



Izglītības un zinātnes  
ministrija



**PuMPuRS**

Atbalsts priekšlaicīgas  
mācību pārtraukšanas  
samazināšanai

# Rekomendācijas konfliktu un problēmsituāciju risināšanai



Izglītības  
kvalitātes  
valsts  
dienests

NACIONĀLAIS  
ATTĪSTĪBAS  
PLĀNS 2020



**EIROPAS SAVIENĪBA**  
Eiropas Sociālais  
fonds

I E G U L D Ī J U M S T A V Ā N Ā K O T N Ē

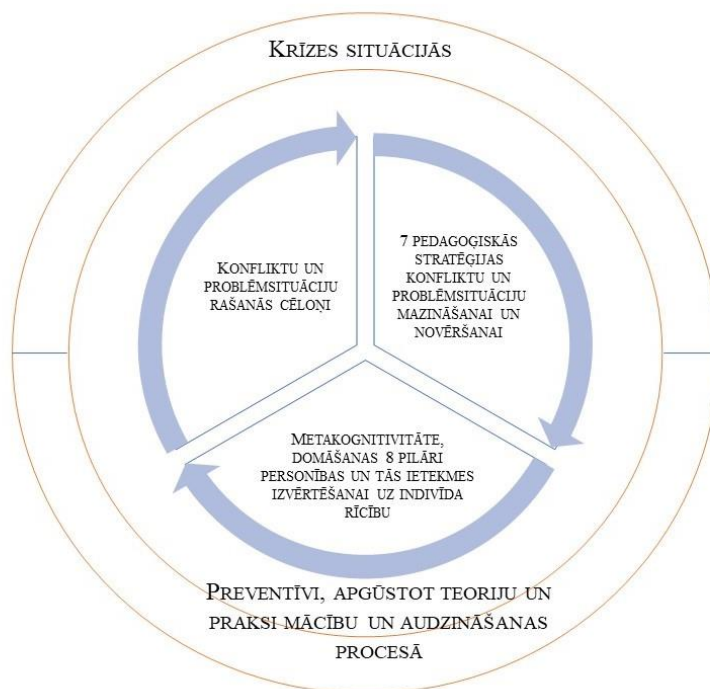
## Saturs

Ievads.....	3
1. Konflikti, to veidi un risināšanas stratēģijas - teorija un prakse.....	5
2. Metakognitivitāte, domāšanas astoņi pīlāri un to ietekme uz indivīda rīcību .....	15
3. Metodiskie ieteikumi izglītojamiem, pedagogiem, izglītības iestādēm, vecākiem konfliktu un problēmsituāciju risināšanai .....	43
3.1. Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē.....	43
3.2. Metodiskie ieteikumi pedagogiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē .....	44
3.3. Metodiskie ieteikumi izglītības iestādes vadībai konfliktu prevencijai (novēršanai) un risināšanai izglītības iestādē.....	45
3.4. Metodiskie ieteikumi izglītojamo vecākiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē.....	46

## Ievads

*Rekomendācijas konfliktu un problēmsituāciju risināšanai* ir metodiskais atbalsta līdzeklis, kurš izstrādāts saskaņā ar Ministru kabineta 2016.gada 12.jūlija noteikumiem Nr.460 “Darbības programmas “Izaugsme un nodarbinātība” 8.3.4. specifiskā atbalsta mērķa “Samazināt priekšlaicīgu mācību pārtraukšanu, īstenojot preventīvus un intervences pasākumus” īstenošanas noteikumi”.

Saskaņā ar metodoloģiskajām vadlīnijām darbam projektā “Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai” (8.3.4..0/16/I/001) (2017), priekšlaicīga mācību pārtraukšana (turpmāk tekstā – PMP) ir saistīta ar četrām risku grupām – ar mācību darbu vai izglītības iestādes vidi saistītajiem riskiem, sociālās vides un veselības riskiem, ekonomiskajiem riskiem un ar ģimeni saistītajiem riskiem. Metodiskais atbalsta līdzeklis *Rekomendācijas konfliktu un problēmsituāciju risināšanai* aplūko PMP risku mazināšanas iespējas, īstenojot izglītības procesu, kurā tiek īpaši pievērsta uzmanība dažādām stratēģijām un pieejām konfliktu un problēmsituāciju atpazīšanai un risināšanai ikdienas mācību un audzināšanas procesā un krīzes situācijās. Šo procesu raksturo 1.attēls.



1.attēls. Konfliktu un problēmsituāciju risināšanas iespējas

**Metodiskā atbalsta līdzekļa misija ir analizēt dažādu konfliktu un problēmsituāciju rašanās cēloņus un to ietekmi uz izglītojamā motivāciju izglītības ieguves procesā, kā arī**

piedāvāt praktiskus, pedagoģiskus risinājumus izglītojamā personības pilnveidei, lai mazinātu PMP riskus, konfliktu un problēmsituāciju rašanos.

**Metodiskā atbalsta līdzekļa vīziju** raksturo izglītojamais, kurš mācību un audzināšanas procesā ir iepazinis sevi, savas rīcības stimulus un iekšējo motivāciju, apzinās pašapziņas un pašvērtējuma ietekmi uz konfliktu un problēmsituāciju rašanos, ir attīstījis metakognitīvā domāšanā cēloņu un seku mijiedarbības prognozēšanai, prot un vēlas veidot uz abpusēju ieguvumu balstītas attiecības ar citiem indivīdiem un institūcijām personiskajā dzīvē un profesionālajā darbībā.

**Metodiskā atbalsta līdzekļa mērķis** ir izstrādāt pārmaiņu vadības metodiku pedagogiem PMP risku mazināšanai un pakāpeniskai novēršanai, konfliktu un problēmsituāciju sekmīgai risināšanai, izmantojot dažādus izglītojamajiem, pedagogiem, vecākiem un izglītības iestādei pieejamos risinājumus atbilstoši projektā ietvertajai vecuma grupai (pusaudži, jaunieši, pieaugušie).

# 1. Konflikti, to veidi un risināšanas stratēģijas - teorija un prakse

*Elīna Seleviča*

Kāpēc ir svarīgi domāt par konfliktiem un to efektīvu risināšanu izglītības iestādes vidē? Pirmkārt, tāpēc, ka izglītības iestāde ir sabiedriska vide, kurā risinās daudzslāņaina attiecību dzīve – izglītojamais veido un uztur attiecības ar citiem izglītojamajiem un pedagogiem, pedagogi savukārt – ar izglītojamajiem, saviem kolēģiem, izglītojamo vecākiem, izglītojamo vecāki – ar saviem bērniem, viņu pedagogiem un tā varētu turpināt. Tik blīva attiecību sistēma ir laba augsne konfliktiem. Saskaņā ar pēdējā piecgadē veiktajiem pētījumiem Latvijā sociālo attiecību riski ir viena no piecām identificētajām PMP riska faktoru grupām, turklāt tieši nesaskaņas ar klases vai skolas biedriem ir viens no dominējošajiem mācību kavējumu iemesliem 7.-9. klašu izglītojamo grupā (Baltijas Sociālo zinātņu institūts, 2014).

Pirms aplūkot konflikta jēdzienu tuvāk, autore vēlas atzīmēt, ka konflikts jeb interešu sadursme var būt arī intrapersonāla jeb iekšēja, tātad cilvēks nosacīti var nonākt konfliktsituācijā pats ar sevi situācijā, kad viņam ir grūtības izšķirties par vienu vai otru mērķi. Taču šajā rakstā galvenais fokuss likts uz starppersonu un starpgrupu konfliktiem kā PMP riska faktoriem.

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

Šajā rakstā autore izvēlējusies konflikta būtību skaidrot no diviem skatu punktiem – aplūkojot tos faktorus, kas izraisa konfliktsituācijas, kā arī analizējot rīcības jeb uzvedības stratēģijas situācijās, kad konfliktsituācija ir noformējusies.

Faktori, kas visbiežāk noved pie konflikta, nosacīti dalāmi divās daļās – organizatoriskie un personiskie faktori.

Pie organizatoriskajiem faktoriem pieskaitāmi (a) neskaidrs priekšstats par otras puses darba pienākumiem un atbildību, (b) kopēji (t.i., dalāmi) resursi, (c) mērķu atšķirības, (d) savstarpējā atkarība – kad uzdevuma veikšanā viena puse ir atkarīga no otras, (e) autoritātes problēma – tā puse, kurai lielāka vara, komunikācijā var būt uzstājīgāka un prasīgāka, (f) statusa atšķirības – vienai no pusēm ir privilēģēts stāvoklis, (g) neskaidrs pienākumu

sadalījums, tādējādi viena no pusēm var izvairīties no darāmajiem darbiem, (h) atšķirīga izpratne par lomu sadalījumu.

Pie personiskajiem faktoriem varam pieskaitīt šādus: (a) indivīda prasmes un spējas, (b) personības īpatnības, kas apgrūtina saskarsmi, (c) uztveres īpatnības, (d) vecuma, mentalitātes, vērtību, morāli-ētisko principu atšķirības, (e) personīgo problēmu pārnešana uz attiecībām, (f) saskarsmes un komunikācijas iemaņas. (Shahmohammadi, 2014)

Turpmāk aplūkoti divi piemēri, kuros uzskatāmi parādīts, kā organizatoriskie faktori (sk. 1. gadījumu) un personiskie faktori (sk. 2. gadījumu) spēlē būtisku lomu konfliktsituācijas nobriešanā.

### *1. gadījums*

*Dabaszinību stundā tiek uzdots projekta darbs nelielās grupās (4-5 izglītojamie katrā grupā). Projekta uzdevums ir izstrādāt pētījumu dabaszinībās par izglītojamo brīvi izvēlētu, taču konkrētajā semestrī aplūkotu mācību satura tēmu. Pedagoģs nenosaka, kāds būs lomu un funkciju sadalījums mazajās grupās, ļaujot lomu sadali veikt pašiem izglītojamajiem. Dažām grupām izdodas veiksmīgi vienoties par pienākumu sadali, taču kādā grupā starp grupas locekļiem izceļas konflikts, jo vairākiem izglītojamajiem ir līdera dotības, kā arī vēlme uzņemties vadošo lomu projekta īstenošanā. Izveidojas konfliktsituācija - cīņa par līdera lomu savā grupā. Ja pedagogs laikus tiek informēts vai arī viņam izdodas atpazīt briesošā konflikta pazīmes, ir iespēja risināt situāciju, novēršot konflikta cēloņus (šajā gadījumā neskaidro darba pienākumu un atbildības sadalījumu), taču jāņem vērā, ka konfliktam gandrīz vienmēr ir dinamika - nerisinot tas eskalējas jeb pieaug, rodoties arvien jauniem konflikta norisi ietekmējošiem faktoriem.*

### *2. gadījums*

*Daniels ir 10.klases izglītojamais, šajā izglītības iestādē mācās no pirmās klases. Lai arī vienmēr bijis nedaudz kautrīgs un vairāk intraverts, ar klasesbiedriem Daniels saprotas labi, arī attiecībās ar pedagogiem vienmēr bijis pieklājīgs un atsaucīgs. Pēc klases audzinātājas novērojumiem aptuveni pēdējo divu mēnešu laikā Daniels izvairās sadarboties ar klasesbiedriem, grupu vai pāru darbos ieņem pasīvu novērotāja pozīciju. Dažas reizes šo pēdējo mēnešu laikā dusmu brīžos kļuvis impulsīvs un spējis pateikt aizvainojošas frāzes gan klasesbiedriem, gan pedagogiem. Agrāk šāda zēna uzvedība netika novērota. Situācijā, kad Daniels atteicies klases priekšā prezentēt uzdoto mājas darbu, izcēlies strīds starp zēnu un literatūras skolotāju, kura uzskatīja uzvedību par nepieņemamu, uztverot to kā necieņas*

*izpaušmi. Viņa ielikusi Danielam nesekmīgu vērtējumu, zēns izgājis no klases, aizcērtot durvis. Par konfliktsituāciju klases audzinātājam ziņoja literatūras skolotāja. Klases audzinātāja atradusi brīdi, kad individuālā sarunā pajautāt Danielam, kādi ir viņa uzvedības cēloņi, taču zēns nav vēlējies iesaistīties sarunā. Izglītības iestādes rīkotajā vecāku dienā pie klases audzinātājas atnāca zēna māte un pastāstīja, ka Daniela dzīvē šobrīd ir grūts posms, jo ģimene piedzīvo vecāku šķiršanos, turklāt tā norit ar sarežģījumiem un regulāriem strīdiem starp vecākiem. Daniels, pēc mātes teiktā, atsakās iesaistīties sarunās par notiekošo. Lielākoties, atnākot mājās pēc skolas, uzreiz iet uz savu istabu un brīvo laiku pavada, spēlējot datorspēles.*

*Šajā situācijā svarīgi atpazīt personīgo problēmu pārvešanu uz skolas dzīvi kā primāro konfliktu izraisošo faktoru.*

Konfliktiem izglītības iestādes vidē ir gan pozitīvi, gan negatīvi rezultāti. No psiholoģiskā viedokļa konflikti izraisa dusmas, skumjas, vientulības izjūtu, naidu pret sevi un citiem līdzilvēkiem, šīs izjūtas pavada frustrācija un stress. No sociālā viedokļa konflikti vairo neiecietību, tolerances trūkumu, vardarbību, apvienošanās asociālos grupējumos. Izglītojamajiem tas rezultējas zemākā izglītības līmenī ar vājām iespējām socializēties un atrast sev piemērotu profesiju. Konflikti izglītības iestādēs bieži beidzas destruktīvi, bet tā tam nevajadzētu būt. Konflikta risināšanas prasmes izglītojamajiem būtu sistemātiski jā māca, jo tās nodrošina jauniešus ar zināšanām, kas palīdz risināt konfliktus pašu dzīvēs daudz plašākā kontekstā, tā attīstot pašnovērtējumu un ceļot pašapziņu. (Shahmohammadi, 2014)

Pozitīvie guvumi no konfliktiem ir iegūtā prasme veidot komunikāciju, īstenojot jaunas idejas, pieļaujot un nebaidoties arī no kļūdām, rast kompromisus un relaksēties pēc piedzīvotās spriedzes. Sociālajā ziņā konflikti palīdz realizēt jaunus projektus, atrast risinājumus grūtās situācijās, respektēt citu viedokli, veidojot demokrātisku vidi sev apkārt. (Goksoy & Argon, 2016)

Konflikta risināšanai izglītības iestādē var palīdzēt dažādas metodes. Autore šajā rakstā vairāk aplūko mediācijas (tostarp vienaudžu mediācijas), pedagogu profesionālo supervīziju un fasilitācijas lomu.

LR spēkā esošajā „Mediācijas likumā” jēdziens mediācija tiek definēts kā brīvprātīgas sadarbības process, kurā puses cenšas panākt savstarpēji pieņemamu vienošanos savu domstarpību atrisināšanai ar mediatora starpniecību. Mediators var būt pušu brīvi izraudzīta fiziskā persona, kura ir piekritusi vadīt mediāciju, vai arī mediācijas procesā var tikt piesaistīts sertificēts mediators - persona, kura normatīvajos aktos noteiktajā kārtībā ir apguvusi

mediāciju un saņēmusi sertifikātu, kas dod tiesības tikt iekļautai sertificētu mediatoru sarakstā. (Mediācijas likums, 2014)

Mediācijas kā metodes pamatā ir uzskats, ka konflikts ir neatņemama, normāla izglītības iestādes dzīves parādība. Pasaulē populārākās izglītības iestāžu vidē izmantojamās mediācijas metodes ir pieaugušo mediācija un vienaudžu mediācija (*peers mediation*). Pirmajā gadījumā mediācijas pakalpojumi tiek nodrošināti, pieaicinot īpaši sagatavotus speciālistus no konfliktā neiesaistītas vides - augstskolām, pētniecības centriem, sociālajiem dienestiem. Šie pieaicinātie mediatori risina konfliktus izglītības iestāžu vidē starp izglītojamajiem un/vai pedagogiem. Vienaudžu mediācijas gadījumā mediatori tiek sagatavoti no izglītojamo vidus. Vienaudžu jeb izglītojamo mediācijai ir vairākas funkcijas: (a) tā veido alternatīvu vidi domstarpību risināšanai, (b) rāda, ka domstarpības var būt pozitīvs un lietīšķs process, (c) uzlabo cilvēku attiecības, (d) atbrīvo no disciplīnas sloga – mediācija notiek pirms vardarbības, tāpēc mazinās vajadzība sodīt, (e) māca izglītojamajiem risināt domstarpības, (f) veicina demokrātisku principu ievērošanu. (Zumente-Stīla, 2007) Pozitīvais vienaudžu mediācijas gadījumā - vienaudžiem vieglāk izprast daudzu konfliktu būtību un cēloņus, kā arī izskaidrot tos skolabiedriem saprotamā valodā. Mediācijas rezultātā jaunieši iemācās novērtēt sevi, kā arī respektēt citu viedokli, attīstot veiksmīgas komunikācijas prasmes. (Shahmohammadi, 2014) Tomēr jāuzsver, ka ne visus konfliktus (piemēram, ar vardarbību, zādzībām, alkohola un narkotiku lietošanu saistītus) vajadzētu risināt vienaudžiem. Šādās situācijās jāpiesaista neatkarīgi mediatori, jābūt šo procesu pārraudzībai no pieaugušo, tostarp vecāku, puses. Turklāt vienaudžu mediācijas procesā skolēniem-mediatoriem nepieciešams nepārtraukts speciāli apmācītu mediatoru atbalsts supervīziju formātā. (Stern, 2001, kā minēts Shahmohammadi, 2014) Vienaudžu mediācija ir pasaulē strauji popularitāti iekarojoša mediācijas forma, un izglītojamie šai funkcijai tiek sagatavoti īpašu, speciāli izstrādātu programmu ietvaros.

