

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Austra Avotiņa

**VIDUSSKOLĒNA KULTŪRKOMPETENCES VEIDOŠANĀS
KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU PROCESĀ**

Promocijas darbs pedagoģijā
Skolas pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
Dr.habil.paed., profesore Irēna Žogla

Rīga 2010

IEVADS	4
1. KULTŪRKOMPETENCES BŪTĪBAS TEORĒTISKĀ ANALĪZE	21
1.1. KOMPETENCES JĒDZIENA TEORĒTISKĀ ANALĪZE.....	21
1.2. KULTŪRKOMPETENCES JĒDZIENA TEORĒTISKĀ ANALĪZE.....	33
1.2.1. Kultūras jēdziena skaidrojums kultūrkompences kontekstā.....	33
1.2.2. Humānisms un humānpedagoģija 20. un 21. gadsimtu mijā.....	43
1.2.3. Kultūrkompences definīcija un humānpedagoģiskā būtība.....	50
2. MĀCĪBU PRIEKŠMETA „KULTŪRAS VĒSTURE” TEORĒTISKĀ ANALĪZE	58
2.1.1. Vidusskolēna kultūrkompences kritēriji.....	65
2.1.2. Vidusskolēna kultūrkompences kritēriju un vidējās izglītības standarta kultūras vēsturē salīdzinājums.....	67
2.1.3. Skolēns un skolotājs kultūrkompences veidošanās procesā.....	78
2.2. KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU SATURA DIDAKTISKĀ STRUKTŪRA	87
2.2.1. Kultūras vēstures satura vispārējā analīze.....	87
2.2.2. Mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” realizācijas principi.....	98
2.2.3. Skolotāji par mācību priekšmetu „Kultūras vēsture”	105
2.2.4. Mācību grāmatu un mācību līdzekļu analīze.....	108
2.3. VIDUSSKOLĒNA PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS LIKUMĪBAS KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBĀS	113
2.3.1. Personības attīstības jēdziens vērtībizglītībā un humānpedagoģijā.....	113
2.3.2. Kultūras vēstures priekšmeta integratīvais raksturs un sistematizējošās funkcijas	123
2.4. KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU PROCESU IETEKMĒJOŠO APSTĀKĻU ANALĪZE	126
2.4.1. Satura un formas korelācija mācībās.....	129
2.4.2. Mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” standarta un nobeiguma eksāmena prasību atbilstība.....	133
3. KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU IZVEIDES UN IEVIEŠANAS PĒTĪJUMS	135
3.1. PEDAGOĢISKAJĀ EKSPERIMENTĀ IZMANTOTO MĀCĪBU LĪDZEKĻU ANALĪZE	135
3.2. SKOLĒNA KULTŪRAS VĒSTURES ZINĀŠANU ANALĪZE UN TO HUMĀNPEDAGOĢISKĀ VĒRTĪBA	141
3.2.1. Skolēna zināšanu konstruēšanas veidi.....	141
3.2.2. Skolēnu zināšanu pašnovērtējuma korelācija ar skolotāja vērtējumu	147
3.3. INTELEKTUĀLO PRASMJU VEIDOŠANĀS KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU PROCESĀ	155
3.3.1. Prasmes strādāt ar tekstu, ar attēliem un grāmatām	158
3.3.2. Prasmes reproducēt un salīdzināt dzirdētus, redzētus, lasītus paraugus un formulēt kopsakarības.....	162
3.3.3. Prasme mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt, sadarboties toleranti un interpretēt radoši un oriģināli	165
3.4. PAŠIZVĒRTĒJUMA INTEGRĒJOŠĀ FUNKCIJA KULTŪRKOMPETENCES VEIDOŠANĀ... 168	
3.4.1. Skolēnu attieksmju izmaiņas un emocionālo izpausmju analīze pētījuma rezultātos	168
3.4.2. Skolēnu pašizvērtējuma analīze kultūras vēstures mācībās.....	175
3.4.3. Skolēnu sasniegumi kultūrkompences veidošanās procesā	180
3.5. KULTŪRAS VĒSTURES SATURS MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ „KULTUROLOĢIJA”	183
SECINĀJUMI	191

NOBEIGUMS	195
BIBLIOGRĀFIJA	197
1. DOKUMENTI.....	197
2. TEORĒTISKĀ LITERATŪRA.....	198
3. VĀRDNĪCAS, IZZIŅAS MATERIĀLI, MĀCĪBU PROGRAMMAS UN MĀCĪBU LĪDZEKĻI	206
PROMOCIJAS DARBĀ IEKĻAUTO TABULU UN ATTĒLU SARAKSTS	209
TABULAS	209
ATTĒLI	210
PIELIKUMI (OTRAIS SĒJUMS)	211

IEVADS

*Tā kā zinātnes kompetence aptver novērojamus un mērāmus fenomenus,
bet nesniedz līdz lietu iekšējai būtībai un aptver cilvēka dzīves procesus,
nevis tās mērķus, būtu muļķīgi sagaidīt, ka zinātnes progress spēs
cilvēkiem sniegt jauna veida metafiziku, ētiku vai reliģiju.*

Žaks Maritēns (Maritain, 1949)¹

Ikviens laikmets izglītībai izvirza savas prasības. Formulējot vispārējus izglītības mērķus, arvien tiek izcelta personības attīstības nozīme, bet pēdējos gados – arī tās sekmīgas integrēšanās nodrošināšana Eiropas sabiedrībā, vienojoties par kopīgu vērtību izpratni, savstarpēju toleranci un kultūras mantojuma apguves un saglabāšanas nozīmi. Mērķi norāda uz ciešu kultūras un izglītības saikni, bet gan to virzītājs, gan realizētājs ir sabiedrība. Tikai sabiedrība var šo saikni stiprināt, tikai sabiedrība ir tiesīga mainīt akcentus un ietekmēt izglītības mērķus, kuriem atbilstoši tiek veidots valsts noteikts standarts un attiecīgi – mācību saturs. Salīdzinot ar divdesmitā gadsimta deviņdesmito gadu sākumu, kā jaunākā tendence jāmin samērā liels vispārinātu terminu un apzīmētāju izmantojums mācību priekšmetu standartu tekstos. Analizējot šo tendenci, var konstatēt vairākas iezīmes. Pirmkārt, vispārinājums ir pozitīva parādība, jo atbrīvo skolotāju no striktām un ierobežojošām direktīvām, dod iespēju oriģināli interpretēt dažādas tēmas, veidot subjektīvus akcentus un sastādīt interesantas autorprogrammas. Otrkārt, tāds vispārinājums tomēr rada lielas saturiskas neskaidrības un pat apjukumu tieši humanitāro un sociālo zinību priekšmetu skolotājos. Tik plašam un subjektīvam saturam, kāds ir iekļauts priekšmetā „Kultūras vēsture”, normatīvais dokuments, kurā dominē vispārināti jēdzieni, ir nepilnīgs ceļvedis. Tas nenodrošina konkrētu piedāvājumu, kas atbilstu izglītības mērķim, skolēnu vajadzībām un būtu pietiekami motivējošs. Treškārt, kā nozīmīga jāmin vispārēja mācību satura integrācijas nepieciešamība, ko neveicina standarta formā akcentētā katra priekšmeta suverenitāte. Tā izpaužas saturiski – teorētisku jautājumu analīzē, bet neskar formas jautājumus, kuriem vajadzētu būt vismaz līdzvērtīgiem. Šāda situācija neparedz un nenodrošina ciešu integrāciju, un līdz ar to vidusskolas izglītības saturs kopumā neveido kopsakarību modeli ar progresējošu un tālākvirzošu ideju. Mozaīka ir skaista, bet mākslas darbs paliek neredzams. Līdzās nosauktajiem vispārēja rakstura iemesliem, ir arī vairāki citi, kas plašāk apskatīti

¹ Šeit un turpmāk minētie teorētiskās literatūras avoti atrodami bibliogrāfijas saraksta otrajā daļā.

turpmākajā saturā. Tomēr jāatzīst, ka vēl arvien satura plašums, daudzveidība, zinātņu dalījums, pedagogu šaurā specializācija un daudzi citi faktori traucē kompleksas integrācijas realizāciju un darbojas kā nepārvarams šķērslis.

