

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADEMĪJA
PEDAGOĢIJAS FAKULTĀTE



Vilnis Purēns

**PUŠAUDŽU IZZIŅAS INTERESES
VEIDOŠANĀS DIALOĢISKAJĀ VĒSTURES
MĀCĪBU PROCESĀ**

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
Apakšnozare: skolas pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja
prof. *Dr. habil. paed.* Ausma Špona

Rīga, 2015

Promocijas darbs izstrādāts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā (RPIVA) Pedagoģijas fakultātē laika posmā no 2011. līdz 2014. gadam.

Darba struktūra: promocijas darbs – disertācija 2 daļās.

Darba zinātniskā vadītāja

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore
Dr. habil. paed. Ausma Špona

Darba recenzenti:

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesore
Dr. paed. Zenta Anspoka
Latvijas Universitātes profesore
Dr. paed. Rudīte Andersone
Vidzemes Augstskolas asociētā profesore
Dr. hist. Vija Daukšte

Promocijas darba aizstāvēšana notiks

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas
Pedagoģijas promocijas padomes atklātā sēdē
2015. gada 18. jūnijā plkst. 14 00
Imantas 7. līnijā 1, 227. auditorijā

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties

RPIVA bibliotēkā Imantas 7. līnijā 1.

RPIVA Pedagoģijas promocijas padomes priekšsēdētāja
Profesore *Dr. paed. Inese Jurgena*

© RPIVA, 2015
© Vilnis Purēns, 2015

ISBN 978-9984-46-330-8

PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS

Vērtējot mūsdienu sabiedrību, pētnieki izmanto jēdzienus “zināšanu industrija” (Machlup, 1962) un “tikla sabiedrība” (Castells, 1996). Jēdziens “zināšanu industrija” norāda, ka ilgtspējīgai un veiksmīgai sabiedrības attīstībai mūsdienās ir svarīgi veidot uz zināšanām balstītu ražošanu un sekmēt tādu personību izaugsmi, kas spētu šīs zināšanas radīt. Tādus mērķus izvirza gan Eiropas Savienības, gan Latvijas ilgtermiņa plānošanas dokumenti. Jēdziens “tikla sabiedrība” pasvīturo faktu, ka mūsdienu sabiedrībā indivīds kļūst arvien neatkarīgāks no formālajām organizācijām, bet vairāk veido savai personībai nozīmīgus attiecību tīklus. Viņa iespējas arvien plašākā mērogā nodrošina tehnikas sasniegumi (īpaši – datortīklu attīstība). Jaunajā situācijā aktualizējas tendence, ka skolas formālo izglītību arvien vairāk ietekmē neformālā pašizglītība. Šādos apstākļos ir svarīgi meklēt jaunas pieejas mācībām, kuru centrā atrastos skolēna personība. Viena no tādām ir dialogiskā pieeja. Dialogs sniedz iespēju veidot elastīgu zināšanu un prasmju apguvi skolēna un skolotāja sadarbībā, ņemot vērā abu pušu intereses un attīstību. Veiksmīgam dialogam ir svarīgi, lai skolēns būtu sev izvirzījis individuālu mācību mērķi. Viena no pazīmēm, kas par to liecina, ir izziņas interese. Tā ir kompleksa psihiska parādība, kas balstās uz personības psihiskajām īpašībām, pieredzi un izpaužas kā noturīga, pašregulēta, pozitīvi rosināta vēlme pastiprināti pievērsties kādam noteiktam mācību saturam.

Būtiskas pārmaiņas piedzīvo arī vēstures mācību process. Šī pagātnes izziņas forma piedāvā paplašinātu cilvēces pieredzi. Nepiedzīvojot pagātnes notikumus, kuri dažkārt ir pretrunā ar mūsdienu demokrātijas ideāliem, skolēni mācās koriģēt savu dzīvesdarbību, lai nostiprinātu demokrātijas vērtības. Vēstures apguvi skolēni sāk pusaudžu vecumā. Tas ir posms cilvēka attīstībā, kad notiek identitātes veidošanās (Ēriksons, 1998). Vēsture dod pusaudzim iespēju palūkoties uz sevi plašākā mērogā.

Pētījuma problēma. Lai gan dialogs mācībās nav uzskatāms par jaunu pieeju, reālā izglītības sistēmas attīstība nav veicinājusi plašu tā izmantošanu. Jaunās informācijas tehnoloģijas atņem skolotājam informācijas monopolu, un skolēni arvien aktīvāk noraida zināšanas, kurās nesaskata personīgu aktualitāti. Šādos apstākļos skola, kas atsakās no dialoga ar skolēnu, riskē kļūt par formālu izglītības iestādi. Vajadzība pāriet uz dialogu Latvijas skolās, lai veidotu ilgtspējīgu izglītību, arī rosināja izvēlēties pētījuma tematu “**Pusaudžu izziņas intereses veidošanās dialogiskajā vēstures mācību procesā**”.

Darba pētījuma objekts. Dialogiskais vēstures mācību process.

Darba pētījuma priekšmets. Pusaudžu izziņas interese vēsturē.

Pētījuma mērķis. Atklāt metodoloģiskus principus tādām dialogiskām mācību procesam, kas veicina izziņas intereses par vēsturi veidošanos.

Darba hipotēze: izziņas interese par vēsturi skolēnos veidojas sekmīgāk, ja:

- skolotājs izmanto dialogisko pieeju;
- skolotājs un skolēns spēj panākt līdztiesīgu savstarpēju dialogisku atvērtību;
- skolēns izprot vēstures lomu pašpiederzes veidošanā.

Pētījuma uzdevumi

1. Izanalizēt psiholoģisko, pedagoģisko, metodoloģisko literatūru par intereses un izziņas intereses būtību un pusaudžu intereses un izziņas intereses izpausmes iezīmēm.
2. Atklāt kritērijus un rādītājus, ar kuru palīdzību var vērtēt izziņas intereses veidošanos par vēsturi.
3. Izanalizēt filozofisko, pedagoģisko un metodoloģisko literatūru par dialogisko pieeju mācībām un vēstures didaktikas principiem.
4. Izveidot izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisku vēstures mācību modeli un to eksperimentāli pārbaudīt.

Pētījuma filozofisko pamatu veido dialogiskās filozofijas koncepcijas: Sokrata metode, Imanuela Kanta antinomiju teorija, Martina Būbera “Es-Tas” un “Es-Tu” teorija, Mihaila Bahtina dialogiskās eksistences un iztēles teorija, Jirgena Hābermasa komunikatīvās darbības teorija, Ļeva Vigotska kultūrpсихолоģiskās teorijas, Karla Raimunda Popera atklātās sabiedrības teorija.

Pētījuma pedagoģiskais pamatojums ir pedagoģiskās teorijas, kas balstās uz dialoga pieeju, atklāj izziņas interešu būtību, attieksmju un uzvedības veidu sakarības: Paulo Freires dialogiskās izziņas darbības teorija, Rainera Vinkela komunikatīvās didaktikas teorija, Hosē Ramona Flečas dialogiskie mācību principi, Gordona Velsa dialogiskās izziņas mācību teorija, Robina Aleksandera dialogisko mācību principi, Duglasa Bērnese skolas un aktīvo zināšanu teorija, Jeļenas Jermolajevas dialogiskas personības un dialogiskā mācību procesa teorija, Gaļinas Ščukinas izziņas interešu teorija, Ausmas Šponas attieksmju un uzvedības veidu sakarības teorija.

Pētījuma metodes

Teorētiskās:

- filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras izpēte un analīze;
- izglītības dokumentu un mācību literatūras analīze.

Empīrisku datu vākšanas metodes:

- pedagoģiskais eksperiments;
- anketēšana;
- intervijas;
- novērojumi;
- skolēnu sekmju un patstāvīgo darbu analīze.

Statistiskās datu apstrādes metodes:

- Krobaha alfa tests;
- T-Stjūdentā kritērijs;
- divpusējās nozīmības noteikšana.

Pētījuma bāze ir Rīgas Doma kora skola, Rīgas igauņu pamatskola, Kocēnu novada Kocēnu pamatskola, Valmieras valsts ģimnāzija (kopā – 80 skolēni no 8. klasēm). Autora secinājumi ir izdarīti, analizējot 1069 skolēnu aizpildītas anketas un 701 skolēna patstāvīgo darbu, kā arī veicot 10 intervijas. Aptaujā piedalījās 208 vēstures skolotāji no visas Latvijas.

Pētījuma teorētiskās novitātes ir:

- atklāti metodoloģiskie principi tādām dialogiskām mācību procesam, kas veicina izziņas intereses par vēsturi veidošanos;
- precizēti interešu un izziņas interešu jēdzieni, balstoties uz psihologu un pedagogu atziņām;
- precizēti situatīvās un noturīgās intereses jēdzieni un noteikti to komponenti;
- noteiktas pusaudža izziņas interešu iezīmes, balstoties uz psihologu pētījumiem, personības attīstības teorijām un pedagogu novērojumiem;
- izstrādāti izziņas intereses par vēsturi kritēriji un rādītāji;
- izveidots dialogiskās pieejas raksturojums un atklāta tā struktūra, balstoties uz filozofiskām un pedagoģiskām teorijām;
- izveidots vēstures didaktisko pieeju raksturojums, balstoties uz teorētiskām atziņām un mācību literatūras analīzi;
- izstrādāts izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis.

Darba praktiskā nozīme:

- izstrādātas un pārbaudītas anketas izziņas intereses līmeņu mērījumiem skolās;
- izstrādāts un pārbaudīts izziņas intereses attīstību veicinošs dialogisks mācību modelis, kas izmantojams ne tikai vēsturē, bet arī citos priekšmetos un ar to semināros iepazīstināti skolotāji;
- izveidots un pārbaudīts strukturāls plāns izziņas interesi veicinošai mācību nodarbībai, kuru var izmantot vēsturē un citos mācību priekšmetos (sociālajās zinībās, ģeogrāfijā, literatūrā);
- apkopotas un pārbaudītas izziņas interesi veicinošas dialogiskajai pieejai atbilstīgas mācību metodes vēsturē;
- izstrādāti un pārbaudīti paņēmieni skolēnu un skolotāju savstarpējās atvērtības veicināšanai un skolēnu izpratnes pilnveidošanai par vēstures zināšanu lomu pašpiedzē;

- iegūtās atziņas izmantotas mācību grāmatu un metodisko līdzekļu izstrādē, lai ar tiem stimulētu izziņas interesi veicinošu dialogiskā pieejā balstītu metožu ieviešanu skolā.

Pētījuma posmi

Pētījums sākās ar tā teorētisku sagatavošanu, kura laikā tika analizēta filozofiskā, psiholoģiskā un pedagoģiskā literatūra par interesi un izziņas interesi kā jēdzieniem un tās iezīmēm pusaudžu vecumā, dialogisko didaktisko pieeju mācībām, vēstures didaktiku. Tā rezultātā tika atklāts noturīgas izziņas intereses veidošanās process, pusaudžiem piemēroti noturīgu izziņas interesi veicinoši pedagoģiskie stimuli, izziņas intereses attīstību raksturojoši kritēriji un rādītāji, dialogiskās pieejas pamatprincipi un tiem raksturīgais mācību process, vēstures mācību priekšmeta didaktiskās iezīmes. Balstoties uz tām, tika izstrādātas anketas un izziņas interesi veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis un tam atbilstīga mācību nodarbības struktūra un uzdevumi skolēnu pašpiederzes veidošanās pētījumiem.

Balstoties uz šīm izstrādātajām, norisinājās empīriskais pētījums.

1. posms. Empīriskā pētījuma bāzes veidošana (05.–09.2011.)

Tā laikā tika izstrādāti eksperimenta bāzes veidošanas principi atbilstīgi eksperimenta mērķim un veikti organizatoriskie pasākumi bāzes nodrošināšanā.

2. posms. Sākotnējo pētniecisku datu iegūšana (09.–10.2011.)

Tā laikā tika veikta skolotāju anketēšana dialoga iespējamības izvērtēšanai; izpētīts eksperimentam izvēlēto skolēnu sastāvs, viņu sekmes, skolotāju un skolēnu attiecību raksturs; noteikti sākotnējie izziņas interešu līmeņi, veikta skolēnu aptauja, lai izvēlētos izstrādātajam modelim piemērotas mācību metodes.

3. posms. **Veidojošais eksperiments (11.2011.–10.2012.)** Skolēni tika sagatavoti piedāvātā modeļa izmantošanai un notika modeļa pārbaude. Pārbaudes laikā skolēni salīdzinoši vērtēja nodarbības, kurās tika izmantots piedāvātais modelis, un nodarbības, kurās to neizmantoja. Paralēli skolēni pildīja uzdevumus, kuros iegūtie darbi tika izmantoti pašpiederzes pētījumiem, notika intervijas un aptaujas.

4. posms. **Datu iegūšana pēc eksperimenta, to apstrāde, salīdzināšana, interpretācija (11.–12.2012.)** Šajā posmā tika veikts otrais skolēnu izziņas interešu līmeņu mērījums, notika datu apstrāde, tika izstrādāti secinājumi un tēzes.

Pētījuma struktūru veido: ievads, divas daļas, nobeigums, literatūras un avotu saraksts, pielikumi. Promocijas darba apjoms ir 165 lpp. Literatūras un avotu sarakstā iekļauti 187 darbi 6 valodās, darbam pievienoti 11 pielikumi (kopā 211 lpp.).

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Vēstures mācību priekšmeta saturs ir īpaši aktuāls pusaudžiem saistībā ar viņu vajadzību veidot jaunu pašpiederzi un sniedz iespēju organizēt dialogisku mācību procesu, kas balstās uz pretrunas risināšanu starp pusaudža esošo pašpiederzi un aktuālo objektīvo vēsturisko realitāti, tādejādi veicinot izziņas intereses līmeņa paaugstināšanos.
2. Eksperimentā dialogiskā mācību procesā, mērot pusaudžu izziņas intereses mācībās, izmantojot kritērijus izziņas mērķtiecība, noturība, intensitāte, izziņas darbības un profesionālās ievirzes sakarības, atklājās, ka palielinās skolēnu skaits ar pašregulācijas attieksmēm mācībās (A grupa) un paradumu attieksmēm (B grupa), bet samazinās skolēnu skaits ar situatīvām attieksmēm pret mācībām (C grupa).
3. Dialogiskā didaktiskā pieeja sekmē atvērtības veidošanos un izziņas intereses līmeņu paaugstināšanos, pedagogiem atzīstot skolēnus par līdztiesīgām personībām un veicinot viņu mērķtiecību un prasmes pašnovērtēt sasniegto, integrējot mācību saturu skolēna pašpiederzē, kā to prasa sadarbības princips didaktikā.