Kopš 2006. gada Latvijā darbojas Latvijas Supervizoru apvienība. Tās interneta vietnē lasāms, ka “supervīzija ir konsultatīvs atbalsts jautājumos, kas saistīti ar darbu un profesionālo darbību. Profesionālās efektivitātes paaugstināšana ir supervīzijas galvenais rezultāts, kas var ietvert dažādu jautājumu risināšanu: profesionālo robežu apzināšanos, rīcības alternatīvu atrašanu konkrētās darba situācijās, attiecību veidošanu ar kolēģiem, padotajiem, klientiem, sadarbību komandā, darba stratēģijas, stresa faktoru un izdegšanas mazināšanu un daudzus citus jautājumus, kas aktualizējas ikdienas darbā.” Tātad supervīzija var būt viens no konfliktu risināšanas palīgrīkiem. No izglītības viedokļa jēdziens *supervīzija* tiek saprasts kā metode, ar kuras palīdzību tiek sniegts profesionāls atbalsts pedagogiem ar mērķi uzlabot mācību procesu. (Abebe, 2014) Lūk, daži piemēri tam, kādi jautājumi var tikt



risināti pedagogu supervīzijās - laika plānošana saistībā ar pedagogu pārslodzi, izdegšanas profilakse un stresa pārvaldīšana, kā arī nesaskaņu un strīdu risināšana ar izglītojamajiem un viņu vecākiem. Mūsdienu pētnieki uzskata, ka pedagogu supervīzijām ir nozīmīga loma izglītojamo mācību sasniegumu progresā, tomēr joprojām nepieciešami tālāki pētījumi, kas palīdzētu atbildēt uz jautājumiem, kā tieši pedagogu supervīzijas ietekmē izglītojamo mācību sasniegumus. Skaidrs ir viens - supervīzijas ir kritiski svarīgas pašu pedagogu izaugsmei. (Glanz, College et.al, 2007) Daži autori akcentē mācību programmu attīstīšanas nozīmīgumu izglītības supervīzoriem efektīvas un modernas komunikācijas jomā. Tas svarīgi arī tādēļ, lai pedagogiem rastos arvien lielākas iespējas tikt pie dažādiem speciālistiem-supervīzoriem (Badah, AL-Awawden et.al, 2013). Latvijā šobrīd ir pieejamas vairākas supervīzoru izglītības programmas.

Turpinot aplūkot konfliktu risināšanas metodes, autore atzīmē fasilitāciju kā mūsdienās plaši izmantotu metodi darbā ar cilvēku grupām. Fasilitācija ir grupas procesa vadīšana un uzturēšana, kur primārais fokuss virzīts uz to, *kā* process grupā notiek. Fasilitators ļauj izglītojamajiem viegli virzīties caur diskusiju, atklājumu un mācīšanās procesu. (Borisavljevic, 2009) Fasilitācija var būt noderīga gadījumos, kad grupā ir par daudz cilvēku, lai īstenotu mediāciju. Fasilitācijas procesā nozīmīga ir intersubjektivitāte un forma – vissvarīgāk ir, *kas* un *kādā veidā* tiek pateikts. (Vo, 2016)

Kā jau sākotnēji tika minēts, konflikti ir neizbēgams fenomens jebkurā sabiedrībā un organizācijā. Pārejot pie konfliktu risināšanas taktiku pārskata, autore vispirms aplūko konfliktu iedalījumu pēc to būtības - attiecību, uzdevuma un procesa konfliktos (Omisore & Abiodun, 2014).

Attiecību konflikta gadījumā cēlonis ir personības īpašības un ar tām saistītas nesaskaņas konflikta dalībnieku vidū.

Uzdevuma konflikts ir darba un mācību vidē visbiežāk novērojamais konflikta veids. Konflikta cēlonis ir nesaskaņas par uzdevuma saturu vai darba mērķiem. Konstruktīvi risinot problēmu, šādam konflikta tipam ir vairāki pozitīvi iespējamie ieguvumi, piemēram, uzlabota komunikācija starp komandas locekļiem, idejas jauniem risinājumiem u.tml.

Savukārt procesa konflikti rodas, divām pusēm nespējot vienoties par procesu jeb ceļu, kādā veidā tiks realizēts kāds uzdevums - tās ir nesaskaņas par to, kā tieši uzdevums būtu veicams, mērķi sasniedzami un kāda ir katras iesaistītās puses atbildība šajā procesā. Šāds konflikts kavē procesa veiksmīgu gaitu un samazina darba produktivitāti, tāpēc tas pēc iespējas ātrāk jāatrisina.

Mūsdienu pētnieki arī šodien atsaucas uz amerikāņu psihologu R.Kilmena un K.Tomasa pieeju starppersonu konfliktiem - šis modelis joprojām tiek plaši izmantots, lai

skaidrotu cilvēku uzvedību konfliktsituācijās gan no zinātniskā, gan praktiskā viedokļa. Viņi atzīmē piecas uzvedības taktikas jeb uzvedības stilus konfliktsituācijās – izvairīšanos, pielāgošanos, konkurenci, kompromisu, sadarbību. (Howell, 2014)

Izvairīšanās taktika konfliktsituācijā paredz vienas puses atteikšanos risināt konfliktu, bieži vien cerot, ka konfliktsituācija atrisināsies pati no sevis. Uzvedības modeļi šīs taktikas gadījumā var būt dažādi - izvairīšanās no konkurenta, atteikšanās runāt par strīdīgo jautājumu u.tml. Taču nevar apgalvot, ka šāda taktika būtu vērtējama tikai negatīvi. Dažkārt tā var būt pārdomāta un lietderīga taktika, piemēram, ja cilvēks apzinās konkurenta resursu pārsvaru vai izvēlas nogaidīt, kamēr strīdu tēma vairs neizsauks tik asas emocijas.

Pielāgošanās taktika paredz vienas puses piekāpšanos otrai, ziedojot savas intereses. Šādu taktiku cilvēks parasti izvēlas tad, ja viņam svarīgi saglabāt labas attiecības ar otru konfliktā iesaistīto pusi vai arī viņš šo taktiku izmanto kā stratēģisku gājienu, nākotnē cerot sagaidīt otras puses piekāpšanos kādā citā, iespējams, svarīgākā jautājumā.

Sāncensība jeb konkurence ir taktika, ko var dēvēt arī par “cīņu līdz uzvarai”, turklāt uzvarēt var tikai viens. Šī taktika iesaistītajām pusēm prasa lielus enerģijas un izturības resursus, jo abas puses neredz vai negrib saskatīt vidusceļu un citas risinājuma alternatīvas.

Savukārt kompromiss ir taktika, kuru īstenojot, abas konfliktā iesaistītās puses atsakās no kādas daļas savu interešu kopēja labuma vārdā. Arī šādai izvēlei visbiežāk ir konkrēti iemesli, piemēram, abas puses labas savstarpējās attiecības vērtē augstāk par strīda objektu un/vai mērķis nevienai no pusēm nav izteikti svarīgs.

Sadarbības taktika ietver tādu konfliktā iesaistīto pušu mijiedarbību, kas ņem vērā visu intereses un gādā par tādu risinājumu, kam piekrīt visas puses. Šī tiek uzskatīta par efektīvāko taktiku konfliktu risināšanā, jo no šādas cīņas visi aiziet kā uzvarētāji.

Daži autori kā piemērotākās alternatīvas vairumā konfliktu situāciju izceļ sadarbības un kompromisa taktikas (Karim, 2015). Saskaņā ar mūsdienu pētījumiem sadarbība ir veiksmīgākā konfliktu risināšanas stratēģija arī izglītības iestādes vidē. (Mboya, Kiplagat, & Ernest, 2016)

Tālāk ir piemērs, kurā sadarbības taktika izvēlēta kā viens no piemērotākajiem konflikta risināšanas paņēmieniem.

### 3. gadījums

8. klases izglītojamajiem uzdevums izstrādāt zinātniski pētniecisku darbu par brīvi izvēlētu tēmu. Darbu drīkst izstrādāt pa vienam vai pāros, bet izvēlētajās tēmas klases ietvaros nedrīkst atkārtoties. Divas skolnieces, Luīze un Anna, pašām to nenojaušot, izvēlējušās vienādu tēmu par jauniešu datoratkarības problēmu. Kad abas meitenes saprot, ka

*izvēlējušās vienu un to pašu tēmu un tēma atkārtoties nedrīkst, izceļas konflikts. Luīze uzskata, ka šo tēmu izvēlējusies jau sen, tāpēc viņai ir priekšroka. Anna uzstāj, ka arī viņu interesē šis jautājums, turklāt viņai mājās ir pieejama literatūra par datoratkarības tēmu, tāpēc negrib piekāpties. Konfliktsituāciju pamana klases audzinātāja un aicina meitenes uz sarunu. Viņa piedāvā Luīzei un Annai sadarboties un izstrādāt zinātniski pētniecisko darbu pāri. Tā kā konflikta sākumposmā meitenes jau paspējušas viena otru aizskart ar personiskiem apvainojumiem, sadarboties abas vairs negrib. Skolotāja tomēr palīdz meitenēm saskatīt ieguvumus no sadarbības – Annai ir pieejama literatūra par doto tēmu, savukārt Luīzei šī tēma interesē jau sen, tāpēc viņa var dalīties ar saviem novērojumiem dzīvē. Ar skolotājas pamudinājumu, atbalstu un palīdzību meitenēm izdodas vienoties par sadarbību, tādēļ abas var īstenot sev interesējošo tēmu, turklāt darba apjoms katrai atsevišķi ir mazāks, jo darbu viņas izstrādā kopīgi. Šis piemērs atspoguļo sadarbības taktikas abpusējos ieguvumus.*

Sadarbība no bērncentrētas pieejas viedokļa izglītības iestādē var tikt īstenota vairākos līmeņos - sadarboties var gan izglītojama ar citu izglītojamo, gan izglītojama ar pedagogu, gan pedagogs ar vecākiem.

Mūsu kaimiņvalsts Lietuvas autoru viens no jaunākajiem pētījumiem par izglītojamā – pedagoga konflikta īpatnībām uzrāda visu piecu minēto taktiku tipisku izmantošanu konfliktu risināšanā, turklāt visbiežāk tās tiek kombinētas savā starpā, ietverot visu konfliktu risināšanas paņēmienu paleti. (Ciuladiene & Kairiene, 2017)

Savukārt pusaudžu izvēlētajā konfliktu risināšanas taktika ir atkarīga no komunikācijas veida ģimenē. (Singh & Nayak, 2016) Šī atziņa apliecina ģimenes lomas nozīmīgumu konfliktu risināšanas paņēmienu izvēlē.

Arī izglītības iestādes vadībai ir svarīgi būt izglītotai konfliktu risināšanas jautājumos, jo, kā liecina līdzšinējie pētījumi, nav universālu konfliktu risināšanas taktiku – piemērotākā taktika ir atkarīga no situācijas, savukārt, lai izvērtētu situāciju un izvēlētos piemērotāko taktiku, jāpārzina pēc iespējas vairāk konfliktu risināšanas paņēmienu. (Aja, 2015)

Kas cilvēkam traucē pieņemt lēmumu par piemērotākās taktikas izvēli? Zinātnieki min tipiskākās kļūdas, kas kavē veiksmīgu konflikta risināšanu – (a) izvairīšanos no konflikta vispār, (b) pārmērīgu aizstāvēšanos, (c) vispārināšanu, (d) turēšanos pie savas “patiesības”, (e) “domu lasīšanu”, (f) aizmīšanu klausīties, (g) vainīgā meklēšanu, (h) cenšanos panākt savu taisnību, (i) pāriešanu uz personiskiem apvainojumiem, (j) “akmens sienas” efektu – atteikšanos runāt vai klausīties partnerī. (Scott, 2007, kā minēts Omisore & Abiodun, 2014)

Nobeigumā, apkopojot šajā rakstā iekļautās teorijas un atziņas, autore uzsver veiksmīgi atrisināta konflikta ieguvumus konflikta dalībniekiem - paaugstinātu motivāciju darboties un strādāt, radošumu un inovatīvas idejas, dinamiskāku darba dzīvi (pretstatā garlaicīgai ikdienai), iespēju izreaģēt dažādas emocijas, attīstītu empātiju u.c. (Omisore & Abiodun, 2014). Taču, ņemot vērā faktu, ka konflikti ir viens no PMP riska faktoriem, ir svarīgi īstenot preventīvus pasākumus konfliktsituāciju novēršanai, kā arī ieviest skaidrus procesuālus algoritmus konfliktu risināšanai visos iespējamajos līmeņos.

Pirmkārt, izglītības iestādes vadībai ir būtiski pamanīt briesmoša konflikta pirmās pazīmes, neļaujot tam attīstīties un samilt. (Crossfield & Bourne, 2018). Izglītības iestādēm būtu svarīgi izstrādāt procedūru, kurā viegli saprotamā veidā skaidrota pedagogu un izglītojamo atbildība, kā arī rīcības soļi konfliktsituācijās. Vērtīgi būtu arī ieviest vienaudžu mediācijas programmas izglītības iestādēs un/vai sadarboties ar neatkarīgiem mediatoriem, kā arī nodrošināt pedagogus ar pieejamu un regulāru profesionālo atbalstu supervīziju formātā.

Vienlaikus ir svarīgi domāt par konfliktu risināšanas prasmju attīstīšanu gan pedagogiem, gan izglītojamajiem, piemēram, izstrādājot nodarbību programmas saskarsmes iemaņu treniņam, savstarpējas iecietības un cieņpilnas komunikācijas veicināšanai, kā arī konfliktu risināšanas paņēmienu apguvei.

No emocionālās inteliģences komponentēm tieši problēmrisināšanas prasmes, sociālā atbildība, kā arī impulsu kontrole ir tās, kas visciešāk saistītas ar veiksmīgu konfliktu risināšanu. (Hopkins & Yonker, 2015) Tāpēc svarīgi izglītības iestādei nodrošināt izglītojamajiem problēmorientētu mācīšanos, kā arī veicināt izglītojamo sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu.

Ģimenei ir nozīmīga ietekme uz to, kā izglītojamais risinās konfliktus gan izglītības iestādes vidē, gan ārpus tās. Tas ir arī iemesls izglītības iestādes vadībai un pedagogiem: (a) vērst izglītojamo vecāku uzmanību uz konfliktu prevencijas un savlaicīgas risināšanas nozīmīgumu, (b) informēt izglītojamo vecākus un citus ģimenes locekļus par procedūru, kā tiek risināti konflikti izglītības iestādē, (c) informēt par pieejamā atbalsta iespējām (atbalsta speciālisti, mediācijas programmas u.tml.), (d) izglītot vecākus par faktoriem, kas palīdz izvairīties no attiecību sarežģījumiem un veidot cieņpilnas savstarpējās attiecības.

### **Izmantotie avoti:**

1. Abebe, T. (2014). *The practices and challenges of school-based supervision in government secondary schools of kamashi zone of Benishangul Gumuz Regional State*. Thesis University of Ethiopia.