Pētījuma tapšanu ir rosinājušas arī vairākas citas tieši ar mācību priekšmetu „Kultūras vēsture” saistītas problēmas. Piemēram, konkretizētu prasību trūkums, vispāratzītu, integratīvi orientētu, kvalitatīvu mācību līdzekļu nepietiekamība un adekvātu izmaiņu nepieciešamība nobeiguma un, jo īpaši, centralizētajos pārbaudījumos, kas kultūras vēsturē, kā iespējamās izvēles eksāmenā, notika no 2000. gada. Tajos dominēja samērā tiešs, uz apziņas darbības reproducēšanu vērsts, zināšanu demonstrējums un tēmu izklāsta pieprasījums, kas ir uzskatāms par pamatvērtību dabas zinātņu apgūvē, bet veido tikai vienu daļu no izglītotas personības veidošanās procesa. Svarīgi minēt, ka neatņemama pozitīva mācību procesa sastāvdaļa un vērtība ir ne tikai zināšanu kvalitāte, bet arī kultūrizglītības līmenis. Par to rakstīts arī izglītības dokumentos. Veidojot „Kultūras vēstures” priekšmeta standarta projektu, autoru kolektīvs veltīja lielu uzmanību tam, lai kvalitatīvi pamatotu tā nepieciešamību un prioritāti. Tajā teikts: „Kultūras vēsture piepilda un caurauz mūsu apziņu, jo kultūra – tie esam mēs paši kā kultūras tradīciju nesēji. Tāpēc kultūras vēsture nav vis kāds lieks smagums un nevajadzīgas nelietošanas zināšanas, bet gan neatņemama personiskās pašizziņas un sevis apzināšanās sastāvdaļa, bez kā nav iespējama orientācija mūsdienu pasaulē un sasniegumi arī politikā un ekonomikā. Šī saikne, protams, ir netieša, un tomēr tā pastāv. Kultūrvēsturiskajām zināšanām ir jābūt pamatam, kas intensificētu domas un rūpes par nākotni, par savas tautas likteni, kuru iespējams izprast un apzināties tikai saistībā ar visas civilizācijas vēsturi. Tāpēc šīm zināšanām ir milzīga ētiska slodze, jo tās aktivizē cilvēkos atbildības izjūtu par pasauli kopumā.” (KVEP², 1996, 4–5)

Personības veidošanās pamats visos iepriekšējos vēsturiskajos laikmetos ir bijusi reliģiskā un estētiskā audzināšana. Mūsdienās tās funkcijas daļēji pārņem vērtībizglītība, kurā divdesmitā gadsimta postmodernisma idejas ir ienākušas ar vērtību relativitātes teorijām. Tas tikai pastiprina izglītības procesa dalībnieku personisko atbildību un nepieciešamību pēc prasību konkretizēšanas (kas varētu būt arī satura sašaurināšana), bet neietekmējama globalizācijas process 21. gadsimta otrās desmitgades sākumā šo atbildību vēl paplašina, priekšplānā izvirzot institūciju atbildību. Vēsturiski estētiskā audzināšana, kas mūsdienās vairs nav noteicošā, arvien bija virzīta uz apkārtējo pasauli un redzamā izzināšanu tajā. Šodien tā ir nomainījusi savu virzību, visa pamatā liekot nevis

² Šeit un turpmāk tekstā dokumentu apzīmēšanai lietoti saīsinājumi. Pilns dokumentu saraksts atrodams

vairs apkārtējo, bet gan īpašo, unikālo personības *ego* (pašapziņu, pašvērtību, pašrefleksiju). Ir zināms, ka cilvēkā ir viss nepieciešamais, lai veidotu sevī augsti intelektuālu personību, un izglītības galvenais uzdevums ir šo bagātību no bezapziņas līmeņa celt arvien tuvāk apziņas līmenim, modināt un atvērt cilvēkā to, ko Dievs ir katrā ielicis kā solījumu un iespēju. Pedagogam ir jāpalīdz šo solījumu piepildīt un šo iespēju realizēt. Tas ir jebkuras audzināšanas ideālais mērķis. Bet mūsdienās viss audzināšanas process ir vērsts tikai uz izglītošanu, bet nevis uz izglītību, citiem vārdiem sakot, izglītošanas procesā trūkst estētiskās audzināšanas (Bēme, 2009). To aizstāj vērtībizglītība, kas nosaka personas pamatvērtību – garīguma, morāles, kultūras, gara un fiziskās stājas izkopšanu izglītības procesā. Diemžēl netiek konkretizēts, kā un kuru priekšmetu saturā tā ietverta, kurās darbībās tiek realizēta un kādā veidā attiecīgi vērtēta kā izglītības kvalitātes rādītājs. Vērtībizglītība tiek uztverta kā pašsaprotama kvalitāte, un attiecīgi pašsaprotami tiek pieņemts, ka tā kā kvalitāte ir visaptveroša. Mācībām ir jābūt kā mērķtiecīgai darbībai, kā norisei, kas var tikt ierobežota konkrētā laika periodā, bet mācīšanās ir process nekad nevar būt pilnīgi pabeigts, un tā posmi ir grūti vērtējami ar tradicionāliem mērīšanas paņēmieniem. Liekot uzsvaru uz to, iespējams viegli iekļauties jaunajā paradigmas koncepcijā, kas paredz mūžilgu mācīšanos kā personības nepieciešamību. Ideālam varētu tikai tuvojies, jo tā sasniegšana un piepildīšana ir bezgalīgs process, kas saistīts ar augsti intelektuālas kultūras personības būtību. Svarīgs izglītības vadības iestāžu uzdevums ir veidot tādas izglītības moduļus un tiem atbilstošas programmas, kas nodrošinātu ikvienam cilvēkam iespēju apzināti veidot sevi par izglītotu, augsti intelektuālu kultūras personību.

Viens no veidiem, kā realizēt tādu izglītības programmu, ir dažāda veida mācību integrācija. Jau vairākus gadus veiksmīgi tiek realizēti daudzveidīgi mācību satura integrāciju veicinoši pasākumi, piemēram, projekti. Projektiem atvēlētā nedēļa ir liels sasniegums, tomēr to norise neizbēgami izjauc ikdienas mācību procesu, bet tādai darbībai (un it īpaši tādai domāšanai, kādu prasa projektu realizācija) vajadzētu kļūt par realitāti ikdienā. Lai projektmācības kļūtu par regulāru mācību lielformu (Gudjons, 1998, 275), nākamais solis varētu būt nepārtraukta konkrētu mācību priekšmetu integrācijas veicināšana. Šeit interesanti minēt, ka 1997. gada „Vēstures” priekšmeta standarta projektā, kurā ieteiks skolotājiem strādāt pēc individuālām programmām, rakstīts: „To darot, vēlams šo programmu saskaņot ar filozofijas, kultūras vēstures, politikas, biznesa ekonomisko pamatu programmām, lai izvairītos no dublēšanās un ekonomētu laiku” (VP, 1997). Desmit gadus vēlāk sākas sarunas par to, ka priekšmeti pārāk dublējas, tāpēc viens

no pētījuma jautājumiem skar integrācijas iespējas un dublēšanās novēršanas pamatojumu, kas darbā tiks pētīta un aprakstīta detalizētāk. Integrācijas problēma mūsdienu izglītībā ir tikpat aktuāla kā vērtībizglītība. Ja pēdējā vairāk skar satura problemātiku, tad integrācijas jautājums drīzāk ir formas jautājums. Izrādās, ka saturu izmainīt ir vieglāk nekā formu, kuras maiņa ir būtiska, bet grūti realizējama. Protams, ka tā ir ļoti svarīga, jo tai piemīt ilgstošas iedarbības iespējas un lielas nākotnes perspektīvas. Arī šiem satura un formas jautājumiem pētījumā tiks veltīta speciāla uzmanība.

Satura un formas korelācija mūžīgā vērtībizglītības procesā iespējama, tikai apzinoties neierobežoto gara izpausmju daudzveidību, kas saglabājusies dažādās kultūras vērtībās un kā svarīgākie gudrības avoti, varētu tikt izmantotas arī mūsdienās. Cilvēku attieksmes rezultātā tās ir kļuvušas par estētiskām, par absolūtām, mūžīgām un nemainīgām vērtībām. Vērtību formulēšana ir sākums, atskaites punkts, norma un mērvienība. Estētikā un mākslā šāda vērtība ir skaistums, reliģijā – svētums, loģikā un filozofijā – patiesība, matemātikā – pareizība, ētikā – tikumība, bet pedagogijas uzdevums ir apvienot un padarīt pieejamas visas šīs vērtības izglītības procesā. Kā absolūtas šīs vērtības formulēja jau Senās Grieķijas filozofs Platons (*Πλάτων*, 428 vai 427–348 vai 347 pirms Kr.; Platons, 1999). Katra no tām ir kā ideja, kas prasa piepildījumu, katrā laikmetā akcentējot ko citu, savādāku un atbilstošu sociālajam, tehniskajam un politiskajam progresam. Imanuels Kants (*Kant*, 1724 – 1804, Кант, 1907) raksturojis, ka tieši ideju piepildījums ir tas, kas uzrāda attiecīgā laikmeta kultūras līmeni. Ideju daudzums, realizācijas iespējas un ilglaicība arī varētu būt kultūrizglītības līmeņa un vērtībapziņas rādītājs. Lai vienotos par kopīgu vērtību izpratni, realizētu savstarpēju toleranci un apzinātos kultūras mantojuma apguves un saglabāšanas nozīmi, kultūras vēstures, kura pēc vairāku autoru domām ir arī pedagogijas vēsture, integrācijas nepieciešamība mācību procesā ir uzskatāmi redzama (Elzer, 1956; Bēme, 2003; Burke, 2004). Tātad tas ir viens no mācību priekšmetiem, kas to var veicināt un kura plašajam saturam vidusskolas līmenī ir liela nozīme.