PROMOCIJAS DARBA SATURS

Promocijas darba ievadā pamatota pētījuma temata izvēle un aktualitāte, raksturota risināmā problēma, noteikts pētījuma objekts un priekšmets, mērķis, izvirzīta pētījuma hipotēze, uzdevumi, norādītas pētījuma metodes, pamatota metodoloģija, raksturota pētījuma bāze, teorētiskā novitāte un praktiskā nozīme.

Darba pirmajā daļā “Izziņas interese dialogiskajā vēstures mācību procesā” raksturota intereses un izziņas intereses būtība cilvēka dzīvesdarbībā, dialogiskā pieeja kā pedagoģiskais līdzeklis mācību izziņas procesā, pusaudzā izziņas intereses iezīmes pārejā no praktiskās uz abstrakto darbību, didaktiskais process vēstures mācībās un noteikti mērījumam izmantojamie izziņas interešu attīstības līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji, kā arī raksturots izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis.

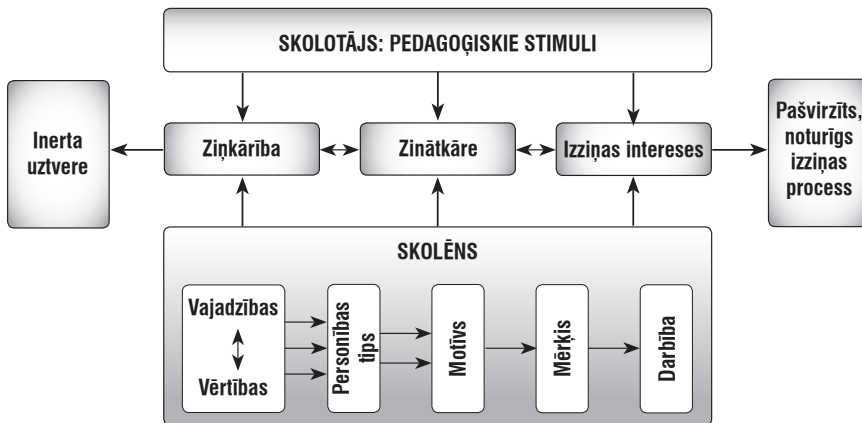
Intereses un izziņas intereses būtība cilvēku dzīvesdarbībā. Pētījumā jēdziens “interese” lietots kā visaptverošais, kas var raksturot dažādas izpausmes un izpausmes pakāpes ar kopēju saturu. Izziņas interese ir viens no intereses veidiem. Sekojot krievu pētnieces Gaļinas Ščukinas teorijai, par izziņas interesi tiek saukta interese par mācībām (Щукина, 1971). Interese ir kompleksa parādība, kuru raksturo kognitīvie, emocionālie, darbības komponenti, tos ietekmē sociālā vide.

Psihologu teorijas pamato intereses iedalījumu situatīvajā un noturīgajā. Situatīvo interesi aktualizē negaidīta situācija, kas kalpo par pamatu izziņas procesam. Situatīvā interese zaudē aktualitāti, ja situācija tiek atrisināta. Noturīgo interesi izraisa pats indivīds. Tās cēlonis ir vairāk vai mazāk apzināta vajadzību apmierināšana un tas, ka konkrēti objekti kļūst par indivīdam nozīmīgām vērtībām, kuras var kalpot kā atribūti vajadzību apmierināšanai.

Pedagogu pētījumus attiecībā uz intereses veidošanos var iedalīt stimulu pētījumos un sadarbības pētījumos. Apvienojot šo pētījumu idejas, var secināt, ka pedagoģiskā sadarbība sekmē situatīvas izziņas intereses attīstību noturīgā. To atklāj izziņas intereses veidošanās procesuālā shēma (1. attēls).

Paralēli izziņas interesei autori ir pētījuši arī izziņas attieksmi (Žogla, 1994) un izziņas aktivitāti jeb darbību (Čehlova, 2002). Attieksme atklājas kā potenciāls stāvoklis, saistīts ar iespēju, ka noteiktos apstākļos visdrīzāk ir gaidāms noteikts rezultāts, konkrēti – izziņas interese. Izziņas darbības pētījumos pamatā tiek noteikta izziņas darbības kvalitāte no atdarinātājdarbības līdz radošajai. Ar izziņas interesi saistīta arī pašpiederzes veidošanās. Pašpiederze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām (Špona, 2004). Ja kāds objekts iekļaujas skolēna pašpiederzē, tas kļūst par no situācijas neatkarīgu intereses stimulu.

Dialogiskā pieeja kā pedagoģiskais līdzeklis mācību izziņas procesā. Dialogs ir viena no didaktiskajām pieejām mācību procesā. Ar vārdu “pieeja”

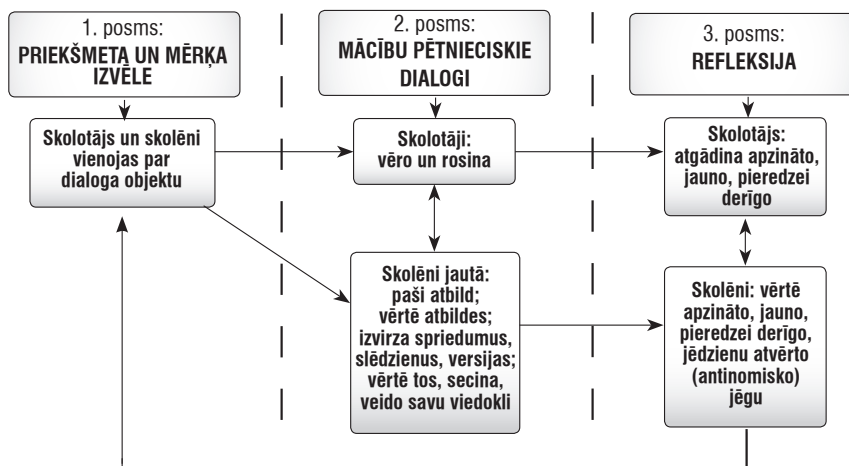


1. attēls. Izziņas intereses veidošanās pedagoģiskajā sadarbībā

saprot teorētiski pamatotu principu un kritēriju sistēmu, uz kuru balstoties tiek izvēlētas pedagoģiskās sadarbības metodes, formas un saturs. Dialogiskās pieejas galvenais mērķis ir veidot tādu mācību procesu, kurā uz līdztiesības pamatiem piedalās gan skolēns, gan skolotājs. Galvenie kritēriji metožu un formu atlasē ir saistīti ar sadarbības, savstarpējas atvērtības, skolēnu mērķtiecības veicināšanu. Dialogiskās pieejas saknes var atrast jau seno grieķu izglītības tradīcijās. Vēlākajos gadsimtos dialogs mācību procesā vairāk tika izmantots kā forma, lai sniegtu informāciju. Lūzumu attieksmē pret dialogu izraisīja 20. gadsimta demokrātiskās filozofiskās mācības, to skaitā Martina Būbera klasiskais darbs “Es un Tu” (Būbers, 2010). Darbā autors runā par divām cilvēka attiecībām (saitēm) ar pasauli – “es-tas” un “es-tu”. “Es-tas” saites ir neitrālas attiecības starp cilvēku un subjektu vai objektu, kas atspoguļojas mūsu sajūtās vai pieredzē. “Es-tu” saitēm piemīt attiecību raksturs, un tajās izpaužas mūsu personība. Nozīmīga loma dialoga filozofijā ir arī Mihaila Bahtina atziņai par valodas dialogiskumu un to, ka vārdu jēga veidojas nemītīgā dialogā (Bahtin, 1981), Ļeva Vigotska atklājumam, ka bērna attīstībā augstākās psihiskās funkcijas veidojas attiecībās (tātad dialogā) ar citiem cilvēkiem (Vygotsky, 1978, 57) un Jirgena Hābermasa komunikatīvās darbības teorijai. J. Hābermass norāda, ka cilvēki, izmantojot subjektīvos tvērumus, komunikatīvajā procesā nonāk pie konsensiem – vienotiem priekšstatiem (Habermas, 1984).

Filozofisko atziņu atspoguļojums mūsdienīgās pedagoģiskajās koncepcijās sākās 20. gadsimta 70. gados. Balstoties uz Paulo Freires (Freire, 1970), Rainera Vinkela (Winkel, 1986), Robina Aleksandera (Alexander, 2008), Dugļasa Bērnesa (Barnes, 2008), Hosē Ramona Flečas (Flecha, 2000), Gordona Velsa (Welss, 2000), Jeļenas Jermolajevas (Ермолаева, 1997) un citu atziņām, var secināt,

ka mācību dialogs visdrīzāk būtu uzskatāms par neatņemamu cilvēka būtības sastāvdaļu, kas norisinās apzināti vai neapzināti un kurā partneri var būt gan indivīdi, gan indivīds un izziņas objekts (tādā gadījumā tas būs metaforiskais dialogs). No šīm atziņām sintezējas dialogiskais mācību procesa modelis (2. attēls).



2. attēls. Dialogisko mācību procesa modelis

Pusaudža izziņas intereses iezīmes pārejā no praktiskās uz abstrakto darbību. Analizējot fizioloģisko, psiholoģisko un pedagoģisko literatūru, konstatēts, ka pusaudža vecumā izziņas interesēm raksturīga darbība ar abstraktām parādībām, eksperimenti ar interešu objektu atlasī, pašaplicināšanās vajadzības dominānce, pastāvības apzināšanās vajadzība, rezultāta nozīmības un sociālā vērtējuma akcentēšana, humāna interešu saturs ievirze. Kognitīvā komponenta attīstīšanai pusaudzīm piedāvājams tāds mācību saturs, kas nodrošina konkrētā atspoguļošanu abstraktajā un abstraktā – konkrētajā. Emociālā komponenta attīstībā svarīgi balstīties tikai uz pozitīvo, norādot pusaudzīm, ka arī negatīvā pieredze kalpo viņa personības attīstībai. Attīstot voluntāro komponentu, ir jārēķinās ar pusaudža ātro nogurumu un tieksmi pēc taustāma rezultāta neilgas darbības laikā. Paveicamo ieteicams sadalīt posmos, kuros pusaudzis var iegūt kādu konkrētu un viņam nozīmīgu rezultātu. Darbības komponenta attīstīšanai būtu svarīgi orientēties uz patstāvīgu darbu, kurā skolēns var mācīties pats nospraust savus mērķus un izvērtēt, vai tiek sasniegti.

Vēstures mācību didaktiskais process. Veicot pētījumus G. Ekerta institūtā Braunšveigā (Vācijā) un apzinot 470 mācību grāmatas no 37 pasaules valstīm, kas iznākušas laikposmā no 1920. līdz 2008. gadam, radās secinājums, ka, pieņemot par pamatkritēriju pedagogu izvirzīto didaktisko mērķi, vēstures mācību procesam varam saskatīt četras saturs veidošanas pieejas (1. tabula).

1. tabula. Pieejas vēstures mācību saturam

| Pieejas nosaukums | Pieejas raksturojums |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naratīvā | <ul style="list-style-type: none"> • Vēstures mācīšana un mācīšanās tiek balstīta uz stāstiem par pagātņi, to iepazīšanu, reproducēšanu, analīzi. |
| Ideoloģiskā | <ul style="list-style-type: none"> • Centrā tiek izvirzīta kāda ideoloģija, bet vēstures fakti kalpo kā tās pamatojums. |
| Kritiskā | <ul style="list-style-type: none"> • Mācīšanas un mācīšanās process tiek balstīts uz dažādu vēstures avotu analīzi, lai raksturotu kādu problēmu. Īpaši tiek uzsvērtā viedokļu daudzveidība. |
| Personalizētā | <ul style="list-style-type: none"> • Vēstures apguve tiek dalīta divos procesos. Pirmais ir orientējošo zināšanu apgūšana (skolēns iepazīst zināmu faktu kopumu, kas palīdz viņam orientēties laikā un laiktelpā), otrs – padziļināts pētījums kādā vēstures problemātikā, kas atbilst skolēna interesēm. |

Analizējot dažādu Eiropas valstu mācību priekšmetu standartus, atzīstams, ka tipiskas tendences atklāj Anglijas (Apvienotā Karaliste), Bavārijas (Vācija), Somijas un Krievijas mācību priekšmetu standarti vēsturē pamatskolā. Anglijas standarts (The National Curriculum for England, 2011) balstās uz pāreju no “tuvās” (ģimenes, dzimtās vietas) uz “tālo” (valsts, pasaules) vēsturi. Bavārijas standarts ir tipisks piemērs tam, kā vēsture tiek integrēta plašākā sociālo zinību sistēmā (Geschichte/ Sozialkunde/ Erdkunde, 2004). Somijas standarts ir mēģinājums sabalansēt vēstures un sociālo zinību prasības. 5.–6. klases mācību saturs pamatā tiek veidots kā hronoloģisks vēstījums, lai skolēni izprastu pasaules attīstības galvenās likumsakarības. 7.–9. klasē, padziļināti studējot jauno laiku un mūsdienu vēstures tematus, skolēni mācās izprast sabiedrību un savu vietu tajā (The National Core Curriculum for Basic Education, 2004). Krievijas vēstures mācību standarts (Образовательный стандарт основного общего образования по истории, 2010) balstās uz prasību zināt noteiktus faktus. Latvijā pamatskolā pastāv dalīts pasaules un Latvijas vēstures standarts (Mācību priekšmeta standarts “Pasaules vēsture”, 2014; Mācību priekšmeta standarts “Latvijas vēsture”, 2014). Standartā ir samanāma virzība no “tālās” uz “tuvo” vēsturi, tomēr neiezīmējas skaidra atbilde uz jautājumu, kāpēc priekšmets tiek dalīts.

