

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Aldis Baumanis

Skolotāju kvalitatīvā sastāva  
ietekme uz pedagoģisko procesu  
vispārizglītojošā skolā

Pedagoģijas teorija un vēsture

Disertācija

pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Zinātniskais vadītājs

Dr.habil.paed.,prof.A.ŠPONA

Rīga

1996

## SATURS

Ievads	4 - 15
1. Politisko, ekonomisko un sociālo pārmaiņu ietekme uz izglītības sistēmu valstī	
1.1. Valsts izglītības politikas būtība un raksturojums	16 - 30
1.2. Latvijas vispārējās izglītības sistēmas kvantitatīvās izmaiņas	
1.2.1. Skolu, skolēnu un skolotāju skaita izmaiņas vispārējās izglītības sistēmā laikā no 1920.gada līdz 1995.gadam	30 - 47
1.2.2. Vispārizglītojošo skolu tīkla struktūras izmaiņas	48 - 56
1.3. Skolotāju sastāva izmaiņas valstī kopumā un atsevišķos tās reģionos	
1.3.1. Pedagoģisko darbinieku datu bāzes izveide par situāciju 1993./94.mācību gadā	57 - 60
1.3.2. Skolotāju izglītības līmeņa izmaiņas	60 - 78
1.3.3. Skolotāju sastāva sadalījums pa vecumiem	78 - 82
1.3.4. Skolotāju - sievietu īpatsvars skolās	83 - 90
2. Skolotāju profesionālo darbību ietekmējošie faktori pedagoģiskajā procesā un to izmaiņas	
2.1. Pedagoģiskais process un tā analīzes iespējas	91 - 101
2.2. Iespējas novērtēt skolotāju attieksmes izmaiņas pret savu darbību, pret skolēniem un vienam pret otru	102 - 105

2.3. Skolotāju kopuma orientācija uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem	105 - 115
2.4. Skolotāju attieksme pret skolēniem kā pedagoģisko procesu ietekmējošs faktors	116 - 127
2.5. Attiecību sistēma skolotāju starpā un tās ietekme uz pedagoģisko procesu	128 - 142
Secinājumi	143 - 147
Literatūra	148 - 158

## IEVADS

Strauju politisko un ekonomisko pārmaiņu periodā Latvijā 1980.-to gadu beigās, 90.-to gadu sākumā skaidrāk nekā citos valsts attīstības posmos izpaužas valsts politiskās un ekonomiskās sistēmas ietekme uz izglītību. Šīs ietekmes rezultātā neizbēgami mainās gan izglītības iestāžu tīkla struktūra, gan skolotāju kvalitatīvais un kvantitatīvais sastāvs, gan savstarpējo attiecību sistēma skolēnu un skolotāju kolektīvos un starp šiem kolektīviem, gan skolēnu un skolotāju attieksme pašiem pret sevi. Visas šīs izmaiņas, savukārt, ietekmē pedagoģiskā procesa norisi skolā un līdz ar to arī tā rezultātu, t.i. skolēnu zināšanu līmeni, viņu pasaules uzskata veidošanos, viņu attieksmi pret sevi un sev apkārtējiem. Tas, kādi šobrīd būs skolu beidzēji, cik un kā viņi varēs iekļauties sabiedrībā noritētajos politiskajos un ekonomiskajos procesos, noteiks šo procesu gaitu un kvalitāti nākotnē. Tādejādi pastāv cieša saistība un "abpusēja ieinteresētība" starp valsts politisko un ekonomisko sistēmu un valsts izglītības sistēmu. Abas viena otrai ir gan iedarbības objekts, gan šīs iedarbības rezultāts.

Periodā pēc Latvijas valsts neatkarības atgūšanas sabiedriski aktīva, radoši darboties spējīga jaunā cilvēka izauzsmes nodrošināšana iegūst īpašu aktualitāti. Tas ir

colīgāts priekšnosacījums neatkarīgas valsts pastāvēšanai un sekmīgai attīstībai ilgākā laikā posmā.

No šāda viedokļa arī jautājums par pedagoģisko procesu ir pedagoģisko procesu, kura gaitā notiek šīs sabiedriski aktīvās un radoši darboties spējīgās personības izaugsme, iegūst jaunu skanējumu. No vienas puses tas ir jautājums par šī procesa dalībniekiem – skolēniem, skolotājiem, skolēnu vecākiem, sabiedrību, valsts institūcijām u.t.t., no otras puses tas ir jautājums par sabiedriski politiskās situācijas ietekmi uz šī procesa gaitu. Pedagoģiskā procesa nozīmīguma analīze, ņemot vērā vajadzību pēc izglītības sabiedrībā kopumā un īpaši vajadzību pēc izglītotas jaunās paaudzes, ir bijusi aktuāla visu sabiedrības attīstības laiku. Pakāpeniski ir veidojusies viedokli par pedagoģisko procesu kā virzītu darbību, iedarbību, mijiedarbību, akciju, interakciju u.t.t. kopumu, dažādos pedagoģijas attīstības posmos dažādām teorijām gūstot pārsvaru.

Šis uzskatu attīstības gaitā sava loma bijusi sociāli politiskajai situācijai sabiedrībā. Norisinoties demokratizācijas procesam, pieaugot nepieciešamībai pēc lielāka skaita līdzpilsoņu aktīvas darbības, pēc šo līdzpilsoņu spējas patstāvīgi izvērtēt situāciju, patstāvīgi pieņemt lēmumus un argumentēt savu viedokli par tiem – bez tā demokrātiskas sabiedrības attīstība nav iespējama – atbilstoši jāmainās arī pedagoģiskajam procesam un uzskatu sistēmai par pedagoģiskā procesa nozīmi, par tā vietu un lomu sabiedrības attīstībā.

Latvijā šis jautājums bija aktuāls jau pašos valsts veidošanās pirmsākumos. Viens no ievērojamākajiem Latvijas prievāsts pedagoģiskajiem darbiniekiem Kārlis Dēķens 1919.gadā, kā vienu no mācību metodēm aplūkojot attīstāmo mācību, uzsvēra skolēna aktīvas darbības nepieciešamību tajā: "Skolotājs nedrīkst tikai pats darboties pierādīdam un izvezdams. Skolēniem ir jādarbojas vismaz līdzī, vēl jo labāk, ka tie paši darbībā, skolotājam vadot un piepalīdzot, paši atrod vajadzīgo pierādījumu." (18.118-119). Faktiski šāds pedagoģiskā procesa gaitas apraksts norāda, ka jau pirms vairāk kā septiņdesmit pieciem gadiem Latvijā bijis uzskats, ka pedagoģiskais process ir uzlūkojams kā skolēnu un skolotāju aktīva, savstarpēji saistīta darbība, - tātad kā mijdarbības (vai mijiedarbības) process.

Attīstoties pedagoģiskajai domai, atzina par pedagoģisko procesu (un šajā jēdzienā mēs iekļaujam visu, kas ietverts jēdzienos "mācību process", "audzināšanas process", "izglītošanās", u.t.t., taču darba ierobežotā apjoma dēļ aplūkojam šo procesu gaitu tikai daļā no izglītības sistēmas - vispārizglītojošajās skolās) Latvijā izteikta daudzu autoru darbos (J.Arājs, I.Freidenfelds, L.Grudulis, Ā.Karpova, R.Kvelde, I.Maslo, A.Špona, V.Ūsins, V.Zelmenis, I.Žogla u.c.).

Vienlaikus jāatzīmē, ka attiecībā uz viedokli par pedagoģisko procesu kā mijiedarbības procesu, kurā kā skolotāji, tā skolēni ir uzlūkojami par subjektiem, vienprātības nav. Aplūkojot audzināšanas komplekso raksturu,

Ā.Milta piedāvā modeli, kurā audzināšanas process ir traktēts kā "pedagoģiska iedarbība", audzinātāji – kā subjekts, bet objekts ir skolēna personība (34.64). Bērna personību par pedagoģiskās darbības objektu uzlūko arī I.Freidenfelds, turpinājumā jau norādot uz šī objekta sarežģītību, uz to, ka "pedagoģiskās darbības objekts reizē ir arī tās subjekts" (25.142). Lielākā daļa Latvijas skolotāju ir ar pedagoģisko stāžu lielāku par desmit gadiem, tas ir, viņi savu pirmo pedagoģisko pieredzi ieguva tajā laikā, kad viedoklis par skolēnu un skolēna personību kā pedagoģiskās darbības objektiem bija vispāratzīts.

Nay skaidrības šajā jautājumā arī jaunā Latvijas izglītības likuma projekta veidošanas gaitā. Šajā projektā skolēnu, audzēkņu, klausītāju un studentu apzīmēšanai tiek lietots termins "izglītojamais" (3), kas īpaši uzsver skolēna (ja runājam par vispārējās izglītības sistēmu) it kā pasīvo lomu pedagoģiskajā procesā. Viņš ir tas, ko izglīto, tāpat iedarbība uz viņu nāk tikai no ārpuses, un viņš ir šīs iedarbības objekts. Jau pats fakts, ka šāds termins varēja parādīties, liecina, cik spēcīgs skolotāju vidē ir viedoklis par pedagoģisko darbību kā vienvirziena darbību virzienā "skolotājs – skolēns". Iegūstot izteiktu negatīvu rezonansi pedagoģijas zinātnieku aprindās, skolās šāda pieeja pedagoģiskai kā vienvirziena darbībai tika uztverta salīdzinoši neitrāli. Tas liecina par nebūt ne vienkāršo situāciju Latvijas izglītības sistēmā un piešķir šāda rakstura pētījumam arī praktisku nozīmi.

Pieejas pedagoģiskai darbībai kā vienvirziena darbībai joprojām lielo ietekmi Latvijas patreizējā praktiskajā pedagoģijā ievēroja arī DECD (Organisation for economic cooperation and development) delegācijas vadītājs Jans Vaitmans, kas atskaitē par delegācijas darbu Latvijā rakstīja: "Mācību metodes neatspoguļo vairāk atvērtu, demokrātisku kultūru. ... Relatīvi autoritārais skolu vadības stils mainās lēni."(136.4).

Līdzīgi situācija raksturota arī informatīvajā materiālā vācu skolotājiem, kas, saskaņā ar sadarbības līgumu starp Latviju un Vāciju, strādā Latvijā: "Tā kā mācību un audzināšanas mērķu formulēšana par jaunu specifiskā vēsturiskā situācijā ir liela pārdrošība, process uz priekšu virzās lēnu, un patreizējā situācija parāda skaidras pēdas no "vakardienas", sevišķi attiecībās skolotājs – skolēns."(101.3).

Konkretizējot skolotāju izglītības vadlīnijas, Vācijas Federatīvās republikas Hessenas zemē vairāki desmiti skolotāja darbam nepieciešamās spējas uzskaitītas, balstoties uz nepieciešamību pedagoģisko procesu organizēt trijos pamatspektos. Skolēniem tajā:

- jānonāk līdz patstāvīgiem spriedumiem un uzvedībai,
- jāapgūst zināšanas konkrētā priekšmetā,
- jāiemācās dzīvot sabiedrībā (62.17).

Minētās problēmas par skolotāja izglītību un tās atbilstību reālajām vajadzībām attiecinātas uz gadījumu, kad skolotājs vismaz formāli ir izglītojies tādā līmenī, kāds



vina profesijai nepieciešams. Nepieciešamība pēc kvalificētiem speciālistiem Hessenē zemē tiek uzlūkota kā pati par sevi saprotama lieta un jautājums par skolotājiem bez kvalifikācijas vispār netiek aplūkots. Hanss Ginters Rolfs, raksturojot skolu, norāda uz šo īpatnību, ka "skola nav vienkārši ekonomiski-tehniska produkcijas vienība, ... kuras devums, izmantojot ekonomikas principus, vienkārši caur ienākumiem un izdevumiem ir nosakāms. Tā bez pētniecības iestādēm ir vienīgā organizācija, kurā ir tik kvalificēts personāls..., sociālā organizācija skola pirmām kārtām sastāv nevis no lietām un aparātiem, bet gan no kvalificētiem cilvēkiem. Viņi vienīgie un neviens cits ir skolas attīstības motors."(119.36). Sabalansēta izglītības politika attīstītajās Eiropas zemēs lielākajā daļā gadījumu to arī nodrošina, tādēļ šeit, runājot par skolotāju kvalitatīvā sastāva problēmu, priekšplānā tiek izvirzīti jautājumi par skolotāju izglītības kvalitāti nevis viņu piesaistīšanu skolai.

Zemēs, kur ekonomiskā situācija nav tik stabila un sociālo garantiju sistēma nav tādā līmenī, jautājumam par skolotāju izglītības kvalitāti pievienojas arī jautājums par skolotāju kvalitatīvā sastāva nodrošināšanu – ne visi, kas strādā par skolotājiem ir ieguvuši pedagoģisku izglītību, vēl mazāks procents ir tādu, kuru iegūtā izglītība atbilst viņu pedagoģiskās darbības virzienam – mācību priekšmetam, skolēnu vecuma grupai u.t.t.. Šāda rakstura problēmas ne vienā vien valstī ir kļuvušas īpaši aktuālas tieši

sabiedriskās, politiskās un ekonomiskās situācijas attīstības lūzuma posmos.

No vienas puses īpaša vērība veltāma pedagoģiskajam procesam un tā galvenajam virzītājspēkam – skolotājam, jo citādi nebūs iespējama sabiedrības attīstība vēlamajā virzienā. No otras puses ir jāņem vērā, ka skolotājs pats ir "pirmslūzuma" posma sabiedriski politisko attiecību un attīstības produkts, tāpat virkne pārmaiņu jāpārdzīvo arī viņam. Arī viņš, nonācis šajā lūzuma situācijā, pieņem vienu vai otru lēmumu, kas kopumā ietekmēs skolotāju kvalitatīvo sastāvu valsts izglītības sistēmā un caur to pedagoģiskā procesa norisi un rezultātus Latvijas skolās. Nepietiekoši izglītota, sabiedriski neaktīva jaunā paaudze, savukārt, ar laiku var kļūt par nopietnu draudu valsts attīstībai. Šī iemesla dēļ rūpīgi jāseko skolotāju sastāva kvalitatīvajām izmaiņām un sevišķi būtiski tas ir tieši dažādos valsts attīstības lūzuma posmos. Mainoties politiskajai situācijai, šādas problēmas parādās daudzās valstīs. Tā, piemēram, Slovaikijā krīzi izglītības sistēmā raksturo stratēģiskas izglītības koncepcijas trūkums, valdības finanšu politika, domstarpības starp Skolu ministriju un Parlamenta izglītības, zinātnes un kultūras komisiju, kā arī pieaugošā skolotāju neapmierinātība un aizplūšana no izglītības sistēmas (89.54). Polijā negatīvās tendences skolotāju kvalitatīvajā sastāvā izmaiņas un kvalificētu skolotāju aizsēršana no izglītības sistēmas tiek saistītas ar viņu zemo atalgojumu (92.27).

Latvijai sabiedriski politiskās un ekonomiskās attīstības lūzuma posms ir 1980.-to gadu beigās, 1990.-to gadu sākumā, kad vienlaicīgi tiek atjaunota valsts neatkarība un mainās valsts ekonomiskā struktūra. Novērtējot izmaiņas skolotāju kvalitatīvajā sastāvā, analizējot procesus, kas norisinājušies skolotāju kolektīvos šajā laika posmā, ir iespējams prognozēt izglītības sistēmas attīstību nākotnē un pamatot nepieciešamās korekcijas izglītības politikā.

Pašreizējais valsts attīstības posms sasaucas ar 1920.-tajiem gadiem, kad daudzi izglītībā risināmie uzdevumi bija līdzīgi patreizējiem. Jānis Rainis, kas bija Latvijas Izglītības ministrs no 1926.gada līdz 1928.gadam, rīkojumā Skolu valdes virsdirektoram spilgti parāda valsts politiskās sistēmas iedarbību uz izglītības sistēmu: "Līdz ar jauno demokrātiskās valsts satversmes formu mūsu priekšā nostājas jauno pilsoņu ideāli, diametrāli pretēji monarhiskās cara valsts prasībām. Vecā skola audzināja valdniekam paklausīgus pavalstniekus. Mūsu skolas uzdevums ir izaudzināt pilnvērtīgus pilsoņus - demokrātiskās republikas suverēnās varas nesējus. Šis ideāls prasa, pirmkārt, lai ikviens pilsonis spētu valdīt pār sevi pats, otrkārt, lai viņš justos atbildīgs ne tikvien par saviem darbiem, bet arī par savas sabiedrības grupas un visas valsts darbību un, treskārt, lai viņš būtu aktīvs, savstarpējās izpalīdzības un solidaritātes jūtu vadīts sabiedrības loceklis." (10.32). Turpinājumā tiek pasvītota skolotāja loma šajā procesā,

norādot, ka "jaunās skolas satura izveidošana piekrīt pašiem skolas darbiniekiem"(10.32).

Tas ir svarīgi arī šobrīd. Veicot virkni pārkārtojumu izglītības sistēmas pārvaldē, tai skaitā, likvidējot izglītības darbinieku kadru daļu, tika pārtraukta regulāra informācijas apkopošana par skolotāju kvalitatīvo sastāvu. Tas draudēja padarīt nekontrolējamus ar tā izmaiņām saistītos procesus. Arī par to, kā šādā politiski ekonomiskā situācijā mainās attiecības skolotāju kolektīvā, kā arī starp skolotājiem un skolēniem, plaši pētījumi nav izdarīti.

Tā rezultātā gan skolotāju kolektīvu principiāli izšķirošā loma pedagoģiskajā procesā, gan konkrētā situācija, kas bija izveidojusies valsts izglītības sistēmā 1990.-to gadu sākumā noteica mūsu izvēlētas pētījuma tēmas "Skolotāju kvalitatīvā sastāva ietekme uz pedagoģisko procesu vispārizglītojošā skolā" nepieciešamību un nozīmību.

Pētījuma tēmas izvēles pamatā ir skolotāju kvalitatīvā sastāva nozīme viņu profesionālajā darbībā.

**Pētījuma objekts:** pedagoģiskais process vispārizglītojosā skolā.

**Pētījuma priekšmets:** skolotāju kvalitatīvā sastāva un pedagoģiskā procesa rezultātu mīļšakarība.

Aplūkojamās problēmas aktualitāte arī nosaka mūsu **pētījuma mērķi** - izpētīt skolotāju kvalitatīvā sastāva izmaiņu politiski ekonomiskos cēloņus un to mīļšakarību ar pedagoģiskā procesa rezultātiem.

Lai pētītu skolotāju kvalitatīvo sastāvu un ar tā izmaiņām saistītās likumsakarības, par **darba hipotēzi** izvirzīsim sekojošu pieņēmumu: skolotāju kvalitatīvais sastāvs sekmē sabiedrībai un katrai personībai nozīmīgus pedagoģiskā procesa rezultātus, ja:

- valstī ir pozitīva ekonomiskās sistēmas un politiskās sistēmas mijiedarbība ar izglītības sistēmu,
- izglītība un profesionālā darbība ir skolotāju personības un sabiedrības vajadzība un vērtība,
- humanizējas skolotāju savstarpējās, kā arī skolotāju un skolēnu attiecības pedagoģiskajā procesā.

Mūsu pētījuma mērķis un darba hipotēze nosaka šādus galvenos pētīšanas **uzdevumus**:

1. IZANALIZĒT izglītības sistēmas un ekonomiski politiskās sistēmas mijiedarbību pārejas periodā uz tirgus ekonomiku.

2. IZANALIZĒT skolotāju izglītības un pedagoģiskās profesionālās darbības rezultātu mīļsakarības.

3. IZANALIZĒT pārmaiņas attiecību sistēmā starp pedagoģiskā procesa subjektiem astoņdesmito gadu beigās, deviņdesmito gadu sākumā.

Aplūkojamās problēmas sarežģītība un kompleksais raksturs nosaka atbilstošu, **kompleksu pētījuma metodiku**.

Pētījums tika veikts vairākos posmos.

Pirmajā tika studēta sabiedriski politiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra, kas ļāva apzināties problēmas

plašumu, ar to saistīto jēdzienu un parādību kopsakarības. Tika analizēti dažādi likumdošanas un normatīvie akti, pētīta iepriekšējo gadu, tai skaitā Latvijas kā neatkarīgas valsts pastāvēšanas posma, izglītības sistēmas statistiskā informācija un šīs informācija salīdzināta ar situāciju citās valstīs.

Otrajā vairākos skolotāju kolektīvos tika veiktas atkārtotas anketēšanas, kā arī salīdzināti atsevišķu skolotāju grupu kvalifikācija un pedagoģiskās darbības rezultāti.

Trešajā posmā, balstoties uz ilgstošu pedagoģisko novērojumu pamata, izveidota anketa un skolotāju kolektīvos veiktas atkārtotas aptaujas, kā arī salīdzināta atsevišķu skolotāju grupu kvalifikācija ar pedagoģiskās darbības rezultātiem.

Iegūtās informācijas apstrādei un interpretācijai izmantotas matemātiskās statistikas metodes. Rezultāti attēloti 22 grafikos.

Pētījuma procesā balstījies uz galvenajām pedagoģijas un psiholoģijas atziņām par skolotāja profesionālās darbības īpatnībām:

- cieņu pret bērnu kā visaugstāko vērtību,
- ieinteresētību sekmēt bērna attīstību ar visprogresīvākajām metodēm un humānu pieeju,
- skolotāja vajadzību sistemātiski pilnveidoties, pasizglītoties.

**Pētījuma bāze.** Statistiskā informācija apkopota un izanalizēta par 30266 vispārizglītojošo skolu skolotājiem, viņu izglītību, pedagoģiskā darba stāžu, pedagoģiskās darbības apjomu un saturu. Skolotāju savstarpējās, kā arī skolotāju un skolēnu attiecības pedagoģiskajā procesā analizētas trijās vidējās mācību iestādēs (Bauskas rajona Iecavas vidusskolā, Rīgas 19. vidusskolā un Ķuglas ģimnāzijā). Pētījums veikts atkārtoti 1987./88., 1989./90. un 1995./96. mācību gadā, apkopojot 236 anketas. Tika veikts arī salīdzinošs pētījums, anketējot Latvijas universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas katedras pedagoģijas specialitātes 30 maģistrantus. Pētot pedagoģiskā procesa kvalitātes saistību ar skolotāju kvalifikācijas līmeni, tika izanalizēti dati par 102 Latvijas skolēnu atklāto matemātikas olimpiāžu uzvarētāju skolotājiem dažādās klašu grupās.

## 1. Politisko, ekonomisko un sociālo pārmaiņu ietekme uz izglītības sistēmu valstī

### 1.1. Valsts izglītības politikas būtība un raksturojums

Līdz šim Latvijā nav veikti plašāki pētījumi par ekonomisko un politisko procesu saistību ar izglītības sistēmas attīstību. Mūsuprāt tas izskaidrojams ar valsts pārvaldes un politiskās dzīves struktūru Latvijas teritorijā laika posmā no II pasaules kara līdz valstiskās neatkarības atjaunošanai. Teorētiski pētījumi par izglītības politiku parādītu dažādu viedokļu esamību un to nepieciešamību demokrātiskas izglītības sistēmas veidošanā, kas autoritāras un ideoloģizētas sabiedrības apstākļos nebija pieļaujami. Tajā pat laikā politisko un ekonomisko faktoru ietekme uz Latvijas vispārējās izglītības sistēmas attīstību bija ļoti spēcīga. Šīs ietekmes rezultātā izglītība nonāca krīzes situācijā. Runājot par septiņdesmitajiem gadiem Latvijā, A. Builis min šādas krīzi izglītībā raksturojošas pazīmes:

- totāls skolas valstiskums, skolas vienveidība,...;
- skolu izolācija no sabiedrības ietekmes, pārvēršanās par slēgtu valsts iestādi,...;



- trūcīga materiālā bāze, izglītības finansēšana pēc atlikuma principa;
- nereāli uzdevumi, kuriem nav teorētiska un materiāla seguma, organizatoriska nodrošinājuma;
- vispārizglītojošai skolai neraksturīgu uzdevumu izvirzīšana,...;
- pedagoģijas zinātnes lomas noniecināšana līdz partijas un valsts skolai izvirzīto uzdevumu "zinātniskai" pamatošanai, bet ne apsteidzoša dzīves izvirzīto mācīšanas un audzināšanas jautājumu risināšana. (23.45)

Šāda politikas ideoloģizācija notika ne tikai Latvijā, bet arī citās sociālisma nometnes valstīs. Attieksme pret izglītību kā politiski regulējamu nozari un uzskats par partijas noteicošo lomu izglītības politikā bija raksturīgs arī Vācijas Demokrātiskajā Republikā, kur toreizējā izglītības ministre M.Honekere uzrunā Kārļa Marksa Augstākās partijas skolas klausītājiem teica: "Mūsu partijas programmas mērķu nostādne nosaka visas izglītības un audzināšanas mērķus un saturu mūsu skolā." (91.674).

Analizējot izglītības politiku VDR kopumā Z.Ēske izceļ piecas pamatiezīmes:

- KPD/SED totalitāras pretenzijas uz vadību,
- piesaistītība pie maksisma-leninisma ideoloģijas,
- paklausšanās ekonomiskajām prasībām,
- orientācija uz padomju paraugu,
- maksimāli produktīvas audzināšanas, izglītības un tālākizglītības sistēmas attīstīšana.(75.9)

Līdzīgas pamatiezīmes raksturoja izglītības politiku arī pārējās bijušās sociālisma nometnes valstīs, kur "atbilstoši politiskajiem un ideoloģiskajiem pamatnosacījumiem izglītības politikas galvenais uzdevums bija pārvērst izglītības un audzināšanas nozari par instrumentu, kam jānodrošina savs specifisks ieguldījums sabiedrības sociālistiski-komunistiskajā attīstībā"(76.13). Arī organizatoriskā ziņā šī uzdevuma realizācija bija līdzīga kā Latvijā - sākot jau ar pirmajiem pēckara gadiem šajās valstīs tika izveidota valdošā partija, analogiska PSKP, bet katrā skolā - šīs partijas pirmorganizācija (76.14).

Teorētiski šādu situāciju aplūkojis H.Bekelmans, uzskatot, ka politika, cenšoties ar saviem līdzekļiem pārveidot izglītības sistēmu tikai sev vēlamā virzienā, robežgadījumā nonāk pie izglītības sistēmas nepielaužamas politizēšanas, "kad pedagoģiskos pamatprincipus valsts politiski pārformē un izglītības sistēmu varmācīgi pārkārto." (78.149). Tajā pat laikā gan tiek atzīmēts, ka politisku (ārpolitisku) apsvērumu dēļ katra valsts cenšas sevi un tai skaitā savu izglītības sistēmu iespējami labi reprezentēt pasaulei.

Izglītības sistēmas "politizācijas pakāpi" bijušajā VDR (un ne tikai tur) ilustrē arī pētījumi, kas tika veikti 1989.gadā Leipcigā skolēnu streika laikā. Lielākā daļa skolēnu identificēja izglītības sistēmu ar valsts politisko iekārtu. Pēc VDR sabrukuma, veicot atkārtotu pētījumu,

atklājās, ka šādu skolēnu kļuvis ievērojami mazāk (65.335). Tas ilustrē, cik būtiski izglītības sistēmu ietekmē politika.

Pēc D.Zīda viedokļa politika tiek definēta kā "nodarbošanās ar valsts un sabiedrības lietām, kas pēc savas būtības un rakstura nav nekas cits kā sabiedrisko procesu pārvaldīšana, mērķtiecīga šo procesu ietekmēšana".(26.109) Tātad politika ir uzlūkojama kā process. Kā process jāuzlūko arī izglītības politika, kas ir viena no "nozaru politikām". Latvijā vēl jautājums par izglītības politiku ir pētīts ļoti maz, tādēļ nav izkristalizējies viedoklis par šo jēdzienu. D.Zīds šai sakarā raksta:"...izglītības tālākas attīstības obligāti nepieciešams nosacījums ir valstī formulēta un izstrādāta izglītības politika, uz tās pamata veidota izglītības koncepcija, atbilstoša likumdošanas bāze un valsts, sabiedrisko un sociālo institūciju, kā arī ikviena sabiedrības locekļa aktīva un ieinteresēta darbība"(26.109). Tādejādi izglītības politika šeit tiek aplūkota kā līdz galam noformēts dokuments vai to kopums. Šāda pieeja nedod iespēju analizēt izglītības politiku kā politikas (tātad procesa) sastāvdaļu ar visu tās sarežģīto un nepārtrauktā mijiedarbībā esošo iekšējo struktūru. Manuprāt izglītības politikas kā procesa būtību neatsedz arī tās dalījums izglītības mērķu politikā, izglītības struktūrpolitikā un izglītības satura politikā (26.119).

Eiropā par izglītības politiku kā ļoti svarīgu pētījumu nozari pedagoģijā runā D.Anveilers, norādot, ka "izglītības

politika iezīmē sabiedriskās darbības un politisko lēmumu apgabalu, kurā iedarbības objekts ir pedagoģiskās dzīves institucionāla sakārtošana un tās tālāk attīstības mērķu noteikšana. Šāda dubulta sakārtošanas un mērķnoteikšanas funkcija, kas ir katras politikas pamatā, izglītības politikā izpaužas īpaši skaidri, jo audzināšanā un izglītībā orientēšanās uz nākotni un atstāto priekšstatu un vērtību tālāknodošana ir ļoti cieši savā starpā saistītas." (66.11)

Runājot par izglītības politiku abās vācu valstīs pēc Otrā Pasaules kara, tiek uzsvērts tās atšķirība, kas saistāma ar dažādu politisko un saimniecisko kārtību tajās. Tādā skatījumā, kā to redzam D.Anveilera, H.Bekelmana, K.Fūra, H.von Recuma un citu pedagogu, kas pēta konfliktus starp pedagoģiju un izglītības politiku, darbos, padomju pedagoģija, kas Latvijā pēc Otrā pasaules kara bija noteicošā, to neaplūkoja. Izglītības politika nevarēja būt īpašs pētījuma priekšmets. Ar to saistītos konfliktus nepētīja tieši politikas lielās ietekmes uz pedagoģiju dēļ. Runāt par konfliktiem sabiedrībā, kurā notiek plānveidīga attīstība, it kā nebija pamata. Bez tam, šāda rakstura konflikts principā var veidoties tikai tad, ja kaut nedaudz līdzvērtīgi eksistē divas vai vairākas pieejas kādam jautājumam. Autoritāras sabiedrības apstākļos, kad par vienīgo pareizo tika uzskatīts atbilstošajā laika posmā pastāvošais PSKP viedoklis, reāli esošās pretrunas tika apzināti notusētas.

Veidojoties demokrātiskai sabiedrībai Latvijā, neizbēgami ir dažāda veida konflikti starp pedagoģiju un izglītības politiku. Deviņdesmito gadu sākuma pieredze Latvijā to ilustrē jau daudzos konkrētos faktos, kā piemēram, politiski argumentēta mazo lauku skolu atvēršana bez atbilstoša ekonomiska seguma, pedagoģisko darbinieku darba samaksas reforma mācību gada laikā, nerēķinoties ar šāda rakstura satricinājumu ietekmi uz pedagoģisko procesu skolās. Politiskie apsvērumi bija pamatā arī 6.Saeimas vēlēšanu priekšvakarā pieņemtajam Paziņojumam par skolotāju algu pielīdzināšanu ierēdņu algām, kas tāpat neatbilda 1995.gada saimnieciski ekonomiskajam stāvoklim valstī.

Tas liek arī mums tuvāk pievērsties izglītības politikas jēdzienam tādā izpratnē, kā tas tiek saprasts demokrātiskā sabiedrībā. Tātad izglītības politika ir valsts un attiecīgi tās iestāžu darbība audzināšanas un izglītības sistēmas tālāktīstībā ar mērķi veidot un nodot jaunajai paaudzei cilvēces uzkrāto progresīvo pieredzi, garīgo vērtību sistēmu un nodrošināt katras personības brīvu attīstību tā, lai tā spētu pašpilnveidoties un dot savu ieguldījumu sabiedrības progresā.

H.J.Rots ar jēdzienu "izglītības politika" saprot "valsts vai attiecīgi tās iestāžu ietekmi un pasākumus uz audzināšanas un izglītības sistēmas izveidošanu, strukturēšanu un atjaunošanu" (64.30). Tā tiek aplūkota kā viena no "nozarpolitikām" līdzīgi kā veselības, aizsardzības vai tiesību politika. Attiecībā pret pedagoģisko praksi

izglītības politiku veido trīs tās pamatkomponentes, kas veic sekojošus uzdevumus:

- izglītības politika vada un plāno izglītības ekonomisko procesu;

- izglītības politika orientē, veido un koriģē specifisko pedagoģisko pasūtījumu audzināšanas un izglītības praksei;

- izglītības politika panāk sabiedrībai derīgu taisnīguma principu realizēšanos arī audzināšanas un izglītības telpā(64.30).

Savukārt audzināšanas un izglītības prakse realizē:

- sociālo pasūtījumu ("Sozialisationsauftrag"), t.i. ievada jauno paaudzi sabiedrības lomu struktūrā un vērtīborientāciju sistēmā;

- personības pasūtījumu ("Personalisationsauftrag"), t.i. nodrošina personības vispusīgu attīstību.(64.31)

Tātad "mērķorientācijas un plānošanas datiem izglītības ekonomijas aspektā, caur mācību mērķiem un prasībām saturam pedagoģijas aspektā, caur juridiski-organizatoriskiem regulējošiem aktiem politiskajā aspektā" (64.32) tiek aptvertas izglītības politikas mērķa noteikšanas un tā sasniegšanas organizācijas funkcijas.

Tās ekonomiskā komponente - izglītības ekonomika - ir relatīvi jauna zinātnes nozare. Piecdesmito gadu beigās, sešdesmito sākumā tā parādījās ASV. Izglītības ekonomika attīstījās kā atbilde uz teorētiskām un praktiskām pretenzijām izglītības sistēmas un tautsaimniecības starpā.

Attiecībās starp izglītības ekonomiku un politiku var izziņmēties trīs dažādi modeļi:

- izglītības ekonomika tiek uztverta kā datu devējs izglītības politikas mērķu nosprausānai, t.i. tā kļūst par palīgdisciplīnu,

- veicot izglītības sistēmas ekonomisku analīzi, tiek pieņemti politiski lēmumi, t.i. izglītības ekonomika nosaka izglītības plānošanu,

- izglītības ekonomika un politika atrodas dialogā - pieņemot politiskus lēmumus izglītībā, tiek ņemtas vērā izglītības ekonomikas likumsakarības un tās savukārt tiek izmantotas atbilstošu politisko mērķu sasniegšanas plānošanā. Kā norāda šīs pieejas autori, trešais, visādā ziņā teorētiski visvēlamākais modelis izglītības ekonomikas un politikas attiecībās, "var funkcionēt tikai pie noteiktiem ideāla stāvokļa nosacījumiem, pie kuriem vispirms jāpieskaita no sasprindzinājuma atbrīvota finansiālā situācija"(64.31).

Uz šīs problēmas sarežģītību norāda arī U.Preuss-Lauzics, aplūkojot izglītības reformu saistību ar to finansējumu: "pedagoģiskās reformas ir saistītas ar naudas plūsmu - sākoties taupības politikai reformas no augšas pazūd"(115.13).

Analizējot Latvijas pieredzi 1990.-to gadu sākumā, tā uzliūkojama par ideālu paraugu pirmo divu minēto izglītības ekonomikas un politikas attiecību modeļu ilustrēšanai. Vispirme bija mēģinājumi veidot izglītības politiku, ņemot

vērā tās izglītības ekonomikas komponenti, bet pēc 6.Saeimas vēlēšanām ir mēģinājumi, pieņemot ar izglītības politiku saistītus lēmumus, šo komponenti absolutizēt. Secinām, ka sabalansēta izglītības sistēmas attīstība iespējama tikai, kompleksi aplūkojot izglītības ekonomikas un izglītības politikas attiecības. Viens no galvenajiem cēloņiem tam, kāpēc Latvijā tas šobrīd netiek darīts, ir sasprindzinātā saimnieciski ekonomiskā situācija, kas strauju ekonomisku, politisku un sociālu pārkārtojumu posmam ir neizbēgams pavadoņs, tāpat kā pirms tam bija viens no šo pārkārtojumu izraisītājiem.

Izglītības politikas pedagoģiskā komponente nozīmē pedagoģiskās prakses un teorijas atziņu ievērošanu vispārējās valsts un sabiedrības attīstības plānošanā. Izglītības politikas uzdevums ir šo "pedagoģijas relatīvo autonomiju" nodrošināt, tādejādi saglabājot tai iespēju noteikt izglītības sistēmas uzbūvi, mērķus un saturu, kā arī konkrēto mācību un audzināšanas metodiku, kas garantētu iespējami veiksmīgu mērķu ("Mundigkeit, das Ziel des Personalisationsprozesses") realizāciju (64.49-55).

Tāpat kā visa izglītības politika arī tās pedagoģiskā komponente atrodas nepārtrauktā attīstībā, savās mērķnostādņēs aizvien lielāku vērību atvēlot personības lomai tajā. Ja "agrāk izglītības politikā primārās bija struktūras reformas un mācību satura plānošana", tad "šodien kļūst aizvien skaidrāks, ka šādas ārējas izmaiņas ir jāsaista ar izmaiņām izglītības sistēmas darbinieku,



skolotāju, audzinātāju, vecāku un skolēnu galvās un airdīs"(115.14).

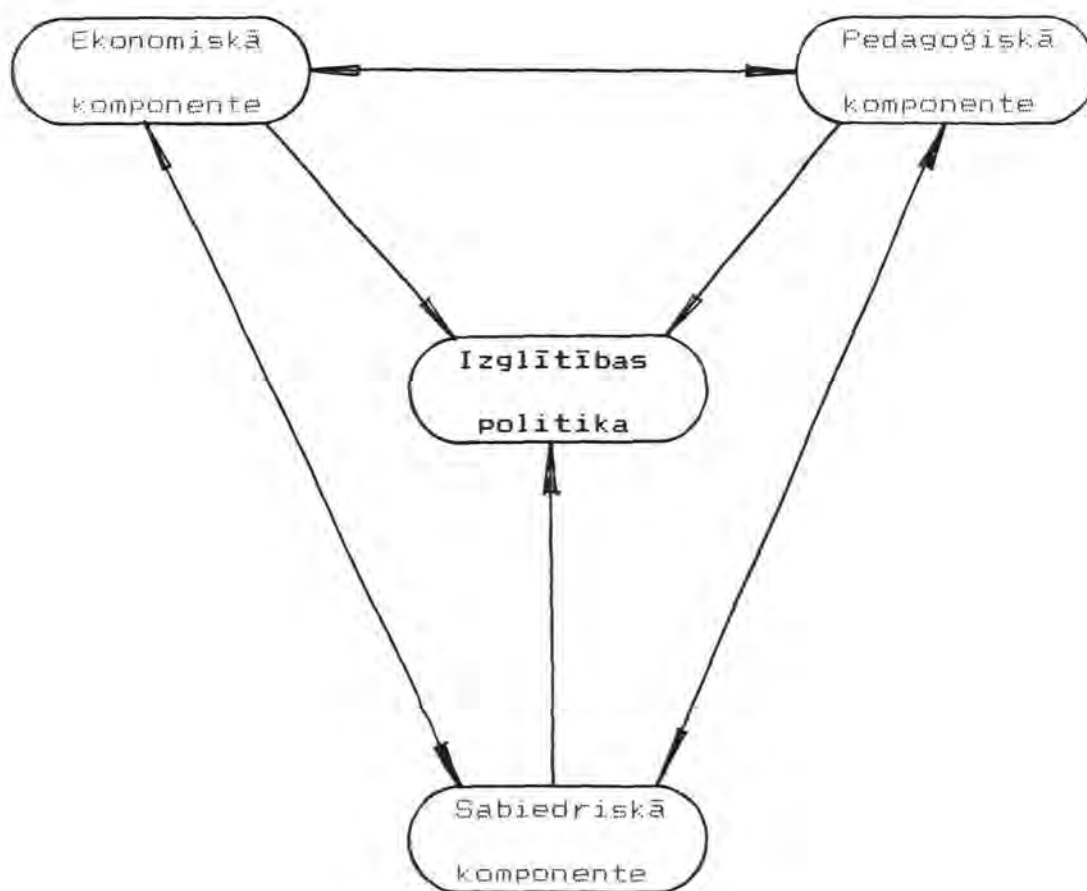
Izglītības politikas sabiedriskā komponente rietumu autoru darbos, pirmkārt, tiek saistīta ar vienādu iespēju radīšanu un nodrošināšanu visiem sabiedrības locekļiem. Tiek izdalītas divas izglītības politikas sabiedriskās komponentes mērķnostādnes:

- nodrošināt visiem vienādas tiesības gūt izglītību,
- nodrošināt visiem vienādas tiesības piedalīties izglītības sistēmas pilnveidošanā.(64.58)

Arī šīs komponentes praktiskā realizācija ir saistīta ar savstarpēji pretrunīgām norisēm, kas robežgadījumos izpaužas kā konflikti starp izglītības politiku un pedagoģiju, pedagoģisko koppraksi ("pädagogischen Gesamtpraxis"). Tas var parādīties, piemēram, sabiedrības spiedienam kaut kādu praktisku vajadzību apmierināšanai kļūstot spēcīgākam nekā mērķnostādnēm izglītības politikā (64.72).

Pieņemot šādu izglītības politikas kā procesa struktūru, īpaši jāuzsver, tas ka visas trīs to veidojošās komponentes atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā, dažādās sabiedrības attīstības situācijās kādai no komponentēm gūstot pārsvaru pār citām (sk.attēlu 26.lappusē). Sestās Saeimas priekšvēlēšanu posmā ekonomiskā komponente it kā tika atvirzīta otrajā plānā, pieņemot jau minēto Saeimas 25.Maija Pasīpojumu par pedagoģisko darbinieku algu pielīdzināšanu ierēdņu algām. Savukārt, valsts budžeta

## Izglītības politikas struktūra



veidošanas posmā noteicošā kļuva tieši izglītības politikas ekonomiskā komponente, kas noveda pie vairāku pedagoģiski nepārdomātu lēmumu pieņemšanas Latvijā 1996.gada otrajā pusē. Arī saturiski katras no komponentēm attīstību ietekmē abas pārējās. Sabiedrības spiediena ietekmē būtiski ir mainījies mācību plāns un saturs, kas prasa atbilstošas izmaiņas skolotāju izglītībā un mācību metožu pilnveidošanā. Izmaiņas mācību metodēs liek izdarīt arī ekonomiskā situācija valstī – finanšu līdzekļu trūkuma dēļ nākas apvienot skaitliski nelielas klases un pilnveidot atbilstošo metodiku, lai skolotājs varētu strādāt vienlaicīgi ar dažādu klašu skolēniem.

Uz objektīviem gan šo, gan citu konfliktu starp izglītības politiku un pedagoģiju rašanās cēloņiem norāda arī H.von Rekums, uzsverot, ka "izglītība savā veidā ir duālistiska. Tai ir "ideāli rezultāti", bet tā vienlaicīgi ir arī "kapitālu veidojošs spēks". Ekonomiskā valodā runājot – patērējošā un produktīvā puse" (116.47).

Kā atsevišķs jautājums, runājot par izglītības politiku, tiek aplūkota kristīgās izglītības politika. Gerhards Martins uzsver kristīgās politikas svarīgumu, jo tā "saduras ar pašiem fundamentālākajiem jautājumiem, kas skar mūsu priekšstatus par valsti un sabiedrību, par baznīcu un ticību" (105.13). Rietumeiropā baznīcas izglītības politika ("Kirchliche Bildungspolitik") kļuva nozīmīga pēc Pirmā pasaules kara, kad no vienas puses vecā valsts un baznīcas

saistība tika izjaukta, no otras puses tieši izglītības sistēmā tā daļēji tika saglabāta (108.17).

Runājot par izglītības politiku, virkne autoru analizē tās attiecības ar darba tirgu. Īpašs uzsvars ir veltīts profesionālās izglītības politikai ar pamatdomu, kā darba tirgus ietekmē apgūstamo profesiju kopumu un kā, savukārt, apgūstamās specialitātes ietekmē situāciju darba tirgū (piemēram, E.Dauenhauers, H.Kleinsneiders, V.Kau, K.Ēmans, L.Bušmans, L.A.Labrana u.c.). Jautājums par to, kā izmaiņas kopējā valsts darba tirgū ietekmē situāciju izglītības sistēmas darba tirgū, t.i. izglītības sistēmas nodrošinājumu ar kvalificētu pedagoģisko darbinieku sastāvu kā atsevišķa problēma analizēta praktiski nav. Pilnvērtīgas analīzes trūkums šajā jautājumā, manuprāt, ir viens no iemesliem, kāpēc Latvijā, veidojot valsts izglītības politiku, mijiedarbība starp valsts darba tirgu un izglītības sistēmas darba tirgu netiek ņemta vērā.

Procesi, kas dažādos laika posmos ir norisinājušies Latvijas izglītības sistēmā, ir apstiprinājums tam, cik ciešas un tajā pat laikā komplicētas un iekšēji pretrunīgas ir aplūkotās attiecības starp izglītības politiku, kura lielākajā daļā gadījumu ir orientēta uz izglītības sistēmas ārējo izpausmju un darbības rezultātu ietekmēšanu, un pedagoģiju, kuras likumsakarības, savukārt, nosaka izglītības sistēmas būtību un teorētisko piepildījumu. Izglītības sistēmas attīstības atkarība no politiskās un ekonomiskās situācijas maiņas parādīta, jau runājot par

laika posmu pirms neatkarīgas valsts izveidošanās. Dažādu politisko spēku cīņa par ietekmi uz cilvēku prātiem noteica skolu attīstības politiku.

Latvijas teritorijā tā realizējās uz carisma un muižniecības interešu sadursmes fona veidojoties latviešu tautas nacionālajai pašapziņai. Periodā pirms Latvijas brīvvalsts rašanās 19.g.s. beigās, 20.- sākumā lielāka ietekme bija carismam, kas savās interesēs realizēja atbilstošu izglītības reformu (38.78). Uz to, ka šajā laika posmā "latviešu tautskolu apspieda carisma birokrātiskais aparāts", norāda arī M.Drīzule (24.89).

Pēc 1918.gada 18.novembra, nodibinoties Lātvijas valstij, atbilstošas izmaiņas pārdzīvoja arī Latvijas izglītības sistēma. Uzsākot 1919./20. mācību gadu, tātad vēl neatkarības cīņu laikā, Ministru kabinets 1919.gada 28.augustā izdeva pagaidu noteikumus par skolu iekārtošanu un uzturēšanu. Drīz pēc tam, 1919.gada 8.decembrī tika pieņemts Likums par Latvijas izglītības iestādēm, kas ar dažādiem papildinājumiem bija spēkā līdz 1934.gadam (4.7).

Nākošo politiskās, ekonomiskās un sociālās dzīves krāso pavērsienu posms bija 1940.- tajos gados. Arī tiem sekojošais periods PSRS sastāvā izglītības sistēmā iezīmēja virkni atskirīgu attīstības tendenču. Sabrūkot Padomju Savienībai, Latvijas izglītības sistēma atkal ir pārmaiņu priekšā - radikāli mainās politiskie un ekonomiskie nosacījumi.