2. Aja, S. N. (2015). *Conflict management approaches principals adopt for effective administration of secondary schools in Ebonyi State*. International Journal of Science & Research (IJSR), 4(12), pp. 2009-2013
3. Badah, A., AL-Awawdeh, A., Akroush, L., Al Shobaki, N. (2013). *Difficulties Facing The Educational Supervision Processes In The Public Schools Of The Governorate Of Jarash Directorate Of Education*. Journal of International Education Research, 9(3), pp. 223-234
4. Borisavljevic, Z. (2009). *CooperaTiVa: A Facilitation Guide to Effective Conflict Resolution*. Washington, DC: CooperaTiVa/AED
5. Ciuladiene, G., Kairiene, B. (2017). *The resolution of conflict between teacher and student: students' narratives*. Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(2), pp. 107–120
6. Crossfield, D., Bourne, P.A. (2018). *Management of Interpersonal Conflict between Principals and Teachers in Selected Secondary Schools in Bermuda*. International Journal of Research in Business Studies and Management, 5(1), pp. 19-36
7. Ghaffar, A. (2010). *Conflict in schools: Causes and management strategies*. Journal of Managerial Sciences, Volume III, Number 1I. Pieejams: [http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default\\_files/JMS/3\\_2/05\\_ghaffar.pdf](http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf)
8. Glanz, J., Colledge, W., Shulman, V., Sullivan, S. (2007). *Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (AERA). Pieejams: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496124.pdf>
9. Goksoy, S., Argon, T. (2016). *Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers*. Journal of Education and Training Studies, 4(4), pp. 197-205
10. Hopkins, M.M., Yonker, R. (2015). *Managing conflict with emotional intelligence: abilities that make a difference*. Journal of Management Development, 34(2), pp. 226-244
11. Howell S.E. (2014). *Conflict Management: A Literature Review and Study*. Radiology Management, 9/10, pp. 14-22
12. Karim, D. (2015). *Managing conflict by school leadership: a case study of a school from Gilgit-Biltistan*. International Journal of Innovation and Research in Education Sciences, 2(5), pp. 340-343
13. Latvijas supervizoru apvienība. (2018). *Par supervīziju*. Pieejams: <http://www.supervizija.lv/lv/par-superviziju/>

14. Mboya, A.A., Kiplagat, P., Yego, E. (2016). *Collaboration Conflict Management Strategy: A Solution to Secondary Schools' Unrests in Kenya*. International Journal of Trend in Research and Development, 3(6), pp. 203-207
15. Omisore B.O., Abiodun M.R. (2014). *Organizational Conflicts: Causes, Effects And Remedies*. International Journal Of Academic Research In Economics, 3(6), pp. 118-137
16. Baltijas Sociālo zinātņu institūts. (2014). *Pētījums par priekšlaicīgas mācību pamešanas iemesliem un riskiem jauniešiem vecuma grupā no 13 līdz 18 gadiem*. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/41.pdf>
17. Saeima. (2014). *Mediācijas likums*. Latvijas Vēstnesis, 108(5168)
18. Scott, E. (2007). *Conflict resolution: Mistakes to Avoid*. Pieejams: <http://www1.gcsnc.com/depts/counseling/pdf/conflictresolution.pdf>
19. Shahmohammadi, N. (2014). *Conflict Management Among Secondary School Students*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 159, pp. 630-635
20. Singh, R., Nayak, J.K. (2016). *Parent-adolescent conflict and choice of conflict resolution strategy: Familial holiday planning*. International Journal of Conflict Management, 27(1), pp.88-115
21. Stern, F., et.al. (2001). *Mediation in the school*. Association For Dispute Resolution, University of Melbourne.
22. Tesfay, G. (2002). *A Study of factors that generate conflict between government secondary school teachers and educational managers in Addis Ababa Administrative Region*. Pieejams: <https://docplayer.net/30680089-A-study-of-factors-that-generate-conflict-between-government-secondary-school-teachers-and-educational-managers-in-addis-ababa-administrative-region.html>
23. Vo, A.T. (2016). *Teaching through Discussion: A Mixed Qualitative Methods Study of Educator Facilitation Practices in a Small Group Learning Context Using Ethnographic and Conversation Analytic Approaches*. New Directions in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography), Emerald Group Publishing Limited, 13, pp. 213 – 248
24. Zumente-Stīla, U. (2007). *Mediācija skolā*. Bērnu un ģimenes lietu ministrija. Pieejams: [http://www.bti.gov.lv/files/text/mediacija\\_skolas\\_bti.pdf](http://www.bti.gov.lv/files/text/mediacija_skolas_bti.pdf)

## **2. Metakognitivitāte, domāšanas astoņi pīlāri un to ietekme uz indivīda rīcību**

*Karine Oganisjana, Rolands Ozols*

Konfliktu un problēmsituāciju risināšanai viena no efektīvākajām pedagoģiskajām stratēģijām ir metakognitivitātes attīstīšana. 21.gadsimtā metakognitivitāte tiek uzskatīta par rakstura izglītībā sasniedzamo rezultātu, kuru izdodas sekmīgi īstenot, ja izglītības iestādes organizācijas kultūra un pedagogu ikdienas darbs veicina izglītojamo refleksiju par savu domāšanu un rīcību (Bialik, et al., 2015). Viens no šī brīža pasaules vadošajiem filozofiem Juvāls Noass Harari (*Yuval Noah Harari*), analizējot izglītības lomu 21.gadsimtā norāda, ka izglītība pašlaik nozīmīgi maina savu pieeju no mācīšanās par apkārtējo pasauli uz mācīšanos par indivīdu, viņa sajūtām, izjūtām, domāšanas veidu utt. (Harari, 2018). Harari skatījums ir līdzīgs Pasaules ekonomikas foruma vienam no dibinātājiem Klausam Švābem, kurš uzskata, ka pārmaiņas izglītībā ietekmē mākslīgā intelekta straujā attīstība, kas veicina privātuma robežu izzušanu un palielina indivīda vajadzību iepazīt sevi, lai sabiedrības un ekonomiskās attīstības ietekmē indivīdam nav pilnībā jāpazaudē sava identitāte (Schwab, 2017). Tādējādi var uzskatīt, ka metakognitivitātes attīstīšana izglītībā ir viena no 21.gadsimta prasībām.

Turpmāk raksta autori fokusēsies uz metakognitivitātes jēdzienu un ar to saistīto domāšanas 8 pīlāru teorētisko analīzi, lai sekmētu pedagogu izpratni par iespējām attīstīt izglītojamajiem metakognitivitāti, izmantojot jebkuru mācību un audzināšanās procesa situāciju un aktivizējot viņu domāšanas procesu ar noteiktu jautājumu palīdzību. Vienlaikus var uzskatīt, ka šādu metakognitīvo jautājumu aktualizēšana, paver iespējas mazināt PMP riskus.

### **2.1. Metakognitivitāte**

Metakognitivitāte jau sen tiek uzskatīta par galveno mācību panākumu komponentu, jo augsti attīstīta metakognitīvā spēja ļauj indivīdiem būt efektīviem izglītojamajiem, nodrošinot viņu mācību sasniegumus (Kelly & Donaldson, 2016; López-Vargas et al., 2017; Dunning et al., 2003). Metakognitivitāte tiek definēta kā “domāšana par savu domāšanu” (Flavell, 1979: p. 906) un kā pašas mācīšanās vai domāšanas procesa izpratne, apzināšanās, analīze un vadība (Kelly & Donaldson, 2016; Kuhn & Dean, 2004). Metakognitivitāte ir augstākās pakāpes domāšanas process, kas ietver aktīvo kontroli pār kognitīvo procesu mācīšanās gaitā (Kaur et al, 2018). Metakognitivitāte attiecas uz indivīdu spēju apzināties un izprast veidus, kā viņi kontrolē un apstrādā informāciju (Meltzer, Pollica, & Barzillai, 2007).

Tā var arī palīdzēt indivīdam uzraudzīt un novērtēt savu sniegumu un izstrādāt darba plānu, pamatojoties uz savu mācīšanos.

Pētījumi ir atklājuši pozitīvu korelāciju (saistību) starp:

- metakognitivitāti un intelektu (Cornoldi, 2010); pie tam saistība starp metakognitivitāti un dažādiem intelekta veidiem atkarībā no izglītojamo dzimuma izpaužas atšķirīgi (Gharial et al., 2017);
- metakognitivitāti un mācīšanās pieejām (Case & Gunstone, 2002);
- metakognitivitāti un mācību sasniegumiem (López-Vargas et al., 2017);
- metakognitivitāti, personību un sasniegumiem mācībās (Kelly & Donaldson, 2016);
- metakognitivitāti un kognitīvās kontroles spēju, kuras rezultātā izglītojamie labāk koncentrējas uz uzdevumu izpildi un neļauj mazināties prāta darbības efektivitātei (Drescher et al., 2018);
- metakognitivitāti, pašregulāciju un priekšstatu par vispārējo mācību vidi, kas būtiski pozitīvi sekmē izglītojamo mācību sasniegumus (Kaur et al., 2018).

Tiem izglītojamajiem, kuri mācībās balstās metakognitīvajos atbalsta mehānismos (*metacognitive scaffolding*), kas vada domāšanas procesu un palīdz tam (López-Vargas et al., 2017; Kelly & Donaldson, 2016; Kaur et al., 2018), un problēmu risināšanas metakognitīvās stratēģijās (Antonietti et al., 2000), mācību sasniegumi ir ievērojami augstāki nekā izglītojamajiem, kuri nepārvalda un neizmanto šādas stratēģijas. Arī izglītojamo argumentācijas spēja lielā mērā ir atkarīga no viņu metakognitīvajām prasmēm, kas ietver zināšanas par loģikas principiem un pārliecību par atbilstošām domāšanas stratēģijām (Kuhn, Katz & Dean, 2004).

Metakognitivitāte veicina sava mācīšanās procesa uzraudzību un kontroli pār to; tādējādi izglītojamie mācās plānot savu darbību atkarībā no pašu uzstādītajiem mācīšanās mērķiem un patstāvīgi vada savas mācīšanās procesu, vienlaicīgi arī novērtējot sevi un savus sasniegumus, kas liek pašiem analizēt, ko viņi ieguvuši mācībās (López-Vargas et al., 2017). Tādējādi izglītojamie var: 1) noteikt, kas viņiem vēl jāmacās vai jānostiprina, lai sasniegtu pašu noteikto mācību mērķi, 2) pārskatīt mācību saturu, 3) nepieciešamības gadījumos arī mainīt mācību mērķi, 4) pielāgot mācīšanās stratēģiju savām spējām un vajadzībām vai integrēt dažādas mācīšanās stratēģijas, novērtējot to efektivitāti (Anderson, 2015).

Tātad metakognitīvo prasmju veicināšana ir viens no izšķirošajiem priekšnosacījumiem tādu PMP risku mazināšanai, kas ir saistīti ar grūtībām mācībās (Thibert, 2015), nepatiku pret mācībām un motivācijas trūkumu (Pumpurs, 2018).



Metakognitivitāte veicina arī strukturētāku un sistemātiskāku izglītojamo rīcību un uzvedību, kas ļauj viņiem pārskatīt dažādas mācību darbības un veikt tās plānveidīgi, pielāgot mācību stratēģijas un apstrādāt informāciju sīkāk, lai sasniegtu mērķi; tas izglītojamajiem nodrošina iespēju izvēlēties un veicina viņu autonomiju, kurā viņi uzņemas atbildību par savu mācību procesu (López-Vargas et al., 2017). Tas nozīmē - ja ir attīstītas metakognitīvās prasmes, izglītojamie var pārvarēt arī tādus PMP riskus, kuri ir saistīti ar pārāk lielo slodzi un biežiem mācību kavējumiem (Pumpurs, 2018), jo viņiem piemīt augsta autonomija mācībās, atbildības sajūta un spēja rīkoties strukturēti un sistemātiski.

Piedaloties Malaizijas Izglītības ministrijas un Malaizijas Nacionālās universitātes (Universiti Kebangsaan Malaysia) pētnieciskajā projektā „Exploring the Use of Meta-Interdisciplinary Pedagogical Approach to Promote Students’ Entrepreneurial Skills”, K.Oganisjanai kā Malaizijas Nacionālās universitātes (Universiti Kebangsaan Malaysia) uzaicinātajai pētniecei no 2012. gada jūlija līdz 2014. gada septembrim bija iespēja vērot Malaizijas izglītojamo metakognitīvo prasmju veidošanās procesu. Pēc kārtējās mācību problēmas risināšanas izglītojamajiem vajadzēja:

- analizēt, ko viņš/viņa zina par tēmu;
- aprakstīt problēmas risināšanas algoritmu;
- analizēt, kā viņš/viņa domāja, ja nonāca pie šāda risinājuma;
- aprakstīt, kur viņam/viņai domāšanas gaitā bija grūtības un kāpēc;
- pieņemt lēmumu, kā viņam/viņai vajadzētu domāt un rīkoties nākamreiz, lai sasniegtu labākus rezultātus;
- aprakstīt, kādu jaunu domāšanas paņēmienu viņš/viņa iemācījās un kā viņš/viņa to izmantos turpmāk;
- kurā domāšanas posmā un kā viņam/viņai palīdzēja komandas biedri utt.

Attīstot šādas prasmes, paaugstināsies varbūtība, ka šie izglītojamie kļūs par sevi kontrolējošiem, apzinīgiem un savu dzīvi un likteni noteicošiem pilsoņiem savā valstī. Veicinot metakognitivitāti, samazināsies varbūtība, ka izglītojamie visu atbildību par savām neveiksmēm un konfliktsituācijām novirzīs uz citiem – klases vai skolas biedriem, pedagogiem un vecākiem.

Metakognitivitātei ir nozīmīga loma arī emociju regulēšanā (Fisher & Wells, 2009). Pētījumos pierādīts, ja indivīdam piemīt neadaptīva metakognitivitāte (*maladaptive metacognition*), tā var izraisīt tādus psiholoģiskus traucējumus kā *vispārēja trauksme* un

sociālā fobija (Wells & Carter, 2001; Dragan et al., 2012). Vāji attīstīta metakognitivitāte traucē indivīdam pārvarēt stresu un regulēt sociālo mijiedarbību (Dimaggio & Lysaker, 2010). Tas viss var novest pie PMP riskiem, izraisot izglītojamos neadekvātu sociālās realitātes un situāciju uztveri un izpratni, kā arī konfliktus ar pedagogiem un klases/skolas biedriem.

Ir daudz apliecinājumu tam, ka problēmas un disfunkcijas metakognitivitātē ir atkarīgas no starppersonu attiecību kvalitātes (Liotti & Gilbert, 2011; Prunetti et al., 2008). Metakognitivitāti var veicināt iekļaujošā vidē, kas ir droša garīgām pārdomām, kur ir siltums cilvēciskajās attiecībās un empātija, kur tiek pieņemtas citas personas (Lillard, 2001) un kur izglītojamos nevis spiež mācīties, bet palīdz viņiem izprast, kā viņiem pašiem vajadzētu mācīties (Gharial et al., 2017).

Ņemot vērā metakognitivitātes nozīmīgumu PMP risku mazināšanā, ir svarīgi izprast to struktūru. Metakognitivitātes pamatu veido gan tādi komponenti, kas ir indivīda iedzimtības noteikti, gan arī tādi, ko var attīstīt mācību un audzināšanas procesā.

