mācību organizācijas formu tās popularizētāji Džonatans Bergmanis un Ārons Samss (Bergmann, Sams 2012: 13) sauc par apvērsto mācīšanos, jo tajā it kā tiek mainīts vietām klases darbs ar mājas darbu. Tradicionāli skolotājs stundas laikā sniedz jauno informāciju, bet mājas darbā skolēni papildus nostiprina iegūtās zināšanas. Savukārt šajā mācību organizācijas formā skolēns pirms stundas apgūst jauno informāciju (visbiežāk noskatoties īsu video lekciju), bet stundā strādā ar jauno informāciju.

Angļu valodā pedagogiskajā literatūrā tiek izmantoti divi apzīmējumi – *flipped classroom* un *flipped learning* (Toivola, Silfverberg 2014: 2), bet to lietojumā nav stingra nošķiruma. Apzīmējums *flipped classroom* parasti tiek attiecināts uz tehniskām pārmaiņām mācību procesā, bet *flipped learning* – uz pārmaiņām gan mācību procesa organizācijas formā, gan arī skolotāju un skolēnu pieņēmumos par mācīšanos (Toivola, Silfverberg 2014: 3). Šajā rakstā tiek lietots apzīmējums *apvērsta mācīšanās*, attiecinot to uz pārmaiņām gan mācību stundas organizācijā, gan pašā mācību procesā, kuru rezultātā tiek veicināta skolēnu autonomija, attīstas sadarbības prasmes un skolotājs var diferencēt darbu stundā atbilstoši skolēnu vajadzībām.

Izmantojot šo mācību organizācijas formu, skolēnam pirms stundas tiek nodrošināta pieeja skolotāja veidotajiem vai atlasītajiem materiāliem, piemēram, mācību materiālu prezentācijām, informatīvajiem tekstiem, videoierakstiem. Parasti šie materiāli skolēniem ir pieejami interneta vidē. Skolēni patstāvīgi, izmantojot piedāvātos resursus, apgūst mācību tematu pašā izvēlēta vietā, laikā un tempā (Bergmann 2013). Strādājot ar šiem materiāliem, skolēni ārpus klases apgūst zināšanas un formulē jautājumus, kas stundā jāpārrunā. Mācību stundas laiks tiek veltīts izpratnes veidošanai un prasmju attīstīšanai (Creative Classroom Lab 2012: 7). Apvērsto mācīšanos iespējams izmantot dažādos mācību priekšmetos, it īpaši tajos, kur nozīmīga loma ir priekšzināšanām, lai stundās varētu vairāk laika veltīt augstākas grūtības pakāpes uzdevumiem, kuru veikšanā skolotāja atbalsts un atgriezeniskā saite ir nepieciešama vairāk nekā zināšanu apguvē.

Šādi organizējot mācību procesu, mācīšanās ir elastīga – skolēni var apgūt pamatjautājumus par tematu arī tad, ja nav bijuši stundā, vai arī apgūt saturu, kas būs nepieciešams nākamajās stundās, tātad – mācīties vairāk (Bergmann, Sams 2012: 22). Skolēni mācās plānot savu laiku, attīsta pašregulācijas prasmes. Atsakoties no frontāla darba stundā, laiku var izmantot, lai darbotos praktiski, izmantojot iegūtās zināšanas, attīstītu prasmes, sadarbotos un diskutētu. Skolotājam ir iespēja vairāk mijiedarboties ar skolēniem, strādāt individuāli vai ar skolēnu grupām. Efektīvi organizēts mācību process palīdz novērst klasvadības problēmas (Bergmann 2013). Arī skolēni pozitīvi vērtē apvērsto mācīšanos un raksturo to kā efektīvu un noderīgu (Bergmann, Sams 2012: 20; Mok 2014: 10). Kā ieguvumu skolēni min to,

ka iespēja sagatavoties darbam stundā paaugstina savu zināšanu un prasmi pašnovērtējumu (Priedīte 2017: 37). Pētījumi rāda (Bhagat, Chang, Chang 2016: 138; Priedīte 2017: 36), ka iespēja mācīties paša noteiktā tempā, piemēram, apturēt video, noskatīties to atkārtoti, uzdot neskaidros jautājumus, ir īpaši svarīga skolēniem ar zemākiem mācību sasniegumiem. Viņi labprāt skatās video un pilda uzdevumus interneta vidē, jo tā ir saprotama un ērti lietojama (Priedīte 2017: 39).

Tomēr šādai mācību organizācijas formai ir arī trūkumi. Skolēniem var būt nepietiekamas prasmes mācīties patstāvīgi, iespējams, būs nepieciešams attīstīt viņu pašregulācijas spējas (Lai, Hwang 2016: 130). Skolēni ir jāmāca, kā gatavoties stundām, kā izmantot pieejamos materiālus. Lai arī interneta un viedierīču pieejamība ir minēta kā priekšrocība, tomēr jāņem vērā, ka ne visiem skolēniem ir šādas iespējas. Skolotājam ir jāpārlicinās, ka skolēni var piekļūt materiāliem ārpus klases, un jāpiedāvā risinājums, ja šādas iespējas nav, piemēram, piekļuve datoram skolā vai bibliotēkā (Bergmann, Sams 2012: 96). Izmantojot apvērsto mācīšanos, ir svarīgi informēt vecākus par to, ka skolēni lieto informācijas tehniskās ierīces ārpus klases, un saņemt vecāku piekrišanu un atbalstu (Creative Classroom Lab 2012: 6). Tāpat jāņem vērā skolēnu kopējais mājas darbu apjoms, lai tas būtu samērīgs un pie ekrānierīcēm pavadītais mācību laiks nebūtu pārāk ilgs. Pirms uzsākt šādi organizēt mācību darbu, skolotājam ir jāiegulda daudz laika un resursu, lai sameklētu un izveidotu atbilstošus materiālus skolēnu patstāvīgam darbam. Tāpat, ņemot vērā konkrēto skolēnu mācīšanās vajadzības, skolotājam, iespējams, būs nepieciešams sagatavot diferencētus mācību materiālus ne tikai darbam stundās, bet arī skolēnu patstāvīgam darbam pirms stundas.

Pētījuma norise un metodes

Rakstā izmantotie dati iegūti pētījumā, kas tika veikts laika posmā no 2017. gada janvāra līdz aprīlim Ventspils Valsts 1. ģimnāzijā un kurā tika iesaistīti piecdesmit astoņi 10. un 11. klases skolēni un divi skolotāji (Priedīte 2017). Pētījuma mērķis bija uzlabot mācību procesu fizikas un matemātikas stundās, lai radītu skolēniem iespēju uzņemties lielāku atbildību par savu mācīšanos un padarītu mācību stundu efektīvāku. Pētījuma laikā tika izstrādāti, aprobēti un uzlaboti stundu plāni fizikā un matemātikā. Katras stundas beigās skolēniem tika lūgts sniegt īsu novērtējumu, kā viņi gatavojušies stundai, kas sagādājis grūtības un kāds ir sava darba vērtējums atbilstoši stundas sasniedzamajiem rezultātiem. Skolotāji pēc mācību stundas rakstīja dienasgrāmatu par stundas norisi, sasniegtajiem rezultātiem un ieteikumiem stundas plāna īstenošanai. Šie dati pētījumā tika analizēti, lai izdarītu secinājumus par to, kādu mērķu sasniegšanai apvērsta

mācīšanās ir efektīvi izmantojama, un izstrādātu ieteikumus šādas mācību organizācijas formas īstenošanai fizikas un matemātikas stundās vidusskolā.

Plānojot stundas, tika noteikts, kāds rezultāts skolēniem jāsasniedz, gatavojoties stundai, un kāds – stundā. Gatavojoties stundai, skolēniem bija jānoskatās 5–10 min. garš video materiāls. Tas tika veidots atbilstoši stundas trīs fāžu modelim. Katra video sākumā ieplānota ierosināšanas fāze, kam seko apjēgšanas fāze, kurā ir iekļauts skolotāja skaidrojums un demonstrēts piemērs. Bet lietošanas fāzē skolēniem tiek piedāvāts pašpārbaudes uzdevums (sk. video piemēru šeit: <https://youtu.be/w4VONb7k2cU>). Bieži vien video materiālam tika piedāvāta alternatīva, piemēram, teksts mācību grāmatā. Pārsvārā tika izmantoti pētījuma autores veidoti video materiāli, bet reizēm – arī citu autoru materiāli, piemēram, tie, kas pieejami www.fizmix.lv, www.macibuvideo.lv, kā arī video angļu valodā, piemēram, www.khanacademy.org un www.ted.com. Pēc video noskatīšanās, lai gan skolēni, gan skolotājs varētu pārliecināties par izvirzītā mērķa sasniegšanu, skolēni izpildīja testu un saņēma tūlītēju atgriezenisko saiti par apgūto. Testa pildīšanai bija atļauti divi mēģinājumi. Izpildot testu pirmo reizi, skolēns redz, kuriem jautājumiem jāpievērš papildu uzmanība, un var, piemēram, noskatīties video vēl vienu reizi vai atrast informāciju mācību grāmatā. Skolēniem bija arī jāuzraksta jautājumi, kas radušies, skatoties video vai pildot testu. Atbildes uz tiem sniedza klasesbiedri un / vai skolotājs. Visi video materiāli, testi un tiešsaistes forumi, kur rakstīt jautājumus, skolēniem bija pieejami www.eduspace.lv vidē. Lai sagatavotos mācību stundai, skolēniem bija nepieciešamas aptuveni 15–20 minūtes. Pētījuma noslēgumā tika noskaidrots skolēnu viedoklis par ieguldīto laiku, gatavojoties stundām. Visi skolēni, kas piedalījās fokusgrupas diskusijā, atzina, ka viņiem mājas darba apjoms šķita atbilstošs un ka viņi gribētu tā mācīties arī turpmāk (Priedīte 2017: 37). Jāpiebilst, ka pirms pētījuma skolēniem fizikas stundās netika regulāri uzdoti mājas darbi.

Apvērstās mācīšanās izmantošanas mērķi

Izanalizējot pētījumā (Priedīte 2017) iegūtos rezultātus, tika secināts, ka apvērstā mācīšanās kā mācību organizācijas forma ir piemērota dažādu mācību mērķu sasniegšanai. Rakstā aplūkoti tikai tie mērķi, kuru sasniegšanai, pēc autores domām, apvērstā mācīšanās ir īpaši veiksmīgi izmantojama.

Iepriekš apgūta mācību satura aktualizēšana

Viena no problēmām, ar ko skolotāji saskaras mācību procesā, ir skolēnu priekšzināšanu atšķirīgais līmenis (Priedīte 2017: 50). Mācību laikā skolēniem bieži jāizmanto iepriekš apgūtās zināšanas un prasmes. Piemēram,

8. klasē matemātikā tematā „Ievads statistikā” skolēni apgūst jēdzienus un prasmi aprēķināt vidējo aritmētisko, modu, mediānu, amplitūdu, relatīvo biežumu, bet 11. klasē tematā „Statistikas elementi” šie jēdzieni skolēniem ir brīvi jālieto. Šis iepriekš apgūtās zināšanas un prasmes ir jāaktualizē. Efektīvs veids, kā to darīt, ir izmantot apvērsto mācīšanos. Pirms stundas skolēni, izmantojot skolotāja sagatavotos materiālus, patstāvīgi atkārtoto konkrētajai stundai nepieciešamās zināšanas un prasmes, tādējādi samazinās atšķirība starp dažādu skolēnu priekšzināšanu līmeni stundas sākumā. Tā kā skolēni patstāvīgi aktualizē stundas tematu, tad, atnākot uz stundu, viņi zina, kas stundā būs jādara, un ir ātrāk gatavi darbam. Pētījumā (Priedīte 2017: 35) tika salīdzināti apvērsta mācīšanās stundu plāni ar attiecīgajiem iepriekšējā mācību gada stundu plāniem un tika secināts, ka šādi katrā stundā var saīsināt ierosināšanas fāzi par 5–10 minūtēm. Mācību gadā fizikā tas veido vairāk nekā 10 mācību stundas. Šo papildus iegūto laiku var izmantot, lai stundā mērķtiecīgi strādātu ar jauno mācību saturu, pildītu augstāka izziņas darbības līmeņa uzdevumus, izvērtētu sasniegto un pārrunātu dažādu mācību formu un mācīšanās paņēmieni izmantošanas iespējas. Par to, ka apvērsta mācīšanās forma palīdz skolēniem sagatavoties darbam stundā, liecina arī skolēnu atsauksmes, piemēram, „palīdzēja atcerēties to, kas mācīts senāk, un vēl vairāk saprast, pirms stundas apskatīt, ko nesapratu.”, „ar video palīdzību es varēju labi sagatavoties stundai, jo zināju, par ko mēs mācīsimies, un atkārtāju, ko par šo tēmu jau zinu”. Pētījumā skolēniem tika jautāts, vai viņi piekrīt apgalvojumam, ka pirms stundas piedāvātā materiāla saturs ir iepriekš apgūtā atkārtojums. Skolēnu atbildes liecināja, ka skolēni ne vienmēr piekrīt šim apgalvojumam, piemēram, „Galīgi nē. Skolotājs varbūt to atceras [..]. Bet es, piemēram, pēc trīs mēnešiem jau vairs neatceros, ko mēs tur esam darijuši” (Priedīte 2017: 38).

Patstāvīga sagatavošanās integrētai mācību stundai

Arī otrs apvērsta mācīšanās izmantošanas mērķis ir saistīts ar apgūto zināšanu un prasmju aktualizāciju. Veidojot integrēto mācību stundu, kurā izmantots vairāku mācību priekšmetu saturs, skolotāji var saskarties ar situāciju, kurā skolēniem neizdodas vai ir grūti veikt plānotos uzdevumus nepietiekamu cita mācību priekšmeta zināšanu un prasmju dēļ. Piemēram, 10. klasē matemātikā skolēni apgūst tematu „Trigonometriskās, logaritmiskās un eksponentfunkcijas”. Viens no sasniedzamajiem rezultātiem, kas minēts matemātikas mācību programmas paraugā, ir „lieto IT, aprēķinot funkciju vērtības, konstruējot funkciju grafikus, pētot funkciju īpašības un parametru ietekmi uz funkciju grafikiem”. Pētījumā (Priedīte

2017: 48–51) analizētajā stundā skolēniem bija jāpēta eksponentfunkcijas grafiks – mainot parametru vērtības, jāanalizē, kā mainās funkcijas grafiks un vienādojums, un, izmantojot iegūto informāciju, jāuzraksta vispārīgais vienādojums. Tomēr skolotājs zina, ka, lai arī grafiku veidošanu izklājlāpās skolēni ir apguvuši informātikas stundās, šīs prasmes nav pietiekamas, lai izpildītu stundā paredzētos uzdevumus. Viena no iespējām šādā situācijā ir nepieciešamā mācību satura patstāvīga apguve pirms mācību stundas. Sadarbībā ar attiecīgā priekšmeta skolotāju skolēniem tiek piedāvāti materiāli, lai viņi patstāvīgi aktualizētu zināšanas un prasmes, kas apgūtas citā mācību priekšmetā, proti, informātikā. Skolēniem tika piedāvāts mācību video, kurā parādīts un paskaidrots, kā izveidot grafiku. Mājas darbā pirms stundas skolēniem arī pašiem bija jāizveido grafiks. Lai pārliecinātos, ka viņi uzdevumu ir pildījuši, tika lūgts izveidoto grafiku nosūtīt skolotājam e-klases vietnē. Tādējādi tika efektīvi izmantots mācību stundas laiks, strādājot ar uzdevumiem, kas palīdz sasniegt matemātikas mācību priekšmeta sasniedzamos rezultātus, nevis kavējot to cita mācību priekšmeta satura aktualizācijai. Ieguvums, šādi organizējot mācību darbu, ir arī tas, ka, iespējams, skolotājs nav speciālists jautājumā, ko vēlas integrēt, tāpēc viņam ir grūti aktualizēt skolēnu zināšanas savas stundas laikā.

Pētnieciskās darbības prasmju attīstīšana

Dabaszinātnēs un matemātikā nozīmīga loma ir pētnieciskajai darbībai un skolēna pētniecisko prasmju attīstīšanai. Strādājot ar 11. klasi, tika novērots, ka skolēniem grūtības sagādā laboratorijas darbi fizikā, ir nepieciešams daudz laika un individuāls skolotāja atbalsts, lai veiktu mērījumus, izmantojot fizikas kabinetā pieejamo aprīkojumu – datu uzkrājēju, sensorus, dažādas mērierīces. Līdz ar to mācību stundas laiks netika efektīvi izmantots, jo nepieciešamo zināšanu un prasmju trūkuma dēļ skolēni stundu laikā nepaspēja veikt pētnieciskā darbu svarīgāko daļu – analizēt iegūtos rezultātus, izdarīt secinājumus. Lai šo problēmu risinātu, tika izmantota apvērstā mācīšanās. Skolēni pirms stundas noskatījās mācību video par to, kā mērierīces sagatavot darbam, kā pareizi veikt mērījumus, kādi drošības noteikumi jāievēro, lai stundas laikā tās varētu patstāvīgi izmantot. Pētījumā (Priedīte 2017: 54–56) analizētajā stundā tas bija video par ampērmetra un voltmetra izmantošanu. Kā parādīja ieraksti www.eduspace.lv forumā, ko veica skolēni pēc video noskatīšanās, daļai skolēnu bija ļoti maza pieredze elektrisko slēgumu veidošanā vai vispār tādas nebija: „Uzzināju ļoti daudz, jo iepriekš ir minimāli strādāts ar voltmetru.” Tam tā nevajadzētu būt, jo par elektriskajām ķēdēm skolēni ir mācījušies 9. klasē.

Skolēnu mācību motivācijas veicināšana

Būtisks mācību procesa uzdevums ir veicināt skolēnu mācību motivāciju. Mājas darbs pirms stundas šajā situācijā tiek izmantots skolēnu ieinteresēšanai. Pētījumā (Priedīte 2017: 57–59) analizētajā stundā skolēni jau iepriekš noskatījās video materiālu par zelta griezumu, bet stundā aprēķināja cilvēka ķermeņa proporcijas. Video tika izmantots, lai radītu interesi par stundas tematu. Pēc stundas 70 % skolēnu piekrita, ka video noskatīšanās radīja interesi par to, kas tiks darīts stundā. Internetā ir pieejams daudz izklaidējošu un izglītojošu video materiālu, ko var izmantot šādam mērķim. Piemēram, intervijas vai zinātnieku/ mākslinieku/ uzņēmēju uzrunas, kas parāda, kā mācību priekšmeta zināšanas un prasmes var būt noderīgas ārpus mācību stundām. Pētījumā vērtētajā stundā tas bija matemātika populārzinātniskas runas fragments par to, kā zelta griezums tiek izmantots dažādos mākslas darbos.

Pētījumā (Priedīte 2017: 39) tika konstatēts, ka apvērsta mācīšanās rezultātā vērojams uzlabojums mācību motivācijā. Skolēnu mācību motivācija tika izvērtēta, izmantojot www.edurio.com anketu, kura tika aizpildīta pirms un pēc piedalīšanās pētījumā. Piemēram, uz jautājumu „Cik bieži Tev ir labi padarīta darba izjūta par stundās paveikto?” pētījuma sākumā pozitīvu atbildi sniedza 36% skolēnu, bet pētījuma beigās – 53% skolēnu. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka, izmantojot apvērsto mācīšanos, skolēni jau pirms stundas labāk saprot, ko stundā mācīsies un kas būs jādara. Par to liecina skolēnu izteiktie viedokļi fokusgrupas diskusijas laikā: „Ar video palīdzību es varēju labi sagatavoties stundai, jo zināju, par ko mēs mācīsimies, un atkārtāju, ko par šo tēmu jau zinu.” „Tas ļauj sagatavoties stundai. Tu atnāc un jau kaut ko zini.” „Ja godīgi, tad es pat gaidīju tos mājas darbus, man tā patika labāk mācīties nekā parasti.” „Fizika palika vieglāka, tā mācoties.”

Secinājumi un ieteikumi apvērsta mācīšanās īstenošanai

Analizējot teorētisko literatūru un praktisko pieredzi, var secināt, ka apvērsta mācīšanās fizikā un matemātikā ir veiksmīgi izmantojama, lai:

- aktualizētu iepriekš apgūtās fizikas un matemātikas zināšanas un prasmes,
- īstenojot integrēto mācību stundu, aktualizētu cita mācību priekšmeta zināšanas un prasmes,
- attīstītu skolēnu pētnieciskās darbības prasmes,
- veicinātu skolēnu interesi un motivāciju mācīties.

Visos gadījumos daļa no stundas ierosināšanas fāzes tiek pārcelta pirms stundas, un skolēni, atnākot uz stundu, jau zina, kāds būs stundas temats un ko viņi mācīsies.

Šāda mācību organizācijas forma ir ieteicama skolotājiem, kuri parasti izmanto frontālu darbu un uzskata, ka, lai apgūtu zināšanas un prasmes, skolēniem ir nepieciešams skolotāja skaidrojums/ uzdevuma risināšanas paraugs. Izmantojot apvērsto mācīšanos, skolēnam joprojām ir pieejams skolotāja stāstījums video materiālos, bet stundās ir laiks strādāt ar augstākas grūtības pakāpes uzdevumiem, attīstīt pašvadības un sadarbības prasmes, bet skolotājam ir laiks sniegt atgriezenisko saiti individuāli vai skolēnu grupām.

Lai apvērstās mācīšanās dotu vēlamo rezultātu, nepieciešams ņemt vērā šādus ieteikumus:

- izskaidrot skolēniem (jaunākajās klasēs – arī skolēnu vecākiem), kādi ir patstāvīgā mācību darba mērķi un kāds būs ieguvums, šādi mācoties;
- veidot sistēmu, kas palīdzētu skolēniem plānot laiku un mācīties izvērtēt apgūto, kā arī sniegt atgriezenisko saiti par mājas darba izpildi;
- skaidri definēt, kādi rezultāti skolēnam jāsasniedz ne tikai mācību stundā, bet arī patstāvīgajā darbā, gatavojoties stundai;
- paredzēt vienkāršu risinājumu, kā rīkoties, ja skolēni nav sagatavojušies darbam stundā, piemēram, klasē novietoti divi datori, kurus skolēni var izmantot, lai noskatītos video;
- video materiālam ir jābūt kvalitatīvam, viegli uztveramam, īsam (5–7 min.). Skolēniem nozīmīgākais ir video saturs, nevis forma. Ērti šādus video ir veidot, izmantojot interaktīvo tāfeli un ekrāna ierakstīšanas programmu;
- piedāvāt skolēnu patstāvīgajam darbam ne tikai video materiālus, bet arī papildliteratūru, pašpārbaudes testus, iespēju uzdot jautājumus skolotājam vai citiem skolēniem tiešsaistē;
- izmantot arī internetā pieejamos mācību materiālus, piemēram, www.macibuvideo.lv, <https://www.khanacademy.org> u. c.;
- veidot patstāvīgā darba materiālus kā mini stundas, ievērojot trīs fāžu stundas modeli. Katra video (vai cita veida materiāla) sākumā iekļaut ierosināšanas fāzi, kam seko apjēgšanas fāze (kurā tiek izskaidrots temats, demonstrēts piemērs), bet video noslēgumā refleksijas fāzē piedāvāt skolēniem pašpārbaudes uzdevumu;
- izvēlēties sev un skolēniem ērtu tehnisko risinājumu, piemēram, *moodle* vidi.