Vēstures kā zinātnes īpatnība ir tās pastarpinātās attiecības ar objektīvo realitāti. Vēsturnieku pētījums tiek veikts, kad pētāmā objektīvā realitāte ir beigusī pastāvēt. Arī mācību stundās skolēni rekonstruē pagātnes ainu. Tās didaktiskā vērtība slēpjas skolēna sociālās pieredzes un pašpieredzes paplašināšanā, balstoties uz personiskā priekšstata un vēsturiskās informācijas mijiedarbību. Atsevišķi pedagogi (Garvey, Krug, 1977, Gautschi, 1999) piedāvā arī mācību modeļus, kuru pamatā ir dialogiskā pieeja.

Šveiciešu pedagogs Peters Gautši kā vēsturiskās rekonstruēšanas procesa rezultātu saskata sešu “apziņu” (*Bewusstsein*) izveidošanos (Gautschi, 1999).

Minēto apziņu komponentus var arī apkopot vienā sistēmā, kas atklāj skolēnu vēsturiskās apziņas veidošanos kā mācību mērķi (2. tabula).

2. tabula. Vēsturiskās apziņas galvenie komponenti

| Komponenta veids | Komponenta saturs |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intelektuālais | <ul style="list-style-type: none"> • Faktoloģiskās zināšanas. • Orientēšanās vēsturiskajā laikā. • Orientēšanās vēsturiskajā laiktelpā (pasaules telpa laika gaitā). |
| Emocionālais | <ul style="list-style-type: none"> • Attieksme pret vispārcilvēcisko vērtību izpausmēm/ trūkumu vēstures gaitā. • Attieksme pret kultūrnosacīto vērtību izpausmēm/ trūkumu vēstures gaitā. |
| Darbības | <ul style="list-style-type: none"> • Vēsturiskās izziņas paņēmieni izmantošana. • Vēsturisko cēloņsakarību konstatēšana un izmantošana. • Viedokļu izcelsmes un ietekmes analīze. |

Izziņas interešu attīstības līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji un izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis. Kā pamatu izziņas interešu līmeņu mērījumiem vēsturē var izmantot attieksmju un uzvedības veidu sakarības teoriju (Špona, 2006). Tā nosaka trīs attieksmju un uzvedības veidu attīstības posmus – situatīvo, paradumu un pašregulācijas. Situatīvam posmam raksturīga uzvedības atkarība no stimuliem, paradumu – daļēja atkarība, bet pašregulācijas – pilnīga neatkarība. Kā otrs būtiskākais komponents izmantotas G. Ščukinas noteiktās izziņas interešu līmeņu pazīmes (Щукина, 1971). Darbā tās raksturotas kā izziņas intereses mērķtiecība, patstāvība, intensitāte, noturība mācībās un izziņas intereses un profesionālās ievirzes sakarības. Izmantoti tika arī I. Žoglas noteiktie izziņas attieksmes līmeņi situatīvai, prasmju (paradumu) un pašregulācijas attieksmei (Žogla, 1994) un Z. Čehlovas jaunākā pusaudža izziņas aktivitātes veidošanās vērtējuma rādītāji, kas atzīst atdarinātājdarbību, interpretētājdarbību, meklējumdarbību un radošo darbību (Čehlova, 2002). Pēc iegūtajiem kritērijiem un rādītājiem skolēnus pēc izziņas interešu līmeņu attīstības var iedalīt A, B un C grupās.

Augstākajam attīstības līmenim jeb A grupai piederošie skolēni regulāri veic mācību uzdevumus. Mācību procesā viņi jūtas pietiekami patstāvīgi, lai regulāri piedāvātu klasei jaunas problēmas un priekšmetus izpētei, papildinātu skolotāja piedāvājumu. Viņiem grūtības nesagādā atklāt notikumu cēloņsakarības, pamatot tās, jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām un notikumu attīstību. Viņi regulāri velta laiku vienam noteiktam izziņas objektam, līdz noteikta mērķa sasniegšanai nemēdz mainīt objektus, spēj atrast jaunu pieeju izziņas objektam un kāpināt savu interesi. Bez skolotāja palīdzības viņi spēj pārvarēt izziņas grūtības, nevairās no izaicinājuma izvēlēties augstākās grūtības pakāpes uzdevumus, spēj loģiski plānot savu darbību, ja jāpārvar izziņas grūtības. Viņi regulāri velta brīvo laiku nodarbēm, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē, tiem ir plaša

spektra prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu, un viņiem ir nākotnes plāni, kas saistīti ar vēstures apguvi.

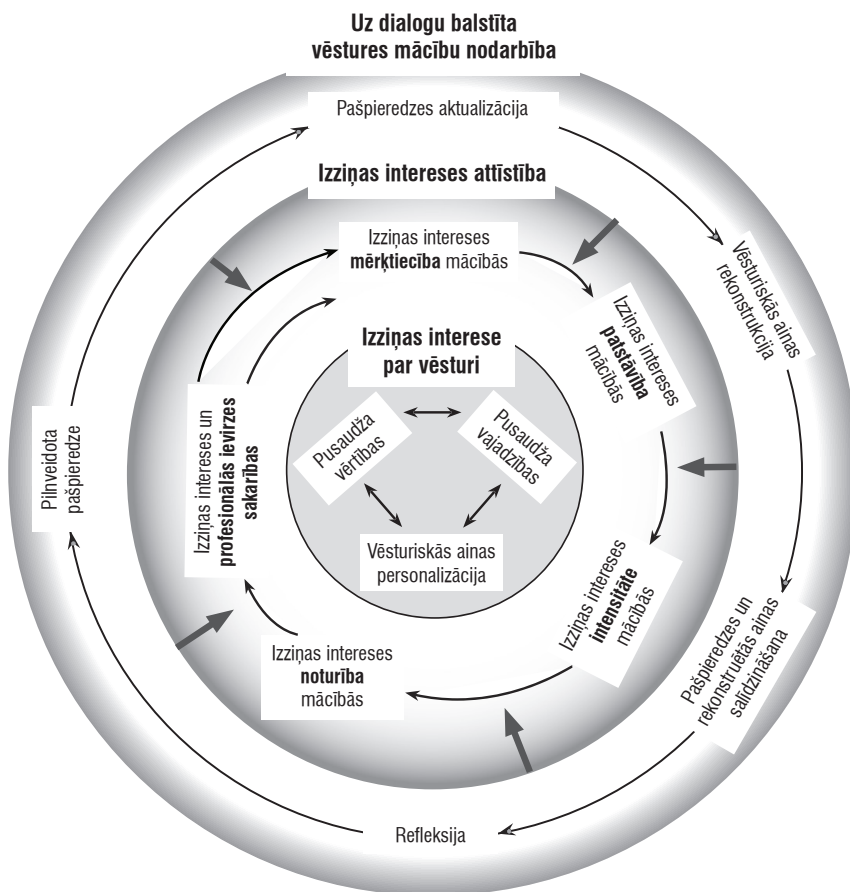
Vidējam attīstības līmenim jeb B grupai piederošie skolēni ne vienmēr bez papildus atgādinājuma veic mācību uzdevumus. Viņi var piedāvāt klasei jaunas problēmas un priekšmetus izpētei un papildināt skolotāja piedāvājumu, bet tas notiek epizodiski un pamatā apcerot īpaši interesantus tematus. Epizodiski viņi var atklāt notikumu cēloņsakarības, pamatot tās, jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām un notikumu attīstību. Tomēr liela loma te ir uzdevuma grūtības pakāpei un ārējiem stimuliem. Skolēniem var būt raksturīga kāda epizodiska aizraušanās, bet savā izziņas darbībā viņi ne vienmēr spēj sasniegt mērķi. Jaunas pieejas atrašanai izziņas objektam un intereses kāpināšanai viņiem nav izkoptas prasmes. Bez skolotāja palīdzības viņi nespēj pārvarēt izziņas grūtības. Augstākās grūtības pakāpes uzdevumus viņi pieņem reti, un viņiem ir neattīstītas prasmes plānot savu darbību, ja jāpārvar izziņas grūtības. Šiem skolēniem vēl nav izziņas objekta, kam tie regulāri veltītu laiku un viņiem piemīt nedaudzas prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē. Nākotnes plāni, kas saistīti ar vēstures apguvi, viņiem var būt, bet viņi par tiem nav pārliecināti.

Zemākajam attīstības līmenim jeb C grupai piederošie skolēni bez papildus atgādinājuma neveic mācību uzdevumus. Viņu zināšanas un prasmes nav tā progresējušas, lai viņi spētu piedāvāt klasei jaunas problēmas un objektus izpētei, papildināt skolotāja piedāvājumu. Notikumu cēloņsakarības un to pamatojumu viņi apgūst, tikai reproducējot zināšanas. Pēc parauga un ar citu palīdzību viņi var jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām. Viņu izziņas procesi ir nenoturīgi, viņi neprot izmantot interesi kāpinošus mehānismus. Mērķi viņi spēj sasniegt tikai tad, ja tiek izmantoti ļoti aktīvi stimuli. Izziņas grūtības viņiem liek atteikties no darbības, tāpēc viņiem ir svešs izaicinājums un prasmes plānot savu darbību grūtību pārvarēšanā. Viņus reti saista kāds izziņas objekts, tāpēc arī neveidojas prasmes un ar mācību saturu saistīti nākotnes plāni.

Veidojot izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisko vēstures mācību modeli, tika izmantota D. Berlaina teorija (Berlyne, 1960), kuras pamatā ir atziņa, ka intereses izraisīšanā būtiska loma ir pretrunai starp gaidāmo situāciju un aktuālo. Modelis tika balstīts uz pieļāvumu, ka, analizējot pretrunu starp savu iegūto pašpieredzi un vēsturisko ainu, skolēni stimulēs sevi izziņas interešu līmeņa pieaugumu. To var attēlot grafiski (3. attēls).

Konkrētajās nodarbībās tika izmantots uz modeli balstīts dialogiskas vēstures nodarbības strukturālais plāns.

Pēc tā veidoto nodarbību pirmajā posmā skolotājs piedāvā vēsturiskajai situācijai analogus gadījumus no sadzīves, kuri skolēnam ir pazīstami un saprotami. Viņš aicina skolēnu izvīrīt savu rīcības plānu (ko tu darītu, ja tev būtu jāpretojas pārspēkam; kā tu rīkotos, ja kāds nemitīgi censtos piespiest tevi melot; ko, pēc tavām domām, var pasākt situācijā, kad ir jāveic kāds liels darbs, bet tam trūkst līdzekļu). Otrajā nodarbību posmā skolēni rekonstruē vēsturisko ainu un secina, kāda bija cilvēku rīcība konkrētajā vēsturiskajā situācijā. Trešajā posmā skolēni salīdzina savu izstrādāto plānu ar iegūto vēsturisko notikumu rekonstrukciju. Viņi secina, ka dažos gadījumos pagātnē cilvēki rīkojušies atbilstīgi



3. attēls. Izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis

viņu plānam, bet dažos risinājums bijis citāds. Šajā posmā īpaši aktualizējas izziņas interese, jo rodas pretrunu izraisīts jautājums. Trešajam posmam automātiski seko refleksija, kas noslēdzas ar personīgi nozīmīgiem secinājumiem un pašpiedzes pilnveidošanu, turklāt skolēni secina, ka ne uz visiem jautājumiem iespējams ātri atrast viennozīmīgas atbildes, un tas stimulē tālāku izziņas intereses aktualizāciju.

Promocijas darba otrajā daļā “Izziņas intereses pilnveidošanās dialogiskajā mācību procesā vēsturē” analizēta empīriskā pētījuma organizācija, apkopoti, analizēti un interpretēti empīriskā pētījuma gaitā iegūtie rezultāti, novērtēta dialogiskā vēstures mācību modeļa efektivitāte, dialogiskās didaktiskās

vēstures mācību pieejas ietekme uz skolēnu un skolotāju savstarpējo atvērtību, atklāta skolēnu pašpiederzes veidošanās dialogiskajā vēstures mācību modeli un analizēti skolēnu izziņas interešu mērījumi vēsturē.

Izziņas intereses attīstību veicinoša dialogiskā vēstures mācību modeļa efektivitātes pārbaudes process. Tā kā dialogiskā pieeja skolēniem varētu būt jaunums, radās nepieciešamība sagatavot viņus darbam. Tas tika veikts ar ievaduzdevumiem veidojošā eksperimenta pirmajā posmā. Tam sekoja otrais posms, kurā jau tieši tika izmantots piedāvātais modelis. Lai precīzāk noskaidrotu, kā dialogiskā didaktiskā pieeja ietekmē izziņas interesi vēsturē, tika veikts arī salīdzinošs mērījums starp stundām, kurās tika izmantots piedāvātais dialogiskais vēstures mācību modelis, un stundām, kurās tā nebija. Katram skolēnam bija jāizvērtē, vai nodarbības laikā viņš (1) ir aktīvi piedalījies visu uzdevumu veikšanā, (2) ir atradis jaunas idejas, (3) ir atklājis jaunas cēloņsakarības, (4) ir sekmīgi risinājis mācību uzdevumus, (5) ir pārvarējis grūtības, (6) ir atradis, ko gribētu tuvāk izziņāt, izpētīt pēc nodarbības. Par katra kritērija izpildi skolēni piešķīra nodarbībai 1 punktu. Tā tika iegūti analizējami rezultāti (3. tabula).