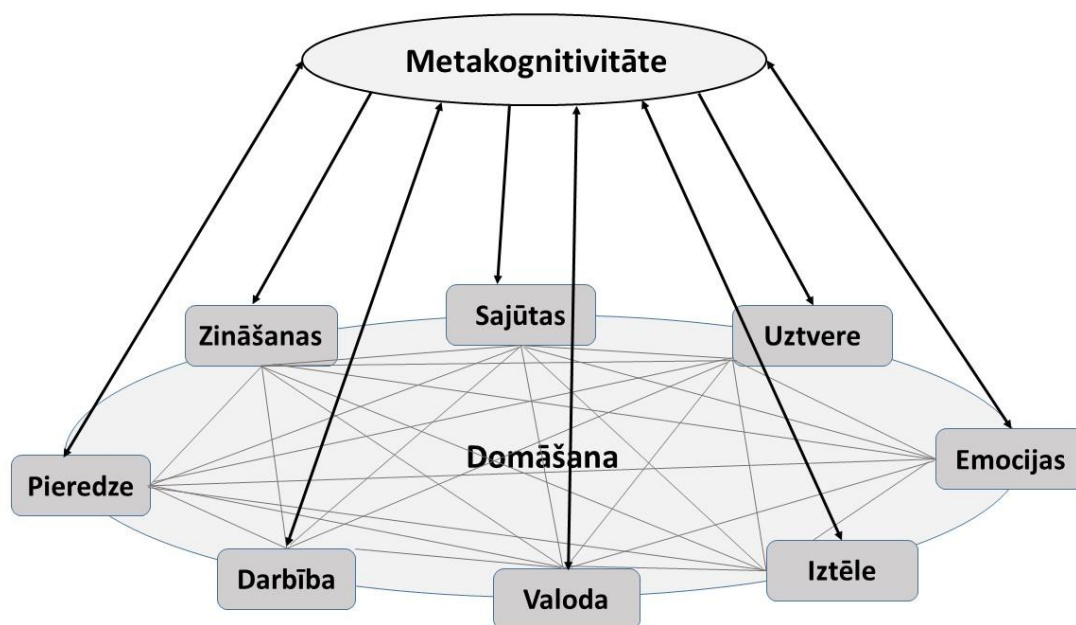
Adrians Uelss (*Adrian Wells*) un Malgorzata Dragana (*Malgorzata Dragan*) ar pētnieku grupu secināja, ka metakognitivitāte korelē (ir saistīta) ar temperamentu (Wells, 2009; Dragan, 2012), taču temperamentu uzskata par iedzimu bioloģisku tieksmi un stabilu tendenci konkrētā veidā reaģēt uz situācijām, kas ietekmē uzvedību, emocijas un psiholoģisko attīstību (Dragan, 2012). Pētnieki parasti piekrīt, ka galvenie temperamenta nosacītie procesi, kuri novēroti indivīda pirmajos dzīves gados, saglabājas visā viņa dzīves garumā, kā arī apgalvo, ka temperaments ir būtisks psiholoģiskās pielāgošanās faktors visā personības attīstībā (Rothbart et al., 2000). Temperamentu uzskata par iedzimu personas iezīmju apakš kategoriju, bet pastāv vairākas atšķirības starp temperamentu un personas iezīmēm. Temperaments tiek uzskatīts par bioloģiski noteiktu un izpaužas jau agrīnā bērnībā, bet personība, ieskaitot arī domāšanu un metakognitivitāti, attīstās pakāpeniski. Turklāt temperaments attiecas uz formālām iezīmēm, kā, piemēram, uz reakcijas ātrumu, bet personība (ieskaitot arī domāšanu un metakognitivitāti) ir saistīta ar sociālajā mijiedarbībā veiktu jēgpilnu darbību (Strelau, 2008; Выготский, 1934; Леонтьев, 1975).

## **2.2. Metakognitivitāte un domāšanas astoņi pīlāri un to ietekme uz indivīda rīcību**

Pastāv dažādas pieejas un viedokļi par izglītojamo metakognitivitātes attīstības veicināšanas jautājumiem. Dīna Kuna un Deivids Dīns (*Deanna Kuhn & David Dean Jr*) apgalvo, ka refleksija (piemēram, uzdodot jautājumu *Kāpēc es to daru? Kas ir iegūts, to darot? Kā es zinu? Kas liek man to teikt?* u.c.) ir viens no veidiem, kā atbalstīt izglītojamo

metakognitīvo attīstību, jo tā mudina izglītojamos pārdomāt un novērtēt savu darbību, vienlaicīgi paaugstinot viņu interesi par savas darbības mērķi. Šie pētnieki min nopietnu apdraudējumu, ko izglītības kvalitātei rada pieaugošā paļaušanās uz pamatprasmju standartizētu testēšanu (Kuhn & Dean, 2004), jo tā neveicina izglītojamo metakognitīvās prasmes. Mūsdienās jau sāk apšaubīt šādas pedagoģiskās pieejas jēgu, pat aktualizē vajadzību izstrādāt labāku definīciju jēdzienam “izglītots indivīds” (Bereiter, 2002). Vai tas ir indivīds, kurš ir spējīgs veiksmīgi uzrakstīt standartizētus testus un eksaminācijas darbus, lai saņemtu kvantitatīvos vērtējumus, vai tas ir indivīds, kurš ir spējīgs domāt efektīvi, vadīt savu domāšanas procesu un rīkoties atbilstoši situācijai, izmantojot zināšanas un prasmes problēmu risināšanā? Mēs šajā darbā nepētīsim šo jautājumu, bet piedāvāsim to kā ideju pārdomām un turpmākai pētniecībai, jo tas ir cieši saistīts ar PMP.

Tā kā, no vienas puses, metakognitivitāte ir domāšana (par savu domāšanu), no otras puses, tā pati arī veicina domāšanas un kognitīvos procesus (sk. 2.1. nodaļu), tad var apgalvot, ka metakognitivitātei ir duāla daba. Tā gan attīsta dažādus domāšanas veidus, piemēram, kritisko domāšanu (Magno, 2010; Coutinho et al., 2005; Martinez, 2006), gan arī domāšanas procesā attīstītās pati. Metakognitivitātes duālā daba atspoguļota “Metakognitivitātes un domāšanas kopattīstības modelī” (sk. 2.1. attēlu).



2.1. attēls. Metakognitivitātes un domāšanas kopattīstības modelis (izstrādāja Karine Oganisjana, 2018)

Šajā modelī redzams, ka metakognitivitāte ir augstākās pakāpes domāšana (Kaur et al, 2018) (domāšana virs domāšanas), kura gan veicina domāšanu, kas šajā modelī ar saviem astoņiem pīlāriem – sajūtām, uztveri, emocijām, iztēli, valodu, darbību, pieredzi un zināšanām - ir attēlota zemākā līmenī, gan arī attīstās domāšanas procesā (sk. bultiņas abos virzienos). Tāpēc arī modeļa nosaukumā akcentēta doma par to, ka metakognitivitāte un domāšana attīstās mījsakarībā un abas kopā. Domāšanas septiņi pīlāri pirmo reizi tika prezentēti pedagogu konferencē “Gandrīz ideāla skola - 2018” Cēsīs 2018. gada 16. martā, lai parādītu, uz ko balstās domāšana un kā to var holistiski attīstīt mācību procesā (Oganisjana, 2018). Turpmākie pētījumi domāšanas septiņus pīlārus papildināja ar vēl vienu – emocijām. Domāšanas astoņu pīlāru modeļa izstrādi noteica tās komplicētais un daudzšķautņainais raksturs; domāšana “iekļauj sevī ne tikai tādas aktivitātes, kā, piemēram, aprēķināšanu, apsvēršanu, pārdomāšanu, reflektēšanu, plānošanu, iecerēšanu, meditēšanu, apcerēšanu, bet arī daudz plašākas prāta darbības vai aktivitātes – atcerēšanos, paredzēšanu, iztēlošanos, iedomāšanos, ticēšanu, vēlēšanos, cerēšanu, emociju izjušanu, empātijas izrādīšanu un iejušanos citas personas izjūtās, sekošanu tam, ko kāds saka, iebilšanu, apzināšanos utt.” (Melser, 2004: p.1).

Kā redzams, domāšanas jēdziens ir komplekss, un ir sarežģīti izveidot tādu domāšanas definīciju, kas aptvertu visas prāta aktivitātes. To var redzēt arī 2.1. tabulā “Domāšanas definīcijas”.

2.1. tabula

#### Domāšanas definīcijas

Nr.	Domāšanas definīcija	Avots
1.	Psihisks process, kas nodrošina <i>informācijas apstrādi, izpratni un nodošanu/apmaiņu</i> .	Mārtinsone un citi, 2015: 165. lpp.
2.	Psihisks cilvēka izziņas darbības process, kuru raksturo <i>īstenības vispārināts (abstrahēts) un pastiprināts atspoguļojums</i> . Parasti ar domāšanu saprot <i>kopsakarību noskaidrošanu</i> starp lietām – materiāliem un ideāliem (garīgiem) priekšmetiem un parādībām.	Skujiņa un citi, 2000
3.	Apziņas funkcionēšanas process, kas nosaka <i>cilvēka izziņas darbību un spēju saskatīt un atrast saistības</i> starp tēliem, priekšstatiem, jēdzieniem, kā arī <i>noteikt to mainīšanos un lietošanas iespējas</i> .	Кемеров и Мацкевич, 2018

4.	<i>Apsvēršanas vai argumentācijas process</i> par kaut ko.	English Oxford Learning Dictionaries, 2019
5.	Kognitīvā uzvedība, kurā tiek <i>uztvertas vai radītas idejas, tēli, garīgie attēlojumi vai citi hipotētiski domāšanas komponenti</i> . Šajā nozīmē domāšana ietver <i>iztēli, atcerēšanos, problēmu risināšanu, sapņošanu, brīvu asociāciju, jēdzienu veidošanos</i> un daudzus citus procesus. Iespējams, ka domāšanai ir divas raksturīgas iezīmes: (a) tā ir slēpta - tas ir, tā nav tieši novērojama, bet par to var secināt no indivīda darbībām vai pašvērtējuma; un (b) tā ir simboliska - šķiet, ka tā ietver darbības ar garīgiem simboliem vai attēlojumiem, kuru raksturs joprojām ir neskaidrs un pretrunīgs.	American Psychological Association, 2018

Arī 2.1. tabulā redzams, ka ir sarežģīti visus domāšanas aspektus integrēt definīcijā, kas apvieno visas tās funkcijas. Bet, balstoties uz šajā tabulā minētajām definīcijām, var secināt, ka domāšana ir psihisks process, kurā tiek īstenotas šādas funkcijas:

- informācijas apstrāde,
- informācijas izpratne,
- informācijas nodošana un apmaiņa,
- īstenības vispārināta (ar abstraktiem tēliem un simboliem) atspoguļošana apziņā,
- kopsakarību saskatīšana un noskaidrošana starp lietām, parādībām, jēdzieniem utt.,
- lietu, priekšstatu, jēdzienu utt. mainīšanas un lietošanas iespēju saskatīšana,
- apsvēršana un argumentācija,
- ideju, tēlu u.c. citu domāšanas komponentu uztveršana un radīšana,
- iztēles veidošana,
- atcerēšanās,
- problēmu risināšana,
- sapņošana,
- asociāciju veidošana,
- jēdzienu veidošana,
- darbošanās ar garīgiem simboliem vai attēlojumiem.

Ņemot vērā domāšanas funkciju daudzumu, rodas nepieciešamība analizēt, uz ko balstās domāšana, lai zinātu, kā to veicināt un kā ar tās palīdzību veicināt metakognitivitāti.

“Metakognitivitātes un domāšanas kopattīstības modelis” tiek analizēts trīs līmeņos, virzoties augšup – 1) domāšanas pīlāri; 2) ar tiem saistīti PMP riski un 3) metakognitīvā atbalsta jautājumi atbilstošo PMP risku novēršanai. Metakognitīva atbalsta izstrādē tiek izmantoti divi metakognitivitātes veidi, kas vērojami mācīšanās laikā: domas par to, ko mēs zinām, un domas par to, kā vadīt savu mācīšanās vai darbības procesu (Geidžs & Berliners, 1998).

### **2.2.1. Domāšana un sajūtas, PMP riski, metakognitivitāte**

**Domāšana un sajūtas.** Pirmo informāciju par apkārtējo materiālo pasauli mēs saņemam, pateicoties ārējās pasaules kairinājumu iedarbībai uz sajūtu orgāniem; tas izraisa priekšmetu un parādību īpašību atspoguļojumu cilvēka apziņā. Sajūtas ir visu zināšanu avots. “Sajūtas ir psihisks process, kas fiksē priekšmeta vai parādības atsevišķas īpašības, šim priekšmetam vai parādībai tieši iedarbojoties uz sajūtu orgāniem” (Mārtinsone et al., 2015: 128. lpp.). Redzes, taustes, dzirdes, garšas un ožas sajūtas ir savā ziņā domāšanas “sliksnis” un viens no domāšanas pīlāriem. Informācija no vides tiek neilgi uzglabāta īslaicīgajā sensorajā krātuvē (*short-term sensory storage*), un bez uzmanības koncentrēšanas tā tiek aizmirsta (Geidžs & Berliners, 1998). Tāpēc uzmanība izglītojamo mācīšanās procesā ir sevišķi svarīga. Bez uzmanības domāšanas process apstājas un bez uzmanības nav mācīšanās. Šodien informācijas plūsmā, mobilo un viedo tehnoloģiju laikmetā mācību realitāte ir tā mainījusies, ka daži izglītojamie caur tiešsaistes YouTube, Facebook, Twitter, e-pastu u.c. aktivitātēm varētu būt vairāk aizņemti virtuālās pasaules dzīvē nekā mācību procesā izglītības iestādē, pat ja fiziski atrodas tajās (Matthew, 2012). Izglītojamie ne vienmēr klausās un tāpēc pat nedzird to, kas notiek nodarbībās un mācību stundās, vai nevēro un rezultātā neredz un nepieņem signālus no mācību vides pat sensoru līmenī. Daži izglītojamie apgalvo, ka mācību procesā viss notiek ne tik strauji un ne tik interesanti un viņiem ir garlaicīgi mācīties ar tradicionālajām mācību metodēm. Marks Prenskis (*Mark Prensky*), starptautiski atzīts rakstnieks, spēļu dizainers un digitālās spēlēs balstīto mācību pamatlicējs, šo situāciju izskaidro ar to, ka mūsdienu izglītojamo paaudzei, kura pieradusi pie lieliem informācijas ieguves un apstrādes ātrumiem, brīvas piekļuves interneta videi, jautriem un aizraujošiem videomateriāliem, spēlēm utt., mūsdienu izglītības telpā pārsvarā ir garlaicīgi (Prensky, 2001). Tātad viena no mūsdienu pedagoģiskajām dilemmām ir izprast, kā var izstrādāt tādas

atraktīvas mūsdienīgas mācību metodes, ar kuru palīdzību varēsīm izglītojamo uzmanību piesaistīt mācību procesam un veidot viņu saikni ar notiekošajām aktivitātēm (Matthew, 2012).

Vairāki pētījumi parādījuši, cik svarīgi izglītojamajiem ir pievērsties pašreizējam brīdim un ar to saistītajiem uzdevumiem un notikumiem. Visaugstākie sasniegumi tiek iegūti tad, kad darbs pilnībā piesaista cilvēka uzmanību (Bakker, 2011) un tā veicējs apzinās notiekošos procesus un situāciju, ir saistīts ar tiem un pilnībā fokusējis uz tiem savu uzmanību (*mindfulness*) (Dane & Brummel, 2014). Pētījumi liecina, ka pusē no savām nomoda stundām cilvēka prāts ir aizklīdis un viņa domas nav saistītas ne ar uzdevumu, ko viņš šajā brīdī veic, ne ar attiecīgo laiku un vidi, kurā viņš pašlaik atrodas (Killingsworth & Gilbert, 2010). Vai izglītojamie šajā statistikā ir izņēmums? Šis ir jautājums, ar kuru ir saistīta lielākā daļa PMP risku.

***PMP riski “domāšanas un sajūtu” līmenī.*** Kā jau tika minēts iepriekš, tādi PMP riski kā grūtības mācībās (Thibert, 2015) un nepatika pret mācībām (Pumpurs, 2018) var sākties tāpēc, ka izglītojamie mācību procesā nav uzmanīgi un viņiem zūd saikne ar attiecīgo laika brīdi un mācību aktivitātēm, un viņi neuztver informāciju pat sajūtu līmenī.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kādas ir manas sajūtas par sevi un konkrēto situāciju? Kā mani konkrētajā situācijā ietekmē dažādas maņas?

