

5. TEACHER EDUCATION FOR MULTICULTURAL SCHOOLS

Chairs:

**Dr. Habil. Irīna Maslo (Latvia),
Dr. Adrian Opre (Romania)**

SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

ETNISKĀ KULTŪRA DAUDZKULTŪRU IZGLĪTĪBAS NODROŠINĀŠANAI: EIROPAS SAVIENĪBAS UN LATVIJAS KULTŪRAS UN IZGLĪTĪBAS POLITIKAS DOKUMENTU ANALĪZE	394
ETHNIC CULTURE FOR MULTICULTURAL EDUCATION: THE ANALYSIS OF LEGAL PROVISIONS ON EDUCATION AND CULTURE IN THE EUROPEAN UNION AND LATVIA <i>Zenta Anspoka, Gunta Siliņa-Jasjukeviča</i>	
SKOLOTĀJU DARBĪBA PUSAUDŽU MĀCĪBU DISCIPLĪNAS VEICINĀŠANĀ	404
TEACHERS' ACTIVITIES FACILITATING TEENAGERS' LEARNING DISCIPLINE <i>Linda Daniela, Daiga Kalniņa</i>	
GLOBAL EDUCATION: THE INTERCULTURAL ASPECT	415
GLOBĀLĀ IZGLĪTĪBA: STARPKULTŪRU ASPEKTS <i>Māra Dirba, Jānis Mencis</i>	
SKOLOTĀJU PILSONISKĀ IZGLĪTĪBA ILGTSPĒJĪGAI ATTĪSTĪBAI	425
CITIZENSHIP EDUCATION FOR TEACHERS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT <i>Inese Jurgena</i>	
IEKĻAUJOŠAS IZGLĪTĪBAS IZPRATNE LATVIJĀ	433
PERCEPTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN LATVIA <i>Dita Nīmante</i>	
JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS PAMATSKOLĀ: MĀCĪŠANĀS PANĀKUMI KĀ KVALITATĪVAS PAMATIZGLĪTĪBAS LIKUMSAKARĪBAS	442
THE NEW GENERATION OF BASIC SCHOOL LEARNERS: ACHIEVEMENTS IN LEARNING AS REGULARITIES OF QUALITY LEARNING <i>Liesma Ose, Svetlana Surikova, Andra Fernāte, Linda Daniela, Daiga Kalniņa, Irīna Maslo</i>	
JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS VEICINĀŠANAS KVALITĀTE PAMATSKOLĀ	450
QUALITY OF FACILITATING NEW GENERATION LEARNERS' LEARNING AT BASIC SCHOOL <i>Daiga Kalniņa, Anīta Eiholca, Ilze Briška, Sanita Baranova, Līga Āboltiņa, Irēna Žogla</i>	
JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS: KAS KAVĒ PUSAUDŽU MĀCĪŠANĀS PANĀKUMUS SKOLĀ?	462
LEARNING OF THE NEW GENERATION: WHAT ARE THE OBSTACLES TO GOOD LEARNING AT SCHOOL? <i>Linda Daniela, Svetlana Surikova, Andra Fernāte, Vēsma Priedīte, Karine Oganisjana, Rudīte Andersone</i>	
INTERCULTURAL EDUCATION IN ROMANIAN TEACHING AND LEARNING PROCESS	472
MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA RUMĀNIJAS MĀCĪBU PROCESĀ <i>Adrian Opre, Liliana Ciascai, Iuliana Marchis, Dana Opre</i>	
SKOLOTĀJU GATAVĪBA DARBAM MULTIKULTURĀLĀ KLASES VIDĒ	480
TEACHERS' READINESS FOR WORK IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM <i>Anita Petere</i>	
ENHANCING ETHNIC DIVERSITY – A CHALLENGE FOR TEACHER EDUCATION IN ESTONIA	487
RESPEKTS PRET ETNISKO DAŽĀDĪBU – IZAICINĀJUMS IZGLĪTĪBAI IGAUNIJĀ <i>Karmen Trasberg</i>	

ETNISKĀ KULTŪRA DAUDZKULTŪRU IZGLĪTĪBAS NODROŠINĀŠANAI: EIROPAS SAVIENĪBAS UN LATVIJAS KULTŪRAS UN IZGLĪTĪBAS POLITIKAS DOKUMENTU ANALĪZE

ETHNIC CULTURE FOR MULTICULTURAL EDUCATION: THE ANALYSIS OF LEGAL PROVISIONS ON EDUCATION AND CULTURE IN THE EUROPEAN UNION AND LATVIA

Zenta Anspoka, Gunta Silīņa-Jasjukeviča

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Latvija

Anotācija

Rakstā analizēti Eiropas Savienības un Latvijas kultūras un izglītības politikas dokumenti un tajos ietvertais saturs, kas paredz etniskās kultūras apguvi personības kultūrientitātes pilnveidošanai daudz kultūru sabiedrībā.

Īpaša vērība veltīta latviešu etniskās kultūras aizsardzības un ilgtspējas konceptuālajām nostādnēm Latvijas izglītības normatīvajos aktos un to īstenošanai pedagoģiskajā procesā.

Atslēgvārdi: etniskā kultūra, kultūrientitāte, daudz kultūru izglītība, pedagoģiskais process, sociokultūras kompetence.

Ievads

Pēc pievienošanās Eiropas Savienībai un NATO Latvija vēl ciešāk ir saistīta ar sabiedrības globalizācijas un integrācijas procesiem. Pieaug cilvēku migrācija, sabiedrība kļūst arvien daudz kulturālāka, pastāv akulturācija, kultūru unifikācija un vērtību sistēmas transformācija, dažādu hibrīdkultūru formu veidošanās. Brīvas pārvietošanās iespējas un kultūru saplūšana nereti kļūst par cēloni identitāšu krīzēm gan atsevišķu indivīdu, gan sabiedrības grupu līmenī. Daudzu mūsdienu sabiedrības attīstības tendenču ietekmē veidojas kultūrientitāšu savijums, ko raksturo indivīda brīva izvēle piederēt ne tikai vienai, bet vairākām kultūrvidēm, dažkārt sava etnosa kultūras pamatu arī pazaudējot.

Tā kā vienotas kopienas identitāte sāk zaudēt savu nozīmi, tad 21. gadsimts piesaka sevi kā nopietns pārbaudījums nacionālo valstu pastāvēšanai (Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam. Nacionāla valsts, 2006).

Lai indivīds neapjuktu un nepazaudētu sevi šajos sarežģītajos procesos, arvien vairāk jādomā par šo problēmu risināšanu arī pedagoģiskajā procesā, jo, kā zinām, kultūra un izglītība, viena otru papildinot, rada labvēlīgus apstākļus personības attīstībai un sabiedrības ilgtspējīgai pastāvēšanai.

Kultūra bagātina izglītības saturu un pedagoģisko procesu ar vērtībām un jaunām iespējām personības attīstībai. Savukārt izglītība ir nozīmīgs līdzeklis etniskās kultūras saglabāšanas un attīstības veicināšanai. 21. gadsimtā mazām nācijām etniskā kultūra ir svarīgākais to identitātes apliecināšanas līdzeklis citu etnisko kultūru starpā. Etniskās kultūras aizsardzības un saglabāšanas problēmas pēdējos gados ir aktualizējušās arī Latvijā.

Raksta mērķis ir analizēt Eiropas Savienības un Latvijas kultūras un izglītības politikas dokumentus, lai noskaidrotu etnisko kultūru apguves dažus aspektus Eiropas izglītības procesā un saistībā ar to izvērtētu dažus latviešu etniskās kultūras apguves aspektus vispārīgā skolu pedagoģiskajā procesā.

Metodes. Rakstā analizēta zinātniskā literatūra par personības kultūridentitātes veidošanos, izvērtēts Eiropas Savienības dokumentu, UNESCO deklarāciju un rekomendāciju, Latvijas kultūras un izglītības procesa normatīvo aktu saturs no etniskās kultūras pozīcijām daudz kultūru sabiedrībā un atklāti daži etniskās kultūras apguves procesa aspekti.

Rezultāti

Etniskās kultūra un kultūridentitāte daudz kultūru izglītības kontekstā

Etniskās kultūras un kultūridentitātes jēdzieni daudz kultūru izglītības kontekstā ir komplicēti. Tie nav skaidrojami ar vienu definīciju, un galvenokārt tāpēc, ka gan identitātes jēdziens, gan kultūras jēdziens ir daudznozīmīgi.

Ar jēdzienu “identitāte” tiek akcentēta gan katra indivīda savdabība, konkrētu īpašību kopums, ar ko viņš atšķiras no pārējiem, gan arī indivīdu, sociālu grupu īpatnību kopums, kas raksturo šo grupu savstarpējo saistību.

Skaidrības labad gan jāatzīmē, ka vēsturiski identitātes jeb piederības jēdziens ir paplašinājies no ģimenes vai cilts identitātes līdz pat globālajai identitātei. *Piederība vietējai kopienai* – ģimenei, etniskajai grupai – veidojas uz kopīgas valodas un reliģijas kultūras pamata, bet var arī nebūt saistīta ar konkrētu pasaules valsti. *Piederību valstij* nosaka personas brīva izvēle, un *piederība starptautiskajai sabiedrībai* ir neatkarīga no iepriekš minētajiem līmeņiem (Lynch, 1992).

Dzīvības kontekstā būtiska ir etniskās identitātes izpratne. Etniskā identitāte ir piederība konkrētam etnosam. Tai pašā laikā jāapzinās, ka arī identitāte ir nevis gatavs dotums, bet gan process, kurā var izsekot kultūras simbolu un tiem atbilstošu nozīmju lietojumam (Bula, 2001).

Kultūra visplašākajā nozīmē ir to īpašo garīgo, materiālo, intelektuālo un emocionālo īpašību kopums, kas piemīt kādai sabiedrībai vai sociālai grupai, un līdzās mākslai un literatūrai tā ietver sevī arī dzīves veidus, vērtību sistēmas, tradīcijas un uzskatus. Kultūra indivīda, sabiedrības un valsts izaugsmē izpaužas kā līdzās pastāvēšanas veids, kopienas identitātes pamats, tās attīstības līdzeklis, vērtība pati par sevi (Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam. Nacionāla valsts).

Kultūras jēdzienu lietojam, domājot gan par indivīda kultūru, gan par sabiedrības kultūru kopumā. Neapšaubāmi starp indivīda kultūru un sabiedrības vai tās daļas kultūru pastāv cieša saistība, jo indivīds savas dzīves laikā saņem daudz vairāk kultūras vērtību, nekā pats spēj radīt (Brown, 1991).

No vienas puses, kultūra tiek skaidrota kā cilvēciskās esamības kultivācijas rezultāts, un tā ir viss, ko cilvēks radījis vēsturiskās attīstības gaitā: idejas, lietas, literatūra, reliģija, māksla utt. No otras puses, kultūra ir dialogs, kurā tiekas lieta, lietas jēga, cilvēks un cits cilvēks. Tikai no cilvēka atvērtības dialogam, gatavības iesaistīties dialogā ir atkarīga kultūras pastāvēšana un tās nepārtraukta attīstība. Kultūra īstenojas indivīda pašizpaušmes rezultātā. Indivīda darbībā atklājas viņa pasaules redzējums, attieksme pret lietām, parādībām, citiem indivīdiem un pašam pret sevi (Kūle, Kūlis, 1996).

Katra cilvēka individuālā kultūra kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums pret apkārtējo pasauli, pašam pret sevi ir cieši saistīta ar citu cilvēku kultūru, jo ikviena kultūra atklājas un attīstās sociālās mijiedarbības rezultātā. Kultūra ir katra cilvēka kā personības un sociālo sistēmu sintēze, tā ir personības, grupas, organizācijas, sabiedrības materiālo un garīgo vērtību veselums (Garleja, 2006, Ramsey, 2004).

Kultūridentitāte saprotama kā piederības izjūta konkrētai kultūras sistēmai. Viens no kultūras sistēmas būtiskākajiem komponentiem ir etniskā kultūra un tajā ietvertās vērtības. Etniskās kultūras vērtības ir tās, kas atklāj katram etnosam raksturīgāko tā vēsturiskajā pastāvēšanas

laikā. Etniskā kultūra veido nozīmīgu indivīda kultūridentitātes daļu. Kultūridentitātes attīstības nosacījums ir kultūras tradīciju pārmantojamība indivīda radošā darbībā, jo indivīds kā personība veidojas, pašīstenojoties konkrētā kultūrvidē. Plašākā nozīmē kultūrvidē ir paaudžu gaitā radītā kultūra, izkoptās un saglabātās garīgās, materiālās vērtības, kas raksturo etnosa kultūru kopumā. Šaurākā nozīmē tā ir novada (konkrētas dzīvesvietas) kultūra, kurā indivīds dzimis, dzīvo un turpina attīstīties. Neapšaubāmi starp tām pastāv kā kopīgas, tā atšķirīgas iezīmes (Ramsey, 2004).

Kultūras vērtību apguves procesā attīstās un veidojas indivīds kā personība, rodas izpratne par viņa attiecībām ar konkrēto kultūrvidi. Tai pašā laikā jāreķinās, ka kultūrvidē sastāv no dažādu kultūru identitātēm, zīmju sistēmām un to nozīmēm. Šīs kultūras nav sastinguši veidojumi, tās atrodas pastāvīgā mijiedarbībā un attīstībā (Parekh, 2006; Bula, 2001).

Mūsdienu kultūru daudzveidība nav aptverama, ja neizprot, kāds ir daudzo pasaules kultūru kā vērtību devums sabiedrības attīstībai. Katra kultūra ir dinamiska realitāte, kura veido mūsu domāšanu, attieksmi pret apkārtējo pasauli un ietekmē mūsu uzvedības modeļus (Lonner, 1994). Par svarīgāko daudz kultūru izglītības mērķi pedagoģiskajā procesā kļūst nepieciešamība palīdzēt indivīdam apgūt prasmi sintezēt dažādu kultūru identitāti, saglabājot katras kultūras kodolu (Dirba, 2003). Zināšanas par dažādu kultūru savdabību dod iespēju plānot un īstenot konkrētas darbības, veicina analītiskās domāšanas, saskarsmes un sadarbības nodrošinājumu heterogēnā grupā, rada apstākļus visu vienlīdzīgai dalībai, ņemot vērā individuālās zināšanas, valodas prasmes, individuālās spējas u. c. (Anspoka, Siliņa-Jasjukeviča, 2006).

Kultūru saskarsme un mijiedarbība notiek tikai tad, ja akcentē kopējo un vienojošo, jo kultūru jau neveido tikai lietas. Kultūra ir cilvēces pastāvēšanas veids, kas izpaužas visdažādākajās attieksmēs – cilvēku saskarsmes raksturā, izturēšanās stilā, rīcībā, iekšējā sakarībā ar apkārtējām lietām un parādībām (Zitāne 1997).

Ņemot vērā sabiedrības dinamiskās attīstības tendences, dažādu kultūru savstarpējo saistību, aktuāla problēma ir paaudzēs mantoto etnisko kultūras tradīciju saglabāšana un labvēlīgu apstākļu radīšana to pastāvēšanai arī nākotnē, lai tās līdztiesīgi iekļautos citu pasaules etnosa kultūrtelpā. Etnisko kultūru vērtību saglabāšanas pamatnosacījums ir sabiedrības grupu un atsevišķu indivīdu *motivācija* saglabāt un atzīt tās par nozīmīgu savas kultūridentitātes daļu.

Etniskā kultūras vērtību apguve palīdz labāk izprast kultūrvides notikumus, tajā dzīvojošo cilvēku domāšanas un rīcības modeļus, kā arī prasmi objektīvāk vērtēt citu kultūru indivīdu darbību daudz kultūru sabiedrībā (Ramsey, 2004). Etniskās tradīcijas, paradumi pāriet no paaudzes paaudzē tikai tad, ja tam tiek radīti labvēlīgi apstākļi. Parasti to saistām ar mērķtiecīgu un sistēmisku etniskās kultūras apguvi gan ģimenē, gan izglītības iestādē. Tā kā mūsdienās ģimenēs dažādu apstākļu dēļ ne vienmēr notiek mērķtiecīga savas etniskās kultūras tradīciju apguve un izmantošana sadzīvē, tad gan pirmsskolai, gan skolai jāuzņemas šis uzdevums ar īpašu atbildību.

Etniskās kultūras apguve ir mērķtiecīgs process, kurā notiek indivīda pašidentifikācija un vienlaicīgi arī citu indivīdu iepazīšana un identificēšana. Tas ir process, kurā savstarpējā saistībā notiek gan vispārcilvēcisku, gan konkrētam etnosam specifisku vērtību iepazīšana, izpratne un apguve. Rodas pieredze, kas glabā milzīgu spēku, jo integrē visu iepriekšējo paaudžu enerģētiku un to, kas tiek atjaunots un pārradīts, atkārtojot to katru reizi no jauna (Зыкова, 2006).

Minētā pieredze rodas nevis loģiskas izpratnes un iegaumēšanas ceļā, bet emocionāla pārdzīvojuma rezultātā, un tas ir priekšnosacījums indivīda kā personības pašattīstībai.

Etnisko vērtību apzināšana, paradumu un tradīciju iepazīšana veicina arī dažādu kultūru indivīdu saskarsmes prasmju apguvi, sekmē dialogu ar citu etnosu pārstāvjiem. Vispārcilvēcisko un etniskās kultūras vērtību iepazīšana palīdz pārvarēt dažāda veida etniskos aizspriedumus.

Cilvēki, kas runā vairāk nekā vienā valodā un pazīst vairāk nekā vienu kultūru, ir empātiskāki, viņi vēlas “celt tiltus”, nevis “nostiprināt robežas” (Beikers, 2003, Dirba, 2003).

Tai pašā laikā jāņem vērā, ka kontakti starp dažādu etnisko grupu indivīdiem ir atkarīgi no tā, cik noteiktas, precīzi iezīmētas ir etniskās robežas, cik noteikts, indivīdiem zināms, stabils ir šajās robežās ietvertais kultūras saturs. Jo veselīgāka ir indivīda etniskā pašapziņa, jo pozitīvāka veidojas saskarsme ar citām etniskajām grupām, izpratne par citu etnosu kultūras tradīcijām (Лебедева, Татарко, 2003).

Ja kāds grib saprast citus, vispirms viņam ir jāiepazīst pašam sevi. Lai bērniem un jauniešiem sniegtu precīzu skatījumu uz pasauli, izglītībai neatkarīgi no tā, vai tā būtu izglītība ģimenē, sabiedrībā vai skolā, vispirms jāpalīdz atklāt, kas ir viņi paši, kāds ir tās kultūrvides mantojums, kurā viņi dzīvo, mācās, atpūšas. Ja indivīdam piemīt sava kultūridentitāte, tad viņš labāk spēj iztēloties sevi citu cilvēku vietā un saprast viņus. Tādas empātijas attīstīšana skolās sociālās uzvedības ziņā nes augļus visu mūžu. Mācot bērnus un jauniešus pieņemt citu etnisku vai reliģisku grupu viedokļus, nākotnē var izvairīties no izpratnes trūkuma, kas izraisa naidu un varmācību pieaugušo vidē. Reliģiju, vēstures un paražu mācīšana tālab var noderēt par lietderīgu atskata punktu uzvedībai nākotnē (Mācīšanās ir zelts, 2001).

Etniskās kultūras apguve ir katras valsts izglītības politikas pamatā, jo valsts pienākums ir rūpēties par etnisko kultūru ne tikai sevis, bet arī pasaules kopīgā kultūras mantojuma dēļ (UNESCO Vispārējā deklarācija par kultūru daudzveidību, 2001).

Eiropas Savienības un Latvijas izglītības un kultūras politikas dokumentu saturs etniskās kultūras apguvei

Kultūru daudzveidība veido cilvēces kopīgo mantojuma daļu. Īpaša nozīme nemateriālās un materiālās labklājības avotam ir tradicionālajām zināšanām, pamatiedzīvotāju zināšanu sistēmai un to pozitīvajam ieguldījumam ilgtspējīgā sabiedrības attīstībā. Etniskās kultūras izpausmes ir būtisks faktors, kas ļauj indivīdam paust savas idejas un vērtības un dalīties tajās ar citiem. Valodu daudzveidība ir kultūru daudzveidības pamatelements, un izglītībai ir būtiska loma kultūras izpausmju aizsardzībā un veicināšanā (UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu, 2005).

Analizējot Eiropas Savienības izglītības un kultūras politikas dokumentus (UNESCO Vispārējā deklarācijā par kultūru dažādību (2001), Mācīšanās ir zelts: UNESCO ziņojums par izglītību 21. gadsimtam (2001), UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (2005), UNESCO Konvencija par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2006), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006), Eiropas Parlamenta “Kultūras programma (2007–2013)”, 2007), jāatzīmē, ka Eiropas Savienības darbība izglītības jomā ir virzīta uz sadarbību un etnisko kultūru daudzveidības atzīšanu. Daudzkultūru izglītības jautājums nav atrisināms centralizēti. Katras valsts izglītības sistēma ir unikāla, un tomēr katras dalībvalsts pienākums ir īstenot tādu politiku, kurā tiktu ņemta vērā pamatnācijas un mazākumtautību tiesības uz kultūru aizsardzību un saglabāšanu (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006).

Eiropas Padomes programmā “Kultūra (2007–2013)” uzsvērta nepieciešamība saskaņot Eiropas Savienības politiskās nostādnes, īpaši akcentējot saskaņotas rīcības nepieciešamību starp izglītības un kultūras jomām (Eiropas Parlamenta “Kultūras programma (2007–2013)”, 2007).

Lai risinātu šos uzdevumus, katra Eiropas Savienības dalībvalsts pati veido savu izglītības sistēmu, nosaka savu izglītības programmu, mācību valodu un citus ar izglītības politiku saistītos jautājumus.

Pēdējos gados Latvija ir ratificējusi vairākus UNESCO dokumentus (UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (2005), UNESCO Konvencija par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2005; UNESCO Vispārējā deklarācija par kultūru daudzveidību (2001). Tie valstij nosaka veikt pasākumus, kas paredzēti, lai aizsargātu gan pamatiedzīvotāju, gan mazākumtautību etniskās kultūras.

UNESCO Konvencijas 2. panta 3. punktā sacīts: “Kultūras izpausmju daudzveidības un aizsardzības priekšnoteikums ir tāds, ka tiek atzīta visu kultūru vienlīdzīga vērtība un ievērota cieņa pret visām kultūrām, to vidū pret minoritāšu un pamatiedzīvotāju kultūru.” (UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu, 2005)

Kultūru daudzveidības, tai skaitā pasaules etnisko kultūru, ilgtspējas nepieciešamība ir pamatota un nostiprināta UNESCO Vispārējā deklarācijā par kultūru dažādību (2001), Konvencijā par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2005). Jautājums par etniskās kultūras vērtību tālāk nodošanas veidu un saturu ar izglītības starpniecību īpaši aktuāls kļuvis pēc Latvijas pievienošanās UNESCO Konvencijai par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu. Nemateriālais kultūras mantojums ir paražas, spēles un mutvārdu izpausmes formas, zināšanas un prasmes, kā arī ar tām saistīti instrumenti, priekšmeti, artefakti un kultūrtelpas, ko kopienas, grupas un dažos gadījumos – atsevišķi indivīdi atzīst par sava kultūras mantojuma daļu (UNESCO Konvencija par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu, 2006).

Konvencijā jēdziens saglabāšana nozīmē *veikt darbības*, kuru mērķis ir nodrošināt nemateriālā kultūras mantojuma dzīvotspēju, ieskaitot tā *identifikāciju, dokumentēšanu, pētniecību, saglabāšanu, aizsardzību, popularizēšanu, vērtības nostiprināšanu, tālāk nodošanu, it īpaši ar formālās un neformālās izglītības palīdzību, kā arī tas nozīmē atdzīvināt šāda mantojuma dažādus aspektus* (UNESCO Konvencijai par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu, 2006).

Pārskatot Konvencijā uzskaitītās nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanas iespējas, redzam, ka popularizēšana un tālāk nodošana nav iespējama, ja šīs darbības tiek īstenotas atrauti viena no otras. Būtiska ir Konvencijas 13. pantā uzsvērtā doma par to, ka dalībvalstīm ir jāpieņem vispārēja politika, kuras mērķis ir sekmēt nemateriālā kultūras mantojuma vērtības palielināšanu sabiedrībā, sekmēt zinātniskus, tehniskus, mākslinieciskus pētījumus, kā arī pētniecības metodoloģijas izstrādi, lai saglabātu nemateriālo kultūras mantojumu, īpaši to, kam ir kāds apdraudējums. Savukārt 14. pantā uzsvērtā izglītības programmu izstrādes nepieciešamība plašākai sabiedrībai, bet jo sevišķi jaunatnei (UNESCO Konvencijai par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu, 2006).

Iepriekš minētos jautājumus Latvija sāka risināt vēl pirms pievienošanās UNESCO Konvencijai par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2005). Valsts programmā “Kultūra (2000–2010)” tiek nosaukts tas problēmu loks, kas skar etniskās kultūras saglabāšanas un indivīdu izglītības jautājumus: trūkst mūsdienīgas pieejas tradicionālās kultūras integrētai apguvei vispār izglītojošajās skolās, trūkst mācību līdzekļu (grāmatu, video, audio materiālu) un metodiskās literatūras par latviešu, lībiešu un mazākumtautību kultūru (Valsts programmas “Kultūra (2000–2010)”, 2001).

Valsts programmas “Kultūra (2000–2010)” mērķis ir nostiprināt latviešu etniskās kultūras lomu etniskās identitātes apliecināšanas un saglabāšanas procesā, īstenojot Latvijas sociāli politisko, ekonomisko un garīgo integrāciju Eiropas Savienībā, palielinot latviešu un lībiešu tradicionālās kultūras apguves īpatsvaru valsts vispārējās izglītības programmās. Lai šo mērķi īstenotu, programmā tiek uzsvērtā etnosa kultūrvēsturiskajās tradīcijās sakņotas infrastruktūras saglabāšana, latviešu, lībiešu un mazākumtautību kultūras apguvei paredzētā satura īpatsvara palielināšana vispārējās izglītības programmās, zinātnisku, zinātniski populāru, mācību u.c. materiālu publikāciju sagatavošana, folkloras noņemšana, vasaras skolu

u.c. sarīkojumu atbalstīšana, novadpētniecības veicināšana u.c. darbības (Valsts programma, “Kultūra (2000–2010)”, 2001). Programmas galvenie virzieni etniskās kultūras nodrošināšanas aspektā ir cieši saistīti ar sabiedrības integrācijas procesa veicināšanu. Lai īstenotu šo programmu, kultūrpolitika tiek saskaņota ar izglītības politiku.

Arī Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam ir uzsvēta etnosa kultūrvēsturiskā mantojuma un tradīciju saglabāšana, etniskās un valstiskās identitātes stiprināšana (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, 2007).

Šai sakarā pozitīvi vērtējama ir Valdības deklarācija (2007), kurā tiek pausta apņemšanās nodrošināt *kultūrizglītību*, lai tādējādi veicinātu bērnu un jauniešu vērtību sistēmas veidošanos un radošo spēju atraisīšanos. Deklarācijā tiek pausta gatavība izveidot Latvijas kultūras kanonu – izcilāko literatūras, mākslas, mūzikas un kino darbu kopu, kas jāapgūst vidējo izglītību ieguvušam cilvēkam Latvijā, atjaunot kā obligātu mūzikas mācību vispārīzglītojošās skolās, veicināt kordziedāšanas tradīciju nostiprināšanu un attīstīšanu skolā. Valdība apņemas nodrošināt Latvijas nemateriālā kultūras mantojuma reģistra izveidi un izsaka gatavību rīkoties, lai saglabātu Latvijas novadu tradīciju daudzveidību un savdabību un mazākumtautību kultūru tradīcijas (Deklarācija par Ministru Kabineta iecerēto darbību, 2007).

Gatavība saglabāt Latvijas novadu tradīciju daudzveidību ir atbildīga apņemšanās laikā, kad Latvijā strauji izzūd unikālas lokālās etniskās kultūras tradīciju izpausmes formas un to saturs, piemēram, suitu burdondaudzbalsība, Ziemeļlatgales dziedāšanas tradīcija. Latvijā joprojām ir dzīvas unikālas vietējās kultūrvides tradīcijas, kas vēl ir pārmantojamas tiešā veidā no tradīciju nesējiem – vecākās paaudzes teicējiem. Sevišķi bagātas šajā ziņā ir Latgale un Kurzeme. Piemēram, Latvijā ir vairāk nekā septiņdesmit dažādu maskošāns tradīciju nosaukumu (pazīstamākās no tām – ķekatas (Liepāja, Skrunda, Vārme, Svēte u.c.), čigāni (Talsi, Renda, Džūkste, Vilce u.c.), mazāk pazīstamas – suselnieki (Koknese), kaitas (Mērdzene, Nautrēni, Zvirgzdene), spiekstiņi (Ārlava), dādi (Auleja), grjadzes (Ludza), ražyni (Līksna) u.c.) (Rancāne, 2002). Katra novada vai pat konkrētas vietas masku vai cita tradīcija ir neatkārtojama, jo savdabīgs un vienreizējs ir to *izpausmes veids un forma, norises laiks, semantiskā jēga un konteksts, izmantotais muzikālais, horeogrāfiskais materiāls un ieražu dialogi* (ieražu dialogos joprojām var saskatīt ļoti senus mitoloģiskos priekšstatus). Iepriekš nosauktais pārstāv *visas nozīmīgākās tradicionālās kultūras “valodas” – horeogrāfisko, muzikālo, verbālo, priekšmetisko.*

Latvijā nozīmīgs dokuments, kurā atspoguļotas rūpes par etniskās kultūras saglabāšanas un ilgtspējas nepieciešamību, ir Valsts valodas likums. Tā mērķis ir nodrošināt latviešu valodas saglabāšanu, aizsardzību un attīstību, latviešu tautas kultūrvēsturiskā mantojuma saglabāšanu (Valsts valodas likums, 1999).

Lai sekmīgi īstenotu Valsts valodas likumā noteikto, 2005. gadā tika izstrādātas Valsts valodas politikas pamatnostādnes. To saturā ietverta latviešu valodas lingvistiskās kvalitātes un konkurētspējas garantēšana, valsts valodas funkcionēšana, valodas tradicionālās kultūrvides saglabāšana, aizsardzība un attīstīšana, valodas vispusīgas izpētes veicināšana, zinātniski pamatotas literārās valodas standartizācija un normu modifikācija, lai nodrošinātu latviešu valodas kā dzimtās valodas apguvi gan izglītības sistēmā, gan mūžizglītībā un veicinātu zinātnisku un populārzinātnisku materiālu veidošanu un izplatīšanu par latviešu valodu un valodas politiku Latvijā (Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005–2014, 2005).

Valoda nav tikai saziņas līdzeklis. Tā ir etniskās kultūras tradīciju glabātāja un etniskās identitātes pamats. “Ar valodas palīdzību varam, no vienas puses, apgūt konkrētas tautas kultūru, no otras puses, valoda pati atklāj tautas kultūru, tās attīstību dažādos laikos. Valoda, kas augusi līdz ar kultūru, arī ir vislabākā šīs kultūras izteicēja. Valodā jūtama kultūras smarža, tā glabā tautas apziņu”. (Beikers, 2002, 58)

Daži etniskās kultūras apguves aspekti pedagoģiskajā procesā

Lai arī etniskās kultūras mantojuma apguve ir ietverta visu pamatizglītības programmas jomu – valodas, matemātika un tehnoloģijas, māksla, cilvēks un sabiedrība – mācību priekšmetu saturā (Pamatizglītības standarts, 1998), tomēr viena no svarīgākajām izglītības jomām, kurā īpaši varam palīdzēt skolēnam saskatīt valodā ietverto kulturoloģisko informāciju, dažādu etnosu kopīgās un atšķirīgās iezīmes, apgūt verbālos un neverbālos attiecīgās kultūras uzvedības modeļus un tos izmantot saziņas situācijās, ir valodu joma. Valodu jomas mācību priekšmeta – latviešu valodas – viens no mācību uzdevumiem ir skolēna *sociokultūras kompetences* attīstīšana, jo svarīgi ir apgūt valodu kā tautas kultūras sastāvdaļu un izzinās līdzekli, valodu kā personības un etniskās identitātes saglabāšanas un attīstīšanas līdzekli (Valsts pamatizglītības standarts. Latviešu valoda 1.–9. klasei, 2006).

Valodā visplašāk uzkrājas un izpaužas etnosa kultūrintentitāte un pieredze, tiek saglabāta un tālāk nodota etnosa ģenētiskā atmiņa. Tekstu, teikumu, vārdu latviešu valodas pedagoģiskajā procesā var aplūkot kā gramatiskā, tā kulturoloģiskā aspektā. Tas indivīdam ļauj labāk iepazīt pasauli, kurā viņš dzīvo, pilnveidot izpratni par to, ka ikvienam etnosam ir savs pasaules skatījums, savas paražas, tradīcijas, kas atspoguļojas valodā, ka dažādu etnosu kultūrā ir kopīgas un atšķirīgas iezīmes, ka apzināti jāizkopj iecietīga attieksme pret citādību (Mācību process: latviešu valoda, 2004).

Lai veicinātu šo unikālo tradīciju ilgspēju, pedagoģiskajā procesā nākas domāt par dažu mācību satura akcentu spēcīnāšanu. Jo īpaši šai sakarā akcentējama vietējo teiku, pasaku, tautasdziesmu, nostāstu izmantošana, lai skolēni apgūtu konkrētas zināšanas par sava novada vēsturi, ģeogrāfiju, ekonomisko situāciju u.tml., lai “ieaugtu” šajā kultūrā un latvietību vai piederību Latvijai mācītos saprast nevis šauri kā saistību ar šo vietu, bet arī kā vispārcilvēcisku, unikālu vērtību, ar ko visi Latvijā dzīvojošie un katrs individuāli var sevi pieteikt pasaulei, jo daudz kultūru sabiedrībā vispārcilvēciskās vērtības ir tās, kas mūs vieno, bet etniskās vērtības savukārt ir tās, kas padara mūs savdabīgus, un tieši ar to mēs kļūstam interesanti arī pasaulē.

Novadu kultūras daudzveidības pamatā ir arī *izlokšņu īpatnības*, kas ir sevišķi saudzējamas tradīciju pārmantošanas sakarā. Tradīciju daudzveidības saglabāšanā nozīme ir arī to īstenošanai piemērota *kultūras telpa*. Tieši novadu tradīcijas veido attiecīgā novada indivīdu kultūrintentitātes pamatu, un to vērtība ir aizsargāta UNESCO Konvencijā par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2005).

Folkloras teksti (tautasdziesmas, pasakas, teikas, nostāsti, sakāmvārdi, parunas, ieražu dialogi, vietvārdi u.c.) latviešu valodas kā mācību priekšmeta saturā atklāj kultūras funkcionālo raksturu, saistību ar konkrētā etnosa dzīvi. Jebkurš mēģinājums izprast folkloras tekstus ir mēģinājums analizēt to semantisko un slēpto jēgu (Зыкова, 2006). Skolēni var apgūt prasmi izmantot folkloru kā nozīmīgu savas dzīves sastāvdaļu (kopīgi svinot gadskārtu svētkus, apgūstot novada tradicionālo kultūru, tās tradīcijas, ieražas u.tml.).

Izpratne par etniskās kultūras sinkrētismu veidojas aktīvas izzinās un emocionālās mijiedarbības rezultātā, tā pamatā ir sajūtas – uztvere – priekšstati – domāšana. Praktiska, daudzveidīga darbošanās ļauj katram vairot savu pieredzi, paplašināt to un izmantot jaunās situācijās, gūt mācību procesā pozitīvas emocijas, atklāt pasauli meklējumdarbības ceļā, uzkrāt tā saucamās fona zināšanas par sava etnosa un citu etnosu materiālo un garīgo kultūru, apgūt prasmes tās izmantot un veidot pozitīvu attieksmi pret šīm vērtībām (Anspoka, Siliņa-Jasjukēviča, 2006).

Sociokultūras kompetence ir arī spēja izmantot valodu etniskās un pasaules kultūras izzināšanai, tās attīstība notiek noteiktā kultūrvēsturiskā vidē saskarsmē ar citiem cilvēkiem un dabu. Vispiemērotākais veids etniskās kultūras satura un formas apguvei ir savstarpēji bagātināša aktīva sadarbība starp skolēniem ↔ vecākiem ↔ skolotāju.

Būtisks jautājums ir *skolotāja profesionalitātes* jautājums. No skolotāja profesionalitātes atkarīgs, kā skolēns spēs izprast, ka “latvju dainu dziedātāja līksmo, ja var sadziedāt ar trim novadiem, un skumst, ja neviens pretī nedzied. Viņa dzied, stāvēdama uz akmens, dzied kalna galā, dzied vakarā, lai balstiņa pāri skan, pāri mežu galotnēm, pār deviņiem priežu siliem. Viņa grib, lai viņas dziesmā klausītos mīļā Māra, māte gan šai saulē, gan aizsaulē, lai to sadzirdētu ne tikai brālis un tautu dēls, bet visi ciema ļaudis, viņa dzied, lai trīcētu visa tautu zeme un dziesma aizskanētu līdz Vāczemei, t.i., līdz ārzemēm.” (Mauriņa 1994, 205)

Skolēnam jādod iespēja iegūt informāciju arī par tautasdziesmu, pasaku, ticējumu, sakāmvārdu u.c. izcelsmi, to rašanās vietu un teicēju. Šāda informācija rosina skolēna izziņas interesi noskaidrot novada vietējās kultūras tradīcijas, paplašina skolēna izpratni par folkloras, tradīciju daudzveidību un atšķirībām dažādos novados.

Iepazīstot etnisko kultūru personīgi nozīmīgā darbībā, indivīds var ne tikai pilnveidot savu valodas lietotāja pieredzi, izprast apkārtējā pasaulē notiekošo, iekļauties kultūrvidē, veidot atbildīgu pilsonisko pozīciju un pozitīvu attieksmi pret kultūrvēsturisko mantojumu, iemācīties analizēt un ietekmēt sabiedrībā notiekošos procesus, bet arī iekļauties daudz kultūru sabiedrībā un nepazaudēt savu etnisko identitāti kā vērtību mainīgajā pasaulē.

Secinājumi

Dziedkultūru izglītības kontekstā būtiska ir etniskās identitātes kā indivīda kultūridentiātes komponenta izpratne. Tā kā kultūridentiāte ir piederība konkrētai kultūras sistēmai, tad par svarīgāku daudz kultūru izglītības mērķi pedagoģiskajā procesā kļūst nepieciešamība palīdzēt indivīdam apgūt prasmi identificēt un sintezēt dažādu kultūru identitātes un saglabāt savas etniskās kultūras pamatu.

Etniskās kultūras apguve ir process, kurā pārmantojamības un radošas darbības, emocionāla pārdzīvojuma rezultātā notiek indivīda pašidentifikācija un citu indivīdu iepazīšana, vispārcilvēcisko un konkrētam etnosam specifisko vērtību apguve to savstarpējā saistībā.

Etniskās kultūras apguve ir katras valsts izglītības un kultūrpolitikas pamatā, jo katras Eiropas Savienības dalībvalsts pienākums ir rūpēties par konkrētās valsts pamatnācijas un mazākumtautību etnisko kultūru saglabāšanu ne tikai sevis, bet arī kopīgā kultūras mantojuma dēļ.

Izglītībai ir būtiska loma kultūras izpausmju aizsardzībā un saglabāšanā. Pēc vairāku UNESCO dokumentu – UNESCO Konvencija par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu (2005), UNESCO Vispārējā deklarācija par kultūru daudzveidību (2001), UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (2005) – ratificēšanas Latvijai ir pienākums veikt darbības kultūras un izglītības jomā, nodrošinot pamatiedzīvotāju un mazākumtautību etnisko kultūru mantojuma identifikāciju, dokumentāciju, pētniecību, saglabāšanu, aizsardzību, popularizēšanu, to vērtības nostiprināšanu, tālāk nodošanu ar neformālās un formālās izglītības starpniecību.

Latvijas valdība ir deklarējusi gatavību saglabāt Latvijas novadu tradīciju daudzveidību un mazākumtautību kultūru tradīcijas. Tas ir nozīmīgs solis laikā, kad strauji izzūd novadu etniskās kultūras tradīciju izpausmes formas un saturs, piemēram, suitu burdondaudzbalsība, Ziemeļlatgales tradicionālās dziedāšanas tradīcija u.c.

Nemot vērā mūsdienu sabiedrības attīstības tendences, arvien aktuālāka problēma kļūst mācību satura un tā apguvei plānotu pedagoģisko līdzekļu izvēle dažādos mācību priekšmetos, lai veicinātu indivīda kultūridentiātes apzināšanos un individuālās kultūras attīstību, nodrošinātu savu etnisko vērtību saglabāšanu un vienlaicīgi palīdzētu izprast un apgūt citu etnosu vērtības. Ar zināšanām, prasmēm un pozitīvu attieksmi pret sava etnosa, konkrētas vides savdabību un tās kultūru sākas arī pasaules kultūru daudzveidības iepazīšanas process.

Nozīmīgu lomu indivīda kultūridentitātes attīstīšanā mūsdienās ieņem interešu un vispārīgā izglītība. Latvijas kultūras un izglītības politikas dokumentos uzsvērta nepieciešamība bagātināt interešu un vispārīzglītojošo izglītības programmu saturu pamatnācijas un mazākumtautību kultūru aspektā.

Pamatizglītības programmā īpaša vieta ir latviešu valodai kā skolēna sociokultūras kompetences spējai, uz konkrētām zināšanām balstoties, apliecināt savu etnisko identitāti, socializēties konkrētā kultūrvidē, pašattīstīties. Latviešu valoda ir ne tikai saziņas līdzeklis, bet arī etnosa tradīciju, to vēsturiskās attīstības atklājējilīdzeklis, katra skolēna kā personības pašapliecināšanās līdzeklis daudz kultūru sabiedrībā.

Latviešu valodas mācību saturā akcentējama vietējā novada teiku, pasaku, tautasdziesmu, nostāstu izmantošana, lai skolēni apgūtu konkrētas zināšanas par sava novada vēsturi, ģeogrāfiju, ekonomisko situāciju u.tml., "ieaugtu" šajā kultūrā un latvietību, piederību Latvijai mācītos uztvert nevis kā pārākumu pār citiem, bet kā savdabīgu, universālu kultūru, ko raksturo vispārcilvēciskās vērtības un etniskās vērtības, kas atklājas dialogā ar citiem.

Izmantotie informācijas avoti

1. **Anspoka, Z., Silīņa-Jasjukeviča, G.** (2006) *Latviešu valoda mazākumtautību skolēniem latviešu mācībvalodas sākumskolā*. Rīga: Lielvārds, 80 lpp.
2. **Beikers, K.** (2002) *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordic, 341 lpp.
3. **Bula, D.** (2000) *Dziedātājtauta. Folklorā un nacionālā ideoloģijā*. Rīga: Zinātne, 186 lpp.
4. **Brown, D. E.** (2002) Review of *the Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of the Social Order*. by Francis Fukuyama. *Human Nature Review*. 2. p 370.
5. *Decision No 1855/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 establishing the Culture Programme (2007 to 2013)*. <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/JOhtml.do?uri=OJ:L:2006:372:SO M:EN:HTML>
6. *Deklarācija par Ministru Kabineta iecerēto darbu. (2007)* <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana.html>
7. **Dirba, M.** (2003) *Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts*. Rīga: RaKa, 137 lpp.
8. **Garleja, R.** (2006) *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa.
9. **Gudjons, H.** (2007) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne, 394 lpp.
10. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*. <http://izm.izm.gov.lv/normativieakti/politikas-planosana/1016.html>
11. **Kūle, M., Kūlis, R.** (1996) *Filosofija*. Rīga: Burtnieks, 652 lpp.
12. *Latviešu valoda: Mācību process. (2004)* Rīga: LR IZM ISEC, 72 lpp.
13. **Lonner, V.** (1994) *Human Diversity. Perspectives on People in Context*. Edison J. Trickett, Roderick J. Watts, and Dina Birman, Editors, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
14. **Lynch, J.** (1992) *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: Cassell.
15. *Latvijas nacionālās attīstības plāns 2007.–2013.gadam. (2007)* //<http://www.mk.gov.lv>
16. *Mācīšanās ir zelts: UNESCO ziņojums par izglītību 21. gadsimtam. (2001)* Rīga: UNESCO LNK, 255 lpp.
17. **Mauriņa, Z.** (1992) *Domu varavīksne*. Rīga: Liesma, 335 lpp.
18. **Parekh, B.** (2006) *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. (Second ed.). – Houndmills: Palgrave Macmillan.
19. **Ramsey, P. G.** (2004) *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children*. New York. Teachers College, Columbia University.

20. *Recomendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.* (2006) Official Journal of the European Union. 344/10 30.12.2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
21. **Rancāne, A.** (2002) *Masku gājieni Latvijas novados. Metodiskais materiāls masku tradīciju festivālam.* Rīga: Valsts Tautas mākslas centrs, 29 lpp.
22. *UNESCO Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu.* (2005) http://www.unesco.lv/custom/Convention-on-the-protection-promotion-of-the-diversity-of-cultural-expressions%20_LV.pdf
23. *UNESCO Konvencija par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu.* (2006) Rīga: UNESCO Latvijas Nacionālā komisija, 16 lpp.
24. *UNESCO Vispārējā deklarācijā par kultūru dažādību.* (2001) <http://www.unesco.lv>
25. *Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.–2015. gadam. Nacionāla valsts.* (2006) Rīga: LR Kultūras ministrija, 104 lpp.
26. *Valsts pamatizglītības standarts.* <http://www.izm.gov.lv>
27. *Valsts programma "Kultūra (2000-2010)"* <http://www.km.gov.lv/UI/ImageBinary.asp?imageid=306>
28. *Valsts valodas likums. (LR Saeima 09.12.1999.)* <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi/917.html>
29. *Valsts valodas politikas pamatnostādnes 2005.–2014.gadam.* (2005) <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana.html>
30. **Zitāne, L.** (1997) *Kultūras vēsture.* Rīga: RaKa. 122 lpp.
31. **Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н.** (2003) *Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии междугруппового взаимодействия в поликультурных регионах России.* Психологический журнал, 2003, Том 24, № 5, с. 31-44.
32. **Зыкова, М. Н.** (2006) *Фольклоротерапия: структурирование жизни через обряд.* Москва: Издательство Московского психолого-социального института, стр. 77.