3. tabula. Vidējie skolēnu vērtējumi pēc dialogiskas mācību nodarbības pa rādītājiem

| Rādītājs | 1. temats | 2. temats | 3. temats | 4. temats | 5. temats |
|--------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ir aktīvi piedalījies visu uzdevumu veikšanā | 4,7 | 4,6 | 5,2 | 5,3 | 5,2 |
| Ir atradis jaunas idejas | 3,7 | 4,0 | 3,9 | 4,1 | 4,1 |
| Ir atklājis jaunas cēloņsakarības | 3,1 | 3,1 | 3,5 | 4,7 | 4,6 |
| Ir ticis galā ar visiem uzdevumiem | 4,1 | 5,2 | 5,1 | 5,1 | 5,3 |
| Ir pārvarējis grūtības | 4,1 | 5,3 | 5,3 | 5,4 | 5,3 |
| Ir atradis, ko gribētu tuvāk izziņāt, izpētīt pēc nodarbības | 4,1 | 5,0 | 5,1 | 5,1 | 5,3 |

No tabulas redzams, ka strauji uzlabojas tādi rādītāji kā skolēnu līdzdalība uzdevumu veikšanā, spējas tikt galā ar uzdevumiem un pārvarēt grūtības. Lēnāk pieaug to gadījumu skaits, kad skolēni ir atraduši jaunas idejas vai atklājuši jaunas cēloņsakarības.

Novērojumu laikā konstatēts, ka dialogiskās mācību stundās skolēni vairāk izvēlas metodes, kas bija saistītas ar viedokļu apmaiņu, un ļoti reti tās, kas saistās ar kāda konkrēta fiksēta rezultāta iegūvi. Metožu izmantojums pārsvarā bija plūstošs. Skolēni izmantoja nevis visu metodi, bet tikai tās daļas. Intervijās pēc eksperimenta atklājās arī problēmas, kas kavējušas skolēnus aktīvāk piedalīties mācību procesā: (1) skolēni ne vienmēr ir spējusi noformulēt savu viedokli, (2) skolēni baidās no skolotāja viedokļa, jo tas parasti ir saistīts ar sankcijām,

(3) izteikt viedokli traucēja skolēna sociālais statuss vienaudžu grupā, (4) vēl arvien par savu uzdevumu daudzi skolēni uzskata zināšanu atspoguļošanu skolotājam pieņemamā formā.

Skolēnu un skolotāju atvērtības pedagoģiskie nosacījumi dialogiskajā vēstures mācību pieejā. Veiksmīgs uz dialogisko didaktisko pieeju balstīts vēstures mācību modelis var īstenoties tikai situācijā, kad pastāv ne tikai skolotāja un skolēna sadarbība, bet veidojas arī savstarpēja atvērtība. Apzinoties, ka mūsu skolā tā var būt problēma, tika veikta plašāka vēstures skolotāju aptauja. Tā balstījās uz pieļāvumu, ka lielāku skolēnu atvērtību var panākt tie skolotāji, kuri vairāk uzticas skolēniem un mazāk izmanto kontroli. Skolotājiem tika piedāvātas atbildes, kas atklāj četrus līmeņus attieksmē pret kontroli. Pirmā (stingras kontroles līmenis) liecināja, ka skolotāji savu darbu balsta uz nemitīgu kontroli. Otrās (regulāras kontroles līmenis) atbildes liecināja, ka kontrole tiek īstenota regulāri. Skolotāji pieļauj, ka skolēni ir spējīgi mācīties paši, taču bez regulāras kontroles to nedarīs. Trešās (novērotāja kontroles līmenis) atbildes liecināja, ka skolotāji atzīst skolēna paša atbildību par sava darba rezultātiem. Tomēr, pēc viņu domām, skolēni nespēj sev nospraust mērķus, tāpēc skolotājam jānostājas novērotāja pozīcijā. Ceturtās (liberālās kontroles līmenis) atbildes liecināja, ka šie skolotāji ļauj skolēniem darboties patstāvīgi un iejaucas tikai tad, ja skolēni to paši lūdz. Iegūtie dati bija šādi (4. tabula).

4. tabula. Skolotāja kontroles un autoritātes līmeņi

| Līmeņi | Skolotāju skaits, kuriem vairākums atbilžu attiecas uz šo līmeni | Skolotāju skaits, kuriem nav atbilžu, kuras norāda uz šo līmeni | Skolotāju skaits, kuriem šajā līmenī ir 1–2 atbildes |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1. Stingras kontroles līmenis | 15% (31) | 21% (43) | 21% (43) |
| 2. Regulāras kontroles līmenis | 35% (72) | 10% (20) | 46% (95) |
| 3. Novērotāja kontroles līmenis | 67% (139) | 5% (11) | 26% (54) |
| 4. Liberālais kontroles līmenis | 6% (12) | 39% (81) | 53% (110) |

Dati liecināja, ka kopumā skolotāji apzinās nepieciešamību pāriet no kontroles uz sadarbību, tomēr šajā procesā vēl ir daudz barjeru.

Skolēniem ceļš uz savstarpējas atvērtības veicināšanu arī tika uzsākts veidojot eksperimenta pirmajā posmā ar izzinošo jautājumu sesiju. Skolēniem tika dots uzdevums uzdot skolotājam jautājumus rakstveidā, taču reizē ar jautājumu skolēniem bija jāpaskaidro, kāpēc viņiem šķiet, ka šis jautājums ir būtisks. Nākamajā stundā skolotājs sniedza atbildes skolēniem, un viņi tās vērtēja pēc 10 ballu skalas. Līdzās vērtējumam skolēniem bija rakstiski jāpamato, kāpēc vērtējums ir tieši tāds. Jautājumu sesijas rezultāti un aptaujas pēc izzīņas interesi veicinošā dialogiskā vēstures mācību modeļa izmantošanas mudina secināt, ka

būtiski skolēna un skolotāja atvērtības nosacījumi ir: (1) skolotājs mācās uztvert skolēnu nevis kā iedarbības objektu, bet kā vērtību, precīzāk: topošu, esošu personību, kas pati veido savu zināšanu pasauli, (2) skolotājs labi pārzina savu mācību priekšmetu, pusaudža attīstību un tās ietekmi uz interešu veidošanos, (3) skolēni mācību procesā var pašapliecināties, izteikt savu viedokli (4) skolēns ir spējīgs izmantot skolotāja sniegto informāciju savā dzīvesdarbībā.

Skolēnu pašpiederzes veidošanās, realizējot izziņas intereses attīstību veicinošo vēstures mācību modeli. Lai izsekotu skolēnu pašpiederzes veidošanās procesam, tika veiktas aptaujas un skolēnu darbu analīze. Aptaujās tika noskaidrots, kuri vēstures satura komponenti skolēniem tieši saistās ar savas pašpiederzes veidošanos. Skolēni varēja norādīt, kuri temati viņus ļoti interesē, interesē, ne īpaši interesē un neinteresē. Par labāko rādītāju uzskatāma interese par politiskajām personībām (53% ar vērtējumu “interesē”). Tāpat augsti rādītāji ir politikai (45% ar vērtējumu “interesē”), zinātnei (37% ar vērtējumu “interesē”), izgudrotājiem (36% ar vērtējumu “interesē”), atklājējiem (36% ar vērtējumu “interesē”) un kultūrai (41% ar vērtējumu “interesē”). Skolēnu komentāri liecina, ka politika un zinātne viņu izpratnē ir divas sabiedrības darbības jomas, kuras visbūtiskāk ietekmēs viņu nākotnes izredzes, bet kultūru pusaudži vērtē kā identitātes avotu. Minētās atziņas tika izmantotas mācību satura izvēlē pēc eksperimentā pārbaudāmā modeļa veidotajās mācību stundās.

Pašpiederzes veidošanās rādītājs ir motīvi, uz kuriem balstoties skolēni veic informācijas atlasīšanu. Skolēniem tika piedāvāts uzdevums, no kura tiem bija jāatlasa pieci vēsturiski fakti, pamatojot to nozīmību ar konkrētām motīvu atklājošām ievadfrāzēm. Uz to, ka vēsturiskā informācija tiek aktīvi iekļauta pašpiederzē, norāda ievadfrāzes “Ja es zinu to, tad es varu izskaidrot...” un “Tas mani mudina padomāt...”, bet frāzes “To ir svarīgi atcerēties...” un “Tas man šķita interesanti, jo...” liecina par formālu attieksmi. Uzdevumu skolēni veica paralēli pēc eksperimentā pārbaudāmā modeļa veidotajām nodarbībām un par saturu, kas tika apgūts nodarbību laikā. Iegūtie rezultāti (5. tabula) liecina, ka dialogiska mācību modeļa izmantošana veicina to, ka skolēni spēj iekļaut vēsturisko informāciju savā pašpiederzē, līdz ar to tā kļūst viņam personīgi nozīmīga un veicina izziņas intereses līmeņa pieaugumu.

5. tabula. Skolēnu izvēlēto ievadfrāžu īpatsvars darbos

| Eksperimenta sesijas | “Ja es zinu to, tad es varu izskaidrot...”, | “Tas mani mudina padomāt...”, | “To ir svarīgi atcerēties...” | “Tas man šķita interesanti, jo...” |
|----------------------|---------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 1. sesija | 8% | 12% | 33% | 47% |
| 2. sesija | 11% | 10% | 37% | 41% |
| 3. sesija | 12% | 13% | 34% | 41% |

Vēl kā pašpiederzes veidošanās izpētes līdzeklis tika izmantots vēsturiskās empātijas uzdevums. Empātija šajā gadījumā ir skolēna spēja iejusties kāda vēsturiska varoņa lomā. Zemāko empātijas līmeni apliecina tie skolēnu darbi, kuri vēsturiskajā personībā spēja saskatīt tikai ārējas līdzības vai atšķirības. Vidējs empātijas līmenis ir skolēniem, kuri spēja “atdzīvināt” vēsturisko personību, piešķirot tai cilvēciskas īpašības. Augstākais empātijas līmenis ir skolēniem, kuri cenšas aprakstīt minētās personības jūtas un salīdzināt ar savām. Arī šo uzdevumu skolēni veica paralēli pārbaudāmā modeļa veidotajām nodarbībām. Iegūtie dati (6. tabula) liecināja, ka dialogiskais mācību modelis paaugstina empātijas līmeni un tāad arī bagātina pašpiederzi.

6. tabula. Empātijas līmeņu izpausmju īpatsvars skolēnu darbos

| Līmenis | Skolēnu īpatsvars pirms un pēc dialogiskā mācību modeļa izmantošanas |
|------------|----------------------------------------------------------------------|
| Augstākais | 26%/28% |
| Vidējais | 43%/51% |
| Zemākais | 31%/29% |

Augstākais iespējama rezultāts pašpiederzes tapšanas procesā ir skolēna spējas daudzveidīgi izmantot iegūtās zināšanas un prasmes, risinot konkrētas problēmas. Lai noskaidrotu, kāds līmenis ir sasniegts eksperimentālajā grupā, tika veikta aptauja, kuras laikā skolēni izvērtēja savas prasmes izpildīt 9. klases centralizētajiem eksāmeņiem raksturīgus uzdevumus, un noteica, ko viņi varētu darīt, lai savas sekmes uzlabotu. Rezultātu salīdzināšanai aptauja tika veikta arī brīvi izvēlētā skolēnu kopā, kas eksperimentā nebija piedalījusies.

Iegūtie rezultāti liecināja, ka skolēni, kuri ir piedalījušies eksperimentā, savas spējas vērtē reālistiskāk, tomēr skolēniem nav skaidrības, kā viņi paši varētu mērķtiecīgi uzlabot savus mācību sasniegumus. Liela daļa atbilžu (pat līdz 67%) bija formālas un neapliecināja mācīšanās mērķtiecību un prasmes.

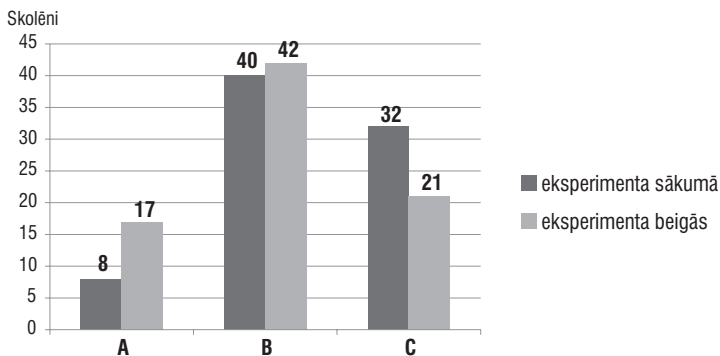
Pēc šiem rezultātiem var secināt, ka dialogiskais mācību modelis sekmē to, ka skolēni apzinās vēstures lomu savas pašpiederzes veidošanā. Tomēr paralēli skolēniem apgūstams plašs prasmju loks, kas saistīts ar mācīšanos, mērķu izvirzīšanu un pašnovērtējumu.

Skolēnu izziņas interešu līmeņu pilnveidošanās dialogiskajā mācību procesā. Pamatojoties uz promocijas darba hipotēzi, dialogiskā didaktiskā pieeja vēstures mācību procesam, lielāka skolotāja un skolēna dialogiskās atvērtības panākšana, tas, ka skolēns izprot vēstures zināšanu lomu savas pašpiederzes veidošanā, veicina izziņas interešu līmeņu paaugstināšanos. Lai pārliecinātos, vai tā tas notiek, eksperimenta sākumā un beigās tika veikti izziņas interešu līmeņu mērījumi. Izziņas interešu līmeņu konstatēšanai tika izmantota divu vērtējumu summa – skolēnu pašnovērtējuma un skolotāja vērtējuma. Dati tika pārbaudīti

ar Kronbaha alfa testu. Iegūtais rādītājs bija 0,914, kas uzskatāms par teicamu ticamības rādītāju ($\alpha > 0,9$).

Valdošais izziņas interešu līmenis grupās kopumā bija B līmenis. Tas ir uzskatāms par augstu rezultātu un pamato pedagogu un psihologu izteiktās atziņas par vēsturiskās ainas apzināšanās īpašo lomu pusaudžu identitātes veidošanā.

Otro reizi izziņas interešu līmeņu vēsturē mērījumi tika veikti eksperimenta beigās. Aptaujai tika sagatavotas jaunas anketas. Arī šoreiz tika summēts skolēna pašnovērtējums un skolotāja vērtējums. Iegūtie dati atkal apliecināja, ka vadošais izziņas interešu līmenis ir B. 20 gadījumos tika konstatētas arī līmeņa izmaiņas. 9 skolēni (5 zēniem un 4 meitenēm) līmenis bija paaugstinājies no B uz A, 11 skolēniem (6 zēniem un 5 meitenēm) – no C uz B. Līmeņa krišanās netika konstatēta (4. attēls).



