



Rīgas Stradiņa universitāte

Zinātniskie raksti 2015

**Pedagoģija
Tiesības**



RĪGAS STRADIŅA
UNIVERSITĀTE

Zinātniskie raksti 2015

2015. gada
sociālo zinātņu nozares
pētnieciskā darba publikācijas

**Pedagoģija
Tiesības**

Rīga • RSU • 2016

Rīgas Stradiņa universitāte. Zinātniskie raksti: 2015. gada sociālo zinātņu nozares pētnieciskā darba publikācijas:
Pedagoģija. Tiesības. – Rīga: RSU, 2016. – 60 lpp.

Redkolēģija:

Jānis Gardovskis (vadītājs) – *Dr. habil. med.*, profesors, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Iveta Ozolanta – *Dr. habil. med.*, profesore, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Andrejs Vilks (atb. zin. redaktors) – *Dr. iur.*, profesors, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Voicehs Kosidovskis – *Dr. habil. oec.*, profesors, Nikolaja Kopernika Universitāte, Polija
Deniss Hanovs – *Dr. art.*, asoc. profesors, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Osvalds Joksts – *Dr. habil. iur.*, profesors, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Vilius Ļeonavičius – *Dr. soc.*, profesors, Vītauta Lielā universitāte, Lietuva
Ando Leps – *Dr. habil. iur.*, Universitāte Nord, Igaunija
Kristīne Mārtinsone – *Dr. psych.*, asoc. profesore, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Sandra Mihailova – *Dr. psych.*, asoc. profesore, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Vladimirs Ovčinskis – *Dr. habil. iur.*, Krievijas Federācijas Konstitucionālā tiesa, Krievija
Ženija Roja – *Dr. med.*, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Leona Stašová – *Dr. art.*, docente, *Hradec Kralove* Universitāte, Čehijas Republika
Aivars Vētra – *Dr. med.*, profesors, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Lolita Vilka – *Dr. phil.*, asoc. profesore, Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
Vladislavs Volkovs – *Dr. sc. soc.*, asoc. profesors, Daugavpils Universitāte, Latvija

Redakcijas padome

(Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija):

Inna Dovladbekova – *Dr. oec.*, profesore
Ilga Kreituse – *Dr. hist.*, profesore
Ritma Rungule – *Dr. sc. soc.*, asoc. profesore
Sergejs Kruks – *Dr. sc. inf.*, profesors
Aivars Vētra – *Dr. med.*, profesors
Vija Sīle – *Dr. phil.*, profesore
Andrejs Vilks – *Dr. iur.*, profesors
Tenis Nigulis – Izdevniecības un poligrāfijas daļas vadītājs

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

Atbildīgā redaktore: Aija Lapsa

Redaktori: Ināra Mikažāne (latv. val.), Jānis Zeimanis (angļu val.)

Korektore: Indra Orleja (latv. val.), Regīna Jozauska (angļu val.)

Tehniskā redaktore: Ilze Reitere

Maketētāja: Ilze Stikāne

RSU IPD Nr. 16-196

© Rīgas Stradiņa universitāte, 2016
Dzirčiema ielā 16, Rīgā, LV-1007

Saturs

Pedagoģija

Rīgas Stradiņa universitātes starptautiskais zīmols: ārvalstu studentu skatījums <i>T. Koķe, N. Jansone-Ratinika, D. Akmens, I. Šķendere, J. Stare</i>	5
Kompetenču pieeja mērķu un uzdevumu izvirzīšanā studiju kursam "Latviešu valoda medicīnā" Rīgas Stradiņa universitātē <i>A. Rubene, D. Žibala</i>	14
Informācijas strukturēšanas un vizualizācijas iespējas studējošo profesionālās lietpratības attīstīšanā <i>A. A. Krūmiņa</i>	20
Humānā pedagoģija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā <i>A. Studente</i>	31

Tiesības

Darba likuma 96. panta "Profesionālā apmācība vai kvalifikācijas paaugstināšana" ģenēze <i>K. Bite</i>	38
Transformācijas process ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības regulējumā <i>A. Liepiņš, J. Vētra</i>	47
Autori	60

Rīgas Stradiņa universitātes starptautiskais zīmols: ārvalstu studentu skatījums

*Tatjana Koķe¹, Nora Jansone-Ratinika², Dārta Akmens²,
Inga Šķendere³, Jūlija Stare³*

Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija

¹ *Rektorāts,*

tatjana.koke@rsu.lv

² *Pedagoģiskās izaugsmes centrs*

³ *Statistikas laboratorija*

Kopsavilkums

Eiropā pieaugošā studentu starptautiskās mobilitātes dinamika aizvien vairāk aktualizē studiju internacionalizāciju gan izglītības politikas, gan studiju procesa nodrošināšanas līmenī. Likumsakarīgi, ka šī tendence liek pastiprināti izvērtēt līdzšinējo praksi un iezīmēt mērķtiecīgas un sistēmiskas studiju kvalitātes pilnveides potenciālās attīstības virzienus. Viens no būtiskākajiem attīstības nodrošināšanas priekšnosacījumiem ir regulāra studentu vajadzību izpēte.

Šā pētījuma mērķis ir izvērtēt Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) pieredzi pedagoģiskajā darbā ar ārvalstu studentiem, identificēt sasniegumus un izaugsmes iespējas.

Pētījumā apkopots studentu viedoklis par studiju kvalitāti RSU.

Tika izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētišanas metodes.

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka starptautiskā līmenī RSU tiek pozicionēta kā atpazīstams augstākās izglītības zīmols.

Atslēgvārdi: zīmols, augstākās izglītības telpa, internacionalizācija, starpkultūru dimensija.

Ievads

Globālā tendence ir šāda: cilvēki aizvien mazāk ir orientēti pasauli uzlūkot kā norobežotus autonomus teritoriālus apgabalus, viņi izvēlas citu ceļu – veidot kopīgu diskursu par rīcību, akcentējot savstarpējo saistību dažādos kontekstos. Indivīda piederības pasaules kopienai izjūta pieaug un liek aktualizēt globālās pilsonības jautājumu, kā arī rada nepieciešamību veidot jaunu starpkultūru dialogu iespējas, lai paplašinātu lokālo kopienu potenciālu un mazinātu ierasto robežu neapstrīdamību. Tieši augstākās izglītības jomā vērojamas perspektīvākās implikācijas ceļā uz ģeogrāfisku, disciplināru, kultūras un sociālo tīklošanos [9].

Tematikā jāizšķir divi pamatjēdzieni, kas izgaismo dimensijas, kurās ir jāinterpretē aktuālie procesi un jāpiešķir tiem struktūra, – internacionalizācijas dimensija un starpkultūru dimensija. Internacionalizācijas dimensijas mērogs uzlūkojams starp valstīm, kultūrām un institūcijām, savukārt starpkultūru dimensijas aktualitāšu loks vairāk koncentrējas uz dažādības risinājumu meklēšanu valsts, kultūras un institūciju iekšienē.

Izpratnes un atbilstošās prakses mērogu pamato ar dažādu līmeņu augstākās izglītības internacionalizāciju ietekmējošiem faktoriem. Nozīmīgs kontekstuālais faktors ir politiskā situācija valstī un pasaulē kopumā, kā arī katras valsts politiskās rīcības iniciatīvas, tostarp cilvēkresursu vadība un valodas politikas nostādnes. Procesu virzību šaurākā mērogā, taču tikpat būtiski ietekmē institucionālā politika un stratēģijas, kas tiek tieši attiecinātas uz izglītības kvalitātes nodrošināšanu un reputācijas veidošanu.

Internacionalizācija ir kļuvusi par gandrīz katras valsts augstākās izglītības reformu un attīstības stratēģijas neatņemamu daļu. Izpratne par internacionalizāciju mūsdienās jāskata daudz plašāk, par to liecina Eiropas Savienības izglītības politikas iniciatīvas, piemēram, Boloņas deklarācija (*Joint declaration of the European Ministers* (..), 1999) [16], Lisabonas stratēģija (*The Lisbon Treaty and the European Constitution: A side-by-side comparison*) [17] un Eiropas izaugsmes stratēģija “Eiropa 2020” (*Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*) [5]. Internacionalizācijas nozīmi apliecina arī pieaugošais starptautiskās izglītības integrācijas process vienotā izglītības telpā. Tas aktualizē augstākās izglītības konkurētspējas veicināšanu un cilvēkkapitāla attīstību.

20. gadsimta beigu un 21. gadsimta izglītības teorētiķi norāda, ka pastāv vairāki augstākās izglītības internacionalizācijas iemesli. Starp tiem visizteiktākie ir katras valsts ieguldījums pasaules ekonomikā un sabiedrībā, kā arī darba tirgus pieprasījums pēc cilvēkiem, kas spētu strādāt starptautiskā un starpkultūru vidē [2, 95–113; 4; 5; 13; 14; 18]. Internacionalizācija iezīmē jaunus studiju procesa orientierus, identificējot mūsdienu un nākotnes cilvēkam nepieciešamās kompetences, piemēram, indivīda vērtību un attieksmes izpratni, prasmi kritiski izvērtēt informāciju, veidojot pamatotas zināšanas, situāciju un perspektīvu kritisku analīzi, indivīda un kopienas aktualitāšu sasaistīšanu ar plašākiem globālajiem kontekstiem un attīstības iespēju meklēšanu starpkultūru vidē [3].

Definētās kompetences liek izvērtēt noteiktos kvalitātes standartus, kas veido augstākās izglītības institūciju darbības pamatu un norāda attīstības virzienus. Par arvien būtiskāku kvalitātes pilnveides rīku tiek uzskatīta lokālā un starptautiskā zīmolvedība. Zīmolvedības jēdziens tiek skaidrots kā vienota koncepcija jeb institūcijas izpratne par ilgtermiņa attīstības mērķiem, tas funkcionē kā konkrēta sistēma ar noteiktu atbildības deleģējumu [4; 10]. Zīmolvedība ir ilgtermiņa plānveida rīcība, lai iegūtu un uzturētu pozitīvu reputāciju gan lokālā, gan starptautiskā mērogā.

Zīmolvedības pamatuzdevums ir izpētīt un akcentēt institūcijas stiprās puses, kas veicinātu atbilstīgu mērķu sasniegšanu, kā arī radītu pamatu koordinētai darbībai, lai veicinātu atpazīstamību un palielinātu konkurētspēju. Vienlīdz svarīgs uzdevums ir prognozēt pārmaiņu tendences un nodrošināt institūcijas iesaisti tajās, kā arī analizēt piedāvājuma atbilstību jaunajām vajadzībām, adekvāti izvērtējot savas iespējas.

Pasaules izglītības mārketinga nozares speciālisti identificējuši vairākas būtiskas institūcijas tēla jeb konkurētspējīgas identitātes sastāvdaļas: kultūru, moderno tehnoloģiju inovācijas, ilgtspējīgu “dzīvesveidu”, starptautiskās attiecības un uz attīstību vērstu ārpolitiku, un, noteikti, – kopējās kvalitātes nodrošināšanu [4; 10; 20].

Arī Latvijā izglītības jomas pārstāvji sevišķi akcentē identitātes nozīmi augstākās izglītības zīmolvedībā [19]. Ar mārketinga aktivitātēm iespējams sasniegt īslaicīgus panākumus, kas tomēr pilnībā neno drošina noturīga priekšstata par institūciju veidošanos. Tikai vienota institūcijas identitātes izpratne un atbilstīga rīcība veicina ilgtermiņa pozitīvu atpazīstamību un ir stūrakmens tam, ka gan lokālā, gan starptautiskā mērogā zīmols tiks asociēts ar saturu un augstu kvalitāti nozarē. Tieši spēcīga institūcijas identitāte jāuzskata par uzticības un ilgtermiņa piederības garantu.

Latvijas augstākajā izglītībā viena no izvirzītajām prioritātēm ir internacionalizācija [7], kuras īstenošanai nepieciešama internacionalizācijas stratēģijas izstrāde, lai nostiprinātu augstākās izglītības eksportspējas kāpināšanu un veicinātu virzību uz Latvijas augstskolu kvalitātes uzlabošanu un konkurētspējas paaugstināšanu. Šī prioritāte iekļauta Latvijas augstākās izglītības darba kārtībā un liek piešķirt sevišķu nozīmi starptautiskajai zīmolvedībai. Latvijas augstskolās aizvien pieaug ārvalstu studentu īpatsvars, kas vairo pienākumu nepārtraukti izvērtēt izglītības efektivitāti un kvalitāti.

Rīgas Stradiņa universitātē šobrīd ir lielākais ārvalstu studentu skaits Latvijas augstskolu saimē. Atskatoties uz 25 gadu pieredzi darbā ar ārvalstu studentiem, iespējams secināt, ka kopš 1990. gada, kad RSU tika uzņemti 22 ārvalstu studenti, viņu skaits ir pakāpeniski audzis. 2015. gadā bija vērojams būtisks ārvalstu studentu pieaugums – 21% no kopējā studentu skaita Medicīnas un Zobārstniecības studiju programmās [12]. Lielais studentu skaita pieaugums liecina par RSU zīmola starptautisko atpazīstamību, bet tas arī vairo nepieciešamību nodrošināt nepārtrauktu šā procesa monitoringu un apzināt izaugsmes iespējas.

Darba mērķis

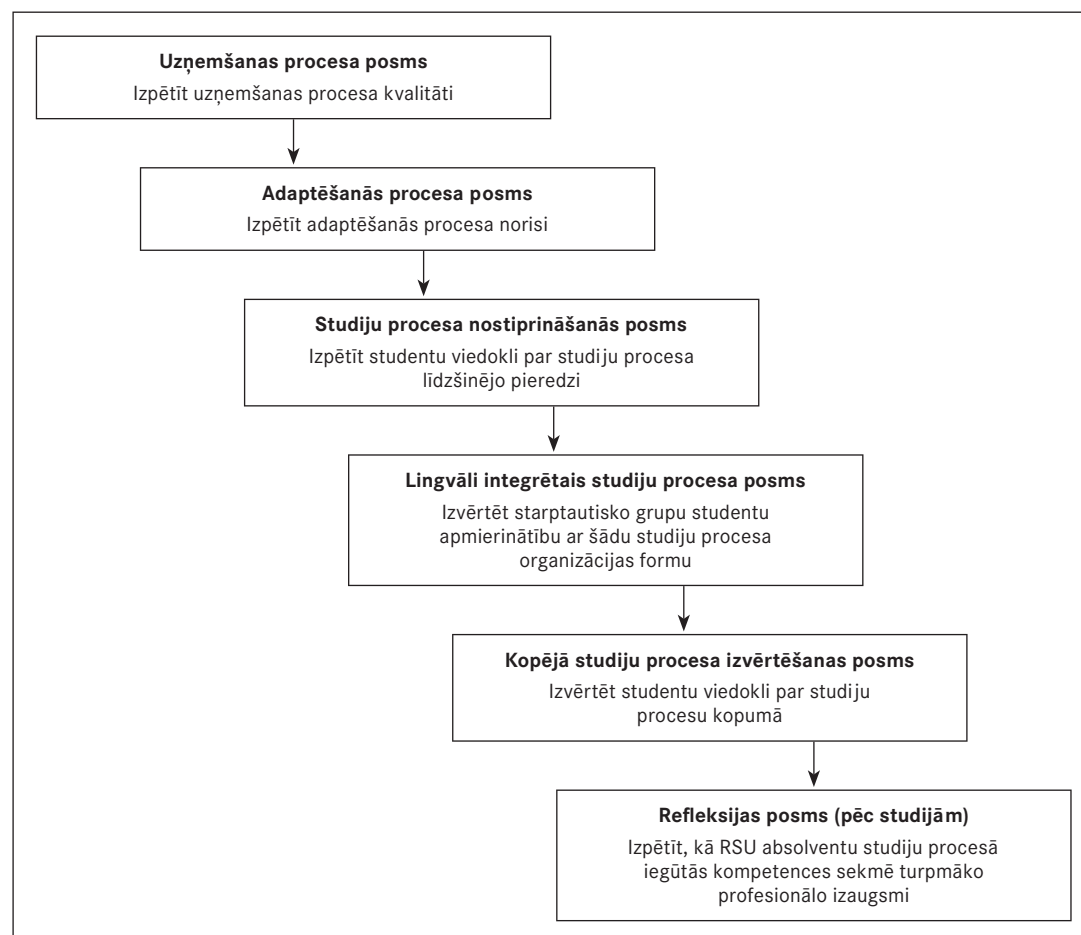
Pētījuma mērķis ir izvērtēt RSU pieredzi pedagoģiskajā darbā ar ārvalstu studentiem, identificēt sasniegumus un izaugsmes iespējas.

Materiāls un metodes

No 2014. gada septembra līdz 2015. gada martam RSU tika pētīts ārvalstu studentu mācību process, lai iegūtu datus un formulētu argumentus studiju procesa pilnveidei, kas veicinātu studējošo augstas profesionalitātes attīstīšanu un augstskolas prestiža un starptautiskā zīmola nostiprināšanu. Lai veiktu visaptverošu pētījumu, tika identificēti izpētes posmi, kas atspoguļo studiju procesu no imatrikulācijas līdz pat augstskolas absolvēšanai (sk. 1. att.). Konteksta datus veido informācija, kas iegūta, izzinot rekrutēšanas un uzņemšanas procesa posmu.

1. attēls. Pētījuma īstenošanas posmi

Research implementation phases



Pētījuma pirmajā posmā apkopotais materiāls ļauj padziļināt izpratni par uzņemšanas procesa kvalitātes nozīmi turpmākajās studijās. Adaptēšanās procesa posma izpēte sniedza ieskatu par izaicinājumiem, ar kuriem saskaras 1. kursa studenti, uzsākot mācības ārvalstu augstskolā. Studiju procesa izpētē tika izšķirts nostiprināšanās posms, kurā 3. kursa studenti atspoguļoja iegūto pieredzi un sniedza ieteikumus studiju pilnveidei. Savukārt lingvāli integrētā studiju procesa posma izpēte deva ieskatu nesen uzsāktajā starptautisko grupu praksē, kurā studiju saturu angļu valodā kopā apgūst 4. un 6. kursa vietējie un ārvalstu studenti. Kopējā studiju procesa izvērtēšanas posmā 6. kursa studentiem pirms gala pārbaudījuma kārtošanas bija iespēja sniegt apkopojošu vērtējumu par studiju programmas saturu un organizācijas jautājumiem. Dati par studiju programmu kvalitātes korelāciju ar veiksmīgu profesionālo darbību iegūti no apkopotās absolventu refleksijas, ko studenti fokusa grupas diskusijās pauda par savām karjeras izaugsmes iespējām un to saistību ar studiju programmā apgūto (sk. 1. att.).

Lai veidotu visaptverošu kopainu, dati tika iegūti un apkopoti trijās grupās. Studentu respondentu izlasē tika iekļauti 125 pirmā kursa studenti, 45 2.–6. kursa studenti un seši absolventi. Otru respondentu grupu veidoja 15 RSU docētāji, kuri ikdienā īsteno pedagoģisko darbu ar ārvalstu studentiem. Trešā bija atbalsta personāla respondentu grupa, ko veidoja bibliotēkas, Akadēmisko un starptautisko sakaru departamenta, Ārvalstu studentu nodaļas, Studentu servisa, Studējošo pašpārvaldes, kā arī Starptautisko studentu asociācijas (*International Students Association*) pārstāvji, kas ir iesaistīti studiju organizācijas procesa nodrošināšanā.

Lai padziļinātu pētījuma mērķi formulētās tematikas izpētes līmeni, tika izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes. Atbilstoši pētījuma pieejai tika izvēlētas teorētiskās metodes (zinātniskās literatūras un sekundāro pētījumu analīze) un empīriskās metodes (datu ieguvei – anketēšana, studiju kursu novērtēšanas anketu datu analīze, strukturēta padziļinātā intervija, fokusa grupas diskusija; datu apstrādei un analīzei – *IBM SPSS Statistics 21.0*, būtiskuma un sarunu analīze).

Rezultāti

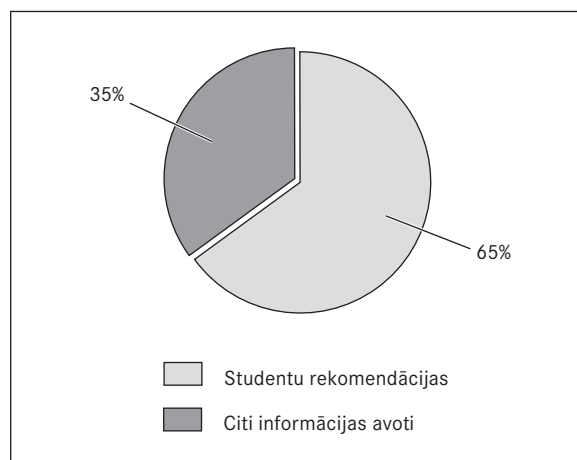
Pētījumā iegūtie dati liecina, ka kopš 2011. gada ir vērojams straujš studentu skaita kāpums. 2014./2015. akadēmiskajā gadā sasniegtais ārvalstu studentu skaits līdzinās 2000./2001. akadēmiskā gada augstskolas studentu kopskaitam [12], un pēdējo piecu gadu laikā (2011–2015) tas ir pieaudzis gandrīz četras reizes.

Kvantitatīvie rādītāji liecina arī par ievērojamām kvalitātes pilnveides izmaiņām. Palielinājies ne tikai studentu, bet arī absolventu skaits – tā nav tikai matemātiska analogija, tā norāda uz studiju programmu neizpildījušo eksmatrikulēto studentu skaita samazināšanos [12]. Respondenti norādīja, ka laika gaitā studijas kļuvušas individualizētākas, aizvien vairāk īpaša uzmanība tiek pievērsta katra studenta mācīšanās vajadzībām un pieejai. Studenti sevišķi akcentēja to, ka “docētājs saskata gandrīz katra auditorijā sēdošā mācīšanās vajadzības”, “prot izskaidrot atbilstošā tempā”, ir pietiekami prasmīgs, lai “iedotu papildu vielu, bet arī nepārslogotu studentus”. Pētījumā tika atklāti iemesli, kas skaidro respondentu augstskolas izvēli. Viens no primārajiem augstskolas izvēles faktoriem ir iegūtās izglītības kvalitātes līmeņa un kopējās studiju procesa organizācijas atbilstība starptautiskajiem standartiem. To apliecina augstskolas studentu un absolventu rekomendācijas (sk. 2. att.). Absolventi, paužot viedokli, apliecina pārliecību, ka “iegūtā medicīnas izglītības kvalitāte gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi atbilst vispārpieņemtajam līmenim” un dažkārt studenti pat jūtas “galvas tiesu pārāki par studentiem, kuri mācījušies citās valstīs”. To apstiprina arī fakts, ka 83% aptaujāto studentu bija pilnībā apmierināti ar augstskolas izvēli (sk. 3. att.).

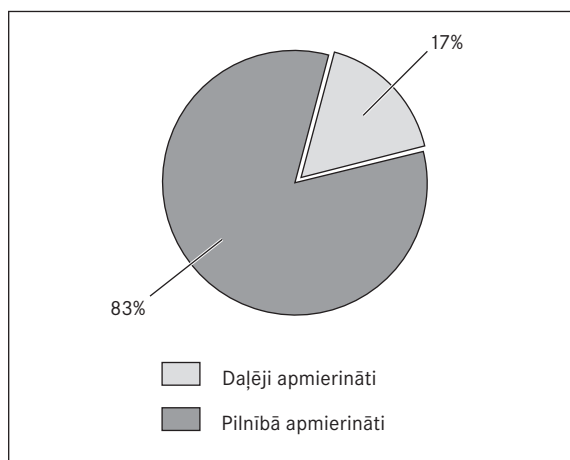
Studiju procesa pilnveidei tiek īstenota veiksmīga sadarbība ar ilggadējiem un jauniegūtiem partneriem, kas ļauj realizēt kopīgus izglītības un pētniecības projektus, mācību līdzekļu izstrādi un izdošanu, prakses vietu nodrošināšanu studentiem, kas piedāvā finansējumu un materiāltehnisko nodrošinājumu, sniedz atbalstu pētniecības publicitātei u. tml.

Pamatojoties uz pētījuma mērķi norādīto pedagoģisko izpētes akcentu, studentu vēstījumā tika izšķirtas divas datu kopas, kas detalizēti raksturo gan sasniegumus, gan izaugsmes iespējas studiju procesā. Iegūtie dati ļauj pastarpināti secināt arī par līdzšinējās zīmolvedības efektivitāti.

2. attēls. Informācijas par RSU ieguves avoti
Sources of information about RSU



3. attēls. Studentu apmierinātība ar studijām RSU
Students satisfaction with the studies at RSU



Studenti savās atbildēs kā primāras nozīmes kvalitāti norādīja bāzes studiju kursu padziļinātas apguves nodrošināšanu, kā arī pastiprinātu orientāciju uz apgūto studiju rezultātu aprobēšanu klīniskajā praksē, lai veiksmīgi sasaistītu teoriju un praksi. Jautāti par teorijas un prakses sinerģiju, studenti atzina, ka “zināšanas bāzesursos patiešām tiek noslīpētas un vairākas reizes atkārtotas, lai students zinātu, ko ar tām darīt praksē”. Topošie mediķi akcentēja, ka “slimnīcā redz teoriju dzīvē un to īsti var izgaršot – piedzīvojot”. Kā sevišķi būtisku faktoru studenti uzsvēra grupu veidošanas praksi, kurās ir optimāls studentu skaits, lai studiju rezultāti būtu sekmīgi – tā uzskatāma par studentu privilēģiju, nevis pasaulē izplatītu praksi. Studenti pētījumā dalījās arī ar citu valstu pieredzi, sakot, ka “lielās studentu grupas pašmāju augstskolās krietni apgrūtinā studiju rezultātu apgūšanu”, tāpēc RSU studentu grupu apjoms ļauj “kārtīgi iemācīties apgūstamo priekšmetu”.

Tomēr fokusa grupu diskusijās studenti aizvien norādīja uz nepieciešamību padziļināti izvērtēt medicīnas un zobārstniecības studiju programmu saturu un organizāciju, lai uzlabotu tematisko pēctecību studiju kursus un programmās kopumā. Kāds students dalījās pārdomās, sakot, ka “būtu daudz efektīvāk, ja visi studiju kursi programmā būtu izkārtoti secīgi, atbilstoši saturam un arī katrā kursā būtu lielāka sasaiste ar to, ko mēs dzirdam un mācāmies citosursos”.

Gandrīz visi aptaujātie respondenti akcentēja docētāju zināšanu augsto līmeni konkrētos tematos, studijuursos, taču viņi arī norādīja uz joprojām aktuālo nepieciešamību uzlabot docētāju pedagoģisko kompetenci, uzsverot konsekvences un prasību skaidrības nepieciešamību vērtēšanas procesā, starpkultūru komunikācijas un ētisko aspektu pilnveidi pedagoģiskajā saskarsmē. Lai gan studentiem lielākoties “ir sajūta, ka viņi tiešām ir labās rokās, jo zināšanas docētājiem ir līmeni”, joprojām šur tur vērojami trūkumi: ir “mīluliši”, “trūkst objektīvas konsekvences vērtēšanā”, un pārsvarā dominē “vertikālas, hierarhiskas attiecības”. Lai mazinātu subjektīvismu vērtēšanā, 2014./2015. akadēmiskajā gadā valsts pārbaudījumos studentu identitātes tika centralizēti kodētas. Taču kopumā, jautāti par akadēmiskā personāla atbilstību, studenti minēja šādus atslēgvārdus: “pamatīgums”, “neskaitāmi mācīšanās rakursi”, “docētāja neatlaidīgums” un “kompetence visam pāri”. Jāatzīmē, ka viena no nozīmīgām iestrādēm ir pieejas izveide docētāju tālākizglītībai, kuras virsuzdevums ir regulāri nodrošināt vajadzībām atbilstīgu piedāvājumu docētāju profesionālās kompetences pilnveidei.

Starpkultūru komunikācijas aspekti pētījumā iegūtajos datos identificēti arī vēl vienā tematiskajā lokā, proti, valodu apgūvē. RSU īstenotā interaktīvā valodas mācīšanas pieeja ir nozīmīga, lai efektīvi apgūtu studiju saturu, kā arī veiksmīgi integrētos. Tomēr studenti ir izteikuši bažas par savu spēju pārliecināti lietot apgūtās valodas prasmes profesionālajā jomā, t. i., saskarsmē ar pacientiem. Pētījums deva iespēju arī izkristalizēt konkrētus risinājumus – nepieciešamību nodrošināt valodu apguvi ne tikai studiju pirmajos gados, bet to regulāri turpināt līdz pat klīniskās prakses uzsākšanai, kad aktualizējas nepieciešamība lietot ne tikai nozares terminoloģiju, bet arī komunicēt ar pacientiem un medicīnas personālu

ikdienā. Studenti apzinās un izprot valodas nozīmi integrācijas procesā, tāpēc šie aspekti fokusa grupu materiālā fiksēti atkārtoti. Kāds students vaļsirdīgi teica: “Ir grūti, es apskaužu tos, kas mācās mājās un runā savā valodā. Valodas mācīšanās ir tilts uz iekļaušanos, tā ir iespēja palielināt savas komunikācijas robežas ar studentiem, pacientiem, sabiedrību.” Studenti norādīja: “Mums ir neērti, ka nezinām valodu, un dažkārt izvēlamies nekomunicēt nemaz. Ja nezini valodu, sarežģījumi ir ik uz soļa, bet īsti to izjūtam klīnikā – nesarunāties ar pacientiem nevar.”

Ārvalstu studenti minēja arī citas veiksmīgi realizētās integrācijas veicināšanas iniciatīvas, taču norādīja uz nepieciešamību meklēt jaunus socializēšanās risinājumus starp dažādām subkultūrām šādās trajektorijās: ārvalstu studenti – vietējie studenti, ārvalstu studenti – ārvalstu studenti, ārvalstu studenti – docētāji, atbalsta personāls.

Fokusa grupu diskusijās vairākkārt izskanēja atzinība par starptautisko grupu praksi, kura tika uzsākta 2014./2015. gadā. Studenti to raksturoja kā “iespēju draudzēties, kopā mācīties priekšmetu un valodu”. Kopumā šī iniciatīva tiek vērtēta kā veiksmīga, taču turpmākam darbam jau veiktas iestrādes, lai starptautiskās grupas veidotu no 1. studiju gada un integrācija noritētu līdz ar studiju uzsākšanu.

Studenti intervijās bieži pauda vēlmi pēc plašāka aktivitāšu piedāvājuma ārpus augstskolas un arī savu gatavību tajās piedalīties. Ārvalstu studentu fokusa grupās teju vienbalsīgi izskanēja viedoklis: “Mēs gribam redzēt latviešu studentus, kopā sportot, dziedāt un justies kā savējie.” Lai gan studentu pamatdarbības process ir mācīšanās, iesaiste aktivitātēs ārpus studijām veicina studentu un akadēmiskā personāla saliedētību, kas visā studiju periodā reprezentējas kā būtisks mācīšanos veicinošs faktors un vairo starpkultūru potenciāla izmantošanu tajā.

Absolventu grupas respondentu sniegtie dati ļauj gūt priekšstatu par kopējo studiju procesa kvalitāti dažādās programmās. Viņu paustais viedoklis apliecina, ka var konstatēt ievērojamu pozitīvo atsauksmju rezonanses pieaugumu starptautiskā līmenī. Daļa RSU absolventu pēc izglītības iegūšanas paliek strādāt Latvijā, un daļa dodas darba gaitās uz ārvalstīm, tāpēc pētījumā apkopotā pieredze sniedz informāciju par iegūtās kvalifikācijas korelāciju ar karjeras izaugsmi gan Latvijā, gan ārvalstīs. Absolventi uzskata, ka studiju rezultāti nodrošina augstu konkurētspēju darba tirgū. Tās pamatā ir gan iegūtās zināšanas, gan prasme tās lietot darbībā. “Es zināju, ka ar šo bagāžu man daudzas augsta līmeņa karjeras durvis būs vaļā, un tā tas tagad arī ir,” savā pieredzē dalījās RSU absolvents. Pārliecība, ka studiju laikā iegūtā profesionalitāte atbilst starptautiskajiem kvalitātes standartiem, mudina absolventus arī citiem ieteikt studijas RSU.

