



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919



INOVATĪVA UN PRAKSĒ BALSTĪTA
PEDAGOGU IZGLĪTĪBAS IEGUVE
UN MENTORU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE
12.04.2010 - 31.07.2013

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Eiropas Sociālā fonda projekts
“Inovatīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve
un mentoru profesionālā pilnveide”
Nr.2010/0096/1DP/1.2.1.2.3./09/IPIA/VIAA/001

Latvijas Universitātes
pedagogu profesionālās kvalifikācijas
pilnveides programma

SKOLOTĀJU MENTORU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE

Skolotāju mentoru labās prakses piemēri

RĪGA 2013

Metodiskais materiāls izdots Eiropas Sociālā fonda programmas „Cilvēkresursi un nodarbinātība” prioritātes 1.2. „Izglītība un prasmes” pasākuma 1.2.1. „Profesionālās izglītības un vispārējo prasmju attīstība” aktivitātes 1.2.1.2. „Vispārējo zināšanu un prasmju uzlabošana” aktivitātes 1.2.1.2.3. apakšaktivitātes „Vispārējās izglītības pedagogu kompetences paaugstināšana un prasmju atjaunošana” LU īstenotā projekta „Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” (vienošanās Nr. 2010/0096/1DP/1.2.1.2.3./09/IPIA/VIAA/001) ietvaros



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919



INOVĀTĪVA UN PRAKSĒ BALSTĪTA
PEDAGOGU IZGLĪTĪBAS IEGUVE
UN MENTORU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE
12.04.2010 - 31.07.2013

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Materiāla izdošanu līdzfinansē Eiropas Savienība

Rakstu krājuma redakcija

Darba grupa

Antra Avena
Ludmila Belogradova
Rasa Bidiņa
Evija Caune
Ilva Cinīte
Ilze Gaile
Rudīte Grabovska
Astra Jansone
Vineta Jonīte
Astrīda Klauža
Mārīte Kravale-Pauliņa
Ata Krūmiņa
Linards Kumskis
Jolanta Lankovska
Ilze Miķelsone
Marina Milaša
Rita Skara-Mincāne
Indra Odiņa
Māra Radziņa
Daiga Ruhmane
Staņislavs Semkovs
Inga Sokolova
Linda Ugaine
Skaidrīte Ūzuliņa
Dace Visnola
Sandra Zariņa

Darba grupas vadītāja Ligita Grigule

Maketu un vāka dizainu veidojusi Andra Liepiņa

© Latvijas Universitāte, 2013

ISBN 978-9984-45-761-1

SATURS

IEVADS	4
MENTORDARBĪBA	6
Postmodernā pasaules aina un izglītības paradigma	6
Personības pozicionēšanās informācijas sabiedrības ietvaros	9
MENTORA UZDEVUMI UN DARBĪBA	15
Problēmsituāciju risināšanas metode mentordarbībā	15
MENTORA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDE	27
Profesionālā veselība. Stresa vadība	27
Radošums un inovācijas mentordarbībā	32
IKT izmantošana pedagoga profesionālajā darbībā	35
Mentors – prasmīgs IKT lietotājs	38
Etiķete, lietišķā etiķete un netiķete	38
NOVITĀTES MĀCĪBU SATURĀ	49
Humānā pedagoģija un inovācijas	49
Starpkultūru izglītības jautājumi mentordarbībā	52
Skolotāja profesionālās pilnveides vadība	55
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI	61

IEVADS

Eiropas Sociālā fonda projekta “Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” (2010.–2013.) ietvaros tika izstrādāta 72 stundu tālākizglītības programma “Skolotāju mentoru profesionālā pilnveide” un skolotāja mentora kvalifikāciju ieguve vairāk nekā tūkstošiem Latvijas skolotāju.

Mentora darba nozīmes aktualizācija ir saistīta ar nozīmīgākajiem izglītības pētījumiem (*Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber and Mourshed, 2007, OECD, McKinsey & Company*), kuri uzsver mācību procesa un skolotāja izšķirošo lomu izglītības efektivitātes nodrošināšanā. Lai uzlabotu izglītības sistēmu, politikas veidotājiem ir svarīgi radīt nosacījumus, kas atbalstītu skolotāju profesionālo attīstību.

Kā teikts Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas pētījumā (OECD, 2007 – 08) par skolotāju izglītības politiku – konstatēts, ka galvenie izaicinājumi, ar kuriem sastopas skolotāji, vairumā valstu ir līdzīgi: prasmes atbalstīt skolēnus ar īpašām vajadzībām, informācijas tehnoloģiju lietošana, skolēnu motivēšana, klasvadība, vērtēšana. Mentoru programmas var palīdzēt jaunajiem skolotājiem tikt galā ar šīm grūtībām un novērst jauno speciālistu aiziešanu no skolas un profesijas.

Savukārt, salīdzinot daudzveidīgās tālākizglītības iespējas un praktisko iesaistīšanos, var pamānīt paradoksu – skolotāji vienlīdz augstu – līdzās konferencēm, kursiem, profesionālās literatūras lasīšanai vai stundu vērošanai, vērtē mentordarbību kā profesionālās izaugsmes veidu, tomēr realitātē tā izmantota uz pusi mazāk. Šie dati norāda uz mentordarbību kā līdz šim neizmantotu profesionālās izaugsmes iespēju.

Skolotāju izglītība un rīcībpolitikas jautājumi ir formulēti Eiropas izglītības ministru aicinājumā padarīt skolotāju profesiju pievilcīgāku, uzlabot skolotāju izglītības kvalitāti un pievērst uzmanību skolotāju sākotnējai izglītībai, agrīnam karjeras atbalstam (indukcijai) un skolotāju tālākai profesionālai attīstībai.

“Skolotāju profesionālā attīstība ir mūžilgs process, kas ir sadalīts specifiskos posmos. Pirmais ir sākotnējās skolotāju izglītības posms, kad tie, kas vēlas kļūt par skolotājiem, apgūst pamatzināšanas un prasmes. Otrajā posmā tiek sperti pirmie patstāvīgie soļi skolotāja profesijā, tie ir pirmie gadi saskarei ar realitāti – ko nozīmē būt skolotājam skolā. Šis posms parasti tiek saukts par indukcijas posmu. Trešais ir turpmākās profesionālās attīstības posms tiem, kas ir pārvarējuši sākotnējos izaicinājumus, kļūstot par skolotājiem. Visi skolotāji iziet šos posmus, taču skolotāju attīstības kvalitāte būs stipri atkarīga no atbalsta, kas viņiem tiks sniegts katrā no posmiem.”

Nacionālajām stratēģijām jākoncentrējas uz koordinētas, loģiskas, ar resursiem nodrošinātas un kvalitatīvas politikas attīstību, teikts dokumentā.

Latvijā mentoru kustība izglītībā veidojās deviņdesmitajos gados kā LU PPMF mācībspēku – studentu pedagogisko prakšu vadītāju iniciatīva – atbalsta sistēma kvalitatīvas mācību prakses nodrošināšanai topošo skolotāju izglītošanai.

Nozīmīga bija Sorosa fonda Latvija projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļa izveide” iniciēto skolu un augstskolu sadarbības modeļu un pedagogiskās prakses materiālu izstrāde.

2002. gadā Lielbritānijas padome Latvijā uzsāka projektu “Par saskaņotu un efektīvu pedagogisko augstskolu un skolu sadarbību skolotāju izglītībā”. Tā mērķis bija sagatavot profesionālus prakšu vadītājus skolā – mentorus, kas palīdzētu topošajiem skolotājiem integrēties profesionālajā vidē. 2005. gada janvārī ar IZM un Lielbritānijas padomes atbalstu 13 mentori tika sagatavoti tālākai mentoru izglītošanai Latvijā. Viņu uzdevums ir radīt mentoru izglītības sistēmu, iesaistot tajā citu priekšmetu skolotājus.

No 2006. – 2007. gadam vairāku ESF projektu rezultātā tika izstrādātas tālākizglītības programmas, atbalsta materiāli pieredzes pārņēmējiem un mentoriem (dienasgrāmatas), izglītoti mentori un tālākizglītotāji.

ESF projekta “Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” ietvaros izstrādātās un realizētās tālākizglītības programmas mērķis tika formulēts, ietverot mūsdienu izglītības vajadzībām atbilstošas daudzveidīgas mentordarbības jomas: izglītot dažādu mācību priekšmetu mentorus kvalitatīvas mācību prakses nodrošināšanai topošajiem skolotājiem,

jauno skolotāju ievadišanai skolas dzīvē un atbalsta sniegšanai kolēģiem profesionālās kompetences pilnveidē, dot iespēju topošajiem mentoriem dalīties savā pedagoģiskajā pārlicībā, attieksmē un personiskajā pieredzē par mācīšanos, mācīšanu un mentora darbu.

Mentoru programmas mācību materiāli tapuši projekta realizācijas gaitā. Programmas apguvei veidotās prezentācijas un mācību materiāli ir pieejami elektroniski (www.skolas.lu.lv). Krājumā ietvertas programmas autoru un tālākizglītotāju domas un pieredze, kas adresēta skolotājiem, kuri vēlas sekmēt topošo skolotāju un kolēģu izaugsmi un panākumus, sniedzot palīdzību un atbalstu, tas ir, veicot mentordarbību.

Krājumu veido 3 nodaļas – vispārīgi jautājumi jeb mentordarbības konteksts, mentordarbības prakse un skolotāja mentora profesionālā pilnveide. Lasot pārlicināsit, ka krājumā ietvertie teksti ir izklāsta ziņā atšķirīgi, jo atšķirīgi ir to veidotāji – augstskolu mācībspēki, kuri centušies mentordarbības praksi konceptualizēt un saistīt ar teoriju, skolotāji, kuri reflektē un dalās savā pieredzē, tālākizglītotāji, kuri apkopojusi mentoruursos izmantotos un grupās veidotos materiālus, un, domājams, arī lietotāji.

Kompaktdiskā ievietoti uzdevumi un mācību materiāli – lomu kartes, darba lapas, kuras mentori var pārveidot atbilstoši savai mācību videi un situācijai.

Izmantotās literatūras un avotu saraksts atrodams krājuma noslēgumā, sakārtots pa nodaļām.

Lūdzam atvainot, ka izdevumam pietrūkst zinātniskam darbam nepieciešamā atsauču korektuma, materiāli tapuši kursu klausītāju un tālākizglītotāju sadarbības procesā, kopīgi meklējot un veidojot, apspriežot un pilnveidojot materiālus, un reizēm vairs nezinām, tieši kuram pieder kāda ideja.

Paldies un labi vēlējumi šīs rokasgrāmata adresātiem – mentoru kustības atbalstītājiem un mentordarbības veicējiem – skolotājiem.

Ligita Grigule

LU īstenotā ESF projekta “Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” tālākizglītības koordinētāja
Skolotāju mentoru profesionālās pilnveides programmas vadītāja

MENTORDARBĪBA

Postmodernā pasaules aina un izglītības paradigma

Lai labāk izprastu un mācību dalībniekiem pamatotu mentoru izglītībā izmantoto kooperatīvās mācīšanās pieeju un dažādās metodes, kas pārsvarā balstās uz dalībnieku pašu zināšanu aktualizēšanu mentora kompetences pilnveidei, īss ieskats postmodernā pasaules ainā, kas lielā mērā koleģiālu mācīšanos vienam no otra padara iespējamu.

Evija Caune

“Post-” laikmets

Plašākā izpratnē šodienas sociāli politisko un kultūras situāciju dēvē par “post-” laikmetu. Šis “post-” galvenokārt nozīmē un norāda uz globālu zinātnes, sociāli ekonomiskās dzīves un visas kultūras paradigmas maiņu. Sabiedrība tiek dēvēta kā postmoderna, izziņas teorija un zinātne tiek raksturota kā poststrukturāla un ekonomika – kā postindustriāla. Jēdzieniski postmodernisms ir saistīts ar modernitāti – 19. gadsimta beigū, 20. gadsimta sākuma kultūrvēsturisko laikmetu, kas balstījās ticībā cilvēka racionalitātei – cilvēkam ir pietiekamas prāta spējas, ar ko var izzināt un apjēgt realitāti, var par to izteikt jēgpilnus spriedumus, kas atspoguļo lietu vai parādību faktisko esību. Šī pārliecība ilgu laiku noteica domāšanas paradigmu – veidu, kādā tika risinātas zinātniskās problēmas, stilistiskās izpausmes mākslā un literatūrā, konceptualizētas sociālās un ekonomiskās pretrunas. Modernisms iezīmēja laikmeta ētoso, nosakot dominējošās tēmas, virzienus, izvēlētos līdzekļus, tehnikas un morālos spriedumus visās dzīves jomās, tai skaitā arī izglītībā.

Pedagoģiskā prakse modernismā balstījās galvenokārt apgaismības laika filozofiskajā pārliecībā par cilvēku kā racionālu, morālu, paredzamu, kontrolējamu, uz progresu vērstu, ar tiesībām un brīvībām apveltītu sabiedrisku individu. Saskaņā ar šo pārliecību mācību organizācija un process, no vienas puses, veicināja indivīda autonomiju, no otras puses, balstīja skolotāja un skolēna hierarhiskās attiecības. Skolotāja personu raksturoja autoritāte, viņa mācītās zināšanas bija autoritatīvas, kamēr skolēna statuss attiecībā pret autoritātēm (personu un zināšanām) bija zemāks.

Postmodernisma raksturojums

Lai gan postmodernisms izsaka mūsdienu laikmeta garu, to ir visai grūti raksturot. Dažādi autori izsaka pretrunīgus spriedumus, kā raksturot postmodernam laikmetam kopīgo, jo paradoksāli – postmodernisms atsakās no reprezentējamības jeb atsaukšanās uz kādām kopīgām laikmetu raksturojošām iezīmēm vai liecībām. Literatūrkritiķis, postmodernisma teorētiķis Frederiks Džeimsons (*Frederic Jameson*) uzskata, ka postmodernisms nav stils vai pazīmju kopums, bet gan kultūras dominante vai, vēl vairāk, – politisks multinacionālā kapitālisma raksturojums. Vācu sociologs un filozofs Jirgens Habermass (*Jürgen Habermas*) sauc postmodernismu par laikmeta diagnozi. Pats termins “diagnoze” neko labu nevēsta. Viņš postmodernistus uzskata par antimodernistiem, kam prātā vien noliegums, bet kas riskē savos spriedumos uzkāpt uz tiem pašiem “modernisma” grābekļiem, izsakot pieņēmumus, kam vajadzētu izskaidrot sociālo realitāti. Franču filozofs Ž.-F. Liotārs (*Jean-François Lyotard*) postmodernismu nedefinē kā noteiktu parādību, bet gan raksturo un apraksta to. Pēc Liotāra postmodernisms ir drīzāk meklējams pieejas aprakstā. Tas varētu tikt raksturots arī kā perspektīva, kā kolāža – “agrāko stilu un periodu, klasiskā un modernā elementu daudzveidīgi citējumi” (*Lyotard*, 2004). Postmoderns nav modernā turpinājums, jauna vēsturiska pakāpe (postmodernisti vispār noraida vēstures progresa loģiku). Postmoderns ir nevis “pēc”, bet to drīzāk raksturo priedēklis “ana” – analīze, anamnēze, anagoģija, anamorfoze u.tml. Tas ir skatījuma, domāšanas, attēlošanas, sociālās realitātes un zināšanu konstruēšanas un dekonstruēšanas veids, pieeja.

Ir teorētiķi (Ihabs Hasans), kas cenšas atrast pazīmju kopumu, kas mums ļautu identificēt kādu parādību kā postmodernu. Tomēr jāuzsver, ka postmodernisma būtība ir nevis veidot kādu kopēju realitātes ainu, bet gan tieši otrādi – dekonstruēt to. Postmodernisti atsakās no īstenības attēlošanas,

papildināšanas, patiesības un skaidrojuma, bet tiecas piedāvāt dažādas interpretācijas konceptuāli apjēdzamajam, bet nereprezentējamam. Paši centieni definēt postmodernismu apstiprinošos apgalvojumos nozīmētu tam piešķirt reprezentējamības statusu, ko paši postmodernisma aizstāvji uzskata par neiespējamu.

Postmodernistiem sociālā realitāte nav dotais; izzinot mēs neaptveram patiesību, bet tikai interpretējam, radām nozīmi, faktiski arī radām pašu realitāti. Saskaņā ar postmodernu pasaules ainu mēs nevaram spriest naivi par pasauli kā par ārpus mūsu apziņas pastāvošu realitāti, jo mēs to nevaram atrast nekur citur kā vien mūsu jēdzieniski un simboliski pastarpinātajā pieredzē. Iepriekšējās uzskatu sistēmas paredzēja zināmu dabas, sabiedrības un indivīda izzināmību, prognozējamību, situāciju modelēšanas iespējas, kuru nosacījums bija stabilitāte, noteikti virzīta attīstība uz aizvien labāku vai augstāku pakāpi (progresā ideja), noteikta, morāli pamatota lietu kārtība. Postmodernisti kritizē un apšaubā ētiskās un metafiziskās uzskatu sistēmas, kas balstās pārliecībā par izziņas spēju reprezentēt pasauli domāšanā, izteikt to jēdzienos un slēdzienos.

Postmodernisti nelieto patiesības jēdzienu tā, kā to darīja modernisti. Patiesība nav zināšanu vai indivīda centienu mērķis, tiek noliegta jebkādas objektīvas patiesības esamība vispār. Tomēr patiesības jēdziens nav zaudējis jēgu un tas nav izskaužams no valodas vai atmetams kā nederīgs. Lai gan tiek atzīts, ka patiesība nav objektīva, tomēr tā tiek konstruēta, tieši tāpēc tā ir saistoša daudziem cilvēkiem (tā ir intersubjektīva). Jēdziens tiek lietots, tomēr tas pats tiek pakļauts filozofiskai analīzei. Tas pats attiecas uz realitātes jēdziena izpratni. Realitātes jēdziens ir noderīgs, lai kaut ko vērtīgu pateiktu, tomēr realitāte vairs nav ontoloģiska kategorija. Sociālajā teorijā nemitīgi ir jāatsaucas un jādefinē no jauna, ko lietotājs saprot ar realitātes jēdzienu. Korektums ir nevis jēdzienu pareizā lietošanā, bet lietojuma pamatojumā. Tādējādi postmodernismam ir raksturīga analīzes fokusa maiņa, tāpēc var pieņemt, ka postmodernisms ir arī metodoloģiska kategorija.

Zināšanu un racionalitātes pārdefinēšana

Būtisku transformāciju piedzīvo ne tikai patiesības jēdziens, bet ar to cieši saistītā izpratne par objektīvām zināšanām, zinātniskumu kā realitātes reprezentējamības izteicēju. Līdz ar modernitāti liela nozīme tiek piešķirta zinātniskajām zināšanām. Zinātniskās zināšanas balstās pārliecībā par aprakstītā atbilstību tam, ko apraksta (piemēram, lietām, notikumiem). Izteikumus var pārbaudīt un pierādīt vai noraidīt. Zinātniskās zināšanas prasa nošķirt tādus izteikumus, uz kuriem nevar attiecināt nedz pārbaudīšanu, nedz pierādīšanu. "Izteikuma pieņemamības kritērijs ir tā patiesuma vērtība" (Liotārs, 2008). Taču ir visādi citi izteikumi (valodspēles), kam nevar piemērot šādu kritēriju, tomēr tie tiek lietoti, turklāt jēdzīgi lietoti. Citas valodspēles ir naratīvas zināšanas, bet jāsaprot, ka tās nav zinātnisko zināšanu sākumstāvoklis jeb to embrionālā forma, tās nav arī salīdzināmas ar zinātniskajām zināšanām, jo salīdzināšanai derīgie kritēriji abos gadījumos nav vieni un tie paši. Naratīvās zināšanas nav arī naivākas vai nepareizākas zināšanas. Zinātniskās zināšanas un naratīvās pārklājas citkārt grūti atšifrējamās kombinācijās. Zinātnieks līdzās zinātniskajām zināšanām var paust no saviem sirds dziļumiem nākošas naratīvas zināšanas, ievērojot naratīvās spēles noteikumus; un tās tikai pakalpo zinātniekam, jo "skar zinātnisko zināšanu attiecības ar "tautas" zināšanām"" un ļauj iegūt "uzticamību un veicina sabiedrības atbalstu". Naratīvās zināšanas īsteno savu kompetenci ne tikai ar patiesumu saistītos izteikumos, bet arī norādījuma izteikumos, kas saistīti ar tainīgumu. Stāstījums par kaut ko var attīstīties divos veidos atkarībā no tā, vai stāstījuma objekts ir kognitīvs vai praktisks. Abi veidi nav jaukami, bet tie abi apstiprina zināšanas, un stāstījums nav pilnīgs, ja nav lietoti abi stāstījuma apstiprinājuma veidi.

Postmodernisti ir skeptiski pret racionalitāti kā raksturīgāko cilvēka iezīmi. Viņi uzskata, ka racionalitātei līdzās var būt iracionalitāte, kas arī tikpat labi var kalpot par individuālo orientieri pasaulē. Iracionālais (intuīcija, jūtas, emocijas, instinkti) ir leģitīms pasaules un sevis interpretēšanas veids. Palielinās individualizācija un subjektīvizācija – viens cilvēks nereprezentē sociālu kopumu jeb visus cilvēkus.

Tāpat sabiedrības progresā ideja piedzīvo fiasko. Sabiedrība vairs netiek skatīta kā viens vesels, kam raksturīgs determinēts iedalījums socioloģiskās kategorijās (šķira, klase), bet gan par izejas pozīciju

pētniecībā tiek pieņemta sabiedrības segmentācija, fragmentācija un sadalīšanās pēc pazīmēm, kas kalpo par darba materiālu, bet ne vispārīnātu spriedumu platformu. Kultūrai raksturīgs iepriekšpieņemtu normu, kanonu, autoritāšu un atsauču trūkums. Mākla subjektivizējas, tā nepretendē uz kopējo vai vienotu skatījumu, neuzstāj uz kādas ārpusesošas (objektīvas) īstenības attēlošanu, bet gan uz mākslinieka subjektīvu redzējumu. Turklāt šie redzējumi var pastāvēt vienlaikus un tie nekonkurē. Morālei nav vienojošs raksturs, katrs var pastāvēt par “savām vērtībām”, vērojams vērtību plurālisms. Vērtības var sadurties un konfrontēt, bet, tā kā objektīvas, pārļaicīgas patiesības nav, vienlīdz paties var izrādīties viss. Zināmā mērā postmodernismam ir raksturīgs Ničes sludinātais imorālisms, bet tai pašā laikā hiperbolizēts humānisms – iecietīgi tiek pieņemta jebkāda cilvēciskā izpausme.

Postmodernais izglītībā

Postmodernisma noskaņa atsaucas uz mūsdienu izglītības organizāciju, izglītības saturu, formu un procesu. Mentora izglītība, kas pēc būtības ir pieaugušo cilvēku izglītība, kurā ievērojama nozīme ir mācību dalībnieka paša pedagoģiskajām zināšanām, prasmēm un pieredzei, lielā mērā ir laikmeta garam atbilstoša. Mācību dalībnieki nereti jautā, kā īsti mentoram būtu jārikojas, kā pareizi organizēt mentordarbību, kurš mentordarbības veids vai stils ir vispareizākais, kādas ir akceptējamās metodes un kā pedagoģiski pareizi virzīt mentordarbības procesu. Viegļāk izprast un, galvenais, pieņemt, ka nav vienotu mentordarbības standartu, palīdz zināšanas par postmoderno pasaules ainu. Dažas no teorētiku (Ihabs Hasans, 1986) nosauktajām postmodernisma pazīmēm raksturo mentoru izglītības procesu:

- plurālisms – dzīves veidu, modeļu, vērtību hierarhiju, izvēļu, uzskatu daudzveidība. Individā darba vai dzīves pieredze, viņa skatījums un izvēle var leģitīmi pastāvēt līdzās citām pieredzēm un skatījumiem, reizē gan konkurējot, gan papildinot pārējos;
- dekanonizācija – autoritāšu zudums. Nav vienas grāmatas, autora vai politiska dokumenta, kas varētu kalpot kā autoritatīvs zināšanu un atsauču avots. Tāpat izlīdzinās varas sadale mācību procesā, tālākizglītotājs nav zināšanu autoritatīvs nesējs, zināšanas akumulējas un jaunas zināšanas veidojas kolektīvā mācību procesā;
- nereprezentējamība – nav “laikmeta liecības”. Nav vienojošas pedagoģiskas nostājas, didaktiskas pieejas, kas derētu vienlīdz labi visās situācijās, vecumposmos, institūcijās. Tiek veicināta lielāka paļaušanās uz pedagoģisko pieredzi un intuīciju, nevis kādiem paraugiem un modeļiem;
- piedalīšanās – visi var piedalīties visur. Tas nozīmē, ka katra viedoklis un pieredze tiek uzklautāta un vērtēta kā nozīmīga. Mācību procesā mācās visi – viens no otra un kopā, pat ja mācību dalībnieki nav jomas eksperti un nav ar līdzīgu mentordarbības pieredzi;
- konstruktīvisms – dzīves veidu, modeļu un paraugu konstruēšana. Labākais risinājums tiek meklēts nevis grāmatās un pie autoritātēm, bet gan tiek konstruēts, pārbaudīts un koriģēts vai akceptēts, mācoties kopā, bieži vien izmantojot nevis racionālus un pierastus uzdevumu risinājumus, bet izmantojot paradoksus, analogijas, intuitīvus minējumus un radošumu atbilstošas metodes.

Izglītības paradigmas maiņa nav tikai filozofisks koncepts, tas tiešā veidā atspoguļojas izglītības saturā, metodēs un izglītības procesa organizācijā. Izglītības praksē tas nozīmē akcentu maiņu: ja agrāk skolotājs (izglītotājs) bija viens eksperts mācību klasē, tad šobrīd pieaugušo izglītībā jāpieņem, ka visi zināmā mērā ir eksperti. Tas saistīts ar aizvien pieaugošu informācijas un zināšanu apriti, kas rada pārrāvumus, fragmentāciju un neskaidrību – katrs zina kaut ko par visu, un šis zināšanas jāprot mācību procesā savietot, papildināt, analizēt un sintezēt jaunās kombinācijās. Tāpat ir jāpieņem, ka aizvien vairāk izglītības procesā monologu nomaina dialogs, zinātniskās zināšanas leģitīmi papildina un bagātina naratīvās, patiesības meklējumus aizstāj interpretācijas, racionalitātes dominanci apstrīd tēlainajā domāšanā un pirmsteorētiskajā intuīcijā balstīti atbilžu meklējumi. Arī pati mācību vide tiek aizvien vairāk dažādota, mācīšanās notiek ne vien klasē, bet ārpus tās gan fiziskajā vidē, gan virtuālajā. Daudzveidīgie mediji un mācību metodes ļauj iegūt tādas mācību rezultātus, kas bagātina katra mācību dalībnieka pieredzi un profesionālo kompetenci unikālā veidā.

Atceramies, ka mentors ir padomdevējs, gudrs un saprotošs palīgs, kuram piemīt šim darbam nepieciešamās kompetences un kurš ir gatavs dalīties ar pieredzi citu labā, neuzspiežot savu darba stilu, bet atļaujot katram pašam attīstīt savas spējas un pieņemt lēmumus. Izglītības paradigmas post-moderna izpratne ļaus mentoru tālākizglītojamiem un mācību dalībniekiem īstenot patiesi inovatīvas, elastīgas un savstarpēji bagātinošas mācības.

Personības pozicionēšanās informācijas sabiedrības ietvaros

Jaunā speciālista identitāte un mūsdienu kultūra

21. gadsimta sabiedrības pamatā ir dinamiskums un mainība, ir mainījusies gan pasaules uztvere, gan cilvēka attieksme pret informāciju, gan savstarpējās attiecības. Skolā ienāk jauno profesionāļu (studentu un jauno pedagogu) paaudze, kas piedāvā savu vērtību sistēmu un savu pasaules skatījumu, kurš atspoguļo mūsdienu kultūras paradigmā esošos konceptus. Tādēļ arī pirms mentora darba ar jaunajiem speciālistiem aizsākšanas būtu jāizvērtē, kādi mūsdienu kultūras aspekti veido jaunās speciālistu paaudzes pasaules uztveres modeli. Nepieciešamība definēt jaunā cilvēka identitāti, akceptējot teorētiskajā literatūrā sniegto informāciju, ir noteikusi arī raksta mērķi – izvērtēt tos jauna cilvēka vērtību sistēmas elementus, kas var kļūt aktuāli, jaunajam speciālistam ienākot skolā, veidojot sadarbību ar mentoru. Turklāt jauna cilvēka identitāte tiek aplūkota mūsdienu kultūras kontekstā, kā arī tiek akceptēti tie mediju izglītības koncepti, kas varētu būt aktuāli, mentoram sadarbojoties ar jauno speciālistu.

Inga Sokolova

Personības un informācijas dialogs, – dot – com paaudzes vērtību sistēmas paradigma

Veidojot priekšstatu par jaunā speciālista identitāti, būtu jāņem vērā šādi personības un mūsdienu kultūras dialoga aspekti. Vispirms jau mūsdienu kultūrā ir mainījusies attieksme pret informāciju un tās apstrādi. Postmodernās kultūras pamatā ir spēja informācijas tehnoloģiju attīstība, faktiski varētu teikt, ka mūsdienu postmodernais cilvēks pastāv, dzīvo paralēlās telpās – reālajā un virtuālajā. Tiesa, pastāv arī plaisa starp dažādu paaudžu un sociālo slāņu informācijas uztveri, apmēram vienai piektajai daļai pasaules iedzīvotāju virtuālā esamība ir dabiska dzīves telpa, bet lielai sociāli neaizsargātu ļaužu grupai tā nav interesanta un pat pieejama, viņu prioritāte joprojām ir cīņa par fizisku izdzīvošanu.

Jauna cilvēka identitāti savos darbos definē amerikāņu psihologs Roberts Liftons (*Lifton*, 1993) un ekonomists Džeremijš Rifkins (Rifkins, 2004; Rifkins, 2008). Viņi raksta par jaunas, citādi domājošas paaudzes izveidošanos jau pagājušā gadsimta nogalē. Roberts Liftons definē jaunu cilvēka arhetipu – tas ir mainīgais jeb hameleonicilvēks. Šo jauno cilvēku zinātnieks liek opozīcijā franču filosofa Žaka Bodrijara sešdesmito gadu beigās definētajai patērētāju sabiedrībai (Bodrijars, 2000), faktiski Roberts Liftons runā par jaunu cilvēka tipu, kam izdosies pārvarēt patērētāju sabiedrības de-humanizācijas inerci. Savos darbos, veidojot diskusiju ar Žaku Bodrijaru, Roberts Liftons izvērtē arī virtuālās telpas nozīmi. Žaks Bodrijars raksta, ka cilvēkam, kas bieži uzturas virtuālajā pasaulē, trūkst iemaņu attiecību veidošanā, loģiska skatījuma uz dzīvi, spējas ilgstoši koncentrēties. Virtuālās telpas un tehnoloģiju ietekmei uz personību ir arī vēlamais aspekts. Tā Roberts Liftons raksta, ka jaunā, mainīgā hameleonicilvēka apziņa ir atbrīvojusies no ierobežojumiem, kļuvusi elastīga, rotaļīga, spēj pieskaņoties jaunai, mainīgai realitātei, tajā nav agresīvi diferencēta opozīcija “mans – tavs”; šis cilvēks ir gatavs sadarboties, nevis sacensties. Interesants veidojas jaunā hameleonicilvēka un M. Vēbera definētās atbildības ētikas dialogs, no vienas puses, rotaļa kā pilnīga pastāvēšana ārpus atbildības, no otras puses, rietumu kultūras racionalitātes akceptējums maksimālā atbildībā par sevi kā jaunradītu tekstu, kura ietvaros tu pats esi atbildīgs, racionāli atbildīgs, par katru tā komponentu.

Tādējādi tiek apliecināta vērtību sistēma, kuras pamatā ir iecietība pret citādo personības līmenī un neticība jebkādam ārējām (politikas, kultūras) autoritātēm. Šāds princips pastāv arī post-modernismā, taču postmodernā cilvēka vērtību sistēmā būtisks ir, piemēram, cilvēktiesību princips, kam uzticību zaudējis postintelektuālās kultūras cilvēks, tā ir cinisku kapitālistisko attiecību pilnīga

apzināšanās, pastāvēšana bez ilūzijām, tajā pašā laikā ļoti augstu tiek vērtēts otra cilvēka interesants, oriģināls viedoklis, privātas komunikācijas iespēja, kas saistāma ne tikai ar reālo, bet arī ar virtuālo saziņu, iespēja uzticēties.

Lielais mūsdienās katram pieejamās informācijas apjoms nosaka attieksmi pret kultūras tradīcijas uztveri, t.i., tradīcija vairs netiek pieņemta kā neapšaubāma autoritāte. Tradīciju deaktualizācija acīmredzami ir saistīta ar Džeremija Rifkina definēto hameleonpaaudzes mainīgo pastāvēšanu mainīgā pasaulē, kurā būtībā nav laika atskatīties, lai izvērtētu iepriekšējo paaudžu tikumus un tradīcijas, jaunā, mainīgā paaudze ir vērsta uz strauju tagadnes izdzīvošanu, acumirklīgu pieredzi. Tas, ka tradīcija nav saistāma ar proritārām vērtībām, izriet no priekšstata, ka mūsdienu jaunās paaudzes būtiskākā vērtība, vienīgais stabilais dzīves elements ir pati personība, jo darbs, ģimene, personīgās attiecības ir kļuvušas nestabilas, fleksiblas. Jauni cilvēki nevis pakāpeniski atklāj sevi dažādās sociālās lomās, kuru izveide ir saistāma ar tradīciju akceptēšanu, bet gan dinamiski izvēlas to vai citu alternatīvu. Nespēja identificēties ar tradīciju, tās noliegums it kā jau ir vērojams dažādu laikposmu jaunatnes subkultūrās, bet mūsdienu situācija ir principiāli atšķirīga, ja iepriekš tiek veidota attieksme pret pagātnē pastāvējušo, arī noliegums ir attieksme, kas saista ar iepriekšējo paaudžu pieredzi, tad tagad ir vērojama savdabīga autonomizācija, distancēšanās, vienaldzība pret to, kas bijis iepriekš.

Roberts Liftons raksta arī par jaunā cilvēka tipa daudzveidīgu subjektivitāti, tam piemīt izteikti radoša personība, kas ir gatava risināt nestandarta uzdevumus, jo mainīgā realitāte vairs nemaz nepiedāvā standartizētus uzdevumus. Tas ir spēlētājs, kuru saista terapija, nevis ideoloģija, jo jebkura ideoloģija ir kaut kas stabils un ārpus transformācijas pastāvošs, pat tādā gadījumā, ja ideoloģija tiek definēta kā personības priekšstatu sistēma (U. Eko), arī tad ideoloģija ir jau izveidojusies struktūra, bet, lai atbilstu postintelektuālās sabiedrības profesionāļa statusam, mainība ir nepārtraukts esamības komponents. Jaunais cilvēks veido citādas attiecības ar ekonomisko vidi, uzskata sevi par spēlētāju, nevis darbinieku, tātad nesaista sevi ar noteiktu korporatīvu vidi, jebkurš notikums viņa dzīvē ir uz laiku. Tādēļ arī būtisks kļūst postmodernismā tik nozīmīgais rotaļīgums, kura ietvaros visi ierobežojumi tiek uzskatīti par apgrūtinošiem un nomācošiem. Kārtībai, kas tiek piedāvāta jaunajam cilvēkam, ir jābūt viņa paša izstrādātai.