Summary

The article marks the necessity of acquiring the values of ethnic culture, according to the principles of multicultural education for the future. It is based on an analysis of legal provisions on education in the European Union and Latvia. The authors base their research on the UNESCO, European Union and Latvian documents, recommendations and publications about education and ethnic culture. The research proves the necessity to acquire values of traditional culture for tolerance and understanding of different nations and encouraging social solidarity, which is important in a multicultural society. The article draws some problems and solutions for maintaining individual identity in a multicultural environment.

Keywords: ethnic culture, cultural identity, multicultural education, teaching/learning process, socio-cultural competence.

Autori

Zenta Anspoka – pedagoģijas doktore, profesore

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola,
Imantas 7. līnija 1, tālr. +371 7808136

Gunta Silīņa-Jasjukeviča – pedagoģijas maģistre, lektore

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola,
Imantas 7. līnija 1, tālr. +371 7808136

SKOLOTĀJU DARBĪBA PUSAUDŽU MĀCĪBU DISCIPLĪNAS VEICINĀŠANĀ

TEACHERS' ACTIVITIES FACILITATING TEENAGERS' LEARNING DISCIPLINE

Linda Daniela, Daiga Kalniņa

LU, Latvija

Anotācija

Rakstā analizēts mācību disciplīnas jēdziens un nosacījumi, kuri veicina mācību disciplīnas ievērošanu. Šie nosacījumi rada mācību disciplīnas problēmas. Salīdzināts skolēnu un skolotāju viedoklis par šiem nosacījumiem, kā arī padziļināti analizēta skolotāju darbība mācību disciplīnas veicināšanā.

Atslēgvārdi: mācību disciplīna, pašregulēta mācību darbība.

Ievads

Latvijas skolās jau ilgi ir aktuālas skolēnu mācību disciplīnas problēmas. Ar šīm problēmām saskaras ikviens skolotājs un atkarībā no pieredzes, psiholoģiskā stāvokļa un gatavības darbam ar mācību disciplīnu veido attiecības ar skolēniem. Jēdzienu “disciplīna” lieto arī autori, kuri pētījuši skolēnu uzvedības problēmas (Balsons, 1995; Kantere, 1993; Koloroso, 2002; Diksons, 2001; Dreikurs, 1973; Eisenberga, 1989; Geidžs, Berliners, 1999; Glasers, 1998), un šis termins tiek saistīts ar dažādiem noteikumiem, kas jāievēro, lai mācību process varētu noritēt veiksmīgi. Izstrādātās teorijas skaidro mācību disciplīnas problēmu cēloņus un iespējamus risinājumus. Tomēr Latvijas pedagoģiskajā vidē kopš neatkarības atgūšanas par mācību disciplīnu ilgstoši nerunāja, jo pastāvēja uzskats, ka, veidojot demokrātisku mācību vidi, disciplīnas problēmas izzudīs. Latvijas un citu bijušo padomju republiku situācija ir īpaša ar to, ka vide, arī pedagoģiskā vide, ir mainījusies no autoritāras uz demokrātisku, bet lielākā daļa pedagogu savu izglītību un pirmo darba pieredzi ir guvuši autoritārajā sistēmā un pedagoģiskajam darbam ir sagatavoti atbilstoši tālaika prasībām un skolās pieņemtajam attiecību stilam. Tomēr situācija ir mainījusies, un jaunās paaudzes skolēni, kas nav piedzīvojuši šo autoritāro sistēmu, nepieņem skolotāja vienpersoniski izvirzītās prasības. Skolēni vēlas atbalstošu un saprotošu pedagogu, vēlas, lai klasē būtu radoša mācību vide un tiktu ievērotas viņu intereses, bet tai pašā laikā nevēlas uzņemties atbildību par savu rīcību un mācību darbību.

Mācību disciplīnas jēdziens

Dažādi autori atšķirīgi skaidro terminu “disciplīna”.

- Disciplīna ir mācīšana, izmantojot dažādu prasmju vingrinājumus, pārrunas, pamācīšanu, informēšanu. (Gordon, 1974)
- Disciplīna ir saistīta ar pašdisciplīnu, un tā balstās uz brīvību un atbildību. Skolēniem jābūt gataviem uzņemties atbildību par izdarīto izvēli. Tomēr pašdisciplīna nostiprinās tikai tad, kad tiek akceptētas arī izvēles izraisītās sekas. (Balsons, 1995)
- Disciplinētība – spēja apzinīgi saskaņot savus uzskatus un rīcību ar vecākiem, vienaudžiem, skolotājiem, valsts, sabiedrisko organizāciju prasībām un normām. Disciplinētība kā paradums, rakstura īpašība veidojas personīgi nozīmīgā darbībā. (Špona, 2001)
- Disciplīna ir lejasgals tai kāptuvei, pa kuru cilvēks, uz augšu kāpdams, nāk pie personīgas un sabiedriskas kultūras. (Bērziņš, 1936)

- Disciplīna – spēja atzīt savu nepieņemamo uzvedību un uzņemties atbildību par to. (Glaser, 1998)
- Disciplīna – ievērot skolotāja izvirzītos noteikumus. (Canter, 2001)
- Disciplīna ir process, kurā izmanto mācīšanu, modelēšanu un citas atbilstošas metodes, lai panāktu tādu uzvedību, kas nodrošina drošu, mierīgu un produktīvu mācību vidi, mainot nepieņemamu uzvedību pret pieņemamu uzvedību. (Dixon, 2001)

Lai apzīmētu darbības nosacījumus, kas jāievēro mācību vidē, turpmāk lietots termins “mācību disciplīna”, kas sevī ietver gan dažādas pašorganizētas darbības nosacījumus (piemēram, laicīga ierašanās uz stundu), gan savstarpējo attiecību nosacījumus (pieklājīga izturēšanās), gan arī savu tiesību aizstāvēšanu. Nevajadzētu mācību disciplīnu saprast kā skolotāja vienpersoniski izvirzītus noteikumus, bet gan kā skolotāja un skolēnu sadarbības rezultātā radušās pašorganizētas darbības robežas, kas veicina skolēnu spēju radoši izteikties, veiksmīgi mācīties un, ievērojot savas tiesības uz brīvību, respektēt citu skolēnu un arī skolotāju tiesības uz savu individualitāti un apzināties, ka brīvība sevī ietver arī atbildību. Tātad termins “**mācību disciplīna**” ir pašregulēta mācību darbība vidē, kurā ir jāievēro zināmas sociālās konvencijas un likumi / normas. Terminu “sociālās konvencijas”, aizstājot terminu “normas”, sāka lietot I. Maslo, ar to saprotot sociālās vienošanās, darbības nosacījumus vidē, kur visas puses ir vienlīdz iesaistītas šo vienošanos pieņemšanā un vienlīdz atbildīgas par to izpildi. (Maslo, 2006)

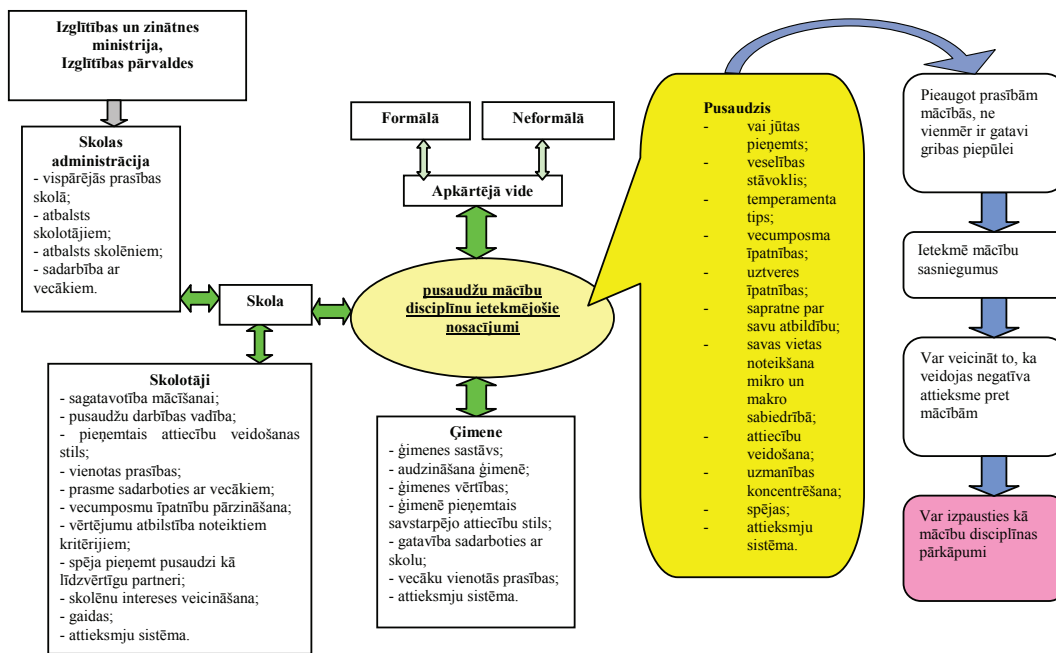
Termins “**pašregulēta mācību darbība**” tiek saprasts kā mācību process, kurā skolēni ir atbildīgi par mācīšanos un mācīšanās rezultātiem. (Zimmerman & Schunk, 2001)

Pētījuma izlase un tās veidošanas loģika

Pusaudžu mācību disciplīnas pētījuma izlase veidota pēc Klastera izlases principiem. Aptaujāti 127 septīto klašu skolēni (33% no izlases apjoma), 146 skolotāji, kas strādā ar septīto klašu skolēniem (37,8% no izlases apjoma), un 112 septīto klašu skolēnu vecāki dažādās Rīgas skolās (29,1% no izlases apjoma), neizvēloties skolas pēc mācību valodas vai piedāvātās izglītības programmas. Pētījuma aptaujas anketa izstrādāta, izmantojot izteikumus, kas iegūti fokusgrupu diskusijās par mācību disciplīnu. Respondenti varēja ranžēt savas atbildes no 0 (vienmēr) līdz 5 (nekad). Anketa bija anonīma, visi respondenti varēja brīvi izteikt savu viedokli, un tas labvēlīgi ietekmēja pētījuma validitāti. Pētījuma rezultātā apkopoti un shematiskā zīmējumā attēloti dažādi nosacījumi, kas ietekmē pusaudžu mācību disciplīnu (1. attēls). Šajā rakstā analizēta skolotāju darbības ietekme uz pusaudžu mācību disciplīnu.

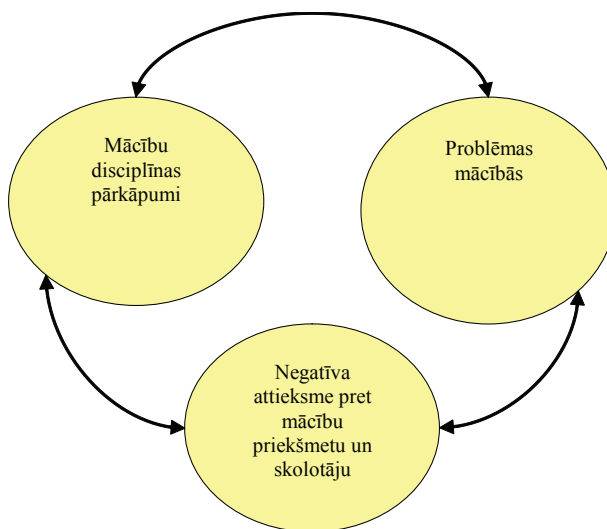
Nosacījumi skolotāju darbībā, kas veicina mācību disciplīnu

H. Gudjons (Gudjon, 1998) ir teicis, ka skolotājiem darbā ir divas funkcijas. Pirmā funkcija – mācīt nepieciešamo mācību saturu, pārliecinoties, ka ikviens skolēns visu apgūst, un sekmēt labvēlīgas attieksmes veidošanos pret konkrētu mācību priekšmetu un mācību procesu kopumā. Mūsdienu pedagoģiskajā vidē skolotāja mācīšanas funkcija ir maināma pret darbībām, kas veicina mācīšanos. Tomēr nedrīkstētu aizmirst, ka pedagogs ir tas, kurš vada mācīšanās procesu un organizē skolēnu darbību, jo nevar mehāniski pieņemt, ka pedagoģiskā paradigma ir mainījies uz skolēnu pašregulētu mācību darbību, tāpēc skolēni zinās, kas jādara un kādā veidā. Ja pedagogs pieņem, ka bērniem ir pašiem jāmacās, un nevada šos procesus, skolēni ir apjukusi, tie nesaprot, ar ko būtu jāsāk, un tiem nav skaidrs gaidāmais rezultāts. Īpaši pusaudžiem raksturīgi, ka tie neplāno savu darbību ilgi uz priekšu, līdz ar to pēc mēneša paredzamais pārbaudes darbs ir tālā un nepārredzamā nākotnē. Tas veicina tādas situācijas veidošanos, kad pusaudžiem šķiet, ka visu paspēs apgūt neilgi pirms pārbaudes darba, tāpēc mācīties katru dienu nav nepieciešams. Tas nelabvēlīgi ietekmē mācību sasniegumus.



1. attēls. Pusaudžu mācību disciplīnu ietekmējošie nosacījumi

Otrā funkcija – nodrošināt kārtību, balstoties uz skolas prasībām un noteikumiem, kā arī reaģēt uz nepieņemamu uzvedību, tai skaitā uz mācību disciplīnas pārkāpumiem. Tomēr mūsdienās skolotāja autoritātes pastāvēšanai ir nopietni ierobežojumi, piemēram, skolotājam ir jākontrolē bez kontrolēšanas, jāapstādina bez bremzēšanas, jāaizsargā neatbalstot. Lai nodrošinātu mācību disciplīnu, skolotājam ir jāveicina skolēnu pašregulēta mācību darbība, ievērojot sociālās konvencijas. Tomēr līdzšinējā realitāte skolu pedagoģiskajā vidē ir veicinājusi to, ka nereti skolotāji apjūk, baidoties pārkāpt robežu starp skolēnu disciplinēšanu ar autoritatīvām darba metodēm, kas nav pieņemamas demokrātiskā skolā, un vēlmes uzturēt klasē zināmu kārtību. Viņu darbība vai bezdarbība veicina mācību disciplīnas problēmu rašanos un mācību rezultātu pasliktināšanos. Savukārt neveiksmes mācībās rada negatīvu attieksmi pret mācību priekšmetu un skolotāju, un šī attieksme bieži vien izpaužas kā mācību disciplīnas neievērošana, kas savukārt veicina mācību sasniegumu pazemināšanos (2. attēls).



2. attēls. Attieksmes, mācību disciplīnas un mācību sasniegumu mījsakarības

I. Žogla pētījumā (Žogla, 1994) noskaidrojusi, ka skolēnu emocijas ir tieši saistītas ar viņu attieksmi pret mācībām. Jo augstāki ir skolēnu mācību sasniegumi un pozitīvāki vērtējumi, jo pozitīvāka ir viņu attieksme pret mācībām, un konkrētā situācijā skolēna atbilde ir darbība, tādā veidā paužot attieksmi pret ārējo pasauli. Tomēr ir nepieciešama skolotāja palīdzība, lai skolēna panākumi dominētu pār neveiksmēm. Jau E. Dinsberģis (1874) ir atzinis, ka bērnu nezināšanā bieži vien ir vainojams skolotājs, sakot: “Kā var būt luste mācīties, ja skolotājs pats ņurd un pukojas!” I. Žogla norāda, ka skolēns labprātāk risina aktuālas situācijas radīto pretrunu tad, ja tā uztur galvenokārt pozitīvas emocijas, un to var panākt ar aizrautīgu darbu, kurā nekļūdīgi tiek atrisinātas arī uzmanības un disciplīnas problēmas. Tomēr skolotājam, saskaroties ar mācību disciplīnas problēmām, bieži šķiet, ka vainīgi ir neaudzinātie skolēni, nepareiza audzināšana ģimenē vai citi skolas speciālisti, kas nespēj nodrošināt kārtību. Strādājot klasē, skolotājs ir atbildīgs par skolēnu darbību, tāpēc skolotājam līdz ar nepieciešamajām izmaiņām pedagoģiskajā vidē ir jāmaina arī sava darbība. Tai jābūt vērstai uz mācīšanos kopā ar skolēniem, vadot mācīšanās procesu, nevis mācīšanu; uz pašregulētas mācību darbības veicināšanu, nevis ārēju norādījumu sniegšanu mācību darbībā; uz mācību disciplīnu, kas sevī ietver savstarpēju vienošanos rezultātā panāktu sociālo konvenciju ievērošanu, nevis skolotāja vienpersoniski noteiktu disciplīnu, kas pieprasa zināmu normu ievērošanu.

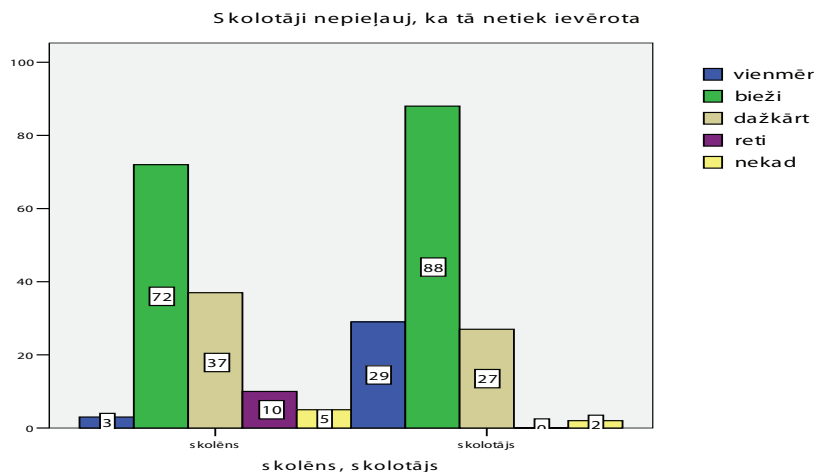
Strādājot ar skolēniem, nepieciešams iedrošināt tos mācīties un apgūt tās iemaņas, kas palīdzēs tiem mācīties un uzvesties kā veiksmīgiem skolēniem. Pārejot no mācīšanas uz mācīšanos, ir svarīgi veicināt skolēnu pašregulētu mācību darbību, kas veicinātu panākumus mācībās.

Sākot pētījumu par pusaudžu mācību disciplīnu, tika analizēta pedagoģiskā literatūra par cēloņiem, kas veicina pozitīvu mācību disciplīnu. Pēc teorētiskās literatūras analīzes, diskusijām ar skolēniem un skolotājiem un pilotpētījuma veikšanas tika izvirzīti **5 nosacījumi, kāpēc mācību disciplīna tiek ievērota:**

- skolotājs/-a nepieļauj, ka to neievēro,
- skolēni ciena skolotāju,
- stunda ir interesanta,
- pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot,
- tā ir nepieciešama, lai skolēni varētu labāk mācīties.

Par nozīmīgāko nosacījumu, kāpēc mācību disciplīna tiek ievērota, skolēni atzinuši pirmo – “skolotāja nepieļauj, ka tā netiek ievērota”. Tomēr skolotāji savu darbību mācību disciplīnas nodrošināšanā uzskata par nozīmīgāku nekā skolēni (3. attēls), un tas liecina par nepieciešamajām izmaiņām skolotāja darbībā, lai veicinātu pašregulētu mācību darbību un mācību disciplīnu. Skolēni atzīst, ka interesanta stunda, skolotāja radoša darbība un skolēnu iesaistīšana mācību procesa organizācijā rada pozitīvu attieksmi pret skolotāju, mācību priekšmetu un līdz ar to arī veicina pozitīvu mācību disciplīnu. Tai pašā laikā skolēni atzīst arī nepieciešamību ievērot zināmus noteikumus klasē un uzsver skolotāja lomu, lai nodrošinātu to ievērošanu.

Par nenožīmīgāko skolēni un skolotāji atzinuši ceturto nosacījumu – “pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot”, un tas norāda uz Latvijas pedagoģiskās vides atšķirībām no ārvalstīs izstrādātajām mācību disciplīnas teorijām (Balsons, 1995; Kantere, 1993; Koloroso, 2002; Diksons, 2001; Dreikurs, 1973; Eisenberga, 1989; Geidžs, Berliners, 1999; Glasers, 1998), kur citu klases skolēnu ietekme tiek augstu vērtēta. Tas norāda, ka skolēni pusaudžu vecumā vēlas, lai viņu viedokli uzklausītu, lai tie tiktu iesaistīti mācību procesa organizācijā, vēlas pašorganizētu mācību darbību, bet nevēlas uzklausīt klasesbiedru viedokli un ievērot skolotāja vienpersoniski izvirzītus noteikumus, tomēr uzskata, ka par mācību disciplīnas problēmām klasē atbildīgs ir tikai skolotājs. Tas liecina par nepieciešamību mācību disciplīnas nosacījumus pārrunāt ar skolēniem un pieņemt tos savstarpējā sadarbībā, lai skolēni šos nosacījumus uzskatītu nevis par skolotāja vienpersoniski izvirzītiem noteikumiem, bet gan par sociālajām konvencijām, par kuru ievērošanu ir atbildīgs gan skolotājs, gan skolēni.



3. attēls

Skolotāju darbības, kas var veicināt mācību disciplīnas problēmu rašanos

Pārāk daudz vēlēšanas pagātnes faktoriem

Analizējot pusaudžu mācību disciplīnas problēmas un cēloņus, kas tās varētu būt veicinājuši, vairāki autori (Balson, 1995; Dreikurss, 2004; Gordon, 1974; Glaser, 1998) vērs skolotāju uzmanību tiem faktoriem, kurus varētu mainīt, neakcentējot pagātnes ietekmi, ko nav iespējams mainīt. Tātad skolotājam, strādājot ar skolēniem, jācenšas norobežoties no skolēnu pagātnes kļūdām, skolēna ģimenē pieļautajām audzināšanas kļūdām un jāstrādā ar visiem skolēniem vienādi.

Vecāku vainošana bērnu nepieņemamajā uzvedībā, nemeklējot sadarbības iespējas

Ja pedagogs apzinās, ka skolēnu nevēlamo uzvedību, pārkāpjot mācību disciplīnas nosacījumus, varētu būt ietekmējusi situācija ģimenē, viņam jāmeklē sadarbības iespējas ar vecākiem, lai varētu mainīt faktorus, kas ietekmē tagadni, bet nevainojot vecākus par pagātņi. Tādā veidā netiks radītas barjeras skolas un vecāku sadarbībai, kas sasaucas ar jau minēto autoru domu, ka nav jāakcentē pagātne, kurā neko nevar mainīt, bet gan jācenšas panākt skolēnu pozitīvu attieksmi pret mācībām, mainot tagadni ietekmējošos faktorus. Tas parādās arī skolotāju atbildēs par iemesliem, kāpēc mācību disciplīna tiek pārkāpta, – liela daļa izvēlējās atbildi, ka ģimenē nav bijis noteikumu. Tomēr skolotāju un skolēnu atbildes būtiski atšķiras, un skolēni šo iemeslu ir uzskatījuši par mazsvarīgu. Var secināt, ka skolotāji mācību disciplīnas nosacījumu neievērošanu lielā mērā saista ar noteikumu neesamību ģimenē, jo, kā liecina skolēnu sniegtās atbildes, noteikumi ģimenēs tiek izvirzīti, un skolēni to neuzskata par iemeslu, lai neievērotu mācību disciplīnas nosacījumus. Viens no iemesliem varētu būt tas, ka skolēni ģimenē pieņemtos noteikumus uzskata par svarīgākiem nekā skolā izvirzītos uzvedības noteikumus, tai skaitā mācību disciplīnas nosacījumus.

Šādu uzskatu iemesls var būt:

- skolēniem ir pozitīvāka attieksme pret ģimeni nekā pret skolu, tāpēc arī ģimenē izvirzītie noteikumi tiem šķiet svarīgāki;
- skolotāji nevelta pietiekami daudz pūļu, veicinot mācību disciplīnas ievērošanu;
- skolotāji nepietiekami sadarbojas ar vecākiem, lai panāktu viņu atbalstu, skaidrojot mācību disciplīnas nepieciešamību;
- skolēnu vecāki pietiekami neizprot mācību disciplīnas nepieciešamību skolā;
- ģimenē izvirzītie noteikumi atbilst mazai grupai, bet ne lielai, kāda parasti ir skolā un klasē.

Nepietiekami sagatavotas stundas

Daļa skolotāju negatavojas katrai stundai, jo ir pārliecināti, ka savu mācību priekšmetu zina un tāpēc īpaša gatavošanās nav nepieciešama. Ja tā gadās tikai dažas reizes, skolēni var arī nepamanīt, ka skolotājs nav sagatavojies, bet, ja tas notiek regulāri, tad bērni nepieņem šādu rīcību un izaicina skolotāju parādīt savu nesagatavotību, panākot, ka skolotājs zaudē kontroli pār situāciju klasē, kas, savukārt, var radīt mācību disciplīnas problēmas. Labākais paņēmieni pozitīvas attieksmes veicināšanā un līdz ar to arī pozitīvas mācību disciplīnas nodrošināšanā ir sava priekšmeta pārzināšana. Skolotājam, ierodoties uz stundu, ir jābūt sagatavotam gan mācīt savu mācību priekšmetu, gan arī veicināt pozitīvu mācību disciplīnu. Jāapzinās, ka neviens cilvēks nevar zināt visu un arī skolotājs nevar zināt visu, tāpēc L. Diksons (Dixon, 2001) iesaka skolotājiem ļaut skolēniem dažkārt kļūdīties, lai viņi savukārt pieļautu, ka arī skolotājs nevar zināt visu. Situācijās, kad skolotājs pieprasa, lai skolēniem būtu perfekta zināšanas viņa mācību priekšmetā, arī skolēni ir kategoriski pret skolotāju un var izturēties provocējoši, lai pierādītu, ka skolotājs pats nav perfekts.

Neveicina skolēnu interesi

Skolotājiem sava priekšmeta pārzināšana vēl neko nedod pozitīvas attieksmes un pašregulētas mācību darbības veicināšanā. Lai skolēni būtu ieinteresēti tā apgūvē, nepieciešams dažādot mācību metodes, pierādot, ka jebkurš mācību priekšmets var būt interesants. Noteikti jābūt godīgiem pret skolēniem, jo tie ātri pamana izlikšanos un teātri, bet tai pašā laikā ir jāspēj arī ievērot zināma distance. Tas nozīmē, ka situācijā, kad skolotājs vienmuļā balsī stāsta par svarīgāko savā mācību priekšmetā un apgalvo, ka tas ir nepieciešams skolēnu turpmākajā dzīvē, skolēni tajā nesaskatīs nekā interesanta un izpildīs tikai obligātās prasības, necenšoties iedziļināties. Viņi sāks garlaikoties, kas var veicināt negatīvu attieksmi pret mācību priekšmetu un līdz ar to arī mācību disciplīnas problēmas. Šo aspektu atzīmē L. Diksons (Dixon, 2001). Tas apstiprinās arī šajā pētījumā, jo par mācību disciplīnas problēmu cēloni gan skolēni, gan skolotāji atzīst garlaicīgas stundas. Analizējot pētījumā iegūtos datus, var secināt, ka gan skolotāji, gan skolēni, kaut arī atbildes nedaudz atšķiras, garlaicību stundās uzskata par svarīgu iemeslu mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumiem.

Garlaicības iemesli var būt vairāki:

- skolotāji nevēlas dažādot darba metodes, lai novērstu garlaicību;
- skolotāji nepārzina dažādas darba metodes, lai novērstu garlaicību stundās;
- skolotāji ir pārslogoti un tāpēc nespēj katru stundu novadīt tā, lai skolēniem būtu interesanti;
- skolās ir nepietiekama materiālā bāze, lai stundas varētu vadīt, izmantojot dažādas interaktīvās metodes, bet tos mācību līdzekļus, kas ir skolotāja rīcībā, skolēni uzskata par neinteresantiem.

Skolotāja gaidas

Skolēni vienmēr uztver skolotāju attieksmi un gaidas, un tas notiek vairākos veidos.

- *Uzmanības pievēršana noteiktiem skolēniem.* Ir vieglāk veltīt uzmanību gudrākajiem, apķērīgākajiem un motivētākajiem skolēniem. Skolotāji var būt tendēti sadarboties ar gudrākajiem skolēniem, uzdot tiem jautājumus, nepievēršot uzmanību skolēniem ar problemātisku uzvedību vai mazāk apķērīgajiem skolēniem. Tas parasti rada situācijas saasinājumu, jo skolēni mēdz pieprasīt uzmanību destruktīvos veidos (tādējādi ir redzama nepieciešamība strukturētai pieejai, lai palīdzētu tiem apgūt pozitīvas mācību disciplīnas prasmes).
- *Skolotāja attieksme pret skolēnu kļūdām.* Ir vieglāk pieņemt gudrāko skolēnu kļūdas nekā akceptēt, ka kļūdīties var arī skolēns ar problemātisku uzvedību vai īpašām vajadzībām.

- *Disciplīnas problēmu risināšanas veids.* Uzblāujot skolēniem vai aizrādot kādam skolēnam, neapzinātā veidā tiek rādīts, ka no konkrētā skolēna tiek gaidīta produktīva uzvedība, bet no pārējiem skolēniem? Arī viņiem nepieciešams rādīt, ka to līdzdalība ir svarīga.

Tātad skolotāja gaidas bieži vien ietekmē to, kā skolēni uzvedīsies, un vai tie ievēros mācību disciplīnu. Ja skolotājs cer, ka atsevišķi skolēni uzvedīsies noteiktā veidā, tā arī bieži vien notiek.

Nepietiekama sagatavotība darbam ar mācību disciplīnas veicināšanu

Mazāk pieredzējušie skolotāji var ierasties uz stundu, būdami perfekti sagatavojušies palīdzēt skolēniem mācīties, bet viņi nav gatavi darbam ar mācību disciplīnas problēmām. Pieredzējušie skolotāji, kas pieraduši strādāt ar autoritatīvām metodēm, saskaroties ar pusaudžu pretestību, var uzsākt nebeidzamu cīņu par varu, lai pierādītu skolēniem, ka galvenais noteicējs klasē ir skolotājs. Šādu problēmu izvirzījis T. Gordons. (Gordon, 1974)

Bieži vien skolēnu neorganizētību izraisa pašu skolotāju nedisciplinētība, pedagoģiskās ētikas normu neievērošana. Daži skolotāji aizmirst, ka skolā nav pieļaujama antipedagoģiska rīcība, kas pazemo skolēna pašcieņu.

Svarīgi ir nevis sniegt skolēniem pilnīgu brīvību bez jebkādas kārtības, bet gan mācīt pieņemt lēmumus, par kuru izpildi tie paši ir atbildīgi. Kā atzīmē M. Balsons (Balson, 1995), ja skolotāji pieļauj brīvību bez jebkādas kārtības, viņi zaudē cieņu savu audzēkņu acīs. Šāds skolotājs pusaudžiem šķiet nevarīgs cilvēks, kas nespēj dot padomu un kam viņi nevēlas līdzināties, tādējādi skolotājam nav ne mazāko cerību, ka skolēni ievēros skolotāja izvirzītos uzvedības noteikumus, tai skaitā mācību disciplīnu.

Skolotājs nedrīkst kļūt par skolēnu manipulāciju upuri. Dažkārt skolotāji pieļauj kļūdu attieksmē pret skolēniem, jo viņi ļoti grib būt skolēnu mīļoti skolotāji. Vispirms jācenšas iemantot skolēnu cieņu – ja viņi skolotāju cienīs, tas būs labs pamats normālai darba atmosfērai klasē. Skolēni nicina skolotājus, kuri it visā pakļaujas tikai skolēniem. Viņi nemīl untumainus, negodīgus un nepārliciecināšus skolotājus. Šādus faktoros par svarīgiem uzskata L. Diksons (Dixon, 2001) un Dž. Larsons un R. Debruins. (Larson & Debruyn, 2002)

Nepiemērotu mācību metožu izmantošana

Ne visi skolēni visu uztver vienādi. Daži skolēni ir kinestētiķi, daži ir vizuālisti. Ja skolotājs liks tikai klausīties, tad tie, kas uztver citādi, sāks garlaikoties, un tas novedīs pie mācību disciplīnas pārkāpumiem, jo tiem skolēniem, kuri stundās neuztver izklāstīto mācību saturu vai nevar līdzdarboties tā apgūšanā, netiek veicināta pozitīvas attieksmes veidošanās pret mācībām.

Vēl vienu svarīgu faktoru kā skolotāju nepiemērotas rīcības sekas min M. Balsons. (Balson, 1995) Viņš atzīst, ka skolotāji bieži vien ietekmē bērnus ar savu prasmī, zināšanām, spējām un veiklību. Var novērot daudz gadījumu, kad skolotāji, demonstrējami skolēniem savu izveiciību un uzsvērdami viņu neizveiciību, veicina bērnos neuzņēmības attīstību. Neuzņēmības dēļ var veidoties negatīva attieksme pret mācībām un rasties mācību disciplīnas problēmas.

Nepiemērotu mācību disciplīnas nodrošināšanas metožu izmantošana

1. Ja ir noticis mācību disciplīnas pārkāpums, skolotājs nedrīkst piemērot sodu visai klasei, nenoskaidrojot vainīgo. Saistībā ar bērniem, kuriem ir uzvedības traucējumi, mēdz tikt piesauktas skolotāju cilvēktiesības netikt pazemotiem, taču par to parasti sūdzas skolotāji, kuri neievēro, ka viņu pašu attieksme pret problēmbērniem mēdz būt pazemojoša. Skolotāji, kuri ciena jebkuru skolēnu, arī ar dažādiem mācību disciplīnas pārkāpumiem parasti tiek galā, nepazemot ne sevi, ne citus, atzīmē D. Bērziņa. (Bērziņa, 2003)

2. L. Diksons (Dixon, 2001) norāda, ka skolotājs nedrīkst izmantot savu pārākumu, lai nodrošinātu kārtību klasē. Piemēram, kad skolotājs centās noturēt skolēnus klasē pēc zvana, iestājoties durvīs, viņam tas neizdevās. Skolēni viņu pastūma malā un devās prom. Tas liecina tikai par to, ka šādas metodes nedarbojas.
3. Ļoti izplatīts disciplinēšanas veids ir nepārtraukta skolēnu nodarbināšana, jo tiek uzskatīts, ja skolēni ir nodarbināti, tad viņiem nav laika radīt disciplīnas problēmas. Neņemot vērā šīs metodes pozitīvās iezīmes, šādas pieejas īstenošanā ir arī dažas problēmas. Izmantojot šādu metodi, jāreķinās, ka būs skolēni, kuri savu darbu izdarīs ātrāk par pārējiem, un, ja viņi būs pieraduši, ka nepārtraukti kaut kas ir jādara, tad brīdī, kad darbs būs padarīts, viņi var sākt garlaikoties un radīt mācību disciplīnas problēmas, traucējot tiem skolēniem, kuriem darba veikšana nepadodas tik raiti. Šāda situācija savukārt var izraisīt citas problēmas. Skolēniem, kuri traucējošo skolēnu dēļ nebūs paspējuši pabeigt darbu klasē, var tikt uzdoti vairāki mājasdarbi, kas savukārt var radīt dusmas un naidu pret skolēnu, kurš traucējis. Ja traucējošais skolēns ir populārs klasesbiedru vidū, dusmas var tikt vērstas pret pedagogu un mācību priekšmetu, atzīmē L. Diksons. (Dixon, 2001)

Ja skolēnu nodarbināšanu izmanto vairāki skolotāji, vājākie skolēni nepārtraukti tiek nodarbināti līdz viņu spēju augstākajai robežai, tādēļ viņi ātrāk nogurst, nespēj pilnvērtīgi izpildīt uzdoto, pavājinās viņu mācību sasniegumi, un vēlāk viņi var arī izstāties no šīs cīņas. Skolēni pieņem, ka ir neveiksminieki, necenšas situāciju mainīt. Var būt gadījumi, ka bērni aiziet no skolas vai meklē citu skolu, kurā prasības ir zemākas, nemaz nerunājot par to, ka uz šādu skolēnu psihi tiek atstāta graujoša ietekme. Skolēni izveidojušos attieksmi “es jau tāpat neko nevaru” var saglabāt, arī mācoties pie citiem skolotājiem, kuri nelieto šādu nodarbinātības metodi. Tādējādi skolotāji, vēlēdamies nodrošināt pozitīvu mācību disciplīnu savās stundās, ilgtermiņā var radīt problēmas, kuras vairs nespēj risināt saviem spēkiem. Šādu problēmu aktualizē L. Diksons. (Dixon, 2001)

Nav vienotas prasības par vēlamu mācību disciplīnu

Jaunāko klašu skolēni, ar kuriem veikts sistemātisks darbs un kuri ir apguvuši kulturālas uzvedības normas, nonākuši 5.–6. klasē, pēkšņi zaudē daļu no agrāk apgūtām iemaņām. To izraisa dažādi cēloņi. Viens no tiem – skolēni vairs neatrodas viena skolotāja redzeslokā. Skolotāji, kuri māca šajās klasēs, izvirza dažādas prasības attiecībā uz skolēnu uzvedību, tai skaitā uz mācību disciplīnas nosacījumiem. Daļa pedagogu ir autoritāri, nepieļauj nevienu mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumu, pastāvīgi raugās, lai skolēni precīzi izpildītu šos nosacījumus. Citi var būt visatļaujoši un nepieprasa, lai tiktu ievēroti mācību disciplīnas nosacījumi, atzīmē T. Gordons. (Gordon, 1974) Daļa skolotāju neprasa skolēniem ievērot jebkādus nosacījumus, uzskatot, ka tādējādi būs skolēnu ieredzēti un būs devuši ieguldījumu brīvas personības veidošanā. M. Balsons (Balson, 1995) uzsver, ka skolēni neciena skolotājus, kuri neizvirza nekādus noteikumus un nenodrošina radošu un drošu mācību vidi.

Skolēnu iedalījums pēc zināšanu līmeņiem

Daži skolotāji uzskata, ka ir “grūtās” klases un ir nepieciešams klašu iedalījums pēc līmeņiem. Skolēni tiek iedalīti grupās, neņemot vērā viņu individuālos sasniegumus, un jau iepriekš ir lemti neveiksmei. Skolēni šādu uztiptu attieksmi jūt un par atbildi veido negatīvu atmosfēru klasē, kas savukārt noved pie mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumiem. Skolotāji, kuri jau iepriekš no konkrētas klases gaida konkrētu uzvedību, to arī saņem. Tas sasaucas ar jau minēto par skolotāja gaidām. Pievērst uzmanību šādam aspektam iesaka L. Kantere. (Canter, 1993) Arī N. Geidžs un D. Berliners (Gage & Berliner, 1999) atzīmē, kolīdz bērns ir ierindots noteiktā kategorijā, viņam var būt ļoti grūti no šīs kategorijas izkļūt.

Kā skolēni uzzina par mācību disciplīnu, kas jāievēro skolā?

Pētījuma gaitā tika analizētas respondentu atbildes, lai noskaidrotu, kā skolēni uzzina par mācību disciplīnu, kas jāievēro skolā. Vairumā gadījumu skolotāji uzskata, ka skolēni par mācību disciplīnu uzzina no viņiem un no skolas iekšējās kārtības noteikumiem, bet skolēnu viedokļi bija atšķirīgi atkarībā no dzimuma. Vairums meiteņu atbild, ka par mācību disciplīnu uzzina no skolotāja, savukārt zēni – no vecākiem. Skolēnu vecāki uzskata, ka par mācību disciplīnu uzzina no skolotājiem. Tas, ka zēni vairāk uzklausa vecākus, ir skaidrojams ar skolotāju dzimumproporcijām Latvijas skolās, kur lielākā daļa skolotāju ir sievietes. Pusaudžu vecuma skolēniem ir svarīgi identificēties ar sava dzimuma veiksmīgiem cilvēkiem, tāpēc zēni vairāk ir gatavi uz klausīt vecākus nekā skolotājus.

Pētījumā iegūtie secinājumi liecina par nepieciešamību skolotājiem un skolēnu vecākiem savstarpēji sadarboties, lai vecāki apliecinātu saviem bērniem, ka tie izglītību uzskata par vērtību un ka ir gatavi atbalstīt savus bērnus, saskaroties ar dažādām problēmām, un lai motivētu bērnus pašregulētai mācību darbībai, kas veicinātu mācību disciplīnas problēmu mazināšanos. Skolotājiem, savukārt, lai uzlabotu sadarbību ar vecākiem, būtu jāpārdomā šīs sadarbības metodes. Vai tās joprojām ir tikai un vienīgi vecāku sapulces, kur skolotājs nolasa vispārīgu informāciju, vai tās ir individuālas tikšanās, vai kādas citas sadarbības formas? Skolotāju sadarbība ar skolēnu vecākiem ir svarīga, jo, kaut arī salīdzinājumā ar agrāku vecumu pusaudži daudz vairāk laika pavada kopā ar vienaudžiem, tomēr arī komunikācija ar vecākiem un citiem pieaugušajiem viņiem joprojām ir nozīmīga (Olbrich, 1999), un vecāku atbalsts ir vērtīgs resurss gan skolēniem, gan skolotājiem.

Kādi pedagoģiskā darba paņēmieni veicina mācību disciplīnas ievērošanu?

- ◇ Skolotājs ir konsekvents savās prasībās.
- ◇ Skolēni skolotāja darbības uztver par godīgām un taisnīgām.
- ◇ Skolotāji veido un uztur pozitīvas attiecības ar skolēniem.
- ◇ Skolotāji iesaista skolēnus dažādu problēmu risināšanā.
- ◇ Skolēniem ir skaidri mācību darbības un rezultātu vērtēšanas kritēriji.
- ◇ Skolēniem ir iespējams savu vērtējumu uzlabot.
- ◇ Skolotāji mācību disciplīnas nosacījumus pieņem sadarbībā ar skolēniem, un iesaistītās puses ir vienlīdz atbildīgas par nosacījumu ievērošanu.

Secinājumi

Mācību disciplīnas problēmu cēloņi

Pedagoģiskajā vidē

1. Skolotāji nav gatavi darbam ar mācību disciplīnas nodrošināšanu, veicinot pašregulētu mācību darbību.
2. Skolotāji informē par mācību disciplīnas nosacījumiem, bet tie netiek pieņemti sadarbībā ar skolēniem, tāpēc skolēni tos neuztver kā obligātus.
3. Skolotāji pietiekami nestrādā, lai stundās novērstu garlaicību (tas ir īpaši problemātiski pedagogiem ar darba stāžu 21 un vairāk gadu un pedagogiem ar darba stāžu līdz 10 gadiem). Tam var būt vairāki iemesli:
 - skolotāji nepārzina dažādas darba metodes, lai novērstu garlaicību stundās;
 - skolotāji ir pārslogoti un tāpēc nespēj katru stundu novadīt tā, lai skolēniem nebūtu garlaicīgi;

- skolās ir nepietiekama materiālā bāze, lai stundas varētu vadīt izmantojot dažādas interaktīvās metodes, bet tos mācību līdzekļus, kas ir skolotāja rīcībā, skolēni uzskata par garlaicīgiem.
4. Skolēniem pusaudžu vecumā ir grūtāk sevi savaldīt, tie neanalizē savas uzvedības izpausmes, savukārt skolotāji to redz un izprot.
 5. Skolēni skolotājus neuzskata par atdarināšanas vērtiem, tāpēc viņu teikto neuzklausa.
 6. Skolotāji pietiekami nesadarbojas ar vecākiem, lai panāktu viņu atbalstu, skaidrojot mācību disciplīnas ievērošanas nepieciešamību.

Ģimenē

1. Skolēniem ir pozitīvāka attieksme pret ģimeni nekā pret skolu, tāpēc arī ģimenē izvirzītie noteikumi tiem šķiet svarīgāki.
2. Skolēnu vecāki pietiekami neizprot mācību disciplīnas nepieciešamību skolā, tāpēc neatbalsta skolotājus, kas vēlas, lai mācību disciplīna tiktu ievērota.
3. Ģimenē izvirzītie noteikumi atbilst mazai grupai, bet neatbilst lielai grupai, kāda parasti ir skolā un klasē.

Sabiedrībā

1. Sabiedrībā valdošā vērtību sistēma un attieksme pret pedagoģisko darbu ir radījusi situāciju, ka skolēni skolotāja teikto uzskata par nevajadzīgu un lieku brīvības ierobežošanu.
2. Dzimumu proporcija skolās, jo no 146 aptaujātajiem skolotājiem tikai 3 ir vīrieši, savukārt no 127 aptaujātajiem skolēniem 63 ir zēni un 64 – meitenes. Pusaudžu vecumā, kad tie vēlas līdzināties kādam nozīmīgam pieaugušajam viņu dzīvē, ir izprotams, ka zēni nevēlas līdzināties skolotājām, tāpēc arī rodas mācību disciplīnas problēmas.

Izmantotie informācijas avoti

1. Balsons, M. (1995) *Kā izprast klases uzvedību*. – Lielvārde: Lielvārds, 208 lpp.
2. Bērziņa, D. Visādi bērni Latvijas skolās // *Psiholoģijas pasaule*, Nr.10, 2003, 26.–31. lpp.
3. Bērziņš, R. Skola un disciplīna // *Izglītības ministrijas mēnešraksts*, Nr. 1, 1936, 15.–19. lpp.
4. Canter, L., Canter, M. (2001) *Assertive Discipline. Positive Behaviour Management for Today's Classroom*. Canter&Associates, 234 p.
5. Canter, L. (1993) *Succeeding with Difficult Students: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Students*. Canter&Associates, Workbook edition, 255 p.
6. Coloroso, B. (2002) *Kids are Worth It!: Giving Your Child the Gift of Inner Discipline*. A HarperResource book, 326 p.
7. Jonele, M. (2002) *Ernesta Dinsberga pedagoģiskais mantojums (1816–1902)* // *Laikmets un personība*. Nr. 3. Rīga: Raka, 10.–53. lpp.
8. Dixon, L. (2001) *Discipline Strategies*. Schoolwide, 256 p.
9. Dreikurs R., Cassel P., Dreikurs Ferguson, E. (2004) *Discipline without Tears: How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. John Wiley & Sons, 128 p.
10. Eisenberg, N., Mussen, P. H., Shantz, C. (1989) *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge University Press, 208 p.
11. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
12. Glasser, W. (1998) *Choice Theory in the Classroom*. New York: Quill, 160 p.
13. Gordon, T. (1974) *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden, 367 p.
14. Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 396 lpp.