Fokusa grupās iegūtie dati liecina, ka studentu pārliecību uzsākt studijas RSU sevišķi vairojoši ieteikumi no draugiem, radiem un paziņām, kuriem jau bijusi studiju pieredze šajā augstskolā.

Kopējo studiju procesa kvalitāti veidojošs nozīmīgs komponents ir modernā infrastruktūra, kas ļauj pilnvērtīgi īstenot veselības aprūpes studentiem tik nepieciešamo klīnisko prasmju pilnveidi. Par vienu no sevišķām privilēģijām starptautisko augstskolu salīdzinājumā tiek uzskatīts RSU Medicīnas izglītības tehnoloģiju centrs un Zobārstniecības pirmsklīnisko mācību bāze. Studenti apgalvoja, ka pirms klīniskas posms ir “spīdoša iespēja uzlabot klīniskās prasmes. Tas ir grandiozs pluss, jo ne vienmēr visu var izmēģināt “uz pacienta”. Tad nereti sanāk tā, ka aizej klīnikā un ļoti daudz ko nekad neesi darījis vispār”.

RSU studiju infrastruktūras objektus studenti kopumā raksturoja kā kvalitātes standartiem atbilstošus un lietotājam draudzīgus. Tomēr (atbilstīgi respondentu datiem) turpmākajos infrastruktūras attīstības plānos būtu jāiekļauj patstāvīgās mācīšanās telpas un informācijas resursu pilnveide bibliotēkā. Studenti teica: “Mums patīk spīdēt bibliotēkā, taču gribētos plašākas un klusākas telpas.”

Diskusija

Augstākās izglītības internacionalizāciju ietekmē vienlīdzīga būtisko kontekstuālo līmeņu savstarpējā integritāte. Augstākās izglītības internacionalizācija uzlūkojama vairākos vienlīdzīgi būtiskos kontekstuālos līmeņos. Mikrodimensijā šis jautājums tiek šķētināts no indivīda skatupunkta, iezīmējot viņa vajadzību un attīstības trajektoriju prognozes. Specifisks rakurs internacionalizācijai piešķirams katras institūcijas ietvaros, definējot, kas akcentējams tās attīstības stratēģijā un ikdienas darbībā. Liela ietekme ir sabiedrībā notiekošajiem procesiem, kuri palīdz saliedēt atbalstošu kopienu

iekļaujošas vides veidošanai, spējot saglabāt arī nacionālās kultūras ētosu. Valstiskā līmeņa iniciatīvas ir būtisks mediators starpvalstu un globālo perspektīvu veidošanā. Tādējādi lokāla norobežošanās kādā no šiem līmeņiem samazina kopējo procesu ilgtspēju. Kontekstuālo līmeņu paplašināšanās pamato vajadzību pēc savstarpējās integritātes, izvērtējot visiem saistošās konsekvences un meklējot sadarbības iespējas [15]. To pierāda internacionalizācijas jautājumu risināšana valstu apvienību un starptautisku izglītības aliansu ietvaros, kas vairs nav reducējama tikai uz sadarbības programmu izstrādi mobilitātes veicināšanai, bet gan uzlūkojama kā visaptveroša pieeja augstākai izglītībai dažādos līmeņos [1; 2, 95–113; 6; 16].

Mērķorientēta starptautiska zīmolvedība – izaicinājums izglītībā. Zīmolvedības tematikā tiek uzturēti vairāki pieņēmumi, kas nav argumentēti. Viens no tiem tiek saistīts ar to, ka pirmās asociācijas par jēdzienu “zīmolvedība” reducējas tikai uz vizuālo atpazīstamību un pozīcijas saglabāšanu, kā arī uzlabojumiem reitingos. Uz šīm pazīmēm bieži vien tiek balstīta arī institūcijas stratēģija [11; 19].

Tikpat noturīgi ir stereotipi par to, ka zīmolvedība ir sabiedrisko attiecību un mārketinga profesionāļu, kā arī augstākā līmeņa vadības atbildības joma. Vairākās nozarēs plaši izplatīts ir uzskats, ka veiksmīgas zīmolvedības rezultativitātes galvenais rādītājs ir tūlītējs finanšu pieaugums. Gan literatūrā, gan praksē bieži sastopama klišeja, kas postulē uzskatu, ka zīmolvedība tieši attiecināma uz ražotnēm jeb tā saukto “klasisko uzņēmējdarbību”, bet uz izglītības jomu – tikai pastarpināti [20].

Internationalizācijas aktualitātes pieaugums izglītības jomā paplašina zīmolvedības jēdziena saturu, likumsakarīgi paplašinot arī tās darbības robežas un piešķirot tai nozīmi starptautiskā līmenī. Lai īstenotu efektīvu zīmolvedību, nepietiek tikai ar vizuāli veiksmīgu logotipu, skanīgu devīzi un ievērojamām ieguldījumiem reklāmā. Zīmolvedībai jāklūst par dabiski integrētu atbildības jomu ikvienā institūcijas līmenī, tai jāorientē uz kopdarbību un vienlīdzīgu atbildības deleģējumu kvalitātes kultūras veidošanā. Ja biznesa vidē zīmola spodrināšanai gadu desmitiem pievērsta liela nozīme, tad izglītības laukā šī darbības joma aktualizējusies tikai diezgan nesen. Apkopotie statistikas dati par migrāciju, lai iegūtu izglītību, iezīmē sevišķi lielu tendenci augstākās izglītības jomā un liecina, ka mērķorientēta starptautiska zīmolvedība ir izaicinājums tieši šajā izglītības līmenī [9; 11; 18].

Augstskolas panākumu virzītājspēks – līdzsvara monitorings starp gadu gaitā izkoptajām tradīcijām un funkcionālu inovāciju regularitāti. Augstākās izglītības institūciju līdzsvara starp tradīcijās balstītu stabilitāti un nepārtrauktu attīstību meklējumi iezīmēti kā izaicinājums un darbības orientieris daudzos izglītības pētījumos [11; 14]. Šāds viedoklis pausts gan klientu, t. i., izglītības ņēmēju (studentu), gan izglītības pakalpojumu nodrošinātāju (docētāju) naratīvos. Izkoptas kopienu specifiskās tradīcijas tiek atzīmētas kā viens no galvenajiem institūcijas identitāti veidojošajiem faktoriem, kas liecina ne tikai par tās turētāju piederību, bet arī reprezentē bijušo, esošo un potenciālo klientu vērtības. Tradīcijas tiek saistītas ar stabilitāti un noteiktību, taču augstskolu ilgtspējas algoritmā par nozīmīgu komponenti norādīta arī līdzvērtīgi nozīmīgā spēja inovēt, saglabāt nemainīgu stabilitāti, līdztekus regulāri īstenojot funkcionālus uzlabojumus, iespējams, veicot sistemātisku aktuālo vajadzību pārvērtēšanu un meklējot atbilstīgus risinājumus.

Secinājumi

1. Pētījumā iegūtie dati liecina, ka mācīšanās visos līmeņos ir RSU attīstības pamatprincips, kas attiecināms ne tikai uz studentiem, bet arī uz personālu.
2. Datu analīze ļauj definēt studiju kvalitāti ietekmējošos pamatfaktoros: indivīdu (studentus, akadēmisko un administratīvo personālu), vidi (psiholoģisko klimatu un infrastruktūru), procesu organizāciju (kopīgu mērķorientāciju un tai atbilstīgu vienotu funkcionalitāti).
3. Pētījuma rezultāti sniedz iespēju identificēt RSU izaugsmes iespējas, norādot konkrētus orientierus, un tie ir: starpkultūru vides potenciāla izmantošanas sekmēšana studiju procesā, valodu apguves pieejas intensificēšana studiju programmu ietvaros, docētāju starpkultūru pedagoģiskās kompetences pilnveide, infrastruktūras risinājumu pielāgošana studiju procesa vajadzībām.

4. Visās respondentu grupās tika pausts apliecinājums, ka RSU zīmols starptautiskā līmenī asociējas ar augstu studiju kvalitāti, kas absolventiem nodrošina stabilas iespējas būt konkurētspējīgiem darba tirgū lokālā un globālā mērogā.
5. Pētījumā iegūtie dati ļauj pamatoti apgalvot, ka zīmolvedības pamatuzdevums ir pētīt un akcentēt institūcijas stiprās puses un izaugsmes iespējas, lai sasniegtu atbilstīgus mērķus, radītu pamatu koordinētai darbībai atpazīstamības veicināšanā un konkurētspējas palielināšanā, un RSU tas ir pilnvērtīgi īstenots.

Pateicība

Autori augstu vērtē respondentu – Rīgas Stradiņa universitātes Medicīnas un Zobārstniecības studiju programmu ārvalstu studentu – iesaistīšanos pētījumā, reflektējot par savu studiju pieredzi un sniedzot konstruktīvus ieteikumus pilnveidei.



Rīga Stradiņš University International Brand – Views by International Students

Abstract

In Europe the dynamics of gradually increasing student international mobility even more accentuates the education internationalisation aspects not only at the level of education policy, but also at the study process provision level. These tendencies consequently lead to reinforced evaluation of the existing practice and point to potential development direction for a systematic and targeted improvement of the study quality. One of the most crucial preconditions for the development provision is a regular student needs analysis.

The aim of this research is to evaluate the experience of Rīga Stradiņš University in pedagogical work with international students in order to identify concurrent accomplishments and opportunities for growth. In the framework of the research the student views about the study quality at Rīga Stradiņš University have been outlined with the help of quantitative and qualitative research methods. The research results allow to draw a conclusion that RSU is presented as a recognizable higher education brand at an international level.

Keywords: brand, higher education area, internationalization, intercultural dimension.

Literatūra

1. Altbach, P. G. *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013a.
2. Blight, D., Davis, D., Olsen, A. *The Globalization of Higher Education. Higher Education Reformed*. Scott, P. (Ed.) London: Falmer Press: 2000.
3. Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., et al. *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford, CA: Stanford University Press, 2013.
4. Chapleo, Ch. Brands in Higher Education. *International Studies of Management and Organization*. 2015, 45 (2), 150–163.
5. *Communication from the Commission. Europe 2020 – A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Iegūts no: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> [sk. 23.01.2015.].
6. Kenney, M., Mowery, D. C. *Public Universities and Regional Growth: Insights from the University of California*. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2014.
7. *Latvijas augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija 2013.–2020. gadam*. Iegūts no: https://docs.google.com/viewer?url=http://www.aip.lv/files/AIP_vestules_nr11231_pielik_LAIAANK_Koncepcija.doc&embedded=true&chrome=true [sk. 02.03.2015.].

8. Lehtomäki, E., Moate, J., Posti-Ahokas, H. Global connectedness in higher education: student voices on the value of cross-cultural learning dialogue. *Studies in Higher Education*. 2015, 40 (1), 1–17.
9. *Modernisation of Higher Education*. Iegūts no: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf [sk. 05.03. 2015.].
10. Molesworth, M. Scullion, R. and Nixon, E. *The Marketization of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge, 2011.
11. Rauhvargers, A. *Global University Rankings and Their Impact*. Report II. Iegūts no: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.sflb.ashx [sk. 20.02.2015.].
12. *Rīgas Stradiņa universitātes darbības pārskats par 2014. gadu*. Nepublicēts. (Sagatavots iesniegšanai Veselības ministrijā).
13. Stavicka, A. *Foreign Language Studies in the Context of Higher Education Internationalization. Doctoral Work in Pedagogy*. Riga: University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, 2015.
14. Sursock, A. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: EUA Publications, 2015.
15. Tadaki, M., Tremewan, Ch. Reimagining Internationalization in Higher Education: international consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education*. 2013, 38 (3), 267–387.
16. *The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. Iegūts no: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [sk. 05.02.2015.].
17. *Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community*. Iegūts no: http://www.ecln.net/documents/lisbon/lisbon_-_constitution_side_by_side_open_europe.pdf [sk. 15.02.2015.].
18. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Global Flow of Tertiary-level Students*. Iegūts no: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> [sk. 15.01.2015.].
19. Vētra, J. Zīmoli augstākajā izglītībā. *Latvijas Universitātes 69. konferences nepublicētie materiāli*. Iegūts no: http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/69konference/prezentacijas/plenarsede/Janis%20Vetra%20-%20Zimoli%20augstakaja%20izglitiba.pdf [sk. 02.05.2015.].
20. Waeraas, A., Solbakk, M. N. Defining the Essence of a University: Lessons from Higher Education Branding. *Higher Education*. 2009, 57 (4), 449–462.

Kompetenču pieeja mērķu un uzdevumu izvirzīšanā studiju kursam “Latviešu valoda medicīnā” Rīgas Stradiņa universitātē

Aija Rubene, Dace Žibala

Rīgas Stradiņa universitāte, Valodu centrs, Latvija

Aija.Rubene@rsu.lv

Dace.Zibala@rsu.lv

Kopsavilkums

Mūsdienās jebkuras svešvalodas apguves programma tiek balstīta uz valodas prasmes līmeņu koncepta, t. i., valodas prasmes līmeņu aprakstiem. Pētījums parāda prognozēto – latviešu valodas lietojuma nepietiekamība un medicīnas / zobārstniecības studiju programmās atvēlētais kontaktstundu apjoms (100) studiju kursiem “Latviešu valoda medicīnā / zobārstniecībā” ļauj sasniegt vien minimālu valodas lietojuma prasmi, kas noder tikai personiskajā un sadzīves jomā. Saziņai sociālajā, tostarp profesionālajā, jomā ir nepieciešams augstāks valodas apguves līmenis. Tādēļ valodas apguves procesā galvenokārt ir jāpilnveido valodas komunikatīvā kompetence.

Atslēgvārdi: kompetences, kursa programma, programmas mērķis un uzdevumi, kursa saturs, mācību metodes un pieejas, vajadzības.

Ievads

Latviešu valodas kā svešvalodas apguve ir jauna un maz pētīta joma, vēl mazāk izzināts ir latviešu valodas kurss iesācējiem ar profesionālu ievirzi, piemēram, studiju kurss “Latviešu valoda medicīnā”. Vienā laikā un savstarpēji saistīta valodas pamatzināšanu un profesionālo zināšanu apguve liek pievērst īpašu uzmanību attiecībām starp profesionālajām zināšanām un valodas komunikatīvo kompetenci. Komunikatīvajā mācību procesā jēdziens “kompetence” nozīmē “zināšanas par valodu un attieksme pret to, prasme valodas parādības analizēt un vērtēt; laba prasme klausīties, runāt, lasīt un rakstīt, kā arī uztvert un radīt saziņas situācijai, nolūkam, saturam un formai atbilstošu tekstu” [Šalme, 2011].

Eiropas Padomes moderno valodu apguves rokasgrāmatā “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), kas latviešu valodā izdota 2006. gadā (turpmāk – Pamatnostādnes), ir sistematizēts valodas mācību saturs, izstrādātas zināšanu, prasmju un kompetenču gradācijas skalas un prasmju novērtējuma kritēriji. Valodas prasmes dalījums līmeņos palīdz noteikt valodas apguvēja prasmju un kompetenču kvalitāti, izaugsmes iespējas, kā arī ļauj objektīvi novērtēt valodas prasmi.

Teorētiskais pamatojums

Mūsdienās jebkuras svešvalodas apguves programma tiek balstīta uz valodas prasmes līmeņu koncepta. Svešvalodu prasmē un lietojumā izšķir trīs līmeņus. Zemākais ir A līmenis, kas sastāv no diviem apakšlīmeņiem jeb pakāpēm: A1 (*Breakthrough*) un A2 (*Waystage*); vidējam līmenim B attiecīgi arī ir divi apakšlīmeņi – B1 (*Threshold*) un B2 (*Vantage*); augstākais ir C līmenis, kam izšķir C1 (*Advanced*) un C2 (*Mastery*) pakāpi.

Kas ir valodas prasmes līmeņu apraksts? Valodas līmeņa apraksta “galvenais uzdevums ir sistematizēti aprakstīt valodas lietojuma prasmes un noteikt valodas snieguma līmeni dažādos valodas apguves posmos” [Šalme, 2011], tas tiek izmantots mācību satura izstrādē. Pamatnostādnēs ir ietverts pilns līmeņu apraksts, kurā izklāstīts arī dažādu kompetenču saturs un nozīme valodas apgūvē. Izšķir vispārējās un ar valodas lietojumu saistītās kompetences. Starp tām īpaši jāuzsver komunikatīvā kompetence un lingvistiskā jeb valodas kompetence. Pašreiz latviešu valodas apguves praksē lielāku vērību pievērš komunikatīvajai, valodas, sociokultūras un mācīšanās kompetencei.

Valodas prasmes līmeņu apraksts angļu valodā tapa apmēram trīsdesmit gadus, tā pirmsākumi jāmeklē pagājušā gadsimta 70. gados: mācību satura, tā kvalitātes izpēte vienmēr ir bijusi aktuāla, bet neviena no valodu apguves metodēm un pieejām nespēja apmierināt sabiedrības un valodas lietotāju vajadzības. 1975. gadā J. A. van Eks un J. Aleksanders izstrādāja **sliekšņa līmeņa** aprakstu *Threshold Level English* [Ek, Alexander, 1975], 90. gadu sākumā tika veikti divi pētījumi – J. A. van Eka un J. L. M. Trima *Waystage 1990* (1991) un šo pašu autoru atjaunotais izdevums *Threshold Level 1990* (1993), kuros bez sistematizētām leksikas, gramatikas un saziņas funkcijām apraksti bija papildināti ar norādēm, kā apgūt dažādas lietojuma prasmes, izmantot noteiktas saziņas stratēģijas, pilnveidot kompetences u. c. [Ek, 1991; 1993].

Latviski valodas prasmes līmeņu apraksts pirmo reizi tika publicēts 1997. gadā izdevumā “Latviešu valodas prasmes līmenis”. Šis pētījums ir pielāgots izdevumā *Threshold Level English* aprakstītajam un neizdala A1 un A2 apakšlīmeņi, turklāt šis līmeņu apraksts atbilst latviešu valodas kā otrās valodas apguvei. Pētījumā “Latviešu valodas prasmes līmeņi. Pamatlīmenis” atspoguļots latviešu valodas kā svešvalodas apguves un lietojuma saturs A1 un A2 līmenī, tas kopš 2014. gada pieejams Latviešu valodas aģentūras mājaslapas sadaļā “Māci un mācies latviešu valodu”.

Darba mērķis

Pētījuma mērķis ir apkopot un izvērtēt kompetenču pieejas lietojumu studiju kursa programmas izveidē, mērķu un uzdevumu izvirzīšanā, apzinot latviešu valodas lietojuma nepietiekamību ikdienas saziņā, kā arī studiju nolūkiem.

Metodes

Empīriski novērojumi, pārrunas, studējošo aptaujas, Eiropas izglītības institūciju dokumentu izpēte, literatūras analīze.

Diskusija

Jebkuras valodas apguve ir process, kura pamatā ir studējošo valodas vajadzību un interešu noteikšana, mērķa izvirzīšana, satura definēšana, mācību materiāla atlase un izveide, kursa programmas izstrāde, mācību metodes izvēle, pārbaude, vērtēšana, novērtējums un resursi (kvalificēts akadēmiskais personāls, mācību līdzekļi, mācību vide) studiju kursa realizēšanai.

Latviešu valodas kā svešvalodas apguves metodikā tiek ievēroti šādi principi:

- kompleksitātes princips – aktīvi līdztekus tiek apgūta runāšanas, klausīšanās, lasīšana, rakstīšana un valodas lietojums;

- iemācītā atkārtotības, nostiprināšanas, biežuma princips – mācoties tiek atkārtots valodas materiāls, kas biežāk sastopams ikdienas saziņā un ir visnepieciešamākais mācību procesā;
- sistematiskuma princips – tiek ievērots valodas struktūru apguvē, pat domāšanas veidā;
- visu informācijas uztveršanas kanālu izmantošanas princips – redzamo, dzirdamo, darāmo, kustībā esošo;
- apsteigšanas princips (biežuma principa turpinājums) – saziņai nepieciešamo frāžu un “valodas etiķetes formulu” apguve;
- aizrautības princips – krustvārdu mīklu, rosinošu mācību materiālu izvēle un uzdevumi u. tml. Valodu apguvē zināmas daudzas (vairāk nekā divdesmit) pieejas, taču dominē divas atšķirīgas pamatpieejas:

- strukturālā (tā atspoguļojas galvenokārt trijās metodēs: gramatikas un tulkošanas, audiolingvālajā un tiešajā);
- funkcionālā jeb informatīvi komunikatīvā un sociāli komunikatīvā.

Strukturālajā pieejā vērība tiek veltīta izteikuma vai frāzes formāli lingvistiskai pareizībai.

Funkcionālā un interaktīvā pieeja ir cieši saistītas ar komunikatīvās pieejas izmantojumu valodas apguvē, tāpēc daži pētnieki apvieno šīs abas pieejas vienā, un tiek runāts par komunikatīvi funkcionālo pieeju vai sociāli komunikatīvo. Funkcionālās pieejas izpratnes pamatā ir šāda ievirze: saturs, nozīme, jēga → tās izteikšanas paņēmieni un līdzekļi → to funkcijas runā. Vairums pedagogu integrē strukturālās, funkcionālās un interaktīvās metodes. Veiksmes gadījumā tā ir inovatīva integrēta pieeja valodu apguvē, jo komunikatīvajai pieejai svešvalodas apguvē robežas ir “visai izplūdušas” [Šalme, 2011].

Funkcionālās pieejas pārstāvji uzskata, ka “valoda jāmacās reālās dzīves vajadzībām [...] Valodas apguves pamatā tād ir reālo vajadzību analīze: kas valodas apguvējam būs nepieciešams komunikācijā” [Beikers, 2005].

Valodas pamatlīmeņa saturs galvenokārt aptver valodas lietojumu personiskajā un sadzīves jomā, un atbilstoši Pamatnostādnēs izteiktajām norādēm sociālā saziņa sāk veidoties tikai A2 līmenī [Eiropas kopīgās pamatnostādnēs valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana, 2006].

Vajadzību un motivācijas noskaidrošanai var kalpot studējošo vajadzību analīze, kas tika veikta ar anketēšanas un / vai intervijas palīdzību.

Latvijā ārvalstu studējošie ierodas bez latviešu valodas priekšzināšanām, tāpēc viņu vajadzības ir prognozējamas bez anketēšanas. Svarīgāka ir atgriezeniskās saites iegūšana semestru vai kursa noslēgumā (kursa novērtējums ar komentāriem un ierosinājumiem).

Latviešu valodas apguvei atvēlētais laiks ir atkarīgs no studiju programmas, un kontaktstundu (PDV) skaits ir ļoti atšķirīgs. Vērojama to samazināšanas tendence (sk. 1. att.).

Tomēr kursam izvirzītais mērķis – veidot komunikatīvo kompetenci, attīstot noteiktas valodas lietošanas prasmes ikdienas situācijās un studiju nolūkiem klīniskā vidē (saziņai ar pacientu) – ir palicis nemainīgs.

Mērķa izvirzīšana ir sarežģītāka, jo tajā jāiekļauj ne tikai valodas lietojuma komunikatīvās kompetences veidošana un pilnveide, bet arī vispārīgās, mācīšanās, sociolingvistiskās un starpkultūru saziņas kompetences veidošana un pilnveide. Būtiski ir formulēt uzdevumus un paredzamos sasniegumus vai rezultātus.

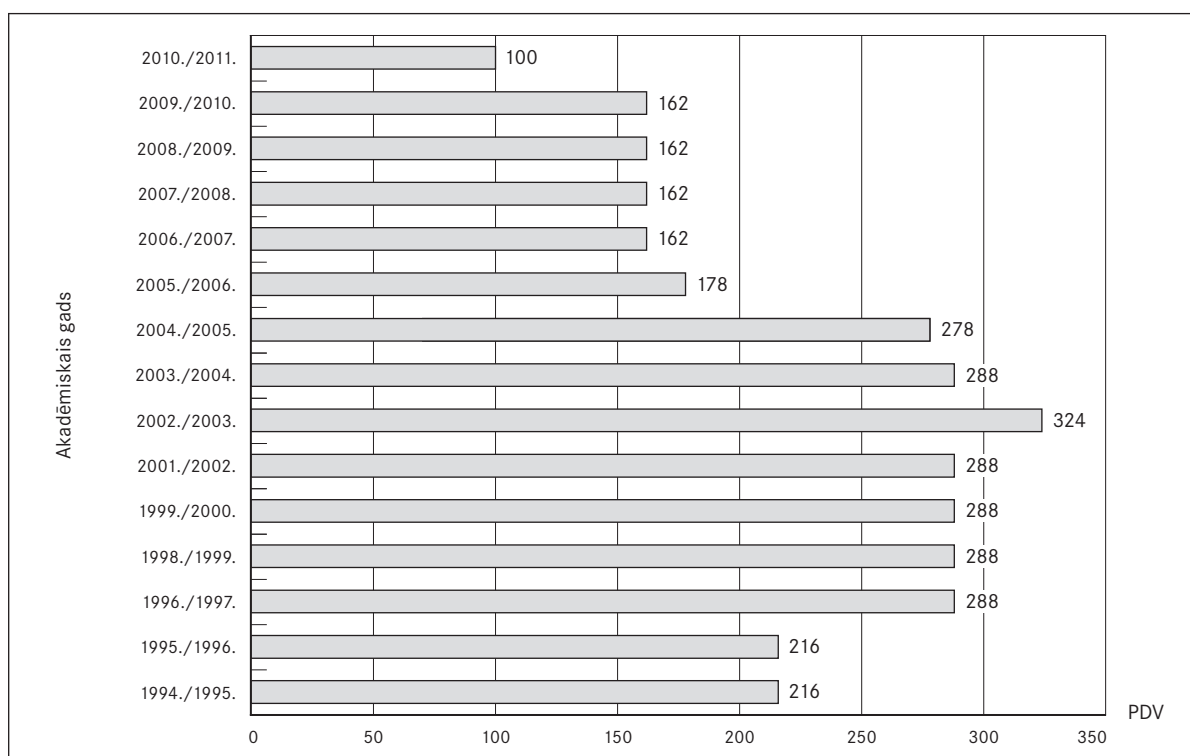
Balstoties uz kompetenču un funkcionāli komunikatīvo pieeju valodu mācīšanā, izveidota ir kursa programma. Tās pamatā ir tematiskā pieeja, kas ārvalstu studentam ir aktuāla gan ikdienā, gan arī kā medicīnas studentam. Obligātajā studiju kursā, kas ilgst trīs semestrus vai 100 kontaktstundas, students apgūst valodu elementārajā pamatlīmenī (A1). Kursa programma paredzēta elementārajam valodas apguves līmenim, tāpēc ir problemātiski 100 kontaktstundu laikā panākt profesionālās kompetences attīstību valodas lietojumā.

Pastāv neatbilstība starp nepieciešamību sasniegt noteiktu profesionālās latviešu valodas apguves līmeni un kursa apjomu. To vēl papildus pastiprina latviešu valodas vides nepietiekamība, piemēram, studiju process notiek angļu valodā, un tas ir objektīvs faktors. Šīs valodas apguves problēmas atspoguļojas RSU Ārvalstu studiju nodaļas 2.–6. semestra studējošo – 140 respondentu – aptaujā (sk. 2.–4. att.).

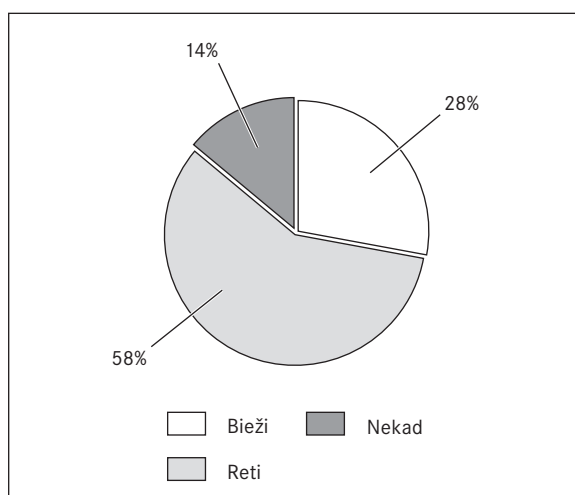
Ikdienā latviešu valoda bieži ir nepieciešama 28% studentu, piemēram, slimnīcā, to min 4.–6. semestra studenti, 2.–3. semestra studenti vairāk uzsver situācijas veikalā, tirgū, transportlīdzekļos, uz ielas.

Latviešu valodas apguve 43% studentu sagādā grūtības (sk. 3. att.), tomēr 75% studējošo latviešu valodas apguvei nevelta laiku pēc nodarbībām mājās (sk. 4. att.). Anketā netika ietverts jautājums par laika patēriņu mājas darbu pildīšanai, jo arī tas ir laiks, kas tiek veltīts valodas apguvei ārpus nodarbībām.

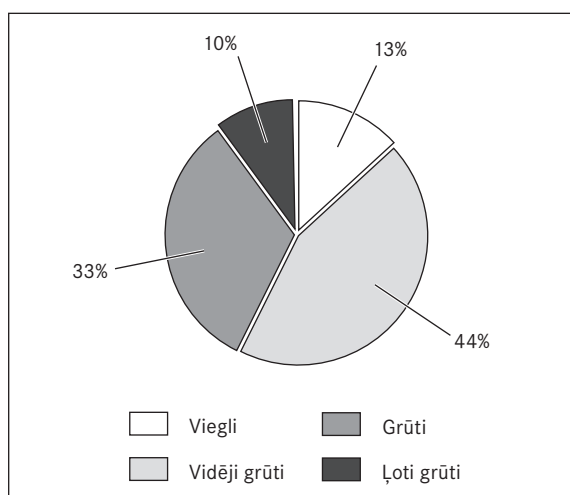
1. attēls. Latviešu valodas kursa (obligātā studiju kursa) apjoms kontaktstundās (PDV)
Amount of contact hours in the Latvian language course (the compulsory study course)



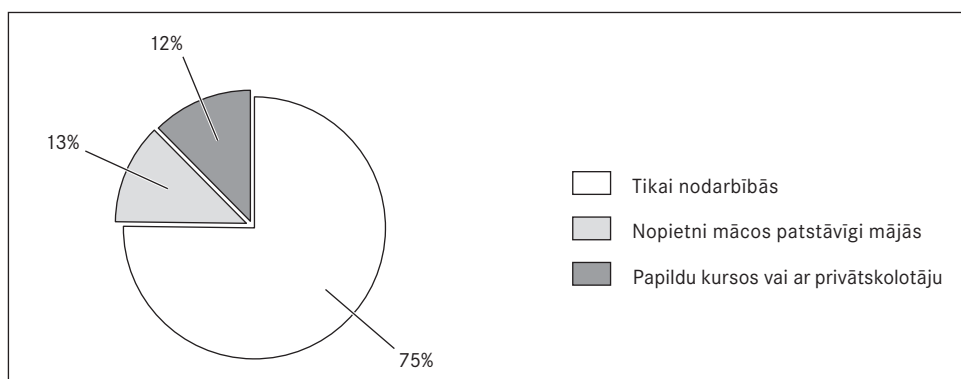
2. attēls. Latviešu valodas nepieciešamība ikdienā
The need for the Latvian language application on every day basis



3. attēls. Latviešu valodas apgūšanas grūtības ārzemju studentiem
Difficulties in acquiring the Latvian language for foreign students



4. attēls. Veids, kā ārzemju studenti mācās latviešu valodu The way of acquiring the Latvian language



Novērojumi, docējot šo kursu, parāda atšķirības valodas apguvē dažādu valstu studējošajiem. Gramatikas kompetence augstāka ir vāciski un krieviski runājošajiem studentiem, turpretī lielākai daļai citu valstu studentu tā sagādā lielākas grūtības, jo viņu dzimtajā valodā nav noteiktu gramatisko kategoriju (piemēram, lietvārdu dzimtes, locījumu, pārvaldījuma) vai viņiem par tām nav skaidra priekšstata. Jaunais viņiem ir jāiemācās kopā ar latviešu valodas formu apguvi. Grūtības valodas sapratnē sagādā izruna – fonētiskā kompetence – latviešu valodas specifisko līdzskaņu, to kombināciju dēļ (dz, ķ, ļ, ņ, šķ).

Lai gan pastāv šeit minētās valodas apguves grūtības un kursa apjoms ir neliels, mūsu uzdevums ir detalizētāk izstrādāt kursa uzdevumus, lai tie atspoguļotos studiju kursa paredzamajos rezultātos.