Roberts Liftons jauno cilvēka tipu raksturo arī kā mazāk analītisku, vairāk emocionālu, emocionalitāte ir neapšaubāms jaunās kultūras komponents. Līdz ar to tiek dekonstruēta jebkura ideoloģija, jo tā nav emocionāli līdzpārdzīvojama, ideoloģijas vietā drīzāk stājas izrāde. Roberts Liftons iezīmē arī jaunās paaudzes vērtību sistēmas pamatu – viņš raksta, ka mūsdienās ir radusies pirmā *dot – com* paaudze, kas lielu daļu laika pavada mākslīgā vidē, piekļuve viņiem ir pielīdzināma dzīvesveidam, bet brīvība ir atrašanās tīmeklī, viņu pasaulē ir maz robežu, tās nav patstāvīgas, jo jaunā hameleoncilvēka dzīves telpa – kibertelpa – nosaka savu pasaules uztveri un akceptēšanas stilu. Jaunais cilvēks par būtisku uzskata iespēju komunicēt, nevis iegūt īpašumu. Tā kā informācija ir būtiskākā vērtība, tad jaunais cilvēka tips vēlas to iegūt pēc iespējas ātrāk. Roberts Liftons raksta arī, ka jaunais hameleoncilvēks nespēj ilgi koncentrēties, ir spontāns, nevis apdomīgs.

Raksturojot pasaulē izveidojušās jaunās ekonomiskās attiecības, Džeremijs Rifkins raksta par tāda jauna cilvēka arhetipa izveidi, kas veiksmīgi iekļaujas esošajā situācijā. Amerikāņu ekonomists raksta par to, ka jaunā cilvēka pastāvēšanu nosaka komfortabla dzīve, kuras lielu daļu tas pavada kibertelpas virtuālajā pasaulē. Aprakstot jauno cilvēku, Džeremijs Rifkins raksta par labām tīkla ekonomikas zināšanām, nelielu interesi par mantu uzkrāšanu, tātad tiek minētas līdzīgas pazīmes kā Roberta Liftona definētā hameleoncilvēka kontekstā. Līdzīgi abu pētnieku darbos ir arī priekšstati par to, ka jauno cilvēku īpaši saista aizraujoši notikumi, tātad tas ir cilvēks, kas iekļaujas mūsdienu kultūras paradigmā, pieņemot tās produktus.

Tas ir cilvēks, kas spēj pastāvēt un darboties paralēlās pasaulēs un strauji mainīt savu personu (šis termins tiek lietots ar K. G. Junga tam piešķirto nozīmi), pielāgojoties jaunai realitātei – gan īstai, gan mākslīgai. Jaunā paaudze ir pieradusi pie iespējas ātri iegūt informāciju, tā spēj, operatīvi uztverot vairākas informācijas plūsmas, apstrādāt lielu informācijas daudzumu, it īpaši lielu elektronisko datu daudzumu. Jaunajiem cilvēkiem ir raksturīga īpaša informācijas uztveres forma – vienlaikus notiek iekļaušanās vairākās informācijas plūsmās – pasaule tiek akceptēta, izmantojot gan audiālos, gan vizuālos, gan verbālos (runātos un rakstītos) līdzekļus, turklāt nereti tas tiek darīts vienlaikus. Mūsdienās var runāt par jaunu, Gūtenberga iespiedmašīnas radītajam efektam pielīdzināmu tehnoloģiski mainītu

attieksmi pret informāciju, kas saistāma ar drukātu tekstu. Kā raksta Džeremijš Rifkins, informācijas fiksēšanas process ir radījis īpašu prāta darba racionalizāciju, sakārtojot informāciju, notiek arī tās sistematizācija cilvēka prātā, kas ir opozīcijā iepriekšējā kultūrā pastāvējušajai mutvārdu informācijas nodošanas formai. Iespiesta informācija kļūst kompaktāka, atbrīvojas no liekvārdības, tas ir process, kas, sācies līdz ar grāmatu iespiešanu uz papīra, turpinās līdz pat mūsdienām, arvien vairāk koncentrējot informāciju maksimāli īsā tekstā, padarot to arvien informatīvi piesātinātāku. Turklāt iespiestā informācija atbrīvo cilvēku no nepieciešamības arvien atmiņā atkārtot jau zināmo, informācija ir kļuvusi pieejama. Pilnīgu tās pieejamību nodrošina jaunais interneta resursu laikmets un elektroniskās bibliotēkas, kas dod iespēju iegūt informāciju jebkurā diennakts laikā, jebkurā vietā, kur ir iespējama piekļuve, šī situācija maina cilvēka domāšanu, ļaujot tam pievērsties tagadnei, brīvi un aktīvi izdzīvojot to, nevis domāt par pagātnes pieredzes aktualizāciju.

Jaunais cilvēka tips sevi nepārtraukti pārveido katrā savā dzīves posmā, meklē jaunas pašizpaušmes iespējas, kas sakņojas nevis vēstures aktualizācijā (tradīcijas, stereotipi, paražas nav būtiski mainīgās pasaules kontekstā), bet gan stila un modes tendenču apzināšanā, šajā gadījumā pēdējie divi jēdzieni nav saistāmi tikai ar sadzīves kultūras daļu, tie, ja tā varētu teikt, ir jaunās ideoloģijas komponenti, kas realizējas mākslā un filosofijā. Kultūra strauji zaudē vēsturiskās nepārtrauktības apziņu, kā arī apziņu, ka mēs esam daļa no secīgas paaudžu maiņas, kas sākusies pagātnē un turpināsies nākotnē. Zūd vēsturiskā laika apziņa. Sabiedrības un cilvēka attiecības tiek koncentrētas šī brīža situācijā. Līdz ar to nav būtiska racionalizēta pakāpenisku attiecību izstrāde, tās vietā stājas ilūzijas un sapņi, fantāzijas pasaule kļūst par noteicošo visās dzīves jomās – gan mākslā, gan sadzīvē, gan virtuālajā pastāvēšanas telpā.

Jaunajā kultūras situācijā ļoti būtiski ir piesaistīt un noturēt cita uzmanību, tādēļ arī arvien tiek pieprasīti principiāli jauni risinājumi, kreatīva pastāvēšana tiek saistīta ar ilgstošu, faktiski nepārtrauktu garīgu spriedzi, kas realizējas sociālo lomu maiņā, pastāvēšanā, kas pieprasa maksimālu garīgu piepūli. Aplūkojot ekonomiskās attiecības, Džeremijš Rifkins raksta par to, ka jaunieši ir izauguši pasaulē, kurā cilvēki tiek algoti uz laiku, lai veiktu noteiktus ekonomiskus uzdevumus. Īslaicīgums, fragmentaritāte ir pastāvēšanas pamatprincips. Tiesa, jebkurš no esamības segmentiem jeb fragmentiem prasa maksimālu atdevi un koncentrēšanos, jo tikai tad personība atbildīs pieprasījumam – būs interesanta citiem. Mūsdienu jaunais cilvēks pasauli uztver fragmentāri – tam raksturīgs tā saucamais “klipu” domāšanas stils, uzmanība tiek koncentrēta uz īsu laiku, uz īsu teksta fragmentu.

Jauna cilvēka pašnoteikšanās un Eiropas kultūras racionalizācijas tendences

Mūsdienu kultūra ir izteikti racionāla. Pieņemot M. Vēbera definēto Eiropas kultūras identifikācijas modeli (Vēbers, 2004), analītiskā pieeja pasaules izziņas procesā ir neapšaubāma dominante, kas izriet no kultūras tradīcijā sakņotās un mūsdienu kultūras demonstrētās paradigmas – protestantisma ideāli ir noteikuši kultūras racionalitāti kopumā. Tātad mēs pastāvam kultūrā, kuras būtisks akcents ir mērķtiecība, kas ir saistīta ar mērķracionālu vai vērtējošu rīcību, šajā gadījumā būtu akceptējams gan rezultāts, mērķa sasniegšana, gan procesualitāte, racionālas situācijas analīzes, dekonstrukcijas process. Par izglītības dominantēm kļūst vērtības, kas ir patiesi būtiskas personībai, turklāt šādā kontekstā noteikti būtu jāakceptē postmodernās un postintelektuālās sabiedrības vērtību plastiskums, kas, gan pieņemot citādo, gan akceptējot katras noteiktas situācijas analīzi, veido attieksmi pret šo situāciju, nevis proklamē lozungu formā abstraktas vispārīgas vērtības (Čehlovs, 2008).

Mentordarbības procesā būtu plastiski jāreaģē uz procesu, ko Dž. Rifkins dēvē par pāreju no industriālā kapitālisma uz kultūras kapitālismu, kura ietvaros būtiskas kļūst nevis mantiskās vērtības, bet gan radošums, oriģināla domāšana un spēja netradicionāli risināt problēmsituācijas. Strādājot ar jauno speciālistu, būtu jāaplicina garīgo vērtību dominante, skaidrojot to semantiku jaunās sabiedrības vērtību sistēmas kontekstā, jārunā par garīgo vērtību izkopšanu kā kapitālieguldījumu, ko nav iespējams zaudēt inflācijas vai ekonomiskas krīzes laikā, par garīgām vērtībām kā prasmi analizēt un izvērtēt situāciju, kā prasmi saprast sevi un pasaulē valdošās likumsakarības. Mentordarbības procesā būtu jāakceptē arī mainītās cilvēku savstarpējās attiecības, kas valda mūsdienu sabiedrībā, t.i., fakts, ka cilvēku attiecības ir komercializētas, tās nosaka katra diaologa partnera ekonomiskas intereses. Tas nenozīmē, ka vairs nepastāv draudzība un mīlestība, taču ir jāapzinās, ka cilvēks darba tirgū ir vairāk

vai mazāk pieprasīta prece, ka personība pārdod savas prasmes un laiku un ka vislabāk pārdot to izdosies tam, kas būs šīs prasmes izkopsis. Turklāt virtuālais tirgus pretendē nevis uz daļu no cilvēka personīgā laika, bet iesaista personību nepārtrauktās ekonomiskās attiecībās, kuru laikā darbiniekam ir jābūt pieejamam nepārtraukti.

Mentordarbības procesa ietvaros būtiska ir arī brīvības kategorijas akceptēšana, apzinoties, ka brīvība ir viena no mūsdienu kultūras dominantēm. Brīvības jēdziens, tā izvērtējums, dažādi brīvības (iekšējās un ārējās) sasniegšanas ceļi arvien bijuši kultūras uzmanības centrā. It kā jau postintelektuālista kultūra turpina līdz ar cilvēci iesāktu brīvības meklējumu tradīciju, taču kaut kas ir principiāli mainījies. Mūsdienu sociāli ekonomiskā sistēma pretendē uz personības nepārtrauktu iekļaušanos ekonomiskās, sociālās, komunikatīvās aktivitātēs, dzīves ritms ir mainījies ne tikai kvantitatīvi, bet arī kvalitatīvi. Attiecības tiek izdzīvotas paātrināti, pār personību vairs nav iepriekšējo gadsimtu stereotipu, tradīciju noteikto aizliegumu varas. Taču tajā pat laikā brīvības fenomens ir principiāli transformējies, no vienas puses, tā joprojām ir J. Berlina pozitīvā brīvība, kuras ietvaros personība ir subjekts, tā ir savas dzīves noteicēja (Berlins, 2000), no otras puses, brīvība ir pastāvēšana paralēlās pasaulēs, piekļuvi uztverot kā tās vispilnīgāko realizāciju (Liftons, 1993).

Veidojot mentorējamā un mentora attiecības, būtu jāakceptē arī tas, ka postindustriālā sabiedrība vai postintelektuāla kultūra ir lielā mērā vai pat vispār atteikusies no agrāk tik būtiskā hierarhiskā sociālo lomu izkārtojuma. Ja iepriekš sociālajam rituālam, kura dalībnieki bija gan skolotāji, gan skolēni, bija īpaša nozīme sabiedrības dzīvē, skolotājs reprezentēja varas pozīciju, skolēns – pakļaušanos un pašdisciplīnu, tad tagad šo attieksmju vietā drīzāk stājusies radoša sadarbība, kuras ietvaros rituālam vairs nav jāreprezentē cieņas situācija kā pašmērķis. Individīda respektēšana ir vai arī nav imanenta situācija, kuru nosaka personības vēlme, nevis stereotipā sakņotas sociālas attiecības. Kā šis process tiek uztverts, kā apgrūtinājums vai intelektuāls piedzīvojums (Poppers, 2005), tas jau paliek katra paša ziņā. Tiesa, K. Popera definētā dzīve kā aktivitāte, kā mācīšanās un risks ir pievilcīgāka. Piedzīvojuma kategoriju K. Popers saista arī ar pašu mācīšanās procesu, liekot to opozīcijā principam “mācīties atkārtot”, t.i., iemācoties no galvas, pēdējo domātājs uzskata par neproduktīvu un nepamatotu informācijas apguves metodiku. Līdz ar to ir apšaubāma izglītības sistēmā nereti tik būtiskā balstīšanās uz neapstrīdamu, aksiomātisku autoritāšu konceptiem, brīvas, analītiskas domas pamatā būtu jābūt tieši autoritāšu viedokļu dekonstrukcijai, to mācību izvērtējumam. Ja dekonstrukcija tiek veicināta, tad jaunajos cilvēkos tiek izkoptas kritiskās domāšanas prasmes, kas ļaus viņiem nākotnē sniegt savu artavu atvērtai sabiedrībai. Tā ir sabiedrības un jaunā cilvēka mijiedarbība, kuras ietvaros sabiedrība pieņem indivīdu kā jaunas enerģijas nesēju (Eriksons, 1998), piedāvājot tam kultūras pieredzē uzkrāto informāciju.

No Eiropas kultūras racionālās iedabas aktualizācijas gadsimtu gaitā izveidojas analītiska, ironiski pasauli uztveroša personība, kas savu pilnīgu realizāciju gūst postmodernajā kultūrā, kuras ietvaros R. Rortijs to dēvē par ironisko cilvēku (Rortijs, 1999). Tā ir personība, kas ir gatava ironiski dekonstruēt lielāko daļu pagātnes kultūras vērtību, ironiski izvērtēt sabiedrības priekšstatu sistēmu. Postmodernais cilvēks, ironiski un analītiski dekonstruējot pasauli, ir savā ziņā revolucionārs, tas pirmo reizi noraida tradīciju kā tādu, pārvēršot to spēlē, citātu krātuvē. Jauna situācija ir vērojama postintelektuālā cilvēka pasaules redzējumā, nu jau analītiska, un ironiskums pats ir kļuvis par tradīciju, par savdabīgu dzīves stilu, kura pamatotība vairs nav jāpierāda.

Jauna cilvēka pasaules uztvere un atsevišķi mediju izglītības koncepti

Iespējams, veidot attiecības ar jaunajiem speciālistiem palīdzēs mediju pedagogijas atziņas, kas latviski veiksmīgi izklāstītas Z. Rubenes, A. Krūmiņas, I. Vanagas darbā “Ievads mediju pedagogijā”. Mediju pedagogijas koncepti noteikti ir iekļaujami mūsdienīga mācību procesa izveidē, apzinoties to, ka mediju ietekme uz sabiedrību, it īpaši uz jaunatni, ir ļoti izteikta.

Minētajā grāmatā mediju fenomens ticis aplūkots plašā kulturoloģiskā kontekstā, tostarp akceptējot arī mediju kā zīmju sistēmas iedabu un aktualizējot semiotikas pieredzi kultūras teksta izpētē. Mediju fenomens mūsdienu kultūras situācijā tiek uztverts kā kaut kas īpaši aktuāls, tiek analizēta to struktūra un semantika, tiek aplūkota mediju ietekme uz to patērētāju, tiek veidotas mediju realizācijas stratēģijas. Šāda interese ir likumsakarīga, jo mediju telpa, iekļaujoties virtuālajā komunikācijas telpā,

ietekmē un pat veido sabiedrības un katras atsevišķas personības priekšstatu par esamību, tādēļ arī tik būtiski apzināties kritisku mediju sniegtās informācijas izvērtējuma nepieciešamību. Mediju vide veido savu zīmju sistēmu, kas tiek kodēta tekstā un dekodēta, to uztverot, tiek veidots jauns socio-kultūras kods, kas sakņojas iepriekšējā kultūras tradīcijā, bet pieņem jaunas formas mediju kultūras kontekstā. Tiek veidota jauna ikonogrāfisku zīmju sistēma, kas būtībā ir uzskatāma par mūsdienu kultūras jauno valodu, kur līdzās skaņu grafiskiem apzīmējumiem pastāv arī zīmes un simboli, kas, ekonomējot valodas līdzekļus, pauž noteiktu emocionālu attieksmi. Mediji ir uztverami arī kā kultūras tehnoloģijas, ar kuru palīdzību cilvēki producē un izplata vēstījumu (Veinberga, 2010).

Mediju izglītība ļauj palūkoties uz mācību procesu plašāk, apzināti to iekļaujot kultūras kontekstā un, kas ir vēl būtiskāk, aktualizē kultūras tekstu elementus mācību procesā. Turklāt tiek pieņemts XX gadsimta otrās puses humanitārajās zinātnēs tik būtiskais priekšstats par tekstu kā zīmju sistēmu, kas attiecināms ne tikai uz mākslas darbu, bet arī uz jebkuru sadzīves kultūras situāciju, vienlaikus akceptējot arī teksta komunikatīvo aspektu, kas arī ir saistāms ar postintelektuālās kultūras paradigmas pieprasīto nepārtrauktā dialoga situāciju.

Mediju izglītības prioritāte ir attieksmes pret medijos pausto informāciju izveide. Informācijas tehnoloģiju piedāvātās iespējas ļauj apjaust sevi kā aktīvu kultūras teksta veidotāju (ne tikai patērētāju), tādējādi, izjutot atbildību par jebkura teksta, tātad arī darbības norisi un rezultātu, tiek attīstīta radoša, atbildīga personība, kas par savas garīgās dzīves prioritāti uzskata nepārtrauktu, kultūrā sakņotu, garīgu attīstību. Ja attieksme pret informāciju ir šī brīža process, tad iekļaušanās kultūras teksta izpratnē un interpretācijā, tātad arī veidošanā, ir saistīta ar noteiktu vērtīborientāciju, kuras pamatā ir tik būtiskais priekšstats par mūžizglītību kā iespēju pastāvēt nepārtrauktā garīgā attīstībā.

Z. Rubene, A. Krūmiņa, I. Vanaga lielu uzmanību pievērš interneta radītajai sabiedrības transformācijai: tiek rakstīts par to, ka internets ir unikāla komunikācijas telpa, kas rada pārmaiņas sociālajās attiecībās un pasaules redzējumā, ka internets ir sabiedrības izglītības un audzināšanas forma, ja tradicionālajiem medijiem nav atgriezeniskas formas, informācijas saņēmējs ir pasīvs, tad internetā pastāv komentāru princips. Būtībā tiek paustas atziņas, kuras jau ir akceptējusi mūsdienu sabiedrība, atziņas, kas pat neprasa īpašu komentāru, tās ir aksiomātiskas, t.i., mūsdienu sabiedrība ir nonākusi ciešā saistībā ar medijiem, kas šodien liek pamatoti runāt par dzīvi "informācijas sabiedrībā". Autore aktualizē arī priekšstatu par to, ka tieši intelektuālais kapitāls ir informācijas sabiedrības dzinulis un mērķis – bagātības mērs ir cilvēka radošās spējas, nevis finansiālais kapitāls. Mūsdienās izveidojas jauna ekonomikas sistēma, kurā par vērtībām kļūst jēdzieni, idejas un veidoli, nevis lietas. Tiek uzskatīts, ka informācijas laikmetā īpašuma tiesības aizstāj iespēja piekļūt informācijai, piekļūt tīklam.

Informācijas sabiedrības ietvaros informācija un līdz ar to arī mediju ietekme uz personību ir ievērojama, nenoliedzami, var teikt, ka tieši mediji veido sabiedrības un arī atsevišķas personības, ja tā nespēj kritiski izvērtēt sniegto informāciju, viedokli. Mediji un mediju tehnoloģijas paplašina publiskās telpas robežas, anulē atšķirības starp publisko un privāto. Medija kultūras aktualizācija būtībā pieprasa jaunu personības tipu – analītisku personību, kas vēlas un spēj uztvert, analizēt un arī veidot mediju tekstus, tādējādi iekļaujoties esošās kultūras kontekstā. Tātad mūsdienu pasaulē mediji ir dēvējami par savdabīgu ceļu uz iesaistīšanos kultūrā, iekļaušanos kultūras tekstā, mediji ir iespēja radoši, paužot savu viedokli, iesaistīties esamībā notiekošajā.

Darba autore definē arī dažādus mediju kultūras aspektus, tā mediji tiek saistīti ar komunikācijas līdzekļiem visplašākajā nozīmē, mediji ir arī nauda, mājoklis, līdzekļi, tie tiek uzskatīti par cilvēka ārējo paplašinājumu, tiešu viņa ķermeņa orgānu un spēju turpinājumu. Mediji zināmā mērā ir ekspansīvi, tie tiecas pārņemt patērētāju apziņu, iegremdējot viņu iluzorā sapņu pasaulē. Cilvēks, pakļaujoties medijiem, var zaudēt sevi, ja personība pakļaujas to radītajām ilūzijām, alkst pēc tām. Medijiem ir būtiska nozīme arī ideoloģiskās darbības īstenošanā, (Barts – teksts kā kultūras nesējs) teksts tiek pielīdzināts pasaulei, pasaule tiek pielīdzināta tekstam, tekstam ir bezgala daudz nozīmju, kuras mainās, līdz ar to mainās arī mūsdienu sabiedrībā tik būtiskais priekšstats par kultūru kā atvērtu, dinamisku sistēmu.

Mediju izglītības kontekstā būtisks ir Pjēra Burdjē viedoklis: viņš raksta, ka sociums, kurā dzīvojam, ir sākotnēji polisemantisks, no vienas puses cilvēka pastāvēšanu un reprezentāciju nosaka materiālo resursu sadale un sociālās vērtības, no otras puses – priekšstati, domāšanas shēmas un uzvedība, emocionālais vērtējums, kas ir saistāms ar tā saucamo simbolisko kapitālu – prestižu, slavu,

cieņu, kas mūsdienu kultūras situācijā, iespējams, ir pat būtiskāks nekā materiālais vērtību ekvivalents, jo kultūrā tomēr pastāv priekšstats par garīgo vērtību neapšaubāmu dominanti. Tam rodams arī tīri racionāli pragmatisks skaidrojums – ja personība neattīstīsies garīgi, ja neieklausies jaunos apstākļos, tātad nebūs plastiska un nespēs transformēt savas prasmes un iemaņas, tā nevarēs konkurēt darba tirgū un materiālās vērtības arī tai būs liegtas. Tādēļ arī mediju kultūra kļūst par simboliskā kapitāla veidošanas telpu – mediji veido sabiedrības priekšstatu sistēmu, veido noteiktus tēlus jeb simulakrus, par kuriem raksta Žaks Bodrijars.

Mediji (it īpaši, ja par mediju paveidu uzskata arī interneta resursus) maina pasaules uztveri, jo cilvēkam rodas ilūzija par informācijas neierobežotu pieejamību un par informācijas patiesumu un kvalitāti. Līdz ar to varam runāt par jaunu cilvēka izpratni mediju kultūrā, kur personības pastāvēšanu kopš bērnības nosaka nepārtraukta informācijas, ko piedāvā diennakts TV kanāli, pieeja interneta resursiem, specializēti žurnāli, patērēšana. Medijiem ir īpaša nozīme socializācijas procesā, jo tie sākotnēji nosaka viedokļu, spriedumu veidošanos, mediji kā vidutājs socializācijas procesā – kultūras, zināšanu, uzvedības normu saglabātājs un tālāk nodošanas līdzeklis. Turklāt mediju piedāvātā informācija nav apnicīgi didaktiska, tā piedāvā bērnam, un ne tikai bērnam, iesaistīties spēlē un tās ietvaros, atdarinot medijus, veidot savu uzvedības stilu. Tādējādi mediji nodrošina tā saucamo deterritoriālo kopienu pastāvēšanu – interešu grupas, kas var rast gan domubiedrus, gan nepieciešamo informāciju mediju radītā vidē. Mediju vide ir tieši saistīta ar mūsdienu tehnoloģisko sasniegumu, informācijas tehnoloģiju (informācijas tehnoloģijas – dažādas tehnoloģijas, ko izmanto informācijas apstrādē, kārtošānā, glabāšanā un pārraidīšanā, pie tām pieder datorikas, tālsakaru un mikroelektronikas) integrāciju gan sadzīvē, gan izglītības sistēmā.

Ir vēl kāds interesants sadzīves komunikācijas fakts, kuram savos darbos pievērš uzmanību Džeremijš Rifkins. Viņš raksta, ka industriāli attīstītu valstu lielpilsētu jauniešu runā ir vērojams interesants fenomens – jebkurš teikums tiek pabeigts kāpjošā intonācijā, viss viņu teiktais ir nevis atbilde, bet drīzāk jautājums. Jaunā kultūra ir nevis atbilžu, bet jautājumu kultūra, kuras ietvaros notiek pāreja no neatkarīgas personības uz attiecību personību, cilvēkam ir nepārtraukti jārosina citu reakcija, tādēļ arī kāpjošā, jautājošā intonācija.

MENTORA UZDEVUMI UN DARBĪBA

Problēmsituāciju risināšanas metode mentordarbībā

No ikviena mentora tiek sagaidīts, ka viņš ir veiksmīgs problēmu risinātājs. Kā veiksmīgi darboties problēmsituāciju risināšanas laukā? Mums katram ir sava pieredze un zināšanas, tomēr vienādu situāciju nav. Tāpēc ļoti būtiski ir tas, kā spēsim novērtēt savus un palīdzības saņēmēja (mentorējamā) resursus, spējas un zināšanas. Psihologi saka, ka labākais problēmas eksperts ir pats problēmas “nesējs” – viņš vislabāk pārzina situāciju un spēj novērtēt resursus tās atrisināšanai. Svarīgi ir cilvēkam dot iespēju, laiku un vietu, sniegt iedrošinājumu un aktivizēt viņa spējas, lai tas tiešām notiktu.

Materiālus veidoja un apkopoja:

Marina Milaša, Linda Ugaine, Evija Caune, Dace Visnola, Daiga Ruhmane, Māra Radziņa

Kas ir problēmsituācija

Pedagoga mērķtiecīgi veidota vai aprakstīta, reāli eksistējoša vai teorētiski konstruēta **situācija, kad jaunatklāti fakti nonāk pretrunā ar uzkrāto pieredzi**. Problēmsituācijas risināšanā tiek izmantotas apgūtās zināšanas, ko mērķtiecīgi aktualizē vai papildina, un radošā pieeja, cits redzējums, atšķirīgs viedoklis, subjektīvi pretstatu, pretrunu risināšanas ceļi. Problēmsituācijas risināšana notiek uz reproduktīvās un produktīvās domāšanas saskares sliekšņa. (Avots: <http://skolai.daba.lv>)

Tikai identificētu problēmu ir iespējams risināt. Problēma izriet no problēmsituācijas. Tātad problēma rodas, ja ir problēmsituācija. Problēmas aktualitāte: svarīgums, nozīmīgums noteiktā laika posmā, atbilstība pašreizējam brīdim. (Svešvārdu vārdnīca, 1999)

Problēmu identificēšana



Jebkuras problēmas centrā ir **pretruna starp vēlamu un esošo**. Pretruna ir divi izteikumi, kas savstarpēji viens otru noliedz, pretstatu mijiedarbība, kas rosina uz attīstību. (Enciklopēdiskā vārdnīca)

Pretrunas starp: teoriju un praksi; faktoriem un apstākļiem, kuri kavē reālo darbību; neizstrādātu metodiku; praktisko pieprasījumu.

Problēmas definēšana

Pirms ķeramies klāt kādas problēmsituācijas risināšanai, svarīgi pārdomāt un novērtēt šos aspektus:

- izvēlieties problēmu, ar kuru mentorējamais var tikt galā pats;
- ņemiet vērā resursus, kas ir pieejami (laiks, nauda u.c.);
- neizvēlieties problēmu, kas ir ārpus jūsu spēju robežām – droši iesakiet tās risināšanai citu speciālistu;
- tā vietā, lai risinātu lielu problēmu, izvēlieties mazāku (varbūt tā ir viena daļa no lielās), kuru ir lielāka iespējamība atrisināt pilnībā – nepārvērtējiet savus un mentorējamā “spēkus”;
- izvēlieties tiešām aktuālu problēmu.

Iespējamās problēmas un kļūdas mentordarbībā

Kā jebkurā sadarbībā, arī mentodarbībā nepieciešams apzināties zināmus draudus, lai kādā brīdī “neuzskrietu uz sēkļa” un izvairītos no sadarbības pārtraukšanas.

Kā var kļūdīties, veidojot sadarbību mentordarbībā?

Pirmkārt, **nerēālas cerības** sadarbības procesā; mentors nevar būt glābējs, kas spēj paveikt visu, bet viņš ir gids, rādot ceļu, pa kuru iet pats darba izpildītājs; jāsaprot, ka atbildība vienmēr gulstas uz pašu jauno uzņēmēju, nevis mentoru.

Mentors un pieredzes pārņēmējs **nesaprotas viens ar otru**; personu ķīmija ir tāda, ka viņi gluži vienkārši nesaprot viens otru. Tieši tāpēc ir svarīgi jau sākumā noskaidrot personīgās rakstura iezīmes un, ja iespējams, izmantot uzticamas metodes to pārbaudei.

Darba **principi un mērķi nav pietiekami skaidri** visiem dalībniekiem.

Uzticības krīze ir minēto kļūdu rezultāts. Ja cerības ir pārāk augstas, jūs drīz novērtēsiet tās kā nereālas un pirmā reakcija ir vilšanās. Vai arī, ja jūs nezināt darba principus un mērķus; vēl variants – zināt, bet tie pastāv vairāk teorētiski un nav ieviesti.

“**Nav pietiekami daudz laika sadarbībai**”. Tātad tas, kam nav pietiekami daudz laika, nevēlti sevi pilnvērtīgi mentoringa attiecībām, primāras ir daudzas citas lietas.

Pieredzes pārņēmējs ir **pasīvs**. Iemesls var būt kāds no minētajiem – bailes nodoties darbam vai nereālas cerības. Uzvedības iemesls ir jāapspiež. Tādā gadījumā ir jāizrunājas ar šo personu un, ja pieņemums apstiprinās, tās dalība programmā jāpārtrauc.

Pieredzes pārņēmējs ir **piesardzīgs pret mentoru vai pat baidās no viņa**. Šāda veida neatbilstības ir jānoskaidro, lai no tām izvairītos vai tās apturētu. Mentoram un koordinatoram ir jārunā.

Mentordarbības attiecībās noteikti jāievēro **ētika**, piemēram, veidot emocionāla vai ļoti personiska rakstura attiecības ar pieredzes pārņēmēju, citiem darbiniekiem, iesaistīties to apspriešanā. Ir būtiski, lai pieredzes pārņēmējs neklūst emocionāli atkarīgs no padomdevēja.

Svarīgi atcerēties, ja mentora un pieredzes pārņēmēja attiecības nav darbam labvēlīgas, tās ir jāpārtrauc. Pieredzes pārņēmējam jānodrošina jauns mentors un mentoram var atrast jaunu pieredzes pārņēmēju.

Mentoringa kustības Rokasgrāmata, Jelgava, 2007

Problēmsituāciju risināšanas metode mentordarbībā

Problēmsituāciju risināšanai grupā iespējams izmantot “**Karuseļa**” metodi.

Uzdevuma mērķis: atrast efektīvāko problēmrisināšanas veidu, apzināt problēmsituācijas risināšanas daudzveidīgās iespējas, meklēt radošus risinājumus, iegūt iespējami daudz risinājuma variantus, no kuriem izvēlēties efektīvāko.

Uzdevumam nepieciešamais laiks: 1 stunda (atkarībā no izvēlēto problēmsituāciju skaita, grupas lieluma un aktivitātes).

Resursi: A1 lapas ar izvēlēto problēmsituāciju aprakstu uz katras augšā, *flipčarta* flomāsteri.

Uzdevuma īstenošanas soļi:

1. Dalībnieki sadalās grupās vai pāros.
2. Katra grupa saņem A1 lapu ar problēmsituācijas aprakstu, iepazīstas ar to, apspriež un uzraksta savu risinājumu situācijai ~ 3–5 minūšu laikā.
3. Pēc vadītāja uzaicinājuma grupas nodod savu lapu ar situāciju un risinājumu pulksteņrādītāja virzienā nākamajai grupai.
4. Katra grupa iepazīstas ar situāciju, piedāvāto risinājumu, apspriežas un sniedz savu situācijas risinājuma aprakstu, kas atšķiras no iepriekšējā. Pēc vadītāja komandas grupas nodod lapu pulksteņrādītāja virzienā nākamajai grupai.
5. Grupas turpina darbu pie problēmsituāciju risināšanas, līdz saņem “savu” lapu. Grupas uzdevums tagad ir iepazīties ar visiem piedāvātajiem risinājumiem un izvēlēties variantu,

kas vislabāk palīdzēs atrisināt situāciju. Apspriedes laiks 10–20 minūtes. Grupas iepazīstina (prezentē) lielo grupu ar situāciju un efektīvāko risinājuma variantu, uzklausa, diskutē par pārējo grupu komentāriem, nonāk pie risinājuma. Vadītājs var ieteikt risinājumus, uzdot papildu jautājumus.

Piezīme

Ja vadītājs piedāvās grupas dalībniekiem risināt situācijas no grupas dalībnieku pieredzes, darbs prasīs vairāk laika, jo būs iespējama atgriezeniskā saite par piemērotāko situācijas risinājumu, jautājumi, kā arī iespēja iegūt papildu informāciju situācijas precizēšanai. To risinājumi būs konkrētāki un personiskāki, jau izslēgti izmēģinātie vai nepiemērotie risinājumi.

Videotreniņa izmantošana problēmsituāciju risināšanā

Nereti problēmsituācijās un konfliktsituācijās, kas radušās mentordarbības rezultātā, ir svarīgi palūkoties no malas gan uz sevi, gan situācijā iesaistītajiem, lai veiksmīgāk atpazītu gan veiksmīgās, gan neveiksmīgās rīcības un rastu optimālu risinājumu. Jārēķinās ar to, ka videotreniņam jā sagatavojas gan tehniski, gan emocionāli un ka vislabākos rezultātus iespējams gūt, ja tam velta pietiekami daudz laika, netiek sasteigta refleksijas daļa. Videotreniņu ieteicams izmantot vidē, kur cilvēki ir savstarpēji iepazīnuši viens otru, ir droši par informācijas konfidencialitāti, atbalstu un ir pārliecināti, ka tas uzlabos viņu turpmāko darbību/sadarbību.

Uzdevuma apraksts

1. Aprakstiet brīvā formā vienu problēmsituāciju vai konfliktsituāciju, kas radusies mentordarbības rezultātā.

Piemērs.

Vēroju mācību stundu ķīmijā 1. kursam. Tēma – oksidēšanās reducēšanās vienādojumi.

Skolotāja raksta piemērus – dažādus reakcijas vienādojumus – uz tāfeles. Skaidro oksidēšanās pakāpes dažādiem elementiem. Skolnieks pajautā oksidēšanās pakāpi boram kādā no savienojumiem. Skolotāja apjūk, skaidro, kļūdaini uzraksta savienojuma formulu. Skolēni labo, jautā. Klasē izceļas apjukums. Tanī brīdī skolotāja lūdz izskaidrot šo jautājumu man – mentorei.