„Kultūras vēsture” Latvijas vidusskolās kā jauns priekšmets Latvijas Vidējās izglītības koncepcijā tika iekļauts deviņdesmitajos gados un kopējā koncepcijā ieņēma svarīgu vietu. Tā nepieciešamība akcentēta vairākos starptautiskos projektos. Piemēram, UNESCO kultūras programmā teikts: „Latvija 1995.gadā pievienojās UNESCO Konvencijai par kultūras un dabas mantojuma saglabāšanu, apliecinot vēlmi sniegt savu ieguldījumu Pasaules dabas un kultūras mantojuma saglabāšanā”. Rezultātā Latvija iesaistījās vairākos projektos, piemēram, starpreģionālā projektā „Jauniešu dalība pasaules

mantojuma saglabāšanā un veicināšanā”. Projekta mērķis ir: „Panākt, lai skolēni apgūtu savu kultūru un vēsturi, palīdzēt viņiem gūt zināšanas par citām kultūrām un iemācīties tās cienīt, kā arī justies līdzatbildīgiem par pasaules mantojumu nākotnē” (UNESCO, 2009). Šī jau ir ļoti konkrēta kultūrizglītības ideja, kuras pamatā redzams, ka veicināt sociāli integrētas sabiedrības veidošanos ir mācību procesa norises netiešais uzdevums. Bet attieksmes veidošana jau ir kultūras vēstures satura pamatkomponents. Visu minēto iemeslu dēļ ir iespējams izvirzīt kā būtisku un novatorisku tieši mācību norises jautājumu. Tam arī veltīts konkrētais pētījums.

Pētījuma tapšanas laikā ir sākusies vispārējās vidējās izglītības reforma, kas skar arī mācību priekšmetu „Kultūras vēsture”. Tas pastiprina pētījuma nozīmi un aktualitāti. Reformas rezultātā notikušas ievērojamas izmaiņas vidusskolas mācību priekšmetu piedāvājumā un saturiskajā sadalījumā. „Kultūras vēstures” priekšmetu paredzēts reformēt - daļēji integrēt mācību priekšmetā „Vēsture”, bet tā kultūrfilosofisko un kultūrsocioloģisko satura daļu apvienot jaunā priekšmetā „Kulturoloģija”. Priekšmetam ir samazināts piedāvāto stundu skaits no 210 uz 105, tas tiek pārcelts no saturiskā bloka „Māksla” uz priekšmetu bloku „Sociālās zinības”, un tas ir viens no deviņiem visai atšķirīgiem mācību priekšmetiem, no kuriem trīs priekšmetus izglītības programmas iesaka izvēlēties skolām. Līdzās kulturoloģijai tie ir ekonomika, filozofija, ģeogrāfija, psiholoģija, politika un tiesības, mājsaimniecība, ētika un veselības mācība. No uzskaitījuma redzams, ka iespējams veidot dažādas kombinācijas un to ietekme var visai būtiski izmainīt programmas raksturu.

„Kultūras vēsture” divdesmit gadus (kā obligātais priekšmets no 1997. gada) bija integrējošs mācību priekšmets, kas vidusskolas līmenī nodrošināja humanitāro zināšanu nostiprināšanu, atkārtošā un papildināšanu un bija personīgās vērtībapziņas stabilitātes veidotājs. Valsts vispārējās vidējās izglītības reforma un jaunie noteikumi par mācību priekšmetu standartiem paredz „Kultūras vēstures” satura integrāciju atbilstoši sociālo zinību statusam – vēsturē un filozofijā, bet satura daļas, kas attiecas uz mākslu, integrāciju izvēlei piedāvātajos mākslas bloka priekšmetos – literatūrā un vizuālajā mākslā vai mūzikā (VVIL, 2008). Tātad tiek paredzēts šķirt zinātnes saturu (daļjums specifiskās nozarēs) un mācību saturu (ignorēt nozares integratīvo raksturu). Ja „Kulturoloģija” ir plašāks mācību priekšmets kā „Kultūras vēsture”, tā satura izveidē kā pamats būtu jāizmanto jau gūtā mācīšanas pieredze (satura izveides principi, mācību līdzekļi, metodiku izstrādes) un rūpīgi jāseko kultūras vēstures satura integrācijas norisei citos mācību priekšmetos. Pēc 2010. gada datiem „Kulturoloģiju” realizē, tas ir, turpina mācīt kultūras vēstures skolotāji. Tiek

izmantota iepriekšējo gadu pieredze, un atsevišķi metodiski materiāli, kas noteikti tiks izmantoti arī turpmāk, transformēsies jaunajā saturā (Rozenāle, 2010). Līdz ar to var cerēt, ka saturisko pamatu iepriekšējo gadu pieredze nodrošinās, bet divreiz samazinātā (no 210 uz 105 stundām) apjoma problēmas atklās laiks.

Atbilstoši izklāstītajai situācijai, pētījuma pamatā ietvertas divas idejas.

Pirmā – atbilstoši vispārējās izglītības likuma mērķim: „Nodrošināt izglītojamo ar zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai līdzdalībai, nodarbinātībai, sociālajai integrācijai un izglītības turpināšanai” (VVIL, 2008), tiks analizēts kultūras jēdziens saistībā ar kompetences definīciju un izveidoti analīzes rezultātiem atbilstoši tādas personības īpašību un mācību darbību kritēriji, kas nodrošinātu tuvošanos šim mērķim. Līdz ar to darbā tiks konkretizēts, definēts un ieviests jēdziens, kas ietver izglītības mērķi nosaukto. Tā ir kultūrkompetence. Tiks izveidota definīcija, kas raksturo to kā cilvēka garīgo īpašumu ar mūžilgu vērtību. Tiks konstatētas kultūrkompetences veidošanās iespējas un nozīme vidusskolā un iezīmēta šīs personības kvalitātes transformācijas iespēja nākošajā līmenī kā mūžilgas pilnveides nodrošinājums.

Otrā – tiks izstrādāta priekšmeta „Kultūras vēsture” mācību metodika, sagatavoti un aprobēti, veicot pedagoģisko eksperimentu, mācību līdzekļi trim mācību semestriem 10., 11. un 12. klasē. Eksperimentā gūtie kvalitatīvie un kvantitatīvie dati tiks analizēti atbilstoši izveidotajai kultūrkompetences definīcijai.

Veicot zinātnisko publikāciju izpēti un situācijas kultūrizglītības jomā analīzi, konstatētas vairākas **problēmas**:

- piecpadsmit gados kopš ieviests mācību priekšmets „Kultūras vēsture”, ir izveidojusies mācību pieredze, bet tā nav zinātniski analizēta, tomēr, tiek transformēta priekšmetā „Kulturoloģija”;
- nav notikusi mērķtiecīga integrācija (kas kā uzdevums izvirzīta jau 1997. gadā) starp līdzīga satura mācību priekšmetiem un tāpēc radusies situācija, kurā šķietami (jo analīze nav veikta) konstatēta satura dublēšanās;
- eksistē tikai nesistemātiski raksti presē un fragmentāri pētījumi par „Kultūras vēstures” priekšmeta lomu un nozīmi vidusskolas izglītībā;
- skolēnu reālie sasniegumi šajā priekšmetā nav sistematizēti un zinātniski vai socioloģiski analizēti;
- nav pētījumu par apguves līmeņu dinamiku un to korelējošo apstākļu ietekmi;
- nav analizēta informācija par situāciju kopumā – skolotāju kvalifikāciju, priekšmeta

aktualitātes un nozīmes izmaiņām;

- nav konstatēta kultūras vēstures mācību un kultūrkompetences veidošanās saikne izglītībā;
- nav realizēta sadarbība ar augstskolām, kultūrteorētiķiem un zinātniekiem;
- nav izstrādāti priekšlikumi, kā piepildīt izglītības attīstības koncepcijā minēto: „Nodrošināt tādas pārmaiņas izglītības sistēmā, kas veicinātu uz zināšanām balstītas demokrātiskas un sociāli integrētas sabiedrības veidošanos un Latvijas iedzīvotāju un tautsaimniecības konkurētspējas paaugstināšanos, kā arī vienlaikus saglabātu un attīstītu Latvijai raksturīgas kultūras vērtības.” (IAP, 2002). Kaut arī jaunajā koncepcijā ir citi akcenti, kas izceļ vērtībuzglītības nozīmi un izglītības pieejamību visa mūža garumā, vēl arvien nav izstrādāti konkrēti priekšlikumi nepieciešamajām izmaiņām darbībā, lai to sasniegtu (IAP, 2006).

Līdzās minētajām problēmām, kuras nosaka pētījuma aktualitāti, pastāv arī citas potenciāli iespējamās, nepētītas aktualitātes, piemēram, sociālā, personiskā, humānpedagoģiskā un citas. Koncepcijas pamatojums, problēmu vēsturiskie avoti, kā arī kompetences jēdziena analīze, kultūrkompetences un kultūras vēstures satura saikne un kompleksa analīze, kā arī to vērtība atklāta pirmajā nodaļā, kas ir teorētisks idejas pamatojums visam, „Kultūras vēstures” priekšmetam un kultūrkompetences veidošanās procesam veltītajam, pētījumam kopumā. Turpmākajās daļās līdzās kultūras vēstures mācību teorētiskai analīzei, tiks aprakstīts mācību izveides un ieviešanas pētījums, kas kā sintezēts modelis iekļauts publicētos un aprobētos mācību līdzekļos un aktualizēts zinātniskajās konferencēs. Izvērtējot mācību priekšmeta satura integratīvo raksturu un transformācijas iespējas citu priekšmetu saturā, tiks analizētas piedāvātās metodes, paņēmieni un mācību organizācijas formas, kas var nodrošināt skolēna sistematizētu un mērķtiecīgu kultūrkompetences līmeņa paaugstināšanos – zināšanas un izpratni, mācību prasmju apguvi, pārdzīvojuma kultūras ētiku, estētisku pasaules uztveri, tikumiskās vērtības, personiskās attieksmes un emocionālās izpausmes.