Secinājumi

Kompetenču pieeja palīdz detalizētāk izvirzīt studiju kursa mērķus un uzdevumus.

Ņemot vērā pieredzi, studiju kursa “Latviešu valoda medicīnā” sekmīgai apguvei ir jāintegrē strukturālās, funkcionālās un interaktīvās mācību metodes.

Pastāvot neatbilstībai starp nepieciešamību sasniegt noteiktu profesionālās latviešu valodas apguves līmeni un nelielo kursa apjomu, ir grūti panākt profesionālās kompetences attīstību valodas lietojumā studiju kursa programmas ietvaros.

Valodas apguve ir sarežģīts, daudzveidīgs un reizē arī individuāls process, tāpēc paredzamais rezultāts vairāk ir orientējošs, turklāt valoda ir gan līdzeklis mērķa sasniegšanai, gan pats mērķis.



Competency Approach in Setting Targets and Tasks for the Study Course “Latvian Language in Medicine” at Rīga Stradiņš University

Abstract

Any programme of foreign language acquisition today is based on the concept of language proficiency levels. Learning Latvian as a foreign language is a new and comparatively little studied field, not to mention such a Latvian language course as a study course of professional orientation for beginners “Latvian Language in Medicine”. Simultaneous and interrelated acquisition of the basic language and professional knowledge requires paying special attention to the relationship between professional knowledge and language communicative competence. It determines functional and thematic approach to developing the content of the programme.

According to the guidelines of the Council of Europe for modern language learning “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (2001), published in Latvian in 2006 (*“Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana”*), hereinafter “Guidelines”, language communicative competence is defined as a set of knowledge, skills and features that allows a person to perform certain activities using specific linguistic resources. Language proficiency levels help to determine the quality of learners’ skills and competences, potential of their progress, as well as to assess achievements objectively.

Keywords: competence, course programme, aims and objectives of programme, course content, selection of teaching methods and approaches, needs.

Literatūra

1. Beikers, K. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Iegūts no: http://www.atvertaskola.iac.edu.lv/grāmatas/beikers/otra_macibvaloda.doc [sk. 10.01.2005.].
2. *Council of Europe*. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
3. Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana. *Eiropas Padome*. Autoru kolektīvs. Rīga: VVA, 2006.
4. Ek, J. A. van, Alexander, J. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press, 1975.
5. Ek, J. A. van, Trim, J. L. M. *Threshold Level 1990. Council of Europe*. Cambridge University Press, 1993.
6. Ek, J. A. van, Trim, J. L. M. *Waystage 1990. Council of Europe*. Cambridge University Press, 1991.
7. *Latviešu valodas prasmes līmenis*. Sast. Zuicena, A., Grīnberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisbergs, A. Kultūras sadarbības padome, 1997.
8. *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LVA, 2011.
9. Šalme, A. *Latviešu valodas kā svešvalodas apguves pamatjautājumi*. Rīga: LVA, 2011.
10. Šalme, A., Auziņa, I. *Latviešu valodas prasmes līmeņi. Pamatlīmenis A1, A2*. Rīga: LVA, 2013. Iegūts no: http://maciunmacies.valoda.lv/images/Maci/Pieaugusajiem_Programmas/A1_A2_Prasmes_limeni.pdf [sk. 27.02.2014.].

Informācijas strukturēšanas un vizualizācijas iespējas studējošo profesionālās lietpratības attīstīšanā

Aira Aija Krūmiņa

*Rīgas Stradiņa universitāte,
Sabiedrības veselības un
sociālās labklājības fakultāte, Latvija
Airaaia.Krumina@rsu.lv*

Kopsavilkums

Arvien pieaugošais informācijas apjoms kā docētājiem, tā arī studējošiem pamatoti izvirza daudzas informācijas kritiskas atlases un analītiskas izvērtēšanas prasības. No docētājiem tas prasa ne tikai vairāku didaktisko pieeju aprobāciju, bet arī spēju daudzveidīgi strukturēt studiju materiālu, vienlaikus meklējot ceļus, lai veicinātu studējošo prasmi daudzveidīgi atlasīt un prezentēt izvēlēto jautājumu un lai identificētu labākos savstarpējās sadarbības un komunikācijas ar studējošo paņēmienus. Docētājiem aktuāla ir nepieciešamība meklēt veidu, kā rosināt studentus maksimāli darboties un domāt, aktivizēt viņu līdzdalību studiju procesā, tādējādi sekmējot profesionālās lietpratības attīstīšanos. Tā ir nepieciešamība apgūt prasmes mērķtiecīgi atlasīt, strukturēt un saglabāt informāciju, lai izmantotu to savā turpmākajā profesionālajā darbībā.

Rakstā tiek aplūkots konkrētu informācijas strukturēšanas un vizualizēšanas paņēmieni – domu karšu, jēdzienu karšu un argumentu karšu – lietojums studiju kursā “Pedagoģija” pirmo kursu studējošajiem, ir apkopots studējošo viedoklis, kā arī izstrādāti ieteikumi turpmākajam darbam, kas savukārt paredz pieejas tālāku aprobāciju studiju procesā, tostarp iekļaušanu pārbaudes un noslēguma darbos, sadarbību ar vidējās izglītības pakāpes pedagogiem, nodrošinot pēctecīgu skolā apgūto zināšanu un prasmju pilnveidi augstskolā.

Atslēgvārdi: informācija, informācijpratība, profesionālā lietpratība, vizualizācija, domu kartes, jēdzienu kartes, argumentu kartes.

Ievads

Mūsdienu informatīvajā telpā kā docētājiem, tā studējošiem jābūt gataviem operēt ar lielu faktu materiālu, kura saglabāšana atmiņā, jēgpilna izmantošana studijās un profesionālajā darbībā bieži vien sagādā grūtības gan vieniem, gan otriem. Studiju procesa interaktivitātes nodrošināšanā būtiska loma ir abpusējai sadarbībai un spējai efektīvi izmantot dažādas mācīšanās tehnoloģijas. Psihologu atzinumi liecina, ka cilvēki grafiskā veidā strukturētu informāciju parasti uztver un apgūst vieglāk nekā tā paša satura tekstuālu informāciju, vēl vairāk – darbs ar informāciju un aktīva personīgā līdzdarbība informācijas strukturēšanā attīsta domāšanu un sekmē profesionālas, lietpratīgas attieksmes veidošanos pret lietām, zināšanām un dzīvi kopumā.

Latvijas Zinātņu akadēmijas (ZA) Terminoloģijas komisija ir sniegusi šādu jēdziena “informācija” skaidrojumu: informācija ir jebkuras ziņas par apkārtējo pasauli un tajā notiekošajiem procesiem, kas sistematizētas un organizētas tā, lai tās varētu nodot cilvēkam [AkadTerm]. Prasme strādāt ar dažāda veida informāciju jeb informācijpratība ir spēja atrast, atlasīt, novērtēt, pārvaldīt un izmantot informāciju [AkadTerm], vienlaikus atrastās informācijas iegaumēšana, analīze un strukturēšana ir nozīmīga prasme ne tikai studiju procesā, bet arī jebkurā ikdienas situācijā, dzīvē un profesionālajā darbībā. Zinātniskajā literatūrā informācijpratība (*information literacy*) tiek traktēta diezgan daudzveidīgi [Forster, 2015], tomēr visbiežāk tā tiek saistīta tieši ar datorpratību (*computer literacy*), jo mūsdienās informācijas meklēšana bez informācijas tehnoloģiju (IT) lietojuma gandrīz nav iedomājama.

Turpinot diskusiju par to, kurš no zinātniskajā literatūrā lietotā apzīmējuma *literacy* traktējumiem (tulkojumiem) būtu atbilstošāks konkrētā nozarē, sastopam viedokļu daudzveidību. Tradicionāli pedagoģiskajā literatūrā termins *literacy* tiek tulkots kā “izpratība”, t. i., personas īpašība, kas izpaužas kā sarežģītu jautājumu, būtisku kopsakarību izpratne (kādā jautājumā, nozarē), primāri ar to saprotot indivīda lasīt, rakstīt, rēķināt, runāt, klausīties prasmi jeb pratību [Doak, Doak, Root, 1996]. Latvijā dabaszinātņu jomā tiek lietots vārdu salikums “dabaszinātniskā izpratība” (*scientific literacy*). Pedagoģijā, tiesu, t. sk. tiesnešu, kā arī valodu praksē Latvijas ZA akceptējusi termina “lietpratība” lietojumu [AkadTerm]. Savukārt veselības un IT jomā sastopamies ar termina “pratība” lietojumu, piemēram, ar “veselības pratību” saprotot cilvēka vispārējās spējas iegūt, apstrādāt un saprast pamatinformāciju par veselību un veselības aprūpes pakalpojumiem, tostarp – ārstniecību, lai pieņemtu atbilstošus, veselībai nozīmīgus lēmumus [Informācijas sabiedrības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam]. Attiecinot šeit minēto uz studējošo profesionalitātes paaugstināšanu pedagoģiskajā aspektā, rakstā turpmāk tiks lietots jēdziens “profesionālā lietpratība”, ar to saprotot studējošā kā topošā speciālista zināšanu papildināšanu pedagoģijā, didaktiskajās metodēs un savstarpējās sadarbības prasmju attīstīšanu.

Savukārt vizualizēšana, kā norāda A. Ārkavi (A. Arcavi) un A. Gilberts (A. Gilbert) [Arcavi, 1999; Gilbert, 2005], ir indivīda garīga spēja radīt, interpretēt, lietot un atspoguļot savas sajūtas, zināšanas un pieredzi apziņā, zīmējumos, attēlos, diagrammās un grafikos uz papīra vai IT piedāvātajos veidos, lai dalītos ar informāciju un attīstītu personas izpratni par pasauli. Pasaulē arvien pieaug IT izmantošanas nozīme informācijas vizualizēšanā (kartēšanā), arī Latvijā ir aizstāvēta pirmā doktora disertācija par zināšanu datorizētu kartogrāfijas tehniku izstrādi un jēdzienu kartēs sakņotu intelektuālas zināšanu vērtēšanas sistēmas integrācijas izpēti [Graudiņa, 2011]. Diemžēl studējošiem nodarbību laikā ne vienmēr IT un datori ir pieejami, tāpēc tieši docētājam tie jāizmanto, jo atsevišķu vizualizācijas elementu lietojums pedagoģijas nodarbībās ļauj dažādot studiju procesu, tādējādi paaugstinot tā efektivitāti. Vizualizācija arī uz papīra (tomēr iespēju robežās izmantojot IT) liek studentiem intensīvāk domāt, atsaukt atmiņā citos studijuursos apgūto, sadarboties grupā un, apkopojot viedokļus, ieklausīties citam citā.

Pētījuma mērķis

Sniegt teorētisku pārskatu par informācijas karšu veidošanas pamatprincipiem, izvērtēt un salīdzināt dažu informācijas grafiskās strukturēšanas paņēmieni izmantošanas iespējas studiju kursā “Pedagoģija” Rīgas Stradiņa universitātes Rehabilitācijas fakultātes studējošiem atsevišķās studiju grupās un apkopot studentu viedokļus, kā šo paņēmieni lietojums studiju procesā ietekmē viņu domāšanas, attieksmju, kā arī profesionālās lietpratības attīstīšanos.

Materiāls un metodes

Zinātniskās literatūras analīze un izvēlētās metodikas (domu, jēdzienu un argumentu karšu veidošana) aprobācija studiju procesā pedagoģijas kursa nodarbībās, izvēloties konkrētus informācijas grafiskās vizualizācijas paņēmienus:

- domu, prāta jeb mentālās kartes (*mind mapping*) – kā ideju un domu ģenerēšanas, vizualizēšanas, tātad **asociāciju veidošanas** līdzeklis;

- jēdzienu jeb konceptu kartes (*concept mapping*) – kā pakāpeniskuma un dažādas nozīmes kop-sakarību starp jēdzieniem (cilvēka apziņā izveidots vispārinājums, abstrakciju vai parādību būtisku iezīmju kopums), tātad **attieksmju raksturošanas** līdzeklis;
- argumentu kartes (*argument mapping*) – kā kopsakarību starp apgalvojumiem un iedomātajām situācijām, tātad **paša atklātu secinājumu** izdarīšanas līdzeklis.

Fokusa grupu diskusijās no 2015. gada februāra līdz maijam tika analizēts un vērtēts Rīgas Stradiņa universitātes (RSU) Rehabilitācijas fakultātes 1. kursa studiju programmās “Fizioterapija”, “Ergoterapija”, “Ortozēšana–protezēšana” un “Uzturs” studējošo (kopskaitā 82) viedoklis, identificēti ieguvumi un iespējām neveiksmes un grūtības studiju procesā.

Teorētiskais pamatojums

Zināšanu un informācijas strukturēšanas un kartēšanas jeb vizualizācijas pirmsākumi meklējami tālā senatnē. Tos savam domu izklāstam lietojuši daudzi pētnieki un jaunrades pārstāvji: sengrieķu filozofs Porfīrijs jau 3. gadsimtā izveidoja metodi, kas pazīstama kā “Porfīrija koks” (*Tree of Porphyry*), itāliešu dzejnieks Dante Aligiēri to izmantoja savā darbā “Dievišķā komēdija” (1527), angļu fiziķis, astronoms Īzaks Ņūtons – darbā “Dabas filosofijas matemātiskie principi” (*Philosophia Naturalis Principia Mathematica*, 1687), dabaszinātnieks Čārlzs Darvins 1837. gadā uzzīmēja “Dzīves koku” (*Tree of Life*), arī Volts Disnejs 1957. gadā izvēlējās šo paņēmieni [*Roots of visual mapping*].

Domu kartes. Par domu, prāta jeb mentālo karšu kā zināšanu priekšstatu, ideju un domu ģenerēšanas zinātniski pamatotu ieviesēju uzskata angļu filosofu Antoniju (Toniju) Bazenu (*Anthony (Tony) Buzan*). Viņa uzskati ir pausti 1974. gadā iznākušajā grāmatā *Use your head* (“Domājiet ar galvu” – aut. tulk.). Domu kartes nereti tiek sauktas arī to ieviesēja vārdā, proti, par Bazena kartēm (*Buzen's maps*). Bazena skatījumā domu karte ir “dabisks domāšanas palīglīdzeklis, kas iedvesmojas no dabisko struktūru efektivitātes”. Daba nepārtraukti mainās un atjaunojas, tajā eksistē savdabīga saziņas struktūra, un ik reizi, kad palūkojamies uz koka zariem vai lapas dzīslu, redzam “dabas darinātu domu karti, kas atgādina smadzeņu šūnu formu un to atspoguļo” [Bazens, 2008].

Līdzīgi kā dabā, arī cilvēka apziņā parasti ir izveidojušās noteiktas sakarības starp esošo un šķietamo. Tās ir sakarības starp objektiem, lietām, parādībām, priekšstatiem, un tās sauc par asociācijām. Tiek uzskatīts, ka domu kartes veidošana ļauj izmantot smadzeņu abu puslodeņu īpašības, pamatojoties tieši uz asociatīvo domāšanu [Gilbert, 2005; Zipp, Maher, D'Anthony, 2015].

Domu kartes struktūra liek darbināt ne tikai mūsu smadzeņu kreiso puslodi, kas parasti atbild par loģisko domāšanu, bet tā rosina informācijas apstrādē iesaistīties arī smadzeņu labajai puslodei, kuras pārziņā ir radošā iztēle. Praksē domu kartes tiek īstenotas kā tīklveida zīmējumi, kuros informācija ir grupēta un sistematizēta prioritārā secībā, izmantojot atslēgvārdus vai atmiņu ierosinošus vārdus, kā arī paskaidrojošus un papildinošus attēlus, krāsainas dažāda resnuma līnijas, kas pamazām (līdzīgi kā koka zari) kļūst arvien tievākas. Angļu literatūrā domu kartes dažkārt tiek dēvētas arī par ideju zirnekļu kartēm (*spider maps*), jo to tapšanas sākumposmā parasti tiek uzklautas visas domu kartes veidotāju idejas.

Domu kartes jēdzienam paplašinoties, literatūrā tiek diskutēts arī par t. s. zināšanu kartēm (*knowledge maps*), domāšanas kartēm (*thinking maps*), konceptuālām diagrammām (*conceptual diagram*) un vizuālām metaforām (*visual metaphor*) [Eppler, 2006]. Tomēr visbiežāk domu kartes tiek salīdzinātas ar jēdzienu jeb konceptu kartēm [Davis, 2011; Eppler, 2006]. Vizuāli un konceptuāli tās atšķiras: pirmajām (domu kartēm) ir zarota, kokveida struktūra, kas ir radiāli organizēta un palīdz strukturēt domu gājienus no vispārīgā uz konkrētāko līdz vissīkākajām detaļām, otrajām – jēdzienu kartēm – savukārt hierarhiskā struktūrā tiek uzskatāmi parādīta daudzpakāpju saistība starp jēdzieniem, simboliem un notikumiem.

Jēdzienu kartes. Par jēdzienu karšu ieviesēju pamatoti uzskata Džozefu Novaku (*Joseph D. Novak*) no ASV. Zinātnieks pats savu pirmo publicēto darbu par jēdzienu kartēm saista ar 1977. gadu [Novak, 2010], kad, pamatojoties uz Ausubela (*Ausubel*) mācību psiholoģijas (*learning psychology*) teoriju, viņš izstrādāja savu mācību teoriju, kuras viena no pamatnostādnēm ir jēgpilna mācīšanās (*meaningful*

learning), kas sevī ietver arī jēdzienu karšu veidošanas ideju. Jēdzienu kartes detalizētāk viņš aprakstīja 1984. gadā kopā ar Bobu Govinu (*Bob Gowin*) grāmatā *Learning how to learn* ("Mācīties, kā mācīties") [Novak, Gowin, 1984], un vēlāk literatūrā tās tiek dēvētas arī par Novaka (*Novakian's style maps*) kartēm [Davies, 2011].

Saskaņā ar Novaka sniegto definīciju koncepts (jēdziens) ir "cilvēka apziņā izveidots vispārīgums, abstrakcija, kas atspoguļo priekšmetu vai parādību būtiskās iezīmes" [Novak, Cañas, 2006]. Atbilstoši ZA Terminoloģijas komisijas skaidrojumam jēdziens ir "valodniecībā – lingvistisko kategoriju semantiskais pamats; zinātniskajā terminoloģijā – būtisks termina izvēles un izpratnes pamats" [AkadTerm].

Jēdzienu kartē **jēdzieni** ir ietverti aplū vai taisnstūru veida diagrammās un savstarpēji savienoti ar **saitēm** (lineārām un / vai šķērssaitēm, vienvirziena vai divvirzienu bultām). Vārdi vai frāzes diagrammās raksturo jēdzienu un saišu nozīmes, savukārt attiecības starp jēdzieniem ir papildinātas ar saistošiem vārdiem vai frāzēm, kas uzrakstītas uz saitēm, piemēram, "sastāv no", "izraisa", "pieprasa" vai "saistās ar" [Novak, Cañas, 2006].

Izšķir vairākus jēdzienu karšu veidus: lineāras, cikliskas, jauktas. Jauktās kartes tiek dēvētas arī par tīklveida (*net / network*) kartēm [Vanides, Ruiz-Primo, Ayala, Shavelson, 2004]. Saturiski jēdzienu kartes pamatoti tiek dēvētas arī par zināšanu integrācijas kartēm (*knowledge integration maps*) [Schwendimann, 2014].

Lai izveidotu jēdzienu karti, jāievēro noteikta secība. Sākotnēji tiek izvirzīts fokusa (*focus*) jautājums, respektīvi, – izvirzīta problēma, formulēts jautājums vai apgalvojums, vai pieņēmums, kas jāatrisina (jāapstiprina vai jā noliedz). Norit vairāki kartes izveidošanas posmi:

- 1) prāta vētras (*brainstorming stage*) posms – tajā tiek atlasīti vismaz 20–25 jēdzieni par izvirzīto fokusa jautājumu;
- 2) jēdzienu organizācijas un izkārtojuma (*organization / layout stage*) posms – atlasītie jēdzieni un atslēgvārdi tiek sakārtoti noteiktā hierarhiskā struktūrā;
- 3) saistību meklēšanas un pārskata (*linking / revising stage*) posms – tiek meklētas saites (kopsakarības) starp jēdzieniem, un tās tiek pierakstītas ar vienkāršiem paskaidrojošiem teikumiem;
- 4) noslēguma (*finalizing stage*) posms – tiek pabeigts jēdzienu kartes vizuālais noformējums, kartes saturs tiek demonstrēts studiju grupā, uzklausi ieteikumi, veikti labojumi (ja tādi ir nepieciešami), kā arī noskaidrots, vai izveidotā jēdzienu karte sniedz atbildi uz sākumā izvirzīto fokusa jautājumu [Novak, Cañas, 2007; *How to Construct a Concept Map*].

Tieši saistību meklēšanas un pārskata posms, kurā tiek veidotas ne tikai attieksmes starp jēdzieniem konkrētās kartes ietvaros, bet vienlaikus veidojas kartes veidotāja personīgā attieksme pret problēmu kopumā, parasti sagādā vislielākās grūtības.

Argumentu kartes. Argumentu karti mēdz uzskatīt par abu iepriekš minēto (domu un jēdzienu kartes) loģisku turpinājumu. Ja domu kartes pamatā ir asociāciju veidošana, bet jēdzienu kartes – kopsakarību un savstarpējās saistības noteikšana starp atsevišķiem jēdzieniem, tad argumentu kartes pamatojas uz mērķtiecīgi virzītu secinājumu izdarīšanu starp tēzēm, apgalvojumiem un argumentiem [Ernuiza, Kalnina, Kazaine, 2012].

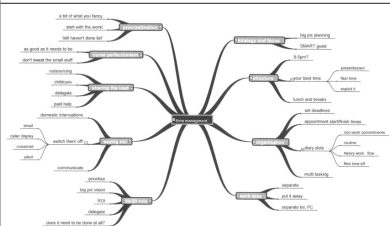
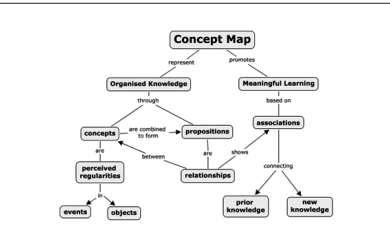
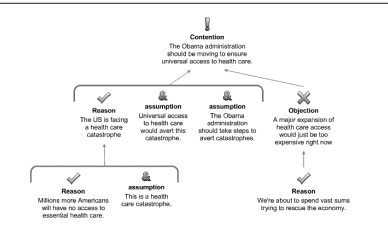
Argumentu karšu priekšvēsture nosacīti izrādās pat senāka nekā domu vai jēdzienu karšu priekšvēsture. Jau 19. gadsimta sākumā angļu arhibīskaps Ričards Vateļijs (*Richard Whately*) savā grāmatā *Elements of Logic* ("Loģikas elementi", 1836) deva padomus studentiem, kā izdarīt ātrus un loģiskus secinājumus un kā pierakstīt tos koka veidā (*Logic's Tree*). Līdzīgas diagrammas (kas apjomīgo pierakstu dēļ tomēr tā īsti plašāku atsaucību nerada) savu apgalvojumu pierādīšanai ir lietojuši vairāki autori, piemēram, Dž. H. Vigmors (*John Henry Wigmore*) 20. gs. sākumā – tiesību zinātnēs un filosofijā, S. Tolumins (*Stephen Toulmin*) 20. gs. 60. gados – pedagogijā kritiskās domāšanas attīstīšanai [*History and future of argument maps*]. Jauns pavērsiens argumentu kartēšanā sākās līdz ar datoru izmantošanas izplatību 20. gs. 90. gados. Par argumentu kartes ieviešēju mūsdienu izpratnē, jo īpaši saistībā ar IT izmantošanu argumentu kartēšanā, pieņemts uzskatīt Robertu Hornu (*Robert Horn*) – ASV politologu, Hārvarda, Kolumbijas un Šefildas universitāšu profesoru [Horn, 1992; 2000; *History and future of argument maps*].

Akadēmiskajā terminu datubāzē sniegts šāds skaidrojums: “arguments ir fakts vai apgalvojums, kas tiek izmantots kā pierādījums” [AkadTerm]. Tomēr viens apgalvojums nav arguments, jebkurš arguments ir vairāku apgalvojumu kopa. Argumentu veido galvenais apgalvojums jeb secinājums (*main contention*) un citi – mazāk svarīgi – apgalvojumi jeb premisas (*premise*), kas apstiprina vai noliedz galveno apgalvojumu. Turklāt vismaz vienai no premisām jābūt tādai, kas apstiprina galveno apgalvojumu. Galvenais apgalvojums var būt patiess vai nepatiess, un tāpēc tas parasti ir vispretrunīgākais.

Rezultāti un diskusija

Skaidrs un konstruktīvs metodes izklāsts. Kā docētajam, tā studējošajam būtisks ir skaidrs un konstruktīvs metodes izklāsts (sk. 1. tab.), kas ļauj novērtēt un salīdzināt informācijas karšu veidus un uzbūves pamatprincipus.

Domu karte (T. Razens)	Jēdzienu karte (Dž. Novaks)	Argumentu karte (R. Horns)
----------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

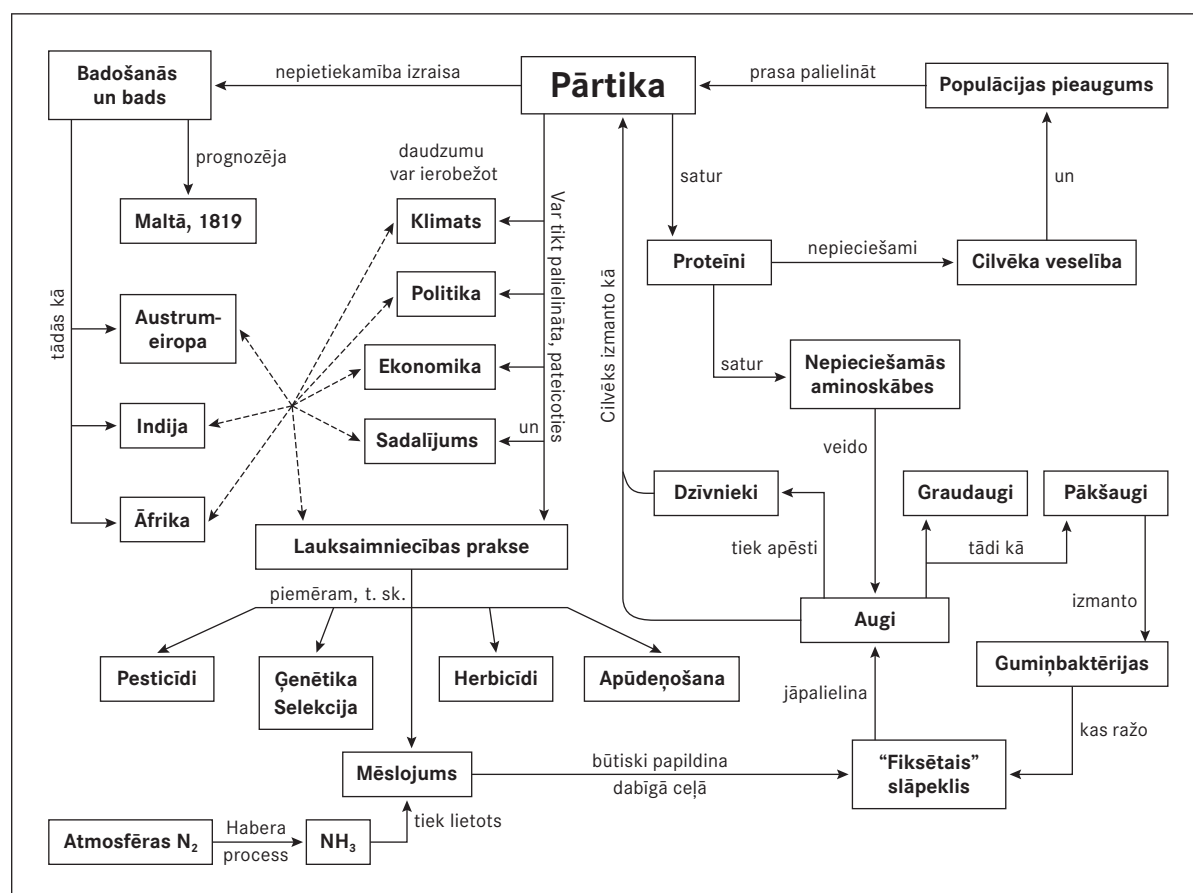
1. Vizuāls novērtējums (t. sk., piemēram, attiecīgās kartes shematisks attēlojums tīmekļa vietnē)		
 [http://carolmclachlan.typepad.com/mm_tm.jpeg.jpg]	 [http://homework.uoregon.edu/pub/class/298/cul1.html]	 [http://timvangelder.com/2009/02/17/what-is-argument-mapping/]
2. Saturiskie un struktūras pamatelementi		
Domas, idejas, attēli (zīmējumi), komentāri, atslēgvārdi, vispārīgas un konkrētas detaļas, dažāda biezuma un krāsu savienojošās līnijas	Mezgli, saites un šķērssaites. Mezglios – vispārīgi (fokusa jautājums) un konkrēti jēdzieni. Uz saitēm un šķērssaitēm – paskaidrojoši vārdi vai frāzes	Galvenais apgalvojums jeb arguments – secinājums, mazāk svarīgi apgalvojumi – premisas; empīriski pierādījumi, apstiprinājumi un noliegumi
3. Strukturēšanas pamatprincipi		
Kokveida (radiāla) struktūra, ko sāk veidot no centra	Hierarhiska struktūra, ko sāk veidot no augšas	Visbiežāk – piramidāla struktūra, ko sāk veidot no apakšas

Vienota izpratne par attiecīgās kartes strukturēšanas īpatnībām vienlaikus ļauj labāk spriest arī par attiecīgajā vizualizācijā ietvertās informācijas vispārinājuma līmeni (*level of generality*), kas atbilstoši literatūrā [Davies, 2011] norādītajam visaugstākais ir domu kartei, bet viszemākais (tātad viskonkrētākais un specifiskākais) – argumentu kartei. Tādēļ pirms karšu veidošanas docētājam ir būtiski precīzi definēt kartes strukturēšanas pamatprincipus, savukārt studējošiem – izprast attiecīgās kartes saturisko un struktūras elementu saistību, atbilstību un piemērošanas iespējas izvēlētajai situācijai.

Informācijas karšu saturiskā mērķtiecība un atbilstība izvēlētajai profesijai. Informācijas karšu veidošana ļauj koncentrētā veidā apkopot un analizēt tekstuālu informāciju. Vienlaikus visu karšu veidošana ir laikietilpīgs process, kas prasa noteiktas iemaņas, tostarp IT prasmes, it īpaši, ja kartes noformēšana “līdz galam” tiek uzdots kā mājas darbs. Tādēļ studiju procesā nodarbību laikā vienlaikus tiek izmantota arī daļēji aizpildītu un jau gatavu karšu analīze un vērtēšana (sk. 1. att.). Analizējot jau gatavu jēdzienu karti un izvērtējot tās atbilstību publikācijai (arī populārzinātniskam rakstam), pēc kuras karte veidota, vienlaikus tiek paplašinātas studējošo zināšanas par konkrēto tematu, attīstītas analītiskās un kritiskās domāšanas prasmes.