Šādas mācību organizācijas formas izmantošanas nozīmīgākie ieguvumi skolēniem ir iespēja sagatavoties darbam stundā un tās laikā būt vairāk pārliecinātiem par savām zināšanām un prasmēm, tādējādi gūstot lielāku gandarījumu par stundā paveikto. Skolēniem ir iespēja gatavoties stundām sev ērtā vietā, laikā un tempā, turklāt interneta vide, ko skolēni izmanto,

gatavojoties stundām, ir viņiem pierasta un ērti lietojama. Visi šie aspekti veicina skolēnu labizjūtu mācību procesā.

Nozīmīgākais ieguvums skolotājam ir iespēja pirms mācību stundas apkopot jautājumus, kas skolēniem sagādā grūtības, un atbilstoši pielāgot un diferencēt mācību procesu stundā. Skolēni ir ātrāk gatavi darbam stundās, līdz ar to stundas laiku ir iespējams efektīvāk izmantot. Šādi organizējot mācību darbu, samazinās nevienlīdzība skolēnu priekšzināšanās par konkrēto tematu.

Lai arī autores pētījuma rezultāti (Priedīte 2017) norāda uz pozitīviem ieguvumiem, ir nepieciešami turpmāki pētījumi, lai noskaidrotu, kā apvērsta mācīšanās ietekmē skolēnu mācību sasniegumus.

SUMMARY

Centralized exam results and PISA study results suggest that improvements are necessary in the teaching and learning process in Latvian schools. Pedagogical literature offers different approaches and methods to improve the efficiency of lessons. One of them is flipped learning. The aim of the article “Flipped Learning as a Way to Achieve Various Learning Objectives in Physics and Mathematics Lessons” is to evaluate advantages of this approach for improving learning process in secondary schools. Efficiency of the lesson starts with clearly set goals of the lesson. It is important to understand what kind of learning objectives can be achieved by flipped learning. To investigate this topic an action research was carried out. Participants of the study were two classes of 10th and 11th grade students (58 students) and 2 teachers. Flipped learning was used for the period of four months. During the study lesson plans in physics and mathematics were developed and piloted. The following research methods were used for data collection and analyses: lesson observation and analyses, students’ questionnaires, analyses of teachers’ reflections. A summary of the research results allows to conclude that flipped learning can be used for 1) prior knowledge actualization; 2) implementation of the integrated lesson; 3) development of research skills; 4) encouraging students’ motivation. The article offers recommendations for implementation of the flipped learning approach.

LITERATŪRAS SARAKSTS

- Bergmann 2013 Bergmann, J. (2013) *Key Questions You Should Ask Before You Flip Your Class*. Pieejams: <http://flglobal.org/key-questions-you-should-ask-before-you-flip-your-class/> [Skatīts: 06.01.2017.]

- Bergmann, Sams 2012 Bergmann, J. & Sams, A (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. Pieejams: <https://escolaecofeliz.files.wordpress.com/2015/12/flip-your-classroom.pdf> [Skatīts: 30.12.2016.]
- Bhagat, Chang, Chang 2016 Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016) *The Impact of the Flipped Classroom on Mathematics Concept Learning in High School*. Educational Technology & Society, 19 (3), pp. 134–142. Pieejams: https://www.researchgate.net/profile/Kaushal_Bhagat2/publication/286047548_The_Impact_of_the_Flipped_Classroom_on_Mathematics_Concept_Learning_in_High_school/links/5720a8a308aed056fa277033.pdf [Skatīts: 12.08.2018.]
- Creative Classroom Lab 2015 Creative Classroom Lab (2015) *Innovative Teaching and Learning with Tablets*. Brussels: European Schoolnet, pp. 6–7.
- Čakāne et al. 2016 Čakāne, L. & France, I. & Kālis, M. & Ančupāns, A. (2016). *Matemātikas centralizētais eksāmens 2015./2016. m. g.; skolēnu rezultātu un snieguma analīze*. Metodiskais materiāls. Pieejams: <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/metmat.shtml> [Skatīts: 28.12.2016.]
- France et al. 2015 France, I., Namsone, D. & Čakāne, L. (2015) What Research Shows About Mathematics Teachers' Learning Needs: Experience from Latvia. *Society, Integration, Education*. Proceedings of the International Scientific Conference 05/2015; vol. 2. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 45.–55. lpp. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/457/44> [Skatīts: 15.01.2017.]
- Geske et al. 2016 Geske, A. & Grīnfelds, A. & Kangro, A. & Kiseļova R. (2016). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Hao, Lee 2016 Hao, Y. & Lee, K. (2016) Teaching in Flipped Classrooms: Exploring Pre-service Teachers' concerns. *Computers in Human Behaviour*, 57, pp. 250–260. Pieejams: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022> [Skatīts: 10.08.2018.]
- Lai, Hwang 2016 Lai, C. & Hwang G. (2016) A Self-regulated Flipped Classroom Approach to Improving Students' Learning Performance in a Mathematics Course. *Computers & Education*, 100, pp. 126–140. Pieejams: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006> [Skatīts: 11.08.2018.]
- Mok 2014 Mok, H. N. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25 (1), pp. 7–11 Pieejams: <https://pdfs.semanticscholar.org/326f/0993c470c1c4359846d00ff8b370ae738c09.pdf> [Skatīts: 12.08.2018.]
- Priedite 2017 Priedīte, A. (2017) *Apvērstās mācīšanās pieeja fizikas un matemātikas mācību procesa pilnveidei vidusskolā*. Maģistra darbs. Latvija: Rīga.
- Toivola, Silfverberg 2014 Toivola, M. & Silfverberg H. (2014) Flipped Learning – Approach in Mathematics Teaching – A Theoretical Point of View. *Annual Symposium of the Finnish Mathematics and Science Education Research Association*. [Online] Pieejams: http://www.academia.edu/17424961/FLIPPED_LEARNING_APPROACH_IN_MATHEMATICS_TEACHING_A_THEORETICAL_POINT_OF_VIEW [Skatīts: 22.04.2017.]

SKOLOTĀJU KOMPETENCE VARDARBĪBAS PRET BĒRNU NOVĒRŠANĀ

TEACHERS' COMPETENCE IN VIOLENCE AND CHILDHOOD ABUSE PREVENTION

Kristīne Jozauska

Latvijas Universitāte

kristine.jozauska@gmail.com

ANOTĀCIJA

Pētījuma aktualitāte saistīta ar to, ka trūkst vienotas izpratnes un stratēģiskas pieejas, kā risināt jautājumus, kas saistīti ar vardarbību pret bērnu. Raksta mērķis ir analizēt skolas iespējas risināt un novērst problēmas, kas saistītas ar vardarbību pret bērnu. Pētījuma pamatmetode ir anketēšana. Datu statistiskajā apstrādē izmantota aprakstošā un secinošā statistika. Atbildot uz pētnieciskajiem jautājumiem par skolas iespējām vardarbības problēmu risināšanā un skolotāju kompetences nozīmi, kā arī skolotāju attieksmi un rīcību prognozējošiem faktoriem, secināts, ka nozīmīgs ir katras skolas ieguldījums pretvardarbības stratēģijas īstenošanā, bet tieši skolotāju kompetence vistiešākajā veidā vai nu pozitīvi, vai negatīvi ietekmē problēmu risināšanu. Galvenie prognozējošie faktori skolotāju rīcībai ir sociāli emocionālā kompetence, stresa pārvarēšanas metodes un paņēmieni un pašefektivitāte.

Atslēgvārdi: bērnu tiesību aizsardzība, vardarbība pret bērnu, skolotāju kompetence, prevencija, bērniem draudzīga skola

Keywords: childhood abuse, protection of children's rights, safe organization for children, teachers' competence, prevention

Ikvienam bērnam ir tiesības uz pilnvērtīgu un veselīgu dzīvi. Mūsu – pieaugušo – uzdevums ir nodrošināt vidi, kas veicina izaugsmi, drošību, drošību un laimi. Tomēr aizvien miljoniem bērnu pasaulē ik gadu cieš no vardarbības. Bērni, kas piedzīvojuši vardarbību, visbiežāk kļūst par neprasmīgiem un pat vardarbīgiem vecākiem, tāpēc vardarbības problēmu

mazināšana ir ļoti nozīmīgs ikvienas valsts labklājības attīstības aspekts. Kā uzsver daudzas starptautiskās organizācijas bērnu tiesību aizsardzības jomā, *neviena vardarbības forma pret bērnu nav attaisnojama un ikvienu vardarbības formu var novērst* (UNICEF).

Pasaules Veselības organizācijas (WHO) 2014. gada pārskats par vardarbību liecina, ka vardarbība pret bērniem tiek īstenota visās tās formās un to ietekmē dažādi faktori. Daļa vardarbības gadījumu nemaz netiek atklāti, jo bērniem ir bail par to runāt, vecāki noklusē vai paši ir vardarbības veicēji, citi sabiedrības locekļi nereti nerīkojas atbildīgi un bērna interesēs. Sabiedrības pieņemšanā vai vienaldzīgā attieksme pret vardarbību arī ir nozīmīgs faktors, kas veicina problēmas dziļāku iesakņošanos ikvienā sabiedrībā. Vardarbība ir viena no problēmām, kas gan psiholoģiski, gan fiziski ietekmē sabiedrības veselību, un tā ir aktualitāte gan Latvijas, gan Eiropas, gan visas pasaules mērogā. Kā norādīts Tiesībsarga pētījumā par vardarbības pret bērniem izplatību Latvijā (Tiesībsargs 2015), Latvijas iedzīvotāju aptaujas uzrāda vardarbības gadījumu skaita palielināšanās tendenci. Tas liecina ne tikai par vardarbības gadījumu lielāku skaitu, bet arī par attieksmes maiņu. Gandrīz puse (47%) bērnu atzīst, ka ir izjutuši vardarbību pret sevi. 62% vecāku atzīst, ka viņiem ir bijušas situācijas, kurās viņu bērns ir cietis no vardarbības skolā. 68% skolotāju praksē ir bijuši gadījumi, kad bērni cieš no vardarbības ģimenē. 18% skolotāju ir saskārušies ar vardarbības gadījumiem, kuros bērni cits citam dara pāri seksuāli. Latvija ierindojas pirmajā vietā pasaulē pēc vienaudžu savstarpējās vardarbības realizēšanas. OECD PISA 2015 (PISA 2015) rezultāti rāda, ka Latvijā ir visaugstākais pārinodarijumu indekss, kas raksturo attiecības skolā. Piederības izjūtas skolai indekss Latvijas skolēniem ir zemāks par OECD vidējo. Pārinodarijumu indekss cieši korelē ar nākamo izglītības vidē aktuālo jautājumu – priekšlaicīgu mācību pārtraukšana – un veicina to. Rezultāti rāda, ka skolēni ar augstu pārinodarijuma indeksu nevēlas turpināt mācības un kavē skolu. Izglītības un zinātnes ministrijas pētījumā (Maslo 2015) analizēta priekšlaicīgas mācību pamešanas problemātika, kur norādīts, ka Latvijas skolās ir viens no augstākajiem neattaisnoto kavējumu rādītājiem, salīdzinot ar citām valstīm, un arī augsts priekšlaicīgas mācību pamešanas rādītājs.

Pasaules pieredze apliecina, ka, risinot problēmas, kas saistītas ar vardarbību pret bērnu, nepieciešama cieša sadarbība starp vairākiem līdzatbildīgiem partneriem. Visu valsts sektoru – veselības, juridiskā, sociālā, izglītības, nodarbinātības, ekonomikas – interesēs ir novērst vardarbību pret bērniem. Ir ļoti būtiski, lai ikviens apzinātos un saprastu savu atbildību bērnu tiesību aizsardzībā un laimīgas dzīves nodrošināšanā.

Efektīvai tiesību aizsardzības mehānismu izmantošanai pirmām kārtām nepieciešama vienota izpratne par problēmām. Bērnu tiesību aizsardzības speciālisti visā pasaulē atzīst, ka bērnu veselīgas attīstības pamatā ir

sadarbības un dalītas atbildības princips. Vairums bērnu tiek pasargāti ģimenēs, tomēr, ja vecāki negrib vai nespēj aizsargāt bērnu, viņa aizsardzība kļūst par plašākas sabiedrības atbildību. Skola kļūst par aizvien nozīmīgāku bērnu labklājības un garīgās veselības veicinātāju. Daudzu valstu bērnu labklājības politika un bērnu tiesību aizsardzības vienotā izpratne tiek balstīta izstrādātos pamatprincipos, kas nosaka to, ka gan ģimenei, gan ikvienai bērna intereses pārstāvošai institūcijai, piemēram, izglītības iestādei, ir jāpasargā bērni no jebkāda kaitējuma, vardarbības, jāaizsargā viņu tiesības un jānodrošina veselīga attīstība. Pierādīts, ka tieši veiksmīga sadarbība, kas balstīta uzticībā, savstarpējā cieņā un kopīgā lēmuma pieņemšanā, ir visefektīvākais bērnu tiesību aizsardzības veids.

Skola ir viena no svarīgākajām sociālajām sistēmām, kurā pastāv noteikumi, normas un lomas, kas palīdz veidot un virzīt ikviena cilvēka attīstību (Manning 2014: 39). Tādēļ sakārtota, veselīga, bērnam droša un draudzīga skolas vide ir ļoti nozīmīgs faktors bērnu veselīgā attīstībā. Laba skolas pretvardarbības programma sekmē vardarbības mazināšanos (Smith 2014: 156). Starptautiski pētījumi apstiprina (Elliott 2014) saistību starp mācību sasniegumiem, skolas un ģimenes attiecībām. Skolās, kurās tiek pievērsta liela vērība sadarbībai ar ģimenēm, veidojas harmoniskāka vide, ir labāki mācību rezultāti un vērojama pozitīva ietekme uz bērna veselīgu attīstību. Efektīvs, atsaucīgs un atbildīgs skolotāju kolektīvs būtiski ietekmē bērnu dzīves kvalitāti un spēj labāk pasargāt no iespējamās vardarbības (Elliott 2014: 194), novērst draudus viņa veselībai un attīstībai, sekmēt to, ka bērni aug drošā vidē un ir pienācīgi aprūpēti, kā arī dot iespēju katram bērnam sasniegt labāko iespējamo rezultātu (NSPCC 2016). Ikvienai skolai ir iespēja mācīt bērniem izdarīt pareizu izvēli, veidot pozitīvas un veselīgas attiecības un prast sevi pasargāt nedrošās situācijās. Bērns, kurš skolā saņēmis atbalstošu, draudzīgu attieksmi, daudz sekmīgāk spēs pieņemt pārdomātus, gudrus lēmumus (NSPCC 2013).

Viens no svarīgākajiem aspektiem bērnu tiesību aizsardzībā, ko var īstenot ikviena skola, ir labvēlīgas skolas vides veidošana. Tā pozitīvi ietekmē bērnu attīstību un savstarpējo attiecību veidošanu. Draudzīgas skolas vides nozīmīgums īpaši akcentēts pētījumos par vienaudžu savstarpējo vardarbību, norādot, ka vardarbīga uzvedība ir cieši saistīta ar skolas klimatu. Konstantīna Kapari un Dimitrijs Stavrou (Kapari, Stavrou 2010) atzīst, ka skolās, kurās valda negatīva attieksme pret savstarpējo vardarbību, skolēni jūtas vairāk piederīgi skolai un uzskata skolas vidi par drošāku nekā skolās, kurās attieksme pret skolēnu savstarpējo vardarbību ir neitrāla vai vienaldzīga. Vardarbība biežāk novērojama skolās, kurās skolēni saskaras ar skolotāju negodīgu, neelastīgu attieksmi. Autoritāri, vienaldzīgi skolotāji neveicina skolēnu iniciatīvas izpausmes skolas vidē, tāpēc bērni iemācās

nereaģēt uz novēroto vardarbību. Skolās, kurās pastāv skaidri definēti uzvedības noteikumi, noteiktas robežas starp *drīkst* un *nedrīkst* un tiek sniegts atbalsts, ja kādam nodarīts pāri, raksturīga konsekventa iejaukšanās noteikumu pārkāpšanas gadījumos, tiek prasīta atbildība par nepieņemamu rīcību, retāk tiek novērota vienaudžu savstarpējā vardarbība. Tā retāk tiek novērota arī skolās, kurās ir laba sadarbība starp skolas personālu un skolēnu vecākiem, skolēni jūtas piederīgi skolai. Jo vairāk skolēns nejūt piederību skolai, jo lielāka iespējamība, ka var būt vardarbības izpausmes. Tās sekmē arī nekārtīga, nesakopta skolas vide.

Analizējot konstatēto problēmu, tika izvirzīti **pētījuma jautājumi**:

1. Kā mūsdienu skola var iesaistīties pret bērnu vērstas vardarbības problēmu risināšanā?
2. Kā skolotāja kompetence ir saistīta ar vardarbības situāciju risināšanu?
3. Kādi faktori ļauj prognozēt skolotāja rīcību situācijā, kad iespējama vardarbība pret bērnu?

Lai apzinātu vardarbības pret bērnu mazināšanas aspektus, tika izvirzīts pētījuma **mērķis**: *analizēt skolas iespējas vardarbības pret bērnu problēmu novēršanā.*

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika analizēta zinātniskā literatūra, pētījumi, kuru analīze ļauj apzināt vardarbības pret bērnu aspektus, kā arī, izmantojot strukturētu aptauju, iegūti dati un apstrādāti ar atbilstošām kvantitatīvo datu apstrādes metodēm (IBM SPSS Statistic 22). Pētījumā tika izmantota strukturēta aptauja, kurā ietilpa *iezīmju emocionālā intelekta aptaujas* īsā versija (TEIQue-SF), *stresa pārvarēšanas aptauja* (COPE) un autores izveidotā *aptauja par pieredzi vardarbības situācijās un pašefektivitāti.*

- 1) Lai izzinātu skolotāju sociāli emocionālo kompetenci, pētījumā tika izmantota *Iezīmju emocionālā intelekta aptaujas* īsā versija (TEIQue-SF, *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form*; Petrides, Furnham 2001), ko adaptējusi Dace Kalteniece (Kalteniece 2012). Aptaujā emocionālā intelekta mērīšanai paredzēti 30 apgalvojumi, kurus var novērtēt Likerta 7 punktu skalā (no „pilnībā nepiekrītu” līdz „pilnībā piekrītu”).
- 2) Lai pētītu, kādā veidā skolotāji pārvar stresu sarežģītās situācijās, tika izmantota *stresa pārvarēšanas aptauja* (*The Coping Orientation of Problem Experience /COPE/ Inventory*; Carver, Scheier, Weintraub 1989), ko Latvijā adaptējusi Inna Petrova (Petrova 2009). Aptauju veido 60 apgalvojumi, kuri jānovērtē Likerta 4 punktu skalā (no „es gandrīz nekad tā nedaru” līdz „es gandrīz vienmēr tā daru”).
- 3) Lai vardarbības pret bērnu problēmu kontekstā pētītu skolotāju attieksmi, izpratni un zināšanas, kā arī pašefektivitātes izjūtu, tika izveidota trešā aptaujas sadaļa.

Pētījumā piedalījās 158 respondenti, no kuriem 94% bija sievietes, 6% – vīrieši. 77% izlases veidoja skolotāji, 10% – skolas atbalsta personāls, 1% – skolas direktori, 8% – direktoru vietnieki un 4% respondentu norādīja atbildi „cits amats skolā”. Pētījuma dalībnieki tika izraudzīti pēc nejaušības principa, ņemot vērā skolas administrācijas un pašu pedagogu vēlmi un atsaucību piedalīties pētījumā.

Kā zināms, gan skolas kā sociālās sistēmas, gan skolotāja izpratne, attieksme un rīcība situācijās, kad bijusi vardarbība pret bērnu, var būt gan pozitīva un atbalstoša, gan negatīva un pat problēmu veicinoša. Skolotājam ir iespējas vērot un analizēt, kādas ir skolēna un skolas vides attiecības, un, izmantojot savus resursus un kompetenci, novērst riskus un veicināt bērna pilnvērtīgu attīstību. Problēmas izpratnei ir izšķiroša loma (Mattioni 2013), lai pilnveidotu prasmi to atrisināt.

Vardarbības pret bērnu problēmas aktualitāti apstiprina arī šī pētījuma rezultāti. Respondenti apliecina savas bažas un pauž pārliecinošu vairākuma viedokli, ka visas vardarbības pret bērnu formas (pamešana novārtā, emocionāla, fiziska, seksuāla vardarbība, vardarbība internetā, vienaudžu savstarpējā vardarbība) ir nopietna problēma Latvijā. 89% respondentu savā darba pieredzē ir saskārušies ar kādu no minētajām vardarbības formām, un 79% respondentu uzskata, ka skolai ir jāiesaistās vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā. Absolūts vairākums (88%) respondentu atzīst, ka skola lielā vai pat ļoti lielā mērā var palīdzēt mazināt vardarbības problēmas. Tas apliecina, ka skolas iespēju apzināšana un līdzatbildība problēmas risināšanā ir ļoti svarīgs aspekts bērnu tiesību aizsardzībā, jo vardarbība pret bērnu ir visas sabiedrības problēma un skolas kļūst par aizvien nozīmīgākām bērnu labklājības un garīgās veselības veicinātājām.