### **2.2.2. Domāšana un uztvere, PMP riski, metakognitivitāte**

Informācijas, kas īslaicīgi tiek uzglabāta cilvēka sensorajā krātuvē, jēga tiek izveidota uztveres rezultātā, ja cilvēks pievērš tai uzmanību; tādējādi informācija no īslaicīgās sensorās krātuves pārvietojas uz īslaicīgās atmiņas un operatīvās atmiņas sistēmām (Geidžs & Berliners, 1998). Uztvere ir psihisku procesu kopums, ar kuru palīdzību cilvēks atpazīst un organizē sajūtas, un piešķir jēgu šīm sajūtām, kas veidojas kā reakcija uz vides stimuliem (Mārtinsone et al., 2015). Ilgus gadus pētniekus interesēja jautājums par to, vai uztvere ir iespējama bez apzināšanās kaut arī lielākā daļa no viņiem šo jautājumu uzskatījuši par lieku, jo termins “uztvere” vispārīgi tiek definēts kā objektu un notikumu apzināšanās un jēgas atklāšana ar mūsu maņu palīdzību (Pashler, 2013). Tāpēc arī nav uztveres bez apzināšanās! Tomēr daži pētnieki eksperimentu rezultātā pierādīja, ka mēs objektus un notikumus kaut kādā mērā varētu uztvert arī neapzināti (*perceiving implicitly*). Galvenie argumenti par šādas netiešās uztveres (*implicit perception*) esamību izriet no pierādījumiem par to, ko sauc par uztveres sagatavošanu (*priming*), kas izpaužas kā mūsu apkārtņē esošo objektu vai notikumu

ietekme uz mūsu nākamo uztveri un rīcību (Pashler, 2013). Piemēram, ja angļu valodas nodarbībā izglītojamajiem tiek rādīts vārdiņš (*fan*) attēls tik ātri, ka viņi to gandrīz neredz, un pēc tam tiek parādīts vārds “*fan*”, un tiek prasīts aprakstīt šo vārdu, pirmais apraksts, ko izglītojamie sniegtu, būtu ar nozīmi “vārdiņš”, nevis ar nozīmi “līdzjutējs”. Ja iepriekš nav parādīts vārdiņš vai citi sagatavošanas (*priming*) elementi, biežāk izglītojamie vārdu “*fan*” uztvertu ar nozīmi “līdzjutējs”. Pierādījumi tam, ka eksistē uztveres sagatavošana, apliecina to, cik nozīmīgi pedagogiem ir veicināt izglītojamajos pozitīvu mācību procesa un tajā iesaistīto personu uztveri.

***PMP riski “domāšanas un uztveres” līmenī.*** Izglītojamajiem varētu būt izaicinājums adekvāti uztvert ne tikai mācību procesu ar visiem tā dalībniekiem, situācijām, skaņām, balsīm, žestikulāciju, pedagogu un klases biedru komentāriem utt., kas var aizvainot vai izraisīt konfliktus, bet arī sevi. Redzot savu tēlu spogulī, dzirdot savu balsi, jūtot savu ķermeni un kustības un salīdzinot sevi ar citiem, izglītojamie ne vienmēr uztver sevi tā, lai padarītu sevi laimīgus un paaugstinātu pašapziņu un pašvērtējumu. Virkne pētījumu ir parādījuši, cik lielā mērā pašuztvere ietekmē indivīda dzīves ceļa un karjeras attīstību (Joker & Ghaderi, 2015). Neapmierinātība ar sevi un negatīva pašuztvere indivīda dzīvē var izraisīt nopietnas psiholoģiskas problēmas, novedot pie kļūdainiem risinājumiem, nepareiza lēmuma pieņemšanas un negatīvas attieksmes pret citiem cilvēkiem. Šādās situācijās tiek izmantotas risinājumā balstītas pieejas (*solution-based approach*), kuru pamatā ir risinājumu radīšana, atklājot pašreizējos resursus un perspektīvas cerības ar mērķi palīdzēt indivīdiem mainīt savu attieksmi, lai atrastu veidus, kā mainīt esošo sarežģīto situāciju (Corey, 2005). Tāpēc arī izglītības iestāžu profesionālo psihologu konsultācijas varētu būt ļoti nozīmīgas izglītojamo pašuztveres un citu cilvēku un situāciju uztveres koriģēšanai, kas samazinātu konfliktu radīšanas varbūtību un PMP riskus.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kāds es esmu? Kādi ir mani pedagogi? Kādi ir mani klases biedri? Kādas labas īpašības ir manī? Kādas labas īpašības ir manos pedagogos un klases biedros? Kādas sliktas īpašības ir manī? Kādi ir mani talanti? Kā es varēju pilnveidot sevi? Kā es pilnveidošu un stiprināšu savu ķermeni? Vai manas balss tembrs un intonācija vienmēr ir patīkama? Vai es vienmēr pareizi uztveru savus pedagogus un klases biedrus? Kā man paaugstināt savu uzmanību mācību procesā, lai situāciju un mācību saturu varētu uztvert un izprast pilnībā? Ko man darīt, lai es patiktu gan sev, gan arī citiem cilvēkiem?



### 2.2.3. Domāšana un emocijas, PMP riski, metakognitīvitate

Domāšanas procesā mēs ne tikai uztveram informāciju, bet arī reaģējam uz informāciju emocionāli, kas savukārt atgriezeniski ietekmē mūsu turpmākās domāšanas un uzvedības gaitu. Emocijas tiek definētas kā “neiropsihiskās pašregulācijas komplekss, reakcija uz iekšējiem un ārējiem kairinājumiem, uzbudinājumiem, kas izpaužas specifiskā, samērā īslaicīgā pārdzīvojumā un reaģēšanā dažādās situācijās, patikā un nepatikā, priekā, bailēs, pārsteigumā, atspoguļojas mīmikā, žestos, valodā u. tml.” (Skujiņa un citi, 2000: 48. lpp).

Emocijas cilvēka dzīvē pilda vairākas funkcijas: adaptācijas (pielāgošanās apkārtējai pasaulei), motivācijas (motivē konkrētai darbībai), informatīvās (ietekme uz apkārtējās pasaules notikumu uztveri un interpretēšanu), enerģētizējošās (dod indivīdam papildu enerģiju vai, gluži otrādi, atņem enerģiju), novērtējošās (kāda notikuma vai situācijas nozīmīguma novērtēšana) un komunikatīvās (vērojot paustās emocijas, citi cilvēki var nojaust indivīda attieksmi un pārdzīvojumus) funkcijas (Mārtinsone un citi, 2015: 172. lpp.). Šo daudzšķautņaino emociju funkciju kopa liecina par to nozīmīgumu indivīda dzīves kvalitātes un labsajūtas nodrošināšanā. PMP risku novēršanas kontekstā pedagogiem ir sevišķi svarīgi būt spējīgiem veidot mācību procesu tā, lai izraisītu atbilstošas izglītojamo emocijas un aktivizētu noteiktas šo emociju funkcijas, lai viegli un efektīvi sasniegtu mācību mērķus un izveidotu draudzīgu, cieņpilnu un saprotošu mācību vidi, kurā nav vietas naidam, neapmierinātībai un destruktīvai uzvedībai (Gill & Thomson, 2017; Müller, 2016). Liela pozitīvo emociju īpatsvara nodrošināšana izglītojamo dzīvē ir sevišķi svarīga ilgtermiņa perspektīvā, jo uz emociju pamata veidojas izglītojamo jūtas, kas parāda viņu attieksmi pret cilvēkiem, parādībām, objektiem un situācijām (Ильин, 2008).

Tāpēc ir svarīgi izprast emociju sastāvdaļas. Toms Meisons un Elizabete Meisone-Uaitheda (*Tom Mason & Elizabeth Mason-Whitehead*) apgalvo, ka emocijām ir fizioloģiskas, kognitīvas un biheiviorālas sastāvdaļas:

- Fizioloģiskās – spēcīgas emocionālas izjūtas uzbudina veģetatīvo nervu sistēmu, un, jo spēcīgākas ir izjūtas, jo lielāks ir uzbudinājums;
- Kognitīvās – notikumu interpretācija var radīt emocionālas reakcijas, piemēram, bailes vai dusmas;
- Biheiviorālās – reakcija uz kādiem notikumiem var radīt tādas emocionālas reakcijas, kā, piemēram, skumjas vai nožēla (Mason & Mason-Whitehead, 2003: p. 68).

PMP risku, kuri ir saistīti ar konfliktiem ar skolotājiem un klases un skolas biedriem (Pumpurs, 2018), kā arī ar nepatiku pret mācībām (Thibert, 2015), cēloņu izpratnei ir svarīgi

analizēt ārējo kairinātāju emocionālo ietekmi uz izglītojamajiem un viņu domāšanas gaitu. Daudzi pētnieki ir parādījuši, ka vienādas sejas izteiksmes visās kultūrās norāda uz vienām un tām pašām emocijām (Izard, 1994). Piemēram, smaidot cilvēki izrāda savu draudzīgumu vai piekrišanu (Rinn, 1991). Jau bērnībā mācāmie, kāda sejas izteiksme pavada katru konkrēto emociju (Mason & Mason-Whitehead, 2003). Taču uz cilvēka emocionālo stāvokli norāda ne tikai sejas izteiksme, bet arī balss, stāja un daži žesti (Azar, 2000). Tas nozīmē, ka izglītojamie gaida no pedagogiem smaidus un zināmas sejas izteiksmes un balss tembru un intonāciju, kas kopumā parādītu pedagogu draudzīgo attieksmi pret izglītojamajiem, kuriem ir svarīgi justies droši, pieņemtiem un atbalstītiem draudzīgā mācību vidē, kurā viņus ciena un vērtē pozitīvi. Cik lielā mērā šis darbs izdodas mūsu pedagogiem? Tas PMP kontekstā ir nopietns jautājums.

Ir jāpiemin Eiropas Sociālā fonda projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem” apakšprojekta “Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide darbam starpdisciplinārā mācību vidē, lai tuvinātu mācības reālajai dzīvei un paaugstinātu skolēnu uzņēmību” (2011-2015) ietvaros piecās Latvijas skolās veiktā pētījuma rezultāti. Strādājot sadarbībā balstītā starpdisciplinārā mācību vidē kopā ar klasesbiedriem un dažādu mācību priekšmetu pedagogiem, izglītojamie savos pedagogos atklāja jaunas īpašības. Savās refleksijās izglītojamie visās piecās skolās rakstīja par to, ka viņi nekad nevarēja iedomāties, ka pedagogi ir ar humora izjūtu, “ar cilvēcisko seju!”, “tik jauki”, “tik jautri” utt. (Oganisjana, 2015). Tas liecina par to, ka parasti savās nodarbībās izglītojamie ne tik bieži redzēja šādu pedagogu uzvedību un viņi pat negaidīja tādu attieksmi pret sevi. Vai šī atziņa nav signāls tam, cik daudz var pazaudēt attiecībās ar saviem izglītojamajiem, ja nerūpējas par emocijām, ko viņi veidos komunikācijā ar saviem pedagogiem un savā starpā? Bez tam ir svarīgi arī palīdzēt izglītojamajiem pareizi interpretēt un izprast cilvēku seju izteiksmes, jo dažkārt tās var viltot vai radīt bez parastajām pavadošajām emocijām (Mason & Mason-Whitehead, 2003). Tas nozīmē, ka pedagogiem (arī izglītojamajiem) ir jāstrādā ar sevi, pilnveidojot savu ķermeņa valodu – sejas izteiksmes, žestikulāciju un balss tembru un intonāciju. Gan pedagogiem, gan arī izglītojamajiem jāpilnveido sava emocionālā inteliģence, t.i., spēja apzināties, identificēt, atpazīt un uztvert savas un citu cilvēku emocijas; domāšanas un problēmu risināšanas procesā izteikt, izmantot un pārvaldīt emocijas; nepieciešamības gadījumos regulēt savas emocijas un uzmundrināt vai nomierināt citus cilvēkus, lai palīdzētu un veicinātu emocionālo un intelektuālo izaugsmi (UNESCO-IBE, 2013; Mayer et al., 2004; Psychology Today, 2019).

***PMP riski “domāšanas un emocijas” līmenī.***

Tādi PMP riski kā nepatika pret mācībām un konflikti ar pedagogiem un klases/skolas biedriem (Pumpurs, 2018) varētu būt zemā pedagogu vai izglītojamo emocionālās inteliģences attīstības līmeņa dēļ, kas izraisa savstarpēju nesaprašanos, emocionālu nepieņemšanu, nevēlēšanos būt kopā un nespēju pārvaldīt savas emocijas.

*Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:* Kas man patīk un nepatīk šajā situācijā? Vai, piedaloties šajā procesā, esmu priecīgs? Kas ir tas, no kā man ir bail? Kādas šajā situācijā man ir vēl citas emocijas, un kāpēc? Vai manas emocijas ir adekvātas tam, kas notiek man apkārt? Kā es varēšu regulēt / uzlabot savas emocijas? Vai es pareizi saprotu sava pedagoga un klasesbiedru emocijas šajā situācijā? Kādas emocijas izraisa mana pedagoga un klases biedru žestikulācija un valoda? Vai es tās uztveru pareizi? Kādas emocijas es ar savu žestikulāciju un runāšanas manierēm izraisu viņos? Kā man pilnveidot sevi, lai citi mani uztvertu vairāk pozitīvi? Kā man attīstīt savu humora izjūtu, lai nepieciešamības gadījumos ar labsirdīgu un draudzīgu humoru mazinātu konfliktsituāciju izraisīto negatīvo emocionālu fonu klasē?

#### **2.2.4. Domāšana un iztēle, PMP riski, metakognitīvitate**

Cilvēka dzīves gaitā un domāšanas attīstības rezultātā atmiņā krājas tēli un priekšstati no sajūstā un apzinātā, kā arī apziņā krājas sakarības un atšķirības, kas eksistē starp objektīvām parādībām un to norisēm. “Tēla, priekšstata, idejas radīšana vai rašanās apziņā ir iztēle” (Latvian Oxford Living Dictionaries, 2018). Ja ir iztēle, cilvēks no atmiņas var “izvilkt” objektu tēlus, formas, krāsas un citas iezīmes vai izveidot jaunas. Iztēle palīdz ne tikai jaunu lietu vai risinājuma radīšanas procesā, bet arī paātrina domāšanas procesu un paaugstina tā efektivitāti. Hārvardas universitātes pētnieki secinājuši, ka cilvēks parasti domā divos režīmos - vizuālajā un verbālajā, kuri papildina viens otru. Pat tad, kad pētījuma dalībniekiem tika piedāvāts izmantot verbālo domāšanu (kas izteikta ar vārdiem), cilvēki radīja vizuālus tēlus, kuri papildināja viņu iekšējo runu – klusu, verbālu domāšanu (Alderson-Day et al., 2016) vai runu ar sevi bez vokalizācijas (American Psychological Association, 2018). Tas liek domāt, ka vizuālā domāšana ir dziļi iesakņojusies cilvēka smadzenēs (The Harvard Gazette, 2017). Iepriekšējos pētījumos tika secināts, ka cilvēks vizuāli domā par tādām lietām, kas viņam ir tuvas laikā, sociāli vai ģeogrāfiski, bet iekšējo runu izmanto, domājot par attālinātām lietām. Tomēr pat tad, kad cilvēki apzināti cenšas domāt tikai verbāli, vizuālā domāšana gandrīz vienmēr “traucē”; tas liecina par to, ka cilvēku domāšana balstās uz “šeit un tagad” pat tad, kad viņi mēģina izmantot domāšanas veidu, kas parasti attiecas uz nākotni vai attālinātām lietām. Šī parādība varētu tikt paskaidrota ar hipotēzi, ka ilgu laiku

cilvēce pasauli saprata vizuāli, nevis verbāli, un tikai evolūcijas procesā attīstījās runa un verbalizācija sāka pakāpeniski papildināt pasaules vizuālo izpratni (The Harvard Gazette, 2017).

Tas nozīmē, ka, no vienas puses, iztēle ir spēcīgs domāšanas pīlārs, no otras puses, tā ir cieši saistīta ar citu domāšanas pīlāru – ar valodu, par ko runa būs nākamajā apakšnodaļā.

### ***PMP riski “domāšanas un iztēles” līmenī.***

Tēli un priekšstati par skolu un mācībām, par pedagogiem un klases biedriem, kuri izglītojamajiem krājas apziņā, pakāpeniski veido viņu pozitīvu vai negatīvu domāšanu un viedokli, kā arī vēlmi iet uz skolu vai nē. Vai nav dīvaini vai pat bīstami, ka jau sākumskolā daži izglītojamie nevēlas iet uz skolu pat tad, kad viņiem vēl nav lielu grūtību mācībās? Vai šādu situāciju nosaka negatīva pieredze, kas uzkrājas izglītojamo prātā? Taču laika gaitā, ja šajā situācijā netiks veiktas nekādas pārmaiņas, nepatika pret izglītības iestāžu apmeklēšanu tikai padziļināsies.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kā es iztēlē spēju iedomāties dažādas situācijas un ar tām saistītos risinājumus? Kā es protu iztēlē mentāli izprast, analizēt, risināt, radīt lietas un procesus? Kā man iztēle jākombinē ar verbālo domāšanu, lai vieglāk un efektīvāk iegaumētu un mācītos?