4. attēls. Skolēnu izziņas interešu līmeņu izmaiņas

Nobeigums

Izstrādātais vēstures mācību dialogiskais modelis veicina izziņas interešu līmeņa pieaugumu visās eksperimentā ietvertajās sociālajās vidēs (skolās). Izmaiņas veidojas attiecībā uz visiem līmeņa noteikšanā izmantotajiem kritērijiem. Tomēr sociālā vide Latvijas skolās uzskatāma par pretrunīgu. Humānās pedagoģijas idejas mudina skolotājus pārdomāt attiecības ar skolēniem, tomēr totalitārās skolas mantojums un izglītības vadības politika liek saglabāt daudzas agrāko attiecību tradīcijas, kas traucē atvērtībai un dialogam. Dialoga sākumam (atvērtības veicināšanai) ir būtiski stimulēt to, lai skolotājs spētu uztvert skolēnu kā personību, kas veido savu zināšanu pasauli, bet sevi – kā vērojošu palīgu šajā procesā. To iespējams panākt ar dialogu veicinošiem mācību uzdevumiem. Skolēni, kuri mācībās izmanto dialogu, aktīvāk iekļauj mācību materiāla komponentus savā pašpieredzē, tomēr šo procesu kavē daudzu prasmju trūkums. Vispirms tās ir mācīšanās un sava darba plānošanas prasmes, otrkārt – tās ir prasmes komunicēt un pašnovērtēt sevi. Skolēniem trūkst arī izpratnes par zināšanu lomu savā dzīvē un to, kā tieši skolotājs var palīdzēt viņiem pilnveidot zināšanas. Izvērtējot sasniegto un konstatēto, var teikt, ka **darba hipotēze ir apstiprinājusies daļēji**.

Ieteikumi

Dialogiskā didaktiskā pieeja ir mūsdienu pedagoģijas aktualitāte. To nosaka sabiedrības attīstības likumsakarības, galvenokārt principi, pēc kuriem mūsdienu sabiedrībā notiek informācijas aprīte. Lai veidotu jaunajām prasībām atbilstīgu skolu, pētnieku uzdevums būtu strādāt pie tādas metodikas teorētisko un praktisko pamatu veidošanas, kurā kā aktīvs dalībnieks nepārtraukti tiek iesaistīts skolēns. Skolēns ir ne tikai uzklusāms, bet mācāms izvirzīt savus mācību mērķus, izprast, vai tie tiek sasniegti, koriģēt savu darbību un apzināt situācijas, kurās viņam nepieciešama skolotāja palīdzība. Tie ir galvenie priekšnoteikumi izglītības reformai. Izglītības politikai ir būtiska loma arī demokrātijas nostiprināšanā. Tas, kāda sadarbība skolēnam veidojas ar skolotājiem un skolu kā iestādi kopumā, lielā mērā noteiks viņa nākotnes sadarbības principus ar sabiedrību un valsti. Dialogisks mācību process parāda skolēnam, kā viņš var ietekmēt sabiedrību, cik svarīgi ir izvirzīt pārdomātas prasības un uzņemties atbildību par savas rīcības sekām.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Publikācijas par tematu

1. Purēns, V. (2012) Dialoga metodoloģija un teorija izziņas procesā. *Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 59.-63. lpp., ISSN 1407-9291.
2. Purēns, V. (2012) Izziņas intereses reālajā pedagoģiskajā procesā vēstures stundās Latvijā. 6. *Starptautiskā zinātniskā konference Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. (29.-31.03.2012.). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 268.-273. lpp., ISBN 978-9934-8215-9-2.
3. Purēns, V. (2012) Dialogue as necessity of the present – day educational process. ATEE Spring University. *Changing education in a changing society*. (3.-5.05.2012.). Klaipeda: Klaipeda University, p. 137-143, ISSN 1822-2196.
4. Purēns, V. (2013) Dialogue as Way to Sustainable Education in Present Society. Proceedings of the 6th International Scientific Conference. *Rural Environment. Education. Personality*. (20.-21.03.2013.). Jelgava: Latvia University of Agriculture, p. 331-338, ISSN 2255-8071.
5. Purēns, V. (2013) Dialogical history lesson: a new challenge for the teacher. 2013. ATEE Spring Conference proceedings *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (10.-12.2013.). Brussels: Association For Teacher Education in Europe, p. 72-84, ISBN 9789081563963.
6. Purēns, V. (2014) Skolotājs mācību dialoga veidotājs: pretrunas un iespējas. *Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 21.-26. lpp., ISSN 1407-9291.

Autora ziņojumi par iegūtajiem rezultātiem un atziņām

1. Rīgas Tehniskās universitātes 53. starptautiskajā zinātniskajā konferencē (Rīga, 13.-16.10.2011.).
2. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas 6. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. (Rīga, 29.-31.03.2012.).
3. Eiropas Skolotāju Izglītotāju asociācijas (ATEE) Pavasara universitātes konferencē *Changing education in a changing society* (Viļņa, 3.-5. maijs, 2012.).
4. Rīgas Tehniskās universitātes 53. starptautiskajā zinātniskajā konferencē (Rīga, 11.-12.10.2012.).
5. Latvijas Lauksaimniecības universitātes 6. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Lauku vide. Izglītība. Personība*. (Jelgava, 20.-21.04.2013.).
6. Eiropas Skolotāju Izglītotāju asociācijas (ATEE) Pavasara universitātes konferencē *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (Rīga, 10.-11.05.2013.).

7. Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītībasursos *Latvijas un pasaules vēstures skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveide* (2011.07.-2013.06.).
8. Vēstures skolotāju biedrības *Vasaras dienās* (2011-2014).

Mācību grāmatas, kurās popularizēta dialogiskā pieeja

1. Purēns, V. (1998) *Latvijas vēsture*. Rīga: RaKa, 251 lpp.
2. Purēns, V. (2001) *Ievads vēsturē pamatskolai*. Rīga: RaKa, 179 lpp.
3. Purēns, V. (2002) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa. Senie laiki*. Rīga: RaKa, 224 lpp.
4. Purēns, V. (2003) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa. Viduslaiki*. Rīga: RaKa, 263 lpp.
5. Purēns, V. (2004) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa. Jaunie laiki*. Rīga: RaKa, 355 lpp.
6. Purēns, V. (2005) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa. Mūsu laikmets*. Rīga: RaKa, 343 lpp.
7. Purēns, V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 1. daļa. Senie laiki. Viduslaiki*. Rīga: RaKa, 139 lpp.
8. Purēns, V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 2. daļa. Jaunie laiki*. Rīga: RaKa, 159 lpp.
9. Purēns, V. (2008) *Latvijas vēsture pamatskolai. 3. daļa. Mūsu laikmets*. Rīga: RaKa, 256 lpp.
10. Ērgle A., Purēns, V, Sviestiņa. I. (2009) *Kulturoloģija*. Rīga: RaKa, 300 lpp.
11. Purēns, V. (2009) *Politika un tiesības*. Rīga: RaKa, 212 lpp.
12. Purēns, V. (2011) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa. Ievads vēsturē. Senie laiki*. Rīga: RaKa, 116 lpp.
13. Purēns, V. (2012) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa. Viduslaiki. Jauno laiku sākums*. Rīga: RaKa, 116 lpp.
14. Purēns, V. (2013) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa. Jaunie laiki*. Rīga: RaKa, 116 lpp.
15. Purēns, V. (2014) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa. Mūsu laikmets*. Rīga: Raka, 124 lpp.
16. Purēns, V. (2010) *Latvijas vēsture kabatā*. Rīga: RaKa, 80 lpp.
17. Purēns, V. (2010) *Pasaules vēsture kabatā*. Rīga: RaKa, 96 lpp.
18. Purēna, D., Purēns, V. (2010) *Psiholoģija vidusskolām*. Rīga: Raka, 195 lpp.
19. Alhimionoks, R., Purēns, V. (2011) *Filozofija vidusskolām*. Rīga: Raka, 179 lpp.
20. Bugavičute, R., Purēns, V. (2012) *Mūzika vidusskolām*. Rīga: Raka, 227 lpp.

Metodiska satura darbi, kuros popularizēta dialogiskā pieeja

1. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2008) *Latvijas vēsture. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 252 lpp.
2. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2001) *Ievads vēsturē pamatskolai. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 179 lpp.
3. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2003) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Senie laiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 267 lpp.
4. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2004) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa Viduslaiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 174 lpp.
5. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2006) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa Jaunie laiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 233 lpp.
6. Purēns, V., Liepiņa, Dz. (2006) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa Mūsu laikmets. Skolotāju grāmata*. Rīga: RaKa, 242 lpp.
7. Purēns, V. (2006) *Kā mācīt vēsturi*. Rīga: RaKa, 210 lpp.
8. Purēns, V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 1. daļa. Senie laiki. Viduslaiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 100 lpp.
9. Purēns, V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 2. daļa. Jaunie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 112 lpp.
10. Purēns, V. (2008) *Latvijas vēsture pamatskolai. 3. daļa. Mūsu laikmets. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 167 lpp.
11. Ērgle, A., Purēns, V. (2010) *Kulturoloģija. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 114 lpp.
12. Purēns, V. (2011) *Politika un tiesības. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 104 lpp.
13. Purēns, V. (2011) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Ievads vēsturē. Senie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 55 lpp.
14. Purēns, V. (2012) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa. Viduslaiki. Jauno laiku sākums. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 62 lpp.
15. Purēns, V. (2013) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa. Jaunie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 97 lpp.
16. Purēns, V. (2014) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa. Mūsu laikmets. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 52 lpp.

RIGA TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL
MANAGEMENT ACADEMY



Vilnis Purēns

**DEVELOPMENT OF ADOLESCENT
COGNITIVE INTEREST IN DIALOGICAL
HISTORY STUDIES**

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Submitted for the Doctoral Degree in Pedagogy
Subfield School Pedagogy

Scientific Supervisor of the Thesis
prof. *Dr.habil.paed* Ausma Špona

Riga, 2015

Presented Ph.D. dissertation was developed in the Faculty of Pedagogy of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy (RTTEMA) from 2011 to 2014.

Work structure: Ph.D. Thesis in 2 parts

Scientific supervisor

Professor at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy *Dr.habil.paed.* **Ausma Špona**

Dissertation reviewers:

Professor at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy
Dr.paed. **Zenta Anspoka**

Professor at the University of Latvia

Dr.paed. **Rudīte Andersone**

Associate Professor at the Vidzeme University of Applied Sciences

Dr.hist. **Vija Daukšte**

Doctoral thesis defence will take place at

open session of Pedagogical board of promotion at
Riga Teacher Training and Educational Management Academy
at the 15th of June, 2015 in Imantas 7. līnija 1, room 227.

The present Ph.D. dissertation and its summary may be read

at the Library of RTTEMA on Imantas 7. līnija 1.

Chairperson at RTTEMA Pedagogical board of promotions

Professor *Dr.paed.* Inese Jurgena

© RPIVA, 2015

© Vilnis Purēns, 2015

ISBN 978-9984-46-330-8

A GENERAL DESCRIPTION OF THE DISSERTATION

Assessing of the modern society, researchers often use the terms “knowledge industry” (Machlup, 1962) and the “network society” (Castells, 1996). The term “knowledge industry” indicates, that for successful and sustainable development of society it is important to build a knowledge-based industry and to promote the growth of personality, which is able to generate knowledge. Such targets are set by both: the European Union and Latvian long-term planning documents. The concept of a “network society” underlines the fact, that in the modern society the individual is becoming increasingly more independent from formal organizations, but rather tends to create their own personality significant relationship networks. His ability is promoted by technical achievements (IT network development). In the new situation the topical trend for the school formal education is rising of the informal education. In such circumstances, it is important to look for new approaches to training, which are centred on the pupil’s personality. One of these is a dialogical approach. Dialogue provides an opportunity to create a flexible knowledge and skills of students in co-operation with teacher, taking into account the interests and development of both sides. It is important for the student to be himself and put individual learning objectives for development of the dialogue. One of the signs, that the process has started, is cognitive interest. It is a complex psychic phenomenon based on the personality characteristics and mental experience in a form of persistent, self-regulating, positively encouraged desire to increase the focus on a specific learning content.

Significant changes are present in history learning process as well. History as past inquiry form offers us an extended experience of mankind. Without personal experience in the some events of the past, some of whom are in conflict with modern democratic ideals, the students can improve their life-activity to strengthen democratic values. The students begin to learn history in adolescence. This is a stage of human development, when identity formation has started (Eriksson, 1998). History gives adolescents opportunity to look at themselves on a larger scale.

Problem of research. Although the dialogue in education does not constitute a new approach, the real development of the education system has not led to a wide range of its use. Opportunities offered by information technology take away the monopoly of information from the teacher and students increasingly reject knowledge, in which they do not see any personal relevance. In such circumstances, the school, which renounces the dialogue with students, is risking with the fact that it can turn into formal educational institution. The need to introduce a dialogue in Latvian schools for building of sustainable education encouraged to choose a study on “**Development of Adolescent Cognitive Interest in Dialogical History Studies**”.

Object. Dialogical history studies.

Research subject. Adolescent cognitive interest in history.

Research goal: reveal the methodological principles of dialogical learning process that promotes formation of the cognitive interest in the history.

Research hypothesis. Cognitive interest in the history of the students improves, if:

- teacher uses a dialogical approach;
- the teacher and the student is able to achieve equal mutual dialogical overtness;
- student understands the role of the history in the formation of his self-experience.

Research tasks:

- to analyze the psychological, pedagogical and methodological literature on cognitive interests and the nature of teenagers' cognitive interests.
- to disclose the criteria and indicators, which can be used to assess the formation of the cognitive interests in history;
- to analyze the philosophical, pedagogical and methodological literature on the dialogical approach to teaching history and its didactic principles;
- to create a cognitive interests promoting dialogical history teaching model and verify it experimentally.