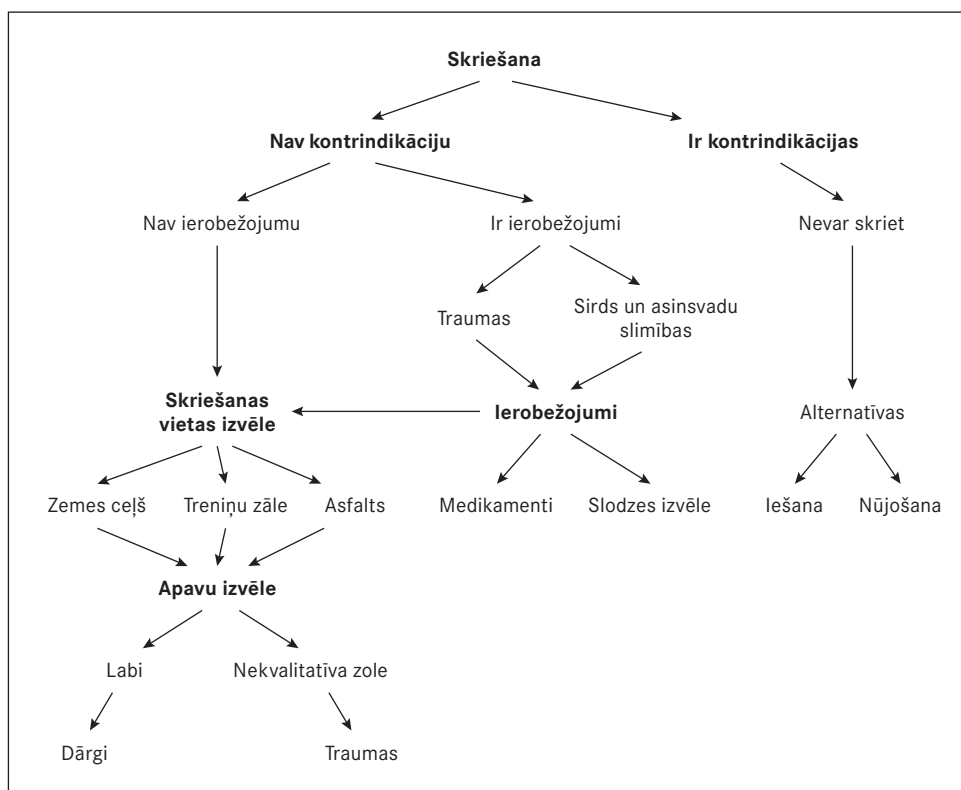
1. attēls. Jēdzienu kartes “Pārtika” piemērs kartes struktūras izpratnes veidošanai [adaptēts pēc *How to Construct a Concept Map*]

An example of a concept map “Food” for developing the structure of map



Studējošie fokusa grupu intervijā atzina, ka iepazīšanās ar tekstu, zinot, ka pēc tā izlasīšanas informācija būs jāsistematizē un jāietver kartē, “ļāva lasīt tekstu mērķtiecīgāk, domājot par to, kas šajā tekstā ir būtiskais”; “palīdzēja izprast, kuri jēdzieni ir galvenie, kuri tiem pakārtotie vai ar galvenajiem jēdzieniem saistītie”. Ieskatam – studējošā veidota domu karte pēc paša brīvi izvēlēta populārzinātniska raksta izlasīšanas (sk. 2. att.).

2. attēls. Studējošā veidotas domu kartes “Skriešana” piemērs
An example of Mind map “Running” created by student



Līdztekus jāatzīmē teorētiskā pamatojuma, uz kura bāzes informācijas karte tiek veidota, izvēles nozīmīgums. Pieļaujot, ka studējošais veido karti, balstoties uz it kā vispārēju priekšzināšanu pamata par kādu jautājumu, tā nereti tiek izstrādāta virspusēji, nedaudz “bērnišķīgi”. Tāpēc studentam ir svarīgi izvēlēties (docētājam ieteikt) informācijas avotus, kas ļauj kritiski pieiet pētāmajai problēmai un kritiski un argumentēti izvērtēt viņa rīcībā esošo tekstuālo informāciju.

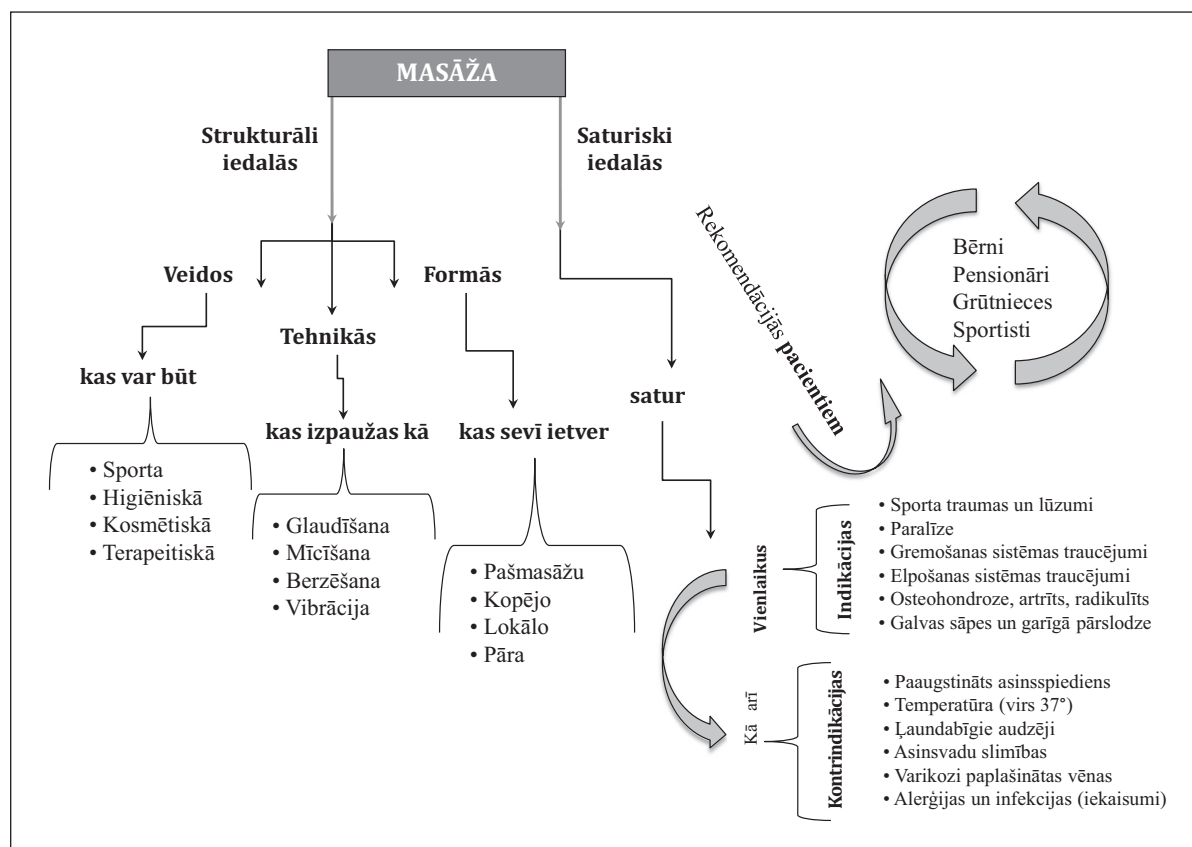
Studējošo veiksmes un neveiksmes docētāja vērtējumā. Strādājot ar pirmā kursa studentiem, kad viņi apguva informācijas strukturēšanas un kartēšanas pašus pamatus, rezultāti bija atšķirīgi. Pedagoģijas nodarbībās pašsaprotami, ka veidojas situācijas, kurās pats kartēšanas process un diskusija par tēmu izdodas veiksmīgāk nekā darba vizuālais rezultāts.

Vienlaikus studentu veikums praktiskajās nodarbībās apstiprināja literatūrā norādīto – informācijas karšu priekšrocības un trūkumus. Domu kartes galvenie trūkumi ir tās dizains, vizuālā daudzveidība, arī pārblīvēts saturs, kas mēdz neatbilst izvirzītajai tēmai, un bieži vien šie trūkumi apgrūtināja domu kartes lasīšanu. Savukārt lielākais “klupšanas akmens” jēdzienu kartes veidošanā izrādījās neveiksmīgs izvēlēto jēdzienu hierarhiskais izkārtojums, proti, vizuāli vienā līmenī (vienas krāsas apļos vai taisnstūros) tika ietverti savstarpēji nesaistīti vai dažādas nozīmes jēdzieni.

Ja vērtējam studējošo izstrādāto informācijas karšu ne tik daudz vizuālo, cik saturisko un didaktisko aspektu, jāatzīst, ka praksē ne vienmēr izdevās izveidot karti, kas precīzi atbilstu vienas, otras vai trešās (t. i., domu, jēdzienu vai argumentu) kartes veidošanas pamatprincipiem. Bieži, lai informāciju parādītu uzskatāmāk, lietderīgi izrādījās kartē apvienot atsevišķus domu un jēdzienu kartes elementus (sk. 3. att.).

Noteikti jāatceras, ka kartes veidošana vispirms ir procesuāla jau esošo zināšanu apvienošana ar jaunām – tikko apgūtām, un vērtīgākais šajā procesā ir māka formulēt savas domas, prasme sadarboties grupā vai pāros, ieklausīties citu viedoklī un aizstāvēt savējo. Šo iegūto pieredzi atzinīgi novērtēja visi pētījumā iesaistītie studenti.

3. attēls. Studenta veidotas kartes “Masāža” piemērs (ietver domu un jēdzienu kartes elementus)
An example of a student created map “A Massage” (include some elements of a Mind map and Concept map)



Sasaistes ar iepriekš apgūto nepieciešamība. To, cik veiksmīgs vai mazāk veiksmīgs izdosies gala rezultāts, lielā mērā nosaka studējošā jau skolā apgūto zināšanu un prasmju līmenis, kas savukārt vistiešākajā veidā ir saistīts ar konkrētas izglītības iestādes konkrēta mācību priekšmetu pedagoga profesionālo kompetenci un lietotajām mācību metodēm.

Latvijā ir veikti atsevišķi lokāli pētījumi vidējā izglītības pakāpē dabaszinātņu priekšmetos (ķīmijā, bioloģijā, vides zinībās) par jautājumiem, kas saistīti ar “jēdziena kā tāda” precīzas izpratnes veidošanu jau pirms tā iekļaušanas informācijas kartēs. Šajos pētījumos ir apkopota pieredze un izstrādāti ieteikumi arī domu un jēdzienu karšu veidošanai [Kreile, Krumina, 2009; Krumina, Priede, Kreile, 2010], noskaidrojot, ka aptuveni 90% aptaujāto pedagogu zina, kas ir domu karte, un to izmanto savās stundās, bet jēdzienu karti zina un lieto tikai ap 40% aptaujāto pedagogu. Šie skaitļi ir līdzīgi šā pētījuma fokusa grupu diskusijās konstatētajam:

- vairāk nekā puse no 82 studējošiem ir veidojuši domu kartes (pārsvarā – jaunākā un vidējā skolas vecumā);
- jēdzienu kartei līdzīgas diagrammas, taču ne pēc tik “stingriem” noteikumiem, vidusskolā veidojusi aptuveni trešā daļa diskusijas dalībnieku;
- mazāk nekā piektā daļa jauniešu vidusskolā ir mācījušies argumentēt vai piedalījušies debatēs, tomēr nekad nav veidojuši argumentu kartes un dzird par tām pirmo reizi.

Nemot vērā konstatēto, viens no risinājumiem, kā sekmēt informācijas strukturēšanas prasmju veidošanos perspektīvā, varētu būt atsevišķu izglītojošu nodarbību satura par informācijas vizualizēšanu un kartēšanu izstrāde un integrēšana vispārējās vidējās izglītības pedagogu profesionālās pilnveides kursu saturā.

Informācijas strukturēšanas iespējas un nepieciešamība studējošo vērtējumā. Atgriežoties pie raksta sākumā definētā profesionālās lietpratības jēdziena un tā attīstīšanas un attīstīšanās, kā arī analizējot studējošo aptaujas anketās paustās atziņas, ka “šāda pieeja nav viegla, bet palīdz labāk saprast lietas”; “tikai prezentējot savu jēdzienu karti citiem, sapratu, kur esmu kļūdījies”; “uzliekot uz papīra galveno, bija vieglāk iegaumēt izvēlēto raksta saturu”; “visgrūtāk bija atnest lieko, jo sapratu, ka “nav vietas””, redzams, ka kopumā topošie speciālisti atzinīgi vērtē iespēju strādāt ar informāciju, vienlaikus atzīstot, ka pirmajā kursā vēl trūkst teorētisko zināšanu un prasmju **atrast un kritiski izvērtēt** informāciju. Minētie apgalvojumi liecina par studējošo kopumā pozitīvo attieksmi, vienlaikus neizslēdzot arī šādus apgalvojumus: “bija grūti un prasīja pārāk daudz laika”; “sākotnēji nesapratu, ko no manis grib”; “manas datorprasmes nav tik labas, nepratu uzzīmēt to, ko domāju, bija jāmeklē palīdzība”. Studējošajam domājot un vērtējot, analizējot un kritizējot gan savu darbību, gan kopējo informācijas apjomu, mācoties atlasīt tieši to, kas nepieciešams kā topošajam speciālistam (ergoterapeitam, audiologopēdam, fizioterapeitam vai uztura speciālistam), pakāpeniski ar dažādu didaktisko paņēmieni palīdzību tiek pilnveidota sava profesionālā lietpratība, vienlaikus veidojot arī savu profesionālo tēlu un nostiprinot profesionālo identitāti.

Apgalvojumu, ka šajā publikācijā aplūkotā pieeja varētu būt rezultatīva, apstiprina arī citi līdzīgi pētījumi [Demirdover, Yilmaz, Vayvada, Atabey, 2008], kuros noteiktā laika intervālā salīdzināts medicīnu studējošo zināšanu līmenis studiju grupās, kurās kā mācību paņēmieni izmantota informācijas kartēšana un vizualizēšana, pretstatā grupām, kas izmantojušas tikai tradicionālos paņēmienus (pierakstus, diskusijas, literatūras studijas u. c.), tādējādi apstiprinot informācijas karšu kā daudzdimensionālas mācību stratēģijas rezultativitāti [Daley, Torre, 2010; Schwendimann, 2014]. Tomēr būtu pārdošī attiecināt literatūras atziņas uz konkrētajā pētījumā diagnosticēto, jo informācijas kartes tika veidotas tikai vienā studiju semestrī viena studiju kursa dažu nodarbību katrā studiju grupā ietvaros. Tādēļ pagaidām varam runāt par vērojumiem un tendencēm, taču nebūtu korekti izdarīt pārsteidzīgus secinājumus.

Secinājumi

1. Studiju vidē, kurā docētāja un studējošo abpusēja sadarbība informācijas strukturēšanā un vizualizēšanā tiek mērķtiecīgi virzīta profesionālās lietpratības attīstīšanā, būtiska nozīme ir vairākiem aspektiem:
 - skaidram un konstruktīvam metodes izklāstam;
 - sākotnēji izvēlētajam strukturējamās informācijas apjomam;
 - analizētās informācijas atbilstībai studējošā profesionālās kompetences prasībām;
 - studējošā objektīvam pašvērtējumam un atklāto (izdarīto) secinājumu nozīmīgumam;
 - iepriekš iegūtajā izglītībā apgūtajām informācijas apstrādes un strukturēšanas prasmēm.
2. Docētāja akadēmiskā meistarība (studējošo vērtējumā) aptver vispirms precīzu mācīšanās metodes skaidrojumu, spēju elastīgi strukturēt informāciju pašam, vienlaikus saglabājot objektivitāti un zināmu empātiju arī studējošo viedokļu strukturēšanā.
3. Studējošo aptaujā un fokusa grupu intervijās pausto atziņu analīze ļauj secināt, ka iespēja patstāvīgi strukturēt informāciju, vizualizējot to domu, jēdzienu un argumentu kartēs, kā arī prezentēšanas iespējas studiju grupās palīdz viņiem iedziļināties noteiktās tēmās, izprast atsevišķus jēdzienus, identificēt problēmas un atlasīt pamatjautājumus.
4. Visi pētījumā iesaistītie studējošie atzinīgi novērtēja informācijas karšu lietderīgumu, vienlaikus norādot arī uz laika un zināšanu trūkumu, lai metodi apgūtu pilnībā.
5. Iegūto datu analīze liecina, ka informācijas strukturēšanas grafisko paņēmieni lietojums dažādo un “atdzīvina” studiju procesu, un sniedz studējošajiem jaunu pašu virzītas mācīšanās pieredzi. Tomēr diezgan nelielais pētījumam atvēlētā laika intervāls vēl neļauj pilnībā spriest par katra grafiskās vizualizācijas paņēmiena rezultativitāti attiecīgajā studiju situācijā, lai

iegūtu atgriezenisko saiti par to, cik daudz informācijas karšu izmantošana sekmē profesionālās lietpratības attīstību ilgtermiņā.

6. Vienlaikus studējošo aptaujā un fokusa grupu intervijās tika pausta vēlme padziļināti apgūt informācijas strukturēšanas paņēmienus atsevišķā izvēles studiju kursā arī vēlākos studiju gados (3.–4. kursā), kad būs audzis viņu profesionalitātes līmenis izvēlētajā specialitātē.

Ierosinājumi

1. Turpināt informācijas strukturēšanas un vizualizācijas paņēmienus (jo īpaši jēdzienu karšu un argumentu karšu) aprobāciju studiju procesā, arī iestrādāt informācijas kartēšanu kā vienu no prasībām studējošo patstāvīgajos un mājas darbos.
2. Rekomendēt studējošajiem savu individuālo pētījumu dizaina strukturēšanas diagrammas iekļaut arī noslēguma (bakalaura) darbos.
3. Lai sekmētu informācijas strukturēšanas prasmju attīstību un pilnveidošanos jau skolā, izstrādāt atbilstošu metodisko materiālu saturu, ietverot to vispārējās izglītības pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kursu saturā.
4. Veikt atkārtotu konkrētās studējošo izlases anketēšanu un viedokļu uzklauššanu 3.–4. studiju kursā, lai precizētu, vai un kā apgūtie informācijas strukturēšanas paņēmieni ir ietekmējuši (sekmējuši, kavējuši) viņu studiju procesu un profesionālās lietpratības attīstīšanos.



Possibilities of Information Structuring and Visualisation for Developing Students' Professional Literacy

Abstract

The growing volume of information puts forward certain requirements for students and lecturers for the selection of critical information and analytical evaluation. Therefore, it requires not only a certain didactic approach approbation, but also actualises pathways, how to structure and present study materials, how to look for a way to put a maximum to participate and think, how to activate every student's study activities, which is extremely important for future professional undertakings.

The article discusses specific information structuring and visualisation techniques – mind maps, concept maps and arguments maps used in the study course “Pedagogy” for the first-year students, summarises the views of students, as well as provides detailed recommendations for future work.

Keywords: information, information literacy, professional literacy, visualisation, mind maps, concept maps, argument maps.

Literatūra

1. Akadēmiskā terminu datu bāze *AkadTerm*. Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija. Iegūts no: <http://termini.lza.lv/term.php?term=inform%C4%81cija&list=inform%C4%81cija&lang=LV> [sk. 10.03.2015.].
2. D'Antoni, A., Zipp, G. P., Olson, V. G., Cahill, T. F. Does the Mind Map Learning Strategy Facilitate Information Retrieval and Critical Thinking in Medical Students? *BMC Medical Education*. 2010, 10, 61.
3. Arcavi, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. *Proceedings of the XXI Conference on the Psychology of Mathematics Education*. North American Chapter, Mexico, 1999.
4. Bazens, T. *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata: kā veidot domu kartes, apgūt ātrlasīšanu un uzlabot atmiņu*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 2008.
5. Graudiņa, V. *Zināšanu kartogrāfijas tehniku un jēdzienu kartēs sakņotas intelektuālas zināšanu vērtēšanas sistēmas integrācijas izpēte un realizācija*. 2011. Promocijas darba kopsavilkums. Iegūts no: <https://ortus.rtu.lv/science/lv/publications/11121/summary.pdf> [sk. 10.02.2015.].

6. Informācijas sabiedrības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam. Informatīvā daļa. *LR Ministru kabinets*. Rīga, 2013.
7. Daley, B. J., Torre, D. M. Concept maps in medical education: an analytical literature review. *Medical Education*. 2010, 44, 440–448.
8. Davies, M. Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What are the Differences and Do They Matter? *High Education*. 2011, 62, 3, 279–301.
9. Demirdover, C., Yilmaz, M., Vayvada, H., Atabey, A., et. al. Comparison of learning with concept maps and classical methods among medical students. *Concept Mapping: Connecting Educators Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland 2008*. Iegūts no: <http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p306.pdf> [sk. 10.03.2015.].
10. Doak, C. C., Doak, L. G., Root, J. H. *Teaching Patients with Low Literacy Skills*. 2nd ed. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott, 1996.
11. Ermuiza, A., Kalnina, I., Kazaine, I. Implementation options of additional professional study subjects in secondary schools curriculum. 2011. Iegūts no: <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=Ermuiza&tabViewId=5591504d6307d9b6cd8b4569&previous=researcher> [sk. 10.02.2015.].
12. Eppler, M. J. A Comparison between Concept maps, Mind maps, Conceptual Diagrams and Visual Metaphors as Complementary Tools for Knowledge Construction and Sharing. *Information Visualization*. 2006, 5, 202–210.
13. Forster, M. Refining the definition of information literacy: the experience of contextual knowledge creation. *Journal of Information Literacy*. 2015, 9 (1), 62–73.
14. Gilbert, J. K. Visualization: a metacognitive skill in science and science education. In: *Visualization in science education*. Ed. by Gilbert J. K. Netherland: Springer, 2005.
15. Grundspekis, J., Graudina, V. Concept Map Generation from OWL Ontologies. Proceedings of the 3rd International Conference on Concept Mapping (CMC 2008). Tallinn. *OU Vali Press*. 2008, 1, 173–180. Iegūts no: <https://ortus.rtu.lv/science/lv/publications/3132> [sk. 10.02.2015.].
16. History and future of argument maps. *Tim van Gelder: Epistemology is everywhere*. Iegūts no: <http://timvangelder.com/2009/02/17/what-is-argument-mapping/> [sk. 10.02.2015.].
17. Horn, R. E. Clarifying Two Controversies about Information Mapping's Method. *Educational and Training Technology International*. 1992, (2) 29, 109–117.
18. Horn, R. E. Teaching Philosophy with Argumentation Maps. *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*. 2000, 153–159.
19. How to Construct a Concept Map. *University of Delaware*. Iegūts no: <http://www.udel.edu/chem/white/teaching/ConceptMap.html> [sk. 10.03.2015.].
20. Kreile, S., Krumina, A. A formation of the comprehension of environmental basic concepts in chemistry and biology. *Proceedings of 18th annual Central European international scientific conference ECOpole'09 Proceedings of ECOpole*. 2009, (3) 2, 329–333.
21. Krumina, A., Priede, D., Kreile, S. Students' Comprehension of Environmental Concepts in Chemistry. *Innovations and Technology News*. Rīga, 2010, 3 (8), 8–21.
22. Novak, J. D. *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977.
23. Novak, J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. *JE-LKS Invited Papers*. 2010, 6 (3), 21–31.
24. Novak, J. D., Gowin, D. B. *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press, 1984.
25. Novak, J. D., Cañas, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. *Technical Report IHMC CmapTools*. 2006, 1; rev. 2008, 1. Iegūts no: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> [sk. 10.03.2015.].
26. Novak, J. D., Cañas, A. J. Theoretical origins of Concept Maps, How you Construct them, and Used in Education. *Reflecting Education*. 2007, (3) 1, 29–42.
27. Roots of visual mapping. *Mind mapping blog*. Iegūts no: <http://www.mind-mapping.org/blog/mapping-history/roots-of-visual-mapping/> [sk. 10.05.2015.].
28. Schwendimann, B. A. Multi-level analysis strategy to make sense of concepts maps. In: Proceedings of the sixth international conference on concept mapping. *International conference on concept mapping*. Santos, 2014, 363–369.
29. Vanides, Y. Y., Ruiz-Primo, M. A., Ayala, C. C., Shavelson, R. A Comparison of Two Construct-a-Concept Map Science assessments: Created Linking Phrases and Select Linking Phrases. *National Center for Research on Evaluation, CSE Report 624*. 2004. Iegūts no: <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r624.pdf> [sk. 10.05.2015.].
30. Zipp, G. P., Maher, C., D'Anthony, A. V. Mind Mapping: Teaching and Learning Strategy for Physical Therapy Curricula. *Journal of Physical Therapy Education*. 2015, 29 (1), 43–48.

Humānā pedagoģija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā

Aija Studente

*Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības
akadēmijas doktorantūra, Latvija
ais72@inbox.lv*

Kopsavilkums

Vispārizglītojošā internātpamatskola ir viena no izglītības ieguves vietām. Tajā norisinās pusaudzū pašnoteikšanās un iekšējās aktivitātes darbības prasmju atklāšana.

1956. gadā Latvijā tika izveidota pirmā internātpamatskola, bet šobrīd darbojas 10 vispārizglītojošās internātpamatskolas. Tajās rodas aktuāla nepieciešamība pilnīgāt mācību un audzināšanas saturu, formas un metodes, izpētīt un izstrādāt jaunas metodes, kas veicinātu skolēna dzīvesdarbības prasmju pilnveidi, lai viņš būtu gatavs patstāvīgai dzīvei pēc internātpamatskolas absolvēšanas, būtu apguvis dzīvesdarbībai nepieciešamās prasmes. Internātpamatskolas svarīgākais uzdevums ir attīstīt skolēna personību tā, lai viņš mainīgajā apkārtējā vidē spētu strādāt patstāvīgi un sekmētu Latvijas attīstību un uzplaukumu, pamatojoties uz personīgo pašizaugsmi un profesionālo kompetenci.

Darba mērķis ir raksturot humānās pedagoģijas atziņas par skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījumu veicot, tika izmantota teorētiskā metode – literatūras studijas un analīze, kā arī pedagoģiskās situācijas analīze.

Tika izziņātas humānās pedagoģijas atziņas skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Tika secināts, ka, internātpamatskolas pedagoģisko procesu balstot uz humānās pedagoģijas atziņām, lielāka uzmanība tiek pievērsta skolēna panākumiem sevis pilnveidošanā, sniedzot viņam drošības un māju sajūtu, radot tādu izglītošanās procesu, kurā pusaudzis var mainīt, uzlabot dzīves vidi, nevis tikai piemēroties jau esošajiem apstākļiem. Brīvas, nepiespiestas un ģimeniskas attiecības – skolo-tājs runā tikai par skolēna rīcību konkrētā gadījumā, spēj un atrod laiku ieklausīties, iedziļināties un saprast būtību, un sarunāties ar pusaudzi kā ar līdzvērtīgu sarunu biedru – liecina par savstarpējo cieņu un ticību skolēna spējām, kopīgu jaunradi un radošumu, sadarbību un savstarpēju pienākumu apzināšanos. Humāna pieeja akcentē skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formu saskarsmē, kā arī kultūras vērtību apguvi. Pedagoģisko atbalstu, no humānisma pozīcijām raugoties, raksturo sadarbība (līdzpārdzīvojum, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli un pašrealizāciju. Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijiedarbības elements, kas paredz biedriskas un līdztiesīgas attiecības.

Atslēgvārdi: internātpamatskola, humānā pedagoģija, dzīvesdarbības prasmes, pedagoģiskais process.

Ievads

Dzīvesdarbības prasmju apguve vispārīzglītojošā internātpamatskolā ir svarīga un būtiska. Internātpamatskolas pedagoģiskais process var veicināt skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču attīstību, dzīvesdarbības prasmju apguve skolēnam ir nozīmīga viņa turpmākajā dzīvē. Tādēļ skolotājiem nepieciešams meklēt jaunus risinājumus profesionālajā un sistemātiskajā pedagoģiskajā darbā internātpamatskolā, nepārkāpjot pusaudžu tiesības un ievērojot vecumposma un individuālās vajadzības. Pedagoģiem jāsekmē pozitīva audzināšanas darbība, daļēji kompensējot nelabvēlīgās ģimenes vides radītās sekas.

Pētījuma problēma ir, kā sekmīgāk nodrošināt pusaudžu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi pedagoģiskajā procesā internātpamatskolā. Augšana ģimeniskā vidē ir vispiemērotākā bērnam, tomēr bieži bērni nonāk ārpusģimenes izglītības iestādēs, arī internātpamatskolās. Tādējādi internātpamatskolu skolotāji un darbinieki ir tie, kas rūpējas par audzēkņiem, kas palikuši bez vecāku gādības, par bāreņiem un trūcīgo ģimeņu bērniem, radot viņiem mājas un ģimenes vidi. Internātpamatskolu skolēni pārsvarā darbojas pēc gataviem paraugiem, ir darbību izpildītāji, viņiem, salīdzinot ar pamatskolu skolēniem, mazāk vērojamas prasmes strādāt radoši, izvēlēties metodes, kā sasniegt konkrētus rezultātus un uzņemties atbildību.

Darba mērķis

Raksturot humānās pedagoģijas atziņas par skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveidi internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Metodes

Pētījumā izmantota teorētiskā metode – literatūras studijas un analīze, kā arī empīriskās metodes, piemēram, – pedagoģiskās situācijas analīze.

Rezultāti

Internātpamatskolas darbības tiesiskais pamats ir noteikts Izglītības likumā, Vispārējās izglītības likumā un skolas nolikumā. Internātpamatskola ir novada pašvaldības dibināta un tās pakļautībā esoša izglītības iestāde, kurā tiek īstenotas vispārējās pamatizglītības, pedagoģiskās korekcijas, speciālās pamatizglītības, pirmsskolas, profesionālās tālākizglītības un interešu izglītības programmas, kā arī nodrošināta skolēnu diennakts uzturēšanās internātpamatskolā.

Pamatizglītību var iegūt arodskolā, speciālās izglītības iestādē, vakara (maiņu) skolā, internātpamatskolā, sociālās vai pedagoģiskās korekcijas izglītības iestādē vai klasē vai citā izglītības iestādē, kas īsteno pamatizglītības programmas [Izglītības likums].

Negācijas, kas valda sabiedrībā, atstāj nozīmīgu iespaidu uz internātpamatskolu skolēniem. Viņi bieži vien internātpamatskolā tiek ievietoti pret pašu gribu, piemēram, vecākiem tiek pārtraukta vecāku vara. Tā kā skolēns lielāko sava laika daļu pavada internātpamatskolā, arī atbildība par viņu galvenokārt jāuzņemas skolotājiem.

Internātpamatskolās arvien būtiskāku nozīmi iegūst skolēnu dzīvesdarbības prasmju pilnveide. Dzīvesdarbības prasmes ir būtiskas gan audzēkņa personīgajā dzīvē, gan karjeras izvēlē. Tādēļ tās internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā ir svarīgs katra skolēna izaugsmes un turpmākās dzīves veidošanas nosacījums. Internātpamatskolu audzēkņiem svarīgi ir apgūt dzīvesdarbības prasmes mikro- un mezo- vidē, jo tās ļauj skolēnam pašīstenoties šajās vidēs (jāattīsta savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes, sevī apkalpošanas prasmes un dzīves eksistenciālās prasmes).

Tāpēc internātpamatskolās rodas aktuāla nepieciešamība mācību un audzināšanas darbu veidot pilnīgi uz citiem pamatiem. Par vienu no šiem pamatiem kļūst humānā pedagoģija, kuras būtību nosaka ne tikai sasniedzamo rezultātu mērķi un uzdevumi, bet arī līdzekļi, ar kuriem rezultāti tiek sasniegti.

19. gadsimta otrajā pusē viens no humānās pedagoģijas pamatlicējiem, vācu filozofs Vilhelms Diltejs [Dilthey, 2005] izstrādāja “dzīves filozofiju”, kas turpināja attīstīt hermeneitiku un noteiktu saprašanas metodoloģisko pieeju. Humānā pedagoģija ir audzināšanas zinātne, kuras metodoloģijas pamatā ir cilvēks kā veselums jebkurā dzīves jomā. Humānās pedagoģijas metodoloģijas pamatjēdziens ir “saprāšana par cilvēka rīcības nozīmi un jēgu” [Gudjons, 2007]. Hermeneitiskā saprašana ir jēgpilns uztveres un nozīmes veselums, kas risinās hermeneitiskā apla izpratnē par veseluma un tā daļu saistību. V. Dilteja aktualizētā “dzīves filozofija” pievēršas saprašanai, definējot to kā procesu, kurā cilvēka psihe (tās garīgais līmenis), ienirstot apkārtējā pasaulē, iegūst funkcionāli nozīmīgu raksturu [Dilthey, 2005].

Psihe ir vienots veselums, kas aptver cilvēka garīgo pasauli saistībā ar vēsturisko vidi, tā nav ierobežota apziņas sfērā, bet, izejot ārpus tās, saistīta ar pārdzīvojumu [Абульханова-Славская, 1991].

V. Dilteja koncepcija – izzinošo izzina procesā, kur saprašana caur iejušanos un pārdzīvojumu noved pie jēgas, nozīmes [Dilthey, 2005].