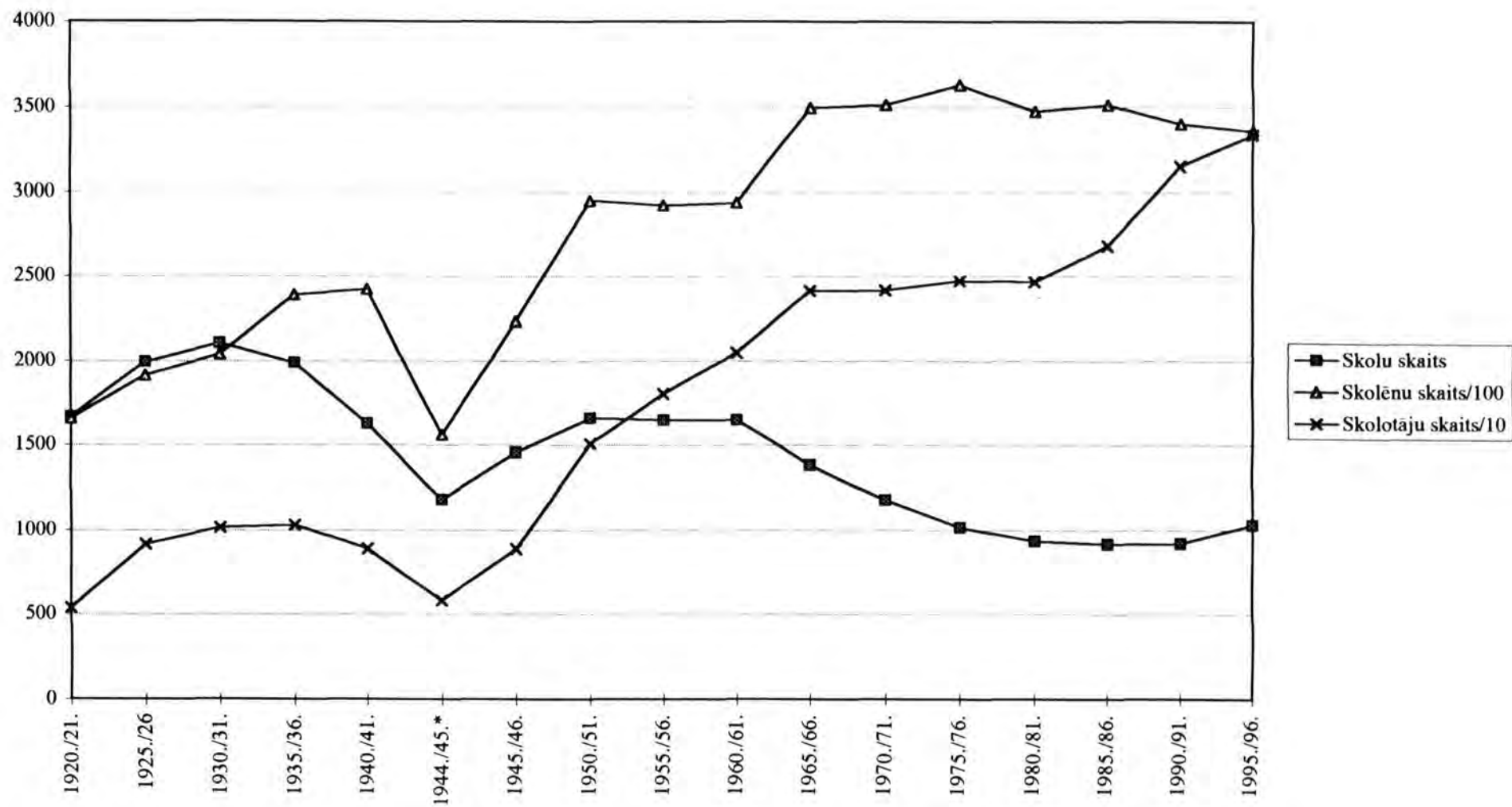
Runājot par vispārējās izglītības sistēmu, mūsdiā, viens no pamatrādītājiem šīs sistēmas raksturošanai ir vispārīzglītojošo skolu, tīkls un tā struktūra.

## 1.2. Latvijas vispārējās izglītības sistēmas kvantitatīvas izmaiņas

### 1.2.1. Skolu, skolēnu un skolotāju skaita izmaiņas vispārējās izglītības sistēmā laikā no 1920.gada līdz 1995.gadam

Pētījuma gaitā tika izveidots vispārējs pārskats par skolēnu, skolotāju un skolu skaita izmaiņām laika posmā no Latvijas valsts nodibināšanas līdz mūsu dienām (sk. 1.pielikumu un attēlu 31.lappusē). Lai varētu salīdzināt skolu tīklu un tā struktūru dažādos Latvijas vispārējās izglītības attīstības posmos, laika periodā no 1920.gada līdz 1940. gadam pie vispārīzglītojosajām skolām skaitīsīm tautskolas un ģimnāzijas. Par ģimnāzijām šajā laikā sauca "vispārējās izglītības vidusskolas" (4.8). Nelielu klūdu dod bērnu dārzi, kas līdz 1940.gadam tika pieskaitīti pie tautskolām. Pētījumam pieejamā šī perioda statistiskās

Skolu, skolēnu un skolotāju skaita izmaiņas Latvijā pēc 1920.gada



uzskaites kārtība nedod iespēju šo iestāžu tipu uzskaitīt atsevišķi. Uz kopējo ainu būtisku ietekmi tas neatstās, jo no visām tautskolām bērnu dārzi šajā laikā veidoja mazāk kā piecus procentus. Piemēram 1929./30. mācību gadā no 1944 tautskolām bija 76 bērnu dārzi, 19 pirmskolas un 12 papildskolas (4.13).

Par laika periodu pēc 1940.gada pie vispārīzglītojošajām skolām tika pieskaitītas skolas, kas deva vispārējo izglītību. Arī šeit ir bijuši un joprojām ir dažādi nosaukumi - 7-gadīgās skolas, 8-gadīgās skolas, sākumskolas, pamatskolas, strādnieku un lauku jaunatnes skolas, pieaugušo skolas u.c.(19.5).

Par laika posmu pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas pētījumā netika aplūkotas privātās skolas un skolas, kas atrodas Kultūras un Labklājības ministriju pārziņā. Šo skolu ietekme uz kopējo situāciju ir ļoti maza. 1992./93.mācību gadā no Latvijā esošajām 988 skolām bija 4 privātskolas, 2 skolas, kas atradās Labklājības un 2 skolas, kas atradās Kultūras ministrijas pārziņā (19.12). Pārējās 980 skolas ir ietvertas pētījumā izdarītajā analizē. Vēl jāpiezīmē, ka dažādos avotos dotie dati par pedagoģisko darbinieku skaitu ir atšķirīgi. Tā Valsts statistikas komiteja 1994./95.mācību gada sākumā vispārīzglītojošajās skolās uzrāda 33344 pedagoģiskos darbiniekus (2.67), bet Izglītības informācijas centrs - 32436 pedagoģiskos darbiniekus (1.47). Pie kam jāņem vērā, ka laika gaitā Pedagoģisko darbinieku kategorijā ietilpstošo amatu saraksts



ir nedaudz mainījies, piemēram, ietverot tajā mācību iestāžu bibliotekārus, vai izslēdzot direktoru vietniekus militāri – patriotiskajā audzināšanā. Neskatoties uz šīm neprecizitātēm, kam par cēloni ir gan šeit minētās un neminētās izmaiņas uzskaites sistēmā, gan arī mēģinājumi politisku apsvērumu dēļ uzrādīt labāku ainu, nekā patiesībā tā ir, 31. lappusē dotais attēls ļauj ar pietiekamu ticamības pakāpi aplūkot pēdējos septiņdesmit gados vispārējās izglītības sistēmā notikušās kvantitatīva rakstura izmaiņas.

Laikā starp Pirmo un Otro pasaules karu Latvijā bija izveidojusies salīdzinoši stabila izglītības sistēma. Tās pamatelements – pamatskolas, kas bija obligātas. No katrām desmit skolām, kas Latvijā darbojās šajā laikā, deviņas bija pamatskolas. Sekmīga pamatskolas beigšana deva tiesības iestāties zemākajās arodskolās vai vidusskolās. No apmēram astoņdesmit zemākajām arodskolām pāri par piecdesmit bija orientētas uz lauksaimniecību, un tas bija atbilstoši toreizējai tautsaimniecības struktūrai Latvijā (4.7).

Otra izglītības iestāžu grupa, kur mācības varēja turpināt pēc pamatskolas beigšanas, bija vispārīzglītojošās vidusskolas un arodvidusskolas. Vidējās izglītības skolu skaits Latvijā bija ap simtu trīsdesmit, un vairāk kā divas trešdaļas no tām bija ģimnāzijas. Jebkura veida vidusskolas sekmīga absolvēšana deva tiesības turpināt mācības Latvijas universitātē (4.8).

Bez Universitātes akadēmisko augstskolu statuss vēl bija Latvijas Konservatorijai, Latvijas Mākslas akadēmijai un Lauksaimniecības akadēmijai, taču viss uzsvars liekams uz Universitāti, kurā studēja ap 90% visu Latvijas studentu (4.8,86).

Par sabalansētu vispārējās izglītības sistēmas attīstību liecina tas, ka laika posmā līdz 1940.gadam skolēnu, skolotāju un skolu skaita izmaiņas notiek līdzīgi, t.i. pieaugot skolēnu skaitam, aug gan skolu, gan skolotāju skaits, kam tā loģiski arī vajadzētu būt. Neliels skolu skaita samazinājums bija pēc 1937.gada, kad "Skolu departaments pēc apspriedēm ar Finanšu ministrijas un Valsts kontroles pārstāvjiem likvidēja dažas mazākās skolas ... plašākas apspriedes par skolu tīkla racionālu pārkārtošanu sākās tikai 1937.gada 4.novembrī, kad skolu valdes bija paguvušas plašāk apspriest, kādas pārmaiņas nepieciešamas tām pakārtoto skolu tīklā. ... Tādejādi izskaidrojams skolu samazināšanās fakts." (37.63).

Dati par 1940. gadu (izmantoti skaitļi, uzsākot 1940./41. mācību gadu) jau liecina par politiskās situācijas izmaiņu radīto būtisko satricinājumu izglītības sistēmā. Pēc Latvijas Valsts statistikas komitejas informācijas šajā mācību gadā Latvijā darbojās 1626 skolas, kurās mācījās 241750 skolēnu (19.5), bet Padomju Latvijas skolas 1940./41.mācību gada 1.pusgada sākumā rādītājos aplūkotas tikai 1602 skolas, taču ar lielāku kopējo skolēnu skaitu - 247431 skolēnu (37.312). Citus datus izmanto A.Staris,

norādot, ka 1940./41.mācību gadā Latvijā darbojās 1593 vispārizglītojošās skolas un tajās mācījās 238985 skolēni (38.80). Vēl citu skolēnu skaitu šajā mācību gadā min M.Virsis - 238526 (16.78).

Latvijai vēl vairāk tiekot ierautai Otrā pasaules kara notikumos, skolēnu skaits jūtami samazinājās. 1942./43. mācību gadā vispārizglītojošajās skolās mācījās tikai 20774 skolēni (16.78). Tas nozīmē, ka vidēji šajā laikā skolu neapmeklēja katrs astotais skolas vecuma bērns. Sevišķi spilgti lielu politisko satricinājumu ietekmi uz izglītības sistēmu parāda 1945.gada dati, kuros īpaši skaidri redzama kara postošā ietekme.

Tālāk par zināmu vispārējās izglītības sistēmas attīstības atskaites punktu, kā tas redzams no attēla 31. lappusē, varētu uzliūkot 1950.gadu, kad lielākā daļa kara laikā sagrautā bija atjaunota. Straujais skolēnu skaita pieaugums laikā no kara beigām līdz 1950.gadam ir jāsaista arī ar iedzīvotāju iebrukšanu Latvijā no citām bijušās PSRS republikām, kā arī ar pāreju uz obligāto setingadīgo izglītību.

Turpmākā desmitgade izceļas ar to, ka, praktiski nemainoties ne skolu, ne skolēnu kopskaitam, skolotāju skaits pieauga par 36%. Šajā laikā arī izglītības sistēmā atspoguļojās Latvijā notiekošie ekonomiskie un demogrāfiskie procesi, kad "... sociālistiskās industrijas attīstības gaitā Padomju Latvijas pilsētās iedzīvotāju skaits ievērojami pieauga, bet laukos - samazinājās." (20.54). Šajā

desmitgadē skolu skaits pilsētās par 70 pieauga, bet laukos saruka par 106. Ja 1950./51.mācību gadā pilsētu un pilsētciematu skolās mācījās 126,2 tūkstoši skolēnu (45% no kopskaita), bet laukos 155,2 tūkstoši (55%), tad 1958./59.mācību gadā pilsētās un pilsētciematos jau 165,5 tūkstoši (62%), bet laukos 104,7 tūkstoši, jeb 38% no skolēnu kopskaita (20.57). Pēc Latvijas Republikas Statistikas komitejas datiem 1994./95. mācību gadā pilsētas skolās mācījās 72%, lauku skolās - 28% no skolēnu kopskaita (2), tātad turpmāko 35 gadu laikā pēc 1959.gada tik liels skolēnu skaita pieaugums pilsētās uz lauku rēķina kā piecdesmitajos gados vairs nav bijis vērojams.

Straujajam skolēnu kopskaita pieaugumam 1960.-to gadu pirmajā pusē varētu būt vairāki izskaidrojumi. Šajā laikā tika pāriets no obligātās septiņgadīgās uz obligāto astoņgadīgo izglītību, tādējādi palielinot skolēnu skaitu obligātajā izglītības vecumā. Ar 1962./63.mācību gadu bija pabeigta visu septiņgadīgo skolu Latvijā pārveidošana par astoņgadīgajām skolām. Bez tam arī šajā laikā turpinājās iecelšana Latvijā no citām bijušās PSRS republikām, atgriezās arī izsūtīšanu pārcietušie Latvijas iedzīvotāji. Šis skolēnu skaita straujais pieaugums sešdesmito gadu sākumā būtiski neietekmēja skolotāju skaita izmaiņas straujumu, bet skolu skaits šajā laikā tika samazināts. Arī tas liecina par nesabalansētu izglītības sistēmas attīstību, kam par cēloni bija tajā laikā PSRS realizētā politika.

Arī turpmākie piecpadsmit gadi (1965.-1980.gads) parāda

šādu nesabalansētu vispārējās izglītības sistēmas attīstību - būtiski nemainoties ne skolēnu, ne skolotāju skaitam (aptuveni 4% robežās); skolu skaits samazinājās par 34%. Skolu slēgšana vissāpīgāk skāra tieši laukus un būtiski izmainīja skolu tīkla struktūru, ko aplūkosim nedaudz vēlāk. Vēl jāatzīmē, ka arī attiecībā uz septiņdesmito gadu beigām, astoņdesmito gadu sākumu dažādi informācijas avoti min dažādu vispārizglītojošo skolu skaitu Latvijā. A.Builis par šo laika posmu raksta, ka "būtisko pārmaiņu posms skolu tīkla reorganizācijā ir beidzies" (22.9) un norāda, ka 1980./81. mācību gadā Latvijā ir 860 vispārizglītojošās dienas skolas (22.10). Izglītības informācijas centra datos par 1980./81. mācību gadu minētas 933 skolas (19.5). Atšķirības saistāmas ar dažādu skolu uzskaites kārtību.

Astoņdesmitajiem gadiem savukārt raksturīga cita iezīme. Šajā laikā, praktiski neizmainoties ne skolu, ne skolēnu skaitam, strauji pieaudzis skolotāju skaits. No 1982.gada līdz 1992.gadam skolotāju skaita relatīvais pieaugums ir bijis gandrīz 40% (19.7).

Pēdējos gados (1990.-1995.) pretēji skolēnu skaita samazinājumam pieauga gan skolu, gan skolotāju skaits. Arī šie procesi saistāmi ar sabiedriski-politiskās situācijas pārmaiņām. Viens no skolēnu skaita samazināšanās būtiskākajiem cēloņiem ir daļas Latvijas iedzīvotāju izbraukšana no valsts. Piemēram, padomju karaspēka izvešana un ar to saistītā "garnizona skolu" slēgšana. To parāda arī I.Meža apkopotie materiāli par būtisku skolēnu skaita

samazināšanos krievu plūsmas klasēs šajos gados (34.1). Te gan jāatzīmē ka šo samazināšanos veicināja arī tendence sūtīt cittautību bērnus latviešu plūsmas skolās, kas pēdējos gados bijusi sevišķi izteikta (34.3).

Skolu un daļēji arī skolotāju skaita pieaugums saistāms ar daudzu nelielu lauku sākumskolu atvēršanu deviņdesmito gadu sākumā. Ja 1990./91.mācību gadā Latvijā bija 53 sākumskolas (13.7), tad 1994./95. – jau 106 (1.6). 1993./94.mācību gadā no valstī esošajām 92 sākumskolām 65 bija laukos, lielākajā no tām, Silakroga sākumskolā mācījās 88 skolēni. Astoņpadsmit sākumskolu bija tādas, kurās mācījās 20 vai mazāk skolēnu. Kopā lauku sākumskolās strādāja 387 skolotāji un mācījās 2086 skolēni. Skolēnu un skolotāju skaita attiecība šajās skolās ir tikai 5,39 (pēc 13); aptuveni divreiz mazāk nekā vidēji valstī, tātad šeit apmācības process vienam skolēnam ir apmēram divas reizes dārgāks. No šāda viedokļa raugoties, ekonomiski neizdevīgais, iepriekšējā nodaļā minētais solis – mazo sākumskolu atvēršana laukos – tiek sperts sabiedriski politisku apsvērumu dēļ. Skola lauku pagastā ir sava veida kultūras centrs tajā. Latviskā vide, kas laukos ir saglabājusies lielākā mērā kā pilsētās, ir īpaši jākopj, ja gribam arī nākotnē runāt par savu nacionālo identitāti.

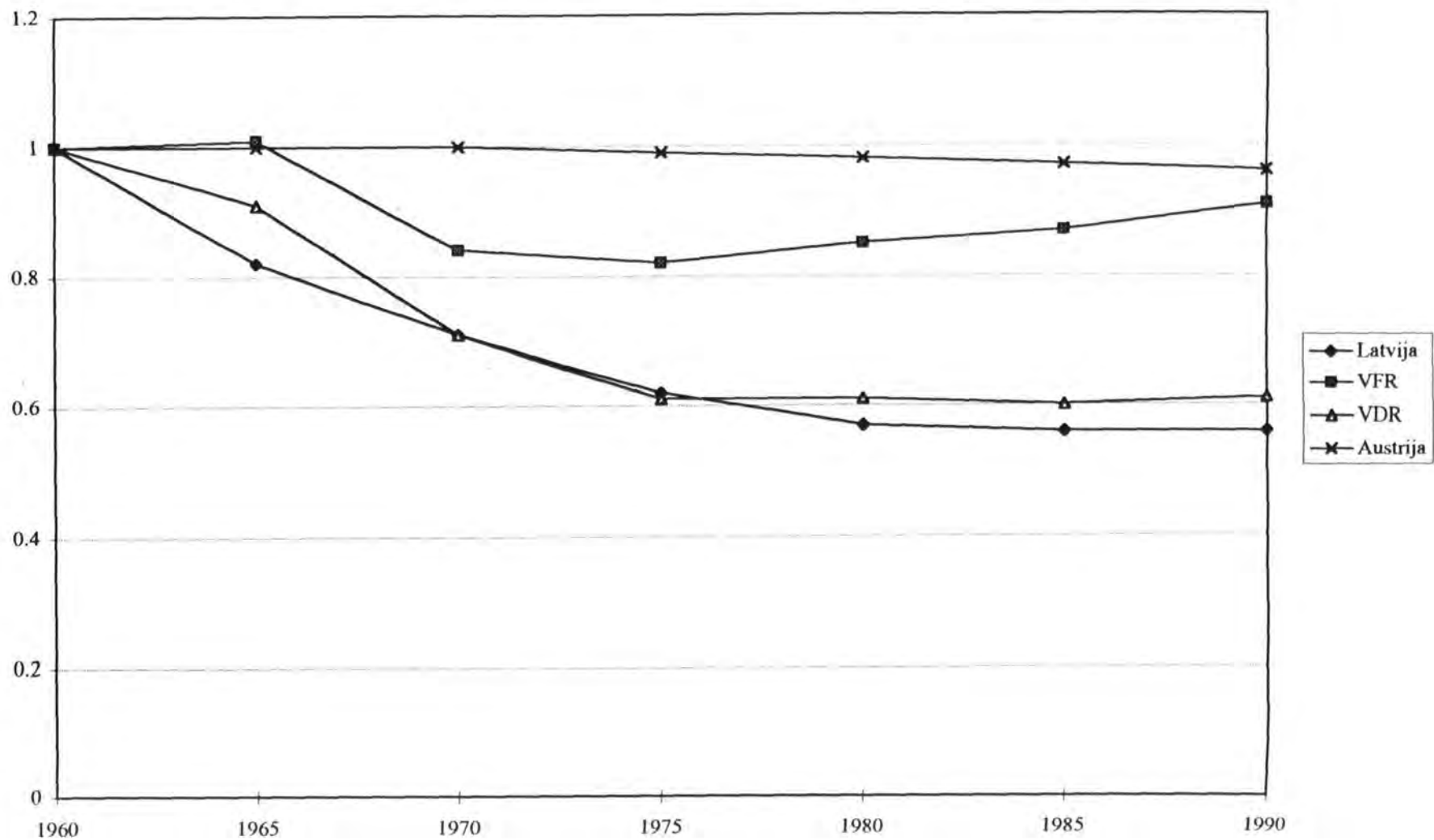
Lietderīgi ir salīdzināt vispārizglītojošo skolu skaita izmaiņu dinamiku dažādās valstīs. Pētījuma gaitā izanalizētie materiāli ļauj par Vācijas abām daļām laika posmā pirms atkalapvienošanās un par Austriju. Lai

situācijas attīstību varētu redzēt uzskatāmāk, vispārīzglītojošo skolu skaits katrā valstī pielīdzināts 1,00. Kā redzams no 2.pielikuma un no attēla 40. lappusē, starp aplūkotajām valstīm skolu skaita samazināšanās Latvijā bijusi visstraujākā. Būtisks skolu skaita samazinājums ir bijis arī Vācijas Demokrātiskajā Republikā. Mūsuprāt tas sasaucas ar 17. lappusē pieminēto S. Baskes tēzi par izglītības politikas pakļaušanu ekonomiskajām prasībām. Pie kam skolu skaita izmaiņas Latvijā un bijušās VDR teritorijā norisinājušās līdzīgi, neskatoties uz būtiskām atšķirībām starp skolēnu skaita izmaiņām abās valstīs (sk. attēlu 41.lappusē un tam atbilstošo 3.pielikumu). No attēla redzams, ka skolēnu skaita izmaiņas bijušajā VDR teritorijā norisinājušās līdzīgi, kā tas mainījies Austrijā, kur skolu skaits visā aplūkotajā periodā palicis praktiski bez izmaiņām.

Skolu skaita samazināšana Latvijā un VDR noveda pie liela vidējā skolēnu skaita vienā skolā. Vācijas Demokrātiskajā Republikā 1975.gadā vidējais skolēnu skaits vienā skolā sasniedza 456. Līdz 1990.gadam kopējā skolēnu skaita samazināšanās dēļ tas kritās līdz 353 (pēc 63), taču salīdzinoši ar Austriju tas joprojām bija ļoti liels. Tur skolēnu skaita pieauguma gados vienā skolā bija ap divsimt skolēnu, bet 1993.94.mācību gadā – 160. Vācijā kopumā pēc atkalapvienošanās šis skaitlis svārstās robežās no 240-225 skolēniem vienā skolā.

## Vispārizglītojošo skolu skaita izmaiņas dažās valstīs

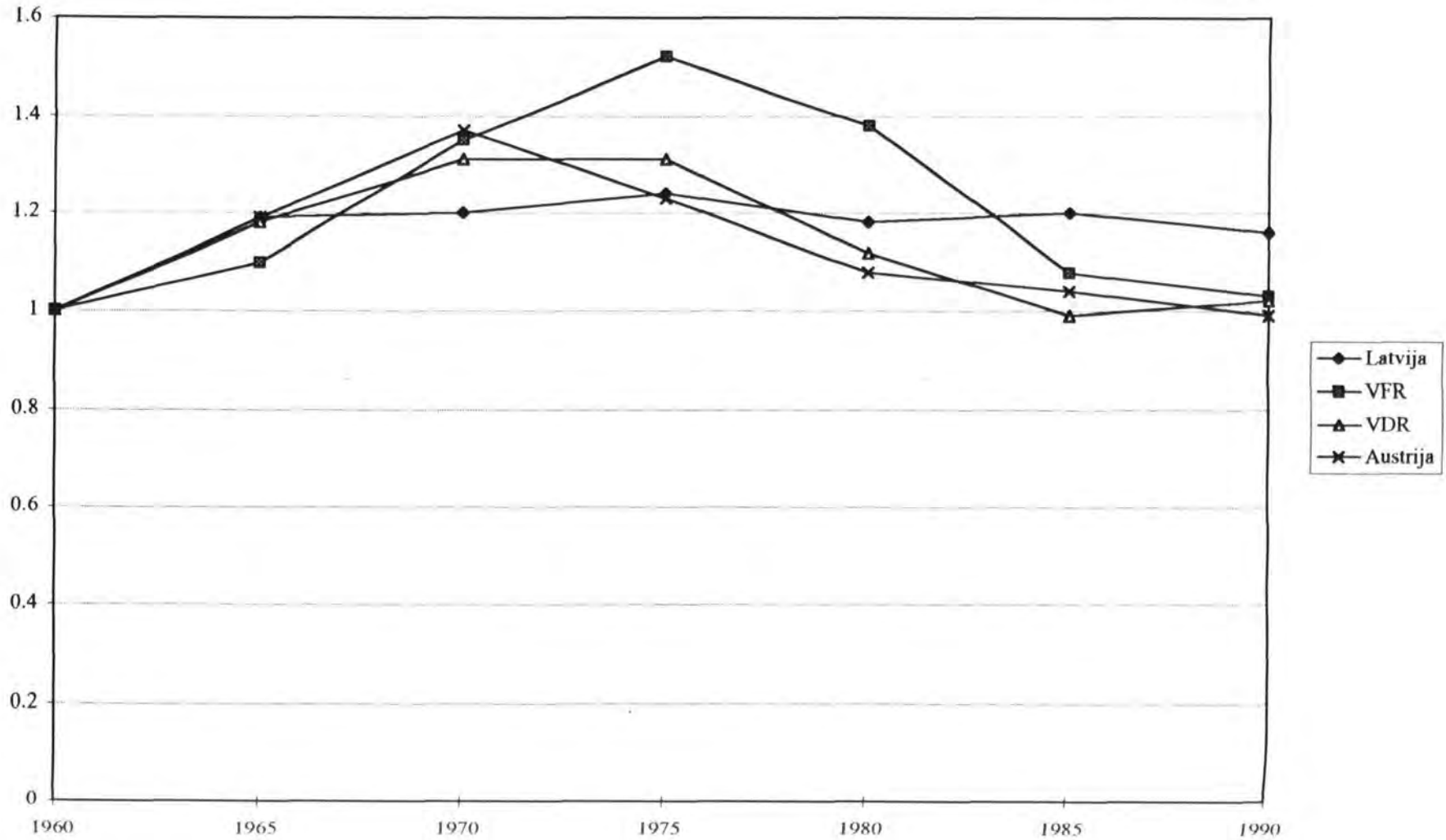
Skolu skaits 1960.gadā - 1,00





## Vispārīzglītojošo skolu skolēnu skaita izmaiņas dažās valstīs

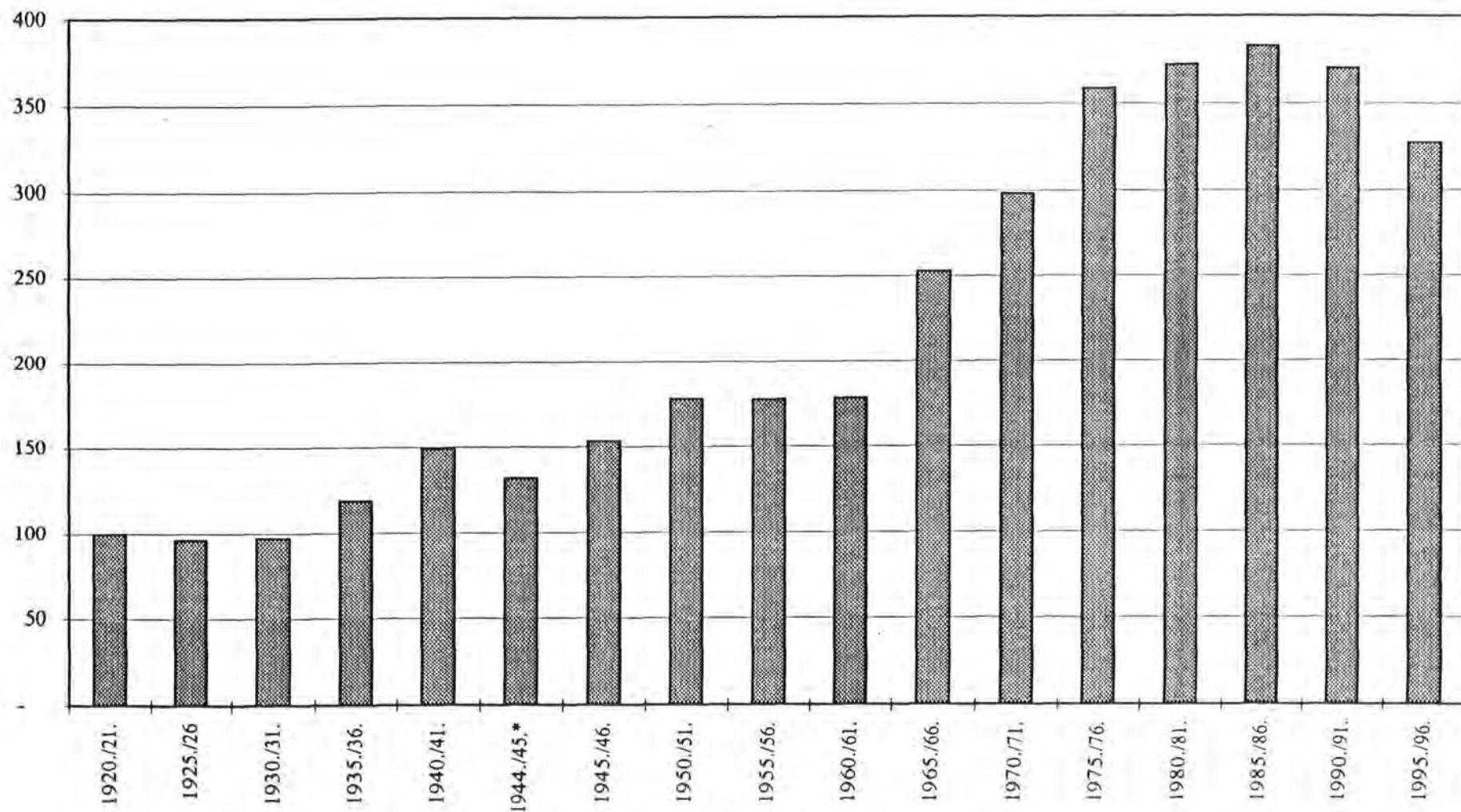
Skolēnu skaits 1960.gadā - 1,00



Latvijā, kā redzams no 1.pielikuma un attēla 43. lappusē, vidējais skolēnu skaits skolā pēc zināma stabilitātes perioda divdesmitajos un trīsdesmitajos gados ir strauji audzis. Astoņdesmitajos gados tas divdesmito gadu līmeni pārsniedz četras reizes. Šis process ir jāsaista ar izmaiņām vispārīzglītojošo skolu tīkla struktūrā, ko tuvāk aplūkosim nodaļā 1.2.2. Ja ņem vērā demogrāfiskos un ģeogrāfiskos nosacījumus Latvijā, tas ir četras reizes mazāko iedzīvotāju blīvumu kā Vācijā, tad vidējais skolēnu skaits Latvijas skolās, kas joprojām ir jūtami pāri trīs simtiem, mūsu apstākļiem ir neatbilstoši liels. Lauku apstākļos tas nozīmē lielus attālumus starp skolām. Šeit jāņem vērā arī tas, ka jāizvēlas skola ar atbilstošu mācību valodu. Vācijā šādas problēmas nav. Līdz ar to vidējais attālums līdz "atbilstošai" skolai pie mums kļūst vēl lielāks. Pilsētu apstākļos tas nozīmē īpaši lielas skolas - pat vairāk kā divi tūkstoši bērnu vienā skolā, kas liek skolēniem, sevišķi jaunāko klašu skolēniem, visu laiku atrasties pastiprināta stresa apstākļos, bet pret skolotājiem izvirza īpaši augstas prasības, lai šādos apstākļos tiktu kvalitatīvi organizēts mācību-audzinašanas process, lai bērni tiktu iespējami pasargāti no nevajadzīgas spriedzes un tiktu nodrošinātas viņu pilnvērtīgas attīstības iespējas.

Būtisks parametrs izglītības sistēmas raksturošanai ir vidējais skolēnu skaits vienam skolotājam. Šo rādītāju kā vienu no izglītības sistēmas indikatoriem izmanto

Vidējais skolēnu skaits skolā Latvijā pēc 1920.gada

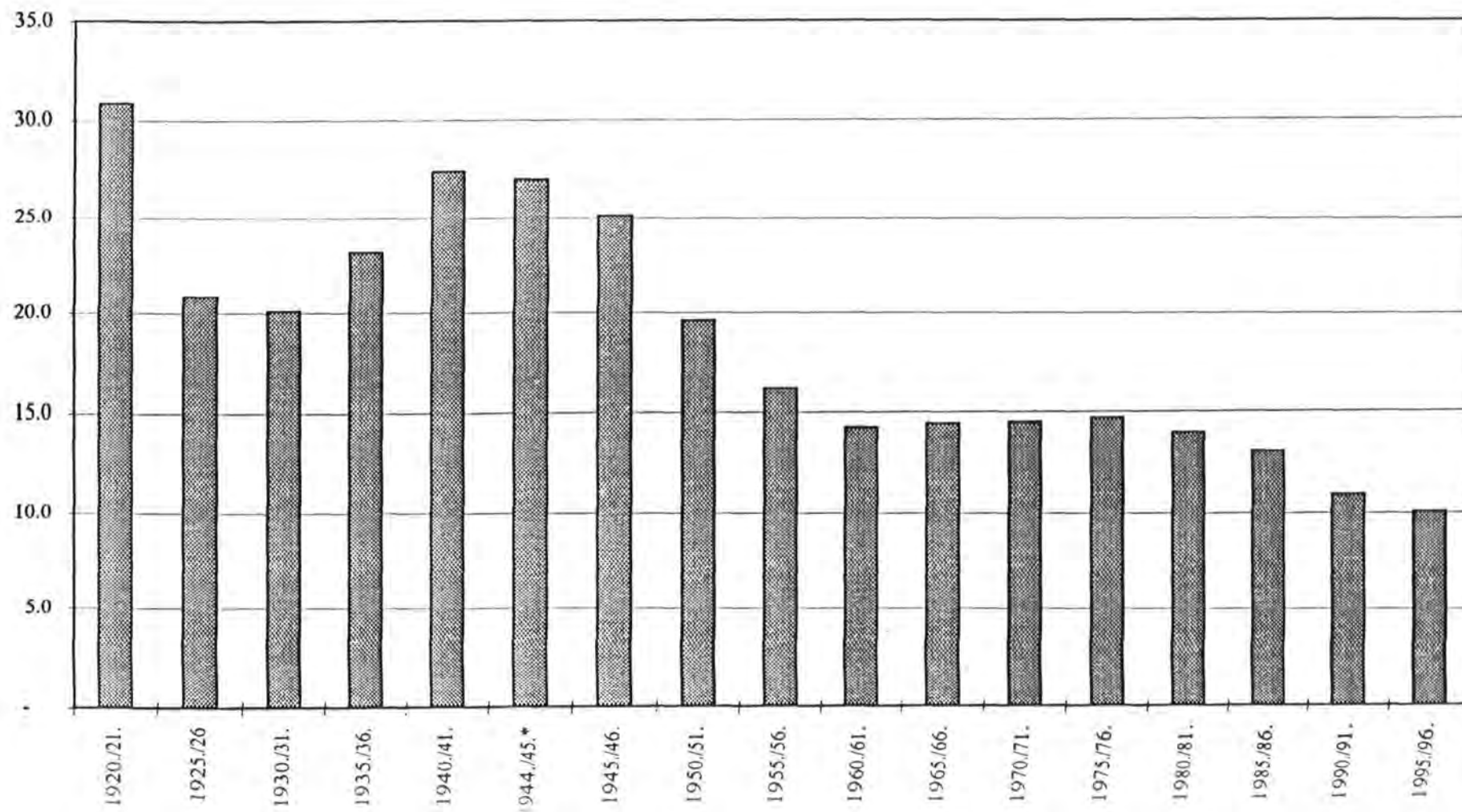


Organizācijas saimnieciskai sadarbībai un attīstībai (OECD) eksperti (133.104), tāpat to lieto arī UNESCO, salīdzinot izglītības attīstību dažādās valstīs (135.140-143). Vienlaikus jāuzmanās no šī it kā ļoti parocīgā indikatora nozīmes absolutizēšanas izglītības sistēmas stāvokļa novērtēšanā. Uz to norādīts arī, veicot izglītības sistēmas analīzi Vācijā: "Mācīšanas situācijas skolās izmaiņas ir sasniedzamas, mainot klases frekvenci, tas ir palielinot vai samazinot skolēnu skaitu klasē un vai caur to, ka vienai klasei paredzēto skolotāju skaits tiek palielināts vai samazināts. Katrā valstī ir iespējams izmantot vai nu vienu vai otru vai abas iespējas. Attiecība skolotāju skaits pret skolēnu skaitu tādejādi nedod skaidrību par stratēģiju katrā konkrētajā gadījumā." (71.X).

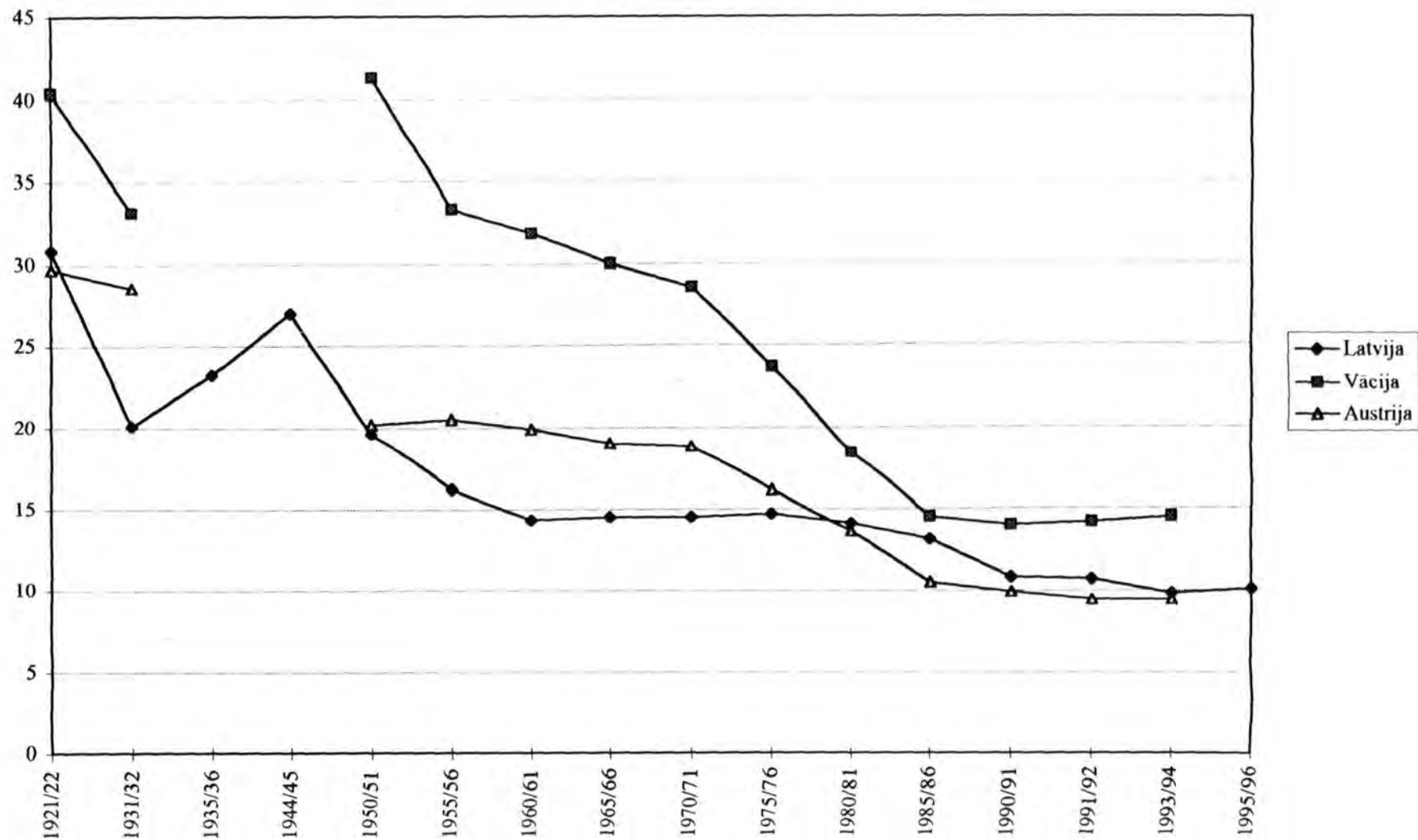
K. Klemms piedāvā šo attiecību skaitļot teorētiski, plānojot nepieciešamo skolotāju skaitu. Aprēķinus var veikt, zinot paredzamo skolēnu skaitu, klases piepildījumu, stundu skaitu nedēļā katrai klasei un skolotājam plānoto nedēļas slodzi (98.79).

Salīdzinot kopumā pasaulē notiekošo, šai ziņā viennozīmīgi var teikt, ka attiecībai skolēnu skaits pret skolotāju skaitu ir tendence samazināties. Par to liecina arī Diether Hopf veiktie pētījumi, kur, uz UNESCO apkopotajiem materiāliem, šī tendence ir ilustrēta ar skaitļiem (68.311). Līdzīgu ainu dod arī datu par Latviju analīze (sk. attēlu 45. lappusē) un situācijas attīstības

Vidējais skolēnu skaits vienam skolotājam Latvijā pēc 1920.gada



Skolēnu skaita attiecības pret skolotāju skaitu izmaiņas Latvijā, Vācijā un Austrijā



Vācijā, Latvijā un Austrijā salīdzināšana, kas dota 4. pielikumā un attēlā 46. lappusē.

Ja 1920./21.mācību gadā vienam skolotājam vidēji bija 31 skolēns, tad deviņdesmitajos gados tikai desmit. Pēc salīdzinoši stabila perioda neatkarīgās Latvijas valsts pastāvēšanas laikā līdz Otrajam pasaules karam, svārstībām kara laikā un pēckara posmā un atkal stabilitātes perioda pēc tam, astoņdesmitajos gados skolēnu skaits vienam skolotājam būtiski samazinājās. Pēdējos gados tas atkal ir salīdzinoši stabils. Šāda, zināma stabilitāte vērojama arī citās pasaules valstīs.

Kopumā veiktā analīze par izglītības sistēmas elementu skaitliskajām izmaiņām apstiprina tēzi par sabiedriskās, politiskās un ekonomiskās situācijas ietekmi uz izglītības sistēmu un par apzināti veidotu izglītības politiku šīs ietekmes realizēšanā. Īpaši labi to ilustrē lēcienveida izmaiņas kvantitatīvajos rādītājos Otrā pasaules kara laikā kā Latvijā, tā citur pasaulē. Arī attīstības procesi pēckara posmā, piemēram skolu skaita samazināšana sociālisma nometnes valstīs liecina par šo ietekmi. Izmaiņas izglītības sistēmas kvantitatīvajos rādītājos jāsaista ar izmaiņām vispārizglītojošo skolu tīkla struktūrā, kas tāpat ir saistītas ar sabiedriski-politiskās situācijas attīstību Latvijā un ko tuvāk aplūkosim nākošajā nodaļā.

### 1.2.2. Vispārīzglītojošo skolu tīkla struktūras izmaiņas

Ar vispārīzglītojošo skolu tīkla struktūru šajā sadalā sapratīsim dažāda tipa skolu īpatsvaru kopējā skolu skaitā. Šo analīzi veiksīm, izmantojot patreiz lietotos skolu tipu nosaukumus, un iespējamības robežās atrodot analogus skolu tipus iepriekšējos Latvijas vēstures posmos.

Spēkā esošā Latvijas Republikas Izglītības likuma, kas tika pieņemts 1991.gada 19.jūnijā, 25.pants nosaka šādus vispārējās izglītības posmus:

1. posms - sākumskola no 1. līdz 4. klasei;
2. posms - pamatskola no 5. līdz 9. klasei;
3. posms - vidusskola no 10. līdz 12. klasei.

Vienā skolā var būt vai nu viens no šiem posmiem, vai vairāki. Skolas nosaukums parasti norāda skolas augstāko izglītības posmu. Atsevišķi 29. pantā ir minētas mācību un audzināšanas iestādes bērniem ar garīgās vai fiziskās attīstības traucējumiem (14).

Šī, pašreizējā vispārējās izglītības iestāžu tīkla struktūra ir salīdzināma ar pēc Otrā pasaules kara Latvijā izveidoto, kad 1945./46.mācību gadā bija 476 četrklasīgās pamatskolas, 870 septiņgadīgās pamatskolas, 96 vidusskolas un 10 palīgskolas, kopā 1452 skolas (20.45). Nelielas atšķirības skaitļos parādās, nosakot palīgskolu skaitu šajā



mācību gadā, tiek uzrādīts arī skaitlis 6, atbilstoši mainot kopējo skolu skaitu uz 1448 (20.49).

Ar 1949./50.mācību gadu vidusskolās, kurās mācības notika latviešu valodā, tika noteikts vienpadsmit gadu mācību kurss agrāko divpadsmit gadu vietā, bet skolās ar krievu valodas apmācību - desmit gadu kurss agrāko vienpadsmit vietā (16.89). No 1959.gada līdz 1962. gadam septiņgadīgā skola pakāpeniski tika pārveidota par astoņgadīgo skolu (20.66).