### **2.2.5. Domāšana un valoda, PMP riski, metakognitivitāte**

Kā jau tika parādīts iepriekšējā apakšnodaļā, evolūcijas gaitā valoda kļuva par vienu no domāšanas pīlāriem un tagad ir nesaraujami saistīta ar to. Bieži vien divi jēdzieni – runa un valoda - tiek sajaukti. Runa ir domu un jūtu izteikšana saziņas procesā ar artikulētām skaņām (English Oxford Living Dictionary, 2019). Runa ir vēsturiski izveidojusies saziņas forma, kuras līdzeklis ir valoda (Skujiņa un citi, 2000). Šī atziņa ir ļoti svarīga, lai izprastu atšķirību starp runu un valodu, kā arī saistību starp tām. Runa ir process, kas notiek saziņas un domāšanas gaitā, bet valoda ir šī procesa īstenošanas līdzeklis - zīmju un simbolu sistēma. Tā kā process nevarētu tikt īstenots bez līdzekļa, savukārt līdzeklis, kas netiek izmantots atbilstošajā procesā, zaudē savu vērtību, autoriem bija dilemma- izlemt, kura no šīm kategorijām – runa vai valoda - ir domāšanas pīlārs, jo tās ir cieši savstarpēji saistītas. Pārnesot Viljama Gartnera (*William Gartner*) spriešanas loģiku, ar kuru viņš atbildēja uz savu izvirzīto jautājumu “Kā mēs varam atdalīt dejotāju no dejas?” (Gartner, 1988, 28. lpp.), uz runas (process) un valodas (līdzeklis) situāciju, tika izlemts “Metakognitivitātes un domāšanas kopattīstības modelī” ērtības labad tās apvienot vienā

kopīgā domāšanas pīlārā, īsi nosaucot to par “valoda”, bet, protams, uztverot to kā runas un valodas kombināciju.

Valodu saziņā izmanto gan cilvēki, gan dzīvnieki (Mārtinsone et al., 2015). Cilvēks savas domas var izteikt daudzos veidos (ar mīmiku, žestiem, rīcību, zīmējumiem, formulām utt.); taču vispārējs domas izteikšanas līdzeklis ir valoda. Valodā cilvēks fiksē savu domu, un, pateicoties šai valodas īpatnībai, ir iespējams analizēt šo domu (Подопригора & Подопригора, 2013). Valoda ir līdzeklis ne tikai citu cilvēku domu izpratnei, bet tā arī palīdz saprast savas domas.

Domāšanas un valodas saistība pētniekus interesēja jau sen. 20. gadsimta sākumā Džons Vatsons (*John Watson*) izvirzīja hipotēzi, ka domāšana ir ļoti klusa sarunāšanās ar sevi (Watson, 2013). Vatsona teorija bija zināma kā periferālisma (*peripheralism*) teorija, jo viņš apgalvoja, ka doma rodas perifēri balsenē, nevis smadzenēs, tā kā domāšanas – klusas sarunāšanās - procesā balsenē notiek kustības. Bet 1947. gadā šī teorija eksperimenta rezultātā tika atspēkota; pētniekam Smitam (*Smith*) tika ievadītas zāles *curarine*, kas paralizēja visus viņa skeleta muskuļus, tāpēc viņam vienlaikus nodrošināja mākslīgo elpošanu, un, kad zāļu iedarbība bija beigusies, viņš ziņoja par savas domāšanas procesiem, kuri zāļu iedarbības laikā nebija apstājušies (Smith et al., 1947).

Pētnieki ir izstrādājuši virkni teoriju par domāšanas un valodas saistību. Daži uzskata, ka prātā ir iedzimtas struktūras, kas funkcionē neatkarīgi no ārējiem faktoriem, bet citi uzskata, ka iekšējos mehānismus ietekmē sociokulturālie procesi, kas norisinās sabiedrībā (Mason & Mason-Whitehead, 2003).

Levs Vigotskis (*Лев Выготский*) secināja, ka mēs nemācāmies domāt sociālajā vakuumā, bet attīstām iekšējo runu vai verbālo domāšanu fundamentālā sociokulturālā procesa gaitā. Pēc Vigotska kognitīvā attīstība ietver problēmu risināšanas procesu internalizāciju (psihisks process, kurā ārējie iespaidi un uztvērumi kļūst par iekšēju subjektīvu tēlu<sup>1</sup>), kas notiek, kad bērns mijiedarbojas ar citiem. Vigotska teorija saistīta ar kultūrā balstīto domāšanas pieeju; viņš apgalvoja, ka bērns nav tikai pasīvs zināšanu saņēmējs, bet arī pats ir savas intelektualizācijas daļa (Выготский, 1934).

Līdz ar informācijas tehnoloģiju attīstību un globālajām pārmaiņām dzīves veidošanā un plānošanā parādās arī jaunas teorijas, kas apgalvo, kā cilvēka prātā jau no dzimšanas ir psiholoģiskās struktūras, kuras noteic viņa uzvedību; pie tam šīs struktūras nav atkarīgas no sociālajām attiecībām, kultūras prakses un vides ietekmes. Izmantojot analogiju ar datoriem,

---

<sup>1</sup>Smukā, I. (2011). Pedagoģiskā mijiedarbība un skolēnu fiziskā aktivitāte. Promocijas darbs. Latvijas sporta pedagoģijas akadēmija.

pētnieki piedāvā citu skatījumu uz bērna attīstību; viņi apgalvo, ka bērns savā domāšanā kļūst labāks un efektīvāks ar laiku, būtiski nepārveidojot savas garīgās struktūras (Bee, 2000).

### ***PMP riski “domāšanas un valodas” līmenī.***

PMP risku kontekstā rodas viens principiāls jautājums: “Vai mūsu izglītojamie savu dzimto valodu pārvalda pietiekami labi, lai pareizi uztvertu citu cilvēku domu vai paši izteiktu savas domas atbilstoši vēlmēm?”, jo absolūti visi PMP riski ir saistīti ar nepilnību valodas lietpratībā un tā rezultātā noteikti arī domāšanas kvalitātē. Nepatika pret mācībām sākas ar grūtībām mācībās, bet grūtības mācībās savukārt sākas ar trūkumiem valodas izpratnē un lietošanā, kas izpaužas, piemēram, kā ne pārāk augsta lasīšanas kompetence. OECD starptautiskie pētījumi parādīja, ka Latvijā izglītojamajiem lasīšanas kompetence ir zem OECD vidējā līmeņa un daudz zemāka par mūsu ziemeļu kaimiņiem - Igauniju. Latvijas skolēnu skaits ar lasīšanas kompetenci augstākajā līmenī ir ļoti mazs – 0,3%; situācija ir identiska arī matemātikā un dabaszinātnēs – 0,3% (Geske et al., 2015). Tas vēlreiz parāda, ka valoda ir viens no domāšanas pīlāriem, jo bez labas valodas, lasīšanas kompetences, skolēni nevarēja domāt augstā līmenī un veiksmīgi risināt problēmas ne matemātikā, ne dabaszinātnēs. Latvijas skolēnu lasīšanas kompetence pārsvarā ir 2. un 3. līmenī (augstākais ir 6. līmenis). Tātad nepilnības valodas lietpratībā ne tikai negatīvi ietekmē izglītojamo domāšanas kvalitāti un tādējādi arī viņu mācīšanās sasniegumus, bet var arī radīt pārpratumus, aizvainojumus, konfliktus un sabojātas attiecības komunikācijā, kurā valoda tiek izmantota un uztverta nepareizi. Kā jau zināms, tas viss veido PMP risku pamatu (Pumpurs, 2018).

Lai pārvarētu izglītojamo valodas lietošanas plaisas, kas var izraisīt konfliktus, pieredzējoši pedagogi modelē un piedāvā risināšanai problēmsituācijas (“mācību stundā pedagoga mērķtiecīgi veidota vai aprakstīta, reāli eksistējoša vai teorētiski konstruēta situācija, kad jaunatklāti fakti nokļūst pretrunā ar uzkrāto pieredzi. Problēmsituācijas risināšanā tiek izmantotas izglītojamo apgūtās zināšanas, ko mērķtiecīgi aktualizē vai papildina pedagoga stāstījums, izglītojamo radošā pieeja, atšķirīgs viedoklis”, Nacionālais Apgāds, 2002). Risinot problēmsituācijas mazās grupās, izglītojamie pārvar valodas lietošanas plaisas un mazina konfliktu rašanās varbūtību.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kāda ir mana valoda šajā situācijā? Ko tā liecina par manām zināšanām, rīcību / uzvedību? Vai es pareizi saprotu, par ko runā pedagogs un klasesbiedri? Kā paaugstināt manas valodas uztveres un lietošanas prasmes? Kā man kontrolēt savu runu? Kādas grāmatas man jālasa, lai attīstītu savas runāšanas prasmes?

### 2.2.6. Domāšana un darbība, PMP riski, metakognitīvitate

Domāšana un domāšanā balstīta mērķtiecīga darbība ir galvenās kategorijas, kas cilvēkus atšķir no dzīvniekiem. Darbība ir process, kurā izpaužas cilvēka aktīva attieksme pret apkārtējo vidi un īstenību; tā ir mērķtiecīga apkārtējās vides un paša cilvēka pārveidošana. Cilvēka darbību rosina viņa vajadzības, kuru apmierināšana ir mērķis, kas nosaka darbības virzību.” (Skujiņa un citi, 2000). Domāšana un darbība ir cieši saistītas. No vienas puses, darbības procesā cilvēks, domājot, lemjot un risinot dažāda veida problēmas, aktīvi un mērķtiecīgi ietekmē apkārtējo vidi. No otras puses, darbības procesā savukārt notiek pārmaiņas arī cilvēka domāšanā.

Interesanti eksperimenti tika veikti, novērojot, kā biroju apkopēji tīra telpas ar putekļu sūcēju. Viņi atkārtoja tādu tīrīšanas stratēģiju un kustības virzienus, ar kādiem viņi mazgā grīdu ar mopu, sākot no vistālākā stūra, ejot pa centru un virzoties uz durvīm, lai pēc tam iznāktu ārā no telpas. Analizējot atbildes uz jautājumu, kāpēc viņi telpas tīra tieši tā, tika secināts, ka tīrīšanas trajektorijas pamatojums bija cieši saistīts ar vēlmi neatstāt pēdu nospiedumus uz grīdas, pat ja ar putekļusūcēju tiek veikta sausā tīrīšana un nekādi pēdu nospiedumi uz grīdas nevarēja parādīties pat teorētiski! (Sannino & Engeström, 2018). Par ko liecina šis eksperiments? Par to, ka **ilgstoši regulāra darbība** (grīdas mazgāšana ar mopu, ko veica novērotie apkopēji) **noteica** apkopēju **domāšanu** saistībā ar grīdas tīrīšanas stratēģiju. Tātad darbība nosaka cilvēka domāšanu. Darbības teorijā tās autors Aleksejs Ļeontjevs (*Алексей Леонтьев*) cilvēku domāšanu uzskatīja par viņu sociovēsturiskās attīstības produktu, par īpašu cilvēka darbības teorētisko formu, kas izriet no viņa praktiskās darbības. Pat attīstības stadijā, kad domāšana iegūst relatīvu neatkarību no darbības, prakse joprojām paliek kā tās patiesības pamatojums un kritērijs (Леонтьев, 1975). Ļeontjevs apgalvoja, ka domāšana neeksistē vienīgi iekšējās domāšanas formā. Ģenētiskie pētījumi, kas tika veikti 20. gadsimta otrajā pusē, atklājuši neapstrīdamus faktus par to, ka augstākās garīgās funkcijas sāk attīstīties kā ārējās darbības formas, un jau interiorizācijas procesā šīs funkcijas tiek pārveidotas par garīgiem procesiem. Interiorizācija ir cilvēka psihes struktūru veidošanās process, iegūstot dzīves pieredzi, kas izpaužas kā pāreja no ārpusē uz iekšpusi (Психология и Психиатрия, 2018). Turklāt šajos pētījumos bija redzams, ka iekšējie domāšanas procesi nav nekas cits kā specifiskas ārējās praktiskās darbības pārveidošanas rezultāts un ka ir pastāvīgas pārejas no vienas formas uz otru (Леонтьев, 1975).

Vairāki eksperimenti ir parādījuši, ka tad, kad cilvēkam tiek prasīts iedomāties vai domāt par kādu darbību, viņam sākas tādas iekšējas fizioloģiskas parādības, kas varētu rasties, ja attiecīgā darbība tiktu veikta pilnībā un / vai faktiski. Tikai šādā situācijā reakcija būs

miniatūrā vai saīsinātā versijā. Piemēram, ja kādam vajadzētu iedomāties, ka viņš ir dusmīgs, lai arī viņš var palikt nekustīgs, viņa ķermenī var rasties fizioloģisko notikumu programma, kas būtu miniatūra reakcija, kas šim cilvēkam varētu būt, ja viņš veiktu kādu atklātu agresīvu darbību, versija. Ja viņš tiešām nesavilks pirkstus dūrē, tad vismaz attiecīgie roku muskuļi sasprings un viņa virsnieru dziedzeris kļūs aktīvs (Melser, 2004).

Šis piemērs parāda, ka domāšanas pīlāri savā starpā ir saistīti un bieži vien “strādā komandā”. Sākumā eksperimenta dalībnieks dzirdēja balss komandu (*sajūta*) par to, ka vajadzēja iedomāties, ka viņš ir dusmīgs. Pēc tam viņš no šī audiosignāla izveidoja jēgu un saprata, kas no viņa tiek gaidīts eksperimenta gaitā (*uztvere + valoda*). Pateicoties cilvēka iepriekšējai pieredzei (*pieredze*), situācijā, kurā bija jāiedomājas, ka viņš ir dusmīgs (*darbība*), cilvēkam bija izveidojies atbilstošs tēls par sevi un situāciju (*iztēle*), kas savukārt izraisīja augstāk aprakstīto kopīgo fizisko reakciju kā domāšanas rezultātu.

### ***PMP riski “domāšanas un darbības” līmenī***

Izglītojamo domāšana neatdalāmi balstās arī viņu darbībā, ko viņi veic izglītības iestādē vai ārpus tās, mācīšanās procesā vai ārpus tā. PMP risku novēršanas kontekstā ir svarīgi izglītojamos iesaistīt jēgpilnas un mērķtiecīgas darbības procesā, kurā viņiem veidosies pozitīva pieredze un pozitīva domāšana par izglītību, pedagogiem, mācībām un klases/skolas biedriem. Balstoties augstāk aprakstītā eksperimentā, var izprast, kāpēc izglītojamie, regulāri piedaloties darbībā vai situācijās, kas viņiem izraisa nepatiku, dusmas, bailes, konfrontāciju u.c. negatīvas reakcijas, izveidos negatīvus tēlus par šīm situācijām, cilvēkiem un objektiem, kuri tajās iesaistīti. Savukārt šie tēli izraisīs atbilstošu reakciju pat fiziskajā līmenī, tikai iedomājoties par tiem. Tāpēc arī daži izglītojamie nevēlas iet uz skolu, viņiem nepatīk mācības, viņi dusmojas uz pedagogiem vai klasesbiedriem.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kāda rīcība / uzvedība šajās situācijās man ir raksturīga? Kādi ir mani ieradumi? Kādu redzējumu par mani tie atklāj citiem cilvēkiem? Kas ir raksturīgs manai rīcībai – proaktivitāte (rīcība, kas vērsta uz sava mērķa sasniegšanu, balstoties nākotnes vīzijā) vai reaktivitāte (rīcība kā reakcija uz esošo situāciju)? Ar ko man vajadzētu nodarboties, lai man būtu optimistiska domāšana un jautra daba?

### **2.2.7. Domāšana un pieredze, PMP riski, metakognitivitāte**

Pieredze apvieno sevī personas darbībā praktiski apgūtās zināšanas, prasmes un attieksmes. Pieredze nerodas vakuumā; tai ir ārējie avoti (cilvēki, objekti, procesi un



parādības), kas nosaka šo pieredzi, cilvēkam mijiedarbojoties ar tiem (Dewey, 1974). Atkarībā no cilvēka pieredzes, kas ir iegūta, risinot problēmas dažādās dzīves situācijās, cilvēkam veidojas atbilstoša domāšana par sevi un citiem, par savām spējām, veiksmes vai neveiksmes varbūtību grūtību pārvarēšanā. Domāšana nav dabisks process; tā ir kultūras parādība (Выготский, 1934). Tāpat arī apziņa, kurā notiek domāšanas process, sākotnēji netiek dota; to neveido daba (Kuhn & Dean, 2004). Apziņa ir sabiedrības radīta (Леонтьев, 1975). Tātad domāšana balstās pieredzē, kam ir liela nozīme zināšanu pārbaudē, organizēšanā, sasaistīšanā un sakarību starp zināšanu vienībām veidošanā, balstoties uz to nozīmēm (Geidžs un Berliners, 1998). Cilvēka pieredze viņa apziņā izveido šablonus, paraugus, algoritmus, pieejas, paņēmienus un stratēģijas, kuras domāšanas gaitā cilvēks var kombinēt jaunu problēmu risināšanā.