Pētījuma objekts ir kultūras vēstures mācību process vidusskolā.

Pētījuma priekšmets ir vidusskolēna kultūrkompetence.

Promocijas darba mērķis ir analizēt kultūras vēstures saturu un metodiku skolēna kultūrkompetences veidošanā un formulēt izpētes rezultātu tālākas izmantošanas ieteikumus kultūrkompetences pilnveidei.

Pētījuma hipotēze – kultūrkompetence ir integrēta personības īpašība, kura vidusskolēniem sekmīgi veidojas kultūras vēstures mācību procesā, ja:

- skolēni apzinās satura apjomu, tā personīgo nozīmību un aktīvi līdzdarbojas mācību procesā;
- skolotājs sekmē radošas mācību vides veidošanos stundās un sadarbībā precīzi izstrādā vērtēšanas kritērijus un skolēnu pašnovērtējuma kritērijus;
- mācību process ir skolotāja – skolēnu un skolēnu – skolēnu līdztiesīga sadarbība, kurā fakti un parādības tiek lietoti kā argumenti dialogiskajās mācībās;
- darbībā tiek pilnveidota kā skolotāja, tā skolēna pieredze, attīstās interese un subjektīvs personīgs radošums priekšmeta apguvei.

Izvirzītā mērķa sasniegšanai un hipotēzes pārbaudei izstrādāts pētījuma saturs, kas strukturēts četros līmeņos – filozofiskajā, metodoloģiskajā, tehnoloģiskajā un datu vākšanas un apstrādes līmenī. Atbilstoši izvirzīti sekojoši **uzdevumi**:

1. Analizēt jēdzienus *kultūra, kultūrkompetence, humānisms, kultūras vēsture* un *humānpedagoģija* un to interaktīvo izpratni zinātniskajā literatūrā un aprakstīt teorētiskās nostādnes;
2. Analizēt un novērtēt “Kultūras vēstures” priekšmeta saturisko attīstību un mācību procesu ietekmējošos objektīvos un subjektīvos apstākļus;
3. Izstrādāt vidusskolēnu “Kultūras vēstures” priekšmeta mācību procesā apgūtās kultūrkompetences vērtēšanas kritērijus un noteikt to attīstību reālajā pedagoģiskajā procesā;
4. Izstrādāto kultūrkompetences apguves modeli ieviest praksē un pārbaudīt tā efektivitāti;
5. Izstrādāt konkrētus priekšlikumus efektīvām kultūras vēstures mācībām, kas lietojami arī citos priekšmetos skolēna personības attīstībai un kultūrkompetences veidošanai vidusskolā.

Pētījumā izmantotās teorētiskās un empīriskās metodes

Teorētiskās:

- kultūrvēsturiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās zinātniskās literatūras analīze;
- kultūras vēstures teoriju primārās un sekundārās literatūras izmantošana un analīze;
- kultūras vēstures mācību literatūras analīze;

- pedagoģiskā modelēšana.

Empīriskās:

- tiešā novērošana, diskusijas, intervēšana;
- kvalitatīvās metodes, kas ietver hermeneitisko rezultātu ieguvu, pētot mācību norisi vidusskolā;
- anketēšanas empīrisko datu salīdzināšana un realizētā procesa rezultātu analīze;
- kvantitatīvo datu apstrāde, izmantojot Kronbaha alfa testa metodi, Manna – Vitnija testa analīzi un Vilksona testa analīzi (Lasmanis, 2002);
- novērtējuma pētījuma informācijas analīze un rezultātu korelācijas un cēloņsakarību noteikšana.

Pētījuma posmi

Pētījums aptver laiku no 1996. gada līdz 2010. gadam.

Pirmajā pētījuma posmā (1996. gada septembris – 2000. gada augusts):

- veikta kultūras vēstures mācību satura apguves teorētiskā modeļa sagatavošana un ieviešana, piedaloties kultūras vēstures un mākslas vēstures mācību priekšmetu standartu izstrādē;
- izstrādāta pētījuma metodoloģija un konstatējošā eksperimenta organizēšana un, lai apstiprinātu izvirzīto pieņēmumu, apzināta teorētiskā literatūra par pētāmo jautājumu, apgūta Latvijas pieredze, veikta skolotāju un studentu anketēšana un gūts priekšstats par Latvijas skolotāju un studentu attieksmi pret kultūras vēsturi un kultūrizglītības nozīmi kopumā, analizēti izglītības dokumenti;
- izstrādāts mācību saturs “Kultūras vēstures” mācību priekšmetam, izdotas trīs mācību grāmatas.

Pētījuma otrajā posmā (2000. gada septembris – 2003. gada jūnijs):

- izmantojot praktiskajā profesionālajā darbā gūto pieredzi un teorētisko avotu analīzē gūtās atziņas izveidots Latvijas Univeritātes PPIC un PBSP studiju virziens „Kultūras vēstures skolotājs”, izstrādāta priekšmeta apguves metodika, kas aprobēta ISEC darba grupā, studijuursos “Kultūras vēstures mācību metodika” un skolotāju tālākizglītības programmās;
- veikts pedagoģiskais eksperiments - trīs mācību grāmatas aprobētas divās vidusskolas klasēs trīs gadu ilgā laika posmā Rīgas Ziemeļu priekšpilsētas vidusskolā;
- korelatīvā pētījuma pieredzē balstītās informācijas ieguve, veicot kvantitatīvos un kvalitatīvos pētījumus, secinājumi izmantoti promocijas darba satura un zinātniskā

aparāta izveidei; veikta speciālās teorētiskās literatūras apzināšana, apkopošana un analīze; izvirzīta pētījuma hipotēze, akcentējot kultūras vēstures nozīmi vidusskolas mācībās un kultūrkompetences viedošanā.

Pētījuma trešajā posmā (2003. gada jūlijs – 2010. gada oktobris):

- anketēšanas un citu empīrisko datu salīdzināšana un pedagoģiskā eksperimenta rezultātu apkopošana; empīriskā pētījuma hipotēžu pārbaude un promocijas darba izstrāde;
- formulēts mācību priekšmeta “Kultūras vēsture” devums citu mācību priekšmetu saturam un apguvei;
- ESF projekta „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē” ietvaros promocijas darba apraksts precizēts un pilnveidots.

Pētījuma bāzi veido Latvijas skolotāju pieredze (deviņu ekspertu intervijas), centralizēto eksāmenu materiāli un rezultāti (izvēles princips), pieejamie IZM un metodisko apvienību dokumenti un citas specializētas publikācijas.

Pētījumā izmantota pieredze, kas gūta, strādājot ar Rīgas Ziemeļu priekšpilsētas vidusskolas divām klasēm (55 skolēniem) trīs gadu ilgā laika posmā. Izmantota arī anketēšanā un novērojumos gūta informācija, kas bija nepieciešama mērķa sasniegšanai un hipotēzes pārbaudei Rīgas 31. vidusskolā, Jelgavas 1. vidusskolā, Rīgas 28. vidusskolā, Rīgas 2. vidusskolā, Rīgas 49. vidusskolā, Rīgas Komercģimnāzijā, Rīgas Amatniecības vidusskolā, Rīgas Hanzas vidusskolā, Natālijas Draudziņas Ģimnāzijā, Smiltenes Ģimnāzijā, Limbažu 2. vidusskolā, Ķekavas vidusskolā, Lubānas ģimnāzijā, Gulbenes ģimnāzijā, Tukuma 2. vidusskolā un Latvijas Universitātē Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Pētījuma ierobežojumi

Promocijas darbs ir balstīts vispārējā „Kultūras vēstures” mācību priekšmeta apguves modelī un deviņu ekspertu viedokļos, bet pedagoģiskais eksperiments ticis veikts tikai vienā vidusskolā un aprobēts ir viens izstrādātais „Kultūras vēstures” priekšmeta mācību modelis.