Izglītības iestāžu tīkla struktūru laikā no 1920.gada līdz 1940.gadam noteica 1919.gada 8.decembrī pieņemtais likums par Latvijas izglītības iestādēm un pēc tam 1934.gada 12.jūlijā pieņemtais Likums par tautas izglītību, kas nāca iepriekš minētā likuma vietā. Likums par tautas izglītību faktiski aprakstīja tajā laikā izveidojušos vispārizglītojošo skolu tīkla struktūru. Obligātās izglītības sistēmas kodolu veidoja pamatskolas. Piezīme pie 31. panta norādīja, ka pamatskolu var iedalīt 2 pakāpēs; 4 gadi pirmajā pakāpē, 2 pēdējie - otrajā pakāpē (17). Noteicosā loma bija 1.pakāpes pamatskolām un pilnajām pamatskolām. 1931./32.mācību gadā Latvijā bija 1081 pirmās pakāpes pamatskola, 759 pilnas pamatskolas, 30 otrās pakāpes pamatskolas (5. un 6.klases), kā arī 20 defektīvo bērnu skolas (4.13). Pie obligātās mācības iestādēm atbilstoši Likuma par tautas izglītību I sadaļas I nodaļai tika pieskaitītas arī papildskolas (minētajā mācību gadā 112 iestādes) un pirmskolas (16 iestādes), bet pie audzināšanas

iestādēm atbilstoši II nodalai - bērnu dārzi (85 iestādes). Saskaņā ar I sadaļas III nodalu valsts neobligātās izglītības iestādes iedala vispārīgās izglītības vidusskolās, arodskolās un arodu vidusskolās. Likuma 65.pants nosaka ka "Vispārīgās izglītības vidusskolu jeb ģimnāziju uzdevums ir dot noslēgtu augstāku vispārīgu izglītību un arī sagatavot savus audzēkņus izglītības turpināšanai augstskolās un citās augstākās izglītības iestādēs" (17). Ģimnāzijās bija piecgadīga apmācība. Pie klasiskajām ģimnāzijām veco valodu apgūšanai pastāvēja sagatavošanas klases.

Kā redzams no iepriekš teiktā, aplūkojot izglītības iestāžu tīkla struktūras pārmaiņas laika posmā, kad Latvija bija iekļauta PSRS sastāvā, jāizceļ obligātās izglītības laika pakāpeniska palielināšanās un virzība uz dažādu vispārējās izglītības posmu apvienošanu vienā mācību iestādē. 1.tabulā dotas vispārējās izglītības iestāžu tipu izmaiņas Latvijā pēc 1920.gada, par skolu pamattipiem uzskatot patreizējās sākumskolas, pamatskolas, vidusskolas un skolas bērniem ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem un salīdzinot tos ar analogiem skolu tipiem iepriekšējos Latvijas vēstures posmos.

Dažādiem pamattipiem atbilstošo skolu skaits dots 5.pielikumā. Nemot vērā katra veida izglītības iestāžu skaitu un to atbilstību minētajiem posmiem, varam salīdzināt, kā mainījies dažādus vispārējās izglītības posmus piedāvājošo iestāžu skaits. Neieskaitot skolas

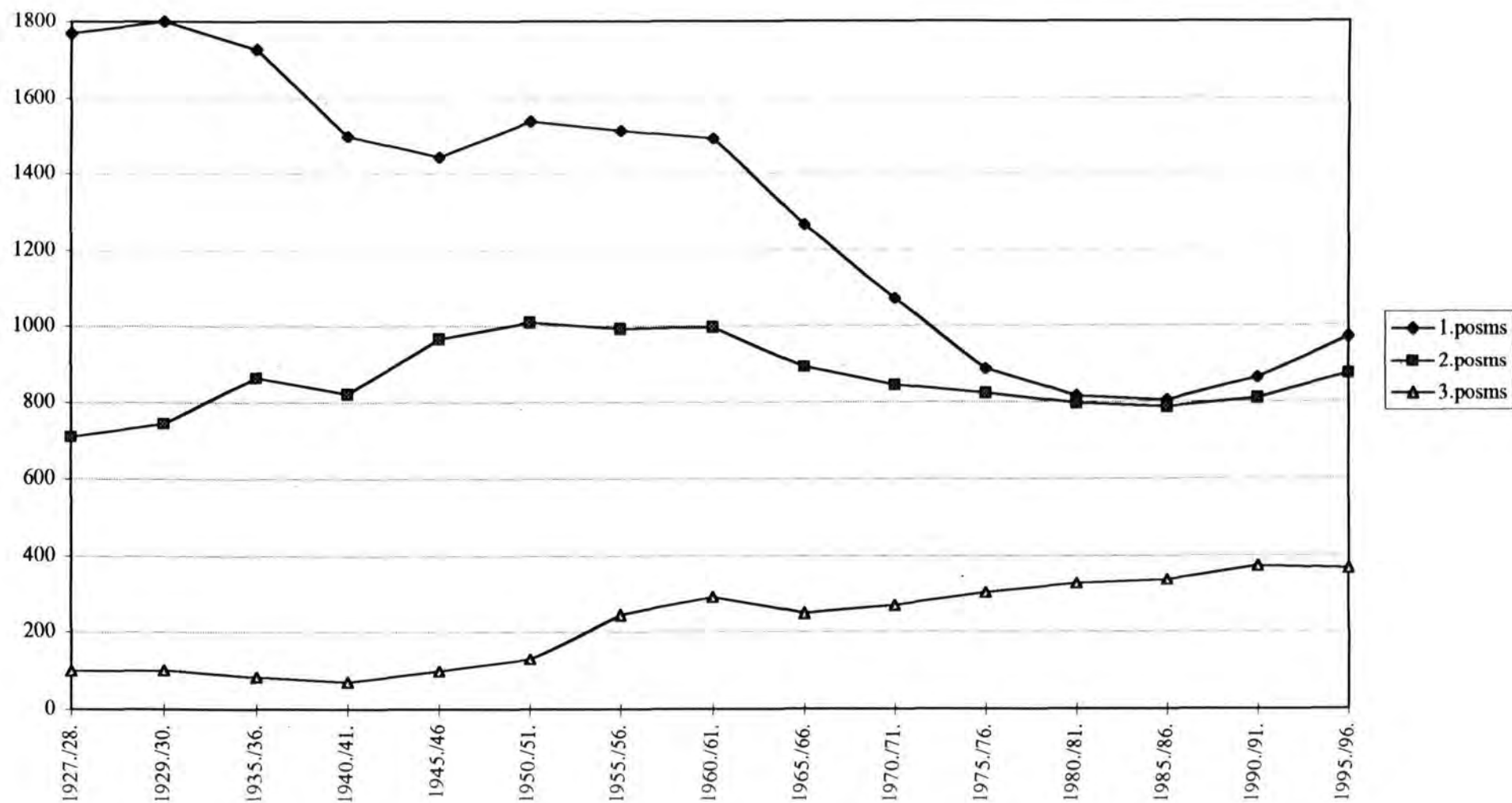
bērniem ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem, tas dots 6.pielikumā, kā arī attēlos 52. un 53. lappusē.

Laika posmā pēc 1940.gada praktiski visas vispārējās izglītības iestādes piedāvāja vismaz 1.posma izglītību (sk. attēlu 52.lappusē), tomēr absolūtos skaitļos šo iestāžu skaits samazinājies aptuveni divas reizes. 1980. -to gadu beigās, 1990. -to gadu sākumā skolu, kas dod tikai šī posma

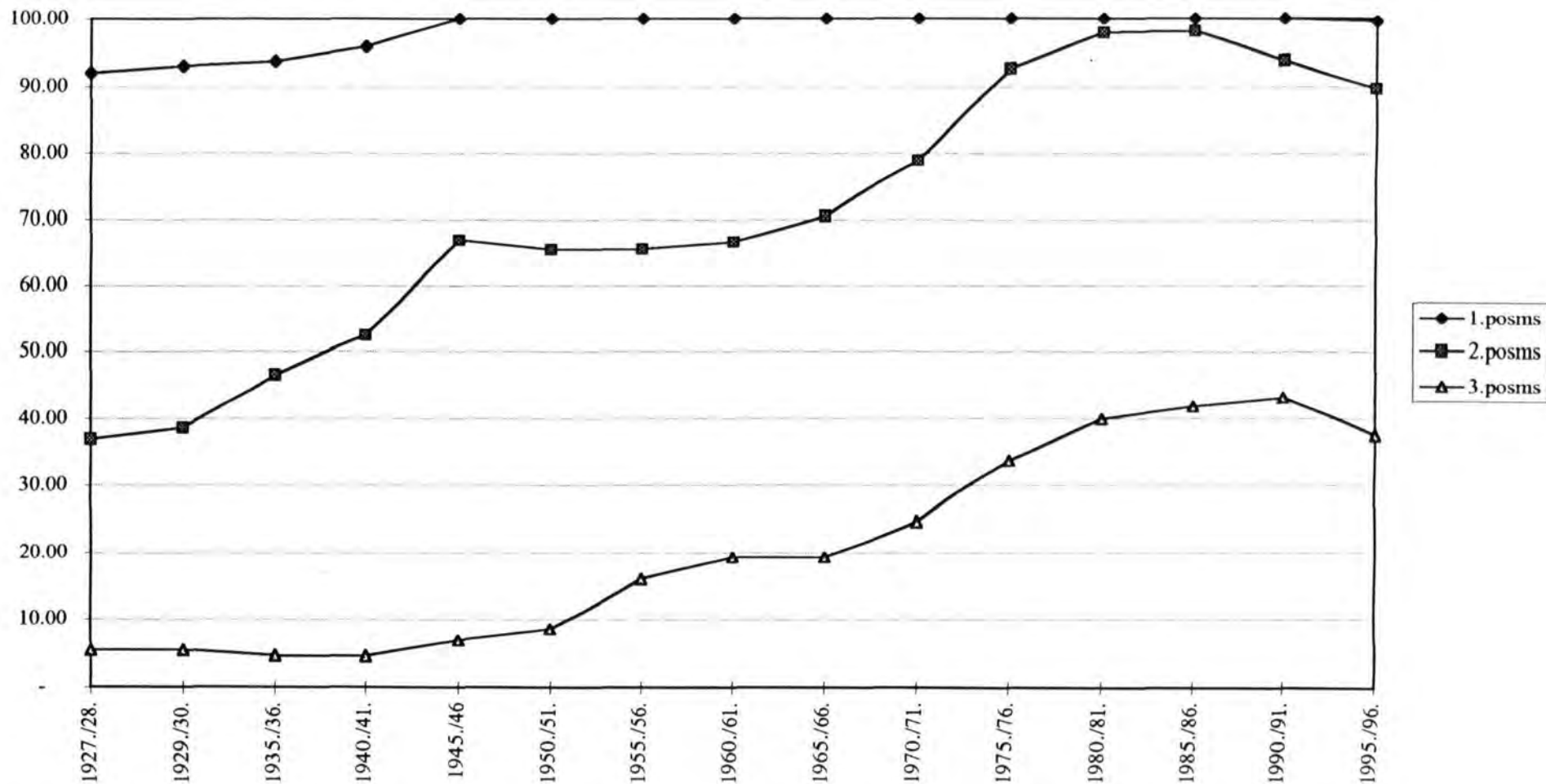
i. tabula

Laika periods	Sākumskolas	Pamatskolas	Vidusskolas	Skolas bērniem ar attīstības traucējumiem
1920. -40.gadi	Pirmās pakāpes pamatskolas (4 gadi, 1.posms)	Pilnās pamatskolas (6 gadi, 1.un 2. posms) Otrās pakāpes pamatskola (2 gadi, 2.posms)	Ģimnāzijas (5 gadi, 3.posms)	Defektīvo bērnu skolas
Latvija PSRS sastāvā	Pamatskolas (3-4 gadi, 1.posms)	Septiņgadīgā (as- toņgadīgā) skola, vai nepilna vidusskola (7-8 gadi, 1. un 2.posms)	Vidusskolas (pilna pamatskola + ģimnāzija (10-12 gadi, 1.,2.un 3. posms)	Palīgskolas
Latvija pēc neatkarības atjaunošanas	Sākumskolas (4 gadi, 1.posms)	Pamatskolas (9 gadi, 1.un 2. posms)	Vidusskolas (pilna pamatskola + ģimnāzija) (12 gadi, 1.,2. un 3.posms)	Mācību un audzināšanas iestādes bērniem ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem

Dažāda posma vispārējo izglītību piedāvājošo dienas skolu skaita izmaiņas Latvijā pēc 1920.gada



Dažāda posma vispārējo izglītību piedāvājošo dienas skolu īpatsvara izmaiņas Latvijā pēc1920.gada  
(procentos)

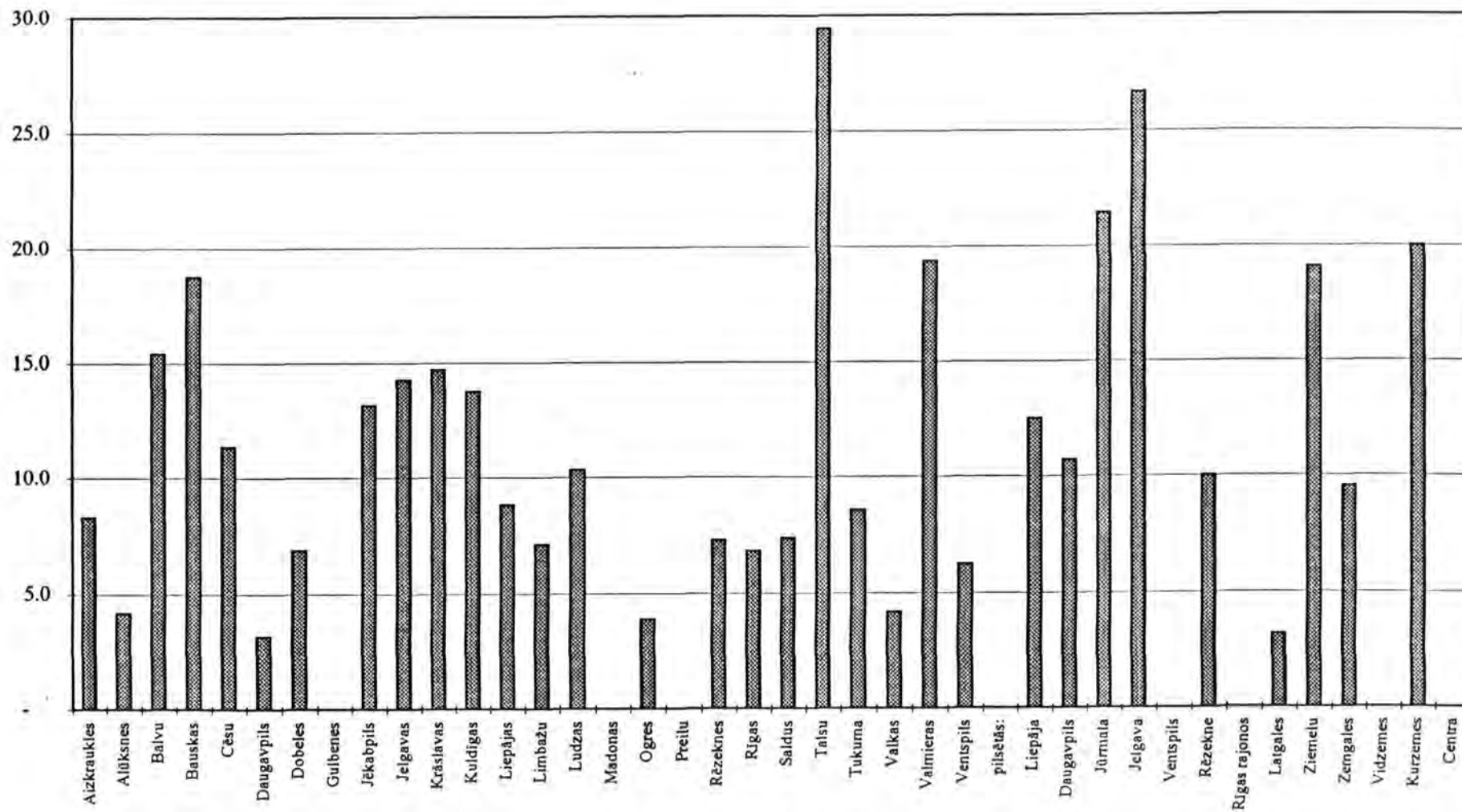


izglītību tiek palielināts. Sākumskolas tiek atjaunotas, taču kopumā pa Latvijas teritoriju šis process noriss nevienmērīgi (sk. attēlu 55.lappusē). Talsu un Krāslavas rajonos sākumskolas veido vairāk kā ceturto daļu no skolu kopskaita, bet Madonas un Preiļu rajonos sākumskolu nav vispār. Mūsaprāt, atšķirības sākumskolu īpatsvarā dažādos rajonos jāsaista ar to, ka tieši šī tipa skolu skaits svārstījies visvairāk. Piemēram 1927./28. mācību gadā Latvijā bija 1115 pirmās pakāpes pamatskolas, bet 1983./84. mācību gadā tikai 14 tām atbilstošās sākumskolas. Uzsākot 1995./96. mācību gadu, Latvijā ir 101 sākumskola. Kā skolu tips izglītības iestāžu struktūrā sākumskola vēl īsti nav nostiprinājusies.

Kā tam loģiski arī būtu jābūt, vismazāk pārmaiņu ir pārdzīvojusi pamatskola. Sevišķi izteikti tas redzams, aplūkojot 2.posma vispārējo izglītību piedāvājošo skolu skaita izmaiņas (6.pielikums) un salīdzinot tās ar abus pārējos vispārējās izglītības posmus piedāvājošo skolu skaita izmaiņām. Ja 1.posma vispārīzglītojošo skolu skaits ir mainījies divkārt, bet 3.posma izglītības iestāžu skaits pat četrkārt, tad 2.posma izglītības iestāžu skaits ir svārstījies tikai aptuveni par vienu trešdaļu. Tas ļauj runāt par zināmu stabilitāti pamatskolās un pamatizglītībā arī pašlaik.

Gan mācību iestāžu, kas piedāvā 3.posma, t.i. vispārējo vidējo izglītību, skaits, gan arī to daudzums salīdzinājumā ar citām vispārējās izglītības iestādēm pieauga visu laiku,

Sākumskolu īpatsvars dažādos Latvijas rajonos 1995./96.mācību gada sākumā (procentos)



kamēr Latvija atradās PSRS sastāvā. Pirms 1940.gada un pēc 1990.gada tas ir salīdzinoši stabils. Šobrīd vērojamā nelielā tendence uz šo iestāžu īpatsvara samazināšanos (6.pielikums) mūsdiā ir jāaplūko kā atplūdi pēc mēģinājumiem realizēt obligāto vidējo izglītību septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados. Gan šis gan citi minētie procesi vispārējās izglītības iestāžu tīklā norāda uz šī tīkla struktūras atkarību no valstī notiekošajiem sabiedriski-politiskajiem un ekonomiskajiem procesiem.

Izmaiņas izglītības iestāžu tīkla struktūrā savukārt atstāj ietekmi uz pedagoģisko procesu tajās, mainot prasības pret skolotājiem, liekot tiem piemēroties darbam skaitliski lielākās skolās un prasot tam atbilstošu izglītības līmeni. Šādā veidā valstī notiekošie sabiedriski politiskie un ekonomiskie procesi, izraisot gan izglītības iestāžu skaita, gan to tīkla struktūras izmaiņas, atstāj būtisku ietekmi kā uz skolotāju skaitu skolā un valstī kopumā, tā arī uz attiecībām starp skolotājiem. Ja skaitliski mazā skolā katrs skolotājs spiests mācīt salīdzinoši daudz priekšmetu un savā ikdienas darbā saistīts ar nelielu kolēģu skaitu, tad lielā skolā viņš visbiežāk māca tikai vienu priekšmetu, toties ap viņu ir liels skaits kolēģu. Līdz ar to atšķirīgas veidojas gan attiecību sistēma skolotāju kolektīvā, gan prasības pret skolotāju pedagoģiskajā procesā.



### 1.3. Skolotāju sastāva izmaiņas valstī kopumā un atsevišķos tās reģionos

#### 1.3.1. Pedagoģisko darbinieku datu bāzes izveide par situāciju 1993./94.mācību gadā

Līdzīgi kā par posmu no 1940.līdz 1946.gadam, kad par situāciju ar pedagoģiskajiem darbiniekiem ir ļoti ierobežota informācija, arī 1980.-to gadu beigās, -90.-to gadu sākumā, tieši laikā, kad, mainoties ekonomiskajai un politiskajai situācijai, īpaši būtiski bija analizēt informāciju par izmaiņām izglītības sistēmā, šīs informācijas praktiski nav. Deviņdesmito gadu sākumā virkne sekundāru pazīmju, kā piemēram skolu vadītāju sūdzības par grūtībām atrast skolotājus, liels nenotikušo stundu skaits atsevišķos mācību priekšmetos u.c., liecināja, ka pedagoģisko darbinieku sastāvā norisinās kā kvantitatīva, tā arī kvalitatīva rakstura izmaiņas, kas pēc savas būtības vērtējamas ar mīnus zīmi.

Ja vēl līdz 1990.gadam Statistikas gadagrāmatās Latvijas Valsts statistikas komiteja pamatdatus par skolotāju kvalitatīvo sastāvu bija apkopojusi (7-15), tad turpmākos piecus gadus, kas, ņemot vērā pārmaiņas sabiedrībā, būtu sevišķi aktuāli, tas vairs netika darīts. Tādēļ īpašu nozīmi iegūst pētījuma ietvaros veiktā Latvijas

pedagoģisko darbinieku datu bāzes izveide par 1993./94.mācību gadā esošo stāvokli. Tā deva iespēju izanalizēt kvalitatīva rakstura izmaiņas pedagoģisko darbinieku sastāvā pēdējo gadu laikā. Tika izstrādāta pedagoģisko darbinieku datu bāzes anketa (sk.7.pielikumu), kuras vienā pusē katrs skolotājs norādīja datus par savu vecumu, pedagoģisko darba stāžu, iegūto izglītību, specialitāti, un zinātnisko grādu. Anketas otru pusi aizpildīja skolas direktora vietnieks mācību darbā, norādot, kurā klasē un kādus priekšmetus skolotājs māca. Vispirms atsevišķā sanāksmē ar Jēkabpils rajona skolu direktoriem tika pārrunāta šāda darba nepieciešamība, kā arī anketu aizpildīšanas kārtība. Tad uz šī rajona bāzes tika aprobēta anketu aizpildīšanas, savākšanas un apstrādes kārtība. Balstoties uz aprobācijas rezultātiem, tika precizēta anketās doto datu kodēšanas norise.

Pētījuma nākošajā posmā seminārā visu Latvijas rajonu Skolu valžu priekšsēdētājiem tika izskaidrota šāda informācijas savākšanas nepieciešamība, precizēta informācijas savākšanas kārtība un termiņi (kad anketas jāaizpilda skolās, kad tās jānodod Skolu valdēs un kāda paredzēta turpmākā to apstrādes gaita).

Laika posmā no 1994.gada marta līdz maijam anketas skolās tika aizpildītas un savāktas. No 1993./94.mācību gadā vispārizglītojošajās skolās strādājošajiem 33408 skolotājiem šādas anketas aizpildīja 30226 jeb 90,5% no visiem skolotājiem. Tas ļauj runāt par šādam pētījumam pilnīgi

pietiekamu precizitāti. Anketās dotā informācija tika kodēta 80 pozīciju matricā un 1994.gada rudenī ievadīta datorā. Sākotnēji informācija tika apstrādāta Valmieras Skolu valdes skaitļošanas centrā, tad Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības informācijas centrā. Arī šīs pētījuma praktiskās daļas norise ļauj garantēt iegūto rezultātu precizitāti pētījumam nepieciešamajā līmenī.

Nemot vērā to, ka pētījums tika orientēts ne tikai uz pedagoģisko darbinieku kvalitatīvā sastāva noteikšanu, bet arī uz viņu organizētā pedagoģiskā procesa analīzi no šī kvalitatīvā sastāva viedokļa, pētījuma rezultāti tika apkopoti divos virzienos.

Pirmkārt izanalizēts tika skolotāju kadru sastāvs:

- sadalījums pa vecuma grupām,
- sadalījums pa dzimumiem,
- sadalījums atkarībā no pedagoģiskā stāža,
- sadalījums pa izglītības līmeņiem,
- sadalījums atkarībā no pabeigtās augstskolas un iegūtās specialitātes.

Otrkārt tika izvērtēts, kādu daļu no mācību procesa, tas ir no notarificētajām mācību stundām katrā priekšmetā vada skolotājs kuram ir:

- augstākā izglītība atbilstošā specialitātē,
- augstākā izglītība citā specialitātē,
- nav augstākās izglītības.

Pie kam atsevišķi katrā mācību priekšmetā tika uzskaitītas tās stundas, ko pasniedz skolotāji, kam augstākā izglītība

ir atbilstošā specialitātē, strādājot ar lielāku slodzi nedēļā kā 32,5 stundas. Nemot vērā, ka daļa no notarificētajām stundām ir t.s. nosacītās stundas par burtnīcu labošanu vai klases audzināšanu, kā arī pulciņu vai fakultatīvu vadīšanai paredzētās stundas, pētījuma gaitā šis 32,5 notarificēto stundu līmenis tika uzskatīts par robežu, ko pārsniedzot, skolotājs strādā ar pārslodzi, t.i., aiz kuras viņa darba kvalitāte krītas.

Tas, ka pētījuma rezultātā apkopotie dati par 1993./94.mācību gadu salīdzinoši labi iekļaujas kopējā ainā, kas veidojas salīdzinot citus tuvākos gadus, par kuriem ir apkopota atbilstošā informācija vai vismaz daļa no tās, ļauj spriest par pētījumu rezultātu pietiekamu ticamības pakāpi.

### **1.3.2. Skolotāju izglītības līmeņa izmaiņas**

Uzplūkojot mācību un audzināšanas procesu kā skolēnu un skolotāju kolektīvu mijiedarbību, ņemot vērā to, ka skolotājs ir tas, kas šajā procesā vienlaikus gan rada skolēnā interesi par izziņas procesu un tā rezultātu, gan arī nodrošina apstākļus un informāciju tā sekmīgai norisei, ir pilnīgi skaidrs, kāpēc tik liela vērība tiek pievērsta skolotāju kvalitatīvai izglītošanai un tam, kā izglītoti skolotāji strādā skolās. Darbam skolā atbilstoši izglītota

skolotāja nepieciešamību savos darbos ir uzsvēruši R.Auernigs, A.Builis, P.Dauge, K.Dēķens, R.Felmanns, J.Greste, E.Kļaveniece, V.Krajevskis, R.Liepiņš, R.Miķelsons, A.Mudriks, V.F.Neubauers, H.G.Rolffs, H.Štolcs, J.Students, R.Slomma, U.Švanke, L.Žukovs un citi autori.

Ievērojamais latviešu pedagogs Pauls Dauge jau pagājušā gadsimta beigās rakstīja par to, cik ļoti skolotāja darbību apgrūtina izpratnes trūkums sabiedrībā un tā profesijas zemais prestižs. P.Dauge jau 1917. gadā skolotāju kvalifikācijas līmeņa krišanos saistīja ar skolotāju materiālo nenodrošinātību (18.39).

Divus gadus vēlāk K.Dēķens savā darbā "Rokas grāmata pedagoģijā", runājot par, cik būtiski ir izprast bērna dabu un tai piemērot savu darbību, atzīmē, ka šādas prasības ir pa spēkam tikai apdāvinātam un labi sagatavotam skolotājam, tādejādi pasvītrojot skolotāju kvalifikācijas nozīmi pedagoģiskajā procesā (18.112).

Rakstot par situāciju astoņdesmito gadu sākumā, A.Builis atzīmē, ka "pedagoģisko kadru izglītības ziņā esam pēdējā vietā starp Baltijas republikām... Iemeslu ir daudz: pedagoga profesijas prestiža pazemināšanās, kadru nepietiekamība atsevišķās specialitātēs un nespeciālistu pagaidu iesaistīšana darbā..."(22.115).

Nepieciešamību pēc skolotāju augstas un atbilstošas sagatavotības uzsvēris arī V.Zelmenis, norādot, ka skolotājam ne vien "jābūt garīgi bagātam cilvēkam, kas savu kultūras līmeni un speciālās zināšanas cenšas pastāvīgi

paplašināt un padziļināt", bet arī "labi jāpārzin attiecīgā profila zinātnes pamati, jāseko šās zinātnes attīstībai", jābūt ar zināšanām psiholoģijā un nepieciešamajām metodiskām prasmēm un iemaņām (42.205).

R.Felmanns bez jau biežāk dzirdētajiem argumentiem piemin arī to, ka skolotāja izglītošana ir faktors tā lomas nostiprināšanai nevien skolā, bet sabiedrībā kopumā (84.90).

H.G.Rolffs atzīmē arī skolas direktoru labas sagatavotības nozīmību: "Laba skola bez laba direktora nav... "(119.25). Bet H.Štolcs, atsaucoties uz A.Makarenko mācību par kolektīvu, uzsver ka "pedagoģiskā kolektīva kvalitāte ir atkarīga no katra atsevišķā skolotāja un audzinātāja."(125.13). U.Švanke norāda, ka var būt personības īpašības, kas atvieglo skolotāja darbu skolā, taču nozīme kvalifikācijai ir nenoliedzama (122.38).

Runājot par situāciju Vācijā, vācu pedagogu darbos praktiski netiek analizēts jautājums par tādu skolotāju, kuram nav atbilstošas "formālās" kvalifikācijas. Uzsvars analizē tiek likts uz to, kā pilnveidot pedagogu izglītības iegūšanas sistēmu tā, lai skolotājs iespējami labi spētu veikt savus pienākumus. Tas jāsaista ar situāciju Vācijas izglītības sistēmā pēdējajos gados, kad dažādu faktoru dēļ vācu skolās nepieciešams salīdzinoši neliels skaits jaunu skolotāju, bet interese iegūt skolotāja profesiju ir liela. R.Falks uzskata, ka "ekonomiskie, saimnieciskie un tiesiskie faktori pie skolotāja profesijas izvēles spēlē savu lomu, jo

tie veido skaidru, noteiktu un saprotamu profesijas ainu, kā rezultātā rodas simpātijas pret pedagoga darbu"(83.29).

No Vācijas skolās strādājošajiem tikai 2,1% skolotāju nav nokārtojuši kādu no diviem skolotāju kvalifikācijas eksāmeniem (67.38-39), bet no skolotājiem, kas reģistrējušies kā bezdarbnieki, abus skolotāju kvalifikācijas eksāmenus ir nokārtojuši, tātad formāli ir pilnīgi sagatavoti darbam skolā 83,9% skolotāju (83.15). Bezdarbs skolotāju vidū Vācijā ir ap 10%. Kopumā tas viss, mūsuprāt, ir pietiekoši labs pamatojums, kāpēc Vācijas pedagoģijā šobrīd nav aktuāls jautājums par neatbilstošas kvalifikācijas skolotāju vai skolotāju vispār bez kvalifikācijas.

Par ekonomisko, sociālo un politisko faktoru ietekmi uz stāvokli ar pedagogiem skolās runā daudzi autori (R.Veiss, H.P.Engelmanns, G.von Landsbergs, R.Falks, B.Villmanns, T.Šilds u.c.).

Raksturojot situāciju Austrijā, B.Villmanns norāda, ka valsts, neskatoties uz skolēnu skaita samazināšanos, necenšās samazināt skolotāju skaitu, tādejādi gan nodrošinot skolotājiem labākus darba apstākļus (mazākas klases), gan realizējot plašāku mācību programmu ar lielāku izvēli skolēniem (130.90).

Citu piemēru, kas pat pārāk labi pazīstams arī Latvijai un lieliski raksturo ekonomisko un politisko procesu ietekmi uz skolotāju kvalifikāciju, dod T.Šilds, aprakstot situāciju Zimbabvē, kur, "kā jau trešajā pasaulē, skolotājs atrodas

ekonomiski zaudējušo intelektuālajā elitē"(121.54). Šeit "aizvien pieaugošā algu starpība starp sabiedriskajā un privātajā sektorā strādājošajiem par labu pēdējiem,... noved pie ""brain drain"; ko valsts tikai ar grūtībām kompensē. Augstskolu absolventi ar pedagoģisko izglītību dabas zinātņu priekšmetos dod priekšroku privāto darba devēju piedāvājumiem. Taču Audzināšanas ministrija pūlas šobrīd nepanesami augsto neizglītoto skolotāju skaitu samazināt."(121.29-30)

Latvijā laika posmā starp Pirmo un Otro pasaules karu skolotāju atbilstošai kvalifikācijai tika pievērsta liela vērība. Par to pirmkārt jau liecina 1934.gadā pieņemtā Likuma par tautas izglītību 180.pants, kas noteica, ka "par pilntiesīgu pamatskolas skolotāju var būt:

1) persona, kas beigusi skolotāju institūtu vai līdzīgas mācību iestādes pilnu kursu un ieguvusi vajadzīgo pedagoģisko praksi;

2) persona, kam vajadzīgā izglītība nav zemāka par vidusskolas pilnu kursu, kas izturējusi Izglītības ministrijas noteiktos pārbaudījumus un ieguvusi attiecīgu pedagoģisko praksi;

3) pilntiesīgs vidusskolas skolotājs - tajos priekšmetos, kuros viņš izturējis pārbaudījumus metodikā." Savukārt pilntiesīgs vidusskolas skolotājs saskaņā ar tā paša likuma 182.pantu ir persona, "kas :

1) beigusi pilnu kursu Latvijas universitātē, konservatorijā vai mākslas akadēmijā...;



2) izturējusi pārbaudījumu Izglītības ministrijas noteiktos paidagoģiskos priekšmetos;

3) ieguvusi vajadzīgo paidagoģisko praksi." Šim pantam gan ir mīkstinoša piezīme, kas paredz iespēju priekšmetos, kur Latvijas augstskolās nav atbilstošas nodaļas, kļūt par pilntiesīgu skolotāju pēc Izglītības ministrijas noteikto pārbaudījumu izturēšanas speciālās skolotāju pārbaudījumu komisijās. (17)

Uz lielajām problēmām, kas saistītas ar nepietiekošo skolotāju kvalifikāciju Latvijas kā neatkarīgas valsts pastāvēšanas pirmsākumos, norāda L. Žukovs, minot to, ka "skolu sistēmas izveides sākuma posmā Latvijā bija tikai 25% pilntiesīgu skolotāju"(44.11). Latvijas neatkarības posmā skolotāju kvalitatīvais sastāvs pakāpeniski uzlabojās. Ja 1924./25. mācību gadā vidusskolās bija 58,1% pilntiesīgu skolotāju, 1930./31. mācību gadā - 74,8%, tad 1936./37.mācību gadā jau 82,9% (4.57). Jāpiezīmē, ka pilntiesīgo skolotāju kategorijā ietilpa trīs grupu skolotāji:

- skolotāji ar augstskolas izglītību (1936./37. mācību gadā 47% no visiem piltiesīgajiem skolotājiem),

- skolotāji bez augstākās izglītības (31%),

- kandidāti (12%). (Pēc 4.57)

Šis dalījums ir grūti salīdzināms ar Latvijas PSR posma laikā lietoto skolotāju kvalifikācijas grupu dalījumu, kāds tas pamatā tiek lietots arī pašlaik. Vispārējās izglītības sistēmā strādājošajiem šobrīd noteiktas šādas

izglītības pakāpes: augstākā, nepabeigta augstākā, vidējā pedagoģiskā un vidējā vispārējā. Laika gaitā visvairāk izmaiņu piedzīvojusi tā izglītības pakāpe, kas nosacīti tikusi apzīmēta kā "nepabeigta augstākā". Sākotnēji tās vietā bija skolotāju institūtos iegūtā izglītība (šajā gadījumā Jelgavas un Cēsu). Rīgas skolotāju institūtā (darbojās Raiņa bulvārī tagadējā Latvijas Universitātes Skaitļošanas centra telpās) iegūtā izglītība tika pielīdzināta augstākai izglītībai. Ievedot "nepabeigtās augstākās izglītības" pakāpi, to definēja kā trīs sekmīgi pabeigtus kursus jebkurā augstskolā un pielīdzināja tai skolotāju institūtu (Jelgavas un Cēsu) izglītību. Faktiski tas nozīmēja, ka, piemēram, Rīgas Politehniskā institūta ceturtā kursa students bez jebkādam zināšanām un prakses pedagoģijā ir tikpat kvalificēts pedagogs kā skolotāju institūta absolvents, tāpēc 1995.gada sākumā minētajos skolotāju institūtos iegūtā izglītība tika pielīdzināta augstākajai izglītībai.

Līdz šim pastāvošā kārtība nedod iespēju uzskaitīt atsevišķi, cik no skolās strādājošajiem ir ieguvuši augstāko pedagoģisko izglītību. Šeit, izmantojot datus par skolotāju sadalījumu pa augstskolām, ko tie beiguši, aptuvenu ainu sniedz mūsu veiktais pētījums. Šai ziņā 1993./94. mācību gada laikā apkopotie dati ir unikāli un nav iespējas tos salīdzināt ar situāciju iepriekšējos gados, jo šī pētījuma autoram neizdevās šādu informāciju par iepriekšējo laika posmu iegūt. Zināmu ieskatu šeit rodam, salīdzinot skolotāju

sadalījumu pēc to pabeigtās augstskolas atsevišķi pirms un pēc 1989.gada. Kā izriet no tabulām 8.pielikumā, pēc 1989.gada jūtami samazinās to skolotāju skaits, kas augstskolas ir pabeiguši ārpus Latvijas. No 20328 skolotājiem, kas 1993./94.mācību gadā strādāja vispārizglītojošajās skolās un augstskolu pabeiguši pirms 1989.gada, 3410 skolotāji, jeb 16,7% to ir izdarījuši ārpus Latvijas. No 3400 skolotājiem, kas augstskolu ir pabeiguši laikā no 1989.gada līdz 1993.gadam ārpus Latvijas to izdarījuši 257, jeb 7,6%. Ir pamats uzskatīt, ka šī tendence ir saglabājusies arī pēdējos trīs gados. Nepedagoģisko augstskolu absolventu īpatsvars abās grupās ir līdzīgs – aptuveni četri procenti, tātad šeit būtiskas izmaiņas nenotiek. Bez tam, runājot par ārpus Latvijas augstskolas izglītību ieguvušajiem, jāņem vērā, ka runa iet par vairāku simtu dažādu augstskolu absolventiem, un daudzos gadījumos pētījuma autoram nebija iespējas precīzi noteikt, kuras no tām deva pedagoģisku izglītību un kuras nē, nemaz nerunājot par iespēju pielīdzināt tās konkrētās Latvijas augstskolās iegūtai pedagoģiskajai izglītībai.

Šo iemeslu dēļ analīze par pedagoģisko darbinieku kvalifikācijas izmaiņām tika veikta, iedalot visus skolās strādājošos pedagogus trīs grupās:

1. grupa – skolotāji ar augstāko vai tuvu tai izglītību;
2. grupa – skolotāji ar vidējo pedagoģisko izglītību;

3. grupa - skolotāji bez augstākās un bez pedagoģiskās izglītības.

Pirmajā grupā tātad iekļauti skolotājus, kas pabeiguši jebkādu augstskolu, vai vismaz trīs pilnus kursus tajā, vai pabeiguši skolotāju institūtu. Tuvināti uzskatīsim, ka šajā grupā esošie ir pietiekami izglītoti darbam skolā, jo viņu zināšanu līmenis ir būtiski augstāks par skolēnu zināšanu līmeni, un ilgāku laiku strādājot skolā gan sarunās ar kolēģiem, gan skolotāju kvalifikācijas celšanasursos ir bijušas daudzas iespējas iegūt arī pedagoģiskās zināšanas. Šādu tuvinātu pieņemumu esam spiesti izdarīt, lai iegūtu iespēju salīdzināt ainu dažādos gados - precīzu analīzi veicot, augstskolu absolventi, kas nav ieguvuši pedagoģisku specialitāti studējot klātienē vai pēc tam, šeit nebūtu ieskaitāmi. Precīzu robežu šeit novilkt būtu grūti. Piemēram, militāra profila augstskolās bija pedagoģijas kurss, Mākslas akadēmijā nebija. Ja abu augstskolu beidzēji pasniedz zīmēšanu, nevar viennozīmīgi noteikt, kura no viņu iegūtajām izglītībām uzskatāma par vairāk atbilstošu.

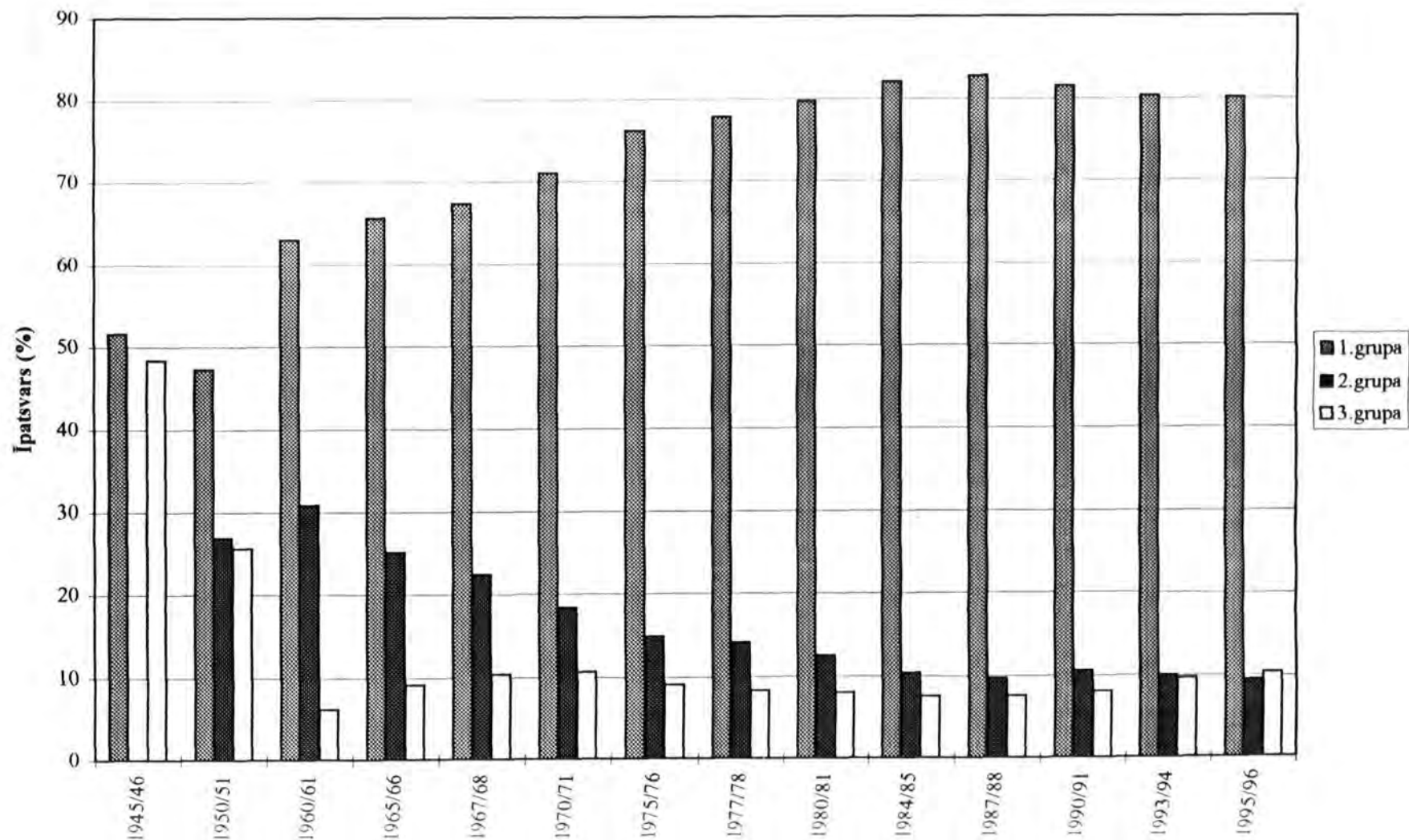
Otrajā grupā mēs ieskaitījām skolotājus, kas beiguši pedagoģiskās skolas, pedagoģiskās klases (tādas pastāvēja gan piecdesmitajos, gan astoņdesmitajos gados), pionieru vadītāju skolas u.t.t., tas ir tos, kas ieguvuši kaut kāda līmeņa pedagoģisko izglītību, bet nav mācījušies augstskolās. Tie ir skolotāji, kuru vispārējais zināšanu līmenis ir salīdzināms ar vidusskolēna zināšanu līmeni, bet kuriem bez tam vēl ir pamatzināšanas pedagoģijā. Arī šī

grupa nav viendabīga - tajā ietilpst arī skolotāji, kas faktiski ir izglītojušies darbam bērnu dārzos. Šādi cilvēki īpaši daudz ienāca skolās astoņdesmito gadu pirmajā pusē, kad tika veikta pāreja uz mācību uzsākšanu skolā no sešu gadu vecuma. Katrā gadījumā šīs grupas skolotāji vismaz nosacīti ir orientēti uz darbu izglītības jomā.

Trešajā grupā ietilpst tie, kam vispārējo zināšanu līmenis ir ne vairāk kā vidusskolas absolventa līmenī un kam nav pedagoģiskās izglītības, tas ir tie, kas skolās ir nonākuši gadījuma dēļ un kuru kvalifikāciju paaugstināt līdz skolotāja kvalifikācijai nepieciešamajam līmenim nav iespējams ar pārkvalificēšanās kursu palīdzību vai kādu citu īslaicīgāku par studijām augstskolā apmācības metodi. Jautājumam par to, kā šīs grupas skolotāju skaits skolās ietekmē skolēnu zināšanas būtu jābūt atsevišķa pētījuma objektam. Stingri ņemot, šīs grupas skolotāji darbam klasē nebūtu pielaižami.

Izmantojot informāciju no "Statistiskajām gadagrāmatām"(7-15), mūsu veiktā pētījuma par 1993./94. mācību gadu un datus par 1995.01.09. tarifkāciju, katrā aplūkotajā gadā noteikts skolotāju sastāva sadalījums atkarībā no viņu kvalifikācijas pa trīs minētajām grupām (sk. 9. pielikumu). Kā redzams attēlā 70. lappusē, līdz 1988. gadam Latvijas skolās, pirmās grupas, tātad kvalificētāko skolotāju īpatsvaram bija tendence palielināties. To veicināja arī tajā laikā pastāvošā pedagoģisko darbinieku

### Skolotāju kvalitatīvā sastāva izmaiņas Latvijā pēc Otrā pasaules kara



tajā laikā pastāvošā pedagoģisko darbinieku darba samaksas sistēma, kas noteica skolotāja algas atkarību no viņa stāža un kvalifikācijas. No šāda viedokļa objektīva bija abu pārējo grupu īpatsvara samazināšanās, sevišķi ņemot vērā to, ka Latvijas teritorijā esošās pedagoģiskās augstskolas visumā spēja nodrošināt pietiekoša jauno skolotāju skaita izglītošanu.

Zīmējuma daļa, kas attiecās uz laika posmu pēc 1988.gada, parāda, ka ekonomiskas un politiskas dabas pārmaiņas valstī atstāj būtisku ietekmi uz pedagoģisko darbinieku kvalifikācijas līmeni. Šeit jāpiezīmē, ka straujas skolotāju kvalitatīvā sastāva izmaiņas notikt nevar – nevar vienlaicīgi parādīties ļoti daudzi skolotāji izglītības sistēmā un vienlaicīgi pazust no tās. Skolotāju vidējais darba mūžs svārstās ap trīsdesmit gadiem, tātad vidēji gadā būtu "jānomainās" apmēram trīs procentiem no skolotāju kopskaita. Struktūras izmaiņas šajā katra gada "trīsprocentīgajā" grupā uz kopējo ainu atstās trīsdesmittrīskārt mazāku iespaidu. Tomēr kopējā tendence pēdējo septiņu gadu posmā iezīmējās ļoti skaidra – vērojams trešās grupas skolotāju īpatsvara pieaugums uz pirmās grupas skolotāju rēķina. Tik augsts "bez kvalifikācijas" skolotāju īpatsvars Latvijas skolās, kā tas ir šobrīd, pēdējo divdesmit gadu laikā nav bijis. Tas pats sakāms, ja salīdzinām skolotāju skaita izmaiņas katrā grupā. Trešās, "bez kvalifikācijas", grupas skolotāju skaits laikā no

1980.gada ir gandrīz dubultojušies (pieaugums par 76%), pietuvojoties trīsarpus tūkstošiem. Tik liels skaits skolotāju bez kvalifikācijas Latvijas skolās nav bijis kopš piecdesmito gadu sākuma.