1. Izspēlējiet, kā šajā situācijā rīkojas mentors.
2. Izspēlējiet, kā pēc stundas mentors ar pieredzes pārņēmēju pārrunā notikušo stundā un mēģina rast labāko risinājumu šai situācijai.

Lomu spēli iespējams filmēt – tādējādi uzdevums kalpo par pamatu videotreniņam. Videotreniņš ir mācību metode, kas ļauj mācību dalībniekam veikt pašrefleksiju ne tikai par savas rīcības motīviem un pieņēmumiem, bet arī redzēt sevi no malas kā svešu cilvēku, – skats no malas palīdz objektīvāk novērtēt saskarsmi ar citiem cilvēkiem.

Ja lomu spēli filmē, apspriešana notiek tikai tad, kad uzfilmētas visas situācijas – lomu spēles.

Videotreniņa noteikumi ir šādi:

- vadītājs vienojas ar videotreniņa dalībniekiem, ka uzfilmētais materiāls tiks izmantots tikai un vienīgi mācību vajadzībām konkrētajai mācību grupai un tēmai;
- videotreniņš ir labprātīgs;
- visas situācijas – lomu spēles tiek uzfilmētas secīgi viena pēc otras bez komentāriem, vērtējumiem un analīzes;
- uzfilmētā materiāla analīze tiek veikta pēc situācijas noskatīšanās;
- pēc video materiāla noskatīšanās pirmie izsakās tie, kas ir nofilmēti – lomas atveidotāji. Viņi ne tikai izsakās par pašu situāciju, bet tiek mudināti izteikties arī par savām sajūtām. Šāda introspekcija ir vēlama, jo parasti videotreniņš saistīts ar emocionālu piepūli, jo ietver viena mācību dalībnieka divus uzdevuma sniegunus – pirmo reizi dalībnieks izspēlē situāciju, otro reizi dalībnieks redz un novērtē izspēlēto situāciju no malas kā novērotājs;
- vadītājs aicina dalībniekus brīdī pārdomāt komentārus par videoierakstā redzēto, lai izvairītos no profesionāli vai personiski aizskarošiem komentāriem, kas panāks situācijas pretēju efektu;

- kad izteikušies mācību uzdevuma izpildītāji, nodarbību vadītāji aicina izteikties pārējos mācību dalībniekus. Refleksiju par uzdevumu noslēdz nodarbību vadītājs.

Jautājumi diskusijai

Ar kādām sajūtām jūs veicāt šo uzdevumu?

Ko jūs varat pateikt par savu lomu – bija viegli, grūti identificēties, vai tā bija tipiska, netipiska?

Ko jūs varat teikt par saskarsmi starp abiem lomas atveidotājiem šajā situācijā (kādas ir mijiedarbības pozīcijas, vai to var definēt kā konfliktu, vai tā ir vērsta uz sadarbību vai konkurenci utt.)?

Kāda, jūsuprāt, ir galvenā problēma šajā situācijā?

Vai izspēlētā variācija bija optimālākā, vai iespējams šo situāciju (konfliktu, problēmu) risināt citādāk? Kādas ir alternatīvas?

Ko jūs darītu tāpat? Ko – savādāk?

Ko jūs ieteiktu kolēģiem – kā risināt līdzīgas situācijas nākotnē?

Situāciju psiholoģiskās un pedagoģiskās interpretācijas iespējas Savas mentordarbības novērtējums

Katras mūsu mērķtiecīgas un plānotas darbības ciklā tālāk plānošanai un virzībai, jaunu mērķu uzstādīšanai nepieciešams padarītā izvērtējums. Svarīgi, ka kādā laika posmā aktīvi darbojamies, tad uzsitam sev uz pleca, paslavējam par padarīto līdz šim un esam pozitīvi noskaņoti virzīties tālāk. Nereti steidzīgajā ikdienā darba novērtējuma fāze izpaliek laika ekonomijas nolūkā, taču ikviens pedagogs un psihologs piekritīs tam, cik būtiska nozīme nākamo panākumu gūšanā ir iepriekšējās darbības “izlaišanai caur smadzenēm” – atgriezeniskajai saitei par paveikto. Ne tik bieži to saņemam no kolēģiem, mentorējamā, līdzcilvēkiem, tāpēc ieliekam to paši savā dienaskārtībā. Turpmāk dažas metodes izvērtējuma veikšanai.

Lai veiktu savas mentordarbības novērtējumu pēdējā pusgada laikā, iesaistiet savu pieredzes pārņēmēju, izvērtējot savu mentordarbību. Vispirms sagatavojiet atbildes uz šādiem jautājumiem, ieteicams rakstiskā formā:

1. Domas par savstarpējo līdzdarbošanos gan no mentora, gan pieredzes pārņēmēja puses (kas ir bijis labs, ko varētu pamainīt, kas veicinātu sadarbību).
2. Jauniegūtā pieredze:
 - 1) ko es esmu iemācījies;
 - 2) kādu pieredzi esmu guvis;
 - 3) kā mainījusies mana attieksme;
 - 4) kas ir mans spēks šobrīd.

Piemērs.

Kas ir bijis labs?

Pirmkārt, iegūta specifiska pieredze, sadarbība ar jaunu pedagogu, kuram ir jāpalīdz iesākt darbu jaunā vidē ar jauniem audzēkņiem, veidot savu pedagoģisko pieeju, mācīties mācīt.

Savstarpējā sadarbība izvērsās pozitīva, jo Evija vienmēr centās palīdzību meklēt gan vaicājot, gan lūdzot palīdzību, gan aicinot vērot stundas, gan pārspriežot viņas idejas.

Otrkārt, spēju piedāvāt dažādas metodes, kā veiksmīgāk organizēt mācību darbu, kā veidot sadarbību ar klases kolektīvu. Esam kopīgi atradušas veidu, kā labāk organizēt mācību procesu, kā pilnveidot savstarpējās sadarbības prasmes.

Es kā pedagogs, kurš tikko sācis darbu skolā, novērtēju to, ka man vienmēr bija iespēja vērsties pie Daces pēc padoma gan ikdienas situācijās, gan arī pedagoģiski sarežģītās situācijās. Dace piedalījās arī manās vadītajās mācību stundās un analizēja pedagoģisko procesu, izceļot pozitīvo manā darbā.

Ko varētu mainīt?

Atrast vairāk laika, lai varētu savstarpēji sadarboties, vairāk būtu nepieciešams laiks sarunām, lai uzklautu Evijas idejas, domas, iepazītu kā personību un pedagogu, palīdzēt metodikas apguvē.

Sākumskolā darba specifika ir tāda, ka nereti starpskolēniem rodas nelielas konfliktsituācijas. Plānojam nākotnē sadarboties šo jautājumu risināšanā.

Kas veicinātu sadarbību?

Personisko kontaktu ciešāka nodibināšana, vairāk Evijas iesaistīšana skolas neformālajos pasākumos, savstarpējā atklātība un uzticēšanās.

Sadarbību veicinātu mūsu savstarpējā uzticēšanās gan profesionālajā, gan tīri cilvēciskajā jomā.

3. Pārrunājiet pāros sava pieredzes pārņēmēja un mentora atziņas par savstarpēju līdzdarbošanos. Vai jūsu domas sakrīt? Vai ir atšķirīgs skatījums? Kas to veicinājis?
4. Novērtējiet, kurā posmā ir jūsu mentordarbība, spriežot pēc mentora un pieredzes pārņēmēja domām par savstarpējo līdzdarbošanos:
attiecību veidošana (satikšanās); mērķu izvirzīšana (vīzija/plāns); darbošanās (ceļojums, ceļš); nobeigums (veiksme); virzīšanās uz priekšu.
5. Raksturojiet, kāda ir jūsu jauniegūtā pieredze:
ko es esmu iemācījies; kādu pieredzi esmu guvis; kā mainījusies mana attieksme; kas ir mans spēks šobrīd.

Piemērs.

Ko esmu iemācījies?

Esmu iemācījies atrast laiku uzklaut kolēģi, apgūvusi sākumskolas mācību priekšmetu specifiku, 2. klases skolēnu vecumposma īpatnības un vajadzības, ieraudzīt situāciju no padomdevēja puses un piedāvāt dažādus risinājuma variantus.

Kādu pieredzi esmu guvis?

Iegūtā pieredze palīdz daudz vairāk izprast pedagogiskā procesa nianšes, apzināties sfēras, kur vēl pašai jālasa pedagogiski metodiskā literatūra.

Kā mainījusies mana attieksme?

Esmu sapratusi, ka tikai ar pozitīvu kritiku arī neveiksmes var būt sava veida uzvara mācību procesā, jo no kļūdām visvairāk cilvēks mācās. Svarīgākais ir cilvēciskais aspekts gan pedagogam, gan mūsu audzēkņiem.

Kas ir mans spēks šobrīd?

Prasme uzklaut un radīt pārlicību jaunajam pedagogam, ka viņš var strādāt skolā, ja ir paša vēlēšanās un gribēšana kaut ko mainīt savā darbā. Pastāstīt, kur meklēt palīdzību, kur izlasīt metodiskajā literatūrā, kur smelties idejas. Pozitīva saskarsmes forma.

Pieredzes pārņēmēja atbildības sekmēšana un resursu akcentēšana

Katra mentora sasniegums ir prasmīgs pieredzes pārņēmējs, kurš var darboties patstāvīgi. Tāpēc mentoram jāpatur prātā, ka katra sadarbība beigsies, lai varētu sākties arvien jauna. Turpmāk aprakstīts praktisks piemērs, kā veicināt pieredzes pārņēmēja autonomiju un virzīt sadarbību noslēguma posmā.

Uzdevumu ieteicams veikt ilgākā laika posmā, lai starp uzdevuma uzdošanu un ziņojumu par izpildi būtu vismaz 2 nedēļas. Tā veikšanā iespējami pārtraukumi, piemēram, ar nedēļas intervālu.

Uzdevuma 2 daļas: definēšana + individuāla veikšana un refleksija par uzdevuma izpildes rezultātiem, grūtībām un izaicinājumiem nodarbībā.

1. daļa. Divu nedēļu laikā apņemties tikai un vienīgi stiprināt pieredzes pārņēmēja resursus. Tas nozīmē, ka uzdevuma izpildes laikā, neatkarīgi no tā, kādus padomus vai atbalstu lūdz pieredzes pārņēmējs (PP) vai arī, kā PP rīkojas, jūs viņu nekritizējat, nemācat, neaudzināt un nesakāt neko priekšā, bet stipriniet PP autonomiju, atpazīstot resursus un mudinot tos izmantot pilnībā. Veiktās darbības resursa stiprināšanai ieteicams atzīmēt tabulā. Vēlams aprakstīt vismaz vienu situāciju nedēļā.

Uzdevuma tabula

Datums	Situācija	Resurss	Darbība resursa stiprināšanai	Efektivitātes novērtējums
	<i>Problēmsituācija, izaicinājums, grūtības, konflikts, risinājuma meklējums, dilemma u.tml.</i>	<i>Kādu pieredzes pārņēmēja resursu konstatējat. Resurss var būt gan pieredzes pārņēmēja apzināts, gan vēl neapzināts. Resurss: zināšanas, prasmes, talants, iespējas, kompetence, iemaņas, pieeja informācijai, sakari utt.</i>	<i>Ko mentors darīja, lai akcentētu pieredzes pārņēmēja resursu, veicinātu viņa autonomiju un atbildību, sekmētu viņa pašapziņas un pašpalāvības nostiprināšanos</i>	<i>Darbības efektivitātes novērtējums ilgākā laika posmā brīvā formā</i>
Piemērs				
12.04.2012.	<i>PP šaubījās, kādu metodi izmantot tēmas X izklāstā. Jau pirms tam viņa ir izmēģinājusi viņasprāt labāko metodi Y, tomēr nesekmīgi. PP ir pārliecināta, ka šī metode ir pati labākā, jo tā viņa pati ir mācījusies mācību vielu</i>	<i>PP jau ir pierādījusi, ka prot izmantot dažādas metodes, pati kritiski domājot var pieņemt lēmumu. Traucē nedrošība par savu kompetenci izvēlēties piemērotāko risinājumu</i>	<i>Kad PP lūdza padomu, es atbildēju, lai tomēr pati pieņem lēmumu, jo viņa ir ļoti prātīga un jau zina par metodēm pietiekami daudz. Es uzsvēru, ka pilnībā palaujos viņas izvēlei</i>	<i>PP vairs nejutā par metodēm, tomēr es īsti neesmu droša, vai tāpēc, ka pati visu izlemj, vai arī tāpēc, ka neuzdrošinās vaicāt. Tomēr skolēnu sekmes liecina, ka skolēni sekmiņi apgūst mācību vielu</i>

2. daļa. Refleksija par uzdevuma izpildi – pārdomāt un apspriest šādus jautājumus:

1. Kas man pašam šķita vispārsteidzošākais?
2. Ar kādām grūtībām es saskāros, veicot šo uzdevumu?
3. Vai apzināta neiejaukšanās pieredzes pārņēmēja darbā ir efektīva, lai stiprinātu pieredzes pārņēmēja autonomiju un palaušanos uz savu kompetenci un resursiem?

Situācijas praktiskajam uzdevumam – lomu spēlei “Problēmsituācijas mentordarbībā”

Situācija Nr. 1

Šogad skolā darbu ir uzsākusi jauna skolotāja A. 8. klasē vairāk kā puse skolēnu ir puisi. Skolotāja ir jauna, simpātiska. Pārbaudot nospraustās robežas, puisis J. izsaka skolotājai replikas par izskatu. Piezīmes reizēm izklausās kā kompliments, bet reizēm vairāk sliecas uz nepatīkamiem izteikumiem. Sekmēs skolnieks J. ir vājš, uzvedība nav atbilstoša, ignorē stundas darbu.

Lomu spēlei: pieredzes pārņēmēja skolotāja A. lūdz padomu mentoram, kā rīkoties.

Situācijas interpretācijas diskusijai: psiholoģiskā distance

Fiziskā distance ir cilvēka ķermenis. Ja kāds to pārkāpj, tad rodas iesitums, iegriezums vai izvarošana. Psiholoģiskā distance ir neredzama un arī neapzināta. Psiholoģiskā distance saistās ar

personisko telpu, vajadzībām un interesēm. Psiholoģiskās distances pārkāpums rodas tad, kad kāds sāk kaut ko darīt uz citu vajadzību rēķina, meklēt veidu, kā piespiest darīt to, ko viņš grib, un manipulēt ar otru. Par psiholoģiskās distances pārkāpumu liecina dusmas un neapmierinātība.

Ko darīt, ja psiholoģiskā distance ir pārkāpta? Viena iespēja ir runāt par to un mēģināt saprast, meklēt kompromisu. Otra iespēja ir mēģināt saprast, ko šī situācija māca. Mēģināt saprast, kas jāmaina attieksmē, savā izturēšanās veidā vai arī izskatā.

Situācija Nr. 2

Vidusskolas 11. klases skolēni bieži vien neizpilda uzdotos mājasdarbus latviešu valodā. Skolotāja ir neapmierināta ar skolēnu darbu un attieksmi. Sarunās ar 11. klases audzinātāju latviešu valodas skolotāja pārmet, ka klases audzinātājam nav izveidojusies veiksmīga sadarbība ar vecākiem. Skolotāja pieredzes pārņēmēja uzskata, ka vecākiem vairāk jāseko līdz skolēnu sekmēm un mājas darbiem, bet klases audzinātājam biežāk jāinformē vecāki par sekmēm. Klases audzinātāja uzskata, ka latviešu valodas skolotājam pašam jātiek galā ar skolēniem un mājasdarbu kontroli.

Lomu spēlei: pieredzes pārņēmēja latviešu valodas skolotāja lūdz padomu mentoram, kā rīkoties.

Situācijas interpretācijas diskusijai: piespiešana vai pārliecināšana

Piespiešana ir veids, lai izmantotu savu (vecāku, skolotāju u.c.) varu pār bērniem, lai panāktu kādam cilvēkam vēlamo rīcību. Piespiešanas psiholoģiskais mehānisms ir bailes no soda, no nopietnām nepatīkšanām, kas var apdraudēt cilvēku. Tādējādi piespiešana ir saistīta ar draudiem. Piespiešana (rīkstes, pātagas metode) darbojas, ja cilvēks baidās no soda. Nevar pateikt, kā rīkosies cilvēks pēc soda saņemšanas – labosies vai nākamajā reizē centīsies izbēgt no soda. Jebkurā gadījumā piespiešanu otrs cilvēks izjūt kā varmācību pret sevi.

Piespiešana norit vairākos soļos. Pirmkārt, skaidri noformulē prasības (kādu rīcību sagaida, kādi kritēriji, un sagaida, ka prasības tiks izpildītas). Otrkārt, tiek izteikti brīdinājumi par iespējamām sekām un arī sodiem, kas ir cilvēkam nozīmīgi, ja prasības netiks izpildītas. Treškārt, informē par pārbaudēm un kontroli. Visbeidzot, ja nav izpildīts, tad seko sods. Ja ir izpildīts, tad cilvēks saņem atzinību vai visbiežāk nesaņem neko.

Vēl var meklēt iespējas, kā pārliecināt un motivēt cilvēku. Pārliecināšana ir motivācijas un ieinteresētības radīšana citā cilvēkā, radošas domāšanas un radošas attieksmes veicināšana. Tā ir otra personības vajadzību piepildīšana un piekrišanas panākšana. Pārliecināšana prasa vairāk pūļu un laika, bet ir efektīvāka. Tas nozīmē noskaņot sevi uz sadarbības partneri, pieņemt otru tādu, kāds tas ir. Tas nozīmē uzmanīgi un aktīvi klausīties otru, nevis tikai pārliecināši runāt. Pārliecināšanas stratēģijās uzsvars ir uz cilvēka nozīmīgumu un sadarbība ir vienlīdzīga, neizrādot varu pār otru. Otru vieglāk pārliecināt, ja vērsas personīgi, atgādina kopīgu pagātni, atsaucas uz precedentiem pagātnē, argumentē, atsaucoties uz svarīgākām dzīves vērtībām un otra stiprajām pusēm, savu vēlēšanos pasaka skaidri, dod laiku otram apdomāties un akceptē otra cilvēka lēmumu jebkurā gadījumā. Pārliecināšana saistīta ar labu noskaņojumu.

Situācija Nr. 3

Klasē atnāk jauns skolnieks M., kurš sekmju ziņā ir virs klases vidējā līmeņa. Skolnieks A., kurš šajā klasē mācās no 1. klases, līdz šim ir bijis zēnu vidū ar augstāko vidējo vērtējumu sekmēs. Šobrīd skolnieks A. demonstratīvi ignorē klasesbiedru M. un atļaujas arī klaji ņirgāties par skolnieku M.

Lomu spēlei: pieredzes pārņēmēja, kas strādā ar šo klasi, lūdz padomu mentoram, kā rīkoties šajā situācijā, jo pati ar saviem spēkiem neprot novērst apcelšanu.

Situācijas interpretācijas diskusijai: apcelšana; mobings

Apcelšana ir mobinga veids. Mobings ir cīņa par varu un statusu kolektīvā, taču to iegūst uz citu rēķina. Mobings ir arī apsmiešana, atstumšana, ņirgāšanās, aprunāšana, fiziska un garīga pazemošana

un vardarbība, ko izraisa viena vai vairākas personas, ko izjūt atkārtoti un kas noris ilgākā laika periodā. Skolā mobinga izraisītāji ir bērni, kas spēj pakļaut sev citus, kas ievieš bijību citos, kas savu popularitāti iemanto ar citu skolnieku ciešanām, kam ir vara pār vienaudžiem. Skolēni ļoti bieži ir spiesti paciest citu bērnu ņirgāšanos, apsūkāšanos, apmelošanu un cita veida aizskaršanu. Pēc 2009./2010. gada skolēnu veselības paradumu aptaujas datiem: “Kopumā 19,3 % skolēnu vismaz 2–3 reizes pēdējo pāris mēnešu laikā ir cietuši no ņirgāšanās, bet 23,1 % ir ņirgājušies par pārējiem. Palielinoties vecumam, pusaudžu īpatsvars, kas cieš no ņirgāšanās, kļūst mazāks, bet pāridarītāju īpatsvars būtiski pieaug abiem dzimumiem.” (Avots: Latvijas skolēnu veselības paradumu pētījums, 2012)

Mobingā ir vairāki slāņi: ārēji redzamais un apzinātais, taču ir arī apslēptais un neapzinātais, kas nav redzams virspusēji. Mobingā parasti ir vērojami vairāki pretstatu pāri: agresija un bailes, stāvokļa kungs un bezpalīdzība, citu vainošana un kauns vai vainas izjūta, viss skaidrs un neuzticēšanās. Mobingā parasti ir iesaistīti vismaz divi un to lomas tiek definētas kā upuris un varmāka. Upuris mēdz būt skolēns, kurš izvēlēts par apcelšanas objektu, kurš nespēj pretoties vairākuma apsmieklam. Iespējams, viņam ir maz vai nav draugu. Iespējams, nav tik fiziski attīstījies kā pārējie. Iespējams, meklē vainu pats sevī un vēlas saprast, ko dara nepareizi, taču iespējams, nekad to arī neuzzinās. Savukārt varmāka attaisno savu uzvedību konkrētajā situācijā, neatzīst savu vainu un neuzskata, ka būtu kādam ko sliktu izdarījis. Pēc ārējā izskata, uzvedības un manierēm ne vienmēr var pateikt, ka viņš ir varmāka. Mobinga situācijās tiek izdalītas vēl divas lomas: klusējošais vairākums un glābējs. Klusējošais vairākums ir skolēni, kuri noskatās no malas un noklusē par notiekošo, jo baidās, ka arī viņus kādu dienu apcels un izsmies, jo būt piederīgam kādai grupai ir ļoti svarīgi. Ja mobinga situācija tiek noklusēta, varmāka kļūst vēl pārliecinātāks par savas rīcības visatļautību. Glābējs varētu būt draugs, brālis vai māsa, kāds no vecākiem, kas vēlas risināt konkrēto situāciju. Taču glābēja iejaukšanās var situāciju tikai pasliktināt. No minētā var secināt, ka mobingā var veidoties trijstūris: glābējs, varmāka, upuris.

Varmāka ņirgājas par upuri, upuris meklē palīdzību pie glābēja, varmākam uzzinot par “sūdzēšanos”, ir pamats upuri atkal apsūkāt. Un atkal viss sākas no gala. Iespējams, ka būtu jāļauj pusaudžiem pašiem tikt skaidrībā vienam ar otru, taču pozitīvu rezultātu vai progresu savstarpējās attiecībās prognozēt grūti. Turpretī, ja noklusē par mobinga faktu, varmāku tas iedrošinās turpināt iesākto un pastiprinās sajūtu, ka viņa rīcībā nav nekā nosodāma.

Ko darīt, ja notiek apcelšana? Viena no iespējām ir apzināt abu vērtības, spējas un prasmes. Otra iespēja ir meklēt sadarbības iespējas, kā apvienot abu spējas, zināšanas vienotā projektā.

Situācija Nr. 4

Notiek mācību stunda biznesa ekonomiskajos pamatos. Stundā piedalās mentors kā novērotājs. Skolotāja pieredzes pārņēmēja nosauc uzdevumu skolēniem klasē: izmantojot mācību grāmatu, izlasīt informāciju, padomāt un pierakstīt kladēs ne definīcijas veidā, bet izskaidrojot saviem vārdiem.

Vienam skolēnam nav grāmatas. Viņš smaida, grozās, neko nedara. Skolotāja to ievēro, zīmīgi paskatās. Skolēns ignorē skolotājas skatienu. Skolotāja jautā: “Vai tev palīdz mācīties tas, ka nav grāmatas?” Skolēns nosmaida. Klase turpina darbu, izmantojot mācību grāmatas. Kad darbs ir pabeigts, skolēni izstāsta paveikto, diskutē. Skolotāja mudina: “Kuram nav grāmatas, tagad var pierakstīt!”

Skolēns, kam nav grāmatas, neko nepieraksta. Tiek dots nākamais uzdevums, kas jāveic, izmantojot mācību grāmatu. Skolēns bez grāmatas tupina neko nedarīt. Skolotāja jautā: “Kur tu varētu dabūt grāmatu?” Skolēns smaida.

Skolotāja zaudē pacietību: “Par ko tu audz? Vai par patērētāju vai problēmu risinātāju? Nav grāmatas... kur dabūt? Vai tu esi patērētājs vai problēmu risinātājs? Tā ir tava izvēle...”

Lomu spēlei: pēc stundas mentors pārrunā šo situāciju ar pieredzes pārņēmēju, pārspriež, kā varēja rīkoties.

Situācijas interpretācijas diskusijai: jautāšana

Jautāšanai ir vairāki pamatnoteikumi. Viens no tiem ir klausīties uzmanīgi. Mēdz gadīties, ka sarunas gaitā domā jautājumu, un kad tiek pie vārda, izrādās, ka jautājums ir lieks, jo runātājs to

jau ir pateicis, bet klausītājs nav dzirdējis. Otrs ir ieteikums apdomāt jautājumu, t.i., saprast, ko grib uzzināt, kādu atbildi saņemt. Visbeidzot, ieteikums lieki nejautāt. Gadās, ka jautā vienu un to pašu vai arī uzdod jautājumus, uz kuriem negaida atbildi, bet, kad sagaida atbildi, to nesadzird.

Kā uzdod jautājumu, tā skolēns arī atbild. Ja uzdod slēgtos jautājumus (vai? cik?), tad atbilde atkarībā no personiskām vērtībām un pārliecības ir “jā” vai “nē”. Uzdot atvērto jautājumu (kā? kas? ko? kur? kad? kurš?) ir vērtīgāk, jo jautājumi vērsti uz to, lai kaut ko noskaidrotu, iedrošinātu, atgādinātu un noskaidrotu izjūtas. Dzirdot jautājumu, kas sākas ar “kāpēc”, tas bieži tiek uztverts kā moralizēšana un nosodījums.

Situācija Nr. 5

Mentors vēro mācību stundu ķīmijā 1. kursam. Tēma – oksidēšanās reducēšanās vienādojumi. Skolotāja pieredzes pārņēmēja raksta piemērus, dažādus reakcijas vienādojumus uz tāfeles. Skaidro oksidēšanās pakāpes dažādiem elementiem. Skolēns pajautā oksidēšanās pakāpi boram kādā no savienojumiem. Skolotāja apjūk, skaidro, kļūdaini uzraksta savienojuma formulu. Skolēni labo, jautā. Klasē izceļas apjukums. Tajā brīdī skolotāja lūdz izskaidrot šo jautājumu mentorei.

Lomu spēlei:

1. *Izspēlējiet, kā šajā situācijā rīkojas mentors.*
2. *Izspēlējiet, kā pēc stundas mentors ar pieredzes pārņēmēju pārrunā notikušo stundā un mēģina rast labāko risinājumu šai situācijai.*

Situācijas interpretācijas diskusijai: kļūdīšanās, nezināšana, neprasme; pašvērtība un pašcieņa; kontroles lokuss

Ko darīt, ja nezina vai kļūdās? Atklātība dod iespēju parādīt savu cilvēcisko būtību. Viena no iespējām ir atzīt savu kļūdu un nezināšanu vai atzīt to, ka dara kaut ko pirmo reizi vai eksperimentē. Otra iespēja ir noskaidrot informāciju līdz noteiktam laikam. Par citām iespējām diskutē ar grupu.

No psiholoģiskā viedokļa vairāki iespējamie varianti, kas ir jāuztver tikai kā minējumi.

Viens ir stāsts par pašvērtību un pašcieņu. Pašvērtējums ir saistīts ar savu spēju vērtējumu attiecībā pret kādu atskaites sistēmu vai pretenziju līmeni, ko cilvēks uzskata par sasniedzamu. Pašvērtējums ir saistīts ar adekvātu savu stipro un vājo pušu apzināšanos. Ja cilvēkam nav adekvāts pašvērtējums vai pretenziju līmenis ir pārāk augsts, viņš var izjust iekšēju neapmierinātību un pašvērtējums var būt pazemināts. Lai iegūtu apmierinājumu, cilvēks cenšas pēc lielākiem sasniegumiem, lai apmierinātu sabiedrības vai savas prasības, taču, iespējams, iekšēja neapmierinātība ar sevi paliek un neatbrīvo no iekšējas spriedzes. To var panākt tikai tad, kad cilvēks apzinās, ka neapmierinātība ir viņā pašā. Iespējams, šajā situācijā jaunā skolotāja apzinājās, ka pretenziju līmenis ir pārāk augsts un zināšanas nebija pietiekošas, taču baidījās atklāti atzīt savas vājās puses.

Vēl viens iespējamais variants ir stāsts par kontroles lokusu. Pastāv internālais un eksternālais kontroles lokuss. Internālā lokusa gadījumā cilvēks jūtas kā savas dzīves noteicējs. Savukārt eksternālais lokuss ir saistīts ar atkarības izjūtu no citiem cilvēkiem.

Situācija Nr. 6

10. klasēs, kurās strādā pieredzes pārņēmējs, ir atsevišķi skolēni, kuri ignorē skolas un skolotājas prasības: neierodas uz stundas sākumu laicīgi, stundai nav sagatavojušies, traucē darbu skolotājam un klasesbiedriem.

Mentora stundu saraksts sakrīt ar mentorējamā stundu sarakstu, tādējādi netiek veltīts pietiekams laiks, lai sniegtu atbalstu problēmsituācijās. Lai palīdzētu pieredzes pārņēmējam, mentors dodas vērot stundas savu mācību stundu laikā. Dažkārt mentors lūdz savus skolēnus uz stundu ierasties pusdienu starpbrīdī, kas ilgst tikai 30 minūtes. Šāda mentora darbība ietekmē darba kvalitāti un ar to nav apmierināta mācību pārzine.

Lomu spēlei: saruna starp mentoru un skolas mācību pārzini par mentordarbības veikšanu un mācību kvalitāti, kas cieš mentordarbības rezultātā.

Situācijas interpretācijas diskusijai: mentordarbības laiks; skolas organizācijas kultūra

Tas ir stāsts par skolas kā organizācijas kultūras vērtībām, mērķiem, prioritātēm un normām. Vērtības nodrošina pārliecību par rīcības vai mērķa prioritāti, salīdzinot ar citu. Jautājums, kas ir prioritāte katrā skolā. Normas – spēles formālie un neformālie noteikumi darbiniekiem, pēc kuriem norit skolas dzīve. Normas ietver sevī noteikumus, kā rīkoties konkrētā situācijā. Vērtības ir uzskatu kopums par to, kas ir labi un kas ir slikti.

Parasti mācību darbam mēdz būt prioritāte, bet ļoti nozīmīga ir administrācijas un skolotāju psiholoģiskā elastība. Atkarībā no organizācijas kultūras var būt atšķirīga laika izpratne un attieksme pret to. Polihronajā laika uztverē plānošanai un precizitātei nav īpašas nozīmes. Ja monohronajā laika uztverē augstu tiek vērtēta precizitāte, kas prasa steigu, stresu un sasprindzinājumu, tad polihronajā laika uztverē vairāk ir paļaušanās mierīgam laika ritējumam, vairāk pievēršoties cilvēkam.

Pirms nodarbības var būt saruna ar mācību pārzini, lai informētu par situāciju, vienotos par laiku un par optimālāko risinājumu. Par citām iespējām diskutē ar grupu.

Situācija Nr. 7

Skolā par angļu valodas skolotāju pieņem bijušo sociālo zinību skolotāju, kas tiek noteikta par klases audzinātāju 2. klasei.

Tā kā sākumskolā ir nepieciešams vēl viens skolotājs, tiek pieņemta darbā skolotāja no “Iespējamās misijas”.

Skolā sākās liela apspriešanās. Esošie skolotāji apšaubā jaunās kolēģes profesionalitāti (“viņai vispār nav pedagoģiskās izglītības, kā var mācīt angļu valodu, mācījusies tikaiursos ASV”), skolotāji saskata kolēģē konkurenti (“kurā kabinetā strādās?” “kas būs mentors?” “skolotājiem ņem nost stunda”, “cita skolotāja šeit strādā jau vairāk kā 10 gadus, divas augstākās izglītības, bet diaprosjektoru iedeva jaunajai”).

Lomu spēlei 7A: jaunā skolotāja jūt, ka viņu aizmuguriski aprunā, pieredz, ka pieredzējušie kolēģi viņu izstumj, ir nelabvēlīgi noskaņoti. Pieredzes pārņēmēja iet pie mentora, lai lūgtu padomu, kā rīkoties.

Lomu spēlei 7B: bijusī sociālo zinību skolotāja (tagadējā angļu valodas skolotāja) uzrunā mentori un sūdzas, ka nūdien “Iespējamās misijas” skolotāja nav īsta skolotāja un ar savu darbu un nepilnīgo izglītību grauj skolotāja profesijas standartus. Angļu valodas skolotāja draud, ka kopā ar citām skolotājām vērsīsies pie novada izglītības speciālistes.

Lomu spēlei 7C: mācību pārzine izsauc pie sevis mentoru, lai izskatītu šo gadījumu un rastu skaidrojumu situācijai.

Situācijas interpretācijas diskusijai: aprunāšana; mobings darbavietā

Aprunāšana ir viens no mobinga veidiem. Mobings darba vietā ir īpašs attiecību veids, kad viens vai vairāki darbinieki sistemātiski, ilgstoši psiholoģiski tiranizē kolēģi, kas izpaužas kā: ignorēšana (nesarunāšanās, pārtraukšana, klusēšana, neatbildēšana), nepieņemšana kolektīvā, negatīva aprunāšana, intrigas un sūdības. Šajā gadījumā to mēdz dēvēt par apzinātu stratēģisko aprunāšanu, kad kāds gādā par kāda cita melno tēlu un kas pilnībā iznīcina attiecības. Ir gadījumi, kad tajā vienojas, piemēram, darbinieki, vēlēdamies atbrīvoties no nevēlama darbinieka vai priekšnieka.

Aprunāšana ir manipulācija. Tās nolūks ietekmēt viedokli par klāt neesošu vai izprovocēt. Turklāt lomas var mainīties: no aprunātā kļūstot par to, kuru aprunā. Aprunāšanas rezultātā var beigties attiecības. Aprunāšana var nodarīt ļaunumu tad, ja klausītājs, kurš ir spiests šajā aprunāšanā noklausīties, tai notic. Līdztekus runātāja atbildībai par saviem vārdiem mēs varam runāt arī par klausītāja atbildību: cik ļoti viņš akceptē teikto un, to nepārbaudījis, pieņem. Parasti pilnīgi precīzi informācija netiek nodota un jebkas no sacītā ir mazliet sagrozīts, jo cilvēku uztveres ir dažādas. Ja aprunāšana sākas ar vārdiem: “Es dzirdēju, ka...”, tad tas, iespējams, nozīmē, ka informācija nav pilnīga un runātājs, stāstot par citu cilvēku, stāsta pats par sevi. Ja cilvēks pārstāj runāt, izjutot šo

manipulāciju, sākas vislielākās intrigas. Klusēšana aprunātājus kaitina, un tiek radīti stāsti par otru, kas nav patiesi. Šajā gadījumā stāsts ir par pašiem runātājiem, nevis par aprunājamajiem. Manipulācija mēdz būt sarežģīta. Kāds var mēģināt iesaistīt otru kāda trešā aprunāšanā, bet īstenībā grib uzzināt negatīvo viedokli par trešo, lai pēc tam to atstāstītu trešajam. Pastāv atšķirība no patiesa, sirsnīga smaida un ikdienišķa diplomātiskā smaida, zem kura slēpjas valdonīgums, lišķība vai divkosība, lai panāktu savu vai iegūtu to, ko vēlas. Šajā gadījumā visvērtīgākais ir runāšana tikai labu vai klusēšana ar smaidu uz lūpām.