Philosophical base of the study. Dialogical conceptions of philosophy: Socrates' method, Immanuel Kant's antinomy theory, Martin Buber "I-Thou" and "I-It" relationship theory, Mikhail Bakhtin's dialogical imagination theory, Jürgen Habermas's theory of communicative action, Lev Vygotsky's cultural-psychological theory, open society theory of Karl Raimund Popper.

Pedagogical base of the study: pedagogical theories based on dialogue approach: Paulo Freire's dialogical cognitive theory, Rainer Winkel's communicative didactic theory, Jose Ramon Flecha's dialogical learning principles, dialogical cognitive learning theory by Gordon Wells, Robin Alexanders' dialogical learning principles, Douglas Bernes' schools and active knowledge of theory, Elena Jermolajeva's dialogical personality and dialogical learning theory, Galina Tschukina's cognitive theory of interest, Ausmas Špona's attitudes and behaviors correlation theory.

Research Methods

Theoretical:

- philosophical, psychological and pedagogical literature, research and analysis;
- qualification and training literature analysis.

Empirical data collection methods:

- pedagogical experiment;
- survey;
- interviews;
- observations;
- student achievement and individual work analysis.

Statistical data processing methods:

- Cronbach's Alpha test;
- Student's *t*-test;
- bilateral significance determination.

Research base: Riga Dome Choir School, the Riga Estonian Primary School, Kocēnu County Primary School, Valmiera State Gymnasium (in total – 80 students from form 8). The author's conclusions are based on analysis of 1069 student questionnaires and 701 student individual works, as well as through 10 interviews. The survey involved 208 history teachers from all over the Latvia.

Theoretical novelty of the study:

- formulation of methodological principles for such dialogical learning, that promotes formation of the cognitive interest in history;
- developed characteristics of interests and cognitive interest, based on the findings of psychologists and teachers;
- formulated situational and enduring interest concepts and its components;
- designing of adolescent features in cognitive interest, based on psychological studies of personality development theories and observations of teachers;
- formulated criteria and indicators of cognitive interest developing in history;
- designed principles of dialogical approach and its structure, based on the philosophical and pedagogical theories;
- characterization of history didactic, based on theoretical knowledge and literature analysis;
- creation of cognitive interests promoting dialogical history learning model.

Practical novelty of the study:

- developed and tested a questionnaire for measuring of cognitive interest;
- developed and tested cognitive interests promoting dialogical learning model, that can be used not only history, but also in other subjects;
- developed and tested structural plan of learning activities, that promotes cognitive interest, which can be used in history and other subjects (social studies, geography, literature);

- collected and tested cognitive interest promoting teaching methods in history based on dialogical approach;
- developed and tested techniques for students and teachers to promote mutual openness and awareness of the role of history knowledge in formation of self-experience;
- developed textbooks and methodological tools to deal with stimulation of cognitive interest in dialogue-based approach.

Research stages

Actual study was started with the theoretical preparation, based on analyze of the philosophical, psychological and pedagogical literature on interest and cognitive interest, concepts and features of adolescence, dialogical didactic approach to teaching and history didactics. As a result, persistent cognitive interest formation process, suitable for adolescent in promoting of cognitive interest, based on pedagogical stimuli, was found, as well as descriptive criteria and indicators in the development of cognitive interest and basic principles dialogical approach and history didactic features were developed. Based on them, questionnaires on cognitive interest levels, dialogical learning model, the appropriate course of study, tasks for student self-experience research and overtness were created.

Based on these developments the empirical study took place.

Stage 1. Base formation for empirical research (May-Sept., 2011.)

During this step the base for empirical research was created and organizational measures taken in accordance with the basic principles of experimental purpose.

Stage 2. Initial exploratory data acquisition (Sept.-Oct., 2011.)

During this step teacher questionnaires for dialogue feasibility was conducted, the group of students chosen for the experiment were evaluated through their study success and relationships with teacher, the original cognitive interest levels of students were established and appropriate teaching methods for the model were selected with survey.

Stage 3. Formative experiment (Nov., 2011-Oct., 2012)

The students were prepared for the use of the model and the model was held in check. During the research, pupils comparatively evaluated lessons, in which the model was used and the ordinary classes. At the same time the students performed the tasks for overtness and self-experience research, held interviews and surveys.

Stage 4. Data acquisition after the experiment, processing, comparison, interpretation of (Nov.-Dec., 2012.)

At this stage second cognitive interest level measurements took place and data processing was developed for conclusions and theses.

The research structure. The research consists of introduction, two parts, conclusion, list of bibliography and attachments. The thesis has 165 pages. Bibliography includes 187 works in 6 languages, 11 attachments are added (total 211 pages).

Thesis set forth for presentation

1. The content of history as study subject is particularly acute for teenagers in relation to their need to create a new self-experience and promotes opportunity to organize a dialogical learning process, based on the discrepancy between existing adolescent self-experience and actual objective historical reality, thus contributing to higher levels of cognitive interests.
2. During the experiment within dialogical learning process in measurement of teenagers cognitive interests by using the criteria of purposefulness, independence, intensity, persistence, cognitive activities and vocational oriented patterns showed the increase in the number of pupils with self-regulatory attitudes of training (Group A) and habit attitudes (Group B), but will reduce the number of pupils with casual attitudes towards training (group C).
3. Dialogical didactic approach will contribute to the formation of overtness and rising of cognitive interest levels, when educators recognizing students as equal individuals and promoting their ambition and skills to self-evaluate progress through integrating the curriculum in their self-experience, as it required by the principle of cooperation in didactics.

CONTENT OF THE PH.D. DISSERTATION

The introduction of the thesis explains topic selection and actuality of the research, describes solved problem, prescribes a research object, subject and target, puts forward the hypothesis of the study, presents the tasks specified in the study, research methods, characterizes the research base, the theoretical novelty and practical significance.

The first part of thesis “Cognitive interests in the dialogical history learning process” describes essence of the interests and the cognitive interests in human life activities, dialogical approach as a pedagogical tool for cognitive learning process, adolescent’s features of cognitive interest during his transition from practical to abstract activity, didactic learning process of history, sets a detection criteria and indicators used for measurement of cognition interest levels, as well as characterizes the cognitive interests promoting dialogical model of teaching history.

Essence of interest and cognitive interest in human life activities. In the present study the concept “interest” is used as inclusive, which can be described in various forms and expressions of a common content. Cognitive interest is one of the types of interests. Following the Russian researcher Galina Tschukina theory interest in learning is called cognitive interest (Шукина, 1971). Interest is a complex phenomenon, which could be characterized by cognitive, emotional, operational components and is influenced through the social environment. Psychological theories justifying division of interests into casual and long-lasting. Casual interest raises in unexpected situation and serves as the basis for the cognitive process. Casual interest loses its actuality, when situation is resolved. Long-lasting interest is caused by individual himself. Its cause is more or less conscious coverage of the needs and the fact, that certain objects become important individual values, which can serve as attributes in coverage of needs.

Teachers’ studies in relation to the interest formation can be divided into studies of stimulus and studies of cooperation. Combining research ideas of them it could be concluded, that educational cooperation promotes development of casual cognitive interests into long-lasting interest.

Such formation could be presented with of procedural scheme (Figure 1).

In addition to the cognitive interest some authors have studied the cognitive attitude (Žogla, 1994) and cognitive activity (Čehlova, 2002). Cognitive attitude emerges as a potential condition related to the possibility that, in certain circumstances, a specific result is likely to be expected. In present situation a result means cognitive interest. Cognitive activity is based on studies of cognitive quality during cognitive actions from reproductive action up to creative action. The formation of self-experience is connected to cognitive interest as well. Self-experience contains through life activity collected and evaluated knowledge,

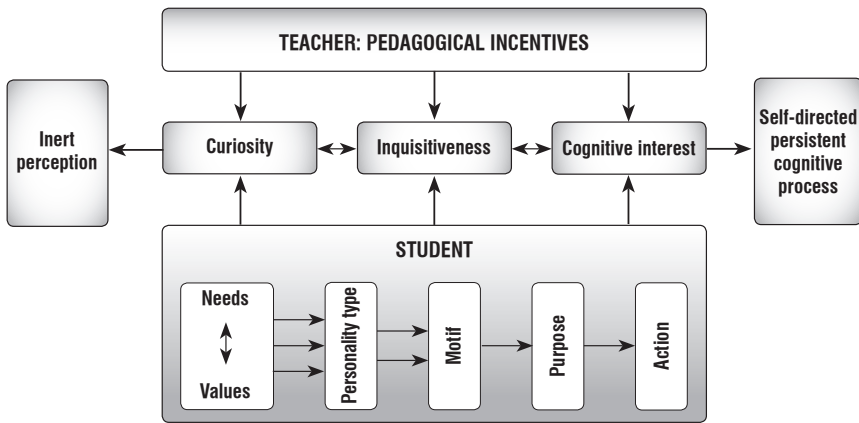


Figure 1 Cognitive interest formation pedagogical collaboration

skills and attitudes that have become personally significant values (Špona 2004). If an object fits in the student's self-experience, it becomes the stimulus of interest independent from occasion.

Dialogical approach as a pedagogical tool for cognitive learning process.

Dialogue is one of the didactic approaches to teaching. The word “approaches” represents theoretically based principles and criteria according to which the pedagogical methods of cooperation, forms and content are selected. The main goal of dialogical approach is to build a learning process in which both the student and the teacher participates on an equal base. The main criteria for selection of methods and forms are related to the promotion of cooperation, mutual overtness, pupils’ ambitions. The roots of dialogical approach can be found in the ancient Greek tradition of education. In later centuries dialogue in the learning process was used as a form to provide information. The breakout of dialogue approach in education was started with democratic philosophical teachings of the 20th century, including Martin Buber classical work “I and Thou” (Buber, 2010). The author talks about two human relationships (links) with the universe – “I-It” and “I-Thou”. “I-It” links are neutral relationship between man and the subject or object, which reflects in our feelings or experience. “I-Thou” relationships have a character and they are expression of our personality. An important role in dialogue philosophy may be given to Mikhail Bakhtin’s opinion on language and dialogue relations: formation of word meaning occurs in constant dialogue (Bakhtin, 1981), Lev Vygotsky’s discovery, that the development of child’s higher mental functions is based on relationship (dialogue) with others (Vygotsky, in 1978, 57) and Jürgen Habermas’s theory of communicative action. J. Habermas argues, that people are using subjective

scopes, but communication process leads them to consensus or to common concepts (Habermas, 1984).

The reflection of philosophical knowledge in modern pedagogical concepts began in the 1970'ies. They were based on findings by Paulo Freire (Freire, 1970), Rainer Winkel (Winkel, 1986), Robin Alexander (Alexander, 2008), Douglas Barnes (Barnes, 2008), Jose Ramon Flecha (Flecha, 2000), Gordon Wells (Wells, 2000), Elena Jermolajeva (Ермолаева, 1997) and others. According to their opinion we can conclude, that learning dialogue is likely to be regarded as an integral component of human nature. It takes place consciously or unconsciously, involves individuals as well as individual and cognitive object (in this case it will be metaphorical dialogue). Dialogical study model synthesized from these findings (Figure 2).

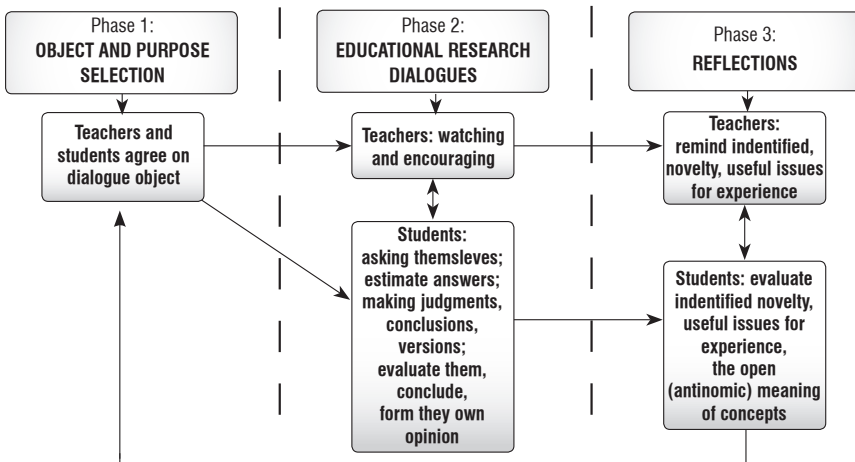


Figure 2 Dialogic study model

Adolescent's features of cognitive interest during his transition from practical to abstract activity. With analyzing of the physiological, psychological and pedagogical literature, it was found, that teens cognitive interests features contains increasing activity with abstract phenomena, experiments with the selection of object of interest, dominance of self actualization needs, awareness of the need for permanence, social importance of the outcome evaluation and content orientation to humanitarian direction. For the development of the adolescent cognitive component a learning content must provide transition of the practical actions into abstract and vice versa. For the development of emotional component it is important to rely only on the positive evaluation, indicating to a teenager, that the negative experience as well as is serving to him

as mark of development of his personality. For the development of voluntary component it is important to notice a rapid fatigue of adolescent and his need to have a tangible effect in a short period. It is important to divide actions into short phases, in which a teenager can get a significant effect. For the development of action component it would be important to focus on the individual work of the student, in which he or she would be able to set their own goals and to assess whether they have been achieved.

Didactic process in history studies. By examining 470 textbooks from 37 countries around the world, that were published in the period from 1920 up to 2008 (during personal studies in Georg Eckert institute in Germany), it was concluded, that history studies are mainly based on four content-building approaches (Table 1).