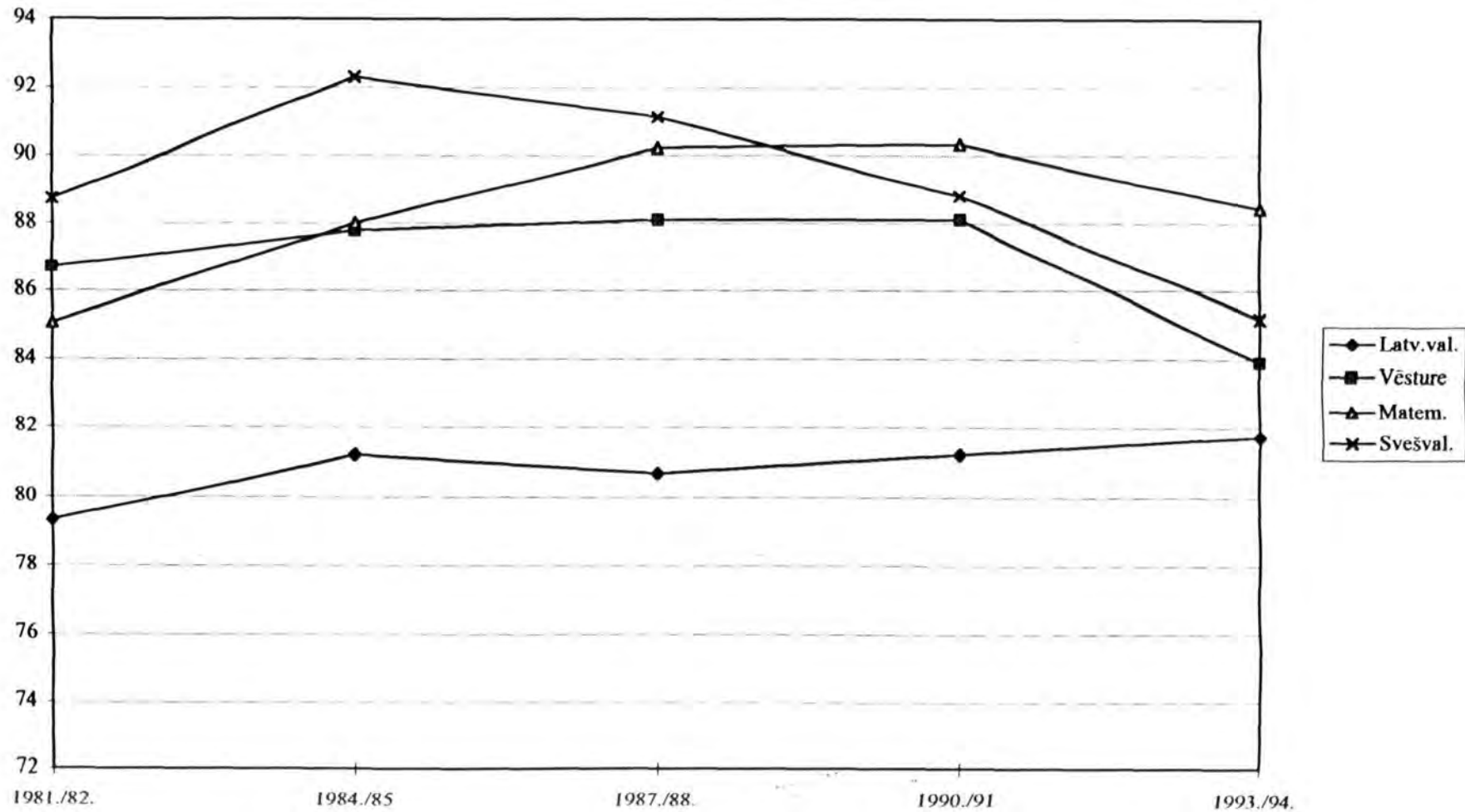
Arī tas, kā mainījušies skolotāju ar augstāko izglītību īpatsvars dažādu priekšmetu skolotāju vidū, liecina par politisko un ekonomisko faktoru ietekmi uz izglītības sistēmā notiekošo. Atjaunojoties Latvijas valstiskajai neatkarībai, palielinājās sadarbības iespējas ar dažādām valstīm; pieauga ārzemju uzņēmēju interese par Latviju, veidojās Latvijas vietējie uzņēmumi, kas meklēja sadarbības partnerus ārzemēs. Šajā brīdī izrādījās, ka PSRS laikā Latvijas izglītības sistēma nav nodrošinājusi jaunajai ekonomiski - politiskajai situācijai atbilstošu svešvalodu zināšanu līmeni Latvijas iedzīvotājiem - iepriekšējā situācija to vienkārši neprasija. Devīndesmito gadu sākumā darba tirgū strauji pieaugušais pieprasījums pēc speciālistiem ar svešvalodu zināšanām (pārsvarā angļu) tālu pārsniedza piedāvājumu. Cena par šāda veida pakalpojumiem cēlās un rezultātā Latvijā notika līdzīgs process tam, par kādu attiecībā uz Zimbabvi runāja T.Šilds (sk. 64. lpp). Šo procesu ilustrē 10.pielikums un attēls 73. lappusē. Kā redzam, mācību priekšmetos, kuri valsts darba tirgū konkrētajā brīdī nav tik aktuāli, skolotāju kvalifikācijas kritums 80.-to gadu beigās, 90.-to gadu sākumā vai nu nav vērojams nemaz, vai arī ir neliels. Dati par 1993./94.mācību gadu doti, ņemot vērā, kādu daļu no stundām katrā priekšmetā



## Dažāda priekšmeta skolotāju ar augstāko izglītību īpatsvara izmaiņas

(1993./94. mācību gadā izmantota attiecība starp skolotājiem ar augstāko izglītību notarificēto stundu skaitu un kopējo novadīto stundu skaitu )

Procenti



pasnieguši skolotāji ar augstāko izglītību un to, ka viņi vidēji strādā ar par 5,7% lielāku slodzi nekā skolotāji bez augstākās izglītības. Tas nozīmē, ka skolotāji ar augstāko izglītību, kas ir 74,4% no skolotāju kopskaita, pasniedz 78,7% no visām mācību stundām. Šeit veiktajos aprēķinos nav ņemta vērā skolotāju pārslodze katrā konkrētajā priekšmetā. Ja to darītu, tad kritums svešvalodu skolotāju kvalifikāciju raksturojošajā ainā būtu vēl ievērojamāks.

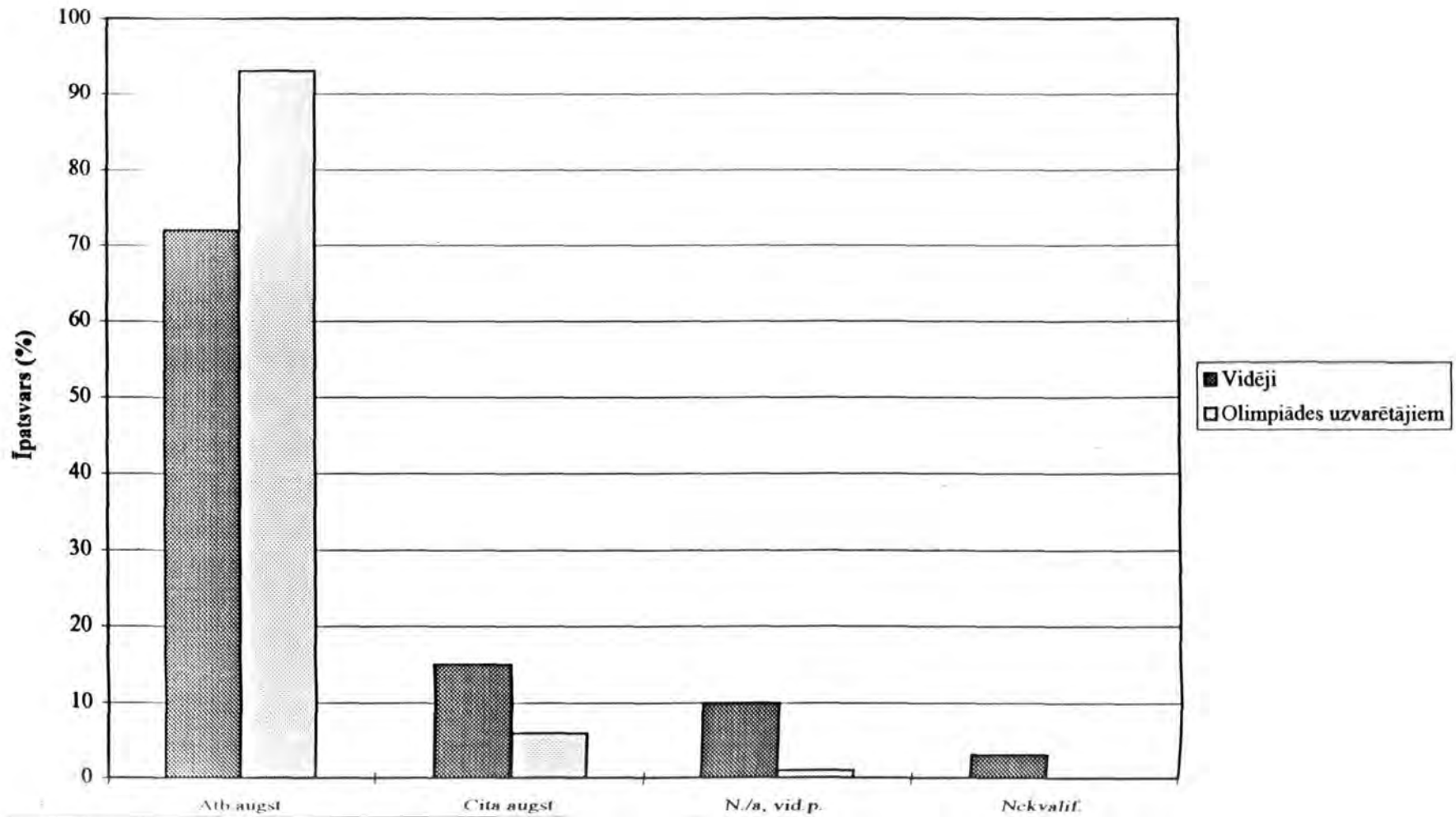
To, cik būtiska ir skolotāju kvalifikācijas nozīme pedagoģiskajā procesā, un cik ļoti tā ietekmē pedagoģiskā procesa rezultātus, parāda mūsu izdarītais pētījums par Latvijas atklātās olimpiādes matemātikā uzvarētāju skolotājiem. Atklātās matemātikas olimpiādes, kā liecina to nosaukums, ir brīvprātīgas. Ne skolēniem tur ir obligāti jāpiedalās, ne kādam matemātikas skolotājam savi audzēkņi uz tām obligāti jāsūta. Tātad skolēniem, kas startē šādās matemātikas olimpiādēs, pedagoģiskajā procesā ir izveidojusies noturīga interese par matemātiku. Savukārt ierindošanās uzvarētāju vidū (pētījumā aplūkoti 1., 2., 3. vietu un atzinību ieguvēji) liecina par augstu zināšanu līmeni šajā priekšmetā. Tādejādi var apgalvot, ka strādājot tieši šajās klasēs un ar šiem skolēniem matemātikas skolotāji pedagoģisko procesu spējuši organizēt tā, lai šis process būtu visrezultatīvākais. Lai noteiktu, kādu ietekmi uz pedagoģiskā procesa rezultātu atstāj tajā iesaistīto skolotāju kvalifikācija un darba pieredze, salīdzināju matemātikas skolotāju vidējo kvalifikācijas līmeni valstī

kopumā un Latvijas 1995. gada skolēnu atklātās matemātikas olimpiādes uzvarētāju matemātikas skolotāju kvalifikācijas līmeni. Informācija par konkrēto matemātikas skolotāju iegūto izglītību un darba stāžu tika iegūta izmantojot apakšnodalā 1.3.1. aprakstīto Pedagoģisko darbinieku datu bāzi. Rezultāti doti 11.pielikumā un attēlā 76.lappusē. Kā no tiem redzams, visi 102 skolotāji, kuru vadībā skolēni sagatavojušies, lai sasniegtu augstākos rezultātus, ir ar augstāko izglītību. 94 no viņiem (92,2%) augstākā izglītība ir tieši matemātikas skolotāja specialitātē, pārējiem – radniecīgās specialitātēs (fizikis, matemātikis-programmētājs, radioinženieris).

Tātad veiktās analīze par ciešu saistību starp pedagoģiskā procesa rezultātu un tajā iesaistīto skolotāju kvalifikācijas līmeni. Šo skolotāju kvalifikācijas līmeni būtiski ietekmē sociāli politiskā un ekonomiskā situācija valstī līdz ar to vistiešākajā veidā ietekmējot pedagoģiskā procesa rezultātus.

Kā redzams no 8.pielikuma tabulām 5a un 5c, atbilstošas kvalifikācijas matemātikas skolotāji pasniedz tikai 73,1% no visām matemātikas stundām, pie kam pamatskolās vēl mazāk – 64,3%. Tātad vidēji valstī vairāk kā ceturtda daļa no visiem skolēniem, bet laukos vairāk kā trešā daļa, no sevis neatkarīgu apstākļu dēļ nevar apgūt matemātiku īpaši augstā līmenī pat tad, ja viņiem būtu atbilstošas spējas un viņi to gribētu. Skaitliski nelielai tautai, ja tā grib būt konkurēt spējīga pasaulē, tik pavirša savu resursu izmantošana nav

Kvalifikācijas līmenis matemātikas atklāto olimpiāžu uzvarētāju skolotājiem un matemātikas skolotājiem vidēji



attaisnojama. Tādēļ jautājums par skolotāju kvalifikācijas līmeni ir svarīgs gan no ekonomiskā, gan politiskā viedokļa.

Interesantus rezultātus deva IEA programmas ietvaros Latvijā notikušais pētījums par informātikas mācīšanu skolās. Pētījuma autori, neskatoties uz to, ka informātika mūsu skolās ir salīdzinoši jauns priekšmets, runā par paaudžu maiņu informātikas skolotāju vidū. Lielākā daļa no viņiem ir tikai ar dažu gadu darba stāžu, lai gan informātika mūsu skolās sāka mācīt pirms apmēram desmit gadiem. Acīmredzot, arī šeit ir jārunā par ekonomiskas dabas faktoru ietekmi. Līdz ko informātikas skolotājs, mācot šo priekšmetu, pats sasniedz tādu zināšanu līmeni informātikā, ka kļūst interesants darba tirgū, tā lielākajā daļā gadījumu viņš izglītības sistēmu pamet, dodot vietu nākošajam skolotājam bez pedagoģiskā stāža un pieredzes darbā ar datoriem.

Katrā ziņā gan mūsu, gan pieminētā IEA pētījuma rezultāti apstiprina hipotēzi par pedagoģisko darbinieku kvalitatīvā sastāva atkarību no vispārējām ekonomiski politiskajām norisēm valstī. Neveidojot valsts izglītības politiku tā, lai kompensētu darba tirgus ietekmi uz izglītības sistēmu, t.i., nepastāvot pozitīvai mijiedarbībai starp valsts ekonomisko un izglītības sistēmu, skolotāju sastāva kvalitāte krītas, novedot pie pedagoģiskā procesa rezultātu pazemināšanās.

Priekšstatu par to, kā šie procesi varētu norisināties nākotnē, pie nosacījuma, ka radikāli nemainās "ārējie

faktori", tas ir, ka kadru nomaļa izglītības sistēmā noritētu savā loģiskajā gaitā, gados vecajiem skolotājiem pakāpeniski aizejot pensijā, nevis atsevišķām skolotāju grupām pametot izglītības sistēmu minēto ekonomisko apsvērumu dēļ, varētu dot skolotāju sastāva pa vecumiem analīze.

### **1.3.3. Skolotāju sastāva sadalījums pa vecumiem**

Svarīgu lomu kopējā pedagoģiskā procesa norisē vispārīzglītojošajās skolās, mikroklimata izveidē skolotāju vidē, viņu attiecībās ar skolēniem, skolas vadību, apkārtējo sabiedrību kopumā spēlē arī skolotāju vecums. Būtisks šis rādītājs ir arī plānojot izglītības sistēmas attīstību, paredzot, cik un kādu priekšmetu skolotāji nākotnē augstskolās jāizglīto. Tādēļ gan gatavojot statistiskos pārskatus (63,67,69,134), gan pētot un analizējot izglītības sistēmā notiekošos procesus dažādu autoru darbos ar skolotāju vecumu saistītām problēmām pievērsta tik liela vērība (K.Burks, A.P.Dorings, R.Felmanns, K.Hanišs, K.Klemms, T.Šilds, J.Šmude u.c.). Jāpiezīmē, ka gan Latvijas, gan citu bijušās PSRS republiku pedagogi šo jautājumu ir pētījuši mazāk.

K.Klemms, runājot par izglītības plānošanu, kā vienu no faktoriem, kas jāņem vērā, min skolotāju sadalījumu pa vecumiem (98.80). U.Štāla, analizējot skolotāju apmierinātību ar izvēlēto profesiju, norāda uz to, ka jo ilgāk skolotājs ir nostrādājis skolā, jo apmierinātāks tas ir ar savu profesijas izvēli (123.252). Turpat tiek pētītas dažāda vecuma skolotāju attiecības ar skolas vadību. Pēc pieminētā pētījuma rezultātiem vissliktākās tās ir skolotājiem vecumā no 24 līdz 44 gadiem, bet vislabākās - skolotājiem, kas vecāki par 55 gadiem (123.221).

R.Veiss pētījis skolotāju - bezdarbnieku sadalījumu pa vecuma grupām. Pēdējos desmit, divdesmit gados, kad Vācijā, samazinoties skolēnu skaitam, skolotāju skaits praktiski nepieaug, lielākā daļa no skolotājiem - bezdarbniekiem ir gados jauni cilvēki - 80,3% no viņiem ir vecumā līdz 35 gadiem (83.15).

D.Hofs, analizējot skolotāju vecuma struktūras izmaiņas, norāda uz demogrāfisko svārstību ietekmi uz tām. Ja 1975.gadā "vecajās" vācu zemēs skolotāji vecumā līdz 30 gadiem, vecumā no 30 līdz 40 gadiem un skolotāji vecumā virs 40 gadiem veidoja trīs skaitliski līdzīgas grupas, tad turpmāk "gadiem ilgi sakarā ar skolēnu skaita samazināšanos gandrīz neviens jaunais skolotājs darbā netika pieņemts un skolotāju vidējais vecums katru gadu paaugstinājās gandrīz par veselu gadu" (68.308,309). Aprakstīto situāciju apstiprina arī pētījuma gaitā izdarītā statistiskā analīze, veicot pārrēķinu atbilstoši vecuma grupām, lai salīdzinātu

1974.gada un 1993.gada datus (sk.12.pielikumu un attēlu 81. lappusē). Kā redzams no šīs analīzes rezultātiem, tad Vācijā divdesmit gadu laikā skolotāju vecumā līdz 40 gadiem īpatsvars krities no 57,7% līdz 27,5%.

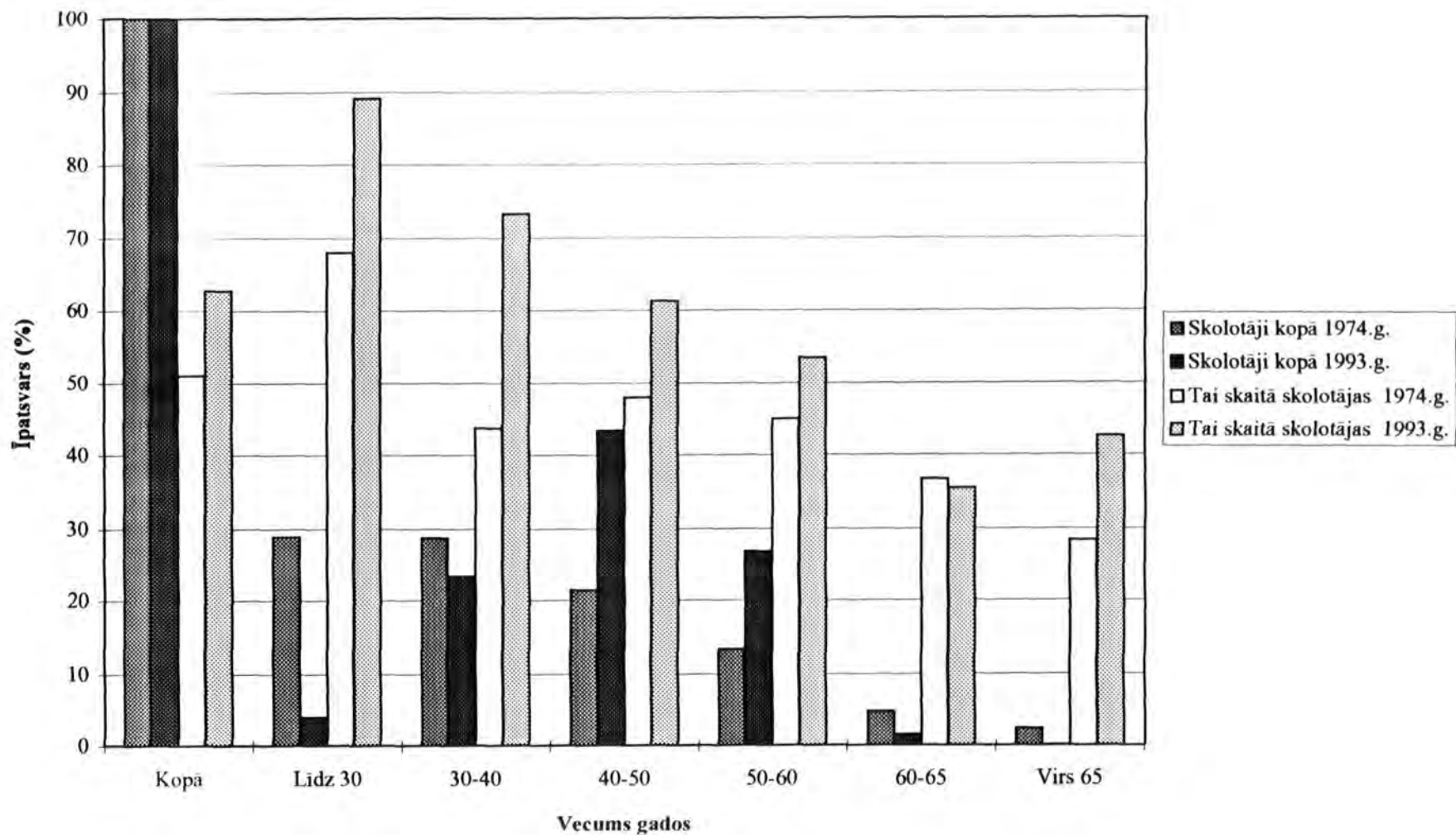
Līdzīgas tendences vērojamas arī Amerikas Savienotajās Valstīs. Tur laikā no 1977.gada līdz 1984.gadam skolotāju vecumā līdz 35 gadiem īpatsvars samazinājās no 53,2% līdz 37,2% (134.156).

Uz aplūkoto piemēru fona Latvijā var runāt par salīdzinoši jaunu pedagoģisko darbinieku kopumu. Kā liecina pētījuma gaitā, veidojot Pedagoģisko darbinieku datu bāzi 1993./94.mācību gadā, iegūtie rezultāti, pēc 1950.gada dzimuši 65,8% no visiem skolotājiem. Kopumā skolotāju sadalījums pa vecumiem šobrīd Latvijā ir līdzīgs situācijai "vecajās vācu zemēs" septiņdesmitajos gados – aptuveni trešdaļa skolotāju jaunāka par 30 gadiem, trešdaļa vecumā no 30 līdz 40 gadiem, trešdaļa vecāka par 40 gadiem (sk. 8. pielikuma tabulu 2.a.).

Principiāli atšķirīga situācija no Vācijas pie mums veidojas, ja aplūkojam sakarības starp skolotāju vecumu un viņu izglītības līmeni. Ja starp skolotājiem vecumā no 35 līdz 55 gadiem bez augstākās izglītības ir 15,5% skolotāju, tad vecumā no 25 līdz 35 gadiem jau 26,7% skolotāju, bet starp skolotājiem, kas ir jaunāki par 25 gadiem, bez jebkādas augstākās izglītības ir 73,1% skolotāju (sk. 8. pielikuma tabulu 2.a.).



## Skolotāju sadalījums pēc dzimuma un vecuma Vācijā



Šāda aina ir objektīvi atbilstoša procesiem, kas Latvijā ir norisinājušies pēdējās desmitgadēs. Lielais gados jauno skolotāju skaits Latvijas skolās ir saistāms ar jau pieminēto skolotāju skaita straujo pieaugumu astoņdesmitajos gados (sk.37. lpp). Savukārt īpaši jauno skolotāju (ap divdesmit gadiem) parādīšanās skolās saistāma ar nodaļā 1.3.2. aplūkoto III grupas skolotāju skaita pieaugumu. Šajā vecumā nevar paspēt iegūt skolotāja kvalifikācijai nepieciešamo augstāko pedagoģisko izglītību. No šāda viedokļa minēto īpaši jauno skolotāju parādīšanās skolā jāaplūko kā sekas kvalificēto skolotāju aizplūšanai no izglītības sistēmas. Līdz ar to varam secināt, ka arī skolotāju vecuma struktūras izmaiņu cēloņi ir ekonomiskas dabas.

Skolotāju vecums ir skatāms kontekstā ar viņu pedagoģiskā darba stāžu. Kā liecina jau pieminētā Latvijas atklātās skolēnu matemātikas olimpiādes uzvarētāju skolotāju izglītības līmeņa un stāža analīze, lielākā daļā šo skolotāju ir ar stāžu no 11 līdz 20 gadiem (35,1%).

Šie procesi, kas būtiski ietekmē pedagoģiskā procesa rezultātus, ir aplūkojami saistībā ar kopējām sabiedriski politiskajām un sociālajām norisēm valstī, kas nosaka skolotāju sadalījumu ne vien atkarībā no viņu kvalifikācijas un vecuma, bet arī no dzimuma.

#### 1.3.4. Skolotāju – sieviešu īpatsvars skolās

Sieviešu skaita pieaugumam skolotāju vidū, kas šajā gadsimtā ir lielākajā daļā pasaules valstu vērojama parādība (122.129), uzmanību ir pievērsuši vairāki pedagoģijas zinātnieki. Vācu pedagoģijā šī tendence tagad tiek saukta par feminizāciju "Feminisierung", bet bažas par šī procesa iespējamajām sekām izskanējušas jau gadsimta sākumā. Tā J.Šmude atsaucas uz kāda vācu virsskolotāja 1906.gadā izteikto viedokli, ka "tautskolas skolotāju kopuma pārsieviešķošanās (Verweiblichung) draud ar briesmām skolas attīstībai, viņu neatkarībai un mūsu vispārējam tautiskumam"(70.4).

Latvijas izglītības sistēmu šis jautājums skāris īpaši asi. Kā liecina pētījuma rezultāti un to salīdzinājums ar situāciju citur, šobrīd Latvijas skolās skolotāju vidū sieviešu īpatsvars ir viens no lielākajiem pasaulē (135.140-143). Dažādi autori par šo jautājumu ir izteikuši dažādus viedokļus, bieži pat savstarpēji pretrunīgus. Mūs šis jautājums interesē no diviem aspektiem. Pirmkārt, kāda ir ekonomiski politisko faktoru loma feminizācijas procesā skolās un, otrkārt, kā tas ietekmē mācību un audzināšanas procesu skolās, attiecības skolēnu un skolotāju starpā, mikroklīmatu skolotāju vidē. Jāatzīmē, ka līdz šim Latvijā, neskatoties uz ļoti izteikto feminizācijas procesu skolās, pedagoģijas zinātnieku vidū šis jautājums aplūkots ļoti maz.

Feminizācijas procesa rezultātu novērtējums saistāms ar mūsaprāt neatbildamo jautājumu: "Kas ir labāk skolēnam, skolotāja vai skolotājs?"

Pēc U.Štālas domām "skolotāja vīrieša atieksme pret skolēniem ir "signifikanti" sliktāka kā skolotājām sievietēm" (123.181). Skolotāji ir vairāk orientēti uz konfliktiem kā skolotājas (123.182). Savukārt M.A.Grimms uzskata, ka ar skolēnu pasivitāti, neieinteresētību mācīties sevišķi vidējo klašu posmā labāk tiek galā skolotāji vīrieši, par ko liecina atbilstošu aptauju rezultāti (86.18). Mūsaprāt, te ir jāpievienojas U.Švankes izteiktajam viedoklim, ka aplūkojot feminizācijas procesu "nedrīkst atstāt pēdējā vietā skolotāju profesijas tiešo klientu – skolēnu intereses. Kā meitenēm, tā arī zēniem skolā ir jābūt iespējai apgūt, iemantot gan tradicionālās sievietes lomas, gan vīriešu lomas sabiedrībā daļas, lai dzimumu lomu tipi no paaudzes uz paaudzi tiktu nodoti tālāk. Protams, ir jābūt priekšnoteikumam, ka "feminizācija" nenovedīs pie tā, ka skolotāja profesija kļūs par tīru sievietes profesiju."(122.134). Turpinājumā šī pētījuma autors uzskata, ka pie minētā priekšnoteikuma izpildes feminizācija ir savienojama ar prasību pēc skolotāja darbam atbilstoša profesionalitātes līmeņa.

Analizējot situāciju šajā jautājumā Austrijas skolās, B.Villmanns norāda, ka salīdzinot dažādas izglītības pakāpes Austrijā ir vērojama līdzīga likumsakarība kā Vācijā – lielāks skolotāju sievietes īpatsvars ir starp jaunākajās

klasēs strādājošiem skolotājiem, lielāks skolotāju vīriešu īpatsvars – starp ģimnāzijās strādājošajiem (130.93). Kā liecina mūsu izdarītā pētījuma rezultāti, arī Latvijā sākumskolās sievietes skolotāju īpatsvars ir vislielākais. Tas pārsniedz kā Austrijas, tā arī Vācijas rādītājus un ir gandrīz 94% no sākumskolu skolotāju kopskaita.

Izskaidrojumu tam, kāpēc katrā no izglītības pakāpēm Austrijā ir augstāks feminizācijas līmenis nekā Vācijā, B.Villmanns saista ar faktu, ka dažādu iemeslu (izglītības ilgums, skolotāju ienākumu līmenis, darba iespējas pēc mācību beigšanas u.c.) dēļ skolotāja profesijai Vācijā ir augstāks prestižs ne kā Austrijā. Par augsto skolotāja prestižu Vācijā runā arī M.A.Grimms, norādot, ka "neskatoties uz visiem kritiskajiem vērojumiem Vācijas sabiedrības profesiju prestiža hierarhijā skolotājs ieņem vietu augšējā trešdaļā" (86.14). Tas sasaucas ar situāciju Latvijā, kur skolotāja profesijas prestižs ir zemāks, un tas varētu būt viens no cēloņiem īpaši augstajam feminizācijas līmenim pie mums. Ekonomiskas un sociālas dabas procesi sabiedrībā šai ziņā ir atstājuši jūtamu ietekmi uz pedagoģisko darbinieku sastāvu.

Neskatoties uz stipri atšķirīgo vispārējā feminizācijas līmeni, ar situāciju Latvijā zināmā mērā sasaucas arī J.Šmudes veiktais pētījums, kas parāda, pilsētās ar vairāk kā 50000 iedzīvotājiem feminizācijas pakāpe ir augstāka nekā laukos. Baden-Virtembergas zemē tā 1984.gadā pilsētās pārsniedza 50%, laukos nē (70.86). Līdzīgi tas ir mūsu

valstī, salīdzinot republikas paklautības pilsētas un pārējo teritoriju, augstāks feminizācijas līmenis vērojams pilsētās, taču skaitliski "robežlīmenis" Latvijas lielajās pilsētās pēc mūsu pētījumā iegūtajiem datiem ir ap 87%-91%, laukos par 5% -10% mazāk.

J.Šmude analizējis arī skolotāju profesijas feminizācijas procesa mehānismu un cēlopus. Mehānisma analīze balstīta uz šī procesa saistību ar skolotāju kopējā skaita izmaiņām. Feminizācijas process notiek:

- sievietes skaitam skolās pieaugot straujāk kā vīriešu skaitam,

- vīriešu skaitam skolās samazinoties straujāk kā sievietes skaitam,

- sievietes skaitam skolās pieaugot laikā, kad vīriešu skaits samazinās (70.6).

Aktuāli ir arī autora dotie feminizācijas procesu ietekmējošie faktori, kas "savā starpā atrodas ciešā sakarā":

- skolēnu skaita izmaiņas (pieaugot skolēnu skaitam, rodas papildu pieprasījums pēc skolotājiem, tā rezultātā sievietes, kas aizvien lielākā skaitā sāk strādāt algotu darbu, aizvien vairāk parādās arī skolās),

- likumdošanas pasākumi (teorētiski valsts var pat noteikt "sieviešu kvotu" skolā, praksē, pieļaujot strādāt skolotājiem nepilnu darba dienu, skolotājām, kas iznes arī lielāko mājas un ģimenes aprūpēšanas smagumu, darbs skolās

ir īpaši pievilcīgs, Vācijā bez tam tas ir salīdzinoši labi apmaksāts un sociāli aizsargāts),

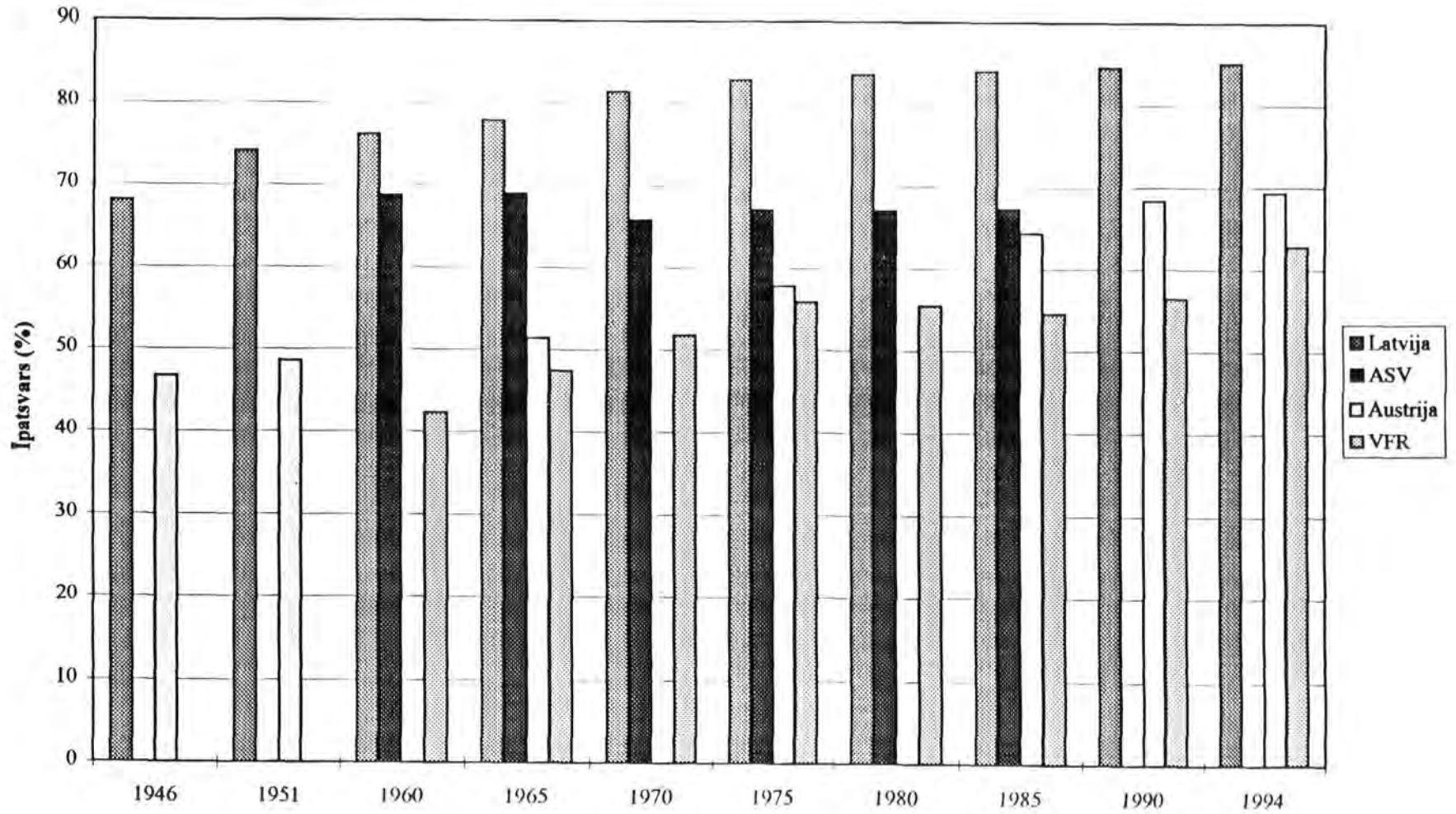
- politiska un saimnieciska ietekme (ja ir liels kopējais bez darba esošo skolotāju skaits, sievietēm ir grūtāk ienākt izglītības sistēmā, savukārt kara laikā izglītības sistēma strauji feminizējās),

- sabiedriskais viedoklis (mainās sabiedrības viedoklis par profesijām, gan to prestižu, gan atbilstību sievietei) (70.9-10).

Mūsu aplūkojamajā laika posmā t.i. 80.-to gadu beigās, 90-to gadu sākumā būtisks pavērsiens feminizācijas procesā Latvijā nav vērojams (sk.13. pielikumu un attēlu 88.lappusē). Tas vispirms saistāms ar to, ka jau iepriekš feminizācijas līmenis Latvijas skolās bija ļoti augsts - tuvs "piesātinājumam". Tendence, kas vērojama arī pašlaik, t.i. starp jaunajiem skolotājiem ir nospiedošs sieviešu pārsvars, atkal ir saistāma ar saimnieciski ekonomisko situāciju. Vidējā alga valstī vīriešiem ir augstāka nekā sievietēm, no šāda viedokļa skolotāja darbs, kas Latvijā tiek apmaksāts zem vidējā algu līmeņa, arī turpmāk pieņemamāks būs sievietēm nekā vīriešiem.

Salīdzinot ar situāciju citās valstīs, pārliciecināties, ka Latvijas skolas ir "feminizētākas" nekā citur. To apstiprina arī UNESCO apkopotie dati. No 105 tajos minētajām valstīm augstāks feminizācijas līmenis ir tikai vienā - Antigua un Barbuda (117.140-143).

Skolotāju - sievietņu īpatsvara izmaiņas dažādās valstīs





To, ka feminizācijas līmenis skolās saistāms, ar sociāli ekonomisko situāciju, apstiprina arī situācijas salīdzinājums dažādos Latvijas rajonos. Aplūkotajā laika posmā skolotāju algas tika noteiktas centralizēti un visā valstī bija apmēram vienādas. Ekonomiski vājāk attīstītajos rajonos tās bija apmēram tādas pašas ar pārējo strādājošo algas. Skolotājs bija pat salīdzinoši nodrošinātāks - viņa algas saņemšanu garantēja valsts. Šīs situācijas ietekmē Austrumlatvijas skolās skolotāju vīriešu īpatsvars ir jūtami lielāks kā vidēji Latvijā. Pētījuma ietvaros tika analizēti Latvijas republikas Valsts statistikas komitejas dati par strādājošo skaita sadalījumu pēc vidējās darba samaksas dažādos valsts rajonos un pilsētās. Par atskaites punktu izvēlējos 60 latus lielu mēnešalgu - tādu to vidēji saņem kvalificēts skolotājs, darbu skolā uzsākot. Trīs Latvijas administratīvajās teritorijās, kur feminizācijas līmenis skolotāju ir viszemākais (Daugavpils raj.- 80,29%, Krāslavas raj.- 80,70% un Rēzeknes raj.- 80,98%), ir vismazākais strādājošo īpatsvars ar algu lielāku par 60 latiem (atbilstoši pa rajoniem 50%, 50% un 51%). Savukārt trīs teritorijās ar vislielāko strādājošo, kam alga lielāka par 60 latiem mēnesī, īpatsvaru (Ventspils - 87%, Rīga -75% un Liepāja - 74%) feminizācijas pakāpe ir visaugstākā (atbilstoši 91,01%, 88,14% un 89,98%). Diskutējams var būt jautājums par to, ka feminizācijas pakāpe skolotāju vidū ir tieši saistāma ar atšķirībām starp strādājošo algu izglītības sistēmā un aplūkojamajā teritorijā kopumā, vai

arī par to, ka kā viens, tā otrs no aplūkotajiem rādītājiem ir vienādi atkarīgi no kādiem citiem sociāli ekonomisko situāciju raksturojošiem parametriem, taču iegūtie rezultāti pierāda feminizācijas pakāpes skolotāju kolektīvos saistību ar sociāli ekonomisko situāciju. Tātad arī caur skolotāju sieviešu īpatsvara izmainīšanu skolotāju kolektīvos sociāli ekonomiskās situācijas izmaiņas ietekmēs pedagoģiskā procesa norisi un tā rezultātus.

## 2. Skolotāju profesionālo darbību ietekmējošie faktori pedagoģiskajā procesā un to izmaiņas

### 2.1. Pedagoģiskais process un tā analīzes iespējas

Jēdzienu "pedagoģiskais process" uzlūkosim kā mācību, mācību un audzināšanas, audzināšanas, izglītošanas un izglītošanās, mācīšanas – mācīšanās un citu šāda rakstura procesu vispārinātu apzīmējumu. Mūsu gadījumā aplūkosim šo procesu konkrētā vidē – vispārējās izglītības sistēmā kopumā un tās struktūrelementos – vispārīzglītojošajās skolās konkrēti.

Laikam ejot, priekšstati par pedagoģisko procesu ir mainījušies. Ievērojamais čehu pedagogs J.A.Komenskis to uztvēra kā "cilvēka veidošanu" un norādīja, ka tai jābūt agrīnā vecumā (28.61). Skolēna pasīvā loma šajā procesā vēl vairāk izcelta, salīdzinot viņu ar mīkstu vasku vai jaunu koku, ko "var stādīt, pārstādīt, apgriezt, izliekt, kā vajadzīgs" (28.62). Šāda pieeja sasaucās ar sabiedriski politisko sistēmu septītpadsmītajā gadsimtā, kad "Lielā didaktika" sarakstīta. Salīdzinoši lēnais sabiedrības attīstības temps un feodālās attiecības prasīja paklausīgus un bez radošas iniciatīvas esošus darbiniekus.

Pakāpeniski, gan attīstoties kapitālistiskajai industrijai, gan notiekot sabiedriski ekonomisko formāciju maiņai, aizvien būtiskāks kļuva nosacījums par katra indivīda aktīvu dzīves pozīciju sabiedrībā. Tas ietekmēja arī pedagoģiskās domas attīstību. Līdzās teorijai par skolēnu kā apmācāmo un skolotāju kā izglītotāju nostājās teorija, kas pedagoģiskajā procesā arī skolēnu uztvēra kā šī procesa subjektu.

Savā ziņā pārejas posmu starp abām šīm pieejām pasaules pedagoģijā iezīmēja šī gadsimta divdesmitajos - trīsdesmitajos gados vācu pedagogs H.Nols, ievēdot pedagoģiskās attieksmes jēdzienu ("pädagogische Bezug"), ar to saprotot "īpašas radošas attiecības, kas saista audzinātāju un audzēkni"(109.29). No vienas puses H.Nols "pedagoģisko attieksmju" teorija tika novērtēta kā tāda, kas "lauza no antīkajiem laikiem pastāvošos priekšstatus par iedarbības veida attiecībām audzināšanā (102.799) un pasniedza attiecības starp skolēniem un skolotājiem kā "nevienlīdzīgu partneru sadarbību, ko no skolotāja puses raksturo pedagoģiskā mīlestība, autoritāte un audzinātvēlēšanās, bet no skolēna puses - mīlestība, paklausība un audzinātiesgatavība"(102.800).

No otras puses, balstoties uz "pedagoģiskās attieksmes" jēdzienu, "ko H.Nols pirmais pielietojis un kas savā būtībā ir pamats visiem pārsapņiem, kas audzināšanā ir izdarīti"(72.12), tiek izdarīts secinājums, ka "audzināšana un mācības principā notiek starp divām polārām personām vai

personu grupām, proti starp audzinātājiem un audzēkņiem, starp "vadītājiem" un "vadītajiem" ("Fuhrern" und "Gefursten")(72.12). Šādā formulējumā audzēkņiem, mūsu gadījumā - skolēniem, tiek atvēlēta pavisam pasīva, faktiski objekta loma - iedarbība notiek tikai uz viņiem, ko apstiprina arī piedāvātā skolotāja un skolēna izturēšanās shēma:



Bulta, kas viennozīmīgi norāda iedarbības virzienu "skolotājs ---> skolēns" liecina par skaidru autoru pozīciju jautājumā par iedarbības formu starp skolēniem un skolotājiem pedagoģiskajā procesā, kas pedagoģijas zinātnē tiek apzīmēts "ar veselu sinonīmu rindu, kā "audzinošas attiecības, audzinošas attieksmes", "pedagoģiskās attiecības" vai "pedagoģiskās interakcijas"(72.12).

D.Hoke un H.Štokels, uzsverot mācību procesa un audzināšanas stipro savstarpējo integrētību (90.38), tāpat faktiski runājot par pedagoģisko procesu, norāda uz tajā pastāvošo attiecību abpusēji atgriezenisko raksturu: "Skolotāja - skolēna izturēšanās aplūkojama tikai

mijattiecību (Wechselbeziehungen) aspektā, t.i. skolotāja izturēšanās ietekmē skolēna izturēšanos un otrādi."(90.38).

Uz abpusēji aktīvo pedagoģiskā procesa raksturu A.Petcelts norādījis jau 1947.gadā rakstā "Die Lehrer - Schuler -Relation" izteiktajās atziņās: "Izolēti runāt par skolēniem ir bezjēdzīgi. Tas pats der arī par skolotājiem. Mēs sauksim šādu savā starpā saistītu elementu, kas viens otru savstarpēji nosaka, vienību par korelāciju. Starp skolotāju un skolēnu tātad pastāv korelācijas attiecības. Viņi abpusēji veicina un nosaka viens otru."(113.16).