Ko darīt, ja jūt, ka citi aprunā? Pastāv vairākas iespējas: atturēšanās no citu aprunāšanas un runāt tikai labu, darīt labu, lai pavērstu situāciju pozitīvi, un izteikt savu viedokli par situāciju, kas attiecas uz pašu, nereaģēt uz intrigām un, saudzējot sevi, labvēlīgi pasmaidīt vai pasmieties vismaz pie sevis.

Situācijas interpretācijas diskusijai: konkurence

Konkurence ir viens no veidiem, kā cilvēks mijiedarbojas ar citiem cilvēkiem. Lai gan konkurence virza attīstību, jo ir kā dzinulis, lai sasniegtu iecerētos mērķus, tā var kļūt arī par problēmu, kas cilvēkam rada izmisumu. Izjūta un sapratne par konkurenci veidojas jau bērnībā, kad bērns apzināti vai neapzināti konkurē par vecāku uzmanību. Izteikta konkurence ir daudz bērnu ģimenēs un arī tādās ģimenēs, kurās starp bērniem ir vairāku gadu starpība un kurās lielākais bērns var sākt konkurēt ar mazo brāli vai māsu. Ģimenēs, kurās ir viens bērns, konkurences izjūtu mēdz arī neiepazīt, jo viņš ir bijis uzmanības centrā. Tas var radīt problēmas vēlāk. Konkurenci iepazīst skolas gados, kur bērns saskaras ar vērtējumu, panākumiem un zaudējumu. No tā, kā cilvēks iemācās uztvert konkurences situācijas un pārdzīvot zaudējumus, atkarīgs, cik pārliecināts viņš par sevi būs un cik emocionāli stabili jutīsies. Ja cilvēks kā bērns nav izdzīvojis nepieciešamo pieredzi vai arī ir emocionāli cietis (juties nemīlēts, lieks, sliktāks par brāļiem un māsām), tad vēlāk kā pieaugušais veido tādu konkurences stilu, kas balstās uz uzvarēšanu ar jebkādiem līdzekļiem. Mēdz būt labvēlīga un nelabvēlīga konkurence.

Labvēlīga, veselīga konkurence iespējama tad, ja cilvēks apzinās savu vērtību, reāli skatās uz dzīvi, sevi un saviem sasniegumiem. Šajā gadījumā viņa citu cilvēku panākumi rada nevis mazvērtības kompleksus, skaudību vai ko citu, bet gan motivē. Ja cilvēkam ir spēcīga pašvērtība, tad virzošais spēks ir tiekšanās pēc gandarījuma, ko dod sasniegtais, nevis dižošanās citu priekšā vai vēlēšanās radīt skaudību. Veselīga konkurence nozīmē, ka cilvēks izvērtē citu panākumus, un tas motivē viņu darboties, lai paveiktu kaut ko tikpat labi vai vēl labāk, lai gūtu panākumus. Veselīga konkurence nozīmē tiekšanos uz mērķi, savu prasmju pilnveidošanu, jaunu zināšanu apgūšanu un attīstību. Tā ir pamatā attīstībai skolā un vēlāk darba attiecībās. Radot veselīgu vidi uzņēmumā, var gūt daudz labākus darbinieku darba rezultātus. Veselīga konkurence nozīmē arī cieņu pret citu panākumiem.

Savukārt nelabvēlīga, neveselīga konkurence balstīta uz skaudību, kas ir realitātes neatzišana un pat nepieņemšana. Tas nozīmē, ka cilvēkam ir nepietiekami attīstīta veselīgā pašapziņa. Cilvēks nespēj pietiekami atbilstoši novērtēt realitāti, drosmīgi novērtēt sevi. Pamatā tas nozīmē savas vērtības apzināšanos, nepietiekamu savu spēju un iespēju novērtēšanu. Mēdz būt cilvēki ar zemu pašvērtību, kuri lieliski komunicē ar līdzcilvēkiem un pasniedz sevi sabiedrībā, taču savā būtībā viņiem piemīt mazvērtības un bieži arī vainas izjūta. Citu panākumi viņos rada nepilnvērtības izjūtu un izteiktu skaudību. Būtībā skaudība ir pastāvīgs atgādinājums par savu nepilnvērtīgumu, kas, savukārt, cilvēku padara nomāktu, iztukšotu un izmisušu. Turklāt visās dzīves situācijās viņš spēj atrast kādu, ko apskaust un kas rada pašvērtības mazināšanos, vilšanos un vientulības izjūtu.

Lai mazinātu nelabvēlīgu konkurenci, vispirms ir jāapzinās, kas ir tās rezultātā radušās skaudības iemesli. Ja cilvēkam ir orientācija uz materiālām vērtībām, ko uzskata par sasniegumu rādītāju, tad ļoti iespējams, ka viņš izjūt skaudību pret līdzcilvēkiem. Ja cilvēks apzinās savu skaudību, tad savu attieksmi ir iespējams mainīt. Ja skaudību neapzinās un arī ētiskie kritēriji zemi, cilvēks var sākt kaitēt citiem. Intrigas, aprunāšana un citu noniecināšana mēdz būt skaudības pazīmes, kas ir destruktīvas. Ja cilvēkam ir vēlēšanās mazināt savu skaudību, tad jāpārvērtē savas prioritātes: ko gūstu, ja citi uzskata par veiksmīgu, kas ir svarīgs, kas dara patiesi laimīgu, kuras ir tās jomas, kurās varu gūt panākumus, kas pietrūkst.

Ko darīt, lai mazinātu konkurences izjūtu? Pirmkārt, izvērtēt savus resursus, otrkārt, izzināt citu stiprās puses, treškārt, meklēt saskarsmes punktus un sadarbības iespējas. Šajā situācijā rodas

jautājums – kā iesaistīt pieredzējušu skolotāju procesā. Tas ir jautājums, kas prasa pieredzējušas skolotājas motivāciju meklēt savus resursus, apzināties jaunās skolotājas stiprās puses un saskatīt iespējamās sadarbības punktus.

Situācijas interpretācijas diskusijai: konfliktsituācija darbavietā

Ja ir konfliktsituācija darbavietā, ieteicams izmantot sadarbības un kompromisu taktiku. Lai gan parasti nav tikai viens saskarsmes stils, tomēr līdzsvarots saskarsmes stils visvairāk sekmē konfliktu noregulēšanu un tas raksturīgs cilvēkiem ar augstu pašvērtējumu.

Bez līdzsvarota saskarsmes stila pastāv vairāki citi saskarsmes stili konfliktsituāciju risināšanai. Lai gan vienam no tiem – pārspilēta racionālisma stilam – arī raksturīga kompromisa un sadarbības taktika, tam atšķirībā no minētā raksturīgs pārspilēta pieaugušā stāvoklis, bezpersoniska uzvedība, neiesaistot nekādas emocijas. Tā mērķis ir atstāt zinošas, kompetentas personas iespaidu. Otrs ir pārmetoši nosodošais stils, kur vainotājam ir pārspilēta vecāka pozīcija un balss tonis ir kategorisks, nosodošs un pamācošs. Šim stilam raksturīga neveselīgas konkurences taktika. Trešais ir plakātisks pielabināšanās stils, kuram raksturīgs pārspilēts “bērns” stāvoklis, izvairīšanās un pielāgošanās taktika.

Situācija Nr. 8

Skolotāja strādā skolā otro gadu. Viņa māca fiziku un bioloģiju. Skolotāja ir zinoša par mācību saturu, jo pati ir apguvusi fiziku un optiku augstākajā līmenī. Tomēr pedagoģiskajā procesā skolotāja ir izrādījusi bailes pieņemt nepareizus lēmumus, tāpēc bieži strādā ar pārbaudītām metodēm.

Mentors stundu vērojumā konstatē, ka lielāko daļu stundu laika aizņem konspektēšana un klausīšanās, mazu daļu – uzdevumu risināšana. Skolotāja skaidro, ka šis ir veids, kā viņa pati vislabāk mācās.

Mentors uzskata, ka stundā pietrūkst mērķa komunicēšanas, skolēnu iesaistīšanas, zināšanu apstiprināšanas, pārbaudes un atgriezeniskās saites. Tāpat mentors uzskata, ka skolēniem nav iespējas šajās stundās attīstīt svarīgas mācīšanās prasmes.

Sarunā ar pieredzes pārņēmēju mentors konstatē, ka arī pieredzes pārņēmējai nav ideju, kā varētu citādi organizēt darbu stundās.

Lomu spēlei: saruna starp mentoru un pieredzes pārņēmēju. Mentors saskata iespējas un resursus, ko pieredzes pārņēmēja varētu izmantot, kamēr pieredzes pārņēmēja ir pārliecināta, ka māca, izmantojot optimālu pieeju un metodes.

Situācijas interpretācijas diskusijai: kritika

Konstruktīva kritika iespējama, ja kritizētājs atrodas pieaugušā lomā. Kritikas izteikšana var būt pazemojoša, ja kritikas izteicējs pilda vecāka lomu, ko raksturo kategorisms, emocionalitāte un pārspilējumi. Šajā situācijā otrs tiek nostādīts bērna lomā vai arī uztver sevi kā bērnu. Kritiku vēlams izteikt uzreiz pēc notikušās situācijas, jo senas situācijas otrs var būt jau aizmirsis. Kritizēt tikai rīcību, skaidri norādot faktus par to, kas neapmierina, nevis personiski, jo personiska kritika otram cilvēkam vienmēr šķītis aizvainojoša un nepieņemama. Pirms kritizē, vēlams pārbaudīt informāciju un darīt to tikai savā vārdā, nevis atsaucoties uz kādu.

Ja, uzklusot kritiku, ieņem pieaugušā lomu, tad cenšas uzklusīt, īsi pārstāstīt uzklusīto, veicot kopsavilkumu. Tādējādi pārbauda, vai ir saprasts pareizi, un arī parāda otram, ka esam uzklusījuši viņu. Ja neradām otram iespaidu, ka klausāmies, arī viņš neklausīsies. Bieži gadās, ka kritizē, bet otra viedoklis nav pat uzklusīts, tad to sauc par intrigām. Ja nepieciešams, sniedz papildu informāciju. Izsaka savu viedokli, ko esam gatavi pieņemt šajā kritikā, ko ne un kāpēc. Ja nepieciešams, var izteikt atbildes kritiku.

Ja, uzklusot kritiku, ieņem bērna lomu, tad mēdz sākt taisnoties, raudāt, lūgt piedošanu utt. Mēdz būt tā, ka, dzirdot kritiku, otrs sāk uztraukties, ar ironiju teikt kaut ko pretī vai iedomāties to, ko otrs nav nemaz teicis, iespējams, nemaz neklausoties, ko saka.

MENTORA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDE

Profesionālā veselība. Stresa vadība

Viens no mentoru profesionālās pilnveides būtiskiem jautājumiem ir profesionālā veselība. Tā kā skolas vidē diezgan bieži nākas sastapties ar stresu, jautājumi par darba stresu, kā arī par pārmērīga stresa mazināšanas paņēmieniem ir būtiski, lai saglabātu mentoru profesionālo veselību un veiksmīgi noritētu mentordarbība. Visbiežāk termins “stress” tiek apskatīts kā problēma, kas rodas darbā, mājās, skolā vai uz ielas un kas ir aktuāla gan Latvijā, gan arī pasaulē.

Mentoriem mēdz būt vairākas lomas darba vidē – skolotāji, organizācijas personāls, vadošie darbinieki, eksperti –, kuru apvienošana mēdz radīt stresa situācijas. Turklāt mentori tāpat kā ikviens organizācijas personāls vispirms ir vienkārši cilvēki ar savām vērtībām, temperamentu, raksturu, vajadzībām, spēju pārvarēt stresu un tikt galā ar stresa situācijām. Rakstā analizēti gan stresa teorētiskie aspekti, gan arī aprakstītas praktiskās iespējas pārmērīga stresa mazināšanai, kas var noderēt mentordarbības veikšanā, lai saglabātu profesionālo veselību.

Dace Visnola

Aktualitāte

Mūsdienās stress ir bieži lietots termins un procentuāli pārmērīga stresa līmenis pieaug. Amerikas psiholoģijas asociācijas veiktajos pētījumos secināts, ka 54% no 786 respondentiem darbs ir galvenais stresa avots, 29% – stress sākas mājās, 9% – gan darbs, gan mājas ir stresa avots, 5% – neviens no minētajiem, 1/3 daļa atzīmējuši, ka saspringtie pienākumi ir kā liela ēna brīvdienu izbaudīšanai, apmēram 43% respondentu atzinuši, ka viņi jūt stresa kaitīgo ietekmi uz veselību (Nadel, 2006). Procentuāli pārmērīga stresa līmenis un ar to saistītās veselības problēmas ir ievērojamas. Tikai 10% respondentu novērtē savu veselības stāvokli kā labu, 90% – jūtas noguruši, nomākti un nervozi (Baķe u.c., 2008). Vispārzināms fakts, ka šobrīd Latvijā ekonomiskās situācijas dēļ pārmērīga stresa līmenis un trauksme pieaug. Straujā inflācija rada nestabilitātes izjūtu, līdz ar to cilvēki mēdz strādāt vēl vairāk, nedomājot par sevi, lai nezaudētu darbu, kas, savukārt, iespaido veselības stāvokli. Tas liecina par to, ka nepieciešami profilaktiski pasākumi.

Galveno terminu definīcijas

Literatūrā termins “stress” tiek definēts gan kā cēlonis, gan rezultāts. Ja terminu “stress” izmanto, lai aprakstītu fiziskus, psiholoģiskus un sociālus spēkus, tad šajā nozīmē stress ir kā cēlonis. Ja sasprindzinājumu rada kāds spēks – stresors, tad šajā gadījumā stress ir rezultāts – reakcija uz kādu stresoru. Šādā nozīmē rakstā tiek izmantots termins “stress.”

Stress ir cilvēka fizioloģiska un psiholoģiska reakcija uz ārēju vai iekšēju stresoru – dažādiem nelabvēlīgiem ārējiem un iekšējiem faktoriem, cilvēka individuāla reakcija uz kādu kairinājumu (Ozoliņa Nucho & Vidnere, 1998). Stress var veicināt attīstību, bet pārmērīgs un ilgstošs stress var būt traucējošs. H. Seljē (Seljé, 1983) izdala vairākus stresa veidus:

- eistress – pozitīvs stress, kas izpaužas kā spēcīgas pozitīvas emocionālas reakcijas (izaicinājums, prieks par uzslavu), kas veicina darbu un cilvēka organismā pastiprinās adaptācijas spējas, bet necieš veselību;
- distress – negatīvs stress, kas izpaužas kā spēcīgas negatīvas reakcijas un ietekmē cilvēka veselību;
- hiperstress – pārmērīgs stress, kad cilvēks pārsniedzis savu pielāgošanās spēju un nespēj pieņemt attiecīgo situāciju;
- hipostress – pašrealizācijas trūkums.

Literatūrā izdala stresa fizioloģisko, psiholoģisko un sociokulturālo aspektu.

Fizioloģiskais stress saistīts ar organisma fizioloģisku tūlītēju reakciju vai ilgstošu procesu uz stresoru. Tas saistīts ar adaptīvo mehānismu darbību, kas vērsta uz homeostāzes atjaunošanu cilvēka organismā.

Psihoemocionālais stress ir saistīts ar cilvēka individuālo stresa situācijas uztveri (cilvēka subjektīvo situācijas interpretāciju, novērtējumu un emocionālo stāvokli) un stresoru izraisītām reāli draudīgām, nepatīkamām dzīves situācijām, ko gribētu mainīt, un emocijām, kas rodas un pazūd, mainoties apstākļiem. Psihoemocionālo stresu, kurš saistīts ar cilvēka prasmju neatbilstību darba vides prasībām, cilvēka iespēju vai uztvertā neatbilstību darba videi, sauc par darba stresu.

Stress sociokulturālā aspektā saistīts ar sociālās sistēmas spriedzi, kas rada cilvēku stresa reakcijas.

Stresori ir kairinātāji (neparasti un spēcīgi, parasti un ilgstoši vai pilnīgs parasto kairinātāju trūkums), kas izjauc iekšējās vides homeostāzi, izsauc reakciju un rada somātisko spriedzi cilvēka organismā, tādējādi radot fizioloģisko un psihoemocionālo stresu.

Stresa situācija ir situācija, kas rodas objektīvi un subjektīvi, ārēju un iekšēju faktoru ietekmē, kuru cilvēks uzskata par draudošu sev un savai pašvērtībai, kurā rodas psiholoģisks sasprindzinājuma stāvoklis un kurā cilvēkam parādās stress un trauksme.

Trauksme ir emocionālais paterns, kas veido personības iezīmi, kam raksturīga cilvēka tendence uztvert saspringtas situācijas kā bīstamas vai apdraudošas. Trauksme ir kā cēlonis psihoemocionālajam un fizioloģiskajam stresam.

Psihoemocionālā stresa teorētiskie aspekti

Stresa situācijās cilvēks mēdz aizsargāties, ja situācija vai prasības šķiet draudošas, mēģina kaut ko mainīt, cenšas turēties tālāk no šīs situācijas vai arī pieņem situāciju, kāda tā ir. Mentoru un topošo vai esošo skolotāju vajadzībām vairāk tiek apskatīts psihoemocionālā stresa aspekts.

Stress tiek skatīts kopā ar emocijām, jo tās ietekmē cilvēka psiholoģisko labklājību, organisma funkcionēšanu un veselību. Stress, kas rodas konfliktu dēļ un visbiežāk rada aizsardzības mehānismus, sagroza realitāti, un konstruktīvi risinājumi nav iespējami. Psihoemocionālais stress rodas tajā gadījumā, kad cilvēks uzskata, ka prasības ir pārāk augstas, tās pārsniedz viņa resursus un viņa labklājība ir apdraudēta. Pieaugot darba intensitātei, rodas psihoemocionāli pārdzīvojumi, kas saistīti ar vairākiem darba stresa faktoriem:

- stresu darbā un nepareizu darba organizāciju (neadekvāts darba kontroles mehānisms, birokrātiski mehānismi);
- pārmērīgām prasībām un lielu slodzi (virsstundas, pārslodze);
- mazu sociālo atbalstu un neatbilstošu atalgojumu (neatbalstoša darba vide, nenovērtēšana, spēju neizmantošana, nepiepildītas cerības);
- nepietiekamu ģimenes atbalstu un kolēģu negatīvu vērtējumu.

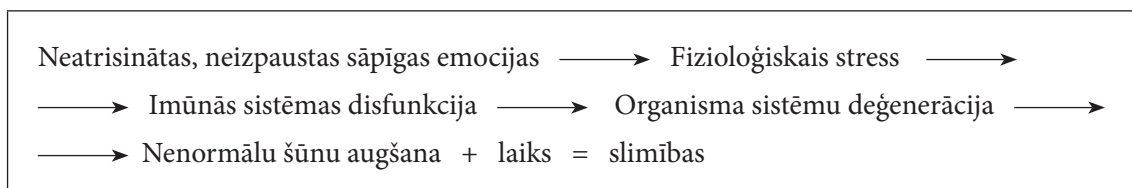
Savukārt darba stresa sekas ir starppersonu konflikti, pašvērtējuma pazemināšanās, gandarījuma zudums par padarīto, pienākumu atlikšana un darba kavējumi, kvalitatīvi un kvantitatīvi pazemināts darba izpildījums.

Par darba stresu ir izstrādātas vairākas koncepcijas. Piemēram, "Vitamīnu" modelis atklāj: ja tādas darba iezīmes kā darba prasības, autonomija, sociālais atbalsts, darbinieku spēju izmantošana, iemaņu daudzveidība un atgriezeniskā saikne ir nepietiekamas vai pārāk izteiktas, tās nodara kaitējumu veselībai (Warr, 2003). Darba stress, kas saistīts ar pārslodzi, ietekmē cilvēka veselību un apkārtējo sociālo vidi. Par darba stresa, izdegšanas un klīniskās depresijas saistību ir veikts pētījums, kurā secināts, ka ilgstošs darba stress var radīt izdegšanu, kas attīstoties var kļūt par depresiju (Warr, 2003; Ozoliņa Nucho & Vidnere, 2004; Kulbergs, 2001).

Saskaņā ar prasību – kontroles – atbalsta modeli darba stresa reakcija parādās, ja pārāk augstas prasības (ātri, maksimāli īsā laikā, maksimāli kvalitatīvi paveikt darbu) tiek apvienotas ar minimālām lēmumu pieņemšanas iespējām, kas var radīt darba motivācijas trūkumu. (Reņģe, 2007). Tas nozīmē, ja cilvēks jūtas neapmierināts, tad vai nu situācija jāpieņem, kāda tā ir, vai arī jāmeklē citas iespējas.

Viens no secinājumiem, kas radies, studējot literatūru par darba stresu: nevar viennozīmīgi pateikt, ka tieši darba stress ir tas, kas rada pārmērīgu stresu organizācijas darbiniekiem. Daudz kas ir atkarīgs no personāla temperamenta, rakstura, emocionālā stāvokļa un organisma spējas piemēroties

stresa situācijām, kā arī no tā, kā cilvēks uztver situāciju, un ārējiem faktoriem, piemēram, ģimenes atbalsta (*Sparks et. al*, 2001). Neatrisinātas, neizpaustas sāpīgas emocijas rada fizioloģisko stresu, kas, savukārt, vājina imūno sistēmu un bojā orgānus. To var izteikt stresa vienādojumā, kas parāda nepieciešamību apzināties savas sāpīgās emocijas un atrisināt sarežģītas situācijas:



(*Ganim & Fox*, 1999).

Ja stressors ir ilglaicīgs, tas novājina imūno sistēmu, smadzenes un sirdi. Ja cilvēka organismā ir pārmērīgs stress, cilvēks var justies trauksmais, agresīvs un iedarbojas aizsardzības mehānismi. Nogurums, dusmas un depresija ir brīdinājuma signāls, ka imūnā sistēma ir novājināta un organisms nespēj pretoties slimībām. Būtiskākie stresa indikatori ir šādi:

- fiziskie (apetītes trūkums, bezmiegs, galvassāpes);
- psiholoģiskie (nelīdzsvarotība, trauksme, nemiers, vainas izjūta, viegla aizkaitināmība, grūtības lēmuma pieņemšanā, bezcerības izjūta, nespēja smieties);
- izziņas (uztveres sašaurināšanās, pazeminātas koncentrēšanās spējas, traucētas atmiņas funkcijas, vilcināšanās lēmuma pieņemšanā, izmaiņas domāšanas saturā, pazeminātas radošās spējas);
- motivācijas (pazemināta interese);
- enerģētiskie (hronisks nogurums);
- attieksmes (negatīvo attieksmju paaugstināšanās);
- izmaiņas paštēlā (pazemināta pašpaļāvība).

Tātad cilvēka psihoemocionālā stresa līmeni darbā var ietekmēt cilvēka temperaments, trauksmainība un pārmērīga darba slodze, kā arī neprasme sevi realizēt un tikt galā ar stresa situācijām. Ja darba prasības, tā daudzveidība un darbinieku spēju izmantošana, darbinieka autonomija un sociālais atbalsts ir nepietiekams vai pārāk izteikts, tas mazina psiholoģisko veselību un labklājību. Jo lielāks stresa līmenis, jo sliktāks fiziskais stāvoklis un vairāk parādās psiholoģiskie traucējumi. Jo vairāk cilvēks jūtas noteicējs pār situāciju, jo labāks fiziskais un psiholoģiskais stāvoklis.

Praktiskie ieteikumi stresa pārvarēšanai

Dažkārt stresa situācijas pat palīdz apzināties savas spējas, koncentrēt savus resursus un stiprina izturību. Stresa situāciju var uztvert kā uzdevumu meklēt jaunas iespējas un veidus, kā tikt ar to galā. Tas cilvēku stiprina. To pašu stresa situāciju var uztvert kā krīzi, kas cilvēkam rada pārdzīvojumus. Savukārt, kad cilvēkam šķiet, ka apstākļi prasa vairāk nekā viņam ir resursu, stresa situāciju risinājumi ir divējādi:

- problēmu orientēti (meklējot risinājumus un mēģinot izmainīt situāciju);
- emocionāli orientēti (emocionāli distancējoties, aizejot un izvairoties, kā arī, meklējot atbalstu) (*Первин*, 2001).

Neeksistē universālas stresa situāciju pārvarēšanas (*coping*) stratēģijas, taču uz problēmu risināšanu orientēta pieeja tiek uzskatīta par piemērotāko, pieliekot pastāvīgi mainīgu kognitīvu un biheiviorālu piepūli, lai tiktu galā ar iekšējām un ārējām prasībām, kas cilvēkam ir pārmērīgas. Darbavietā pārmērīga stresa līmeni personālam var mazināt mērķu uzstādīšana un laika plānošana.

R. S. Lazarusa stresa pārvarēšanas (*coping*) konceptā tiek skatītas attiecības, kas eksistē starp stresa un emociju pārvarēšanu, vairākkārtēji novērtējot:

Primārā novērtēšana	Noskaidro, vai tas, kas notiek, ir saistīts ar cilvēka vērtībām, mērķiem un uzskatiem par sevi, pasauli un situācijas nolūku
Sekundārā novērtēšana	Saistīta ar kognitīvo – izvērtēšanas procesu, kas tiek fokusēts uz to, ko var darīt saistībā ar cilvēka – vides stresainajām attiecībām, it īpaši, ja primārā novērtēšana ir bijusi saistīta ar zaudējumu, draudiem un izaicinājumu
Situācijas pārvērtēšana	Emociju transformēšana, kuras rezultātā cilvēks jūtas mierīgāks un pārliecinātāks par sevi, savām prasmēm un vērtībām

D. Meichenbaums (*Meichenbaum*) ir izveidojis strukturētu, uz uzdevumu fokusētu treniņu “vakcinācijai pret stresu,” treniņu, lai cilvēks labāk spētu tikt galā ar stresa situāciju darbā, kas gan ir īslaicīgs:

1. posms: stresa kognitīvā rakstura izpratne	Negatīvo, stresaino, automātisko domu un to iespējamo negatīvo seku apzināšanās
2. posms: paņēmieni stresa pārvarēšanai	Atslābināšanās paņēmieni un kognitīvās stratēģijas (problēmu risināšanas veidi, restrukturizācija un pašpārliecināšana)
3. posms: risinājumu pielietošana reālajā dzīvē	Atrasto risinājumu izmantošana reālajā dzīvē, izspēlējot sesijās dažādas stresa situācijas

Īslaicīgā stresa mazināšanas elementi ir racionālā domāšana, izprotot, vai satraukumam ir reāls pamats, un pozitīvā pašiedvesma. Lai mazinātu un pārvarētu stresu, personālam organizācijā noder:

- risinājumu meklēšana, kā izmainīt situāciju, ja iespējams;
- izglītošana, atklājot stresa cēloni, sekas un pārvarēšanas metodes;
- veselīgs dzīves veids, darba un personiskās dzīves sabalansēšana;
- kognitīvi biheiviorālā terapija, kas balstās uz pieņemumu, ka domas, jūtas un rīcība ir savstarpēji saistītas (mainīt savu attieksmi un interpretēt situāciju citādāk, lai situāciju vairs neuztvertu tik draudīgu);
- relaksācija, meditācija un sociālā palīdzība;
- personības un saskarsmes iemaņu treniņi, kur tiek nostiprināts pašvērtējums, attīstīta pašefektivitātes uztvere, pārliecība par sevi, sarunu vešanas iemaņas, laika plānošana, apgūta iemaņa izlēmīgi rīkoties saskaņā ar savu pārliecību un gribu, kas, ņemot vērā pieredzi, ir iespējams ar mākslas terapijas palīdzību.

Ilglaiicīgā psihoemocionālā stresa mazināšana un pārvarēšana ietver cilvēka attieksmes maiņu pret notikumiem vai citiem cilvēkiem, paskatoties uz situāciju no citas puses un iemācoties neļaut, lai sikumi satrauktu. Šajā gadījumā var uzdot sev jautājumu: vai tā patiešām ir problēma? Pārmērīga stresa mazināšanai var izmantot sintonisko modeli (Ozoliņa Nucho & Vidnere, 2004):

1. posms: paņēmieni, kas nekavējoši samazina spriedzi un nervozitāti	Pašapstiprinājums, mērķtiecīga izvēle, neiromuskulārā atslābināšanās, elpošana (dziļa ieelpa un izelpa), jo sasprindzinājums darbā var radīt nogurumu un trauksmi
2. posms: atjaunojošas iemaņas, kas palīdz atgūt spēku	Meditācija, iztēle, koncentrēšanās, konkrētas problēmas risināšana
3. posms: ieteikumi attieksmes maiņai pret notikušo	Sevis harmonizēšana, adaptēšanās realitātei, veidojot savu dzīves stilu un izstrādājot imunitāti pret stresu ar dzīves filozofijas, atbalstoša sociālā tīkla apzināšanas, laika menedžmenta palīdzību

Sintoniskā modeļa pamatā ir paškonceptcija jeb Es-tēla koncepcija, kas ir vienota sistēma, kas iekļauj sevī fizisko ķermeni, cilvēka mentālās un emocionālas spējas, savstarpējās attiecības ar citiem

cilvēkiem, attīstības jeb darbības sfēru, kā arī personiskas vērtības un atziņas, kas veido cilvēka pārliecību un dzīves filozofiju. Lai cilvēks adaptētos situācijai, spētu izmainīt savu attieksmi, visām paškonceptijas sastāvdaļām ir jābūt harmonijā.

Pārmērīga stresa pārvarēšanas veidi (Пурнус, 2008) ir šādi:

Kognitīvais	Stresa un trauksmes iemeslu izprašana, situācijas apdomāšana un vienota priekšstata izveidošana par sevi, citiem un savstarpējām attiecībām
Emocionālais	Savu jūtu un emociju, nepieciešamību un vēlmju apzināšanās, savu jūtu izpausmes veidu apguve sociāli pieņemamā formā, jūtu nepilnīgas izpausmes un emocionālo bloku likvidēšana
Uzvedības	Pārmaiņas uzvedībā, stratēģiju, plānu un darbības uzdevumu korekcija
Sociāli psiholoģiskais	Dzīves vērtību un prioritāšu izvērtēšana un korekcija, sociālo lomu un starppersonu attiecību paplašināšana

Pētījuma rezultāti par mākslas terapijas ietekmi uz pārmērīgu stresu un trauksmi organizācijas darbiniekiem pierāda, ka mākslas terapija ir viens no faktoriem, kas statistiski nozīmīgi samazina stresa hormona (kortizola) līmeņa visu diennakts mērījumu izmaiņas, profilaktiski veicina organizācijas darbinieku pašsajūtu uzlabošanos; personības izaugsmi, stiprina paškonceptiju un savstarpējo sadarbību (Visnola et. al., 2010). Mākslas terapijas efektivitāte, izmaiņu noturīgums un ilglaicīgums ir atkarīgs no cilvēka motivācijas, gatavības mainīties un domāšanas, kā arī no viņa līdzatbildības. Mākslas terapija organizācijas darbiniekiem ir profilakses līdzeklis, lai cilvēks spētu vadīt savu trauksmainību un izprastu stresa situācijas, adekvāti reaģētu tajās un tiktu galā ar tām, tādējādi uzlabojot dzīves kvalitāti ar radošiem līdzekļiem.

Visu stresa mazināšanas un pārvarēšanas paņēmieni pamatā ir pašapziņas veidošana, mācoties domāt pozitīvi un mainot savu attieksmi pret notiekošo. Tādējādi cilvēks var iemācīties saglabāt harmoniju, neļaujoties apkārtējo cilvēku noskaņojuma iespaidam.

Secinājumi

Analizējot pētījumus un studējot teorētiskās koncepcijas un pieejas par stresu, radās šādi secinājumi, kas var noderēt profesionālās veselības saglabāšanai mentordarbībā:

1. Liela nozīme ir cilvēka prasmei rīkoties atbilstoši situācijai un spējam tikt galā ar savām jūtām, emocijām un garastāvokli. Reakcija uz stresoru ir atkarīga no tā, kā cilvēks uztver reālo situāciju, un prasmes izdarīt mērķtiecīgu izvēli: dusmoties, satraukties vai arī palikt mierīgam.
2. Pārmērīgu stresu un trauksmi var mazināt, mainot savu attieksmi pret notiekošo un nepatīkamo situāciju. Svarīga ir pozitīvā domāšana un metodes, kas līdzsvaro cilvēku.
3. Virzieni pārmērīga stresa mazināšanai mentordarbībā:
 - 1) situācijas konstatēšana: apzināties dzīvē un darba vidē sastopamās stresa situācijas, kad parādās trauksme, un apzināties tos stresorus, kuriem ir lielāka nelabvēlīga ietekme;
 - 2) stresa pārvarēšanas paņēmieni apguve: atklāt, izmēģināt un atrast tos stresa mazināšanas īstermiņa un ilgtermiņa paņēmienus, kas ir vispiemērotākie konkrētam cilvēkam noteiktā situācijā;
 - 3) paškonceptijas apzināšana un potenciāla stiprināšana: savu jūtu, emociju un vēlmju apzināšanās, dodot iespēju izveidot vienotu priekšstatu par sevi, citiem un savstarpējām attiecībām, izprast rakstura īpatnību saistību ar trauksmi un veicināt attieksmes maiņu pret stresa situācijām.

Radošums un inovācijas mentordarbībā

Mūsdienās prasme strādāt komandā, radīt daudzas idejas, domāt tēlaini un izgudrot iezīmē radošuma aktualitāti mūsdienās. Svarīgi ir katram meklēt un atrast savu ceļu, savu talantu, savu veidu, kā izpaust sevi. P. Kolaras teicis, ka 60% darbu, kas būs pēc vairākiem gadiem, vēl šobrīd nav izgudroti (P. Collard, 2010). Tādējādi radošums nepieciešams daudzās darbības jomās – gan mentordarbībā, gan biznesā, gan skolas dzīves organizēšanā, gan arī brīvā laika plānošanā.

Dažādas radošas metodes (nejaušo vārdu metode, provokācijas u.c. rakstā minētās metodes) mentordarbībā var noderēt, ja šķietami esam bezizejas situācijā vai arī iepriekšējais situācijas risinājums nedod gandarījumu. Radošums mentordarbībā nepieciešams, ja jāizskaidro kāda situācija, jāparedz uz priekšu sekas, pirms rīkojamies, uzskatām, ka lietas var vienkāršāk izdarīt, vēlamies atbrīvoties no grūtībām, ko radījusi kritika un piesardzība, vai arī, ja vienkārši gribas kaut ko jaunu.

Dace Visnola

Radošuma raksturojums

Radošums ir kustība, nevis stabilitāte, emocionālās attieksmes un spēju kopums, kas ļauj attīstīt radošas domas, idejas vai iztēles veidolus (Bono, 2009). Radošums ir intelekta funkcija (Getzels, no Murray, 1990). Radošums ietver gan ricību, gan oriģinalitāti (Poada, 2010). Radošums saistīts ar motivāciju (Collard, 2010), cilvēka spēju un nepieciešamību domāt. Radošumu raksturo novatorisms, oriģinalitāte, netradicionāli risinājumi, jaunrades darbība dažādās nozarēs, intuīcija, bagāta fantāzija utt. (R. Bebre, 1997). Radošums saistīts ar cilvēka uztveres spēju, kas ietilpst jebkurā izziņas procesā: analizē, sintēzē, problēmu risinājumā, salīdzinot, konkretizējot u.tml. (Arnheim, 1997). Būt radošam nozīmē izmantot izziņas kapacitāti, kombinējot idejas nebijušā veidā, un spēju savienot atmiņā esošas nesaistītas lietas (Simonton, no Murray, 1990). Radošums ir prasme lietot idejas ārpus sprieduma sistēmas, izmantot nejaušu vai nesaistītu iesaisti (Bono, 2011). Ikvienā gadījumā radošuma mērķis ir radīt jaunu efektīvu ideju.