Pētījuma metodoloģisko un teorētisko pamatu veido:

- kompetences jēdziena analīzē nozīmīgas to autoru atziņas, kas apraksta kompetenci kā relatīvi ilgstošu personības īpašību, ko izvērtē sabiedrība, kurai piederam. Šajā izpratnē

- kompetence nav tikai spēja, bet arī tikumība, izcilības un labestības kopums, ko raksturo zināšanu, prasmes un attieksmes kopuma dažādi līmeņi (Brezinka,1976; Eickhorst, 1998; Aregger, 1994; Hall, 2002; Tiļļa, 2005; Rubene, 2008);
- kultūrkompetences jēdziena līdzšinējais lietojums un tā satura analīze norāda uz jaunas definīcijas izveides nepieciešamību (Kants, [1790], 2000; Peterssen, 1999; Davis, 1997; Olsen, 2006; Maslo, 2003; Habermas, 1973). Nozīmīgs pamatojums rasts Eiropas Parlamenta rekomendācijā par astoņām pamatkompetencēm mūžizglīībā (2006/962/EC);
 - kultūras definīciju analīze, cilvēka personības un mākslas kultūrfilozofiskas interpretācijas un kultūras vēstures teorijas vēsturiskā izpēte, kas ļauj izveidot priekšmetam nozīmīgu kultūras definīciju, kurā akcentēta cilvēka attieksme (Platons, [4.gs. pirms Kr.], 1999; Herders, [18. gs.b.], 1995; Nietzsche, [1888], 2007; Jaeger, [1928],1989 un Jaeger, [1921], 1960; Kroeber, Kluckhohn, [1952], 1963; Huntington, 1996; Geertz, 1973; Kasīrers, 1997; Heidegers, 1998; Benjamins, 2005; Böhme, 2008);
 - atziņas par kultūras vēsturē, filozofijā, pedagoģijas un psiholoģijas zinātnē aprobētām likumsakarībām un ideja par klasiskās kultūras mantojumu 20. gadsimta pedagoģijā (Comenii,1638; Komenskis, 1992; Spengler, [1918], 1990; Huntington, 1996; Duncker, 1994; Dāle, [20. gs.p.puse],1994; Vipera, 1940; Burke, 2004; Böhme, 2008);
 - kultūrvēsturiskā teorija par personības attīstību kā procesu, kurā iespējama kultūras vērtību apzināšana un izpratība (Выготский, [20.gs. 20.gadi], 1987; Geertz, 1973; Kempelmann, 1995, Gadamers, [1977], 2002; Maritain, 1996 un citas; Jurevičs, 1937 un citas)
 - humānpedagoģija kā pedagoģijas zinātnes virziens akcentē vispārcilvēciskas īpašības un individuālu spēju attīstību un attieksmi pedagoģiskajā procesā un mācību prasmes pilnveidi kā zināšanu konstruēšanas pieredzi (Piaget, 1970; Выготский, [1929], 2004; Maslow, 1970; Ēriksons, 1998; Karpova, 1998; Prets, 2000; Žogla, 2001; Špona, 2004);
 - pedagoģijas teorijas un mācību metodes, kas balstītas darbībā un pašnovērtējumā, diferencēšana un individualizēšana intelekta attīstībai (Выготский, [1929], 2004; Goulmens, 2001; Maslo, 1995 un 1998; Klafki, 2007; Braun, 1997; Böhmer, 2002; Gardner, 2006; Bruner, 1996 un 2006; Gudjons, 1998; Bönsch; 2000; Špona, 2004);
 - vēstures didaktikas teorija un prakse, kurās akcentēts norises veids, rīcības izvēle, variablas metodes, uzskatāmi līdzekļi, praktiskas darbības (Pandel, 1997; Bergmann, 1998; Borries, 1996; Asmuth, 1997);

- kvantitatīvo un kvalitatīvo datu ieguves un apstrādes metodes, to saikne, funkcijas un validitāte sociālo zinātņu pētījumos (Bryman, 1992; Hammersley, 1997; Giarelli, Chambliss, 1990; Copley, 2002; Kroplis, Raševska, 2004; Geske, Grīnfelds, 2006; Lasmanis, 2002).

Minētie autori sniedz plašu teorētisku avotu klāstu, kuram pievienojas ikviena autora teorijā izmantotā pētījuma bāze. Katra nosauktā autora konkrētais pētījums ietver daudz plašāku izdevumu loku un ir balsīts citu vēsturisko avotu analīzē. Līdz ar to izmantotas ievērojami mūsdienu autoru interpretācijas, kas aktualizē vēsturisko tekstu nozīmi. Par tādu pētījumu jāatzīst, piemēram, A. Krēbera un K. Klakhona kultūras definīciju analīzes, kas aptver visu vēsturisko laikmetu interpretācijas un vēl arvien ir nozīmīgākais pētījums šajā jomā (Kroeber, Kluckhohn, 1963). Pētījuma idejai svarīgi ir antīkās filozofijas pētījumi, ko aktuālā mūsdienu kontekstā veic daudzi autori, piemēram, klasiskā filoloģe un filozofe Džūlija Enasa (Enasa, 2008). Pedagoģijas jomā par tādu izejas avotu jebkura autora pētījumos ir minams J.A. Komenska devums (Komenskis, 1992). Tas raisījis nepieciešamību iepazīties ar šī autora 17. gadsimta pirmizdevumu (Comenii, 1638), kas izmantots kā pētījuma idejas un metodes iedvesmotājs. Pārlicību par pētījuma nozīmi kopumā devušas pedagoga, pētnieka un kultūrvēsturnieka G. Bēmes publikācijas, kurās arī ir apkopota, analizēta un interpretēta plaša, vairāk nekā divus tūkstošus gadu ilga, kultūrvēsturiskā mantojuma esence, kas aktualizēta mūsdienu izglītības kontekstā (Böhme, 2008 un citas).

Pētījuma novitāti veido teorētisko atziņu nozīmība un to izmantojamība praksē.

Teorētisko atziņu nozīmība:

- izpētīta kultūras vēstures mācību pieredze un izvērtēta humānpedagoģijas nozīme kultūrkompetences veidošanās procesā un vidusskolēna personības attīstībā;
- izveidota jauna kultūrkompetences definīcija un tās kritēriji.

Pētījuma nozīmība praksē:

- ir pierādīts un pārbaudīts pedagoģiskā darbībā mācību modelis un tā vērtību pierāda pētījumā atklātās cēloņsakarības un to novērtējums, izmantojot kvantitatīvo un kvalitatīvo datu grupējumu metodes un veicot to analīzi, rezultātā, iezīmētas vispārējās attīstības tendences;
- pētījumā veikta mācību satura un mācību prasmju nozīmes izvērtēšana, kas ir lietojama arī citos mācību priekšmetos.

Pētījuma rezultāti aprobēti profesionālā un akadēmiskā darbībā. Ir publicēti pieci

mācību līdzekļi, no tiem pētījumā izmantoti un pedagoģiskā procesā aprobēti trīs – „Viduslaiki”, „Renesanse” un „Deviņpadsmitais gadsimts”. Grāmatas apkopotas sērijā „Konsultants kultūras vēsturē”, kas pēdējos gados papildinājusies arī ar izdevumu „Senie laiki” un „Jauno laiku kultūra”. Publicēšanai iesniegts manuskripts „Klasiskais modernisms”.

Īpaša nozīme šajā jomā ir grāmatai „Latvijas kultūras vēsture”, kurā esmu teksta zinātniskā konsultante un nodaļu „Livonija”, „Latvijas Republika”, „Padomju okupācijas gadi” un „Latvija no 1990 līdz 2001”, kas kopumā sastāda 49% no visa izdevuma apjoma, autore. Šai grāmatai ir pieci autori, tā tika zinātniski recenzēta un apspriesta arī promocijas padomes sēdē. Recenziju autori ir ievērojami Latvijas zinātnieki, kas pārstāv aktuālās jomas: vēstures zinātni – Dr. habil. hist. Jānis Graudonis, mākslas zinātni – Dr. habil. art. Ojārs Spārītis, filozofiju – Dr. phil. Vladimirs Kincāns, bet grāmatas didaktisko konstrukciju vērtēja pedagoģijas zinātņu habilitētā doktore Ausma Špona.

Promocijas darba tēmas problemātika ir atspoguļota zinātniskās publikācijās, kas uzskaitītas tēmas aprobācijas sarakstā, bet tā aktualizēta un pētīta arī pedagoģiskā darbībā. Nozīmīga pedagoģiskā darba pieredze no 1996. gada ir iegūta skolotājas darbā, ko var uzskatīt par mērķtiecīgu profesionālas intereses sākumu priekšmeta problemātikā. Docējot Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē un izveidojot un vadot Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centra kvalifikācijas programmu „Kultūras vēstures skolotājs”, Pieaugušo tālākizglītības kursus, bet no 2001. gada – profesionālā bakalaura studiju programmas „Skolotājs” virzienu „Kultūras vēstures un mākslas vēstures skolotājs”, kas pēc 2005. gada akreditācijas ieguvusi jaunu kvalitāti, iegūta liela praktiska pieredze. Tā tiek transformēta akadēmiskās kategorijās, referējot Latvijas Universitātes ikgadējās konferencēs un docējot speciālos metodikas kursus. Vadot studentu pedagoģiskās prakses Latvijas skolās, ir iegūts plašs pārskats par situāciju priekšmeta realizācijā vidusskolās. Apkopojot mācību stundu hospitāciju materiālus, ir iegūts plašs pārskats un konstatētas galvenās problēmas. Ir vadīti tālākizglītības kursi kultūras vēstures skolotājiem un vairākās publikācijās, kas veltītas mācību priekšmeta koncepcijai un metodikas jautājumiem, aktualizētas priekšmeta satura un formas mijšakarību problēmas.

Par pētījuma rezultātiem ziņots 17 zinātniskās konferencēs:

1. Starptautiskā zinātniskā IAHE (The International Academy for the Humanization of Education) un Liepājas Universitātes konferencē „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība” Liepājā 2010. gada 6.–9. septembrī. Referāts: Kultūrkompetences

humānpedagoģiskā būtība vidusskolas izglītībā un tās nozīme mūsdienu sabiedrībā.
Sekcija: Skola.