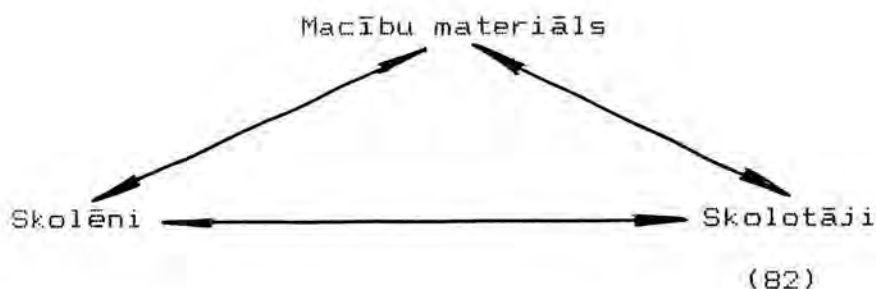
Pedagoģisko procesu kā mijiedarbības procesu, kā procesu, kas noris, pastāvot abpusēji aktīvām attiecībām starp skolēniem un skolotāju, ir analizējuši daudzi ārzemju pedagogi (K.Bartels, M.Lobrots, R.Heinze-Frauze, T.Heinze, K.Lomane u.c.), taču jautājums par pašu skolotāju kolektīvu (vai ārvalstu autoru darbos bieži lietots jēdziens "Kollegium") nav tik plaši aplūkots. Šajā virzienā, mūsu prāt, vairāk strādājuši pedagogi austrumeiropas valstīs, balstot savus pētījumus uz A.Makarenko atziņām par kā skolēnu, tā arī skolotāju kolektīva lomu pedagoģiskajā procesā. Par laba pedagoģiskā kolektīva nepieciešamību pedagoģiskajā procesā runā H.Štolcs un R.Slomma (125.13), kā arī daudzi bijušās PSRS pedagogi (piemēram A.Kagans, A.Karakovskis, R.Šakurovs, S.Hoze u.c.). Tuvāk šis jautājums tiks aplūkots apakšnodalā 2.5.

Ievērojamais krievu pedagogs V.Suhomlinskis rakstīja: "Āudzināšana plašākā nozīmē ir daudzpusīgs pastāvīgs

garīgas pilnveidošanās un zināšanu atjaunošanas process gan tiem, kurus audzina, gan tiem, kuri audzina."(40.8). No vienas puses tiek norādīts uz procesa it kā vienvirziena darbību (vieni "audzina", otri "aug"), no otras – jau akcentēta doma par pedagoģiskā procesa ietekmi uz skolotājiem.

A.Mudriks, lietojot "izziņas procesa" jēdzienu, faktiski runā par to kā par mijiedarbību. Skolotājs rada skolēnos izziņas intereses, stimulē tās, skolēns apgūst dažādas zināšanas, prasmes un paņēmienus un, šādā veidā sadarbojoties, tiek sasniegts pedagoģiskā procesa mērķis. Pie kam ļoti liela šeit ir nozīme skolotāja prasmei veidot skolēna ievirzi attiecībā pret izziņu. "Kāda ir vecāko klašu skolēna ievirze attiecībā pret izziņu, tāda ir arī izziņas efektivitāte. Ievirze izziņas procesu var ietekmēt stimulējoši, bremsējoši vai aktivizējoši."(35.105)

J.Eiko, lietojot terminu "mācīšanas-mācīšanās process" (Lehr-Lernprozess), parāda šī procesa struktūru shematiski: "Mācības tāpat ir no liela dažādu faktoru un ietekmju skaita atkarīgas, tomēr katram atsevišķam procesam par pamatu vienmēr ir tā sauktais didaktiskais trīstūris, kas dod iespēju ar gandrīz vai nepieļaujamu viekāršību parādīt galvenās konstitucionālās sakarības starp trīs pamatkomponentēm: mācību materiālu, skolēniem un skolotājiem."



Pedagoģisko procesu kā mijiedarbību no dažādiem viedokļiem analizējuši K.Bartels, O.F.Bolnovs, N.Dežņikova, J.Eiko, I.Gailīte, A.Gordins, S.Hoze, R.Inne, A.Karakovskis, K.Krugers, H.Kupffers, H.Liimets, A.Leontjevs, I.Maslo, A.Mudriks, L.Novikova, K.Šneiders, A.Sidelkovskis, J.Sokolņikovs, P.Štruks, R.Šakurovs, A.Špona, J.Vestfals, V.Zelmenis un citi autori.

I.Maslo un A.Špona aplūko pedagoģisko procesu kā "pašattīstošu un pašregulējošu visu tā subjektu mijiedarbību, kas virzīta uz katra skolēna personības pašattīstības iespēju un apstākļu radīšanu un tā socializāciju atbilstoši humānam ideālam"(41.12). Šādā, plašākā traktējumā par pedagoģiskā procesa subjektiem uzskatāmi ne tikai skolēni un skolotāji, bet arī vecāki, sabiedrības pārstāvji, kaimiņi u.c., bet pedagoģiskais process "aptver tā subjektu secīgu, nepārtrauktu, citam citu nomainošu daudzpakāpju un daudzveidīgu mijiedarbību" (41.12). Šāda pieeja argumentē arī mūsu viedokli par sabiedrisko notikumu lielo ietekmi uz mijiedarbību starp skolēniem un skolotājiem.



Vairāki autori (E.Geisreiters, D.Hoke, R.Kvelde, R.Miķelsons, A.Petcelts, H.Šillers, A.Šnitcers, H.Štokls u.c.) norāda uz pedagoģiskā procesa nesimetrisko raksturu. R.Kvelde, pētot skolotāju un skolēnu savstarpējās iedarbības sociāli psiholoģiskās problēmas pedagoģiskajā procesā, uzsver šo asimetriju: "Savstarpējā mijiedarbības procesā gan skolēnam, gan skolotājam svarīgi zināt otras personas subjektīvo nostāju, attieksmi pret paredzamo sadarbību. ... Skolēna un skolotāja attieksmju veidošanā noteicošā vieta ir skolotājam, viņa personībai, personības īpašībām."(30.14).

Bez tam jāņem vērā arī attiecību sistēma starp skolotājiem pašiem, tātad faktiski vadošā loma pedagoģiskajā procesā kā divu kolektīvu mijiedarbībā pieder skolotāju kolektīvam. To nosaka arī starp abiem kolektīviem pastāvoša formālo attiecību struktūra. Šāda skolotāju kolektīva prioritāte izvirza ļoti augstas prasības gan katram tā loceklim, gan visam kolektīvam kopumā. Uz skolotāja izšķirošo lomu norāda arī V.Kruteckis: "Mācības kā radošs zināšanu apguves process ir atkarīgs ... no skolotāja pieredzes un metodiskās meistarības, no viņa personiskajām īpašībām..."(29.137).

Tātad pedagoģisko procesu sapratīsim nevis skolotāja kā subjekta iedarbību uz skolēnu kā objektu, bet gan kā skolēna un skolotāja mijiedarbību, kā skolēnu un skolotāju kolektīvu mijiedarbību. Gan skolēns, gan skolotājs katrs pārstāv savu kolektīvu ar sarežģītu struktūru tajā. Tādēļ pedagoģisko procesu ir lietderīgi aplūkot kā skolēnu un skolotāju

kolektīvu mijiedarbību, kuras rezultātā mainās attiecības gan starp kolektīviem, gan katrā no tiem. Mainās arī kolektīva iedarbība uz katru tajā esošo personību, un tas būtiski ietekmē katras personības attīstību, tāpat pedagoģiskā procesa rezultātu.

Analizējot pedagoģisko procesu kopumā, skats arī jāautājums par tā attiecībām ar sociāli politisko un ekonomisko situāciju. Faktiski šeit ir jārunā par diviem ietekmes līmeņiem. Pirmkārt tā ir tieša valsts kā politiskas institūcijas ietekme uz izglītības sistēmu. Šis ir jautājums par valsts izglītības politiku, vai, precīzāk, par šīs izglītības politikas pedagoģisko komponenti. "Valsts attiecībā pret ekonomisko un audzināšanas sistēmu ieņem centrālo vietu ar tālejošām kompetencēm, tanī skaitā izglītības sistēmas plānošanā un organizēšanā, izglītības likumdošanas veidošanā, izglītības mērķu, mācību plānu noteikšanā..., skolotāju un izglītības pārvaldītāju izglītošanā, tālākizglītošanā un darbā iekārtošanā..."(85.15). Otrkārt politiski-ekonomiskā situācija valstī ietekmē pedagoģiskā procesa tiešos dalībniekus – kā skolēnus, tā arī skolotājus. Ja runājam par skolotājiem, tad šī ietekme atkal ir divdabīga. Tā nosaka skolotāju sastāva "statistikos rādītājus"– izglītību, vecuma sadalījumu, dzimumu u.t.t., un tā ietekmē arī skolotāju morāli – psiholoģisko noskaņojumu. Nemot vērā skolotāja īpašo vietu pedagoģiskajā procesā, šai sistēmas "otrā līmeņa" ietekmei uz skolotāju kopumu ir nozīmīga loma

pedagoģiskā procesa norisē un tā rezultātos. Ja pētījuma pirmajā daļā mūsu uzdevums bija aplūkot, kā sociālā, politiskā un ekonomiskā situācija valstī ietekmē vispārējās izglītības sistēmu un skolotāju kopumu tajā, tad šobrīd makroskopiskā līmenī analizēsim, kā izmaiņas sociāli politiskajā un ekonomiskajā situācijā ietekmē attiecības starp pedagoģiskā procesa subjektiem un kā šīs izmaiņas ietekmē attiecības skolotāju kolektīvā.

Visas skolotāju kopumu, šajā gadījumā arī šo kopumu veidojošo atsevišķu skolu skolotāju kolektīvu, iezīmes nosacīti būtu iedalāmas divās grupās – statistiskas dabas iezīmes un sociāli psiholoģiskas dabas iezīmēs. Šāds iedalījums, bez šaubām, ir nosacīts – sociāli psiholoģiskais skolotāju kopuma (un katra skolotāju kolektīva) raksturojums būs atkarīgs arī no statistiskās dabas iezīmēm. Atšķirīgs mikroklimats veidosies skolotāju kolektīvos, kur nospiedošā pārsvarā ir skolotāji ar lielu darba pieredzi un, piemēram, jaunizveidotā skolā, kurā, kā liecina prakse, pirmajos gados skolotāju kolektīvs pārsvarā nokomplektējas no gados jauniem skolotājiem.

Tāpat arī skolotāju sadalījums pa dzimumiem – (feminizācijas pakāpe) neapšaubāmi atstās savu ietekmi (sk.apakšnodalu 1.3.4.). Jautājums par skolotāju ģimenes stāvokļa ietekmi uz viņu attiecību sistēmu ar skolēniem, kolēģiem un ar pedagoģisko procesu, kas arī ir ļoti būtiski, kopumā Latvijā pētīts maz. Nav arī statistiskās informācijas un līdz ar to arī iespēju salīdzināt ne ar citu profesiju

pārstāvjiem, ne skolotājiem citās valstīs, kur šādi pētījumi veikti. Tā, apkopojot sešu gadu laikā ASV izdarītos pētījumus gan pamatskolās, gan vidusskolās, konstatēts, ka precēta skolotāja "izturēšanās pret darbu un orientācija uz bērnu tiek augstāk novērtēta"(110.1494) kā neprecēto.

Pie līdzīga viedokļa nonāk arī U.štāla, pētot precētu un neprecētu skolotāju attiecības ar saviem kolēģiem. Neprecētie skolotāji vairāk gaida no attiecībām ar darba biedriem, taču laika trūkuma un noslogotības dēļ šīs gaidas bieži netiek apmierinātas. Turpretī "ģimenēs dzīvojošie skolotāji ir mazāk atkarīgi no attiecībām ar kolēģiem un tādēļ viņu attiecības ir labākas, jo gaidu un prasību līmenis (Erwartungshaltung) nav tik augsts (123.228-229). Arī šie pētījumi vēlreiz ilustrē statistisko skolotāju kopuma pazīmju ciešo saistību ar sociāli psiholoģiskas dabas iezīmēm un lielo ietekmi uz tām.

No skolotāju kopumu raksturojošajām sociāli psiholoģiskās dabas iezīmēm akcentēsim trīs, mūsaprāt, būtiskākās:

- skolotāju kopuma orientāciju uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem,
- skolotāju attiecību sistēmu ar skolēniem, attieksmes pret skolēniem orientāciju,
- skolotāju attiecību sistēmu savā starpā skolas vidē un pret skolotājiem kopumā.

Bez tam atsevišķi būtu aplūkojams jautājums par skolotāja attieksmi pret sevi pašu un šīs attieksmes ietekmi uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem.

Ietekmējot skolotāju sastāvu kopumā, sociālas, ekonomiskas un politiskas dabas pārvērtības savu iespaidu atstāj arī uz šīm sociāli psiholoģiskajām skolotāju kopuma iezīmēm. Aplūkojot šo iezīmju lomu pedagoģiskajā procesā, varēsīm spriest par šo sociālo, ekonomisko un politisko norišu valstī ietekmi uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem caur šo procesu ietekmi uz skolotāju kopuma sociāli psiholoģiskajām iezīmēm.

Uzreiz jāuzsver šo iezīmju ciešo savstarpējo saistību – tikai tādām skolotājam, kas ir pozitīvi orientēts uz pedagoģisko procesu, kas apzinās savas darbības nozīmīgumu var veidoties pozitīvas attiecības ar skolēniem, vai otrādi: iekšēji ar sevi un savu darbību neapmierinātam skolotājam radīsies problēmas attiecībās ar citiem skolotājiem. Savukārt attiecības gan ar skolēniem, gan kolēģiem atsauksies uz skolotāja orientāciju pret savu profesiju, uz attieksmi pret savu vietu pedagoģiskajā procesā. Tas vēlreiz norāda uz nepieciešamību novērtēt, kā mainās skolotāju attieksme pret savu darbību un sev apkārtējiem, mainoties sociāli politiskai situācijai valstī.

## 2.2. Iespējas novērtēt skolotāju attieksmes izmaiņas pret savu darbību, pret skolēniem un vienam pret otru

Balstoties uz ilgstošu pedagoģisko novērojumu pamata, tika izveidota anketa un skolotāju kolektīvos veiktas atkārtotas anketēšanas. Pētījumā iegūtie rezultāti var atšķirties no patiesās situācijas – respondenti savās atbildēs dažkārt parāda to, kādi viņi iedomājas sevi esam, nevis to, kādi viņi ir patiesībā. Ilggadīga personiskā pieredze pedagoģiskā darbā liek man domāt, ka skolotājiem šī tendence ir spēcīgāk izteikta nekā skolēniem. Tā kā pētījuma kontekstā šajā daļā būtiskas ir ne tik daudz rezultātu kontrētās vērtības, cik procesa dinamika – izmaiņu virziens un straujums, tad uzskatu, ka ar atkārtotas anketēšanas palīdzību, salīdzinot, kā laika gaitā mainās dažādu atbilžu īpatsvars, varam novērtēt šajā laikā notiekošo sabiedriski politisko procesu ietekmi uz skolotāju kopumu.

Atbilstoši pētījuma mērķim tika sagatavota anketa (sk.14.pielikumu). Vairāki no tajā iekļautajiem jautājumiem bija paredzēti ne tik daudz konkrētās atbildes noskaidrošanai, cik ar mērķi, salīdzināt cik vienotas skolotāju kolektīvā ir prasības pret skolēniem. Kā liecina prakse, ja katrs no skolotājiem meklē iespējas izvirzīt skolēniem atšķirīgus noteikumus nekā viņa kolēģi, tad kopējais klimats gan skolotāju kolektīvā, gan visā skolā kopumā nosacīti vērtējams zemāk, nekā tad, ja prasības ir

vienotas. Šādi veidoti bija: piemēram, 1., 28., 31. un 32.jautājumi.

Pavisam skolotāji tika lūgti atbildēt uz 33 jautājumiem. Bija iespējams izvēlēties kādu no dotajām atbildēm vai arī dot savu. Bez tam vajadzēja īsi raksturot skolēnus un pabeigt teikumu, kas sākās ar vārdiem: "Skolā varētu strādāt ar prieku, ja...".

Deviņu gadu ilgā laika posmā trijās skolās šī anketa tika piedāvāta katrā trīs reizes - 1987./88.; 1989./90. un 1995./96. mācību gados. Vienā no skolām visu šo laiku direktors nebija mainījies, vienā skolas direktors bija mainījies divas, vienā - četras reizes. Divās skolās mācības notika vienā plūsmā, vienā skolā - divās plūsmās. Visās skolās pētījuma laikā skolotāju kontingents nomainījās apmēram par 40 procentiem, kas atbilst vidējiem rādītājiem Latvijā.

Tas, ka viena un tā pati anketa pamatā vienai un tai pašai auditorijai tika dota atkārtoti ar laika intervāliem, kas ir pietiekoši lieli, lai respondents būtiski neietekmētos no paša iepriekšējā reizē dotajām atbildēm, ļauj spriest par izmaiņām, kas notikušas skolotāju attieksmē pret sevi, saviem skolēniem, saviem kolēģiem un savu darbību kopumā, ļauj aplūkot šī procesa dinamiku politisku un sociāli ekonomisku pārmaiņu posmā, kāds bija astoņdesmito gadu beigās, deviņdesmito gadu sākumā.

Izdarot pieņēmumu, kas skolotāji, kas paralēli darbam skolā tomēr atrod laiku studiju turpināšanai magistratūrā,

ir mūsu skolotāju kopuma kvalitatīvākā daļa un tādēļ var būt izmantojama par sava veida etalonu, analizējot minēto procesu dinamiku; lūdzu 1995./96.mācību gada beigās aizpildīt šo anketu arī LU Pedagoģijas un psiholoģijas katedras pedagoģijas maģistrantu grupai.

Kopumā tika izanalizētas 266 anketas. Analīzes rezultāti doti 15. pielikumā un atspoguļoti 7 grafikos. Ja starp 1987.gada un 1989.gada rezultātiem būtisku atšķirību nav, tad 1995.gada rezultāti ļauj spriest par virkni pārmaiņām, kas notikušas skolotāju attieksmē pret savu darbību, skolēniem un kolēģiem deviņdesmito gadu sākumā. Tas apstiprina darba sākumā izteikto tēzi par pedagoģiskā procesa atkarību no sociāli politiskajām un ekonomiskajām pārmaiņām sabiedrībā. Turpmāk aplūkosim šos jautājumus tuvāk.

### **2.3. Skolotāju kopuma orientācija uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem**

Uztverot pedagoģisko procesu kā mijiedarbības procesu starp skolēniem un skolotājiem, ņemot vērā objektīvi noteikto skolotāju vadošo lomu tajā, ir skaidra skolotāja vērtīborientācijas lielā loma vēlamu rezultātu sasniegšanā pedagoģiskā procesā. Sevišķi aktuāls šis jautājums kļūst, sabiedrībai un tai skaitā arī izglītības sistēmai



demokratizējoties, kad pieaug skolotājam iespējas pedagoģiskajā procesā ielikt vairāk no sevis, kad netiek no viņa prasīta stingra ideoloģiski politisku stereotipu ievērošana. Šādas, relatīvi lielākas brīvības apstākļos pētījums par izmainām skolotāju kopuma sociāli psiholoģiskajā gaisotnē ir īpaši nozīmīgs, jo pieaugusi pašas sociāli psiholoģiskās gaisotnes loma. Pirmā no trim, mūsuprāt, būtiskākajām skolotāju kopumu raksturojošajām iezīmēm šajā plāksnē – skolotāju kopuma orientācija uz pedagoģisko procesu pieminēta daudzu pedagogu darbos.

V. Korrells norāda uz tās lomu, veidojoties attiecībām ar skolēniem t.i. "darba klimatam" ("Arbeitsklima") skolā. Par svarīgākajiem šeit minēti trīs faktori:

- skolotāja attieksme pret skolēnu,
- skolēna reakcija uz skolotāja izturēšanos,
- skolotāja attieksme pret sevi un saviem

uzdevumiem. (79.55)

Tiek uzsvērta arī skolotāja pozitīvas orientācijas loma un saistība ar citiem faktoriem: "Pozitīva un stabila skolotāja orientācija, attieksme ("Einstellung") pret sevi un saviem profesionālajiem uzdevumiem ir priekšnoteikums emocionālai drošībai un nosvērtībai, kas savukārt ir sasaistīta ar atklātu un draudzīgu orientāciju pret līdzcilvēkiem, jo sevišķi pret skolēniem." (79.55)

Aplūkojot jautājumu par skolotāja mērķorientāciju un savas profesijas lomas definēšanu "mikrosocioloģiskā līmenī", H. Gloclis norāda uz šīs orientācijas atkarību no

makrosocioloģiskā līmeņa, tas sabiedrībā kopumā pieņemtajām normām un mērķnostādņēm gan attiecībā pret skolotāju, viņa darbību un darbības rezultātiem, gan sabiedrības attīstību kopumā(85.16). Tātad šeit iet runa par sociāli-politisko procesu ietekmi uz skolotāja vērtīborientācijas sistēmu un viņa attieksmi pret pedagoģisko procesu, kas, savukārt, ietekmē pedagoģiskā procesa rezultātu.

Kā skolotāju kopumu raksturojošs sociāli psiholoģiskas dabas faktors skolotāja orientācija uz pedagoģisko procesu un tā rezultātu ir saistīta arī ar aplūkotajiem "statistiskajiem faktoriem". Tā V.Korrells norāda uz to, ka skolotāja orientācija uz sevi un savu vietu pedagoģiskajā procesā "savukārt būtiski ir atkarīga no viņa izglītības"(79.55). Atsevišķa skolotāja un skolotāju kopuma orientāciju uz pedagoģisko procesu no dažādiem aspektiem analizējuši arī G.Pauze un D.Peters, norādot, ka priekšstats par labu skolotāju sastāvu saistāms vidi, kurā viņi strādā (111.85).

Pētījumi par skolotāju kolektīvu, gan ne tik plaši kā par skolēnu kolektīvu, veikti arī daudzu bijušās PSRS pedagoģu darbos, galvenokārt balstoties uz A.Makarenko atzinām. Saskaņā ar tām pēc L.Novikovas, A.Kurakina un A.Mudrika domām "pedagoģu kolektīvam kā audzināšanas subjektam jāatbildst ne vien sabiedrības izvirzītajiem uzdevumiem, bet arī audzināšanas objektam, uz kuru vērsta audzinošā darbība" (36.21). Par kopēju orientētību sociāli svarīgu mērķu sasniegšanai kā par skolotāju kolektīvam

nepieciešamu īpašību, no dažādiem aspektiem runā N.Āņikejeva, J.Arājs, E.Grišins, A.Kagans, A.Karakovskis, Ā.Milta, V. Suhomlinskis, R.Šakurovs un citi pedagogi un psihologi.

Tātad politiskas un sociālas dabas faktori atstāj savu ietekmi uz skolotāja vērtīborientācijas sistēmu, uz pedagoģiskā procesa un tā rezultātu vietu un lomu tajā. Šī ietekme ir gan tieša, nosakot izglītības sistēmas uzdevumus jaunās paaudzes audzināšanā, gan pakārtota, ietekmējot skolotāju kopuma veidošanos, t.i., kuri cilvēki nonāk izglītības sistēmā, un ietekmējot šo cilvēku uzskatu sistēmu. Sociāli politiskas un ekonomiskas dabas pārmaiņu rezultātā mainās šo ārējo faktoru ietekme, un tas neizbēgami izraisa izmaiņas skolotāju attieksmē pret saviem uzdevumiem, pret sevi, pret savu vietu izglītības sistēmā un sabiedrības attīstībā kopumā. Šīs izmaiņas atstās savu ietekmi uz pedagoģisko procesu, kur skolotājs "kontakto ar skolēnu caur institūciju noteikto monopola stāvokli komunikācijā, viedokļu veidošanā un novērtēšanā savu profesionālo identitāti izmanto nosprausto mērķu sasniegšanai"(111.79).

Lai varētu novērtēt kā aplūkotajā laika posmā mainās skolotāju attieksme pret savu pedagoģisko darbību, no aptaujas lapā dotajiem jautājumiem ir lietderīgi analizēt atbildes uz šādiem:

- vai cenšaties iepazīties ar jaunāko savā mācību priekšmetā? (2.jaut.),

- vai uzskatāt, ka visi ieraksti klases žurnālā jāizdara rūpīgi? (4.),

- ko uzskatāt par sava pedagoģiskā darba galveno mērķi? (20.),

- vai labprāt braucat uz kursiem, zinot, ka tie būs interesanti, bet iekrīt atvaļinājuma laikā? (23.),

- kāda satura sarunām skolotāju istabā dodat priekšroku? (25.),

- kāds bija Jūsu noskaņojums brīvlaika pēdējā dienā, zinot, ka nākošajā dienā jānāk uz skolu? (29.),

- vai uzreiz pēc stundām cenšaties aiziet no skolas? (30.).

Ar jautājumiem par skolotāja attieksmi pret pedagoģisko procesu cieši ir saistīta skolotāja attieksme pret sevi šajā pedagoģiskajā procesā - skolotāja pašnovērtējums. Anketēšanas laikā respondenti tika lūgti izdarīt arī to, atbildot uz jautājumiem:

- vai jums gadās tā, ka "nolaižas rokas" un neko vairs negribas darīt? (6.)

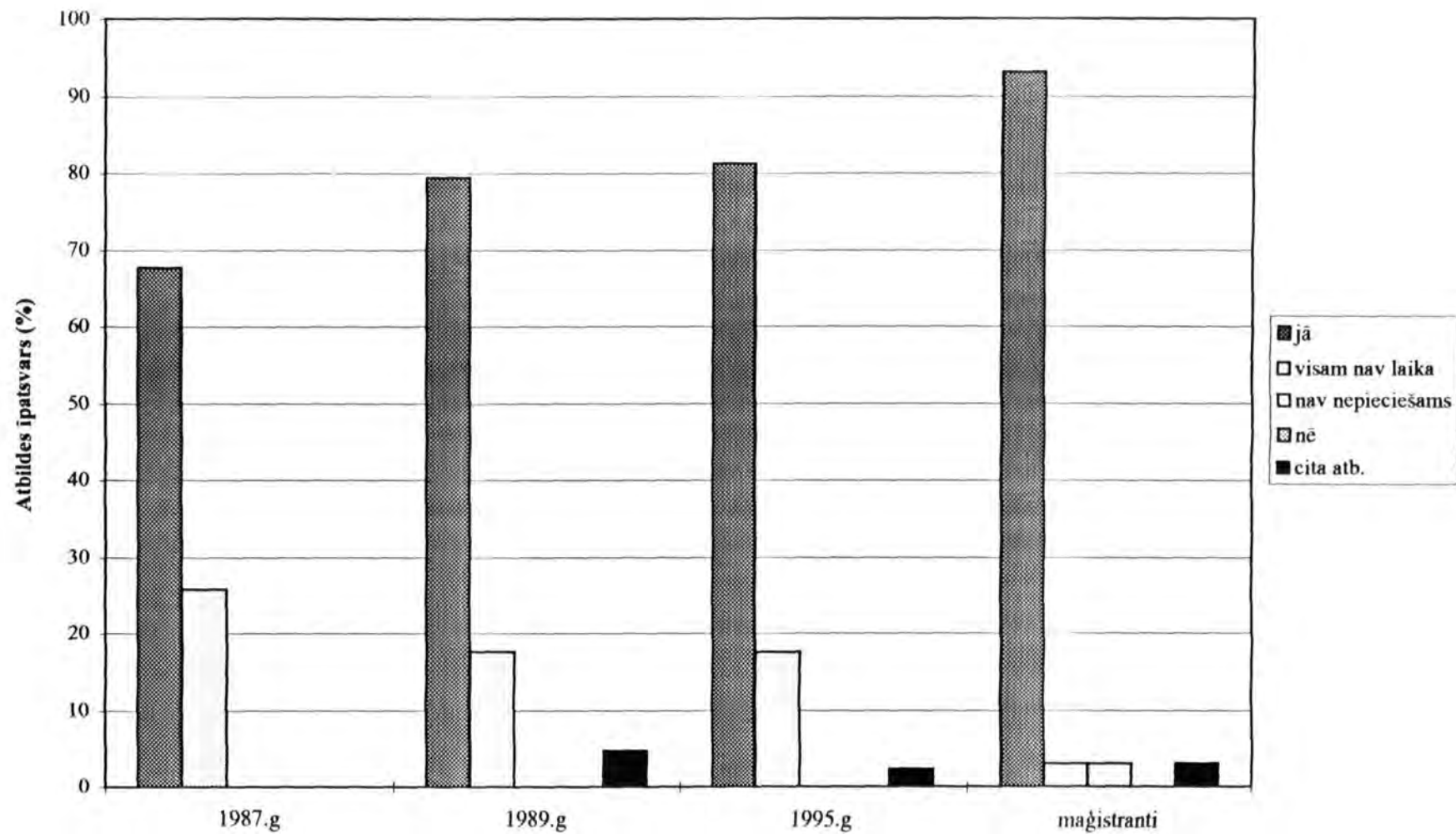
- vai uzskatāt, ka Jums ir pa spēkam ar Jums kā pret skolotāju izvirzītajām prasībām? (21.).

Āpkopojot atbildes un salīdzinot dažādos gados iegūtos rezultātus, lielākajā daļā gadījumu bija vērojamas līdzīgas, pēc sava rakstura pozitīvas pārmaiņas. Kopumā tas liek domāt par likumsakarību, ka demokratizējoties sabiedrībai, nostiprinās skolotāju kopuma orientācija uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem. Jūtami ir augusi skolotāju

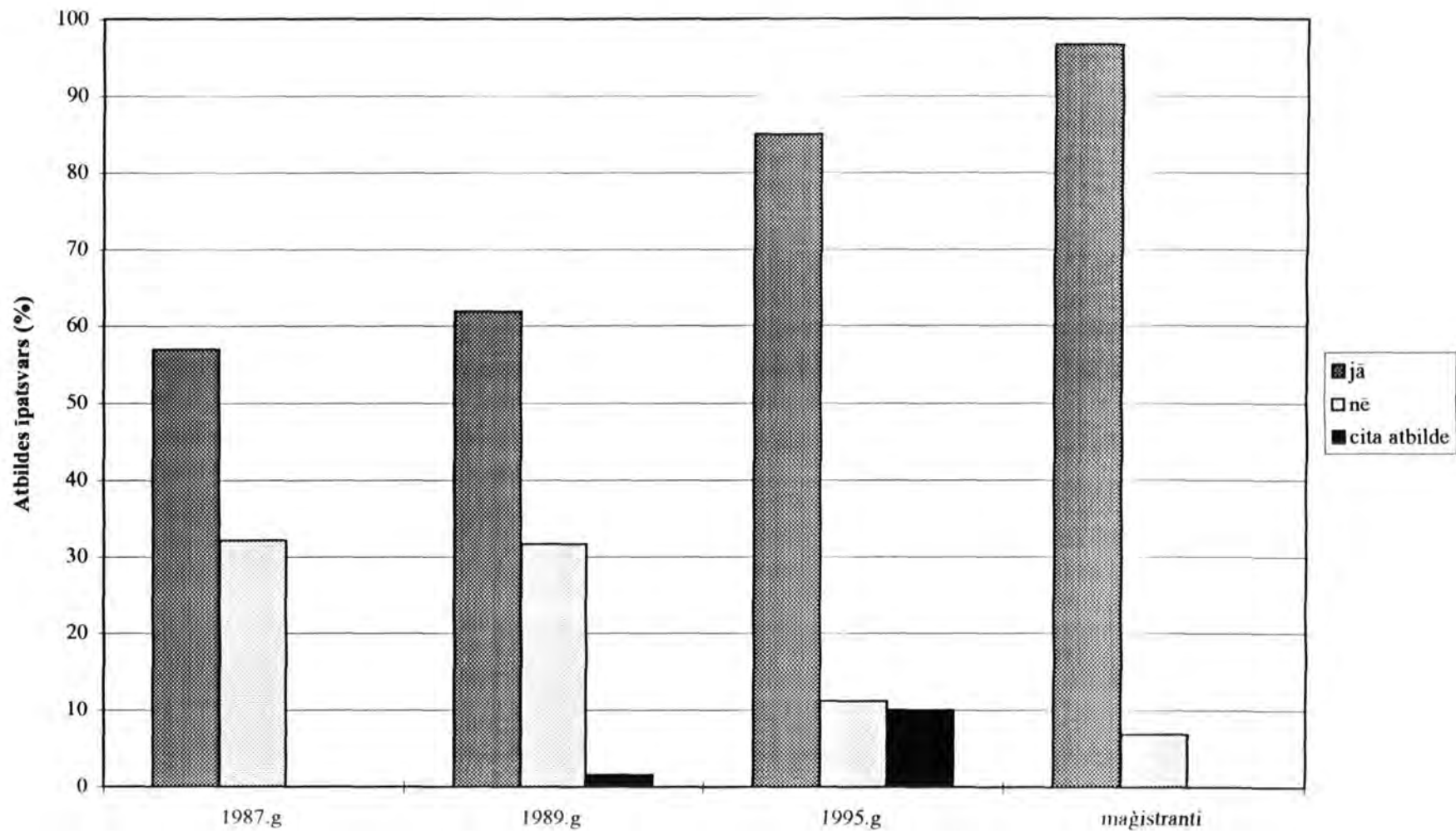
interese par jaunāko savā mācību priekšmetā. Ja 1987./88.mācību gadā 67,7% aptaujāto skolotāju norāda, ka cenšas ar to iepazīties, tad 1995./96.mācību gadā - jau 81,3%. To, ka atbildes uz šo jautājumu varētu būt izmantojamas par sava veida kritēriju, liecina LU Pedagoģijas un psiholoģijas maģistrantu sniegtās atbildes. Kā tam loģiski arī vajadzētu būt, šeit pozitīvo atbilžu īpatsvars bija vēl lielāks - 93,3% no visām maģistrantu atbildēm (sk.attēlu 110. lpp.).

To, ka ir pieaugusi skolotāju interese par jaunāko savā priekšmetā un pedagoģijā vispār, par savu pašizglītību, apstiprina arī atbildes uz 23.jautājumu par tālākizglītības kursu, kas iekrīt atvalinājuma laikā, apmeklēšanu. Kā liecina attēls 111. lappusē, aplūkotajā laika posmā ir trīs reizes sarucis to skolotāju, kas atvalinājuma laikā neapmeklētu šādus kursus, īpatsvars. Minētie rezultāti, mūsu prāt, apstiprina izteikto hipotēzi par to, ka pārmaiņas sabiedriski politiskajā un ekonomiskajā situācijā valstī ietekmē procesus izglītības sistēmā. Tas, ka skolotājiem viņu darbībā tiek dota lielāka patstāvība, tas, ka lielāka patstāvība ir arī skolēnu vecākiem izvēloties skolu un tātad arī skolotājus, noved pie tā, ka aizvien lielākā daļā skolotāju izjūt nepieciešamību pēc nepārtrauktas izglītošanās. Tam nākotnē, savukārt, būtu jāatstāj pozitīva

Atbilžu uz jautājumu "Vai cenšaties iepazīties ar jaunāko savā mācību priekšmetā?" sadalījums dažādos gados



Atbilžu uz jautājumu "Vai labprāt braucat uz kursiem, zinot, ka tie būs interesanti, bet iekrīt atvaļinājuma laikā?" sadalījums dažādos gados



ietekme gan uz attiecībām ar skolēniem - tāds skolotājs, kurš pats nepārtraukti mācās, neapšaubāmi būs interesantāks skolēniem un labāk sapratīs arī viņus -, gan uz pedagoģiskā procesa rezultātiem kā tādiem.

Par sabiedriski politiskās situācijas izmaiņu ietekmi uz skolotājiem liecina arī atbildes uz 25.jautājumu par sarunu skolotāju istabā saturu. Kā redzam no 15.pielikuma, šeit nenotiek vienmērīgas izmaiņas. Piemēram, sabiedriski politiskajiem jautājumiem visvairāk vērības veltīts tajā laika posmā, kad politiskā situācija bija valstī bija vissaspīlētākā - 1989.gadā. Šajā gadā sabiedriski politisko jautājumu īpatsvars skolotāju sarunās bijis 1,7 reizes lielāks kā divus gadus pirms tam un apmēram pusotru reizi lielāks, kā tas ir šobrīd. Šāds, loģisks, rezultāts ļauj spriest par izvēlētās metodikas, t.i. atkārtotas anketēšanas, atbilstību pētījumam izvirzītajiem mērķiem.

Derēto rezultātu nesniedza atbildes uz 20.jautājumu, kas, acīmredzot, jāuzskata par neveiksmīgi formulētu. Skolotāju viedokli attiecībā uz savas darbības mērķiem deviņu gadu laikā būtiski nav mainījušies. Ievēribu šeit pelna tikai būtiskās atšķirības viedokļos starp skolotāju auditoriju kopumā un tiem skolotājiem, kas turpina izglītību maģistratūrā. Pēdējie daudz lielāku uzsvaru liek uz vispusīgu jauniešu audzināšanu, mazāk vērības veltot konkrētām akadēmiskām zināšanām. Atsevišķā pētījumā būtu iespējams noskaidrot, cik liela loma šeit atbilstošai atlasei - tika anketēti tie, kas orientēti uz savas

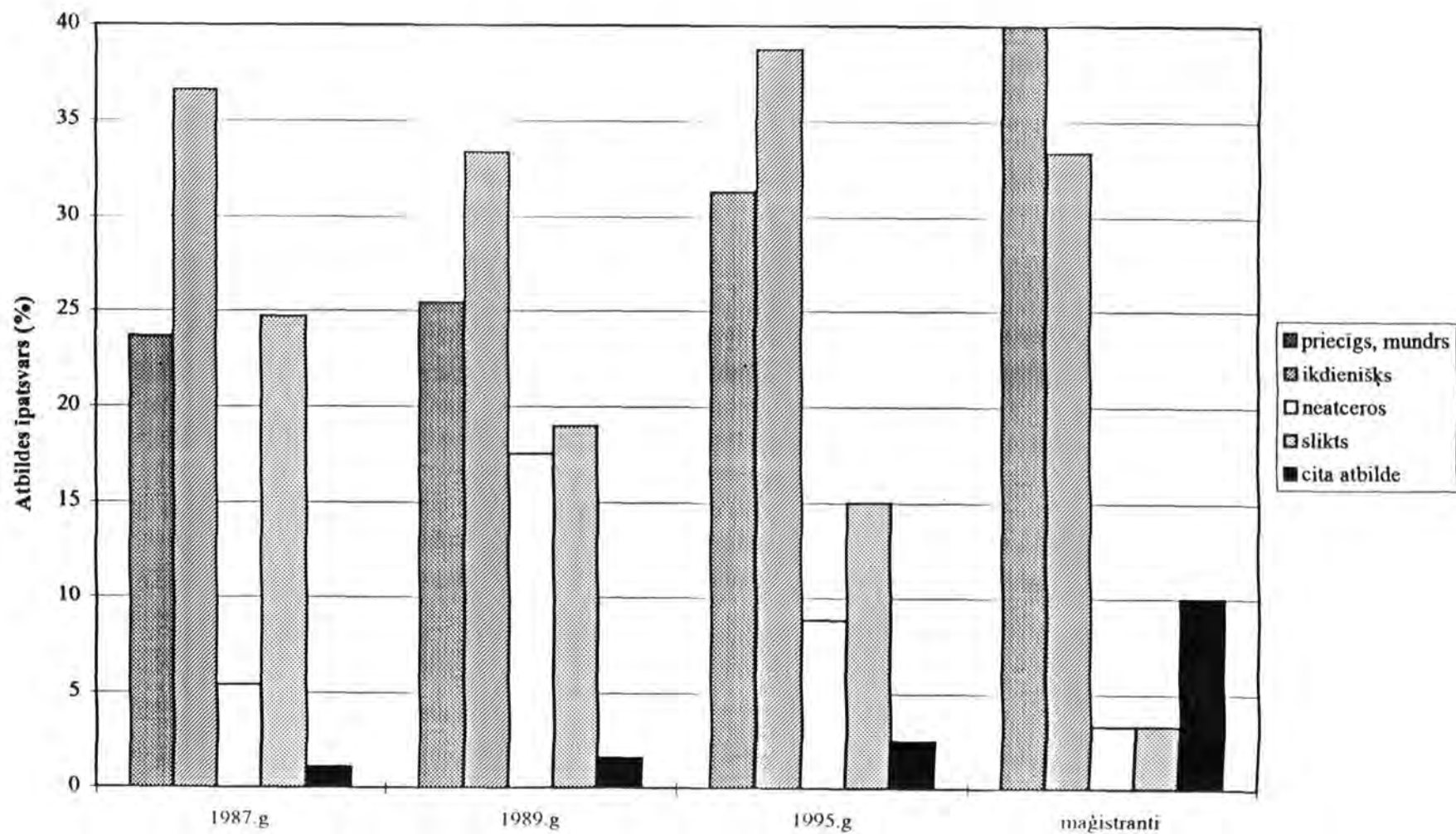


izglītības turpināšanu —, cik liela ir mācību procesa maģistratūrā ietekme.

Manuprāt, vislabāk pārmaiņas skolotāju attieksmē pret savu pedagoģisko darbību raksturo atbildes uz 29.jautājumu par skolotāja noskaņojumu, mācību gadu uzsākot. Ja 1987./88. mācību gadā kā priecīgu un mundru to raksturoja 23,7%, bet kā sliktu 24,7% skolotāju, tad 1995./96. mācību gadā atbilstoši 31,3% un 15,0% skolotāju (sk.attēlu 114.lappusē). Jāatzīmē, ka maģistrantiem šī attiecība ir vēl izteiktāka. Tas liecina, ka Latvijā astoņdesmito gadu beigās, deviņdesmito gadu pirmajā pusē notikušās demokrātiska raksturu pārmaiņas, neskatoties visām saimnieciskajām un ekonomiskajām problēmām, tomēr ir mainījušas skolotāju attieksmi pret savu darbību pozitīvā virzienā. Tas, mūsaprāt, ir jāaplūko kontekstā ar pedagoģiskās darbības kā radošas darbības būtību. Vienpartejiskā un ideoloģizētā vidē skolotāja radošā darbība tika būtiski ierobežota, un tas atstāja jūtamu ietekmi uz skolotāja attieksmi pret to. Sabiedrībai demokratizējoties un tas neapšaubāmi ir uzlūkojams par pozitīvu procesu, demokratizējas arī izglītības sistēma, dodot tajā skolotājam lielāku brīvību un lielākas pašizteikšanās un pašapliecināšanās iespējas.

To, ka šajā, nebūt ne vienkāršajā situācijā, skolotāji kopumā kļūst enerģiskāki, rīcībspējīgāki, pozitīvāk pret savu darbību pedagoģijā noskaņoti un pārliecinātāki par to, apliecina arī atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar skolotāja pašnovērtējumu. Gandrīz divkārtšojusies deviņu gadu

Atbilžu uz jautājumu "Kāds bija Jūsu noskaņojums brīvlaika pēdējā dienā, zinot, ka nākošajā dienā jānāk uz skolu?" sadalījums dažādos gados



laikā ir tā skolotāju daļa, kas uz jautājumu: "Vai uzskatāt, ka Jums ir pa spēkam tikt galā ar Jums kā pret skolotāju izvirzītām prasībām?" atbild pozitīvi (no 28,0% līdz 47,5%). Vienīgi pēdējā anketēšanas reizē 1995./96.mācību gadā neviens no respondentiem neatbildēja uz šo jautājumu viennozīmīgi negatīvi.

Par skolotāju noskaņojuma maiņu pozitīvā virzienā liecina arī atbilžu īpatsvara izmaiņu dinamika 6.jautājumā par to, vai bieži skolotājam "nolaižas rokas" un nekā negribas darīt. Šeit jūtami samazinās "jā" atbilžu skaits (no 50,5% līdz 38,8%) un pieaug "reti" atbilžu skaits (no 17,2% līdz 26,3%). Šīs atbildes liecina, ka respondentu vidū 1987./88. mācību gadā vairāk kā pusē gadījumu valdīja pesimisms, kas nevarēja neatstāt savu ietekmi ne uz visu pedagoģiskā procesa gaitu, ne uz tā rezultātiem. Pārmaiņas nenorit strauji, taču to, neskatoties uz dažādām politiskām un ekonomiskām svārstībām, nepārtrauktais raksturs dod mums iespēju arī situāciju nākotnē prognozēt ar piesardzīgu, bet tomēr optimismu. Pakāpeniski pieaug skolotāju pārlicība par saviem spēkiem, un tam nākotnē būs sava ietekme kā pozitīva mikroklimate veidošanā skolotāju kolektīvā, tā arī pozitīvi orientētu attiecību veidošanā ar skolēniem, kas, savukārt, pozitīvi ietekmēs visu pedagoģisko procesu skolā kopumā.

#### 2.4. Skolotāju attieksme pret skolēniem kā pedagoģisko procesu ietekmējošs faktors

Jautājums par skolotāju un skolēnu attiecībām dažādu valstu un laika posmu pedagoģijā ir viens no visplašāk aplūkotajiem, tādēļ šeit, nepretendējot uz vispusīgu problēmas analīzi, galveno vērību pievērsīsim tikai mums interesējošajam skolēnu un skolotāju attiecību aspektam, t.i. kā skolotāja attieksme pret skolēniem ietekmē pedagoģisko procesu, no kādiem ārējiem faktoriem šī attieksme pret skolēniem ir atkarīga, kā šī attieksme mainās, mainoties ārējiem faktoriem, mūsu gadījumā sabiedriski politiskai un ekonomiskai situācijai valstī. Aplūkojot pedagoģisko procesu kā mijiedarbību starp skolotājiem un skolēniem, attiecības skolotāju un skolēnu starpā ir jāuztver gan kā šī procesa obligāts priekšnosacījums un viens no šo procesu visbūtiskāk ietekmējošajiem faktoriem, gan kā šī procesa rezultāts – mijiedarbības gaitā mainās šo attieksmju sistēma, pie kam šo attieksmju maiņas veids un virziens ir atkarīgs no pašas mijiedarbības, respektīvi pedagoģiskā procesa. Šis ciešais skolotāju – skolēnu attiecību kopsakars ar pedagoģisko procesu nosaka šo attiecību lielo ietekmi uz pedagoģiskā procesa rezultātu.

Pedagoģiskajā literatūrā šis jautājums pētīts, lietojot arī "sociālās interakcijas" jēdzienu, to formulējot kā "attiecības starp personām, kur vienas izturēšanās ir stimulē otru uzvedībai"(111.101). Uz attiecību skolēnu un skolotāju starpā lielo lomu norādījis arī A.Petcelts jau piecdesmito gadu sākumā: "Var bez pārspīlējuma teikt, ka mācību vērtību nosaka skolēnu-skolotāju-dialoga kvalitāte"(113.37), "ja skolā šāds labs gars ir visus skolēnus un visus skolotājus pārņēmis,..., tad celsies šāda skola tieksmē pēc zināšanām un savā izaugsmē no stundas uz stundu, no gada uz gadu"(113.42).

A.Sidelkovskis raksturo attiecību sistēmu skolēnu un skolotāju starpā kā "specifiskas sabiedriskās attiecības, kas rodas kopējā pedagoģiskā darbā starp atsevišķiem cilvēkiem vai cilvēkiem un kolektīviem, kurās puses ieņem audzinātāju un audzināmo lomas"(57.137). Šāda pieja no vienas puses norāda uz ciešo sakarību starp attiecību sistēmu skolēnu-skolotāju starpā un sabiedrībā kopumā, no otras puses slēpj sevī pieeju skolēnam kā audzināšanas objektam, tādejādi atspoguļojot septiņdesmito gadu sākumā PSRS pedagoģijā valdošo pieeju šiem jautājumiem.