Radošumu raksturo enerģija, jo tā ir nepieciešama, lai cilvēks radītu. Savukārt arī radošums iedod cilvēkam enerģiju, tādējādi tas ir abpusējs process. Radošumu raksturo virzība, ko saista ar aktivitāti un kustību. Tas nozīmē iedot virzību, nevis gatavu spriedumu par noteiktu dzīves situāciju, ideju vai produktu. Radošumu raksturo pārmaiņas. Turklāt vispastāvīgākais šajā pasaulē ir nepastāvība, tādējādi mainīgums ir normāla dzīves un šīs pasaules parādība. Tas nozīmē, ka mūsdienās radošums ir vitāla nepieciešamība.

Radošums palīdz meklēt un izvirzīt citas iespējas krīzes situācijā. Radošums palīdz atrast, pārveidot vai uzlabot idejas konkrētā situācijā. Tas nozīmē arī atteikšanos no vecām idejām, meklēt jaunu skatījumu uz dzīves situācijām, ļaujot sev un citiem paust “trakas” idejas, uzreiz neizvērtējot, vai tā laba vai nē. Radošums nozīmē meklēt jaunu, citu pieeju, rodot izeju no strupceļa. Tas nozīmē meklēt jaunus, citus variantus, apzinot arī neloģiskas, provokatīvas idejas. Radošums nozīmē pavisam citas uztveres nepieciešamību, lai radītu jaunas koncepcijas.

Ikvienā dzīves situācijā radošumu veido radoša cilvēka personība, radīšanas process, radītā ideja vai produkts un radoša vide. A. H. Maslovs izdalīja atsevišķi speciālā talanta radošumu, radot darbus, un pašaktualizēšanās radošumu (Maslow, 1970), kas būtībā izsaka cilvēka radošu dzīvi un attieksmes veidošanos. Būtībā ikviens cilvēks var būt radošs, ja vien grib atrast risinājumu, izdomāt citas iespējas un radīt. Mēdz izdalīt trīs radošuma sastāvdaļas, lai cilvēks spētu būt radošs: kompetence kādā nozarē, motivācija domāt un darīt, kā arī radošās domāšanas prasmes.

Radošā domāšana

J. F. Veikfilds radošo domāšanu definē kā nozīmīgu atbildi konkrētai situācijai, kas prasa risinājumu kādā izvēlēta veidā. R. Ārnheims radošo domāšanu, nenoliedzot pozitīvo šajā procesā, raksturo kā nestabilu problēmas struktūru, jo risinājums atbilst kāda cilvēka subjektīviem uzskatiem. J. P. Gilfords uzskata, ka pastāv trīs radošo domāšanu raksturojošie lielumi: domu plūsma (izsakot jebkādas idejas, kas ienāk prātā, un ātri atrodot sakarības), domāšanas kustīgums (atrodot netradicionālus risinājumus un piemērojot tos attiecīgai situācijai) un domāšanas oriģinalitāte. Savukārt zinātnieks S. A. Medniks

atzīst, ka radošās domāšanas process sastāv no asociatīvu elementu jaunām kombinācijām, kuras kaut kādā ziņā ir noderīgas. No dažādām idejām rodas viens konkrēts risinājums, kas, savukārt, ir pamats nākamajai idejai.

Radošās domāšanas procesā vispirms rodas cilvēka reakcija uz piedāvāto informāciju, tad jaunas idejas meklēšana un vērtību izvērtēšana. E. de Bono raksturo radošās domāšanas procesu (Bono, 1970), atklājot vairākus iespējamus variantus:

- cilvēka reakciju uz piedāvāto informāciju atklāj process, kas vispirms ir saistīts ar jušanu, izvērtēšanu, analizējot pozitīvos aspektus (kāds ir labums?) un negatīvos aspektus (vai informācija atbilst pieredzei? vai tā ir taisnība?), radot jaunas idejas, izvērtējot tās un pieņemot lēmumu. Visbeidzot, procesa beigās cilvēkam ir noteiktas sajūtas par paveikto;
- jaunas idejas meklēšana notiek, vispirms izvērtējot, kāda ir pieredze un zināšanas, tad radot jaunas idejas, meklējot katra risinājuma pozitīvo (kāpēc ideja darbojas?) un negatīvo (vai tas darbojas?), izdarot izvēli, secinot un pieņemot galīgo lēmumu, kura ideja ir visatbilstošākā, visbeidzot, rodoties noteiktām sajūtām risinājuma brīdī. Šis domāšanas process raksturo, piemēram, grupu darbu, veicot projektus;
- vērtību izvērtēšanā cilvēks analizē pozitīvos un negatīvos aspektus, meklējot labumu, problēmas un patiesību, bet procesa beigas saistītas ar vērtējumu, nostādni un noteiktu attieksmi.

Mentordarbībā radošu domāšanu neierosina un neatbalsta šādas frāzes: “Tas nebūs tik viegli, kā tu domā. Kā tev radās tā muļķīgā doma? Cik reizi tev tas jāsaka? Vienreiz jau pateicu. Kļūsti beidzot pieaudzis! Vai tu kādreiz vispār domā, ko tu dari? Kāpēc tu nedomā, kad runā? Vai tas ir viss, ko tu vari izdarīt/pateikt/izdomāt?”

Mentordarbībā radošu domāšanu ierosina, atbalsta šādas frāzes: “Tā ir interesanta doma. Pastāsti man par to vairāk. Mēģini izdomāt pats, bet, ja tev vajag palīdzību, pasaki. Esmu pārliecināts, ka tev izdosies.”

Mentors, kas nomāc radošo domāšanu, ir nevērīgs, neatsaucīgs, valdonīgs, pesimistisks, jau iepriekš paredz rezultātu vai steidzina, noniecina ieteikumus, neinteresējas par idejām vai noraida jaunas idejas, uzspiež savus lēmumus, izturas autoritatīvi un pauž pārākumu, un veicina otra atkarību no sevis.

Mentors, kas iedrošina domāt radoši, izturas pret otru kā pret līdzīgu, domā kopā ar otru, ņem vērā otra intereses un lēmumus, uzdod atvērtos jautājumus, nesteidzina, novērtē radošas idejas, uzskata, ka no kļūdām mācās, labprāt sniedz palīdzību.

Radošumu veicinošas metodes mentordarbībā un ne tikai

Pēdējos gados par radošumu runā un raksta īpaši daudz, lai gan par šo tēmu zinātnieki sprieda un rakstīja jau pagājušā gadsimtā. Piemēram, A. F. Ozborna pieci likumi nosaka ideju spontānu un intuitīvu rašanos: pirmkārt, fantāzijai nav robežu (jo oriģinālākas idejas, jo labāk); otrkārt, nelietot saprātu, loģiku un pieredzi; treškārt, neviens nav ideju īpašnieks, katrs var otra ideju uztvert, pārveidot un attīstīt; ceturtkārt, svarīga ideju kvantitāte, nevis kvalitāte; piektkārt, aizliegtas noliedzošas frāzes, lai veidotos radoša doma. Būtībā šie likumi ir grupu projektu, radošo darbu un arī radošas mentordarbības pamatā. Arī R. Ēbela iztēles attīstīšanas metode, kas parāda veidu, kā domāt radoši: aizvietot, lai kāda lieta darbojas kā cita; savienot divus vai vairākus elementus, lai radītu jaunu; piemērot, lai lieta kalpotu kādam mērķim; mainīt kādas lietas formu; paplašināt pielietojumu kādai lietai, lai tā kalpotu citam mērķim; likvidēt vai atņemt kādu daļu no veseluma; apgriezt kādu lietu otrādi; pārkārtot, mainot kārtību, secību un izvietojumu. Arī šī metode mentordarbībā var sniegt iedvesmu, kā paskatīties uz situāciju no cita skatupunkta un ieraudzīt risinājumu, izmantojot neikdienišķus domāšanas instrumentus.

E. de Bono, apkopojot daudzu gadu pieredzi, ir izstrādājis vairākas domāšanu veicinošas sistēmas, kas ietver arī radošumu veicinošas metodes, kuras var noderēt mentordarbībā. Viena no tām ir Sešas domāšanas cepures, otra – Izzinošu meklējumu pārvaldīšana (CoRT – *Cognitive Research Trust*).

E. de Bono Sešas domāšanas cepures ir stāsts par sešiem domāšanas tipiem, nevis cilvēku raksturojumu. Tas nozīmē, ka visiem jāspēj izmantot visas cepures, kas ir kā palīgs risinājuma meklēšanā un radošās domāšanas veicināšanai mentordarbībā. E. de Bono katras cepures raksturojumam izmanto

krāsas, taču tam nav nekādas saistības ar cilvēka psiholoģiju. Tas ir E. de Bono pieņēmums, ka baltā cepure saistīta ar informāciju, datiem (Kādas ir intereses? Kāda informācija ir nepieciešama? Kā lai mēs iegūstam nepieciešamo informāciju?), sarkanā cepure – ar emocijām, intuīciju (Kādas ir manas sajūtas un izjūtas?), dzeltenā cepure – ar vērtībām, optimismu (Kas ir pozitīvs? Kādas ir priekšrocības?), melnā cepure – ar piesardzību, riskiem, problēmām, grūtībām (Kas nav kārtībā? Kas ir tas, ko vajadzētu mainīt?), zaļā cepure – ar radošumu, alternatīvām, idejām, izaugsmi (Kādas ir idejas?), zilā cepure – ar domāšanu par domāšanu, kontroles procesu, t.i., apkopo visas domas (Kas ir izdomāts? Kāds ir nākamais solis?). Tas nozīmē, ka konkrētā brīdī nosacīti “uzliekot galvā” noteiktas krāsas cepuri, visi iesaistītie cilvēki koncentrējas tikai uz vienu: informāciju, pozitīvo, riskiem, emocijām, radošiem meklējumiem vai procesa izvērtējumu.

Dažādās mentordarbības situācijās var noderēt tālāk minētās secības, kurās katru domāšanas cepuri izmanto 3–5 minūtes, taču domāšanas cepuru secība var būt arī citāda, t.i., kā iesaistītās personas uzskata par labāku esam atbilstošajam brīdim.

Piemēram, ja nepieciešama piesardzība, vispirms izmanto balto cepuri, noskaidrojot, kāda informācija jau ir un kāda ir nepieciešama, tad melno cepuri, kritiski izvērtējot.

Ja ir daudz emociju, vispirms izmanto sarkano cepuri, 3 minūtes ļaujot vaļū emocijām un intuitīviem paredzējumiem, tad – balto cepuri, noskaidrojot faktus, zaļo cepuri, meklējot alternatīvus risinājumus, visbeidzot – zilo cepuri, apkopojot visu izteiktās domas.

Ja mentordarbībā nepieciešams uzlabot idejas, vispirms nosacīti “galvā uzliek” melno, riskus izvērtējošo cepuri, tad zaļo radošo cepuri, lai meklētu un atrastu jaunas idejas.

Ja starp vairākiem alternatīviem risinājumiem mentordarbībā jāizvēlas viens risinājums, tad katru variantu var izvērtēt, “uzliekot galvā” vispirms dzelteni, tad melno, un visbeidzot sarkano cepuri, paskatoties, kurš variants ir vispozitīvākais, līdz ar to – vispiemērotākais. Pašās beigās var uzlikt zilo cepuri, izvērtējot procesu.

Kādas noteiktas tēmas risināšanas procesā var izmantot garāku secību. Piemēram, vispirms izmanto zilo cepuri, nosakot domāšanas procesa secību, tad – balto, apzinot informāciju un faktus, tad – zaļo, meklējot radošus risinājumus, tad katram risinājumam atrod pozitīvos aspektus (dzeltenā cepure) un apzina riskus (melnā cepure), kā arī katrs pauž savas emocijas (sarkanā cepure), visbeidzot, vadītājs, “uzliekot zilo cepuri”, apkopo visas domas un noslēdz procesu.

Šajā E. de Bono Sešu domāšanas cepuru sistēmā zaļā radošuma cepure ir kā daļa no visas sistēmas. Zaļā cepure nepieciešama tāpēc, ka nekas cits nav palīdzējis un kad nezinām, ko tālāk darīt, kad jāizskaidro kāda situācija, kad jāparedz uz priekšu sekas, pirms rīkojamies; kad uzskatām, ka lietas var vienkāršāk izdarīt; kad vēlamies atbrīvoties no grūtībām, ko radījusi kritika vai piesardzība.

Zaļās radošuma cepures pamatprincipi ir, pirmkārt, virzība, kas ir dinamisks process, kurā paņem ideju, atrod vienu principu no idejas, ko izmanto par pakāpienu, uz kā pakāpties, lai nonāktu pavisam pie citas idejas. Mentordarbībā, kādai situācijai meklējot risinājumus, rada idejas, izvērtē vienu no tām, kas ir interesants šajā idejā, kas ir atšķirīgs no citām idejām, un pārvērš to citā risinājumā. Virzībai jāsniedz tālāk par idejas pozitīvu novērtējumu.

Otrs pamatprincips ir provokācija. Parasta domāšanas procesa laikā cilvēks apzināti nemeklē provokācijas (jo mēdz būt bailes, nevēlēšanās mainīt kaut ko no ierastā, negribas atteikties no komforta utt.), taču provokācijas ir vērtīgas tāpēc, ka tās domāšanu novirza no ierastajām sliedēm. Dzīves realitāte piedāvā provokācijas visu laiku. Ja nespējam izmantot provokāciju, paliekam iesprostoti iepriekšējās pieredzes sistēmā. Provokācijas mentordarbībā var būt nopietnas idejas, arī absurdas vai nelogiskas. Ir vairāki paņēmieni, piemēram, apvērsta paņēmieni. Apraksta kādu procesu, tad pagriež otrādāk vai samaina beigas ar sākumu. Visbeidzot, paskatās, kā situācija mainītos, ja uz to paskatītos no pretējā skatupunkta. Tas ir stāsts arī par to, kā mācīties pieņemt opozicionāru viedokli.

E. de Bono radošās domāšanas attīstīšanai iesaka izmantot nejaušo vārdu metodi, kura var šķist loģiski absurda – kā gan pilnīgi nesaistīti vārdi var radīt ideju. Nejauši izvēlēts vārds var tikt atrasts grāmatā, tas var būt pirmais ieraudzītais vārds vai arī var norādīt lappusi, rindu no augšas un vārdu skaitu no kreisās puses. Metodes loģika ir tā, ka domāšana no peripetijām pamazām nonāk līdz centram. Nejaušs vārds rada asociācijas un koncepcijas, kas nepieciešamas jaunajai idejai. Nejaušības princips arī nozīmē, ka vārdam nav saistības ar provokāciju. Nejauša iesaistē apsver šādus jautājumus:

ko es varu izmantot kā nejaušo iesaisti un ko nejaušā iesaiste rosina? Nejaušais vārds rada starta punktu, tādējādi palielina izredzes iet pa pareizo ceļu, pa kuru neietu, ja būtu domājuši tiešā veidā.

Trešais pamatprincips ir gatavība meklēt alternatīvas (citus uztveres veidus, citādus skaidrojumus, citādu rīcību), jo ikvienā situācijā ir vairākas atbildes uz vienu jautājumu, vairāki ceļi, pa kuriem iet, vairākas izvēles iespējas. Parasti alternatīvas meklējam kādās noteiktās robežās, kur attiecīgais līmenis jau ir labi zināms. Un parasti mēs šīs robežas nevēlamies pārkāpt. Kaut arī mums ir šķietami labs risinājums kādai mentordarbības situācijai, vienmēr var meklēt veidu, kā to uzlabot vēl vairāk.

Mentordarbībā, “uzliekot zaļo cepuri”, atbild uz šādiem jautājumiem: “Kā atrisināt šo problēmu? Vai var radīt citu veidu, kā to izdarīt? Kā būtu, ja ...? Par kādām jaunām idejām vēl varētu padomāt? Kādas citas iespējas vēl ir, lai ...? Kā būtu, ja mēs uz to paskatītos no šīs puses? Kas notiek ar idejām tālāk?” Mentordarbībā, “uzliekot zaļo radošuma cepuri”, saka tādus vārdus kā “...iedomāsimies..., ...varbūt..., ...iespējams..., ...ja nu...”. Tie norāda uz iespējamību, jo ar zaļo cepuri it kā “skrien pa priekšu” informācijai un liek pamatu jaunai idejai. Ar zaļās cepures radošo domāšanu ģenerē īstenojamas idejas, parāda radošu attieksmi, ierosina, izsaka minējumu un sniedz skaidrojumu, rada hipotēzes, prognozē iznākumu, piedāvā jaunas alternatīvas un modeļus.

Savukārt CoRT ir plašs 60 stundu materiāls un tā 6 daļas būtībā ietver vairākus konstruktīvas domāšanas mācīšanas aspektus skolās no 8 gadu vecuma. Mentordarbībā un arī citās skolas dzīves situācijās un mācību priekšmetu mācīšanā var noderēt arī citas CoRT sistēmas daļas, kas ietver domāšanas dažādus aspektus. Tie sakārtoti noteiktā sistēmā: CoRT 1 saistās ar plusu un mīnusu meklēšanu, visu faktoru ievērošanu, seku izvērtēšanu, mērķu izvērtēšanu un prioritāšu noteikšanu; CoRT 2 apzina izzināšanas procesus (atpazīsti, analizē, salīdzini, izvēlies, atrodi citus ceļus) un domāšanas organizēšanu; CoRT 3 – savstarpējo saskarsmi starp diviem cilvēkiem: ko saka otrs? kā domā otrs? kā pārliecināt, izmantojot konstruktīvu pieeju? kā konstruktīvi risināt konfliktus?; CoRT 5 apgūst metodes informācijas ieguvei un vērtības: cik daudz zinām, kas vēl jāuzzina? kā uzdot jautājumus? kādas ir pretrunas? kādas ir attieksmes, vērtības? kādi ir stereotipi? kā vienkāršot?; CoRT6 saistīts ar rīcību, izvērtējot mērķi

Viena daļa CoRT 4 saistīta ar radošo domāšanu, iekļauj radošumu veicinošas metodes un vairākas prasmes: lietot idejas ārpus sprieduma sistēmas; izmantot nejaušu/nesaistītu iesaisti; izaicināt pieņemamās idejas un lietas; noteikt dominējošo ideju, izolēt to un nokļūt pie jaunas idejas; precīzi definēt problēmu; ieraudzīt trūkumus un atbrīvoties no tiem; apvienot atsevišķas lietas; katrā situācijā atrast iespējamās prasības, vērst uzmanību uz prasību nosaukšanu un to prioritāšu secību; prasmi novērtēt, t.i., noteikt idejas vērtību konkrētā situācijā, pielāgojot to iespējamām prasībām.

IKT izmantošana pedagoga profesionālajā darbībā

Materiālu apkopojā Antra Avena

21. gadsimts atnācis ar jauniem izaicinājumiem un iespējām, arī skolas pamazām mainās, jo īpaši tādēļ, ka skolēni ir kļuvuši citādāki, viņu intereses, vajadzības un, kas pats galvenais, informācijas ieguves un apstrādes veidi un paņēmieni ir pavisam citi.

Mūsdienu skolēni ir individualitātes, personības, tehnoloģijas daudziem ir viņa pašizteiksme. Skolēni labprāt izmēģina un lieto visu jauno – datorus, mobilās ierīces, sociālos tīklus u.tml.

Iesaistīt skolēnu aktīvā mācību procesā ir aizvien lielāks izaicinājums. Katram nepieciešama individuāla pieeja, motivācija. Tehnoloģijas var palīdzēt skolotājam īstenot šo neiespējamo misiju – nodrošināt individualizētu pieeju katram, neatkarīgi no viņa interešu loka, zināšanu līmeņa un spējām konkrētajā mācību priekšmetā.

Pasaule mainās strauji, tomēr viens ir skaidrs – tehnoloģijas ir ienākušas mūsu dzīvē uz palikšanu. No tā, kā skolotājs mācēs mainīties līdzī laikam un meistarīgi izmantot IKT savā darbā, lielā mērā ir atkarīga izglītības kvalitāte un skolēnu sagatavotība veiksmīgai dzīvei un darbam modernajā pasaulē.

Situācijas apraksts

- skolotāju zināšanu līmenis IT jomā ir ļoti dažāds, nav informācijas par jaunajām e-vides iespējām;
- trūkst vienotas koncepcijas, izpratnes par to, kā skolotājam izmantot IT ikdienas darbā;
- ja nav instrumentu, kur skolotājam izmantot savas zināšanas, nav arī nepieciešamības pēc šādām prasmēm.

Latvijā savulaik ļoti daudz līdzekļu tika iztērēti skolotāju IKT prasmju uzlabošanai. Rezultāts ir tāds, kāds ir – ir skolotāji, kas, neatkarīgi no vecuma, seko līdzī visam jaunajam, labprāt to apgūst. Bet ir tādi, kuru datorprasmes ir ļoti zemā līmenī – attēlu vai teksta kopēšana no interneta tiek uztverta kā augstākās pilotāžas pasākums.

Lielākais šķērslis – nepietiekams finansējums – visās klasēs nav datoru, interneta pieslēguma, projektoru, tehnika ir veca, darbojas lēni.

Par planšetdatoriem – cik skolotāju Latvijā šobrīd ir spējīgi novadīt mācību stundu, kurā visi bērni lieto planšetdatorus? Par tehniskām lietām varam nerunāt – kas uzturēs, cik maksās tīklu uzlabošana utt.

Jebkurš skolotājs zina, ka gatavošanās stundām ir ne tikai radošs, bet arī laikietaipīgs process, jo ne vienmēr ir viegli izdomāt, ko jaunu piedāvāt skolēniem, lai viņi nezaudētu vēlmi un interesi mācīties. Un IKT var būt palīgs šajā procesā.

2005. gada sākumā SIA “DEAC” izveidoja **projektu E-klase** ar mērķi atvieglot skolotājiem darbu, gatavojot dažādas atskaites, informēt vecākus par skolēna mācību gaitām, kā arī piedāvāt skolēniem ērtāk un ātrāk uzzināt atzīmes, kavējumus, uzdotos darbus mājās un citas ar skolu saistītās aktivitātes.

Projekts E-klase lietotāju vidū pierādījis sevi kā neaizstājamu palīgu mācību procesā. Nepārtraukti tiek ieviesti jauni papildinājumi, uzklautot lietotāju ierosinājumus, priekšlikumus un prasības. E-klase ir lielākā skolvadības sistēma Latvijā ar visplašāko skolu tīklu, nodrošinot ar projekta pakalpojumiem 15 000 skolotāju un 150 000 ģimeņu visā Latvijā.

Mykoob mācību sociālais tīkls ir būtisks atbalsts skolām, kas uzlabo un modernizē mācību procesu. *Mykoob* ir bezmaksas datu apstrādes rīks, kas izpilda visu mācību procesā iesaistīto pušu (skolotāju, skolēnu, vecāku un skolu vadības) nepieciešamību. *Mykoob* dod iespēju veidot un sekot līdzī mācību stundu plānam, atzīmēm un kavējumiem, mājas uzdevumiem, mācību materiālu reģistrācijai, kā arī ļauj veikt detalizētu analīzi un atvieglo komunikāciju starp visām lietotāju grupām.

Lai lietotu *Mykoob*, nav nepieciešams veikt serveru konfigurāciju vai programmatūras instalāciju. Sistēmā ir iespējams brīvi reģistrēties un sākt sistēmas lietošanu uz jebkura datora ar interneta pieslēgumu. Šeit atrodami **LIIS Mācību materiāli**, kuri savulaik ir izstrādāti Latvijas izglītības informatizācijas sistēmas projekta ietvaros ar Izglītības un zinātnes ministrijas atbalstu.

Izglītības portāls Uzdevumi.lv darbojas kopš 2009. gada un tajā ir reģistrējušies aptuveni 180 000 lietotāju. Saturiskajā datubāzē ir pieejami vairāk nekā 15 500 uzdevumu un vairāk nekā 5 000 teorijas materiālu mācību priekšmetos no 1. līdz 12. klasei, kā arī pirmskolas un augstskolas mācību materiāli un uzdevumi. Sadarbojoties ar mācību priekšmetu skolotājiem, portālā tiek izstrādāti kvalitatīvi un dažādu grūtības pakāpju uzdevumi, kā arī teorijas materiāli.

Uzdevumi.lv var lietot ikviens Latvijas iedzīvotājs, kurš vēlas pārbaudīt savas zināšanas. Reģistrācija un uzdevumu risināšana portālā ir bez maksas. Savukārt, ja skolēns vēlas redzēt uzdevumu atbildes, risinājuma soļus un savu atzīmi katrā mācību priekšmetā, ir nepieciešams abonēt pilno pieeju portālam “PROF”. Pilna pieeja portālam Uzdevumi.lv uzlabo skolas imidžu, paaugstina konkurētspēju un, pats galvenais, atbalsta skolēnu iniciatīvu mācīties.

Ar Uzdevumi.lv lietošanu aizvien biežāk mācību procesā tiek izmantotas jaunākās tehnoloģijas. To iesaistīšana mācību darbā ceļ skolas prestižu un atvieglo skolotāju darbu. Uzdevumi.lv dod iespēju skolām modernizēt mācību procesu un celt skolotāju darba motivāciju. Savukārt skolēniem portāls sniedz vienreizēju iespēju patstāvīgi sagatavoties ieskaitēm, eksāmeniem un apgūt nokavēto stundas vielu ierastā vidē – internetā, kā arī rast motivāciju mācīties un paaugstināt savas sekmes.

Izglītības portāls Uzdevumi.lv katru dienu papildina datubāzi ar jaunām tēmām un ievieš funkcijas, kas ļauj padarīt darbu isākā laika periodā. Tā 2010. gada beigās, attīstot savu

darbību, apmācību portāla Uzdevumi.lv un Latvijā populārākās skolvadības sistēmas E-klase veidotāji parakstīja vienošanos par savstarpēju sadarbības uzsākšanu. Sadarbības vienošanās paredz, ka E-klases lietotāji varēs pildīt portālā Uzdevumi.lv uzdevumus bez papildu autorizēšanās, savukārt Uzdevumi.lv lietotāji kļūs par E-klases lietotājiem, ja skolā ir E-klase. Skolotājiem ar E-klasi ir iespēja vēl vairāk samazināt savu darba slodzi uz atzīmju ievadi žurnālā, jo portāls Uzdevumi.lv ir nodrošinājis pārbaudes darbu atzīmju automatisku pārvešanu uz E-klases žurnālu.

Portāls Skolotājs.lv

Mācību līdzekļu sadaļā – jauni mācību materiāli vēsturē un literatūrā. Izveidota sadarbība arī ar izdevniecībām, lai mācību grāmatu sadaļā vienmēr būtu aktuālā informācija. Skolotāji tiek aicināti arī turpināt ievietot savus mācību materiālus, kas palīdzēs profesionāli augt un attīsties gan pašiem, gan citiem.

Tālākizglītības sadaļā – informācija par *Microsoft* Virtuālo klasi – tiešsaistes semināriem, kam skolotāji var pieslēgties, lai uzzinātu par mūsdienīgu IT risinājumu izmantošanu mācību procesā. Tiešsaistes seminārus vada IT nozares speciālisti, kuri detalizēti soli pa solim parāda, ka datorprogrammu visdažādākās iespējas izmantot ir ērti un viegli.

Kopienas – tā ir iespēja visu mācību priekšmetu asociācijām uzturēt informāciju par savu organizāciju, likt paziņojumus. Tas noteikti rosinās skolotājus mācību priekšmetu ietvaros apmainīties ar profesionālo informāciju.

Letonika.lv

Letonika.lv ir ceļvedis Latvijas kultūrā, vēsturē, valodā, dabā un literatūrā, uzticams avots ar plašu informāciju par Latviju. Sadarbojoties ar autoriem un iesaistoties projektos, ir radīta viena no apjomīgākajām un kvalitatīvākajām digitālās informācijas krātuvēm latviešu valodā. Letonika.lv piedāvā gan bezmaksas resursus, gan maksas resursus. Letonika.lv bezmaksas resursus var lasīt ikviens portāla apmeklētājs. Maksas resursi ir pieejami tikai abonentiem. Lai kļūtu par abonētāju, jānopērk letonika.lv abonements.

E-mācību platforma miksike.lv

Miksike.lv vidē ir pieejami dažādi elektroniski mācību materiāli, kas palīdz skolotājiem ienest savās stundās jaunas vēsmas. Vide ir veidota, lai tā darbotos arī uz vecākiem datoriem, kā arī ar lēnu interneta ātrumu vai mobilo pieslēgumu. Miksike.lv lietošana neprasa īpašas datorzināšanas. Izglītojošie materiāli ir pieejami par brīvu.

Emuārs (blogs), interneta dienasgrāmata

Emuārs (blogs), interneta dienasgrāmata, kas izvietota tīmeklī – sastāv no ziņojumiem, parasti īsiem tekstiem, var būt pievienots arī audio un video materiāls. Interneta dienasgrāmatā bieži vien ir ietvertas kādas interneta saites, pāreja uz citām interešu lapām. Blogu var izveidot jebkurš par jebko, to parasti izveido viens lietotājs, kas vēlas dalīties tajā, ko pats piedzīvo, domā u.tml. Blogi ir viens no veidiem, kā slavenības parasti kontaktējas ar saviem faniem, rakstot par piedzīvoto. Blogs ir lielisks veids, kā dalīties savās pārdomās, uzskatos un viedokļos ne tikai ar draugiem, bet ar cilvēkiem visā pasaulē. Tāpēc padomā, vai tas, ko vēlies ievietot savā dienasgrāmatā, ir piemērots itin visiem. Pavisam viegli gadās uzrakstīt vai pateikt vairāk nekā to patiešām vēlies. Tāpat padomā, vai vēlies, lai Tavs blogs ir pieejams visiem, vai labāk tomēr uzlikt paroli, lai vari kontrolēt, kas lasa informāciju, ko esi ievietojis savā dienasgrāmatā.

RSS

RSS – izmanto, lai piegādātu atsevišķas tīmekļa satura vienības kopā ar īsu aprakstu un saiti uz pilno saturu. Informācija tiek piegādāta kā XML fails, ko sauc par RSS plūsmām, RSS padevēm, RSS barotnēm, RSS straumēm jeb RSS kanāliem. Programmas, ko sauc par ziņu agregatoriem, māk bez tiešas lietotāja iejaukšanās pārbaudīt RSS atbalstošas tīmekļa vietnes un automatiski ziņot par

jaunu informāciju, kas tajās parādījusies. Tas aiztaupa lietotājam nepieciešamību periodiski aplūkot šīs tīmekļa vietnes, tikai lai pārlicinātos, ka tajās nav kāda jauna informācija, kā arī parakstīties uz tīmekļa vietnes jaunumu piesūtišanu ar e-pasta starpniecību. Pazīstamas ārvalstu vietnes, kas piedāvā sekot jaunumiem ar RSS palīdzību ietver *The New York Times*, *The Wall Street Journal* un *BBC*. Latvijā šādu iespēju nodrošina visi lielākie ziņu portāli – Apollo portāls, DELFI.lv un TVNET.

Mentors – prasmīgs IKT lietotājs

Ludmila Belogradova un Astra Jansone

Informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) izmantošana ir kļuvusi par neatņemamu katra pedagoga profesionālās un privātās darbības sastāvdaļu – mēs izmantojam e-žurnālu, meklējam informāciju globālajā tīmeklī, sarakstāmies, ikdienā lietojam projektoru, interaktīvo tāfeli u.tml. Jaunā paaudze labprāt pavada laiku interneta vidē, tāpēc, piedāvājot daļu mācību satura apgūt ar IKT palīdzību, mums ir lielākas iespējas motivēt skolēnus mācīties, vienlaicīgi parādot viņiem, ka datori un viedtālruņi nav tikai rotaļlietas un internets nav tikai izklaides vieta.

Marks Prenskijs (*Marc Prensky*), raksturojot bērnus un jauniešus informācijas sabiedrībā, ieviesis apzīmējumu “digitālie pilsoņi” (*digital natives*). “Digitālie pilsoņi” no iepriekšējām paaudzēm atšķiras ar to, ka viņu dzimtā valoda ir digitālā valoda. Tos, kuri nav uzauguši digitālajā informācijas un komunikāciju tehnoloģiju vidē, M. Prenskijs nosaucis par “digitālajiem imigrantiem” (*digital immigrants*). Šī asociācija ar pilsoņiem un imigrantiem ļauj labāk izprast dažādu paaudžu atšķirības. “Digitālie imigranti”, kā jau lielākā daļa imigrantu, dzīvo atmiņās par dzimteni, izmanto visas iespējas runāt dzimtajā valodā, bet jaunapgūtajā valodā “runā ar akcentu”, daži jaunajā kultūrā adaptējas ātri un veiksmīgi, citi neadaptējas un līdz galam neizprot vietējos iedzīvotājus, viņu dzīves stilu un tradīcijas.

Iegūt pilsonību digitālajā pasaulē var divējādi – piedzimstot tajā vai arī naturalizējoties, apgūstot nepieciešamās prasmes un lietojot tās ikdienā. Digitālā vide ir atvērta jebkura vecuma cilvēkam, kurš ir gatavs mācīties.

Mūsdienu Latvijas skolās “digitālie imigranti” (pedagogi) māca “digitālos pilsoņus” (skolēnus). Lai pedagogi pēc iespējas efektīvāk varētu uzrunāt jauniešus viņu valodā, katra pedagoga pienākums ir iemācīties izmantot jaunākās tehnoloģijas un “naturalizēties” digitālajā vidē.

Ikdienā mēs mācām skolēnus sveicināties ar skolas darbiniekiem, būt pieklājīgiem, sakārtot savu darba vietu u.tml., turklāt uzskatāmi demonstrējam to ar savu piemēru. Bet, komunicējot digitālajā vidē, mēs paši bieži vien uzvedamies neveikli, pieļaujam kļūdas, jo digitālajā vidē nejutamies kā mājās. Lai palīdzētu skolotājiem izvairīties no neveiklām situācijām, šajā nodaļā tiks aplūkotas biežāk pieļautās kļūdas un kļūmes. Iespējams, daudz kas būs jau zināms, bet varbūt kādā no situācijām ieraudzīsiet arī sevi. Atcerēsīties, ka viens ir zināt, kā ir pareizi, bet pavisam cits – rīkoties pareizi.

Etīkete, lietišķā etīkete un netīkete

Etīkete (no franču valodas *étiquette*) – noteiktā sabiedrībā vai tās grupā pieņemti noteikumi, kuri reglamentē cilvēku saskarsmes ārējās izpausmes. Etīketes ievērošanas pamatmērķis ir panākt, lai cilvēkiem sabiedrībā būtu patīkami. Etīketes noteikumi laika gaitā mainās, tāpēc tā ne vienmēr un ne visur ir strikti jāievēro, laiku pa laikam ir lietderīgi izvērtēt, vai etīketes ievērošana saskarsmi atvieglos vai apgrūtinās, vai etīketes prasības ir saprātīgas.

Darbavietā jāievēro vispārpieņemtie (bet ne ar likumu noteiktie) **lietišķās etīketes** noteikumi (piemēram, lietišķajās attiecībās tiek ievērota zināma hierarhija – cilvēkam, kas ieņem augstāku amatu, pienākas vairākas, etīketes noteiktas, privilēģijas), līdztekus kuriem darbavietā var būt pieņemti papildu lietišķās saskarsmes noteikumi (piemēram, pedagoga ētikas kodekss, mentora ētikas kodekss).

Runājot par uzvedības noteikumiem datortīklā, jāpiemin arī jēdziens **netīkete** (no angļu valodas *netiquette: network* – tīkls, *etiquette* – etīkete).