2. Starptautiskā zinātniskā ATINER (Athens Institute for Education and Research) konferencē (12th Annual International Conference on Education) Atēnās 2010. gada 24. –27. maijā. Referāts: The Importance of Integrating the Ancient Greece Cultural Values in the Subject “History of Culture” in Latvian Secondary Schools.
3. Socioloģijas un kultūrizglītības asociācijas un Valsts izglītības satura centra konference “Nacionālā identitāte kultūras globalizācijas kontekstā”. Latvijas Universitātē. Rīgā, 2010. gada 28. oktobrī. Referāts: Kultūrkompetence kā cilvēka garīgais īpašums: EPP dokumenta “Par pamatkompetencēm mūžizglītībā” komentārs.
4. Latvijas Universitātes 68. zinātniskajā konferencē 2010. gada 28. janvārī. Referāts: Salīdzinājums kā radošs paņēmieni kulturoloģijas satura apgūvē. Sekcija: Mākslas izglītība.
5. Starptautiskā zinātniskā ATEE (Association for Teacher Education in Europe) un Latvijas Universitātes konferencē Rīgā 2008. gada 2.–3. maijā. Referāts: Study skills as an independent factor of content acquisition in the secondary school discipline “History of Culture”. Sekcija: Curricula development for the basic and secondary school teacher education.
6. Latvijas Universitātes 66. zinātniskajā konferencē 2008. gada 8. februārī. Referāts: Salīdzināšana kā zinātniska metode mākslas vēstures apgūvē. Sekcija: Mākslas izglītība.
7. Starptautiska zinātniska konference „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība” Rēzeknes augstskolā. 2007. gada 23. –24. februārī. Referāts: Skolēnu pašnovērtējuma rezultātu analīze kultūras vēstures apgūvē.
8. Starptautiskā zinātniskā ATEE (Association for Teacher Education in Europe) un Latvijas Universitātes konferencē Rīgā 2006. gada 2.–3. jūnijā. Referāts: History of Culture – Curriculum Problems in Education Process in Secondary School. Sekcija: Peculiarities in curricula development of subject teachers.
9. Latvijas Universitātes 64. zinātniskajā konferencē 2006. gada 30. janvārī. Referāts: Spēle kā metode kultūras vēsturē. Sekcija: Mākslas izglītība.
10. Latvijas Universitātes 63. zinātniskajā konferencē 2005. gada 24. janvārī. Referāts: Kultūras vēsture vidusskolā. Problēmas. Sekcija: Mākslas izglītība.
11. Latvijas Universitātes 62. zinātniskajā konferencē 2004. gada 3. februārī. Referāts:

Mācīšanās kā mācību procesa daļa kultūras vēstures apgūvē vidusskolā. Sekcija: Mākslas loma mūsdienu pedagoģiskajā procesā.

12. Starptautiskā zinātniskā 6th ATEE (Association for Teacher Education in Europe) un Latvijas Univeritātes konferencē „Changing Education in a Changing Society” Rīgā, 2003. gada 2.–3. maijā. Referāts: Art history – Interaction of Content and Form in Teacher`s Education Process. Sekcija: Pupils and School on its Way to a Learning Community.
13. Latvijas Universitātes 61. zinātniskajā konferencē 2003. gada 30. janvārī. Referāts: Studentu reālo vērtību līmenis studiju sākumā. Sekcija: Izglītība un māksla.
14. Starptautiska zinātniska konference “Theory and Practice in the Teacher Training” Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Rīgā 2002. gada 25.–27. martā. Referāts: Mākslas vēsture – teorija un prakse izglītības procesā. Sekcija: Teorija un prakse humanitāro mācību priekšmetu skolotāju izglītībā.
15. Starptautiska zinātniska konference „Mākslas darbs un komentārs”. Rīgā, 2001. gada 11.–13. janvārī. Referāts: Mākslas darbs kā attēls vai estētisks pārdzīvojums.
16. Starptautiska zinātniski praktiska konference „Personība. Laiks. Komunikācija”. Rēzeknē, 2001. gada 1.–2. martā. Referāts: Estētiskās kultūras integrācijas nozīme izglītības procesā. Sekcija: Vēsture un kultūrvēsture.
17. Zinātniska konference „Kristietība pasaules kultūrā”, Latvijas Zinātņu akadēmija, 2000. gada 12.–13. maijā. Referāts: „Mākslas darba nozīme ticības dzīvē”.

Raksti recenzētos izdevumos, kas tiek izmantoti promocijas darbā:

1. *Das humanistisch-pädagogische Wesen der Kulturkompetenz in der Sekundarstufe und ihre Rolle in der heutigen Gesellschaft* // Starptautiskā zinātniskā IAHE (The International Academy for the Humanization of Education) un Liepājas Univeritātes konference „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība” Liepājā 2010. (iesniegts publicēšanai).
2. The importance of integrating the Ancient Greece cultural values in the subject „History of Culture” in Latvian secondary school // 12th Annual International Conference of Education, Athens, Greece, May, 2010 (iesniegts publicēšanai). Publicēta anotācija: ISBN: 978 – 960 – 6672 – 72 - 9
3. *Study skills as an independent factor of content acquisition in the secondary school discipline “History of culture”*, 2008. 1 // Spring University 2008. Changing education in a changing society. 2008.1, p. 85 – 90, ISSN 1822-2196. Klaipeda: Klaipeda University, 2008.

4. *Skolēnu pašnovērtējuma rezultātu analīze kultūras vēstures apgūvē // Society, integration, education. – Proceedings of the international conference. p. 41 – 49, ISBN: 9789984779416. Rezekne: RA izdevniecība, 2007.*
5. *History of Culture – Curriculum Problems in Education Process in Secondary School // ATEE Spring University „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Riga: 2006, p. 752 – 759, ISBN 9984-617-95-5. Izdevējs SIA „Izglītības solī”.*
6. *Die Volksschullehrerschaft, ihre politische Stellung und materielle Absicherung in der Livländischen Gemeinde Alt-Peebalg // Schulwesen im Baltikum. Elf Beiträge zum 10. Baltischen Seminar 1998, S. 147-169, ISBN 3-923149-42-5. Lüneburg: Verlag Carl-Schirren-Gesellschaft, 2005.*
7. *Art history – Interaction of Content and Form in Teacher`s Education Process // 6th ATEE konference “Changing Education in a Changing Society”, Rīga, Latvija, 2003. 1st v. p. 22 – 29, ISBN 9984-712-36-2. Izdevējs SIA „Izglītības solī”.*
8. *Mākslas vēsture – teorija un prakse izglītības procesā // Starptautiska konference “Theory and Practice in the Teacher Training”, ISBN 9984-689-98-0, 295.– 299. lpp., Rīga: RPIVA, 2002.*
9. *Ideāls pedagogs topošo skolotāju vērtējumā // Latvijas Universitāte. Zinātniskie raksti, 655. sējums. „Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē”, 113.– 122. lpp., ISSN 1407-2157. Rīga: Latvijas Universitāte, 2002.*
10. *Mākslas darbs kā attēls vai estētisks pārdzīvojums // Mākslas darbs un komentārs. Estētikas burtnīcas Nr. 2, 48.–50. lpp., ISBN 9984-19-229-6. Rīga: Latvijas estētikas asociācija, 2001.*
11. *Estētiskās kultūras integrācijas nozīme izglītības procesā // „Personība. Laiks. Komunikācija”. Starptautiskās zinātniski praktiskās konferences materiāli “Personality. Time. Communication“, V. II, p. 231 – 237. ISBN 9984-585-49-2. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2001.*
12. *Mākslas darba nozīme tīcības dzīvē // Zinātniska konference „Kristietība pasaules kultūrā”, 120.–125. lpp., ISBN 9984-9464-3-6. Rīga: izdevniecība „Vārds”, 2000.*

Pētījuma idejas aprobētas arī šādās publikācijās un izdevumos:

Publikācijas profesionālā presē

Kultūras vēsture – domājot par to, kas bijis un par to kas būs // Skolotāja Almanahs. Nr.4, 2005. 10. –13. lpp. ISSN 1691 – 1989. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.

Par kultūru domājot // Skolotāja Almanahs. Nr.1, 2005. 19.–22. lpp. ISSN 1691–1989. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.

Grāmatas: sērija „Konsultants kultūras vēsturē” –

Renesanse. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 111 lpp.

Deviņpadsmitais gadsimts. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 142 lpp.

Viduslaiki. (autoru kolektīvs: A. Avotiņa, D. Blūma, I. Grauzdiņa). Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 214 lpp.

Senā kultūra. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009. 67. lpp.

Jauno laiku kultūra. Rīga: Zvaigzne ABC, paredzēts izdot 2010. gadā.

Klasiskais modernisms. Rīga: Zvaigzne ABC, paredzēts izdot 2010. gadā.

Monogrāfija:

Latvijas kultūras vēsture. Autoru kolektīva zinātniskā vadītāja. (A. Avotiņa - 49%, D. Blūma, A. Līdaka, I. Ņefedova, E. Šmite) Rīga: Zvaigzne ABC, 2003. 507 lpp.

Pētījuma struktūra

Promocijas darbs sastāv no diviem sējumiem. Pamatdaļā ietverts ievads, trīs daļas, secinājumi un nobeigums, kā arī bibliogrāfijas saraksts ar 235 vienībām.

Darbā ietvertas 32 tabulas un 15 attēli. Pievienots tabulu, attēlu un pielikumu saraksts.