Meklējot atbildi uz pirmo pētījuma jautājumu „Kā mūsdienu skola var iesaistīties vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā?”, tika noskaidrots, ka citu valstu zinātnieku pētījumi un pieredze liecina, ka, lai nodrošinātu bērnu tiesību efektīvu aizsardzību, pirmām kārtām nepieciešama vienota problēmas izpratne un skaidra pamatnostāja procedūru īstenošanā. Šāda pieeja un vienotu, bērniem draudzīgas organizācijas standartu izstrāde un ieviešana ikvienā struktūrvienībā veicinātu vienādu izpratni par drošības apdraudējumiem un palīdzētu veidot bērniem draudzīgu vidi. Ir pierādījumi, ka laba katras skolas pretvardarbības politika sekmē vardarbības mazināšanos (Smith 2014: 156). Pamatojoties uz starptautiskiem pētījumiem un citu valstu ilgstošu pieredzi, var secināt, ka vardarbības problēmu risināšanā nozīmīga ir ikvienas skolas iniciatīva pozitīvas skolas vides veidošanā, savstarpējo attiecību izkopšanā uzsverot ikvienu sadarbības formu: skolotājs–skolotājs, skolotājs–bērns, bērns–bērns, skolotājs–vecāks, skola–sabiedrība, skola–sadarbības organizācijas, kā arī sociāli emocionālo un preventīvo programmu īstenošana. Pētījumi pasaulē (Boxer et al. 2008)

pierāda preventīvā darba nozīmīgumu jau agrā bērnībā, tādēļ preventīvo programmu ieviešana izglītības sistēmā tiek novērtēta kā būtisks ieguldījums ne tikai mūsdienu bērnos, bet arī nākotnes vecākos. Skolās īstenojamo preventīvo programmu saturs var tikt vērsts gan uz sociāli emocionālās kompetences izkopšanu, gan uz personiskās drošības jautājumu apgūšanu, gan uz sagatavošanu vecāku lomai, kā arī sadarbības veicināšanu ar ģimeni un vecāku izglītošanu. Ikvienai skolai ir iespējas bērniem mācīt stresa pārvarēšanas un problēmu risināšanas prasmes, krīzes pārvarēšanas prasmes – ko darīt, kā rīkoties krīzes vai piedzīvotas vardarbības situācijā, atbilstīgi lēmumu pieņemšanas prasmi, akcentējot prasmi gudri izvērtēt izvēles iespējas, sekmēt socializēšanās prasmes veidošanos, iedrošinot, mācot pacietību, empātiju, emociju pārvaldīšanu, kā arī veicināt pozitīva pašvērtējuma izkopšanas prasmi. Šī darba nozīmīgumu uzsver daudzi autori (Durlak et al. 2011, Lee 2004, Salmivalli, Isaacs 2005, kā norādīts Glaudāne 2013; Jones, Bouffard 2012), apliecinot, ka minēto prasmju izkopšana uzlabo gan bērnu mācību sasniegumus, gan attiecību kvalitāti ar vienaudžiem un pieaugušajiem, kā arī ievērojami mazina uzvedības problēmas, risku nokļūt un iesaistīties bīstamās situācijās un attiecībās, kļūstot par upuri vai varmāku.

Atbildot uz otro pētījuma jautājumu „Kā skolotāja kompetence ir saistīta ar vardarbības situāciju risināšanu?”, teorētiskajos darbos gūts apliecinājums tam, ka tieši skolotāja izpratne un attieksme būtiski ietekmē to, cik efektīvi funkcionē viens vai otrs vardarbības pret bērnu novēršanas paņēmieni vai programma, kas izvēlēta skolā (Lee 2004). Loreto Mattioni (Mattioni 2013) atzīst, ka skolotāju kompetence vistiešākajā veidā vai nu pozitīvi, vai negatīvi ietekmē problēmu risināšanu. Tādēļ, lai veicinātu vardarbības pret bērnu problēmu mazināšanos, ir jābūt pamatzināšanām un izpratnei par vardarbību, tās rašanos, cēloņiem, pazīmēm un sekām, kā arī par to, kā radīt vidi, kas bērnus pasargā. Vardarbība pret bērnu nav no apkārtējās vides izolēts notikums. Jo skaidrāka un pārliecinošāka attieksme, jo prognozējamāka un pārliecinātāka ir cilvēka uzvedība (Schwarz, Bohner 2001). Bez zināšanām ir grūti izdarīt izvēli, tāpēc skolotāju izglītošana daudzu valstu izglītības sistēmā (Orpinas, Horne 2004, Jennings, Greenberg 2009) ir atzīta par ļoti nozīmīgu vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā un pretvardarbības politikas īstenošanā. Lai skolotājs justos pārliecināts par savu ieguldījumu un iespējamo pozitīvo problēmas risinājumu, viņam ir jābūt zināšanām par problēmu un efektīviem tās risināšanas veidiem. Pētījumi pierāda, ka izglītošana uzlabo skolotāju pašefektivitātes izjūtu, un viņi daudz kompetentāk spēj risināt ar vardarbību saistītas problēmsituācijas un ir pārliecināti par savu līdzatbildību (Geissler 2015: 3).

Atbildot uz trešo jautājumu „Kādi faktori ļauj prognozēt skolotāja rīcību situācijā, kad iespējama vardarbība pret bērnu?”, pētījumā tika noskaidrots, ka ir vairāki faktori, kas veido sakarības un ļauj prognozēt skolotāja rīcību

situācijā, kad iespējama vai notikusi vardarbība pret bērnu. Galvenie skolotāju rīcību prognozējošie faktori ir personības emocionālais intelekts jeb sociāli emocionālā kompetence, stresa pārvarēšanas paņēmieni un pašefektivitāte. Šī pētījuma rezultāti pierāda – jo augstāki ir emocionālā intelekta rādītāji, jo biežāk stresa situācijās tiek izvēlēti uz problēmām orientēti stresa pārvarēšanas paņēmieni. Šāda tendence apliecina emocionālā intelekta jeb skolotāju sociāli emocionālās kompetences nozīmīgumu, kad sagaidāma atbildīga rīcība un problēmsituāciju risināšana. Iegūtie rezultāti saskan ar citiem iepriekš veiktiem pētījumiem un apliecina, ka emocionāli kompetenti skolotāji pieņem atbildīgākus un labāk pārdomātus lēmumus, jo viņi spēj efektīvi risināt problēmsituācijas, adekvāti pārvar stresu, ir vērsti uz sadarbību un spēj uzņemties atbildību par saviem lēmumiem. Pētījuma rezultāti ļauj spriest arī par to, ka zemāki emocionālā intelekta rādītāji veicina izvairīšanās modeļa izvēli problēmsituāciju risināšanā. Jo zemāka ir indivīda paškontrolē, jo izteiktāk izpaužas izvairīšanās. Emocionāli nekompetenti skolotāji var kļūt neiecietīgi, neiejūtīgi un bērniem nepieejami, tādējādi pat palielinot vardarbības iespējamo risku. Kā norāda arī citi pētnieki (Yoon, Barton 2008), skolotāji, kuri paši izmanto izvairīšanās modeli, zināmā mērā izturas tolerantāki pret mobinga situācijām. Tātad iezīmju emocionālais intelekts jeb sociāli emocionālā kompetence ir ļoti nozīmīga, lai skolotājs spētu pamanīt un atpazīt problēmsituācijas un grūtības, kurās ir nonācis bērns, spētu adekvāti interpretēt bērna emocijas un uzvedību, atbildīgi pieņemt lēmumu un vislabākajā veidā rīkoties bērna interesēs. Iespējams, šis ir viens no svarīgākajiem iemesliem, kādēļ skolotāju izglītošana, tajā skaitā skolotāju sociāli emocionālās kompetences pilnveidošana, tiek uzskatīta par būtisku vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā.

Šī pētījuma rezultāti pierāda arī sakarību – cilvēkiem ar augstiem emocionālā intelekta rādītājiem arī pašefektivitāte ir augsta. Tātad, jo sociāli emocionāli kompetentāks ir skolotājs, jo pārliecinātāks viņš jūtas par savām spējām rīkoties dažādās situācijās, sastopoties ar grūtībām un izaicinājumiem. Tas ļauj secināt, ka sociāli emocionāli kompetentāki skolotāji būs neatlaidīgāki, motivētāki, pārliecinātāki par savām spējām, sastopoties ar grūtībām, kas skar vardarbības situācijas. Rezultāti ļauj spriest arī par to, ka sociāli emocionāli kompetentāki skolotāji būs pārliecinātāki par savu ietekmi un atbildību gan par skolēnu mācību sasniegumiem, gan personības attīstību kopumā. Šādi secinājumi saskan ar teorijā izteiktajām atziņām, ka pašefektivitātes izjūta nosaka mērķus un to, cik daudz resursu skolotājs būs gatavs ieguldīt mērķu sasniegšanai. Kā atzīst Kristi Redferinga (Redfering 2014), skolotāji, kuri ir pārliecināti par spēju risināt konfliktsituācijas, daudz biežāk izvirza sarežģītus mērķus, ir prasīgi pret sevi un iegulda vairāk resursu to sasniegšanā, piedzīvo mazāk emocionālās spriedzes procesa laikā nekā skolotāji, kuri ir nepārliecināti par savām spējām.

grūtības pārvarēt. Viņi veido adekvātu izpratni un atbildīgu attieksmi pret iesaisti vardarbības situāciju risināšanā un savu ieguldījumu preventīvajā darbā.

Sabiedrībā nozīmīga kļūst publiska diskusija par kompetentu skolotāju, vecāku un ikvienu pieaugušo, lai veidotu zinošu, atbildīgu attieksmi ikvienā bērnu tiesību pārstāvības un aizsardzības aspektā, tajā skaitā vardarbības pret bērnu problēmu mazināšanā. Lai to īstenotu, nepieciešams dialogs, pieredzes analīze, vienota izpratne un stratēģiska pieeja, kritiska domāšana un nemitīga zināšanu un prasmju attīstīšana bērnu tiesību aizsardzības jomā. Tieši tādēļ, ka vidē, kurā aug mūsdienu bērns, nepieciešamas laikmetam atbilstošas zināšanas, domāšana un attieksme, sadarbība starp izglītības iestādi un ģimeni ir izšķiroši nozīmīga ceļā uz bērnu veselīgu attīstību un labklājību. Ne velti daudzu valstu bērnu labklājības politikā uzsvērts sadarbības nozīmīgums, kas balstīts uzticībā, savstarpējā cieņā un kopīgā lēmuma pieņemšanā, kā visefektīvākais bērnu tiesību aizsardzības veids. Izaicinājumi, ar kuriem sastopamies mūsdienu sabiedrībā, tajā skaitā skolā, aktualizē pārmaiņu nepieciešamību pedagogijas zinātnes konceptuālajās nostādnēs mūsdienu sociālo fenomenu izskaidrošanas jomā.

Secinājumi

Pārskati un pētījumi par vardarbību liecina, ka vardarbība pret bērniem tiek īstenota visās tās formās un uzskatāma par aktualitāti ikvienā sabiedrībā. Dažādos pētījumos pasaulē arvien pārliecinošāk izskan apliecinājums tam, ka vardarbību var novērst. Pasaules veselības organizācija un daudzas citas bērnu tiesības pārstāvošās organizācijas ir definējušas vairākus efektīvus vardarbības problēmu novēršanas paņēmienus, ko rekomendē īstenot ikvienas valsts labklājības politikā.

Tā kā izglītības sektors ir nozīmīgs ikvienā sabiedrībā, arī mūsdienu skola kļūst par ļoti svarīgu iespējamās sadarbības platformu bērnu tiesību aizsardzībā un vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā. Pētījumā iegūtie secinājumi raksturo problēmu un ir praktiski noderīgi pretvardarbības politikas plānošanā, valsts mēroga stratēģijas izstrādāšanā un sadarbības veicināšanā. Šis pārskata pētījums atspoguļo vienotas izpratnes un stratēģiskas pieejas trūkumu vardarbības pret bērnu problēmu risināšanā un bērnu tiesību aizsardzībā kopumā, kā arī apliecina skolotāja kompetences nozīmīgumu problēmas risināšanā. Svarīgs ir katras skolas ieguldījums skolas nostājas un pretvardarbības attieksmes veidošanā, pozitīvas skolas vides attīstīšanā, veicinot veselīgas, draudzīgas savstarpējās attiecības, īstenojot preventīvās un sociāli emocionālās programmas, izglītojot gan bērnus, gan vecākus vardarbības jautājumos, veidojot sadarbību ar partnerorganizācijām bērnu tiesību aizsardzības jautājumu risināšanā, kā arī veicinot

sadarbību ar vecākiem un vairojot viņu līdzatbildību. Tomēr, lai to īstenotu, primāri svarīgas ir ikviena pieaugušā zināšanas un izpratne par vardarbības pret bērnu problēmām. Tās nav izolētas no apkārtējās vides norisēm. Veidojot bērniem draudzīgu vidi, pieaugušo attieksme un no tās izrietošā uzvedība ir nozīmīgs faktors vardarbības pret bērnu mazināšanā. Šī pētījuma rezultāti apliecina emocionālā intelekta jeb skolotāju sociāli emocionālās kompetences nozīmi atbildīgā rīcībā un problēmsituāciju risināšanā.

Rekomendācijas izglītības iestādēm:

- Aktīvi līdzdarboties vienotas izpratnes un bērnu tiesību aizsardzības standartu izstrādāšanā un ieviešanā ikvienā izglītības iestādē, veidojot bērniem drošas organizācijas telpu un apliecinot savu atbildīgo nostāju bērnu labklājības veicināšanā.
- Veidot pozitīvu skolas iekšējo kultūru un vidi, izstrādājot skaidrus uzvedības noteikumus skolā, norādot pamatvērtības un atbildību, īpašu uzmanību veltot savstarpējās komunikācijas kultūrai un informācijas aprītei un pieejamībai, kā arī sadarbībai ar ģimenēm, bērnu tiesību aizsardzības organizācijām un sabiedrību kopumā.
- Attīstīt pedagogu profesionalitāti un pilnveidot kompetenci bērnu tiesību aizsardzībā, īpašu uzmanību veltot pedagogu sociāli emocionālajai kompetencei.
- Nodrošināt iespēju vecākiem izglītoties jautājumos, kas saistīti ar bērnu nevardarbīgu audzināšanu un pasargāšanu no vardarbības draudiem.
- Ieviest un regulāri īstenot preventīvo darbu, programmas vardarbības profilaksei skolā.
- Regulāri veikt iestādes pārraudzību un izvēlētās stratēģijas izvērtēšanu un uzlabojumu ieviešanu.

SUMMARY

This paper underlines the lack of a unified understanding and strategic approach to dealing with violence and childhood abuse, while showing that scientific literature and studies recognize the importance of schools' and teachers' competences in promoting child well-being.

The theoretical part of the research addresses the phenomenon of violence and abuse putting forward the conclusions outlining the essence of childrens' rights protection in an educational setting, the importance of preventive work, and the impact of teachers' competence on solving abuse and violence problems.

Questionnaires were used as the data collection method. Data statistical processing used descriptive and conclusive statistics.

In response to the research questions about opportunities for schools to solve childhood abuse, and the importance of teachers' competences, the conclusion

was drawn that each school's investment in implementing anti-abuse / child protection policy is important, but, specifically, teachers' understanding and attitudes directly affected, either positively or negatively, the solution to these problems. The main predictive indicator in teachers' actions was features of emotional intelligence or socio-emotional competence, stress coping strategies and self-efficacy.

LITERATŪRA

- Boxer et al. 2008 Boxer, P., Terranova, A., Savoy, S. & Goldstein, S. E. (2008) Developmental Issues in the Prevention of Aggression and Violence in School. *School Violence and Primary Prevention*. New York: Springer, pp. 277–294.
- Craig et al. 2000 Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989) Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), pp. 267–283.
- Durlak et al. 2011 Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000) Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21 (1), pp. 5–21.
- Elliott 2014 Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), pp. 405–432.
- Geissler 2015 Elliott, A. (2014) Connecting with families. *Health & Wellbeing in Childhood*. Garvis & Pendergast (Ed). Cambridge University Press, pp. 190–205.
- Glaudāne 2013 Geissler, K. L. (2015) *The relationship between teacher training, perceptions of school violence and burnout*. CUNY Academic Works. Piekļuve: https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/560/ [Skatīts: 23.05.2017.]
- Greenberg et al. 2005 Glaudāne, S. (2013) *Vienaudžu savstarpējo vardarbību prognozējošie uzvertā skolas klimata faktori*. Maģistra darbs. Rīga: LU PPMF.
- Jennings, Greenberg 2009 Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005) *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice*. U. S. Department of Health and Human Services. Volume 3. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. DHHS Publication.
- Jones, Bouffard 2012 Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009) The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research Spring*, 79 (1), American Educational Research Association, pp. 491–525.
- Kalteniece 2012 Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012) Social and Emotional Learning in Schools from Programs to Strategies. *Social Policy Report*, vol 26 (4). CASEL, pp. 1–33.
- Kalteniece, D. (2012) *Iezīmju emocionālā intelekta, psiholoģiskās labklājības un stresa pārvarēšanas stratēģiju saistības*. Maģistra darbs. Rīga: LU PPMF.

- Kapari, Stavrou 2010 Kapari, K., Stavrou, P. D. (2010) School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, pp. 93–113.
- Lee 2004 Lee, C. (2004) *Preventing Bullying in Schools*. A guide for teachers and other professionals. SAGE Publications Ltd.
- Manning 2014 Manning, M. (2014) Promoting healthy development and wellbeing. In Garvis & Pendergast (Ed) *Health & Wellbeing in Childhood*. Cambridge, pp. 33–46.
- Maslo 2015 Maslo, I. (2015) *Izaicinājumi un iespējas 18-24-gadīgo jauniešu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas prevencijai*. Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts izglītības attīstības aģentūra. Piekļuve: http://sf.viaa.gov.lv/library/files/original/iesp_jas_prevencijai.pdf [Skatīts 27.09.2016.]
- Mattioni 2013 Mattioni, L. (2013) *School staff's perceptions and attitudes towards cyberbullying*. A thesis. Victoria University of Wellington.
- NSPCC 2013 National Society for the Prevention of Cruelty to Children. (2013) *What can schools do to protect children and young people from sexual exploitation*. Piekļuve: nspcc.org.uk [Skatīts: 15.08.2016.]
- NSPCC 2016 National Society for the Prevention of Cruelty to Children (2016) *Safeguarding children. What organisations need to do to protect children from harm*. Piekļuve: nspcc.org.uk [Skatīts: 15.08.2016.]
- Orpinas, Horne 2004 Orpinas, P., Horne, A. M. (2004) A Teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, vol 26 (1), pp. 29–38.
- Petrides, Furnham 2001 Petrides, K. V., Furnham, A. (2001) Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp. 425–448.
- Petrova 2009 Petrova, I. (2009) *Stresa pārvarēšanas stratēģijas un to saistība ar sociālo atbalstu*. Npublicēts kursa darbs, Latvijas Universitātes PPMF Psiholoģijas nodaļa, Rīga.
- PISA 2015 PISA 2015. Results in Focus. *PISA in Focus*, No. 67, OECD Publishing.
- Redfering 2014 Redfering, K. J. (2014) *Teacher Perception of Violence Prevention Approaches and Self- Efficacy: Where Do We Go from Here?* Doctoral Theses. Nova Southeastern University. Retrieved from NSUWorks, College of Arts, Humanities and Social Sciences Department of Conflict Resolution Studies. Piekļuve: http://nsuworks.nova.edu/shss_dcar_etd/29. [Skatīts: 17.03.2017.]
- Salmivalli, Isaacs 2005 Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005) Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, pp. 1161–1171.
- Smith 2014 Smith, P. K. (2014) *Understanding school bullying. Its nature & prevention strategies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Tiesībsargs 2015 Tiesībsargs 2015 *Tiesībsarga pētījums par vardarbības izplatību pret bērniem Latvijā*. Rīga. Pieejams: http://www.tiesibsargs.lv/uploads/content/legacy/4239_TNS_Vardarbibas_pret_berniem_izplatiba_Latvija_2015.pdf [Skatīts: 2.09.2016.]
- Yoon, Barton 2008 Yoon, J. S., Barton, E. (2008) The role of Teachers in School Violence and Bullying Prevention. *School Violence and Primary Prevention*. T.W. Miller (Ed.) Springer, pp. 249–275.

PAGARINĀTĀS DIENAS GRUPA: SKOLĒNU, VECĀKU UN SKOLOTĀJU LABIZJŪTA

STUDENTS-STUDENTS' PARENTS-TEACHERS' WELL-BEING IN THE PRACTICE OF THE EXTENDED DAY GROUP

Evija Martuša, Indra Odiņa

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

evija.martusa@lu.lv; indra.odina@lu.lv

ANOTĀCIJA

Rakstā tiek analizēta skolēnu, viņu vecāku un skolotāju labizjūta pagarinātās dienas grupas organizācijas procesā. Pagarinātās dienas grupas darbs tiek īstenots vairākās izglītības iestādēs sākumskolas klasēs pēc obligāto mācību stundu beigām ar mērķi iesaistīt skolēnus mācību procesā un nodrošināt viņiem iespēju brīvi pavadīt savu laiku.

Pētījuma laikā tika analizēti piecu vispārējās izglītības iestāžu publiskotie pagarinātās dienas grupas darba kārtības noteikumi un skolotāju pienākumi, intervēti divu izglītības iestāžu pagarinātās dienas grupas skolotāji un skolēni, lai izzinātu viņu labizjūtu un noskaidrotu viedokli par pagarinātās dienas grupas organizāciju un tajā nepieciešamajām pārmaiņām. Lai noskaidrotu pagarinātās dienas grupas darbā iesaistīto skolēnu vecāku labizjūtu un viedokli par nepieciešamajām pārmaiņām tās darbā, tika veikta anketēšana.

Rakstā apkopoti ieteikumi, kādas pārmaiņas jāveic pagarinātās dienas grupas darba organizēšanā, lai atvieglotu skolēnu un skolotāju ikdienu un veicinātu visu iesaistīto pušu labizjūtu.

Atslēgvārdi: labizjūta, pagarinātās dienas grupas organizācija, labizjūtas izvērtējums

Key words: well-being, extended day group organization, measuring well-being

Ievads

Pagarinātās dienas grupa tiek organizēta pēc obligāto mācību stundu beigām, nodrošinot skolēniem drošu vidi, iesaistot tos vairākās nodarbēs,

kurās tiek pilnveidotas viņu zināšanas un attīstītas sociālās prasmes (Durlak, Weissberg 2007, Holden et al. 2015). Pagarinātās dienas grupa tiek saukta par neformālas mācīšanās veidu, jo skolēni piedalās dažādās interešu izglītības nodarbībās, kas veicina viņu panākumus akadēmiskajā, sociāli emocionālajā, veselības un labizjūtas jomā (Holden et al. 2015). Savukārt Vispārējās izglītības likuma 1(2). panta devītajā apakšpunktā pagarinātās dienas grupa definēta kā „izglītības iestādes nodrošināta iespēja izglītojamajiem saņemt pedagoģisku palīdzību un organizēti pavadīt brīvo laiku ārpus obligātajām mācību stundām” (Saeima 1999). Tā paša likuma 60. panta sestajā apakšpunktā skaidrots, ka pagarinātās dienas grupa ir obligāti jāīsteno izglītības iestādēm, kurās ir sociālās vai pedagoģiskās korekcijas klases, proti, pagarinātās dienas grupai nav jābūt obligātai izglītības iestādes programmai (Saeima 1999). Turklāt katra izglītības iestāde ir tiesīga organizēt pagarinātās dienas grupu pēc saviem iekšēji izstrādātajiem kārtības noteikumiem, jo saskaņā ar Vispārējās izglītības likuma 10 (3). panta pirmo apakšpunktu izglītības iestādei ir tiesības neatkarīgi un patstāvīgi īstenot „citas izglītības programmas”, uz kurām var attiecināt pagarinātās dienas grupu (Saeima 1999).