Šajā nodaļā visi minētie etiķetes paveidi tiks aplūkoti vienlaikus, analizējot tos atbilstoši skolotāja profesionālajai darbībai. Un sāksim ar elektronisko saraksti kā ar vienu no populārākajiem saskarsmes veidiem pēdējo desmit gadu laikā.

E-pasta etiķete: adresants un vēstules temats

Situācija

- *Labdien! Pasniedzēj, es gribētu jums nodot mājas darbu, kas bija jāizpilda uz pagājušo nodarbību, bet šodienas mājas darbu es neesmu izpildījusi, jo jūs man to, diemžēl, neatsūtījāt.*
- *Kā gan es varēju zināt, ka man tas jādara?*
- *Es jums rakstīju e-pasta vēstulē, ka neapmeklēšu pagājušo nodarbību, un lūdzu atsūtīt man mājas darbu.*
- *No jums es vēstuli neesmu saņēmusi.*
- *Tas nevar būt! Paskatieties, lūdzu, vēlreiz savā e-pastā!*
- *Labi.*
- *Nu lūk, te tā ir!*
- *Vai jūs uzskatāt, ka man būtu jālasa vēstules no nezināmiem adresātiem un bez norādes par tematu?*

The screenshot shows an email client interface. On the left, there's a sidebar with folders: 'Mapes:' containing 'Ienākošie (85)', 'Melnraksti', 'Aizsūtītie', 'Surogātpasts (iztīrīt) (10)', 'Miskaste (iztīrīt)', and 'skola6'. The main area shows the 'Ienākošie' folder with a table of emails. The table has columns for 'Izvēlēties', 'Datums', 'No', and 'Temats'. The emails listed are:

Izvēlēties	Datums	No	Temats
<input type="checkbox"/>	10:18	Stella Kaza	(bez temata)
<input type="checkbox"/>	10:16	Stella Kaza	Fwd: (bez temata)
<input type="checkbox"/>	08/03	Anatolijs Morgunovs	APSVEIKUMS!
<input type="checkbox"/>	07/03	Aija Romanovska	pamatskolas olimpiāde

Situācijas analīze

Elektroniskā sarakste ir kļuvusi par mūsu ikdienu, diemžēl, Latvijas skolotājiem, neskatoties uz to, ka viņi ir pašvaldības darbinieki, netiek piešķirtas e-pasta adreses, kuras uztur valsts vai pašvaldība (piemēram, VISC darbiniekiem tādas ir: *rita.kursite@visc.gov.lv*). Tāpēc skolotājiem ir jāzina un jāievēro drošības noteikumi sava pasta un datora aizsardzībai. Viens no tiem ir – nelasīt vēstules no nepazīstamiem sūtītājiem un neaktivizēt vēstulei pievienotas datnes jeb pielikumus, jo tie var saturēt vīrusus. Latvijas iedzīvotāji vislabprātāk izmanto bezmaksas e-pasta serverus, bet to trūkums ir pastkastītes pārslodze (vai piesārņojums) ar liekpastu jeb mēstulēm (*spam*). Tāpēc drošības nolūkos vēstules no nezināmiem vai aizdomīgiem adresātiem vajadzētu izmest nelasot.

Secinājumi un ieteikumi

1. Ciparu, iesauku un mīļvārdu izmantošana e-pasta adresē ir slikts tonis, jo apgrūtina komunikāciju – ja man savā e-pastā ir jāsameklē vēstule no Annas Lapiņas, kuras nav manā pastāvīgo kontaktu sarakstā, tad man būtu ērti meklētājā ierakstīt vārdu *Anna* vai *Lapiņa* un atrast visas vēstules, ko sūtījusi Anna Lapiņa, bet, ko darīt, ja minētās personas e-pasta adrese ir, piemēram, *pigvin4ik777@inbox.lv*?
2. Ja e-pasta adresi ir plānots izmantot lietišķai sarakstei, ieteicams pastkastītes reģistrēšanas procesā norādīt patiesus datus par sevi, vislabāk pašā adresē iekļaut vārdu un uzvārdu, piemēram:
anna.berzina@inbox.lv
berzina.anna@inbox.lv

- Nav ieteicams e-pasta adresē iekļaut pārāk personisku informāciju, piemēram, dzimšanas gadu – *anna1967@inbox.lv*.
- Latvijā ir pieejami dažādi bezmaksas e-pasta serveri, piemēram: *inbox.lv, apollo.lv, gmail.com, hotmail.com* u.c. Šo pakalpojumu sniedzēji piedāvā latviskotu vidi un vairākus noderīgus pakalpojumus (piemēram, informācijas glabāšanu, elektronisko anketēšanu u.c.).
- Vēstules temata (*subject*) ailē konkrēti un pārdomāti norāda ziņojuma tematu, lai vēstule radītu uzticību un vēlāk būtu viegli atrodama:

<input type="checkbox"/>	Datums	No	Temats
<input type="checkbox"/>	07:00	jurijs lopatins	(bez temata)
<input type="checkbox"/>	01/04	Ilva Danilova	par_konkursu
<input type="checkbox"/>	31/03	Žanna Murahina	ģeogrāfijas jautājumi

Neveiksmīgas rīcības piemērs: temats nav norādīts. Tāda vēstule nerada uzticību, to vēlāk būtu grūti sameklēt.

Temati norādīti korekti, saņēmējam ir skaidrs, par ko ir runa ziņojumos.

Tajās skolās, kur skolotāji savstarpējai lietišķai sarakstei ar skolēniem un kolēģiem izmanto elektronisko skolvadības sistēmu (piemēram, E-klase vai Mykoob), saņēmējs redz, no kā ir atnākusi vēstule un kāda ir vēstules tēma, ja vien tā ir norādīta. Tāpēc skolēniem, jau uzsākot lietot e-pastu, ir jāiemāca arī konkrēti un pārdomāti norādīt vēstules tematu/tēmu, jo vēstule bez norādes par tematu liecina par sliktu toni.

Neveiksmīgas rīcības piemēri:

Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases

Atbildēt Pārsūtīt Dzēst Pārvietot

Adresāti: Belogradova Ludmila (skolotājs), Aizkraukles 1. vidusskola;
Autors: (skolēns),
Datums: 12.03.2013 01:25
Temats: h4rthr

rgretgrt
[Presentation1.pptx](#) 92,5 kB

Var redzēt, ka skolēns ir steidzies, vai arī nav vēlējies norādīt tematu un uzrakstīt vēstules tekstu.

Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases

Atbildēt Pārsūtīt Dzēst Pārvietot

Adresāti: Belogradova Ludmila (skolotājs), Aizkraukles 1. vidusskola;
Autors: (skolēns),
Datums: 05.03.2013 12:44
Temats: (:)

(:
[Mācību priekšmeti.pptx](#) 92,7 kB

Izrādītas pozitīvas emocijas, tomēr nav norādīts konkrēts vēstules temats, tāpēc skolotājam var rasties grūtības darba identificēšanā.

Veiksmīgs piemērs:

Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases

Atbildēt Pārsūtīt Dzēst Pārvietot

Adresāti: Belogradova Ludmila (skolotājs), Aizkraukles 1. vidusskola;
Autors: (skolēns),
Datums: 10.03.2013 10:51
Temats: mājas darbs fizikā

Labdien!
 Vēstules pielikumā nosūtu Jums mājas darbu fizikā par Saules sistēmas uzbūvi.

Ar cieņu, Anna Lopatina

Norādītais temats ir viegli saprotams, vēstules teksts sākas ar uzrunu, satur īsu vēstules temata izklāstu, cieņas apliecinājumu un parakstu.

E-pasta etiķete: vēstules teksts

Elektroniskai vēstulei tāpat kā parastai vēstulei jā sākas ar sasveicināšanos, kas var ietvert arī uzrunu. Tradicionālā uzrunas forma lietišķajā saskarsmē ir:

- uzvārds salikumā ar vārdu “kungs” vai “kundze” (Bērziņa kungs! Jansones kundze!);
- sievietēm latviešu valodā var lietot uzrunas formu “cienījamā” vai “cienītā” (Cienījamā Grigules kundze! Cienītā Belogradovas kundze!);
- vīriešiem latviešu valodā var lietot uzrunas formu “godājamais” vai “godātais” (Godātais Lopatina kungs! Godājamais Krūmiņa kungs!);
- mazāk oficiālā sarakstē var lietot personas vārdu salikumā ar vārdu “kungs” vai “kundze” (Labdien, Astras kundze! Labrīt, Mārtiņa kungs!);
- uzrunā var lietot arī amata nosaukumu (Cienijamo skolotāj! Godātais kolēģi!);
- uzrunu rakstiski mēdz saīsināt (piemēram, uz aplokšnes, ielūgumos) kā “cien.” un “god.”, taču tas nav labs tonis vēstulēs;
- latviešu valodā, atšķirībā no krievu valodas, tuvāk pazīstamus cilvēkus drīkst uzrunāt vienkārši vārdā, un tas nav nepieklājīgi (Labdien, Ligita! Labdien, Ludmila!);
- cilvēkus, kuru vārds nav zināms, var uzrunāt “Cienītā kundze!”, “Godātais kungs!”

Latīņu burtu izmantošana tekstu rakstīšanai krievu valodā, kā arī latviešu valodas diakritisko zīmju aizstāšana ar latīņu burtu salikumiem vai cipariem (piemēram, “š” vietā “sh”, vai “č” vietā “4”) liecina par rakstītāja slinkumu un necieņu pret vēstules saņēmēju. Lielo burtu (izmantojot *Caps Lock*) lietošana vēstules tekstā tiek uzskatīta par “kliegšanu”.

Neveiksmīgas rīcības piemērs:

Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases

Atbildēt Pārsūtīt Dzēst Pārvietot

Adresāti: Belogradova Ludmila (skolotājs), Aizkraukles 1. vidusskola;
Autors: (skolēns), 10.a klase
Datums: 22.03.2013 04:38
Temats: ZPD

Zdrastvujte, kogda mne v skolu prihoditj ?

Teksta rakstīšanai krievu valodā tiek izmantoti latīņu burti. Vēstule nesatur parakstu.

Vēstulēs ir grūti nodot emocijas. Šim nolūkam pakalpojuma nodrošinātāji piedāvā tā saucamās emocijzīmes. Šīs zīmes nav pieņemts izmantot lietišķajā sarakstē. Jābūt piesardzīgiem arī ar humoru elektroniskajā sarakstē, lai izvairītos no nevajadzīgiem pārpratumiem.



Vēstules tekstu raksta tādā valodā, kādā ikdienā komunicē ar konkrēto personu. Tekstam jābūt īsam un kodolīgam, lai neapgrūtinātu lasītāju ar sarežģītām frāzēm un nesaprotamiem teikumiem. Katru jaunu domu pieņemts sākt jaunā rindkopā. Ja vēstule ir gara, labākai uzskatāmībai ieteicams atdalīt rindkopas ar tukšu rindu. Ļoti garus tekstus ieteicams sūtīt kā dokumentus vēstules pielikumā.

Jāatceras arī, ka:

- vēstulēs vietniekvārdus “Jūs” un “Tu” visos locījumos raksta ar lielo burtu;
- nav pieņemts sākt vēstuli ar vietniekvārdiem “es” un “man”;
- lietišķas vēstules sākumā norāda tās mērķi, pēc tam ir jautājuma izklāsts, nobeigumā – priekšlikumi un lūgumi;
- vēstulei ir jābūt uzrakstītai literārā valodā bez gramatikas kļūdām. Ieteicams izvairīties no nevajadzīgiem svešvārdiem un nesaprotamiem saīsinājumiem;
- vēstules nobeigums ietver cieņas apliecinājumu (“Ar cieņu...”, “Patiesā cieņā...”, “Cieņā...” u.c.) un parakstu. Vēlams pievienot sūtītāja amata nosaukumu un kontaktinformāciju. Piemērs:

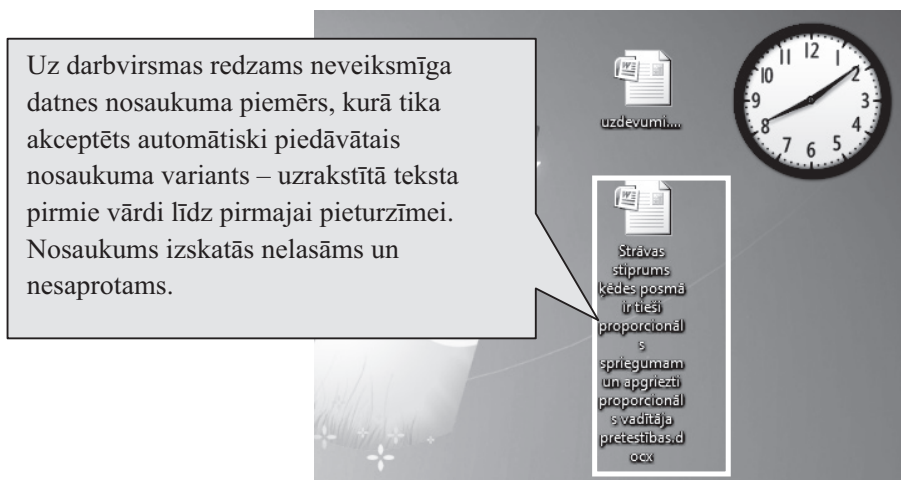
The screenshot shows an email client interface. On the left is a sidebar with a 'RAKSTĪT' button and a list of folders: 'Iesūtne (17)', 'Nosūtne', 'Melnraksti', 'Miskaste', and 'Vairāk'. The main area shows an email from 'ZPD_konference' with the subject 'Iesūtne x'. The sender is 'Ilva Danilova' with a profile picture and 'kam: man' dropdown. The email body contains the following text: 'Labrīt, cienījamie kolēģi! Nosūtu skolēnu zinātniskās pētniecības konferences darba kārtību. Ar cieņu, Ilva Daņilova, Baitiņu novada Izglītības pārvaldes galvenā speciāliste Tālrunis: 61234567, mob. 29123456 e-pasts: ilva.danilova@gmail.com'.

Parakstu un kontaktinformāciju elektroniskai vēstulei var pievienot automātiski.

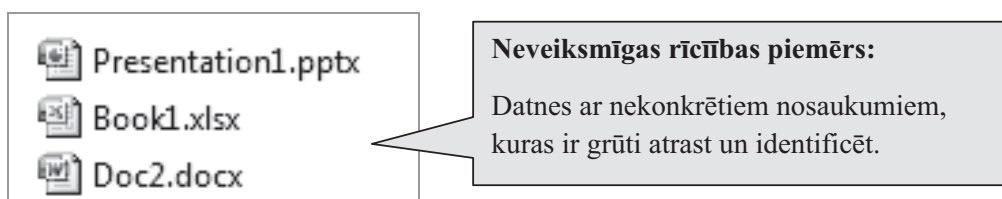
Skolotājam ar savu piemēru jāparāda skolēniem (un dažreiz arī kolēģiem), kā pareizi rakstīt e-pasta vēstules un atbildēt uz tām.

E-pasta etiķete: vēstules pielikumi

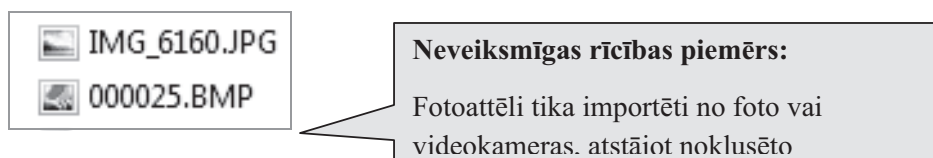
Viena no e-pasta izmantošanas priekšrocībām ir iespēja vēstules pielikumā pievienot datnes ar informāciju (teksta dokumentus, prezentācijas, attēlus, tabulas u.c.). Tādā gadījumā vēstules tekstā ir jāapraksta, kādi ir vēstules pielikumi un kādam mērķim tie tiek nosūtīti. Pievienotās datnes nosaukumam jābūt konkrētam un pārdomātam, jāatspoguļo pielikuma saturs un, ja nepieciešams, jānodrošina ātra datnes atrašana. Piemēram, saglabājot teksta redaktorā *Microsoft Word* rakstītu dokumentu, automātiski tiek piedāvāts datnes nosaukums, ko veido teksta pirmie vārdi līdz pirmajai pieturzīmei. Automātiski izveidotais datnes nosaukums var neatbilst sagatavotajam dokumentam.



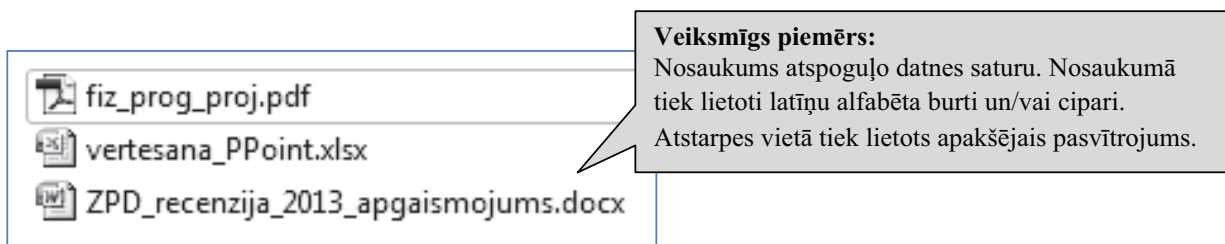
Tikpat slikti ir vispār nepiešķirt datnei konkrētu nosaukumu, atstājot noklusēto nosaukumu (*doc1.docx*, *book1.xlsx*, *presentation1.pptx* u.tml.). Tāds nosaukums nav drošs lietošanā, piemēram, lejupielādējot savā datorā e-pasta pielikumu ar nosaukumu *doc1.docx*, var gadīties, ka jūsu datorā tāds dokuments jau eksistē. Tādā gadījumā operētājsistēma piedāvās aizstāt esošo datni ar jauno, tādējādi jūs varat pazaudēt datus. Datnes ar nekonkrētiem nosaukumiem ir grūti atrast un identificēt.



Bieži vien sūtītāji nepiešķir konkrētu nosaukumu fotogrāfijām un videoierakstiem, kas tiek importēti no foto vai videokameras, atstājot noklusēto nosaukumu. Tas apgrūrina saņemtās informācijas lietošanu.

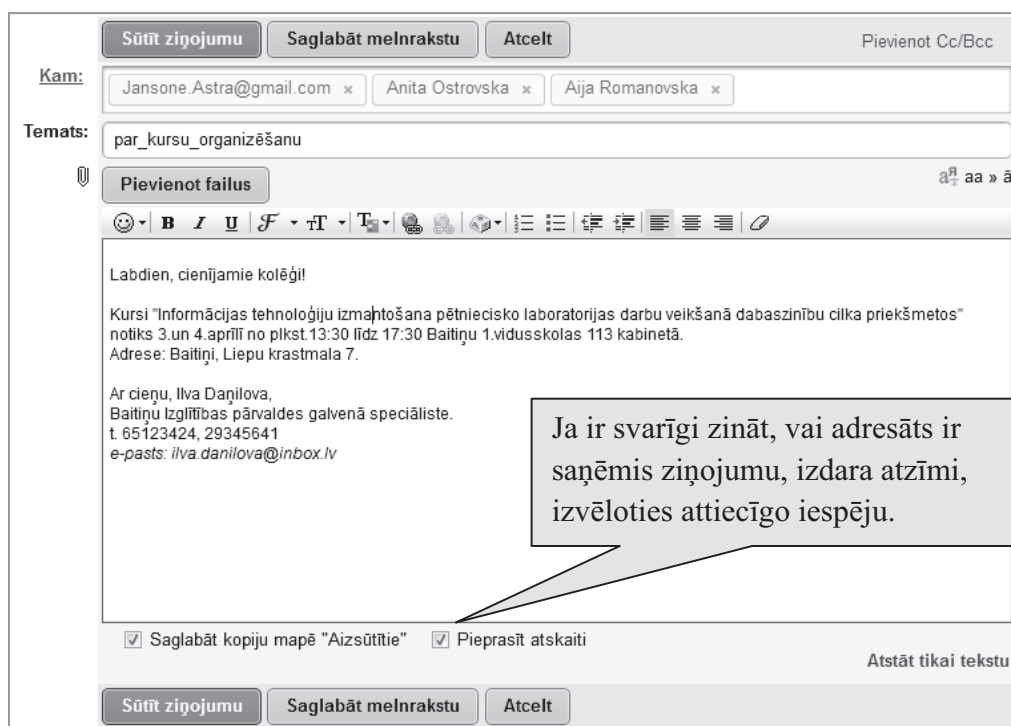


Jāņem vērā arī tas, ka ne visos datoros operētājsistēma var atpazīt un atvērt datni, kuras nosaukumā ir latviešu valodas diakritiskās zīmes (mīkstinājumi un garumzīmes), kā arī citi simboli (pēdiņas, izsaukuma zīmes, iekavas u.c.). Labs tonis ir datnes nosaukumā lietot latīņu alfabēta burtus un/vai ciparus.

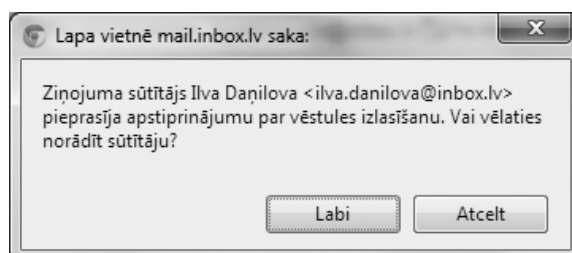


E-pasta etiķete: atbildes vēstule

Pieklājīgi ir nekavējoties atbildēt uz saņemto e-pasta vēstuli, vēlākais – nākamajā dienā pēc vēstules saņemšanas. Ja sūtītājam ir ļoti svarīgi zināt, ka un kad adresāts vēstuli ir saņēmis, var pieprasīt atbildi par saņemšanu.

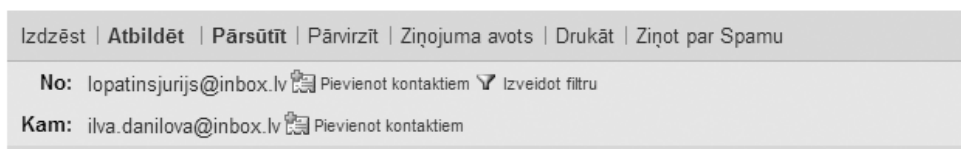


Ja sūtītājs ir pieprasījis atskaiti par vēstules saņemšanu, saņēmējs, atverot ziņojumu lasīšanai, ieraudzīs logu ar paziņojumu par saņemšanas atskaites pieprasījuma faktu. Saņēmējs var akceptēt informācijas sūtīšanu par ziņojuma saņemšanas faktu vai noraidīt to.



Ja saņēmējs uz jautājumu par saņemšanas fakta apstiprināšanu atbildējis noraidoši, izvēloties pogu **Atcelt**, saņēmējs var izlasīt vēstuli, bet sūtītājs nesaņems atskaiti par vēstules atvēršanas faktu. Arī gadījumā, ja ziņojums tika nosūtīts uz cita e-pasta pakalpojuma nodrošinātāja adresi (mūsu piemērā uz *Gmail.com*), saņēmējs nesaņems atskaiti par vēstules atvēršanas faktu.

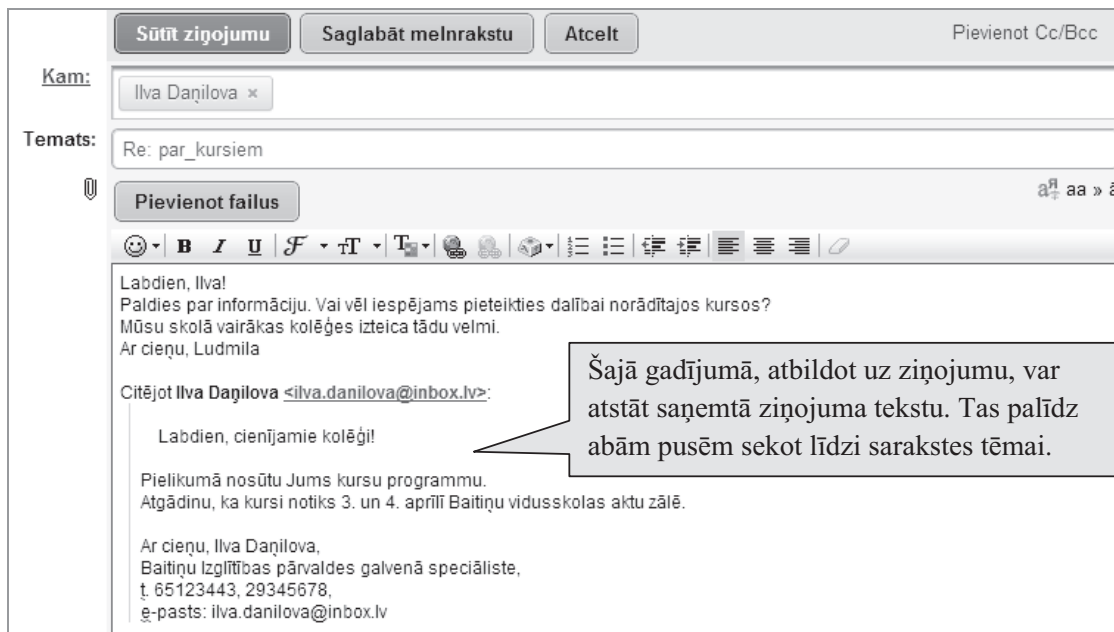
Ja saņēmējs uz šo jautājumu ir atbildējis apstiprinoši, izvēloties pogu **Labi**, sūtītājs savā e-pastā saņems paziņojumu, ka vēstule adresātam ir nosūtīta, kad un cik adresāts ir atvēris vēstuli, kā arī brīdinājumu par to, ka vēstules atvēršanas fakts vēl neliecina par tās izlasīšanu un saprašanu.



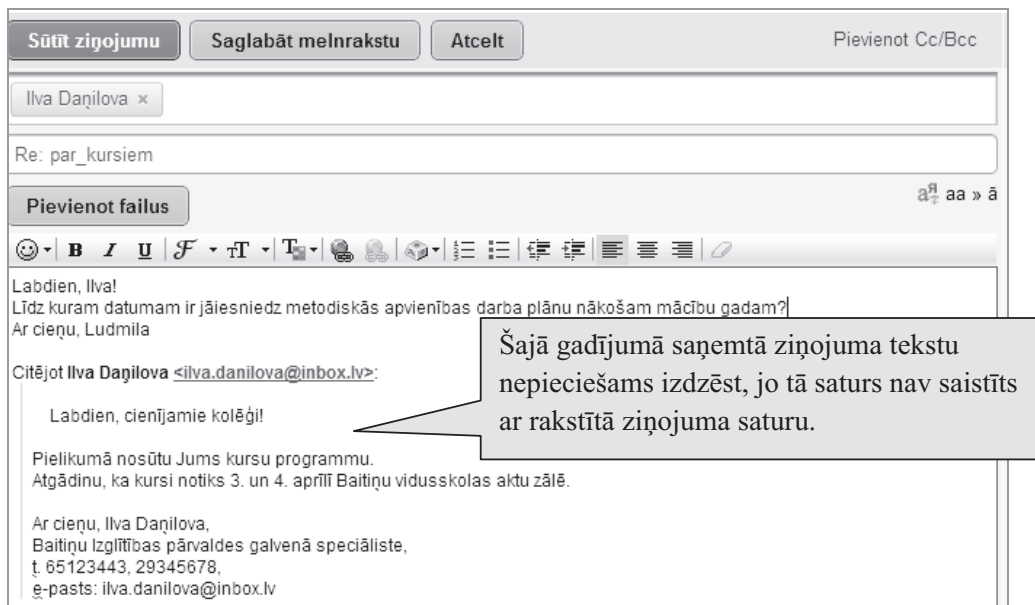
```
Šis ir apstiprinājums, ka Jūsu vēstule ir nosūtīta:  
Kam: <lopatinsjurijs@inbox.lv>  
Temats: <informācija par kursiem>  
Datums, kad ir nosūtīta: <2013.04.02 13:04:21>  
Datums, kad ir izlasīta: <2013.04.02 13:05:11>
```

Piezīme: Šis apstiprinājums apliecina tikai to, ka Jūsu vēstule tika parādīta uz saņēmēja datora ekrāna. Tas nenodrošina to, ka saņēmējs ir izlasījis vai sapratis vēstules saturu.

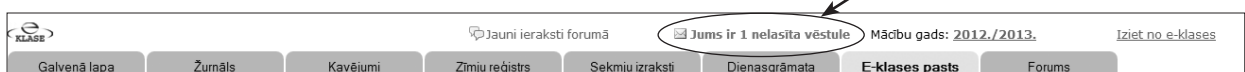
Atbildot uz ienākošajiem ziņojumiem, ir pieļaujams atbildes vēstulē saglabāt saņemtā ziņojuma tekstu, ja atbilde pēc satura ar to ir saistīta, piemēram:



Ja atbildes ziņojuma teksts nav saistīts ar saņemtā ziņojuma tekstu (piemēram, jūs izvēlējāties opciju **Atbildēt**, lai izvairītos no nepieciešamības rakstīt adresu lauciņā saņēmēja e-pasta adresi), saņemtā ziņojuma tekstu nepieciešams izdzēst.



Arī skolotājam savā ikdienas darbībā jāatvēl laiks elektroniskajai sarakstei. Ja skolā izmanto elektronisko žurnālu, informācija par jaunajām vēstulēm ir redzama augšējā labajā stūrī – uzmanības piesaistīšanai tā ir izcelta sarkanā krāsā.



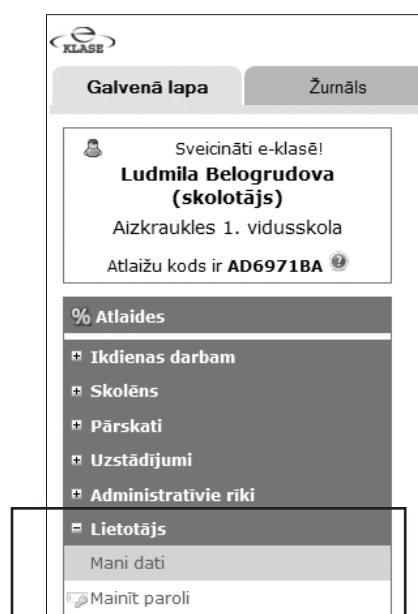
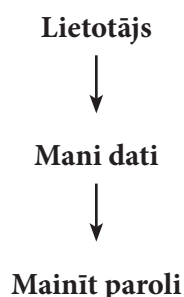
Skolotājam, rādot piemēru skolēniem, būtu vēlams atbildēt uz skolēna vēstuli. Ja vēstules pielikumā ir atsūtīts elektroniski izpildīts darbs, skolotājam jāsniedz īss vārdisks vērtējums vai arī jāpaziņo vērtējums ballēs vai ieskaitīts/neieskaitīts. Ar to tiek izrādīta cieņa pret paveikto darbu. Ja tas nav iespējams, vismaz ir jānosūta apliecinājums, ka vēstule saņemta.

Skolotāja personīgo datu aizsardzība

Ilze: “Kad, pieslēdzoties e-klasē, rakstu savu personas kodu, skolēniem redzot, jūtos neomulīgi, jo kādam var ienākt prātā to komentēt, apspriest manu vecumu un dzimšanas datus. Vai iespējams pieslēgties ar kādu citu vārdu?”

Atbilde: reģistrējot lietotājus elektroniskajā žurnālā, kā lietotāja identifikators automātiski tiek izmantots personas kods. Saskaņā ar Fizisko personu datu aizsardzības likumu tā ir personīgā informācija, kuru aizliegts nodot citām personām. Jums ir tiesības nevienam neatklāt savu personas kodu, izņemot ar likumu norādītus gadījumus. E-klase piedāvā iespēju pieslēgties bez personas koda, pašiem izvēloties savu identifikatoru (lietotājvārdu). Vienīgais nosacījums – tam jābūt unikālam. Visticamāk, lietotājvārds “skolotaja”, “fizikas_skolotaja” vai “skolotaja_Anna” būs jau aizņemts. Lai nomainītu lietotājvārdu, jāaktivizējas e-klasē un jāizpilda šādi soļi:

Galvenā loga kreisajā pusē izvēlieties:



Atvērsies logs, kurā būs redzama jūsu personīgā informācija un varēs ierakstīt arī alternatīvo lietotājvārdu (to, kuru jūs, turpmāk pieslēdzoties, izmantosiet personas koda vietā).

Darbinieks

Vārds: Ludmila
Uzvārds: Belogradova
Pers. kods: 170975 - 11887
Mob.tel.: 29377619
e-pasts: l.belogradova@gmail.com

E-klases pasta ziņojumus sūtīt arī uz e-pastu: (E-pasta adresei obligāti jābūt norādītai.)

Alternatīvais lietotājvārds: skolotaja_Ludmila

Alternatīvo lietotājvārdu var izmantot personas koda vietā. Ja nav ievadīts, tad ieiet sistēmā var tikai ar personas kodu.

Tiesības

Žurnāls:
Sadaļa "Klašu papildījums":
Sadaļa "Skolēna personas lieta":
Administratīvie rīki:
Sadaļa "Darbinieki":
Mainīt stundu sarakstu:
Skolas jaunumi:

Ieraksti personas lietā:
Amats (ierakstiem persona

Ja tāds lietotājvārds jau ir aizņemts, jums piedāvās alternatīvus tā variantus. Jūs varat izvēlēties kādu no piedāvātajiem variantiem vai arī izdomāt savu.

KLASE Jauni ieraksti forumā Mācību ga

Galvenā lapa Žurnāls Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases pa

Darbinieka kartiņa (Aizkraukles 1. vidusskola)

Norādiet pareizi visus laukus!

Darbinieks

Vārds: Ludmila
 Uzvārds: Belogradova
 Pers. kods: 170975 - 11887
 Mob.tel.: 29377619
 e-pasts: l.belogradova@gmail.com

E-klases pasta ziņojumus sūtīt arī uz e-pastu: (E-pasta adresei obligāti jābūt norādītai.)

Alternatīvais lietotājvārds: skolotaja_Ludmila
 Alternatīvo lietotājvārdu var izmantot personas koda vietā. Ja nav ievadīts, tad ieiet sistēmā var tikai ar personas kodu.

Lietotājvārds jau ir aizņemts. Lūdzu, izvēlieties citu lietotājvārdu vai kādu no līdzīgajiem
 skolotaja.Ludmila
 L.Belogradova
 Ludmila.Belogradova
 a1v_skolotaja_Ludmila
 2013_skolotaja_Ludmila

Tiesības

Žurnāls:
 Sadaja "Klašu piepildījums":
 Sadaja "Skolēna personas lieta":
 Administratīvie rīki:
 Sadaja "Darbinieki":
 Mainīt stundu sarakstu:
 Skolas jaunumi:

Teraksti personas lietā:
 Amats (ierakstiem personas lietā): -

Kad būsiet ierakstījuši jauno lietotājvārdu un nospieduši pogu **Saglabāt**, atvērsies jauns logs, kurā tiks sniegts pārskats par jūsu datiem, kā arī piedāvāti varianti: vēlreiz labot izmaiņas, atstāt vecos datus vai apstiprināt jaunus datus:

Galvenā lapa Žurnāls Kavējumi Zīmju reģistrs Sekmju izraksti Dienasgrāmata E-klases pasts Forums

Darbinieka kartiņas datu maiņa

	esošie dati	ievadītie dati
Vārds	Ludmila	Ludmila
Uzvārds	Belogradova	Belogradova
Alternatīvais lietotājvārds	skolotaja_ludmila	L.Belogradova

Atgriezties un labot izmaiņas Atstāt vecos datus Apstiprināt jaunus datus

Pirms:

170975-11887 ?