D.Vāls, analizējot skolēnu un skolotāju konfliktus, kā vienu no cēloniem min skolotāja negatīvo attieksmi pret skolēniem, kas, savukārt, ir saistīta ar pedagoģiskās prakses trūkumu un pedagoģiskās teorijas nezināšanu (127.62). Tas apstiprina mūsu tēzi par skolotāju kopuma sociāli psiholoģisko iezīmju atkarību no tā "statistiskajiem

parametriem". Zinot šo parametru atkarību no sociāli ekonomiskajiem apstākļiem katrā konkrētā valstī, varam runāt par skolēnu – skolotāju savstarpējo attiecību sistēmas atkarību no sociāli ekonomiskajiem apstākļiem ārpus izglītības sistēmas un par to, ka šo apstākļu maiņas rezultātā mainās arī attiecības starp skolēniem un skolotājiem. Nepieciešamību pēc skolotāju sociāli pedagoģiskās kvalifikācijas skolotāja – skolēna attiecību veidošanā uzsver arī J.Makseiners (106.142).

H.J.Iplings, analizējot skolēnu un skolotāju attiecības, norāda uz skolotāja lomu tajās, ņemot vērā skolotāja labāku argumentētību un nozīmīgākus motīvus, un atzīmē attiecību ciešo saistību ar darbību: "...attiecību jēdziens tā plašākā nozīmē ir dialogs, kas aicina uz domāšanu un apelē pie iespējamās "saprātības"(93.18).

G.Pauze, balstoties uz ASV izdarītajiem pētījumiem, norāda uz skolotāju – skolēnu attiecību emocionālās stabilitātes atkarību no skolotāju dzimuma. Skolotājas strādā ar lielāku atbildības sajūtu, bet emocionālā stabilitāte augstāka ir skolotājiem (110.1494). Arī tas apstiprina jau izteikto atziņu (85.lpp.) par nepieciešamību pēc skolotāju dzimuma ziņā sabalansēta skolotāju kopuma, lai pedagoģiskais process noritētu pietiekoši efektīvi.

Būtiski ir arī citi G.Pauzes izdarītie secinājumi. Skaitliski lielās skolās, analizējot skolotāja – skolēnu attiecības, skolotājs saņem augstāku vērtējumu "draudzīga un organizēta mācību procesa veidošanā", ir "emocionāli

stabilāks kā skaitliski mazās skolās. Tika fiksētas arī skolas atrašanās vietas sociāli ekonomiskā līmeņa, tātad tipiska "ārējā faktora" ietekme uz skolotāju attiecībām ar skolēniem. Vietās, kur ekonomiskais stāvoklis ir ļoti slikts vai ļoti labs, šīs attiecības bija draudzīgākas, demokrātiskākas un labāk organizētas nekā "vidusmēra" apdzīvotajās vietās. (110.1494)

Skolotāju attieksmes pret skolēniem neatraujamību no pedagoģiskā procesa kopumā pasvītro H.Petillons, norādot, ka lēmums, kādu skolēns gatavojas pieņemt attiecībā uz savu turpmāko rīcību pedagoģiskajā procesā, ir lielā mērā atkarīgs no gaidāmās skolotāja atbildes reakcijas pēc skolēna rīcības. (112.69-71)

Savukārt N.Dežņikova, aplūkojot skolēnu un skolotāju kolektīvu savstarpējās iedarbības aspektus norāda uz skolēnu kolektīva radīto ietekmi skolotāju kolektīvā, tādejādi apstiprinot skolēnu - skolotāju savstarpējo attiecību lielo nozīmi pedagoģiskajā procesā: "skolēnu kolektīvs rada jūtamu iedarbību uz pedagogu kolektīvu,- uz attiecību raksturu starp skolotājiem un, protams, skolotājiem un skolēniem. Skolēnu kolektīvs neizbēgami ietekmē arī pedagoģiskā procesa vadību un audzināšanas metožu izvēli."(48.57)

Skolotāja attiecības ar skolēniem no dažādiem viedokļiem pētījuši arī S.Hoze, H.J.Kerns, R.E.Kirstens, V.Korrelle, J.Koblits, J.Muratovs, L.Novikova, M.Semikins, R.Šakurovs u.c.pedagoģi.

No mūsu viedokļa būtiska ir atziņa par 60-70 gados notikušo sociālo un ekonomisko apstākļu pārmaiņu izraisītajām izmaiņām skolēnu un skolotāju attiecībās, uz ko norāda K.Haniša: "Ekonomiskā attīstība un sociālo struktūru izmaiņas ir radījušas konfliktu un pretrunu pārpilnību. Šīs pretrunas vispirms parādās skolā: īpaši skaidri viņas parādās tieši attiecībās starp augošajiem un pieaugušajiem, tātad starp tiem, kas māca un tiem, kas mācās"(87.100). Jāņem vērā, ka iet runa par Vāciju 60.-70. gados, sociāli politiskās un ekonomiskās pārmaiņas tur nebija tik radikālas, kā tas ir Latvijā 1980.-to gadu beigās 90.-to gadu sākumā. Tātad šo pārmaiņu ietekme skolotāju - skolēnu attiecībām pie mums būs lielāka, un līdz ar jūtāmāka būs ietekme uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem.

Arī Latvijā no dažādiem aspektiem ir pētīta skolēnu - skolotāju attiecību veidošanās sistēma. Analizējot konfliktsituācijas skolēnu un skolotāju starpā un šo situāciju rašanās cēloņus, E.Kļaveniece norāda uz to, ka pēc skolotāju ieskata lielākā daļa, bet pēc skolēnu ieskata apmēram puse no visām konfliktsituācijām veidojas stundās saistībā ar mācību darbu un tā novērtēšanu (27.18). Manuprāt, ļoti būtiska ir izteiktā atziņa par to, ka skolēnam vienmēr ir jājūt skolotāja labvēlīga attieksme pret sevi, ka skolotājam jāveido attiecības ar skolēniem uz bāzes, kas sastāv no principiāla prasīguma un pacietības. "Trūkstot skolotājā šādu īpašību un prasmju, tas negatīvi atsaucas uz tālākajām attiecībām starp skolēniem un



skolotājiem, būtiski ierobežojot audzināšanas iespējas, un grauj skolotāja autoritāti."(27.19)

Skolēnu un skolotāju attiecību ietekme uz pedagoģisko procesu un šo attiecību veidošanās mehānismi pedagoģijas procesā Latvijas pedagoģijas zinātnieku darbos arī mūsu aplūkojamajā laika periodā iepēmis redzamu vietu. A.Špona un I.Maslo aplūko uzticēšanās audzinošās attiecības skolēnu un skolotāju starpā kā nepieciešamu priekšnosacījumu, lai realizētos kvalitatīvs pedagoģiskais process skolās, norādot, ka esošā "administratīvi - pavēlošā skolas pārvaldes sistēma" ir pretrunā ar pedagoģijas procesa loģiku. "Attiecību sistēma, kas "nospieda" personību, audzināja disciplinētus, bezierunu izpildītājus, jānomaina ar cilvēciskām mijattiecībām, kurām jābūt visur - attiecībās starp skolēniem, starp skolotājiem un skolēniem, starp skolotājiem, starp skolu un tās apkārtni,..."(41.21).

Arī no šāda viedokļa ir interesanta skolēnu - skolotāju attiecību analīze, kas, kā jau minēts, tika izdarīta ar atkārtotas anketēšanas metodi deviņu gadu ilgā laika posmā. Šajā gadījumā gan jānorāda uz veiktā pētījuma zināmu vienpusību - netiek analizēts skolēnu viedoklis un šī viedokļa izmaiņas. Tomēr šeit jāņem vērā skolēnu un skolotāju mijiedarbības procesa un mijattiecību starp tiem dialektiskā vienība. Mijattiecību sistēma gan nosaka mijiedarbības procesa raksturu, gan ir šī procesa rezultāts. Mainoties skolēnu un skolotāju mijiedarbības procesa raksturam, piemēram, kļūstot tam labvēlīgākam, vairāk uz

savstarpēju cieņu balstītam, pozitīvā virzienā mainīsies tā ietekme uz skolēnu un skolotāju attiecību sistēmu gan no skolēnu, gan skolotāju puses. Savukārt, ja kaut viens no mijiedarbības subjektiem kādu iemeslu dēļ būs ieguvis negatīvu orientāciju, tas neizbēgami atsauksies uz pašu mijiedarbības procesu un kopumā pasliktinās attiecību sistēmu kā starp skolēnu un skolotāju kolektīviem, tā arī to iekšienē. Tādejādi konstatējot pozitīvas pārmaiņas kaut viena no mijiedarbības subjektiem attieksmē pret otru, varam spriest par atbilstoša rakstura izmaiņām visā pedagoģiskajā procesā kā mijiedarbības procesā starp skolēnu un skolotāju kolektīviem.

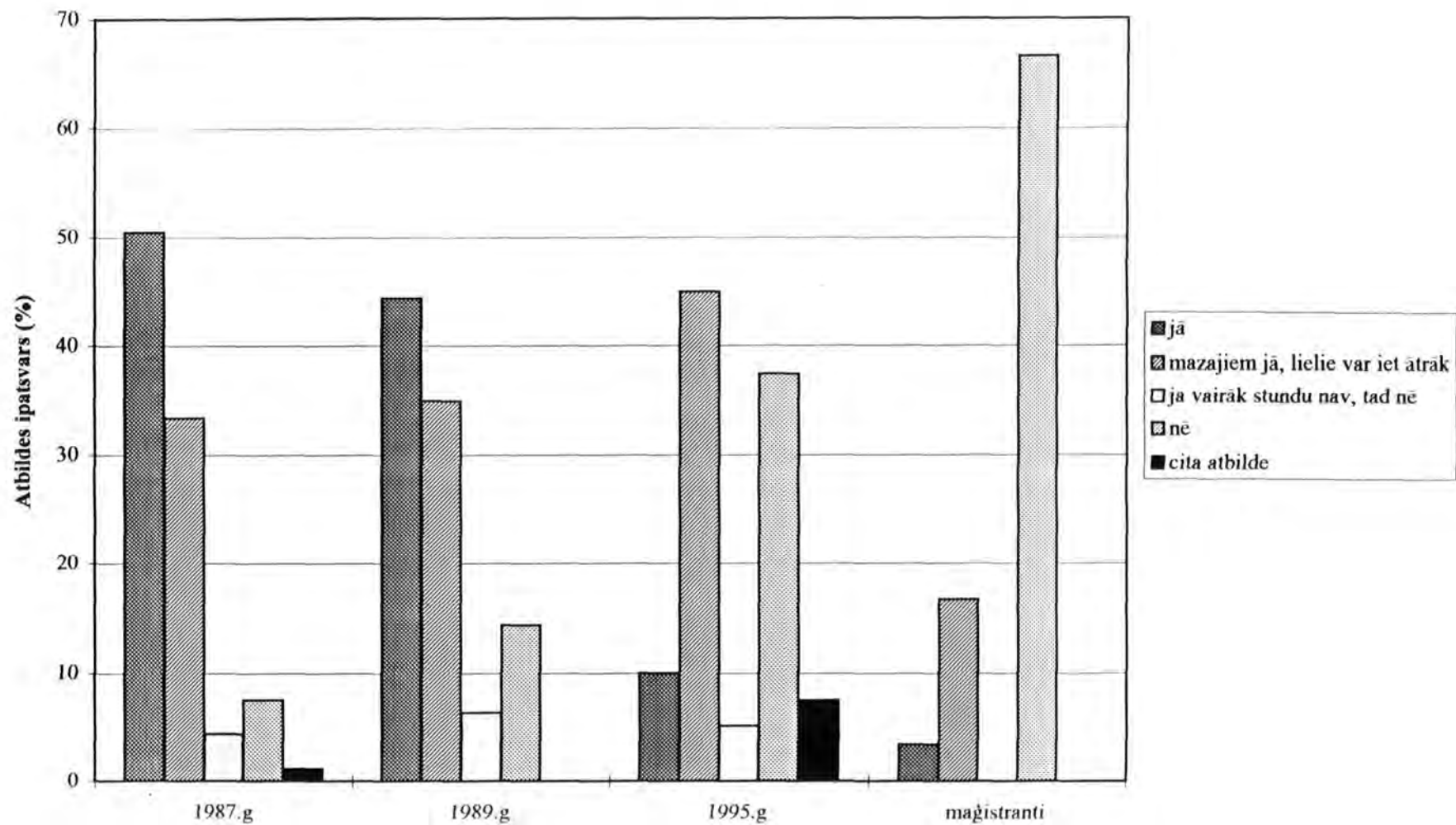
Lai noskaidrotu, kādu savstarpējo attiecību gaisotnē risinās mijiedarbības process starp skolēniem un skolotājiem, anketā skolotāji tika lūgti dažos vārdos raksturot mūsdienu skolēnus un atbildēt uz jautājumu par to, vai skolotājam ir jāatvainojas klasei vai skolēnam savas klūdīšanās gadījumā (12.).

Bez tam zināmus secinājumus var izdarīt arī no atbildēm uz jautājumiem, kas anketu izstrādājot, bija paredzēti, lai varētu spriest par prasību pret skolēniem vienotības pakāpi skolotāju kolektīvā. Tie ir jautājumi par to, vai drīkst skriet pa skolas gaiteņiem (1.), par smēķēšanu skolā (28.), par atzīmju "labošanu" ceturkšņa beigās (31.) un par to, vai pēc pusdienām ēdamzāle jāatstāj visiem reizē (32.). Analizējot atbildes uz šo jautājumu grupu, redzams, ka pamatprasībām nepazeminoties, skolēniem tiek dota lielāka

brīvība un līdz ar to prasīta lielāka patstāvība. Gandrīz par trešdaļu samazinājies to skolotāju skaits, kas viennozīmīgi uzskata, ka skolēni nedrīkst skriet pa skolas gaiteniem (no 46,2% līdz 32,5%). Skolotāju – maģistrantu vidū šādi domā tikai 20 procenti no aptaujātajiem. Diemžēl vienaldzīgāka ir kļuvusi skolotāju attieksme pret smēķējošiem skolēniem. Četrkārsšojies ir to skolotāju skaits, kas nepazeminātu savas klases "smēķētājiem" uzvedības atzīmi pat tad, ja zinātu, ka viņa kolēģi šādi rīkojas (no 11,8% līdz 45,0%). Skolotāju, kas uz šo jautājumu dod viennozīmīgi pozitīvu atbildi, skaits deviņu gadu laikā ir sarucis no 53,8 līdz 25,0 procentiem. Radikāli ir mainījusies attieksme pret disciplīnu ēdamzālē – stingru prasību piekritēju īpatsvars šeit samazinājies vairāk kā piecas reizes, tikpat strauji pieaugot pretēja viedokļa paudēju īpatsvaram. Interesanti ir arī tas, ka praktiski visos aplūkotajos gadījumos skolotāju vairuma viedoklis ir mainījies skolotāju – maģistrantu viedokļa virzienā. To ilustrē arī attēls 124.lappusē par skolotāju attieksmes pret stingras disciplīnas ievērošanu ēdamzālē izmaiņām.

Citāda ir situācija attiecībā uz atzīmju "labošanu" ceturksņa beigās. Skolotāju, kas šādu parādību akceptē, skaita nepieaugšana, liecina par to, ka prasības pret skolēnu zināšanu kvalitāti netiek pazeminātas. Tādejādi aplūkotie piemēri liecina, ka skolas dzīve kļūst mazāk "kazarmjnieciska", prasību pret skolēnu smaguma punktam

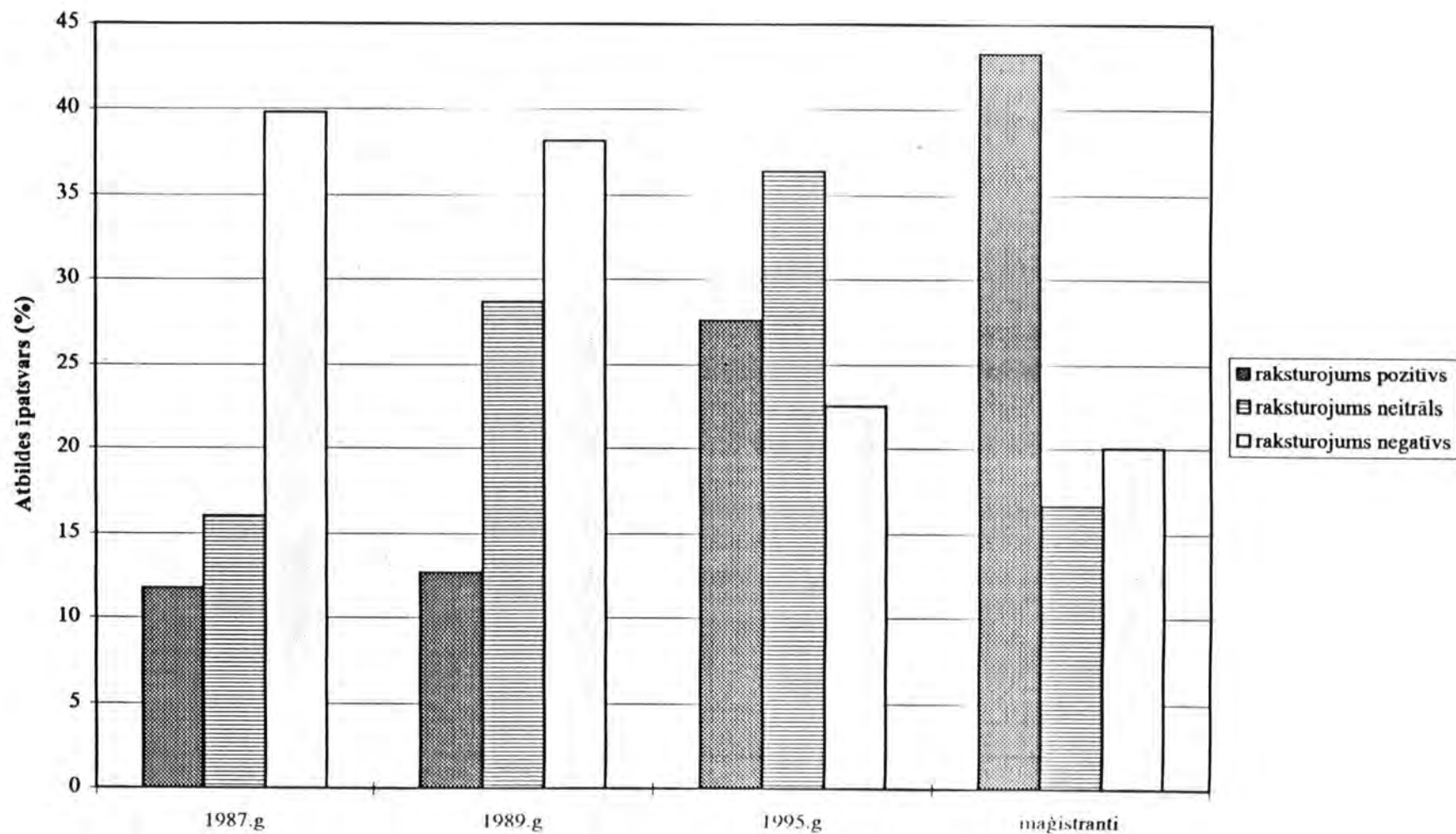
Atbilžu uz jautājumu "Ja daļa klases skolēnu pācdusi ātrāk, vaiēdamzāle tik un tā jāatstāj visiem reizē?" sadalījums dažādos gados



novirzoties mācību procesa un tā rezultātu virzienā. Tas dod savu ieguldījumu labvēlīgākas mikrovides veidošanā skolā.

Par procesa attīstības vispārējām tendencēm tieši šai virzienā liecina arī skolotāju viedokļa par skolēniem izmaiņas mūsu aplūkojamajā laika periodā. Uz anketas beigās uzdoto jautājumu par to, kā skolotāji dažos vārdos raksturotu mūsdienu skolēnus saņemtās atbildes pārspēja gaidīto. Skaidri iezīmējās pozitīvas pārmaiņas skolēnu un skolotāju attiecībās mūsu aplūkojamā laika periodā. Raksturīgi ir jau tas, ka 1987./88. mācību gadā uz šo jautājumu atbildes sniedza 67,7% respondentu, 1989./90. mācību gadā 79,4%, bet 1995./96. mācību gadā 86,3% no visiem aptaujātajiem skolotājiem. Analizējot skolotāju dotās atbildes, tās tika sadalītas trīs daļās - pozitīvas, neitrālas un negatīvas. Ja no 1987./88. mācību gadā skolotāju dotajiem skolēnu vērtējumiem 58,7% uzskatāmi par negatīviem, tad 1995./96. mācību gadā tādi bija 26,0%. Atbilstoši mainījies arī pozitīvo vērtējumu īpatsvars - no 17,5% līdz 31,9%. Palielinājies arī neitrālo vērtējumu īpatsvars (sk.attēlu 126.lappusē). Šādus rezultātus situācijā, kad ne skolotāju materiālais stāvoklis, ne viņu nodrošinājums ar mācību materiāliem nav uzlabojies, kad pie jau esošajām ir parādījušās virkne jaunas problēmas, kad nav jūtama skolotāja prestiža celšanās sabiedrības acīs, var izskaidrot ar to pedagoģiskā procesa atbrīvotību, kas parādās, atsakoties no šī procesa ideoloģizācijas. Skolotājs ir tiesīgs patstāvīgāk rīkoties, viņš ir brīvs no obligāti

Atbilžu uz jautājumu "Kā Jūs dažos vārdos raksturotu mūsdienu skolēnus?" sadalījums dažādos gados



ievērojamajām dogmām, par kuru izpildi viņš bija atbildīgs gan skolas administrācijas, gan dažādu inspektoru, gan skolas un rajona partijas organizāciju priekšā. Skolotājs, kam nācās ar dažādiem paņēmieniem spiest skolēnus iekļauties noteiktajā ideoloģiskajā rāmī, skolotājs, kura karjera bija atkarīga no tā, vai skolēni nespers kādu politiski nepārdomātu soli, skolotājs, no kura prasīja realizēt vienu un tikai vienu politisko koncepciju skolā, bieži uztvēra skolēnus kā kaut ko traucējošu, kaut ko tādu, kas ir jāpārveido vai jāizveido, tātad tādu, kurš neatbilst vēlamajam. Tikai notiekot sabiedrības demokratizācijas procesam, situācija var mainīties. Latvijā šāda rakstura izmaiņas norisinājās astoņdesmito gadu beigās, deviņdesmito gadu sākumā. Kā liecina pētījuma rezultāti, minētās sabiedriski politiskās pārmaiņas radīja priekšnosacījumus pozitīvām izmaiņām skolēnu – skolotāju attiecību sistēmā un līdz ar to pedagoģiskā procesā kopumā. Tādejādi arī no šāda viedokļa apstiprinās tēze par pedagoģiskā procesa atkarību no sabiedriski politiskās un ekonomiskās situācijas izmaiņām valstī.

## 2.5. Attiecību sistēma skolotāju starpā un tās ietekme uz pedagoģisko procesu

Jau pagājušajos gadsimtos, kad pieaugot nepieciešamībai pēc zināšanām, attīstījās arī izglītības sistēma un skolā viena skolotāja un, varbūt, vēl palīga vietā sāka strādāt daudzi skolotāji, aktuāls kļuva jautājums par attiecībām skolotāju starpā un to ietekmi uz pedagoģisko procesu. Vispirms tas bija jautājums par savstarpēji saskaņotām skolotāju prasībām un vienotu pieeju pedagoģiskajam procesam skolā. Kā norāda L.I.Novikova, "skolotāju audzinošās iedarbības vienotības ideja" tika izvirzīta jau XVII gadsimtā. To izdarīja ievērojamais Čehu pedagogs J.A.Komenskis (43.38). Līdzīgu viedokli pagājušā gadsimta otrajā pusē izteica arī ievērojamākie krievu pedagogi. Tā daudzu mācību grāmatu autors K.D.Ušinskis rakstīja: "Ja vienā un tajā pašā klasē viena priekšmeta skolotājs velk uz vienu pusi, otra priekšmeta skolotājs - uz otru, trešā - uz trešo, un visi viņi nebūs vienoti pašos pamatprincipos..., tad tādā situācijā skola kaut ko nebūt māca, bet tai nav nekādas ietekmes uz rakstura veidošanu." (61.431). Ar šo domu sabalsojās arī pazīstamā krievu ķirurga N.I.Pigorova uzskati pedagoģijā, kurš attiecībā uz skolotāju darbību rakstīja: "Pedagoģijā nevar visu skolotāju darbību mērīt ar vienu mēru, nedrīkst visus ieslēgt vienā formā, bet, no otras



puses, nedrīkst pielaut ka viņu darbība savstarpēji ir pilnīgi pretēja."(56.114)

Šajā virzienā pedagoģiskā doma Krievijā attīstījās arī pēcrevolūcijas posmā. Daudzkārt to paudis A.Makarenko. Norādot uz vienota un saliedēta skolotāju kolektīva nepieciešamību kā vienu no svarīgākajiem priekšnosacījumiem sekmīgam pedagoģiskajam procesam, viņš rakstīja: "Tāds audzinātāju kolektīvs, apvienots ar vienotiem uzskatiem un pārliecību, savstarpēji izpalīdzīgs, brīvs no individuālas un personīgas dzīšanās pēc audzēkņu mīlestības, tikai tāds kolektīvs ir spējīgs audzināt bērnus."(53.123). Mūsaprāt, ļoti būtiska ir arī A.Makarenko atziņa par vienota skolotāju kolektīva ietekmi uz katru tajā esošo skolotāju: "Pedagoģiskā kolektīva vienotība – pilnīgi noteikta lieta, un pats jaunākais, pats nepieredzējušākais pedagogs vienotā, saliedētā kolektīvā, pieredzējuša vadītāja vadībā izdarīs vairāk kā jebkurš pieredzējis un talantīgs pedagogs, kas darbojas pretrunā pedagoģiskajam kolektīvam."(53.123).

Arī vēlākajos gados Padomju Savienībā par kolektīva lomu pedagoģiskajā procesā tika veikti daudzi pētījumi, galvenokārt aplūkojot dažādus tā vadības jautājumus: par direktora un viņa vietnieku, kā arī partijas organizācijas lomu pedagoģiskā kolektīva darbā, par vadības stila ietekmi uz morāli psiholoģisko klimatu kolektīvā (A.Kagans, A.Karakovskis, R.Šakurovs, S.Hoze u.c.). Plašāk skolotāju kolektīvu ir pētījusi N.Dežņikova, kas analizējusi faktorus, kuri nosaka skolotāju kolektīva darbības rezultativitāti:

"Pedagoģiskā kolektīva iespējas audzināšanas uzdevumu risināšanā ir atkarīgas no viņa attīstības pakāpes (kadru sastāva, tajā esošo darba attiecību struktūras un psiholoģiskā klimata) un no uzdevumiem, kas pedagoģiskajam kolektīvam jārisina konkrētajā periodā."(48.72) Tiek norādīts arī uz to, ka pāriešana uz kabinetu sistēmu apgrūtina skolotāju kolektīva organizēšanu.

Raksturojot attiecību sistēmu pedagoģiskajā kolektīvā septiņdesmitajos, astoņdesmitajos gados kolektīva teorijas un prakses pētījumos aizvien biežāk tiek lietoti tādi sociālās psiholoģijas jēdzieni kā "kolektīva psiholoģiskais klimats", "psiholoģiskā atmosfēra", "emocionālā atmosfēra" u.c., kuros kā pamatelementi parasti tiek ietvertas arī pedagoģiskā kolektīva vienotība un savstarpēja saderība. Tā R.Šakurovs aplūko kolektīva saliedētību kā pedagogu psiholoģisku vienotību, ar to saprotot:

a) starppersonu integrāciju - kolektīva sociāli-psiholoģiskās struktūras optimizāciju, savstarpējas izpratnes, cieņas biedriskuma un draudzības veidošanos tajā;

b) funkcionālu vienotību - pozitīvas kolektīva attieksmes pret kopējās darbības mērķiem un uzdevumiem, pret to realizācijas ceļiem un metodēm veidošanos, vienotu normu un kritēriju izstrāde kolektīvam svarīgu faktu un notikumu, kā arī tā biedru darbības vērtēšanai;

c) organizatorisko vienotību - vēlmes dzīvot un strādāt savā skolā veidošanos, apmierinājuma ar savu pedagoģisko darbību izjūtas veidošanos.(60.47)

Uz savstarpēji vienota pedagogu kolektīva lielo nozīmi norāda arī N. Anikejeva, J. Arājs, H. Corijeva, V. Karakovskis, A. Kurakins L. Novikova, V. Suhomlinskis un citi autori.

Rietumvalstu pedagoģijā jautājums par attiecībām pedagogu starpā tiek skatīts, nelietojot pedagogu (vai pedagoģiskā) kolektīva jēdzienu. Ja analizējam, kā šis jautājums aplūkots vācu pedagoģijā, tad arī šeit spilgti parādās sabiedriski politiskās situācijas ietekme. Vācijas Demokrātiskajā Republikā pedagoģiskais kolektīvs un tā nozīme tiek analizēta īpaši. Balstoties uz A. Makarenko uzskatiem, tiek norādīts, ka tikai pedagoģiskā kolektīvā ir iespējams iegūt augstu pedagoģisko meistarību (125.13). Vācijas Federatīvajā Republikā tiek runāts par skolotāju kooperācijas kvalitāti un skolotāju kolēģiju (Kollegium), faktiski abās pusēs robežai saprotot vienu un to pašu – skolotāju savstarpējo attiecību nozīmīgumu pedagoģiskajā procesā, to lielo ietekmi uz šī procesa rezultātiem.

Tā H. Vencels uzsver kolēģiālo sarunu un padomu nozīmi pedagoģiskajā procesā, kas ir sevišķi būtiski, ja visa skolas skolotāju kolēģija vai arī tās daļa apspriež uz mācību procesu orientētas situācijas (128.24–25). To, ka šāda veida savstarpēja skolotāju tālākizglītošanās skolotāju kolēģijas ietvaros, ja tā mērķēta "uz skolas audzināšanas un izglītošanas koncepciju", dod pozitīvu ieguldījumu vēlamo pedagoģiskā procesa rezultātu sasniegšanā, balstoties uz skolas darba praktisko pieredzi, norāda J. Maibauma (107.45).

R.Vinkels uzsver konfliktu un "iestrēguša ienaida" nelabvēlīgo ietekmi uz komunikāciju sistēmu skolotāju kolēģijā (131.144), kas jau mūsu aplūkoto iemeslu dēļ novedīs pie pedagoģiskā procesa vēlamo rezultātu nesasniegšanas - attiecību starp pedagogiem nesakārtotība neizbēgami negatīvi atsauksies gan uz viņu attiecībām ar skolēniem, gan uz attieksmi pret savu darbu un pedagoga profesiju vispār.

Atsevišķa skolotāja attiecības ar kolēģiem un viņā vietu kolēģijā analizē arī I.Virries, norādot, ka "atsevišķa skolotāja apziņai jāattīstās no tā: nevar domāt tikai par savu mācībstundu un savu mācību grupu, bet gan par savu skolu, kurā viņš ir skolotāju kolēģijas biedrs (Mitglied des Lehrerkollegiums)"(132.47). Tiek uzsvērtā arī skolotāju kopuma savstarpējās saistības loma ārpus viena, ierobežota skolotāju kolektīva: "Atsevišķs skolotājs, atsevišķs skolas vadītājs, atsevišķu skolotāju grupa var darīt pedagoģisko Sizifa darbu - agrāk vai vēlāk viņi būs zaudētāji pret organizāciju, kurā katrs ar katru ir sasaistīti"(132.44).

Interesanta pieredze ir vācu izglītības sistēmas attīstībā. Septiņdesmitajos gados skolās bija salīdzinoši daudz gadus jaunu skolotāju - strauji norisinājās "paaudžu maiņas" process, kurš kopā ar izglītības reformu pēc H.von Hentigs viedokļa atstāja ļoti nelabvēlīgu iespaidu uz skolotāju savstarpējām attiecībām: "Tā brīža lietas, kā labā viņi kopīgi varētu strādāt vai cīnīties, nav pietiekoši viennozīmīgas, vienmēr ir pietiekošs pamats, labā jaunajā

lielāku launumu sajūst kā sliktā vecajā. Lielākajā daļā skolu kolēģi ir iekšēji sabrukuši, īgni, rezignēti. Vai atsevišķas frakcijas savstarpēji cīnās ... (88.77)".

Turpmāko gadu desmitu laikā skolotāju kolēģijas ir kļuvušas vecākas (tas sasaucas ar statistiku – sk.apakšnodali 1.3.3.), "lielākā daļa jauneklīgi straujo strīdi ir izbeigušies, skolotāju kolēģijas konsolidējušās. Ģarīgais sastingums un darbošanās aklums sāk izplēnēt. Darbība tiek pakārtota cilvēciski-vispārcilvēciskajiem ieradumiem skolotāju kolēģijā (132.49)". Šī ilustrācija vēlreiz norāda uz ciešo attiecību sistēmas skolotāju kopumā saistību gan ar sabiedriski politiskās dabas norisēm, gan ar "statistiskajām" skolotāju kopuma pazīmēm, šajā gadījumā vecuma sadalījumu.

Notiekot izglītības sistēmas reorganizācijai – Vācijā tāda norisa sešdesmitajos gados, kuru sākumā "lielākā daļa aplūkojamo skolu bija vien- vai divklasīgas. Šie infrastruktūras nosacījumi vienlaicīgi definēja arī skolotāju darba vietu situāciju. Kā likums viņš savu darbu darīja viens vai kontaktā ar ļoti maz kolēģiem." (117.13), mainījās skolotāju savstarpējo attiecību struktūra. Ekonomiskas un sociāli politiskas dabas nosacījumi noteica šīs izmaiņas. Praktiski visā valsts teritorijā "pundurskolas" (Zwergschule) tika likvidētas.

Veicot pētījumu par skolotāju savstarpējo sadarbību, U.Šteffens norāda, ka vairāk kā divas trešdaļas skolotāju savā starpā apmainās ar mācību materiāliem un apspriež

mācību procesa norisi (124.33). Šie dati ir salīdzināmi ar mūsu izdarītā pētījuma par skolotājiem Latvijā rezultātiem.

K.Aurins norāda uz nepieciešamību skolotāju kooperāciju orientēt skolēnu labākas izpratnes, vienotas mācību metodiskās pieejas un skolēnu personības patstāvīguma un līdzatbildības attīstīšanas virzienā (74.79-80). Tādejādi tiek parādīta norišu skolotāju kolēģijas ciešā saistība (teorētiski - pakārtotība) ar pedagoģisko procesu, t.i. attiecībām skolotāju kolēģijā jāveidojas tā, lai tās veicinātu pedagoģisko procesu. Tieši tajās situācijās, kad skolotāju kolēģijā kopā jārisina kāda pedagoģiska problēma, visskaidrāk parādās tā vājās kooperācijas spējas, kas citos gadījumos paliek slēptas (114.59). Izeju no problēmas Andreass Pieper saskata skolotāju sociāli psiholoģiskās izglītības līmeņa paaugstināšanā.

Vairāki autori, analizējot sociāli psiholoģiskā mikroklimata veidošanos skolotāju kolektīvā, uzsver skolotāju istabas lomu šajā procesā (A.Pīpers, E.Terharts, M.Vezemanns, I.Wirries u.c.). Ir skolotāju istabas, kurās ir rosība, tiek spriests gan par skolu, gan visu ko citu, ik brīdi darbojas kafijas automāti, ir skolotāju istabas, kas atgādina banku zāli, kur cilvēki klusu strādā un kur ir maz kustības, un ir skolotāju istabas, kurās tikai vēji pūš (126.440-441). E.Terharts, atzīmējot savstarpējo komunikāciju nozīmi sociālā klimata veidošanā skolās, uzsver šo faktoru.

Arī no šāda viedokļa ir saskatāma ārējo faktoru ietekme uz mikroklimatu skolotāju kolektīvā. Pāriešana uz kabinetu sistēmu, kas savā ziņā no mācību-metodiskā viedokļa bija pamatota, Latvijā lielā mērā tika absolutizēta. Daudzās skolās skolotāju istabas tika aizstātas ar apmēram desmit kvadrātmetru lielu telpu blakus direktora kabinetam, kur glabājās klašu žurnāli, bet skolotāji praktiski neuzturējās. No skolotāju savstarpējo attiecību, savstarpējās sadarbības veicināšanas viedokļa lēmums pilnā apjomā pāriet uz kabinetu sistēmu, vērtējams negatīvi – tāpat kā jebkura cita pārmērība, kas tiek realizēta "par katru cenu", vadoties no politiskas dabas apsvērumiem un nerēķinoties ar konkrēto situāciju izglītības iestādēs. Skolotāju savstarpējās attiecības negatīvi ietekmē arī tas, reāli skolās skolotāji tika sadalīti tādos, kuriem ir kabineti un līdz ar to arī atbildība par tiem, un kuriem kabinetu nav. Pēdējie izjūt papildus neērtības, jo viņu kolēģi nelabprāt piekrīt to vadītajām stundām "savā" kabinetā, jo nav droši par to, kādā kārtībā tas tiks atstāts. Kā skolas direktora vietnieks mācību darbā, t.i. kā cilvēks, kura darba pienākumos ietilpa klašu un skolotāju izvietošana pa kabinetiem, ar šo problēmu biju spiests daudzkārt saskarties.

Arī R.Blūma, G.Būlovas, H.Holšera un G.Milleres pētījumā par skolotāju kooperācijas nosacījumiem pamatskolās izdarītais secinājums par kooperācijas nozīmību ir atbilstošs mūsu situācijai: "Kooperācijas nozīme neaprobežojas tikai ar atsevišķu indivīdu darbības bālu

koordinēšanu. Tā dod iespēju progresēt skolotāju priekšmeta un sociālajai kvalifikācijai un kompetences paplašināšanai, kas priekšnosacījums vispārizglītojošās skolas tālākai attīstībai. Šajā ziņā sadarbības uzlabošanās ir tikai tad iespējama, ja skolotāji ir nodrošināti ar nepieciešamajiem laika, organizatoriskajiem un finansiālajiem priekšnosacījumiem." (77.38).

No iepriekš teiktā izriet attiecību skolotāju kolektīvā lielā ietekme uz pedagoģiskā procesa gaitu un tātad arī uz tā rezultātiem. Lai analizētu tās dažādos Latvijas ekonomiskās un politiskās situācijas attīstības posmos, pētījuma gaitā šis problēmu loks tika aplūkots īpaši.

Pētījuma sākumā skolotāju kolektīva raksturošanai tika mēģināts pielietot sociometrisko testu, lūdzot skolotājus atbildēt uz jautājumu, ar kuru no saviem kolēģiem tie katrs vislabprātāk vēlētos strādāt, apspriesties un atpūsties kopā. Lielākajā daļā gadījumu tika saņemtas formālas atbildes, kas liecināja par to, ka metode, ko autors salīdzinoši sekmīgi izmantoja attiecību sistēmas analīzei skolēnu kolektīvā, skolotāju kolektīvā tik vienkāršotā veidā nav pielietojama. Tas norādīja uz to, ka skolotāju kolektīvā pastāvošā attiecību sistēma ir daudzķārt sarežģītāka kā skolēnu kolektīvos. Tādēļ arī šai jautājumā pētījuma laikā netika mēģināts noteikt kādu konkrētu skolotāju kolektīvu attiecību "brieduma pakāpi", bet gan analizēts skolotāju kolektīvu raksturojošo īpašību izmaiņu virziens, lietojot jau pieminēto atkārtotās anketēšanas metodi.

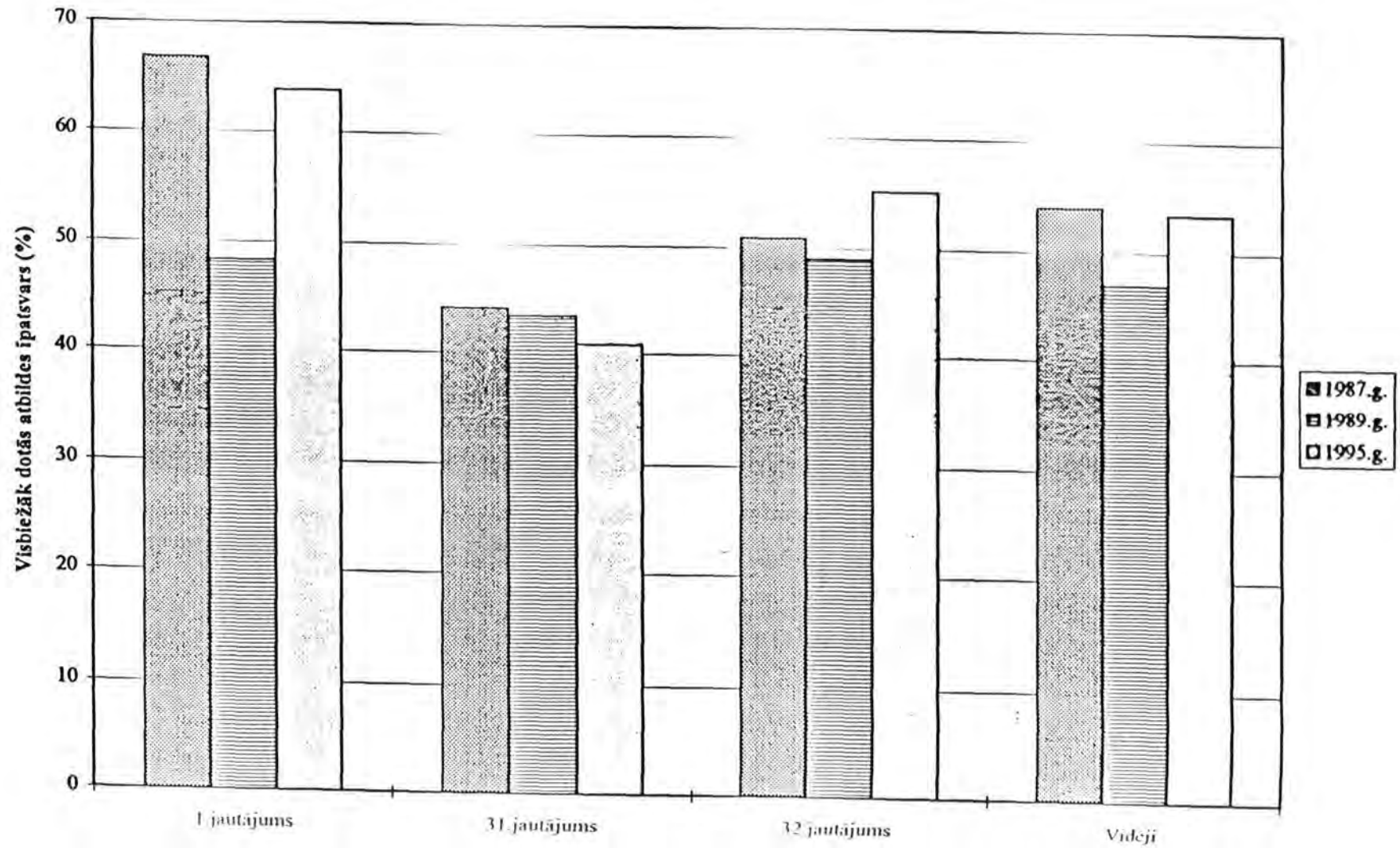


Lai varētu novērtēt pedagoģisko prasību pret skolēniem vienotības pakāpi, skolotājiem tika uzdoti jautājumi par to, vai skolēni drīkst skriet pa skolas gaiteni, vai drīkst nākt "labot" atzīmes ceturksņa beigās un vai drīkst ātrāk atstāt ēdamzāli, ja klases biedri vēl nav paēduši (anketā attiecīgi 1., 31. un 32. jautājumi). No izvirzītās problēmas viedokļa šajā gadījumā nav svarīgi, kādu tieši atbildi dod aptaujātie, svarīgi, cik vienots ir viņu viedoklis un kā šī vienotība ir mainījusies no gadu uz gadu. Lai to varētu novērtēt 16. pielikumā ir apkoti katrā skolā katrā aptaujas reizē saņemto atbilžu maksimālais īpatsvars. Tas parāda lielāko vienādu atbilžu skaitu par katru jautājumu katrā gadā. Teorētiski, nepastāvot nekādai vienotu prasību sistēmai skolā, sadalījums pa visiem piedāvāto atbilžu variantiem katrā jautājumā būtu vienāds, un šim rādītājam vajadzētu būt vienādam ar 25%. Savukārt, ja skolā būtu ideāla vienotu prasību sistēma, par katru jautājumu kāda no atbildēm būtu izvēlēta visos gadījumos, tādejādi maksimālais vienādo atbilžu īpatsvars būtu 100%. Tātad, jo tālāk reālais vienādo atbilžu īpatsvars ir no 25% un tuvāk 100%, jo vienotākas prasības ir konkrētajā skolotāju kolektīvā. Kā redzams no attēla 139.lappusē vismazākais vienādo atbilžu īpatsvaru maksimums ir bijis 1989./90. mācību gadā, tātad laikā, kad sabiedriski politiskās situācijas izmaiņas norisa vīstraujāk. Šis rezultāts, lai arī minimums dotajā attēlā nav īpaši spilgti izteikts, tomēr apstiprina hipotēzi par sabiedriski politiskās situācijas izmaiņu ietekmi uz

pedagoģisko kolektīvu un tā darba spējām. Jautājums šeit nav tikai par to, ka izvirzot dažādas prasības pret skolēniem, skolotāji lielu daļu no savas enerģijas tērē nelietderīgi un līdz ar to sasniedz mazākus rezultātus, kā tie varētu būt, ja darbība būtu vienota. Šāda savstarpēji pretrunīga rīcība negatīvi ietekmē psiholoģisko mikroklīmatu pašā skolotāju kolektīvā, līdz ar to pasliktina katra skolotāja noskaņojumu un pavājina viņa darbaspējas. Pētījuma rezultāti ļauj secināt par zināmu situācijas stabilizēšanos pēdējos gados salīdzinājumā ar laiku piecus gadus atpakaļ. Jāpiezīmē, ka šeit var izdarīt tikai kvalitatīva rakstura secinājumus - ja būtu izvēlēti citi kontroljautājumi, arī skaitļi 16.pielikumā būtu citi, taču tendence, manuprāt, saglabātos tā pati.

Zināmus secinājumus par izmaiņām attiecībās starp skolotājiem skolotāju kolektīvā var izdarīt aplūkojot izmaiņas atbildēs uz 5.jautājumu par to, cik lielai savu kolēģu daļai katrs no skolotājiem zin, kad ir vārda diena. Samazinās atbildes "dažiem", bet pieaug atbilžu "apmēram pusei" un "gandrīz visiem" īpatsvars. Tas, ka skaitliskās vērtības Iecavas vidusskolā būtiski atšķiras no abām pārējām skolām, ir izskaidrojams ar to, ka šī ir divplūsmu skola, un vārda dienu atzīmēšanas tradīcijas vairāk ir izteiktas latviešu plūsmā.