Izanalizējot piecu vispārējās izglītības iestāžu publiskotos pagarinātās dienas grupas darba kārtības noteikumus, redzams, ka tajos definētais uzdevums ir aizgūts no Vispārējā izglītības likuma 1(2). panta devītā apakšpunkta – pagarinātās dienas grupa ir izveidota ar mērķi ļaut skolēniem plānoti pavadīt brīvo laiku pēc mācību stundu beigām, saņemot nepieciešamo palīdzību no skolotājiem (Balabka 2014, Dambe 2008, Jansone 2016, Pugovka 2015, Saeima 1999; Stepanova 2014).

Visās izglītības iestādēs pagarinātās dienas grupas organizācija ir līdzīga – skolēni sagatavo uzdotos mājas darbus, neskaidrību gadījumā konsultējas ar skolotājiem, apmeklē dažādas interešu nodarbības un brīvi pavadā laiku, ejot ārā pastaigāties (aptuveni 40 minūtes) (Balabka 2014, Dambe 2008, Jansone 2016, Pugovka 2015, Stepanova 2014). Tomēr vairāki skolēnu vecāki nav pietiekami labi informēti par pagarinātās dienas grupas mērķi, jo viņi uzskata, ka bērniem ir jāatpūšas, tāpēc jāļauj tiem brīvi pavadīt savu laiku. Savukārt viens no galvenajiem skolotāju uzdevumiem ir iesaistīt skolēnus mācību procesā. Šī iemesla dēļ nereti rodas nesaskaņas starp skolotājiem un skolēnu vecākiem. Problēmas rodas arī ar mājas darbu izpildi pagarinātās grupas laikā, jo skolēni, kuri iesaistās un apmeklē vairākas interešu izglītības nodarbības, nespēj kvalitatīvi vai pilnībā sagatavot uzdotos mājas darbus. Tas liecina par nepieciešamību ieviest pārmaiņas pagarinātās dienas grupas organizācijā, lai veicinātu skolēnu labizjūtu.

Pētot atsevišķas izglītības iestādes pagarinātās dienas grupas skolotāja darba pienākumu aprakstu, tika konstatēts, ka viņam jāveic dažādi pienākumi, piemēram, jākārtos skolas telpas atbilstoši tās tīrīšanas un dezinfekcijas

grafikam un tā pielikumiem, jā rūpējas par skolēnu drošību – neatstājot skolēnus vienus, pavadot viņus pa trepēm augšā un lejā, skolotāja palīgam ejot pa priekšu. Taču bieži vien pagarinātās dienas grupas skolotāji nespēj kvalitatīvi izpildīt viņiem uzticēto, jo vienlaicīgi jāveic vairāki pienākumi. Šādi gadījumi var radīt skolotājos stresa izjūtu un negatīvas emocijas, kas būtiski ietekmē viņu labizjūtu.

Labizjūtas jēdziens

Ar terminu *labizjūta* parasti tiek saprasta indivīda apmierinātība, spēja novērtēt savu dzīvi pozitīvi un izdarīt secinājumus par savu dzīvi kopumā vai par atsevišķām dzīves sfērām (CDCP 2016, Rees et al. 2010). Tomēr profesors Džons Fīlds (Field 2009) piedāvā detalizētāku labizjūtas skaidrojumu: tā ir indivīdam raksturīga pozitīvisms un pārliecinātība par savu nākotni, piemērot spējai ietekmēt un mainīt notikumus, kā arī sociālajām prasmēm, kas veicina pozitīvas un savstarpēji atbalstošas attiecības. Kārena Džefrija un citi pētnieki (Jeffrey et al. 2012) uzsver, ka labizjūtai ir trīs aspekti:

- hēdoniskais (*hedonic*),
- eidemoniskais (*eudaimonic*),
- vērtējošais (*evaluative*).

Psihologe Guna Svence apgalvo, ka ir pētnieki, kuri dažādos teorētiskajos avotos hēdonisko labizjūtu dēvē par subjektīvo labizjūtu, bet eidemonisko – par psiholoģisko labizjūtu (Svence 2009). Hēdonisko labizjūtas aspektu attiecina uz indivīda kognitīvo un emocionālo pašvērtējumu, proti, kāda veida emocijas izraisa konkrēti notikumi un kā indivīds vērtē savu dzīves piepildījumu. Psihologs Eds Dīners (Diener 2000) uzsver, ka indivīds izjūt hēdonisko labizjūtu gadījumos, kad iesaistās interesantās un patīkamās nodarbēs, kas veicina un ļauj izjust baudu un pozitīvas emocijas. Tādēļ hēdoniskā labizjūta tiek saukta par subjektīvo labizjūtu, jo indivīds subjektīvi izdara spriedumus par savu piedzīvoto baudas līmeni (Svence 2009). Eds Dīners un citi autori (Diener et al. 1999) uzskata, ka hēdoniskās labizjūtas trīs galvenie aspekti ir pozitīvu emociju, laba garastāvokļa un apmierinātības ar savu dzīvi dominēšana, cenšoties izvairīties no negatīvajām emocijām, kas ļauj izjust laimi, kopveselumu un harmoniju (Svence 2009). Lidzīgi tiek piedāvāts hēdoniskās labizjūtas hierarhiskais modelis, pēc kura indivīds vērtē savu labizjūtu – pozitīvas emocijas, negatīvas emocijas, apmierinātība ar savu dzīvi un apmierinātība ar konkrētām dzīves sfērām. (Diener et al. 2003).

Eidemoniskās labizjūtas iezīmes raksturīgas indivīdam, kurš vēlas dzīvot pilnvērtīgi, sadarbojoties ar apkārtējiem cilvēkiem, lai apmierinātu savas pamatvajadzības (Jeffrey et al. 2012). Šo labizjūtas aspektu var skaidrot

kā efektīvu psiholoģisko funkcionēšanu, kad indivīds tiecas pašrealizēties (Ryan, Deci 2001). Ir pierādīts, ka pastāv saistība starp apmierinātību ar dzīvi no eidemoniskās labizjūtas aspekta un personības izaugsmi, kas nozīmē, ka eidemoniskā labizjūta piemīt cilvēkiem, kuriem ir augsts aktivitātes un intereses līmenis, kuri vēlas nepārtraukti pilnveidoties un attīstīties. Indivīds rod dzīves jēgu un apmierinātību ar savu dzīvi, būdams sociāli aktīvs un veidojot pozitīvas starppersonu attiecības (Svence 2009).

Labizjūtas vērtēšanas aspekts tiek skaidrots kā veids, kad indivīds subjektīvi vērtē savu dzīvi kopumā vai atsevišķas dzīves sfēras (Jeffrey et al. 2012). Eds Dīners (Diener 2000) apgalvo, ka pastāv trīs dzīves līmeņi, kurus cilvēks analizē:

- vispārīgais – indivīda apmierinātība un izdarītie secinājumi par savu dzīvi kopumā;
- atsevišķas dzīves sfēras – apmierinātība ar cilvēkam būtiskām ikdienas dzīves jomām, piemēram, darbs, laulības dzīve, veselība;
- emocionālā apmierinātība – patīkamo emociju biežāks pārsvars pār negatīvajām, kad indivīds ir apmierināts ar patīkamo emociju un laba garastāvokļa biežumu.

Pētījuma process un datu vākšanas metodes

Pētījuma laikā tika analizēti piecu vispārējās izglītības iestāžu publiskotie pagarinātās dienas grupas darba kārtības noteikumi un skolotāju pienākumi, intervēti divu izglītības iestāžu pagarinātās dienas grupas skolotāji un skolēni, lai izzinātu viņu labizjūtu un noskaidrotu viedokli par pagarinātās dienas grupas organizāciju un tajā nepieciešamajām pārmaiņām. Lai noskaidrotu to skolēnu vecāku labizjūtu, kuri saistīti ar pagarinātās dienas grupu, un konstatētu, kādas pārmaiņas, viņuprāt, nepieciešamas pagarinātās dienas grupā, tika veikta anketēšana.

Tika izvirzīts pieņēmums, ka pagarinātās dienas grupas skolotājiem varētu būt svarīgi justies labi no hēdoniskā un vērtējošā aspekta, kas radītu pozitīvu attieksmi pret darbu un veicamajiem pienākumiem, savukārt skolēniem un viņu vecākiem nozīmīgāks būtu hēdoniskais aspekts – kādas emocijas viņi izjūt saistībā ar izglītības iestādi un īstenoto pagarinātās dienas grupu.

Skolēnu, skolēnu vecāku un skolotāju labizjūta tika pētīta divās vispār-izglītojošās izglītības iestādēs X un Y, kurās tiek organizēta pagarinātās dienas grupa. Pēc nejaušības principa tika intervēti 24 skolēni (12 skolēnu no katras izglītības iestādes 1.–5. klases), lai izpētītu viņu labizjūtu, uzskatus par pagarinātās dienas grupas organizāciju un tajā nepieciešamajām pārmaiņām. Pētījuma laikā tika anketēti arī skolēnu vecāki. Atpakaļ tika saņemtas 37 aizpildītas anketas no skolēnu vecākiem (25 no X skolas, bet

12 – no Y skolas vecākiem). Trešā datu vākšanas metode bija intervijas ar sešiem pagarinātās dienas grupas skolotājiem (trīs skolotāji no katras izglītības iestādes) ar mērķi izpētīt viņu labizjūtu un izzināt viedokli par veicamajiem darba pienākumiem, pagarinātās dienas grupas organizāciju un vēlamajiem uzlabojumiem tās pilnveidei.

Skolēnu, skolēnu vecāku un skolotāju labizjūtas izvērtējums

Tā kā par labizjūtu var runāt kā par apmierinātību ar atsevišķām dzīves sfērām (šajā gadījumā – apmierinātību ar pagarinātās dienas grupu) un arī par emocionālo apmierinātību – pozitīvo emociju pārsvaru pār negatīvajām, tad visām pagarinātās dienas grupas iesaistītajām pusēm (skolēniem, skolēnu vecākiem un skolotājiem) būtu jāizjūt apmierinātība gan ar dzīvi kopumā, gan ar atsevišķām tās sfērām, proti – ar pagarinātās dienas grupu. Skolēniem nozīmīgi justies labi pagarinātās dienas grupas laikā, jo tas veicina labas domas un uzskatus par izglītības iestādē īstenoto mācību procesu un nodarbībām, kā arī pozitīvas un stabilas attiecības ar skolotājiem. Skolēnu vecākiem ir nozīmīgi būt apmierinātiem ar pagarinātās dienas grupu, jo tas veicina patīkamu atmosfēru izglītības iestādē, kurā nav konfliktu starp skolēnu vecākiem un skolotājiem par problēmām vai diskutabliem jautājumiem, kas saistīti ar pagarinātās dienas grupu. Skolotājiem ir svarīgi būt apmierinātiem pagarinātās dienas grupas laikā, lai izjustu pozitīvu attieksmi pret darbu un veicamajiem pienākumiem ikdienā, kas veicina ne tikai to kvalitatīvu izpildi, bet arī sekmē savstarpēji bagātinošas attiecības ar skolēniem.

Skolēnu labizjūta

Uz intervijas jautājumu „Vai Tev patik apmeklēt pagarinātās dienas grupu? Kāpēc?” 10 no 12 izglītības iestādes X skolēniem atzina *daļēji* vai *kā kuru dienu*, pamatojot savu atbildi, ka viņiem patika apmeklēt pagarinātās dienas grupu dienās, kad varēja vairāk laika pavadīt ārā, bet nepatika reizēs, kad bija jāizpilda daudz mājas darbu nākamajai dienai, kas savukārt ietekmēja viņu brīvā laika daudzumu, tostarp atvēlot mazāk laika ārā nodarbībām un atpūtai. Tas liecināja, ka skolēniem bija zema labizjūta saistībā ar pagarinātās dienas grupu, jo, to apmeklējot, skolēni izjuta negatīvas emocijas atpūtas un brīvā laika daudzuma ierobežotības dēļ. To pamatoja arī 9 no 12 skolēnu sniegtajām atbildēm, ka pēc pagarinātās dienas grupas dienas beigās viņi jutās miegaini vai saguruši, jo pēc obligāto mācību stundu beigām skolēni intensīvi turpināja piedalīties mācību procesā, proti, gatavot uzdotos mājas darbus. Turpreti 9 no 12 izglītības iestādes Y skolēniem drīzāk patika būt pagarinātās dienas grupā, jo tajā laikā

skolēni varēja atpūsties, *braucot ar skuteriem, ejot pastaigās pa mežu, zīmējot, apmeklējot sporta nodarbības, ejot gulēt* (Martuša 2017). Varēja secināt, ka izglītības Y skolēni jutās vairāk apmierināti ar pagarinātās dienas grupu, jo, apmeklējot to, vairāk tika izjustas pozitīvas emocijas, ko veicināja brīvais laiks, kad skolēni varēja iesaistīties dažādās nodarbēs. Savukārt tikai 3 no 12 skolēniem atzina, ka dienas beigās jutās noguruši uzdoto mājas darbu dēļ. To var viegli mainīt, pagarinātās dienas grupu organizējot tā, lai skolēniem būtu iespēja brīvi pavadīt laiku kopā ar citiem skolēniem un skolotājiem, veicinot prieka izjūtu.

Interviju laikā tika noskaidrots, ka visi X izglītības iestādes skolēni parasti pagarinātās dienas grupas laikā iesaistījās mācību procesā, gatavojot uzdotos mājas darbus, bet 8 no 12 skolēniem minēja, ka viņi bez mājas darbu pildīšanas vēl spēlēja galda spēles vai sporta spēles ārā, savukārt 3 no 12 skolēniem norādīja, ka viņi gāja ārā. Līdzīgi kā izglītības iestādē X visi izglītības iestādes Y skolēni pildīja uzdotos mājas darbus un pavadīja brīvo laiku ārā, vēl 11 no 12 skolēniem uzsvēra, ka pagarinātās dienas grupas laikā viņi gulēja diendusu, bet 7 no 12 skolēniem atzina, ka viņi skatījās animācijas filmas, un 3 no 12 skolēniem brīvo laiku pavadīja ārā, *braukājot ar skuteriem* (Martuša 2017). Tika arī noskaidrots, ka abu izglītības iestāžu skolēni visbiežāk gatavoja uzdotos mājas darbus. Varēja secināt, ka izglītības iestādes Y skolēniem tika nodrošinātas dažādas nodarbības pagarinātās dienas grupas laikā, kas deva skolēniem iespēju ne tikai atpūsties, bet arī attīstīt savas sociālās prasmes, sadarbojoties ar citiem skolēniem. Lai padarītu pagarinātās dienas grupas režīmu interesantāku un aizraujošāku skolēniem, skolotāji varētu organizēt stafešu, tvistera, orientēšanās, paslēpju u. c. spēļu īstenošanu, kam nevajadzētu daudz materiālo resursu.

Kā vienu no galvenajām problēmām 9 no 12 izglītības iestādes X skolēni minēja uzdoto mājas darbu daudzumu, ko bija grūti apvienot ar interešu izglītības nodarbību apmeklēšanu vai sarežģītu mājas darbu pildīšanu. Tikpat skolēnu ieteica pilnveidot pagarinātās dienas grupas darbu, atvēlot vairāk laika pastaigām svaigā gaisā. Ieteikumu viņi pamatoja ar to, ka 30–40 minūšu laikā nepaguva izspēlēt futbola vai florbolu maču. Turpretī 2 no 12 skolēniem norādīja, ka viens no grūtību iemesliem bija izglītības iestādē ieviestā rīcības un seku sistēma, saukta par „luksoforu”. Tas nozīmē, ka, vairākas reizes neklausot skolotāja mutiskos norādījumus, skolēns nopelnīja sarkano kartīti, kas viņam liedza brīvā laika iespēju, tai skaitā arī pastaigu. Savukārt 9 no 12 izglītības iestādes Y skolēniem galvenā problēma bija tas, ka divas astronomiskās stundas jāguļ diendusa, jo viņi vairs nav tajā vecumā, kad pēcpusdienā nāk miegs. Tāpēc viņi centās izklaidēties, piemēram, rāpjoties ārā no gultas, ejot pie citiem skolēniem, lai parunātos. 8 no 12 intervētajiem skolēniem norādīja, ka jāatceļ obligātā diendusa, jo nereti vakaros viņiem bija grūti aizmigt. Turklāt atpūsties viņi

varētu citādi – pavadot laiku ārā, netraucējot diendusu citiem skolēniem, kuriem tas bija nepieciešams (Martuša 2017). Var secināt, ka, lai uzlabotu skolēnu labizjūtu, nākamajai dienai uzdoto mājas darbu skaitu vajadzētu samazināt līdz trim, kā arī ļaut izglītības iestādes Y skolēniem izvēlēties – gulēt vai negulēt diendusu, tādējādi netraucējot citu skolēnu miegu.

Vecāku labizjūta

Lai izzinātu skolēnu vecāku labizjūtu pagarinātās dienas grupā un viņu uzskatus par tās organizāciju, tika izstrādātas anketas skolēnu vecākiem, kuru bērni apmeklēja pagarinātās dienas grupu. 21 no 25 aptaujātajiem izglītības iestādes X un 10 no 12 izglītības iestādes Y skolēnu vecākiem apstiprināja, ka viņu bērni katru dienu apmeklēja pagarinātās dienas grupu. 22 no 25 izglītības iestādes X un 11 no 12 izglītības iestādes Y skolēnu vecākiem norādīja, ka viņu bērni apmeklēja pagarinātās dienas grupu darba dēļ, jo, nespēja *aizbraukt pakal savam bērnam pēcpusdienā vai darbā esošu apstākļu nepiemērotība bērnam*, tādējādi risinot problēmu, piesakot bērnu pagarinātās dienas grupai, kur *bērni ir pieskatīti un nodarbināti, atrodoties skolotāju uzraudzībā* (Martuša 2017).

Viens no anketas jautājumiem skolēnu vecākiem bija par apmierinātību ar pagarinātās dienas grupas organizāciju desmit ballu skalā (1–10), kur 1 bija *ļoti neapmierināts*, bet 10 – *ļoti apmierināts*.

1.att. Skolēnu vecāku apmierinātība ar pagarinātās dienas grupu
(Martuša 2017: 51)

Apkopojot datus (sk. 1. att.), tika secināts, ka lielākajai daļai izglītības iestādes X pagarinātās dienas grupas skolēnu vecāku (20 no 25) piemita augsta labizjūta, – anketā tika atzīmēts skaitlis 8, 9 vai 10, turpretī tikai 8 no 12 izglītības iestādes Y skolēnu vecākiem izvēlējās tādu pašu atbildi. Vienāds daudzums vecāku (4 no katras izglītības iestādes) atzīmēja

ciparu 6, paužot apmierinātību ar pagarinātās dienas grupu, tomēr tikai 1 no 25 izglītības iestādes X skolēnu vecākiem puda viduvēju apmierinātību ar pagarinātās dienas grupas organizāciju, atzīmējot skaitli 6. Tomēr nevienam no izglītības iestādes skolēnu vecākiem nepiemita labizjūta zemā līmenī (Martuša 2017).

Vienā no anketas jautājumiem skolēnu vecākiem bija jāpamato sava atbilde, izvēloties ciparu desmit ballu skalā, kas vēlāk tika apkopoti divās grupās – *zems labizjūtas līmenis* un *augsts labizjūtas līmenis* (sk. 1. tabulu).

Lai gan 1. tabulā redzams, ka abu izglītības iestāžu skolēnu vecāki minēja trūkumus pagarinātās dienas grupas organizācijā, tomēr, kā rāda dati, kas iegūti uz iepriekšējo anketas jautājumu, vairums skolēnu vecāku jutās apmierināti ar pagarinātās dienas grupu. Acīmredzot skolēnu vecāki koncentrējās nevis uz trūkumiem pagarinātās dienas grupas organizācijā, bet gan uz priekšrocībām, ko tā sniedza, piemēram, *bērni tika pieskatīti, nodarbināti un atradās skolotāju uzraudzībā* (Martuša 2017). Kā vienu no trūkumiem izglītības iestādes X skolēnu vecāki norādīja pārāk īsu pagarinātās dienas grupas darba laiku, kas bija līdz plkst. 17.30, uzsverot, ka darba laika dēļ ir problemātiski atbraukt pakaļ bērnam pirms pagarinātās dienas grupas beigām. Martuša (2017) uzskata, ka pagarinātās dienas grupai vajadzētu ilgt vismaz līdz plkst. 18.00, ņemot vērā skolēnu vecāku noslogotību.

1. tabula. Pagarinātās dienas grupas skolēnu vecāku labizjūtas līmeņi

(Martuša 2017: 52)

Zems labizjūtas līmenis	Augsts labizjūtas līmenis
<ul style="list-style-type: none"> • Īss pagarinātās dienas grupas darba laiks, ko vajadzētu pagarināt vismaz līdz plkst.18.00; • grūti atbraukt laicīgi pakaļ savam bērnam dēļ sava darba režīma; • bērns nepaspēj izpildīt visus uzdotos mājas darbus, tos pildot vēl mājās; • neproporcionāli daudz uzdotu mājas darbi; • ne vienmēr pieejami skūteri to ierobežotības dēļ; • pastaigas pa tuvējo mežu, bet ne tālāk; • bērni maz tiek iesaistīti dažādās spēlēs; • bērniem jāguļ pret viņu gribu; • periodi vai dienas, kad bērni netiek ārā, piemēram, dienas, kad ir daudz uzdotu mājas darbu, ziemas gadalaiks. 	<ul style="list-style-type: none"> • bērns atpūšas, ejot ārā ar draugiem; • bērns izskrienas, paspēlējas; • bērns izpilda uzdotos mājas darbus, tie nav jāpilda mājās; • bērns ir pieskatīts; • bērns atrodas skolotāju uzraudzībā.

Lai izstrādātu priekšlikumus pagarinātās dienas grupas organizācijas pilnveidei, būtiski bija noskaidrot skolēnu vecāku priekšstatus par viņu

bērnu grūtībām, apmeklējot pagarinātās dienas grupu. 18 no 37 aptaujātajiem skolēnu vecākiem atbildēja līdzīgi kā intervētie skolēni, norādot, ka viņu bērniem tiekot uzdots pārāk daudz mājas darbu, kas rezultātā negatīvi ietekmē skolēnu labizjūtu, radot viņos *nomāktību, stresa izjūtas palielināšanos gadījumos, kad skolēni nespēj tikt galā ar uzdotajiem mājas darbiem vai to izpildei bija vajadzīgs dators un interneta savienojums*, kas jaunāko klašu skolēniem bieži vien nebija pieejams (Martuša 2017). Tāpat 14 no 37 skolēnu vecākiem atzina, ka skolēniem tika atvēlēts par maz brīvā laika atpūtai, ko skolēnu vecāki skaidroja ar lielu vai nevienmērīgi uzdotu mājas darbu skaitu konkrētā dienā, kāpēc viņu bērni nespēja pabeigt iesāktās spēles vai rotaļas. Turklāt 5 no 12 izglītības iestādes Y skolēnu vecākiem izteica neapmierinātību ar obligāto diendusas gulēšanu, apgalvojot, ka viņu bērni negribēja to darīt, rezultātā *klūstot kašķīgi vai neapmierināti* (Martuša 2017).