..... ?

PIESLĒGTIES E-KLASEI

REĢISTRĒTIES / AIZMIRSI PAROLI?

BIEŽĀK UZDOTIE JAUTĀJUMI ?

Pēc:

L.Belogradova ?

..... ?

PIESLĒGTIES E-KLASEI

REĢISTRĒTIES / AIZMIRSI PAROLI?

BIEŽĀK UZDOTIE JAUTĀJUMI ?

Pozitīvs aspekts

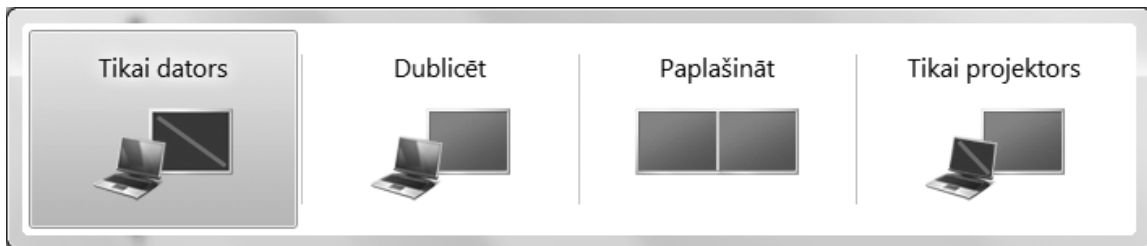
Neatkarīgi no lietotājvārda jūs vienmēr varat pieslēgties e-klasei ar savu personas kodu.

Līdzīga situācija, kad publiski tiek demonstrēta personīga informācija, var veidoties, ja skolotājs pie ieslēgta projektora ver vaļā prezentāciju, kura atrodas viņa e-pastā vai zibatmiņā. Kamēr viņš to dara, auditorija, gribot vai negribot, redz informāciju par e-pastā ienākošajiem ziņojumiem vai zibatmiņas saturu. Visus sagatavošanos darbus labāk veikt pirms projektora ieslēgšanas, bet, ja tas nav iespējams, var rīkoties šādi:

- 1) ja ir pieejama projektora pults, tajā var sameklēt pogu **Freeze** (ja tāda ir) – ekrāna satura sasaldēšanai. Pēc šīs pogas nospiešanas auditorijai uz projektora tiks attēlots datora ekrāna saturs tāds, kāds tas bija pogas nospiešanas brīdī. Pogas darbības laikā lietotājs var veikt

sagatavošanas darbus, neuztraucoties par to, ka monitorā redzamo informāciju kāds var ieraudzīt. Lai atceltu projektorā ekrāna sasaldēšanu, atkārtoti jānospiež poga **Freeze**;

- 2) dažām pultīm ir arī poga **Blank**, kas projicē tukšu neizgaismotu ekrānu. Tas ir ļoti ērti, jo ļauj auditorijai atpūtināt acis. Monitora darbību šī poga neietekmē. Kad sagatavošanas darbi ir pabeigti, var atkārtoti nospiegt **Blank** pogu, lai sāktu demonstrēšanu, izmantojot projektoru;
- 3) portatīvajiem datoriem var piedāvāt citu risinājumu – vienlaicīgu taustiņu **Fn** un **F4** nospiešanu (cits variants: **Win** un **P**), kā rezultātā parādīsies logs, kurā varēs izvēlēties, kur attēlot informāciju – tikai datora monitorā, tikai caur projektoru vai informāciju demonstrē abas izvadierīces.



NOVITĀTES MĀCĪBU SATURĀ

Humānā pedagoģija un inovācijas

Šajā laikā, kad strauji attīstās tehnoloģijas, ik pa brīdim mūsu dzīvēs mainās iespējas, kļūstam arvien mobilāki, izsaku piedāvājumu un apgalvojumu – *humānā pedagoģija ir pamatinovācija skolas ikdienas procesā.*

Jēdziens “humānā pedagoģija” ir zināms jau sen, par to varam lasīt pedagoģijas vēstures grāmatās, un loģiski jautājumi – kas gan te jauns? Kāpēc to vajag? Kāpēc par to jārunā, jādomā un jārikojas?

Apliecinājumus tam, ka pasaulē kopumā un arī pie mums Latvijā ir pārāk maz cilvēciņas, mēs gūstam katru dienu – tā ir nesaticība, morālā un fiziskā vardarbība, pamesti bērni, negodīgums un vēl, un vēl... tik daudz negāciju, ka tās nav iespējams un nav vēlēšanās uzskaitīt.

Aicinu par humāno pedagoģiju domāt šodienas skolas aspektā, mūsdienu CILVĒCĪBAS jēdziena izpratnes kontekstā, mentordarbības un konkrēti Blidenes pamatskolas pieredzē.

Rasa Bidiņa

Humānā pedagoģiskā domāšana kā mūžīga patiesība un augstākā pedagoģiskā mācība slēpj sevi iespēju pastāvīgi atjaunot skolas dzīvi, skolotāja un skolotāju kolektīva daudzpusīgu jaunradi. Ar saviem pamatpostulātiem – ticība Bērna spējam, dabas savdabības atklāšana Bērnā, cieņa pret personību un tās apliecināšana, bērna virzīšana kalpot labajam un taisnīgajam – humāna pedagoģiskā domāšana iedez dzirkstis dažādu jaunu pedagoģisko sistēmu radīšanai atkarībā no konkrētiem vēsturiskiem, sociāliem, nacionāliem un ekonomiskiem apstākļiem, personiskas radošas pedagoģiskās pieredzes, kā arī savu metožu un formu klāsta. Humānā pedagoģija nav abstrakta. Tās principu dzīvotspēja ir atkarīga no sabiedrības attīstības līmeņa un skolotāja kultūras kvalitātes.

Galvenais humānās pedagoģijas mērķis un uzdevums, vienkāršojot teoriju, izsakāms īsi – ***humāna un personiska pieeja bērnam izglītošanas procesā.***

Tātad radīt tādu izglītošanas procesu, kurā Bērns iemācās pašā dzīvē mainīt, uzlabot, pilnveidot šīs dzīves apstākļus un celt tās kvalitāti, nevis tikai piemēroties jau esošajiem apstākļiem. Par šādas tieksmes avotu jākļūst augstam garīgumam. Humānā un personiskā pieeja pieņem klasisko formulu, ka Bērns ne tikai gatavojas dzīvei, bet jau dzīvo. Humānas un personiskas izglītošanas procesam ir jābūt caurstrādotam ar optimismu attiecībā pret Bērnu, ar pozitīvajām gaidām pret katru konkrētu Bērnu. Skolotāja optimisms attiecībā pret bērniem ir atkarīgs no tā, kā viņš filozofiski uztver bērnu, ko Bērns nozīmē skolotājam. Ja Bērns viņam ir tikai skolēns, audzēknis, kuram atkarībā no sociālās nosacītības ir pienākums apgūt zinības un tikumiskās vērtības, tad optimisma spēks izglītošanas procesā dzīst un skolotājam ne reizi vien liksies, ka skolēns, kas atpaliek no citiem vai uzvedas bezatbildīgi, ir bezcerīgs. Lai nepieļautu pat tādas domas rašanos, nemaz nerunājot par atbilstošas attieksmes izpausmēm pret šādiem bērniem (žēlums, rupjība, un mēģinājumi tikt vaļā), skolotājam jābūt apveltītam ar pedagoģisko ticību, kas vadīs un uzturēs optimismu. Kur slēpjas šīs ticības būtība, proti, tas, kā Bērnu uztver skolotājs?

Pedagoģija kā svarīgākā cilvēciskās un sabiedriskās domāšanas un darbības forma ir sarežģīta un daudzšķautņaina parādība – tā ir zinātne, māksla un filozofija un savos pamatos tā neiztiek bez pamatpostulātiem, kuriem vienkārši ir jātic, jo zinātniski tie nav pierādāmi. Problēma saasinās arī tāpēc, ka skolotāji, kuri praktizē pedagoģiju, ne vienmēr pilnā apjomā ir kompetenti zinātnē. Šajā svarīgākajā cilvēciskās un sabiedriskās dzīves jomā milzīga nozīme ir radošajai pieredzei, intuitīviem lēmumiem un gadsimtu gudrībai.

Runājot par humānās pedagoģijas teorijas jautājumiem, pietiekami bieži esmu saskārusies ar neizpratnes pilniem un pat dūsmīgiem jautājumiem un skatieniem – vai tad es, skolotājs, neesmu humāns? Te nu stāsti un piemēri par būtības izpratni ir daudzi... tādi ir pašu piedzīvotajā pieredzē un diemžēl ikdienas darbā. Vai mēs spējam pieņemt Bērnu tādu, kāds viņš ir, nemēģinot viņu katru mīļu brīdi pārveidot pēc iedomātiem stereotipiem, stereostāstiem un citām vadlīnijām? Vai mēs spējam runāt tikai par viņa un mūsu rīcību, argumentējot, pamatojot, vai metamies nosodīt un “pamācīt”? Vai

spējam, gribam, vai mums vispār ir laiks ieklausīties, iedziļināties, saprast pēc būtības un parunāties ar Bērnu? Vai mēs spējam ar Bērnu runāt kā ar līdzvērtīgu sarunu biedru? Skaists, meistarīgs pedagoģiskais process – līdzvērtīga saruna – apliecina cieņu un ticību Bērna spējām, kopīgu jaunradi un sadarbību un savstarpēju pienākumu apzināšanos. Runāt ar bērnu kā ar līdzīgu, nepārtraukti stiprinot viņa personību, paužot uzticību, uzticot pieaugušo darbus, nodibinot sadarbību, uzliekot pienākumus, vērsties pie viņa pēc palīdzības un līdzcietības – tā ir prasība kvalitatīvā izglītības procesā.

Humānās pedagoģijas izpratnē brīvība bērnam nenozīmē haotisku visatļautību. Mēs lieliski zinām, ka bērniem nepatīk pastāvīga un atklāta pieaugušo aizbildniecība, viņi necieš aizliegumus, neklausa norādījumiem utt. Ja pieaugušie šo nepieņem un nesaprot, konflikti ir neizbēgami. Visa piespiedošā un aizliedzošā pedagoģija, visi soda pasākumi ir neefektīvi. Skaidrs, ka bērniem nedrīkst atļaut visu. Visatļautība viņu raksturam un dzīvei var nodarīt milzu kaitējumu. Taču jāsaprot, ka Bērnu nevar audzināt visu aizliedzošā atmosfērā, nedrīkst viņu visu laiku “turēt savās rokās” un piespiest pret savu gribu. Spilgti piemēri redzami grupas lomu spēlēs. Bērnam ir tiesības brīvi izvēlēties, kādu spēli spēlēt, kādu lomu sev izvēlēties. Viņam ir tiesības iekļauties vai neiekļauties kolektīvā spēlē. Piespiest ir absolūti neiespējami, viņam var tikai radīt patīku un interesi spēlēt. Un, ja viņš iekļaujas spēlē un izvēlas lomu, tad viņš zina, ka būs jāpakļaujas spēles noteikumiem un jāspēlē saskaņā ar tiem. Citādi ar viņu nespēlēsies, viņu padzīs no grupas. Tas apliecina, ka iekšēji bērns ir gatavs *brīvai nebrīvei* – sakārtotai, likumīgai, sabiedriski atļautai brīvībai un citu bezatbildīgu nepieciešamību izpaušmes ierobežošanai.

Izglītošana ir daudz plašāka un daudzšķautņaināka parādība nekā audzināšana, apgaismošana, apmācīšana un mācīšana. Katra no tām var pastāvēt arī autonomi, bet būtībā tās ir izglītošanas procesa sastāvdaļas. Izglītošanas procesa iekšpusē to saturs it kā izšķīst, izzūd autonomija un rodas cita, kvalitatīvi cita, pedagoģiska parādība.

Kādiem šodien jābūt izglītības mērķiem? Kāda jābūt skolai, lai tos īstenotu? Mērķis duāls – no vienas puses, tāds, kas saskan ar katra augoša cilvēka iekšējo tēlu, un no otras – veicina viņa sekmīgu izpaušanos un nostiprināšanos, kas būs saskaņā ar mūsdienu sabiedriskajām vērtībām un kļūs par cilvēka augstāko īpašību paudēju sabiedrībā.

Humānās pedagoģijas mērķi ir:

- veicināt Bērna dvēseles un sirds cildenumu;
- attīstīt un nostiprināt Bērna izziņas spēku;
- nodrošināt Bērnam paplašinātu un padziļinātu atbilstošas kvalitātes zināšanu un prasmju apjomu;
- iemācīt Bērnam paust, sargāt un dzīvē apliecināt savu brīvo gribu.

Lai garantēti sasniegtu šos mērķus, īpaša nozīme tiek piešķirta savlaicīgai un pat priekšlaicīgai dažu svarīgo globālo prasmju un spēju audzēšanai un attīstībai bērnos līdz sākotnējam darba līmenim, lai Bērns spētu veikt daudzpusīgu darbību (izzinošu, tikumisku, sabiedrisku, darba, radošu utt.), izpaust savus individuālos dotumus vai nostiprināt savu personisko virzību. Šīs globālās prasmes un spējas, šie psihiskie spēki ir izzinoša lasīšana, rakstu valodas praktizēšana, lingvistiskā maņa, matemātiskā iztēle, garīgā dzīve, skaistuma izpratne, darbības plānošana, drosme un izturība, saziņa, valoda un izziņas praktizēšana svešvalodā (-ās) u.c.

Šie spēki, šīs spējas tiek attīstītas un vairotas, izmantojot noteikta satura materiālu. Taču tā vietā, lai par galveno mērķi izvirzītu zināšanu apgūšanu, kuru procesā šie spēki piedalās, par galveno kļūst uzdevums attīstīt un veidot šos spēkus, tātad – ikdienas pedagoģiskais process.

Jau Konfūcijs ir teicis: “Kad cildens vīrs māca un audzina, viņš ved, nevis velk aiz sevis, viņš mudina, nevis piespiež, rāda ceļu, taču ļauj skolniekam iet pašam. Un tā kā viņš ved, nevis velk, viņš atrodas saskaņā ar skolnieku. Un tā kā viņš mudina, nevis piespiež, skolniekam mācīties ir viegli. Un tā kā viņš tikai paver ceļu, viņš skolniekam dod iespēju domāt. Saskaņa starp skolotāju un skolnieku, mācīšanās vieglums un iespēja skolniekam domāt pašam arī ir tas, ko sauc par prasmīgu audzināšanu.”

Humānā pedagoģija ir domāšanas pedagoģija, personiskās attieksmes veidošanas, argumentācijas, adekvātas izvēles un darbības pedagoģija. Droši to var salīdzināt un smelties idejas un paņēmienus kritiskās domāšanas teorijā un metodikā, ja tā uzrunā vairāk, un būs ļoti daudz kopīga. Vienīgā būtiskā atšķirība – domāt vispār, tai skaitā noteikti – pozitīvi, ne tikai kritiski. Kritizēt patīk mums visiem, un mēs to protam, bet ne vienmēr protam rast citādus risinājumus.

To apliecina vārdi, kuri teikti jau krietni pirms mums:

Domas ir spēki,
Ko tu domā
Tas tu esi.

(Rainis)

Jo ar kādu tiesu jūs tiesājat, ar tādu jūs tapsiet tiesāti.

(Mt.7:20)

Lai bij vārdi, kam bij vārdi
Man pašai stipri vārdi!

(latviešu tautasdziesma)

Ko reāli, šodien un katru dienu darīt skolā?

Esi dabisks, brīvs, radošs un domājošs skolotājs, PERSONĪBA.

Jo kāds TU, skolotāj, CILVĒKS, tāds TU SKOLOTĀJS – ar savu dzīves pieredzi, teorētiskām pedagoģiski psiholoģiskām zināšanām, lēmumu pieņemšanas un situāciju vadīšanas paņēmieniem, sirds un prāta gudrību un, protams, savām personīgajām individualitātes īpatnībām.

Neviens nevienu nevar piespiest būt humānam. Mana pārlicība ir, ka mēs visi tādi vēlamies būt. Skola ir priecīga vieta. Uz skolu jādodas ar prieku gan skolotājiem, gan skolēniem, gan vecākiem, gan sabiedrībai. Tad tā jēga un esība attaisnojas.

Kā tad rīkoties?

Tādas mācību vai teorijas grāmatas nav, kurā būtu uzskaitītas veicamās lietas. Tās būs dažādas pieejas, risinājumi un meklējumi, katrā skolā citādi. Mēs Blīdenes pamatskolā rīkojamies šādi – skolotāju kolektīvā runājām, runājām un runājām par humānās pedagoģijas izpratnes jautājumiem, meklējām skaidrojumus un atbildes uz jautājumiem, centāmies vienoties par rīcībām, kuras skolas un humānās pedagoģijas izpratnē ir atbalstāmas, veicināmas un ieviešamas. Vienojāmies, ko mēs sagaidām viens no otra, no skolēniem, ko mēs pieļausim, ko nē, un kā rīkosimies kādās situācijās. Tas ir daudz grūtāk nekā šķiet – uzturēt vienotas prasības skolā. Tam jāvelta daudz gribas un laika, bet tas ir tā vērts. Un pieprasīt apliecinājumus, ka patiešām tas izdodas, neiespējami, tas vai nu ir, vai nav, un to var sajust, jo, ieejot tādā skolā vai izglītības iestādē, atmosfēra ir citāda.

Tie nav kādi īpaši paņēmieni, metodes vai vēl kas būtiski atšķirīgs. Tās ir tās pašas metodes un paņēmieni, ko izmantojam ikvienā mācību stundā vai kādā pasākumā, kur esam kopā ar skolēniem. **Tie ir citi akcenti ikdienas skolas darbībā.**

Mūs uzrunāja un pat veicināja sadarbību ar programmu “Iespējama misija” viņu apgalvojumi:

- **mēs ticam**, ka labi skolotāji un līderi ir radoši, iedvesmojoši un iejūtīgi;
- **mēs ticam**, ka skolotājam ir jābūt sabiedrības līderim;
- **mēs ticam**, ka labs skolotājs ir izglītības kvalitātes pamats;
- **mēs ticam**, ka katram bērnam ir tiesības mācīties pie laba skolotāja.

Mūsaprāt, tie lieliski sasaucas ar humānās pedagoģijas izpratni.

Tas ir plānots laiks sarunām, mūsu īpašās **Rīta sarunas**.

Kad? pirmdienās, otrdienās, trešdienās, ceturtdienās, piektdienās plkst. 8.45

Kur? skolā klašu telpās

Kas? visi skolēni un audzinātāji

Ko dara? lasa, runā tekstus ar labiem, gudriem, mīļiem, cēliem vārdiem, klausās mūziku...

Par ko? par dzīvi, mīlestību, notikumiem, neticamiem, bet patiesiem atgadījumiem...

Kāpēc? lai radītu iespēju bērniem dzirdēt labos, skaistos, cēlos vārdus, iedrošinātu tos lietot, nekaunēties no tiem, veicinātu lasītprasmi un vēlēšanos lasīt, veicinātu erudīciju.

Rīta sarunu ritms

pirmdiena	otrdiena	trešdiena	ceturtdiena	piektdiena
<i>Sarunas</i> sirdij	<i>Sarunas</i> kultūra, sports	<i>Sarunas</i> notikumi Latvijā, pasaulē	<i>Sarunas</i> es lasu ...	<i>Sarunas</i> mūzika

Tās ir atsevišķas un īpašas **klases stundas** par tēmām, kurām ikdienā runājam mazāk un veltām maz laika – kas ir labsirdība, augstsirdība, cēlsirdība, labestība, dāsnums, brīvība, mīlestība, palīdzība un vēl jēdzieni, ko ikdienā saucam “augsti”, šo vērtību augstākajā izpratnē, ar piemēriem no literatūras, mākslas, mūzikas, t.sk. izmantojot arī interaktīvās tehnoloģijas.

Tie ir kādi **pasākumi, kopīgs darbs, izbraukumi, skolēnu ierosinātas aktivitātes, labdarības tirdziņi, labo darbu brīži**, palīdzot pagasta vecajiem, vientuļajiem cilvēkiem, utt.

Katrā minētajā aktivitātē svarīgas ir trīs lietas, trīs nosacījumi, par kuriem esam skolā vienojušies, – lai tiek **prātam, sirdij un priekam**. Ja visi nosacījumi ir ievēroti, tad parasti visi ir apmierināti un ir pozitīvs rezultāts.

Un, iespējams, joprojām ir jautājums – kāds šim visam sakars ar mentordarbību? Atbilde divējāda: ja šķiet, ka nekāds, tad arī ir nekāds, tad mēs “runājam dažādās valodās”, bet, ja šķiet, ka ir, tad sāk veidoties vienota, vismaz daļēji līdzīga izpratne par “kāds Tu CILVĒKS, tāds Tu SKOLOTĀJS”. Uzsākot darbu skolā jaunam skolotājam, tieši mentora pienākums ir palīdzēt iejusties, saprast, izstāstīt un ierādīt skolas vērtības. Tātad paša vērtībām jāsakrīt ar sagaidāmajām skolas vērtībām. Iespējams, būt par mentoru humānās pedagogijas jautājumos pieredzējušam kolēģim ir daudz grūtāk nekā gados jaunam. Iedrošināšanai:

Priekš citiem darbodamies, attīsti
Pats savus spēkus negurstošā karā –
Un mūžīgs darba lauks būs tavā varā,
Un mūžam jaunots spēks un ieroči.

Bet sargies būt kā nabadzīgie garā,
Kas, sevi projām sviežot, laimīgi:
Uz tevi spļaus un samīs tevi barā,
Pats cīnies, palīdz, domā, spried un sver,
Pats esi kungs, pats laimei durvis ver.

(Rainis)

Starpkultūru izglītības jautājumi mentordarbībā

Nereti mentora profesionālā prakse izglītības iestādē ir saistīta ar jautājumiem, kurus skar starpkultūru izglītības aspekti. Tie ir jautājumi par attieksmi pret atšķirīgo, dažādību, toleranci, konfliktsituācijām, kas balstās atšķirīgos uzskatos, vērtībās, sabiedrības normās un skolas etosā, un citos it kā sīkos jautājumos, kuros pārlicināmies, ka šo jautājumu teorija mums ir skaidra, tomēr praksē nereti nonākam “Greizo spoguļu karaļvalstī”. Tāpēc šajā daļā vēlreiz par mentoriem svarīgām lietām.

Iedomājies situāciju – no rīta ienāc skolas ēdnīcā, kur skolēni (vai kolēģi) ēd ar rokām vai runā tev nesaprotamā valodā. Kāda būs tava reakcija?

Materiālus apkopojā Linda Ugaine

Starpkultūru izglītība sekmē vairāku kultūru vērtības apzināšanos, lai paplašinātu redzesloku un veidotu iecietību, izpratni par kopīgo un atšķirīgo dažādu kultūru pasaules uzskatos, vērtībās,

pārliecībās, ideālos un attieksmēs, kā arī pilnveidotu saziņas prasmi starp dažādu etnisko grupu un nacionālās izcelsmes cilvēkiem.

Starpkultūru izglītība palīdz:

- saprast un pieņemt citādo;
- saprast kopīgo un atšķirīgo;
- tikt galā ar sabiedrības kultūru dažādību;
- atvieglot ceļu uz iecietību, sapratni par kultūrām un mūsdienu sabiedrību;
- attīstīt komunikācijas prasmes.

Mēs dzīvojam pasaulē, kurai nav robežu un konkrētu vietu dzīvošanai, tāds jēdziens kā attālums šodien vairs nepastāv, ir pienācis laiks, kad norisinās attāluma bojāeja (*death of distance*). Diemžēl globalizācijas laikmetā cilvēki biežāk attālinās cits no cita, plaista starp savējo un citādo palielinās. Te nāk palīgā starpkultūru izglītība. (Zigmunds Baumanis)

Mūsdienās katra valsts sastopas ar starpkultūru izglītības jautājumiem, piemēram, Francijā vai Vācijā jau ir izveidojusies jauna iedzīvotāju paaudze, kas sākotnēji bija imigranti, taču šobrīd jaunajai paaudzei jau ir gan attiecīgo valstu pilsonība, gan visas līdzvērtīgās iespējas, taču jauniešiem ir savā ziņā zaudējis identitāti – nespēj noteikt savu piederību: vai joprojām esmu marokānis vai jau francūzis, vai esmu turks vai tomēr vācietis? Savukārt Latvija saskaras ar šiem jautājumiem, uzņemot iebraucējus no postpadomju telpas, kas pēdējos gados īpaši aktīvi iegādājušies šeit īpašumus vai ieguldījuši uzņēmumu kapitāldaļās kopā ar uzturēšanās atļaujām un Eiropas Savienības pilsoņu tiesībām (bezvīzu režīms u.tml.). Pēdējo divu gadu laikā Latvijā iebraucēju, kas ieguvuši uzturēšanās atļaujas, skaits divkāršojies (salīdzinot 2008/2009 un 2012.gadu), sasniedzot 66 107 (no kurām lielais vairums izsniegta Krievijas Federācijā dzīvojošajiem (44 586) uz 01.01.2013. pēc PMLP datiem). Ar šiem cilvēkiem tiekamies un komunicējam ikdienā. Attiecinot šos jautājumus uz skolas un ikdienas situācijām gan mentora, gan skolas kolektīva, gan klases darbā, jāatceras, ka vide, kurā dzīvojam, nav noslēgta, tā ir globāla un mainīga. Gan bērni, gan kolēģi skolā ienāk ar ļoti dažādu dzīves pieredzi, uzskatiem un vērtībām, kas, iespējams, veidojušās arī ārpus Latvijas valsts un tradicionālās ģimenes robežām.

Starpkultūru saskarsmei nepieciešama vispirms paškompetence (*kas es esmu?*) un savas identitātes novērtējums (*no kurienes nāku?*). Nākamais solis ir atvērtība: citādu cilvēku un attieksmes pieņemšana, vēlme uzzināt un komunicēt, iepriekš vienojoties par valodu (gan tiešā, gan plašākā nozīmē), kas pieņemama abām pusēm.

Nozīmīga, skolas dzīvi integrējoša institūcija, ir skolēnu pašpārvalde. Jauniešiem ir labākais “kultūras gids” un skolotājs uzņemošās valsts sabiedrībā. Jaunieši var modelēt savas nākotnes attiecības, veidot dialogu kopīgu lēmumu pieņemšanai, tas palīdzētu “*jauniešiem (trešo valstu valstspiederīgajiem) ātri tikt galā ar sākotnējo kultūršoku, atrast draugus un gūt motivāciju mācīties latviešu valodu. Galvenais, lai skolās viņiem būtu rodams “drauga plecs” un padoms, savukārt jaunatnes darbinieki spētu iesaistīt viņus interesantās un radošās vietējās aktivitātēs, piemēram, jauniešu centru darbībā*” (L. Ose). Starpkultūru izglītība ir veiksmīga, ja trešo valstu valstspiederīgais jauniešiem spēj dzīvot abās pasaulēs un nostiprina abas identitātes, taču saglabā kritisku skatu un izmanto vienas kultūras pieredzi, lai saprastu un izvērtētu otru.

Kas notiek, ja jauniešiem paliek viens, ja skolā nepievērš uzmanību starpkultūru izglītībai?

Pirmais rezultāts ir *atsvešināšanās*, kad jaunieši identificē sevi tikai ar dominējošo kultūru un neatzīst savas saiknes ar ģimenes kultūru.

Otrais ir *duālisms*, kad sadala savu dzīvi, uzvedoties un domājot vienā veidā mājās un citā veidā skolā.

Trešais ir *separātisms*, kad pilnībā dzīvo savas ģimenes kultūrā un izvairās vai noraida dominējošo kultūru.

Konsultanta/mentora loma jeb četras vadlīnijas, kuras viņam būtu jāīsteno:

- kultūru atšķirību un kopību līdzsvarots skatījums;
- kultūras apziņas attīstīšana – pārliecība par savu kultūru un tai raksturīgo dzīves stilu (gan skolotājam, gan skolēniem);

- izpratne par kultūras minoritāšu nevēlēšanos vienmēr pieņemt un akceptēt majoritātes viedokļus un leģitimētos sociālās kontroles līdzekļus (likumdošanu, normas, vērtības);
- izpratne par cilvēku lepnumu par piederību vienai vai otrai kultūrai.

Viens no starpkultūru izglītības mērķiem ir mainīt vērtību vidi, kuru pagaidām ietekmē negativisma un stereotipu pilna valoda.

Praktiski padomi starpkultūru komunikācijas uzlabošanai

1. Palēnini sarunas tempu.
Ja komunikācijas partneriem nav viena dzimtā valoda, runājiet nedaudz lēnāk un skaidrāk nekā parasti.
2. Neveido sarežģītus un neviennozīmīgi saprotamus jautājumus.
Tāda veida jautājumi kā “vai man turpināt vai labāk apstāties?” var izraisīt apjukumu. Labāk vienā teikumā noteikts jautājums, uz kuru iespējams sniegt konkrētu atbildi.
3. Izvairies no negatīvu jautājumu uzdošanas.
Nereti tieši negatīvi uzdoti jautājumi rada tālāku nesaprašanos un pārpratumus, jo apstiprinoša atbilde var nozīmēt gan piekrišanu, gan noliegumu. Piemēram, “vai jūs nevarētu piebiedroties?” atbilde “jā” var nozīmēt gan gatavību izpildīt šo darbību, gan tās noliegumu. Turklāt jāņem vērā, ka atsevišķām kultūrām vispār nav pieņemts atbildēta “nē” pieklājības apsvērumu dēļ.
4. Esi gatavs gan uz klausīt, gan izteikties.
It kā pašsaprotamas lietas, tomēr reizēm tieši ļoti gari runas plūdi rada nesaprašanos. Tā vietā labāk ik pa brīdim mainīties klausītāja/runātāja lomām.
5. Neskaidrākos jautājumus pieraksti.
Reizēm mutiski ir grūti rast sapratni, tāpēc būtiskus jēdzienus vai skaitļus ir vērts uzrakstīt uz papīra. Piemēram, amerikāņiem pieņemts ar jēdzienu “biljons” apzīmēt 1,000,000,000,000, savukārt kultūras atšķirībās ne pārāk tālu stāvošajiem britiem biljons būs tikai 1,000,000,000 jeb viens miljons.
6. Sniedz atbalstu.
Ja rodas sajūta, ka sarunas biedram dažādu iemeslu dēļ var būt grūtības izteikties, vajadzētu taktiskā veidā izrādīt atbalstu un empātiju, cenšoties veidot pēc iespējas komfortablāku sarunas vidi.
7. Pārbaudi, vai sniegtā informācija saprasta pareizi.
Lai izvairītos no pārpratumiem, reizēm vēlams pārliecināties, vai sarunas partneris pareizi sapratis teikto. Apkopojiet būtiskāko un pārliecinieties, vai tas saprasts adekvāti. Šī ir vienkārša, bet ļoti efektīva metode starpkultūru komunikācijas nodrošināšanai.
8. Izvairies no slenga, parunām, īpašiem izteicieniem.
Šos valodas veidojumus ārpus noteiktās vides konteksta var būt grūti saprast.
9. Uzmanīgi ar humoru.
Arī humora lietošana ne vienmēr ir iespējama, jo humora saprašanai svarīgi pārzināt kultūrvides kontekstu.
10. Ievēro uzvedības etiķetes normas.

Gatavojoties saskarsmei ar atšķirīgas kultūras pārstāvjiem, ir vērts pirms tam censties uzzināt kaut ko par valdošo uzvedības etiķeti un censties to ievērot vai vismaz nepārkāpt būtiskākos nosacījumus.

Jautājums pārdomām

Vai tu spēj runāt ar cilvēkiem, kuri pieder atšķirīgai kultūrai, par jūsu atšķirībām? Kādas iespējas tavai nākotnei dod starpkultūru izglītība?

Uzdevums

Pajautā kolēģim: “Kādas kultūras grupas ir pārstāvētas tavā sabiedrībā: mājās, darbā, skolā, klasē, draugu vidū, apkaimē?”

Skolotāja profesionālās pilnveides vadība

Vadītāji. Līderi. Skola

Tā ir liela atbildība – iziet klases priekšā, kur uz Tevi raugās un uz Tevi paļaujas 30 acu pāri. Paļaujas uz Tavām zināšanām, uz Tavu pārliecību. Tie ir cilvēki, kas Tev sekos, un Tev jāizvēlas ceļš, pa kuru kopā iet.

Skolotājs ir gan vadītājs, gan līderis. Ir daļa īpašību, kas ļauj skolotājam vadīt mācību procesu, kopā ar skolēniem būt ikdienā, būt audzinātājam. Skolotājs ir vadītājs. Bet par vadītāju iecerē, tas ir amats. Skolotāji, kuriem seko, kuru priekšzīmi, dzirkstošo aizraušanos vai mierīgo, nosvērto pārliecību atceras skolēni – tie ir līderi.

Materiālus apkopojā Ilva Cinīte

Līderis un vadītājs ir katrā no mums

Mēs katrs varam sevī izkopt gan vadītāja, gan līdera īpašības un prasmes. Ir cilvēki, kas ar tām piedzimst, tomēr vairumam labu vadītāju prasme organizēt, vadīt, būt īstajā laikā un īstajā vietā, vest aiz sevis citus apzināti vai neapzināti tiek izkopta dzīves laikā.

Kādas īpašības un prasmes piemīt vadītājam un kādas – līderim? Nereti tās nav nošķiramas. Ja jums jautātu, kas ir tas, kas piemīt tikai līderim, bet kas – tikai vadītājam? Un kas ir tas, kas noteikti piemīt tiem abiem? Ko atbildētu jūs? Kā to attēlotu, piemēram, venna diagrammā?

Kas ir kas?

Jēdzieniem “līderis” un “vadītājs” viennozīmīgas definīcijas nav vai arī to ir simtiem. Vadišana bieži vien ir intuitīvs process, kuru cenšamies strukturēt, lai rīcība ir efektīva un vadītais process optimāls. Tam nepieciešami dažādi vadības stili un dažādi vadības instrumenti, piemēram, programmas, kalendāri u.c.

Vārdu “līderība” un “vadība” cilme meklējama angļu valodas vārdos “*leadership*” and “*management*”. Terminu ir attiecināmi uz dažādām aktivitātēm, tomēr abi vienlaikus var būt attiecināmi uz vienu personu.

Līderība (*leadership*) – piemīt mērķis un vīzija, un spēja iedvesmot citus.

Vadība (*management*) – spēja sakopot, organizēt pareizos resursus pareizā vietā un pareizā laikā.

Tātad **Līderis** ir cilvēks, kurš ietekmē citus pārliecinot, nevis piespiežot. **Vadītājs** ir cilvēks, kurš ir oficiāli iecelts vai ievēlēts vadošā amatā, un tas nozīmē, ka viņam grupā vai organizācijā ir noteikts statuss, kura galvenā iezīme ir vara, un to atzīst tie, kuri pakļaujas šim cilvēkam.

Līderis – vai par tādu piedzimst?

Domājot par to, kāds ir līderis, nereti cilvēki kā pirmo īpašību nosauc harizmu. Neizskaidrojams vārds, kurš drīzāk virmo gaisā, nekā spējam pateikt precīzu tā nozīmi. Tomēr tieši šādiem cilvēkiem esam gatavi uzticēties un sekot un esam priecīgi nokļūt harizmātisku cilvēku tuvumā, jo līderis ir cilvēks, kas pulcē ap sevi pozitīvi domājošus cilvēkus, kas vēlas izmainīt pasauli, un ir pārliecināts par pozitīva pasaules redzējuma efektivitāti.