Pozitīva pieredze var dot spēku domāšanai, bet negatīva pieredze, gluži otrādi, traucēt domāšanā un mērķa sasniegšanā. Džudita Sille (*Judith Sills*) ļoti izteiksmīgi raksturo pieredzes spēku un ietekmi uz cilvēka domāšanu: “Tā ir psiholoģiska aksioma, ka mēs esam kāda no mūsu vakardienas rekombinācijām. Lai gudri virzītos uz priekšu, mums bieži jāatgriežas un jāskatās atpakaļ. Bet ir tādi jautājumi, kuri pagātnes novērtēšanā un analizē kļūst par ‘košļājamo gumiju uz tavas psiholoģiskās kurpes’. Tie notur tevi uz vietas, kavē kustību uz priekšu un attīstību, un, tāpat kā košļājamā gumija, tie nepazūd paši no sevis. Tev kaut kas būs jānokasa!” (Sills, 2014: p. 55).

#### ***PMP riski “domāšanas un pieredzes” līmenī.***

Izglītojamajiem varētu būt izaicinājumi savas pieredzes analizē, sistematizēšanā un apzināšanā, kā arī viņiem varētu būt grūtības problēmu risināšanā, balstoties savā pieredzē. Tāpēc arī būtu svarīgi izglītojamajiem piedāvāt vairāk iespēju mācīties, balstoties savā pieredzē (Dewey, 1974). Jāveido nopietnāka attieksme pret pusaudžu pieredzi un tādu izglītības iestāžu veidošanu, kas nodrošinātu atbilstošu mācību organizācijas kultūru un telpu jauniešiem, lai viņi izbaudītu šo īpašo savu dzīves posmu (Gill & Thomson, 2017). Jārūpējas par izglītojamo pozitīvās pieredzes veidošanu, *kas palīdzētu viņiem mācīties pārvarēt un “sagremot” rūgto pagātnes pieredzi*, lai transformētu savu domāšanu un virzītos uz priekšu (Sills, 2014).

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Kāda ir mana dzīves un profesionālā pieredze saistībā ar šo jautājumu? Kādu jaunu pieredzi man būtu svarīgi iegūt? Ko un kā tieši es varēju un varu izdarīt, lai šāda pieredze būtu? Kādi ir mani ieradumi? Kā man savu negatīvo pieredzi transformēt pozitīvā?

### 2.2.8. Domāšana un zināšanas, PMP riski, metakognitīvāte

Zināšanas ir izziņas rezultāts, ko cilvēks iegūvis mācoties, darba pieredzē un pētniecībā, veidojot priekšstatu par reālo īstenību – lietām, parādībām un procesiem - un strukturējot to savā apziņā sistematizētu atziņu veidā. Citā definīcijā tiek likti citi akcenti, apgalvojot, ka zināšanas liecina par stāvokli, kad indivīds pazīst kaut ko vai apzinās tā pastāvēšanu, kas parasti rodas no pieredzes vai pētījuma, kā arī – zināšanas ir prāta aktivitāšu rezultāts un parāda indivīda izpratnes diapazonu (American Psychological Association, 2018). UNESCO Starptautiskā izglītības biroja terminu glosārijā zināšanas tiek definētas kā jēdzienu un faktiskās informācijas (datu) kopums, ieskaitot to savstarpēji saistītās struktūras un modeļus, kas attiecas uz dabisko un sociālo vidi, kā arī mūsu izpratni par pasauli, cilvēkiem un sabiedrību, kas iegūta mācīšanās un / vai pieredzes rezultātā (UNESCO IBE, 2013: p. 34). Atkarībā no zināšanu pamata un satura, tās varētu būt gan deklaratīvās (atbild uz jautājumu “kas?”), gan procedurālās (atbild uz jautājumu “kā?”) zināšanas. Deklaratīvās zināšanas ir teorētiskas zināšanas par faktiem, objektiem, notikumiem vai metodēm un procesiem, bet procedurālās zināšanas ir zināšanas par to, kā praktiski pielietot teorētisko informāciju (Mārtinsone et al., 2015: 165. lpp.).

Zināšanas varētu būt arī:

- *netiešās (tacit)* - šīs zināšanas ir indivīda prātā un ir iegūtas pieredzes, izvērtējumu, subjektīvu uzskatu un intuīcijas rezultātā. Netiešās zināšanas ir dziļi saistītas ar indivīdu darbībām un pieredzi, kā arī ideāliem, vērtībām un emocijām. Šīs zināšanas ir grūti formalizēt, runāt par tām un izplatīt, kā arī indivīds pats varētu tās neapzināties (KnowMe, 2013: 10. lpp.; UNESCO IBE, 2013).
- *tiešās zināšanas (explicit)* - šīs zināšanas pastāv ārpus indivīda prāta, bet viņš var zināt par tām. Šādas zināšanas (operatīvie dati, noteikumi, procesi, u.c.) var tikt uzglabātas datu nesējos, apstrādātas un pārraidītas (KnowMe, 2013: 10. lpp.; UNESCO IBE, 2013).

Bernadeta Nadīka (*Bernadetha Nadeak*) analizē zināšanu ieguves veidus un secina, ka zināšanu avots varētu būt citu indivīdu pieredze, informācija, kas tikusi saņemta no viņiem, tradīcijas un vēsture. Pamatojoties uz zināšanu ieguves veidiem, viņa apgalvo, ka ir divi zināšanu veidi:

- **ar zinātni nesaisītas** zināšanas, kas iegūtas: a) ar mēģinājumu un kļūdu metodi, b) nejauši, c) no kādas autoritātes, d) balstoties personīgajā pieredzē, e) ar veselo saprātu vai iedvesmu, f) intuitīvi, g) ar novērošanu, h) spriežot induktīvi un i) spriežot deduktīvi.

- **ar zinātni saistītas** zināšanas, kas tiek iegūtas / atklātas, veicot zinātnisko pētījumu, sistēmiski un objektīvi vācot datus, loģiski analizējot tos, interpretējot rezultātus un izdarot secinājumus, balstoties zinātniskajās metodēs (Nadeak, 2015). Tāpēc arī zināšanas veido to objektīvi sistematizētu bāzi, kas palīdz domāšanas procesam, nodrošinot tā validitāti un ticamību.

Vairāki pētnieki atklājuši, ka pastāv pozitīva korelācija (saistība) starp zināšanām un dažādiem domāšanas veidiem - kritisko domāšanu (Nadeak, 2015), diverģento domāšanu (Kousoulas, 2010) u.c.

### ***PMP riski “domāšanas un zināšanu” līmenī.***

Īsais apskats par zināšanām kā domāšanas pilāriem parāda to izšķirošo lomu PMP risku mazināšanā un novēršanā. Ja izglītojamajiem ir labas zināšanas, viņi spēj apziņā sistematizētā veidā sakārtot iemācīto, veidojot savstarpēji saistītas struktūras un modeļus, un pamatu turpmākai efektīvai domāšanai un mācībām. Un otrādi, ja izglītojamajiem ir vājas vai fragmentāras zināšanas, tās izraisa domāšanas grūtības un nespēju izprast lietas, parādības un procesus.

***Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai:*** Ko es zinu par šo tēmu? Kas man vēl ir jāapgūst par šo tēmu? Kādus jēdzienus un terminus es lietoju? Cik tie ir precīzi? Vai es tos pilnībā izprotu? Vai manas zināšanas ir atbilstošas un pietiekamas, lai es pats varētu vadīt savu mācīšanos? Vai es saprotu saistību starp tēmām, ko es mācos? Kā man pilnveidot savas mācīšanās mācīties prasmes? Kā savas zināšanas varēšu izmantot praksē? Kādu vērtību es varēšu izveidot, ar iegūto zināšanu palīdzību risinot problēmas?

### **Secinājumi un ieteikumi**

1. Šī teorētiskā analīze atklāja metakognitivitātes izšķirošo lomu PMP risku mazināšanā un novēršanā, jo tā paaugstina izglītojamo mācību sasniegumus, intelekta līmeni, kognitīvās kontroles un koncentrēšanās spēju, pārliecību par sevi un saviem sniegumiem, attīsta problēmu risināšanas stratēģijas, plānošanas un mērķa izvirzīšanas prasmes, veicina izglītojamo strukturētāku un sistemātiskāku rīcību un uzvedību, autonomiju, regulē viņu emocijas un palīdz viņiem adekvāti uztvert mācību vidi ar visiem tās dalībniekiem, kā arī samazina konfliktu rašanos.

Metakognitivitātes pamatu veido gan tādi komponenti, kas ir indivīda iedzimtības noteikti, gan arī tādi, kurus var attīstīt mācību un audzināšanas procesā.

Metakognitivitāti var veicināt iesaistošā emocionāli drošā vidē, kurā ir siltums cilvēciskās attiecībās, citu personu pieņemšana un empātija un kurā izglītojamie mācās labprāt.

2. Metakognitivitātei ir duāla daba, jo, no vienas puses, tā ir domāšana (par savu domāšanu), un, no otras puses, tā pati arī veicina domāšanas un kognitīvos procesus; metakognitivitāte gan attīsta dažādus domāšanas veidus, gan, pateicoties domāšanas procesiem, attīstītās arī pati. Tāpēc arī metakognitivitāte un domāšana attīstās, veicinot viena otras attīstību. Šī saistība tiek atspoguļota *Metakognitivitātes un domāšanas kopattīstības modelī*. Domāšana balstās uz astoņiem pīlāriem: sajūtām, uztveri, emocijām, iztēli, valodu, darbību, pieredzi un zināšanām.

Domāšanas un metakognitivitātes attīstībai jāveicina izglītojamo spējas un prasmes, kas ir saistītas ar domāšanas pīlāriem, izmantojot ne tikai atraktīvas mūsdienu mācību metodes, saturu un darba organizācijas formas, bet arī metakognitīva atbalsta konstrukcijas (jautājumus), ar kuru palīdzību izglītojamie paši vada, regulē un veicina savas domāšanas un rīcības gaitu.

3. Domāšana ir komplekss psihisks process; tai ir grūti izveidot universālu definīciju, kurā tiktu atspoguļotas visas tās funkcijas. Tāpēc arī domāšanai ir astoņi pīlāri (ar laiku tie varētu tikt papildināti ar citiem pīlāriem), jo katrs no tiem “nes uz sevis noteiktu domāšanas funkciju smagumu”, vienlaicīgi “sadarbojoties savstarpēji vienā komandā”. Tā kā metakognitivitāte ir domāšana “virs” domāšanas, astoņi domāšanas pīlāri veido arī metakognitivitātes pamatu. Attīstot domāšanas pīlārus, tiek veicināta domāšana un metakognitivitāte.

PMP risku mazināšanai vajadzētu izveidot metakognitīvu mācību vidi, kurā metakognitivitāte tiek aktīvi integrēta izglītojamo mācīšanās procesā. Lai īstenotu šo stratēģiju, pedagogiem vajadzētu nevis piespiest izglītojamus mācīties, bet palīdzēt viņiem mācīties pašiem mācīties. Aktīva reflektēšanas prakse un metakognitīvā atbalsta stratēģiju izstrāde un izmantošana dažādos kontekstos (sk. “*Metakognitīvā atbalsta jautājumi PMP risku mazināšanai*”) būs jauna pieredze izglītības iestādēs, kas noteikti pozitīvi ietekmēs izglītojamo mācību sasniegumus, kā arī veicinās konfliktu un problēmsituāciju risināšanu.

**Izmantotie avoti:**

1. Alderson-Day, B., Weis, S., McCarthy-Jones, S., Moseley, P., Smailes, D., & Fernyhough, C. (2016). The brain's conversation with itself: neural substrates of dialogic inner speech. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *11*(1), 110–120.
2. American Psychological Association. (2018). *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved from: <https://dictionary.apa.org/>
3. Anderson, N. J. (2015). Academic Reading Expectations and Challenges. In N. W. Evans, N. J. Anderson, & W. G. Eggington (Eds.), *ESL Readers and Writers In Higher Education: Understanding Challenges, Providing Support* (pp. 95–110). New York: Taylor & Francis.
4. Antonietti A, Ignazi, S & Perego, P. (2000). Metacognitive knowledge about problem-solving methods. *The British Journal of Educational Psychology*, *70* (1), pp. 1–16.
5. Azar, B. (2000). What's in a face? *Monitor on Psychology*, *31*(1), 44–45.
6. Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, *20*, 265–269.
7. Bee, H. (2000). *The Developing Child*, 9th edn. Boston: Allyn and Bacon.
8. Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., Horvathova, M. (2015). *Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn?* Pieejams: [https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation\\_FINAL\\_27Feb2015.pdf](https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf)
9. Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
10. Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling & Psychotherapy* (seventh edition). Wasworth Publishing.
11. Coutinho, S., Wiemer-Hasting, K., Skowronski, J. J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, *15*, 321–337.
12. Dane, E., & Brummel, B. J. (2014). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human Relations*, *67*, 105–128.
13. Dewey, J. (1974). *Experience and education*. New York: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., London: Collier Macmillan Publishers.
14. Dimaggio, G., & Lysaker, P H. (Eds). (2010). *Metacognition and severe adult mental disorders: From basic research to treatment*. London: Routledge.
15. Dragan, M. Wojciech Dragan, W. Ł., Kononowicz, T., & Wells, A. (2012). On the relationship between temperament, metacognition, and anxiety: independent and mediated effects. *Anxiety, Stress, & Coping*, *25*(6), 697–709.

16. Drescher, L. H., Van den Bussche, E., & Desender, K. (2018). Absence without leave or leave without absence: Examining the interrelations among mind wandering, metacognition and cognitive control. *PLOS ONE, OPEN ACCESS*, February 9, 18 p.
17. Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in Psychological Sciences*, *12*, 83–87.
18. English Oxford Living Dictionary. (2019). Speech. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/speech>
19. Fisher, P., & Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy: Distinctive features*. Hove: Routledge.
20. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911.
21. Gartner, W. (1988). "Who is an Entrepreneur?" is the Wrong Question. *American Journal of Small Business*, *Spring*, 1–32.
22. Geidžs, N.L., & Berliners, D.C. (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. & Mihno, L. (2015). Izglītības kvalitāte starptautiskā salīdzinājumā: Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā. Latvijas Universitāte.
24. Gharial, G.K., Saini, S., & Vig, D. (2017). Exploratory appraisal of metacognition and multiple intelligence among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(3), 260–269.
25. Gill, S., & Thomson, G. (2017). *Human-Centred Education: A practical handbook and guide*. Guerrand-Hermès Foundation for Peace. Routledge. Pieejams: [https://www.researchgate.net/publication/317888926\\_Human-Centred\\_Education\\_A\\_practical\\_handbook\\_and\\_guide](https://www.researchgate.net/publication/317888926_Human-Centred_Education_A_practical_handbook_and_guide)
26. Harari, J.N. (2018). *21 Lessons for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Spiegel & Grau.
27. Izard, C. E. (1994). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations, *Psychological Bulletin*, *115*, 561–565.
28. Joker, H., & Ghaderi, Z. (2015). Effectiveness of a solution-based counseling on students' self-perception. *Educational Research and Reviews*, *10*(15), 2141–2145.
29. Kaur, P., Saini, S., & Vig, D. (2018). Metacognition, self-regulation and learning environment as determinant of academic achievement. *Indian Journal of Health and Well-being*, *9*(5), 735–739.