15 no 37 skolēnu vecākiem uzskatīja, ka galvenais pagarinātās dienas grupas organizācijas pilnveidošanā būtu mājas darbu atcelšana, bet 19 no 37 vecākiem – mājas darbu apjoma samazināšana. Respektīvi, skolēnu vecāki vēlējas, lai mājas darbi viņu bērniem tiktu uzdoti samērīgā daudzumā, atbilstoši viņu spējām, zināšanām un noslogotībai. 26 no 37 skolēnu vecākiem norādīja, ka bērniem nepieciešams vairāk brīvā laika, lai to pavadītu ārā, savukārt 25 no 37 vecākiem ierosināja atvēlēt bērniem vairāk laika dažādām spēlēm un rotaļām, ko varēja skaidrot ar skolēnu vecāku vēlmi ļaut viņu bērniem atpūsties. 11 no 25 izglītības iestādes X skolēnu vecākiem ieteica paildzināt pagarinātās dienas grupas darba laiku, bet 6 no 12 izglītības iestādes Y – ļaut viņu bērniem negulēt diendusu (Martuša 2017). Lai pilnveidotu pagarinātās dienas grupas organizāciju, ikvienas izglītības iestādes vadītājam un tās darbiniekiem vajadzētu ievērot skolēnu vecāku ieteikumus, kas sekmētu skolēnu labizjūtu.

Skolotāju labizjūta

Izpētot piecu vispārējās izglītības iestāžu publiskotos pagarinātās dienas grupas darba kārtības noteikumus, var secināt, ka pagarinātās dienas grupas skolotājam tiek uzticēti vairāki pienākumi, sākot ar dažādu nodarbību plānošanu un to īstenošanu, beidzot ar dokumentu izpildi. Tomēr pienākumu izpilde var būt apgrūtināta, ja pagarinātās dienas grupā ir vairāk par 20 skolēniem vai skolotājiem vienlaicīgi jāizpilda dažādi pienākumi, kas var radīt stresa izjūtu, negatīvi ietekmējot viņu labizjūtu.

Intervējot sešus pagarinātās dienas grupas skolotājus, uz jautājumu, vai viņiem patiek strādāt par pagarinātās dienas grupas skolotājiem, četri no viņiem pauda neapmierinātību ar sava darba specifiku, kas liecināja par viņu labizjūtas zemo līmeni. Interviju laikā vairāk tika uzsvērti trūkumi, strādājot par pagarinātās dienas grupas skolotāju, piemēram, *zaudēts laiks, sava*

laika izniekotāja; nav iespējas sagatavoties nākamās dienas mācību stundām; izpumpētības sajūta, jāsaņem sevi rokās, lai izturētu visu atlikušo dienu; sevis atdeve, izdegšanas sajūta (Martuša 2017: 28). Divi skolotāji uzsvēra pagarinātās dienas grupas skolotāja priekšrocības (*cita komunikācija ar skolēniem, saliedēšanās ar skolēniem, idejas mācību stundām*), kas ļāva secināt, ka viņu labizjūta bija augstā līmenī.

Interviju laikā skolotāji dalījās pieredzē, pastāstot par saviem darba pienākumiem ikdienā. Skolotājiem bija jāorganizē skolēnu brīvais laiks, jānodrošina kārtība un disciplīna, jārisina konfliktsituācijas vai citas problēmsituācijas, jāmaca skolēniem pašiem jēgpilni plānot savu brīvo laiku, jāpalīdz sagatavot mājas darbus, jāsniedz konsultācijas, jāved ārā skolēni, jāatbild par skolēnu veselību, drošību un dzīvību, jāaizpilda nepieciešamie dokumenti un nepieciešamības gadījumā jāizdala launags (Martuša 2017). Var secināt, ka skolotājiem bija daudz pienākumu, kas varēja ietekmēt viņu labizjūtu negatīvi, jo kvalitatīvai darba izpildei bija nepieciešams skolotāju mundrums, labas koncentrēšanās spējas un liels enerģijas patēriņš.

Lai uzlabotu pagarinātās dienas grupas organizāciju, pieci no sešiem skolotājiem izteica vēlmi strādāt maiņu darbu, kas ļautu viņiem dienas otrajā pusē izdarīt citus svarīgus darbus vai atpūsties. Kā skolotāji atzina, to varētu īstenot, piesaistot jaunus pagarinātās dienas grupas skolotājus – gan esošos, gan topošos skolotājus, kuri prot nodrošināt kārtību, disciplīnu un ir radoši, lai plānotu un īstenotu kopā ar skolēniem interesantas un jēgpilnas nodarbes. Svarīgi, lai viņiem būtu entuziasms, dinamiskums, atbildības izjūta, savaldība un patika strādāt ar skolēniem (Martuša 2017).

Secinājumi un rekomendācijas pagarinātās dienas grupas organizācijas pilnveidei

Izpētot vispārizglītojošo izglītības iestāžu pagarinātās dienas grupas darba kārtības noteikumus, tika konstatēts, ka pagarinātās dienas grupas organizācija ir intensīva un dinamiska gan pagarinātās dienas grupas skolotājiem, gan skolēniem un viņu vecākiem.

No iegūtajiem datiem tika secināts, ka četri no sešiem skolotājiem neizjuta apmierinātību, strādājot pagarinātās dienas grupā, interviju laikā viņi galvenokārt fokusējās uz šī darba trūkumiem, bet diviem no sešiem skolotājiem piemita augsta labizjūta, jo viņi akcentēja dažādas darba priekšrocības.

Kopumā 1. un 5. klašu skolēnu attieksme pret pagarinātās dienas grupu bija līdzīga, proti, bērni vēlējas vairāk brīvo laiku, saņemot iespēju to pavadīt ārā un iesaistoties dažādās spēlēs. Turklāt 2. un vecāko klašu skolēni uzsvēra vēlmi pēc mazāka mājas darbu skaita, kas tobrīd ietekmēja viņu brīvā laika daudzumu un pašsajūtu dienas beigās.

Septiņiem no 12 izglītības iestādes X pagarinātās dienas grupas skolēniem bija zema labizjūta, ko veicināja mājas darbu pārdaudzums, jo skolēniem bija jāvēlta vairāk laika mācībām nekā atpūtai un dažāda veida nodarbēm.

Deviņiem no 12 izglītības iestādes Y skolēniem piemita labizjūta saistībā ar pagarinātās dienas grupu, ko veicināja brīvā laika pavadīšana, iesaistoties dažādās skolēniem interesantās nodarbēs.

Tika konstatēts, ka 28 no 37 aptaujātajiem pagarinātās dienas grupas skolēnu vecākiem piemita labizjūta ļoti labā vai pat augstā līmenī, jo atbildes tika pamatotas galvenokārt ar to, ka bērni atrodas drošībā, pedagogu uzraudzībā, viņi var brīvi pavadīt laiku un izpildīt mājas darbus. Deviņiem skolēnu vecākiem labizjūta bija labā vai viduvējā līmenī, jo viņi apzinājās gan priekšrocības, gan trūkumus, kuri raksturīgi konkrētajā izglītības iestādē organizētajai pagarinātās dienas grupai.

Nemot vērā iegūtos rezultātus, pētījumā tika izvirzīti vairāki priekšlikumi, kā pilnveidot pagarinātās dienas grupas darbu un veicināt visu iesaistīto pušu labizjūtu (Martuša 2017: 61–63).

Skolēnu labizjūtas veicināšanai:

- mācību priekšmetu skolotājiem sadarboties, plānojot uzdodamo patstāvīgo darbu apjomu, kas veicams konkrētajā dienā,
- mācību pārziņiem, konsultējoties ar skolotājiem un vecākiem, noteikt vismaz 80 minūtes brīvā laika, kas pagarinātās dienas grupas laikā pavadāms ārā (ievērojot laika apstākļus),
- pagarinātās dienas grupas skolotājiem reglamentēt laiku spēlēm un rotaļām, kas nodrošinātu ne tikai skolēnu atpūtu, bet arī saliedētu skolēnus un skolotājus, veidojot draudzīgas savstarpējās attiecības,
- lai novērstu skolēnu pārslodzi un nekvalitatīvi izpildītus patstāvīgos darbus pagarinātās dienas grupas laikā skolas atbalsta personālam informēt skolēnu vecākus par bērnu pieļaujamo noslodzi, apmeklējot interešu izglītības nodarbības,
- X skolas direktoram atcelt skolā esošo ‘sarkano kartīšu’ principu,
- Y skolas pagarinātās dienas grupas skolotājiem vai mācību pārzinim, saskaņojot ar vecākiem, dot skolēniem iespēju izvēlēties, vai gulēt diendusu.
- Skolēnu vecāku labizjūtas veicināšanai:
- noteikt pagarinātās dienas grupas darba laiku izglītības iestādēs līdz plkst. 19.00,
- pabeigt vismaz vienu patstāvīgo darbu kopā ar bērnu mājās,
- pirms pagarinātās dienas grupas darba sākšanas vienoties ar vecākiem par visu pušu pienākumiem un bērnu noslodzi,
- regulāri informēt vecākus par skolēnu uzvedību pagarinātās dienas grupas laikā.

Pagarinātās dienas grupas skolotāju labizjūtas veicināšanai:

- izglītības iestādes vadībai piesaistīt pagarinātās dienas grupas skolotāja palīgu, kurš palīdzētu situācijās, kad ir jāizpilda vismaz 2 pienākumi, tādējādi mazinot skolotāju noslodzi un sekmējot uzticēto darba pienākumu veiksmīgu izpildi,
- skolas direktoriem plānot pagarinātās dienas grupas skolotāju darbu maiņas, atvēlot tiem vismaz vienu līdz divas brīvas pēcpusdienas nedēļā, lai skolotāji varētu atpūsties vai izdarīt citus ar mācību procesu saistītos darbus,
- mācību pārziņiem organizēt pagarinātās dienas grupu, kurā katrs skolotājs būtu atbildīgs tikai par vienas klases skolēniem vai 20 skolēniem, kas ļautu skolotājam labāk pārraudzīt bērnus, lai risinātu mācību procesā radušos jautājumus vai neskaidrības.

SUMMARY

The article deals with students, students' parents and teachers' well-being in the practice of the extended day group. The extended day group is practised in many educational institutions after compulsory lessons with the aim to organize students' free time and involvement in the learning process. In the framework of the research, the organization issues and teachers' duties of the extended day group in five general educational institutions were explored; extended day group teachers and students of two educational institutions were interviewed to find out their well-being and to clarify their opinion about the organization of the extended day group and the necessary changes in it. In order to find out the well-being of students' parents being closely connected with extended day group and to clarify, in their opinion, the necessary changes in the organization of the extended day group the questionnaires were administered.

The article provides specific recommendations for the necessary amendments in the extended day group organization by "making easier" teachers and students' daily life in order to promote the well-being of all the involved parties.

LITERATŪRAS SARAKSTS

- Balabka 2014 Balabka, N. (2014) *Skolas pagarinātās dienas grupas darbības kārtība*. Pieejams: <http://www.ulbrokas-sk.lv/uploads/2014/42/1v88ftviask08cw448gssck808ocwwk4ockgko0gkcgcsk40g.pdf> [Skatīts 2016. gada 9. decembrī].
- CDCP 2016 Centers for Disease Control and Prevention. (2016) *Well-Being Concepts*. Pieejams: <http://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm#three> [Skatīts 2016. gada 27. oktobrī].
- Dambe 2008 Dambe, Z. (2008) *Pagarinātās dienas grupas darba kārtība* Nr. 1–27.6. Pieejams: http://www.kauguruvsk.lv/images/kartibas/pagarinatas_dienas_grupas_darba_kartiba.pdf [Skatīts 2016. gada 9. decembrī].

- Field 2009 Field, J. (2009) *Well-Being and Happiness. IFLL Thematic Paper 4*. Pieejams: <http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3280/1/Well-being%20and%20happinessIFLLpaper.pdf> [Skatīts 2016. gada 27. oktobrī].
- Jansone 2016 Jansone, J. (2016) *Oskara Kalpaka Liepājas 15. vidusskolas pagarinātās dienas grupas darbības noteikumi*. Pieejams: http://15vskliepaja.lv/wp-content/uploads/2015/10/Pagarinatas_D_gr_Kalpaka.pdf [Skatīts 2016. gada 9. decembrī].
- Jeffrey 2012 Jeffrey, K., Mahony, S., Michaelson, J., Abdallah, S. (2012) *Well-being at Work. A Review of the Literature*. New Economics Foundation (NEF). Pieejams: http://b3cdn.net/nefoundation/71c1bb59a2ce151df7_8am6bqr2q.pdf [Skatīts 2016. gada 31. oktobrī].
- Diener 1999 Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999) Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, No. 125, pp. 276–302. Pieejams: http://stat.psych.uiuc.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf [Skatīts 2016. gada 6. novembrī].
- Diener 2000 Diener, E. (2000) Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, No. 55, pp. 34–43. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:3536/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a43d36f5-9300-4953-a013-b36f7d93bc35%40sessionmgr107&vid=7&hid=124> [Skatīts 2016. gada 6. novembrī].
- Diener 2003 Diener, E., Scollon, C., Lucas, R. (2003) The Evolving Concept of Subjective Wellbeing: The Multifaceted Nature of Happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, No. 15, pp. 187–219. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/228761850_The_Evolving_Concept_of_Subjective_Well-Being_The_Multifaceted_Nature_of_Happiness [Skatīts 2017. gada 21. maijā].
- Durlak 2007 Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2007) *The Impact of After-school Programs That Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Pieejams: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505368.pdf> [Skatīts 2016. gada 3. novembrī].
- Holden 2015 Holden, L., Berger, W., Zingarelli, R., Siegel, E. (2015) After-School Program for Urban Youth: Evaluation of a Health Careers Course in New York City High Schools. *Information Services & Use*, No. 35, pp. 141–160. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:3537/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=15669312-71a0-45e1-af44-92ca746420c6%40sessionmgr4010&vid=11&hid=4114> [Skatīts 2016. gada 10. novembrī].
- Martuša 2017 Martuša, E. (2017) *Pagarinātās dienas grupas organizācijas pilnveide pedagogu-skolēnu-skolēnu vecāku labizjūtas veicināšanai*. Maģistra darbs. Latvija: Rīga.
- Pugovka 2015 Pugovka, S. (2015) *Pagarinātās dienas grupas kārtība*. Pieejams: <http://www.kekava.lv/uploads/filedir/KVSK/dokumenti/pagrkartiba.pdf> [Skatīts 2016. gada 9. decembrī].
- Rees 2010 Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., Keung, A. (2010) *Understanding Children's Well-being: A National Survey of Young People's Well-Being*. Pieejams: https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/tcs/research_docs/Understanding%20children's%20wellbeing.pdf [Skatīts 2016. gada 1. novembrī].
- Ryan 2001 Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, No. 52, pp. 141–166. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:3536/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=312ff87a-3472-4d07-a928-ba65d3cb512d%40sessionmgr107&hid=124> [Skatīts 2016. gada 8. novembrī].

- Saeima 1999 Saeima. (1999) *Vispārējās izglītības likums* [tiešsaistē]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=20243> [Skatīts 2016. gada 13. oktobrī].
- Stepanova 2014 Stepanova, K. (2014) *Ozolnieku vidusskolas pagarinātās dienas grupas darbības kārtība*. Pieejams: ftp://ozolniekuvsk.lv/ozvsk/dokumenti/OZVSK_pagarinatas_dienas_grupas_kartiba_2016.pdf [Skatīts 2016. gada 9. decembrī].
- Svence 2009 Svence, G. (2009) *Pozitīvā psiholoģija: Laime, optimisms, apmierinātība ar dzīvi, prieks*. Rīga: Zvaigzne ABC.

THE ROLE OF ART IN THE EXPLORATION OF PERSONALITY AS WHOLENESS

MĀKSLAS LOMA PERSONĪBAS KĀ VESELUMA IZPĒTĒ

Dace Visnola

University of Latvia

dvisnola@lu.lv

ABSTRACT

This article describes author's experience of exploring the relationship between wholeness and expressive arts through theory and practice while living half a year in the United States. Through reading, spending time in nature, insight into life situations, looking at and speaking about the arts, and through daily art-making practice, which she experienced as a source of inspiration, a process of individuation and movement toward wholeness unfolded. In this article author analyzes models of wholeness and experiential research on wholeness through the arts. She includes her observations, sensing and feeling the present moment, and provides examples from her dialogue with the arts as well as her own creative expression.

Key words: wholeness, individuation, consciousness, unconsciousness, arts, creative expression

Atslēgvārdi: veselums, individuācija, apziņa, bezapziņa, māksla, radoša izpausme

Introduction

The purpose of the article is discussing the nature of wholeness as a human experience through arts and its relevance to individuation, consciousness and unity by addressing several questions and practical examples structured in three chapters. The first chapter comprises several sections and is focusing more on the theoretical basis of wholeness and individuation also including practical experience in expressive arts. First, what is *wholeness*? What does wholeness consist of and how does it unfold?

How is wholeness linked with the psyche and the process of individuation? How does creative expression help? And, finally, this chapter describes the Integral Model of Wholeness including author's aesthetic response on the theoretical discussions.

The second chapter describes mandala's healing and the harmonizing role in the individuation process. It includes some examples of mandalas created by author and provides practical examples of creative expression while exploring wholeness.

In the third chapter the focus is on the art (visual, music, dance and performance) created by other professional artists. While experiencing their art and identifying the observer's responses and creative expression, it addresses the following questions: how is wholeness symbolized through arts and creative expression? How do the master pieces of arts help in the exploration process of wholeness? What purpose do the arts serve in this context?

Wholeness and Individuation

Wholeness is the ultimate goal, „the ideal of human attainment” (Jung 1972b: 12). It is a „dynamic concept of reality, which is the interrelationship of subjectivity and objectivity” (Rudhyar 1983: 139). According to Jung (as discussed by Smith) wholeness has „the potential to endow existence with ultimate meaning and value .. the quest for wholeness can be characterized as a non-transcendent form of psychological ultimacy.” (Smith 1990: 3) To define wholeness, it is necessary to find the links to the process of individuation, the psyche, and the structure of wholeness.

Jung described individuation as the process of psychological development and the goal for realization of the Self (Smith 1990: 22), „stimulating creative energies with the goal of transforming the personality” (Brutsche 2011: 19). Individuation can proceed through „the mediation of opposites in the transcendent function, where thinking and feeling, sensation and intuition, and more generally ego and unconscious, enter into creative dialogue” (Kelly 1993: 112). Conversely, James considered individuation as dichotomous to unity; „returning from the solitude of individuation into consciousness of unity with all that is, to kneel down as one that passes away, and to rise up as one imperishable” (James 1902/1929: 386–387). Ferrer pointed out that individuation need not be restricted to „isolated individual inner experiences, visions, intuitions but includes relationships: through intimate dialogue and communication with other beings and the world” (Ferrer, 2002: 191). Author's experience resonates with Jung's and Ferrer's points of view: individuation includes balance in ourselves and accordingly sensitive, supportive and empathetically attuned relationships.

In the process of individuation the conscious and unconscious are involved; in their relationship they complement each other. The arts serve as a valuable tool for the process of individuation, which leads toward wholeness.

According to Jung consciousness is composed of the sensation, thinking, and feeling functions, as well as intuition (Jung 1964/1970: 49–50). Adding to these four functions there are such archetypes as anima and animus, which remind the ego about the existence of the soul reality and the inner world. Archetypes are Jung's fundamental concept of conscious representations formed in a motif, varying in details but without losing the basic pattern (Jung 1964/1970: 57–58). Anima is the female element in every male, animus the male element in every female (Jung 1964/1970: 17). Adding to these two archetypes, which Jung (as discussed by Chodorow) called the Syzygy, are the Shadow, the Persona, the Self and others. These archetypes are not only concepts but also personifications of different structures and functions of the psyche (Chodorow, 1997: 3). As Brutsche described it, anima and animus „generate in the individual an awareness of the fact that beyond the outer reality of this concrete world there exists another reality, the absolute spiritual reality of the soul” (Brutsche 2011: 16). The central theme in *The Red Book* of Jung (2009) is the rediscovery of the soul's own reality that has been lost.

According to Jung's psychoanalytic theory, the unconscious accomplishes its work by the production of fantasies and dream images, which not only balance consciousness but serve as the basis for our conscious experience of reality. The center of consciousness, which experiences the content of the unconscious is known as ego-consciousness. The ego is an „organ of awareness” (Smith 1990: 67) that has evolved out of the unconscious; when fully formed, it possesses a high degree of continuity, organized coherence, and identity.

The Self is the center of the psyche in its totality and the basis of identity. The Self is not an identity that one creates, but rather one's inherent being to be discovered. The Self is „the archetype of unity of the entire psychic system, and, as such, is the expression of one's uniqueness and individuality. The Self in this capacity serves to unify the entire personality – both consciousness and the unconscious – into a coherent whole” (Smith 1990: 68). The Self plays a compensatory role in the psyche to counteract ego imbalances. Accordingly, the ego is subordinate to the Self in the larger framework of the total personality structure. The Self as an archetype of unity and wholeness governs the process of individuation, toward becoming whole realizing one's own inherent being. One of the goals of individuation is to „reestablish the severed link between the ego and the Self; as long as the two are unrelated there cannot be any psychic wholeness or harmony” (Smith 1990: 70–71).

As one engages in the process of individuation the way is difficult, often „feeling one’s own weakness, and having entirely given up own will,” feeling „like a man in distress who has no more resources” (James 1902/1929: 394). During the process of individuation „the creative power has also a destructive aspect, not only affirmatively constructive but also negatively destructive” (Brutsche 2011: 20). As a result, some traditional facts, collective values and generally admitted convictions could be annihilated, but at the same time „the destructive aspect of negation inherent to any creativity opens new paths” (Brutsche 2011: 20), as similarly described by Jung (2009) in terms of the inevitability of suffering and pain in the process of liberating the emotions, and uncovering the Self and its inner, symbolically expressed revelations.

Wholeness, Individuation and the Expressive Arts

Kandinsky described how art is like „spiritual food” (Kandinsky 1912/1977: 7) in difficult periods. The arts allow us to explore all parts of ourselves, our relationships to others, society, and universe; through creative expression, especially when skillfully applied, but also when intuitively and instinctively generated (as is often the case with therapeutic art making), we may transform and refuse old patterns and give birth to our Self. In the process of finding the Self and author’s own individuated ways, arts, meditation, and yoga have helped because they facilitated the union of the individual with the divine. As James stated, the mind desires less and is free from „restlessness, objectless and body lesser” (James 1902/1929: 391–392) in creative process. Although desirable, choosing a path toward wholeness makes us vulnerable in ways we would prefer to avoid (Palmer 2004: 9). Thus, both processes of individuation and the way toward wholeness are intrinsically painful; compassionately accepting and becoming aware of the value in the challenges they present on all levels (intrapersonal, interpersonal, and transpersonal) help in keeping us on the path.