15. Jonele, M. (2002) *Ernesta Dinsberga pedagoģiskais mantojums (1816–1902)* // Laikmets un personība Nr. 3. Rīga: Raka, 10.–53. lpp.
16. Larson, J. L., Debruyn, R. L. (2002) *You Can Handle Them All*. Schoolwide, 267 p.
17. Maslo, I. (2006) *Skolotāju sociālintegrējošas darbības modelēšana* // Forums. Maslo, I. Titulredakcija. No zināšanām uz kompetentu darbību. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 35.–44. lpp.
18. Olbrich, J. (1999) *Gefressen Werden Die Kinder*. Durr & Kessler GmbH, Verlag. – 178 s.
19. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka, 162. lpp.
20. Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001) *Reflections on Theories, Identities, and Actions of Self-regulated Learners*. In: B. J. Zimmerman & Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (p. 289–307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
21. Žogla, I. (1994) *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Rīga: Latvijas Universitāte, 228. lpp.
22. Žogla, I. (1998) *Democratization in Education: Teachers' Attitudinal Change: Limerick, Ireland*. In: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, Nr. 2.

Summary

In the article, the term “learning discipline” is analysed. The conditions that facilitate learning discipline and conditions that facilitate problems with learning discipline are also analysed, with a deeper look at teachers’ activity. Additionally, differences in teachers’ and students’ opinions about the conditions of learning discipline are examined.

GLOBAL EDUCATION: THE INTERCULTURAL ASPECT GLOBĀLĀ IZGLĪTĪBA: STARPKULTŪRU ASPEKTS

Māra Dirba, Jānis Mencis

University of Latvia

Abstract

In times of increasing globalization in the world, teachers need to prepare learners for global physical and virtual mobility. Therefore, it is necessary to integrate global education in teacher education programmes. The report shows how three teacher education programmes of the University of Latvia reflect the intercultural aspect of global education. The goal of the paper is to investigate how teacher trainees conceptualize interculturality. In order to achieve the goal, the authors have carried out a case study at the University of Latvia. The results show that exploring interculturality has been a challenging task for the teacher trainees.

Keywords: global education, intercultural competence, intercultural learning, language teachers' education.

Introduction

Students and academics of the University of Latvia participate in exchange programmes and international projects, making contacts with people all around the world. In the times of increasing globalization, teachers need to prepare learners for global physical and virtual mobility. Therefore, it is necessary to integrate global education in teacher education programmes. Recently, many European countries have opened their borders to a free workflow from Latvia; hence, it is essential that teachers prepare their students for work and life in any of the multicultural European countries. The report shows how the intercultural aspect of global education is reflected in three teacher education programmes of the University of Latvia. The goal of the paper is to investigate how teacher trainees have conceptualized interculturality. In order to achieve the goal, the authors have carried out a case study at the University of Latvia.

On the one hand, people in contemporary world are united by the internet and increasing physical mobility, on the other hand, they are separated by prejudice, indifference, hate and misunderstanding. To improve the situation, it is essential to become aware of the processes of otherization, to build bridges of understanding, to become closer to each other not only geographically, but also emotionally.

The concept of global education

Globalization is an extremely complex process full of contradictions and can be viewed from different perspectives. However, it has become evident that in order to save the planet, nature and ourselves, it is necessary to unite the efforts of people all around the world and to realize how interconnected we are. In Finland, the Finnish Ministry of Education launched the education project *Global Education 2010 Programme* in spring 2007. Global education is also incorporated in teacher education, including interdisciplinary study courses on global issues and promoting collaboration among academics of different disciplines working on global education-related themes. The project envisages including global education in the core curricula of all forms and levels of education, especially in teacher education (Global Education 2010, p. 14) and supporting multidisciplinary research on global education (ibid., p. 15). In Latvia, global education has not received enough attention yet.

Global education starts with exploring the local environment, people, events, being responsible for ones' closest people and then acting on a global scale, exploring the wider world, to be able to live together on our beautiful planet in a humane way, respecting each other, showing kindness and compassion to each other, being reverent to all forms of life.

The concept of global education is defined in the Maastricht Global Education Declaration, 2002:

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the reality of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education, being the global dimensions of Education for Citizenship. (Maastricht Global Education Declaration, 2002)

All of those elements of global education overlap, for example, Education for Sustainability implies interdisciplinarity, understanding complexity, interconnections, active participation in solving problems in society.

Intercultural education and intercultural competence

The goal of intercultural education is developing intercultural competence. The concept of the above competence is understood as ability to mobilize one's resources to achieve communication goals in a particular situation. It includes intellectual, social and emotional aspects of personality.

Scholars all around the world have proposed different definitions of intercultural competence (further IC) since the 1970s. However, there has been no common understanding of the concept.

The concept of intercultural competence has been defined in different ways, mentioning what skills, attitudes, values and knowledge are its essential elements. Byram (Byram, 2003) accentuates the humanistic perspective and stresses values as an essential component of intercultural competence. Byram's (1997, pp. 57-64) model envisages three main components of intercultural competence:

- attitudes (emotional aspect, positive attitude towards themselves and valuing others);
- knowledge (cognitive aspect, knowledge of self, of others, of interaction);
- skills (behavioural aspect, critically analyzing, interpreting, relating and discovering).

Byram's model has been used as the basis for exploring interculturality by many researchers, including one of the authors of this paper (Dervin, Dirba, 2006). Byram's humanism, ethical principles, value education, ability to shift perspectives is essential for global education. He has suggested (Byram, 2000, p. 5) students' self-reflection on their own intercultural competence in a portfolio which seems to be one of the possible ways of self-assessment of IC, for example, analyzing one's own discourse, contemplating on how own words and gestures might be interpreted.

Deardorff (Deardorff, 2006, p. 244) has conceptualized intercultural competence as a pyramid. She argues that it is possible to measure and indicate degrees of a person's intercultural competence and speaks about lower and higher level components of IC. It remains debatable whether it is ethical to measure somebody's IC and who might have the right to judge. Can IC really be measured by indicating degrees? How might some expert assess the degree of ones' openness, when the individual might be open in one situation, but absolutely closed in another? Openness at the given moment depends on one's personal history, mood, state of health, the relationship with the interlocutor etc.

Dervin has been elaborating the concept of intercultural competence and recently (2006, p. 80; 2007, p. 8) has coined a new term *proteophilic competences*, stressing the importance of recognizing representations and stereotypes in own and others' discourse, being aware of co-construction of identities. It is based on self-assessment or self-analyses and consists of three components:

- Detecting identification (being aware that every individual is complex and can adapt their discourse to contexts/interlocutors by presenting a group or national identity in order to please, confirm a representation, being able to note and analyse evidence of identification);
- Paying attention to discourses;
- Controlling one's emotions/behaviours (reminding oneself that individuals are human beings having emotions, bad/good moods, personal problems which influence their reactions, trying not to draw quick conclusions which may harm relationships with others).

Thus, Dervin invites to go beyond the static visions of selves and others. In his articles on podcasting (Dervin, 2007b) and dissociation (Dervin, 2007a), Dervin mentions a number of strategies and tools for promoting students' proteophilic competence, for example, searching in ones' discourse for signs of solidification of self and others and signs of liquid strangeness to oneself. He believes that using such tools can allow language students to develop strategies to deal with liquidity, to become aware that participants of any interaction constantly co-construct their identities together with their interlocutors. It is worth mentioning that Dervin is constantly elaborating and developing his model.

His model is a rather radical shift away from the existing definitions, it seems to be reflecting more precisely on people's needs in the 21st century, taking into account the increasing mobility, variety and unpredictability of the environments where future generations might have to live and work.

One of the authors of this paper, Māra Dirba has developed her understanding of IC in constant dialogue with Dervin via e-mail, meetings in conferences and lectures in Latvia, Finland, Norway and Sweden. The authors of the paper consider Dervin's model to be realistic and suitable for self-reflection on one's own intercultural competence.

The authors of this paper hold that the image of hierarchy imposed by the pyramid model (Deardorff, 2006, p. 244) does not reflect the essence of intercultural competence where the components are overlapping and of equal importance. We prefer to depict intercultural/proteophilic competence as overlapping circles (see Figure 1) of attitudes, knowledge and skills, where each component influences other components:

- awareness (of the complexity of others and oneself; of the global interconnections; of co-construction of meanings and identities in the discourse; of possible connotations the words and other signs may have, of possible representations we may have about each other);
- skills (ability to analyse own and others' discourse, contemplating possible interpretation of own words and non-verbal communication signs, ability to shift perspectives, ability to cooperate with others and negotiate) – mediation skills, active listening skills;
- attitudes (flexibility, trust, openness, i.e., being open to new ideas, opening up in conversation, in relationships).

However, we admit that this list is not static. The authors are convinced that the essence of intercultural competence is interpersonal competence and lots of misunderstanding and conflicts arise due to the representations that we have about each other.

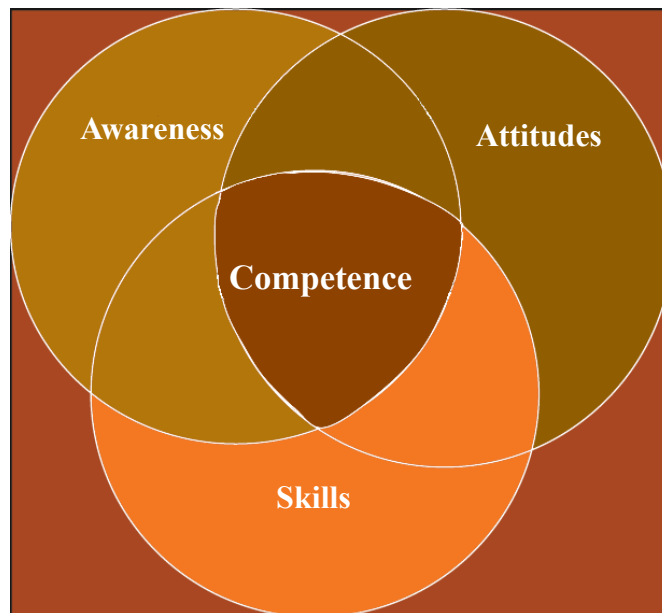


Figure 1. The circular model of intercultural/proteophilic competence

Deardorff (2006) states that, according to the intercultural experts involved in her study, the best ways to assess intercultural competence are case studies, interviews, analysis of narrative diaries, self-report instruments, observation and judgement by others. However, a question arises: is it possible to assess intercultural competence holistically? Due to the complexity of human beings, it might be next to impossible to assess what degree of intercultural competence one has (high, medium and low) even at one given moment because at this moment only some aspects of some components of IC will be displayed and we might have no clues about other components. Thus, the assessment would be subjective and only the individual might self-assess his/her intercultural competence realistically. We cannot predict how we would behave and act in different situations, not speaking about predictions about others. Students should self-reflect on their experience in the pedagogical process, writing journals or diaries, leaving space for teachers' comments or/and asking encouraging and motivating questions. It is possible to audio/video record and then transcribe students' discussions, dialogues, presentations and analyze the recordings together. Alternative methods allow an in-depth assessment of the attitude, understanding and awareness; provide a holistic view of the learner dynamics. The teacher becomes a mediator or a consultant and organizes the class, but the students become responsible for their own learning.

We can view the outcome of intercultural competence from the perspective of others in accomplishing the communication goals, but actually, in some cases only we ourselves are aware of what our communication goals are, what we actually want to achieve in the particular situation. For example, a woman might have a goal to put a certain man at a distance, and might be choosing the words and intonation, refuse his help etc to achieve this purpose. Somebody observing the woman might possibly guess her communication goals; however, that would be only a guess. In addition, sometimes, people might not be honest even to themselves, trying to hide the real goals.

To sum up, the assessment of IC might be triangulation of different data-collection efforts for validity (predominantly qualitative), for example, discourse analysis, video recording and transcribing students' discussions, drama activities and real-life situations. The teacher might analyze and then discuss with the students the issue of multivocality – the incorporation of other voices in the learners' discourse.

Learners might perform a discourse analysis of the transcribed dialogue, monologues from films and magazines (narratives about identification, diversity in oneself), also listening to others during groupwork and class discussions. Students might also observe and assess the way individuals relate to each other in real-life communication.

Teachers can adapt the discourse analysis tools used by De Fina (2006) for assessing their students' IC (also for students' self-assessment when listening to their recorded dialogues), helping students to become aware of the processes and linguistic and paralinguistic means involved in representing and negotiating group identity in narratives.

There are no ready-made or universal recipes in intercultural education. It is a sensitive issue, but still we have realized that doing discourse analysis on a daily basis of own and others' discourse might help to overcome the barriers between people, to avoid misunderstanding, hurting somebody or ourselves.

Students can analyse how they adapt to the interlocutor, how they change, how they choose the words depending on what version of self they are demonstrating, presenting at the particular moment to the particular people, to analyse their words, sentences, how much they can hear others' voices in their discourse.

Barker (Barker, 2001, p. 37) speaks about identity as a personal project, as a constant creation of narratives about one's identity, interconnecting our perception of ourselves in the past, in the light of experience. He invites students to tell their life stories as they see themselves at the given moment, to analyse what identities they seem to stress (e.g., being a professional, or being a woman/man) comparing with the lifestories of others, looking for commonalities and differences. It is especially interesting in an international classroom, setting a definite time limit, for example, 5–7 minutes and asking to tell the lifestories in pairs or in groups.

Intercultural learning is not just learning about far-away countries and exotic places. It implies exploration of us. We realize that intercultural communication is interpersonal communication and building bridges between people. Knowing the basic historical facts about the interlocutors' country might be useful not to hurt his/her feelings, but it is also essential to find out personal histories to understand why the particular individual reacts in a certain way, is extremely sensitive to some specific issues that others around him/her might simply not care about. The interlocutor might remember some special person, thus, evoke positive emotions, or on the contrary, recall something unpleasant and thus evoke feelings of fear or nervousness.

The film shot by the director Inaritu "Babel" is an excellent teaching material for global education. It is based on the metaphor of the Tower of Babel about God confusing languages, and convinces that not only different languages impede communication, that sometimes even people who do not speak the same language communicate better, show compassion and empathy and help the ones who are in a crucial situation. Sometimes there is an invisible wall even between people, who are supposed to be very close. People misunderstand each other; it is possible to feel lonely even being among hundreds of people in the crowd, and even in the family being with parents who seem to be loving and caring. Sometimes they do not manage to show their affection to their children. The discourse analysis tools mentioned by De Fina (2006) can be used when analyzing the episodes of crossing the borders between the USA and Mexico and the dialogues reflecting otherization of Mexicans and Americans.

Teacher trainees' conceptualization of *interculturality*

The authors have carried out a case study at the University of Latvia from September 2007 to January 2008. It is triangulation analyzing the teacher trainees' diploma papers, essays on Inaritu's film "Babel" and microteaching. The target population of the research were 43 the English and Latvian language teacher trainees enrolled in the professional programme "Teacher of Modern Languages", "Teacher of Latvian and Literature at Secondary School" and postgraduate students of the Master programme "English Philology", the module

“Methodology of Foreign Language Teaching”. In order to find out the possibilities of interdisciplinary collaboration between language teachers and teachers of mathematics in terms of global education, Jānis Mencis asked the teacher trainees of the programme “Teacher of Mathematics for Secondary School” how they might integrate intercultural learning in classes of mathematics. The teacher trainees admitted they had not understood what intercultural learning was. We can explain it by the fact that there are no study courses on intercultural communication and intercultural learning in the study programme.

The research questions guiding the study were as follows:

- How do the teacher trainees conceptualize intercultural competence?
- What ways of implementing intercultural learning in practice do the teacher trainees suggest?
- How do the teacher trainees interpret cases of miscommunication in Inaritu’s film “Babel”?

As one of the authors of the paper Māra Dirba has been expressing her views on intercultural competence during the study course “Integrating intercultural learning in ELT”, it is not surprising to trace her voice in the essays, diploma papers and microteaching. In addition, she was the intended audience for the essays and microteaching and the students might have wanted to please her.

During the study course and advising the students` in the process of writing their diploma papers, Māra Dirba has not tried to impose one definition of intercultural competence and intercultural learning. The teacher trainees have been encouraged to choose their own way of defining intercultural competence based on the existing definitions to explain and to support arguments for their choice.

The students have been reading theoretical literature on interculturality (Byram 1997, 2000; Holliday and Hyde, 2004; Fennes and Hapgood, 1997; Deardorff, 2006; Dervin, 2006) which also has influenced their understanding of interculturality and intercultural learning.

An exchange student George (the names have been changed) told the students that before coming to Latvia he had been instructed that students who are ethnic Latvians would be shy during the seminars. Even if they knew the correct answer, they would keep silent, whereas Russian-speaking students would speak loudly and confidently even if they did not know the right answer. However, in reality, some of the Latvian-speaking students, especially Ilze, had been actively responding to the questions, sharing her views and experience while the majority of Russian speaking students had kept silent. George admitted that the instructions he had received in the preparatory stage for ERASMUS exchange have actually created false expectations instead of helping him to adjust to the study environment in Latvia and communicate effectively with his peers. The authors would like to provoke the discussion on how exchange students might be better prepared for exchange experiences. We consider that a careful analysis of one’s own discourse and contemplation on how one’s own words and non-verbal language might be interpreted by the interlocutor might help to avoid miscommunication. For example, if two Latvians were sitting in a restaurant among the project participants from different European countries, it would be wise to avoid mentioning nationalities in the conversation, because the Turks (in Latvian – turki) or the Hungarians (in Latvian – ungāri) might think that the Latvians are speaking something bad about them. Thus, possibilities of further cooperation might be impeded.

Because of the analysis of the teacher trainees` diploma papers, essays and microteaching, the authors have classified their understanding of interculturality in three groups:

- focusing on cultural differences, language barriers and different standards of living;

- viewing intercultural communication as interpersonal communication, focusing on relationships between husband and wife, children and parents, lack of understanding and empathy;
- analysing representations, otherization, the complexity of oneself and the other.

The words used most often in the essays were: human being, humankind, globalization, communication and miscommunication.

Focusing on cultural differences, language barriers and different standards of living

Some students' written discourse might be characterized as contradictory. For example, one student states: "People of a little Mexican village try to help an American woman. On the contrary, Americans are indifferent..." but after some sentences she admits, "Of course, there are different people, bad and good in every country; therefore, it is impossible to judge all the citizens of the country by individuals."

Some students have been focusing on different cultures as if cultures were human beings that could be united, "The film deals with two totally different cultures – American and Moroccan. A tragic occasion unites these two cultures."

Many students have stressed the economic differences between the countries, "The contrast among different standards of living is obvious, Tokyo is full of modern technologies and Morocco and Mexico – of poor conditions; however, people are happier, enjoy life more in Mexico than in Japan. Relationships between parents and children, between relatives are closer, more human."

Some students explicitly point out that all misunderstandings in the film are due to cultural differences, "Babel is about how different races (?) misunderstand each other because of their uniqueness."

Some students do not speak about individuals, but about countries, as if countries could have human traits, "In spite of the fact that these countries have different faith (Christianity, Catholicism, Islam), they have general traits in common: charity (mercy) and sympathy with a man."

Viewing intercultural communication as interpersonal communication, focusing on relationships between husband and wife, children and parents, lack of understanding and empathy

Most students have showed that they view intercultural communication as interpersonal communication focusing on human interpersonal relationships. They have mentioned interconnectedness of all human beings in the world, who are cut off, isolated by lack of mutual trust, indifference and loneliness.

"The main theme of the film is lack of communication in the 21st century, the film looks at the relationships of husband/wife; parent/children; brother/sister, finding one another, loneliness, rejection, emotional distance, lack of ability to express own feelings."

"Throughout the story we witness small moments of light and love and kindness and compassion."

"They are not able to understand one another; people should listen to their heart, not cold intellect."

"It is really important to listen to other people, if you want to understand them."

“People have lost the ability to listen and talk to each other, and merely then if something tragic takes place, they are able to find the way back home and to each other.”

“The film is about the difficulties of human communication, but language is not the principal barrier.”

“In Tokyo, a deaf and dumb teenage girl named Chieko batters against the wall of her isolation, desperate for attention and contact, she tells (actually signs) to her father “You never listen to me!” She lives with her father in a glacial glass high-rise box in Tokyo: a symbol of icy coldness of the lives that they live within.”

“I have to say that all events in this film show that humans lack such qualities as understanding, forgiving, trust and knowledge about global issues; and what is the most deeply upsetting moment –even about their close neighbour.”

Analysing representations, otherization, the complexity of oneself and the other

Just a few students have analyzed the complexity of oneself and the other, representations, otherization, for example, the Mexican perception of the Americans:

“The boys did not mean to hurt anyone, but this shot was interpreted as an attack of terrorists and the news spread all over the world.”

“On their way back to the States the nanny’s life completely changes practically due to the stereotypes. The boarder-guards were too suspicious towards them.”

“The film is about cultural assumptions and biases which tend to obscure reality.”

“Prejudice against strangers and foreigners brings out fear, hatred, violent behaviour and everyone (?) on the bus thinks they are attacked by the terrorists.”

“Something “Babel” does illustrate well are differences between theory and practice. For one, many “traditional” aids for developing intercultural competence in dealing with people from a particular “other” culture are highly theoretical. This is the case not least with the “other” they present, an essentialized, typical different culture. In reality, however, we are still individuals (and actually, the own motivation and position tends to be too little considered) interacting with other individuals. Therefore, the knowledge of an “other” can even be distracting.”

“In my opinion, a point that is more closely related with intercultural communication is the husband’s interaction with the other tourists: They are from a similar background, therefore communication is supposed to be unproblematic. However, it is actually even more troublesome. They help less than the villagers do. ”

Teacher trainee Olga stressed that ethical issues should be taken into consideration because intercultural learning implies dealing with very sensitive issues, change of attitude, feelings, and it involves emotional aspects of personality.

Teacher trainee Ieva has chosen to base her lesson plans to develop students’ intercultural competence, on the exploration of students’ opportunities to experience diversity of thinking and speaking. During the defence of her diploma paper, she stressed focusing on what we have in common as human beings.

Another student Maija asserts that intercultural competence can be developed effectively if drama activities, designed according to the criteria of intercultural learning, are used in English language teaching. She suggests avoiding ambiguous expressions, especially in international context.

Conclusions

The authors conclude that different voices can be traced in the essays, including the voice of the director of the film. A deeper analysis on representations and otherization is almost missing. Due to the complexity of the issue, the teacher trainees had difficulties in dealing with intercultural/proteophilic competence, although all of them were given to read and analyse most recent articles on the issue.

Most teacher trainees seem to lack research competence in terms of critical analysis, ability to formulate research questions, to look at the theoretical literature from different perspectives and to choose their own perspective. Still some of the teachers demonstrate flexible and complex thinking, ability to make connections between ideas and theories, openness to unusual ideas.

References

1. Barker, Ch., Galasinski D. Cultural Studies and Discourse Analysis. London: Sage, 2001
2. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
3. Byram, M. Teacher Education – Visions from/in Europe. *Babylonia*, 2003, 3 – 4/03, 7–10.
4. Byram, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *SPROGFORUM*, 2000, No. 18, Vol. 6, 8–13.
5. Dirba, M. Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts. Rīga: RaKa, 2003.
6. Dirba, M. Mijkultūru izglītības daudzveidība. Rīga: RaKa, 2006
7. Dervin, F., Dirba, M. “On Liquid Interculturality. Finnish and Latvian student teachers’ perceptions of intercultural competence” in Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H.-M. (toim). *Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n. 64. Jyväskylä: 2006, 257.–271.
8. Dervin, F. An introduction to proteophilic competences: on assessing interculturality. 2007, <http://users.utu.fi/freder/Fred%20Dervin.pdf>
9. Dirba M., Mencis J. Intercultural Education and Discourse Analysis./ATEE (Eiropas skolotāju izglītības asociācijas) starptautiskās konferences “Mainīgā izglītība mainīgajā sabiedrībā” rakstu krājums, Klaipēda: Klaipēdas Universitāte, 2007, 65.–68. lpp.
10. Dirba, M. Intercultural Learning and Language Education. / A. Krūze, I. Mortag, D. Schulz. Sprachen- und-Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 2007, 101.–109.
11. Dirba, M., Ozoliņa, S. Students’ Understanding of Intercultural Competence./Pasaules valodu skolotāju federācijas (FIPLV) Ziemeļvalstu – Baltijas valstu starptautiskās konferences zinātniskie raksti. Rīga, Latvija, 2007. gada 15.–16. jūnijs, SIA “Izglītības soļi”, 65.–72. lpp.
12. Dirba, M. Towards proteophilic competence? Intercultural learning and language education in Latvia. / *Intercultural Education*, Volume 18, Issue 3, August 2007, pages 193–205.
13. Gee, J. P. An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method. London: Routledge, 2006.
14. Global education 2010. Helsinki: Helsinki University Press, 2007.
15. Maastricht Global Education Declaration 2002. http://www.coe.int/t/e/north%2Dsouth_centre/programmes/3_global_education/b_Maastricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf
16. Deardorff, D. Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students In: M. Byram, A. Feng (eds.) *Living and Studying Abroad*. Multilingual Matters, Clevedon, 2006, 232–256.

17. Dervin, F. 2006. Quality in Intercultural Education: the Development of Proteophilic Competence. / *EU-Bildung 2010, Regionalveranstaltung fur Wien, Niederosterreich und Burgenland*. BM: BWK, Stadtschulrat fur Wien, 75. – 87.
18. Dervin F. 2007a. Dissociation and “complex” interculturality. / In: *Research Papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) “Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context”*, Rīga, 15–16 June, 2007, Rīga: SIA “Izglītības solī”, 59.–64.
19. Dervin, F. 2007b. Podcasting and intercultural imagination: Otherizing and Self-solidifying around tapas and siesta. *Journal of Culture, Language and Representation* (4).

Kopsavilkums

Pieaugošas globalizācijas apstākļos skolotājiem ir jā sagatavo skolēni globālai fiziskai un virtuālai mobilitātei. Tādēļ ir nepieciešams ņemt vērā globalizācijas kontekstu, veidojot skolotāju izglītības programmas. Rakstā atspoguļots, kā trijās skolotāju izglītības programmās Latvijas universitātē iekļauti mijkultūru un globalizācijas aspekti. Raksta mērķis – izpētīt, kā studenti izprot mijkulturalitāti. Lai sasniegtu mērķi, autori pētīja situāciju Latvijas universitātē. Pētījums parādīja, ka kultūru mijiedarbība vienlaicīgi ir arī izaicinājums studentiem.

Atslēgvārdi: globālais konteksts izglītībā, mijkultūru competence, mijkultūru mācības, valodu skolotāju izglītība.

About the authors

Māra Dirba – Dr. Paed., Assistant Prof., Faculty of Modern Languages.

Research and academic interests: intercultural learning, intercultural competence, organizational work and group dynamics.

E-mail: dirbamara@inbox.lv

Jānis Mencis – Dr. Paed, Assoc. Prof., Faculty of Physics and Mathematics. Chair of the Council of the Pedagogical Programmes, University of Latvia. Research and academic interests: didactics of mathematics.

E-mail: mencis@lanet.lv

SKOLOTĀJU PILSONISKĀ IZGLĪTĪBA ILGTSPĒJĪGAI ATTĪSTĪBAI CITIZENSHIP EDUCATION FOR TEACHERS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Inese Jurgena
Daugavpils Universitāte

Anotācija

Skolotāja augstākā izglītība nodrošina sabiedrības intelektuālo potenciālu, sagatavo tādus jaunos speciālistus, kuri attīsta pilsoniskās vērtības pedagoģiskajā procesā.

Raksts ir veltīts mūsdienu Latvijas sociālās dzīves un kultūras attīstības situācijā aktuālajai pilsoniskās izglītības pieredzei augstākajā izglītībā ilgspējības aspektā.

Kā zināms, pilsoniskajai izglītībai ir liela nozīme sabiedrības stabilitātes un ilgspējīgas attīstības nodrošināšanā. Tā sekmē jauno speciālistu aktīvu, saprātīgu, atbildīgu rīcību un līdzdalību demokrātisko vērtību īstenošanā.

Skolotāju pilsoniskā izglītība ilgspējīgai attīstībai ir būtiska augstākās izglītības funkcija ar lielu morālo un politiski tiesisko nozīmi. Tā sekmē skolēnu un skolotāju tiesību, atbildības un līdzdalības principu demokrātiskā sabiedrībā.

Skolotāju pilsoniskā izglītība ilgspējīgai attīstībai ietver būtiskas pamatvērtības un izpratni par visu sabiedrības dzīves aspektu savstarpējo atkarību un mijiedarbību. Tāpēc tā nodrošina arī jauno skolotāju pilsonisko kompetenču veidošanos.

Raksta mērķis ir analizēt un izvērtēt skolotāju pilsoniskās izglītības nepieciešamību ilgspējības kontekstā. Galvenā uzmanība tiek pievērsta vairākām skolotāju pilsoniskās izglītības un ilgspējīgas attīstības kopīgajām pamatvērtībām.

Saikni starp skolotāju pilsonisko izglītību un izglītību ilgspējīgai attīstībai nodrošina kopīgās vērtības, kas tuvāk raksturo gan pilsonības, gan ētiskas ilgspējības jēgu un nozīmi.

Diskusijai tiek piedāvāts pieņēmums, ka skolotāju sagatavošanā pilsoniskajai izglītībai ilgspējības kontekstā galvenā nozīme ir dažādām transversālām un starpdisciplinārām pieejām. Šo pieeju kontekstā vissekmīgāk attīstās topošo skolotāju daudzvērtīgo domāšana, kā arī prasme kritiski analizēt galvenās dilemmas, kuras rada sociālās dzīves, apkārtējās vides un ekonomiskās attīstības norises.

Atslēgvārdi: pilsoniskā izglītība, ilgspējīga izglītība, augstākā izglītība.

Ievads

Pilsoņu sagatavošana dzīvei savā valstī, Eiropas Savienībā un pasaulē ir svarīgs izglītības sistēmas uzdevums.

Pilsoniskā izglītība ieņem būtisku vietu Eiropas ekonomiskās un sociālās attīstības kontekstā, un tai tiek atvēlēta nozīmīga vieta, apspriežot uz zināšanām balstītas sabiedrības attīstību Eiropā.

Pilsoniskās izglītības nozīmīgums akcentēts Boloņas procesā (2000), kurā tika noteiktas vadlīnijas augstākajai izglītībai. Tā ir arī Eiropas Mūžizglītības stratēģijas un Eiropas Jaunatnes politikas svarīga sastāvdaļa. Īpaši jāatzīmē, ka Eiropas Komisijas dokuments Jauns impulss Eiropas jaunatnei (1991) atzīmēja jaunas Eiropas pārvaldes formas, kuras balstījās uz jaunatnes autonomiju un aktīvu pilsonisko līdzdalību, savukārt Baltā grāmata definēja atvērtību, līdzdalību, atbildību, efektivitāti un saskaņotību kā labas demokrātiskas pārvaldes principus (Baltā grāmata, 1998).

Apvienoto Nāciju Organizācijas (ANO) konference par apkārtējo vidi un attīstību (Riodežaneiro, 1992. gadā) kā savu svarīgāko, t.i., kā "pirmo principu", izvirzīja tēzi, ka "*rūpēs par ilgspējīgu*

attīstību, uzmanības centrā ir cilvēki. Viņiem ir tiesības uz veselīgu un produktīvu dzīvi harmonijā ar dabu” (<http://www.unesco.org/education/>). Šis princips akcentēja to, ka vispirms cilvēki paši ir atbildīgi par apkārtējās vides saglabāšanu, aizsardzību un saudzēšanu. Tas bija nopietns brīdinājums, ka mūsdienu pasaule pati par sevi nav ilgtspējīga un mūsdienu sabiedrība ir par to atbildīga.

Savukārt ANO Ģenerālās asamblejas 59. sesija 2005. gadā atkārtoti apstiprināja nepieciešamību nodrošināt līdzsvaru starp ekonomisko un sociālo attīstību un vides aizsardzību kā savstarpēji atkarīgus un savstarpēji pastiprinošus ilgtspējīgas attīstības pīlārus. Pēc galotņu tikšanās Johannesburgā ANO Ekonomiskā un sociālā padome iezīmēja izglītotāju lomu kā svarīgu faktoru ilgtspējīgai attīstībai (Johannesburg Word Summit on Sustainable Development, 2002).

Tātad pilsoniskās izglītības aktualizēšana ir svarīga augstākās izglītības funkcija ar lielu morālo un politiski tiesisko kapacitāti, jo tā nodrošina topošo speciālistu pilsoniskās identitātes un pilsoniskās kompetences veidošanos ilgtspējības aspektā.

Latvijā nepārtrauktā attīstībā esošā skolotāju, it īpaši sociālo zinību skolotāju, izglītība ir viena no pārmaiņu ieviešanas iespējām. Augstskolu potenciāls, resursi un iespējas izglītības sistēmas reformu īstenošanā (UNESCO, 2005) veicina ilgtspējīgu attīstību veicinošas institūcijas izveidi. Nozīmīga un izšķiroša loma tajā ir pasniedzējiem, kuri tiecas ieviest pārmaiņas, iesaistot šajā procesā arī studentus. Tādējādi reformas tiek sekmētas tiešā veidā, balstoties uz dalībnieku pieredzi, aktīvu darbību, refleksiju un jaunu atskaites sistēmu veidošanos.

Raksta mērķis ir analizēt un izvērtēt sociālo zinību skolotāju pilsoniskās izglītības galvenās vadlīnijas un nepieciešamību ilgtspējības kontekstā.

Pilsonības un ilgtspējīgas attīstības kopīgās vērtības

Kopumā pilsoniskā izglītība pamatojas uz tiesību un pienākumu, atbildības un līdzdalības principu nostiprināšanu demokrātiskā sabiedrībā. To nosaka pilsoņu īpašā loma un pilsoniskuma specifiskā nozīme demokrātiskā sabiedrībā. Pilsoniskums raksturo pilsoņa vēlamās rīcības norises attiecībā uz demokrātiju, kā arī viņa pilsoniskos tikumus. Jāņem vērā, ka mūsdienās pilsonisko tikumu saraksts ir ļoti plašs. Līdz ar gatavību aktīvi līdzdarboties sabiedriskajā dzīvē un aizsargāt demokrātiski tiesisko valsts iekārtu, tas ietver sevī arī gatavību apšaubīt varas rīcību, piedalīties racionālā svarīgu problēmu apspriešanā, ieklausīties oponentu viedokļos, pamatot savas attieksmes un respektēt citu tiesības (Kumlicka, 2002, 288). Tāpēc jāpiekrīt autoriem, kuri akcentē nepieciešamību nošķirt pilsonības jēdziena formālo un daudzpusīgo saturisko jēgu (Petrucijova, 2004, 246).

Pilsoniskā izglītība pilnveido studentu izpratni par demokrātijas vērtībām un uzticību tām (Ross, 1999). Vienlaikus arī izglītība ilgtspējīgai attīstībai ietver atbildību, tiesības un pienākumus, demokrātiskas prasmes un vērtības, kā arī izpratni par visu mūsu sabiedrības aspektu savstarpējo atkarību. Bez politiskās un ētiskās apziņas pilsoniskā izglītība uzskata par vēlamu arī ekoloģisko apziņu (Hernandesa, 2004). Tādējādi pilsoniskā izglītība ilgtspējīgai attīstībai (PIIA) sekmē tādu kompetenču attīstību, kas veido pilsoniskās izglītības būtisku sastāvdaļu un ko var integrēt dažādās izglītības programmās.

Jāpiekrīt atziņai, ka augstskola ir tāda vide, kurā iespējams izzināt, attīstīt un veicināt kritisku, atbildīgu un atsaucīgu pilsoniskumu. Tas ir īpaši jāakcentē, pat ja pilsoniskā izglītība ir ļoti strīdīgs un komplekss jautājums, ko grūti definēt un kas ir sarežģījumu pilns. (Bauers u.c., 2003).

R. Krofliks (2004) uzsver – lai sagatavotu personību dzīvei sociālajā realitātē, pilsoniskajai izglītībai vajadzētu koncentrēties uz kopīgajām līdzāspastāvēšanas pamatvērtībām. Augstskolā dažādos studiju priekšmetos varētu attīstīt tādas tipiskas pamatvērtības kā cieņa,

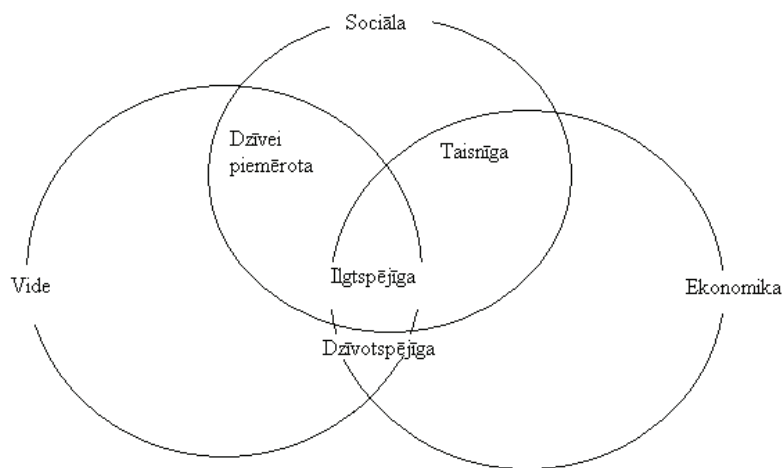
godīgums, pašcieņa, uzticība, drosmē un taisnīgums. Šādu vērtību attīstīšanai nepieciešama radoša augstskolas vide, kas balstītos uz demokrātisku lēmumu pieņemšanas procesu un diskusijām.

Tādējādi ir pamats atziņai, ka ciešu saikni starp pilsonisko izglītību un izglītību ilgtspējīgai attīstībai nodrošina tās kopīgās vērtības, kas veicina gan pilsonību, gan ētisku ilgtspējību, gan vides ilgtspējību, akcentējot dažādu vērtību, cilvēku dzīves un apkārtējās vides ciešo saistību. Izejot no ilgtspējīgas attīstības perspektīvas, ir nepieciešams distancēties no utilitāras un instrumentālas pieejas un virzīties uz augstāka līmeņa vērtībām – cieņu un solidaritāti, dabas un cilvēces vienotību, kas atbalsta ekosistēmas, taisnīgu sabiedrību un dzīvotspējīgu pasauli.

1991. gadā Pasaules vides aizsardzības organizācija piedāvāja iepriekšminēto vērtību formulējumus kā ilgtspējīgas attīstības principus:

- Cieņa pret visu dzīvo un rūpes par to:
 - cilvēka dzīves kvalitātes uzlabošana;
 - Zemes vitalitātes un daudzveidības saglabāšana;
 - neatjaunojamo resursu izsīkšanas mazināšana;
 - zemeslodes dabiskās kapacitātes nepārsniegšana;
 - attieksmes un prakses maiņa, dodot sabiedrībai iespēju rūpēties par savu apkārtējo vidi;
 - attīstības un saglabāšanas integrēšana;
- globālas alianses izveidošana. (Mulcahi, Tutiaux – Guillon, 2005, 6)

Šiem principiem ir svarīga loma un nozīme saistībā ar pilsoniskās izglītības ilgtspējīgu attīstību. Interesants ilgtspējīgas attīstības kompleksa attēlojums tiek piedāvāts zinātniskajā literatūrā (skat. 1. att.).



1. attēls (Mulcahi, Tutiaux-Guillon, 2005, 5)

Šajā shēmā uzskatāmi parādīts, ka ilgtspējīga attīstība ir arī būtisks politiskās izvēles jautājums, jo tā sevī kompleksi iekļauj sociālos, ekonomiskos un kultūras elementus. Arī dokumenta “Agenda-21” 10. princips nosaka, ka vides jautājumus vislabāk ir risināt ar visu ieinteresēto iedzīvotāju līdzdalību, t.i., pilsoņiem ir tiesības saņemt informāciju par apkārtējās vides jautājumiem un ir iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanas procesā.

“Agenda-21” dokumentā ir arī atsauces uz nabadzības izskaušanu kā ilgtspējīgas attīstības nepieciešamu priekšnoteikumu. Tas uzsver nepieciešamību panākt ilgtspējīgu attīstību un

augstāku dzīves kvalitāti, samazinot un izskaužot neilgtspējīgus ražošanas un patēriņa veidus, kā arī veicinot atbilstošu demogrāfisko politiku. Šādi apgalvojumi skaidri sasaista izglītību ilgtspējīgai attīstībai ar pilsonisko izglītību.

Kā zināms, vērtību, cilvēku un vides saistība atklājas procesā, kā cilvēki izmanto apkārtējo vidi, kā to apsaimnieko, aizsargā, apbrīno, godina, ciena. Hernandesa (2004) norādīja uz vērtībām, kuras var attīstīt ar pilsonības un vides studiju palīdzību zinātniskā perspektīvā. Tādējādi viņa akcentēja tās vērtības, kas saistītas ar informācijas meklēšanu, t.i., akcentēja specifiskās vides izglītības vērtības un personiskās vērtības.

Jāuzsver, ka vēl svarīgāk ir nodrošināt, lai principi, kas ir PIIA pamatā, tiktu iekļauti visos studiju priekšmetos un kļūtu par neatņemamu augstākās izglītības sastāvdaļu.

Arī studiju procesā realizētajai mācību metodikai vajadzētu veicināt pamatvērtību ieaudzinašanu, radot telpu debatēm, diskusijām, ideju apmaiņai, radošai problēmu risināšanai, grupu darbam, attīstot kritiskās domāšanas prasmes, kas pēc tam palīdzētu nākamajiem pilsoņiem dzīvot reālā vidē ārpus drošās augstskolas vides aizsardzības. Ja šādu mācīšanos vēl papildina kopīgo vērtību atzīšana un respektēšana, tad pilsonības komplicētie jautājumi īsteno studiju procesā sociālo zinību skolotāju pilsonisko izglītību ilgtspējīgai attīstībai.

Daži sociālo zinību skolotāju sagatavošanas jautājumi Latvijā pilsoniskās izglītības ilgtspējīgas attīstības aspektā

Kā jau iepriekš minēts, Latvijā īpaša uzmanība tiek pievērsta sociālo zinību skolotāju pilsoniskajai izglītībai ilgtspējības aspektā, viņu sagatavošanai, konstruktīvai līdzdarbībai kā vietējā, tā arī Eiropas kontekstā. Pedagoģiskajā aspektā pilsoniskajai izglītībai ir uzdevums veidot aktīvu, brīvā pilsoniskā sabiedrībā darboties spējīgu cilvēku.

Pašreizējos apstākļos sociālo zinību skolotāju sagatavošanā Latvijā otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas tiek veidotas saskaņā ar Izglītības likuma, Augstskolu likuma, Augstskolu Satversmes un citu normatīvo aktu prasībām, saskaņā ar Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumiem Nr. 347 "Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai" un Nr. 481 "Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu" (www.likumi.lv), kā arī saskaņā ar 10.07.2002. LR IZM rīkojumu Nr. 405 "Par profesiju standartu – Sociālo zinību skolotājs" (Profesionālais standarts, 2002).

Studiju programmu mērķis ir radīt iespēju iegūt profesionālo augstāko izglītību un sociālo zinību skolotāju kvalifikāciju, sagatavot skolotājus darbam skolās sociālo zinību mācīšanai, tādējādi nodrošinot viņu reālās konkurences iespējas darba tirgū. To var īstenot, piedāvājot sociālo zinību – ekonomikas, ētikas, veselības – un pilsoniskās izglītības kursu teorētisko apguvi, īpašu vērību pievēršot sociālo zinību mācību metodikai, kā arī tādu aktuālu studiju kursu apguvei, kas sekmētu studentu profesionālo pilnveidošanos un pilsoniskās kompetences paplašināšanos, attīstot studentu prasmi kritiski domāt, sekmēt daudzveidīgo vērtību izpratni dzīvei pilsoniskajā sabiedrībā ar labu demokrātiskas valsts iekārtu. Ir jānodrošina arī iegūto teorētisko zināšanu, prasmju un profesionālo attieksmju izmantošana pedagoģiskajā praksē, iesaistot studējošos praktisku uzdevumu risināšanā (mācību stundu vadīšana, projekti, pētījumi u.c.). Pēdējos gados pilsoniskās izglītības aspektā tiek akcentēta nepieciešamība motivēt studentus mūžizglītībai, lai skolotāji paši spētu zināšanas sociālajās zinātnēs papildināt, izvērtēt jauno informāciju, tās atbilstību mūsdienu zinātnes prasībām un mācību procesa vajadzībām aktīva Eiropas pilsoniskuma kontekstā.

Salīdzinot Latvijas augstskolu otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas Sociālo zinību skolotāja sagatavošanā Latvijas Universitātes (LU), Liepājas Pedagoģijas akadēmijas (LPA), Rēzeknes Augstskolas (RA), Daugavpils Universitātes (DU), Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra (AIKNC) akreditācijas materiālu mācību priekšmetu

aprakstus, kā arī studiju programmu akreditācijas komisiju ziņojumus un pašvērtējuma ziņojumus (www.aiknc.lv), vispirms jāatzīst, ka dažādu augstskolu programmās piedāvātie kursi pilsoniskās izglītības aspektā ir atšķirīgi un unikāli. Šajās studiju programmās tiek piedāvāta iespēja izzināt demokrātiskas sabiedrības pamatelementus un noskaidrot, ko nozīmē būt aktīvam pilsonim demokrātiskā vidē.

Turklāt jāņem vērā, ka nav viena veida, kā integrēt pilsoniskās izglītības ilgtspējīgai attīstībai saturu noteiktā studiju kursa programmā.