Humānās pedagoģijas mērķis ir visa cilvēciskā apstiprinājums cilvēkā, skolēna potenciālo spēju un iespēju attīstība. Galvenās izglītības procesa attiecības – mācīšana un mācīšanās – iegūst savas īpatnības.

Humānā psiholoģija un uz tās pamata balstītā humānā pedagoģija aplūko personību kā sarežģītu individuālu kopumu, kā neatkārtojamu un augstāko vērtību, kurai piemīt pašaktualizācijas vajadzība – savu vajadzību realizācijas nepieciešamība. K. Rodžers [Roger, 1986], “uz klientu centrētas” psihoterapijas pamatlicējs, saskata skolēnā personību, kas ir spējīga attīstīt savus dabiskos resursus, prātu un sirdi, zinātkāri; personību, kas spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un atbildēt par tiem; personību, kas var noteikt savas vērtības mācību un citā darbībā. Tāpēc nepieciešams mainīt skolotāja pozīciju, radīt “mācīšanās brīvības” atmosfēru klasē, izmantot metodes, kas stimulē skolēna aktivitāti un viņu attīsta.

Pusaudžu vajadzību respektēšana, dialoga formas saskarsmē lietošana un skolēnu viedokļa cienīšana rada psiholoģiski drošu vidi, akceptē katra viedokļa nozīmību kopīgā jautājuma risināšanā. Bez lomu un dzīves pieredzes radītās kompetences uzsvēršanas pedagoģiskā mijiedarbība realizē pozīciju “blakus” [Omārova, 1994, 62], kas raksturīga humānajai pieejai pedagoģijā. Humānā pieeja akcentē skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas lietošanu saskarsmē un kultūras vērtību apguvi. Personiskās jēgas aktualitāti kultūras un sociālo vērtību apguvē pamato R. Alijeva atziņa: “Humanitāte māca, kurā virzienā mums jāskatās, nevis, kas mums tur jāredz” [Alijevs, 2005, 137].

Pedagoģijā humānā pieeja balstās uz cilvēka dabas skatījumu humānajā psiholoģijā, kur cilvēks tiek raksturots kā veselums, aktīvs, konstruktīvs un brīvs savā izvēlē, ar tieksmi uz pašnoteikšanos, sevis pilnveidošanu un vēlmi dzīvot harmonijā ar sevi, subjektīvs pasaules uztverē. Pieredzes, vajadzību dinamiska mijiedarbība ar sociokultūras ietekmi, pozitīvi pārdzīvojumi un pašaktualizācijas un pašrealizācijas nepieciešamība ir cilvēka attīstību virzošie spēki [Roger, 1969; 1986]. Mijattiecībās ar citiem cilvēkam nozīmīgi izjust savas personības pozitīvu pieņemšanu, empātiju pret saviem pārdzīvojumiem un iespēju pašnoteikties. Tāpēc mijattiecību pozitīvu psiholoģisko klimatu veido patiesums attiecībās, mijattiecību partnera pieņemšana, kas izpaužas rūpēs un atzīšanās, kā arī empatizēšana tā jūtām un pārdzīvojumiem [Roger, 1986, 196–197]. Izglītības procesā K. Rodžers atzīmēja skolotāja un bērna sadarbību dažādu lēmumu pieņemšanā un motivācijas aktualizēšanu, lai bērns justos personiski iesaistīts, lai mācības ietekmētu visu bērna personību un tiktu virzītas uz jēgas veidošanos kā personiskās pieredzes daļu. Cilvēkcentrētas mācības ir efektīvas, bērni rāda augstu iniciatīvu, kognitīvo darbību un tās rezultātus, ir aktīvi saskarsmē ar skolotāju dažādu jautājumu risināšanā, viņiem ir augsts pašvērtējums, un viņu darbība ir produktīvi orientēta, kas mazina dažādas disciplīnas problēmas [Roger, 1983, 160, 202–210].

Humānajā skatījumā ne mazāk nozīmīga ir pusaudža autonomijas tieksmes respektēšana. Pedagoģa atsaucība, līdzpārdzīvojums, pacietība, cieņa, dialoga forma saskarsmē un pedagoģiskais atbalsts rada labvēlīgu vidi autonomijas un brīvības izjūtai, savas nozīmības izjūtai un sekmē patstāvību rīcībā un lēmumu pieņemšanā. Pedagoģisko atbalstu, no humānisma pozīcijām raugoties, raksturo sadarbība

(līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli un pašrealizāciju. Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijiedarbības elements, kas paredz biedriskas un līdztiesīgas attiecības.

Humānās pedagoģijas centrālā ideja ir uzskats par indivīdu, kurš ir spējīgs pašaktualizēties un pašrealizēties [Gudjons, 2007; *Gardner*, 2006]. Atbilstoši šai nostādnei tiek izvirzīta prasība organizēt pedagoģisko procesu tā, lai tiktu radīti labvēlīgi pedagoģiskās vides apstākļi skolēna izaugsmei un dzīvesdarbības prasmju pilnveidei.

Internātpamatskolas mācību un audzināšanas kontekstā nepieciešams tāds pedagoģiskais process, kurā tiek radīti pedagoģiskie apstākļi, radoša pedagoģiskā vide skolēna radošai pašizpaušmei, kas virzīta uz to, lai skolēns būtu motivēts, mērķtiecīgi organizētu savu darbību, virzītos uz adekvātu savas darbības izvērtējumu.

Humānās pedagoģijas atziņās balstītā audzināšana ir orientēta uz skolēna pašrealizāciju un radošumu. Tajās tiek ņemtas vērā skolēnu spējas un intereses. Dzīvesdarbības prasmju pilnveide šajā modeli ir iespējama plašāka un dažādā – Maslova, Šņurkova, Vigotska, Rodžera, Kolba, de Bono – interpretācijā. Mācīšanās procesā skolēniem pašiem jāizrāda iniciatīva, jāiesaistās problēmu risināšanā un jāpieņem lēmumus.

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

- pusaudža reakciju uz piedāvāto informāciju atklāj process, kas vispirms ir saistīts ar jušanu, izvērtēšanu, analizējot pozitīvos aspektus (kāds ir labums) un negatīvos aspektus (vai informācija atbilst pieredzei, vai tā ir taisnība), radot jaunas idejas, izvērtējot tās un pieņemot lēmumu. Visbeidzot procesa beigās cilvēkam ir noteiktas sajūtas par paveikto;
- jaunas idejas meklēšana notiek, izvērtējot, kāda ir pieredze un zināšanas, tad radot jaunas idejas, meklējot katra risinājuma iespējamus veidus, izdarot izvēli, secinot un pieņemot galīgo lēmumu, kura ideja ir visatbilstošākā;
- vērtību izvērtēšanā pusaudzis analizē pozitīvos un negatīvos aspektus, meklējot problēmas un patiesību, bet procesa beigās saistītas ar vērtējumu, nostādni un noteiktu attieksmi [Bono, 2011].

K. Rodžera attieksmi pret bērnu raksturo dziļa cieņa, uzticēšanās un pilnīga pieņemšana. Visās situācijās tiek pausts atbalsts skolēnam. Pieņemot skolēnu tādu, kāds viņš ir, skolotājs rada vislabākos apstākļus bērna personības attīstībai. Skolēns iemācās paškontroli, arī spēju kontrolēt savas emocijas un uzvedību, taču ir nepieciešama vide, kurā tiktu nodrošināta iespēja mācīties, balstoties uz paša pieredzi. K. Rodžers iesaka mācības organizēt nelielās grupās, izmantot diskusiju, pašvērtējumu, piedāvājot risināt reālas dzīves problēmas, nodrošinot skolēnus ar nepieciešamajiem resursiem un dodot iespēju gan plānot savu laiku, gan arī izvirzīt mērķus [Roger, 1986].

Skolēnu un skolotāju attiecībās dominējošas kļūst subjektu dialoga attiecības. Skolotāja un skolēna intelektuāli garīgajam dialogam jānodrošina skolēna iekšējā potenciāla maksimāla realizācija. Pedagoģis virza un nodrošina šo procesu, veido tam iespējami labvēlīgākus apstākļus, balstoties uz bērnu un vecāku attiecību modeli ģimenē.

Tāpēc rodas jautājums arī par skolēna attīstību internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā un par viņa pašrealizācijas stimulēšanu aktīvā dzīvesdarbības veicināšanas procesā, kurā notiek saskarsme ar citiem cilvēkiem.

Pedagoģam jāpalīdz skolēnam ieiet kultūras un sociālo sakarību pasaulē, radot tādas pedagoģiskās situācijas, kurās viņš varēs izrādīt savu aktivitāti. To visu pedagoģam jādara ne autoritāri, bet neuzkrītoši, maksimāli ievērojot skolēna attīstības līmeni un viņa individualitāti. Izglītojošie līdzekļi jāatlasa atbilstoši mērķiem, iespējām un bērna spējām un atbilstoši tiem imperatīviem, uz kuriem balstās pedagoģis, pievēršot galveno uzmanību skolēna pašiniciatīvai:

- izveidot klasē godīgu, uz cieņu un uzticību balstītu gaisotni starp skolotāju un skolēniem;
- noteikt konsultanta un zināšanu avota lomu skolotājam, kas vienmēr gatavs nākt palīgā;

- radīt katram skolēnam reālas izziņas alternatīvas un mudināt skolēnus uz pašrealizāciju tādā formā, kas atbilst viņu attīstības līmenim;
- izstrādāt izglītojošas programmas no tāda redzespunkta, kurš maksimāli dotu iespēju attīstīt skolēnu radošās spējas (mācību process tiek saprasts kā subjektīvās izziņas pieredzes uzkrāšana, tās bagātināšana);
- skolēnu un skolotāju mācību problēmu un vērtēšanas paņēmieni kopīgas apspriedes [Amonašvili, 2012].

Starppersonu attieksmēs skolēnam un skolotājam jābūt vienlīdzīgiem subjektiem, attiecību līdz-autoriem. Demokrātisks skolotājs akcentē šādas vērtības: savstarpēja cieņa, sadarbība, vienlīdzība, paš-disciplīna, dalīta atbildība, savstarpēja uzticēšanās un ieklausīšanās otrā [Balsons, 1996]. Ja skolotājam izdodas sadarboties ar skolēniem kā līdzvērtīgiem un līdztiesīgiem partneriem, par spīti pieredzes un vecuma atšķirībai, tad viņu starpā veidojas attiecību sistēma "subjekts-subjekts". Šādā situācijā visveiksmīgāk notiek mijiedarbība un mācību process ir maksimāli efektīvs.

Mācību process lielā mērā ir informācijas uztveres un apstrādes process. Mācīšanos un sadarbību ļoti palīdz nodrošināt dažādi informācijas nesēji: mācību līdzekļi, mācību palīg līdzekļi, tehniskie mācību palīg līdzekļi. Informācija vienlaikus ir datu kopums, kas iekodēts materiāla nesējā, kā arī tā ir attiecību process starp informācijas raidītāju un saņēmēju [Zimmer-Gembeck, Mortimer, 2006]. Mācību procesā šīs attiecības veidojas mācību vidē. Mācību informatīvo vidi veido dažādi informācijas nesēji, kas nodrošina mācību satura apguvi, starp tiem ir arī skolēni un skolotāji.

Kā humānās pedagoģijas mērķi un ideāli var tikt realizēti internātpamatskolu izglītības praksē? Šis jautājums ir svarīgs, jo internātpamatskolā gan izglītojošo, gan audzinošo darbu veic skolotāji. Galvenais nosacījums ikvienā pedagoģiskajā darbībā internātpamatskolā ir labvēlīgas savstarpējās attiecības starp skolotāju un skolēnu, audzinot līdzjūtību, labvēlību, taisnīgumu, līdzpārdzīvojumu, atsaucību un līdzcietību. Izglītības procesā svarīgi ir ievērot humānās pedagoģijas atziņas: veidot cilvēcisko vidi bērna attīstībai, nemītīgi apliecināt radošu pacietību, pieņemt skolēnu, motivēt un dāvināt prieku par skolēna panākumiem, piepildīt sevi ar optimismu.

Humānās pedagoģijas robežās internātpamatskolā būtiska nozīme ir mācību metodēm, kas aktivizē skolēnu patstāvīgu radošo darbību. Tās ir gan problēmsituāciju mācības, gan projektu metodes, gan pētnieciskās metodes un moduālās mācības. No jauna skatupunkta tiek aplūkota pati mācību procesa būtība. Š. Amonašvili [Amonašvili, 2012] priekšstatos skola būs humāna tad, ja tā rādīs skolēniem ceļu uz pašapziņu, uz patiesības izpratni sevī, ja tā virzīs pretī labiem darbiem, mācīs, kā tos darīt; iemācīs labi domāt, skaisti runāt un "audzēs" skolēnos mīlestību. Viņa vārdiem sakot, skola būs atbilstīga laikmetam, ja pieeja bērnam būs atbilstīga viņa būtībai, atbilstīga personībai. Katrs skolēns ir unikāls, un internātpamatskolas skolotājam un darbiniekam tikai jāpalīdz audzēkņim sevī to atklāt. No šīm atziņām izriet, ka aktīvās metodes ir nevis skolotāja, bet gan skolēna "instrumenti" un tām ir jābūt pašu skolēnu lietošanā.

Jāpiekrīt Š. Amonašvili teiktajam, ka ne visi skolotāji ir skolotāji. Internātpamatskolas skolotājiem ir jāapzinās, ka ikvienā skolēnā jāatrod "gaismas stariņš". Diemžēl bieži ir gadījumi, ka internātpamatskolā tiek ievietoti skolēni ar uzvedības problēmām, tomēr skolotājam pat lielākajā palaidnī ir jāsaskata labais, un tā ir iespēja skolēnu virzīt, motivēt un iedrošināt [Amonašvili, 2012]. Savukārt V. Zelmenis uzsver, ka "personības psiholoģiskās puses veidošanās ir radoša darbība, kas ceļ un formē personību" [Zelmenis, 2000, 29].

Skolēna cilvēciskās īpašības nevar rasties pašas no sevis kā dabisks izglītības procesa rezultāts. Visbiežāk tās attīstās audzināšanas procesā, kurā iesaistās pieaugušie cilvēki – internātpamatskolā šajā procesā nozīmīgāku vietu ieņem skolotāji, nevis vecāki. Humānās pedagoģijas priekšnoteikums ir sadarbība ar skolēnu, koleģiālas attiecības, kopīgs darbs, arī uzslavas un mazi pārsteigumi, kas motivē.

Internātpamatskolā lielāku uzmanību nepieciešams pievērst skolēna panākumiem sevis pilnveidošanā, sniedzot viņam drošības un māju sajūtu, radot tādu izglītošanās procesu, kurā pusaudzis var mainīt, uzlabot, pilnveidot dzīves apstākļus un celt to kvalitāti, nevis tikai piemēroties jau esošajai

videi. Brīvas, nepiespiestas un ģimeniskas attiecības – skolotājs runā tikai par skolēna rīcību konkrētā gadījumā, spēj un atrod laiku ieklausīties, iedziļināties un saprast pēc būtības, un sarunāties ar pusaudzi kā ar līdzvērtīgu sarunu biedru – liecina par savstarpējo cieņu un ticību skolēna spējām, kopīgu jaunradi un radošu darbību, sadarbību un savstarpēju pienākumu apzināšanos.

Diskusija

Galvenais nosacījums ikvienā pedagoģiskajā darbībā internātpamatskolā ir labvēlīgas skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības, audzinot līdzjūtību, labvēlību, taisnīgumu, līdzpārdzīvojumu, atsaucību un līdzcietību. Izglītības procesā svarīgi ir ievērot humānās pedagoģijas atziņas: veidot cilvēcisko vidi bērna attīstībai, nemitīgi apliecināt radošu pacietību, pieņemt skolēnu, motivēt un dāvināt prieku par skolēna panākumiem, piepildīt sevi ar optimismu.

Internātpamatskolu skolēniem ir svarīgi apgūt dzīvesdarbības prasmes mikro- un mezo- vidē, kas ļauj viņiem tajā pašā dienā (attīstīt savas dzīves kārtības uzturēšanas prasmes, sevis apkalpošanas prasmes un dzīves eksistenciālās prasmes). Jāatzīmē, ka internātpamatskolas pedagoģiskais process, arī humānās pedagoģijas atziņu ietekme uz dzīvesdarbības prasmju sekmīgu apguvi, ir maz pētīts.

Secinājumi

1. Humānā pieeja akcentē internātpamatskolas skolēna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas saskarsmē un kultūras vērtību apguvi.
2. Internātpamatskolā lielāku uzmanību nepieciešams pievērst skolēna panākumiem sevis pilnveidošanā, sniedzot viņam drošības un māju sajūtu, radot tādu izglītošanās procesu, kurā pusaudzis var mainīt, uzlabot, pilnveidot dzīves apstākļus un celt to kvalitāti, nevis tikai piemēroties jau esošajai videi.
3. Brīvas, nepiespiestas un ģimeniskas attiecības – skolotājs runā tikai par skolēna rīcību konkrētā gadījumā, spēj un atrod laiku ieklausīties – liecina par savstarpējo cieņu un ticību skolēna spējām, kopīgu jaunradi un radošu darbību, sadarbību un savstarpēju pienākumu apzināšanos.
4. Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijiedarbības komponents, kas paredz biedriskas un līdztiesīgas attiecības.
5. Humānajā pedagoģijā internātpamatskolas skolēna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, ja viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties.



Human Pedagogy as Theoretical Basis for Improvement of Life Skills in the Pedagogical Process of Boarding Elementary School

Abstract

One of the educational institutions in Latvia is also a general boarding elementary school where self-determination and revelation of internal activity skill is performed. Since 1956, when the first boarding elementary school was established, the current number has reached 10 general boarding elementary schools in Latvia.

Therefore, there is an existing necessity for learning and upbringing content, form and improvement of methods, research and development of new methods, which would promote acquisition of pupils' life skills so that they would be ready for independent life after graduation of elementary school. The main task of boarding elementary school is to develop personality of such a pupil who would be able to work at a constantly changing environment and their activity, based on personal self-growth and professional competence, would facilitate development and growth.

In the framework of the study, human pedagogical findings for improvement of pupils' life skills in the pedagogical process of boarding elementary school were examined, teachers' attitude towards the use of human pedagogy findings in the pedagogical process of boarding elementary school was studied. 22 respondents were questioned.

When pedagogical process of boarding elementary school is based on human pedagogy findings, more attention is paid to pupils' success in their self-improvement providing them with safety and home feeling by creation of such study process in which an adolescent can change and improve life conditions and build its quality, not just adapt to already existing conditions. Free, natural and family relations – a teacher speaks just about the action of a pupil in a particular situation, is able and finds time to listen, goes deep and understands essentially, as well as talks for a while with an adolescent as an equal companion – all this reveals mutual respect and faith in pupils' skills, joint creativity, originality and awareness of shared duties.

Humanistic approach highlights acceptance of pupils' personality, cooperation, in the form of dialogue and acquisition of cultural values in the level of personal sense. Pedagogical support from the humanistic positions is characterised by cooperation (emotional experience, sympathy, and participation), based on personal autonomy and individuality, its self-development, self-determination, self-realisation. Pedagogical support is an element of any cooperation which envisages comradeship.

Teachers express their views that findings of human pedagogy are very important in pedagogical process in the boarding elementary school.

Keywords: boarding elementary school, human pedagogy, life skills, pedagogical process.

Literatūra

1. Alijevs, R. *Izglītības filosofija. XXI gadsimts*. Rīga: Retorika A, 2005.
2. Amonašvili, Š. *Dzīves skola*. Rīga: 2012.
3. Balsons, M. *Kā izprast klases uzvedību*. Lielvārde: Lielvārds, 1996.
4. Bono, E. de. *Kā gūt radošas idejas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011.
5. Dilthey, W. *Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Holderlin*. Gesammelte Schriften, Bd. 26. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
6. Gardner, H. *The development and education of the mind*. Routledge, London, 2006.
7. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2007.
8. *Izglītības likums*. Iegūts no: www.likumi.lv/doc.php?id=50759 [sk. 15.05.2015.].
9. Omārova, S. *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene, 1994.
10. Roger, C. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus OH: Charles E. Merrill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
11. Roger, C. A Client-centered / person-centered approach to therapy. Kutash I., Wolf A., eds. *Psychotherapist's casebook*. Jossey-bass, 1986.
12. Zelmenis, V. *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 2000.
13. Zimmer-Gembeck, M. J., Mortimer, J. T. Adolescent Work, Vocational Development, and Education. *Review of Educational Research*. Winter 2006, vol. 76. 2006, 4, 537–566.
14. Абульханова-Славская, К. А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.

Darba likuma 96. panta “Profesionālā apmācība vai kvalifikācijas paaugstināšana” ģenēze

Kitija Bite

*Rīgas Stradiņa universitāte,
Juridiskā fakultāte, Latvija
kitija.bite@rsu.lv*

Kopsavilkums

Darba tiesiskajās attiecībās abas puses – darba devējs un darbinieks – ir ieinteresētas darbinieka profesionālo spēju paaugstināšanā un specifisku prasmju attīstīšanā. Darba likumā ir ietverts tiesiskais regulējums, ar kuru noteikts, ka darba devējs nodrošina darbinieka apmācību un kvalifikācijas celšanu, ja tā nepieciešama tiešo profesionālo pienākumu veikšanai. Taču praksē rodas problēmas, jo darba devējs ne vienmēr ir pārliecināts, ka darbinieks pēc mācībām un kvalifikācijas paaugstināšanas turpinās darba tiesiskās attiecības. Lai samazinātu šo risku, darba devēji bieži vien slēdza vienošanos ar darbiniekiem, ka pēc mācībām viņi noteiktu laiku nemainīs darbavietu. Līdz 2015. gada 1. janvārim šādas vienošanās bija bez likumīga spēka, jo Darba likumā nebija paredzētas sankcijas un papildu pienākumi darbiniekam. Tas atspoguļojās arī tiesu praksē. Taču Darba likuma 2014. gada grozījumos [14] paredzēts, ka vienošanās par mācību apmaksu var tikt slēgta tikai tajos gadījumos, ja mācības nepieciešamas profesionālo pienākumu veikšanai, bet tām nav noteicoša nozīme nolīgta darba izpildei. Izmaiņas dod darba devējam garantiju, ka darbinieks turpinās strādāt vai atmaksās daļu no mācību izdevumiem. Tomēr šie Darba likuma grozījumi nerisina problēmu, kas saistīta ar obligāti apmaksājamiem izglītības pasākumiem. Darba devējam vēl joprojām ir pārāk liels finanšu slogs par darbinieka profesionālo izglītošanu un pārāk maz tiesību finanšu izdevumu atgūšanai.

Atslēgvārdi: profesionālā apmācība, profesionālā izglītība, kvalifikācijas paaugstināšana, darba devējs, mācību izdevumu segšana.

Ievads

Darba tiesisko attiecību būtība ir divu pušu – darba devēja un darbinieka – vienošanās. Darbinieks apņemas veikt tam paredzēto darbu un saņemt par to atbilstīgu samaksu, bet darba devējs nodrošina nepieciešamos apstākļus un samaksā par paveikto. Darba devējs, veicot darbinieku atlasī, meklē attiecīgajam darbam vispiemērotāko kandidatūru ar noteiktām profesionālajām kompetencēm. Tomēr ne vienmēr izdodas to atrast, tāpēc nepieciešams nodrošināt darbiniekam mācības, lai viņa kvalifikācija atbilstu veicamajam darbam. Darba likumā – stājās spēkā 2002. gadā, bet jau 2006. gadā tajā izdarīti grozījumi – noteikts, ka darba devējam ir pienākums rūpēties par darbinieka profesionālo kvalifikāciju. Tomēr 2014. gada Darba likuma grozījumi [14] daļēji mainīja iepriekšējo kārtību.

Darba mērķis – izvērtējot Darba likuma 96. panta attīstību, sniegt darbinieka profesionālās sagatavošanas tiesiskā regulējuma problēmu analīzi.

Materiāls un metodes – normatīvo aktu, tiesu prakses un zinātniskās literatūras analīze. Darbā izmantotas tiesību normu interpretācijas metodes: gramatiskā, sistēmiskā, vēsturiskā un teleoloģiskā.

Rezultāti

Nacionālais tiesiskais regulējums profesionālās apmācības un kvalifikācijas paaugstināšanas jomā ir mainījies diezgan maz. Kopš Darba likuma spēkā stāšanās brīža darba devēja pienākums bija nodrošināt darbinieka profesionālo apmācību un kvalifikācijas paaugstināšanu. Spēkā bija tiesību norma, kurā noteikts, ka darbinieks un darba devējs nav tiesīgi slēgt vienošanos par profesionālās apmācības un kvalifikācijas paaugstināšanas izdevumu segšanas citu kārtību. Darba devējs bija tiesiski bezspēcīgs gadījumos, ja darbinieks, ieguvīšis profesionālo apmācību, izbeidz darba tiesiskās attiecības. Darba devējam radās materiālie zaudējumi. Darba likuma grozījumi 2014. gadā [14] daļēji maina šo situāciju un pieļauj slēgt vienošanos par darbinieka finansiālu līdzdalību viņa profesionālās konkurētspējas pilnveidošanā. Tomēr Darba likumā nav tiesiski noregulēts, ka atsevišķos darba tiesisko attiecību uzteikuma gadījumos darbiniekam būtu jāatmaksā viņa profesionālajai pilnveidei izlietotie līdzekļi.

Diskusija

Eiropas Savienībā par būtiskiem tiek uzskatīti pasākumi, kuru mērķis ir veicināt mūžizglītības un profesionālo iemaņu attīstību, lai nodrošinātu cilvēkiem tādu zināšanu un prasmju līmeni, kāds nepieciešams darba devējiem. Tāpēc gan darba devējam, gan darbiniekam ir jāiegulda resursi nepieciešamo zināšanu un prasmju attīstībā, sabalansējot profesionālo prasmju attīstību un finansiālo slogu [16, 2]. Darba devējs, veicot darbinieku atlasi, cenšas atrast vispiemērotāko kandidātu. Ne vienmēr tas izdodas, un darbiniekam nepieciešams apgūt jaunas zināšanas un specifiskas iemaņas. Dažkārt nepieciešams darbiniekam, kas jau strādā uzņēmumā, mācīt strādāt ar jaunām iekārtām, iepazīstināt viņu ar jaunām tehnoloģijām vai attīstīt jaunas prasmes.

Briges komunikē (sagatavots un paziņots 2010. gadā) norādīts, ka nākamajā desmitgadē tehnoloģisko pārmaiņu dēļ palielināsies pieprasījums pēc darbiniekiem ar augstu un vidēju kvalifikāciju, bet pazemināsies – pēc mazkvalificētiem darbiniekiem. Paziņojumā teikts, ka būs nepieciešamas kvalitatīvas izglītības un mācību sistēmas, kas atbilst gan šodienas, gan rītdienas prasībām [3, 2].

Eiropas Savienības dalībvalstīs tiek izmantota mācību izdevumu atmaksas klauzula, kuras mērķis ir mazināt slogu darba devējam, kas atbalsta savus darbiniekus profesionālās izglītības iegūšanā, samazinot risku, ka darbinieks, kura zināšanu un iemaņu attīstībā darba devējs iegulda līdzekļus, aiziet no darba. Klauzula, kuru darba devējs un darbinieks var ietvert darba līgumā vai slēgt atsevišķu vienošanos par mācībām, iedrošina darba devēju uzņemties izdevumu risku, pretī saņemot garantiju, ka darbinieks strādās šajā uzņēmumā vēl kādu laiku [16, 9]. Zināšanu un prasmju apguvei vai to attīstīšanai jānotiek, sadarbojoties abiem – darba devējam un darbiniekam. Valstij būtu jānosaka tiesiskais ietvars, lai darba devējs un darbinieks šo sadarbību īstenotu kopīgu mērķu labā.

Latvijā šis tiesiskais ietvars noteikts Darba likuma 96. pantā “Profesionālā apmācība un kvalifikācijas paaugstināšana”.

Rakstā autore analizēs šīs Darba likuma normas attīstību, kā arī ieskicēs problēmas. Ar 2015. gada 1. janvāri spēkā stājās šīs normas jaunā redakcija, kas krietni paplašināja Darba likuma 96. panta kvantitatīvo apjomu, bet joprojām paliek neatrisinātas ar mācību izdevumu segšanu saistītās problēmas. Tā kā tiesu prakse līdz šo grozījumu pieņemšanai nav bijusi plaša, bet pēc grozījumu stāšanās spēkā tās vispār nav, tiks sniegts Darba likuma normas skaidrojums un vēsturiskās attīstības analīze.

Jēdzieni un to būtība

Lai analizētu konkrētas tiesību normas saturisko izpratni, vispirms tiks skaidroti Darba likuma (DL) 96. pantā ietvertie jēdzieni, jo “normatīvajos aktos lietotajiem terminiem ir jābūt apveltītiem ar pietiekami skaidru jēgu un tvērumu” [19, 24]. DL 96. pantā ir divi jēdzieni, kas, pavirši raugoties, var šķist līdzīgi, tomēr saturiski tie ir atšķirīgi – profesionālā apmācība un kvalifikācijas paaugstināšana. Tomēr šie nav vienīgie jēdzieni, kuri jāizprot DL kontekstā, tāpēc tiks pētīti arī citi normatīvie akti, t. i., tie, kuri regulē profesionālo izglītību Latvijā.

Vispirms jāskata Profesionālās izglītības likums [18]. Tajā noteikts, ka Latvijā profesionālā izglītība tiek iedalīta trīs pakāpēs – pamatzglītības, vidējā un augstākajā. Likumā paredzēts regulējums profesionālās izglītības iegūšanai izglītības iestādē, un iegūtā izglītība ir attiecināma uz formālo izglītību. Līdz ar to darba devējs atkarībā no uzņēmuma darbības specifikas var izvēlēties, kāda sagatavotības līmeņa darbinieku izvēlēties darbam uzņēmumā. Profesionālās izglītības līmenis noteikts Profesiju klasifikatorā [17], kas darba devējam jāievēro, slēdzot darba līgumu, norādot profesiju un amatu (kodu) [5, 40. *panta otrā daļa*].

Neviens normatīvais akts nesniedz definējumu, kas ir profesionālā apmācība. Izglītības likumā ir noteikts profesionālās izglītības definējums (tā ir praktiska un teorētiska sagatavošanās darbībai noteiktā profesijā, profesionālās kvalifikācijas ieguvei un profesionālās kompetences pilnveidei) [7, 1. *panta 20. punkts*]. Tātad profesionālās izglītības definējums šajā likumā ietver gan formālo profesionālo izglītību, ko iegūst izglītības iestādē (sagatavošanos darbībai noteiktā profesijā, profesionālās kvalifikācijas ieguvei), gan profesionālo pilnveidi ārpus izglītības iestādes (profesionālās kompetences pilnveidi). Var secināt, ka profesionālā izglītība ir plašāks jēdziens, kas aptver gan profesionālo apmācību, gan kvalifikācijas paaugstināšanu. Turklāt profesionālā apmācība tikai Darba likumā minēta kā jēdziens, ar to saprotot zināšanu iegūšanu izglītības iestādē. Darba likumā vajadzētu jēdzienu “profesionālā apmācība” aizstāt ar “profesionālā izglītība”, lai nodrošinātu jēdzienu sistēmisku izpratni un interpretāciju.

DL 96. pantā minēts otrs jēdziens, kas formālo profesionālo izglītību nošķir no neformālās – “kvalifikācijas paaugstināšana”. Savukārt Profesionālās izglītības likumā ir noteikts termins “profesionālā pieredze”, kas tiek skaidrota kā iepriekšēja darbošanās attiecīgajā profesijā Latvijā vai ārvalstīs [18, 1. *panta otrās daļas 7. punkts*]. Tātad profesionālā pieredze ir zināšanu, prasmju un iemaņu bagāža, ko persona ieguvusi savas profesionālās darbības rezultātā. Profesionālās pieredzes jēdziens nav saistīts ar izglītības iestādē iegūstamām zināšanām un prasmēm, bet ar pašas personas, t. i., darbinieka iegūto pieredzi konkrēta darba veikšanā. Augstākās tiesas Senāta spriedumā norādīts:

“Par kvalifikācijas celšanu būs atzīstama tāda apmācība (neatkarīgi no apmācības formas), kurā darbinieks iegūst, uzlabo vai paplašina savā profesijā (amatā) nepieciešamās iemaņas un zināšanas, kuras ir iespējams un nepieciešams praktiski pielietot darba devēja labā. Taču vispārējās izglītības vai augstākās izglītības iegūšanu nebūs pamats uzskatīt par kvalifikācijas celšanu.” [1, 23]

Lai varētu konkurēt darba tirgū un uzņēmumam nodrošināt peļņu, profesionālo pieredzi nepieciešams periodiski paplašināt. To var realizēt divos veidos – darbinieks pats savas profesionālās darbības rezultātā paaugstina savu kvalifikāciju, vai arī profesionālās prasmes tiek paaugstinātas specifiskosursos, semināros, skolās utt. DL to dēvē par profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu.