Table 1 Approaches of the history studies content

| Approaches | Characteristics |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Narrative | <ul style="list-style-type: none"> • history teaching and learning is based on stories, their reproduction and analysis. |
| Ideological | <ul style="list-style-type: none"> • history teaching and learning is centred on ideology, historical facts serve as its justification. |
| Critical | <ul style="list-style-type: none"> • history teaching and learning process is based on an analysis of various historical sources to describe a problem. Teachers especially emphasizes plurality of views. |
| Personalized | <ul style="list-style-type: none"> • history teaching and learning is divided into two processes. The first process is guide knowledge acquisition (the student acquainted with a certain set of facts, which help him navigate in time and space-time), second process is in-depth study of problems, which matches students' interests. |

Research of the national history educational standards from different European countries led to conclusion, that typical trends of contemporary history teaching are represented by standards of England (United Kingdom), Bavaria (Germany), Finland and Russia. The standard of England (The National Curriculum for England, 2011) is based on the transition from “nearest” (family, native places) to “worldwide” (national, global) history. Bavarian standard is a typical example of how history is being integrated into a broader social science system (Geschichte / Sozialkunde / Erdkunde, 2004). Finnish standard is an attempt to balance the history and social studies requirements. In forms 5–6 learning content is created on the chronological base, so students can understand the development of the world. In forms 7–9 the history content represents in-depth political study of new era and contemporary history topics, so students are promoted to understand contemporary democratic society and their place in it (The National Core Curriculum for Basic Education, 2004). Russian history teaching standard (Образовательный стандарт основного

общего образования по истории, 2010) is based on the requirement to know certain facts. History teaching in Latvian primary schools is divided into world and Latvian history (Mācību priekšmeta standarts “Pasaules vēsture”, 2014; Mācību priekšmeta standarts “Latvijas vēsture”, 2014). The standards represents trend of transition from “nearest” to “worldwide” history, however, there is no answer to the question why the subject is divided.

History as a science could be singled out for its indirect relationships with objective reality. Historians are making investigations of objective reality which has ceased to exist. Reconstruction of the past are present in history lessons too. Its didactic value lies in the expansion of students self-experience, based on interaction of personal and historical information. Some educators (Garvey, Krug 1977, Gautschi, 1999) offers training modules based on the dialogical approach as well.

As result of historical reconstruction Swiss educator Peter Gautschi sets six “consciousness” (Bewusstsein) (Gautschi, 1999). All components of them can be summarized in a single system that reveals the formation of historical consciousness as goal of history education (Table 2).

Table 2 Main components of historical consciousness

| Component | Component content |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intellectual | <ul style="list-style-type: none"> • Factual knowledge. • Orientation historic time. • Orientation historic space-time (world space over time). |
| Emotional | <ul style="list-style-type: none"> • Treatment of manifestations of all human values / lack of all human values in history. • Treatment of manifestations of cultural codified values / lack cultural codified values in history. |
| Operational | <ul style="list-style-type: none"> • Cognitive techniques used in history. • Detection of historical causation and use of it. • Analyses of origin of views and their impact. |

Criteria and indicators for measurement of cognitive interest levels and cognitive interests promoting model of history teaching. As a basis for the cognitive level of interest in history measurements attitudes and behaviours correlation theory (Špona, 2006) was used. It defines three types of attitudes and behavioural development – casual, habitable and self-regulated. Casual behaviour depends on the stimulus, habitable depends partly, but self-regulated has a complete independence. As second key component cognitive interest level features (Щукина, 1971) by G. Tschukina were resorted. They are described as cognitive interest purposefulness, independence, intensity, persistence and correlation of cognitive interest and vocational choice. I. Žogla cognitive levels of casual attitude, skills (behaviour) attitude and self-treatment attitude (Žogla, 1994) and Z. Čehlova set of younger adolescent cognitive activity formation

evaluation indicators, which recognizes reproductive action, interpreting action, searching action and creative action (Čehlova 2002) were involved. As result of criteria and indicators application A, B and C groups as levels of cognitive interest development were defined.

Higher level of development or a group A. Students from this group regularly perform training tasks. They feel sufficiently independent in learning process and regularly offer new problems and research subjects for classmates. They regularly create supplements to teachers offer. They do not present any difficulties to discover causal chain of events, to justify newly acquired information and compared it with the related phenomena and developments. They regularly take the time to one particular object of cognition, they are tended not to change target objects. They are able to find a new approach to the object of cognition and to increase their interest. They can to overcome cognitive difficulties without teacher assistance. They does not shrink from the challenge to choose the highest difficulty level tasks and are able to plan logically their activities for to overcome of cognitive difficulties. They regularly spend leisure time activities, associated with cognitive objects in history, they have a wide range of skills associated with cognitive object, and they have a future plans related to the history.

Average level of development or a group B. Students from this group partly perform training tasks. They sometimes feel sufficiently independent in learning process and offer new problems and research subjects for classmates. They sometimes create supplements to teachers offer. Sometimes they do not present any difficulties to discover causal chain of events or justify newly acquired information, compare it with the related phenomena and developments. They sometimes take the time to one particular object of cognition, they are sometimes tended not to change target objects, sometimes are able to find a new approach to the object of cognition for to increase their interest. They are partly able to overcome cognitive difficulties without teacher assistance, they sometimes does not shrink from the challenge to choose the highest difficulty level tasks and partly are able to plan logically their activities for to overcome cognitive difficulties. They sometimes are spending leisure time activities, associated with cognitive objects in history, have some skills associated with cognitive object. They partly have a future plans related to the history.

The lowest level of development, or group C. Students from this group perform learning tasks only if teacher controls it. Their knowledge and skills are not advanced, so they are not able to offer a new problems and objects of research or make a supplement to teacher. Causal chain of events and the reasons of historical events they can learn only with reproducing. They are not able to compare newly acquired with the related phenomena. Their cognitive processes are unstable. They do not know how to raise interest. They can achieve some goals only by using stimuli. Cognitive difficulties discourage them from actions, because they are unfamiliar with challenge and skills to plan their activities for overcoming difficulties. They rarely associate with cognitive object, so it does not produce the skills, and teaching content for them are not related to plans for the future.

For creating cognitional interest promoting dialogical history teaching model theory of D. Berlyne (Berlyne, 1960) was used as base. It suggests, that

the interests are raising in situations, when expected and the actual situation are in conflict. Model uses presumption, that the students will stimulate growth of their cognitive interest level, if their actual self-experience would be in contradiction with presented historic scene. The model can be represented graphically (Figure 3).

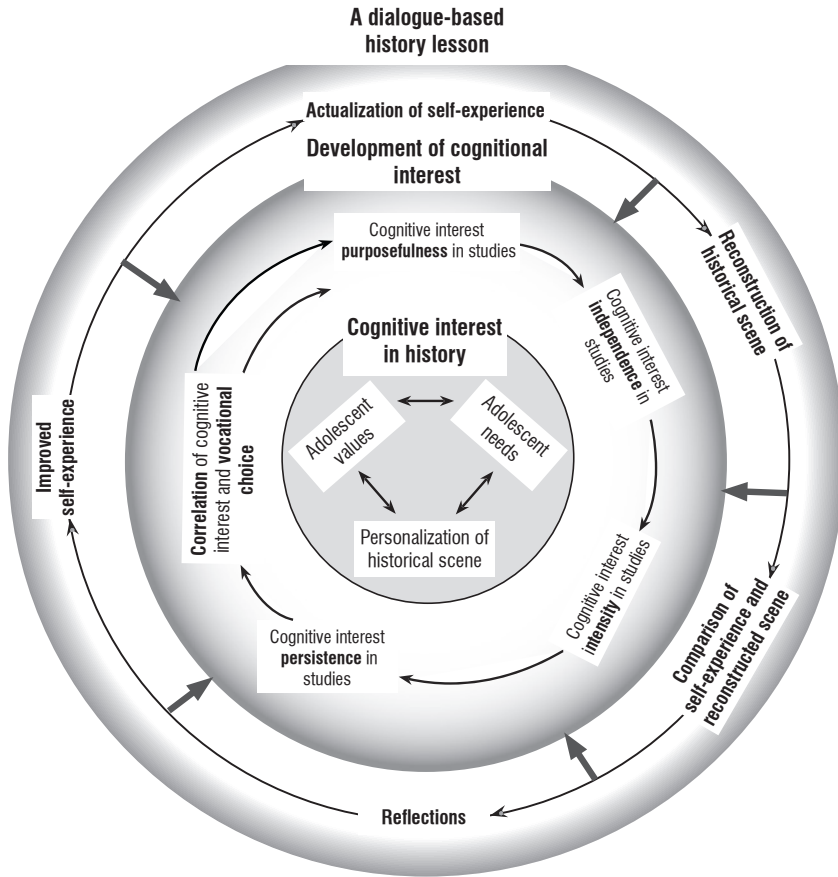


Figure 3 Cognitive interests promoting dialogical history study model

According to this model a structural plan of dialogical history lessons was developed. At the first phase of lesson teacher offers household situation familiar and understandable for students similar to historical situation. He asks students to put their action plans for the situation (what would you do if you should resist overpower of something, how do you respond, when someone is

constantly trying to compel you to lie, what do you think about the situation, when someone has taken a lot of work, but it is missing funds). At the second phase students reconstructs the historical scene and concludes, what was the real human action in given historical situation. At the third phase students compare their own plan and real human actions developed through the use of historical reconstruction of the events. As result they conclude, that in some cases in the past people have acted according to their plan, but some solution was different. It increases their cognitive interest level. The third phase is automatically followed by reflection, which ends with a personally significant conclusions and development of self-experience. The students conclude, that not all problems can be quickly solved, and it stimulates further cognitive interests updates.

The second part of the thesis “The development of cognitive interests in the dialogical history learning process” analyzes organization of the empirical research, collects, analyzes and interprets the empirical results of the study, evaluates effectiveness of the dialogical learning model, impact of dialogical didactic approach on pupils’ and teachers’ mutual overtness, describes formation of students self-experience during the usage of dialogical history teaching model and analyzes measurements of the students’ cognitive interest levels in history.

Checking of cognitional interests promoting dialogical history study model. The dialogical approach might be a novelty for students, therefore it became necessary to prepare them for work. This was done with introductory tasks at the first phase of formative experiment. At the second phase the proposed mode was used. In order to determine more precisely how a dialogue didactic approach affects cognitive interest in history, the comparative measurement between lessons in which the model was used and lessons in which it was not used took place. Each student was required to examine whether he or she (1) has been actively involved in all tasks, (2) has found new ideas, (3) has discovered a new causality, (4) has been successfully dealt with learning tasks (5) has overcome the difficulties (6) has found something for his own research out of lessons. Students gave to lesson 1 point for each criterion. Such results were obtained (Table 3).

Table 3 Average student evaluations of dialogical study activities (in points)

| Indicators | 1. topic | 2. topic | 3. topic | 4. topic | 5. topic |
|---------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Has been actively involved in all tasks | 4,7 | 4,6 | 5,2 | 5,3 | 5,2 |
| Has found new ideas | 3,7 | 4,0 | 3,9 | 4,1 | 4,1 |
| Has discovered a new causality | 3,1 | 3,1 | 3,5 | 4,7 | 4,6 |
| Has been successfully dealt with learning tasks | 4,1 | 5,2 | 5,1 | 5,1 | 5,3 |
| Has overcome the difficulties | 4,1 | 5,3 | 5,3 | 5,4 | 5,3 |
| Has found something for his own research out of lessons | 4,1 | 5,0 | 5,1 | 5,1 | 5,3 |

The data confirms the rapid improvement of such indicators as student participation in the tasks, their ability to meet challenges and overcome difficulties. The slower increase is observed in situations students have found new ideas or new discovered a causal link.

During the observation of the dialogical lessons, it was found, that students are more inclined to methods, that were associated with the exchange of views, and they are very rarely those, which are associated with any particular fixed outcome. Methods in use were mostly flowing. Instead of the entire method students used only some parts. The interviews which were done after the experiment, revealed problems, that prevented students to participate in the learning process more actively: (1) sometimes students are not able to form their own opinions, (2) students are afraid of the teacher's point of view, because it is usually associated with penalties, (3) expression of their views was problematic because their social status in peer group, (4) many students still have opinion that knowledge must be reflected only according to teacher's requirements.

The pedagogical conditions for students and teachers overtness in dialogic history study approach. The successful cognitive interests promoting dialogical learning model can be carried out in a situation, when not only a teacher and pupil cooperation took place, but mutual overtness must be present too. It may be a problem in our school, therefore a wide history teacher survey was made. The research was based presumption, that greater overtness to the pupils can achieved by those teachers, who trust more to students and less controls them. The teachers had to select answers, that reveal four levels of the control. First group of possible answers (strict level of control) showed, that teachers advocates continuous control as only way for successful training. The second group of possible answers (regular control level) also showed, that the control is carried out on a regular basis, but teachers assumed, that students are able to learn without the controls too. Third (observer level of control) showed, that teachers recognize the learner's own responsibility for the results of their work. However, in their opinion, the students are unable to set goals for themselves and the teacher had to stand in observer position. Fourth (liberal level of control) showed, that these teachers allow students to work independently and intervenes only if the students ask to do it. The data obtained were as follows (Table 4).

The data confirms, that the teachers are aware of the need to move from control to cooperation, however, this process have still a lot of barriers.

Pupils path to the promotion of mutual overtness was also launched the first phase of the formative experiment. It was done through cognitive question session. Pupils asked historical questions to teacher in written form, but with explanation, why they think this issue is essential. During the next lesson teacher replied to the students and students evaluated the teachers answers on a 10 point scale. In addition students explained, why they choose such evaluation.

Table 4 The teacher's control and authority levels

| Levels | Number of teachers who have majority of responses relating to this level | Number of teachers who have no answers relating to this level | The number of teachers who have 1–2 replies relating to this level |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1. Strict level of control | 15% (31) | 21% (43) | 21% (43) |
| 2. Regular control level | 35% (72) | 10% (20) | 46% (95) |
| 3. Observer level of control | 67% (139) | 5% (11) | 26% (54) |
| 4. Liberal level of control | 6% (12) | 39% (81) | 53% (110) |

The results of question session and survey after checking of cognitional interests promoting dialogical history study model encourages the conclusion, that the substantial pedagogical conditions for students and teacher overtness are following: (1) the teacher must acquire to perceive the student not as object of teaching actions, but as value, or more accurately: as growing personality, who is making up the personal knowledge, (2) the teacher must have a good knowledge about his subject, as well as about adolescent development and its impact on interest formation, (3) in the learning process must have a possibility for self-affirmation and expression of their views, (4) the students must be able to use the information provided by the teacher in his own life activities.