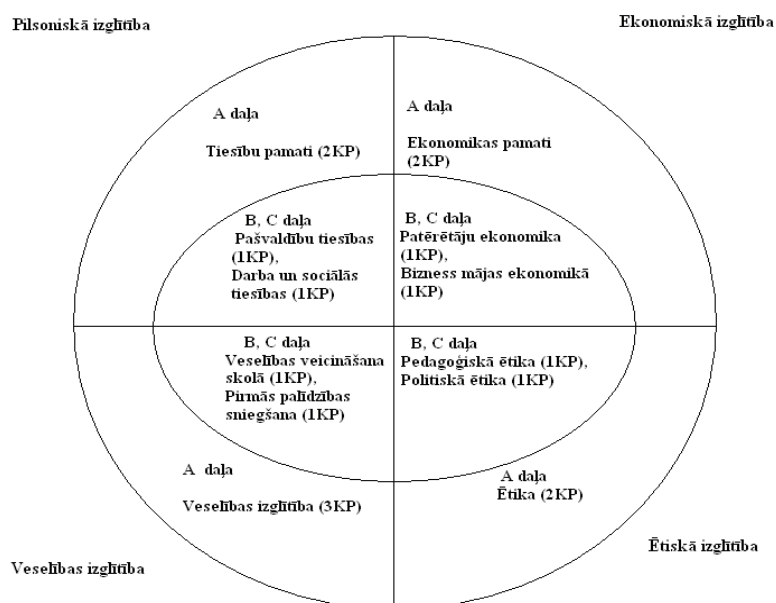
Kopumā varam secināt, ka sociālo zinību skolotāja programmās profesionālās izglītības teorētisko bāzi veido četri svarīgi pamatkursu bloki: pilsoniskā izglītība, ekonomiskā izglītība, ētiskā izglītība un veselības izglītība.

Studiju kursu programmas dažādās augstskolās nostiprina teorētiskās zināšanas ekonomikas, politoloģijas, filozofijas, tiesību, ētikas u.c. zinātņu pamatos, palīdzot studentiem savienot demokrātijas izpratni ar demokrātisku pieeju arī vides jautājumu risināšanā.

Šāda pieeja pilsoniskajai izglītībai ilgtspējības aspektā nodrošina arī tās transversālā un starpdisciplinārā rakstura iezīmes.

Īpaši jāuzsver, ka svarīga loma ir tieši dažādu zināšanu veidu sasaistei un zināšanu daudzveidībai.

2. līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programmas “Sociālo zinību skolotājs” nozares teorētisko pamatkursu struktūrā satura elementu mijsakārības uzskatāmi parāda diagramma 2. attēlā.



2. attēls. 2. līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programmas “Sociālo zinību skolotājs” nozares teorētisko pamatkursu struktūra (RA akreditācijas materiāli, www.aiknc.lv)

Autorei pieejamie akreditācijas materiāli liecina, ka studiju procesā tiek izmantotas ne tikai tradicionālās darba formas un mācību metodes (lekcija, seminārs, praktiskā nodarbība u.c.), bet arī cita rakstura metodes un paņēmieni, kas rosina studentus līdzdarboties – projekta metode, diskusijas, problēmsituāciju analīze, dokumentu un pētījumu analīze. Studenti tiek rosināti publiski uzstāties, prezentējot patstāvīgos darbus, izteikt pašvērtējumu, izteikties par savu identitāti, paust kritisku attieksmi, skaidrot jēdzienus. Vairākosursos tiek praktizēti

semināri, kuros tiek veicināta studentu demokrātiskas sadarbības prasmju attīstīšana, pieņemot vai noskaidrojot dažādus viedokļus.

Daudzas no šīm metodēm atspoguļo humānistisko tradīciju augstākajā izglītībā ar uzsvāru uz indivīda attīstību pilsoniskās izglītības, pilsoniskuma satura plašākas izpratnes aspektā.

Šāda pieeja ir būtiska, jo studentiem ne tikai pašiem aktīvi jādarbojas līdz studijās, bet arī labi jāapgūst metodika, kuru turpmāk būs jālieto skolās sociālo zinību mācību stundās. Topošajiem skolotājiem gan kā pilsoņiem, gan izglītotājiem – ir jāadaptē un jāattīsta jaunās pieejas. Tās viņiem ļaus reflektīvi un kritiski iesaistīties sabiedrībā notiekošajās fundamentālajās pārmaiņās. Tādēļ pedagoģiskajās praksēs, kas notiek pēc sociālo zinību mācīšanas metodikas un ar sociālo zinību saturu saistīto pamatkursu apguves,

- tiek nostiprinātas prasmes plānot, organizēt, izvērtēt sociālo zinību mācību satura un audzināšanas procesa integrāciju, analizēt skolas un skolotāja darba pieredzi un problēmas konkrētajā situācijā;
- tiek padziļināts priekšstats par dažādu tipu skolu un sociālo zinību skolotāju darba problēmām un to risināšanas ceļiem;
- tiek aprobētas sociālo zinību integrētās mācīšanai un darbam skolotāju komandā nepieciešamās prasmes, iegūta izpratne par nepieciešamajiem pašpilnveides virzieniem, to īstenošanas iespējām.

Vērtējot kopumā pilsoniskās izglītības apguvi Latvijas augstskolās, jāatzīst, ka tā norit vienlaicīgi arī ar studentu motivējošās attieksmes veidošanu. Apgūstot programmās piedāvāto, studenti iegūst teorētiskas zināšanas un profesionālas prasmes un realizē savu pašnoteikšanos atbilstoši sociālo zinību skolotāja profesionālajai kvalifikācijai.

Programmas dalībnieki ir tendēti uz modernu mācību metožu apguvi un izmantošanu, taču to apgrūtina nepietiekamais materiāli tehniskais nodrošinājums. Tas neļauj programmā iesaistītajiem docētājiem un studentiem visā pilnībā izmantot datortehnoloģijas, multimediju un interneta iespējas, kas paaugstinātu studiju procesa satura apguvi un tā kvalitāti.

Secinājumi

Pilsoniskajai izglītībai ir liela nozīme sabiedrības stabilitātes un ilgspējīgas attīstības nodrošināšanā. Tā sekmē jauno speciālistu aktīvu, saprātīgu, atbildīgu rīcību un līdzdalību demokrātisko vērtību īstenošanā.

Skolotāju augstākā izglītība nodrošina sabiedrības intelektuālo potenciālu, sagatavo tādus jaunus speciālistus, kuri attīsta un nostiprina pilsoniskās vērtības pedagoģiskajā procesā.

Skolotāju pilsoniskā izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir nozīmīga augstākās izglītības funkcija ar lielu morālo un politiski tiesisko spēju. Tā sekmē skolēnu un skolotāju tiesību, atbildības un līdzdalības principu demokrātiskā sabiedrībā.

Skolotāju pilsoniskā izglītība ilgtspējīgai attīstībai ietver būtiskas pamatvērtības un izpratni par visu sabiedrības dzīves aspektu savstarpējo atkarību un mijiedarbību. Tāpēc tā nodrošina arī jauno skolotāju pilsonisko kompetenču veidošanos.

Latvijā pilsoniskā izglītība ir apgūstama kā interdisciplināra sistēma. Šis process tiek īstenots pārmaiņu un veidošanās, t.i., konstruktīvisma, kontekstā.

Vairāku Latvijas augstskolu programmu satura analīze liecina, ka augstskolās vistiešāk tiek īstenota jauno speciālistu, it īpaši sociālo zinību pedagogu, pilsoniskās identitātes pilnveidošana, demokrātiskas sabiedrības dzīves pamatprincipu un Latvijas valsts pastāvēšanas fundamentālo vērtību apgūšana un līdz ar to arī kompetentu jauno pilsoņu audzināšana.

Latvijas augstskolu pieredze liecina, ka pilsoniskās izglītības mērķi un uzdevumi ir orientēti uz tāda jaunā speciālista sagatavošanu, kuru raksturo plašas profesionālās zināšanas, attīstīta

kritiskā domāšana, spēja mūsdienīgi organizēt un vadīt profesionālo darbu, pilsonisko un patriotisko vērtību izpratne, spēja līdzdarboties dažādās pilsoniskajās aktivitātēs.

Saikni starp skolotāju pilsonisko izglītību un izglītību ilgspējīgai attīstībai nodrošina kopīgās vērtības, kas tuvāk raksturo gan pilsonības, gan ētiskas ilgspējības jēgu un nozīmi.

Diskusijai tiek piedāvāts pieņēmums, ka skolotāju sagatavošanā pilsoniskajai izglītībai ilgspējības kontekstā galvenā nozīme ir dažādām transversālām un starpdisciplinārām pieejām. Šo pieeju kontekstā vissekmīgāk attīstās topošo skolotāju daudzvērtīgu domāšana, kā arī prasme kritiski analizēt galvenās dilemmas, kuras rada sociālās dzīves, apkārtējās vides un ekonomiskās attīstības norises.

Izmantotie informācijas avoti

1. 2. līmeņa profesionālās studiju programmas “Sociālo zinību skolotājs” akreditācijas ziņojumi, 2003–2006; www.aiknc.lv.
2. LR MK noteikumi Nr. 347 “Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai; <http://www.likumi.lv>.
3. LR MK 2001. g. 20. novembra noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu; www.likumi.lv.
4. Professional Standard. (2002) Direction No. 405 of the Ministry of Education and Science of 10 June, 2002.
5. UNESCO (2005) Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability. Education for Sustainable Development in Action. Technical Paper No. 2, October 2005.
6. The White Paper (1998) On General and Professional Education. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels: Commission of European Community, 29.11.1995.
7. Bauer, T, Clarke, M and Dailidienė, E. (2003) Active Learning and Citizenship Education in Europe. London: CiCe.
8. Fernandez, A. J., Albillos, S. (2004) Citizenship education and environmental education today: thoughts and proposals for its articulation, in A. Ross, ed., The Experience of Citizenship, CiCe: London, pp. 140–144.
9. Johannesburg World Summit on Sustainable Development, (2002) What is at stake? The contribution of scientists to the debate, Ministère des affaires étrangères, direction de la coopération scientifique et de la recherche, 2002.
10. Kroflic, R. (2002) Education for Democracy between formal law accession, ethical theories and pedagogical concepts, in A. Ross, ed., The Experience of Citizenship, CiCe: London, pp. 140–144.
11. Kumlicka, W. (2002) Contemporary Political Philosophy: An Introduction. 2 nd ed. – Oxford: Oxford University Press, P. 288
12. Mulcahy C., Tutiaux-Guillon N. (2005) Guidelines on Citizenship Education for Sustainable Development, CiCe: London.
13. Petrucijova, J. (2004) Civic education and non-citizens. Experience of the Czech educational system. // The Experience of Citizenship. – CICE, London, pp. 245–250
14. Ross, A. (ed.) (1999) Young Citizens in Europe, London: CiCe.
15. <http://www.unesco.org/education>
Rio (1992) Rio Declaration on Environment and Development, from <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>
Agenda21 <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm>

Summary

Higher education of teachers provides the basis for the intellectual potential of a society and trains young specialists, who develop citizenship values in the educational process.

The article is devoted to Latvian experience of citizenship education in the system of higher education within the context of sustainable development, which is a topical issue of social and cultural development today.

Clearly, citizenship education plays an important role in ensuring social stability and sustainable development. It promotes active, rational, and responsible actions of the young specialists, and their participation in the implementation of democratic values.

Providing citizenship education for teachers for sustainable development is a significant function of higher education with high moral, political, and legal capacity. Citizenship education promotes the principles of students' and teachers' rights, responsibility, and participation in a democratic society.

Citizenship education of teachers' that fosters sustainable development includes core values and understanding of the mutual interdependence and interactions of all the aspects of social life. Therefore, it also ensures the development of citizenship competencies of young teachers.

The purpose of the article is to analyse and evaluate the need for teachers' citizenship education within the context of sustainability.

The article focuses on several core values common for teachers' citizenship education and sustainable development.

These values form the link between teachers' citizenship education and sustainable development.

The assumption that various transversal and interdisciplinary approaches play a key role in teachers' citizenship education for sustainable development is offered for discussion. These approaches make it possible to develop a multi-scale thinking of future teachers and their ability to analyse critically the main dilemmas created by the processes of social, environmental, and economic development.

Keywords: citizenship education, sustainable development, higher education.

IEKĻAUJOŠAS IZGLĪTĪBAS IZPRATNE LATVIJĀ

PERCEPTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN LATVIA

Dita Nīmante

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

Anotācija

Raksts analizē iekļaujošas izglītības izpratni pasaulē un Latvijā ciešā vēsturiskā saistībā ar speciālās izglītības izpratni, kā arī integrācijas izpratni. Autore secina, ka iekļaujošas izglītības izpratne ir atšķirīga no speciālās un integrācijas izpratnes, jo iekļaujošas izglītības subjekts ir ikkatrs bērns, bet objekts – ikkatra izglītības iestāde. Iekļaujoša izglītība **nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem, neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus.** Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs pieejām: iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība; iekļaujoša izglītība kā integrācija; iekļaujošas izglītības pieeja, kur iekļaujošas izglītības subjekts ir jebkurš bērns, iekļaujošas izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde, iekļaujošas izglītības rādītāji: pieejamība, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām un iesaistīšanās. Iekļaujoša izglītība ietver tiesības uz izvēli. Līdzekļi: programmas un metodes. Iekļaujošas izglītības mērķis – bērns kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

Tādējādi iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā lielā mērā pārstāv vēsturiskās izpratnes attīstību attiecībā pret bērniem vispār un bērniem ar speciālām vajadzībām, kā arī vispārīzglītojošo un normatīvo skolu kā individuālo vajadzību nodrošinātāju.

Atslēgvārdi: iekļaujoša izglītība, izpratne, iekļaujoša izglītības sistēma, iekļaujoša skola.

Ievads

Jēdziens “iekļaujoša izglītība” Latvijā pirmo reizi ienāca 1997. gadā (Nīmante, 1998). Taču tikai pēdējos piecos gados par to Latvijā ir izvērsušās tik plašas diskusijas. Iekļaujoša izglītība pasaulē un arī Latvijā tiek skatīta no trim aspektiem.

1. **Iekļaujoša izglītība ir kļuvusi par globālu politisku jautājumu**, par kuru spriež pasaules starptautisku organizāciju (piemēram, UNESCO, ANO) rīkotajos forumos un konferencēs. Iekļaujoša izglītība ir viens no pasaules “darba kārtības” jautājumiem. Jautājums ir politisks, tas arī tiek politizēts. Tā ir daļa no cilvēktiesību atzīšanas un nostiprināšanas kustības, kas aizsākās 20. gadsimta četrdesmitajos gados, humānisma un demokrātijas nostiprināšanās jautājumiem.
2. Iekļaujoša izglītība kopš deviņdesmito gadu sākuma ir viens no aktuālākajiem **zinātnieku diskusijas objektiem**. Tiek diskutēts gan par iekļaujošas izglītības subjektu, objektu, gan arī par iekļaujošas izglītības realizācijas līdzekļiem un metodoloģiju.
3. **Iekļaujoša izglītība ir kļuvusi par empīriskās darbības objektu** – praktiski eksperimentē un “dara”, pirms ir radīta teorētiska bāze tam, kā darīt.

Latvijas izpratne par iekļaujošu izglītību līdz šim nav tikusi precīzi definēta, tā ir izplūdusi un atvērta interpretācijām. Tādējādi iekļaujošas izglītības izpratnes noskaidrošana ir svarīga ne vien izglītības politiskā, bet arī zinātnē, un šis jautājums interesē arī praktiķus.

Iekļaujošas izglītības jēdziena izpratnes attīstība

Visagrīnākās iekļaujošas izglītības definīcijas parādījās astoņdesmito gadu beigās Kanādā. Vieni no pirmajiem autoriem, kas sniedza plašāku skaidrojumu, bija Foreste un O'Briens (Forest, O'Brien, 1989). Lielbritānijā jēdziens "iekļaujoša izglītība" pirmo reizi izskanēja gadskārtējā iekļaujošas izglītības konferencē 1991. gadā (Florian, 1998), Latvijā pirmo reizi – 1997. gadā (Nīmante, 1998). Taču kā ar jebkuru jēdzienu, kas vienlaikus ir aktualizējies vairākās pasaules valstīs, ir grūti noteikt, kura ir bijusi pirmā valsts un kurš ir uzsācis šo jēdzienu plaši lietot.

Lai gan jēdziens "iekļaujoša izglītība" savu plašāku skaidrojumu ieguva 20. gadsimta deviņdesmitajos gados, kā atzīst Tomass, Valkers un Veba, "Iekļaujoša izglītība nav jauna ideja" (Thomas, Walker, Webb, 1998, p.1). Iekļaujošas izglītības idejas ir dzīvojušas dažādos laikos. Iekļaujošas izglītības vēstures aizsākumi ir meklējami speciālās izglītības vēsturiskajos aizsākumos. Mūsdienīgu izpratni par iekļaujošu izglītību tuvas idejas tika paustas jau renesanses filozofu darbos. Pirmo iekļaujošas izglītības idejas pamatprincipu pirms vairākiem simtiem gadu pamatojis Komenskis. Tieši Komenska darbos varam rast visu bērnu vienlīdzīguma un sociālā taisnīguma ideju. Viņš raksta: "Izglītība nepieciešama visiem." (Komenskis, 1992, 60. lpp.) Taču vēsturiski šīs humānisma un sociālās, dalītās atbildības idejas attīstība nebija tik vienkārša. To var uzlūkot gan kā ideju un filozofijas pretstatu cīņai. Šī jautājuma pozitīvu virzību ierobežoja, pirmkārt, atsevišķu teoriju attīstība, kas guva virsroku publiskajā telpā, kā arī ļoti pakāpeniskā sabiedrības izpratnes attīstība par to, kas ir citādība, kas ir bērni ar speciālām vajadzībām, izpratnes attīstība par dažādo traucējumu iemesliem un interpretācijām, kā arī par sabiedrības atbildību visu savu locekļu priekšā. Šai sabiedrības izpratnei un tās attīstībai ir dziļas saknes daudzveidīgos aspektos, kas ietver reliģiskos, ētiskos, medicīniskos, politiskos, ekonomiskos un citus aspektus, kā arī sabiedrības sociālo attieksmi pret to, kas ir norma.

No otras puses, šo attīstību virzīja meklējumi atrisināt vienu no pedagoģiskajām dilemmām – pretrunu starp individuālajām katra bērna izglītošanās vajadzībām un kopīgo vispārējo izglītības piedāvājumu. Kā raksta I. Maslo, centieni atklāt "arī mūsdienām raksturīgo pretrunu starp masveida apmācību un zināšanu individuālo apguvi" (Maslo, 1995, 60. lpp). Te savu ieguldījumu deva daudzveidīgi alternatīvi mācību procesa individualizācijas meklējumi.

Taču no idejām, kas pauda iekļaujošas izglītības principus, līdz praktiskai pedagoģiskai realizācijai bija ejams garš ceļš. Latvijas pedagogi pirmās brīvvalsts laikā pauda intuitīvu pārliecību, ka bērna individuālās vajadzības nevar apmierināt "parastā" skola (Rudzītis, 1933, Stūrītis, 1932, Štāls, 1936, Vīksniņš, 1937). Taču tā bija tikai diskusija, kas vēl gaidīja savu praktisko risinājumu.

Vispārīzglītojošās, normatīvās skolas nespēja piedāvāt izglītību, kas apmierina katra bērna izglītošanās vajadzības, un tika radīta alternatīvu – speciālā izglītība, kur risinājumi bērnu individuālajām atšķirībām tika meklēti specializēti, speciālā izglītībā pamatoti. Tā varētu rasties jautājums – vai iekļaujoša izglītība ir speciālās izglītības nākošais attīstības posms, vai tas ir atsevišķs pedagoģisks virziens, ideja, kurai ir sava vēsture, konceptuālā bāze, teorētiskais pamatojums un metodoloģija?

Iekļaujošu izglītību nereti skaidro kā pretēju segregācijai (atdalīšanai vai nodalīšanai pēc zināmiem principiem), kas realizējās kā speciālā izglītība. Taču vislielākās diskusijas ir raisījušas par to, vai ir un kāda ir atšķirība starp integrāciju un iekļaujošu izglītību.

Nosacīti varētu teikt, ka integrācija kļuva par iekļaujošas izglītības priekšvēstnesi. Integrācijas procesus izglītībā dažādās valstīs sauca dažādi – "*mainstreaming*" (ASV, Kanāda) vai "integrācija" (Lielbritānija, Austrālija).

Integrācijas procesā atsevišķas sociuma daļas apvienojas, savstarpēji papildinoties. Tas izpaužas gan kā iespēja būt kopā, taču nepazaudējot savu īpatnējo un atšķirīgo. Tā bija gan

atrašanās vienā skolā ar visiem bērniem (ja tā ir speciālā klase), tādējādi sociāli integrējoties, vai pat vienā integrētā klasē. Taču **integrācijas subjekts** bija bērns ar speciālajām vajadzībām, bet **objekts** – vispārīzglītojoša skola. Savukārt iekļaujošas izglītības pieejas konceptuāli mainīja šo pieeju.

Kā rakstīja Farels: “Iekļaujoša izglītība mudina skolas pārdomāt savu struktūru, mācīšanas pieejas, skolēnu grupēšanu un atbalsta lietošanu, lai tas viss nodrošinātu katra un visu skolēnu izglītošanās vajadzības.” (Farrell 2005, p. 91) Vai arī: “Iekļaušanās nozīmē bērnu ar dažādām spējām (gan tos, kas ir apdāvināti, gan tos, kam traucējumi) pilna iekļaušana visos skolas dzīves aspektos, kuros iesaistās un kuri ir pieejami citiem skolas bērniem.” (Loreman, Deppeler, 2001, 3(6), p. 5–8)

Tam piekrīt arī citi autori, kas vēl kategoriskāk norāda, ka iekļaujoša izglītība ir attiecināma uz visiem skolēniem, neizdalot kādu grupu atsevišķi (Rouse, Florian, 1996; Sebba, Sachdev, 1997; McLeskey, 2000; Corbett, 2001; Gibson, Blandford 2005; Ainscow, 2002).

Tādējādi **iekļaujošas izglītības subjekts** ir ikkatrs bērns, bet iekļaujošas izglītības **objekts** – jebkura izglītības iestāde.

Līdz ar to integrācija nav tas pats, kas iekļaujoša izglītība (Corbett, 2001).

Vienlaikus zinātniskā diskusijas **par to, kas ir iekļaujoša izglītības iestāde, iekļaujoša klase, kā praktiski to izveidot**, turpinās. **Kas klasē un skolā maināms**, lai nodrošinātu katra skolēna izglītošanās un attīstības vajadzības? Kas tad ir tas vislabākais veids, kā nodrošināt izglītību ikkatram un visiem kopā? Kā atzīst Florians, iekļaujoša izglītība ir individuālo vajadzību akomodācija (Florian, 2007).

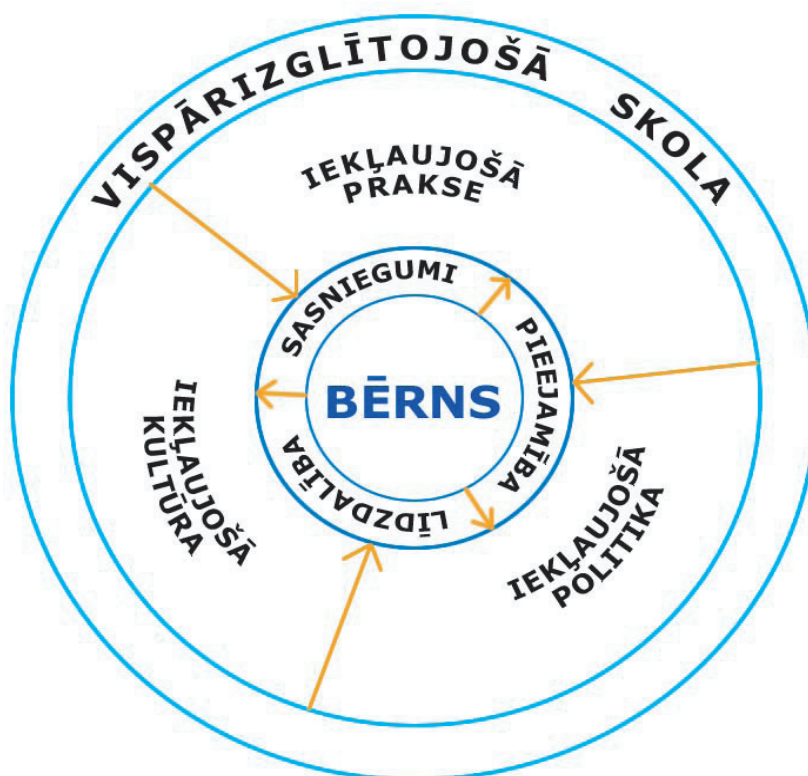
Iekļaujošā izglītībā, no vienas puses, bērnam ir jānodrošina izglītības **pieejamības** princips (Loreman, Deppeler, 2001), no otras puses – citādības **pieņemšana** (Swain, Cook, 2005), ikvienam bērnam jānodrošina **līdzdalība** visos skolas dzīves aspektos (Ainscow, 1999; Florian, Rose, Tilstone, 2003), kā arī **sasniegumi** un **panākumi** (Rouse and Florian, 2002). Savukārt to visu var nodrošināt, mainot skolās notiekošo, tātad pašas skolas darbību. Kā apgalvo grāmatas “Indekss iekļaujošai izglītībai” autori T. Būts un M. Ainskovs, skolā jānodrošina pārmaiņas trīs dimensijās. Tās ir: iekļaujoša kultūra un tās attīstība, iekļaujoša politika un tās izveide, iekļaujoša darbība un tās pilnveide (Booth, Ainscow, 2002).

Tādējādi iekļaujoša izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu izglītošanās un attīstības vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus.

Šo izpratni var attēlot shēmā, kas piedāvāta turpmāk. Shēmā ir attēlota gan izpratne par to, kas ir iekļaujoša izglītība, gan tas, ar kādiem līdzekļiem iekļaujošu izglītību skolā var sasniegt, ja vadās pēc “Indeksa iekļaujošajai izglītībai” (Booth, Ainscow, 2002), kur norādīts, ka iekļaušana un iekļaujoša izglītība var realizēties tad, ja skola mainās, ja skolā mainās trīs būtiskas dimensijas, kas raksturo skolu: skolas kultūra, politika un prakse. Lai skola kļūtu iekļaujošāka, tai jāstrādā šajās trīs dimensijās. A dimensija: *Iekļaujoša kultūra un tās attīstība* paredz, ka skola strādās pie divām apakšsadaļām: skolas iekšējā sabiedrība un tās izveide, iekļaujošās vērtības un to radīšana. B dimensija *Iekļaujoša politika un tās izveide* paredz strādāt pie divām sadaļām: skola visiem un tās izveide, atbalsts dažādībai un tā organizēšanai; C dimensija *Iekļaujoša darbība un tās pilnveide* arī paredz strādāt pie divām sadaļām; mācīšanās process un tā mērķtiecīga organizēšana; resursi un to mobilizēšana.

Pēc autoru viedokļa, tikai tā var nodrošināt, ka skolas kļūst iekļaujošākas.

Apvienojot izpratni par to, kas ir iekļaujoša izglītība, kā arī to, kas ir iekļaujoša skola, var izveidot shematisku attēlu.



Iekļaujoša izglītība skolā

Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā

Pētījums par iekļaujošas izglītības izpratni Latvijā tika veikts ES ESF un Latvijas Valsts un Britu Padomes atbalstītā un Izglītības atbalsta centra (IAC) realizētā projektā “Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo izstumtību jauniešu vidū” (www.iac.edu.lv). Pētījuma rezultāti tika prezentēti un apspriesti konferencē “Skola visiem 3” un Latvijas Universitātes zinātniskajā konferencē 2007. gadā.

Pētījuma mērķis. Noskaidrot projektā iesaistīto pedagogu izpratni par iekļaujošu izglītību. Pētījumā sniegta Latvijas iekļaujošas izglītības izpratnes primārā analīze, analizējot 35 Latvijas pedagogu izpratni par iekļaujošu izglītību. Lai gan pētījums nepretendē uz reprezentativitāti visas Latvijas mērogā, tas norāda uz dažādām tendencēm.

Pētījuma laiks: 2006. gads

Pētījuma saturiskais izklāsts

Pētījumā tika ievērotas trīs sadaļas

1. Pētījuma sagatavošana
2. Pētījuma veikšana
3. Pētījuma rezultātu apkopošana, interpretēšana un vispārināšana.

1. Pētījuma sagatavošana.

Pētījumam ir izvēlēta kvalitatīvā pieeja; datu vākšanā – strukturētā intervija, datu analīzē – teoriju vadītā analīze (Kroplis, Raščevska, 2004).

Pētījumā piedalījās 35 pedagogi, kas konkursa kārtā tika atlasīti piedalīties projektā “Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo izstumtību jauniešu vidū”. Tie bija vispārīzglītojošo skolu skolotāji, speciālo skolu skolotāji, skolu administrāciju pārstāvji, direktori, speciālie

pedagogi, sociālie pedagogi, izglītības pārvalžu darbinieki, augstskolu pasniedzēji, kas pārstāv dažādu izglītības posmu skolas, kā arī nāk no dažādiem Latvijas reģioniem.

Kvalitatīvā pētījuma posmi tika realizēti projektā.

Pētījuma sagatavošanas posmā tika sagatavota strukturēta intervija, kurā bija ietverti tādi jautājumi kā: “Cik aktuālā ir tēma par iekļaujošu izglītību Latvijas kontekstā?”, “Vai Jūs varētu definēt, kas ir integrācija?”, “Vai Jūs varētu definēt, kas ir iekļaujoša izglītība?”, “Vai Latvijā ir kādi šķēršļi iekļaujošas izglītības realizācijai?”, “Vai Latvijā būtu realizējama iekļaujoša izglītība?”. Lai gan jautājumi bija vairāki, par pētījuma priekšmetu tika izvēlēts tikai jautājums “Vai Jūs varat definēt, kas ir iekļaujoša izglītība?”.

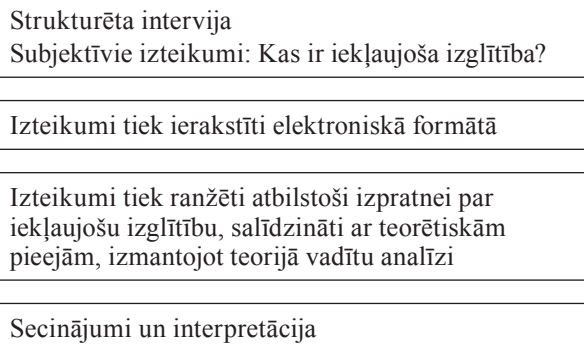
2. Pētījuma veikšana.

Pētījumā veikšanā datu vākšanā tika izmantota strukturētā intervija.

Intervētājs uzdeva vairākus jautājumus, taču pamatinterese bija par vienu jautājumu: “Kā Jūs definētu, kas ir iekļaujoša izglītība?”

Dalībniekiem ir lūgts ne vien intervijā atbildēt uz jautājumiem, bet arī rakstiski vēlreiz pierakstīt savu izpratni. Šī pieeja maksimāli novērš no intervētāja subjektīvām respondenta atbilžu interpretācijām, bet palīdz pilnībā saglabāt respondenta izteikuma autentiskumu. Tādējādi tika iegūti rakstiski izpratnes apraksti, kas tika izmantoti turpmāk. Nākošajā posmā subjektīvie izteikumi tika ierakstīti elektroniskā formātā (sk. 5. pielikumu).

Pētījuma shēma



3. Pētījuma rezultātu apkopošana, interpretēšana un vispārināšana.

Visi tabulā apkopotie izteikumi sadalīti trīs lielās grupās. Izteikumi tika analizēti, grupējot tos attiecībā uz teoriju, uz teorētiskām pieejām – balstīta izpratnē, kas ir iekļaujoša izglītība, integrācija un speciālā vai segregatīvā izglītība.

Pirmā izteikumu grupa – izteikumi, kas tieši ir attiecināmi uz izpratni, ka iekļaujoša izglītība ir tas pats, kas speciālā izglītība.

Lai noteiktu izteikumu piederību pie izpratnes, ka iekļaujoša izglītība ir speciālā izglītība, tika izmantoti atslēgvārdi *speciālā izglītība, atdalīta izglītība, atsevišķi no citiem bērniem*.

Otrajā grupā tika sargrupēti izteicieni, kas liecina, ka iekļaujošas izglītības izpratne saistās ar interpretāciju, ka iekļaujoša izglītība ir integrācija. Par to liecina izpratne, ka **integrācijas pamatā ir uzskats, ka bērniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības mācīties vispārizglītojošā skolā**, tātad izvīrot par subjektu bērnu ar speciālām vajadzībām, bet par objektu – vispārizglītojošo skolu. Integrācijas mērķis ir “ievietot” vispārizglītojošā izglītības sistēmā tos bērnus ar speciālajām vajadzībām, kas iepriekš kaut kādu iemeslu dēļ tika izolēti un segregēti no vispārizglītojošas izglītības iestādes. Tātad mērķis ir it kā apvienot divas atsevišķas daļas – bērnus ar speciālām vajadzībām un “normālos” bērnus. Tā tika cerēts, ka **integrācijas rezultātā notiks “normalizācija”**.

Lai noteiktu izteikumu piederību pie šīs teorētiskās izpratnes, tika izmantoti atslēgvārdi *integrācija, bērni ar speciālām vajadzībām, bērni ar īpašām vajadzībām, tika iekļauti, iespēja mācīties, dod iespēju, tiek nodrošināta, problēmbērni, mācīšanās traucējumi*.

Šie vārdi pauž izpratni par integrāciju. Raksturīgi, ka šie darbības vārdi tiek lietoti ciešamā kārtā, kas arī zināmā mērā nosaka, ka ar subjektu – bērnu ar speciālajām vai īpašām vajadzībām – kāds cits darbojas, viņš nav aktīvais šī procesa dalībnieks. Kāds cits nodrošina šīs tiesības.

Respondenti vai nu tieši ir norādījuši uz to, ka iekļaujoša izglītība ir integrācija (piemēram, “Plānveidīga, mērķtiecīga integrācija”), vai arī jau atseguši integrācijas realizācijas formas: ka bērns ar speciālām vai īpašām vajadzībām tiek ievietots vispārizglītojošā skolā. Nedaudz mulsinošas ir to respondentu definīcijas, kas termina “bērns ar speciālām vajadzībām” vietā lieto terminu “bērns ar īpašām vajadzībām”. Pēc būtības definīcija nemainās, jo bērns ar īpašām vajadzībām joprojām “tiek ievietots” vispārizglītojošā skolā (piemēram, “Bērns ar īpašām vajadzībām tiek iekļauts skolā”).

Lai gan terminoloģija ir uzlabota un ar humānāku raksturu, pēc būtības tā nav cita. Lai gan daži respondenti apgalvo, ka, iekļaujot šādu bērnu ar īpašām vajadzībām, arī pašai skolai jāmainās (piemēram, bērns ar īpašām vajadzībām tiek iekļauts skolā, mainot skolas darba sistēmu no tradicionālās uz iekļaujošas skolas principiem balstītu sistēmu). Taču te būtu svarīgi plašāk pētīt, kādas pārmaiņas šeit domātas, kas “slēpjas” zem šiem terminiem.

Pie trešās grupas tika pieskaitīti tie izteikumi, kas raksturoja iekļaujošu izglītību. Iekļaujošas izglītības teorētisko izpratni raksturo definīcija: **“Iekļaujoša izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus.”**

Lai noteiktu izteikumu piederību pie šīs teorētiskās izpratnes, tika izmantoti atslēgvārdi *izglītības iestādē, ikviens, atbilstoši savam attīstības, izglītības līmenim un veselības stāvoklim, savām vajadzībām, bērnam, vecāks izvēlas, izglītība pieejama visiem, pielāgota bērnu vajadzībām, visiem bērniem, bērnu vajadzībām un psiholoģiskām īpatnībām, piemērojama jebkuram, pilnvērtīgu sabiedrības locekli, lietot dzīvē*.

Respondentu atbildes ir plašas, daudzveidīgos vārdos ietērptas. Kā jau tika minēts iepriekš, iekļaujošās izglītības izpratnē ir svarīgi trīs jautājumi: kas?, kur? un kā?

Visus respondentus vieno izpratne par iekļaujošas izglītības subjektu. Respondenti atbild, ka tas ir **jebkurš bērns, ikviens bērns**, tai skaitā būs arī tie, kam būs nepieciešama kāda palīdzība.

Uz jautājumu “Kur?” respondenti atbild, ka tā ir **izglītības iestāde, tātad jebkura izglītības iestāde**. Atbildot uz jautājumu: “Kā?” respondentiem ir dažādi uzskati. Daži respondenti īpaši ir uzsvēruši **pieejamību**. Citi – iekļaujošu izglītību **kā izglītību atbilstoši katra bērna izglītošanās vajadzībām**. Viena no atbildēm ir – to var nodrošināt **iesaistoties**. Tātad par līdzekļiem respondenti nosauc **programmu un metožu kopumu**.

Iekļaujošas izglītības izpratnē ir iekļauts arī tiesiskais aspekts (piemēram, “Katrs vecāks izvēlas izglītības iestādi saviem bērniem, un izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidot viņam piemērotu programmu, apstākļus”).

Daži respondenti ir arī definējuši iekļaujošas izglītības mērķi: **klūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli**.

Nobeigums

Šajā kvalitatīvajā pētījumā ir grūti izvērtēt, cik pārstāvnieciski ir pētījuma uzskati – cik lielā mērā pedagogi šiem uzskatiem piekrīt vai ne. Var spekulēt un apgalvot, ka vismazāk apgalvojumu (tikai viens apgalvojums) ir bijis, ka iekļaujoša izglītība ir jāizprot kā speciālā izglītība. Līdz ar to var uzskatīt, ka šāds apgalvojums nav populārs. Savukārt, tā kā apgalvojumu par iekļaujošu izglītību kā integrāciju ir bijis visvairāk, tad apgalvot, ka lielākā daļa uzskata, ka iekļaujoša izglītība saistāma ar šo izpratni. Taču salīdzinoši mazāka daļa iekļaujošu izglītību ir izpratusi kā iekļaujošu izglītību.

Lai patiesi noskaidrotu šīs proporcijas, būtu svarīgi nākotnē veikt kvantitatīvu pētījumu, kurā atbildētājiem jau piedāvā gatavas izstrādātas anketas, pamatojoties uz šajā kvalitatīvajā pētījumā konstatēto. Tad varētu spriest jau par vispārējo un procentuālo sadalījumu starp tiem, kas atbalsta katru atsevišķo pieeju.

Tomēr vienlaikus ir svarīgi uzsvērt, ka arī tas nelielais respondentu daudzums, kas pauda savu izpratni par iekļaujošu izglītību kā iekļaujošu izglītību, identificēja gan iekļaujošas izglītības subjektu, gan objektu, kā arī atsevišķus kritērijus un līdzekļus, kā arī pauda iekļaujošas izglītības mērķi un izpratni par iekļaujošu izglītību kā tiesības izvēlēties. Nākošais loģiskais solis būtu izpētīt, cik lielā mērā veidojas mījsakarības starp pedagogu pausto izpratni un pedagoģisko darbību skolās. Cik lielā mērā veidojas mījsakarības, vai izpratne veicina pedagoģisko darbību un pārmaiņu procesu skolās, nodrošinot katra bērna individuālo izglītības vajadzību piemērošanu.

Secinājumi

Iekļaujošas izglītības izpratne vēsturiski saistās gan ar speciālās izglītības izpratni, gan arī ar integrācijas izpratni.

Taču iekļaujošas izglītības izpratne ir atšķirīga. Iekļaujoša izglītība **nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus.**

Iekļaujošas izglītības subjekts ir ikkatrs bērns, bet objekts – ikkatra izglītības iestāde.

Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs pieejām:

- 1) iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība;
- 2) iekļaujoša izglītība kā integrācija;
- 3) iekļaujošas izglītības pieeja, kur iekļaujošas izglītības subjekts ir jebkurš bērns, iekļaujošas izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde, iekļaujošas izglītības rādītāji: pieejamība, izglītības atbilstība katra bērna individuālām vajadzībām un iesaistīšanās.

Iekļaujoša izglītība ietver tiesības uz izvēli. Līdzekļi: programmas un metodes. Iekļaujošas izglītības mērķis – bērns kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

Tādējādi iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā lielā mērā pārstāv visas pasaules vēsturisko izpratnes attīstību attiecībā uz bērniem vispār un bērniem ar speciālām vajadzībām, kā arī uz vispārizglītojošo un normatīvo skolu kā individuālo vajadzību akomodētāju.

Izmantotie informācijas avoti

1. Komenskis, J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
2. Kropļiņš, A., Raščevska, M. (2004) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: Raka.
3. Indekss iekļaujošai izglītībai (2006) Rīga: Britu Padome.
4. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: Raka.
5. Nīmante, D. (1998) Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem. Rīga: "Patnis", Sorosa fonds – Latvija.
6. Rudzītis, A. (1933) Plānprātīgo bērnu audzināšana un skološana mūsu lauku apstākļos. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. Blese, E., XIII, I pusg., Izd. IM, Rīga: Gulbja spiestuvē, 11.–16. lpp.
7. Stūrītis, J. (1932) *Palīgskola*. Rīga: Esperanto.
8. Štāls, M. (1936) *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga : Valtera un Rapas izdevniecība.
9. Vīksniņš, P. (1937) Pamatskolu īpatnējā loma mūsu tautskolu tīklā. Rakstu krājums. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. Blese T., XVIII, I pusg., Izd. IM, Rīga: Gulbja spiestuvē, 36.–50. lpp.
10. Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
11. Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
12. Corbett, J. (2001) *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer Press.
13. Farrell, M. (2005) *Key Issues in Special Education*. London, NY: Routledge.
14. Forest, M., O'Brien, J. (1989) *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Toronto: Inclusion Press.
15. Florian, L. (2007) Reimagining special education. In: Florian, L. (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publication.
16. Florian, L., Rouse, M. (1996) *School Reform and Special Educational Needs: Anglo-American Perspectives*. Cambridge: The University of Cambridge Institute of Education.
17. Florian, L. (1998) Inclusive practice: what, why and how. In: *Promoting Inclusive Practices*. Ed. by Florian, L., Rose, R., Tilstone, C. London: Routledge, p. 13–27.
18. Gibson, S., Blandford, S. (2005) *Managing Special educational needs*. Paul Chapman Publishing.
19. Loreman, T., Deppeler, J. M. (2001) Working towards full inclusion in education. In: *Access: The National Issues Journal for People with Disabilities*.
20. McLeskey, J. (2000) *Inclusive Schools in action, Making differences ordinary*. Association for Supervision & Curriculum.
21. Rouse, M., Florian, L. (1996) Effective inclusive schools: a study in two countries. In: *Cambridge Journal of Education*, 9 (3): 26–34.
22. Sebba, J., Sachdev, D. (1997) *What Works in Inclusive Education?* Barnardos. Essex.
23. Swain, J., Cook, T. (2005) In the name of inclusion. In: Rix., J, Simmons, K., Nind, M., Sheehy, K. (Ed.) *Policy and Power in Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
24. Thomas G., Walker, D., Webb, J. (1998) *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge Falmer.

Summary

The article analyzes current perception of inclusive education in Latvia in connection with perception of special education and integration.

The author comes to the conclusion that perception of inclusive education is based on the conception that the subject of the inclusive education is every child, but the object – every school. Inclusive education offers equal opportunities for all children despite their needs, abilities, social or material status, race, gender, nationality, religion, political conviction, health conditions in accessible, respectful and supportive settings, by full participation and succeeding.

In Latvia, perception of inclusive education is based on three conceptions: Inclusive education as special education, inclusive education as integration, inclusive education as inclusive education. The indicators of inclusive education are: accessibility, the consistency of the schools' pedagogical process to every child's educational needs, and participation. Inclusive education would also enable the right to free choice. For that, school has to change – the curriculum, programmes, and methods. The main goal of the inclusive education is that the child becomes an integral part of society.

Thus, author concludes that the perception of inclusive education in Latvia represents the historical development of inclusive ideas and perception of children and children with special needs, and the comprehensive school and normative school as the place where every child's individual educational needs should be accommodated.

JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS PAMATSKOLĀ: MĀCĪŠANĀS PANĀKUMI KĀ KVALITATĪVAS PAMATIZGLĪTĪBAS LIKUMSAKARĪBAS

THE NEW GENERATION OF BASIC SCHOOL LEARNERS: ACHIEVEMENTS IN LEARNING AS REGULARITIES OF QUALITY LEARNING

Liesma Ose, Svetlana Surikova, Andra Fernāte,
Linda Daniela, Daiga Kalniņa, Irīna Maslo

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas zinātniskais institūts
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: irina.maslo@lu.lv

Anotācija

Rakstā apkopoti un analizēti LU PPF Pedagoģijas zinātniskā institūta 2007. gada pavasarī iesāktā pētniecības projekta “Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija” rezultāti par skolēnu mācīšanās panākumu izpratni. Kvantitatīvi kvalitatīvais pētījums, kura rezultāti tiek piedāvāti šajā rakstā, tika veikts ar mērķi rast atbildes uz jautājumu, vai joprojām pastāv plaša starp mācīšanās izpratni jaunākajās teorijās un skolas praksē. Pētījuma rezultāti prezentēti apaļā galda diskusijā – seminārā “Ko iemācīja skola?” 2007. gada 14. decembrī, ko rīkoja Izglītības un zinātnes ministrijas Konsultatīvā padome mazākumtautību izglītības jautājumos, kā arī Latvijas Universitātes 66. konferences PPF plenārsēdē 2008. gada 8. februārī.

Atslēgvārdi: mācīšanās panākumi, mācīšanās motivācija, personiskā izaugsme, zināšanu līmenis, skolas izglītības programmas.

Ievads

Mūsdienu pasaulē pieaug dzīves nedrošība. Lai līdzsvarotu pāreju no nedrošības izjūtas uz drošības izjūtu, nepieciešams atbalstīt skolēnu vajadzību pēc pozitīva pārdzīvojumā un centienus pēc panākumiem mācību uzdevumu risināšanā (Hubers, 2004).