Līderi raksturojošas īpašības ir arī entuziasms, godīgums, sirsnība – pozitīvas emocijas, drosme. Līderis ir saprātīgs, un mums patīk līderis, kurš ir stingrs, bet taisnīgs.

Kādi vēl ir līderi? Viņi ievieš jauninājumus, ir oriģināli, koncentrē uzmanību uz cilvēkiem, rada uzticēšanos, jautā “ko un kāpēc”, izaicina pieņemto kārtību un noteikti – ir personības. Līderis ir cilvēks, kurš apzinās savas un citu vērtības. Un katrā no mums ir mazliet no līdera, jo līdera iemaņas nepieciešamas ikvienam cilvēkam, lai pasauli darītu labāku.

Tomēr ir reizes, kad sakām: “Klasē, kolektīvā u.tml. ir negatīvais līderis.” Jā, ir cilvēki, kas spēj aiz sevis vest, bet izvēlētais ceļš nes nevis pozitīvas, bet gan negatīvas izmaiņas. Tā kā līderim piemīt spēja ietekmēt citus, cilvēkiem pašiem to neapzinoties, tad arī šādiem līderiem seko citi, un izvēlēties nesekot, sevišķi jauniešiem, mēdz būt grūti.

Vai par lideri piedzimst? Jā un nē. Droši var apgalvot, ka daudzas līderi raksturojošas īpašības tiek apgūtas dzīves laikā un tās iespējams pilnveidot tāpat kā daudzas vadības prasmes.

Vadītājs – vai vienlaikus arī līderis?

Vadītāji ir oficiāli iecelti vai ievēlēti savā amatā. Viņu statusu raksturo objektīvi atzīta vara, un šo varu atzīst vadītāja pakļautībā esošie cilvēki. Vadītāji administrē, atdarina, koncentrē uzmanību uz sistēmām un struktūrām, paļaujas uz kontroli, organizē, jautā “kā un kad”.

Vadītāja īpašības un prasmes noteikti ir cilvēkam sevī veidojamas un attīstāmas, ja vien paši to vēlamies. Tomēr ir arī tādas īpašības, kuras dažus no vadītājiem “paceļ augstākā līmenī” kā citus.

Proti, vadītājus var iedalīt jeb klasificēt, piemēram, pēc apzinātas vai neapzinātas rīcības kritērijiem. Šādas klasifikācijas robežas, protams, nevar būt stingri novilkta, un tiek runāts par īpašību kopumu, kas lielākā vai mazākā mērā piemīt katram vadītāja veidam jeb tipam. Bet vienlaikus tā ir arī sevis apzināšanās un paralēli ceļš, kā no vadītāja kļūt par vadītāju līderi.

Septiņi vadības apziņas līmeņi. Ceļš no vadītāja uz līderi.

1. līmenis. Izdzīvošana. Finanšu-krīzes direktors. Rūpes par peļņu.

Pozitīvais. Visbūtiskākā pazīme – prot darboties krīzes situācijās. Kad organizācijas izdzīvošana ir apdraudēta, prot un spēj pārņemt kontroli. Turklāt lieliski apzinās peļņas nozīmi, izcili spēj plānot budžetu. Risinot īstermiņa problēmas, domā par ilgtermiņa mērķiem.

Negatīvais. Ja regulāri darbojas autoritatīvi, zaudē cilvēku uzticību un vēlmi būt iesaistītiem. Mērķu sasniegšanai bieži tiek izmantots diktatora stils.

2. līmenis. Attiecību vadītājs. Attiecības, kas atbalsta organizāciju.

Pozitīvais. Viegli atrisina konfliktus, iegulda daudz laika harmonisku darba attiecību izveidē. Izmanto savas komunikācijas spējas, lai izveidotu labas attiecības ar saviem darbiniekiem.

Negatīvais. Izvairās no konfliktiem, kas reizēm sarežģī situāciju. Neuzticība cilvēkiem no ārpusē, ierobežo talantu loku, kas var organizāciju pacelt augšup.

3. līmenis. Pašcieņa. Vadītājs-organizators. Perfekta sistēmas un procesi.

Pozitīvais. Viss balstās uz loģiku, racionāla lēmumu pieņemšanas pieeja. Veido sistēmu un procesus, kas rada kārtību un efektivitāti, ceļ produktivitāti. Domā stratēģiski, ātri rīkojas, lai realizētu savas iespējas. Vēlas būt veiksmīgi un cenšas būt labākie, ir lepni par savu darbu.

Negatīvais. Bailes no zema pašvērtējuma var radīt vēlmi parādīt varu un autoritāti. Tās demonstrēšanai tāpēc reizēm rada nevajadzīgu birokrātiju un hierarhistiskas sistēmas. Ir svarīgs pašu imidžs.

4. līmenis. Transformācija. Vadītājs-ietekmētājs. Adaptācijas spēja, pastāvīga atjaunošanās un izglītošanās.

Pozitīvais. Uzliek cilvēkiem atbildību, vienlaikus piešķirot brīvību un mēģinot nebūt iesaistītam visos procesos. Ignorē un likvidē birokrātiju. Cenšas attīstīt sevi kā personību. Veicina inovāciju, nav stagnāti. Viņi ir orientēti, lai no vadītājiem kļūtu par līderiem.

5. līmenis. Iekšējā saskaņa. Integrators-iedvesmotājs. Spēcīgas un vienotas kultūras veidošana.

Pozitīvais. Cilvēki, kas ar savām spējām spēj uzburt savas organizācijas vīzijas un misijas, kam notic gan darbinieki, gan klienti, gan sabiedrība, radot viņiem vēlmi kopīgi paveikt ko lielu – pildīt misiju. Viņi ir kā staigājoši līderu paraugi. Rada kolektīvā atklātuma, godīguma un caurspīdīguma vidi, veicina savos darbiniekos uzticamību un vēlmi iesaistīties. Viņi spēj no cilvēkiem “izvilkt” vislabāko, kas viņos ir. Problēmas risina sistēmiski. Orientēti sasniegt labāko rezultātu ikvienam vairāk kā cīnīties par savām personīgajām interesēm.

6. līmenis. Pārveide. Padomdevējs, partneris. Stratēģiskas apvienības un partnerības. Padomdošana (mentordarbība) un trenēšanās (*coaching*).

Pozitīvais. Vēlas izmainīt pasauli. Prot izveidot savstarpēji izdevīgas attiecības ar cilvēkiem un to grupām, kam ir kopīgi mērķi un vērtības. Rūpējas par saviem darbiniekiem, cenšoties palīdzēt viņiem sasniegt visaugstākos mērķus savā darbā. Lēmumu pieņemšana nereti ir balstīta uz intuīciju. Dodot

padomus un pamācot cilvēkus, piesaista un veido organizācijai lojālu talantu komandu, kas gatavi virzīties uz vienu mērķi un dara to.

7. līmenis. Kalpošana. Gudrība un nākotnes vīzija. Kalpošana sabiedrībai un pasaulei.

Pozitīvais. Šī tipa līderus motivē iekšējā nepieciešamība kalpot pasaulei, mēģinot to padarīt labāku. Viņi fokusējas uz jautājumiem: “Kā es varu palīdzēt? Ko es varu izdarīt?” Viņi nav gatavi upurēt ilgtermiņa mērķus īstermiņa labumu vārdā. Sociāli atbildīgi cilvēki.

Vistiešākā mērā vadītāja sevis apzināšanās līmeņi ir attiecināmi arī uz mentora un viņa mācekļa sadarbību. Mentoram būtu jābūt sestā līmeņa vadītājam, turklāt šis mentors mazāk ir vadītājs, bet vairāk partneris, treneris.

Kāpēc skolotājam mentoram ir jābūt labam vadītājam un līderim vienlaikus?

Kādi skolotāji bija vajadzīgi agrāk? Bija vajadzīgi skolotāji klintīs – tādi, kas tiek ar visu galā paši, kuri zina visu un kuri visu zina pareizi. Šādam skolotājam nebija vajadzīga ne palīdzība, ne sadarbība.

Kādi skolotāji tiek pieprasīti mūsdienās? Skolotāji, kuri ir gatavi un prot sadarboties, kuri var strādāt komandā un būt tās dalībnieki un virzītājspēks. Ir vajadzīgi skolotāji, kuri gan paši māc atrast ceļu uz atbildi, gan iemāca to arī saviem skolēniem. Tādi skolotāji ir gana elastīgi, atvērti pārmaiņām, nebaidās no pārmaiņām, jo apzinās, ka tās viņus nesagrauj.

Mūsdienu skolotājs ir pašapzinīgs un spēj argumentēt savas domas un rīcību.

Tāpēc jaunie skolotāji – gan tie, kas ir jauni gados, gan arī tie, kuriem ir gadu pieredze, bet viņi ir jauni savā jomā – spēj un prot pieņemt palīdzību un sadarbību. Tāpēc, ienākot savā jomā, viņi ir mācekļi un sadarbojas ar savu mentoru. Bet, kad ir pienācis laiks, mentors “palaiž” savus mācekļus iet tālāk patstāvīgi, jo ir vadītājs treneris.

Mentora vadības stili jeb veidi

Alternatīvais veids. Tāds norisinās, ja mentors:

- veicina topošā skolotāja lēmumu pieņemšanu par to, ko un kā mācīt;
- piedāvā citus variantus tiem, ko darīja mentora māceklis;
- ļauj topošajam skolotājam būt atbildīgam par lēmumu pieņemšanu.

Piemēram, mentors izvēlas kādu mācīšanas momentu un apspriež to ar topošo skolotāju. Tad mentors piedāvā citus variantus, kā viens vai otrs stundas plāna punkts būtu mācāms. Topošajam skolotājam ir iespēja vai nu noraidīt, vai arī pieņemt kādu no alternatīvām. Tad seko diskusija par kritērijiem, pēc kā topošais skolotājs vadījās, izvēloties vienu vai otru alternatīvu. Alternatīvas analīzes mērķis ir likt topošajam skolotājam saprast, ka ir vairākas iespējas, kā pieņemt lēmumu, ko un kā mācīt. Vēl svarīgāk ir attīstīt prasmi izvēlēties un pamatot kritērijus, pēc kuriem tiek pieņemts viens vai otrs lēmums.

Sadarbības veids. Izmantojot šo veidu, mentors strādā kopā ar jaunajiem skolotājiem un kolēģiem, nevis tos vada. Mentors iesaistās lēmumu pieņemšanā, kopā ar kolēģi risina problēmas, kas saistītas ar mācīšanu klasē. Viņi izvērza hipotēzi, pārbauda to un ievieš jaunas stratēģijas, kas šķiet pieņemamas attiecīgo problēmsituāciju risināšanai.

Tiešais-norādošais veids. Ja mentors izvēlas šo veidu, tad:

- pasaka topošajam skolotājam, kas jādara;
- parāda topošajam skolotājam, kā tas jādara;
- izsaka savu spriedumu par topošā skolotāja darbu;
- iesaka konkrētas izmaiņas.

Ja tiek izmantots šis veids, tad mentora loma ir vadīt un informēt topošo skolotāju, modelēt mācīšanās situācijas un novērtēt skolotāja meistarību konkrētās situācijās.

Netiešais veids. Šādā gadījumā mentors:

- pacietīgi klausās topošā skolotāja darbības analīzi;
- cenšas saprast topošā skolotāja rīcību arī tad, ja tai nepiekrīt;
- panāk, ka topošais skolotājs pats atrod risinājumu mācīšanās uzlabošanai.

Šī veida mentordarbības mērķis ir piedāvāt topošajam skolotājam diskusiju, lai viņš saprastu, ko viņš dara mācīšanas procesa laikā, kā arī, lai mentors pilnīgi saprastu topošā skolotāja rīcību, kaut arī ne vienmēr to pieņemot vai tai piekristot. Tas ļauj topošajam skolotājam noteikt savu tālāko darbību, kas balstītos uz viņa paša personīgo pieredzi un uz to, ko piedāvā mentors. Šāda diskusija palīdz topošajam skolotājam izlemt, kā strādāt turpmāk.

Kā novērtēt mentordarbību

Tests

Ar testu var pārbaudīt cilvēka zināšanas: tas var būt gatavības apliecinājums, piemēram, braukšanas eksāmens, vai atgriezeniskā saite, ar kuru pārbaudīt, vai sniegtā informācija ir pareizi saprasta. Testu aizpildot pirms un pēc mācībām, iegūst priekšstatu par cilvēka zināšanu līmeņa pieaugumu vai attieksmju maiņu.

Prakses dienasgrāmata

Tās mērķis ir iegūt informāciju par savu rīcību ilgākā laika posmā. Tajā var fiksēt un analizēt personīgo un profesionālo izaugsmi, identificēt un formulēt jautājumus vai problēmsituācijas, analizēt lēmumus, kas pieņemti dažādās situācijās, utt.

Var būt lietderīgi nedaudz "formalizēt" procesu, lai nodrošinātu, ka cilvēks patiešām aizpilda dienasgrāmatu. Var paredzēt noteiktus laikus, kad tas jādara, piemēram, var atvēlēt piecas minūtes katras tikšanās beigās vai paredzēt 15 minūtes katru piektdienas rītu.

Novērošana

Novērošanā galvenā doma ir analizēt, kā cilvēks darbojas praksē. Var radīt dažādas situācijas, piemēram, mentors novēro jauno darbinieku, viens jaunais darbinieks novēro otru jauno darbinieku vai jaunais darbinieks novēro pieredzējušu kolēģi. Analizējot iegūto informāciju, vēlams ievērot atgriezeniskās saites principus.

Pārrunas

Pārrunas ir droši vien efektīvākais veids, kā gūt atgriezenisko saiti no cilvēka. Svarīgi ir tās pirms tam sagatavot, pārdomājot, ko grib uzzināt un ar kādiem jautājumiem to sekmēt. Pārrunu laikā svarīgi atcerēties atgriezeniskās saites principu, ka cilvēks stāsta par to, kā viņš uztvēra kādu rīcību/situāciju/procesu. Mentora uzdevums šajā brīdī ir aktīvi klausīties un atturēties no teiktā komentēšanas.

"Pārdomu brīdis"

Ne vienmēr vajadzīga formāla novērtēšanas metode, arī neformālā veidā var iegūt atgriezenisko saiti. Bieži vien pietiek ar kādu jautājumu vai īsu sarunu, piemēram, "kā tu jūties par šo", "par cik procentiem uzzināji, ko gribēji uzzināt", "kādi ir priekšlikumi, kā varam tālāk uzlabot savu sadarbību" u.tml.

Vadība un organizācijas kultūra

Mirkļis, kad organizācijas vadītājs, piemēram, skolas direktors, sper soli, lai ietu kopsolī ar savu komandu, mācītos pats un atļautu augt padotajiem, ir mirklis, kad organizācija kļūst efektīva un ar augstu kultūru.

Mirkļis, kad padotais, piemēram, skolotājs saprot, ka ir viens no komandas dalībniekiem un ir gatavs augt kopā ar pārējiem, sadarboties, lai sasniegtu kopēju mērķi, ir mirklis, kad organizācija kļūst efektīva un ar augstu kultūru.

Sekmīgas vadības nosacījumi

Ilgspēju līdzdalībai vadībā ir iespējams veidot tikai visiem kopā. Ilgtspējīgs uzņēmums vai kolektīvs, kas spēj sasniegt augstus mērķus, strādāt ar augstu atdevi un efektīvi, veidojas organizācijās vai apvienībās, kas balstītas uz demokrātiskas vadības pamatiem.

Afrikāņu sakāmvārds vēsta: “Ja tu vēlies ātri tikt uz priekšu, ej viens. Ja gribi tikt tālu, ej kopā ar citiem.” Vadītājs ar savu komandu var veidot dažāda veida organizācijas, un to kultūras līdz ar to būs atšķirīgas.

Organizācijas kultūra

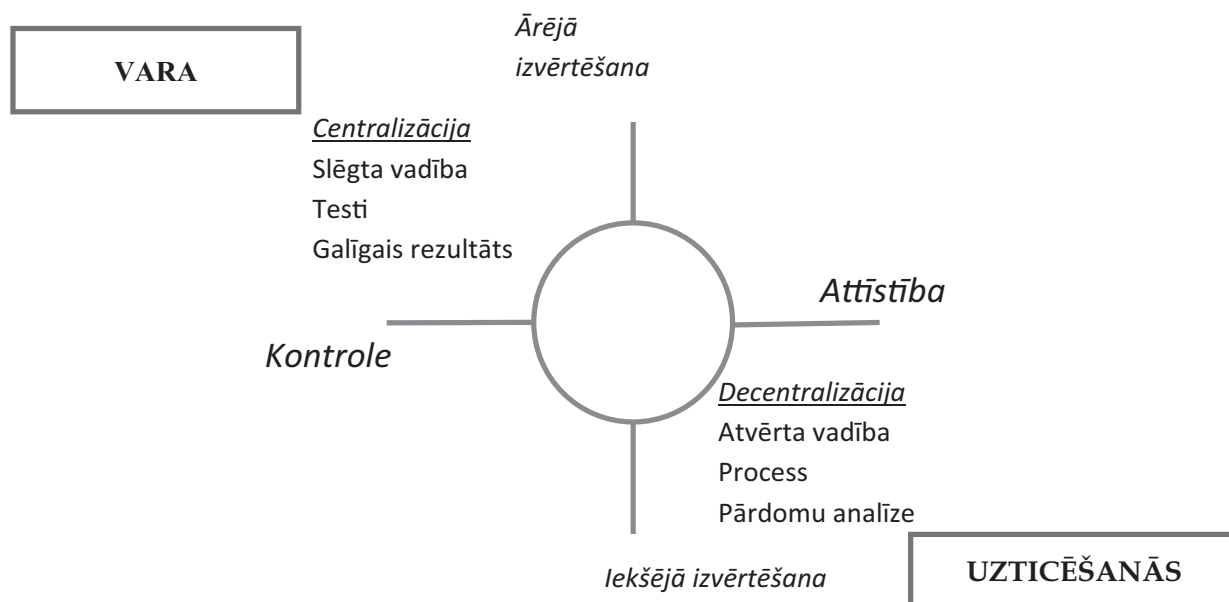
Organizācija ir sociāla sistēma – tā ir cilvēki un savstarpējās attiecības. Taču tur, kur ir cilvēki un savstarpējās attiecības, neizbēgami klātesošas ir emocijas. Organizācijas (līdzīgi kā ģimenes) nav iespējams uzbūvēt pēc principa “iztiksim bez emocijām”. Vispārināti kultūras veidošanās procesu varētu raksturot: uzvedība, rezultāts, gaidas, attieksme. Rezultātā pakāpeniski veidojas kultūra.

Lai sāktu pētīt organizācijas kultūru, vispirms jāizprot un jāpieņem ideja, ka:

- jebkura organizācija ir “dzīvs organisms” un atvērta sistēma;
- jebkuru organizāciju veido cilvēki, kuri ir galvenais spēks un avots, un tajā pašā laikā bremzētājspēks organizācijas izaugsmei un attīstībai.

Runājot amerikāņu psihologa Edgara Šeina (*Schein*) vārdiem, organizācijas kultūra ir organizācijas dalībnieku izveidoto un attīstīto pamatpieņēmumu kopums. Tas ir apgūts, risinot ārējās adaptācijas un iekšējās integrācijas problēmas, un šis pamatpieņēmumu kopums ir nostiprinājies un sevi apliecinājis praksē un tāpēc tiek uzskatīts par pareizu. Šie pamatpieņēmumi tiek nodoti jaunajiem organizācijas locekļiem kā pareizas uztveres, domāšanas, jūtu veids ārējās adaptācijas un iekšējās integrācijas problēmu risināšanai. Šis pieņēmumu kopums ir pietiekami dzīvotspējīgs, lai jaunie darbinieki to pārņemtu kā piemērotāko un īsto uztveres, domāšanas un jušanas veidu organizācijā – veicot ikdienas darbus, risinot problēmas, ievērojot tradīcijas un rituālus.

Tātad varam teikt, ka uzņēmuma kultūra ir veids, kā mēs dzīvojam un darbojamies uzņēmumā. Ārēji to parāda mūsu uzvedība, kā mēs attiecamies pret klientiem, kādas ir mūsu savstarpējās attiecības un kā mēs pieņemam lēmumus.



Organizācijas kultūras pamats

Tās ir trīs nemainīgas vērtības – godprātība, savstarpējā cieņa un atvērtība. Emocionāli inteligentu organizācijas kultūru raksturo:

- vērtīborientēta organizācijas kultūra;
- emocionāli inteligenta vadība un emociju menedžments – prasme izkopt un vadīt citu cilvēku emocijas ir savstarpēji cieši saistītas;

- darbinieka kā personības vērtības atzišana;
- starppersonu komunikācijas veicināšana vertikālā un horizontālā līmenī;
- neformālo attiecību veicināšana;
- vērtībās balstīta motivācija.

Vai iespējams mainīt organizācijas kultūru?

Kultūra nav sastindzis un nemainīgs lielums, patiesībā tā ir ļoti trausla. Uzņēmuma kultūras pārmaiņas var būt saistītas gan ar ārējās vides diktētiem noteikumiem, kad uzņēmuma kultūra vairs neatbilst ārējās vides prasībām, gan saistībā ar uzņēmuma iekšējās vides faktoriem. Viena uzņēmuma dažādās daļās vai filiālēs var pastāvēt dažādas kultūras.

Protams, kultūru var mainīt, taču ne mehāniski. Katra kultūra ir pakļauta attīstībai un izaugsmei. Līdzīgi kā mums, indivīdiem, kuri ļoti negribīgi atsakās no saviem ieradumiem un pieradumiem, arī uzņēmumi viegli nepadodas ārējo notikumu vai jaunu darbinieku ietekmei, lai kaut ko mainītu. Vispirms jāpēta uzņēmums, tā attīstība, cilvēki, cilvēku uzvedība. Tas nozīmē, ka ikdienas dzīvē jādemostrē uzvedība, kas rada uzticību. Lai veidotu stabilu kultūru, pārmaiņu procesiem, komunikācijai un attiecībām jābūt caurskatāmām. Uzvedības, attieksmes un kultūras izmaiņām nepieciešams ilgs laika periods.

Kas nosaka skolas kā organizācijas kultūru?

Skola, tāpat kā jebkura cita organizācija, tiek veidota kā vadītāja un darbinieku skolotāju kopdarbs. Labas skolas kultūra, vērtības ir priekšnoteikumi atklātībai, sadarbībai, solidaritātei. Ja skolā ir augsta organizācijas kultūra, skolotāji ir ieinteresēti un entuziasma pilni, ar pozitīvu attieksmi pret skolēniem un mācīšanu. Šādā skolā skolotāji tic skolēnu spējām un viņu vēlmei mācīties.

Protams, lielā mērā tieši no direktora un vadības atkarīgs, vai jums laimēsies strādāt šādā skolā. Skolas direktors ir pedagoģiskā darba vadītājs un organizators, kas veido skolas kopīgās vērtības un kultūru.

Skolas kultūru nosaka:

- tradīcijas;
- cerības, izredzes;
- attiecības;
- mācīšanās principi;
- ārpusklases aktivitātes;
- lēmumu pieņemšanas process;
- prasības klašu, skolas absolvēšanai.

Faktori, kas ietekmē skolas pilnveidi:

- koleģialitāte;
- karjeras iespējas;
- reāls atbalsts;
- neformālas attiecības;
- iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanā;
- inovācijas;
- uzticība un pašapziņa;
- droša vide;
- tradīcijas;
- godprātība;
- atvērtība sarunām.

Skolotāju un skolas vadības darbs lielā mērā noteiks arī to, kādi būs skolēnu sasniegumi un līdz ar to arī skolas slava. Skolēnu sasniegumi ir atkarīgi no tā, vai skolotāji mācās, vai fokusā ir skolas attīstība. Tāpat svarīgi ir, lai komanda sadarbojas un ir koleģiālas attiecības, visi strādā kopā, lai izveidotu labāku skolu. Tajā pašā laikā, strādājot kā komandai, skolas vadībai un katram dalībniekam ir jārūpējas un personīgi jāgādā par ikviena profesionālo attīstību. Ne tikai citu kolēģu, bet arī pašam savu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

levadā izmantotie avoti:

Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. Teaching and Learning International Survey. OECD, 2009.

How the world's best-performing school systems come out on top. September 2007. McKinsey&Company.

Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 8538 final. http://www.kslil.net/Documents/Teachers_and_Trainers_2010_Policy_handbook.pdf

Sadaļā "Mentordarbība" izmantotie materiāli:

Hasans I. (1995). Plurālisms postmodernajā skatījumā. Uz kurieni, literatūras teorija? Latvijas Universitāte, Rīga
Liotārs Ž. F. (2008). Postmodernisma stāvoklis. Laikmetīgās mākslas centrs

Liotard J.-F. (1992). Answering the Question: What is Postmodernism? The Postmodern Explained to Children, Sydney, Power Publications

Liotard J.-F. (2004). Note on the Meaning of "Post-" in Postmodernism: a Beginner's Guide, ed. K. Hart, Oneworld

Jameson F. (1991). Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham : Duke University Press

Habermas J. (1985). Modernity – an Incomplete Project. Hall F. Postmodern Culture, Pluto Press

Berlins J. (2000). Četras esejas par brīvību. Rīga: Sprīdītis

Bodrijārs Ž. (2000). Simulakri un simulācija. Rīga: Omnia mea

Burdjē P. (2004). Praktiskā jēga. Rīga: AMNIA MEA

Čehlovs M. (2008). Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati (disertācijas kopsavilkums). Rīga: LU izdevniecība

Eriksons E. H. (1998). Identitāte: jaunība un krīze. Rīga: Jumava

Gadamers H.G. (1999). Patiesība un metode. Rīga: Jumava

Gidenss E. (1999). Sabiedrības veidošanās. Rīga: AGB

Jungs K. G. (2009). Domas un atklāsmes. Rīga: Zvaigzne ABC

Jungs K. G. (2001). Dzīve. Māksla. Politika. Rīga: Zvaigzne ABC

Jungs, K. G. (2009). Psiholoģiskā tipoloģija un māksla. Rīga: Zvaigzne ABC

Koķe T., Rupmeja E. (2001). K.G.Jungs mūsdienu skolai. Rīga: RaKa

Popers K. (2005). Nākotne ir atvērta. Rīga: Zvaigzne ABC

Rifkins Dž. (2004). Jaunās ekonomikas laikmets. Rīga: Jumava

Rubene Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008). Ievads mediju pedagoģijā. Rīga: RaKa

Rortijs R. (1999). Nejausība, ironija un solidaritāte. Rīga: Pētergailis

Vēbers M. (2004). Reliģijas socioloģija. Rīga: FSI

Vēbers M. (1999). Politika kā profesija un aicinājums. Rīga: Zvaigzne ABC

Veinberga S. (2010). Mediju misija. Rīga: Zvaigzne ABC

Burdieu P., Wacquant L. J. (1992). An Innovation to Reflexive Sociology. Chicago, IL: University of Chicago Press

Lifton R. J. (1993). The Proteant Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation. New York: Basic Books

Хейзинга Й. (1997). Homo Ludens. Москва: Прогресс – Традиция

Ильин И. (1998). Постмодернизм от истоков до конца столетия. Москва: Интрада

Кристева Ю. (2010). Черное солнце. Депрессия и меланхолия. Москва: Когито-Центр

Лотман Ю. (2000). *Семиосфера – С.-Петербург: Искусство-СПБ*
Юнг К. Г. (1991). *Архетип и символ. Москва: Ренессанс*
<http://gunagaisma.wordpress.com/2008/10/20/jaunais-ekonomikas-laikmets/> [skat.]

Sadaļā “Mentora uzdevumi un darbība” izmantotie materiāli:

Dubkēvičs L. (2006). *Saskarsme audzēkņiem. Rīga: Jumava*
Fābere A., Mezliša E. (2007). *Kā sarunāties ar tīņiem. Rīga: Zvaigzne ABC*
Fēlavšs E. G. (2003). *Konflikti darbā. Rīga: BALTAeko*
Gabors D. (2008). *Vārdi, kas pārlicina. Rīga: Zvaigzne ABC*
Halta K. (2003). *Veismīga karjera vai mobings – psiholoģiskais terors darbā. Rīga: Jumava*
Korels V. (2007). *Kā izprast cilvēkus un pareizi izturēties pret tiem. Rīga: Madris*
Kūpers Ī. (2009). *Prasme uzdot pareizos jautājumus: kādus jautājumus un kā uzdot, lai panāktu vēlamo biznesā un personiskajā dzīvē. Rīga: Zvaigzne ABC*
Omārova S. (2009). *Cilvēks runā ar cilvēku. Rīga: Kamene*
Pļavniece M., Škuškoviņa D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem. Rīga: RaKa*
Reņģe V. (2004). *Savstarpējo attiecību psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC*
Ruduša V. (2012). *Emocionālā vardarbība: atpazīšana un intervences iespējas. Rīga: RaKa*
Šēnbergere M. (2008). *Ja ir kolēģi, tad ienaidnieki nav vajadzīgi. Rīga: Avots*
Sast. Veitnere I. (1997). *Vardarbība pret bērnu. Rīga: Valsts cilvēktiesību birojs*
Kā palīdzēt vardarbībā cietušam bērnam: rokasgrāmata skolotājiem. Rīga: Valsts Bērnu tiesību aizsardzības centrs (2000)

Sadaļā “Mentora profesionālās kompetences pilnveide” izmantotie materiāli:

Baķe M. Ā., Rozenberga L. (2006). *Anestēzijas māsu darba riska faktori un to ietekme uz pašsajūtu. No: RSU Zinātniskie raksti. 2005.gada medicīnas nozares pētnieciskā darba publikācijas. Rīga: RSU*
Baķe M. Ā., Rusakova Ņ., Piķe A., Grīnberga S., Dumbrovska S., Džeriņa D. (2008). *Testosterons kā psihosociālā stresa rādītājs. No: RSU Zinātniskie raksti. 2007. gada medicīnas nozares pētnieciskā darba publikācijas. Rīga: RSU*
Kulbergs J. (2001). *Dinamiskā psihiatrija. Rīga: Jumava*
Leja J. (1993). *Vispārīgā kliniskā patoloģija. Rīga: Zvaigzne*
Fountoulakis K. N., Iacovides A., Kaprinis St., Kaprinis G. (2003). The relationships between job stress, burnout and clinical depression. In: Journal of Affective Disorders. – Nr. 75
Ganim B., Fox S. (1999). Visual Journaling. Wheaton, IL: Theosophical Publishing House
Lazarus R. S. (1999). Stress and emotion: a new synthesis. London: Free Association Books
Lazarus R. S., Folkman S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer
Lazarus R. S. (1963). Personality and adjustment. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall
Lindholm H. (2005). How can the physiological effects of work-related stress be assessed. // Newsletter of the finish institute of occupational health. Työterveys Special Issue
Ozoliņa Nucho A., Vidnere M. (2004). *Stress: tā pārvarēšana un profilakse. Rīga: Apgāds Biznesa partneri*
Ozoliņa Nucho A., Vidnere M. (1998). *Stresa menedžments: pārvarēšana un profilakse. Rīga: Izdevniecība AGB*
Reņģe V. (2007). *Mūsdienu organizāciju psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC*
Seljē H. (1983). *Mana mūža stress. Rīga: Zinātne*
Visnola D., Sprūdža D., Baķe M. Ā., Piķe A. (2010). *Effects of art therapy on stress and anxiety of employees. In: Proceedings of the Latvian Academy of Sciences. Rīga: The Latvian Academy of Sciences, Vol. 64, Nr. 1/2: 85-91*

- Nadel B. (2006). *The Price of Pressure*. FORTUNE, December 11: <http://www.fortune.com/sections> (Atrasts 06.03.2007)
- Sparks K., Faragher B., Cooper C. L. (2001). *Well-being and occupational health in the 21st century workplace*. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*
- Warr P. B. (2003). *Well-being in the workplace*. In: D.Kahneman, Ed. Diener & N.Schwarz (Ed.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation
- Изард К. Э. (1999). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер
- Первин Л. (2001). *Психология личности: теория и исследования*. Москва: Аспект пресс
- Пурнис Н. (2008). *Арт-терапия в развитии персонала*. Санкт-Петербург: Речь
- Bebre R. (1997). *Kreativitāte un skolotāja personība*. No: Skolotājs. Nr. 1. Rīga, 34-37.
- Bono de E. (2011). *Kā gūt radošas idejas*. Rīga: Zvaigzne ABC
- Bono de E. (2009). *Sešas domāšanas cepures*. Rīga: Zvaigzne ABC
- Bono de E. (1970). *Teach your Child how to Think*. England.
- Arnheim R. (1997). *Visual Thinking*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bono de E. (2010). *Thinking*. UK: Cavendish Training
- Collard P. (2010). *What is Creativity and how is it developed*. No Izglītības un zinātnes ministrijas starptautiskas izglītības konferences "Konkurētspējīga izglītība". Rīga, 15.12.2010.
- Maslow A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper Collins Publishers
- Murray T. R. (ed.) (1990). *The Encyclopedia of Human Development and Education Theory, Research and Studies*. Pergamon Press
- Poad G. (2010). *Thinking differently together*. No Izglītības un zinātnes ministrijas starptautiskas izglītības konferences "Konkurētspējīga izglītība". Rīga, 15.12.2010.
- Wakefield J. F. (1992). *Creative Thinking. Problem Solving Skills and the Art Orientation*. New Jersey
- Krūmiņa, A. Bērniņa informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā. LU raksti 781. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība. T. Koķes un B. Kalķes redakcijā. Latvijas Universitāte, 2012.
- Ķestere, I. Lietišķa etiķete. Eiropas pieredze. Rīga, Zvaigzne ABC, 2007. ISBN 978-9934-0-1537-3. 272 lpp.
- Amonašvili Š. (2012). *Dzīves skola*, Rīga
- Bikše K. (2010). *Lūdzu, skolotāj...* Pedagoģiskās meistarības skola
- Humānās pedagoģijas Manifests, Rīga, 2011
- Ceļvedis starpkultūru izglītībā. Rīga: Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts, 2004
- Pētījumus balstītas stratēģijas tolerances veicināšanai. Rīga: biedrība Dialogi.lv, 2006
- Rokasgrāmata darbam ar trešo valstu valstspiederīgajiem. Rīga: Vadības un sociālā darba augstskola "Attīstība", 2011
- 7 demokrātijas mīti Latvijā. Rīga: Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. un biedrība "Pilsonis ar ietekmi", 2011
- Skolotājs starpkultūru telpā. Skolotāja ideju grāmata. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 2008
- Starpkultūru saskarsme. Mācību metodiskais materiāls. Rīga: Izglītības attīstības centrs, 2011
- Svešvārdu vārdnīca. Rīga: Jumava, 1999
- Balčūne I. Starpkultūru izglītība Eiropas jaunatnes darbā – laiks pārdomām? www.jaunatne.gov.lv
- Ose L. (2010). *Starpkultūru komunikācijas un kultūrdialoga konteksts*. Apmācību kurss "Starpkultūru komunikācija" rokasgrāmata. Rīga: SIF
- Skolotāju ideju grāmata. Rīga: LVA, 2009.
- Baumands Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press, New York

*Implications of Universal and Parochial Behavior for Intercultural Communication by James Leigh, PhD
FRGS, Asst Professor, Campus Coordinator Languages Intercollege, Nicosia, Cyprus , [http://www.immi.se/
intercultural/nr4/leigh.htm](http://www.immi.se/intercultural/nr4/leigh.htm)*

Ose L. (2006). Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. Promocijas darbs. Rīga: LU PPI

Tolerances jautājumi skolā. PROVIDUS. Rīga: 2008.

Mēs visi līdzīgi un atšķirīgi. Starpkultūru antoloģija. Rīga: SFL, 2003.