A Path Toward Wholeness in Person-Centered Expressive Arts

According to Natalie Rogers, our path toward wholeness includes the Self, relationship, community, the world, and the universe, which she calls the universal energy source. Rogers’s model starts from the inner journey through the expressive arts going into the uncounscious, allowing the inner impulse to come forth, getting insight in this process, and becoming aware of new aspects of the Self, which is placed in the center. Next is the level of relationships, where each person has been heard and is connected with

another person in an empathetic and supportive environment. Then comes the level of community with collaboration, and the level of being aware of nature, other cultures and connecting to the world at large. The last is the level of universe, in which the main meaning is: „We are all one” (Rogers 1993: 9).

For this development to unfold, empathy, congruence, and unconditional positive regard are needed. In this model witnessing plays a great role. Similarly, Palmer wrote about learning to speak and listen: to speak inner truth, listen receptively to the truth of others, ask honest open questions, offer each other healing, and accepting others as they are; the „soul wants to be seen and heard, and everybody has our inner teacher” (Palmer 2004: 120). The task for expressive arts therapists is to create a space where clients can listen to their inner teacher. It takes time, energy and patience to support clients while they find their own truth, by allowing brief and reflective silence, responding without judgment and commentary, honoring the client subjective experience and heart-felt communication. When we engage with others in such a way, it is our gift to others to be listened to and feel heard.

Stages of Movement toward Wholeness

When author was looking for practical models of wholeness, Epstein’s 12 stages of movement toward wholeness was discovered. It describes a process of searches and psychological development, which usually begins with an unanticipated, challenging event, a major disappointment, dissatisfaction, loss, or trauma. Epstein called the first stage „Suffering,” and suggested that the best lesson is to accept the situation and „hear ourselves ask for help” (Epstein 1994: 20).

The second stage, „Polarities and Rhythms”, invites to be aware of the separate rhythms of the parts of the body and join those to larger rhythms in the whole body. For example, while listening to the heartbeat and noticing accelerated rhythm in a stressful situation we are able to slow down breathing. Engaging in this practice of awareness, it was realized that body scanning helped to harmonize whole body rhythm and heartbeat was indeed slower than previously. According to Epstein in a broader sense this stage is connected with the wisdom that organizes the universe into all its rhythms, cycles, and patterns (Epstein 1994: 34–40). The lesson of this stage is to notice and be aware that judgments and polarities tend to manifest themselves in thoughts, and that, actually, we are partially responsible for our distress.

The third stage, „Stuck in a Perspective”, asks to recognize the old way of thinking, seeing and hearing. This refers to the tendency to hold on to

The sixth stage „Preparation for resolution” refers to the process of learning to be flexible, following the momentum, and being spontaneous. In this stage some talents begin to appear and we become more energized and more flexible at all levels. Yet, the way to wholeness is not easy. Sometimes the feelings may be uncomfortable (Epstein 1994: 107). *For example, while sensing the feelings that cause tension, being spontaneous and following the movements of author’s hands resulted with the image of another bird (Figure 1B), which was the image of a resolution of tension.*

Figure 1B. Bird of spontaneity

If we know that this tension and discomfort are only our lessons, we may be more open to learn that we need to participate in it despite anxiety, fear or discomfort, and that difficult lessons are necessary to achieve further growth into the seventh stage, which is identified as „Resolution.” For example, processes of discharging (fever, coughing, sneezing, crying, screaming or laughing), may suggest that we need to empty ourselves for a new state of being, new feelings, thoughts and behaviors, to have new space within us. After discharge we are emptied, and there is a place for possibilities.

In the eighth stage „Emptiness in Connectedness” we can enter into a new stage of gratitude, vulnerability, connection with our rhythms, alignments with events around us. The bird in Figure 1C reveals the spontaneity of the creative process following author’s inner rhythms, elasticity to change decisions and acceptance of the present moment, harmony and openness to new possibilities.

Figure 1C. Bird of inner rhythms

In the ninth stage „Light behind the form” we become aware of our fullness of light and energy, experiencing that we are more than a body, becoming aware of the flow of the life force through and around us. At this stage we feel connectivity with ourselves, others and the universe. This was expressed in the image of yet another bird, which I made in a group process (Figure 1D).

Figure 1D. Bird symbolizing connectivity with ourselves, others, and the universe

We need relationships to find out our true selves. The series of birds (Figures 1A-D) symbolize freedom, author's resolve to take responsibility for her life, an openness to the world and the universe.

The last three stages in Epstein's model represent a high level of experiencing of wholeness. We experience our awareness of Being, union with the creative power of the Universe (in the tenth stage named „Ascent"); we are renewing beyond our limits, living without being attached to situations and sensing the exact time for entering into the world again („Descent"). In the last stage, „Community," we experience involvement with humanity and recognize that all our choices are spiritual ones, that wholeness brings gifts into community affecting the entire globe (Epstein 1994).

Author's experience shows that the way toward wholeness is the lesson of all life. As life has its ups and downs we periodically could go back, even to the first stage in a given situation—an inevitability of psychological development toward wholeness.

Integral Model of Wholeness

Ferrer expanded upon the integral Four Quadrant Model developed by Wilber. It is like „reality" (the Cosmos in Wilber's term) in four interrelated dimensions or quadrants: the upper left (the interior of the individual: pretension, subjective experience, intentionality), the upper right (the exterior of the individual: behavior), the lower left (the interior of the collective: cultural world-views), and finally, the lower right (the exterior of the collective: social systems). According to Wilber (as discussed by Ferrer), „all phenomena of existence take part in these four quadrants, that is they have individual (intentional and behavioral) and collective (cultural and social) dimensions, and all types of problems and contradictions emerge whenever we ignore or try to reduce any of them" (Ferrer 2002: 25). According to this, all humans have both individual (intention and behavioral) and collective (cultural and social) dimensions.

In summary, all three models – Rogers's expressive arts, Epstein's 12 stages, and Wilber's integral view of wholeness – show that the path toward wholeness should be focused not only on the self-body, but also on human relationships, communities, world and the universe. Wholeness is connected with grounding and connectivity with everyday life: the social world, relationships and connections, as well as the boundaries and distinction between being one's home and the world. Wholeness includes: inner world and outer world, polarities, connections and new developments.

Author's aesthetic response to all three models is revealed in Figure 2 and is based on Rogers's model. All five levels she perceive as spheres one inside the other. Epstein's 12 stages symbolize a spiral from the center to the outside, which highlight the movement of psychological development, and flow through all levels on different planes and directions, touching

the four quadrants of Wilber's model. I have named this image „All is connected.” On our way toward wholeness we go through all five levels, 12 stages, and individual and collective dimensions.

Figure 2. **All is connected**

Wholeness is a dynamic concept; Rudhyar characterized the movement of wholeness as „centripetal, sometimes centrifugal. The pulsation from center to circumference and back to center is like the heartbeat of being or wholeness” (Rudhyar 1983: 72). This corresponds to author's aesthetic response visualizing Epstein's model of 12 stages as spirals in Figure 2. While analyzing these models author realized that the process of the formation of the Self is only a circumambulation and not linear; similarly the evolution of our way toward wholeness is multifaceted and spherical. In all four corners circles are painted in order to reveal the spherical structure.

The integral Four Quadrant Model is reminiscent of Jung's concept of the psyche. There are four quadrants in a mandala, which according to Jung, is the „psychological expression of the totality of the Self” (Jung 1972a: 72), and „goal of psychic development is the Self” (Jung 1972a: p. v.). The totality includes personal consciousness and unconscious, as well as collective unconscious, which are common to all mankind. Jung's paintings of mandalas in *The Red Book* (Jung 2009; 2009/2013) bring together the inner world, the personal, including consciousness and unconsciousness, and expands it to reach another dimension – the collective – including consciousness and unconscious. While thinking about the symbolic meaning and visualized the structure of Jung's concept of psyche author realized that inclusion of these four dimensions is necessary

in her aesthetic response to models of movement toward wholeness (Figure 2). Similarly the mandala has four quadrants and tends to be three-dimensional as well. It is considered to be a symbol of individuation and wholeness.

The Mandalas Symbolic Expression of Individuation and Wholeness

In *The Red Book* of Jung (2009), as discussed by Brutsche the images of the individuation process of finding the Self are the egg, the mandala and the polarities: male and female, child and adult, as well as potentialities of self-development: stable and ever-changing, simple and multiple, inner and outer, spiritual and emotional, filled with passions (Brutsche 2011: 18). In the mandala ornaments of the inner circle pour out and receive something from outside, which symbolically means „projections stream back ‘inside’ and are integrated into the personality again” (Brutsche 2011: 15).

Figure 3. Examples of mandalas

Usually a mandala contains three circles, symbolically intending to „shut out the outside and hold the inside together” (Jung 1972a: 72). The „squaring of the circle is one of the many archetypal motifs of our dreams and fantasies, and it could even be called the archetype of wholeness” (Jung 1972a: 4). The mandala is the „whole being, the monad, which corresponds

to the microcosmic nature of psyche, the wholeness of personality.” In the Sanskrit mandala means a circle. Jung noticed that mandalas usually appear in situations of psychic confusion and distraction (Jung 1972a: p. v). A mandala corresponds to the inner situation of the moment. When mandalas are made spontaneously for overcoming anxiety and harmonizing and/or drawn spontaneously for overcoming chaotic state they release tense feelings. After acting them out the mandala’s structure contributes to healing (see Figure 3 – examples of author’s healing mandalas).

Usually a mandala has a center and protective circle but sometimes we can see the process of looking for the center. A mandala consists of four parts and includes four functions of consciousness: sensation, feeling, thinking and intuition (Jung 1972a: 51). Wholeness is attained when all four aspects are in balance and in perfect union. The mandala is „superimposed on the psychic chaos so that each content falls into place and the weltering confusion is held together by the protective circle” (Jung 1972a: p. vi). The mandalas in the first row of Figure 3 correspond to the first three stages of Epstein’s model.

Although coloring mandalas is a harmonizing tool and has a healing effect, it is most effective to draw a mandala spontaneously without thinking, only following to the movements of hand as drawn mandala. As Jung said, „Nothing can be expected from an artificial repetition or a deliberate imitation of such images” (Jung 1972a: 5) because it is authentic symbols, colors and meanings of the forms drawn in the mandala that facilitate individual healing and transformation. *For example, the mandala drawn with gold on the indigo paper, in the second row of Figure 3, symbolizes transformation.* Drawing mandalas facilitates „formation, transformation, eternal mind’s eternal recreation” (Jung 1972a: p. v). Looking at the drawn mandalas, it is possible to observe psychic transformations (see Kellogg 1978, for a discussion regarding 13 stages of observing psychological development in therapeutic mandala making).

Jung has observed that all the paths he had been following, all the steps he had taken, are leading back to a single middle point, to the center. Therefore, he concluded that the mandala is the „center, the path to the center, to individuation” (Jung 1972a: p. v). In the process of individuation finding the Self means focusing on the center and concentrating. *For example, patience and concentration are necessary for creating a mandala from long colored paper strips rolled into a spiral (second from the left side in the bottom row of Figure 3).*

The center of a mandala symbolizes innermost, central point within the psyche, to which „everything is related, by which everything is arranged, and which is itself a source of energy” (Jung 1972a: 73). The energy of the central point urges one to become what one is. The center is not felt or

thought of as the ego but is expressed as the Self. According to Jung, „the ego is the expression of individual existence” (Jung 1972a: 74); it tends to cause unpleasant emotions and conflicts in life. Mandalas help to overcome chaotic and disordered states marked by conflict and anxiety. *For example, in the lower left corner of Figure 3 is a mandala, which was drawn on a large piece of paper (39.5 in. square) to act out anger and disappointment, helping overcome conflict and anxiety. When the mandala was finished, it was not liked by author because it was linked with the concrete situation. Only after two days of creating this mandala the Latvian sign of the morning star „Auseklis” (in Latvian) with a very powerful meaning was noticed. Now the same mandala looks harmonious.* This shows that the mandala is a very powerful tool in art therapy, and if the situation is resolved we then accept our mandalas as authentic reflection of the Self.

The object of a mandala is „the Self in contradistinction to the ego, which is only the point of reference for consciousness, whereas the Self comprises the totality of the psyche altogether, i.e., conscious and unconscious” (Jung 1972a: 5). If the Self is a goal of psychological development, then the Self, if visually symbolized, could be seen as the center of wholeness, which is indicative of a nonlinear process of individuation and spiritual development. Mandalas display light and dark sides and align the irreconcilable opposites represented by typical symbols of the artist under certain circumstances thus providing a considerable therapeutic effect while bridging seemingly hopeless splits. *For example, the mandala in the bottom row of Figure 3, third from the left, put together opposites (light/dark, warm/cold colors, opposite colors of the wheel of colors) and by integrating them, display the process of individuation.*

According to Jung, the recognition of the bipolarity of human nature and of the necessity of conflicting pairs of opposites is essential. He mentioned that „after the symbols of madness experienced during the period of disintegration there follow images which represent the coming together of the opposites: light/dark, above/below, white/black, male/female” (Jung 1972a: 140). Thus, images of polarities in art could be a sign of integration on the path toward wholeness. Figure 4 is an example of how the periphery of the mandala’s center is surrounded by symbols of the paired opposites, which belong to the Self and make up the total personality. This mandala includes symbols of cultural values, which show a more integrated personality than in previous mandalas.

According to Jung, a „certain number of these, however, are permanently or temporarily included within the scope of the personality and, through this contact, acquire an individual stamp as the shadow, anima, and animus. The Self, though on the one hand simple, is on the other hand a composite „conglomerate soul” ((Jung 1972a: 73). Mandalas drawn in

the individuation process include a limitless wealth of motifs and symbolic allusions, which express the totality of the inner and outer experience of the world or is an essential point of reference. *For example, the mandala drawn by colored pens (20 in. square), first on the right, on the bottom row of Figure 3, expresses author's process of individuation, striving toward wholeness. The drawing process and the story embedded into this mandala include symbols of the Self, relationships, community, world and even universe.*

The stories that informed the mandalas shown on the second and third lines of Figure 3 and the mandala in Figure 4 correspond to stages 4–9 of Epstein's model. These images show the dynamics of the process toward wholeness. According to author's experience, while creating mandalas (and while leading mandala groups for adults from 2011), creating and even dancing of mandalas facilitate a sense of stability, as inner peace gradually returns. The Mandala helps in centering and aligning with the union of all opposites according to the universal rules.

Figure 4. My way

However, a mandala is also a symbol of the individuation process, while finding the Self, although it includes the „microcosmic enclosed within the macrocosmic system of opposites” (Jung 1972a: ix). Wholeness is harmonious if all is linked together in balance.

Wholeness in the Arts and the Audience’s Creative Perception

In this chapter are explored accomplished artists’ works, which had inspired on the path toward wholeness while being in the United States. It was a phenomenological research of wholeness. The psychological significance of the expressive arts and the audience’s creative perception in response to the arts are highlighted, as it pertains to Rogers’ (1993) levels on the path toward wholeness: self, relationships, community, world, and universal unity in examples from music, performance, dance and authentic movement, and the visual arts. While exploring wholeness through the arts, author’s exploration not only included a review of the literature but also her response through feeling and sensing, observing different modalities of the arts, thinking and intuiting others’ work, and creating author’s own art.

Music and Silence

According to the models of wholeness, we begin with ourselves. For author’s inner journey toward wholeness the most important was John Cage’s „4.33” (Cage, 1952/2010), an invitation to be silent for 4.33 minutes. In the process of experiencing the music of silence for 4.33 minutes author realized the necessity to explore wholeness in an experiential way by listening, sensing and feeling, drawing, movement and writing. Listening to the silence 4.33 minutes every day for a week were like meditation. At the same time some feelings emerged, some ideas and thoughts were written in the notebook. The notes were an aesthetic response to more or less silence in mind and nature. Words, such as freedom, strength, and centeredness, intuition and senses of body, feelings and emotions emerged while being silent. These notes included also polarities: harmony and disharmony. Cage has mentioned that „disharmony is simply harmony we are unaccustomed to” (Cage 1988: 2). It was taken to mean acceptance of what is coming up without prejudice and was realized that by sensing of body and noticing what is going around makes possibility to feel like being as a part of the universe on the way towards wholeness.

Nowadays Mark Applebaum’s way of composing music is similar to Cage’s masterpieces. Applebaum has exhibited 12 large sheets of paper filled with forms (lines, circles, squares) in the Cantor Arts Center, Stanford, in 2010 (filmed by Arnold, 2010). Each day musicians performed music

according to Applebaum's drawings. Cage has preceded Applebaum. The poetry of Cage (as discussed by Dür, 2003: 13-25) could have likely been played by these musicians as well. Both Cage and Applebaum have left „the puzzle unfinished” (Cage 1988: 2). According to Cage, „art is not an escape from life, but rather an introduction to it” (Cage 1988: 1). Music help us, as listeners of sound and silence, to develop awareness, become more open, understand ourselves and our relationships with others in the world; listening to sound and silence grows our intuition, as we develop toward experiencing wholeness and becoming whole.

Performance

Several performances of Marina Abramović and interviews with her (Abramović 2012, 2013a, 2013b) show Abramović's story and motion toward wholeness while comparing her earlier art performances with a lot of prompts to later ones, for example, performance „Artist is Present” when she did not need any prompt and made only direct eye contact with people. As eyes are like mirrors of our souls, then exposing our soul is beyond being physically naked. Opened eyes – direct eye contact – is like opening one's souls to others.

As Abramović also mentioned in her interview, „artists cannot live without breathing. Art is the way of breathing” (Abramović 2013a). Metaphorically breathing symbolizes life. Breathing had a role in the movement toward wholeness as it is a tool for balancing ourselves. Mindful breathing balances us in the center where „conscious and unconscious minds meet, where inner and outer worlds join, where sense of the Self encounters boundless Universal Self” (Levey & Levey, 1998, p. 56). Wholeness begins from the inside out. Breathing in and out with full awareness is the first possible movement toward harmony and balance. Mindfulness of breathing and body is the starting point toward wholeness.

Art making helps us to come back to our authenticity. In everyday life we used to „project our inner darkness on others, making ‘enemies’ of them and making the world a more dangerous place. Our inauthenticity and projections make real relationships impossible, leading to loneliness” (Palmer 2004: 16). This is not the same as being alone. If we are alone with our inner teacher we can find our own way. Understanding our shadow side enables us to realize our own reality, and therefore we take a step toward wholeness. Art is mental work and motion toward the wholeness of artists and spectators, and for both (as mentioned in a video interview of Abramović 2013) it is like „cleaning the house from inside, cleaning the body” and mind. Mindfulness entails our awareness of sensing, feeling, thinking, intuiting and being, intensions and action in the present

moment (Levey & Levey 1998: 64–67). While creating art, artists use their sensitivity, feelings and emotions.

Performances let us think about the lessons of flexibility and non-attachment. As Abramović mentioned, if „we have to fix things and things have to be in a certain way, then you don't see the flow, you don't see how the whole energy goes ... and how things are actually unpredictable” (Abramović 2006: 32–34). The meaning is about being flexible to change plans according to our intuitions and situation if necessary; about being ready to leave past behind.

The other lesson is about being present. The environment for the performance is created before, but the performance is an unexpected process from beginning to end. It is like our life movement toward unknown relationships and situations. Marina Abramović's art is about being in the present moment, about the unity of the body and mind, about consciousness and unconsciousness, about visible and invisible worlds. It seems to be her path toward wholeness and is, at any rate, an inspiration for the viewer to internalize the embodiment of this developmental process (whether consciously or unconsciously).

The path toward wholeness includes close relationships. For example, such relationships with feelings and emotions are shown from the earlier performances to the last one „The Lovers” performed by Abramović and Ulay (Abramović 2012, 2013b): getting together, aloneness and togetherness, openness and playfulness, shared awareness and divorce – the authenticity of the emotions, feelings, and vulnerability in breaking up a relationship are inseparable from the experience of love.

Furthermore, the path toward wholeness includes social relationships. For example, Yoko Ono's performance „Cut peace” (Yoko Ono 1965) led me to think that it is not only concentration of the artist herself, but also feeling and sensing reaction from the audience: their silence, internal feelings and inner being, sensing the body, which, according to Ono (as cited by Chung) is „the scar of our mind” (Chung 2011: 309). It could be a way to becoming aware of the unity of the mind, body, soul, and emotions, which is an important part of experiencing wholeness.

To experience wholeness, we concentrate not only on ourselves but also on the community, taking into consideration their feelings, emotions and reactions. I think this is the case when we invariably witness „liberation from self-imposed suffering, an opening of the heart, and a commitment to a compassionate and selfless life” (Ferrer 2002: 145). Ono's *Cut Peace* performance was a provocation of intervention in order „to shake out of habitual ways of thinking” (Chung 2011: 306). This is one example of how performance influences our lives, encouraging us to look differently at our lives, as it alters the ways we look at ourselves, others, the community, and the world.

Body Awareness, Narrative, Dance, and Authentic Movement

Social relationships are also depicted in the *Buck Dance* (Lemon & Gonnerman 2009: 8.22'–11') and storytelling through movement (Lemon 2011). In the *Buck Dance*, dancers tell the story of the historical event of the Freedom Bus riders (Lemon & Gonnerman 2009: 41.24'–45.24'), which happened in 1961 (Profeta 2011). Lemon's storytelling through the movements is reminiscent of Olivia Corscon's *Body Tales* (Corson 2010), which is a „creative and healing practice that integrates movement, voice and personal storytelling. This unique form combines elements of dance, theater and expressive arts, and encourages and supports an embodied value system in which the well-being of the Earth is central” (Corson 2014). Compared with Corson's body tales, Lemon's dances are mostly without words but with many social metaphors.

In storytelling, for example, *Come Home, Charlie Patton* (Lemon & Gonnerman 2009: 50.27'–52.24') Lemon explored past events. Even if he did not know the original event, he tried through his body to imagine how it could be and how people would feel in the concrete past situation. From this point of view, the value of Ralph Lemon's dance performances is the embodiment of situation, paying attention to the events and more or less healing ancestral wounds. Lemon's performances reminded me of Armand Volkas's (2014) *Playback Theatre*, which tells the stories of immigrants, and the workshop *Healing the Wounds of History*, which is about psychotherapeutic work in groups for healing collective trauma, intercultural conflict resolution, and peacebuilding. Compared with Volkas's work, Lemon's dance performances and storytelling are more akin to artwork that encourages audiences to think about past events. Still, the question remains – to what degree dance performances center around the dancer's self, and how much do they lead to selfless awareness and inspire action in the world?