Aplūkojot dažādas mācīšanas teorijas, J. Helds raksta, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos: *tādiem jēdzieniem kā “pašnoteicošā mācīšanās” vai “pašregulējošā”, “pašvirzītā” mācīšanās mūsdienās vairs netiek uzlikts tabu, un arī konstruktīvs vai sistemātisks jēdziens vairs netiek noraidīts* (sal.: Arnold, 1995; Helds, 2006).

Starptautiskās diskusijās esam nonākuši pie izpratnes, ka mācīšanās jēdziens, ar kuru saskaramies ikdienā, ir skolā radīts un no skolas laikiem vispārinājies priekšstats. Mācīšanās tiek uztverta kā administratīvi ieplānots pasākums, kurā skolotājs skolēniem noteiktā kārtībā kaut ko iemāca. Mērķus, metodes un realizācijas kārtību jau iepriekš izstrādā institūcijas un to aģenti – skolotāji. Mācīšanās tiek uzskatīta par mācīšanas tiešu iznākumu, un skolotājs ir primāri atbildīgs par to, ka skolēni mācās. Klauss Holckamps šo mācīšanās un mācīšanas līdzās nostatīšanu nosaucis par “mācīšanas–mācīšanās īssavienojumu” (Holzkamp, 1993, 39; Helds, 2006). Tas ir pretrunā ar subjektīvinātnisko mācīšanās jēdzienu.

1. Pētījuma teorētiskās pamatnostādnes

Pētījuma teorētisko pamatu veido J. Helda, K. Holckampa atziņās pamatota subjekta mācīšanās izpratne. Mācīšanās vienmēr noris pirmajā personā. Centrā atrodas persona, kas pamatoti un

ar nolūku mācās. No šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība. Subjektīvi jaunā atklāšana (Žogla, 2001, 223) – tāds ir Kausa Holckampa subjektīvinātniskās mācīšanās teorijas izejas punkts. Arī skolotājs un skola tiek aplūkoti no skolēna viedokļa. Mācīšanās nevar uzskatīt par kaut ko, kas manī funkcionē kā mehānisms, tā ir konceptualizējama kā subjektaktivitāte, tātad kā intencionāla rīcība. Tiek īstenotas iespējas darboties sabiedrībā paplašinātā personiskā darītspējā (*Hofmeister*, 1998, 96; *Helds*, 2006). Klaus Holckamps par to rakstījis: “Mācīšanās ir – un kurš gan to apstrīdēs – cilvēces un dzīves attīstības nozīmīgs dzinējs. Šķiet, ir acīmredzams, ka mācīšanās kā atslēga uz subjektīvu dzīves kvalitāti ir arī indivīda interese par dzīvi.” (*Holzcamp*, 1995; *Helds*, 2006) Mācīšanās vienmēr notiek pirmajā personā, t. i., es mācos, un man ir savi iemesli mācīties. Pat ja es tieku piespiests mācīties, arī tad man ir kādi iemesli to darīt vai arī kaut kādā veidā no tā izvairīties.

Arī citi psihologi un pedagogi 20. gs. 90. gados sāka runāt par konstruktīvu mācīšanos, ar to domājot darbību, kas akcentē cilvēka aktīvo lomu informācijas apstrādē un zināšanu skaidrojumā (*Sālbergs*, 2003a). Konstruktīva mācīšanās vienmēr ir situatīva (*Lamberigts*, *Dīpenbroks*, 2004), skolēni mācās savās interesēs, paplašinot savas rīcības iespējas un līdz ar to arī dzīves kvalitāti (*sal. Helds*, 2004; *Tiļļa*, 2003). Katram skolēnam “ir jārada iespēja personiskās dzīves kvalitātes uzlabošanai..., jānodrošina iespēja uztvert, piedzīvot to, ka mainās viņa dzīves kvalitāte, pamatojoties uz mācīšanās individuālo spēju un sociālo iespēju paplašināšanos, kas savukārt nodrošina drošu dzīvesdarbību” (*Tiļļa*, 2005, 68).

Mācīšanās ir cieši saistīta ar cilvēka sociālkultūras vidi. Ļeva Vigotska darbos (*Vigotskis*, 1978) pamatota vides noteicošā loma, taču sociālajā konstruktīvismā individuālā izziņa nesaraucjami saistīta ar sociālo pieredzi (*Kiralijs*, 2004; *Джерджен*, 2003). Sociālais konstruktīvisms ir vērošanas un savas pasaules meklēšanas teorija, pēc kuras realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama (*Maslo*, 2003). Vācu zinātnieks *Donalds Kiralijs*, analizējot sociālā konstruktīvisma pieeju, ir minējis šādas būtiskas konstruktīvisma mācību situācijas galvenās pazīmes: sadarbība, daudzas perspektīvas, mācību uzdevumu autentiskums (*Kiralijs*, 2004). Ausma Špona raksturo sadarbību kā divu vai vairāku cilvēku darbu ar kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem (*Špona*, 2001, 108). Daudzas perspektīvas nodrošina dažādu cilvēku daudzveidīgu viedokļu saklausīšanas un respektēšanas iespējas; mācību uzdevumu autentiskumu nodrošina saiknes ar reālo pasauli, esošo kontekstu iespējas, skolēni mācās reālā vidē, viņi sadarbojas, lai definētu problēmas un atrastu to risinājumus ar skolotāju atbalstu un līdzdalību (*Kiralijs*, 2004).

Savukārt Beļģijas zinātnieks *Ēriks de Korte* (*Eric de Corte*, 1993) uzskata, ka labu mācīšanos raksturo šādas pazīmes: mācīšanās ir konstruktīva, pašregulējoša, orientēta uz mērķi; tā ir indivīda subjektīvi veidots personīgais viedoklis; mācīšanās ir sadarbība; to nosaka konteksts un situācija (*Sālbergs*, 2003b). Līdz ar to pamatots ir pētījuma jautājums: kas saprotams ar mācīšanās panākumiem skolā?

2. Pētījuma izlase un tās veidošanas loģika

Pētījuma izlase tika veidota pēc nejaušas pārstāvniecības principa, aptverot Latvijas skolu skolēnus, viņu vecākus un skolotājus. Respondenti pārstāv latviešu un mazākumtautību skolas, pilsētu un lauku skolas, pamatskolas un vidusskolas, aptaujātie skolēni mācās dažādās izglītības programmās. Atšķiras arī pētījuma dalībnieku izmantotās mācību valodas: mācības notiek vai nu dzimtajā valodā, vai otrajā valodā, vai arī daļa mācību priekšmetu notiek skolēnu otrajā valodā (sk. 1. tabulu).

Saskaņā ar pētījuma mērķi bija svarīgi salīdzināt mācīšanās izpratni latviešu un mazākumtautību skolās, lai noteiktu kopīgo un atšķirīgo skolēnu mācīšanās panākumu izpratnē, ņemot vērā mācību valodu dažādību. Pētījumā tika aptvertas arī valsts un pašvaldību ģimnāzijas gan

Vidzemē, gan Kurzemē, gan Latgalē, gan Rīgā un Rīgas rajonā. Pētījumā aptvertajās skolās tiek īstenotas gan pamatzglītības, gan mazākumtautību pamatzglītības programmas. Kā minēts raksta nosaukumā, skolēni, kas piedalījās pētījumā, pārstāvēja pamatskolu 8. un 9. klasi.

1. tabula
Pētījuma izlases raksturojums

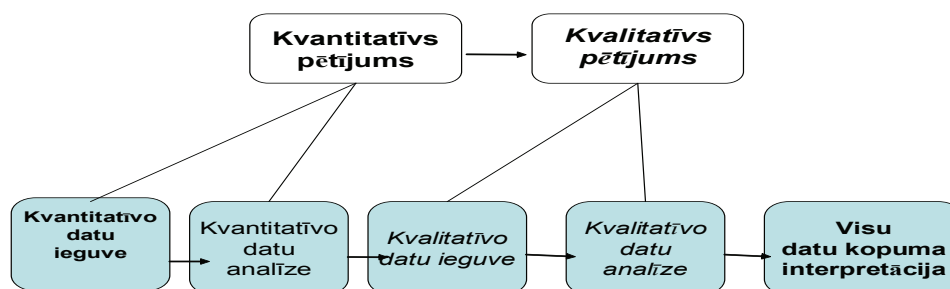
Respondenti	Reģioni
Skolēni – 109	Latgale – 27
Vecāki – 52	Vidzeme – 47
Skolotāji – 69	Kurzeme – 9
	Zemgale – 25
	Rīga, Rīgas rajons – 120

3. Pētījuma metodoloģija

Ir veikts secīgi atklājošs pētījums, kura kvantitatīvie dati tiek padziļināti kvalitatīvi analizēti, izmantojot gan kvalitatīvo datu apstrādes metodes, gan arī statistiskās neparametriskās metodes (sk. 1. att.). Datu ieguvei tika izmantota aptauja, kurā respondentiem bija jāatbild uz jautājumiem par mācīšanās panākumu izpratni. Pētījuma vajadzībām tika izmantota LU starptautiskā sadarbības projekta “Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā” pētījuma standartizētā anketa.

Respondentiem tika piedāvāts aizpildīt anketu, kurā pirmais jautājums bija pusslēgtais daudzpolārais ar trim iespējamām atbildēm, kas liecina par mācīšanās panākumu izpratni, bet ceturto atbildi pilnībā formulēja pats respondents. Jautāts tika nevis tieši, bet lūdzot pamatot, kādā gadījumā tiek veicināti skolēnu mācīšanās panākumi ar iespēju novērtēt savu izvēli 6 punktu skalā no “ļoti nepieciešams” līdz “nav īpaši nepieciešams”. Pārējie pieci bija atklātie jautājumi, kuros atbildes pilnībā formulēja paši respondenti.

Pētījuma gaitā par apstrādei derīgām tika uzskatītas tikai tās anketas, kurās bija sniegta atbilde uz pirmo jautājumu.



1. att. Pētījuma struktūra (G. L. Hubers, 2007. gada LU PDSP starptautiskā semināra materiāli pēc Tashakkori, Teddlie, 2003)

Pētījumā tika aptaujātas 5 neatkarīgas grupas. Grupu skaitu noteica atbilžu vienādība. Sākot ar 4. grupu alternatīvās atbildes sāka atkārtoties, tāpēc nebija nepieciešams aptaujāt vairāk respondentu.

4. Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija

Mācīšanās panākumu izpratne skolā

Respondentu atbilžu kvantitatīvās datu apstrādes rezultāti rāda, ka ar mācīšanās panākumiem skolā, pirmkārt, tiek saprasti panākumi izvēlētajās programmas apgūvē kā skolēna mācīšanās uzdevumu realizācija ($r_s = 0,82, p < 0,01$), otrkārt – zināšanu līmeņa celšanās, kas veicina skolēnu personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbību un interesi par to ($r_s = 0,79, p < 0,01$), treškārt – mācīšanās panākumi ir skolēnu motivācijas avots, tie ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,77, p < 0,01$) (sk. 2. tab.).

2. tabula

Korelatīvās sakarības starp pusaudžu mācīšanās panākumu komponentiem

Rādītāji	Aktivitātes sekmē skolēnu panākumus mācībās	Atbilst skolas profilam un maniem mācīšanās uzdevumiem	Ceļ zināšanu līmeni, veicina manu personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbību un interesi par to
Atbilst manas skolas profilam un maniem mācīšanās uzdevumiem	,815(**)		
Ceļ manu zināšanu līmeni, veicina manu personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbību un interesi par to	,793(**)	,528(**)	,614(**)
Motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā	,769(**)	,501(**)	

** $p < 0,01$; divpusīgs nozīmīguma līmenis

$\frac{3}{4}$ skolēnu uzskata, ka mācīšanās panākumi ir saistīti ar skolas profilam atbilstošas izglītības programmas apguvi kā viņu mācīšanās uzdevumu.

Lielāks skolēnu skaits (81,7%) mācīšanās panākumus saskata tajā, ka paaugstinās zināšanu līmenis, notiek personiskā izaugsme un pakāpeniski uzlabojas mācīšanās darbības, kas kopumā liecina par to, ka mācīšanās panākumi saskan ar skolēnu personības attīstības virzību un no viņu viedokļa ir jēgpilni.

$\frac{3}{4}$ skolēnu mācīšanās aktivitātes sasaista ar motivējošu un interesi izraisošu darbību – tas ir pašrealizācijas motīvs.

Līdz ar to tikai $\frac{1}{4}$ skolēnu neuzskata mācības par pienākumu un pragmatisku uzdevumu.

4.2. Kopīgais un atšķirīgais skolēnu, viņu vecāku un skolotāju mācīšanās panākumu izpratnē

98% skolotāju uzskata, kā mācīšanās panākumi saistīti ar izglītības programmas sekmīgu apguvi, kas ir mācīšanās galvenais mērķis. Nedaudz mazāk skolotāju (90%), bet tomēr lielākā daļa, uzskata, ka mācīšanās panākumi saistīti ar skolēna zināšanu līmeni, viņu personisko izaugsmi, kas uzlabo mācību darbu, tāpat 95% skolotāju saskata mācīšanās panākumos motivēšanas un intereses izraisīšanas potenciālu (sk. 3. tab.)

Salīdzinot skolēnu un skolotāju viedokļus, izceļas tendence, ka skolotāji tiecas akcentēt tikai mācīšanās atbilstību skolēnu vecumposmam. Skolēnu atbildes raksturo izvērtējums no personīgās pieredzes viedokļa.

3. tabula

Kopīgais un atšķirīgais skolēnu, viņu vecāku un skolotāju mācīšanās panākumu izpratnē

Skolēni	Skolotāji	Vecāki
<ul style="list-style-type: none"> - mācības ir interesantas, piesaistošas un izceļ cilvēka personību; - attīsta loģiku; - palīdz labi apgūt mācību vielu; - ļauj satikties ar draugiem; - apvieno skolēnus interešu komandās; - vērsta uz skolēnu; - piesaista interesantus faktus; - ļauj man iegūt vairāk informācijas. 	<ul style="list-style-type: none"> - mācības atbilst bērna vecumposma īpatnībām; - tiek ievērotas vecumposma īpatnības; - atbilst bērna attīstības līmenim; - panākumi gūstami, ja tajās piedalās arī skolotāji. 	<ul style="list-style-type: none"> - ir labs kontakts vecākiem un bērniem; - notiek skolas prakse dažādās iestādēs.

Skolotāju, skolēnu un viņu vecāku atbildēs nav konstatētas statistiski nozīmīgas būtiskās atšķirības. Toties datu kvalitatīva analīze rāda, ka pastāv būtiskas atšķirības skolotāju, viņu vecāku un skolēnu mācīšanās panākumu izpratnē.

Skolēni uzskata, ka mācīšanās ir sekmīga, ja viņi

apgūst mācību vielu;

- izjūt savu personisku izaugsmi;
- ir uzzinājuši interesantus faktus;
- ir ieguvuši vairāk informācijas;
- ir attīstījuši loģiku.

Tātad skolēniem **mācīšanās panākumi ir saistīti ar zināšanu līmeņa celšanos saistībā ar personisko izaugsmi, mācību darbības uzlabošanu un interesi par to.**

Savukārt vecāki par mācīšanās panākumiem domā kā par vecāku un bērnu kontakta uzlabošanas faktoru, saista mācīšanās panākumus ar līdzdalību olimpiādes, tātad ar sasniegumiem, kas kļūst par **motivācijas avotu savstarpējo attiecību uzlabošanai, ierosinājumu un jaunu uzdevumu uzsākšanai.**

Skolotāji mācīšanās panākumus saista ar savu līdzdalību, vecumposma īpatnību ievērošanu mācībās un mācību atbilstību bērna attīstības līmenim, **ar panākumiem mācīšanās uzdevumu realizācijā izvēlētas skolas programmas apguvē skolotāju mācīšanas rezultātā.**

4.3. Mācīšanās panākumu izpratne mazākumtautību pamatizglītības programmā salīdzinājumā ar pamatizglītības programmu valsts valodā

Pētījumu rezultāti rāda, ka nepastāv statiski nozīmīgas atšķirības pusaudžu uzskatos par to, kas ir skolēnu mācīšanās panākumi, bet skolēni no mazākumtautību pamatizglītības programmām uzskata, ka būtiskāki ir šādi nosacījumi:

- pamatizglītības programma ($n = 36$) vidējā rangs ir 21,78, ja $p < 0,05$; pamatizglītības mazākumtautību izglītības programma ($n = 14$) vidējā rangs – 35,07, ja $p < 0,05$);
- atbilstība manas skolas profilam un maniem mācīšanās uzdevumiem (pamatizglītības programma ($n = 35$) vidējā rangs ir 22,54, ja $p < 0,05$; pamatizglītības mazākumtautību izglītības programma ($n = 14$) vidējā rangs – 31,14, ja $p < 0,05$);
- zināšanu līmeņa celšanos, mana personiskā izaugsme un mācību darbības uzlabošanās un interese par to (pamatizglītības programma ($n = 36$) vidējā rangs ir 21,88, ja $p < 0,05$; pamatizglītības mazākumtautību izglītības programma ($n = 14$) vidējā rangs – 34,82, ja $p < 0,05$);

motivē mani un citus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā (pamatizglītības programma ($n = 36$) vidējā rangs ir 23,07, ja $p < 0,05$; pamatzglītības mazākumtautību izglītības programma ($n = 14$) vidējā rangs – 31,75, ja $p < 0,05$).

Toties datu kvalitatīvā analīze rāda, ka mazākumtautību skolās vairāk akcentē zināšanu līmeņa celšanos, personisko izaugsmi un mācību darbības uzlabošanu un interesi par to. Mazākumtautību programmas skolēni, viņu vecāki un skolotāji uzskata, ka mācīšanās panākumi motivē, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi tos īstenot. Savukārt valsts valodas pamatzglītības programmā vairāk tiek uzsvērtā sekmīga programmas apguve.

Secinājumi

Izvērtējot visus respondentu viedokļus, kopumā jāsecina, ka skolas praksē visi respondenti – skolēni, viņu vecāki un skolotāji – mācīšanās panākumus izprot kā

- panākumus mācīšanās uzdevumu realizācijā izvēlētajā skolas programmas apgūvē;
- zināšanu līmeņa celšanos saistībā ar personisko izaugsmi, mācību darbības uzlabošanu un interesi par to;
- motivācijas avotu citiem, ierosinātāju jaunu uzdevumu veikšanai un vēlmi iesaistīties to veikšanā (sk. 2. att.).



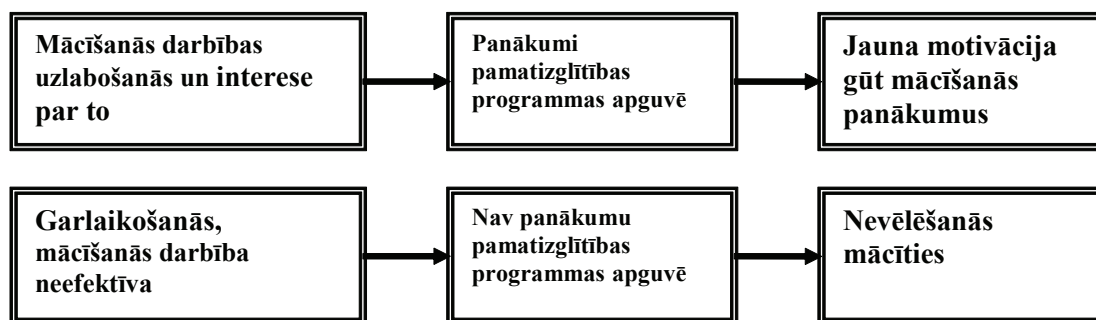
2. att. Mācīšanās panākumu veicināšanas kvalitātes galvenie nosacījumi

Valsts valodas pamatzglītības programmas skolēni, vecāki un skolotāji ir vairāk vērsti uz rezultātu, taču mazākumtautību programmas skolēni, vecāki un skolotāji vairāk uzsver mācīšanās procesu un panākumus kā progresu.

Skolēnu viedokļos skaidri atainojas subjekta mācīšanās izpratne, tiek uzsvērtā mācīšanās “pirmajā personā”, centrā atrodas persona, kas pamatoti un ar nolūku mācās, un no šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība. Arī skolotājs un skola tiek aplūkoti no skolēna viedokļa. Skolēniem “mācīšanās ir.. dzīves attīstības nozīmīgs dzinējs, ..mācīšanās kā atslēga uz subjektīvu dzīves kvalitāti, arī indivīda interese par dzīvi” (Holzkamp, 1995; Helds, 2006).

Vecāku un skolotāju viedokļos atspoguļojas plaša starp jaunās paaudzes mācīšanās subjektnozīmes izpratni teorijā un skolas praksē. Skolas praksē mācīšanās joprojām tiek uzskatīta par mācīšanas tiešu rezultātu, skaidri redzams “mācīšanas–mācīšanās īssavienojums” (Holzkamp, 1993, 39; Helds, 2006), kas ir pretrunā ar subjektīvu zinātnisku mācīšanās jēdziena izpratni.

Līdz ar to vispārinot var secināt, ka darbojas vairākas sakarības (sk. 3. att.).



3. att. Mācīšanās panākumi kā kvalitatīvās pamatizglītības likumsakarības

Skolas ētoss ietekmē un nosaka vai nu skolēnu panākumus, vai neveiksmes. Līdz ar to nepieciešams pētīt pozitīvo skolas pieredzi, kas nodrošina visu skolēnu mācīšanās panākumus. Jautājums par visu skolēnu iekļaušanos pamatizglītībā ir acīmredzams Latvijas jaunās paaudzes mācīšanās kontekstā un pamato longitudinālus skolas pedagoģiskā procesa kvalitātes pētījumus.

Izmantotie informācijas avoti

1. Arnold, R. (1995) Theorie und Praxis des systemischen Lernens. Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft. Berlin: Geissler (Hersg.), 352–361.
2. De Corte, E. (1993) *Psychological Aspects of Changes in Learning Supported by Informatics*. David C. Johnson, Brian Samways (Eds.): Informatics and Changes in Learning, Proceedings of the IFIP TC3/WG3.1/WG3.5 Open Conference on Informatics and Changes in Learning, Gmunden, Austria, 7-11 June, 1993. IFIP Transactions A-34 North-Holl, 37-47.
3. Helds, J. (2004) Kooperatīvā mācīšanās un skolēns kā subjekts. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 46.–52. lpp.
4. Helds, J. (2006) Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. Maslo, I. (Tit. red.) *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red., autoru kolektīvs: Ž. Akopova, I. Brante, I. Briška, R. Hahele, J. Helds, I. Helmane, J. Klišāne, E. Maslo, I. Maslo, L. Ose, Z. Rubene, I. Tiļļa, L. Turuševa. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
5. Hubers, G. L. (2004) Kooperatīvā mācīšanās mācību formu kontekstā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 22.–45. lpp.
6. Holzkamp, K. (1995) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Studienausgabe 1993.
7. Holzkampf, K. (1995) Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik. Hrg. Braun, K-H. Hollitscher.
8. Holzkampf, K. (1993) Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
9. Hofmeister, A. (1998) Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen. Hamburg: Argument, 96.

10. Johansone, I. (2003) Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums 2000.–2003. Rīga, apgāds “Mācību grāmata”, 144 lpp.
11. Kiralijs, D. (2004) Par kvalitatīvu kooperatīvās mācīšanās novērtējumu tulkotāju izglītībā – konstruktīvisma pieeja. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 217.–233. lpp.
12. Lamberigts, R., Dīpenbroks, J. V. (2004) Aktīvās mācības kooperatīvā mācību vidē: eksperimenta īstenošana un rezultāti. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 106.–116. lpp.
13. Maslo, E. (2003) *Mācīšanās spēju pilnveide*. Monogrāfija. Rīga: RaKa, 193 lpp.
14. Sālbergs, P. (2003a) Kā skolēni mācās? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – Rīga: Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 14.–21. lpp.
15. Sālbergs, P. (2003b) Kā veicināt efektīvu mācīšanos skolā? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – Rīga: Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 22.–27. lpp.
16. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga: RaKa, 162 lpp.
17. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
18. Tiļļa, I. (2003) *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā: sociālā pedagoģija: promocijas darbs*. – Rīga: LU, 250 lpp.
19. Tiļļa, I. (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Monogrāfija. – Rīga: RaKa, 295 lpp.
20. Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
21. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa, 275 lpp.
22. Джерджен, К. Дж. (2003) *Социальный конструкционизм: знание и практика: сборник статей*. – Минск: БГУ, 228 с.

Summary

The article presents an analysis of the research conducted in spring 2007 by the Institute of Pedagogical Science of the Faculty of Education and Psychology, the University of Latvia. The research is a beginning stage of a project “Methodology of the Research on Facilitating New Generation Learning Quality”. Qualitative and quantitative case study introduces a discussion with the aim of investigating learners’ views on learning – is there still an evident discrepancy between the understanding of learning in the modern theories and in practice? The first results of this research have been presented at the Ministry of Education and Science on December 14, 2007 at a discussion on the minorities’ education, as well as at the University of Latvia on February 8, 2008 at the 66th Academic Conference of the University of Latvia, the plenary session of the Department of Pedagogy.

Keywords: learning achievements, learning motivation, personal development, quality of knowledge, educational programmes of schools.

JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS VEICINĀŠANAS KVALITĀTE PAMATSKOLĀ

QUALITY OF FACILITATING NEW GENERATION LEARNERS' LEARNING AT BASIC SCHOOL

Daiga Kalniņa, Anita Eiholca, Ilze Briška,
Sanita Baranova, Līga Āboltiņa, Irēna Žogla

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas zinātniskais institūts
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

Anotācija

Rakstā ir apkopoti un analizēti LU PPF Pedagoģijas zinātniskā institūta 2007. gada pavasarī iesāktā pētniecības projekta “Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija” sākotnējie rezultāti. Rakstā tiek aplūkoti pētījuma rezultāti, kas apkopo pamatskolas pozitīvo pieredzi mācīšanās veicināšanā. Kvalitatīvi kvantitatīvais gadījuma pētījums tika veikts ar mērķi rast atbildes uz jautājumiem, kas veicina pusaudžu mācīšanās panākumus pamatizglītības un mazākumtautību pamatizglītības programmās Latvijā, īpašu vērību pievēršot 8.–9. kl. skolēniem. Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti prezentēti 2007. gada 14. decembrī Izglītības un zinātnes ministrijas Konsultatīvās padomes mazākumtautību izglītības jautājumos rīkotās apaļā galda diskusijas–semināra “Ko iemācīja skola?” laikā, kā arī Latvijas Universitātes 66. konferences PPF plenārsēdē 2008. gada 8. februārī.

Atslēgvārdi: mācīšanās panākumi, panākumu veicināšana, skolas aktivitātes, skolotāja aktivitātes, skolēnu aktivitātes.

Ievads

Latvijā ir veikti vērienīgi salīdzinošās izglītības pētījumi par pusaudžu mācīšanās panākumiem – matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (Geske, 2000), ekonomiskās attīstības un sadarbības organizāciju (OECD) pētījumu cikls (Kangro, Geske, 2001), pilsoniskās izglītības pētījumi (CivEd un CivEd Old) un lasītprasmes pētījumi (PIRLS (Johansone, 2003) u.c.). To dati tiek izmantoti izglītības indikatoru veidošanā, izglītības kvalitātes un politikas novērtēšanā un plānošanā. Ir iegūta nozīmīga informācija par pusaudžu vecuma skolēnu mācību panākumiem pedagoģiskās darbības rezultātā, bet nav pētīts pedagoģiskais process klasēs un skolā: vai pedagoģiskais process veicina skolēnu panākumus mācībās, kādi uzlabojumi būtu nepieciešami? Lai rastu atbildi uz šo jautājumu, ir nepieciešams jauns instrumentārijs pedagoģiskā procesa kvalitātes izpētei. Šādi jauni instrumenti pedagoģiskās darbības kvalitātes noteikšanai tika izstrādāti **ES 6. Ietvara programmā zinātnes un tehnoloģiju attīstībai** līdz 2006. gadam. Lai sagatavotu pētnieku grupas patstāvīgiem nacionālajiem pētījumiem, 2006.–2007. gadā tie tika aprobēti LU PPF sadarbības projektā dalībvalstu izglītības sociālkultūras kontekstu pētījumos (Spānijas Izglītības un zinātnes ministrijas MoES atbalsts), un arī Latvijas pētījumos.

Tādējādi bija nepieciešams padziļināti izpētīt metodoloģiskā pedagoģiskā procesa kvalitāti. LU profesores Irīnas Maslo vadībā tika izstrādāts pētniecības projekts “Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija”. To paredzēts īstenot laika posmā no 01.08.2007. līdz 31.12.2009. ar mērķi izveidot jaunās paaudzes pusaudžu mācīšanās veicināšanas kvalitātes un pedagoģiskā procesa efektivitātes mījsakarību noteikšanas metodoloģisko bāzi turpmākajiem pārdisciplinārajiem pētījumiem.

Šis raksts tapis minētā projekta ietvaros ar nolūku apkopot un analizēt pētījuma “Kas veicina pusaudžu mācīšanās panākumus?” rezultātus, uz secinājumu pamata izstrādāt ieteikumus skolēnu mācīšanās panākumu veicināšanai klases, skolas un valsts līmenī, rosināt diskusiju zinātniskajā apritē par pedagoģiskā procesa kvalitāti un tās uzlabošanas iespējām

1. Pētījuma teorētiskās pamatnostādnes

Tradicionāli ir pieņemts, ka “skolēnu kopīgās izziņas darbības organizācijas pamatā ir skolotāja ar nolūku radīta situācija, kur skolēniem ir jāsadarbojas, jāapmainās ar zināšanām un jāpalīdz biedram” (Čehlova, 2002, 114), ka “mācību izziņa ir speciāli, mērķtiecīgi organizēts, intensīvs izziņas veids, kas notiek ar skolotāja un mērķtiecīgi sagatavotu mācību līdzekļu palīdzību – subjektīvi jaunā atklāšana” (Žogla, 2001, 223). Tomēr mūsdienu pasaulē pieaug dzīves nedrošība, tādēļ nav vēlams turpināt izmantot tikai tradicionālās ļoti strukturētās mācību formas. Visi skolēni jāievada darbā nenoteiktās situācijās, mācību procesā izraugoties skolēnu pašnoteiktu un ar skolotāja palīdzību strukturētu atvērtu situāciju kombinācijas, lai līdzsvarotu uz nedrošības un drošības izjūtu orientēto skolēnu individuāli atšķirīgās pieejas, lai atbalstītu viņu vajadzību pēc pozitīva pārdzīvojuma un centienus pēc sasniegumiem mācību uzdevumu risināšanā (Hubers, 2004).

20. gs. 90. gados psihologi un pedagogi sāka runāt par konstruktīvu mācīšanos, ar to domājot darbību, kas akcentē cilvēka aktīvo lomu informācijas apstrādē un zināšanu skaidrojumā (Sālbergs, 2003a). Konstruktīva mācīšanās vienmēr ir situatīva (Lamberigts, Dīpenbroks, 2004), skolēni mācās savās interesēs, paplašinot savas rīcības iespējas un līdz ar to arī dzīves kvalitāti (Helds, 2004; Tiļļa, 2005). Katram skolēnam “ir jārada iespēja personiskās dzīves kvalitātes uzlabošanai ..., jānodrošina iespēja uztvert, piedzīvot to, ka mainās viņa dzīves kvalitāte, pamatojoties uz mācīšanās individuālo spēju un sociālo iespēju paplašināšanos, kas savukārt nodrošina drošu dzīvesdarbību” (Tiļļa, 2005, 68).

Mācīšanās ir cieši saistīta ar cilvēka sociālkultūras vidi. Ja Ļeva Vigotska darbos (Vigotskis, 1978) ir pamatota vides noteicošā loma, tad sociālajā konstruktīvismā individuālā izziņa nesaraucjami saistīta ar sociālo pieredzi (Kiralījs, 2004; Джерджен, 2003). Sociālais konstruktīvisms ir vērošanas un savas pasaules meklēšanas teorija, saskaņā ar kuru realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama (Maslo, 2003). Vācu zinātnieks Donalds Kiralījs, analizējot sociālā konstruktīvisma pieeju, ir minējis šādas būtiskas konstruktīvisma mācību situācijas galvenās pazīmes: sadarbība, daudzas perspektīvas, mācību uzdevumu autentiskums (Kiralījs, 2004). Ausma Špona raksturo sadarbību kā divu vai vairāku cilvēku darbu, kas vērsts uz kopīgu mērķi, kā darbu, kas ļauj saskaņot mērķa sasniegšanas līdzekļus, gūt novērtējumu un pašnovērtējumu par sasniegtajiem rezultātiem (Špona, 2001, 108). Daudzas perspektīvas nodrošina spēju saklausīt un respektēt dažādu cilvēku daudzveidīgus viedokļus; mācību uzdevumu autentiskumu nodrošina saikne ar reālo pasauli, esošo kontekstu iespējas. Skolēni mācās reālā vidē, viņi sadarbojas, lai ar skolotāju atbalstu un līdzdalību definētu problēmas un atrastu to risinājumus (Kiralījs, 2004). Beļģijas zinātnieks Ēriks de Korte (*Eric de Corte*, 1993) uzskata, ka labu mācīšanos raksturo šādas pazīmes: mācīšanās ir konstruktīva, pašregulējoša, orientēta uz mērķi; tā ir indivīda subjektīvi veidots personīgais viedoklis; mācīšanās ir sadarbība; to nosaka konteksts un situācija (Sālbergs, 2003a).

Saskaņā ar mācīšanās konstruēšanas pieeju skolotāja nozīmīgākā loma ir radīt mācību vidi, kurā katram skolēnam ir nodrošinātas savas iepriekšējās pieredzes izpētes un jaunās pieredzes konstruēšanas iespējas reālā un nozīmīgākā kontekstā (Sālbergs, 2003a, 2003b) un kurā iespējama kultūru dialoga mācīšanās, sadarbība un saziņas procesa un rezultāta pašnovērtējums (Tiļļa, 2003, 2005). Skolēniem ir jārada daudzveidīgas iespējas būt aktīviem, atbilstoši savām interesēm praktiski darboties; meklēt alternatīvus problēmu risinājumus; mācīties, sadarboties un sazināties kultūru dialogā; izvērtēt mācīšanās, sadarbības un saziņas procesus un rezultātu izmaiņas. Skola tādējādi kļūst par dzīvestelpu, kura ir atvērta dažādiem

sadarbības veidiem un ļauj gūt sadarbības pieredzi, palīdz savstarpēji bagātināties (Tiļļa, 2003). Balstoties uz vairākām teorijām (*Spencer Brown, 1969; Luhmann, 1990; Bruner, 1990; Koch, 1998; Arnold, 1998* u.c.), Inta Tiļļa ir pamatojusi mācīšanās sistēmiski konstruktīvistisko izpratni:

- mācīšanās ir aktīvs konstruēšanas process, kurā vecā pieredze tiek dekonstruēta ar jauno;
- mācīšanās ir atkarīga no konteksta, kas rosina skolēnus savstarpēji sazināties un sadarboties, risināt problēmas;
- katram skolēnam ir sava personiskā pieredze un sociālkultūras fons, dažādas perspektīvas veicina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas dažādas dimensijas;
- mācīšanās ir komunikācija, kuras laikā tās dalībnieki mācās, savstarpēji sazinās, sadarbojas (Tiļļa, 2005, 90–91).

Vairākās teorijās – sociālās mācīšanās teorijā (Bandura, 1977), sociokulturālās attīstības teorijā (Vygotsky, 1978), cilvēka attīstības ekoloģijas teorijā (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Morris, 1998) u.c. – ir pausta atziņa, ka cilvēka attīstību ietekmē mijiedarbība ar citiem un ar apkārtējo vidi. Tas ļauj secināt, ka pieaugušie veicina skolēnu mācīšanās izaugsmi tikai tad, ja piedāvā viņiem dažādas ar apkārtējo realitāti saistītas, konkurētspējīgas, skolēniem pievilcīgas mācīšanās iespējas, kur pieaugušo un skolēnu kultūras dialogam ir noteicoša loma (Maslo u.c., 2006).

2. Pētījuma dimensijas

Pētījuma dimensijas izriet no pamatojuma, ka mācību process ir ilgstošs daudzlīmeņu process, kas no skolotājs–priekšmets–skolēns mijiedarbības viedokļa ir mācīšanās un mācīšanās process, bet no subjektu mijiedarbības viedokļa – sociāls process (Maslo, 1995, 15).

Balstoties uz Uri Bronfenbrennera ekoloģiskās sistēmas teoriju, tika noteiktas pētījuma dimensijas: mikrosistēma – skolēnu, vecāku, skolotāju, administrācijas uzskati, kas veicina un kavē skolēnu mācīšanos 9. klasē; mezosistēma – mikrosistēmu mijiedarbība makrosistēmas kontekstā. U. Bronfenbrenners (*Bronfenbrenner U., 1979*) cilvēka esamību aplūko kā dinamiski pieaugošu lielumu, kuru ietekmē apkārtējā vide. Viņš atspoguļo fenomenoloģisku skatījumu uz cilvēka attīstību: uzskata, ka subjektīvā pieredze un iespaidi ir būtiskāki par objektīvo pasauli. Vides ietekme nav tikai tuvākās darbības vietas ietekme. Tajā ietilpst savstarpējā saistība starp šīm vidēm, un ārējā ietekme nāk arī no plašākas telpas. U. Bronfenbrennera ekoloģiskajā perspektīvā attīstība notiek caur cilvēka un viņa apkārtējās vides mijiedarbību. Tas nozīmē, ka uzvedība ir kā funkcija mijiedarbībai starp cilvēku un vidi. Vide ir attēlota kā četras atšķirīgas struktūras, kas tieši vai netieši ietekmē cilvēku: mikrosistēma (piemēram, ģimene un klase), mezosistēma (divas mikrosistēmas mijiedarbībā), eksosistēma (nozīmīgas attīstību ietekmējošas institūcijas, piemēram, vecāku darbavieta) un makrosistēma (plašāks sociokulturāls konteksts, piemēram, politika). Plašākam vides kontekstam ir tieša vai netieša ietekme uz mikrosistēmu, kurā cilvēks ir iekļauts. Pētījuma dimensijas vieno pētījuma jautājumu, kas veicina 9. klašu skolēnu mācīšanos.

3. Pētījuma robežas

Pētījuma robežas noteiktas, balstoties uz Pjēra Burdjē sociālo teoriju. P. Burdjē sociālās teorijas stūrakmens ir lauks. Lauks P. Burdjē teorijā ir hierarhiski organizēta darbības vide (Burdjē, 2004, 396). Tas paredzēts sociālo institūciju analīzei, lai varētu tās izprast nevis kā savrupas teorijas būtības, bet gan kā attiecības, kas pastāv starp individuālajiem un kolektīvajiem darbības veicējiem. Lauks ir saprotams kā sociālo attiecību konfigurācija, piemēram, literārais lauks, akadēmiskais lauks, izglītības lauks utt. Ikviens no laukiem ir nosacīti autonom, jo

iezīmē kādas darbības robežas, bet tas paredz attiecības starp laukiem vai lauku pārklāšanos. Lauku autonomizācija veidojas ilgstošā, pakāpeniskā vēstures procesā, veidojot stratēģisko attiecību tīklojumu. P. Burdjē uzskata, ka tieši socializācija iedveš atbilstības sajūtu starp fizisko un sociālo telpu (Burdjē, 2004, 97).

Pētījuma ietvaros galvenā uzmanība tika pievērsta 9. klašu skolēnu izglītības laukam.

4. Pētījuma izlase un tās veidošanas loģika

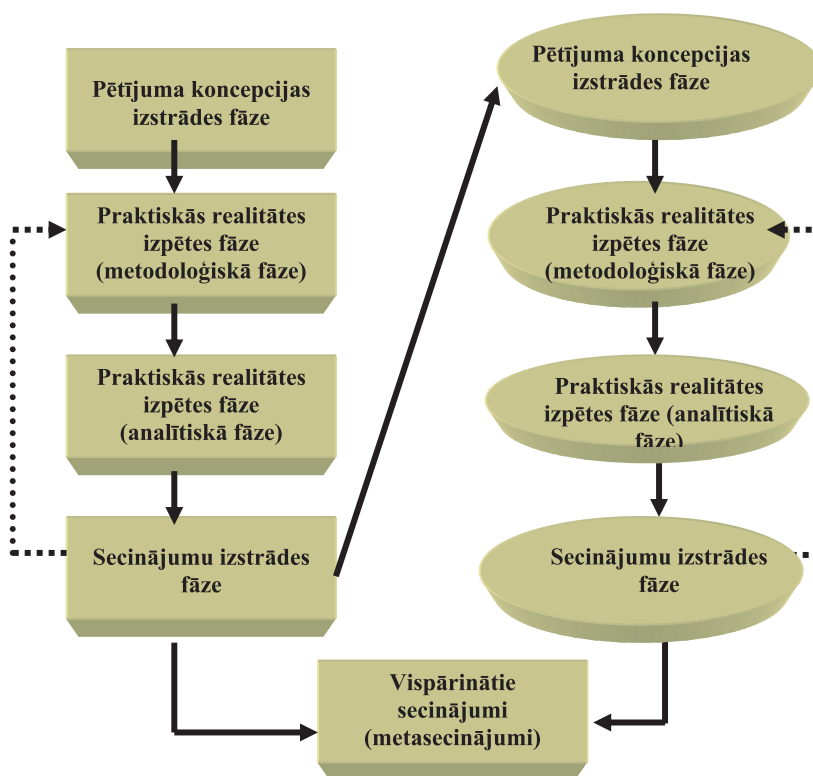
Pētījuma izlase tika veidota pēc nejaušas pārstāvniecības principa, aptverot Latvijas skolu skolēnus, viņu vecākus, skolotājus, administrācijas pārstāvjus.

Respondenti pārstāv latviešu un mazākumtautību skolas, pilsētu un lauku skolas, pamatskolas un vidusskolas. Aptaujātie skolēni mācās dažādās izglītības programmās. Atšķiras arī pētījuma dalībnieku izmantotās mācību valodas: mācības notiek vai nu dzimtajā valodā, vai otrajā valodā, vai arī daļa mācību priekšmetu notiek skolēnu otrajā valodā. Pētījumā piedalījās 109 skolēni, 52 vecāki, 69 skolotāji. Respondenti pārstāvēja visus Latvijas novadus: Latgali (27), Vidzemi (47), Kurzemi (9), Zemgali (25), kā arī Rīgu, Rīgas rajonu (120).

Saskaņā ar pētījuma mērķi bija svarīgi salīdzināt pedagoģiskos procesus latviešu un mazākumtautību skolās, lai noteiktu kopīgo un atšķirīgo skolēnu mācīšanās panākumu un pedagoģiskā procesa mijsakarbības, ņemot vērā mācību valodu dažādību. Pētījumā tika aptvertas arī valsts un pašvaldību ģimnāzijas gan Vidzemē, Kurzemē, Latgalē, gan Rīgā un Rīgas rajonā. Pētījumā aptvertajās skolās tiek īstenotas gan pamatizglītības, gan mazākumtautību pamatizglītības programmas.

5. Pētījuma metodoloģija

Tā kā pētījums pamatots izteikumu kvalitatīvajā analīzē, lai nodrošinātu iegūto datu ticamību, tika veikts secīgs kvalitatīvi kvantitatīvs pētījums (1. att.).



1. attēls

Pētījumā tika izmantota strukturētā intervija, kurā respondenti tika lūgti atbildēt uz 7 jautājumiem par aktivitātēm, kas sekmē mācīšanos, un risināmajām problēmā, kas kavē mācīšanos. Pilotpētījumā tika intervētas 5 neatkarīgas grupas. Datu apstrādei par derīgiem tika atzīts 6181 izteikums.

Visās grupās atbildes bija vienādas, tāpēc nebija nepieciešams intervēt vairāk respondentu. Atbildēs parādījās atziņas, kas nebija paustas 1992. gada teorijā, tāpēc tika papildināta kategoriju sistēma, kas veido skolas pedagoģisko procesu, kā arī tika papildināta kategoriju/kodu sistēma, pēc kuras analizējām intervijās iegūtos datus. Kvalitatīvie dati tika pārvērti kvantitatīvajos un matemātiski apstrādāti SPSS vidē, lai atbildētu uz jautājumu, vai skola veicina pusaudžu mācīšanās panākumus. Savukārt, lai atbildētu uz jautājumu, kas tieši veicina pusaudžu mācīšanās panākumus, tika veikta padziļināta kvalitatīvā analīze AQAD6 vidē. Secinājumi ir izdarīti, nosakot mījstarpības SPSS vidē.

6. Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija

Kvantitatīvo datu analīze

Pētījuma rezultāti liecina, ka pastāv vidēji cieša saistība starp skolas aktivitātēm un skolotāju aktivitātēm ($r_s = 0,40$, $p < 0,01$), kas motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,41$, $p < 0,01$). Savukārt starp skolotāja, skolēnu aktivitātēm un komponentiem, kas veicina pusaudžu mācīšanos, korelācija ir vāja, jo Spirmena rangu korelācijas koeficients ir no 0,18 līdz 0,39 (sk. 1. tab.).

1. tabula

Savstarpējās sakarības starp skolas, skolotāja, skolēnu aktivitātēm un komponentiem, kas veicina pusaudžu mācīšanās panākumus

Rādītāji	Mācību aktivitātes sekmē skolēnu panākumus mācībās	Atbilst manas skolas profilam un maniem mācīšanās uzdevumiem	Ceļ skolēnu zināšanu līmeni, veicina manu personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbību un interesi par to	Motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā
Skolas aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācību panākumus	0,404(**)	0,351(**)	0,277(**)	0,406(**)
Skolotāja aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācību panākumus	0,342(**)	0,333(**)	0,211(*)	0,388(**)
Skolēnu aktivitātes, kas veicina viņu mācību panākumus	0,245(**)		0,175(*)	0,303(**)

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ divpusīgs nozīmīguma līmenis.

Statistiski nozīmīgas atšķirības mazākumtautību un latviešu mācībvalodas skolās netika konstatētas.

Kvalitatīvo datu analīze

Kvalitatīvo datu analīze ļāva noskaidrot, ka respondenti akcentē pedagoģiskā procesa individualizāciju kā nepieciešamu priekšnoteikumu mācīšanās panākumiem (sk. 2. tab.). To īpaši labi apzinās pētījuma dalībnieki skolotāji: individualizācija ir gan kā profesionalitātes izpausme, gan kā neīstenota iespēja.