### Skolotāju kolektīvu vienotības pakāpe dažādos gados

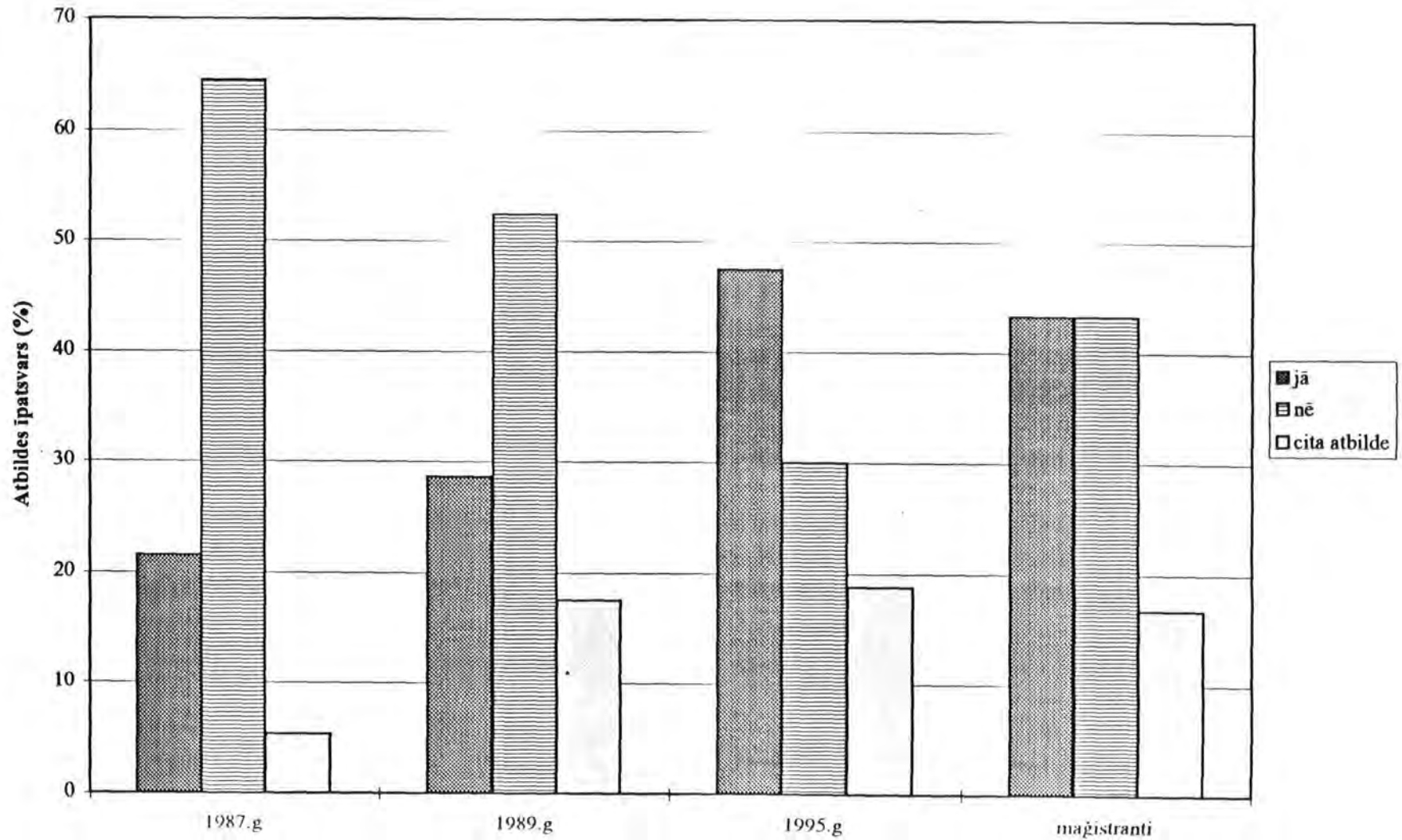


Tomēr, mūsaprāt, vislabāk pārmaiņas skolotāju savstarpējās attiecībās varētu raksturot atbildes uz 15.jautājumu par to, vai respondenti uzskata savu skolotāju kolektīvu par saticīgu. Kā var redzēt no attēla 141. lappusē, jūtamī pieaudzis (2,2 reizes) pozitīvo atbilžu procents un samazinājies negatīvo atbilžu īpatsvars – 2,1 reizi. Saskaņā ar iepriekš teikto pozitīvas izmaiņas skolotāju savstarpējās attiecībās pozitīvi ietekmē visu pedagoģiskā procesa gaitu.

Uz vairākiem ar attiecību sistēmu skolotāju kolektīvā saistītiem jautājumiem atbildes aplūkojamajā laika posmā nav būtiski izmainījušās. Visās aptaujas reizēs aptuveni vienāda aina parādījās par iespēju mainīt darba vietu. Kā šeit liecina atbildes uz 17.jautājumu, vidēji katrs septītais vai astotais skolotājs, ja tas būtu iespējams, mainītu darba vietu. Tāds pats procents to darītu arī no aptaujātajiem maģistrantiem.

Būtiski nav mainījies arī "citādi domājošo" īpatsvars skolās. Uz 19.jautājumu: "Cik bieži Jūsu viedoklis atšķiras no pārējo kolēģu domām?" atbildi "bieži" visās dažādos gados izdarītajās aptaujās deva apmēram trešā daļa aptaujāto – 31% līdz 35%. Lielāks šīs atbildes īpatsvars bija maģistrantu vidū – 43,3%. Šāds, loģisks rezultāts apstiprina izmantojamās metodikas atbilstību izraudzītajam mērķim un auditorijai.

Atbilžu uz jautājumu "Vai uzskatāt, ka Jūsu kolektīvs ir satīcīgs?" sadalījums dažādos gados



Interesanti ar izmaiņām sabiedriski politiskajā situācijā sasaucas arī pozitīvās atbildes uz jautājumu: "Vai cenšaties izpildīt arī tās direktora prasības, ko uzskatāt par nevajadzīgām?". 1987./88.mācību gadā no visiem aptaujātajiem tā atbildēja 35,5%, divus gadus vēlāk, visstraujāko politisko pārkārtojumu brīdī - 23,8%, bet situācijai nostabilizējoties, šis procents atkal sāk pieaugt. 1995./96.mācību gadā pozitīvas atbildes uz šo jautājumu deva 27,5% no visiem aptaujātajiem respondentiem. Arī frontālās pārbaudes un dažādas komisijas par vistraucējošākām tiek uzskatītas tieši tad, kad demokratizācijas process sabiedrībā uzņēma savu gaitu (sk.atbildes uz 26.jautājumu).

Tātad, kā redzams no pētījuma rezultātiem, sabiedriski politiskās norises valstī atstāj savu iespaidi uz attiecību sistēmu skolotāju kolektīvā - uz vienu no pedagoģiskā procesa kā mijiedarbības procesa subjektiem, tādejādi ietekmējot gan šī procesa gaitu, gan arī tā rezultātus. Pie kam pozitīvi, demokrātiski procesi sabiedrībā izraisa atbilstoša rakstura pārmaiņas arī skolotāju kolektīvā un līdz ar to pedagoģiskajā procesā un tā rezultātos.

## Secinājumi

Analizējot pedagoģisko procesu kā skolēnu un skolotāju mijiedarbību, ņemot vērā, ka objektīvi šajā procesā vadošā loma ir skolotājiem, jāsecina, ka faktori, kas ietekmē skolotāju kopumu valstī, caur ietekmi uz skolotājiem pedagoģiskā procesā ietekmē šī procesa rezultātu – skolēnu pilnveidošanos, viņu audzinātības, zināšanu un prasmju līmeni. Tas apstiprinājās veiktajā pētījumā.

Šo faktoru ietekme uz skolotāju kopumu mūsu aplūkotajā laika periodā Latvijā izpaudās divējādi:

- šo faktoru ietekmē mainījās skolotāju sastāvs (pēc vecuma, izglītības, dzimuma u.t.t.), kā arī mainījās skolotāju kopskaits, t.i. mainījās skolotāju kopuma statistiskie rādītāji,

- šo faktoru ietekmē mainījās skolotāju morāli psiholoģiskais noskaņojums (mikroklimats skolotāju vidē, savstarpējos kontaktos, attiecībās ar skolēniem, sabiedrību), mainījās arī pašnovērtējums.

Skolotāju kopumu raksturojošo statistisko parametru izmaiņas aplūkotas saistībā ar skolu tīkla un tā struktūras izmaiņām, kas tieši ir atkarīgas no politiskās un ekonomiskās situācijas izmaiņām valstī. Lai varētu pamatot šo likumsakarību, nepieciešams aplūkot pārmaiņas izglītības sistēmā ilgākā laika posmā. Pierādot to, ka izglītības iestāžu tīkls un tā struktūra ir atkarīgi no ekonomiskās un politiskās situācijas valstī, ir pierādīta arī skolotāju

skaita atkarība no tās. Tradicionāli lietotā parametra - skolēnu skaita attiecības pret skolotāju skaitu - izmaiņas ir sekas no iepriekš minētā un ļāva nevien salīdzināt situāciju Latvijā dažādos laika posmos, bet arī salīdzināt to ar situāciju citās valstīs.

Pētījuma gaitā apstiprinājās arī tēze par skolotāju akadēmiskās izglītības un profesionālās kompetences līmeņa atkarību no ekonomiskās, politiskās un sociālās situācijas izmaiņām. Devīdesmito gadu pirmajā pusē izglītības sistēmas darbiniekiem vairākkārt nācies izteikt savu negatīvo attieksmi pret ekonomiskajām norisēm valstī. Nepastāvot pozitīvai valsts ekonomiskās un izglītības sistēmu sadarbībai, skolotāju akadēmiskās izglītības līmenis šajā laika posmā ir pazeminājies. Tātad, pētījuma sākumā izteiktais pieņēmums par pozitīvas ekonomiskās, politiskās un izglītības sistēmu mijiedarbības nepieciešamību, lai tiktu nodrošināta pedagoģiskai darbībai nepieciešamais skolotāju akadēmiskās izglītības un kompetences līmenis apstiprinās. Tas apstiprinās no pretējā: negatīva ekonomiskās un izglītības sistēmu mijiedarbība noved pie skolotāju akadēmiskās izglītības un profesionālās kompetences līmeņa pazemināšanās. Valsts darba tirgus izsūc no izglītības sistēmas tai nepieciešamos kvalificētos speciālistus - šāds process norisinājās nevien Latvijā, bet arī citās valstīs, kur, veidojot valsts izglītības politiku, šis likumsakarības netika ņemtas vērā.



Jau kā sekas šiem procesiem ir uzlūkojamas skolotāju sastāva vecuma un dzimuma struktūru izmaiņas. Ir pierādīta skolotāju kolektīvu feminizācijas pakāpes atkarība no valsts darba tirgus ietekmes. Arī tā ir negatīva: jo vairāk skolotāju algas atpaliek no vidējās algas strādājošiem kopumā, jo lielāka disproporcija vērojama skaita ziņā starp skolotājām sievietēm un skolotājiem vīriešiem, tādejādi vēl vairāk apgrūtinot sabalansēta audzināšanas procesa nodrošināšanu.

Pētījuma rezultāti liecina par pozitīvām pārmaiņām skolotāju attieksmē pret savu darbību. Zūdot prasībai strādāt pēc noteikta parauga, pieaugot iespējai skolotājam izteikt savu viedokli un aizstāvēt savas domas, skolotājs skaidrāk sāk apzināties savu vietu un lomu kā izglītības sistēmā, tā valsts un sabiedrības attīstībā kopumā. Skolotāja apziņa par savas misijas nozīmīgumu sabiedrības attīstībā, savukārt, tieši ietekmē pedagoģiskā procesa kvalitāti un līdz ar to tā rezultātus. Izglītībai un skolotāja profesionālajai darbībai kļūstot par skolotāja personības vajadzību un vērtību, tiek sekmēts pats pedagoģiskais process, līdz ar to apstiprinot pētījuma sākumā izvirzīto hipotēzi.

Kā liecina pētījuma rezultāti, līdzīga rakstura pozitīvas pārmaiņas piedzīvo skolēnu un skolotāju attiecību sistēma. Tās nevar norisināties lēcienuveidīgi, taču to pozitīvais raksturs devīpus gadus ilgā posmā iezīmējas pietiekami uzskatāmi. Pedagoģiskā procesa un attiecību

sistēmas starp tā subjektiem dialektiskā vienība ļauj izdarīt secinājumu par pozitīva rakstura pārmaiņām šajā procesā, mazinoties pretrunām starp tā subjektiem. Izglītībai aizvien vairāk kļūstot par sabiedrības vajadzību un vērtību, šai pozitīvajai tendencei vajadzētu pastiprināties.

Pozitīvas pārmaiņas piedzīvo arī attiecību sistēma skolotāju kolektīvā. Arī šīs pārmaiņas saskaņā ar teoriju par skolotāju kolektīvu atstāj pozitīvu ietekmi uz pedagoģisko procesu un tā rezultātiem, tādejādi apstiprinot pētījuma sākumā izvirzīto hipotēzi.

Tātad izglītības sistēmas un ekonomiskās un politiskās sistēmas mijiedarbību pētāmajā periodā nevar interpretēt viennozīmīgi. Sabiedrības demokratizācijas procesa izraisītās pozitīvās pārmaiņas izglītības sistēmā, attiecībās starp pedagoģiskā procesa subjektiem, lielāka radošās domas un darbības brīvība ir jāvērtē kopā ar ekonomiskās situācijas izraisīto skolotāju kvalifikācijas pazemināšanos. Gan skolotāju kvalifikācijas pazemināšanās, gan neritmiskā paaudžu maiņa skolotāju vidē, gan pārmērīgi augsts feminizācijas līmenis skolās, savukārt, pasliktina pedagoģiskā procesa rezultātus.

Izglītības sistēmas attīstības likumsakarību ignorēšana, veidojot valsts izglītības politiku, ieskaitot tās ekonomisko komponentu absolutizēšanu, atstās savu negatīvo ietekmi uz pedagoģiskā procesa gaitu un tā rezultātiem. Lai no tā izvairītos, svarīgi ievērot pētījumā

atklātās likumsakarības. Ir svarīgi attīstīt un sekmēt pozitīvo faktoru ietekmi uz izglītības sistēmu un maksimāli neitralizēt negatīvos faktorus.

#### **Aizstāvēšanai izvirzītas tēzes:**

- izglītības politika ir īpašs darbības process valsts izglītības sistēmas sakārtošanā un tālākattīstībā ar mērķi nodrošināt brīvas personības attīstību, cilvēces progresīvās pieredzes un garīgo vērtību sistēmas nodošanu jaunai paaudzei;

- Latvijā uz politiskās sistēmas demokratizācijas un pārejas no plānveida ekonomikas uz tirgus ekonomiku bāzes notiek skolēnu un skolotāju savstarpējo attiecību humanizēšanās, pozitīvā virzienā mainās skolotāju attieksme pret sevi un saviem kolēģiem pedagoģiskajā darbībā;

- būtisku negatīvu ietekmi uz pedagoģisko procesu atstāj feminizācijas pakāpe valsts vispārējās izglītības sistēmā, kas pēdējās desmitgadēs ekonomisko un sociālo procesu ietekmē ir pieaugusi un sasniegusi kritisku līmeni.

## LITERATŪRA

1. Galvenie skolu statistikas datu kopsavilkumi 1994./95. mācību gada sākumā. Izglītības informācijas centrs. Atb. par izd. J. Locāns, R., 1995. 57 lpp.
2. Izglītības iestādes Latvijā 1994./95. mācību gada sākumā. Latvijas republikas valsts statistikas komiteja. R., 1995. 97 lpp.
3. Izglītības likuma projekts. "Izglītība un Kultūra" 1996. janvāris
4. Latvijas kultūras statistika 1918.-1937.g. Sast. V. Salnītis. Valsts statistikas pārvalde Rīgā 1938. lpp.
5. Latvijas statistikas gadagrāmata 1931. Divpadsmitais izdevums. Rīgā 1932. - 488 lpp.
6. Latvijas statistikas gadagrāmata 1935. Sešpadsmitais gada gājums. Rīgā 1936. - 314 lpp.
7. Padomju Latvijas tautas saimniecība: Statistisko datu krājums /Latv. PSR MP CSP - R.: Izdevniecības "Statistika" Latvijas nodaļa, 1968. - 628 lpp.
8. Latvijas PSR tautas saimniecība 1970. gadā: Statistisko datu krājums /Latv. PSR MP CSP - R.: Izdevniecības "Statistika" Latvijas nodaļa, 1971. - 606 lpp.
9. Latvijas PSR tautas saimniecība 1977. gadā: Statistikas gadagrāmata /Latv. PSR CSP - R.: Liesma, 1978. - 395 lpp.
10. Latvijas PSR tautas saimniecība 1981.gadā: Statistikas gadagrāmata./Latv. PSR CSP - R.: Avots, 1982. - 350 lpp.
11. Latvijas PSR tautas saimniecība 1984. gadā: Statistikas gadagrāmata./Latv. PSR CSP - R.: Avots, 1985. - 395 lpp.
12. Latvijas PSR tautas saimniecība 1987. gadā: Statistikas gadagrāmata /LPSR Valsts statistikas komiteja. - R.: Avots, 1988. - 366 lpp.
13. Latvijas republikas izglītības iestādes. Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija. Atb. par izd. A. Vasips. R., 1994. 151 lpp.
14. Latvijas Republikas Izglītības likums. Pieņemts 1991.gada 19.jūnijā.

15. Latvijas tautas saimniecība 1990.gadā: Statistikas gadagr./ Latvijas Valsts statistikas komiteja.- Rīga: Avots, 1991.- 340 lpp.
16. Latvijas vēstures apcerējumi (no 1940.gada līdz mūsdienām) M.Virša red. - R.:Zvaigzne, 1990.- 128 lpp.
17. Likums par tautas izglītību. Pieņemts 1934.gada 12.jūlijā
18. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890.g. līdz 1940.g. Antoloģija Sast. J.Anspaks u.c. R.:Zvaigzne, 1994. - 240 lpp.
19. Skices. Latvijas izglītība skaitļos gadu ritumā. Sast. J.Locāns. Informācijas servisa centrs Rīgā 1993. - 26 lpp.
20. Skola Padomju Latvijā. A.Buiļa red.- R.:Zvaigzne, 1977.- 215 lpp.
21. Arājs J. Jaunajam skolotājam. R.:Zvaigzne, 1981. - 117 lpp.
22. Builis A. Mūsdienu skola: Vispārizglītojošās skolas attīstības ceļi Latvijā 11. piecgadē.- R.:Zvaigzne, 1985. - 130 lpp.
23. Builis A. Skolvadības pamati. Mācību līdzeklis. Rīga LU, 1993. - 148 lpp.
24. Drīzule M. Latvijas skolu vēsture. LVU Rīgā 1967. - lpp.
25. Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā. R.:Zvaigzne, 1985. - 184 lpp.
26. Inne R. u.c. Skolvadība - idejas, versijas, pieredze. Rīga: Raka, 1996.- 279 lpp.
27. Klaveniece E. Skolotāju un skolēnu konfliktu pētīšana. Krāj.: Skolotāju sagatavošanas problēmas universitātē, Rīga, Latvijas Valsts universitāte, 1985. - lpp.
28. Komenskis J.A. Lielā didaktika. R.:"Zvaigzne", 1992. - 234 lpp.
29. Kruteckis V. Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija. R.:Zvaigzne, 1978. - 272 lpp.
30. Kvelde R. Pedagoģisko uzdevumu pielietošana, sagatavojot kursantus par tēmu "Skolotāju un skolēnu savstarpējās iedarbības sociāli psiholoģiskās problēmas pedagoģiskajā procesā". Krāj.: Моделирование педагогических задач в обучении учителей. Сб.т. под ред. Дз. Мейкшане Министерство просвещения Латвийской ССР Рига, 1984. - с.

31. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. R.:RAKA., 1995. – 172 lpp.
32. Meikšāne Dz. Pedagoģisko uzdevumu modelēšanas loma skolotāju apmācības efektivitātes paaugstināšanā kvalifikācijas celšanasursos. Krāj.: Моделирование педагогических задач в обучении учителей. Сб.т. под ред. Аз. Мейкшане Министерство просвещения Латвийской ССР Рига, 1984.
33. Mežs I. Mācību valodas izmaiņas Latvijas skolās. Latvijas republikas Izglītības un zinātnes ministrija. Izglītības informācijas centra biļetens, 1995.Nr 1. – 31 lpp.
34. Milta Ā. Klases audzinātāja darba sistēma – personības attīstības virzītāja. Krāj.: Skolēnu personības veidošanas aktuālas problēmas. Sast.Ā.Losevs R.:Zvaigzne, 1985. – 113 lpp.
35. Mudriks A. Vecāko klašu skolēnu audzināšana. R.:Zvaigzne, 1979. – 193 lpp.
36. Novikova L. u.c. Audzinošā kolektīva metodoloģiskās problēmas. Krāj.:Skolēnu personības veidošanas aktuālas problēmas. R.:Zvaigzne, 1985.– 114 lpp.
37. Rubenis A. Latvijas skola laikmetu griežos 1917.–1941. Valmiera, 1992. – 424 lpp.
38. Salmiņš A. Lozda J. Latviešu skola kapitālisma intensīvas attīstības un proletariāta veidošanās laikā. P.Stučkas Latvijas Valsts universitāte, Rīga, 1982. – 1pp.
39. Staris A. Vispārīzglītojošā skola Padomju Latvijā 1940./41.mācību gadā. Krāj.: Skolu vēstures izpēte. Latvijas PSR Pedagogu biedrība R.: Zvaigzne, 1988.– 140 lpp.
40. Suhomlinskis V. Saruna ar jauno skolas direktoru. R.:Zvaigzne, 1975. – 184 lpp.
41. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. Rīga, Latvijas pedagogu biedrība, 1991. – 77 lpp.
42. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. R.: Zvaigzne, 1991. – 213 lpp.
43. Žogla I. Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. Rīga, Latvijas Universitāte, 1994. – 228 lpp.

44. Žukovs L., Kopeloviča A. Skolotāju izglītība Latvijas parlamentārās republikas periodā (1918 - 1934). Pedagoģija Latvijā 1996. Nr.1. izd.: Latvijas Pedagoģijas zinātnieku asociācija un Latvijas Universitāte - 56 lpp.
45. Обзоры по важнейшим научно-педагогическим проблемам. Обзорная информация. Выпуск 3(8.) Педагогика коллектива М., 1979. - 48 с.
46. Белогоров В.М. Автореф. Воспитание коллективизма как качества социально активной личности у учащихся средних профтехучилищ в процессе их учебно-производственной деятельности. М., 1986. - 27 с.
47. Гордин А.Ю. Автореф. Формирование отношений педагогов ш учащихся в советской общеобразовательной школе. М., 1982. - 40 с.
48. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы. М.:Знание, 1984. - 80 с.
49. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы: проблемы развития. "Народное Образование" 1985.11.
50. Караковский В.А. Директор - учитель - ученик. М.:Знание, 1982. - 96 с.
51. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. - 47 с.
52. Лийметс Х.Й. О месте категории "взаимодействие" в педагогике. В сб.: Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Таллин: ТПИ, 1979. - 278 с.
53. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М., 1968. -с.
54. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.4; - М. Педагогика, 1984. - 400 с.
55. Мудрик А.В. Общение как педагогическая проблема. В сб.: Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. Таллин: ТПИ, 1979. - 278 с.
56. Пигоров Н.И. Избранные педагогические сочинения М., 1953. - с.
57. Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. Ставрополь., 1971. - 286 с.
58. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. М.: Педагогика, 1986. - 136 с.
59. Хозе С.Е. Директор школы. М.: Просвещение, 1979. - 232 с.

60. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М.: Педагогика, 1982. - 207 с.
61. Ушинский К.А. Собрание сочинений. Т.3. М., 1952. - 431 с.
62. Ausbildungspläne für die pädagogische Ausbildung für die Lehramter. Der Hessische Kultusminister. Bruhlische Universitätsdruckerei, Giessen., 1985. - 263 S.
63. Bildung im Zahlenspiegel 1995. Herausgeber Statistisches Bundesamt. Wiesbaden, 1995. - 180 S.
64. Bildungspolitik als Gegenstand politischer Bildung: Grundlagen, Materialien u. Unterrichtsmodelle für d. Erwachsenenbildung /hrsg. von d. Projektgruppe Curriculum Bildungspolitik im Auftr.d. Leiterkreises d.evang.Akad. in Deutschland.: Lexika - Verlag, 1978. - 548 S.
65. Bildungspolitik in der DDR 1966-1990: Dokumente/ Herausgegeben, eingeleitet und erläutert von H.J.Fuchs und E.Petermann Berlin, Wiesbaden: Harrassowitz, 1991. - 402 S.
66. Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch - vergleichender Quellenband. Herausgegeben, eingeleitet und erläutert von D.Anweiler, H.J.Fuchs, M.Dorner und E.Peterman. Froitzheim, Bonn, 1992 - 574 S.
67. Bildung und Kultur Fachserie 11 Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen 1993 Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 1995. - 216 S.
68. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Baumert J. u.a.). Reinbek bei Hamburg Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1994. - 843 S.
69. Das Schulwesen in Österreich Schuljahr 1993/94. Herausgeber und Hersteller: Republik Österreich, Österreichisches Statistisches Zentralamt., Wien, 1995. - 350 S.
70. Die Feminisierung des Lehrerberufs an öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg, eine raumzeitliche Analyse von Jürgen Schmade. Im Selbstverlag des Geografischen Institutes der Universität Heidelberg, 1988. - 314 S.



71. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1985 bis 1994. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr 134. Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bonn, 1995. - 247 S.
72. Schwerpunkt: Schülerverhalten-Lehrerverhalten. Grundlagen, Wechselbeziehungen, Folgerungen von Albert Schitzer, Ernst Geisreiter, Heinrich Schiller. R. Oldenbourg Verlag München, 1975. - 141 S.
73. Auernig R. Die Funktion des Schulleiters bei der Durchsetzung schulischer Innovationen. Die Führungsspezifische Konzeption von routineorientierten Rollen und Funktionsprofil zur qualifizierten Innovationsfunktion des Schulleiters. Verlag Peter Lang Frankfurt a/M, Bern, New York, 1986. - 394 S.
74. Aurin K. Kooperation zwischen Lehrern in ihrer Auswirkung auf die Erziehung der Schüler. In: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
75. Baske S. Bildungspolitik in der DDR 1963-76. 1.Aufl. Berlin, 1979. - 497 S.
76. Baske S., Benesch M., Riedel R. Der Übergang von der marxistisch-leninistischen zu einer freiheitlich-demokratischen Bildungspolitik in Polen, in der Tschechoslowakei und in Ungarn: Darstellung und Dokumentation. Wiesbaden: Harrassowitz, 1991. - 240 S.
77. Blum R. u.a. Arbeitsteilung und Kooperation von Gesamtschullehrern. Projektbericht. Pädagogisches Zentrum Berlin. Weinert, 1977. - 201 S.
78. Bekelmann H. Konflikte zwischen Pädagogik und Bildungspolitik. In: Bildungsplanung und Bildungspolitik. Herausgegeben von A.O.Schorb. Akademische Verlagsgesellschaft Frankfurt a/M., 1972. - 193 S.
79. Correll W. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und seine Bedeutung für das Lernen und die politische Bildung. In: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem. Hrsg. von Norbert Kluge. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 1978. - 442 S.
80. Dauenhauer E. Berufsbildungspolitik. Berlin: Springer, 1981. - 484 S.
81. Dorig K.W., Kupfter H. Die eindimensionale Schule. Weinheim 1972. - 365 S.

82. Eiko J. Schule ist zuerst Unterricht! (F.2.12.) In: Neue Praxis der Schulleitung. Dr. Josef Raabe Verlags - GmbH, 1992.
83. Falk, R. u.a. Starthilfe: Lehrer in die Wirtschaft Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1986. - 212 S.
84. Fehlman R. Demokratie in der Schule. Eine Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion und Bericht über Aktionsforschungsprojekt mit einer Lehrergruppe. Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät/Universität Zürich. Zürich. Zentralstelle der Studentenschaft, 1986. - 509 S.
85. Glotzl H. "Das habe ich mir gleich gedacht!" Der Einfluss von Lehrerverhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens. Beltz Verlag, Weiheim und Basel, 1979. - 212 S.
86. Grimm M.A. Kognitive Landschaften von Lernen: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen/ Frankfurt a/M., Bern, New York, Paris, Wien, 1993. - 272 S.
87. Hanisch K. Die jungen Lehrerinnen. Erwartungen und Wirklichkeit. List Verlag München, 1974. - 156 S.
88. von Hertig H. Was ist eine humane Schule? 3 Vorträge. Hanser Verlag München, Wein, 1976. - 135 S.
89. Himmel B. Tschechische Republik, Slowakische Republik Die Krise des slowakischen Bildungswesens. In Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in ausgewählten Ländern Mittel- und Osteuropas 1992 1/1993 Ruhr-Universität Bochum - 122 S.
90. Hocke D., Stockel H. Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung. Probleme des Lehrer- und Schülerverhaltens. Verlag Ludwig Auer Donauworth, 1976. - 119 S.
91. Honecker M. Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin, 1986. - 743 S.
92. Horner W. Republik Polen. Probleme der Lehrer im politischen Umbruch. In Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in ausgewählten Ländern Mittel- und Osteuropas 1992 1/1993 Ruhr-Universität Bochum - 122 S.

93. Ipfling H.J. Die Erzieherpersönlichkeit des Lehrers. In: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle im sozialintegrativen Unterricht / Hrsg. Manfred Haidl München: Lurz, 1981. - 161 S.
94. Kau W., Ehmann Ch. Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995. Unter Mitarb. von Laszlo Alex [u.a.] Berlin&Bonn Bundesinst. für Berufsbildung, 1986. - 44 S.
95. Kern H.J. Lehrer- und Schülerverhalten. Forschungsergebnisse und Anleitung zur Verhaltensmodifikation. Verlag W.Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1976. - 179 S.
96. Kirsten R.E. Lehrerverhalten. Untersuchungen und Interpretationen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1973. - 204 S.
97. Kleinschneider H. Zur Koordination von regionaler Wirtschaftsförderung und Bildungspolitik. Eine theoret. Analyse u. empir. Überprüfung an Beisp. des Kreises Borken/Westf. Münster: Selbstverl. des Inst. für Siedlungs- u. Wohnungswesen u. des Zentralamt für Raumplanung der Univ., 1983. - 177 S.
98. Klemm K. Bildungsplanung in den neuen Bundesländern: Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. München: Juventa-Verlag, 1992. - 210 S.
99. Koblitz J. Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien. Frankfurt a/M. Haag und Herchen, 1981. - 270 S.
100. König E. Kooperation: Pädagogische Perspektiven für Schulen. In: Motivation durch Kooperation. Hrsg. Wissinger J., Rosenbusch H.S. SL Verlag Braunschweig, 1991. - 97 S.
101. Kronberger S. Länderinformation. Lettland (Stand: 6/95) A. Allgemeines, B. Schulspezifisches. Fax 1995. 4 S.
102. Krüger R. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis /Rath (Hrsg.).- Studienausg.- München: Ehrenwirth, 1994. - 519 S.
103. Labrana L.A. Bildungspolitik und Beschäftigungsproblem in Entwicklungslandern. Eine vergleichende Analyse der ILO - Berichte <1970-1979> über Kolumbien, Sri Lanka, Kenia u. Iran. Freiburg Hochschulverlag, 1984. - 172 S.
104. Liebel H.J. Motivieren durch Kooperation. In: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.

105. Martin G. Kirchliche Bildungspolitik? Eine theologische Problemanzeige. In: Religionsunterricht - Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik. Gerhard Martin (Hrsg.) - Stuttgart: Calwer Verlag, 1984. - 240 S.
106. Maxeiner J. Lehrer-Schüler-Interaktion und Schülerfolg. Eine Analyse der Bedingungen und Wirkungen des Lehrerverhaltens in der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1979. - 164 S.
107. Maybaum J. Gemeinsam arbeiten, gemeinsam lernen. Ein Beispiel aus Nordheim-Westfalen für Fortbildung mit dem ganzen Kollegium. Krāj.: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
108. Nipkov K.E. Kirchliche Bildungspolitik und Religionsunterricht. In: Religionsunterricht - Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik. Gerhard Martin (Hrsg.) - Stuttgart: Calwer Verlag, 1984. - 240 S.
109. Nohl H. Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1965. - 78 S.
110. Pause G. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von Karlheinz Ingenkamp im Zusammenarbeit mit Evelore Parey. Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1970. (1220-2250) lpp.
111. Pause G., Peters O. Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung. Hrsg. von Karlheinz Ingenkamp. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1973. - 190 S.
112. Petillon H. Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 1987. - 208 S.
113. Petzelt A. Die Lehrer-Schüler-Relation. In: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem. Hrsg. von Norbert Kluge. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, 1978. - 442 S.
114. Pieper A. Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Entwicklung und Erprobung praktischer Formen von Organisationsentwicklung in der Schule. Verlag Peter Lang Frankfurt a./M., Bern, New York, 1986. - 390 S.
115. Preuss-Lausitz U. Bildungspolitische Perspektiven für die neunziger Jahre - Grundlagen eines grunalternetive Bildungsbegriffs. In: Ideen für grune Bildungspolitik /hrsg. von Lutz von Dick - Weinheim, Basel, Beltz, 1986. - 226 S.

116. H. von Recum Das Bildungswesen und der Entwicklungsprozess. In: Bildungsplanung und Bildungspolitik. Herausgegeben von A.O.Schorb. Akademische Verlagsgesellschaft Frankfurt a/M., 1972. - 193 S.
117. Ricker G. Lehrerroll und Lehrerkooperation. In: Schulleiter - Handbuch Bd.11. Schulleitung und Lehrerkollegium. Verlag Westermann, Braunschweig, 1979. - 100 S.
118. Roedel F.M., Schumer G. Kommunikation und Kooperation Lehrern. Beobachtungen in Haupt- und Grundschulen. Hrsg. von Forschungsbereich Schule und Unterricht Max-Plank-Institut für Bildungsforschung. Berlin, 1986. - 59 S.
119. Rolff H.G. Schulentwicklung durch Schulleitung. In: Schulleitung im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Gestalten und organisatorischen Verwalten /Pädagogisches Zentrum, 1993. - 56 S.
120. Rosenbusch H.S. Kooperation als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten - Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule. In: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
121. Schild Th. Das Bildungssystem als Faktor im Entwicklungsprozess. Eine Analyse des Bildungssystems in Zimbabwe im siebten Jahr der Unabhängigkeit. Peter Lang Verlag Frankfurt a/M, Bern, New York, Paris, 1990. - 406 S.
122. Schwanke U. Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. München und Weinheim Juventa Verlag, 1988. - 302 S.
123. Stahl U. Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: eine empirische Studie an Grund und Hauptschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. - 336 S.
124. Steffens U. Kooperation in Kollegien und Schulqualität - Empirische Befunde aus der Konstanzer Schulforschung. In: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
125. Stolz H., Slosser R. Der junge Lehrer und seine Schüler 1.Aufl.- Berlin: Volk und Wissen, 1988. - 152 S.
126. Terhart E. Kommunikation im Kollegium. Die Deutsche Schule 1./87. März. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, 1987. - 532 S.

127. Wahl D. Agressives Verhalten von Schülern und Lehrern. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982. - 71 S.
128. Wenzel H., Wesemann M. Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. Krāj.: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
129. Westphal J. Schülerorientierung und lehrgangsmässig organisiert Fachunterricht - wie Feuer und Wasser? (F.2.) In: Neue Praxis der Schulleitung. Dr. Josef Raabe Verlags - GmbH, 1992.
130. Willmann B. Bildungspolitik in Österreich Vergleichende Daten und Analysen zur Entwicklung in der 80er Jahren. München: Minerva Publikation, 1991. - 431 S.
131. Winkel R. Individuelle und kollegiale Schwierigkeiten bei Unterrichtsinnovationen und Möglichkeiten ihrer Überwindung durch schulinterne Lehrerfortbildung. In: Schulinterne Lehrerfortbildung. Hrsg. von Wenzel H. u.a. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1990. - 252 S.
132. Wirries I. Arbeitsgruppe Lehrerkollegium. SL Verlag. Braunschweig, 1989. - 98 S.
133. Education at a Glance. OECD Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Paris, 1994. - 199 pg.
134. The Condition of Education 1985. Statistical Report National Center for Education Statistics. Edited by Valnena White Plisko and Joyce Stern, 1986. - 278 pg.
135. World education report 1993. Paris. UNESCO, 1993. - 172 pg.
136. Whitman I. Latvia: Description of the education system. Telefax 1995-07-21; 4 pg.

**Skolu, skolēnu un skolotāju skaita izmaiņas  
Latvijā pēc 1920.gada**

Mācību gads	Skolu skaits	Skolēnu skaits	Skolotāju skaits	Vidējais skolēnu skaits skolā	Vidējais skolēnu skaits skolotājam
1920./21.	1664	165711	5379	100	30.8
1925./26	1993	191442	9136	96	21.0
1930./31.	2103	203793	10128	97	20.1
1935./36.	1987	238544	10300	120	23.2
1936./37	2005	247472	10689	123	23.2
1940./41.	1626	241750	8878	149	27.2
1944./45.*	1181	156098	5810	132	26.9
1945./46.	1454	222803	8873	153	25.1
1950./51.	1659	294616	15046	178	19.6
1955./56.	1647	291922	18040	177	16.2
1960./61.	1648	293450	20479	178	14.3
1965./66.	1382	349283	24106	253	14.5
1970./71.	1178	351136	24134	298	14.5
1975./76.	1014	363009	24708	358	14.7
1980./81.	933	347207	24662	372	14.1
1985./86.	915	351025	26782	384	13.1
1986./87.	915	359524	28193	393	12.8
1987./88.	904	354854	29284	393	12.1
1988./89.	923	353313	30832	383	11.5
1989./90.	933	351910	31236	377	11.3
1990./91.	912	339620	31446	372	10.8
1991./92.	943	338210	31608	359	10.7
1992./93.	980	327663	32767	334	10.0
1993./94.	1002	327025	33408	326	9.8
1994./95.	1017	329118	32436	324	10.1
1995./96.	1028	335333	33295	326	10.1

(Pēc 1., 2., 4., 15., 19. un 39.)

2.pielikums

## Skolu skaita izmaiņas dažādās valstīs

Gads	Latvija		VFR		VDR		Austrija	
	Skaitis	Relat.	Skaitis	Relat.	Skaitis	Relat.	Skaitis	Relat.
1960	1648	1	35280	1	9729	1	5623*	1
1965	1382	0.84	35723	1.01	8883	0.91		
1970	1178	0.71	29770	0.84	6878	0.71	5635*	1.00
1975	1014	0.62	28986	0.82	5921	0.61		
1980	933	0.57	29825	0.85	5906	0.61	5501*	0.98
1985	915	0.56	30797	0.87	5864	0.60		
1990	912	0.55	32238	0.91	5928**	0.61	5399***	0.96
* atbilstoši 1963./64., 1972./74. un 1983./84. mācību gadi								
** 1989. gads								
*** 1991./92. mācību gads								
(Pēc 1.,7.,11.,19.,63. un 69)								



## Skolēnu skaita izmaiņas dažādās valstīs

Gads	Latvija		VFR		VDR		Austrija	
	Skaitis (tūkst.)	Relat.	Skaitis (tūkst.)	Relat.	Skaitis (tūkst.)	Relat.	Skaitis (tūkst.)	Relat.
1960	293	1	6669	1	2059	1	842*	1
1965	349	1.19	7332	1.10	2426	1.18		
1970	351	1.20	8992	1.35	2704	1.31	1150*	1.37
1975	363	1.24	10141	1.52	2692	1.31		
1980	347	1.18	9186	1.38	2312	1.12	911*	1.08
1985	351	1.20	7212	1.08	2045	0.99		
1990	340	1.16	6882	1.03	2090**	1.02	832***	0.99
* atbilstoši 1963./64., 1972./74. un 1983./84. mācību gadi								
** 1989. gads								
*** 1991./92. mācību gads								
(Pēc 1.,7.,11.,19.,63. un 69.)								

**Skolēnu skaita attiecības pret skolotāju skaitu  
izmaiņas Latvijā, Vācijā un Austrijā**

<b>Gads</b>	<b>Latvija</b>	<b>Vācija</b> (kopā)	<b>Austrija</b>
1920/21	30.8		
1921/22		40.4	
1923/24			29.7
1930/31	20.1		
1931/32		33.1	
1935/36	23.2		27.2
1944/45	26.9		
1946/47			19.9
1950/51	19.6	41.3	
1953/54			20.5
1955/56	16.2	33.3	
1960/61	14.3	31.8	
1963/64			19.2
1965/66	14.5	30	
1970/71	14.5	28.6	
1973/74			18.6
1975/76	14.7	23.7	
1980/81	14.1	18.4	
1983/84			11.1
1985/86	13.1	14.5	
1990/91	10.8	14	
1991/92	10.7	14.2	9.4
1993/94	9.8	14.5	9.4
1995/96	10.1		

									5.pielikums
Dažāda tipa vispārizglītojošo skolu skaita* izmaiņas									
Latvijā pēc 1920.gada un to salīdzinājums pēc									
izglītības posmiem									
Gads	I.posms	2.posms	3.posms	I.pak.psk.*	II.pak.psk	Pilnas psk.	Ģimnāzijas	Kopā	
1927./28.	1769	709	98	1115	55	654	98	1922	
1929./30.	1800	746	99	1091	37	709	99	1936	
1931./32.	1840	789	99	1081	30	759	99	1969	
1933./34.	1835	842	96	1031	38	804	96	1969	
1935./36.	1728	863	80	901	36	827	80	1844	
1936./37.	1691	853	76	869	31	822	76	1798	
1939./40.	1593	822	70	794	23	799	70	1686	
						7(8)-g.sk.	Vidussk.		
1940./41.	1575	896	67	679		829	67	1575	
1945./46.	1442	966	96	476		870	96	1442	
1947./48.	1484	986	100	498		886	100	1484	
1949./50.	1537	980	110	557		870	110	1537	
1950./51.	1540	1008	130	532		878	130	1540	
1955./56.	1514	992	240	522		752	240	1514	
1958./59	1513	1004	274	509		730	274	1513	
1960./61.	1437	939	287	498		652	287	1437	
1971./72.	995	837	272	158		565	272	995	
1974./75.	912	831	292	81		539	292	912	
1976./77	867	816	306	51		510	306	867	
				Sākumsk.		Pamatsk.	Vidussk.		
1990./91.	856	803	369	53		434	369	856	
1991./92.	889	820	377	69		443	377	889	
1992./93.	928	836	374	92		462	374	928	
1993./94.	951	859	377	92		482	377	951	
1994./95.	965	859	371	106		488	371	965	
1995./96.	974	873	366	101		507	366	974	
*neskaitot skolas bērniem ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem									
(Pēc 1.,4.,13. un 19.)									

6.pielikums

Dažāda posma vispārējo izglītību piedāvājošo dienas skolu  
skaita\* un īpatsvara izmaiņas Latvijā pēc 1920.gada

Gads	1.posms	(%)	2.posms	(%)	3.posms	(%)	Kopā
1927./28.	1769	92.04	709	36.89	98	5.10	1922
1929./30.	1800	92.98	746	38.53	99	5.11	1936
1935./36.	1728	93.71	863	46.80	80	4.34	1844
1940./41.	1500	95.72	821	52.39	67	4.28	1567
1945./46.	1442	100.00	966	66.99	96	6.66	1442
1950./51.	1540	100.00	1008	65.45	130	8.44	1540
1955./56.	1514	100.00	992	65.52	240	15.85	1514
1960./61.	1493	100.00	995	66.64	287	19.22	1493
1965./66.	1266	100.00	893	70.54	244	19.27	1266
1970./71.	1070	100.00	843	78.79	265	24.77	1070
1975./76.	887	100.00	822	92.67	300	33.82	887
1980./81.	814	100.00	796	97.79	325	39.93	814
1985./86.	803	100.00	787	98.01	336	41.84	803
1990./91.	862	100.00	809	93.85	373	43.27	862
1995./96.	970	99.59	873	89.63	366	37.58	974

\* neskaitot skolas bērniem ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem

(Pēc 1.,4.,13. un 19.)

# PEDAGOGISKO DARBINIEKU DATU BĀZES IEVADFORMA


**A** (aizpilda ISC)

**B** (aizpilda darbinieks)  raksta drukātiem burtiem **1** vajadzīgo nosvītro

**A1** Skolas kods

**B1** Skolas nosaukums

**B2** Uzvārds

Vārds

**1** vīrietis

 Dzimšanas gads  GG

**3** strādā pamatdarbā

**2** sieviete

 Pedagoģiskā darba stāžs  gadi

**4** strādā papilddarbā

**B3** Ieņemamais amats

**8** pagarinātās dienas grupas audzinātājs

**1** izglītības iestādes vadītājs

**9** internāta audzinātājs

**2** izglītības iestādes vadītāja vietnieks

**10** arodapmācības meistars

**3** skolotājs

**11** psihologs

**4** logopēds

**12** sporta treneris

**5** oligofrenopedagogs

**13** pulciņa vadītājs

**6** surdopedagogs

**14** koncertmeistars

**7** tīfopedagogs

**15**
**B4** Izglītības pakāpe  
(pēc diploma)

**1** augstākā

**2** nepabeigta augstākā  
(trīs kursi)

**3** vidējā speciālā

**4** vidējā

**B5** Zinātniskais vai  
akadēmiskais grāds

**1** habilitētais doktors

**2** doktors

**3** maģistrs

**4** bakalaurs

**5** citas valsts grāds

**6** grāda nav

**B6** Aizpilda pēc ieraksta diplomā

Mācību iestāde

Fakultāte

Beigšanas gads 19

Specialitāte

**B7** Aizpilda pēc ieraksta diplomā

Mācību iestāde

Fakultāte

Beigšanas gads 19

Specialitāte

Aizpildīšanas datums

Paraksts

**C** (aizpilda skolas vadība, izmantojot C1, C2, C3 un C4 kodifikatorus)

ieraksta attiecīgo kodu					
Mācību priekšmets C1	Pamatkurss vai profilkurss C2	Stunda, pulciņš vai fakultatīvs C3	Mācību valoda C4	Klase (uzrāda katru klasi, paralēlklases apvienojot)	Stundu slo-dze nedēļā (ieskaitot burt-nīcu labošanu)
Pedagoģiskā darbinieka					Kopā
kategorija <input type="text"/>		alga par likmi <input type="text"/>			
Skolas administrācijas darbinieka		(21 st.)			
kategorija <input type="text"/>		alga par likmi <input type="text"/>			

Aizpildīšanas datums \_\_\_\_\_

Paraksts \_\_\_\_\_

<b>C1</b> Mācību priekšmets	10 ģeogrāfija	20 mūzika
1 amatu mācība	11 informātika	21 tehniskā grafika
2 angļu valoda	12 krievu valoda kā dzimtā valoda	22 vācu valoda
3 apkārtnes un dabas mācība	13 krievu valoda kā svešvaloda	23 vēsture
4 astronomija	14 ķīmija	24 vizuālā māksla
5 bioloģija	15 latviešu valoda kā dzimtā valoda	25 klases audzināšana
6 cilvēks, daba, sabiedrība	16 latviešu valoda kā valsts valoda	26 biznesa pamati
7 fizika	17 matemātika	27 kultūras vēsture
8 fiziskā audzināšana	18 mājturība	28
9 franču valoda	19 mākslinieciskā pašdarbība	

<b>C2</b> Kursa raksturojums
1 pamatkurss
2 profilkurss

<b>C3</b> Finansēšanas avots
1 stundu apmaksa
2 pulciņa apmaksa
3 fakultatīva apmaksa

<b>C4</b> Mācību valoda	5 igauņu
1 latviešu	6 lietuviešu
2 krievu	7 poļu
3 baltkrievu	8 ukraiņu
4 ebreju	9 cita

Piezīmes

## 8. pielikums

## Pedagoģisko darbinieku datu bāzes kopsavilkums

Darbinieku sadalījums pēc dzimuma  
Visā valstī

01/25/95 tabula 1.