Darba likumu kodeksā [15], kas bija spēkā līdz Darba likuma pieņemšanai, bija detalizētāks darbinieku sagatavotības regulējums, izdalot profesionālo sagatavošanu izglītības iestādēs (profesionāli tehniskajās skolās, tehnikumos), darba kvalifikācijas celšanu ražošanā (darbavietā) un apmācīšanu jaunās specialitātēs [6, 29–30].

Profesionālā apmācība DL kontekstā jāsaprot kā profesionālās izglītības iegūšana likumā noteiktās profesionālās kvalifikācijas ietvaros, un tās rezultātā tiek apgūta profesionālās izglītības programma un saņemts diploms (*formal training*), bet kvalifikācijas paaugstināšana ir darbinieka profesionālo prasmju, zināšanu un iemaņu paplašināšana ārpus izglītības programmām (*unformal training*). Pašreizējais kvalifikācijas paaugstināšanas regulējums teorētiski neietver jaunas specializācijas apgūšanu. Jēdziena “kvalifikācijas paaugstināšana” gramatiskā izpratne ļauj secināt, ka tiek pilnveidotas jau esošās zināšanas vai kvalifikācija. Ja cilvēks mācās un apgūst kaut ko jaunu, tad tā nav kvalifikācijas paaugstināšana, bet

profesionālā pilnveide, ko Profesionālās izglītības likums definē kā profesionālās izglītības īpašu veidu, kas personām neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dod iespēju apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas sistematizētas profesionālās zināšanas un prasmes [18, 1. *panta otrās daļas 13. punkts*]. Profesionālās pilnveides iegūšanu regulē Ministru kabineta noteikumi [8].

Ja darbinieks, piemēram, lieto konkrētu datorprogrammu, tad šīs datorprogrammas jaunas versijas izmantošana prasīs kvalifikācijas paaugstināšanu, bet, ja darba devējs nolemj mainīt datorprogrammu ar saturiski citu, tad notiks jaunu zināšanu un iemaņu apguve, nevis kvalifikācijas paaugstināšana.

Jānošķir profesionālā izglītība no profesionālās pilnveides, kas tiesiski tiek regulētas Profesionālās izglītības likumā, no kvalifikācijas paaugstināšanas. Tāpēc autore piedāvā Darba likuma 96. pantā jēdzienu “profesionālā apmācība” aizstāt ar “profesionālā izglītība”, saglabājot kvalifikācijas paaugstināšanas institūtu, kas liecina par darbinieka profesionālo izaugsmi ārpus formālās izglītības.

Darba likuma 96. panta attīstība

2001. gadā, kad tika pieņemts DL, 96. pants tajā bija formulēts vienkārši:

“96. pants. Kvalifikācijas celšana. Darbiniekam, kurš, pārtraucot darbu, nosūtīts celt kvalifikāciju, saglabā darbavietu. Izdevumus, kas saistīti ar kvalifikācijas celšanu, sedz darba devējs.” [5, *pamata redakcija*]

Šajā regulējumā tiek izdalītas vairākas raksturīgas pazīmes:

- darbinieks kvalifikāciju paaugstina darba laikā – tātad starp darba devēju un personu, kura paaugstina kvalifikāciju, pastāv darba tiesiskās attiecības. Darbinieks var tikt nosūtīts kvalifikācijas celšanai gan uz visu darba laiku (piemēram, katru dienu), gan daļu no darba laika (piemēram, divas stundas katru dienu). Taču nav tiesiskā regulējuma par kvalifikācijas paaugstināšanu, kas notiek ārpus darbiniekam nolīgtā darba laika. Kā arī ar šo normu tiek regulēta jau iegūtās kvalifikācijas celšana, nevis pārkvalifikācija vai jaunas kvalifikācijas iegūšana;
- formulējums “nosūtīts celt kvalifikāciju” nozīmē, ka darba devējs ir veicis šo nosūtīšanu un tā ir notikusi ar darba devēja piekrišanu;
- darba devējam ir pienākums saglabāt darbiniekam esošo darbavietu pēc atgriešanās no kvalifikācijas celšanas. Analizējot šo normu kontekstā ar DL 154., 155. un 156. pantu (noteikts darba devēja pienākumus pēc atgriešanās no dzemdību vai bērna kopšanas atvaļinājuma saglabāt “iepriekšējo darbu” vai “līdzīgu vai līdzvērtīgu darbu”, kas konkrēti paredz tāda paša darba saglabāšanas pienākumu), 96. panta formulējums saglabāt darbavietu nosaka darba devēja pienākumu saglabāt darbiniekam darbu uzņēmumā, bet ne konkrēto vietu (amatu). Šāds formulējums ļauj darba devējam piedāvāt tādu darba vietu, kur darbinieks var īstenot savas iegūtās zināšanas, un tā var nebūt saistīta ar iepriekš veikto darbu. Manuprāt, šī ir pozitīva tendence – ļaut darba devējam pēc iespējas lietderīgāk izmantot darbinieka zināšanas un prasmes uzņēmumā;
- kvalifikācijas celšanas izdevumi ir jāsedz darba devējam. Šī norma pastarpināti norāda, ka darba devējam atlases procesā jāpievērš uzmanība kandidāta profesionālajai sagatavošanai, lai atrastu vispiemērotāko pretendentu un neuzņemtos lieku risku, ka darbinieks vēl jāmāca veikt konkrēto darbu. Tajā pašā laikā neviens darbinieks nevar ilgi iztikt ar esošo kvalifikāciju, tāpēc tā agrāk vai vēlāk būs jāpaaugstina uzņēmuma izaugsmes interesēs.

2006. gadā tika veikti grozījumi DL, arī 96. pantā, kura jaunā redakcija bija šāda:

“96. pants. Profesionālā apmācība vai kvalifikācijas paaugstināšana. Darbiniekam, kurš, pārtraucot darbu, nosūtīts uz profesionālo apmācību vai paaugstināt kvalifikāciju, saglabā darbavietu. Izdevumus, kas saistīti ar profesionālo apmācību vai kvalifikācijas paaugstināšanu, sedz darba devējs.” [13, 96. *pants*]

Likumprojekta anotācijā norādīts, ka šo tiesisko regulējumu raksturo atsevišķas Darba likuma noteikumu nepilnības, kuras normatīvā akta projektā paredzēts novērst. Normatīvā akta projekts tika izstrādāts arī tādēļ, lai ieviestu Eiropas Savienības Direktīvu 76/207/EEK, 2000/78/EK un 2002/73/EK prasības [11]. Šajās direktīvās noteikta vienlīdzīgas attieksmes ievērošana darba tiesiskajās attiecībās.

Anotācijā netiek dots skaidrojums, kāpēc tika veikti grozījumi DL 96. panta redakcijā, kaut gan saturiski tā tika pilnveidota. Jau normas nosaukumā “kvalifikācijas paaugstināšana” tika papildināta ar “profesionālo apmācību”. Salīdzinot ar iepriekšējo normas redakciju, var papildus izdalīt tikai vienu pazīmi – likumdevējs nošķir formālo profesionālo izglītību no kvalifikācijas paaugstināšanas. Šāds normas formulējums ļauj darbinieku nosūtīt arī ilglaicīgai apmācībai, proti, profesionālās izglītības iegūšanai. Iepriekšējais formulējums pieļāva iespēju darbinieku nosūtīt tikai kvalifikācijas celšanai. 2004. gada tiesu prakses apkopojumā norādīts: ja darbinieks ir sedzis izdevumus par darbinieka apmācību, kas nav atzīstama par kvalifikācijas celšanu, puses var vienoties par šādu izdevumu atmaksas pienākumu un kārtību [4, 183].

Normas piemērošana praksē – problēmas

Piemērojot Darba likuma 96. pantu praksē, tika konstatētas vairākas problēmas. Vispirms jau saistībā ar darba devējam uzlikto pienākumu segt visus ar mācībām saistītos izdevumus. Iespējamās ir divu veidu problēmas.

Viena – ja darbinieks pats sedzis ar mācībām saistītos izdevumus, tad viņam ir tiesības pieprasīt šo izdevumu segšanu. Šajā gadījumā, kā norādīts Senāta spriedumā, darbiniekam ir pienākums pierādīt, ka darba devējs viņu nosūtīja uz kursiem vai apmācībām, turklāt mācības ir notikušas, pārtraucot darbu. Ja trūkst šo pazīmju, nav pamata DL 96. panta piemērošanai [10, 23].

Darbiniece cēla prasību tiesā pret darba devēju par izdevumu piedziņu sakarā ar angļu valodas un datorapmācības kursu apmeklēšanu, kas bija nepieciešama viņas darba pienākumu veikšanai. Tiesa konstatēja, ka lietā nav pierādījumu tam, ka darba devējs būtu nosūtījis darbinieci uz šiem kursiem un apmācība būtu notikusi, pārtraucot darbu [2].

Otra problēma arī skar izdevumu par mācībām segšanu, turklāt jāņem vērā darba devēja vēlme saglabāt darba tiesiskās attiecības ar darbinieku pēc darba devēja organizētu mācību pabeigšanas. Darba devējs ir ieinteresēts, lai darbinieka iegūtās zināšanas un prasmes tiktu izmantotas uzņēmuma labā. Slēdzot vienošanās ar darbiniekiem, parasti tiek paredzēts pienākums atmaksāt darba devējam izdevumus par darbinieka mācībām gadījumos, ja darbinieks pārtrauc attiecības ar darba devēju noteiktā laikā pēc mācību pabeigšanas.

Darba likuma 6. pantā [5] iekļauts darbinieka tiesisko stāvokli pasliktinošu noteikumu spēkā neesamības princips: lai gan darba devējs un darbinieks ir noslēguši līgumu, vienošanos vai darba devējs izdevis rīkojumu, darba kārtības noteikumus u. tml., tomēr nav spēkā tie nosacījumi, kas pasliktina darbinieka tiesisko stāvokli. Tātad šāda vienošanās par izdevumu segšanu, darbiniekam pārtraucot darba tiesiskās attiecības, nebūs spēkā.

To norāda arī Senāts 2004. gada spriedumā par *Air Baltic Corporation* [1, 468–472]: “puses bija noslēgušas līgumu, kurā noteica darbinieka pienākumu atmaksāt darba devējam pilota apmācības izdevumus Ls 10 000 apmērā, ja darbinieks lauž līgumu pirms 8. darba stāža līmeņa sasniegšanas.” Tiesisko attiecību izbeigšanas dēļ darbinieks cēla prasību tiesā par šā līguma atzīšanu par spēkā neesošu. Senāts šajā lietā norādīja, ka saskaņā ar [...] Darba likuma 96. pantu izdevumus par darbinieka kvalifikācijas celšanu sedz darba devējs, jo pretēja vienošanās pasliktina darbinieka tiesisko stāvokli, un šāda vienošanās ir atzīstama par spēkā neesošu. Līdz ar to darbinieka un darba devēja vienošanās, kurā paredzēts darbinieka pienākums atmaksāt darba devējam izdevumus par darbinieka kvalifikācijas celšanu, atzīstama par spēkā neesošu.

Šajā tiesas spriedumā ir vēl viens būtisks Senāta skaidrojums, ar kuru Senāts noraidīja *Air Baltic Corporation* atsaukšanos uz Civillikuma 2186. pantu (darba devēja vēlme slēgt civiltiesisku vienošanos, kas it kā atrodas ārpus darba tiesiskajām attiecībām), kas paredz iespēju vienoties par citu darbam vajadzīgo izdevumu segšanas kārtību, norādot, ka šī norma būtu piemērojama tikai tad, ja darba likumdošanā nebūtu noteikts citādi, taču šis jautājums darba likumdošanā ir regulēts citādi. Ņemot vērā, ka pušu starpā ir noslēgts darba līgums, visām turpmākajām līdzēju attiecībām izpildāmā darba sakarā ir piemērojama darba likumdošana, un Civillikuma noteikumi piemērojami tikai gadījumos, ja darba likumdošana attiecīgo jautājumu neregulē [1, 468–472].

Analizējot vienošanās slēgšanu par mācību izdevumu segšanu, ir jānošķir divas lietas – darba devējs ir samaksājis par darbinieku kvalifikācijas paaugstināšanu vai veicis mācību apmaksu. Piemēram, jurista, sekretāres vai grāmatveža iepriekšējās mācības ir pietiekamas, lai šie speciālisti veiktu uzticētos pienākumus, un, ja darba devējam nav nodoma kādu no viņiem paaugstināt amatā, tad maģistrantūras studiju apmaksa ir atkarīga no darba devēja un darba ņēmēja individuālas vienošanās [9]. Šajā gadījumā nav kvalifikācijas paaugstināšanas pazīmju un darba devējs un darbinieks var slēgt vienošanos par mācību izdevumu atmaksāšanu, izbeidzot darba tiesiskās attiecības, u. c. jautājumiem.

Savukārt, ja mācības vai kvalifikācijas paaugstināšana saistīta ar darbinieka profesionalitātes paaugstināšanu, spēkā būs likumā noteiktā norma, ka par šo profesionālo spēju palielināšanu atbildīgs ir darba devējs. Tāpēc šajā gadījumā vienošanos nevar slēgt. Ja tā tiks noslēgta, tad nebūs spēkā saskaņā ar DL 6. pantu.

Tiesu praksē ir vēl viens gadījums par mācību izdevumu segšanu un darbinieka uzteikumu, proti, izdevumu piedziņu saskaņā ar noslēgto vienošanos par mācību izdevumu atmaksu, ja darbinieks uzteic darba tiesiskās attiecības. Valsts robežsardze cēla prasību tiesā par mācību maksas izdevumu piedziņu no amatpersonas, kurai bija apmaksātas pilota mācības un kura atvaļinājās no dienesta Valsts robežsardzē, bet tika pieņemta dienestā Nacionālajos bruņotajos spēkos aviācijā. Senāts norādīja, ka Valsts robežsardzei un Nacionālajiem bruņotajiem spēkiem, nodrošinot sabiedrības intereses valsts drošības jomā, nevar būt atšķirīgas subjektīvas intereses attiecībā uz pilota iegūtajām speciālajām zināšanām par valsts budžeta līdzekļiem. Tātad savu iegūto izglītību pilots turpina izmantot publiskās juridiskās personas – Latvijas Republikas – labā. Tāpēc Valsts robežsardzes prasība ir noraidāma [20, 201].

DL ir arī citas normas par darba devēja pienākumu segt ar mācībām saistītos izdevumus. DL 101. panta pirmās daļas 6. punktā noteiktas darba devēja tiesības rakstiski uzteikt darba līgumu, ja darbiniekam nav pietiekamu profesionālo spēju nolīgta darba veikšanai [5, 101. panta pirmās daļas 6. punkts]. Tomēr likumā noteikts darba devēja pienākums uzteikt darba tiesiskās attiecības gadījumā, ja nav iespējams darbinieku ar viņa piekrišanu nodarbināt citā darbā tajā pašā vai citā uzņēmumā [5, 101. panta pirmās daļas 5. punkts]. Šīs normas mērķis ir pēc iespējas saglabāt darba devēja un darbinieka tiesiskās attiecības, no kā izriet darba devēja pienākums nosūtīt darbinieku kvalifikācijas paaugstināšanai vai arī nodrošināt profesionālo pilnveidi, lai darbinieks varētu veikt cita veida darbu.

DL 98. pantā paredzēts, ka darba devējam ir tiesības uzteikt darba tiesiskās attiecības saistībā ar piedāvātajiem grozījumiem. Ja darbinieks nepiekrīt darba devēja piedāvātajiem grozījumiem darba līgumā, darba devējam ir tiesības izbeigt darba tiesiskās attiecības. Turklāt šāds uzteikums var tikt izteikts tikai saistībā ar DL 101. panta pirmās daļas noteikumiem. Respektīvi, šis nav patstāvīgs darba tiesisko attiecību uzteikuma veids, bet saistīts ar darbinieka uzvedību, viņa spējām vai ar saimnieciskiem, organizatoriskiem, tehnoloģiskiem vai cita rakstura pasākumiem, kuru dēļ darba devējam ir jāpiedāvā grozījumi darba līgumā. Tātad, ja darbiniekam trūkst profesionālo spēju pienākumu veikšanai (DL 101. panta pirmās daļas 6. punkts), darba devējam, kā jau iepriekš minēts, ir jāgādā par kvalifikācijas paaugstināšanu vai pārkvalifikāciju vai arī jāpiedāvā cits darbs. Tikai gadījumā, ja darbinieks atsakās apgūt nepieciešamās zināšanas un / vai prasmes vai atsakās veikt citu darbu, vai arī viņa profesionālās spējas nepaaugstinās, darba devējs ir tiesīgs piedāvāt grozījumus darba līgumā vai uzteikt darba tiesiskās attiecības.

Autore akcentē vēl vienu mācību izdevumu segšanas problēmu, uz kuru norāda jurists M. Sīmulis. Nebūtu vienādi jāvērtē DL normas un līdzšinējā tiesu prakse. Jāizanalizē ir mācību izdevumu atmaksa darba devējam atsevišķos darba tiesisko attiecību izbeigšanas gadījumos, respektīvi, ja darbinieks vienpersoniski vēlas izbeigt darba tiesiskās attiecības (DL 100. pants), un gadījumos, kas saistīti ar darbinieka prettiesisku rīcību (DL 101. panta pirmās daļas 1.–5. punkts). Šie gadījumi ir jānošķir no tiem, kad darba tiesiskās attiecības tiek izbeigtas no darbinieka neatkarīgu iemeslu dēļ (DL pirmās daļas 6.–11. punkts) [20, 25].

Tas ļautu izvērtēt katru gadījumu individuāli: darba devējs būtu atbildīgs par gadījumiem, kas saistīti ar uzņēmuma organizatorisko darbību un kas nav atkarīgi ne no darbinieka spējām, ne veicamā darba kvalitātes. Taču darba devējs būtu pasargāts, ja darbinieka rīcība bijusi prettiesiska un tāpēc jāpieņem uzteikums, kā arī tad, ja darbinieks vēlas uzteikt darba tiesiskās attiecības pēc paša iniciatīvas.

2014. gadā veiktie DL grozījumi skāra arī 96. pantu: tā kvantitatīvais apjoms pieauga no vienas līdz deviņām daļām. Likumprojekta anotācijā teikts, ka likumprojekts izstrādāts, lai pilnveidotu darba tiesisko attiecību regulējumu, ņemot vērā gan sociālo partneru (darba devēju un darbinieku intereses pārstāvošo) organizāciju priekšlikumus, gan arī tiesu prakses un doktrīnas atziņas [12]. Par DL 96. panta grozījumiem likumprojekta anotācijā nav skaidrojumu, kāpēc tie bija nepieciešami.

Šie grozījumi veikti saskaņā ar Eiropas Komisijas paziņojuma “Jauns stimuls Eiropas sadarbības profesionālās izglītības un apmācības jomā, lai atbalstītu stratēģiju Eiropa 2020”, Briges komunikē un Eiropas Profesionālās izglītības attīstības centra pētījumiem [3], kas paredz apmācību izdevumu klauzulu izmantošanu nacionālā, nozares un uzņēmuma līmenī.

Nacionālajā līmenī mācību izdevumu atmaksas klauzula paredz:

- valsts darba tiesību aktu detalizētāku izstrādi, nosakot mācību veidus, kuriem piemēro atmaksu;
- maksimālo termiņu, kuru darbiniekam jānostrādā pēc mācībām;
- ierobežojumus (kad klauzulu nevar piemērot);
- gadījumus, kas paredz klauzulas darbību atkarībā no darba tiesisko attiecību izbeigšanas iemesliem [16, 17].

DL 96. panta 2014. gada redakcijā ietvertie normas papildinājumi arī saistīti ar darba devēja un darbinieka tiesībām slēgt vienošanos par mācību izdevumu atlīdzināšanu, ja mācības vai kvalifikācijas paaugstināšanas pasākumi saistīti ar darbiniekam uzticētajiem pienākumiem, bet tiem nav noteicoša nozīme darbinieka veicamā darba izpildei. Vēl DL 96. panta jaunās daļas regulē šīs vienošanās slēgšanas kārtību, nosakot pušu tiesības un pienākumus. Šīs normas nav attiecināmas uz vienošanās slēgšanu par izdevumu atlīdzību gadījumos, ja darba devējs ir atbildīgs par mācībām un kvalifikācijas paaugstināšanu (DL 96. panta pirmā daļa, kas netika grozīta).

Pēc Darba likuma grozījumiem 2014. gadā redzams, ka tiesību normā ir ietverti visi mācību izdevumu atlīdzināšanas klauzulas darbības principi, izņemot to, ka darbiniekam būtu pienākums atmaksāt darba devējam mācību izdevumus, ja viņš uzteic darba tiesiskās attiecības pēc savas iniciatīvas vai tiek atlaists prettiesiskas rīcības dēļ.

Secinājumi un priekšlikumi

1. Darba tiesībās arī pirms DL spēkā stāšanās bija paredzēta kvalifikācijas paaugstināšana un mācību programmu apgūšana darba laikā un par darba devēja līdzekļiem.
2. DL izmantotais jēdziens “profesionālā apmācība” nav saskaņots ar Profesionālās izglītības likumā noteikto terminoloģiju, tāpēc var rasties nepareiza jēdzienā interpretācija. Tiek piedāvāts grozīt DL 96. pantu, aizstājot jēdzienu “profesionālā apmācība” ar jēdzienu “profesionālā izglītība”, kas nodrošinātu vienādu jēdziena izpratni un tā saturisku nošķiršanu no kvalifikācijas pilnveides.
3. Kopš DL stāšanās spēkā 2002. gadā darba devējam ir pienākums nodrošināt darbinieka kvalifikācijas celšanu, sedzot ar to saistītos izdevumus.
4. Kopš DL 2006. gada grozījumiem tiek nošķirta formālā izglītība, kuru iegūst profesionālās izglītības iestādē, no kvalifikācijas paaugstināšanas, kas var tikt īstenota arī citur, ne tikai izglītības iestādē, paredzot profesionālo apmācību un kvalifikācijas paaugstināšanu.
5. Līdzšinējā tiesu prakse nepārprotami paredz darba devēja pienākumu segt mācību izmaksas, ja mācības paredzētas darbinieka darba pienākumu veikšanai, un vienošanās spēkā neesamību par mācību izdevumu atmaksu darba tiesisko attiecību izbeigšanās gadījumos.
6. Pēc DL 2014. gada grozījumiem 96. pants tika papildināts ar tiesību normām, kas paredz vienošanos par mācību izdevumu atmaksu, ja mācības / kvalifikācijas kursi ir tieši saistīti ar darbinieka veicamo darbu, bet tiem nav noteicošas nozīmes nolīgta darba izpildei. Šāda vienošanās paredz mācību izdevumu atlīdzināšanu darba tiesisko attiecību izbeigšanas gadījumā pirms nolīgta termiņa beigām.

7. 2014. gada grozījumi DL 96. pantā nerisina problēmu loku, kas saistīts ar darba devēja obligāti apmaksājamiem izglītības pasākumiem, ja darbinieks pēc savas iniciatīvas izbeidz darba tiesiskās attiecības. Būtu nepieciešams papildināt DL 96. panta pirmās daļas otro teikumu ar šādu tekstu: “Ar profesionālo izglītību vai kvalifikācijas paaugstināšanu saistītos izdevumus sedz darba devējs, izņemot DL 100. pantā un 101. panta pirmās daļas 1.–5. punktā noteiktos gadījumus.”



Genesis of Paragraph 96 of Labour Law

Abstract

Both parties involved in employment relations – the employer and the employee – are interested in employee professional training and improving specific skills. Labour Law states that the employer is responsible for providing professional training for its employees, particularly if it is important to the employee's performance. In practice this creates problems, as the employer is not always convinced that the employee will remain with the company after the employer has paid for the necessary professional training. Employers often ask employees to agree to remain with the company for a minimum period of time after completing professional training. Up until January 1, 2015, this agreement had no legal effect, as Labour Law did not include any sanctions or additional responsibilities for the employee. This was also reflected in legal practice.

After the most recent Labour Law revisions, agreements about compensation for professional training could be reached only under circumstances where training is necessary to complete professional obligations, but where it is not the determining factor in good job performance. This would provide the employer with a reasonable guarantee that either the employee will continue working with the company, or will reimburse the employer a portion of the professional training expense. Nonetheless, these Labour Law revisions do not resolve the problem regarding the obligatory financial compensation for professional training. The employer still has far too great a financial burden with regards to providing professional training for its employees and not enough legal rights in terms of recovering financial expenses.

Keywords: professional training, professional education, rising of qualification, employer; covering of training expenses.

Literatūra

1. Augstākās tiesas Senāta Civillietu departamenta 2004. gada 14. janvāra spriedums lietā Nr. SKC-4. No: *Latvijas Republikas Augstākās tiesas Senāta spriedumi un lēmumi, 2004*. Rīga: Latvijas Tiesnešu mācību centrs, 2005.
2. Augstākās tiesas Senāta Civillietu departamenta 2004. gada 3. marta spriedums lietā Nr. SKC-125. Nepublicēts materiāls.
3. *Briges komunikē par ciešāku Eiropas sadarbību profesionālās izglītības un apmācības jomā laika posmam no 2011. līdz 2020. gadam*. Iegūts no: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_lv.pdf [sk. 03.03.2015.].
4. *Darba likums ar komentāriem*. Zin. red. I. Kalniņa. Rīga: LABS, 2010.
5. Darba likums: Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. 105, 06.07.2001.
6. *Darba tiesisko attiecību regulēšana*. Rīga: P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte, 1980.
7. Izglītības likums: Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. 343/344, 17.11.1998.
8. Kārtība, kādā izsniedzami profesionālās pilnveides un profesionālās ievirzes izglītību apliecinājoši dokumenti: Latvijas Republikas Ministru kabineta 29.11.2005. noteikumi Nr. 902. *Latvijas Vēstnesis*. 193, 02.12.2005.
9. Landmesere, I. *Vai darba devējs, nepārtraucot darba tiesiskās attiecības ar darbinieku, ir tiesīgs pieprasīt segt apmaksu par darbinieka kvalifikācijas celšanu?* Iegūts no: <http://landmesere.lv/index.php/module/Articles/cmd/fullText/artId/147/title/Vai+darba+dev%C4%93js,+p%C4%81rtraucot+darba+tiesisk%C4%81s+attiec%C4%ABbas+ar+darbinieku,+ir+ties%C4%ABgs+piepras%C4%ABt+segt+apmaksu+par+darbinieka+kvalifik%C4%81cijas+cel%C5%A1+anu%3F> [sk. 05.03.2015.].

10. *Latvijas Republikas Augstākās tiesas Senāta tiesu prakses apkopojums "Par likumu piemērošanu, izšķirot tiesās strīdus, kas saistīti ar darba līguma izbeigšanos vai grozīšanu"*. Iegūts no: at.gov.lv/files/uploads/files/docs/.../Apkopojums_Darba_ligums.doc [sk. 06.02.2015.].
11. Likumprojekta "Grozījumi Darba likumā" anotācija. Iegūts no: http://helios-web.saeima.lv/bi8/lasa?dd=LP1300_0 [sk. 22.03.2015.].
12. Likumprojekta "Grozījumi Darba likumā" sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija). Iegūts no: <http://titania.saeima.lv/LIVS11/SaeimaLIVS11.nsf/0/1016FA82F40AC4EFC2257BC50037F713?OpenDocument> [sk. 22.03.2015.].
13. Likums "Grozījumi Darba likumā": Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. 162, 11.10.2006.
14. Likums "Grozījumi Darba likumā": Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. 225, 12.11.2014.
15. *LPSR Darba likumu kodekss*. Rīga: Avots, 1989.
16. Mickeviča, N. *Apmācību izdevumu atlīdzināšana darba attiecībās: Eiropas Savienības dalībvalstu pieredze*. Iegūts no: http://www.lbas.lv/upload/stuff/201304/apmacibu.izdevumu.atlidzinanasana_n.mickevica_29.03.2013_final.pdf [sk. 02.03.2015.].
17. Noteikumi par profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību: Ministru kabineta 18.05.2010. noteikumi Nr. 461. *Latvijas Vēstnesis*. 84, 28.05.2010.
18. Profesionālās izglītības likums: Latvijas Republikas likums. *Latvijas Vēstnesis*. 213/215, 30.06.1999.
19. Rudevska, B. Viendzimuma pāru kopdzīves regulējuma tiesībpolitiskā problemātika. *Jurista Vārds*. 8, 2015.
20. Simulis, M. Interpretācijas problēmas darbinieku kvalifikācijas celšanas normatīvajā regulējumā. *Jurista Vārds*. 34, 2014.
21. *Tiesu prakses apkopojums darba tiesībās*. Zin. red. Z. Indrūna. Rīga: LABS, 2012.

Transformācijas process ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības regulējumā

Aldis Liepiņš¹, Jānis Vētra²

Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija

¹ Sabiedrības veselības un epidemioloģijas katedra,

aldis.liepins@rsu.lv

² Anatomijas un antropoloģijas institūts

Kopsavilkums

Eiropas Komisijas apkopotie dati liecina, ka 8–12% Eiropas Savienības slimnīcās uzņemto pacientu ir saskārušies ar veselības problēmām pēc saņemtās ārstēšanas un tiem sniegtās veselības aprūpes.

Ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība ir ārstniecības personu tiesiskās atbildības veids, kura mērķis ir kompensēt ārstniecības procesā cietušajiem nodarīto kaitējumu, kura nodarīšanā ir vainojama ārstniecības persona.

Eiropas Parlamenta un Padomes 2011. gada 9. marta Direktīvā 2011/24/ES par pacientu tiesību piemērošanu pārrobežu veselības aprūpē ir noteikts dalībvalsts pienākums nodrošināt pacientiem sapro-
tamas sūdzību procedūras un mehānismus, kas dod viņiem iespēju lūgt aizsardzības līdzekļus saskaņā ar ārstniecības dalībvalsts tiesību aktiem, ja sniegtās veselības aprūpes dēļ ir nodarīts kaitējums.

Pētnieciskā darba mērķis ir izpētīt ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības līdzšinējās attīstības aspektus Latvijā un analizēt to, kā pacientu tiesību aizsardzības līdzeklis, proti, Ārstniecības riska fonds ietekmē ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības institūtu pēc direktīvas ieviešanas.

Darbā tika izmantotas tiesību teorijā pazīstamās zinātniskās pētnieciskās metodes: analītiskā, salīdzinošā, vēsturiskā, socioloģiskā, induktīvā un deduktīvā.

Rakstā atspoguļoti secinājumi par ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības pamatu, kas nepieļauj Latvijā attīstīties citās valstīs pazīstamajai līgumiskās un deliktatbildības konkurencei. Rakstā ir definēti neveiksmīgas ārstniecības iespējamie cēloņi, apskatītas situācijas, kas izraisa ārstniecības personu civiltiesisko atbildību. Publikācijā tiek analizēts Ārstniecības riska fonda normatīvais regulējums, tā ietekme uz ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības mehānismu un pacientu tiesībām saņemt taisnīgu atlīdzību par veselībai nodarīto kaitējumu, kā arī uz Veselības inspekcijas sastādīto atzinumu tiesisko dabu.

Atslēgvārdi: atbildība, zaudējumi, kaitējums, ārstniecības persona, patients, Ārstniecības riska fonds.

Ievads

Ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība līdzās pārējiem juridiskās atbildības veidiem ieņem īpašu vietu, jo personai, kurai ārstniecības gaitā nodarīts kaitējums, tas tiek vai var tikt atlīdzināts naudā vai darbībā ar mantisku nozīmi.