2. tabula

Respondentu izteikumi par skolēnu mācīšanās motivācijas rosināšanu un interesantu mācību satura izklāstu

Kas rosina skolēnu mācīšanās motivāciju	Kas nosaka interesantu mācību satura izklāstu
<p>Skolēni: iesaiste mācību procesā, pienākums mācīt, sniegt skolēniem zināšanas.</p> <p>Skolotāji: nodarbības novadīšana, radoša pieeja mācību stundās, motivēšana mācību darbam.</p> <p>Vecāki: vēlme strādāt ar skolēnu, motivācijas veicināšanas pasākumi, stundu interesanta vadīšana, ieinteresētība mācībām.</p>	<p>Skolēni: interesants un atraktīvs pasniegšanas veids, interesants mācību saturs, māksla pasniegt interesanti, intereses radīšana par mācībām, skaidrošana, lai skolēni saprastu vielu, interesanta, saistoša informācija par noteiktās stundas vielu.</p> <p>Skolotāji: bērnu ieinteresēšana, mācību vielas interesanta, aizraujoša pasniegšana, jautru brīžu organizēšana.</p> <p>Vecāki: spēja paskaidrot nesaprotamo mācību priekšmetā, nodarbību sagatavošana, interesantas stundas, ieinteresētība, interesanti pasniegta stunda.</p>

Akcentēta arī dažādu informācijas avotu izmantošanas veicināšana, respondenti atzīst interneta kā mācību resursa nozīmību. Par to liecina gan skolēnu, gan skolotāju viedokļi (sk. 3. tab.).

3. tabula

Respondentu izteikumi par mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā un skolēnu iesaistīšanu tajā

Ko nozīmē mūsdienīgas informācijas izmantošana mācību procesā	Kas nodrošina skolēnu iesaistīšanu mācību procesā
<p>Skolēni: filmu rādīšana, tehniskais aprīkojums, datoru izmantošana stundās, jaunākais, kas ir priekšmetā.</p> <p>Skolotāji: jaunāko pedagogijas tehnoloģiju izmantošana, jaunākās metodes, tehnoloģijas.</p> <p>Vecāki: kontakts ar bērniem caur internetu, informācijas tehnoloģiju zināšanu lietošana praksē, interneta, moderno tehnoloģiju izmantošana.</p>	<p>Skolēni: debašu organizēšana, izdales materiālu izmantošana, iesaistīšana mācību procesā, praktisko darbu piedāvāšana.</p> <p>Skolotāji: iesaistīšana mācību procesā, skolēnu iesaistīšana radošā darbā, priekšmeta kabineta gaisotnes veidošana.</p> <p>Vecāki: iesaistīšana mācību procesā.</p>

Motivācija mācīties ir nozīmīga no skolēnu un arī no skolotāju viedokļa. Skolotāju, arī vecāku viedokļos rodam apliecinājumu tam, ka sadarbība ar vecākiem būtiski pozitīvi ietekmē skolēnu mācīšanās panākumus (sk. 2. un 4. tab.).

Mūsdienīgi skolotāji, kas prot atrast skolēnu vecumam raksturīgu saskarsmes veidu un saprot pusaudžu intereses, ir būtisks nosacījums mācīšanās panākumiem, tas ir saistīts ar skolēnu motivāciju mācīties. Šajā gadījumā skolotājs gūst divu veidu autoritāti: kā formālas varas nesējs – izglītotājs skolas kultūrā un kā domubiedrs vai padomdevējs neformālajā aspektā. Šajā gadījumā formālā un neformālā autoritāte viena otru nevis izslēdz, bet papildina un veido labvēlīgu psiholoģisku fonu skolēna mācīšanās panākumiem.

Visu grupu respondenti akcentē mācību darba organizācijas formu ietekmi uz mācīšanās panākumiem – tām jābūt atbilstošām skolēnu individuālajiem mācīšanās stiliem. Būtiski, ka šajā jautājumā kopīga izpratne ir gan skolēniem, gan skolotājiem. Daži respondenti akcentē arī inovatīvu vidi, kas rada pārsteigumu un izaicinājumu skolēnos, tādējādi sekmējot mācīšanās panākumus.

Ar mācīšanās panākumu veicināšanu saistīta arī skolēnu līdzdalība ārpusstundu aktivitātēs (sk. 4. tab.), projektu nedēļās un mācību priekšmetu olimpiādēs.

4. tabula

**Respondentu izteikumi par skolas aktivitātēm,
kas veicina motivāciju mācīties un par piedalīšanos ārpusstundu aktivitātēs**

Kādas skolas aktivitātes veicina motivāciju mācīties	Kas rosina iesaistīties ārpusstundu aktivitātēs
<ul style="list-style-type: none"> - adekvāta zināšanu vērtēšanas sistēma; - dažādu mācību metožu izmantošana; - labāko apbalvošana; - komandas darbs; - reitingu sistēma; - apmācības programmas izstrāde atbilstoši skolēnu interesēm; - datorprasmes; - teorijas saistība ar novērojumiem, praksi. 	<ul style="list-style-type: none"> - konsultācijas; - ekskursijas, kultūrgājieni (ekskursijas), pārgājieni; - sporta pasākumi, sporta diena, futbola sacensības; - ārpusstundu aktivitātes; - valsts svētki; - fiziskās aktivitātes, spēles, rotaļas, dejošana; - koris; - kopīgi izbraucieni; - dažādu pulciņu izveide, pulciņi skolā; - savstarpēja skolu sadarbība; - privātsiņas.

Pirmais nosacījums netieši veido pozitīvu psiholoģisko fonu klātbūtnei skolā, otrais – tieši dod skolēniem iespēju pašapliecināties, izmantojot zināšanas, pieredzi un resursus, kas ikdienā skolas dzīvē nav iekļauti. Pusaudža vecumposma beigās mācīšanās panākumi saistās ar personīgās jēgas meklējumiem (salīdz. Ēriksons, 1998, Ādleris, 2001): ja skolēns redz jēgu un jūt panākumus noteiktās mācīšanās aktivitātēs (veiksmīgs un publicitāti guvis projekts, uzvara mācību priekšmeta olimpiādē), tas sekmē izaugsmi un jēgpilnu mācīšanos nākotnē (sk. 5. tab.).

5. tabula

**Skolēnu izteikumi par aktīvu līdzdalību mācību procesā
un pašrealizācijas iespēju izmantošanu**

Kas rosina aktīvu līdzdalību mācību procesā	Kas nosaka pašrealizācijas iespēju izmantošanu
<ul style="list-style-type: none"> - aktīva piedalīšanās diskusijā mācību procesā; - uzmanīga klausīšanās; - teorijas izmantošana praksē; - stundu aktīva apmeklēšana, mājasdarbu pildīšana; - radošs mācību darbs; - mājasdarbu pildīšana; - sekošana uzdotajam mācību saturam; - uzmanības pievēršana grūti apgūstamajiem priekšmetiem; - spēja koncentrēties vajadzīgajā brīdī; - skolēnu parlaments; - papildizglītība; - centīga mācīšanās; - attieksme; - katra skolēna individuālā viedokļa noskaidrošana; - interese par priekšmetu; - regulāra skolas apmeklēšana; - špikeru rakstīšana; - papildstundu iespēju izmantošana. 	<ul style="list-style-type: none"> - konsultācijas; - radošs darbs; - kori; bērnu mūzikas skolas, orķestri; - deju kolektīvi - sporta skolas; - lasīšana; - nodarbības ārpus skolas; - pulciņi; foto pulciņi; teātra pulciņi; jauno tehniķu stacijas; mākslas studijas; - piedalīšanās olimpiādēs; - pašpārvalde; skolēnu parlaments; - iesaistīšanās dažādos pasākumos; piedalīšanās pasākumu organizēšanā; - fakultatīvu apmeklēšana; - dzīves mērķis (vēlme tos sasniegt); - piedalīšanās konkursos u.c.

Kā mācību sasniegumu potenciālus veicinātājus respondenti minējuši arī interešu izglītības veicināšanu un skolēnu apmaiņas un skolotāju apmaiņas projektus. Abos gadījumos ir būtisks pieredzes faktors: paplašināta pieredze, atgriežoties ierastajā mācību situācijā, palīdz gūt jauna veida panākumus.

Secinājumi: pētījumā noteiktās likumsakarības

1. Skolas aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācīšanās panākumus

Skolas aktivitātes sekmē mācīšanās panākumus, ja skolā notiek olimpiādes un mācību priekšmetu nedēļas – šo viedokli pauž respondentu vairākums ($r_s = 0,49$, $p < 0,05$). Līdzīgs viedoklis ir par ārpusstundu aktivitātēm ($r_s = 0,67$, $p < 0,01$). Ļoti būtisks novērojums – mācību procesā nepieciešams integrēt daudzveidīgas pieredzes, mainīt ierasto mācību vidi un ļaut neformālās izglītības aspektiem integrēties skolas pedagoģiskajā procesā. Respondenti domā, ka mācīšanos sekmē tādas ārpusstundu aktivitātes kā ekskursijas, pārgājieni, sporta dienas, sporta pasākumi, dejošana, dažādi pulciņi un savstarpēja skolu sadarbība. Tam seko skolēniem draudzīgas vides nodrošināšana, motivācijas mācīties veicināšana ($r_s = 0,70$, $p < 0,01$), fiziskās aktivitātes – viss, kas nodrošina prieku par mācībām un kā joprojām pietrūkst skolu ikdienā. To konkretizē bieži nosauktās daudzveidīgās mācību darba organizācijas formas, interešu izglītības veicināšana, sadarbība ar vecākiem. Respondenti uzskata, ka motivāciju mācīties veicina adekvāta zināšanu vērtēšanas sistēma, dažādu mācību metožu izmantošana, labāko apbalvošana, komandas darbs, reitingu sistēma, mācību programmas izstrāde atbilstoši skolēnu interesēm, datorprasmes un teorijas saistījums ar novērojumiem un praksi.

Skolas aktivitātes sekmē skolēnu mācīšanās panākumus, ja tiek organizēti skolotāju apmaiņas un skolēnu apmaiņas projekti, veicināta skolotāju kvalifikācijas celšana, ja tiek piedāvātas diferencētas un individuālās programmas un ir adekvāts tehniskais nodrošinājums ($r_s = 0,81$, $p < 0,01$), t.i., ieviestas mūsdienīgas tehnoloģijas. Runājot par skolotāju apmaiņas un skolēnu apmaiņas projektiem, respondenti uzskata, ka skolas pedagoģiskajā procesā ir nepieciešams piesaistīt vieslektoros un organizēt skolēnu, skolotāju apmaiņas interešu grupas.

Līdz ar to prioritātes ir skaidras: atvērta un uz sadarbību orientēta skolas kultūra, kurā sadarbība norit starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, kurā vecāki ir gaidīti viesi un interešu izglītība, neformālās aktivitātes dabiski tiek integrētas mācību procesā, sekmē skolēnu prieku un motivāciju mācīties un gūt panākumus.

2. Skolotāja aktivitātes, kas sekmē skolēnu mācīšanās panākumus

Skolotāja aktivitātes sekmē skolēnu mācīšanās panākumus, ja tās motivē skolēnus, ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,31$, $p < 0,05$). Skolēni domā, ka viņus motivē, ja skolotājs iesaista skolēnu mācību procesā, ja skolotājs veicina skolēnu zināšanu veidošanos. Skolotāji uzskata, ka skolēnus motivē nodarbību novadīšana, realizējot radošu pieeju mācību stundās un motivējot mācību darbam. Savukārt vecāki uzskata, ka skolēnu motivē skolotāja vēlme strādāt ar skolēnu, ja skolotājs interesanti vada stundas un ieinteresē mācībās.

Mācību satura interesants izklāsts ($r_s = 0,58$, $p < 0,05$) ir viena no būtiskākajām skolotāja aktivitātēm, kas sekmē skolēna mācīšanos. Skolēni, runājot par interesantu mācību satura izklāstu, saista to ar interesantu un atraktīvu pasniegšanas veidu, saistošu mācību saturu, pedagoga mākslu pasniegt interesanti, intereses radīšanu par mācībām, skaidrošanu, lai skolēni saprastu vielu, un interesantu, saistošu informāciju par noteiktās stundas vielu. Skolotāji domā, ka mācību satura interesantam izklāstam raksturīga bērnu ieinteresēšana, mācību vielas interesanta, aizraujoša pasniegšana un jautru brīžu organizēšana. Pēc vecāku domām, mācību satura interesants izklāsts ir saistīts ar skolotāja ieinteresētību un prasmi paskaidrot priekšmetu, sagatavot un novadīt interesantas nodarbības.

Respondenti domā, ka mācīšanos sekmēs skolēnu nepārslogošana ar mājasdarbiem ($r_s = 0,73$, $p < 0,05$). Vecāki uzskata, ka skolotājam vēlams uzdot radošus mājasdarbus, nevis pārslogot skolēnus.

Visas respondentu grupas kā ļoti svarīgu skolotāja aktivitāti, kas sekmē skolēnu mācīšanos, min mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā ($r_s = 0,97$, $p < 0,05$). Skolēniem ar mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā saistās filmu rādīšana, tehniskā aprīkojuma (piemēram, datoru) izmantošana stundās un jaunākās ar mācību priekšmetu saistītās informācijas sniegšana. Skolotāji min jaunāko pedagoģijas tehnoloģiju izmantošanu, jaunāko metožu un tehnoloģiju lietošanu. Savukārt vecāki uzskata, ka mūsdienīgas informācijas izmantošanu mācību procesā nodrošina kontakts ar bērniem caur internetu, informācijas tehnoloģiju zināšanu lietošana praksē, interneta un moderno tehnoloģiju izmantošana mācību procesā.

Vairums respondentu minējuši dažādu mācību metožu lietojumu, kas implikatīvi norāda uz pedagoģiskā procesa individualizācijas elementiem un to, cik tās būtu nepieciešamas, lai līdzās zināšanām skolēni iegūtu arī sociālo pieredzi. Tam seko skolotāja un skolēna dialoga uzsverums, ko par būtisku uzskata apmēram puse respondentu. Liela nozīme ir arī skolotāju nepārtrauktai tālākizglītībai ($r_s = 0,60$, $p < 0,05$) un tās rezultātam – saistošam mācību procesam, kurā skolotājs ieinteresēti, ar personīgu attieksmi izklāsta mācību priekšmeta saturu. Būtiski, kā skolotājs, organizējot mācību procesu, veicina skolēnu motivāciju.

Mijiedarbība, dialogs, skolēnu intereses veicināšana, mācību procesa individualizācija ir galvenie nosacījumi, kas raksturo skolotāja darbību, kuras rezultātā skolēni gūst mācīšanās panākumus.

3. Skolēnu aktivitātes, kas veicina pašu mācīšanās panākumus

Respondenti uzskata, ka skolēnu aktivitātes, kas veicina viņu mācīšanās panākumus, ir regulāra skolas apmeklēšana ($r_s = 0,89$, $p < 0,05$), brīvā laika racionāla izmantošana (piem., veselības uzlabošanas nolūkos) ($r_s = 0,76$, $p < 0,05$), citu skolēnu atbalstīšana, savstarpēja palīdzēšana ($r_s = 0,65$, $p < 0,01$) un arī IKT izmantošana mācību procesā (datora izmantošana u.tml.) ($r_s = 0,64$, $p < 0,01$). Respondenti domā, ka skolēnu humora izjūta ($r_s = 0,99$, $p < 0,01$) veicina skolēnu mācīšanās panākumus.

Skolēnu motivāciju mācīties un apmeklēt skolu ietekmē ikdienas aktīvā mijiedarbība ar skolas sociālo vidi. Daudzpusēja atvērta interaktīva komunikācija sniedz skolēnam nepieciešamo informāciju, pieredzi. Īpaši aktuāla ir līdzcilvēku pozitīva attieksme pret dzīvi un citiem cilvēkiem, savstarpēja palīdzība, atbalsts un tiekšanās pēc ideāliem.

Citu **skolēnu atbalstīšana un savstarpēja palīdzēšana** ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas veicina mācīšanās panākumus. Skolēni, runājot par citu skolēnu atbalstīšanu un savstarpēju palīdzēšanu, min komunikācijas veicināšanu starp skolēniem, uzsverot grupu un komandas darba nozīmi. Skolotāji šī faktora izpausmi saskata pozitīvā saskarsmē ar vienaudžiem, pāru un grupu darbā, ko veicina komunikatīvo spēju attīstīšana, prasme sadarboties un draudzīga vide. Arī administrācijas pārstāvji uzskata, ka citu skolēnu atbalstīšana un savstarpēja palīdzēšana izpaužas komandas darbā draudzīgā, sirsnīgā vidē skolēnu starpā, to sekmē cieņa pret skolotāju, skolēniem un noteiktas sociālās uzvedības iemaņas.

Par būtisku aspektu respondenti uzskata **skolēnu aktīvu līdzdalību mācību procesā** ($r_s = 0,68$, $p < 0,01$). Tas nav iespējams tradicionālā zināšanu translācijas modelī, bet gan vienīgi izmantojot interaktīvu jeb mijiedarbīgu mācīšanos, sadarbību un interpersonālu saskarsmi mācību procesā. Skolēniem ar aktīvu līdzdalību mācību procesā saistās aktīva piedalīšanās diskusijās, sarunās un debatēs ar citiem. Tāpat nozīmīga ir viedokļu apmaiņa, dialogi, teorijas izmantošana praksē, aktīvs, radošs mācību darbs, regulāra skolas apmeklēšana un mājasdarbu pildīšana, centīga mācīšanās, špikeru rakstīšana, papilddarbs mācību priekšmetos, darbība

skolas parlamentā, iesaistīšanās citās skolas aktivitātēs un attieksme. Skolēns nebaidās no skolotāja un novērtē labas attiecības ar skolotājiem.

Skolotāju atbildes par aktīvu līdzdalību mācību procesā kā mācīšanos veicinošu faktoru vairāk ir saistītas ar mācīšanas metodiku. Skolotāji domā, ka par skolēnu aktīvu līdzdalību mācību procesā liecina līdzdalība mācību mērķu izstrādē, ieinteresētība mācību darbā, dabiska izziņas interese, skolēna un skolotāja dialoga veidošana, sadarbība ar skolotāju, skolotāja teiktā pierakstīšana, klausīšanās stundās, regulāra mājasdarbu izpildīšana, patstāvīgs un sistemātisks darbs, mācību pētnieciskā darbība, savas mācīšanās stratēģijas analīze un lietojums, skolēnu pašpārvalde.

Vecāki uzskata, ka skolēnu aktīva līdzdalība mācību procesā izpaužas kā brīvprātīga piedalīšanās dažādās nodarbībās. Savukārt skolas administrācijas pārstāvji domā, ka tā būs aktīva interese par mācību priekšmetiem, iesaistīšanās klases darbā, diskusijās, problēmu risināšana, attieksme pret mācībām, regulāri pildīti mājasdarbi, iniciatīvas izrādīšana, ciešs kontakts starp skolēnu un skolotāju, neskaidro jautājumu neatlikšana uz vēlāku laiku, bet gan tūlītēja risināšana. Nozīmīga būtu iejušanās pasniedzēja lomā, laba attieksme pret skolotājiem un sadarbība ar sociālajiem pedagogiem.

Svarīgi, lai skolēni izmantotu pašrealizācijas iespējas ($r_s = 0,62$, $p < 0,01$), ko piedāvā gan mācību saturs, gan skolotāja iniciatīva: arī šis viedoklis ir plaši pārstāvēts. Skolēni pašrealizācijas iespējas skolā redz radošā mācību darbā, dalībā olimpiādēs, konkursos, konsultācijās, pašpārvaldē, skolēnu parlamentā, piedaloties pasākumu organizēšanā. Arī skolotāji uzskata, ka iespējas pašrealizācijai ir dalība olimpiādēs, uzstāšanās, zīmēšana, veidošana, konkursi starp klasēm, skolām un iesaistīšanās skolēnu pašpārvaldē. Vecāki domā, ka skolēnam iespējas pašrealizēties ir tikai dažādos konkursos. Arī skolas administrācijas pārstāvji akcentē konkursus, iesaistīšanos projektos, aktīvu uzvedību stundas laikā, iesaistīšanos klases darbā, iespēju piedalīties dažādās olimpiādēs un skolas pašpārvaldē kā pašrealizācijas formu. Tas būs iespējams, ja būs interese par mācībām. Un interesi vairojošs nosacījums ir skolēnu līdzdalība skolas un ārpusklases pasākumos (sporta pasākumos, deju, dziesmu, zīmēšanas konkursos un dažādos pulciņos) ($r_s = 0,58$, $p < 0,01$): šajos respondentu minētajos veidos izpaužas skolēnu pašrealizācija, kā arī notiek informācijas ieguve papildus mācībām.

Visi skolēnu minētie faktori veido veselumu – telpu skolēnu pašizpaušmei – un liecina, ka tieši skolēnu aktivitāte, interese un motivācija ir panākumu atslēga, nevis pasīva līdzdalība skolotāja vadītā procesā.

4. Mācīšanās panākumus veicinošu aktivitāšu novērtējums: skolotāju un skolēnu viedokļu atšķirības

Skolēni kopumā pozitīvi vērtē skolas, skolotāja un pašu aktivitātes – apmēram $\frac{3}{4}$ skolēnu uzskata, kā tās sekmē viņu panākumus. Tikpat liels skolēnu skaits uzskata, ka skolas aktivitātes atbilst skolas profilam un viņu mācīšanās uzdevumiem. Lielāks skolēnu skaits (81,7%) mācību aktivitātēs saskata zināšanu līmeņa paaugstināšanu, personiskās izaugsmes veicināšanu un mācību darbības pakāpenisku uzlabošanu, kas kopumā liecina par to, ka skolās īstenotās aktivitātes saskan ar skolēnu personības attīstības virzību un no viņu viedokļa ir jēgpilnas. Iespējams, ka par problēmu liecina tas, ka $\frac{3}{4}$ skolēnu mācību aktivitātes vērtē kā motivējošas un interesi izraisošas – līdz ar to pašrealizācijas motīvs skolēnu izpratnē atkāpjas mācību kā pienākuma un pragmatiska uzdevuma priekšā.

Skolotāji (100%) ir pārliecināti, ka viņu skolā īstenotās mācību aktivitātes sekmē skolēnu mācīšanās panākumus, 98% uzskata, kā tās atbilst skolas profilam un skolotāja pilnveides uzdevumiem. Nedaudz mazāks skaits skolotāju (90%), tomēr lielākā daļa, uzskata, ka īstenotās mācību aktivitātes pozitīvi ietekmē gan skolotāja, gan skolēna zināšanu līmeni, sekmē personisko izaugsmi un uzlabo mācību darbu. Tāpat 95% skolotāju skolā īstenotajās aktivitātēs saskata motivēšanas un intereses izraisīšanas potenciālu.

Izmantotie informācijas avoti

1. Ādleris, A. (2001) *Individuālpsiholoģija skolā: lekcijas skolotājiem un audzinātājiem*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 176 lpp.
2. Arnold, R. (1995) *Theorie und Praxis des systemischen Lernens. Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft*. Berlin: Geissler (Hersg.), 352–361.
3. Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
4. Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998) The Ecology of Developmental Process. In Damon W. (ed). *Handbook of Child Psychology*, 5th ed. New York: John Wiley & Sons.
6. Burdjē P. (2004), *Praktiskā jēga*. OMNIA MEA, 397 lpp.
7. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. – Rīga: RaKa, 136 lpp.
8. Джерджен, К.Дж. (2003) *Социальный конструкционизм: знание и практика: сборник статей*. – Минск: БГУ, 228 с.
9. Ēriksons, E.H. (1998) *Identitāte: jaunība un krīze*. – Rīga: Jumava, 272 lpp.
10. ES 6. Ietvara programma zinātnes un tehnoloģiju attīstībai <http://europa.eu.int/comm/research/fp6/>
11. Fenimore, B.S. (2000) *Talk Matters. Refocusing the Language of Public Schooling*. New York: Teachers College Press.
12. Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
13. Geske A. (2000) Trešais starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu pētījums Latvijā. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, monogrāfija Nr. 3. Rīga, apgāds “Mācību grāmata”, 199 lpp.
14. Helds, J. (2004) Kooperatīvā mācīšanās un skolēns kā subjekts. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 46.–52. lpp.
15. Hubers, G.L. (2004) Kooperatīvā mācīšanās mācību formu kontekstā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 22.–45. lpp.
16. Holzkamp, K. (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Studienausgabe 1993.
17. Holzkampf, K. ((1995) *Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik*. Hrg. Braun, K–H. Hollitscher.
18. Holzkampf, K. (1983) *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
19. Hofmeister, A. (1998) *Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen*. Hamburg: Argument, 96.
20. Johansone I. (2003) Starptautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums 2000. – 2003. Rīga, apgāds “Mācību grāmata”, 144 lpp.
21. Kangro A. Geske A. (2001) Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998–2001. Rīga, apgāds “Mācību grāmata”, 99 lpp.
22. Kallenbach, C. (1997) *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken*. Tübingen.
23. Kiralijs, D. (2004) Par kvalitatīvu kooperatīvās mācīšanās novērtējumu tulkotāju izglītībā – konstruktīvisma pieeja. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 217.–233. lpp.
24. Lamberigts, R., Dīpenbroks, J.-V. (2004) Aktīvās mācības kooperatīvā mācību vidē: eksperimenta īstenošana un rezultāti. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 106.–116. lpp.
25. Maslo, E. (2003) *Mācīšanās spēju pilnveide*. Monogrāfija. – Rīga: RaKa, – 193 lpp.

26. Maslo, I. u.c. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red., autoru kolektīvs: Ž. Akopova, I. Brante, I. Briška, R. Hahele, J. Helds, I. Helmane, J. Klišāne, E. Maslo, I. Maslo, L. Ose, Z. Rubene, I. Tiļļa, L. Turuševa. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
27. Roth, G. (1997) *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.
28. Sālbergs, P. (2003a) *Kā skolēni mācās? Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – Rīga: Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 14.–21. lpp.
29. Sālbergs, P. (2003b) *Kā veicināt efektīvu mācīšanos skolā? Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – Rīga: Rīgas Skolotāju izglītības centrs, 22.–27. lpp.
30. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga: RaKa, 162 lpp.
31. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds., 2003) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA : Sage
32. Tiļļa, I. (2003) *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā: sociālā pedagoģija: promocijas darbs*. – Rīga: LU, 250 lpp.
33. Tiļļa, I. (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Monogrāfija. – Rīga: RaKa, 295 lpp.
34. Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
35. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa, 275 lpp.

Summary

The article presents an analysis of the research conducted in spring 2007 by the Institute of Pedagogical Science of the Faculty of Education and Psychology, the University of Latvia. The research is a beginning stage of a project “Methodology of the Research on Facilitating New Generation Learning Quality”. The article deals with the positive experience of basic schools in facilitating learning. Qualitative and quantitative case study introduces a discussion with the aim of investigating the means that facilitate learning in minority schools in Latvia. Special attention has been paid to the learners of grades 8–9. The first results of this research were presented at the Ministry of Education and Science on December 14, 2007 at a discussion on the minorities’ education, as well as at the University of Latvia on February 8, 2008 at the 66th Academic Conference of the University of Latvia, the plenary session of the Department of Pedagogy.

Keywords: learning achievements, facilitating learning, school activities, teachers’ activities, learners’ activities.

JAUNĀS PAAUDZES MĀCĪŠANĀS: KAS KAVĒ PUSAUDŽU MĀCĪŠANĀS PANĀKUMUS SKOLĀ?

LEARNING OF THE NEW GENERATION: WHAT ARE THE OBSTACLES TO GOOD LEARNING AT SCHOOL?

Linda Daniela, Svetlana Surikova, Andra Fernāte, Vēsma Priedīte,
Karine Oganisjana, Rudīte Andersone

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas zinātniskais institūts
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

Anotācija

Rakstā ir apkopoti un analizēti LU PPF Pedagoģijas zinātniskā institūta 2007. gada pavasarī veiktā pētniecības projekta “Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitātes veicināšanas izpētes metodoloģija” 1. posma rezultāti. Kvalitatīvi kvantitatīvais gadījuma pētījums tika veikts ar mērķi rast atbildes uz jautājumu, kas kavē pusaudžu mācīšanās panākumus pamatizglītības un mazākumtautību pamatizglītības programmās Latvijā, īpašu vērību pievēršot 8.–9. kl. skolēniem. Pētījuma gaitā iegūtie rezultāti prezentēti 2007. gada 14. decembrī Izglītības un zinātnes ministrijas Konsultatīvās padomes mazākumtautību izglītības jautājumos rīkotās apaļā galda diskusijas–semināra “Ko iemācīja skola?” laikā, kā arī Latvijas Universitātes 66. konferences PPF plenārsēdē 2008. gada 8. februārī.

Atslēgvārdi: mācīšanās panākumi, panākumu kavēšana, skolas problēmas, skolotāja problēmas skolēnu problēmas.

Ievads

Latvijas skolās jau ilgu laiku aktuālas ir skolēnu mācību disciplīnas problēmas. Ar šīm problēmām saskaras ikviens skolotājs, un atkarībā no viņa pieredzes, psiholoģiskā stāvokļa un gatavības darbam ar mācību disciplīnu, arī veido savas attiecības ar skolēniem. Latvijas un arī citu bijušo Padomju republiku situācija ir īpaša ar to, ka vide (tai skaitā arī pedagoģiskā vide) ir mainījusies no autoritāras uz demokrātisku, bet lielākā daļa pedagogu savu izglītību un pirmo darba pieredzi ir guvuši iepriekšējā autoritārajā sistēmā un ir sagatavoti darbam, nodrošinot disciplīnu atbilstoši tā laika prasībām un pieņemtajam attiecību stilam skolās. Tomēr situācija ir mainījusies, un bērni, kas nav piedzīvojuši autoritāro sistēmu, nepieņem skolotāja vienpersonīgi uzstādītās prasības. Šie jaunās paaudzes skolēni vēlas atbalstošu un saprotošu pedagogu, vēlas, lai klasē būtu radoša mācību vide, vēlas, lai tiktu ievērotas viņu intereses, bet tai pat laikā nevēlas uzņemties atbildību par savu rīcību un par savu mācību darbību. Lai veicinātu indivīda veidošanos par atbildīgu cilvēku un lai veicinātu skolēnu mācīšanās panākumus, izglītībā no jauna jāatklāj tādi fundamentāli termini kā “saprāts”, “atbildība” un “pašdisciplīna”. Ir dažādi viedokļi, vai, runājot par skolēniem, var tikt lietots termins – mācību disciplīna. Ir cilvēki, kas uzskata – visas problēmas gan skolā, gan ikdienas dzīvē ceļas tikai no tā, ka netiek pieprasīta bezierunu disciplīna, neanalizējot to, ka, lai audzinātu brīvu, radošu personību, nevar pieprasīt bezierunu paklausību. Tomēr arī brīvai un radošai personībai ir jāievēro dažādi nosacījumi, kas veicina savstarpējo sadarbību, veicina radošas vides pieejamību un iespēju tajā darboties ikvienam, un tādējādi tie arī veicina mācīšanās panākumus.

1. Pētījuma teorētiskās pamatnostādnes

Pētījuma teorētisko pamatu veido skolēnu uzvedības problēmas skaidrojošas atziņas (M. Balsons, 1995; L. Kantere, 1993; B. Koloroso, 2002; L. Diksons, 2001; R. Dreikurs, 1973; N. Eisenberga, 1989; N. L. Geidžs, D. C. Berliners, 1999; V. Glasers, 1998; u.c.). Skolēnu mācīšanās panākumus kavējošie aspekti tiek saistīti ar dažādiem nosacījumiem mācību vidē, kas jāievēro, lai mācību process varētu noritēt veiksmīgi, – skaidras robežas, prasības. Pedagoģiskais termins “sociālās konvencijas” aizstāj terminu “normas”, ar to saprot sociālās vienošanās, darbības nosacījumus vidē, kur visas puses ir vienlīdz iesaistītas šo vienošanos pieņemšanā un vienlīdz atbildīgas par to izpildi. (Maslo, 2006). Termins “pašregulēta mācību darbība” tiek saprasts kā mācību process, kurā skolēni ir atbildīgi par mācīšanos un mācīšanās rezultātiem. (Zimmerman & Schunk, 2001)

Pētījuma dimensijas izriet no pamatojuma, ka mācību process ir ilgstošs daudzlīmeņu process, kas no skolotājs–priekšmets–skolēns mijiedarbības viedokļa ir process, kas veicina mācīšanos, bet no subjektu mijiedarbības viedokļa – sociāls process (salīdz. Maslo, 1995, 15). Pētījuma dimensijas ir šādas: individuālā dimensija – skolēnu, vecāku, skolotāju, administrācijas uzskati, kas veicina un kavē skolēnu mācīšanos 9. klasē; mikrosistēmas dimensija – individu mijiedarbība klases mācību aktivitāšu kontekstā; mezosistēmas dimensija – skolas aktivitātes un makrosistēma kā sociālais un kultūras konteksts (Bronfenbrenners 1979, 1998, Burdjē, 2004), kam ir tieša vai netieša ietekme uz mikrosistēmu, kurā cilvēks ir iekļauts.

Pētījuma dimensijas vieno pētījuma jautājums – kas kavē 9. klašu skolēnu mācīšanos?

Pētījuma problēma

Skolēni vēlas atbalstošu un saprotošu attieksmi no skolotāju puses, jo mūsdienu bērni nepieņem autoritatīvu izturēšanos. Daļa skolotāju nav gatavi pieņemt šīs jaunā laikmeta prasības un turpina izturēties autoritatīvi. Savukārt cita daļa skolotāju, apzinās, ka jaunā laikmeta prasība ir pāriet no mācīšanas uz mācīšanos, tomēr nav pietiekami sagatavoti darbam ar skolēniem, lai veicinātu pašregulētu mācīšanos. Šie skolotāji uzskata, ka viņu pienākums ir tikai mācīt savu mācību priekšmetu, neanalizējot savas pedagoģiskās darbības kvalitātes un skolēnu mācīšanās panākumu mījsakarības. Turpretī skolēni vēlas, lai skolotāji ir godīgi, taisnīgi, atbalstoši un saprotoši, un ir gatavi kritiski vērtēt ikvienu skolotāja darbību, paužot savu attieksmi ne vienmēr pieņemamā veidā. Viņi nav gatavi vērtēt savu darbību, uzņemties atbildību par saviem mācību sasniegumiem un mācību disciplīnu. Tas apliecina mācību disciplīnas problēmu pastāvēšanu un to apzināšanas un iespējamo risinājumu meklēšanas nepieciešamību. Jaunās paaudzes mācīšanās veicināšana nevar būt veiksmīga, ja skolēni nespēj pašregulēti darboties un ievērot sociālās konvencijas. Ārvalstīs izstrādātās mācību disciplīnas teorijas Latvijā tiešā veidā nav izmantojamas, ņemot vērā šo iepriekšējā, autoritārā laika pieredzi, tāpēc ir nepieciešams izpētīt situāciju Latvijā, izpētīt, kas kavē skolēnu pašregulētu mācīšanos, un, balstoties uz pētījumu rezultātiem, meklēt Latvijas pedagoģiskajai videi atbilstošus risinājumus.

Pētījumā par jaunās paaudzes mācīšanos kavējošiem aspektiem (2007, PZI) analizētas skolas, skolotāju un skolēnu aktivitātes, mēģināts noskaidrot, kas kavē mācīšanās panākumus un kas norāda uz skolotāja darbības ietekmi uz mācīšanās panākumiem?

2. Pētījuma metodoloģija

Pētījuma izlase un tās veidošanas loģika

Saskaņā ar pētījuma mērķi bija svarīgi analizēt mācīšanos kavējošus aspektus saistībā ar mācīšanās panākumiem. Pētījumā tika intervēti 232 cilvēki, no tiem 109 skolēni, 69 skolotāji, 52 vecāki. Izteikumi tika kodēti, izmantojot pedagoģiskā procesa struktūrkomponentu kategorijas (Maslo, 1992) un novērtēti no 6 (ļoti svarīgi) līdz 1 (nav svarīgi).

Pētījumā tika izmantota strukturētā intervija, kurā respondentus lūdza atbildēt uz 7 jautājumiem par aktivitātēm, kas sekmē mācīšanos, un risināmajām problēmām, kas kavē mācīšanos. Pilotpētījumā tika intervētas 5 neatkarīgas grupas.

Visās grupās atbildes bija vienādas, tāpēc nebija nepieciešams intervēt vairāk respondentu. Atbildēs parādījās atziņas, kas nebija minētas 1992. gadā izvirzītajā teorijā, tāpēc tika papildināta kategoriju sistēma, kas veido skolas pedagoģisko procesu, kā arī papildinājām kategoriju/kodu sistēmu, pēc kuras analizējām intervijās iegūtos datus.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, tika veikts secīgs izskaidrojošais pētījums (G. L. Hubers, 2007. gada LU PDSP starptautiskā semināra materiāli pēc *Tashakkori A., Tedli Ch., 2003.*). **Lai izprastu, kas skolas pedagoģiskajā procesā traucē gūt mācīšanās panākumus, pētījumā par aspektiem, kas kavē jaunās paaudzes mācīšanos, tika iegūti dati par problēmām, kas jārisina skolai, skolotājiem un skolēniem.**

3. Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija

Skolai risināmas problēmas, kas kavē skolēnu panākumus mācībās

Skolai risināmas problēmas, kas kavē skolēnu panākumus mācībās, ir saistītas ar IKT izmantošanu ($r_s = 0,9$, $p < 0,01$), ar vērtēšanu ($r_s = 0,88$, $p < 0,05$), ar mācību organizācijas formām (individuālais darbs, stundas, projektu nedēļas) ($r_s = 0,87$, $p < 0,01$), ar dabas vidi ($r_s = 0,85$, $p < 0,01$), ar sociālo vidi (mijiedarbība) ($r_s = 0,78$, $p < 0,01$) un ar plānošanu un uzdevumiem ($r_s = 0,76$, $p < 0,01$). Nozīmīgas ir arī skolai risināmas problēmas, kas skar nodarbību kavējumus ($r_s = 0,95$, $p < 0,05$), skolēna personību ($r_s = 0,92$, $p < 0,05$), inovāciju ieviešanu ($r_s = 0,73$, $p < 0,05$), mērķus un motivāciju ($r_s = 0,61$, $p < 0,05$) un ar fizisko vidi saistītās problēmas ($r_s = 0,42$, $p < 0,05$).

Runājot par IKT izmantošanu, visas respondentu grupas uzsver sliktu mācību līdzekļu tehnisko nodrošinājumu – skolā nav pietiekamā skaitā datortehnikas, nav pieejas internetam, nav iespējas nodrošināt skolotāju ar datortehniku, nav pieejas datoram mājās un nav arī iespējama interneta izmantošana mācību procesā mājās.

Skolēnu mācīšanās sasniegumus kavē ar vērtēšanu saistītas problēmas. Skolēni, skolotāji un skolas administrācijas pārstāvji akcentē to, ka bieži trūkst objektīva novērtējuma, kas veicinātu mācīšanās panākumus, jo trūkst skaidru vērtēšanas kritēriju vai tie ir pārāk stingri. Skolotāji neņem vērā to, ka skolēniem klasēs ir dažāds līmenis, raksturīga kāda skolēna izcelšana, bet citiem – atzīmes pazemināšana. Skolotāji domā, ka skolēniem un skolotājiem būtu nepieciešams saņemt apbalvojumu par labu darbu, tas sekmētu skolēnu mācīšanās panākumus.

Nepārprotami par lielāko skolas neatrisināto problēmu respondentu vairākums uzskata ar mācību vidi saistītās problēmas. Pirmkārt, nepilnības skolas dabas, fiziskajā un sociālajā vidē. Skolas dabas vides problēmas skar telpu apgaismojumu un siltumu, ēdiena izvēli, kvalitāti un laika trūkumu ēšanai. Fiziskajā vidē – atbilstošu telpu, aprīkojuma, mācību tehnoloģiju un līdzekļu trūkumu.

Sociālajā vidē skolēnu skatījumā problēmas rada neinteresantie, kašķīgi un neapmierinātie skolotāji, ļoti liels skolēnu skaits klasē, skolēnu šķirošana, finansiālā nevienlīdzība skolēnu vidū, skolēnu savstarpējie konflikti un vienaldzība, narkomāni, toksikomāni, nepietiekama sadarbība ar vecākiem, disciplīnas trūkums, pasākumu trūkums skolā.

Arī skolotāji domā, ka problēmas skolas sociālajā vidē izraisa neadekvāta skolēnu un skolotāju komunikācija, pārāk liela demokrātija un visatļautība skolā, protams, arī pārāk liels bērnu skaits klasē, nespēja palīdzēt skolēniem, kam grūti mācīties, kā arī negatīvo piemēru pārraidīšana masu saziņu līdzekļos un sociālās problēmas.

Skolas administrācijas pārstāvji uzskata, ka problēmas skolas sociālajā vidē rada profesionālu pedagoģu trūkums. Tad seko problēmas, kas saistītas ar plānošanu un uzdevumu definēšanu –

administratīva rakstura problēmas, kas liecina par skolu stratēģiskas attīstības plānošanas nepilnībām un signalizē par nepieciešamību to uzlabot.

Skolēni domā, ka netiek analizēta situācija skolā, jo nav radoši sakārtots mācību stundu plāns, par to liecina pedagogu un skolēnu pārslodze, ko izraisa īsi pārtraukumi starp stundām, nepietiekami gari pusdienām atvēlētie starpbrīži. Par plānošanas problēmām liecina arī tas, ka skolu programma sakārtota vienvēidīgi, ir liels kontroldarbu skaits vienā dienā, kā bieži sakrīt lielu darbu iesniegšanas termiņš, nav pieejamas konsultācijas un tiek uzdots daudz mājasdarbu.

Skolotāji uzskata, ka pārslodzi rada ilgās mācību stundas skolā un kopumā lielā slodze mācību nedēļā un ka tās samazināšanai gan skolēniem, gan arī skolotājiem ir nepieciešams lielāks sporta nodarbību spektrs. Skolotāji domā, ka pārāk liels skolēnu skaits klasē ietekmē mācību procesa individualizāciju un diferenciaciju. Nav laika individuālam darbam, nav arī klases, kurās mācītos lēnāk domājošie bērni, tādēļ ir nepieciešama atbilstoša programma un mācību plānojuma izstrāde. Arī vecāki uzskata, ka skolotājam pietrūkst laika individuālam darbam. Turklāt problēmas plānošanā un uzdevumu definēšanā rada daudzās mainīgās instrukcijas “no augšas”. Administrācijas pārstāvji arī akcentē to, ka problēmas plānošanā un uzdevumu izvirzīšanā ir saistītas ar visiem iepriekšminētajiem faktoriem, t.i., lielo skolēnu skaitu klasē, otro maiņu, skolēnu un skolotāju pārslodzi. Kā risinājumu šīm problēmām viņi redz adekvātu stundu plānojumu, labu stundu organizēšanu, vieslektoru uzaicināšanu, fizisko aktivitāšu līmeņa paaugstināšanu skolā un sponsoru piesaisti skolas renovācijai.

Skolai risināmas problēmas, kas kavē skolēnu panākumus mācībās, skar arī skolēna personību. Visas respondentu grupas galvenokārt akcentē skolēna negatīvo attieksmi pret mācībām un apkārtējiem.

Respondenti akcentējuši arī nepietiekamu IKT un mediju lietojumu mācību procesā, nepieciešamību novērst ar to saistītās problēmas. Minētas arī skolas sociālās vides problēmas – ietekmes, kas izraisa stresu un nesekmē sadarbību – un ar skolotāja statusu saistītās problēmas – skolotājs ir nenovērtēts sabiedrībā, joprojām ir zems profesijas prestižs, un tas izraisa frustrāciju un komunikācijas problēmas ar skolēniem.

Skolēniem risināmas problēmas, kas kavē viņu mācību panākumus

Skolēniem risināmas problēmas, kas kavē viņu mācību panākumus aptver plašu spektru: pedagoģiskā procesa struktūru – mācību saturu ($r_s = 0,88$, $p < 0,01$), mācību organizācijas formas ($r_s = 1$, $p < 0,01$), mācību metožu izvēli ($r_s = 1$, $p < 0,01$), plānošanu un uzdevumu izvēli ($r_s = 0,46$, $p < 0,05$); skolotāja personību ($r_s = 0,75$, $p < 0,05$); skolēna personību ($r_s = 0,64$, $p < 0,01$), piemēram, atkarības ($r_s = 0,99$, $p < 0,01$) un disciplīnas (mācību) problēmas ($r_s = 0,93$, $p < 0,01$). Skolēnu mācību panākumus kavē arī ar dabas vidi saistītās problēmas ($r_s = 0,93$, $p < 0,01$) un ar ģimeni saistītās problēmas ($r_s = 0,68$, $p < 0,01$).

Skolēni savās atbildēs akcentē mācības traucējošus faktoros – ar mācību vidi saistītās problēmas (minēts 277 reizes), ar ģimeni saistītās problēmas (minēts 270 reizes) un ar skolēna personību saistītās problēmas (minēts 269 reizes). Savukārt skolotāji uzskata, ka būtiskākais mācības traucējošais faktors ir ar ģimeni saistītās problēmas (minēts 133 reizes), un tad tikai seko ar mācību vidi saistītās problēmas (minēts 124 reizes) un ar skolēna personību saistītās problēmas (minēts 116 reizes). Raksturīgi, ka vecāki un bērni saskata līdzīgus faktoros, kas kavē skolēnu mācīšanās panākumus: ar mācību vidi saistītās problēmas (minēts 142 reizes), ar ģimeni saistītās problēmas (minēts 134 reizes), ar skolēna personību saistītās problēmas (minēts 126 reizes). Aptaujāto skolu administrācijas pārstāvju viedoklis ir līdzīgs, jo par būtiskākajiem faktoriem tiek uzskatītas ar skolēna personību un ar ģimeni saistītās problēmas, kā arī ar mācību vidi saistītās problēmas.