30. Kelly, D., & Donaldson, D. I. (2016). Investigating the complexities of academic success: Personality constrains the effects of metacognition. Annual Conference 2015 paper. *The Psychology of Education Review*, 40(2), Autumn, 17–23.
31. Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932.
32. KnowMe. (2013). Zināšanas kā bagātība. Atklāj zināšanas savā uzņēmumā. Pieejama: [https://www.fh-mittelstand.de/fileadmin/Forschung/knowME\\_-\\_LV\\_-\\_Zinasanas\\_ka\\_bagatiba\\_-\\_Atklaj\\_zinasanas\\_sava\\_uznemuma.pdf](https://www.fh-mittelstand.de/fileadmin/Forschung/knowME_-_LV_-_Zinasanas_ka_bagatiba_-_Atklaj_zinasanas_sava_uznemuma.pdf)
33. Kousoulas, F. (2010). The Interplay of Creative Behavior, Divergent Thinking, and Knowledge Base in Students' Creative Expression During Learning Activity. *Creativity Research Journal*, 22(4), 387–396.
34. Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 265–273.
35. Kuhn, D., Katz, J., & Dean, D. (2004). Developing reason. *Thinking & Reasoning*, 10, 197– 219.
36. Latvian Oxford Living Dictionaries. (2018). Iztēle. Retrieved from: <https://lv.oxforddictionaries.com/skaidrojums/iztele>
37. Lillard, A. S. (2001). Pretend play as Twin Earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495–531.
38. Liotti, G., & Gilbert, P. (2011). Mentalizing, motivation and social mentalities: Theoretical considerations and implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 9–25.
39. López-Vargas, O., Ibáñez-Ibáñez, J., & Racines-Prada, O. (2017). Students' Metacognition and Cognitive Style and Their Effect on Cognitive Load and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 20 (3), 145–157.
40. Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, pp. 137–156.
41. Martinez, M.E. (2006). What Is Metacognition? *PHI DELTA KAPPAN*, May, 696–699.
42. Mārtinsons, K., Miltuze, A., Voita, D., Čukurs, E., Mihalova, S., Damberga, I. et al. (2015). *Psihologija 1* (Mārtinsones un Miltuzes red.). Apgāds Zvaigzne ABC.
43. Mason, T., & Mason-Whitehead, E. (2003). *Thinking Nursing*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

44. Matthew, A. (2012). Managing distraction and attention in diverse cohorts: 21<sup>st</sup> century challenges to law student engagement. *QUT Law & Justice Journal*, 12(1), 45–65.
45. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 249-255.
46. Melsler, D. (2004). *The Act of Thinking*. Cambridge, Mass: A Bradford Book.
47. Meltzer, L., Pollica, L. S., & Barzillai, M. (2007). Executive Function in the Classroom: Embedding Strategy Instruction into Daily Teaching Practices. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 165-193). New York, NY, US: Guilford Press.
48. Müller, M. (2016). *Cienošā komunikācija sākumskolā. Uz pārdzīvojumu un valodu orientēta rokasgrāmata deviņos moduļos*. Daļēji pieejams: [https://www.amazon.com/Cienosa-komunikacija-sakumskola-pardzivojumu-rokasgramata/dp/1537236997#reader\\_1537236997](https://www.amazon.com/Cienosa-komunikacija-sakumskola-pardzivojumu-rokasgramata/dp/1537236997#reader_1537236997)
49. Nadeak, B. (2015). Correlation between Knowledge, Experience and Common Sense, with Critical Thinking Capability of Medical Faculty's Students at Indonesia Christian University. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 45–55.
50. Oganisjana, K. (2018). Domāšanas veidi un attīstības iespējas. Konference "*Gandrīz ideāla skola 2018*", Cēsis, 2018. gada 16. marts. Prezentācijas videoieraksts pieejams: <https://www.schoolandcollegelistings.com/XX/Unknown/115782238835558/vitae.lv/videos/422066021540510>
51. Oganisjana, K. (2015). *Starpdisciplinārās mācības uzņēmības un uzņēmējspējas veicināšanai*. Rīga: Latvijas Universitāte. Monogrāfija pieejama: [http://sf.viaa.gov.lv/library/files/original/K\\_Oganisjanas\\_monografija\\_2015\\_ASEM.pdf](http://sf.viaa.gov.lv/library/files/original/K_Oganisjanas_monografija_2015_ASEM.pdf)
52. English Oxford Learning Dictionaries. (2019). *Thinking*. Oxford University Press. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/thinking>
53. Pashler, H. E. (2013). *Encyclopedia of the Mind*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
54. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5), 1–6.
55. Prunetti, E., Framba, R., Barone, L., Fiore, D., Sera, F., & Liotti, G. (2008). Attachment disorganization and borderline patients' metacognitive responses to therapists' expressed *Metacognitive Therapy* 83 understanding of their states of mind: A pilot study. *Psychotherapy Research*, 18, 28–36.



56. Psychology Today. (2019). *Emotional Intelligence*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/emotional-intelligence>
57. Pumpurs. (2018). Pieejams: <http://www.pumpurs.lv/informativie-materiali/>
58. Rinn, W. E. (1991) Neuropsychology of facial expression, in R. S. Feldman and B. Rine (eds) *Fundamentals of Nonverbal Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
59. Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Evans, D.E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135.
60. Sannino A., & Engeström Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 14(3), 43–56. (In Russ., abstr. in Engl.).
61. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing.
62. Sills, J. (2014). Let it go! *Psychology Today*. 47(6), pp. 52–86.
63. Skujiņa, V., Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D. un Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
64. Smith, S.M., Brown, H. O., Toman, J. E. P., & Goodman, L. S. (1947). The lack of cerebral effects of D-tubo-curarine. *Anaesthesiology*, 8, 1–14.
65. Strelau, J. (2008). *Temperament as a regulator of behavior: After fifty years of research*. Clinton Corners, NY: Eliot Werner Publications.
66. The Harvard Gazette. (2017). The power of picturing thoughts. *Health & Medicine*. Retrieved from: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/05/visual-images-often-intrude-on-verbal-thinking-study-says/>
67. Thibert, R. (2015). Early School Leaving: Different ways to deal with it. Institut Français de l'Éducation –ENS de Lyon, July. Retrieved from [http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-may-2013\\_EN.pdf](http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/84-may-2013_EN.pdf)
68. UNESCO-IBE. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum.pdf>
69. Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177.
70. Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford Press.
71. Wells, A., & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression and nonpatients. *Behaviour Therapy*, 32, 85–102.

72. Выготский, Л.С. (1934). *Мышление и речь*. Психологические исследования. Москва: Государственное социально-экономическое издательство.
73. Ильин, Е.П. (2008). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер
74. Кемеров, В. Е. и Мацкевич, В. В. (2018). Мышление. *Центр гуманитарных технологий*. <https://gtmarket.ru/concepts/7007>
75. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат. <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatyelnost-soznyanie-lichnost.pdf>
76. Подопригора, С. Я. & Подопригора, А. С. (2013). *Философский словарь* / авт.-сост. – Изд. 2-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс.
77. Психология и Психиатрия. (2018). Интериоризация. <http://psihomed.com/interiorizatsiya/>

### **3. Metodiskie ieteikumi izglītojamiem, pedagogiem, izglītības iestādēm, vecākiem konfliktu un problēmsituāciju risināšanai**

*Karine Oganisjana, Rolands Ozols, Elīna Seleviča*

#### **3.1. Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē**

*3.1.1. Savlaicīgi neatrisinātiem konfliktiem ir raksturīgi eskalēties (palielināties). Tāpēc izglītojamajiem ieteicams pamanīt un atpazīt briesmoša konflikta pirmās pazīmes un savlaicīgi sākt tās risināt, vajadzības gadījumā iesaistot izglītības iestādes darbiniekus, kas var palīdzēt konfliktsituāciju atrisināt.*

##### *Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs*

Izglītojamajiem ir svarīgi būt informētiem par kārtību, kādā tiek risināti konflikti izglītības iestādē. Piemēram, vēršoties pēc padoma pie sociālā pedagoga (vai kāda cita konkrēta izglītības iestādes darbinieka), kurš pēc nepieciešamības konflikta risināšanā iesaista citus izglītojamus, pedagogus, vecākus, izglītības iestādes atbalsta komandas speciālistus u.tml. Tātad koordinē konflikta risināšanas procesu. Šāda pieeja palīdz apturēt konflikta tālāku attīstību, kā arī nodrošina pēc iespējas objektīvāku, visu pušu intereses vērā ņemošu pieeju konflikta risināšanā.

*3.1.2. Pētījumi pierādījuši, ka sadarbība ir viena no veiksmīgākajām konfliktu risināšanas taktikām, tāpēc izglītojamajiem, risinot konfliktus, būtu ieteicams izvēlēties tādu taktiku, kam piekrīt visas konfliktā iesaistītās puses.*

##### *Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs*

Ja izglītojamie ir informēti par konfliktu risināšanas kārtību izglītības iestādē, tad palīdzēt atrast piemērotāko risinājumu konkrētajai situācijai var atbildīgais darbinieks (piemēram, sociālais pedagogs). Palīdzot izglītojamajiem analizēt konfliktsituāciju, saskatīt un izprast visu iesaistīto pušu intereses un motīvus, šis speciālists ļauj izglītojamajiem izvēlēties labāko iespējamo taktiku dotajā situācijā.

## **3.2. Metodiskie ieteikumi pedagogiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē**

*3.2.1. Viens no svarīgākajiem pedagogu uzdevumiem ir pamanīt konflikta iedīgļus un nekavējoties palīdzēt izglītojamajiem konflikta risināšanā. Lai to sekmīgi izdarītu, pedagogiem ieteicams pašiem izglītoties konfliktu atpazīšanas un risināšanas jomā.*

### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Bieži vien konflikta sākumposmā tajā iesaistītās puses vai nu neapzinās, vai arī negrib atzīt konflikta esamību. Šajā etapā svarīgi pedagogiem būt vērīgiem un atpazīt konflikta pazīmes un palīdzēt tā dalībniekiem nonākt līdz konflikta atrisinājumam vai nu piedāvājot savu, no konflikta neatkarīga cilvēka, skatījumu uz konkrēto situāciju, vai arī piesaistot tos speciālistus, kas ir kompetenti konfliktu risināšanas jomā un var palīdzēt.

*3.2.2. Pedagogiem, strādājot ar izglītojamajiem preventīvi, lai mazinātu nevēlamu konfliktu un problēmsituāciju rašanos un izglītotu par iespējām risināt konfliktus un problēmsituācijas, ieteicams mācību un audzināšanas procesā izvēlēties vienu vai vairākas no septiņām pedagogiskajām stratēģijām – pašizziņu, sadarbības mācīšanos, pašvadītu mācīšanos, empātisko klausīšanos, personiskās līderības attīstīšanu, mākslas un kultūras un/vai sporta stratēģiju.*

### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Izglītības iestāde var iekļaut audzināšanas programmā tematiskos jautājumus par konfliktu un problēmsituāciju risināšanu, izvēloties: a) moduļu apguves pieeju, b) multidisciplināras un starpdisciplināras nodarbības, c) klases audzinātāja stundas, d) integrētu pieeju konfliktu un problēmsituāciju risināšanai esošajos mācību priekšmetos, e) atsevišķu pasākumu vai pasākumu ciklu īstenošanu, f) jebkuru citu izglītības iestādes sekmīgu pieeju, ar kuru tiek preventīvi apgūtas konfliktu un problēmsituāciju risināšanas prasmes.

*3.2.3. Metakognitivitātes attīstīšana mācību un audzināšanas procesā, ir viens no efektīvākajiem konfliktu un problēmsituāciju mazināšanas veidiem integrēti mācību stundu laikā un kopumā izglītības iestādē. Pētījumi apstiprina metakognitivitātes saistību ar iespēju mazināt PMP risku esamību izglītības iestādē.*

### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Metakognitivitātes jeb domāšanas par domāšanu attīstīšana tiek īstenota mācību un audzināšanas procesā: a) sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti par mācīšanos un / vai uzvedību pedagoga vadībā, b) izmantojot izglītojamo savstarpēji sniegtu atgriezenisko saiti mācību stundas laikā par mācību satura, mācīšanās prasmju un uzvedības jautājumiem, c) aktualizējot metakognitīvos jautājumus mācību stundas laikā un / vai refleksijas daļā, d) citā veidā, kas ir zinātniski pamatots un atbilstošs konkrētajai situācijai.

### **3.3. Metodiskie ieteikumi izglītības iestādes vadībai konfliktu prevencijai (novēršanai) un risināšanai izglītības iestādē**

*3.3.1. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem konfliktu novēršanai izglītības iestādes līmenī ir izstrādāt plānu, kādā tiek risināti konflikti izglītības iestādē, kā arī iepazīstināt ar to gan izglītības iestādes darbiniekus, gan izglītojamos, gan vecākus.*

#### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Konfliktu risināšanas plāns ietver informāciju par to, kādā veidā izglītības iestādē tiek risināti konflikti - kāda ir darbību secība, kas ir atbildīgās personas, pie kā izglītojamajiem jāvēršas konfliktu gadījumā, kas ir papildu speciālisti, kas var tikt iesaistīti konflikta risināšanas procesā, kādā veidā tiek protokolēta konfliktu risināšanas gaita, kā arī kā tiek uzglabāta informācija par konfliktsituācijām izglītības iestādē.

*3.3.2. Izglītības iestādei ieteicams regulāri un sistemātiski organizēt konfliktu un problēmrisināšanas prasmju attīstīšanas pasākumus.*

#### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Izglītības iestādei ieteicams organizēt mācības pedagogiem par konfliktu un problēmsituāciju atpazīšanu un efektīvu risināšanu (mācības iespējams organizēt gan centralizēti, gan veicinot atsevišķu pedagogu vai pedagogu grupu kursu/semināru apmeklēšanu par šo tēmu). Tāpat izglītības iestādei ieteicams izstrādāt nodarbību programmu izglītojamajiem dažādos vecumposmos saskarsmes iemaņu treniņam un cieņpilnas komunikācijas veicināšanai. Šādu programmu izstrādē var pieaicināt gan speciālistus no izglītības iestādes atbalsta komandas, gan profesionāļus no citām iestādēm.

*3.3.3. Pētījumi rāda, ka ļoti efektīva konfliktu risināšanas prakse izglītības iestādēs ir vienaudžu mediācijas programmas izstrāde un ieviešana.*

#### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Vienaudžu mediācija ir efektīva konfliktu risināšanas metode, taču tās īstenošanai ir nepieciešami priekšdarbi – šādas programmas izstrāde un ieviešana izglītības iestādē, kas ietver topošo vienaudžu-mediatoru sagatavošanu, t.i., izglītošanu mediācijas jomā un konfliktu risināšanas procedūrā. Vienaudžu mediācijas programmas ieviešanas gadījumā ir ļoti svarīgi informēt gan izglītojamos, gan izglītības iestādes darbiniekus, gan izglītojamo vecākus par šādas konfliktu risināšanas prakses pieejamību izglītības iestādē.

### **3.4. Metodiskie ieteikumi izglītojamo vecākiem konfliktu prevencijai un risināšanai izglītības iestādē**

*3.4.1. Izglītojamo vecākiem ieteikums noskaidrot un būt informētiem par izglītības iestādē pieejamo atbalstu konfliktu situācijās, kā arī kārtību, kādā konflikti tiek risināti.*

#### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Izglītojamo vecākiem nereti ir liela loma konfliktu risināšanā. Līdzīgi kā pedagogi, arī vecāki bieži vien ir tie, kas pirmie var pamanīt konflikta pazīmes un atbilstoši reaģēt, lai palīdzētu konfliktu pēc iespējas ātrāk un veiksmīgāk atrisināt. Taču, lai atrastu atbilstošāko risinājumu, vecākiem jāzina, kādā veidā notiek konfliktu risināšana skolā, kas ir atbildīgie darbinieki, pie kuriem var vērsties ar informāciju un/vai jautājumiem par konfliktiem un to risināšanas iespējām. Ja izglītības iestāde piedāvā kādu īpašu atbalstu konfliktu risināšanā (piemēram, vienaudžu mediācija), tad arī vecākiem ir jābūt informētiem par šādu iespēju, lai varētu to piedāvāt savam bērnam vai arī izrunāt šāda palīdzības veida ieguvumus.

*3.4.2. Izglītojamo vecākiem ieteikums izglītot sevi un izglītot savus bērnus par konfliktiem, problēmsituācijām, to atpazīšanu un risināšanu.*

#### Metodiskā ieteikuma īstenošanas piemērs

Ģimenei ir nozīmīga ietekme tam, kā bērns risina konfliktus gan ģimenē, gan ārpus tās, tostarp izglītības iestādē. Lai varētu atpazīt konflikta (esoša vai briesmoša) pazīmes, kā arī lai palīdzētu bērnam meklēt atbilstošāko konflikta risinājuma ceļu un taktiku, vecākiem

pašiem jābūt zinošiem šajā jomā. Lai paplašinātu zināšanas par konfliktiem, vecāki var apmeklēt izglītojošas nodarbības vai speciālistu konsultācijas ārpus izglītības iestādes, taču var arī interesēties izglītības iestādē, kāds atbalsts vecākiem ir pieejams no izglītības iestādes puses.