In the videos of Ralph Lemon's dance performances (Lemon & Bither 2010; Lemon 2011) and in the interview the dancer spoke about several bodies: chemical (molecular, cellular), thinking („sense of what body is already doing and has done”), spiritual (sense of something „beyond the words and cognitive experience”) and transcending (transformation of the body during the life) (Lemon & Gonnerman 2009: 3–5), which correspond to the steps toward wholeness through listening to our body and its awareness in the present moment. In the Lemon's story about Walter's dancing (Lemon & Gonnerman 2009: 52.44'–55'), because Walter's moves rely on embodied memory of his past dance steps, there is a link between the authentic movement of finding out how the body wants to move and letting it move in the present moment. Witnessing authentic movement and the narratives

it delivers, inspires transformation through bodies, minds and emotions, first in the performers, then in the audience. Such experiences facilitate for the performer and audience movement on the path toward wholeness till the level of the world, as they encourage, through freedom of expression and response, a non-judgmental view of the self, and acceptance of the authenticity it communicates.

Visual Arts

The individual's conscious attitude is one-sided. Behind consciousness there lies the unconscious psyche, which affects consciousness „from behind and from inside, just as much as the outer world affects it from in front and from outside” (Jung 1972b: 136). The inside experience is valuable in taking into consideration all five senses while orientating toward the outer world. The collective unconscious shows „no tendency to become conscious under normal conditions, nor can it be brought back to recollection by any analytical technique, since it was never repressed or forgotten” (Jung 1972b: 80). By activating all the senses and feelings through creative expression, we may identify and recognize unconscious material and make it conscious. Art is helpful for recognizing the unconscious world, making its contents accessible and understandable, and in such way preventing a dangerous splitting of the unconscious processes from consciousness. At the same time it is necessary to take into account that in the contrast of objective conscious representation, art and the art making process are symbolic.

We are more or less conscious about everyday life situations, but we still have the unconscious. For example, there is a connectivity between the conscious and the unconscious in Marcel Duchamp's „Fountain” (Duchamp 1917, 1964). It reminds of the unconscious because it seems to be something that we deny. This artwork is a story of accepting two sides: light and dark, two polarities or dualities. When we look more precisely at this artwork from different points of view, we can notice the symbolic presence of male and female, and some more polarities. Molesworth discussed the constructs of private and public, ambition and laziness in the context of the artist's ability to make art. Duchamp's art encourages us to pull down the boundaries and play, which is „a dimension of freedom, a self-distraction, relaxing oneself, forgetting oneself and recuperating oneself” (Molesworth 1998: 56). It is another way toward wholeness using a provocative play asking for elasticity and calling for noticing the momentum when the circumstances are different from before; encouraging stopping, moving, and working, inviting to notice the presence. This approach encourages being present, tolerating differences, and accepting the dark side integrating it with light.

Similarly, we can find connection even with the world and universal in Pablo Picasso's „Guernica” (Picasso 1937) which is, according to the painter's words, an allegory of the bombing on Guernica in 1937, and which is described as „an unforgettable image of violence and terror” (Davenport 1996: 181). There are many discussions about this masterpiece. This painting may also be considered as an expression of the psychological model of creation, collective consciousness and unconscious. „Guernica” is reminiscent of the shadow or uncanny recesses of the mind (individually and collectively). Picasso used mythological images and the painting bears its own meaning intended by the artist. At the same time without knowing the meaning viewers can develop their own interpretation according to their life situations. In art therapy, we can work with feelings and emotions evoked by well-known art, especially if the viewer is not familiar with the history of the piece. Each artwork is the artist's way toward wholeness. When we are looking at, thinking and speaking about others' art, the viewing, interpretation, and integration of the art becomes our way toward wholeness.

The masterpieces of art analyzed in this chapter are just as examples. Each media of art (visual, music, dance, performance etc.) is able to help to reach all five levels on the path toward wholeness while exploring wholeness through the arts.

Creative Perception of Art

One of the effects of engaging a creative process of becoming an active perceiver of the great arts lies in the unconscious activation of archetypal image. By giving a personalized shape to, and elaborating on these images the language of the creator or perceiver's unconscious becomes visible and sometimes even understandable. Only when the unconscious is turned to the visionary mode do we begin to ask questions. Artists help us to understand the reactions we have to the images that emerge from the unconscious. Artists intuitively and/or intentionally translate collective unconscious archetypes into the language of the present, and in such a way help us find out not only the way back to the Self but also to represent „a process of self-regulation in the life of nations and epochs” (Jung 1972b: 83).

While looking at art for the purpose of wholeness development, the meaning of the artwork as intended by the artist is not essential; the most important thing is to notice our feelings and memories: are we astonished, confused or bewildered? Are we asking for explanations or commentaries? Does it remind us of something in our everyday life? Or maybe it reminds us of our dreams and night fears? Do we notice our resentment when we are viewing art? Do we reject the artwork, and if so why? Do we not want to speak about it, and if so why not?

There are emotions that the artist has, and then there are emotions that we have while we are looking at the masterpiece. The art, details of the masterpiece of art, could be a source for finding the unconscious in ourselves. Observing art in this manner could be instrumental to support the individuation process and could be helpful for finding new possibilities and even our way in life appreciating everything that is in us: positive features and shadows, strengths and weaknesses, joyfulness and sadness.

It is commonly accepted in the field of art therapy and the expressive arts that everybody can create art (Rogers 1993: 7; Rubin 2005: 20–23). Our own art or looking at others' art is a source for self-reflection. Even though the art is abstract, we can project our own story upon it. It could be a story of relationships, of one's everyday life and the world processes. Each of us can derive from artworks personally significant meaning at any given moment. The deepest engagement with the arts, especially abstract, requires silence, focusing attention and thus, clearing our minds. It is like a meditation in trusting our own experience. While looking at art we can ask questions such as: What are these images about for me, and what do they tell me? What is essential for me in these images to understand the world right now? Could these images represent some parts of my life? There is „the internal truth, which only art can divine, which only art can express by those means of expression” (Kandinsky 1977 [1912]: 9) but „complete understanding of reality and human nature needs to include spiritual insights and perspectives” (Kandinsky 1977 [1912]: 1).

The artist expresses him/herself but also undertakes the task of expressing the collective unconscious. The artist „must have something to say, for mastery over form is not his goal but rather the adapting of form to its inner meaning” (Kandinsky 1977 [1912]: 54). Accordingly, the artist must link together the universal and the particular in nature through an aesthetic form. If we live according to universal rules of appreciating nature, if we look through the universal view of reverence for life, we are able to develop art, which is filled with the power of the universe and unconditional love. Art is beautiful in that it is made by the soul and generated by the inner need to create art. From this perspective, art provides us with a more particular as well as universal understanding of ourselves, others and relationships, the world and the universe. In that sense, art brings us closer to wholeness.

Conclusion

Wholeness includes the Self, relationships, the community, the world and the universe. Wholeness is closely linked with the process of individuation.

It brings together polarities, the inside and the outside, a microcosmos and a macrocosmos.

In this article author has analyzed three models: Rogers's model of the path toward wholeness using a person-centered expressive arts approach; Epstein's model of 12 stages of movement toward wholeness; and Wilber's integral four quadrant model. The analysis include Jung's concept of psyche, which includes personal (consciousness and unconsciousness) and collective (consciousness and unconsciousness). To summarize the analysis author has created an aesthetic response with a visualized structure of movement toward wholeness, which included five spheres of levels – the Self in the center, relationships, community, the world, and the universe, spiral of twelve stages and four quadrants with individual and collective dimension, including Jung's concept of conscious and unconscious of psyche. Accordingly, wholeness is not only linked with spirituality but also with grounding and connectivity with the social world, relationships within one's inner world and outer world, boundaries and new development.

The symbol of the way toward wholeness is the three dimensional sphere. The symbol of individuation is a mandala. The center of the mandala is the Self, which is the goal of psychological development. Author has revealed the dynamics of her way toward wholeness using the images of mandalas taking into consideration Jung's concept and comparing the development of images of mandalas with Epstein's model of stages.

In the last section author has analyzed other artists' masterpieces of art according to Roger's five levels of the path toward wholeness. Being silent, noticing processes around, listening music of nature and urban environment, process of psychological development, as well body awareness, expressive and authentic movement correspond to the first level: The Self and to the second level: Relationships. Performances address three levels – The Self, Relationships and Community. Adding to those three levels, narrative and expressive movement (storytelling, body tales, playback theatre) correspond with the fourth level: processes of the world. Visual arts and creative perception of art provide universal understanding of ourselves and relationships with others, social connections in community, world processes and universal regularities.

In all these modalities of creative expression, the experiences of the artist, the viewer, and the witness who chooses to respond to the art through creative expression are both distinct and interrelated. The artist creates with the audience in mind, while the audience is given the freedom to respond, by projection and independent meaning-making through all the senses, the intellect, and the intuition. Such active, receptive, and creative relationship with the arts is a valuable and powerful tool within the individuation process toward wholeness.

REFERENCES

- Abramović 2006 Abramović, M. (2006) Interview with Ch.Thomson & K.Weslien. Pure Raw: Performance, Pedagogy, and (Re)presentation. *Performing Arts Journal*, 82, pp. 29–50.
- Abramović 2012 Abramović, M. (2012). *Artist is present*. Trailer. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=YcmcEZxdlv4> [Viewed: 27.05.2014.]
- Abramović 2013 Abramović, M. (2013). *Advice to the young*. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=8Ck2q3YgRIY> [Viewed: 27.05.2014.]
- Abramović, Ulay 2013 Abramović, M., & Ulay. (2013). The time: Marina Abramović and Ulay [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=gOYIcozkvA0> [Viewed: 27.05.2014.]
- Brutsche 2011 Brutsche, P. (2011) *The Red Book* in the context of Jung's paintings. *Jung Journal: Culture & Psyche*, 5(3), pp. 8–24.
- Cage 1988 Cage, J. (1988) Tokyo lecture and three mesostics. *Perspectives of New Music*. 26(1), pp. 6–25.
- Cage 2010 Cage, J. (2010). 4.33' [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JTEFKFiXSx4>. (Original performed 1952). [Viewed: 05.01.2015]
- Chung 2011 Chung, Y. (2011) Yoko Ono's 'Cut Piece' as a Participation Work. *International Journal of Arts in Society*, 5/5, pp. 303–313.
- Chodorow 1997 Chodorow, J. (Ed.). (1997) *Encountering Jung: Jung on active imagination*. Princeton: Princeton University Press.
- Corson 2014 Corson, O. (2014). *Body tales*. [Internet resource]. Retrieved from <http://www.bodytales.com/>. [Viewed: 10.01.2015]
- Corson 2010 Corson, O. (2010). Body tales improvisation. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=yROoijKIPVE>. [Viewed: 10.01.2015]
- Davenport 1996 Davenport, G. (1996) *Guernica. The Hunter Gracchus: And Other Papers on Literature and Art* Washington D.C.: Counterpoint, pp. 180–186.
- Duchamp 1917, 1964 Duchamp, M. (1917, 1964). *Fountain*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=FmjSUyyc-3M> [Viewed: 05.01.2015]
- Dür 2003 Dür J. (2003). Glasswanderers. *The Marcel Duchamp Studies Online Journal*, 2/5, pp. 1–56. from www.toutfait.com [Viewed: 05.06.2014]
- Epstein, Altman 1994 Epstein, D. M. & Altman, N. (1994) *The 12 Stages of healing: a network approach to wholeness*. New York: Allen.
- Ferrer, 2002 Ferrer, J. (2002) *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. New York: SUNY Press.
- James 1929 James, W. (1929) *The varieties of religious experience: A study in human nature* New York: Modern Library. (Original work published 1902).
- Jung 1970 Jung C. G. (1970) *Man and his symbols*. New York: Dell (Original work published 1964).
- Jung 1972a Jung, C. G. (1972a) *Mandala symbolism*. Princeton: Princeton University Press.

- Jung 1972b Jung, C. G. (1972b) *The spirit in man, art, and literature*. Princeton: Princeton University Press.
- Jung 2009 Jung, C. G. (2009) *The Red Book. Liber Novus*. New York: Norton.
- Jung 2009, 2013 Jung, C. G. (2009, 2013). *Images from The Red Book by Carl Jung*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Xp8SQrBrQj8> [Viewed 10.01.2015]
- Kandinsky 1977 Kandinsky, W. (1977[1912]) *Concerning the spiritual in art*. New York: Dover.
- Kellog 1978 Kellog, J. (1978) *Mandala. Path of beauty*. Baltimore, Maryland: Mandala Assessment and Research Institute.
- Kelly 1993 Kelly, S. (1993) *Individuation and absolute: Hegel, Jung and the path toward wholeness*. New York: Paulist Press.
- Lemon, Gonnerman 2009 Lemon, R. (Interviewee), & Gonnerman, M. (Interviewer) (2009). *The artist as researcher: An evening with Ralph Lemon: Art + Invention Speaker Series Transcript and Video*. [Interview transcript]. Retrieved from The Aurora Forum at Stanford University, 3 December, 2009, Web site: <http://vimeo.com/9565798> [Viewed: 19.05.2014]
- Lemon, Bither 2010 Lemon, R. (Interviewee), & Bither, P. (Interviewer) (2010). A look at Ralph Lemon's How can you stay in the house all day and not go anywhere? Walker Art Center, September, 2010. [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=VerDqP3yvl4> [Viewed: 19.05.2014]
- Lemon 2011 Lemon, R. (2011). Performance 14: On Line / Ralph Lemon, Jan. 26, 29 & 30, 2011. [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=zD_0VrEV02s [Viewed: 19.05.2014]
- Levey, Levey 1998 Levey, J. & Levey, M. (1998) *Living in balance: A dynamic approach for creating harmony & wholeness in a chaotic world*. Berkeley: Conari Press.
- Molesworth 1998 Molesworth, H. (1998) Work avoidance: The everyday life of Marcel Duchamps's Readymades. *Art Journal*, 57/4, pp. 50–61.
- Palmer 2004 Palmer, P. J. (2004) *A hidden wholeness: The journey toward an undivided life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Picasso 1937 Picasso, P. (1937). *Guernica*. [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=nf3Q7gS_YSA [Viewed: 12.05.2014]
- Profeta 2011 Profeta, K. (2011) Ralph Lemon and the Buck Dance. *Movement Research Performance Journal*, 33, pp. 7–8.
- Rogers 1993 Rogers, N. (1993) *The creative connection: Expressive arts as healing*. Palo Alto, CA: Science & Behaviour Books.
- Rubin 2005 Rubin, J. A. (2005) *Artful therapy*. New York: Wiley.
- Rudhyar 1983 Rudhyar, D. (1983). *Rhythm of wholeness: A total affirmation of being*. Wheaton, Ill: Theosophical Publishing House.
- Smith 1990 Smith, C. D. (1990) *Jung's quest for wholeness: A religious and historical perspective*. New York: SUNY Press.
- Volkas 2014 Volkas, A. (2014). *Healing the wounds of history*. [Internet resource]. Retrieved from <http://www.healingthewoundsofhistory.org> [Viewed: 09.06.2014]
- Yoko Ono 1965 Yoko Ono (1965). *Cut Piece*. [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8Sc47KfJjcl> [Viewed: 12.05.2014]

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙНЕ

NATIONAL TRADITIONS IN MODERN DESIGN

Екатерина Иванова

Российский государственный социальный университет

catherine.iva@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье дан краткий обзор истории дизайна, начиная с момента его формирования как отдельной сферы деятельности в конце XIX века и до наших дней, проведен анализ особенностей национальных школ дизайна, а также рассмотрены вопросы поиска баланса между универсальным и национальным в дизайне, изучен феномен этнической составляющей в поиске новых изобразительных форм в дизайне. Этно-культурный компонент имеет особое значение в развитии и поиске новых решений в дизайне, так как традиционные формы искусства адаптируются к принципам современного дизайна. Статью можно рассматривать как один из возможных методологических подходов к дальнейшим исследованиям, посвященным современному дизайну.

Ключевые слова: история дизайна; национальные школы дизайна; национальные традиции в дизайне; этнодизайн

Key words: history of design, national schools of design, national traditions in design, ethnodesign

Многофункциональная сфера дизайна вмещает широкий диапазон разнородных явлений. Дизайн, являясь сейчас одним из самых влиятельных видов проектно-художественной деятельности, объединяет элементы художественной и технической культуры. В период своего возникновения во второй половине XIX века дизайн во многом опирался на фундамент, заложенный декоративно-прикладным искусством. Изменение принципов производства, необходимость выпуска массовой

продукции привели к универсализации принципов дизайна, оторвав его от истоков ремесленного производства, где применялся индивидуальный подход к созданию продукции. Несмотря на распространение сферы универсального и интернационального, черты национального присутствуют в мире вещей так же, как и черты общности.

Методология исследования обусловлена спецификой описываемого явления. Были использованы следующие научные подходы: социально-культурный подход к исследованию, позволивший выявить объективные закономерности изменений в восприятии художественных концепций в связи с социальными и культурными изменениями в обществе. Искусствоведческий подход способствовал объективному пониманию дизайна как компонента современной художественной культуры. Семиотический подход способствовал анализу символических элементов дизайна, которые накапливают и передают информацию с помощью символов и знаков, отраженных в художественном решении формы, цвета, декоративном решении и т. д.

Говоря о национальной составляющей в дизайне, мы должны обратиться к истории дизайна и рассмотреть вопросы закономерных изменений в восприятии художественных явлений в сфере дизайна. Дизайн как самостоятельная область деятельности начинает формироваться во второй половине XIX века под влиянием социокультурных и экономических изменений в обществе. Английское художественное движение искусств и ремесел, возникшее в конце XIX века, послужило одной из отправных точек для формирования современного дизайна. Участники движения стремились к сближению искусства и ремесла, идеализируя самобытное творчество ремесленников средневековья.

В период промышленной революции в обиходе европейцев появляются обезличенные, однотипные предметы. Такая ситуация вызывает протест у представителей движения искусств и ремесел. Уильям Моррис (*William Morris*, 1834–1896) и другие прерафаэлиты, идеализируя средневековье, разделяли веру английского искусствоведа и социального реформатора Джона Раскина (*John Ruskin*, 1819–1900) в превосходство товаров ручного изготовления перед изделиями фабричного производства. Раскин, отвергая машинное производство, выдвигал идею соответствия мира вещей миру людей. Моррис сформулировал принцип целесообразности формы, вывел принципы соотношения формы, где украшение и отделка предмета соответствуют его назначению. Моррис стоял у истоков концепции эстетического синтеза, где все элементы среды обитания связаны в единое целое. Надо отметить, что в России идеи Раскина и Морриса проявились в сходных проектах, таких как Абрамцево и Талашкино. В период конца XIX века остро встают и вопросы поиска национального стиля в искусстве.

Рождение нового стиля виделось Джону Раскину в середине XIX века как рождение нового языка. Архитектор, изучая наследие прошлого, прежде всего готической эпохи, как наполненной наибольшим символическим содержанием, отражающим в орнаменте божественный порядок, должен адаптировать его к настоящему, демонстрирующему упадок в области дизайна.

Надо отметить, во Франции второй половины XIX века вопросы поиска национального стиля, теории и практики орнамента в дизайне были не менее актуальны, чем в Англии. В связи с этим следует выделить имя архитектора, реставратора, искусствоведа, историка архитектуры и идеолога неоготики Эжена Эмануэля Виолле-ле-Дюка (*Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc*, 1814–1879). Будучи основоположником архитектурной реставрации, он ценил готический орнамент, прежде всего, за его технологическую составляющую. В то время как Рёскин превозносил иррациональность готики и изучал правдивый характер отражения природы в орнаменте, Виолле-ле-Дюк отмечал рациональность готических строений, функциональность конструктивных элементов (Иванов 2010: 96).

В дизайне Германии, пожалуй, раньше, чем в других странах Европы, закладываются тенденции функционализма. Уважительное отношение к структуре вещей, техническим аспектам дизайна заложил еще Готфрид Земпер (*Gottfried Semper*, 1803–1879), хотя творчество его приходится на период эклектики. Стиль, центральное понятие теории Земпера, формируется, изменяясь под действием ряда обстоятельств: традиции, религиозной обрядовости, месторасположения, климата, использования материала и технических достижений. В определении стиля Земпер придерживается превалирующего тогда понимания стиля как всеобъемлющего порядка. Земпер видел причины упадка архитектуры и художественных ремесел в отрыве украшения от конструкции. Не являясь активным противником развития производства, он пытался выявить новую эстетику предмета, созданного машинным способом. В своих исследованиях материальной культуры Земпер заложил ключевые принципы формообразования в промышленности и основы технической эстетики (Хомякова 2012: 19).

Зафиксировав после первой всемирной выставки 1851 г. разрыв между назначением представленных на выставке вещей и их дизайном, Земпер призвал изменить принципы обучения дизайнеров, обратившись к изучению художественного наследия прошлого.

Для английского теоретика, архитектора и дизайнера Огастеса Уэлби Нормора Пьюджина (*Augustus Welby Northmore Pugin*, 1812–1852) также была важна функциональность конструктивных элементов, как и для Виолле-ле-Дюка, и он формулирует принципы „соответствия

декора”, которыми стали широко пользоваться при подготовке дизайнеров в школе дизайна в Лондоне.

Алоиз Ригль (*Alois Riegl*, 1858–1905) – австрийский теоретик и историк искусства, профессор Венского университета, представитель венской школы искусствознания. Наряду с Генрихом Вёльфлином (*Heinrich Wölfflin*) он стал одним из двух влиятельных искусствоведов начала XX века. Однако, в сравнении с основными понятиями Вёльфлина, идеи Ригля намечают гораздо более динамичную панораму историко-художественного процесса, где главной движущей силой является обоснованный им принцип художественной воли как источника творчества. Именно художественная воля, по мнению Ригля, предопределяла своеобразие эпох искусства. Он разработал теорию гаптической (осознательно-плоскостной) и оптической (пространственной) трактовки формы. основополагающая книга Ригля „Проблемы стиля. Основы истории орнамента” написана в 1893 г. Основным принципом для Ригля является „воля к форме” или художественная воля, которую следует понимать не как субъективно-индивидуалистическое волеизъявление, но как некое сверхличное воление (*Wollen*), реализующееся, если говорить о художественной эпохе в целом, в смене стилистического курса. Ригль подвергает коренному пересмотру традиционно сложившиеся иерархии видов искусства, равно как и исторических эпох. Декоративные виды творчества, прежде считавшиеся второстепенными, как выясняется, гораздо нагляднее демонстрируют доминирующую формотворческую волю; равно и эпохи, прежде считавшиеся „упадочными”, предстают временем поразительных стилистических новаций, что детально продемонстрировано в выдающемся труде Ригля „Позднеримская художественная промышленность” (1901), где мнимый „упадок” искусства Древнего Рима трактован как великая, провиденческая смена эстетических вех: гаптическое, чувственно-осознательное восприятие сменяется в позднеримский период оптическим, ориентирующимся на зрительные, более интеллектуализованные ценности. Эта линия наглядно прослеживается в статье „Настроение как предмет новоевропейского искусства” (1899) и большой работе „Голландский групповой портрет” (1902). С годами концепции Ригля обретают все более масштабный, общекультурологический характер, свойственный, например, его лекциям, собранным в посмертно изданной книге „Складывание искусства барокко в Риме” (1908). Интерес к широким этнографическим, обобщениям, проявившийся уже в „Проблемах стиля”, где он различает народы Запада, более склонные к новаторству, и народы Востока, якобы более консервативные, тут проступает еще четче. История искусств предстает

полем взаимодействия не только неких стилистических принципов, но народов, данные принципы в своей судьбе воплощающих. Идея художественной воли А. Ригля оказала сильнейшее влияние на искусство модерна (Иванов 2010).