Tātad liela vienprātība pausta attiecībā uz pamatproblēmu – sociālo mijiedarbību – ($r_s = 0,86$, $p < 0,01$) gan skolotāju–skolēnu, gan skolēnu starpā. Mācību vide, kurā ir grūtības runāt un

būt saprastam, ir izšķirošs nosacījums, kas traucē skolēniem gūt panākumus mācībās. Skolēni atzīst, ka problēmas saistās arī ar mērķu – jēgpilnu mācīšanos – noteikšanu ($r_s = 0,54$, $p < 0,01$) un ar motivācijas izkopšanu. Iespējams, te vainojams sadarbības trūkums starp skolēniem un skolotājiem, vecākiem. Ar mācīšanās mērķiem un motivāciju saistītās problēmas, pēc skolēnu domām, visbiežāk izpaužas kā negatīva attieksme pret mācībām, nevēlēšanās mācīties, gatavoties stundām. Arī slinkums, kura iemesls ir skolēnu neizpratne par savu nākotnes profesiju, un tādēļ ātri zūd interese. Problēma ir arī neinteresanti pasniegts priekšmets, stundu kavējumi, grūtības koncentrēties stundās, jo ir disciplīnas problēmas un pārslodze, kuru izraisa ārpuskolas nodarbības un citas intereses. Arī skolotāji kā vienu no būtiskākajām ar mācīšanās mērķiem un motivāciju saistītajām problēmām akcentē nevēlēšanos mācīties. Atšķirībā no skolēniem skolotāji min arī datoratkarību, azartspēles un ģimenes problēmas – sliktu un ļoti sliktu materiālo stāvokli, vecāku neieinteresētību, arī attiecības starp skolēniem, skolotājiem un vecākiem. Vecākiem šajā jautājumā ir līdzīgi uzskati ar pārējām respondentu grupām, tomēr viņi saskata arī problēmas, kas saistītas ar apzinīgu mājas darbus veikšanu un regulāru mācīšanos, kā arī min konfliktus ar pasniedzējiem vai ģimenes locekļiem, kas varētu būt skolēnu mācīšanās mērķu un motivācijas problēmu cēloņi.

Arī skolas fiziskās vides nesakārtotība skolēniem ir problēma ($r_s = 0,99$, $p < 0,01$), bet tā nav pirmajā vietā atšķirībā no skolotāju vērtējuma. Skolēniem traucē arī ar ģimeni saistītās problēmas. Tas liecina par pastāvīgu skolēnu frustrāciju un pilnvērtīgu risinājumu trūkumu no skolas psihologu, sociālo pedagogu puses. Vienā no pēdējām vietām minētas skolotāju tālākizglītības problēmas, kas liecina, ka skolēniem lielākas problēmas sagādā nevis skolotāju zināšanu un prasmju trūkums, bet gan attieksme un sociālās prasmes. Ar skolotāja personību saistītās problēmas – nespēja saprasties vai iespējamā profesionālā neatbilstība pedagoga darbam – minēta kā mazāk nozīmīga.

Skolotājam risināmas problēmas, kas kavē skolēnu mācīšanās panākumus

Skolotājam risināmās problēmas ietekmē skolēnu motivāciju, mazina ierosmi jauniem uzdevumiem un vēlmi iesaistīties to veikšanā ($r_s = 0,42$, $p < 0,01$). Visraksturīgākās skolotājam risināmās problēmas skar mācību organizācijas formas: individuālais darbs, stundas, projektu nedēļas ($r_s = 0,88$, $p < 0,01$); mācību saturs ($r_s = 0,86$, $p < 0,01$), mācību metodes izvēle ($r_s = 0,84$, $p < 0,01$); mediji – mācību materiāli, informācijas tehnoloģijas ($r_s = 0,8$, $p < 0,01$); plānošana, uzdevumi ($r_s = 0,74$, $p < 0,01$); mācīšanās mērķi un motivācija ($r_s = 0,58$, $p < 0,01$). Skolotājam risināmo problēmu lokā ir arī ar skolēna ($r_s = 0,88$, $p < 0,01$), skolotāja personību ($r_s = 0,79$, $p < 0,01$) un skolotāju tālākizglītību saistītās problēmas ($r_s = 0,87$, $p < 0,01$). Lai uzlabotu mācīšanās panākumus, skolotājam ir jātiek galā un jāatrisina sarežģītās situācijas sociālajā vidē (mijiedarbībā) ($r_s = 0,79$, $p < 0,01$).

Zīmīgi, ka būtiskākās skolotājam risināmās problēmas, kas kavē skolēnu mācīšanos, ir saistītas ar pedagoga profesionālo kompetenci. Skolēni domā, ka skolotājam risināmās problēmas, kas skar mācību organizācijas formas, ir saistītas ar mācību programmu un metodikas pilnveidi, lai ieinteresētu skolēnu, kā arī saistītas ar grūtībām uzturēt stundā disciplīnu un personisko problēmu risināšanu mācību stundu laikā, ar nepietiekamu datoru skaitu un tehniskā atbalsta trūkumu. Būtu vēlams mainīt mācību telpas, piemēram, vasarā organizēt stundas ārā. Skolotāji uzsver, ka grūtības adekvātu mācību organizācijas formu izvēlē rada veselības problēmas, kuras izraisa pārslodze un nogurums. Kā trūkumu viņi uzskata frontālo darbu stundā. Vecāki uzskata, ka mācību organizācijas formām ir jāsekmē skolēna un skolotāja saskarsmes kultūra, un ka šīs problēmas risinājums ir skolotāju tālākizglītība. Arī skolas administrācijas pārstāvji kā skolēnu mācīšanās panākumus sekmējošu faktoru akcentē sadarbības veicināšanu ar skolotāju.

Runājot par skolotājam risināmajām problēmām, kas saistītas ar mācību saturu, skolēni min pārslogotību, ka viņiem nav skaidra zināšanu nepieciešamība, ir grūti uztveramas mācību grāmatas un nepietiekams metodisko, uzskates materiālu nodrošinājums un ne vienmēr

ir labs stundas tēmas izklāsts, jo netiek paskaidrots sīkāk. Skolotāji saka, ka skolēniem ir grūtības saprast priekšmetu, jo ir mācību materiālu nepilnības, kas skolotājiem un skolēniem rada pārslodzi. Skolas administrācijas pārstāvji piekrīt, ka mācību saturs izraisa skolēniem pārslodzi un skolotājiem būtu nepieciešama savu mācību līdzekļu sagatavošana.

Apskatot skolotājam risināmās problēmas, kas raksturo mācību metožu izvēli, skolēni domā, ka skolotājiem jāiemācās interesantāk pasniegt mācību stundas, ir nepietiekams skolēnu atbalsts, ka skolotājs neuzklausa bērnus un nepaskaidro tematu, jāraksta tikai kontroldarbi. Skolotāji uzskata, ka mācību metožu izvēlē problēmas rada skolotāja nepietiekama kvalifikācija, kas izpaužas skolotāja nekompetencē izvēlēties skolēnu mācību stilam atbilstošas metodes. Vecāki domā, ka mācību metodēm jāsekmē savstarpējo attiecību pilnveidošana ar klases biedriem, skolotājiem un jārada labvēlīga atmosfēra klasē, jo ir skolēni, kas nespēj iekļauties kolektīvā, bieži ir vērojamas arī sliktas attiecības ar klasesbiedriem.

Dominē ar mācību vidi saistītās problēmas – gan fiziskās vides nepilnības, gan saskarsmes problēmas. Tad seko ar ģimeni saistītās problēmas – darba un ģimenes dzīves nesaskaņotība traucē abās svarīgajās dzīves jomās. Vēl respondenti minējuši ar skolēnu personību saistītās problēmas – nespēju rast kopīgu valodu ar skolēniem. Iespējams, tas liecina par neprofesionalitāti vai paaudžu konfliktu (līdzīgu viedokli pauduši arī skolēni). Skolotāji atzīstas, ka nespēj atrisināt ar mācību mērķiem un motivāciju saistītās problēmas, tātad daudziem ir grūti radīt situāciju, kurā skolēni rod jēgu un prieku mācīties. Kā nākamās minētas skolotāja personības problēmas – apzināta nepieciešamība strādāt ar sevi ir pirmais solis uz personisku un profesionālu izaugsmi un pietiekams pamats plānot skolotāju supervīziju – atbalsta grupu vai individuālu konsultāciju ieviešanu.

Secinājumi

Nepārprotami par lielāko skolas neatrisināto jautājumu (skat. 1. tabulu) respondentu vairākums uzskata problēmas, kas saistītas ar plānošanu un uzdevumu definēšanu. Tās ir administratīva rakstura problēmas, kas liecina par skolu stratēģiskās attīstības plānošanas nepilnībām un signalizē par nepieciešamību to uzlabot. Tālāk seko ar mācību vidi saistītās problēmas. Galvenokārt nepilnības skolas fiziskajā vidē – atbilstošu telpu, aprīkojuma, mācību tehnoloģiju un līdzekļu trūkumu. Respondenti akcentējuši arī nepietiekamu IKT un mediju lietojumu mācību procesā, nepieciešamību novērst ar to saistītās problēmas. Minētas arī skolas sociālās vides problēmas – ietekmes, kas izraisa stresu un nesekmē sadarbību, – un ar skolotāja statusu saistītās problēmas – skolotājs ir nenovērtēts sabiedrībā, joprojām zemais profesijas prestižs izraisa frustrāciju un komunikācijas problēmas ar skolēniem. Tomēr ne visas šīs problēmas ir iespējams risināt ar skolas spēkiem. Skolu finansiālie līdzekļi ir nepietiekami, lai iegādātos jaunākās IKT tehnoloģijas, nepietiekami, lai nodrošinātu, ka skolu pedagoģiskais sastāvs pēc vecuma un dzimuma proporcijām būtu līdzsvarots. Gadu gadiem strādājot vidē, kur šīs problēmas netiek risinātas pietiekamā apmērā, kur netiek piesaistīti jaunie speciālisti, skolotāji izdeg un tiem ir grūti radoši atrisināt mācību līdzekļu trūkuma radītās problēmas un zemā skolotāju prestiža radītās problēmas.

Par nozīmīgāko skolotājiem risināmo problēmu (skat. 2. tabulu) respondenti ir atzinuši ar mērķiem un motivāciju saistītās problēmas, tām seko problēmas skolu sociālajā vidē, problēmas, kas saistītas ar skolotāju tālākizglītību un ar skolotāju personību. Skolai risināmās problēmas ir saistītas ar problēmām, kas jārisina skolotājiem. Tās, daudzu gadu garumā nerisinātas, ir veicinājušas situāciju, ka skolotāji nevēlas apgūt un savā ikdienas darbā izmantot jaunākās pedagoģiskās atziņas. Līdz ar to netiek veicināti mācīšanās panākumi un netiek novērsta liela daļa disciplīnas problēmu. Iemesli tam ir vairāki.

Daļa skolotāju neredz nepieciešamību mainīt savas darba metodes, tālāk izglītoties, lai veicinātu jaunās paaudzes mācīšanās panākumus. Šiem skolotājiem gadu gaitā ir radusies pārliecība, ka nekas jau nemainīsies, un viņu vietā citu pedagogu vienkārši nebūs.

1. tabula
Skolai risināmās problēmas

	Vidējais	Mediāna	Standart-novirze	Dispersija	Asimetrija	Asimetrijas standart-klūda
Ar plānošanu un uzdevumiem saistītās problēmas	5,1585	6,0000	1,19122	1,419	-1,617	0,266
Ar medijiem saistītās problēmas (mācību materiāli, informācijas tehnoloģijas)	5,2245	5,0000	1,00551	1,011	-1,885	0,340
Fiziskā vide	5,1447	5,0000	1,05456	1,112	-1,558	0,276
Sociālā vide (mijiedarbība)	5,0000	5,0000	1,14980	1,322	-1,038	0,309
Ar skolotāja statusu saistītās problēmas (atalgojums u.c.)	5,1633	5,0000	1,10580	1,223	-1,782	0,340

Daļa skolotāju pedagoģisko kadru trūkuma un nepietiekamā atalgojuma dēļ ir pārslogoti, un tāpēc viņiem nav laika un spēka apgūt jaunākās pedagoģiskās atziņas, lai izmantotu tās savā darbā.

Daļa skolotāju ir noguruši no nepārtrauktajām izmaiņām izglītības politikā un vairs neuztver jaunāko informāciju, jo ir pārliecināti, ka tuvākajā laikā noteikti atkal būs citas izmaiņas.

Neliela daļa skolotāju ir gatavi skolēnu pašregulētas mācību darbības veicināšanai un līdz ar to mācību disciplīnas problēmu novēršanai, kas būtu atbilstoša mūsdienu pedagoģiskajai koncepcijai.

2. tabula
Skolotājiem risināmās problēmas

	Vidējais	Mediāna	Standart-novirze	Dispersija	Asimetrija	Asimetrijas standart-klūda
Ar mērķiem un motivāciju saistītās problēmas	5,1667	6,0000	1,04422	1,090	-0,992	0,309
Ar plānošanu un uzdevumiem saistītās problēmas	4,9322	5,0000	1,31128	1,719	-1,391	0,311
Ar skolotāja personību saistītās problēmas	5,0588	5,0000	1,17871	1,389	-1,278	0,261
Sociālā vide (mijiedarbība)	5,0875	5,0000	1,17132	1,372	-1,531	0,269
Ar skolotāju tālākizglītību saistītās problēmas	5,0698	5,0000	0,93593	0,876	-1,423	0,361

Skolēniem risināmās problēmas (skat. 3. tabulu) ir saistītas ar problēmām, kas jārisina skolai un skolotājiem. Respondenti par nozīmīgākajām atzīst ar mācību mērķiem un motivāciju saistītās problēmas, ar mācību plānošanu un uzdevumiem saistītās problēmas. Parādās arī ģimeni saistītās problēmas, kas apliecina, ka respondenti novērtē ģimenes lomas nozīmību izglītības procesā. Kā nākamās svarīgākās minētas ar skolēna personību saistītās problēmas, un tas liecina, ka respondenti problēmas mācīšanās procesā saista ar skolēnu, kas neievēro mācību disciplīnu, kavē stundas un kam rodas problēmas ar pienākumu ievērošanu.

3. tabula
Skolēniem risināmās problēmas

	Vidējais	Mediāna	Standart- novirze	Dispersija	Asimetrija	Asimetrijas standartklūda
Ar mācību mērķiem un motivāciju saistītas problēmas	5,2564	6,0000	1,01208	1,024	-1,697	0,272
Ar mācību plānošanu un uzdevumiem saistītas problēmas	5,2364	6,0000	0,99933	0,999	-1,193	0,322
Ar skolēna personību saistītas problēmas	5,1304	5,0000	1,14934	1,321	-0,442	0,289
Sociālā vide (mijiedarbība)	4,9571	5,0000	1,34526	1,810	-1,317	0,287
Ar brīvā laika plānošanu saistītas problēmas	5,0377	5,0000	0,85400	0,729	-0,459	0,327
Disciplīna (mācību)	4,9762	5,0000	1,17884	1,390	-1,265	0,365
Skolēnu tiesības un pienākumi	4,6429	5,0000	1,33631	1,786	-0,583	0,597
Klātbūtne stundās	5,0968	5,0000	1,07563	1,157	-2,093	0,421
Ar ģimeni saistītas problēmas	5,0000	6,0000	1,22039	1,489	-0,953	0,343

Korelatīvā sakarībā aplūkojot skolēniem risināmās problēmas, kas tiešā veidā saistītas ar mācību disciplīnas problēmām, redzams, ka “disciplīna” nozīmīgi korelē ar “skolēnu tiesībām un pienākumiem” – 0,970. Tas norāda, ka respondenti šīs divas problēmas uztver gandrīz par identiskām un uzskata, ka nozīmīgs iemesls, kāpēc rodas skolēnu mācību disciplīnas problēmas, ir nelīdzsvarotība skolēnu pienākumu un tiesību ievērošanā. “Klātbūtne stundās” korelē (1,000) ar “ģimeni saistītām problēmām”. Tas norāda uz respondentu uzskatu, ka stundu kavējumu iemesls ir meklējams ģimenē un tās attieksmē pret skolēnu stundu kavējumiem. Ikdienas pieredze skolās un intervijas ar skolotājiem liecina, ka tas ir pamatoti un ka vecāki ļoti bieži attaisno savu bērnu kavējumus, kuru iemesls nav slimība, jo

- vēlas saglabāt labas attiecības ar saviem bērniem;
- bērns mājās veic pienākumus, kas traucē apmeklēt skolu (slimu tuvinieku kopšana, mazāku bērnu pieskatīšana utt.);
- bērnam ir atkarības problēmas, kas traucē apmeklēt skolu, bet vecāki šo problēmu slēpj;
- bērnam ir psiholoģiska vai medicīniska rakstura problēmas, kas traucē apmeklēt skolu, bet vecāki nemeklē risinājumu un tikai attaisno savu bērnu kavējumus;
- bērns strādā, lai palīdzētu ģimenei vai lai rastu pozitīvu pašapliecinājumu.

4. tabula
Korelācija – skolēniem risināmās problēmas

Spirmena rangu tabula	Disciplīna (mācību)	Skolēnu tiesības un pienākumi	Klātbūtne stundās	Ar ģimeni saistītas problēmas
Disciplīna (mācību)	1,000	0,970(**)	0,356	0,853(*)
Skolēnu tiesības un pienākumi	0,970(**)	1,000	0,577	-0,236
Klātbūtne stundās	0,356	0,577	1,000	1,000(**)
Ar ģimeni saistītas problēmas	0,853(*)	-0,236	1,000(**)	1,000

** p < 0,01; * p < 0,05, divpusīgs nozīmīguma līmenis

Liela vienprātība pausta attiecībā uz pamatproblēmu – sociālo mijiedarbību – gan skolotāju–skolēnu, gan skolēnu starpā. Mācību vide, kurā ir grūtības runāt un būt saprastam, ir izšķirošs nosacījums, kas traucē skolēniem gūt panākumus mācībās. Vaļširdīgi skolēni atzīst, ka problēmas saistītas arī ar mērķu noteikšanu – jēgpilnu mācīšanos – un motivācijas izkopšanu. Iespējams, te vainojams sadarbības trūkums starp skolēniem un skolotājiem, vecākiem. Arī fiziskās vides nesakārtotība skolā skolēniem ir problēma, bet tā nav pirmajā vietā atšķirībā no skolotāju vērtējuma. Skolēniem traucē arī ar ģimeni saistītās problēmas. Tas liecina par pastāvīgu skolēnu frustrāciju un pilnvērtīgu risinājumu trūkumu no skolas psihologu, sociālo pedagogu puses. Vienā no pēdējām vietām minētas skolotāju tālākizglītības problēmas, un tas liecina, ka skolēniem lielākas problēmas sagādā nevis skolotāju zināšanu un prasmju trūkums, bet gan attieksme un sociālās prasmes. Ar skolotāja personību saistītās problēmas – nespēja saprasties vai varbūt cilvēka profesionāla neatbilstība pedagoga darbam – minēta kā mazāk nozīmīga.

Dominē ar mācību vidi saistītās problēmas – gan fiziskās vides nepilnības, gan saskarsmes problēmas. Tad seko ar ģimeni saistītās problēmas – darba un ģimenes dzīves nesaskaņotība traucē abās svarīgajās dzīves jomās. Kā nākamo respondenti minējuši ar skolēnu personību saistītās problēmas – skolotāju nespēju rast kopīgu valodu ar skolēniem. Iespējams, tas liecina par neprofesionalitāti vai paaudžu konfliktu (līdzīgu viedokli pauduši arī skolēni). Skolotāji atzīstas, ka nespēj atrisināt ar mācību mērķiem un motivāciju saistītās problēmas, tātad daudziem ir grūti radīt situāciju, kurā skolēni rod jēgu un prieku mācīties. Kā nākamās minētas skolotāja personības problēmas – apzināta nepieciešamība strādāt ar sevi ir pirmais solis uz personisku un profesionālu izaugsmi un ir pietiekams pamats plānot **skolotāju supervīziju**– atbalsta grupu vai individuālu konsultāciju ieviešanu.

Rezumējot šķēršļus, kas kavē skolēnus gūt panākumus mācībās, jāsecina, ka mazākumtautību skolās skolēnu mācību panākumus kavē vispirms skolotājiem risināmās problēmas, kuru rezultātā skolēniem pietrūkst mērķtiecīgas skolotāja uzmanības un individualizētas pieejas. Līdz ar to skolotāju problēmas izraisa problēmas, kas jārisina skolēniem, un kavē tos gūt panākumus. Skolai risināmās problēmas tiek vērtētas kā sekundāras, skolēni mazākumtautību skolās tās izjūt mazāk nekā latviešu skolās. Tas liecina, ka kopumā skolas ētoss un organizācijas kultūrvide kopumā ir labvēlīgāks mazākumtautību skolās.

Izmantotie informācijas avoti

1. Balsons, M., 1995, *Kā izprast klases uzvedību*. – Lielvārde: Lielvārds, – 208 lpp.
2. Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998) The Ecology of Developmental Process. In Damon W. (ed.) *Handbook of Child Psychology*, 5th ed. New York: John Wiley & Sons.
4. Burdjē P. (2004) *Praktiskā jēga*. OMNIA MEA, 397 lpp.
5. Canter L., (1993) *Succeeding with Difficult Students: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Students*. – Canter & Associates, Workbook edition, 255 p.
6. Coloroso B., (2002) *Kids Are Worth It!: Giving Your Child the Gift of Inner Discipline*. – A HarperResource book, 326 p.
7. Dixon, L. (2001) *Discipline strategies – Schoolwide*, 256 p.
8. Dreikurs, R., Cassel, P., Dreikurs Ferguson, E. (2004) *Discipline without Tears: How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. – John Wiley & Sons, 128 p.
9. Durkheim, E., (1973) *Moral education: A study in the Theory and Application of the Sociology of Education* – New York: Macmillan, 168 p.
10. Eisenberg, N., Mussen, P. H., Shantz, C., 1989, *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. – Cambridge University Press, 208 p.

11. Geidžs N. L., Berliners D. C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
12. Glasser, W. (1998) *Choice theory in the Classroom*. – New York: Quill, 160 p.
13. Glasser, W. (1998) *The Quality School*. – New York: Perennial, 192 p.
14. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa, – 145.
15. Maslo, I. u. c. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red., autoru kolektīvs: Ž. Akopova, I. Brante, I. Briška, R. Hahele, J. Helds, I. Helmane, J. Klišāne, E. Maslo, I. Maslo, L. Ose, Z. Rubene, I. Tiļļa, L. Turuševa. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
16. Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001) *Reflections on theories, identities, and actions of self-regulated learners*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 289–307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
17. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage
18. Выготский, Л. С., 1991, *Педагогическая психология* – Москва: Педагогика, 479 с.

Summary

The article presents analysis of the research conducted in spring of 2007 at the Institute of Educational Research of the Faculty of Education and Psychology, the University of Latvia. It is a beginning stage of the project “Methodology of the research on facilitating the learning quality of the new generation”. A qualitative and quantitative case study introduces a discussion with the aim of investigating the reasons or obstacles that interfere with learning achievements in the elementary and minority elementary schools in Latvia. Special attention has been paid to 8–9th grade learners. The first results of this research were presented at the Ministry of Education and Science on December 14, 2007 at a discussion on the minorities’ education, as well as at the University of Latvia on February 8, 2007, at the 66th Academic Conference of the University of Latvia, the plenary session of the Faculty of Education and Psychology.

Keywords: learning achievements, obstacles, school’s problems, teachers’ problems, learners’ problems.

INTERCULTURAL EDUCATION IN ROMANIAN TEACHING AND LEARNING PROCESS

MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA RUMĀNIJAS MĀCĪBU PROCESĀ

Adrian Opre, Liliana Ciascai, Iuliana Marchis, Dana Opre
Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

Abstract

During the last 20 years the concept of intercultural education has developed in Romania; if initially the interest in the topic was directed to the rights and needs of minorities, today this interest concentrates on cultural diversity, equal opportunities and interdependences, which are established on the level of different cultures. This study aims to identify research directions in the domain of intercultural education, based on Romanian teachers and students' opinions on how to implement intercultural education in practice. Teachers expressed their opinions in the context of two surveys among teachers and pupils about intercultural education in November–December 2006, February–July 2007 and November–December 2007. The aim of these questionnaires was to find out, what teachers and students know about intercultural education, and if they are interested in improving their knowledge about it. The results of these surveys highlight the existence of a certain specificity of mental representations, which teachers and students hold and what intercultural education they concern. On the one hand, teachers are interested in knowing how to solve intercultural problems in their classroom; on the other hand, students are interested in learning more about intercultural issues and people of different cultures. Students' answers show a static view on intercultural society, and this might be because they do not have many opportunities to interact with persons from other ethnic groups. The survey reflects the teachers and students' wishes to learn more about intercultural education.

Keywords: intercultural education, research, teachers, students.

Intercultural Education

Intercultural education aims at the formation of individuals capable to appreciate different cultures that coexist in a multicultural society, which accept to evolve in contact with these cultures because diversity represents a positive element that enriches both the individual and the society (*Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, 1985, p. 25).

Intercultural Education includes education for:

- recognition (awareness of diversity) and respect of values, references, ways of life and symbolic representations to which people (individuals or groups) compare in their relations with other persons and the understanding of the world (Barry & Lechner, 1995);
- recognition of interactions that could appear in time and space between the multiple aspects of the same culture or between different cultures (Rey, 1986);
- challenge of changes and interactions between the diversity of representations and references;
- promotion of the dialogue between different cultures, subcultures etc;
- understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations;
- awareness of the increasing interdependence between people and nations;
- abilities to communicate with others;
- awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations toward each other (Batelaan & Coomans, 1999).

The IAIE – an international network of educational professionals involved in the development and implementation of Intercultural Education – considers that Intercultural Education includes issues about:

- intercultural and international understanding;
- the recognition of and respect for cultural differences;
- the negation of racism and xenophobia;
- human rights and citizenship;
- equal opportunities (to make the education system more inclusive);
- equal access to knowledge and to the learning processes.

IAIE characterizes Intercultural Education by the following:

- clear policy guidelines for schools, based on the principles of human rights in educational institutions;
- the provision of opportunities for communication and co-operation amongst heterogeneous groups;
- recognition of the value of the knowledge, skills and contributions of all students to the learning process;
- criteria for a broadly based and accessible curriculum;
- criteria for optimum interaction processes in the classroom;
- the promotion of multilingualism (Batelaan & Coomans, 1999).

Other practitioners, as for example, the team of INTER Project (2002), prefer to describe what Intercultural Education is not:

- isolated celebrations: the often named “Intercultural week”, “Gastronomic Day”, “Peace Day” etc;
- just learning about the characteristics of certain groups as “others”, so as to “get to know them better”;
- having recipes to solve conflicts, or to address the so called differently labelled groups;
- educational programs aimed to specific groups, such as compensatory classes;
- mixing students from different backgrounds without promoting positive relationships or other wider aims;
- avoiding conflicts! Conflicts are a part of our everyday life; the key is to manage them properly, and to be aware of our biases, positively and actively learning to fight against discrimination and prejudices.

Research methodology

Questionnaire about intercultural education

In November 2006 and February 2008 we conducted a survey among teachers and students about intercultural education. The aim of these questionnaires was to see, what teachers and students know about intercultural education, and if they are interested in learning more.

Questionnaire for teachers

The aim of this questionnaire is to survey teachers concerning their interest in intercultural education, and collect those keywords that considered importance for describing the essence of intercultural education.

One hundred and seven teachers filled in the questionnaire (5 kindergarten teachers, 21 primary school teachers, 2 kindergarten and primary school teachers, 79 secondary school and high school teachers). The teachers are from Harghita County where the majority of the population is Hungarian and from Maramures County where the majority of population is Romanian and a minority is Ukrainian. The following figures characterize the teachers' experience: 6 teachers have experience of 16 to 20 years, 18–21 to 25 years, 66–25 to 30 years, and 17 teachers have more than 30 years of teaching experience).

Table 1 presents the opinions of the teachers regarding the components of the concept of “culture” selected from a list of 9 components.

Table 1

Subjects' opinion related to the component of the culture

Components of culture	Frequency	Percents of valid answers
Everyday life	13	6.13
Behaviour patterns	22	10.38
National symbols	16	7.55
Life style	27	12.74
Religious beliefs	15	7.08
Songs	10	4.72
Arts, music, literature, theatre, architecture	57	26.89
Traditions	29	13.68
Historical heritage	23	10.85

When asked how often they teach about other cultures, only 17.76% of the teachers interviewed admit that they teach very often or often (Table 2), whereas 48.59% say that they never or rarely teach.

Table 2

The frequency of teaching about other cultures

	Frequency	Percentage of valid answers
Very often	0	0
Often	19	17.76
Sometimes	28	26.17
Rarely	27	25.23
Never	25	23.36
Don't know	8	7.48

Concerning the teachers' interest in intercultural education, the results show that 71 teachers consider intercultural education *very interesting*, 28 teachers – *not so interesting*, while nobody has chosen the third choice, “*not interesting at all*” (the question had 8 missing answers). Some of the reasons, why teachers consider it interesting:

“it helps us to know the traditions, customs, beliefs of those, who we live together”;

“it helps to discover differences and similarities”;

“the more languages, cultures we know, the better people we are”;

“in our classrooms we have gipsy pupils, and intercultural education would help us deal with the problems”;

“it is an important topic in point of view of integration of Romania in the EU and the need of tolerance in social life”.

Analysis of the answers indicates two types of reasons: the will to learn more about other cultures, and the need to solve the problems in classroom, which arise from the presence of different cultures.

We asked the teachers to select from a list of keywords those, which were related to intercultural education. In the following table (Table 3) we have collected the responses, and counted how frequently each keyword appeared. We used the keywords in the questionnaire for pupils.

Table 3
Keywords related with intercultural education (teachers' answers)

Keyword	Frequen- cy	%	Keyword	Frequen- cy	%	Keyword	Frequen- cy	%
Acceptance	23	6.39	Assimilation	13	3.61	Compassion	1	0.28
Cooperation	26	7.22	Culture	32	8.89	Curiosity	13	3.61
Habits	18	5	Difference	4	1.11	Diversity	32	8.89
Equal opportunities	4	1.11	Experience exchange	25	6.94	Identity	9	2.5
Influence	2	0.56	Integration	12	3.33	Interactions	7	1.94
Interdependence	12	3.33	Knowledge	40	11.11	Language	6	1.67
Minorities	4	1.11	Mutual respect	13	3.61	Self-knowledge	12	3.33
Tolerance	30	8.33	Tradition	8	2.22	Understanding	14	3.89

We presented the data analyzed in Table 3. One can observe that the respondents define the *profile of the intercultural education* through such concepts as “knowledge” (11.11%), “diversity” (8.89%), “culture” (8.89%), “tolerance” (8.33%), “cooperation” (7,22%) and “experience exchange” (6.94%).

The last question, which we asked the teachers, was whether they were interested in attending training courses in intercultural education: 69.16% (74) teachers would like to attend a training course in intercultural education, 21.5% (23) of them said that they didn't want to learn more, and 9.35% (10) teachers didn't reply to this question. The teachers who were interested in attending the training courses gave the most frequent reasons:

“I want to learn more”;

“It is the most topical issue in the world”;

“I think, this is helpful, and I don't have knowledge in this topic”;

“... because the place where I live has population of different ethnic groups (Romanians, Hungarians, Gipsies)”;

“... it would help me in my didactic activity, as I have Hungarian children in my group”;

“... I have Gipsy pupils in my class”;

“... it attracts my interest”.

Those teachers who are not interested in the training courses explain their choice by lack of time (“I don't have time”), saturation with similar courses (“I have already attended courses related to this topic”), or do not see their usefulness (“I don't think that this would be helpful”). It is interesting to find that 7 teachers who replied that intercultural education is a very important topic, don't want to attend the training courses.

There are teachers, who do not understand the meaning of “intercultural education”. They think that intercultural education is very interesting, because “it is very important to relate

different subjects to each other, not to teach independent information, while students recognize their mutual relations”, “I could use it for teaching, especially at Geometry”.

After the participants had completed the questionnaire, we conducted a short interview with them. This interview convinced us that they confused the concept of *intercultural* education with the concept of *interdisciplinary* one.

Questionnaire for pupils

In this questionnaire we wanted to find out, what pupils know about intercultural education, and if they are interested in learning more about it.

We collected the answers from 172 high school students (15–20 years old students) from Cluj-Napoca, from three schools with particular traditions in education (two Romanian and one Hungarian school), having

- the following nationalities: Romanian (107 students), Hungarian (53 students), Romany (Gipsy) (3 students), Ukrainian (4 students), Moldavian (1 student), Romanian – Spanish (1 student), no reply (6 students).
- the following religions: Orthodox (86 students), Reformat (37 students), Roman-Catholic (14 students), Pentecostal (11 students), Greek-Catholic (4 students), 7-th Day Adventist (3 students), witnesses of Jehovah (3 students), neo-protestant (2 students), Baptist (2 student), Unitarian (1 student), Free evangelical (1 student), Catholic (1 student), atheist (1 student), no reply (6 students).

Each student has selected 5 keywords from the first question. We gave 5 points for the keyword, which they considered the most important, 4 for the next one, 1 for the 5th, the least important selection. Then each keyword got the corresponding number, and we arranged the results in Table 4.

Table 4
Keywords selected by the pupils

Keyword	Frequency	Percentage	Keyword	Frequency	Percentage
Mutual respect	338	13.29	Tolerance	85	3.34
Acceptance	284	11.16	Compassion	70	2.75
Cooperation	268	10.53	Curiosity	64	2.52
Equal opportunities	255	10.02	Customs	51	2
Understanding	207	8.14	Identity	43	1.69
Knowledge	166	6.53	Tradition	37	1.45
Culture	146	5.74	Diversity	30	1.18
Exchange of experience	140	5.5	Interactions	30	1.18
Self-confidence	111	4.36	Influence	13	0.51
Integration	101	3.97	Interdependence	6	0.24
Language	95	3.73	Differences	4	0.16

We can observe that among five most important keywords to students are: *mutual respect* (13.29%), *acceptance* (11.26%), *cooperation* (10.53%), *equal opportunities* (10.02%), and *understanding* (8.14%). *Interaction* is on the 19th position in this list, and *interdependence* – on the 21st position.

Analysis of the situation as the case of each school leads the researchers to the following conclusions: in one of the two Romanian schools, the order of the keywords was *mutual respect*, *acceptance*, *equal opportunities*, *understanding*, *language*, while *interaction* got the 17th position, and *interdependence* – the 20th position. In the other Romanian school, the order of the keywords was as follows: *mutual respect*, *acceptance*, *cooperation*, *understanding*, and

equal opportunities, while *interaction* was on the 17th position and *interdependence* – on the 21st position, (only one student had selected it).

Students from the Hungarian school involved in the study consider that the following keywords are the most important ones to describe intercultural education: *equal opportunities*, *cooperation*, *mutual respect*, *acceptance*, and *understanding*, while *interaction* was on the 19th position and nobody had selected *interdependence*. It is interesting to see that 34 students selected *acceptance* as the most important keyword, 27 selected *equal opportunities*, 23 students selected *cooperation*, 19 students selected *culture*. Taking into account only these “most important” keywords (labelled by 1) selected by the students, the order of the keywords is different from that in Table 3: *acceptance*, *mutual respect*, *equal opportunities*, *cooperation*, *culture*.

Analysis of the top of the list shows that the most important keyword selected by the students reflects a multicultural point of view, and not an intercultural one. These keywords (with exception of *cooperation*) show students’ static attitude to other cultures. They do not include such notions as *interdependence* and *interaction*, which usually are important for intercultural relations, into the list of the most important keywords.

It is interesting to compare the five most important keywords selected by the teachers and the pupils. For teachers they are: “tolerance”, “acceptance”, “knowledge”, “tradition”, “equal opportunities” (see Table 3); for students: “mutual respect”, “acceptance”, “cooperation”, “equal opportunities”, “understanding” (see Table 4). So two keywords are the same, but the other three are different. “Tolerance” is only on the 13th position in pupils’ answers.

In the second question only about 25% of the students wrote about some experience. Here are some examples:

- *“In primary school every summer a group of students from Scotland organized the English language lessons for us. Here we have learnt a lot; in spite of our different origin we don’t have to make differences, we have a lot to learn from them”.*
- *“In primary school I had a new colleague, who knew only a few words in Romanian, because he was English. We got in contact, he has learnt some Romanian from me, and I have learnt some English from him”.*
- *“I participated in some meetings at a Gipsy association to discuss the ethnic problems, traditions, and customs”.*
- *“I met people from different countries, especially Holland, Philippines and America, thanks to an on-line game. I talk with them every day about many things, for example, religion and customs”.*
- *“I am in a traditional dance team; I had an opportunity to participate in festivals in different countries. There we exchanged customs, told them about our countries”.*
- *“I visited my Hungarian relatives, whom I had never met before. There I saw how they live, their culture and customs, which are different from ours. They are Catholics, and their religion is very different from the Orthodox religion. I took part in their community activities for two weeks. I have integrated in their community, and they accepted me quickly. Their language is very difficult, but I managed to learn the most important words”. [She is Romanian.]*
- *‘Learning a foreign language; writing letters to a person from a different country helps to learn that language and culture’.*
- *“In my class there are pupils who belong to different religions, and we are in good relations. I visited a Pentecostal church, and I felt well there”. [she is orthodox]*

- *“I have a tight friendship relation with four American teenagers. [...] The friendship with them helped me to know better the American culture, and to overcome some preconceptions about America. [...] I accept the American style of life and their customs, because I know that they helped me to understand that preconceptions about different cultures are not useful for the social life”.*

Analysis of the answers to the third question provide the following data: 83.14% 143 students are interested to learn more about intercultural education, 12.21% (21) declare that they don't want to learn more, 4.65% (8) students did not give answers. Those who are interested in knowing more about intercultural affairs gave the following reasons for their interest:

“... for my general culture, and to apply it in everyday life”;

“I would like to know as much as possible about people around me and their life”;

“I don't know too much about intercultural relations, and I would like to learn”;

“to know better the customs, traditions of others”;

“for a better integration in the EU”.

Pupils who declared that they are not interested to learn more about intercultural education gave the following reasons:

“I am not interested in it”;

“I don't know exactly, what intercultural education means”;

“I don't have time”;

“I respect and I am respected by people of other religion and nationality”;

“I was abroad and studied with the students from other countries, so I have satisfied my curiosity”.

Conclusions, limits and future directions to develop the study

The survey reflects the declared wish of teachers and students to learn more about intercultural education. On the one hand, teachers are interested in knowing how to solve intercultural problems in their classroom; on the other hand, students are interested in learning more facts about intercultural issues, and knowing people of different cultures. Students' answers show a static view on intercultural relations, and this might be possible because they do not have enough opportunities to interact with persons from other ethnic groups.

We started this study as an exploratory one, and the design, as well as the scope of this research limits its validity: research technologies of the dimensions of intercultural relations and intercultural education, the way we chose and formulated the questions/items of the questionnaire. Due to the limited space, the study does not insist here on the description of the process through which we have developed the items, or on the process of the implementation of the concepts of intercultural relations. As a descriptive survey, this research does not cover the realm of intercultural education in depth.

Social desirability might affect the items of the questionnaires, as teaching about intercultural relations is a good a thing that schools should do.

As a future development of this study we propose to extend the study to different regions of Romania, with different ethnic, religious and language structure; on the other hand, more in-depth qualitative methodology would be necessary, which would reveal the information obtained during the interviews with those teachers and students who filled in the questionnaires.

References

1. BARRY, N. H. & LECHER, J. V. (1995) Preservice Teachers Attitudes about Awareness of Multicultural Teaching and Learning. In: *Teaching & Teacher Education*, 11 (2), pp. 149–161.
2. BATELAAN, P., COOMANS, F. (1999) *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. IAIE & UNESCO.
3. BATELAAN, P. (2003) Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe. Strasbourg, 20-21 mars, 2003.
4. DASSEN, P., PERREGAUX, Ch., REY, M. (1999) *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. București, Polirom.
5. GAL, L., GAL, D. (2006) Multiculturalism. In: FRUNZA, S., JONES, S. M. (eds.) *Education and Cultural Diversity*. Cluj-Napoca, Provopress, pp. 204-208.
6. ELLIOTT, C., ADAMS, J. R., SOCKALINGAM, A. (1999) Multicultural Toolkit. Toolkit for Cross-Cultural Collaboration, <http://www.awesomelibrary.org/multiculturaltoolkit-stages.html>
7. FRUNZA, S. (2006) A Point of View on Some Challenges of Multicultural Education in the CEE Region. In: FRUNZA, S., JONES, S. M. (eds.) *Education and Cultural Diversity*. Cluj-Napoca, Provopress, pp. 11-24.
8. INTER Project, *Inter Guide. A practical Guide to Implement Intercultural Education at Schools*. Socrates Comenius 2.1 INTER Project, n° 106223-CP-1-2002-1-COMENIUS-C21.
9. OUELLET, F. (2002) L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux* no. 129, Juin, 2002.
10. RUS, C., Traduire l'interculturel en Roumanie (2003) In : GOHARD-RADENKOVIC, A., MUJAWAMARYIA, D., PEREZ, S. (eds.) *Integration des "minorities" et nouveaux espaces interculturels*. Berne, Peter Lang.
11. STEPHENSON, J., POLECHOVA, P., WILLUMSEN, J., Intercultural Education, Values and Respect. In: Tantee Lisbon Conference, May 1999. <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/fullpapers/pdf>

Kopsavilkums

Pēdējos divdesmit gados Rumānijā attīstījās mijkultūru izglītības jēdziens; ja sākotnēji interesi par šo problēmu saistīja ar minoritāšu tiesībām un vajadzībām, tad patlaban šī interese koncentrējas kultūru dažādībā, tiesību vienlīdzībā in savstarpējā atkarībā, kas parādās atšķirīgu kultūru līmenī. Šī pētījuma mērķis ir identificēt mijkultūru izglītības pētījumu virzienus, kuri balstās Rumānijas skolotāju un studentu viedokļos par iespējām realizēt mijkultūru izglītību praksē. Skolotāji un skolēni puda savu viedokli par mijkultūru izglītību divos pētījuma posmos: 2006. un 2007. gada novembrī un decembrī. Aptaujas mērķis bija noskaidrot, ko skolotāji un skolēni zina par mijkultūru izglītību un vai viņi vēlas papildināt savas zināšanas. Pētījuma rezultāti apliecina, ka pastāv noteikta specifika skolotāju un skolēnu intelektuālajos priekšstatos attiecībā uz mijkultūru izglītību. No vienas puses, skolotāji ir ieinteresēti zināt vairāk par to, kā risināt šīs problēmas klasē; no otras – arī skolēni ir ieinteresēti zināt vairāk par mijkultūru realitāti un citu kultūru cilvēkiem. Skolēnu atbildes uzrāda statistisku viedokli par mijkultūru sabiedrību, un to varētu izskaidrot ar ierobežotām iespējām sadarboties ar citām etniskām grupām. Pētījums apliecina skolēnu un skolotāju vēlmi zināt vairāk par mijkultūru izglītību.

Atslēgvārdi: mijkultūru izglītība, pētījums, skolotāji, skolēni.

SKOLOTĀJU GATAVĪBA DARBAM MULTIKULTURĀLĀ KLASES VIDĒ

TEACHERS' READINESS FOR WORK IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM

Anita Petere

Profesore skolas pedagoģijā
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

Anotācija

Latvijas izglītībā aktuāla ir izpratne par multikulturālo vidi skolās, kurās nav daudz mazākumtautību bērnu, kā arī mazākumtautību skolās. No vienas puses, tā ir savas tautas etnisko īpatnību saglabāšana, no otras puses – iespējas latviešu bērniem apzināties savas tautas kultūras bagātības un spēt tās salīdzināt, emocionāli pārdzīvot salīdzinājumā ar citu tautu īpatnībām. Protams, tā ir jauna pieeja, kas prasa no skolotājiem lielu darbu, zināšanas un izpratni. Vai skolotāji tam ir gatavi? Kāds ir viņu redzējums? Kā liecina pētnieciskā darba rezultāti, skolotāju viedokļi par daudziem jautājumiem ir diametrāli pretēji, taču visi skolotāji atzīst, ka nepieciešams atbalsts valdības līmenī.

Atslēgvārdi: mijkultūru izglītība, multikulturālisms, mijkultūru kompetence, emocionālais pārdzīvojums, etniskās īpatnības, kultūrvērtību apzināšanās.

Ievads

Latvijas pastāvēšanas laikā valstī vienmēr ir dzīvojušas dažādas nacionālās minoritātes un vienmēr ir bijis aktuāls identitātes jautājums. Arī izglītības politika nav iedomājama bez tādu problēmu risināšanas, kas skar minoritāšu etniskās identitātes saglabāšanas garantijas. Kā liecina vēsturiskie notikumi, šie jautājumi nav risināmi ar normatīviem aktiem, bet gan ar sirdi un pārliecību. Analizējot pēdējo gadu Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētījumus par etnopolitiskajiem jautājumiem un cittautiešu jauniešu integrāciju Latvijā, var konstatēt atšķirīgu sabiedrības izpratni, viedokli, attieksmi.

Kā liecina IZM pieejamie statistikas dati, Latvijā skolas ar latviešu mācību valodu apmeklē arī mazākumtautību skolēni.

Varētu uzdot vairākus retoriskus jautājumus: vai klase, kurā mācās 2 vai 3 mazākumtautību skolēni, ir uzskatāma par multikulturālu vidi un vai arī šajā klasē jādomā par mijkultūru izglītības tendencēm? Vai skolas pienākums būtu palīdzēt skolēniem saglabāt savu etnisko identitāti un vienlaikus izprast un pieņemt latviskās kultūrvērtības?

Pamatojoties uz teorētiskajām atziņām par multikulturālas vides raksturojumu, arī šīs klases ir jāuzskata par multikulturālu vidi. Kā liecina RPIVA pētnieku grupas veiktais pētījums, uz šiem jautājumiem vecāki un skolotāji atbild ļoti atšķirīgi.

Pētījuma mērķis – analizēt skolotāju izpratni un uzskatus par problēmas aktualitāti. Analizēt pamatskolas skolotāju mijkultūru kompetences izpratni un izpausmi skolās ar latviešu mācību valodu un mazākumtautību skolās.