	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Vīrieši	2811	15.0	1222	16.1	53	6.4	581	19.1	4667	15.4
Sievietes	15984	85.0	6388	83.9	773	93.6	2454	80.9	25599	84.6
Kopā	18795	100.0	7610	100.0	826	2.7	3035	100.0	30266	100.0

Darbinieku sadalījums pēc dzimšanas gadiem

Visā valstī  
Visiem skolotājiem

Tabula 2.a.

	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Pirms 1920.	22	0.1	6	0.1			4	0.1	32	0.1
1920.-29.	441	2.4	218	2.9	8	1.0	140	4.7	807	2.7
1930.-39.	2442	13.1	892	11.9	50	6.1	564	18.8	3948	13.2
1940.-49.	3563	19.2	1115	14.8	119	14.6	668	22.3	5465	18.3
1950.-59.	5503	29.6	2042	27.2	230	28.2	721	24.1	8496	28.4
1960.-69.	5224	28.1	2533	33.7	304	37.3	666	22.2	8727	29.2
Pēc 1969.	1394	7.5	709	9.4	104	12.8	234	7.8	2441	8.2
Kopā	18589	100.0	7515	100.0	815	100.0	2997	100.0	29916	100.0

Darbinieku sadalījums pēc dzimšanas gadiem

Visā valstī  
Skolotājiem bez augstākās izglītības

Tabula 2.b.

	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Pirms 1920.	9	0.2	2	0.1			1	0.1	12	0.2
1920.-29.	111	3.0	83	3.5	1	0.3	40	4.8	235	3.2
1930.-39.	392	10.5	243	10.2	21	6.6	114	13.7	770	10.6
1940.-49.	469	12.5	220	9.2	36	11.3	107	12.8	832	11.4
1950.-59.	719	19.2	420	17.6	67	20.9	130	15.6	1336	18.4
1960.-69.	1070	28.6	858	36.0	116	36.3	263	31.5	2307	31.7
Pēc 1969.	969	25.9	557	23.4	79	24.7	180	21.6	1785	24.5
Kopā	3739	100.0	2383	100.0	320	100.0	835	100.0	7277	100.0

Arodskolas, ko izglītības darbinieks absolvējis  
Visā valstī  
Visiem skolotājiem

Tabula 3.c.

Izglītības iestāde	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Bēzeknes ped. skola	62	3.4	93	7.1	8	4.1	28	6.7	191	5.1
Rīgas skolotāju institūts	524	29.0	393	30.0	83	43.0	87	20.7	1087	29.1
Imantas skolotāju institūts	255	14.1	126	9.6	32	16.6	57	13.5	470	12.6
Citas Latvijas arodskolas	966	53.5	700	53.4	70	36.3	249	59.1	1985	53.2
<b>Kopā</b>	<b>1807</b>	<b>100.0</b>	<b>1312</b>	<b>100.0</b>	<b>193</b>	<b>100.0</b>	<b>421</b>	<b>100.0</b>	<b>3733</b>	<b>100.0</b>

Augstskola, ko izglītības darbinieks absolvējis  
Visā valstī  
Skolotājiem, kas augstskolu beiguši pēc 1989. gada

Tabula 3.b.

Izglītības iestāde	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Latvijas universitāte	788	36.5	236	27.1	17	15.7	96	36.4	1137	33.4
Liepājas Ped. Augstsk.	461	21.4	308	35.4	56	51.9	59	22.3	884	26.0
Latvijas Sporta Ped. Akad.	92	4.3	41	4.7	4	3.7	12	4.5	149	4.4
Latvijas Mūzikas Akad.	93	4.3	29	3.3	8	7.4	11	4.2	141	4.1
Daugavpils Ped. Univers.	420	19.5	169	19.4	15	13.9	50	18.9	654	19.2
Latvijas Lauksaimn. Univ.	25	1.2	26	3.0	1	0.9	5	1.9	57	1.7
Rīgas Tehniskā Univers.	38	1.8	15	1.7	1	0.9	5	1.9	59	1.7
Latvijas Mākslas Akad.	22	1.0	10	1.1	1	0.9	3	1.1	36	1.1
Latvijas Medicīnas Akad.	4	0.2	1	0.1			1	0.4	6	0.2
Valmieras skolotāju inst.										
Cēsu skolotāju inst.										
Jelgavas skolotāju inst.										
Citas augstsk. Latvijā	13	0.6	4	0.5			2	0.8	19	0.6
Augstsk. ārpus Latvijas	202	9.4	30	3.4	5	4.6	20	7.6	257	7.6
<b>Kopā</b>	<b>2158</b>	<b>100.0</b>	<b>870</b>	<b>100.0</b>	<b>108</b>	<b>100.0</b>	<b>264</b>	<b>100.0</b>	<b>3400</b>	<b>100.0</b>

Augstskola, ko izglītības darbinieks absolvējis  
Visā valstī  
Visiem skolotājiem

Tabula 3.a.

Izglītības iestāde	Vidusskolas		Pamatskolas		Sākumskolas		Citas skolas		Kopā	
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%
Latvijas universitāte	4298	27.9	1148	20.9	75	14.2	612	26.4	6133	25.8
Liepājas Ped. Augstsk.	2942	19.1	1684	30.7	272	51.5	547	23.6	5445	22.9
Latvijas Sporta Ped. Akad.	855	5.6	305	5.6	24	4.5	106	4.6	1290	5.4
Latvijas Mūzikas Akad.	321	2.1	84	1.5	17	3.2	39	1.7	461	1.9
Daugavpils Ped. Univers.	3055	19.8	1339	24.4	54	10.2	436	18.8	4884	20.6
Latvijas Lauksaimn. Univ.	187	1.2	186	3.4	12	2.3	46	2.0	431	1.8
Rīgas Tehniskā Univers.	302	2.0	73	1.3	6	1.1	42	1.8	423	1.8
Latvijas Mākslas Akad.	117	0.8	41	0.7	4	0.8	27	1.2	189	0.8
Latvijas Medicīnas Akad.	23	0.1	9	0.2	1	0.2	12	0.5	45	0.2
Valmieras skolotāju inst.	48	0.3	50	0.9	2	0.4	15	0.6	115	0.5
Cēsu skolotāju inst.	38	0.2	74	1.3	2	0.4	23	1.0	137	0.6
Jelgavas skolotāju inst.	42	0.3	41	0.7	8	1.5	10	0.4	101	0.4
Citas augstsk. Latvijā	267	1.7	71	1.3	2	0.4	67	2.9	407	1.7
Augstsk. ārpus Latvijas	2908	18.9	377	6.9	49	9.3	333	14.4	3667	15.5
<b>Kopā</b>	<b>15403</b>	<b>100.0</b>	<b>5482</b>	<b>100.0</b>	<b>528</b>	<b>100.0</b>	<b>2315</b>	<b>100.0</b>	<b>23728</b>	<b>100.0</b>



Tarificēto stundu skaits pa mācību priekšmetiem

Visā valstī

Visas skolas

Tabula 5.a.

	Bez augst. izglītības		Cita specialitāte		Atbilst >32.5		Atbilst		Atbilst kopā		Kopā skaits
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	
Amatu mācība	413	24.5	1085	64.4	97	5.8	89	5.3	186	11.0	1684
Angļu valoda	5003	26.5	12553	66.6	480	2.5	808	4.3	1288	6.8	18844
Angļu valoda	5767	14.5	9863	24.8	13280	33.3	10933	27.4	24213	60.8	39843
Apkārtnes un dabas mācība	160	19.6	637	78.2			18	2.2	18	2.2	815
Astronomija	3	4.3	63	90.0			4	5.7	4	5.7	70
Bioloģija	1321	7.9	2114	12.7	4367	26.3	8821	53.1	13188	79.3	16623
Cilvēks, daba, sabiedrība	292	8.7	1978	59.0	324	9.7	761	22.7	1085	32.3	3355
Fizika	900	7.9	2252	19.7	2639	23.1	5618	49.2	8257	72.4	11409
Fiziskā audzināšana	8493	22.8	5017	13.5	6761	18.2	16938	45.5	23699	63.7	37209
Franču valoda	101	9.3	96	8.9	300	27.8	584	54.0	884	81.8	1081
Ģeogrāfija	1517	11.6	4202	32.1	1865	14.3	5497	42.0	7362	56.3	13081
Informatika	734	15.1	3876	79.7	104	2.1	152	3.1	256	5.3	4866
Krievu valoda kā dzimtā valoda	2490	7.5	2948	8.9	16253	49.1	11408	34.5	27661	83.6	33099
Krievu valoda kā svešvaloda	3054	16.9	11823	65.5	1337	7.4	1843	10.2	3180	17.6	18057
Krievu valoda	1082	11.5	1581	16.7	2153	22.8	4623	49.0	6776	71.8	9439
Latviešu val. kā dzimtā valoda	8321	18.3	8049	17.7	15193	33.4	13972	30.7	29165	64.0	45535
Latviešu val. kā valsts valoda	6792	20.9	22931	70.6	1225	3.8	1554	4.8	2779	8.6	32502
Matemātika	7334	11.6	9637	15.3	23496	37.2	22662	35.9	46158	73.1	63129
Mājturība	5209	26.2	12294	61.8	572	2.9	1812	9.1	2384	12.0	19887
Maksimālais pasākums	2952	31.5	5879	62.7	89	0.9	450	4.8	539	5.8	9370
Mūzika	6976	26.9	4991	19.2	3933	15.1	10073	38.8	14006	53.9	25973
Tehniskā grafika	203	25.1	542	67.0	21	2.6	43	5.3	64	7.9	809
Vācu valoda	3530	15.7	3576	15.9	7386	32.8	8013	35.6	15399	68.4	22505
Vēsture	3269	16.1	3747	18.4	3893	19.1	9436	46.4	13329	65.5	20345
Vizuālā māksla	3913	30.0	6359	48.8	861	6.6	1893	14.5	2754	21.1	13026
Klases audzināšana	5818	22.2	760	2.9	5605	21.4	14033	53.5	19638	74.9	26216
Biznesa pamati	109	16.8	493	75.8	24	3.7	24	3.7	48	7.4	650
Kultūras vēsture	491	23.0	1611	75.4	26	1.2	8	0.4	34	1.6	2136
Sāmskola	36884	24.1	46675	30.4	18286	11.9	51497	33.6	69783	45.5	153342
Logopēdija	241	22.3	384	35.5	76	7.0	382	35.3	458	42.3	1083
Pirmskola	245	55.6	80	18.1	4	0.9	112	25.4	116	26.3	441
Defektoloģija	201	20.5	287	29.2	135	13.7	359	36.6	494	50.3	982
Reliģija	56	16.0	254	72.4			41	11.7	41	11.7	351
Vēstures mācība	236	33.5	458	65.1	10	1.4			10	1.4	704
Ps. loģika	50	15.1	162	48.8	36	10.8	84	25.3	120	36.1	332
Estētika	33	19.5	136	80.5							169
Cita valoda	68	30.4	58	25.9	13	5.8	85	37.9	98	43.8	224

Tarificēto stundu skaits pa mācību priekšmetiem

Visā valstī

Vidusskolas

Tabula 5.b.

	Bez augst. izglītības		Cita specialitāte		Atbilst >32.5		Atbilst		Atbilst kopā		Kopā
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits
	117	18.1	420	64.9	54	8.3	56	8.7	110	17.0	647
Amatu mācība	2454	21.6	7990	70.3	408	3.6	509	4.5	917	8.1	11361
Angļu valoda	4214	13.3	6285	19.9	12421	39.3	8710	27.5	21131	66.8	31630
Apkārtnes un dabas mācība	39	11.7	292	88.0			1	0.3	1	0.3	332
Astronomija	3	6.5	41	89.1			2	4.3	2	4.3	46
Bioloģija	815	6.9	1125	9.5	3958	33.4	5963	50.3	9921	83.6	11861
Cilvēks, daba, sabiedrība	211	8.0	1510	57.5	291	11.1	616	23.4	907	34.5	2628
Fizika	620	7.0	1311	14.9	2342	26.6	4531	51.5	6873	78.1	8804
Fiziskā audzināšana	5058	20.2	2562	10.2	5545	22.2	11844	47.4	17389	69.5	25009
Franču valoda	78	7.7	89	8.8	300	29.5	549	54.0	849	83.6	1016
Ģeogrāfija	765	8.7	1975	22.6	1650	18.9	4354	49.8	6004	68.7	8744
Informātika	595	13.3	3623	81.1	104	2.3	147	3.3	251	5.6	4469
Krievu valoda kā dzimtā valoda	1903	6.8	2209	8.0	14782	53.2	8892	32.0	23674	85.2	27786
Krievu valoda kā svešvaloda	1122	10.3	7423	68.5	1035	9.5	1263	11.6	2298	21.2	10843
Latviešu valoda kā dzimtā valoda	644	9.0	1019	14.3	1878	26.4	3586	50.3	5464	76.7	7127
Latviešu val. kā valsts valoda	3499	13.0	3930	14.7	11263	42.0	8133	30.3	19396	72.3	26825
Latviešu val. kā valsts valoda	5486	19.7	19809	71.2	1069	3.8	1444	5.2	2513	9.0	27808
Matematika	3649	8.5	5485	12.8	19287	45.0	14476	33.7	33763	78.7	42897
Mājturība	2707	21.3	8098	63.7	500	3.9	1401	11.0	1901	15.0	12706
Mākslinieciskā pašdarbība	1678	27.2	4079	66.2	80	1.3	329	5.3	409	6.6	6166
Mūzika	3418	21.5	2897	18.2	2977	18.7	6632	41.6	9609	60.3	15924
Tehniskā grafika	182	31.2	337	57.8	21	3.6	43	7.4	64	11.0	583
Vācu valoda	2056	12.2	1855	11.0	6624	39.4	6273	37.3	12897	76.7	16808
Vēsture	2039	14.1	2005	13.9	3543	24.6	6835	47.4	10378	72.0	14422
Vizuālā māksla	2097	27.4	3540	46.2	739	9.7	1281	16.7	2020	26.4	7657
Klases audzināšana	3861	19.9	543	2.8	4661	24.1	10314	53.2	14975	77.3	19379
Biznesa pamati	105	17.9	433	73.9	24	4.1	24	4.1	48	8.2	586
Kultūras vēsture	388	21.2	1414	77.2	26	1.4	4	0.2	30	1.6	1832
Sāmskola	18502	20.3	27543	30.2	13967	15.3	31119	34.1	45086	49.5	91131
Logopēdija	87	34.1	38	14.9	55	21.6	75	29.4	130	51.0	255
Pirmskola	37	29.4	61	48.4			28	22.2	28	22.2	126
Defektoloģija	54	15.5	103	29.5	33	9.5	159	45.6	192	55.0	349
Reliģija	9	5.9	119	78.3			24	15.8	24	15.8	152
Vēstures mācība	140	32.6	280	65.1	10	2.3			10	2.3	430
Psicholoģija	46	15.9	144	49.7	36	12.4	64	22.1	100	34.5	290
Estētika	9	18.8	39	81.3							48
Cita valoda	59	43.7	41	30.4	13	9.6	22	16.3	35	25.9	135

Tarificēto stundu skaits pa mācību priekšmetiem

Visā valstī  
Pamatskolas

Tabula 5.c.

	Bez augst. izglītības		Cita specialitāte		Atbilst >32,5		Atbilst		Atbilst kopā		Kopā
	skaitis	%	skaitis	%	skaitis	%	skaitis	%	skaitis	%	skaitis
	164	35.7	250	54.3	35	7.6	11	2.4	46	10.0	460
Amatu mācība	1559	32.7	2897	60.7	57	1.2	257	5.4	314	6.6	4770
Angļu valoda	1053	17.4	3004	49.6	717	11.8	1288	21.2	2005	33.1	6062
Apkārtnes un dabas mācība	48	23.5	151	74.0			5	2.5	5	2.5	204
Astronomija			10	100.0							10
Bioloģija	380	10.0	812	21.5	297	7.9	2294	60.6	2591	68.5	3783
Cilvēks, daba, sabiedrība	43	20.0	134	62.3	1	0.5	37	17.2	38	17.7	215
Fizika	198	11.8	713	42.7	170	10.2	590	35.3	760	45.5	1671
Fiziskā audzināšana	2662	29.4	1844	20.4	919	10.2	3621	40.0	4540	50.2	9046
Franču valoda	3	50.0	3	50.0							6
Ģeogrāfija	606	18.1	1682	50.4	208	6.2	843	25.2	1051	31.5	3339
Informātika	65	43.3	80	53.3			5	3.3	5	3.3	150
Krievu valoda kā dzimtā valoda	385	10.2	389	10.3	1269	33.8	1716	45.7	2985	79.4	3759
Krievu valoda kā svešvaloda	1702	28.3	3522	58.6	270	4.5	519	8.6	789	13.1	6013
Ķīmija	306	21.0	435	29.9	127	8.7	586	40.3	713	49.0	1454
Latviešu val. kā dzimtā valoda	3766	26.1	2826	19.6	3503	24.3	4309	29.9	7812	54.2	14404
Latviešu val. kā valsts valoda	883	28.2	2088	66.8	38	1.2	118	3.8	156	5.0	3127
Matemātika	2846	18.2	2726	17.5	3702	23.7	6323	40.5	10025	64.3	15597
Mājturība	1668	35.0	2701	56.6	94	2.0	305	6.4	399	8.4	4768
Mākslinieciskā pašdarbība	1082	42.3	1368	53.5	9	0.4	98	3.8	107	4.2	2557
Mūzika	2767	37.8	1364	18.6	766	10.5	2426	33.1	3192	43.6	7323
Tehniskā grafika	15	10.1	133	89.9							148
Vācu valoda	1252	28.2	1498	33.7	636	14.3	1061	23.9	1697	38.2	4447
Vēsture	1014	22.5	1400	31.1	242	5.4	1848	41.0	2090	46.4	4504
Vizuālā māksla	1470	36.1	2120	52.1	84	2.1	397	9.8	481	11.8	4071
Klases audzināšana	1838	31.2	195	3.3	739	12.5	3126	53.0	3865	65.5	5898
Biznesa pamati			4	100.0							4
Kultūras vēsture	83	45.1	101	54.9							184
Sāmskola	13339	29.8	13524	30.2	3187	7.1	14703	32.9	17890	40.0	44753
Logopēdija	41	27.5	76	51.0	21	14.1	11	7.4	32	21.5	149
Pirmskola	184	70.2	19	7.3			59	22.5	59	22.5	262
Defektoloģija	3	50.0	3	50.0							6
Reliģija	30	25.9	82	70.7			4	3.4	4	3.4	116
Valsts valodas mācība	46	44.2	58	55.8							104
Psiholoģija	2	7.4	10	37.0			15	55.6	15	55.6	27
Estētika	14	15.7	75	84.3							89
Cita valoda	2	15.4					11	84.6	11	84.6	13

Tarificēto stundu skaits pa mācību priekšmetiem

Visā valstī  
Sākumskolas

Tabula 5.d.

	Bez augst. izglītības		Cita specialitāte		Atbilst >32.5		Atbilst		Atbilst kopā		Kopā skaits
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	
Amatu mācība	12	41.4	17	58.6							29
Angļu valoda	97	29.5	88	26.7			144	43.8	144	43.8	329
Apkārtnes un dabas mācība	4	50.0	4	50.0							8
Astronomija	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Bioloģija			4	50.0			4	50.0	4	50.0	8
Cilvēks, daba, sabiedrība	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Fizika	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Fiziskā audzināšana	143	25.1	137	24.1			289	50.8	289	50.8	569
Franču valoda	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Ģeogrāfija	4	100.0									4
Informātika			3	100.0							3
Krievu valoda kā dzimtā valoda			16	17.2			77	82.8	77	82.8	93
Krievu valoda kā svešvaloda	6	14.0	37	86.0							43
Ķīmija	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Latviešu val. kā dzimtā valoda	92	35.9	100	39.1	32	12.5	32	12.5	64	25.0	256
Latviešu val. kā valsts valoda	146	39.7	222	60.3							368
Matemātika	60	42.3	82	57.7							142
Mājturība	32	40.5	47	59.5							79
Mākslinieciskā pašdarbība	87	38.0	123	53.7			19	8.3	19	8.3	229
Mūzika	264	35.5	92	12.4	11	1.5	376	50.6	387	52.1	743
Tehniskā grafika	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Vācu valoda	34	49.3	20	29.0	5	7.2	10	14.5	15	21.7	69
Vēsture	2	20.0	6	60.0			2	20.0	2	20.0	10
Vizuālā māksla	72	31.2	131	56.7			28	12.1	28	12.1	231
Klases audzināšana	26	38.2			4	5.9	38	55.9	42	61.8	68
Biznesa pamati	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Kultūras vēsture			5	100.0							5
Sākumskola	3936	35.5	2628	23.7	672	6.1	3845	34.7	4517	40.8	11081
Logopēdija	1	4.5	21	95.5							22
Pirmskola	24	45.3			4	7.5	25	47.2	29	54.7	53
Defektoloģija	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Reliģija	7	41.2	10	58.8							17
Veselības mācība	5	31.3	11	68.8							16
Psiholoģija	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0
Estētika	10	62.5	6	37.5							16
Citu valoda	***	*	***	*	***	*	***	*	***	*	0

Tarificēto stundu skaits pa mācību priekšmetiem

Visā valstī  
Citas skolas

Tabula 5.e.

	Bez augst. izglītības		Cita specialitāte		Atbilst >32.5		Atbilst		Atbilst kopā		Kopā skaits
	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	skaits	%	
	135	23.4	415	71.9	5	0.9	22	3.8	27	4.7	577
Amatu mācība	978	36.4	1649	61.4	15	0.6	42	1.6	57	2.1	2684
Angļu valoda	403	22.1	486	26.7	142	7.8	791	43.4	933	51.2	1822
Apkārtnes un dabas mācība	69	25.5	190	70.1			12	4.4	12	4.4	271
Astronomija			12	85.7			2	14.3	2	14.3	14
Bioloģija	126	13.0	173	17.8	112	11.5	560	57.7	672	69.2	971
Cilvēks, daba, sabiedrība	38	7.4	334	65.2	32	6.3	108	21.1	140	27.3	512
Fizika	82	8.8	228	24.4	127	13.6	497	53.2	624	66.8	934
Fiziskā audzināšana	630	24.4	456	17.6	307	11.9	1192	46.1	1499	58.0	2585
Franču valoda			4	6.8	20	33.9	35	59.3	55	93.2	59
Ģeogrāfija	144	14.5	543	54.6	7	0.7	300	30.2	307	30.9	994
Informātika	74	30.3	170	69.7							244
Krievu valoda kā dzimtā valoda	202	13.8	334	22.9	202	13.8	723	49.5	925	63.3	1461
Krievu valoda kā svešvaloda	252	21.8	813	70.2	32	2.8	61	5.3	93	8.0	1158
Ķīmija	127	14.8	127	14.8	138	16.1	466	54.3	604	70.4	858
Latviešu val. kā dzimtā valoda	1005	24.8	1179	29.1	407	10.0	1459	36.0	1866	46.1	4050
Latviešu val. kā valsts valoda	214	17.8	844	70.4	118	9.8	23	1.9	141	11.8	1199
Matemātika	733	16.3	1341	29.8	551	12.3	1868	41.6	2419	53.8	4493
Mājturība	780	33.4	1470	63.0			84	3.6	84	3.6	2334
Mākslinieciskā pašdarbība	105	25.1	309	73.9			4	1.0	4	1.0	418
Mūzika	545	27.5	620	31.3	203	10.2	615	31.0	818	41.3	1983
Tehniskā grafika	6	7.7	72	92.3							78
Vācu valoda	188	15.9	203	17.2	121	10.2	669	56.6	790	66.9	1181
Vēsture	192	13.6	328	23.3	108	7.7	781	55.4	889	63.1	1409
Vizuālā māksla	228	21.4	614	57.5	38	3.6	187	17.5	225	21.1	1067
Klases audzināšana	83	9.5	22	2.5	197	22.6	569	65.3	766	87.9	871
Biznesa pamati	4	6.7	56	93.3							60
Kultūras vēsture	19	16.5	92	80.0			4	3.5	4	3.5	115
Saumskola	1334	20.9	2845	44.6	415	6.5	1783	28.0	2198	34.5	6377
Logopēdija	112	17.0	249	37.9			296	45.1	296	45.1	657
Pirmskola	***.*		***.*		***.*		***.*		***.*		0
Defektoloģija	144	23.0	181	28.9	102	16.3	200	31.9	302	48.2	627
Reliģija	10	15.2	43	65.2			13	19.7	13	19.7	66
Veselības mācība	45	29.2	109	70.8							154
Psicholoģija	2	13.3	8	53.3			5	33.3	5	33.3	15
Estētika			16	100.0							16
Cita valoda	7	9.2	17	22.4			52	68.4	52	68.4	76

**Skolotāju kvalitatīvā sastāva izmaiņas Latvijā pēc  
Otrā pasaules kara**

Gads	1.grupa			2.grupa		3.grupa		Vid.izgl.
	Augst.izgl	Skol.inst.	Kopā	Vid.ped.iz	Vid.n.p.iz	Bez vid.iz	Kopā	
1945/46	9.9	41.7	51.6			10.9	48.4	37.5
1950/51	11.9	35.4	47.3	27	24.9	0.8	25.7	51.9
1960/61	36	27.1	63.1	30.8	5.6	0.5	6.1	36.4
1965/66	44.3	21.4	65.7	25.1	8.5	0.7	9.2	33.6
1967/68	49.3	18	67.3	22.3	9.9	0.5	10.4	32.2
1970/71	55.8	15.2	71	18.4	10.3	0.3	10.6	28.7
1975/76	64.6	11.6	76.2	14.7	9	0.1	9.1	23.7
1977/78	67	10.8	77.8	13.9	8.2	0.1	8.3	22.1
1980/81	70.7	9	79.7	12.3	8	0	8	20.3
1984/85	75	7.1	82.1	10.4	7.5	0	7.5	17.9
1987/88	76.4	6.4	82.8	9.7	7.5	0	7.5	17.2
1990/91	75.3	6.2	81.5	10.5	8	0	8	18.5
1993/94	74.4	5.9	80.3	10	9.7	0	9.7	19.7
1995/96	75.6	4.5	80.1	9.5	10.4	0	10.4	19.9

(Pēc 7.-12., kā arī operatīvās informācijas un pētījumu rezultātiem)

**Skolotāju ar augstāko izglītību īpatsvara izmaiņas  
starp dažādu priekšmetu skolotājiem**

(procentos)

	1981./82	1984./85	1987./88	1990./91	1993./94.
Latv.val.	79.3	81.2	80.7	81.2	81.7
Vēsture	86.7	87.8	88.1	88.1	83.9
Matem.	85.1	88	90.2	90.3	88.4
Svešval.	88.7	92.3	91.1	88.8	85.2

\* 1993./94. mācību gadā izmantota attiecība starp skolotājiem ar augstāko izglītību notarificēto stundu skaitu un kopējo stundu skaitu dotajā priekšmetā)

(Pēc 10.,11.,12. un pētījuma rezultātiem)

**Atklātās matemātikas olimpiādes uzvarētāju skolotāji (1995.gads)**

Nr.	Skola	Skolotājs	Izglītība	Pedagoģiskais stāžs
<b>Rīga</b>				
1.	22.vsk.	Baltina	DPI fiz.-mat.skolot.	11
2.	1.ģimn.	K.Ševčenko	LVU mat.pasniedzējs	10
3.	Ziemeļvalstu ģ.	J.Vēvere	DPI mat.-fiz.skolot.	33
4.	1.ģimn.	Reitere	LVU mat.pasniedzējs	12
5.	1.ģimn.	Detlova	LVU fiz.,mat.,astr.sk.	49
6.	1.ģimn.	Damlics	LVU vsk.mat.skolot.	42
7.	1.ģimn.	Balode	LVU mat.pasniedzējs	11
8.	1.ģimn.	Grava	LVU matemātiķis (2x)	50
9.	25.vsk.	Šulce	LVU mat.pasniedzējs	10
10.	Puškina lic.	Kravčenko	Leņingr.PI mat.skolot.	18
11.	90.vsk.	Niedre	LVU mat.pasniedzējs	8
12.	88.vsk.	Zinovčika	LVU mat.skolot.	30
13.	N.Draudzinas ģ.	France	LVU mat.pasniedzējs	6
14.	88.vsk.	Meiluss	DPI matemātiķis	27
15.	Ģimn. "Rīnūži"	Valaine	Brestas PI mat.fiz.	12
16.	64.vsk.	Ose	LVU mat.vsk.skolot.	3
17.	92.vsk.	Batalova	Leņingr.VU fiziķis	15*
18.	M.Lomonosova ģ.	Pekka	DPI fiz.mat.skolot.	35
19.	96.vsk.	Anaško	Vitebskas PI mat.sk.	22
20.	N.Draudzinas ģ.	Bukšs	LVU mat.pasniedzējs	3
21.	64.vsk.	Caune	LVU mat.vsk.skolot.	27
22.	M.Lomonosova ģ.	Lavrentinova	Kurskas PI vsk.mat.sk.	24
23.	N.Draudzinas ģ.	Siliņa	LVU mat.,mat.skolot.	34
24.	RTU Agensk. kol.	Markusa	LVU mat.,mat.pasndz.	5
25.	40.vsk.	Roldugina	DPI mat.fiz.skolot.	7
26.	Ebreju vsk.	Kuzmina	LVU matemātiķis	15
27.	64.vsk.	Simanoviča	DPI fiz.mat.vsk.skolot	18
28.	65.vsk.	Buraka	Kremņevas PI mat.fiz.p22	22
29.	2.tehn. licejs	Obuhova	LVU fiz.mat.	3
30.	1.ģimn.	Kriķis	LVU matemātiķis (2x)	19
31.	40.vsk.	Gluhovs	inženieris-fiziķis	7*
32.	1.ģimn.	Strazdiņš	Latv.PI mat.skolotājs	44
33.	22.vsk.	Kanevskis	LU mat.doktors	11
34.	49.vsk.	Zake	LVU mat.pasniedzējs	11
35.	V.Zāliša psk.	Šuba	LPA mat.skolotājs	1



36. 58.vsk.	Ziobrovskis	LVU mat.skolotājs	22
37. V.Zāliša psk.	Strazdina	Latv.PI mat.fiz.vsk.sk41	
38. 46.vsk.	Vlasova	Tambovas PI mat.skolot41	
39. 88.vsk.	Stepanova	LVU matemātika	26
40. Univ.komercksk.	Ignatova	RTU radioinženieris	3*
41. Ģimn. "Rīnūži"	Solovjova	Rīgas PI mat.skolot.	37
42. N.Draudzības ģ.	Mencis	LVU matemātiķis dr.ped18	
43. 84.vsk.	Stāmure	DPI mat.skolot.	23
44. 12.vsk.	Ponomarjova	Ļeņingr.PI mat.skolot.	36
45. N.Draudzības ģ.	Tuklere	LVU mat.pasniedzējs	16
46. M.Lomonosova ģ.	Gulāne	Mogilevas PI mat.fiz.	31
47. Juglas ģimn.	Zundāns	LVU matemātiķis	29
48. 10.vsk.	Pahomova	LVU mat.skolot.	41
49. Franču licejs	Šķēle	LVU mat.fiz.pasn.	20
50. 10.vsk.	Burlejs	LVU fiziķis	19*
51. 84.vsk.	Orbidāne	LVU mat.pasniedzējs	11

#### Rīgas rajons

52. Siguldas ģimn.	Laganovska	DPI mat.fiz.skolot.	34
53. Krimuldas vsk.	Kāņepe	LVU fiz.mat.skolot.	21
54. Siguldas ģimn.	Jercīte	LVU matemātiķis	35
55. Siguldas ģimn.	Zariņš	LVU matemātiķis	15

#### Ogres rajons

56. Ogresgala vsk.	Kriļovska	DPI fiz.mat.	13
57. Ogres 1.vsk.	Rutkis	n/a **	1
58. Ogres 1.vsk.	Kaimiņa	DPI fiz.mat.	24
59. Ogres 1.vsk.	Laicāne	DPI fiz.mat.	20

#### Daugavpils

60. 4.vsk.	Brovkina	DPI fiz.mat.	31
61. 1.vsk.	Rusakova	DPI fiz.mat.	23
62. 1.vsk.	Kehre	DPI fiz.mat.	19
63. 1.vsk.	Ruhmane	DPI fiz.mat.	24
64. 4.vsk.	Azareviča	DPI fiz.mat.	10

#### Tukuma rajons

65. Tukuma 2.vsk.	Jansone	DPI mat.fiz.skolot.	18
66. Tukuma 1.vsk.	Eglīte	LPI mat.skolot.	11
67. Tukuma 1.psk.	Krūmina	LPI mat.skolot.	12

Gulbenes rajons

68. Gulbenes vsk.	Čakāne	LVU fi.mat.skolot.	11
69. Gulbiša vsk	Lolāns	DPI mat.vsk.skolot.	22
70. Gulbenes vsk.	Kekere	DPI mat.vsk.fiz.psk.sk.	15

Valkas rajons

71. Smiltenes vsk.	Cunskā	LVU liet.matem.	6*
72. Valkas 1.vsk.	Strelkova	DPI fiz.mat.skolot.	24
73. Valkas 1.vsk.	Krieviņa	LPI pamatsk.skolot.	15*
74. Smiltenes vsk.	Briede	LPI vsk.mat.skolot.	27

Valmieras rajons .

75. Valmieras 1.vsk.	Skrastiņa	LVU fiz.mat.pasn.	12
76. Valmieras 5.vsk.	Rīduze	LPI mat.inf.skolot.	3
77. Valmieras 1.vsk.	Grīnberga	DPI mat.fiz.ras.skolot	28
78. Valmieras 4.vsk.	Skuja	DPI fiz.mat.skolot.	18

Jūrmala

79. Jūrmalas 1.vsk.	Kalēja	LVU fiz.mat.pasn.	21
80. Slokas psk.	Pētersone	LVU mat.pasniedzējs	16

Cēsu rajons

81. Cēsu valsts ģ.	Boze	LVU mat.pasniedzējs	6
82. Cēsu valsts ģ.	Fokerote	LVU mat.pasniedzējs	18
83. Cēsu valsts ģ.	Endele	LVU mat.programmētājs	30*

Preiļu rajons

84. Preiļu 1.vsk.	Pauniņa	LVU mat.pasniedzējs	14
85. Preiļu 1.vsk.	Leonova	DPI mat.fiz.	17
86. Preiļu 1.vsk.	Seile	LVU matemātika	3
87. Rudzātu vsk.	Marcinkēviča	DPI mat.fiz.vsk.skolot	16

Aizkraukles rajons

88. Skrīveru vsk.	Mikelsone	LPI mat.skolot.	23
89. Aizkraukles 2.vsk	Rudiņš	LVU ģeogrāfija	26*
90. Kokneses vsk.	Krastiņa	LVU fiz.mat.pasniedz.	25
91. Skrīveru vsk.	Ziediņa	DPI mat.fiz.vsk.skolot	33
92. Kokneses vsk.	Broka	DPI mat.fiz.vsk.skolot	14

Alūksnes rajons

93. Apes vsk.	Mike	LVU mat.skolot.	13
94. Alūksnes 1.vsk.	Krieva	DPI mat.fiz.skolot.	7
95. Alūksnes 1.vsk.	Gailīte	LPI vsk.mat.skolot.	19

Jēkabpils rajons

96. Jēkabpils 2.vsk.	Mamedova	DPI mat.fiz.skolot.	5
97. Jēkabpils 2.vsk.	Lovčinovskaja	DPI mat.fiz.skolot.	14

Bauskas rajons

98. Uzvaras vsk.	Borkovskis	LVU fiz.mat.skolot.	10
------------------	------------	---------------------	----

Limbažu rajons

99. Limbažu 1.vsk.	Mikēlsonē	Cēsu sk.inst.fiz.mat.	42
--------------------	-----------	-----------------------	----

Dobeles rajons

100.Dobeles 1.vsk.	Zaķe	LVU mat.skolotājs	32
101.Naudītes psk.	Bome	LPI mat.inf.skolot.	3

Ludzas rajons

102.Kārsavas vsk.	Barkāne	DPI mat.fiz.skolot.	23
-------------------	---------	---------------------	----

\* augstākā izglītība radniecīgā specialitātē

\*\* turpina studijas atbilstošā specialitātē

**Skolotāju sadalījums pēc dzimuma un vecuma  
Vācijā dažādos gados**

Vecums	Skolotāji kopā		Tai skaitā skolotājas	
	1974.g.	1993.g.	1974.g.	1993.g.
Kopā	100	100	51.1	62.7
Līdz 30	28.9	4.1	67.9	89.1
30-40	28.8	23.4	43.7	73.2
40-50	21.4	43.3	48	61.2
50-60	13.3	26.9	45	53.3
60-65	4.8	1.6	36.7	35.4
Virš 65	2.5	0.04	28.4	42.6

(Pēc 63. un 67.)

**Skolotāju - sieviešu īpatsvara izmaiņas  
dažādās valstīs**

Gads	Latvija	ASV	Austrij	VFR
1946	68		46.6	
1951	74		48.5	
1960	76	68.7		42.4
1965	77.8	69	51.4	47.3
1970	81.4	65.7		51.8
1975	82.8	67	57.7	55.7
1980	83.5	66.9		55.3
1985	84	67.2	64.2	54.4
1990	84.5		68.3	56.2
1994	85		69.3	62.7

(Pēc 7.-12.,67.,69.,134. un pētījuma rezultātiem)

## Anketa S - 1 (skolotājiem)

1. Vai skolēni drīkst skriet pa skolas gaitiņiem ?
  - 1) drīkst,
  - 2) drīkst, ja nevienu netraucē,
  - 3) drīkst pēc stundām,
  - 4) nedrīkst,
  - 5) \_\_\_\_\_
2. Vai cenšaties iepazīties ar jaunāko savā mācību priekšmetā ?
  - 6) jā,
  - 7) visam neiznāk laika,
  - 8) tas nav nepieciešams,
  - 9) nē
  - 10) \_\_\_\_\_
3. Vai cenšaties savās stundās pielietot, ko redzējāt pie kolēģiem?
  - 11) jā,
  - 12) reti
  - 13) tikai gatavojoties atklātajām stundām,
  - 14) nē,
  - 15) \_\_\_\_\_
4. Vai uzskatāt, ka visi ieraksti klases žurnālā jāizdara rūpīgi?
  - 16) jā,
  - 17) pietiek, ja visi datumi un stundas tēma,
  - 18) tas ir darba dokuments, vienmēr nav laika,
  - 19) nē,
  - 20) \_\_\_\_\_
5. Par cik kolēģiem Jūs zināt, kurā mēnesī viņiem ir vārda diena?
  - 21) visiem,
  - 22) gandrīz, visiem,
  - 23) apmēram pusei,
  - 24) dažiem,
  - 25) nevienam.
6. Vai Jums gadās tā, ka "nolaižas rokas" un neko negribas darīt?
  - 26) jā,
  - 27) kad par kaut ko nepelnītu pārmet,
  - 28) reti,
  - 29) nē,
  - 30) \_\_\_\_\_
7. Vai labprāt uzklausa kolēģu aizrādījumus, padomus ?
  - 31) jā,
  - 32) tikai no draugiem,
  - 33) man tādi aizrādījumi traucē,
  - 34) nē,
  - 35) \_\_\_\_\_
8. Vai kāds no Jūsu kolēģiem ir griezies pie Jums pēc palīdzības darbā?
  - 36) jā,
  - 37) nē.
9. Vai Jūs esat kādam lūdzis palīdzību?
  - 38) jā,
  - 39) nē.

10. (atbild, ja pasvītrots 39.) Kāpēc nemeklējat palīdzību ?
- 40) pats visu zinu,
  - 41) neērti prasīt,
  - 42) kolēģi nav gudrāki,
  - 43) tāpat nepalīdzēs,
  - 44) \_\_\_\_\_
11. Vai, ierodoties skolā "Labdien!" sakiēt visiem skolas darbiniekiem ?
- 45) jā,
  - 46) tikai tiem, kas sveicina Jūs,
  - 47) ja ir jāsteidzās, tad nē,
  - 48) nē
  - 49) \_\_\_\_\_
12. Vai uzskatāt, ka skolotājam ir jātvainojas klasei vai skolēnam savas kļūdišanās gadījumā?
- 50) jā,
  - 51) jātvainojas, ja ir aizskarta skolēna pašciēna ,
  - 52) ja skolēni atvainošanas var pārprast, tad nē,
  - 53) nē,
  - 54) \_\_\_\_\_
13. Kādam no Jūsu kolēģiem izdodas labi sagatavot dažus skolēnus rajonu olimpiādei, un tie izciņa pirmo vietu. Kā šo ziņu uzņemat Jūs?
- 55) ar patiku, tas taču dara godu visai skolai,
  - 56) vienaldzīgi, Jūs taču tas neskar,
  - 57) ar nepatiku, Jums nav paveicies, bet tur kāds padarija vēl mazāk, un, pateicoties konkurencēs trūkumam, uzvarēja,
  - 58) tas atkarīgs no tā, par kuru kolēģi iet runa,
  - 59) \_\_\_\_\_
14. Vai bieži runājat pretī skolas vadībai?
- 60) jā,
  - 61) nē,
  - 62) \_\_\_\_\_
15. Vai Jūs uzskatāt, ka Jūsu kolektīvs ir satīcīgs ?
- 63) jā
  - 64) nē
  - 65) \_\_\_\_\_
16. Vairākums skolotāju vēlas pārgājienu dienu organizēt visai skolai kopā, bet Jūs vēlaties (un ir iespējas) ar savu klasi braukt uz Tērveti. Kā rīkosieties?
- 66) pārlīecināsiet klasi, ka skolas pasākumi jātbalsta, un iesiet kopā ar skolu,
  - 67) Brauksiet uz Tērveti,
  - 68) \_\_\_\_\_
17. Ja Jums līdzīgos apstākļos (attālums no mājām, slodze u.t.t.) piedāvātu darbu citā skolā, vai Jūs mainītu darba vietu?
- 69) jā,
  - 70) nē,
  - 71) \_\_\_\_\_
18. Vai līksiet stundas sākumā nokavējušam kolēģim noprast, ka tā nedrīkst ?
- 72) jā
  - 73) tikai attīecībā uz savu audzināmo klasi,
  - 74) par to lai atbild administrācija,
  - 75) nē,
  - 76) \_\_\_\_\_

19. Cik bieži Jūsu viedoklis atšķiras no pārējo kolēģu domām?
- 77) katrā sapulcē,  
 78) bieži,  
 79) reti,  
 80) nekad,  
 81) \_\_\_\_\_
20. Ko uzskatāt par sava pedagogiskā darba galveno mērķi?
- 82) dot skolēniem labas zināšanas,  
 83) audzināt vispusīgi izglītus strādīgus jauniešus,  
 84) celt skolas un līdz ar to arī savu prestižu skolēnu un pārējo skolotāju acīs,  
 85) celt savu materiālo līmeni,  
 86) \_\_\_\_\_
21. Vai uzskatāt, ka Jums ir pa spēkam tikt galā ar Jums kā pret skolotāju izvirzītām prasībām?
- 87) jā,  
 88) daļēji,  
 89) ar grūtībām,  
 90) nē,  
 91) \_\_\_\_\_
22. Vai cenšaties izpildīt arī tās direktora prasības, kuras uzskatāt par nevajadzīgām?
- 92) jā,  
 93) atkarībā no noskaņojuma,  
 94) ja nav gaidāma pārbaude, tad nē  
 95) nē,  
 96) \_\_\_\_\_
23. Vai labprāt braucat uz kursiem, zinot, ka tie būs interesanti, bet iekrīt atvaļinājuma laikā?
- 97) jā,  
 98) nē,  
 99) \_\_\_\_\_
24. Reizē, kad skolā ir sarīkojums skolotājiem (piem. Jaungada eglīte) Jums ir biļetes uz vēl neredzētu teātra izrādi. Kā rīkosieties?
- 100) iešu uz teātri,  
 101) iešu uz sarīkojumu,  
 102) \_\_\_\_\_
25. Kādā saturā sarunām skolotāju istabā dodat priekšroku?
- 103) par skolu,  
 104) par sabiedriski-politiskiem jautājumiem,  
 105) par mājām, sadzīvi,  
 106) \_\_\_\_\_
26. Vai frontālās pārbaudes, visādas komisijas utt. stipri izjauc darba ritmu skolā?
- 107) jā,  
 108) nē  
 109) \_\_\_\_\_
27. Vai uzskatāt, ka skolotāju politsemināri ir nepieciešami?
- 110) jā,  
 111) nē,  
 112) \_\_\_\_\_



28. Jūsu skolā vairāki klašu audzinātāji skolēniem, smēķētājiem samazina uzvedību. Vai Jūs ar savas klases "smēķētājiem" rīkosieties tāpat?

113) jā,

114) atkarībā no tā, kas tas par skolnieku,

115) censtos atrunāt tā darīt savu kolēģi, jo sods par stingru,

116) nē,

117) \_\_\_\_\_

29. Kāds bija Jūsu noskaņojums brīvlaika pēdējā dienā, zinot, ka nākošajā dienā jānāk uz skolu?

118) priecīgs, mundrs,

119) ikdienišķs,

120) neatceros,

121) slikts,

122) \_\_\_\_\_

30. Vai uzreiz pēc stundām cenšaties aiziet no skolas?

123) jā,

124) kā kuro reizi,

125) nē,

126) \_\_\_\_\_

31. Ceturkšņa pēdējā dienā ierodas skolēns labot atzīmi no "3" uz "4". Kā Jūs rīkotos šādā situācijā?

127) pieņemšu,

128) pieņemšu tikai pēc klases audzinātājas lūguma,

129) nepieņemšu, ja vien "3" nav slimības dēļ.

130) nepieņemšu,

131) \_\_\_\_\_

32. Ja daļa klases skolēnu paēdusi ātrāk, vai ēdamzāle tik un tā jāatstāj visiem reizē?

132) jā,

133) mazajiem jā, lieliem var iet ātrāk,

134) ja vairāk stundu nav, tad nē,

135) nē

136) \_\_\_\_\_

33. Jums kopā ar kādu no Jūsu kolēģiem (Jūsu vecuma un stāža) starpbrīdī jādežūrē gaitenī. Kolēģis atkārtoti neierodas. Jūs ....

137) .... turpināsiet dežūrēt vienatnē,

138) .... aizrādīsiet viņam,

139) .... neiesiet dežūrēt arī pati,

140) \_\_\_\_\_

34. Kā Jūs dažos vārdos raksturotu mūsdienu skolēnus?

---

35. Skolā varētu strādāt ar prieku, ja

---





Skolotāju prasību vienotības pakāpe dažādos gados				
1.jautājums				
		1987.g.	1989.g.	1995.g.
Iecavas vsk.		87	50	66.7
Rīgas 19.vsk.		54.2	55	78.4
Rīgas 39.vsk.		59	44	46.7
Vidēji		66.7	48.3	63.9
31.jautājums				
		1987.g.	1989.g.	1995.g.
Iecavas vsk.		40	37.5	38.1
Rīgas 19.vsk.		54.2	45	28.6
Rīgas 39.vsk.		38.5	48.1	55.6
Vidēji		44.2	43.5	40.8
32.jautājums				
		1987.g.	1989.g.	1995.g.
Iecavas vsk.		63.3	37.5	57.1
Rīgas 19.vsk.		45.8	65	57.1
Rīgas 39.vsk.		43.6	44.4	51.1
Vidēji		50.9	49	55.1
Vid. vidēji		53.9	46.9	53.3