Pamatdaļas apjoms ir 211 lappuses. Atsevišķā sējumā pievienoti 16 pielikumi.

1. KULTŪRKOMPETENCES BŪTĪBAS TEORĒTISKĀ ANALĪZE

1.1. Kompetences jēdziena teorētiskā analīze

Klasiskās vācu filozofijas pamatlicējs Imanuels Kants (Kant, 1724–1804) darbā „Spriestspējas kritika” rakstīja: „Izraisīt saprātīgā būtņē spēju izvirzīt sev jebkurus mērķus vispār (tātad tās brīvībā) ir kultūra. Tātad tikai kultūra var būt augstākais mērķis, ko pamatoti var piedēvēt dabai attiecībā uz cilvēku sugu (nevis cilvēka svētlaimē zemes virsū, nedz arī spēja būt par svarīgāko rīku kārtības un vienprātības iedibināšanai bezprāta dabā ārpus viņa).

Ne katra kultūra tomēr ir pietiekama šim augstākajam dabas mērķim. Prasmes kultūra, protams, ir galvenais subjektīvais nosacījums spējai sasniegt mērķi vispār, bet tā tomēr nav pietiekama, lai ietekmētu gribu tās mērķu noteikšanā un izvēlē, kas taču visā apjomā būtiski pieder pie spējas izvirzīt mērķus.” (Kants, [1790], 2000, 217.–218. lpp.) Šajā citātā iekļautas trīs svarīgas atziņas, kas aktuālas pētījumam: pirmā ir cilvēka spēja izvirzīt mērķi, otrā – prasme to sasniegt un trešā – griba mērķus noteikt un izvēlēties. Šajā trīsdaļīgajā 18. gadsimta filozofijas idejā ir izteikts mūsdienās aktuālā jēdziena *competence* saturs. Termina skaidrojumā (latīņu – *competentia, kas cēlies no darbības vārda competere, vācu – die Kompetenz, angļu – competence, literacy*) atrodams skaidrojums – lietpratība, plašas zināšanas, profesionāla pieredze, izpratne kādā jautājumā vai jautājumu kopumā (LLVV, 2010). Vispārpieņemtā jēdziena skaidrojumā teikts – kompetence ir nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā (PTSV, 2000). Abos skaidrojumos parādās vārds izpratne, kā stāvoklis, kad ir uztverta un pilnīgi saprasta (kā) būtība, saturs, nozīme. Spēja, prasme uztvert un saprast (kā) būtību, saturu, nozīmi. Svarīgi šeit arī vārdi – spēja, prasme un sapratne, kuri ir pedagoģijai nozīmīgi raksturotāji. Piemēram, prasme ir noteiktā sistēmā apvienotu cilvēka īpašību un procesu kopums (kādas darbības, uzdevumu veikšanai) (LLVV, 2010).

Savukārt, tulkojot angļu vārdu *literacy*, kaut arī to latviski pieņemts tulkot kā „izpratību”, bieži zinātnieki izmanto vārdu *kompetence* (Rubene, 2008). Šeit svarīgi minēt, ka nav vienota šī vārda pielietojuma latviešu valodā un vārdam „izpratība” līdzās jāliek arī vārds „lietpratība”, kā tas izriet, ja kā avotu izmantojam vācu valodu. Tomēr vārds „lietpratība”, salīdzinot ar vārdu „izpratība”, Latvijas zinātniskajā literatūrā tiek izmantots retāk. Būtiski ir minēt, ka oficiālajos Eiropas Padomes un parlamenta dokumentos angļu

valodā lietotais vārds *competences*, latviski tiek tulkots kā prasmes (piemēram, EC/2006/962, L 394), tādā veidā norādot uz tā satura, skaidrojuma un lietojuma problēmām latviešu valodā. Atsaucoties uz vajadzību pēc kompetences jēdziena precīzāka tulkojuma un pieņemot, ka būtu vēlams latviešu valodā lietot kādu vairāk atbilstošu apzīmējumu, tiek ieteikts lietot vārdu „lietpratība” (Rauhvargers, 2004). Analizējot plaši lietotā jēdziena nozīmi, var secināt, ka precīzu tā saturu neizsaka neviens latviešu valodā līdz šim lietotais vārds. Bet par tādu varētu kļūt, piemēram, vārds „viedums”, kas apzīmē koncentrētu vispārinātu īpašību (*die Klugheit, die Weisheit* vācu valodā vai arī *wisdom* – angļu valodā), bet latviski tas aptver daudz plašāku jēdzienu nekā „gudrība”.

Vācu valodā kompetences izklāstam, atrodams skaidrojums – lietpratība (*der Sachverstand*), spējas (*die Fähigkeiten*) un atzīmēti biežākie lietojumi – zinātniskā, komunikatīvā un sociālā kompetence (Duden³, 2003). Bet tiek lietots arī vārds *Sachkompetenz*, kas jau vairāk tiek saistīts ar „lietu izpratni”. Jāatzīmē, ka tas, kas tiek izteikts ar vārdu „lietpratība”, jeb „izpratība” ir šaurāks jēdziens un ietver tikai daļu no vārda kompetence kompleksā skaidrojuma. Kaut arī jēdziena lietojumā sastopamies ar dažādiem satura kritērijiem, (piemēram, četriem), kā galvenais tiek izvirzīts tieši izpratnes jautājums (*awareness*), bet tam līdzās – zināšanas, prasmes un attieksmes (*Diversity, Training University International*), kopumā, kā atzīst daudzi zinātnieki, jēdzienā ir ietverti trīs kritēriji – zināšanas, prasmes un attieksmes. (1.1. tabula).

1.1. tabula

Kompetences kritēriji

Zināšanas (kas nepieciešamas mērķu izvirzīšanai)	lietpratība
Prasme (kas nepieciešama mērķu sasniegšanai)	atbildība
Attieksme (kas nosaka gribu darboties un izvēlēties)	patstāvība

Tāpat kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopa, kas piemīt kādam indivīdam. Ar to ir saistīta ikdienas dzīve, to var apgūt dzīves laikā, tā ir mainīga un atbilstoša pieredzei (Piaget, 1970; Выготский, 1987), to iespējams attīstīt un pilnveidot visa mūža garumā (Habermas, 1973). Tāpat kompetences izpausmē liela nozīme ir konkrētai (mērķtiecīgai) darbībai, no kā izriet, ka iespējams noteikt arī kompetences līmeņus un attiecīgi vērtēšanas (konstatācijas) kritērijus. Iepriekšminētais ceturtais kritērijs – izpratne – līdz ar to drīzāk atbilst jau šim vērtēšanas, jeb rezultātu konstatācijas līmenim.

³ Šeit un turpmāk tekstā minētās vārdnīcas, izziņas materiāli, mācību programmas, mācību grāmatas un

Zinātniskajā literatūrā kompetences jēdziens tiek izmantots ļoti plaši. 2008. gada starptautiskajā Eiropas Skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) konferencē savos referātos izmantojuši tādi autori kā D. Blūma, I. Lūka, O. Shalajeva, A. Lasmanis, L. Kraujutaityte un A. Rauckiene. Bet starptautiskās IAHE konferences pētījumos jēdziens dažādos kontekstos izmantots 16 autoru darbos. Tas liecina par ievērojamu kompetences jēdziena nozīmi pēdējo gadu pedagoģiskajos pētījumos.

Apkopojot vārda kompetence līdzšinējā lietojuma praksi, var izdalīt trīs lielas kompetences grupas – vispārējo, sociālo un profesionālo. Ikvienu no tām var raksturot un vērtēt pēc vairākiem kritērijiem, un gandrīz vienmēr tās tiek saistītas ar kādu konkrētu apzīmētāju, kas var veidot gan jaunu kompetences apakšjēdzienu, gan arī apzīmēt kādu kompetencē ietvertu funkciju (1.2. tabula). Jāatzīmē, ka arī visu 1.2. tabulā uzskaitīto kompetences jēdzienu analīzei nepieciešams noteikt attiecīgos zināšanu, prasmes un attieksmes kritērijus.