Eiropas Parlamenta un Padomes 2011. gada 9. marta Direktīvā 2011/24/ES par pacientu tiesību piemērošanu pārrobežu veselības aprūpē (turpmāk – direktīva) ir noteikts ārstniecības dalībvalsts pienākums pacientiem nodrošināt pieejamas pārredzamas sūdzību procedūras un mehānismus, kas dod viņiem iespēju lūgt aizsardzības līdzekļus saskaņā ar ārstniecības dalībvalsts tiesību aktiem, ja sniegtās veselības aprūpes dēļ ir nodarīts kaitējums. Tādēļ 2013. gada 25. oktobrī Latvijā – pēc Zviedrijas un Dānijas parauga – tika ieviests Ārstniecības riska fonda koncepts. Ārstniecības riska fonda darba organizāciju nodrošina divas Veselības ministrijas tiešās padotības iestādes: Veselības inspekcija un Nacionālais veselības dienests (turpmāk arī – NVD).

Raksta tēmas aktualitāti nosaka Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešana, jo, izveidojot šo pacientu tiesību aizsardzības jauno līdzekli, kas ir valsts administrēts obligātās apdrošināšanas veids, notiek tiesisko principu maiņa, kas būtiski skar šīs sistēmas dalībniekus.

Pētnieciskā darba **mērķis** ir izpētīt ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības līdzšinējās attīstības teorētiskos un praktiskos aspektus Latvijā, kā arī to, kā Ārstniecības riska fonda koncepts ietekmē ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības institūtu pēc direktīvas ieviešanas.

Pētnieciskā darba **uzdevumi** ir šādi: noteikt ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības mehānismu praktisko darbību Latvijā, attaisnojama profesionālā riska un atbildības robežas kritērijus un neveiksmīgas ārstniecības cēloņus; novērtēt Ārstniecības riska fonda darbību, tā ietekmi uz ārstniecības personu atbildību, kā arī to, vai Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešana ļaus sasniegt direktīvā noteikto mērķi. Turklāt, lai izprastu izmaiņas pēc direktīvas ieviešanas, ir jāizpēta tiesiskā situācija līdz direktīvas jeb Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešanai.

Rakstā tiks analizēta ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība un tās attīstība Latvijā, sistēmisko izmaiņu raksturs pēc grozījumiem normatīvajos aktos, kad 2013. gada 25. oktobrī ieviesa Ārstniecības riska fonda konceptu. Publikācijā tiks definēti neveiksmīgas ārstniecības iespējamie cēloņi, apskatītas situācijas, kas rada ārstniecības personu civiltiesisko atbildību. Tiks pētīts Ārstniecības riska fonda normatīvais regulējums, tā ietekme uz ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības mehānismu, cēlonības izpratni un pacientu tiesībām saņemt taisnīgu atlīdzību par veselībai nodarīto kaitējumu, kā arī uz Veselības inspekcijas sastādīto atzinumu tiesisko dabu. Tiks arī analizēts, vai Ārstniecības riska fonda izveide ļauj sasniegt direktīvā definēto mērķi.

Ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības vispārējs raksturojums

Civiltiesiskā atbildība ir īpaša un jauna tiesiskā attiecība (saistība), kas rodas no likuma (tiesību normu) pārkāpuma, t. i., likumā vai līgumā noteikta pienākuma neizpildīšanas gadījumā, un kas izpaužas pienākumā atlīdzināt (kompensēt) šā pārkāpuma rezultātā nodarītos zaudējumus vai citādi atjaunot cietušā tiesisko stāvokli pirms pārkāpuma, vai samaksāt līgumsodu, un šī pienākuma izpilde tiek nodrošināta ar valsts piespiedu līdzekļiem. Civiltiesiskā atbildība pārkāpējam izpaužas negatīvu mantiska rakstura seku veidā vai arī personisko tiesību ierobežojumu vai papildpienākumu veidā [1, 54].

Ārsta atbildību par pacienta veselībai nodarīto kaitējumu regulē Ārstniecības likums [21], likums “Par prakses ārstiem” [28], Pacientu tiesību likums [30] un Civillikuma normas par līguma sekām un atbildības pienākumu (1587.–1634. p.), par neatļautu darbību un vainas pakāpēm (1635.–1650. p.), par miesas bojājumiem (2347.–2351. p.) [24]. Diskutabls ir jautājums, vai ārstniecības personu civiltiesisko atbildību regulē Patērētāju tiesību aizsardzības likums [2; 31].

Juridiskajā periodikā ir izteikts viedoklis, ka ārstniecība Latvijā ir maksas pakalpojums, tāpēc uz šo jomu jāattiecinā likums “Par patērētāju tiesību aizsardzību” (šobrīd – Patērētāju tiesību aizsardzības likums), un pakalpojumu sniedzējam ir jārūpējas, lai pakalpojums būtu kvalitatīvs [2]. Neapstrīdot nepieciešamību ārstniecības procesā ievērot principus, kas civiltiesībās aizsargā mazāk aizsargāto pusi – patērētāju – vai šajā gadījumā – pacientu, jāsecina, ka šo mērķi kopš 2010. gada realizē Pacientu tiesību likums, kura normas attiecībā pret Patērētāju tiesību aizsardzības likumu ir interpretējamas kā speciālas.

Viens no jautājumiem, kas dažādās valstīs tiek regulēts un izprasts atšķirīgi, ir par ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības dabu, proti, vai tā ir līgumtiesiska vai delikttiesiska. “Ir gadījumi, kad, starp pusēm pastāvot līgumiskajām tiesiskajām attiecībām, vienai no tām tiek nodarīts kaitējums, kurš nevar tikt uzskatīts par līguma pārkāpumu” [2, 96]. Tādējādi rodas līgumiskās un deliktatbildības konkurence. Atšķirīga ir šo divu civiltiesiskās atbildības veidu izcelsme. Līgumiskās atbildības pamatā ir līguma pārkāpums, turpretī deliktatbildības pamatā ir delikts. Tiesību zinātnieks A. Bitāns norāda, ka atšķirība starp šiem civiltiesiskās atbildības veidiem balstās uz to, vai civiltiesiskais pārkāpums aizskar starp pusēm esošās līgumiskās (darījuma) attiecības. Ja pārkāpums aizskāris citas civiltiesiskās attiecības, nevis līgumiskās, tad šāda civiltiesiskā atbildība ir kvalificējama kā deliktatbildība, kuru nodibina tiesību pārkāpums – delikts. Ja nevar rast skaidru atbildi, kuru no civiltiesiskās atbildības veidiem jāpiemēro, konkurences gadījumā priekšroka dodama deliktatbildībai. Arī citās valstīs, piemēram, ASV, Anglijā, Zviedrijā un Japānā, ir spēkā regulējums, ka atbildība par kaitējumu, kas nodarīts nepienācīgas ārstēšanas dēļ, neatkarīgi no tā, vai starp pacientu un ārstu ir bijis noslēgts līgums, iestājas kā deliktatbildība [2, 96].

Saskaņā ar Civillikuma normām atšķirība starp līgumisko un deliktatbildību ir tiesiskajās sekās: līgumiskās atbildības gadījumā aizskārējs neatbild par vieglu neuzmanību, ja kāds svešām lietām un darīšanām piegriezis tikai tādu rūpību, kādu viņš mēdz piegriezt savām pašā, ja vien šī neuzmanība nav bijusi rupja (Civillikuma 1647. pants). Savukārt Civillikuma 1649. panta pirmajā daļā, kas reglamentē saistības no delikta, noteikts, ka prasījumos, kas izriet no tiesību aizskārumiem un neskar saistību jau pastāvošas saistības, tiesību aizskārējs atbild par katru, pat vieglu, neuzmanību. Tomēr, kā tika noskaidrots iepriekš, līgumiskās un deliktatbildības konkurences gadījumā ir jāpiemēro deliktatbildība.

Civiltiesībās atbildētāja jeb kaitējuma nodarītāja vaina (ļauņa nolūka, rupjas neuzmanības vai vieglas neuzmanības formā) tiek prezumēta, respektīvi, pastāv vainas prezumpcija. Jautājumā par atbildību kaitējuma dēļ, no cietušā skatupunkta raugoties, civiltiesiski vainas formai nav nekādas praktiskas nozīmes, jo cietušajam ir jāsaņem atlīdzība par nodarīto kaitējumu pilnā apmērā, neatkarīgi no tā, vai kaitējums nodarīts ļaunā nolūkā vai rupjas vai vieglas neuzmanības dēļ. Tādējādi nav nepieciešams pierādīt kaitējuma nodarītāja vainu, bet gan tikai neattaisnojamu darbību un cēlonisko sakarību starp konkrēto darbību vai bezdarbību un kaitīgajām sekām.

Respektīvi, ir jāiestājas gan doktrīnā [13, 209; 14, 271], gan judikatūrā [19] akceptētiem civiltiesiskās atbildības priekšnoteikumiem, ka zaudējumu (vai kaitējuma) atlīdzības pienākums iestājas, ja vienlaikus konstatējami šādi trīs priekšnoteikumi:

- 1) tiesību aizskārēja neattaisnojama darbība, kas attiecīgos gadījumos ietver arī novērtējumu no vainojamības viedokļa (citiem vārdiem – prettiesiska rīcība);
- 2) konkrētu zaudējumu (vai kaitējuma) esamība;
- 3) cēloniskais sakars starp zaudējumiem (vai kaitējumu) un neatļauto darbību.

Pēc šā raksta autoru ieskatiem, svarīgākais un būtiskākais no šiem priekšnoteikumiem ir “cēloniskais sakars starp zaudējumiem un neatļauto darbību”. Profesors K. Torgāns min, ka Latvijas tiesās reti strīdi par cēloniskā sakara noskaidrošanu nav izraisījuši īpašu ievērību, izņemot ar ārstēšanu saistītus strīdus [11, 405]. Sevišķi sarežģīta ir cēlonības noskaidrošana gadījumos, ja to varēja izraisīt vairākas prettiesiskas darbības, kuras notiek vienlaikus vai seko cita citai [14, 271].

Kādā lietā paciente A. R. bija cēlusi prasību pret četrām ārstniecības iestādēm par veselībai nodarītā kaitējuma piedziņu. Tiesa nekonstatēja cēlonisko sakarību starp ārstniecības personu darbībām un pacientes slimības gaitu un rezultātā – invaliditāti. Apelācijas instances tiesa spriedumā šajā lietā norādīja, ka “lietas materiālos nav pierādījumu, kas pārliecinoši apstiprinātu, ka V. slimnīcā periodā no [...] būtu pieļautas kļūdas, kuras būtu cēloniskā sakarā ar viņai radīto veselības kaitējumu, sakropļojumu un tam sekojošo morālo un materiālo kaitējumu”. Jāatzīmē, ka tiesa šajā gadījumā, iespējams, pieļāva metodoloģiska rakstura kļūdu, jo “pārliecinoši pierādījumi” jeb “ārpus saprātīgām šaubām” esoši pierādījumi nepieciešami personas notiesāšanai krimināllietā, nevis civilīetā, kur pierādīšanas standarts ir “iespējamību pārsvars”, ar to saprotot situāciju, ka “puses, uz kuru gulstas pierādījumu nasta, lieta ir vairāk ticama nekā neticama” [10, 153]. Tāpat apelācijas instances tiesa šajā lietā, atsaucoties uz Ārstniecības likuma 5. pantu, kurā noteikts, ka ikvienam ir pienākums rūpēties un ikviens ir atbildīgs par savu veselību, norādīja, ka

paciente pati neveica pasākumus savas veselības saglabāšanai (piemēram, nebija izpildījusi ārsta reimato-loga rīkojumu ierasties uz atkārtotu konsultāciju pēc visu nozīmēto izmeklējumu veikšanas, vai arī, ka “pēc izrakstīšanās no stacionāra pacientam pašam jāprot novērtēt [mugurkaula slodze]” [18].

Ārvalstu tiesu prakse rāda, ka prasības tiek celtas gadījumos, kuros cēlonības noskaidrošana var būt ļoti sarežģīta, un, pēc mūsu pašreizējiem priekšstatiem, vispār nav cerīgi pieteikt prasījumus, jo sekas šķiet pārāk tālu no prettiesiskās darbības vai arī tās radušās daudzu apstākļu mijiedarbībā [11, 405].

Eiropas tiesiskajā telpā ir izstrādāts doktrinārs dokuments “Eiropas deliktu tiesību principi” (*The Principles of European Tort Law*, PETL; turpmāk – EDTP) [15], kuram gan tiešas piemērojamības nav, bet tas kopsakarā ar Civillikuma 5. pantā nostiprināto “tiesas ieskatu” var kalpot kā palīgavots, izskatot dažādus ar cēlonības problemātiku saistītus strīdus tiesās.

EDTP paredz šādus Civillikumā tieši nenorādītus un Latvijas tiesu praksē nepazītus cēlonības veidus:

- vienlīdz nozīmīgi (konkurējoši) cēloņi (EDTP 3: 102. pants);
- alternatīvi cēloņi (EDTP 3: 103. pants);
- potenciāli cēloņi (EDTP 3: 104. pants);
- nenoteikta daļēja cēlonība (EDTP 3: 105. pants) [15].

Apspriežot šeit citēto apelācijas instances tiesas spriedumu [18], autori, neredzot konkrētās civil-lietas materiālus, nevar kritizēt tiesu, kas lietu izskatījusi trīs instancēs. Tādēļ, neapstrīdot tiesas motīvus par cēloņsakarības neesamību starp pacientes veselības stāvokļa būtisku pasliktināšanos un darbībām, ko veica ārstniecības personas, kuru tiešā uzraudzībā paciente atradās, tomēr rodas secinājums, ka apelācijas instances tiesa neapsprieda nevienu no “Eiropas deliktu tiesību principos minētajiem cēloņ-sakarības veidiem, izņemot *conditio sine qua non* (tas, bez kā nav iespējams) jeb tiešo cēloņsakarību.

Latvijā par ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības sākumu uzskatāma civillieta pacienta E. F. prasība pret Valsts traumatoloģijas un ortopēdijas slimnīcu (VTOS) ar trešo personu civillietā, t. i., ar ārstējošo ārstu E. S. Pacients E. F. pēc neveiksmīgas mugurkaula operācijas 1997. gada 2. oktobrī ieguva 1. grupas invaliditāti. E. F. veiktā operācija VTOS, mugurkaula skriemeļu fiksācijai (pēc kritiena no motocikla) ķirurģiski uzstādot SLOT sistēmu, bija neveiksmīga, jo 1997. gada 2. oktobra operācijas laikā tika ielauzta mugurkaula siena un ievainotas muguras smadzenes, tādēļ pēc operācijas prasītājs sācis just kāju nekustīgumu, stipras sāpes un konstatējis pazeminātu jušanu, un viņam tikusi traucēta mazā iegurnā orgānu darbība. 24 stundu laikā netika veikta otra operācija, lai atbrīvotu saspiestās mugurkaula smadzenes, kā tas bija jādara. Otrā operācija notika tikai piecas dienas vēlāk. Tās laikā tikusi nomainīta SLOT sistēma, bet tā tika uzlikta tā, ka skrūves skārušās mugurkaula smadzeņu telpu, un rezultātā turpmāko divu mēnešu laikā no mugurkaula kanāla izdalījies likvors.

Augstākās tiesas Civillietu tiesu palāta ar 2001. gada 7. februāra spriedumu nolēma, ka VTOS pacientam E. F. jāatlīdzina veselībai nodarītais kaitējums, nosakot atlīdzību 32 741 lata apmērā, kā arī jāmaksā kompensācija par zaudēto iespēju saņemt darba algu no 1997. gada līdz 2001. gadam (turpmāk – E. F. prasība pret VTOS) [17].

Šajā lietā apelācijas instances tiesa arī atsaucās uz nozīmīgo Ārstniecības likuma 36. pantu, kurā teikts: “Ārstniecības persona ir atbildīga par izraudzītās medicīniskās tehnoloģijas lietošanu un tās radītajām sekām.” Medicīniskās tehnoloģijas ir ārstniecībā izmantojamās metodes, medicīniskās ierīces un zāles (Ārstniecības likuma 1. panta 9. punkts).

Atceroties citu valstu praksē esošos doktrināros strīdus par līgumiskās un deliktatbildības konkurenci, šī norma Latvijā neļauj attīstīties līgumiskās un deliktatbildības konkurencei, jo ārstniecības personas civiltiesiskā atbildība iestājas neatkarīgi no civiltiesisko attiecību formas, uz likuma pamata (Civillikuma 1402. pants).

Kad profesionālais risks ir attaisnojams?

Tomēr bieži medicīnā rodas situācijas, ka pacienta veselības stāvoklis pasliktinās vai neuzlabojas tā, kā tika sagaidīts. Vai šādā gadījumā tiks prezumēta “tiesību aizskārēja neattaisnojama darbība”? Jāatzīmē, ka vainas prezumpcija nenozīmē, ka ārstniecības persona ir vainojama ikreiz, kad pacientam veselības stāvoklis pasliktinās vai neuzlabojas tā, kā tika sagaidīts. Medicīna ir ļoti riskanta nozare, un tajā rezultāts ir atkarīgs no ļoti daudziem savstarpēji korelējošiem faktoriem, vispirms jau no iedzimtības,

kā arī no pacienta vecuma, dzimuma, veselības stāvokļa kopumā, pacienta organisma reakcijas uz atsevišķiem medicīnas tehnoloģijas komponentiem, pacienta līdzestības u. tml. Šī daudzu faktoru pastāvēšana un ietekme medicīnā uztur pastāvīgu risku, no kura nevar izvairīties. Risinot jautājumu par ārstniecības personu atbildību vispār, ne tikai civiltiesisko atbildību, jāatceras Hipokrāta princips: *primum non nocere* ("pirmkārt, – nekaitē"). Tomēr dažās medicīnas nozarēs risks ir pastāvīgi klātesošs un robeža starp nekaitēšanu un risku, kas var būtiski palīdzēt pacientam, ir netverama. Tādēļ kaitējuma gadījumā, lai noteiktu "tiesību aizskārēja neattaisnojama darbību" vai bezdarbību, būtiski ir noteikt attaisnojama profesionālā riska un atbildības robežas kritērijus.

Angļu tiesībās attiecībā uz ārstniecības personu atbildības noteikšanu tiek lietots Bolama tests (*Bolam test*), kurš paredz divu šādu priekšnoteikumu ievērošanu:

- 1) ja konkrētai personai piemīt speciālas zināšanas un prasme, tad viņas darbības tiek vērtētas saskaņā ar tādas personas darbībām, kurai ir tādas pašas iemaņas un prasmes;
- 2) personas darbības netiek uzskatītas par standartiem neatbilstošām, ja tiek pierādīts, ka persona rīkojusies tieši tāpat, kā būtu rīkojies cits tāda paša aroda profesionālis, kam ir tāds pats iemaņu un zināšanu līmenis kā konkrētajai personai [4, 120].

Bolama testu kā "tiesību normu" ir radījusi tiesu prakse anglosakšu tiesību sistēmā. Bolams bija psihiski nelīdzsvarots pacients un cieta no akūtas depresijas, viņš tika ievietots slimnīcā. Kā ārstēšanas metodi ārsts noteica elektrošoka terapiju. Elektrošoka terapijas dēļ Bolamam tika laužti iegurnā kauli. Pacients uzskatīja, ka ārstējošais ārsts ir pieļāvis virkni nolaidību. Tiesa eksperti izteica pretrunīgus viedokļus, kā pareizi būtu veicama elektrošoka terapija, tādēļ tiesa secināja, ka elektrošoka terapija ir zinātnes nozare, kas vēl atrodas attīstībā (*progressive science*), tāpēc mediķiem viedokļi ir dažādi. Anglijas tiesa nosprieda, ka ārsts nav vainojams nolaidībā, jo viņš ir rīkojies saskaņā ar praksi, kādu atzīst par piemērojamu tās pašas nozares tikpat kvalificēti speciālisti. Tiesa norādīja, ka profesionāļa vaina nevar tikt atzīta vienīgi tādēļ, ka kādam līdzvērtīgam tās pašas nozares profesionālim ir pretējs viedoklis noteiktā jautājumā. Saskaņā ar šo viedokli tiesa noraidīja prasības pret Bolamu ārstējošo ārstu [4, 122–123].

Arī E. F. prasībā pret VTOS apelācijas instances tiesa, gan tieši neatsaucoties uz angļu tiesību doktrīnāro avotu, proti, Bolama testu, ievēroja tā principus. Respektīvi, Augstākās tiesas Civillietu tiesu palāta lietas izskatīšanas gaitā ieguva un izanalizēja citu profesionāļu viedokļus par izskatāmo strīdu:

"Runājot par konkrēto gadījumu, eksperts V. Vestermanis, kas P. Stradiņa klīniskās universitātes slimnīcā veic kvalitātes nodrošināšanas komisijas priekšsēdētāja pienākumus, norādīja, ka prasītāja ārstēšanā gūtie rezultāti slimnīcā ir tālu no vēlamā un iespējamā [...] Civillietu tiesu palāta šādu ekspertu skaidrojumu atzīst par pamatotu un argumentētu, jo tas balstīts uz medicīniskiem kritērijiem un ārsta pieredzi [...]"

Uz to, ka šāda kavēšanās slimnieka stāvokļa noteikšanā nav pieļaujama, tiesas sēdē norādīja arī eksperts I. Aksiks, paskaidrojot, ka līdzīgā situācijā viņa vadītajā klīnikā nekavējoši tiek veikta slimnieka datortomogrāfija. Ja datortomogrāfa nebūtu, kā tas ir bijis Valsts Traumatoloģijas un ortopēdijas slimnīcā, mugurkaula kanāla revīzijai nekavējoties tiktu veikta atkārtota operācija, kas nepieciešama smadzeņu dekompresēšanai, atslogošanai, jo kontūzija izsauc tūsku un izteiktus asinsrites traucējumus." [17]

Arī otrajā – iepriekš minētajā – lietā [18] tiesa vērtēja citu profesionāļu izteiktos viedokļus. Turklāt uzaicināto ekspertu viedokļi atšķīrās, tādēļ tiesa, lietojot mērauklu "MADEKKI [tagad – Veselības inspekcijas] pārstāvju tiesvedības gaitā paustais viedoklis lietā nozīmīgos specifiskos jautājumos bija nekonsekvents un nepārliecinošs", Veselības inspekcijas ārstu ekspertu atzinumus nevērtēja par ticamiem.

Tādējādi saistībā ar ārstniecības personu civiltiesisko atbildību ir jārūnā par kategoriju "saprātīga ārstniecības persona", kuras darbība konkrētos apstākļos ir jāsalīdzina ar citiem nozares profesionāļiem.

Ārstniecības personu nevar vainot par pacienta veselības pasliktināšanos kādas darbības rezultātā, ja viņa ir rīkojusies atbilstoši tam, kā rīkojas līdzvērtīga ārstniecības persona šajā nozarē. Tomēr šajā gadījumā jāatceras vispārzināmais, t. i., ka Latvija ir maza valsts un ka īpaši jau profesionāļu vidē cits citu pazīst, un starp profesionāļiem ir izveidojušās un pastāv īpašas korporatīvas attiecības. Minētais nozīmē, ka var rasties situācijas, kurās iegūt alternatīvu profesionāļu viedokli var izrādīties neiespējami. Šādā gadījumā ir jādomā par ārvalstu ekspertu piesaisti, bet tas ir gan dārgāk, gan nepopulāri. Novērtējot

ārvalstu ekspertu atzinumu, papildus nepieciešams noskaidrot, vai ārvalstu speciālists ir ņēmis vērā šādus vietējos aspektus: veselības aprūpes organizāciju, finansēšanas sistēmu, medicīniskās tradīcijas, kas dažādās valstīs ir atšķirīgas, – tātad arī viņa atzinumu nepieciešams novērtēt Latvijas veselības aprūpes sistēmas un konkrētās medicīnas specialitātes kontekstā.

Ārstniecība ir ne tikai “profesionāla un individuāla slimību profilakse, diagnostika un ārstēšana, medicīniskā rehabilitācija un pacientu aprūpe” [21], tā ietver arī ļoti svarīgu komponentu – pacienta līdzestību, kas gan *expressis verbis* normatīvos aktos nav definēts, bet tas sašaurinātā izpratnē ietver pacienta pienākumus, kas norādīti Pacientu tiesību likuma 15. panta pirmajā, otrajā un trešajā daļā. Gandrīz jebkura ārstniecība būs efektīva tikai tad, ja pacients, kura veselības stāvokli ārstniecība ietekmē, tajā pats piedalīsies.

Neveiksmīgas ārstniecības cēloņi var būt šādi:

- 1) kļūda medicīnas tehnoloģijā vai tās komponentos (piemēram, medicīnas ierīču vai zāļu brāķis);
- 2) kļūda pacienta veselības aprūpē, ko pieļauj pacients (rupjas neuzmanības veidā);
- 3) kaitējums tiek nodarīts ar paša pacienta nodomu;
- 4) nejaušs notikums vai nepārvarama vara (Civillikuma 1773. pants);
- 5) attaisnojams profesionāls risks;
- 6) kļūda pacienta veselības aprūpē, ko pieļauj ārstniecības persona.

Pirmie pieci cēloņi ir ārstniecības personu iespējamie iebildumi pret pacienta prasību, ja ārstniecības personas varā nebija šos cēloņus paredzēt un novērst. Neveiksmīgas ārstniecības cēlonis var būt arī daudzu faktoru izraisīts, iepriekš minētajiem cēloņiem savstarpēji mijiedarbojoties. Ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība iestāsies tikai tad, ja jebkurš no iepriekš minētajiem pirmajiem pieciem cēloņiem (kurus ārstniecības persona nevarēja paredzēt un novērst) kombinējas ar ārstniecības personu kļūdu pacienta veselības aprūpē.

Līdzšinējā Latvijas tiesu prakses attīstība ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības jomā nav vērtējama neapšaubāmi, jo tiesu spriedumos netiek vērtēta neveiksmīgas ārstniecības cēlonības multi-faktorialitāte.

Kaitējuma kompensācija

Kaitējuma atlīdzība par miesas bojājumu saskaņā ar Civillikuma 2347. panta pirmo daļu ietver:

- ārstēšanās izdevumus;
- varbūtējo atrauto peļņu (pēc tiesas ieskata);
- atlīdzību (mantisko kompensāciju) par morālo kaitējumu.

Atbildība iestājas nevis par pašu miesas bojājumu, bet gan par tā rezultātā nodarītām civiltiesiskām sekām. Atbildība izpaužas pienākumā atlīdzināt izdevumus, kas radušies šo miesas bojājumu ārstēšanas rezultātā. Ārstēšanas izdevumos ir iekļaujami ne tikai tēriņi, kas saistīti ar zāļu iegādi vai ārsta apmeklēšanu, bet arī izdevumi, kas saistīti ar veseļošanās pakalpojumiem, piemēram, uzturēšanos sanatorijā, transporta izdevumiem, kā arī tēriņi, kas saistīti ar cietušā aprūpi. Tiesa var papildus reālajiem izdevumiem piespriest arī varbūtējo atrauto peļņu [6, 627].

Ja ārstēšanās izdevumu un varbūtējās atrautās peļņas pierādīšana un piedziņa nerada īpaši daudz jautājumu, tad morālā kaitējuma atlīdzības apmēra noteikšana ir sarežģītāka. Par šo problēmu minēts kasācijas instances tiesas atziņās:

“Latvijā nav vienotas prakses par morālā kaitējuma atlīdzības apmēra noteikšanas metodiku, arī likumos nav noteikti vienoti kritēriji, pēc kuriem ir nosakāms šīs atlīdzības apmērs, tāpēc atlīdzības apmērs nosakāms katrā konkrētā gadījumā pēc tiesas ieskata, vadoties pēc taisnības apziņas un vispārīgiem tiesību principiem, kā to paredz Civillikuma 5. pants.” [16]

Kasācijas instances tiesa šajā spriedumā, atsaucoties uz Augstākās tiesas Senāta Administratīvo lietu departamenta 2010. gada 16. februāra spriedumu lietā Nr. SKA-104, norāda, ka, nosakot morālo atlīdzinājumu, tiesa nevar balstīties tikai uz saviem subjektīviem ieskatiem, bet gan tai jāpamatojas uz racionāliem juridiskiem apsvērumiem. Tāpat tiesa atsaucas uz juridiskajā literatūrā norādīto, ka, nosakot morālā kaitējuma atlīdzības apmēru, tiesām jāņem vērā taisnīguma un saprātīguma kritērijs [5; 8]. Tāpat,

piekrītot V. Sinaiska teiktajam, kasācijas instances tiesa norāda, ka “apmierinājuma pirmatnīgā ideja ir nodibināt mieru starp cietušo un aizskāruma izdarītāju kā kaitējumā vainīgo”, tāpēc jāpanāk vismaz daļēja konfliktā iesaistīto pušu samierināšana [9, 147].

Lai gan Latvijā nav spēkā tiesu precedentu tiesības un teorētiski judikatūra ir tikai tiesību palīgavots, tomēr kasācijas instances tiesa norāda, ka atbilstoši vienlīdzības principam morālā kaitējuma atlīdzinājuma noteikšanā jāņem vērā arī citos (jo sevišķi salīdzināmos) gadījumos noteikto atlīdzinājumu veids un apmērs.

Šeit citētais spriedums ir interesants arī tāpēc, ka tajā ir apkopota iepriekšējā judikatūra:

“Līdz šim vairākās izskatītajās lietās par kaitējumu, kas nodarīts, nekvalitatīvi sniedzot ārstniecības pakalpojumus, kompensācijas apmērs noteikts robežās no 100 Ls līdz 20000 Ls (sk. Senāta rīcības sēdes 2009. gada 15. oktobra lēmumu lietā Nr. SKC-1053, 2011. gada 15. decembra lēmumu lietā Nr. SKC-1168, 2013. gada 22. marta lēmumu lietā Nr. SKC-455, Senāta 2011. gada 20. aprīļa spriedumu lietā Nr. SKC-153, 2012. gada 23. maija spriedumu lietā SKC-200, 2013. gada 12. jūnija spriedumu lietā Nr. SKC-122). Norādītajās lietās naudas izteiksmē lielāks morālā kaitējuma atlīdzības apmērs noteikts gadījumos, kad nekvalitatīvi sniegto ārstniecības pakalpojumu rezultātā tika nodarīts tāds kaitējums, kas vērtējams kā būtisks (bojā gāja prasītājas bērns), sakropļojuma vai izķemojuma dēļ pasliktinājās prasītāja dzīves kvalitāte, spēja atgriezties ierastajos dzīves apstākļos.” [16]

Kurš ir atbildētājs?

Tiesu praksē ir risināts jautājums par atbildētāju civillietās, kurās prasītāji ir ārstniecības iestāžu un vienlaikus ārstniecības personu pacienti. Pietiekami skaidru atbildi uz šo jautājumu deva jau minētā lieta E. F. prasībā pret VTOS:

“Kā nepamatotu Civillietu tiesu palāta vērtē Slimnīcas viedokli par to, ka jautājums par tās vainu analizējams, par pamatu ņemot Civillikuma 1782. pantu. Minētā norma, kas paredz darba devēja atbildību par kalpotāju un citu darbinieku trešajai personai nodarītajiem zaudējumiem gadījumā, ja to izvēlei nav piegriezta nepieciešamā uzmanība un papriekš nav iegūta pārliecība par viņu spējām un noderību izpildīt viņiem uzliekamos pienākumus, konkrētajā gadījumā neietekmē Slimnīcas vainas un atbildības nosacījumus. Slimnīcas vaina un atbildība izriet no 1997. gada 20. septembrī noslēgtā Pacienta aprūpes līgumā, Ārstniecības likumā, Valsts Traumatoloģijas un ortopēdijas slimnīcas Nolikumā noteikto saistību neizpildes, kas izsauca kaitējumu pacienta veselībai. [...] Civillietu tiesu palāta nāk pie atzinuma, ka atbildīga par pacienta veselībai nodarīto kaitējumu konkrētajā lietā ir Slimnīca, kas vienlaikus nozīmē to, ka tās darbinieka vaina pacienta veselībai nodarītajā kaitējumā ir arī Slimnīcas vaina.” [17]

Arī doktrīnā ir izteikts analogisks viedoklis, proti, ka juridiska persona ir vainojama un līdz ar to atbildīga par jebkuru tiesību aizskārumu, ko tās darbinieks izdarījis pēc šīs juridiskās personas vadītāja vai īpašnieka rīkojuma vai pavēles, izņemot gadījumus, ja šāda darbība ir pati par sevi noziedzīga. Savukārt, ja šāda uzdevuma rezultātā tiek izdarīts delikts, tad juridiskā persona atbildēs arī tad, ja šīs fiziskās personas darbības pārsniegs uzdevuma, pilnvarojuma vai darba līguma robežas (Civillikuma 1781. pants). Juridiskā persona varēs atbrīvoties no atbildības, ja nodarījums būs noziedzīgs [1, 88].

Ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība pēc 2013. gada 25. oktobra

Eiropas Komisijas mājas lapā norādīts, ka 8–12% Eiropas Savienības slimnīcās uzņemto pacientu ir cietuši neveiksmīgas ārstniecības dēļ. Veselības aprūpes gaitā pacienti ir saskārušies ar:

- infekcijām, kas saistītas ar veselības aprūpi (aptuveni 25% no visiem nevēlamajiem gadījumiem);
- ārstēšanas kļūdām;
- ķirurģiskām kļūdām;
- medicīnas iekārtu vai instrumentu darbības traucējumiem un kļūmēm;
- diagnostikas kļūdām;
- pēc medicīniskajām pārbaudēm nesniegtu palīdzību [3].

Ar 2013. gada 25. oktobri, kā jau norādīts ievadā, Latvijā tika ieviesta Direktīva 2011/24/ES par pacientu tiesību piemērošanu pārrobežu veselības aprūpē. Tajā noteikts dalībvalsts pienākums pacientiem, t. sk. citas Eiropas Savienības dalībvalsts pacientiem, nodrošināt pieejamas un saprotamas sūdzību procedūras un mehānismus, kas dod viņiem iespēju lūgt aizsardzības līdzekļus, ja sniegtās veselības aprūpes dēļ tiek nodarīts kaitējums. Tādēļ 2013. gada 25. oktobrī Latvijā, izdarot grozījumus Pacientu tiesību likumā, atbilstīgi Zviedrijas un Dānijas paraugam tika ieviests specifisks pacientu tiesību aizsardzības līdzeklis, proti, izveidots Ārstniecības riska fonds.

Līdz 2013. gada 25. oktobrim persona, kurai ārstniecības procesā nodarīts kaitējums, t. i., pacients veselībai nodarītā kaitējuma kompensāciju prasīja no ārstniecības iestādes vai ārstniecības personas. Strīdu gadījumā šo pacienta prasību izskatīja tiesa civilprocesuālā kārtībā. Arī šobrīd tiesās prasības kārtībā tiek izskatītas lietas par pacienta dzīvībai vai veselībai nodarīto kaitējumu, kas nodarīti līdz 2013. gada 25. oktobrim, atlīdzības piedziņai. Bet lietām par pacienta dzīvībai vai veselībai nodarīto kaitējumu pēc 2013. gada 25. oktobra ir radīts īpašs administratīvi tiesisks mehānisms jeb pacientu tiesību aizsardzības līdzeklis, proti, Ārstniecības riska fonds.

Ārstniecības riska fonda vispārējie principi ir noteikti Pacientu tiesību likuma 17. pantā, bet tā darbību reglamentē Ministru kabineta 2013. gada 5. novembra noteikumi Nr. 1268 "Ārstniecības riska fonda darbības noteikumi" [22] (turpmāk – ĀRF noteikumi).

Ārstniecības riska fonda institucionālā uzbūve ir duāla, proti, tā organizāciju nodrošina divas Veselības ministrijas tiešās padotības iestādes: Veselības inspekcija (veic ekspertīzi, sagatavo atzinumu un nosaka kaitējuma apmēru procentos, kā arī vērtē ārstniecības izdevumu saistību ar pacientam nodarītā kaitējuma seku mazināšanu vai novēršanu) un Nacionālais veselības dienests (administrē Ārstniecības riska fonda līdzekļus un, pamatojoties uz inspekcijas atzinumu, pieņem lēmumu par atlīdzības izmaksāšanu vai par atteikumu to izmaksāt, kā arī izmaksā atlīdzību no Ārstniecības riska fonda). Atbilstoši Pacientu tiesību likuma 17. panta otrajai daļai Nacionālā veselības dienesta lēmumu un faktisko rīcību attiecībā uz pacientam izmaksājamo atlīdzību no Ārstniecības riska fonda var apstrīdēt Veselības ministrijā. Veselības ministrijas lēmumu var pārsūdzēt tiesā Administratīvā procesa likumā [20] noteiktajā kārtībā. Taču pacients nav tiesīgs apstrīdēt Veselības inspekcijas atzinumu.

Apspriežot Veselības inspekcijas atzinuma tiesisko dabu, secināms, ka atzinums nav nedz administratīvs akts, nedz starplēmums administratīvajā procesā, bet ir pierādīšanas līdzeklis administratīvajā procesā – eksperta atzinums. Vispirms to raksturo tā autors vai autori – personas ar specifiskām zināšanām, kuras sniedz specifisku viedokli par specifisku gadījumu, kuru novērtējot nepieciešamas speciālas zināšanas nozarē. Ne Pacientu tiesību likumā, ne ĀRF noteikumos nav paredzēta kārtība, kā rīkoties, ja Veselības inspekcijas sagatavotais atzinums pierādījuma novērtēšanas procesā izrādās nepieļaujams vai neticams (domājams, ka par attiecināmību strīdu nebūs). Jebkurā citā juridiskā procesā, lai izslēgtu pamatotās šaubas, ja tās procesa gaitā radušās, pastāv iespēja noteikt papildu vai atkārtotu ekspertīzi.

Veicot kontrolējošo amatpersonu aptauju (2015. gada 26. jūnijā autori intervēja Veselības ministrijas amatpersonas, kas ir iesaistītas lēmumu pieņemšanā par sūdzībām par Nacionālā veselības dienesta lēmumiem pārsūdzības stadijā), noskaidrots, ka, rodoties šaubām par to, vai Veselības inspekcijas atzinums ir pietiekami skaidrs vai ir nepilnīgs, vai rodoties papildu jautājumiem, Veselības ministrijas amatpersonas lēmuma pārsūdzības stadijā veic pasākumus, kas uzskatāmi par papildu ekspertīzi. Respektīvi, ja Veselības inspekcija nav atzinumā devusi vērtējumu kādiem apstākļiem vai pārsūdzības gaitā ir iesniegti jauni pierādījumi, vai kādi secinājumi Veselības inspekcijas atzinumā nav pilnīgi saprotami, Veselības ministrija lūdz Veselības inspekciju dot vērtējumu iepriekš neatspoguļotiem apstākļiem. Šī rīcība, lai arī procesuāli nedefinēta, pēc *ratio legis* atbilst papildu ekspertīzes būtībai.

Tomēr nav skaidrs un saprotams juridiskais mehānisms, kā rīkoties, ja tiks konstatēts pamatojums, lai nozīmētu atkārtotu ekspertīzi (salīdzināšanai, piemēram, Administratīvā procesa likuma 182. panta trešā daļa, Kriminālprocesa likuma 197. pants [26], Civilprocesa likuma 125. panta trešā daļa [25]), piemēram, tiks konstatēta Veselības inspekcijas atzinuma nepamatotība, būtiska nepilnība vai pieļautas metodiska rakstura kļūdas, vai tiks konstatēta eksperta nepietiekama kvalifikācija vai nekompetence, vai tiks pieļauti ekspertīzes izdārīšanas procesuālās kārtības būtiski pārkāpumi. Veselības ministrijas amatpersonas aptaujā norādīja, ka šādas situācijas vēl nav bijušas. Tomēr normatīvā

regulējuma neesamība papildus un atkārtotas ekspertīzes nozīmēšanai no pacientu tiesību aizsardzības viedokļa ir solis atpakaļ.

Ieviešot direktīvu, ĀRF noteikumu 8.3. punktā ir paredzētas Veselības inspekcijas tiesības “pieprasīt, lai komisija .., ko izveidojis tās ārstniecības iestādes vadītājs, par kuru ir saņemts atlīdzības prasījuma iesniegums, veiktu izvērtējumu un sniegtu inspekcijai viedokli par kaitējuma esību vai neesību un kaitējuma apmēru”.

Pētījuma autoru vērtējumā šāds noteikums, kas vērsts uz to, lai pārkāpējs pats veiktu savas potenciālās kļūdas izvērtējumu, ir likumdošanas brāķis. Jau romiešu tiesībās attīstījās procesuāls princips: *Nemo iudex in causa sua* (neviens nav tiesnesis paša lietā). Autori noskaidroja, ka līdz 2015. gada 27. jūnijam Veselības inspekcija šo normu ir izmantojusi. Svarīgākais jautājums, nenoliedzami, ir par to, kā tiesību piemērotājs, t. i., Veselības inspekcija šo potenciālā pārkāpēja izvērtējumu par paša rīcību novērtē. Bet, ņemot vērā, ka potenciāli aizskartajam pacientam netiek paziņots par šāda izvērtējuma iegūšanu un nav paredzēta iespēja par to iesniegt savu viedokli, šī norma neatbilst tiesību uz taisnīgu tiesu saturam (Latvijas Republikas Satversmes 92. pants [27], Eiropas Padomes Cilvēktiesību un pamatbrīvību aizsardzības konvencijas 6. pants [23]).

Pēc NVD datiem redzams, ka NVD līdz 2016. gada 22. aprīlim ir saņēmis 349 personu atlīdzības prasījuma iesniegumus (100%). No tiem atteikts izskatīt, atsaukti vai atzīti par neiesniegtiem kopā bija 34 iesniegumi (9,7%), izskatīšanā atradās 140 iesniegumi (40,1%), bija pieņemti 85 lēmumi par atlīdzības izmaksāšanu (24,4%), 90 lēmumi – par atlīdzības neizmaksāšanu (25,8%). No visiem iesniegtajiem 349 iesniegumiem izskatīti bija 50,1% iesniegumu (175), bet atlīdzība izmaksāta – 48,6% gadījumu. Veselības ministrijā bija pārsūdzēti 45 NVD lēmumi par atteikumu pilnīgi vai daļēji izmaksāt atlīdzību, Veselības ministrija nebija atcēlusi nevienu NVD lēmumu, bet apstrīdēšanas stadijā Veselības ministrijā atradās 23 iesniegumi. Tiesā bija pārsūdzēti trīs Veselības ministrijas lēmumi (NVD 2016. gada 29. aprīļa vēstule).

Veselības ministrijā tika noskaidrots, ka pat pirmās instances tiesā nav izskatīts neviens no šiem pārsūdzētajiem Veselības ministrijas lēmumiem.

Pēc šiem statistikas datiem var secināt, ka veselības aprūpes kontroles institūcijas – Veselības inspekcija un Veselības ministrija – vienādi interpretē ne tikai normatīvos aktus, bet arī ārstniecības procesa kvalitātes izvērtēšanu, kas ĀRF sākotnējā posmā vērtējams pozitīvi, analizējot ĀRF sekmīgas darbības kontekstu. Patlaban nevar izdarīt secinājumus par tiesas vērtējumu pārsūdzētajiem Veselības ministrijas lēmumiem.

Jāatzīmē, ka ar Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešanu ir notikusi procesuālo principu izmaiņa. Civilprocesuālos principus – pušu sacensību un pušu līdztiesību – aizstāj objektīvās izmeklēšanas princips un pārējie administratīvā procesa principi. Pacientam vairs nav tiesību izvēlēties ekspertus vai vismaz izteikties par vēlamajām ekspertu kandidatūrām, uzdot ekspertiem jautājumus un iepazīties ar ekspertu kvalifikāciju, kas bieži vien ir pats svarīgākais jautājums ekspertīzes nozīmēšanas stadijā. Pacientam saglabājas tiesības pieteikt noraidījumu ekspertam, tās izriet no Administratīvā procesa likuma 37. panta otrās daļas.

Pacientam izmaksājamās atlīdzības summas par dzīvībai vai veselībai nodarīto kaitējumu (arī morālo kaitējumu) tiesa noteica pēc “tiesas ieskata” (Civillikuma 5. pants). Savukārt pēc 2013. gada 25. oktobra šo jautājumu reglamentē normatīvā akta – ĀRF noteikumu – prasības. Morālā kaitējuma smaguma pakāpes noteikšana procentos, kas ir norādīti normatīvajā aktā, ir jauna pieeja Latvijā. Neapšaubāms ieguvums šajā situācijā ir tiesiskā noteiktība, jo par vienādiem apstākļiem tiks aprēķinātas tādas pašas kompensācijas, tādējādi izslēdzot arī t. s. cilvēcisko faktoru vērtēšanā, tomēr zūd “tiesas ieskata” priekšrocības, kas individualizēja katru gadījumu un kas paredzēja noteikt atlīdzību par morālo kaitējumu pēc Civillikuma 1635. panta jēgas un mērķa – par fiziskajām un garīgajām ciešanām, kas katrai personai ir individuālas, nevis visām vienādas.

Arī Zviedrijā un Dānijā, pēc kuru parauga Latvijā tika veidots Ārstniecības riska fonds, kompensāciju izmaksā par:

- mantiskajiem zaudējumiem (ienākumu zaudējumu, pensijas zaudējumu, ārstēšanas izdevumiem);
- nemantiskajiem zaudējumiem, t. i., par sāpēm un ciešanām (Dānijā – 130 dāņu kronas par katru slimības dienu), par invaliditāti, par sakropļojumu, par darba nespēju.

Invaliditātes kompensāciju izmaksā kā vienreizēju maksājumu. Zviedrijā šo kompensācijas apmēru aprēķina pēc Ceļu satiksmes negadījumu komisijas apstiprinātas tabulas, ko izmanto arī visas apdrošināšanas sabiedrības un Zviedrijas tiesas [29].

Šie piemēri parāda, kādēļ no veselībai nodarītā kaitējuma kompensācijas noteikšanas tā administratīvajā stadijā tika izslēgts “tiesas ieskaits”, ko iestādēm arī nevar uzdot.

Jāatzīmē, ka Veselības inspekcijā, veicot ekspertīzi, ir paredzēts vērtēt tikai pacienta medicīniskos dokumentus, bet nav paredzēta iespēja veikt pacienta apskati un iztaujāšanu. Pēc būtības šajā procesā pacients var izteikties tikai vienu reizi – iesniedzot iesniegumu Nacionālajā veselības dienestā. Minētajā saskatāma objektīvās izmeklēšanas principa ignorēšana. Iepriekš tika secināts, ka līdzšinējā Latvijas tiesu prakses attīstība ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības jomā nav vērtējama neapšaubāmi, jo tiesu spriedumos netika vērtēta neveiksmīgas ārstniecības cēlonības multifaktorialitāte. Pārceļot neveiksmīgas ārstniecības cēlonības vērtēšanu no tiesām, kas ir neatkarīgas no medicīnas nozari finansējošās izpildvaras, uz tiesās pārvaldes iestādi, proti, Veselības inspekciju, turklāt ĀRF noteikumos neparedzot nekādu citu cēloņsakarības formu kā tikai *conditio sine qua non*, nevar cerēt uz cēlonības izpratnes padziļināšanos un attīstību veselības aprūpes kaitējuma lietās.

Primārais Ārstniecības riska fonda mērķis ir aizsargāt pacientu, bet jāatzīst, ka pietiekami efektīvi tiks sasniegts pavisam cits mērķis – aizsargāt ārstniecības iestādes un personas no negatīvajām mantiskajām sekām profesionālas neveiksmes vai neuzmanības dēļ. Ārstniecības riska fonda koncepts, darbojoties pēc obligātās apdrošināšanas koncepcijas principiem, izslēgs ārstniecības iestāžu un ārstniecības personu nelabvēlīgu mantisku risku Pacientu tiesību likuma 16. panta otrajā daļā noteikto limitu robežās (par pacienta dzīvībai vai veselībai nodarīto kaitējumu, arī morālo kaitējumu, – ne vairāk kā 142 290 eiro; pacientam radītiem ārstniecības izdevumiem – ne vairāk kā 28 460 eiro).

Tomēr vēl jāpakavējas pie jautājuma, kas pacientam ir jādara, ja viņš uzskata, ka Pacientu tiesību likuma 16. panta otrajā daļā noteiktie limiti nekompensē viņam nodarīto kaitējumu pilnā apmērā? Šādā situācijā pacients civilprocesuālā kārtībā var vērsties ar prasību tiesā. Tādējādi secināms, ka ārstniecības iestādes un personas profesionālas neveiksmes vai neuzmanības dēļ no negatīvām mantiskajām sekām tiks pasargātas tikai tad, ja cietušo pacientu apmierinās no Ārstniecības riska fonda izmaksājamās summas.

Vienlaikus arī jāatceras, ka Ārstniecības riska fonda mērķis, kas definēts direktīvā, ir nodrošināt, lai pacientiem ir pieejamas saprotamas sūdzību procedūras un mehānismi, kas dod viņiem iespēju lūgt aizsardzības līdzekļus saskaņā ar ārstniecības dalībvalsts tiesību aktiem, ja sniegtās veselības aprūpes dēļ ir nodarīts kaitējums. Šis direktīvas mērķis netiek sasniegts, ja Pacientu tiesību likuma 16. panta otrajā daļā noteiktie limiti nekompensē pacientam nodarīto kaitējumu pilnā apmērā.

Kopā ar šo jautājumu vienlaikus ir jāapspriež arī dispozitivitātes (personīgās autonomijas) principa vieta ĀRF noteikumos, ieviešot Ārstniecības riska fonda konceptu. ĀRF noteikumu 1. pielikums “Atlīdzības prasījuma iesniegums” neparedz norādīt, kādu naudas summu pieteicējs uzskata par adekvātu par viņa [dzīvībai vai] veselībai nodarīto kaitējumu.

Pakavējoties pie primārā Ārstniecības riska fonda mērķa – aizsargāt pacientu – atzīmējams: ja cietušais pacients apmierināsies ar Nacionālā veselības dienesta lēmumu, to neapstrīdēs Veselības ministrijā un / vai nepārsūdzēs tiesā, tad šis mērķis tiks sasniegts. Pretējā gadījumā process, salīdzinot ar civilprocesu, būs ilgstošāks.

Secinājumi

Ārstniecības likuma 36. pantā ietvertais ārstniecības personas atbildības noteikums Latvijā neļauj attīstīties citās valstīs pazīstamajai līgumiskās un deliktatbildības konkurencei, jo ārstniecības personas civiltiesiskā atbildība iestājas neatkarīgi no civiltiesisko attiecību formas, uz likuma pamata (Civillikuma 1402. pants).

Konkrētas ārstniecības personas darbība konkrētos apstākļos ir salīdzināma ar citu nozares profesionāļu rīcību. Ārstniecības personu nevar vainot par pacienta veselības pasliktināšanos kādas darbības rezultātā, ja viņa ir rīkojusies atbilstoši tam, kā rīkojas līdzvērtīga ārstniecības persona šajā nozarē.

Neveiksmīgai ārstniecībai var būt šādi cēloņi:

- 1) kļūda medicīnas tehnoloģijā vai tās komponentos;
- 2) pacienta paša pieļauta veselības aprūpes kļūda;
- 3) kaitējums nodarīts ar paša pacienta nodomu;
- 4) nejaušs notikums vai nepārvarama vara;
- 5) attaisnojams profesionāls risks;
- 6) ārstniecības personas pieļauta kļūda pacienta veselības aprūpē.

Ārstniecības personu civiltiesiskā atbildība iestāties tikai tad, ja jebkurš no iepriekš minētajiem pirmajiem pieciem cēloņiem (kurus ārstniecības persona nevarēja paredzēt un novērst) kombinējas ar ārstniecības personu kļūdu pacienta veselības aprūpē.

Līdzšinējā Latvijas tiesu prakses attīstība ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības jomā nav vērtējama neapšaubāmi, jo tiesu spriedumos netiek vērtēta neveiksmīgas ārstniecības cēlonības daudzu faktoru ietekme.

Ārstniecības riska fonda koncepts aizstāj tradicionālo ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības modeli. Ārstniecības riska fonds ir gan specifisks apdrošināšanas institūts, gan pacientu tiesību aizsardzības līdzeklis.

Līdz Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešanai, nosakot morālā kaitējuma atlīdzības apmēru, dominēja "tiesas ieskaits", savukārt pēc Ārstniecības riska fonda koncepta ieviešanas kaitējuma (arī morālā kaitējuma) smaguma pakāpe procentos tiek noteikta atbilstoši normatīvajam aktam. Morālā kaitējuma smaguma pakāpes noteikšana procentos, kas ir norādīti normatīvajā aktā, ir jauna pieeja Latvijā.

Ārstniecības personu civiltiesiskās atbildības modelī civiltiesisko principu vietā stājas administratīvā procesa principi, galveno lomu piešķirot Veselības inspekcijai, kurai ir kompetence gan veikt ekspertīzi, gan noteikt kaitējuma apmēru procentos.

Veicot ekspertīzi, ir paredzēts vērtēt tikai pacienta medicīniskos dokumentus, bet nav paredzēta iespēja veikt pacienta apskati un iztaujāšanu. Pēc būtības šajā procesā pacients var izteikties tikai vienu reizi – iesniedzot iesniegumu Nacionālajā veselības dienestā.

Veselības aprūpes kontroles institūcijas – Veselības inspekcija un Veselības ministrija – vienādi interpretē ne tikai normatīvos aktus, bet arī ārstniecības procesa kvalitātes izvērtēšanu, kas ĀRF sākotnējā posmā vērtējams pozitīvi ĀRF sekmīgas darbības kontekstā. Patlaban nevar izdarīt secinājumus par tiesas vērtējumu pārsūdzētajiem Veselības ministrijas lēmumiem.

Pārceļot neveiksmīgas ārstniecības cēlonības vērtēšanu no neatkarīgas tiesas uz tiešās pārvaldes iestādi, proti, Veselības inspekciju, reglamentējošos noteikumus neparedzot nekādu citu cēloņsakarības formu kā tikai *conditio sine qua non*, nevar cerēt uz cēlonības multifaktorialitātes izpratnes attīstību veselības aprūpes kaitējuma lietās.

Normatīvā regulējuma neesamība papildu un atkārtotas ekspertīzes nozīmēšanai sakarā ar Veselības inspekcijas veikto ekspertīzi Ārstniecības riska fonda koncepta ietvarā no pacientu tiesību aizsardzības viedokļa ir būtisks trūkums.

ĀRF noteikumos ir paredzētas Veselības inspekcijas tiesības pieprasīt, lai ārstniecības iestādes vadītājs, par kuru ir saņemts atlīdzības prasījuma iesniegums, izveidotu komisiju un veiktu izvērtējumu, un sniegtu inspekcijai viedokli par kaitējuma esību vai neesību un kaitējuma apmēru. Tās neatbilst jau romiešu tiesībās pazīstamajam procesuālajam principam *Nemo iudex in causa sua* (neviens nav tiesnesis paša lietā) un tiesību uz taisnīgu tiesu saturam.

Ārstniecības riska fonda mērķis, kas definēts Eiropas Parlamenta un Padomes 2011. gada 9. marta Direktīvā 2011/24/ES par pacientu tiesību piemērošanu pārrobežu veselības aprūpē, ir nodrošināt, ka pacientiem ir pieejamas saprotamas sūdzību procedūras un mehānismi, kas dod viņiem iespēju lūgt aizsardzības līdzekļus, ja sniegtās veselības aprūpes dēļ ir nodarīts kaitējums. Šis direktīvas mērķis netiek sasniegts, ja Pacientu tiesību likuma 16. panta otrajā daļā noteiktie limīti nekompensē pacientam nodarīto kaitējumu pilnā apmērā.



Transformation Process of Regulation in Medical Practitioners' Civil Liability

Abstract

According to the European Commission data, 8–12% in the European Union hospitals cared patients have suffered accidents related to healthcare provided to them.

Medical practitioners' civil liability is a legal liability form for medical practitioners which aims to compensate damages caused to the victim during a medical treatment process in cases of medical practitioners' fault.

European Parliament and Council Directive of March 9, 2011 on the application of patients' rights in cross-border healthcare provisions for the Member States to provide for patients available and transparent appeal procedures and mechanisms that provide possibilities for legal remedies according to regulations of the Member State in cases of damages suffered during medical treatment.

The aim of the research is to understand medical practitioners' current civil liability development aspects and how Medical risk fund affects medical practitioners' civil liability matters after the Directive.

The research uses the following research methods: analytical, comparative, historical, sociological, inductive and deductive.

In the article, conclusions are made about medical practitioners' civil liability basis avoiding to allow in Latvia the competition of civil and tort liability which is common in other countries. In the article, the author has defined possible causes of unsuccessful medical treatment, also evaluated situations which is the cause of medical practitioners' civil liability. The author of the article has also analysed regulations related to Medical risk fund, its influence to medical practitioners' civil liability mechanisms and patients' rights to receive a fair compensation for the damages caused to their health, and legal nature of Health Inspection's prepared conclusions.

Keywords: liability, damages, medical practitioner, patient, Medical risk fund.

Literatūra

1. Bitāns, A. *Civiltiesiskā atbildība un tās veidi*. Rīga: AGB, 1997.
2. Bitāns, A. Slimnieka ārstēšanu bija uzņēmusies slimnīca, tai arī jāatbild. *Latvijas Vēstnesis*. 2001, 6 (199).
3. Eiropas Komisijas Veselības un pārtikas nekaitīguma ģenerāldirektorāta Politikas izklāsts iedaļā "Sabiedrības veselība", apakšiedaļā "Pacientu drošums". *Eiropas Komisija*. Iegūts no: http://ec.europa.eu/health/patient_safety/policy/index_lv.htm [sk. 01.06.2015.].
4. Giliker, P., Beckwith, S. *Tort*. London: Sweet & Maxwell, 2000.
5. Joksts, O. Morālais kaitējums: zaudējumu atlīdzināšana. *Jurista Vārds*. 2005, 15 (370).
6. *Latvijas Republikas Civillikuma komentāri*. Saistību tiesības. Autoru kolektīvs prof. Torgāna vispārīgā zinātniskā redakcijā. Rīga, 1998.
7. Lazar, L. M. Principles of Doctor Legal Liability in Romanian Civil Law. *Contemporary Readings in Law & Social Justice*. 2014, 6 (1), 308–313.
8. Retējums, J. Kāds ir goda un cieņas aizskārums civiltiesiskais regulējums? *Jurista Vārds*. 2003, 30 (288).
9. Sinaiskis, V. *Latvijas civiltiesību apskats*. Lietu tiesības. Saistību tiesības. Rīga: Latvijas Juristu biedrība, 1996.
10. Strada-Rozenberga, K. *Pierādīšanas teorija kriminālprocesā*. Vispārīgā daļa. Rīga: Biznesa augstskola "Turība", 2002.
11. Torgāns, K. Civiltiesību, komerciesību un civilprocesa aktualitātes. No: *Raksti 1999.–2008*. Rīga: Tiesu namu aģentūra, 2009, 405–443.
12. Torgāns, K. Neatļautas darbības izpaušmes Eiropas deliktu tiesībās. *Jurista Vārds*. 2013, 49 (800), 4–7.
13. Torgāns, K. *Saistību tiesības*. I daļa. Mācību grāmata. Rīga: Tiesu namu aģentūra, 2006.
14. Torgāns, K. *Saistību tiesības*. II daļa. Mācību grāmata. Rīga: Tiesu namu aģentūra, 2008.
15. The Principles of European Tort Law. *European Group on Tort Law*. Iegūts no: <http://www.egtl.org/Principles> [sk. 10.09.2015.].

Tiesu prakses materiāli

16. Augstākās tiesas Civillietu departamenta 2015. gada 28. janvāra spriedums civillietā Nr. SKC-9/2015 (C30576709). *Rīgas pilsētas Vidzemes priekšpilsētas tiesas arhīvs*. Npublicēts.
17. Augstākās tiesas Civillietu tiesu palātas 2001. gada 7. februāra spriedums lietā Nr. PAC-27 (C04076200) par veselībai nodarītā kaitējuma atlīdzību. Iegūts no: <http://www.juristavards.lv/doc/4453-par-veselibai-nodarita-kaitejuma-atlidzibu> [sk. 10.06.2015.].
18. Augstākās tiesas Civillietu tiesu palātas 2010. gada 17. jūnija spriedums lietā Nr. PAC-0371 (C04211805). *Rīgas apgabaltiesas arhīvs*. Npublicēts.
19. Augstākās tiesas Senāta Civillietu departamenta 2008. gada 2. aprīļa spriedums lietā Nr. SKC-143. Iegūts no: <http://www.at.gov.lv/files/uploads/files/archive/department1/2008/143.doc> [sk. 09.06.2015.].

Normatīvie akti un to anotācijas

20. Administratīvā procesa likums. Latvijas Republikas likums. Pieņemts 25.01.2001. un stājas spēkā 01.02.2004. Ar grozījumiem, kas pieņemti 19.09.2013. *Latvijas Vēstnesis*. 188 (4994), 26.09.2013. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=55567> [sk. 01.06.2015.].
21. Ārstniecības likums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 12.07.1997. un stājas spēkā 01.10.1997. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 11.09.2014. *Latvijas Vēstnesis*. 194 (5254), 01.10.2014. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=44108> [sk. 01.06.2015.].
22. Ārstniecības riska fonda darbības noteikumi. Ministru kabineta noteikumi. Pieņemti 05.11.2013. un stājas spēkā 23.11.2013. *Latvijas Vēstnesis*. 228, (5034), 22.11.2013. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=262102> [sk. 01.06.2015.].
23. Cilvēka tiesību un pamatbrīvību aizsardzības konvencija, daudzpusējs starptautisks dokuments. Pieņemts 04.11.1950. un stājas spēkā 27.06.1997. *Latvijas Vēstnesis*. 143/144 (858/859), 13.06.1997. Iegūts no: <http://likumi.lv/ta/lv/starptautiskie-ligumi/id/649> [sk. 01.06.2015.].
24. Civillikums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 28.01.1937. un atjaunots spēkā 01.09.1992. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 08.05.2014. *Latvijas Vēstnesis*. 98 (5158), 22.05.2014. Iegūts no: <http://likumi.lv/ta/id/225418-civillikums> [sk. 01.06.2015.].
25. Civilprocesa likums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 14.10.1998. un stājas spēkā 01.03.1999. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 28.05.2015. *Latvijas Vēstnesis*. 118 (5436), 18.06.2015. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=50500> [sk. 01.06.2015.].
26. Kriminālprocesa likums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 21.04.2005. un stājas spēkā 01.10.2005. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 29.01.2015. *Latvijas Vēstnesis*. 29 (5347), 11.02.2015. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=107820> [sk. 01.06.2015.].
27. Latvijas Republikas Satversme. LV likums: pieņemts 15.02.1922. un stājas spēkā 07.11.1922. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 19.06.2014. *Latvijas Vēstnesis*. 131 (5191), 08.07.2014. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=57980> [sk. 01.06.2015.].
28. Likums "Par prakses ārstiem", Latvijas Republikas likums. Pieņemts 04.04.1997. un stājas spēkā 22.05.1997. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 17.10.2013. *Latvijas Vēstnesis*. 211 (5017), 29.10.2013. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=43338> [sk. 01.06.2015.].
29. Ministru kabineta noteikumu "Ārstniecības riska fonda darbības noteikumi" projekta sākotnējās (*ex ante*) ietekmes novērtējuma ziņojums. Iegūts no: http://www.vm.gov.lv/images/userfiles/phoebe/aktualitates_publica_apsprisa_6ad08b8ff5eb59abc2257b0200464996/vmanot_210513_arf.docx [sk. 05.06.2015.].
30. Pacientu tiesību likums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 17.12.2009. un stājas spēkā 01.03.2010. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 17.10.2013. *Latvijas Vēstnesis*. 211 (5017), 29.10.2013. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=203008> [sk. 01.06.2015.].
31. Patērētāju tiesību aizsardzības likums, Latvijas Republikas likums. Pieņemts 18.03.1999. un stājas spēkā 15.04.1999. Ar grozījumiem, kas pieņemti līdz 19.02.2015. *Latvijas Vēstnesis*. 42 (5360), 01.03.2015. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=23309> [sk. 01.06.2015.].

Autori

A

Akmens Dārta 5

B

Bite Kitija 38

J

Jansone-Ratinika Nora 5

K

Koķe Tatjana 5

Krūmiņa Aira Aija 20

L

Liepiņš Aldis 47

R

Rubene Aija 14

S

Šķendere Inga 5

Stare Jūlija 5

Studente Aija 31

V

Vētra Jānis 47

Z

Žibala Dace 14