The formation of the students' self-experience during implementation of cognitional interests promoting dialogical history study model. In order to keep track of students' self-experience development process, surveys and analysis of pupils' work was conducted. Surveys showed, that components history content for students are directly associated with the self-experience formation. Students were able to indicate in which topics they are very interested, interested, not very interested and not interested. For the best performance is considered an interest in political personalities (53% of the assessment of "interested"). Similarly high rates have policy (45% of the assessment "interested"), science (37% of the score for "interested"), inventors (36% of the assessment of "interested") revelators (36% of the assessment of "interested") and culture (41% of the assessment of "interested"). Student comments suggested that politics and science are two operating areas, that can most significantly impact their lives in the future, but the culture for teenagers is a source of identity. These findings were used to arrange the choice of content for lessons where cognitional interests promoting dialogical history study model was checked.

As indicators of self-experience formation we can use students motifs on the basis of which they carry out selection of information. It was offered to students check the historical text and to select five historical facts. This selection they had to support with continuation of one of the given introductory phrases. The

introductory phrases “If I know it, then I can explain ...” and “It encourages me to think ...” indicate the fact, that the historical information is included in the assets of self-experience, but the phrases “It’s important to remember ...” and “It seemed to me to be interesting...” suggest a formal attitude. The task was carried out in parallel with cognitional interests promoting dialogical history study model checking and the content of texts was chosen in relation with lessons. The results (Table 5) show, that the dialogical learning model contributes to the fact, that students are able to include historical information in their self-experience, so it becomes important to him personally and promotes growth of the cognitive interests level.

Table 5 The proportions of students selected the introductory phrases

| Experimental sessions | “If I know it, then I can explain ...” | “It encourages me to think...” | “It’s important to remember ...” | “It seemed to me to be interesting...” |
|-----------------------|----------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|
| 1. session | 8% | 12% | 33% | 47% |
| 2. session | 11% | 10% | 37% | 41% |
| 3. session | 12% | 13% | 34% | 41% |

As next self-experience research tool historical empathy task was used. Empathy in this case is the pupil’s ability to get into a historical hero. On the lower level of empathy students are able to see only the external similarities or differences between historical and their own personality. On the average level of empathy students managed to “revive” the historical personality, by giving human qualities to him. At the highest level of empathy students are trying to describe personal feelings of historical personality and compare with their own. This research was done in parallel with model checking too. The data obtained (Table 6) showed, that a dialogical learning model increases the level of empathy and thus enriches the self-experience.

Table 6 Changes of empathy levels proportions

| Level | The proportion of students before and after the use of dialogical learning model |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Highest | 26% / 28% |
| Average | 43% / 51% |
| Lowest | 31% / 29% |

The highest possible goal of self-experience formation is a learner’s ability to use a diverse range of knowledge and skills in solving specific problems. To find out what level has been achieved in the experimental group, the surveys were conducted, during which the students assessed their skills to meet the specific tasks of the 9th grade centralized exams, and determined what they could do to improve

their success. For comparing of the results freely chosen students who had not participated in the experiment were involved. The results showed, that students who participated in the experiment were more realistic for evaluation of their abilities, but all students have a little understanding how to improve their learning achievements. Much of the responses (up to 67%) were formal without concrete proposals and plans. According to these results it can be concluded, that the dialogical learning model contributes the fact, that students are aware to recognize the role of history in the formation of their self-experience. However students have no broad range of skills associated with learning targets and self-esteem.

The improvement of cognitive interest levels in dialogical study process.

According to hypothesis of the present dissertation, a dialogue didactic approach to history studies, achievement of greater teacher and pupil dialogical overtness and the fact, that the student understands role of history knowledge in shaping their own self-experience, promotes raising of the cognitive interest level. To make sure that this is the case, at the beginning and at end of the experiment cognitive interest level measurements were carried out. For detection of primary cognitive interest level two assessments – student self-assessment and teacher assessment – was used. The obtained data were verified with Cronbach's Alpha test. The resulting ratio was 0.914, which is considered an excellent indication of the reliability ($\alpha > 0.9$). The prevailing level of cognitive interests in experimental groups was generally B level. It is considered a high score and gave reasons for educators and psychologists express an opinion about special role of history in formation of adolescent identity. The second measurement of cognitive interest level was made at the end of the experiment. Again, it was summed up from the pupil's self-assessment and teacher assessment. The obtained data again showed the leading cognitive interest rate as B. In 20 cases there were also changes in the level. 9 students (5 boys and 4 girls) were taken off from B to A, 11 students (6 boys and 5 girls) – from C to B. The level drop was not detected (Figure 4).

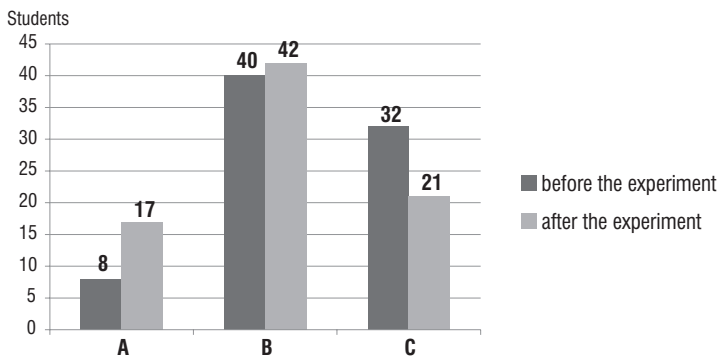


Figure 4 Changes in levels of cognitive interest

Conclusions

Developed model of dialogical history studies promotes cognitive interest increase in all social environments (schools). Changes are formed for all criteria used in determining the level. However, the social environment in Latvian schools is considered to be controversial. Humanitarian pedagogical ideas encourages teachers to reflect on the relationship with the students, but the school totalitarian heritage and education management policy maintains many earlier traditions that impede overtness and dialogue. For beginning of the real dialogue it is essential to stimulate teacher's ability to perceive students as personalities that make up their own knowledge, but themselves – as mates in this process. This can be achieved through dialogue-enhancing learning tasks. Students who use dialogue in training more actively include study components into their self-experience. However, this process is prevented by many skill shortages. First of all they have to learn planning skills of their studies. Secondly, they have to obtain the skills to communicate and self-evaluate. Students have a lack of understanding about the role of knowledge in their life and how teacher can help them to improve their knowledge. Assessing the progress and findings, we can say, that the **hypothesis of the thesis is partially confirmed.**

Recommendations

Dialogical didactic approach is actuality of modern pedagogy. This is determined by regularity of social development, particularly by the principles of information circulation in modern society. In order to build the new requirements for appropriate school research it would be necessary to concentrate on methodology of theoretical and practical basis for formation of such educational process, which continuously involves students as active members. The students are not only to be heard, but more promoted to find out their learning goals, to understand whether they are achieved, to correct their activities and identify situations in which they needed help from teacher. These are the main prerequisites for education reform.

Education policy has a key role in the strengthening of democracy. This is collaboration with the school where student determine his future cooperation with the principles of society and the state. Dialogical learning shows to the student how he can influence society, how important is to set up thoughtful requirements and take responsibility for the consequences of actions.

Approbation of research results

Publications on the topic

1. Purēns, V. (2012) Methodology and theory of the dialogue in cognitive process. *Riga Technical University, Scientific Articles*. Humanities and Social Sciences. Riga: Riga Technical University publishers, p. 59-63, ISSN 1407-9291.
2. Purēns, V. (2012) Cognitive interests in real educational process during history lessons in Latvia. *6th International Scientific Conference Theory for Practice in Education of Contemporary Society* (29-31.03.2012.). Riga: Riga Teacher Training and Educational Management Academy, p. 268-273, ISBN 978-9934-8215-9-2.
3. Purēns, V. (2012) Dialogue as necessity of the present- day educational process. ATEE Spring University. *Changing education in a changing society* (3.-5.05.2012.). Klaipeda: Klaipeda University, p. 137-143, ISSN 1822-2196.
4. Purēns, V. (2013) Dialogue as Way to Sustainable Education in Present Society. Proceedings of the 6th International Scientific Conference. *Rural Environment. Education. Personality* (20.-21.03.2013.). Jelgava: Latvia University of Agriculture, p. 331-338, ISSN 2255-8071.
5. Purēns, V. (2013) Dialogical history lesson: a new challenge for the teacher. 2013. ATEE Spring Conference proceedings *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (10.-12.2013.). Brussels: Association for Teacher Education in Europe, p. 72-84, ISBN 9789081563963.
6. Purēns, V. (2014) Teacher as Dialogue Builder: contradictions and opportunities. *Riga Technical University, scientific articles. Humanities and Social Sciences*. Riga: Riga Technical University, p. 21-26, ISSN 1407-9291.

Presentations on conferences, courses, workshops

1. Riga Technical University, 53 international scientific conference (Riga, 13-16.10.2011.).
2. Riga Teacher Training and Educational Management Academy 6th International Scientific Conference *Theory for Practice in Education of Contemporary Society* (Riga, 29-31.03.2012.).
3. The Teacher Trainers Association (ATEE) Spring University Conference *Changing university education in a changing society* (Vilnius, 3 to 5 May 2012).
4. Riga Technical University, 53 international scientific conference (Riga, 11-12.10.2012.).
5. The Latvian Agricultural University 6th International Scientific Conference *Rural environment. Education. Personality*. (Jelgava, 20-21.04.2013.).

6. The Teacher Trainers Association (ATEE) Spring University Conference *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Teaching Quality* (Riga, 10-11.05.2013.).
7. The General Education teacher training courses of Latvian and world history teachers' for professional and pedagogical competence development (2011.07.-2013.06.).
8. Summer Days of History Teachers Association of (2011-2014).

Textbooks in which a dialogue approach is promoted

1. Purēns V. (1998) *History of Latvia*. Riga: RaKa, 251 p.
2. Purēns V. (2001) *Introduction to the history for primary school*. Riga: RaKa, 179 p.
3. Purēns V. (2002) *The World History for primary school*. Part 1 Ancient times. Riga: RaKa, 224 p.
4. Purēns V. (2003) *The World History for primary school*. Part 2 The Middle Ages. Riga: RaKa, 263 p.
5. Purēns V. (2004) *The World History for primary school*. Part 3 New Age. Riga: RaKa, 355 p.
6. Purēns V. (2005) *The World History for primary school*. Part 4. Contemporary history. Riga: RaKa, 343 p.
7. Purēns V. (2007) *History of Latvia for primary school*. Part 1. The ancient times. The Middle Ages. Riga: RaKa, 139 p.
8. Purēns V. (2007) *History of Latvia for primary school*. Part 2. New Age. Riga: RaKa, 159 p.
9. Purēns V. (2008) *History of Latvia for primary school*. Part 3. Contemporary history. Riga: RaKa, 256 p.
10. Ērgle A., Purēns, V, Sviestiņa I. (2009) *Culturology*. Riga: RaKa, 300 p.
11. Purēns V. (2009) *Politics and Law*. Riga: RaKa, 212 p.
12. Purēns V. (2011) *The World History for primary school*. Part 1 Introduction to history. The ancient times. Riga: RaKa, 116 p.
13. Purēns V. (2012) *The World History for primary school*. Part 2. The Middle Ages. The New Age. Riga: RaKa, 116 p.
14. Purēns V. (2013) *The World History for primary school*. Part 3. New Times. Riga: RaKa, 116 p.
15. Purēns V. (2014) *The World History for primary school*. Part 4. Contemporary history. Riga: RaKa, 124 p.
16. Purēns V. (2010) *Latvian History in pocket*. Riga: RaKa, 80 p.
17. Purēns V. (2010) *World History in pocket*. Riga: RaKa, 96 p.
18. Purēna D., Purēns V. (2010) *Psychology for secondary schools*. Riga: RaKa, 195 p.

19. Alhimionoks R., Purēns V. (2011) *Philosophy for secondary schools*. Riga: RaKa, 179 p.
20. Bugavičute R., Purēns V. (2012) *Music for secondary schools*. Riga: RaKa, 227 p.

Methodological literature in which the dialogical approach is promoted

1. Purēns V., Liepiņa Dz. (2008) *History of Latvia. Teacher's book*. Riga: RaKa, 252 p.
2. Purēns V., Liepiņa Dz. (2001) *Introduction to the history for primary school. Teacher's book*. Riga: RaKa, 179 p.
3. Purēns V., Liepiņa Dz. (2003) *World History for primary school*. Part 1 Ancient times. Teacher's book. Riga: RaKa, 267 p.
4. Purēns V. Liepiņa Dz. (2004) *World History for primary school*. Part 2 The Middle Ages. Teacher's book. Riga: RaKa, 174 p.
5. Purēns V. Liepiņa Dz. (2006) *World History for primary school*. Part 3 New Age. Teacher's book. Riga: RaKa, 233 p.
6. Purēns V., Liepiņa Dz. (2006) *World History for primary school*. Part 4. Contemporary history. Teacher's book. Riga: RaKa, 242 p.
7. Purēns V. (2006) *How to teach history*. Riga: RaKa, 210 p.
8. Purēns V. (2007) *History of Latvia for primary school*. Part 1. The ancient times. The Middle Ages. Teacher's book. Riga: RaKa, 100 p.
9. Purēns V. (2007) *History of Latvia for primary school*. Part 2. New Age. Teacher's book. Riga: RaKa, 112 p.
10. Purēns V. (2008) *History of Latvian fir primary school*. Part 3. Contemporary history. Teacher's book. Riga: RaKa, 167 p.
11. Ērgle A., Purēns V. (2010) *Culturology*. Teacher's book. Riga: RaKa, 114 p.
12. Purēns V. (2011) *Politics and Law*. Teacher's book. Riga: RaKa, 104 p.
13. Purēns V. (2011) *The World History for primary school*. Part 1 Introduction to history. The ancient times. Teacher's book. Riga: RaKa, 55 p.
14. Purēns V. (2012) *The World History for primary school*. Part 2 The Middle Ages. The New Age. Teacher's book. Riga: RaKa, 62 p.
15. Purēns V. (2013) *The World History for primary school*. Part 3 New Age. Teacher's book. Riga: RaKa, 97 p.
16. Purēns V. (2014) *The World History for primary school*. Part 4 Contemporary history. Teacher's book. Riga: RaKa, 72 p.