Pētījuma metodes – fokusa grupu diskusijas.

Mijkultūru izglītības teorētiskie koncepti

Multikulturālā izglītība ir vairāku kultūru pašvērtības apzināšanās, lai paplašinātu redzesloku un veidotu iecietību un izpratni par kopīgo un atšķirīgo dažādu kultūru pasaules uzskatos (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Jau 20. gadsimta pēdējās desmitgadēs zinātnieki pievērsušies teorētiskai multikulturālisma izpētei. Filozofs Čārlzs Teilors (Taylor, 1992) multikulturālismu raksturo kā “atzīšanas politiku”, t. i., atsevišķu etnisko identitāšu saglabāšana, tajā pašā laikā izmantojot pilsonību kā kompensējošu identitāti. Č. Teilors uzsver, ka “atzīšana” vai “neatzīšana” ir katras identitātes veidošanās pamatā, pie tam “atzīšanu” autors uzskata par būtisku cilvēka vajadzību.

Vienotība un atšķirība ir vienādi svarīgas, bet tajā pašā laikā viena otru ierobežo. Kā uzskata M. Dirba (Dirba, 2006), saskaņā ar mijkultūru (starpkultūru) izglītības atziņu, ka daudzveidība ir bagātinoša, ir vēlams, lai pastāv atšķirīgi viedokļi par to, kā latviski tulkot jēdzienu “*intercultural education*”.

Mijkultūru izglītības kontekstā termins “*mijkultūra*” apzīmē attiecības, saskarsmi ar jebkura (piemēram, etniskās piederības, dzimuma, sociālās izcelsmes, veselības stāvokļa) veida *citādo*, un tādējādi jebkura klase ir daudzkultūru klase. Vārdi “jebkura veida” tomēr nenozīmē pilnīgu relatīvismu, saskarsmes procesā katram skolēnam un skolotājam ir tiesības paust savu attieksmi.

Pamatojoties uz iepriekšminētām atziņām, arī klase, kurā mācās kaut divi vai trīs mazākumtautības bērni, ir uzskatāma par multikulturālu vidi. Kultūrvidei ir liela nozīme, tā ietekmē uzvedību dažādās situācijās. Kad bērns ierodas skolā, viņa iepriekš apgūtais domāšanas veids un uzvedība ne vienmēr ir tāda, kāda no viņa tiek gaidīta. Šādā gadījumā skolēnam jācenšas apgūt jaunas kultūrvides normas.

Pamatojoties uz S. Sīrensa (Sierens, 2000) atziņām, mijkultūru izglītības mērķis ir iekļaujoša un iedrošinoša vide klasē un skolā, lai visi skolēni varētu aktīvi līdzdarboties un paust savu viedokli, iemācītos sadarboties ar citādo un savstarpēji bagātinātos.

Mijkultūru izglītība ietver gan izglītības politiku, gan mācību plānu, materiālu un programmu izstrādi, gan mācībstundu organizācijas veidus un iekļaujošas vides veicināšanu skolā. Tā ir sociālā mācīšanās sadarbojoties, tā ir kritiskā pedagoģija, rosinot skolēnus diskutēt par sociālajām struktūrām, palīdzot skolēnam izprast katras kultūras savdabību un pieņemt to, vienlaikus apzinoties savas tautas kultūras vērtības.

Liesma Ose un Juris Osis, Sorosa fonda – Latvija finansētā pētījuma “Pētījumos balstītas stratēģijas tolerances veicināšanai” autori, uzsver, ka starpkultūru izglītība ir visaptverošs skolu reformas process un pamatzglītība visiem skolēniem, ka tā akceptē un apliecina plurālismu (tai skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu plurālismu). Starpkultūru izglītība caurvij skolās izmantotās mācību programmas un mācību stratēģijas, mijiedarbību starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, un visu skolu koncepciju par mācīšanās un mācību apguves būtību.

Starpkultūru izglītībā (Nieto, 1992) didaktiskais modelis sastāv no četrām vadlīnijām, kas skolotājam jāievēro, strādājot klasē:

- kultūru atšķirību un kopību līdzsvarots skatījums; kultūras apziņas attīstīšana – pārliecība par savu kultūru un tai raksturīgo dzīves stilu (gan skolotājam, gan skolēniem);
- izpratne par kultūras minoritāšu nevēlēšanos vienmēr pieņemt un akceptēt vairākuma viedokļus un leģitimētos sociālās kontroles līdzekļus (likumdošana, normas, vērtības);
- izpratne par to, ka cilvēki lepojas ar piederību vienai vai otrai kultūrai.

Kā uzsver M. Dirba, galvenais, lai bērns izprot, ka ir iespējams cits pasaules redzējums, citāda izpratne par pieņemamo uzvedību, lai skolēnam ir stratēģijas, ko pārnest un piemērot jaunās situācijās (Dirba, 2006).

L. Ose (Ose, 2006) ir izvirzījusi pedagoģiskos nosacījumus, kuri veicina toleranci un kultūru mācīšanos, tādējādi palīdzot jau sākumskolas klasēs skolēnos saskatīt kopīgo un atšķirīgo,

kas nenoliedzami palīdzētu apzināties etniskās īpatnības kā skolēna personības attīstības faktoru.

- Skolotāja darbībai jāveicina komunikācija. Nepieciešams nosacījums – labvēlīgas vides veidošana pedagoģiskajā procesā, sekmējot skolēnu pašizpaušmi un ceļu uz sapratni.
- Skolotāja darbība ir vērsta uz skolēnu tolerances veicināšanu pret kultūru daudzveidību.
- Valoda, teksti un kultūra iekļauj cits citu pastāvīgā savstarpējā mijiedarbībā. Katrs komunikācijas akts ir notikums kultūrā. Komunikācijas struktūras, procesi un saturs ir kultūras determinēti.
- Skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā izmantoa savu sociālkultūras pieredzi, to iepriekš refleksiīvi izvērtējot un sistēmiski konstruējot fragmentus, kuri būtu iesaistāmi procesā un komunicējami skolēniem, kā arī iedrošina skolēnus paust savas pieredzes faktus – dalīties pieredzē.

Lai īstenotu šos pedagoģiskos nosacījumus, skolotājam ir jāpievērš uzmanība tiem procesiem bērnu attīstībā, kas sekmē vērtību apzināšanos, līdzpārdzīvojumu. Iepazīstot dažādu autoru atziņas, var nonākt pie vienota redzējuma, proti, emocionālā pārdzīvojuma nozīmības.

Emocionālais pārdzīvojums skolēna vērtību sistēmā

Skolēna vērtību sistēma var pilnveidoties tikai mācību un audzināšanas procesa vienotībā. Emocionālais pārdzīvojums, vērtību veidošanās sistēmas neatņemama sastāvdaļa, ir jāanalizē kā mācību un audzināšanas procesa vienojošais komponents.

Š. Švarcs vērtības atklāj kā noteiktus mērķus, kas sakārtoti pēc nozīmīguma un ir vadošie principi cilvēka dzīvē. Vērtībām ir būtiska ietekme uz indivīdu kognitīvajām, afektīvajām un biheiviorālajām reakcijām. Tiek uzsvērts, ka vērtības tiek nodotas no paaudzes paaudzē socializācijas procesa laikā (Schwartz, 1995). Līdz ar to indivīda vērtību sistēma tiek apgūta jau socializācijas laikā bērnībā, tomēr vērtību pārvērtēšana var notikt, izmainoties indivīda dzīves pieredzei un līdz ar jaunu sociālo lomu un atbildību rašanos. Vērtību apzināšana un izpratne nav iedomājama bez emocionālā pārdzīvojuma.

M. Vidnere uzsver, ka pārdzīvojuma pieredzes izpratne nav tikai sevis atspoguļojums un pašvērtējums, nav tikai pasīvs atmiņējums, bet gan radošs akts, kas spēj ietekmēt apziņas vērtību, kalpot par gribas un garīgās enerģijas ģeneratoru (Vidnere, 1999).

Mācību procesā iegūtās zināšanas (arī par dažādu tautu nacionālajām īpatnībām) var tikt transformētas izpratnes līmenī tikai tad, ja audzēknis tās pārdzīvos kā sev nozīmīgu faktu. Kā uzsver I. Žogla, parādot izziņas personisko nozīmi un jēgu, izziņas emocijas un jūtas izpaužas aizrautībā, interesēs, priekā, iedvesmā, neatlaidībā un sajūsmā (Žogla, 2001).

Būtisks ir mācību procesa emocionālais konteksts. Smadzenes vērtē emocijas un emocionālas asociācijas augstāk nekā lielākās pakāpes domāšanas spējas. Kļūst skaidrs, kāpēc notikumi, zināšanas, kas saistītas ar nopietnu pozitīvu vai negatīvu pārdzīvojumu, paliek atmiņā līdz pēdējam sīkumam (Smits, 1996).

Visas darbības pavada emocionāls noskaņojums. Tas var būt gan pozitīvs, gan negatīvs. Pozitīvs emocionālais pārdzīvojums ir nosacījums vērtību veidošanās procesam.

Emocionālā pārdzīvojuma klātbūtne, kas sekmē skolēnu vēlmi iepazīt nezināmo un pieņemt to, kļūst par nosacījumu, lai veidotos attieksmes.

No iepriekš secinātā var vilkt paralēles ar attieksmju komponentu, kas vistiešākā veidā ir saistīts ar jaunu vērtību pieņemšanu vai nepieņemšanu.

Attieksmes ir pētījuši daudzi autori (P. Dāle, E. Pētersons, J. Students, A. Špona u. c.). Ir pamats apgalvot, ka audzēkņa attieksmes izpaužas gan vērtībās, gan principos, gan ideālos. Tā

ir personības īpašība, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā (Špona, 2001).

Pamatojoties uz teikto, var secināt, ka tikai tad, ja skolotājs mācību laikā vai ārpusstundu pasākumos apzināti iepazīstina audzēkņus ar savu un citu tautu nacionālajām vērtībām un mācību procesa organizēšanā rada iespēju iegūto informāciju pārdzīvot kā sev nozīmīgu, var runāt par pozitīvas attieksmes esamību, kas nosaka turpmāko rīcību (Petere, 2006).

Konstatējošais eksperiments

Ļoti daudzas skolas ar latviešu mācību valodu, kā arī mazākumtautību skolas ir uzskatāmas par multikulturālu vidi. Pamatojoties uz teorētisko konceptu, var konstatēt, ka skolotāja personība, skolotāja izpratne ir noteicošā, lai varētu runāt par mijkultūru izglītības izpausmēm mazākumtautību skolās un skolās ar latviešu mācību valodu. Šī pieeja prasa izzināt skolotāju gatavību, skolotāju izpratni, kuru varētu apzīmēt par mijkultūru kompetenci.

M. Dirba (2006) formulē mijkultūru kompetenci, uzsverot, ka tā ietver izpratni par to, ka cilvēki vienlaikus identificējas ar dažādām grupām, un aicina uztvert katru cilvēku kā veselumu, nevis kā piederīgu tikai vienai grupai, piemēram, etniskajai.

Pētnieciskā darba mērķis bija izzināt skolotāju izpratni par mijkultūru kompetenci un izpausmi skolās ar latviešu mācību valodu un mazākumtautību skolās.

Pētījumā iesaistījās 89 skolotāji no dažādām Latvijas skolām.

Izmantotā metode – fokusa grupu diskusijas. Tika izveidotas 9 fokusa grupas dažādās Latvijas skolās.

Diskusiju laikā iezīmējās apspriežamie jautājumi. Skolotāju izpratne un viedokļi bija ļoti dažādi. Lai konstatētu mijkultūru kompetences izpausmi un problēmas, rakstā citēti īpaši atšķirīgie skolotāju uzskati.

Vai ir kādas grūtības, ja klasē bez latviešu bērniem mācās arī mazākumtautību bērni?

- *Galvenais, tās ir valodas grūtības. Bērniem grūti sekot līdzī visam notiekošajam stundā, kā arī runāt un rakstīt latviski. Dažkārt traucē arī viņu temperaments.*
- *Grūtības nav nekādas. Bērni ļoti ātri iemācās valodu, labprāt piedalās visos latviskajos pasākumos. Nejūtu nekādu atšķirību.*
- *Esam saskārušies ar čigānu tautību. Esam konstatējuši, ka tā ir pavisam cita tauta, kuru līdz galam nevaram izprast. Mēs nemākam ar viņiem strādāt. Ciešam mēs, un cieš arī bērni.*
- *Manā 1. klasē ir trīs bērni no jauktām ģimenēm, kur mājās runā krieviski, un latviešu valodu bērni pārvalda ļoti slikti. Skolā šie bērni ir ļoti klusi un nedroši.*

Kā latviešu bērni pieņem to, ka klasē ir kāds mazākumtautības bērns?

- *Vecāki pārmet, kāpēc bērns mājās saka, ka skolā viņu saucot par krievieti. Meitene to izjūtot kā apvainojumu.*
- *Vecāki lūdza, lai tikai klasē nevienam nestāsta, ka zēns ir no krievu ģimenes, jo viņam citādi būšot kauns, ka viņš arī nav latvietis.*
- *Bērniem nav nekādu problēmu. Viņi to pieņem kā pašu par sevi saprotamu.*

Kāda ir jūsu reakcija dzirdot, ka starpbrīdī bērni sarunājas krieviski?

- *Es it kā neļauju un saku, ka mājās var runāt krieviski. Citiem bērniem tas var nepatikt, ka runā krieviski.*
- *Es izskaidroju bērniem, ka viņiem skolā jāuzlabo savas valodas prasmes, tāpēc būtu labi, ja viņi vingrinātos savā starpā runāt latviski.*

- *Bērni no mazākumtautībām meklē kontaktu savā starpā un lepojas ar to, ka var runāt valodā, kuru citi nesaprot.*

Vai ir novērotas problēmas bērnu savstarpējā saskarsmē?

- *Saskarsmē problēmu nav.*

Vai nav apdraudētas tradicionālās un nacionālās vērtības? Vai mazākumtautību bērnu vecāki ģimenēs cenšas bērnu iepazīstināt ar savas tautas kultūras tradīcijām?

- *Galvenais, lai bērns apgūst latviešu valodu un iegūst labu izglītību, kultūras tradīcijas nav būtiskākais.*
- *Par nacionālās identitātes saglabāšanu jā rūpējas ģimenei.*
- *Skolā to darām epizodiski.*

Vai jūs interesējaties par to, kā bērns ģimenē iepazīstas ar savas tautas tradīcijām?

- *Es nejūtu klasē, ka bērns stāstītu, ka ir piedalījies kādā pasākumā, kas saistīts ar viņa tautas tradīcijām.*
- *Pārāk liela vērība šobrīd tiek pievērsta angļiskajam, dažādu svešu tradīciju ienākšanai.*
- *Parādās tas, ka ģimenē cenšas savu nacionālo piederību saglabāt, bērni stāsta, ka kopā ar vecākiem bijuši pasākumā, kuru saucot par masleņīcu.*
- *Cittautību bērnu ģimenes ir vairāk orientētas uz sadarbību, labprāt atbalsta dažādus skolas pasākumus.*

Vai skolas pasākumi ir arī orientācija uz citu tautu kultūru iepazīšanu?

- *Skolā tas neizpaužas, tradīcijas jā saglabā ģimenē.*
- *Ja vēlas saglabāt savu nacionālo piederību, lai bērnu sūta krievu skolā, ja viņš nāk latviešu skolā, tad jā rēķinās, ka bērns pamazām paliek par latvieti.*
- *Skolā katru gadu tiek rīkotas valodu dienas. Latviešu bērniem bija liels izbrīns, ka čigānu dziesmas un valoda ir tik interesanta.*
- *Šādi pasākumi būtu ļoti vajadzīgi, taču kolēģiem nevar pārmest, jo viņi paši ir ļoti nezinoši. Man studiju laikā bija speciāls studiju kurss par multikulturālismu. Tas man ļoti palīdzēja izprast vajadzības un iespējas. Tikai tas prasa no skolotāja speciālu sagatavotību un laiku.*

Kā dai būtu jābūt palīdzībai skolotājam, ja klases vide ir multikulturāla?

- *Vispirms tam būtu jāatspoguļojas valdības politikā, izpratnē.*
- *Skolotājiem būtu speciāli jāizglītojas, kā strādāt, ja klasē ir mazākumtautību bērni.*
- *Skolotājam būtu nepieciešams skolotāja palīgs, kas nodarbotos tieši ar šiem jautājumiem.*
- *Būtu nepieciešami metodiskie materiāli, kurus varētu izmantot mācību procesā, lai bērnus vairāk iepazīstinātu ar klasē esošo mazākumtautību bērnu nacionālajām īpatnībām. Šobrīd nekā tāda nav.*

Pētījuma laikā iezīmējās noteiktas sakarības. Skolās, kas agrāk ir strādājušas kā divplūsmu skolas, bet tagad īsteno kādu no bilingvālo mācību modeļiem, skolotāji vairāk analizē iespēju radīt tādu vidi, lai skolēni varētu bagātināties no citu tautu tradīcijām, nacionālajām īpatnībām. Tiek rīkoti atsevišķi ārpusklases pasākumi, kuros, pēc skolotāju domām, arī latviešu bērni ar sajūsmu ir uzņēmuši atšķirīgo un centušies to salīdzināt ar sev zināmo. Turpretī skolās ar latviešu mācību valodu dominē pieeja, ka skolas uzdevums ir panākt, lai bērni iemācās latviešu valodu, savukārt par savu nacionālo piederību un kultūras tradīcijām ir jādomā ģimenei.

Kā redzams skolotāju atbildēs, viedokļi krasi atšķiras, un tas liecina par to, ka lielai daļai skolotāju, kuru klasēs mācās mazākumtautību skolēni, nepiemīt mijkultūru kompetence, kā arī trūkst izpratnes par tās nepieciešamību. Pozitīvi vērtējams fakts, ka skolotāji izprot, ka ir nepieciešams papildināt zināšanas par šīm problēmām.

Diskutējot par iespējamo palīdzību skolotājiem, viedokļi bija pamatā vienādi skolotājiem, kuri strādā mazākumtautību skolās, un skolotājiem, kuri strādā skolās ar latviešu mācību valodu. Kā redzams no skolotāju izteikumiem, visi skolotāji uzskata, ka ir nepieciešams valsts atbalsts, pretējā gadījumā problēmas nav risināmas.

Teorētiskās literatūras izpētes un pētnieciskā darba rezultātā var secināt, ka pēdējos gados mijkultūru saskarsmē īpaša vieta ir attieksmju problēmai un motivācijai. Tāpēc mācību saturs un mācību process nevar būt neitrāls. Tā īstenošanā nepieciešams pievērst uzmanību uzdevumiem, kas

- palīdz skolotājam izprast mijkultūru kompetences būtību;
- virza skolēnu un skolotāju uz emocionālā pārdzīvojuma apzināšanu, iepazīstoties ar savas un citu tautu kultūras vērtībām;
- palīdz skolēniem novērtēt savas kultūras mantojumu un izprast citu tautu kultūras aspektus;
- palīdz izprast starpkultūru mācīšanās procesu, kur katrs jūtas vajadzīgs un pieņemts.

Sākotnējais pētījums ļauj spriest par problēmas aktualitāti un iespējamiem risinājumiem, taču, lai izdarītu būtiskus secinājumus, iesāktais pētnieciskais darbs ir jāturpina.

Izmantotie informācijas avoti

1. Dāle, P. (1939) *Gara problēmas. 2. papild. izdev.* Rīga: Valters un Rapa.
2. Dirba, M., Kraukle, I. (2006) Mijkultūru dimensija valodas skolotāju izglītībā. Quality Education for Quality Teaching. Rīga: Izglītības soļi.
3. Dirba, M. (2006) *Mijkultūru izglītības daudzveidība.* Rīga: RaKa.
4. Ose, L. (2006) Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju sociālkultūras pieredzes pilnveidošanās savas pedagoģiskās darbības analīzes procesā. No zināšanām uz kompetentu darbību. LU Akadēmiskais apgāds, 60.–62. lpp.
5. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. (2000) *Zvaigzne ABC*, 106. lpp.
6. Petere, A. (2006) *Mācību un audzināšanas mijšakarības multikulturālā vidē sākumskolā.* Quality.
7. Sieren, S. (ed.) (2000) *Us Them Ours: Points for Attention in Designing Interculturally Sound Learning Materials.* Steunpunt Intercultureel Ondervujs, Universiteit Gent, p. 14-18.
8. Smits, E. (1996) *Paātrināta mācīšanās klasēs.* Rīga: Pētergailis, 41.–47. lpp.
9. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse.* Rīga: RaKa, 118.–123. lpp.
10. Schwartz, S. H. (1995) *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries.* Advances in experimental social psychology. Vol. 25, p. 1–67, N.Y.: Academic PRESS.
11. Taylor, C. (1992) *Multiculturalism and "The Politics of Recognition".* Princeton University Press.
12. Vidnere, M. (1999) *Pārdzīvojumu pieredzes psiholoģija.* Rīga: RaKa, 6.–15. lpp
13. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati.* Rīga: RaKa, 89.–105. lpp.
14. Nieto (1992) www.dialogi.lv/article.php?id=25568

Summary

The historical experience of Latvia reveals that various minorities have always been living in the state and the issue of identity has always been vital.

Educational policy is also connected with preserving the ethnic identity of the minorities.

We could ask several questions: Is a class with 2 or 3 minority students considered a multicultural environment? Does the school have to help them preserve their ethnic identity and at the same time understand and accept Latvian cultural values?

Hence, the goal of the research was to analyse the comprehension of the expression of “cross-cultural education”.

Focus group discussions were used as the method; the research was carried out in Latvian schools and minority schools.

Summarizing the results of the focus group discussions, we could see distinct variety of opinions and understanding of parents and teachers about this currently important issue – multicultural environment in the class.

When debating on the issue how Latvian children accept a minority student in the classroom, the opinions varied. Some of the parents asked their boy not to tell anybody that he is from a Russian family, otherwise he would feel ashamed that he is not Latvian. On the contrary, children do not have any problems. They take it for granted.

During the research, we could detect that in the schools which were double-flow schools before but today implement one of the models of bilingual studies, teachers tend more to analyse the opportunity to create such environment at school where pupils could benefit from traditions and peculiarities of other nations. Participating in out-of-class activities, in teachers’ opinion, Latvian pupils have accepted the differences with delight and tried to compare them with the already known.

Regarding the possible help to teachers, the teachers’ opinion was very similar: teachers should be specially taught how to work in the class with minority children. A teacher should have an assistant who would deal directly with these issues.

After the examination of theoretical literature and our research, we can draw a conclusion that over the past years, the issue of attitudes and motivation has occupied a specific place in the issue of cross-cultural communication. Therefore, the content of studies and the study process cannot be neutral. In order to speak about certain tendencies, the started research has to be continued.

ENHANCING ETHNIC DIVERSITY – A CHALLENGE FOR TEACHER EDUCATION IN ESTONIA

RESPEKTS PRET ETNISKO DAŽĀDĪBU – IZAICINĀJUMS IZGLĪTĪBAI IGAUNIJĀ

Karmen Trasberg

University of Tartu, Estonia

Abstract

The article will discuss the problems in intercultural teacher education in general and analyse some results of the comparative study “Policies and practices for teaching socio-cultural diversity” carried out by the CDED, Council of Europe. The data on in-service teacher training programs in universities and pedagogical higher educational institutions were acquired through questionnaires and interviews during the first stage of the project.

The analysis of the results showed that the approaches to difference differ across national borders. There are many ways of dealing with social and cultural diversity, and there is a big variety between the countries in terms of both how we look upon differences and how we should deal with them, in society and in school.

The questionnaire covered three ways of addressing diversity: teaching, managing and enhancing diversity. We addressed the first two approaches in all virtually participating countries. However, there was less of a consensus on the enhancement of diversity. Four countries (France, Cyprus, Estonia and Greece) form the 15 mentioned that they are enhancing diversity; nevertheless, neither the public policy on the country level nor teacher training on the curriculum level addresses the problem.

As a case study, the situation in Estonia is analysed. Here the particularities in the designing of teacher training system arise from the diversity of ethnical and socio-cultural backgrounds of students and teachers. Estonia has one of the highest proportions of foreign-born population in Europe, which complicates structure and coordination of the system.

Violent rioting after relocation of the Soviet Army monument in Tallinn (April, 2007) demonstrated once again that progress in the integrating of two different language-based societies is still slow. The conflict depicts the problems which are arising from socio-political and ethnical issues. One of the important reasons is definitely weakness in educational system and teacher training in particular. Implementing of multicultural education approach in educational policy in general and in teacher education in particular has been fragmentary with no clear conceptions and vision. Future teachers are not properly prepared for work in diverse and multicultural society. The author of the article considers that with the help of introducing multicultural education as a principle in all teacher-training programs, teachers will gain intercultural competence, which will ensure an effective teaching/learning process based on dialogue of cultures, tolerance and empathy.

1. Intercultural teacher education

The multicultural society presents new demands and challenges for higher education. The question is whether teacher education will contribute anything positive to multicultural development, or whether it will only reinforce the problems already existing in society (Lahdenperä, 1996, p. 32). The concern for preparing all teachers for diversity has not emerged because of the current interest in education reform. Nearly 30 years ago, Smith's Teachers for the Real World (1969) identified three problems in preparing teachers to teach poor students:

- a) teachers were unfamiliar with the backgrounds of poor students and the communities where they lived,

- b) teacher education programs ordinarily did little to sensitize teachers to their own prejudices and values, and
- c) teachers lacked preparation in the skills needed to perform effectively in the classroom.

Smith concluded that most of the teacher education programs trained students to teach children much like themselves, and he called for a major overhaul of teacher education programs with respect to diversity and equity issues.

Despite the passage of time, little has changed. Most teacher education programs acknowledge in principle the importance of pluralistic preparation, but in practice most are characterized by monoculture approach (Melnick, Zeicher, 1998).

One of the key steps toward multicultural teaching is the initial preparation of teachers and school personnel. Many countries do have the accreditation requirements or certain standards for multicultural teacher education (Gollnick, 1992, p. 232). Other countries do not. In this case, there is a lag of relevant instruments to evaluate intercultural learning (Hoff, 1996, p.235). Although many higher education institutions in Europe include references to multicultural education in the unit's objectives or mission statement, it is not easy to detect where they are implemented in the curriculum.

An overview of the literature on intercultural teacher education revealed that the following strategies are most successful in ensuring multicultural orientation in teacher education programmes. Multiculturalism is most effective when it is infused throughout the teacher education program in highly integrated manner. A sub-finding is that stronger links were needed between foundations and methodology courses in order to achieve this integration (Subrahmanyam, Hornstein, Heine, 2000, p. 172). The teacher training programs should introduce professional educators to the philosophies and ideologies that under gird multicultural education, provide them a knowledge base, and allow them to develop necessary skills for providing multicultural education. Finally, policies and practices in higher education should reflect a commitment to multicultural education (Gollnick, 1992, p. 221).

Teacher education for work in a diverse classroom is one of the aspects that could naturally ensure mutual integration of educational systems, which in its turn would promote the development of harmonious society. Teacher education should provide such a learning environment, which would allow the future teachers acquire the necessary competences. In order to ensure effective teaching and learning in multicultural schools teachers should not only thoroughly understand their subjects but also have a good command of the most diverse spectrum of teaching methods, curriculum theories, methods of culture-sensitive teaching, assessment and evaluation principles.

2. Issues of contemporary multiculturalism in Estonia

Historically the culture in Baltic region has existed side by side with German, Swedish, Polish and Russian cultures. Cross-cultural contacts have always been very sensitive issues – not only bloodshed, oppression, or genocide often accompany them but also understanding, acceptance and cooperation appear in multicultural settings.

On the turn of the 20th and 21st centuries the issue on intercultural education has become topical in a qualitatively new aspect – one, the interior circle of problems is connected with the consequences of the occupation that lasted for almost fifty years; the other - with the world's globalisation processes and joining the European Union.

During the 20th century Estonia has developed from one of the most homogeneous countries by its population (in 1934 92% of the population was Estonian) into a multinational one (in 2000 65% of the population was Estonian). The population consists of Russians, Ukrainians,

Byelorussians, Finns, Jews, Tatars, Germans, Latvians, Poles, Lithuanians, and Swedes and, in smaller numbers representatives of tens of other nations live side by side with Estonians.

In 2006 the number of Estonian population was 1 344 684 and the composition of the population by ethnic background was the following (Figure 1).

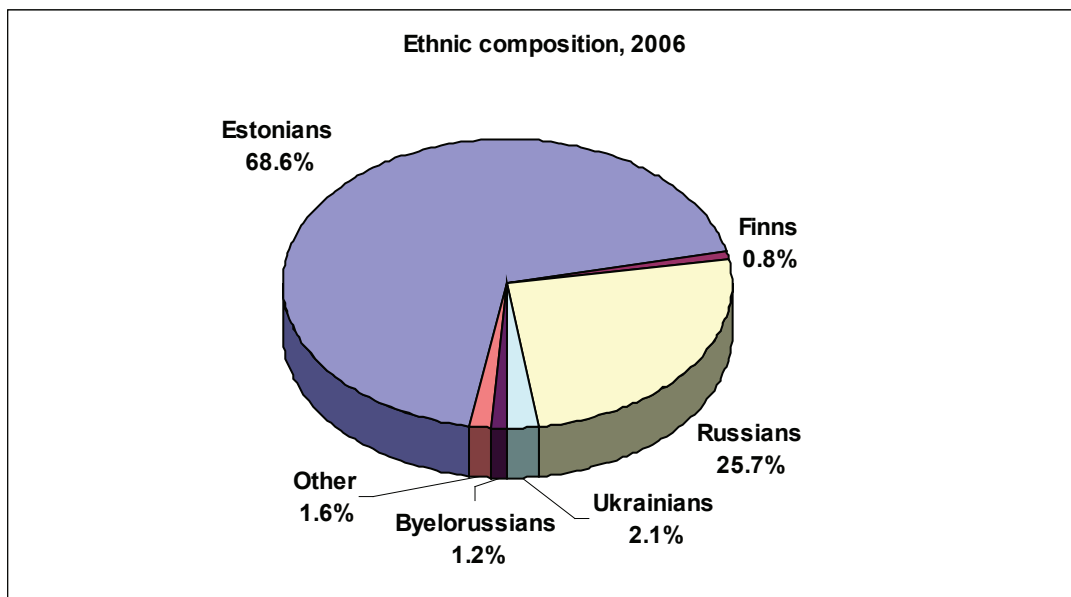


Figure 1. The composition of the population in Estonia 2006

(Source: The Statistical Office of Estonia, 2007)

The ethnic composition of the student body in comprehensive schools reflects the demographic situation of the country. Ethnic pluralism is also present in the Estonian educational system that is characterized by the different languages used in the classroom. When during the Soviet era the schools that used the national language (Estonian) as the medium of tuition were relatively mono-ethnic and the Russian school gathered non-Estonians of different ethnic backgrounds, then past decades have witnessed the influx of non-Estonian students into schools where Estonian is the medium of instruction. Thus, both the Estonian and Russian schools have become multinational. The schools in Estonia can be divided as follows based on language: 21.7% of all students of comprehensive schools study in Russian-medium schools (Table 1).

Table 1

The division of students and schools of general education by the language of tuition in Estonia, 2005 (Source: The Statistical Office of Estonia, 2007)

	Students		Schools	
	Number	%	Number	%
Estonian	136 036	78.3	493	82.4
Russian/ mixed	37 786	21.7	105	17.6
Total	173 822	100	598	100

Since 2000 three key issues in integration process have been highlighted:

1. Linguistic-communicative integration includes reproduction of a common space of information and the Estonian language environment in society under conditions of diversity and tolerance.
2. Legal-political integration, understanding, development of common meaning are moulding the population, that is loyal the Estonian state.

3. Socio-economic integration, meaning achieving equal opportunity in competition and social mobility for member of society irrespective of ethnic or cultural background (Estonian Integration Programme, 2000).

After fifteen years of “bridge building” in Estonia, many unsolved problems still exist. Against the background of the European Union, Estonia stands out due to opposition to moving towards multicultural society. According to the 2005 Euro barometer survey, the percentage of people who oppose multicultural society exceeds 50%, while the average opposition level in the European Union is approximately half of that (Table 2).

Table 2

Resistance to multicultural society in 2003, percentage of respondents who expressed resistance (Source: Majorities Attitudes towards Minorities, 2005)

Greece	59
Estonia	51
Latvia	44
Belgium	37
Cyprus	36
Germany	34
Lithuania	33
Austria	27
Finland	24
Denmark	22
France	22
Malta	22
UK	20
Spain	15
Sweden	13

The opposition also confirms such attitudes to granting citizenship to legal immigrants (Estonian Human Development Report, 2007). It indicates that during the last 15 years the Estonian society has not been able to find a constructive way of adapting to the reality where nearly one third of the country’s population consists of people with non-Estonian backgrounds. The open and tolerant worldview has not been quick enough to take root in Estonian everyday life, however. There are still prejudices against other nationalities/ races as well as intolerance of different lifestyles and attitudes.

In this situation, one of the unsolved problems is content and strategies for teacher education. Teacher trainees often come from very secure backgrounds and have little understanding of the whole spectrum of society. Teacher education is in the unique position of being able to develop intercultural competence and understanding in society. Therefore one of the greatest challenges for Estonian education is how to prepare both students and teachers for coping in the multicultural environment of Estonia, Europe and in the pluralist world that is increasingly opening up for all of us.

3. Expectations towards teaching in a diverse classroom

How sensitive are Estonian teacher-trainees to the peculiarities of teaching a multicultural class and how well trained are they to do their jobs well?

According to the results of the study done in 2000–2005 in the University of Tartu (Vassilchenko, 2000; Asser, 2004; Trasberg, 2006), more than one third of the initial teacher training students had had a personal experience of culture conflict caused by the pupil being of a different ethnic, religious or social background. Every second respondent pointed out that the current curriculum in Estonia is of a mono-cultural structure. A very interesting feature was students’

personal attitudes towards teaching in intercultural classroom. When we asked the respondents how they would feel about teaching in a classroom where there are students from different cultural backgrounds – 68% of Estonian students responded positively.

Despite the positive attitude, many future students feel uncertainty or even fear in teaching minority students. There was a clear correlation between individual experience and possible fears of teaching in the multicultural environment.

Those students, who had personal experience of teaching minority children (for example, during school practice), have a more realistic understanding of fears compared with the students who did not have such an experience.

Teaching a class of pupils, amongst whom some have difficulties in understanding the language of instruction, may create many problems for the teacher. The teacher trainees emphasised the fact that a class of pupils with limited language competence would create a major increase in the workload of the teacher. The children who do not speak the language of instruction well enough will often need special tutoring after class. Also, they expect the parents to turn more often to the teacher for advice.

At the same time there is evident fear over the communication with the parents of minority children and a lack of understanding regarding their cultural background and customs. Considering these factors, the teacher trainees believe that it is necessary to introduce teaching assistants who can deal with adaptation issues, to publish appropriate teaching materials in an increased number and to train teachers better (Trasberg, 2003).

84.2% of the teacher-trainees suggested starting a course in multicultural education at least as an optional subject at universities. The teacher-trainees also requested a course, which introduces into the basic principles of multicultural teaching, e.g. strategies of culturally sensitive teaching or the basics of intercultural communication should add to the set of obligatory subjects of the pedagogical and psychological cycle of teacher training.

Concluding, we can say that the previous research showed that the teacher-trainees are fully aware of the problems in a multicultural society today. They have experienced tension that may be encountered in everyday situations and in the classroom, because the participants may be guided by markedly different cultural understandings. The current model of teacher training is of little help if teachers face problems bred by cultural and socio-economic differences.

4. Initial teacher training – the current situation and future visions

Results of the project “Policies and practices for teaching socio-cultural diversity” carried out by the CDED, Council of Europe showed that enhancing diversity is not addressed nor in Estonian public policy level neither in teacher training curriculum level (Steering Committee For Education, 2007, p. 31-33). The outcomes of the project initiated more carefully analyse the situation in the Estonian teacher training.

Initial teacher education in Estonia is provided mainly by 6 higher education institutions. According to the data of Estonian Statistical Office there were 4113 students taking the courses in initial teacher training and educational sciences in 2006. All together there existed 70 teacher-training curricula in 2007.

We specify general principles for teacher education in the regulation of the Government of the Estonian Republic “Framework for Teacher Education” (2000). Public policy on pre-service teacher training is also defined in “Teacher Professional Standard” (2005); “Estonian Higher Education Strategy (2006) and in “National Development Plan for Teacher Education 2006-2013.”

There are no centralized curricula in teacher education. “Framework for teacher training” indicates common elements (core curricula) for teacher training institutions. It means common

requirements which are established by the Government of the Republic for study at higher education level and which set out broad groups of studies and fields of study, the objectives and total volume of the study, general and specific requirements for curricula, including the requirements for studies and final papers or final examinations, and general and specific requirements for educational institutions concerning their teaching staff.

In order to evaluate teacher education, the Higher Education Quality Assessment Council accredits all institutions of higher education and curricula; the Council is appointed by the Government of the Republic of Estonia and it functions under the jurisdiction of the Ministry of Education and Research. During the accreditation it is assessed and decided whether an institution of higher education and its curricula meet the requirements laid out in relevant legislative and regulatory documents.

The standard of higher education is a set of regulations instituted by the Government of the Republic. It specifies the purpose of a given program of instruction leading to a certification of trade, vocational, or professional competence; the list of occupations to which its regulations apply; and the general requirements that curricula must meet.

Since 2005 newly qualified and experienced teachers' competencies have been evaluated according to the "Teacher Professional Standard" – a document that contains the requirements for the knowledge, skills, experience, values and personal characteristics arising from professional qualifications. The training for diversity is recognized in the official certification of teachers. For example, "Teacher Professional Standard" § 5.2 states, that "teacher knows the specific features of a multicultural learning environment." By formation of the learning environment teacher "takes into account the special features of diverse learning environment and prevents corresponding problems that may arise and ...adjusts the learning process and environment to learners with different language knowledge and cultural background."

However, this has not sufficiently ensured provision of teacher education according to common principles. Initial analysis of the regulations, teacher education curricula and of the formal qualification of university teachers supervising professional placement enables highlighting the following problems in management, curricula and university teacher's body:

The field of teacher education in universities is not managed in a unified and systematic way. Either fixed common principles for teacher education are missing or scattered responsibility between various academic structural units hinders their application.

Lack of a broad institutional commitment to diversity in the university environment, that teacher education programs offer (employment practices, student recruitment and admission policies, standards for accreditation of university curricula do not address diversity).

Interconnections between general pedagogical education, subject studies, subject methodology and professional placement are weak and the multicultural component in curricula is weakly integrated. Students have a possibility to get fragmentary knowledge on the main conceptions of intercultural education, which do not ensure the acquisition of intercultural competence in study process.

The work of teacher educators and the institutional environment in which teacher education is embedded are critical in determining the success of efforts to train teachers to work with diverse students. University staff often lacks pedagogical training, which is partly the cause of the rather theoretical and unreal nature of initial teacher education.

Taking into consideration the above-mentioned problems in teacher education in general, we can focus on possible changes and future actions in this field. For ensuring quality in teacher education in general and valuing diversity in particular, we can foresee the following activities.

First, the academic structure of teacher education should be very clear. The structural unit in charge of teacher education should follow the general policy documents in the field of initial training.

Second, the institutional commitment to diversity should be evidenced in such things as an institution's employment practices, student recruitment and admission policies, and curriculum development. Making issues of diversity central to the intellectual life of the broader institution legitimizes efforts within programs to educate teachers for diversity.

Third, the standards for the accreditation of teacher education must include the aspects of teaching, managing and enhancing diversity in teacher training.

Fourth, there is a need for systematic staff development for teacher education faculty to help them examine their own attitudes about diverse people and learn about various aspects of teacher education for diversity and ways to infuse it into their institutions and programs. Faculty should challenge to examine their own beliefs about issues of class, race, gender, language, and sexual orientation as they relate to institutional policies and practices and to their own teaching.

Fifth, the creation of a consortium or a competent body for putting attempts together. A group of institutions might combine their resources to employ staff with expertise in teacher education for diversity to provide part of the teacher education program, usually field experiences and a few courses and seminars related to teaching diverse students (for example NAFO in Norway, Multicultural Education Clinic in Finland etc.).

Teacher education for diversity should be the responsibility of the total institution – in general education, in disciplinary majors and minors, in experiential education, as well as in each aspect of the formal teacher training program. We hope that a more comprehensive self-image will help to concentrate the future efforts on the weak points.

References

- Asser, H., Trasberg, K., Vassilchenko, L.** (2004) Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural Education* 15 (1).
- Council of Europe Steering Committee for Education.** (2007) Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity. Report.
- Estonian Human Development Report 2006.** (2007) *Public Understanding Foundation*. Tallinn.
- Estonian Integration Programme.** (2000) Tallinn: Integratsiooni Sihtasutus.
- Estonian Ministry of Education and Research.** (2000) *Framework for Teacher Education*. Tartu.
- Estonian Ministry of Education and Research.** (2006) Estonian Higher Education Strategy 2006–2015 <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5908>, May 24, 2007.
- Estonian Ministry of Education and Research.** (2006) National Development Plan for Teacher Education 2006-2013. Tartu.
- Estonian Qualification Authority.** (2005) *Teacher Professional Standard*, <http://www.kutsekoda.ee/download.aspx/download/834/Õpetaja%20V%2005.doc> May 21, 2007.
- Gollnick, D. M.** (1992) *Multicultural Education: Policies and Practices in Teacher Education*. In Grant, Carl A. Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream. Falmer Press.
- Hoff, G.** (1996) *Changes in Research on Multicultural Education in Germany*. In Wulf, C. Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities. Waxmann.
- Lahdenperä, P.** (1996) An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *European Journal of Intercultural Studies* 7 (3).
- Majorities Attitudes towards Minorities.** *Key findings from the Euro barometer and the European Social Survey*. (2005) EUMC, Vienna.

Melnick, S. L.; Zeicher, K. M. (1998) Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory Into Practice* 37 (2).

Smith, B. O. (1969) *Teachers for the real world*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Statistical Office of Estonia. (2007) *General education*, <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Database/Sotsiaalelu/05Haridus/14Uldharidus/14Uldharidus.asp> May 24, 2007.

Subrahmanyam, L., Hornstein, S., Heine, D. (2000) Multicultural Discourse in Teaching Education. In Mahalingam, R.; McCarthy, C. *Multicultural curriculum*. Routledge.

Trasberg, K. (2003) Future teachers' expectations and readiness for working in a multicultural classroom. In Lasonen, J.; Lestinen, L. Teaching and Learning for *Intercultural Understanding*. Human Rights and Culture of Peace. Conference Proceedings. University of Jyväskylä.

Trasberg, K., Vassilchenko, L., Kinks, M. K. (2006) The understanding of the concept of Multicultural education by Estonian teachers. In: *Changing education in a changing society*. Klaipeda University, Lithuania.

Vassilchenko, L., Trasberg, K. (2000) Estonian teachers in the late 1990s: their willingness and preparedness for work in a multicultural classroom. *Intercultural Education* 11 (1).

Kopsavilkums

Raksts piedāvā diskusiju par skolotāju multikulturālas izglītības aktuālajām problēmām kopumā, kā arī vērtē salīdzinošo pētījumu "Politika un prakse izglītības sociokulturālai dažādībai", ko atbalsta Eiropas Padome. Raksts analizē skolotāju tālākizglītības izpētē iegūtos datus no universitātēm un pedagoģiskajām augstskolām, kuri iegūti ar anketēšanas un interviju palīdzību projekta pirmajā posmā.

Analīze rāda, ka pieejas dažādībai atšķiras starp valstīm. Ir daudzi varianti, kā risināt sociālās un kultūras dažādības problēmas, bet atšķirības starp valstīm redzamas šo problēmu izpratnē un to risināšanas veidos kopumā sabiedrībā un konkrēti skolās.

Anketa aptvēra trīs pieejas dažādībai: dažādības mācīšana, dažādības vadīšana, dažādības veicināšana. Divas pirmās pieejas pētītas visās virtuālajā pētījumā ietvertajās valstīs. Par pieejām dažādības veicināšanai tajās nav vienota viedokļa. Četrās valstīs (Francija, Kipra, Igaunija, Grieķija) no 15, kuras min dažādības veicināšanu, ne valsts politikas, ne skolotāju izglītības programmu līmenī šī problēma netiek risināta.

Raksts vērtē Igaunijas gadījuma izpēti rezultātus. Šajā valstī skolotāju izglītības programmu īpatnības nosaka etniskā un sociokulturālā dažādība. Igaunija ir viena no tām valstīm, kurās ir visaugstākie iedzīvotāju dažādības rādītāji Eiropā, kas savukārt sarežģī sistēmas struktūru un koordinēšanu.

Vardarbīgās akcijas pēc Padomju Armijai veltītā pieminēkļa pārvietošanas Tallinā (2007. g. aprīlī) vēlreiz demonstrēja joprojām lēno divās valodās balstīto kopienu integrāciju. Konflikts izceļ problēmu, kura sakņojas sociāli politiskajā un etniskajā realitātē. Viens no cēloņiem, protams, ir vājš problēmas risinājums izglītībā kopumā, īpaši skolotāju izglītībā. Multikulturālas izglītības politikas realizēšanā izglītības sistēmā un konkrēti skolotāju izglītībā vērojams fragmentārisms, nav skaidras koncepcijas un priekšstata par perspektīvi. Nākamie skolotāji nav pietiekami kvalitatīvi sagatavoti sociālai dažādībai un darbam multikultūru sabiedrībā. Raksta autore uzskata, ka, ieviešot multikulturālu izglītību kā principu visās skolotāju izglītības programmās, skolotāji iegūs atbilstošu kompetenci, kas nodrošinās efektīvu, kultūru dialogā balstītu mācību procesu, toleranci un empātiju attiecībās.

Atslēgvārdi: respekts pret dažādību, multikulturāla skolotāju izglītība

About the author

Karmen Trasberg – MA, Lecturer at the University of Tartu, Estonia.

Main research interests: comparative education, intercultural education, history of education.

Contact address: Department of General Education
Faculty of Education University of Tartu,
Salme 1 A, Tartu, Estonia 50103
E-mail: karmen.trasberg@ut.ee