Развитие стиля модерн пошло по пути разделения формообразования на конструктивное и декоративное начало. Конструкция из утилитарного явления становится эстетически значимой, а декоративность представляется как соединение изобразительного и абстрактного начала. Тема построения единого стиля всего человеческого окружения, от архитектуры до деталей предметов обихода, культивировала чувство цельности, что способствовало формированию характерного для будущего дизайна мышления как чего-то целого с неразделенностью функционального и эстетического. Модерн, отказавшись от иерархии видов и жанров искусства, открывал путь к тому, чтобы увидеть в бытовом проектировании полноценное художественное творчество (Хомякова 2012: 20).

Поиск русского национального стиля был аналогичен по своему содержанию процессам, происходящим в предметной культуре, изобразительном искусстве, архитектуре других стран Европы и особенно Англии. Как У. Моррис находит идеалы средневекового искусства, возрождая ремесла, так и деятели Абрамцевских мастерских обратили свой взор в сторону византийского орнамента первых книгопечатных изданий и образцов архитектуры Владимиро-суздальской Руси (Хомкова 2012: 71). Однако Григорий Юрьевич Стернин пишет: „обращаясь к своей собственной старине, пытаюсь подчеркнуть в искусстве особый национальный колорит, русские художники, таким образом, лишь выражали общую тенденцию, существовавшую внутри европейского „нового стиля”” (Стернин 1970: 195).

Архитектор, лидер Чикагской школы Луис Салливан (*Louis Henry Sullivan*) еще в 1900 г. провозгласил знаменитый принцип „форма определяется функцией”, тем самым пытаясь перенести в сферу человеческой деятельности закономерности живой природы, где существует огромное многообразие форм, удивительно пригнанных к функциональным особенностям биологических объектов. Эта формула охватывает всю сложную совокупность материально-духовных функций предметного наполнения среды окружающего человека. Архитектор Адольф Лоос (*Adolf Loos*) развил идеи Салливана, считая архитектуру только функциональным проектированием, его девиз „Форма зависит от утилитарной функции” был направлен против орнаментализма, фасадничества и внешней декорации.

Один из величайших американских архитекторов Фрэнк Ллойд Райт (*Frank Lloyd Wright*) раздвинул границы формулы Салливана и

Лооса – „форма и функция едины”. Особенно активно он пропагандировал идеи комплексных проектов, корректных по отношению к окружающей среде. Именно ему принадлежит развитие в дальнейшем особого направления – органической архитектуры. Он же расширил понимание функции, заявив, что они могут быть не только утилитарными, но и информационными, культурными, знаковыми, символическими, технологическими, даже познавательными (Хомякова 2012:24).

В процесс становления дизайна огромный вклад внесла школа Баухауз (*Bauhaus*, 1919–1933). История Баухауза – это история взглядов и деятельности его руководителей: сначала Вальтера Гропиуса (*Walter Adolph Georg Gropius*), потом Адольфа Мейера (*Adolf Meyer*), затем Мис ван дер Роэ (*Ludwig Mies van der Rohe*). Школа Баухауз за короткий срок своего существования совершила переход от традиционного ремесла, с увлечением народными мотивами и стилистикой модерна к художественному проектированию. Деятельность Баухауз оказалась рубежным периодом в практике предметного искусства. Если до Баухауз декоративно-прикладное искусство находилось в активной противопоставленности машинному производству, то после опытов Баухауз, оно было приспособлено к потребностям нового времени. Принцип целесообразности вышел на уровень эстетического понимания. Именно внутри Баухауз произошло рождение классической формулы функционализма как основного формообразующего принципа дизайна XX в. (Хомякова 2012: 21).

Важную роль в процессе рождения и становления российского дизайна сыграл ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские). Во ВХУТЕМАС разрабатывали следующие вопросы: проблемы комплексного проектирования; поиски многофункциональности вещи, актуализация эстетических свойств материала, решение вопросов стандартизации и пр. ВХУТЕМАС стал центром поисков новых формообразующих подходов и внес устойчивый вклад в развитие российской проектной культуры и дизайна. В 1927 г. ВХУТЕМАС был переименован во ВХУТЕИН – Высший художественно-технический институт (Ковешникова 2011). Приемником художественных принципов российской школы дизайна в настоящее время является Московская государственная художественно-промышленная академия им.С. Г. Строганова.

Общей стратегией развития мирового дизайна 1950–1970 гг. стал функционализм, проявление которого можно обнаружить во всех объектах проектной культуры. Функциональный дизайн, по словам Александра Николаевича Лаврентьева стал своего рода „интернациональным дизайн-стилем” (Лаврентьев 2008: 199). Немецкая

школа формообразования Ульме (1949–1965 гг.) характеризуется утрированной рационализацией, абсолютизацией научных методов в проектировании, отказом от доминирования творческой индивидуальности.

Начиная с периода функционализма, одной из тенденций дизайна является стремление распространить некую унифицированную форму вне культурно-регионального контекста. Как отмечает Николай Александрович Иванов, „навязчивой идеей модернизма являлась мысль о прозрачности, некой предельности выражения визуального порядка дизайна. Отсутствие „лишних” деталей, в которые в первую очередь попал орнамент, свидетельствовало в модернизме о четкости, „искренности”, направленности на объяснение и представление главного, которое выводится в объекте дизайна на первый план, а второй план, в который некогда входило связанное с украшением, становится излишеством” (Иванов 2010:127).

В противоположность модернизму, постмодернистская парадигма позволяет эклектическое цитирование существовавших в прошлом визуальных элементов архитектуры объектов творчества дизайнера, этнографических поделок, предметов археологических раскопок и т.п. становится возможным в современном дизайне, служит характерным маркером принадлежности работ к постмодернизму (Иванов 2010: 133). Постмодернизм приветствует разнообразие, он предпочитает смеси чистым формам и поощряет одновременно существующее множество разных прочтений одного и того же объекта с целью усилить производимый им экспрессивный эффект (Иванов 2010: 134). Стратегия постмодерна в своем наиболее чистом виде обнаруживает выражение в многообразии культурных и исторических рефлексий, в том числе и орнаментальных (Иванов 2010: 135). Активно используется народный орнамент в творчестве современных европейских дизайнеров Каффе Фассетта (*Kaffe Fassett*), Кима Маклина (*Kim McLean*), Филипа Якобса (*Philip Jacobs*), Кейко Гаука (*Keiko Gauk*), где не узнаваемы источники происхождения орнаментальных композиций, а образцы, выполненные на ткани, мозаике, керамике, тяготеют к яркости, многоцветности, сохраняют мотивы, свойственные народной культуре вообще и отдельно напоминают праздничную крестьянскую орнаментику (Иванов 2010:136).

В современном дизайне можно выявить две тенденции: первая развивает идеи функционализма и унификации в сфере дизайн-проектирования, вторая тенденция противоположна ей, и напротив стремится подчеркнуть и выявить региональный, национальный, этнический аспект при создании дизайн-объектов. Следует отметить, что в сфере дизайна появляются объекты, источником творчества которых выступали

образы и формы народного искусства. Часто такого рода реминисценции обозначают термином *этнодизайн*. Теоретическая основа понятия *этнодизайн* еще не до конца сформирована, что рождает дискуссионность этого явления, так часто его упрекают в склонности к излишнему украшательству. Тем не менее, использование этнических мотивов, в том числе орнаментальных становится одной из характерных тенденций современного дизайна. Так появляется понятие этнического стиля: японский стиль, африканский стиль, кельтский стиль и т. д.

Механизм отбора импульсов этнического искусства, воспринимаемых дизайном, действует в широком диапазоне: цитирование, основанное на воспроизведении оригинальной композиции традиционного искусства; стилизованные объекты на тему традиционного искусства; объекты, основанные на авторском интуитивном решении, содержащие ассоциативную трактовку традиций и материала визуального искусства.

В качестве примера, отражающего этническую составляющую в дизайне среды приведем дизайн-проект этно-культурного центра при представительстве республики Коми в Москве. Проект разработан студентами кафедры искусств и художественного творчества Российского государственного социального университета – Мусаевой Мариной и Тырбылевой Анастасией под руководством Ивановой Екатерины Ю. (доцент, кандидат культурологии) и Лаврентьевой Оксаны С. (доцент, кандидат педагогических наук). За основу проекта была взята тема традиционного жилища коми – изба. Поэтому проект предусматривает большое количество предметов из дерева, включенных в интерьер. Большое внимание уделено декоративным элементам, которые представлены как в виде традиционных орнаментов, так и иллюстративных композиций на тему народного эпоса коми и традиционных предметов быта. Таким образом, современный интерьер обогащается элементами традиционной культуры, которые не только не диссонируют с ним, но напротив, создают теплую атмосферу, располагающую к изучению культурных традиций народа коми.

Отражение этнокультурных традиций в дизайне находит свое выражение как в прямом цитировании объектов этнического искусства, так и в трансформации визуального материала, которая рождает новые формы, однако сохраняющие визуальную связь с прототипом – аллюзия, парафраза.

Знание архетипических образцов, пусть и трансформированных в творческой работе дизайнера, необходимо в проектной деятельности. Выбор знаковой основы, знание семантики очень важно в современном дизайне. Дизайн способствует интеграции традиционных этнических символов в современную культуру, таким образом культура

сохраняется не только в музейных и реконструированных формах. Интегрирующая роль дизайна способствует приемственности и сохранению национальных традиций.

Таким образом, помимо тенденции преобладания интернациональных качеств в современном дизайне, можно отметить и стремление к ассоциированию его с самобытным культурным наследием. Надо отметить, что в некоторых странах культурная традиция и дизайн тесно взаимосвязаны, например, в Японии, Швеции, Италии. Интересно в этом контексте отметить и Ирландию, для которой кельтский орнамент стал своего рода визитной карточкой, символом национальной идентичности.

Конечно, в настоящее время культурные обмены между народами стали значительно интенсивнее, и элементы одних культур, активно проникают в другие, и в этой ситуации тем более значимо умение дизайнера узнать, вычленив, правильно трактовать элементы этнической визуальной культуры. Приведем в пример еще один проект разработанный студенткой кафедры искусств и художественного творчества Российского государственного социального университета – Кравченко Варварой, которая разработала графические элементы фирменного стиля греческого кафе „Калимера” в Москве. В данном случае проект базировался на ассоциативном ряде изобразительных элементов. Все элементы стилизованы и шаржированы, но носят узнаваемый характер, апеллируя к древнегреческой мифологии.

Художественная формула этнического искусства, основанная на традиционных формах, содержит в себе фундаментальные архетипы традиционной культуры. Включая в свою практику такие понятия как архетип, символ, знак, метафора, ассоциация и т.п., дизайн стремится к возрождению семиотических ценностей формы.

Отношение к этнической составляющей в дизайне меняется от увлеченности визуальными этническими компонентами до полного их отрицания в зависимости от мировоззренческих установок господствующих в обществе и в частности художественной среде. И видимо лишь поиск гармоничного баланса интернационального и национального способен решить эту проблему.

В заключении хочется отметить, что данное исследование является источником информации для изучения и применения в современной дизайнерской практике элементов этнической культуры. Адаптируя многовековые народные и национальные традиции прикладного искусства, можно сформировать уникальный симбиоз современного дизайна и образцов искусства традиционных культур, который может послужить источником вдохновения для реализации художественных задач в проектной деятельности современного дизайнера.

Историческое и культурное наследие каждого народа содержит художественные идеи, которые передаются из поколения в поколение, являясь благотворной почвой для формирования культурной среды и национальных традиций. Таким образом, помимо распространения международных универсальных принципов в области дизайна, можно отметить его связь с самобытными явлениями культуры. Одним из важных аспектов в сфере изучения национальных составляющих в дизайне является изучение возможностей использования этнического орнамента в современном дизайне. Основной особенностью включения этнического, национального компонента в дизайн является осознание своей культурной идентичности, что не противоречит необходимости быть включенными в общее культурное развитие. Одним из приоритетных направлений в развитии современного дизайна становится стремление подчеркнуть национальную идентичность. В настоящее время во многих школах дизайна большое внимание уделяется изучению истории, природных условий, духовного опыта и традиций материальной культуры различных народов, включения их традиций в динамику развития современного искусства. Каждому народу, независимо от того, на какой стадии культурного развития он находится, присуще желание создавать красивые формы. Подобно тому, как художники, архитекторы и дизайнеры в поисках нового стиля в конце XIX – начале XX вв. вглядывались в средневековое прошлое своих стран, находя в средневековье свою национальную идентичность, так и теперь, хотя это может показаться парадоксальным, взгляд в прошлое, часто связан с поиском новых форм искусства, переосмыслением художественных традиций прошлого.

В результате исследования можно сделать следующие выводы:

1. Необходимо изучать этническое искусство и возможности включения его форм и художественных образов в сферу деятельности дизайна. Новая сфера применения традиционных форм культуры и искусства должна стать одним из важнейших направлений в работе дизайнера, что позволит сохранить этнокультурный компонент в современном дизайне.
2. Цвет, ритм, фактура и текстура – средства композиции, которые применимы как для дизайна, так и для декоративно-прикладного искусства, поэтому композиционные приёмы могли бы быть объединяющим средством традиционных искусств и дизайна.
3. Исследования в области современного этнодизайна помогли бы сформировать наиболее полную картину взаимодействия национального прикладного искусства и дизайна.

SUMMARY

The article focuses on the history of design starting with its formation as a discipline in the end of the 19th century and up to nowadays. The analysis of the peculiarities of national design schools is introduced. The issues of balance between the universal and the national in design are considered paying attention to the phenomenon of the ethnical component in searching for new visual forms in design. The ethnocultural component plays a significant role in the development of new solutions for design, as the traditional forms of art are adjustable to the principles of modern design. The study introduces one of the methodological approaches to further research in modern design.

ЛИТЕРАТУРА

Иванов 2010	Иванов, Н. А. (2010) <i>Орнамент в западноевропейской теории дизайна XIX–XXI вв.</i> Диссертация кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург.
Ковешникова 2011	Ковешникова, Н. А. (2011) <i>История дизайна.</i> Москва: Омега-Л.
Лаврентьев 2008	Лаврентьев, А. Н. (2008) <i>История дизайна.</i> Москва: Гвардарики.
Хомякова 2012	Хомякова, И. В. (2012) <i>Взаимодействие экокультурных практик регионального дизайна и народного искусства: на материале Республики Мордовия.</i> Диссертация .. кандидата искусствоведения. Саранск.
Стернин 1970	Стернин, Г. Ю. (1970) <i>Художественная жизнь России на рубеже XIX–XX веков.</i> Москва: Искусство.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

DEVELOPMENT OF THE CAPACITY FOR VOLUNTARY SELF-REGULATION FOR THE SPORTSMEN OF PLAYING TYPES OF SPORT

Светлана Соколовская, Анастасия Малькова

Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н. И. Лобачевского
kuzminasv2013@inbox.ru; malkowa.n@yandex.ru

АННОТАЦИЯ

В данной работе представлено исследование развития способности к произвольной саморегуляции у спортсменов игровых видов спорта. Цель исследования – изучение особенностей психологической подготовки спортсменов и разработка программы развития способности к произвольной саморегуляции как основного психического навыка при подготовке к соревнованиям спортсменов-бадминтонистов, а также в процессе соревновательной борьбы.

Ключевые слова: психологическая подготовка спортсменов, саморегуляция, психологическая компетенция, игровые виды спорта.

Key words: psychological training of athletes, self-regulation, psychological competence, sports games.

Соревновательная деятельность требует от спортсмена полной отдачи, работы на пределе возможностей, создает ситуации, в которых спортсмену необходимо уметь быстро переключаться, анализировать и регулировать свое состояние. Особенностью игровых видов спорта являются сложные тактические действия, решение о которых необходимо

принимать в считанные секунды. Именно поэтому важность психологической подготовки в игровых видах спорта трудно переоценить. Сегодня уровень физической и технической подготовки у ведущих спортсменов практически одинаков. Стабильно побеждают те, чей уровень контроля своих эмоций и психического состояния выше, т. е. те, кто лучше владеют приемами произвольной саморегуляции.

Произвольная саморегуляция – умения и навыки спортсменов преднамеренно, сознательно с помощью различных приемов и средств изменять свое поведение, физическое и эмоциональное состояние, формировать положительные эмоциональные отношения к выполнению упражнений, связанных с риском (Родионов 2005).

Современные научные представления о произвольной саморегуляции позволяют рассматривать ее как одну из составляющих в системе психологической подготовки спортсменов (Конопкин 2008).

Навык произвольной саморегуляции включает в себя ряд составляющих: эмоциональная соревновательная устойчивость, помехоустойчивость, стабильность, формирование которых требует преднамеренных усилий и времени, а значит, должны быть включены в комплекс общей многолетней подготовки спортсмена (Горячев 2012).

Уникальность данной работы заключается в том, что способность к произвольной саморегуляции рассматривается как определенная компетенция, т. е. комплекс знаний, умений, навыков и определенных качеств личности (см. рисунок 1). Данная компетенция должна формироваться в учебно-тренировочном процессе (Алексеев 2006).

Рисунок 1. Схема понятия произвольная саморегуляция как компетенции

Цель исследования, проведенного в Национальном исследовательском Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского, – изучить уровень способности произвольной саморегуляции спортсменов игровых видов, составить и апробировать специальную программу психологической подготовки спортсменов игровых видов спорта.

В качестве диагностического инструментария в данной работе выбраны: тестирование для проверки уровня знаний о психологической подготовке и о приемах саморегуляции и анкета Вадима Эмильевича Мильмана для оценки уровня развития навыка произвольной саморегуляции.

Исследование проводилось на базе Нижегородской спортивной детско-юношеской школы олимпийского резерва по бадминтону. В нем принимали участие 50 спортсменов бадминтонистов в возрасте от 12 до 18 лет, все они имели спортивный разряд от 2-го взрослого до кандидата в мастера спорта. Результаты испытуемых в начале исследования показали достаточно низкий уровень знаний о психологической подготовке и приемах саморегуляции у спортсменов, а также низкие показатели умения регулировать свое эмоциональное состояние.

Как уже было сказано, наличие у спортсмена произвольной саморегуляции рассматривается нами как владение профессионально-личностной компетенцией. Исходя из этого, разработанная программа психологической подготовки включает в себя три этапа:

- *ознакомительный этап*, задачей которого является обогащение занимающихся необходимым **знаниями** о произвольной саморегуляции,
- *подготовительный этап*, направленный на формирование различных психологических **умений**: умения правильно оценивать свое эмоциональное состояние, умения влиять на него, умение управлять своими мыслями и чувствами,
- *основной этап*, цель которого – развитие **навыка** произвольной саморегуляции: повышение эмоциональной соревновательной устойчивости, стабильности и помехоустойчивости.

Продолжительность включения экспериментальной программы в учебно-тренировочный процесс составила 4 месяца.

На первом этапе проводились лекции и беседы на тему психологической подготовки, саморегуляции, их роли и функций, для повышения уровня знаний спортсменов. Данные беседы вызвали интерес у занимающихся, которые стали понимать значимость высокого уровня саморегуляции для достижения профессиональных успехов.

На втором этапе мы использовали различные психотехнические игры, направленные на развитие таких умений, как умение правильно

оценивать свое эмоциональное состояние и умение влиять на него, управляя своими мыслями и чувствами, посредством словесных простейших самоприказов. Так же применялись простейшие методы саморегуляции: дыхательные практики, самоприказы, самоодобрение, самоубеждение и физические упражнения на растяжение мышц и на напряжение. Спортсмены отметили, что последними методами саморегуляции они уже пользовались, но при этом эффективность применения данных методов в комплексе с другими намного выше.

Цель третьего этапа подготовки – развитие навыка произвольной саморегуляции. На данном этапе было использовано обучение психорегулирующей тренировке Анатолия Васильевича Алексеева, являющимся эффективным комплексным методом произвольной саморегуляции (Алексеев 2006). Психорегулирующая тренировка (ПРТ) состоит из успокаивающей и мобилизующей частей. Успокаивающая часть ПРТ – вариант аутогенной тренировки, снижение уровня бодрствования. Мобилизующая часть тренировки обеспечивает приведение функций организма в состояние наивысшей готовности спортсмена к деятельности. Для проведения занятий психорегулирующей тренировки отводилось 10–20 минут. Стоит отметить, что формулы успокаивающей части ПРТ на первой недели приводили не к успокоению, а к возбуждению. Лишь в конце третьей недели занятий был достигнут успокаивающий эффект.

Контрольный эксперимент предполагал использование тех же диагностических методик, что и до проведения программы. Результаты эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сводные данные оценки уровня развития навыка произвольной саморегуляции до и после проведения программы по развитию способности к произвольной саморегуляции

	Уровень знаний до (в %)	Уровень знаний после (в %)	Значение парного t-критерия Стьюдента	Результат анкеты Мильмана до	Результат анкеты Мильмана после	Значение парного t-критерия Стьюдента
Группа исследуемых	26,6	96,3	26,9	-3,1	+3,0	19,6

После проведения программы по развитию способности к произвольной саморегуляции компоненты данной способности резко

выросли, что повело за собой возможность улучшения спортивных результатов бадминтонистов. Установление корреляции развитой способности к произвольной саморегуляции и спортивных результатов – следующий этап данного исследования.

Многие специалисты в области спортивной психологии, считают, что решение проблемы регуляции эмоциональных состояний позволит не только улучшить спортивные достижения, но и сохранить здоровье спортсмена, деятельность которого протекает в условиях жесткой конкуренции, больших физических и нервных нагрузок (Панкратов 2001).

SUMMARY

This paper presents a study of the development of arbitrary self-regulation in athletes of game sports. The aim of the research is to study the peculiarities of psychological training for athletes and to develop a programme aimed at the development of arbitrary self-regulation as the basic mental skill in preparation of Badminton players for competitions.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеев 2006	Алексеев, А. В. (2006) <i>Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте</i> . Москва: Феникс.
Горячев, Ивашин 2012	Горячев, А. П., Ивашин, А. А. (2012) <i>Бадминтон. Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР, УОР и ШВСМ</i> . Москва: Советский спорт.
Конопкин 2001	Конопкин, О. А. (2001) Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. <i>Вопросы психологии</i> . Москва: Вопросы психологии, с. 22–34.
Панкратов 2001	Панкратов, В. Н. (2001) <i>Саморегуляция психического здоровья</i> . Москва: Изд-во Института психотерапии.