1.2. tabula

Pamatkompetenču grupas un tajās ietvertās kompetences un funkcijas

Vispārējās pamatkompetences	Sociālās pamatkompetences	Profesionālās pamatkompetences
Komunikatīvās (sarunu, žestu, ētiskās)	Paškompetences (emocionālās, uzvedības, attieksmes, pašnovērtējuma)	Pedagoģiskās (skolotāju, pedagogu, audzinātāju, mācīšanas, mācīšanās)
Mediju (datoru, tīkla, tehnoloģiju)	Kritiskās (domāšanas, pieredzes, motivācijas)	Informācijas (orientācijas, saziņas, atmiņas, izvēles, izziņas)
Lingvistiskās (zīmju, tekstu un valodas izpratība)	Vērtību (religiskā, identitātes, atbildības)	Uzņēmējdarbības (biznesa, karjeras, finanšu utt.)
Fiziskās sagatavotības (motoriskās, izturības utt.)	Sociālkultūras (sociālkomunikatīvā)	Amatu (pavāru, frizieru, šuvēju, celtnieku, galdnieku utt.)
Vizuālās (attēlu, vērošanas, estētiskās)	Psiholoģiskās (intelekta, pašvērtējuma, emocionālās inteliģences, eksistenciālā intelekta)	Profesiju (diriģēšanas, inženiertehniskās utt.)
Sadarbības (tolerances, iecietības)	Integratīvās (starpnacionālās, mijkultūru, daudzfunkcionālās)	Pētnieciskās (studiju, zinātniskās, priekšmetiskās, metožu)

Tabulā 1.2. uzskaitītas tikai dažas no zinātniskajā literatūrā lietotajām kompetences nozīmēm. To lietojuma pamatojumu izvērtēt nav šī darba uzdevums, tāpēc uzskaitījums nav personificēts un netiek analizēts. Tas nepieciešams uzskatāmai problēmas ilustrācijai. Divas pirmās daļas tabulā – vispārējās un sociālās pamatkompetences - norāda uz spējām

mācību līdzekļi uzskaitīti bibliogrāfijas saraksta trešajā daļā.

un attieksmi, kas ir vispārcilvēciskas un tātad nepieciešamas visiem cilvēkiem. Savukārt trešajā daļā – profesionālās pamatkompetences - redzams, ka uzskaitītais attiecināms tikai uz tiem, kas vēlas konkrēto profesiju vai amatu apgūt – tātad zināšanām un prasmi konkrētai profesionālai darbībai. Līdz ar to, precīzākai jēdziena izpratnei tabulā 1.2. izdalītās kompetenču grupas pārkārtojot vertikālē, precīzāk un uzskatāmāk redzama kompetences ietekme un nozīme indivīda dzīvē (1.3. tabula).

1.3. tabula

Pamatkompetenču izkārtojums pēc to nozīmes un ietekmes

Vispārējās	komunikatīvās, lingvistiskās, mediju, vizuālās, sadarbības, fiziskās sagatavotības u.c.
Sociālās	paškompetences, kritiskās, vērtību, sociālkultūras, psiholoģiskās, integratīvās u.c.
Profesionālās	pedagoģiskās, informācijas, uzņēmējdarbības, amatu, profesiju, pētnieciskās u.c.

Pie šādi pārkārtotas shēmas uzskatāmāk atklājas arī katrā grupā ietvertās kompetences nozīmes atšķirības no vispārcilvēciskām līdz personīgām. Tas arī iezīmē galveno atšķirību jēdziena lietojumā un vienlaicīgi parāda tā neviennozīmīgās izpratnes problēmu. Savstarpējo saikni, atkarību vai hierarhiju noteikt zinātniski konstatējamās pierādījumos nav iespējams (Karpova, Bierne, 2009). Piemēram, kvalificēta amatnieka sociālās kompetences var būt vāji attīstītas, sportista fiziskās kompetences var būt augsti attīstītas, bet citas kompetences sportists var arī nepārzināt, bet, ģēnijam *tiek piedots viss* – gan komunikatīvās kompetences trūkums, gan sociālās kompetences ignorance utt. Augsts kompetences līmenis citos intelekta veidos, negarantē eksistenciālās kompetences augstu līmeni (Karpova, 1994).

Eiropas Parlamenta un Padomes (turpmāk – EPP) ieteikumā par pamatkompetencēm (*key competences*), tas īpaši uzsvērts: „Tā kā globalizācija turpina Eiropas Savienībai izvirzīt jaunus izaicinājumus, katram pilsonim būs vajadzīgs plašs pamatkompetenču loks, lai elastīgi piemērotos strauji mainīgajai un savstarpēji ļoti saistītajai pasaulei, (...) tās uzskatāmas par vienlīdz svarīgām, jo katra no tām var nodrošināt veiksmīgu dzīvi zināšanu sabiedrībā. Daudzas kompetences pārklājas un savienojas: vienai sfērai būtiskie aspekti attīsta prasmes citā. Valodas pamatiemaņu kompetence, lasīt un rakstīt prasme, rēķināšanas un informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) kompetence ir būtisks mācību pamats un mācīšanās mācīties ir atbalsts visām mācību aktivitātēm. Visā pamatkompetenču kopumā atkārtojas vairāki temati: kritiskā domāšana, radošās spējas, iniciatīva, riska novērtējums, lēmumu pieņemšana un lietīšķa emociju pārvaldīšana ir nozīmīga visās pamatkompetencēs” (EC/2006/962, L 394/10).

Šajā izdevumā atklājas izglītības mērķis – atklāt personības izglītības līmeņus, argumentēt un pamatot to vispārcilvēcisko nozīmi, tāpēc varam, kaut arī nosacīti, šo pakāpenību aplūkot kā vienu no veidiem kompetenču savstarpējo mijsakarību analizēšanai.

Pastāv arī citi kompetences veidi. Piemēram:

- paškompetence un sociālā kompetence;
- vērtību kompetence un atbildības kompetence;
- izdzīvošanas un inovatīvā kompetence.
- kultūras un dabas kompetence (Aregger, 1994).

Inta Tiļļa savā pētījumā precīzi norāda, ka faktiski šajā daļījumā K. Eiredžers runā par sociālajām spējām. Svarīgi tomēr atzīmēt, ka autors ir mēģinājis pilnībā norobežoties no visiem tiem kompetences veidiem, kurus varētu attiecināt uz kvalifikāciju, profesiju un amatu apguvi, kas līdz ar to iezīmē būtisku termina lietošanas principu. Šādam principam ir sekojuši arī Eiropas valstu (Austrija, Vācija, Šveice, Francija, Beļģija, Lielbritānija u.c.) projekta DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dalībnieki un eksperti. 2001. gada kongresā projekta ietvaros Eiropas Komisijas darba grupas vadītājs, pedagogs un matemātiķis Eriks Svecniks izklāstīja ekspertu viedokli par jēdziena vispārējām pazīmēm, saucot tās par atslēgkompetencēm (*Schlüsselkompetenzen, key competences*), jeb kā latviskajā literatūrā biežāk lietots – bāzes kompetencēm (turpmāk tekstā – pamatkompetences, kas ietver sevī 1.2. tabulā uzskaitītās – gan vispārējo, gan sociālo kompetenču grupas). Konceptuālā ziņā pamatkompetencēm kopumā DeSeCo projekta ietvaros raksturīgi četri komponenti, kuru kopējā nozīme paredz to lietojumu un jēgu dažādās cilvēka eksistences situācijās:

- daudzfunkcionalitāte – pamatkompetence palīdz izpildīt sarežģītas un atšķirīgas prasības. Tā kalpo visdažādāko mērķu sasniegšanai un ļauj indivīdam atrisināt vairākus problēmu uzstādījumus dažādos kontekstos;
- transversalitāte pār atšķirīgām dzīves jomām – pamatkompetences nozīme un lietojums attiecas uz dažādām cilvēka eksistences un dzīves jomām un ietekmē tās. Šī pamatkompetence ir izmantojama un attiecas uz skolas mācībām, uz profesionālo darbību, uz politiskajām aktivitātēm, starppersonu attiecībām utt.
- mentāla sarežģītība – pamatkompetence aptver aspektus no abstrakcijas un pašrefleksijas līdz aktīvai un reflektīvai darbībai, piemēram, profesionālajā darbībā tā var nozīmēt iniciatīvas izrādīšanu, spēju pašam sevi novērtēt un labot savas darbības. Sabiedrībā tas varētu nozīmēt spēju domāt kritiski ne tikai kategorijās – patiess un nepatiess –, bet izprast arī starppniases, kā arī reflektēt par vērtību

uzstādījumiem.

- daudzdimensionalitāte – pamatkompetence nav vienkāršas spējas vai zināšanas, tā sastāv no analītiskām, kritikas un komunikācijas spējām utt. (DeSeCo, 2001)

No šī rekomendējošā dokumenta, kura nozīme tālākajā pamatkompetences īstenošanā un attīstībā ir pierādījies pēdējo desmit gadu laikā, kad tā kļuvusi par mūžizglītības stratēģijas pamatu, svarīgi ir divi raksturojošie komponenti, kurus ir jāievēro veidojot jebkādu jaunu definīciju:

1. kompetence uzskatāma par plašāku jēdzienu nekā zināšanas un spējas. Tā ietver arī pieredzi, motivāciju un nostāju gan kognitīvā ziņā, gan arī sociāli etniskos aspektos;
2. kompetence ir apgūstama. Šis aspekts ir īpaši nozīmīgs indikatoru izstrādei, jo ir jāspēj aptvert izglītības sistēmas devums individuālās kompetences attīstībai. Šādā ziņā iedzimtu spēju salīdzināšana nedod nekādu pienesumu.

Dokumentā tālāk skaidrotas vispārējas kompetences īpašības, un tās ir papildinātas ar šādiem normatīvajiem aspektiem:

- pamatkompetence ļauj indivīdam dzīvot labu un sekmīgu dzīvi, un tā nav konkurētspēja darba tirgū un produktivitātes kāpināšana, kas bieži tiek saukta arī par nodarīgumu darba tirgū, bet gan ietver visaptverošu skatījumu, kurā liela loma ir personību apmierinošai dzīvei un aktīvai dalībai sabiedriskajā dzīvē;
- pamatkompetence ir savienojama ar cilvēktiesībām un demokrātijas vērtībām. Tajā ietverts respekts pret likumu un citu tiesībām. Loma ir arī fundamentālai ticībai modernai demokrātiskai sabiedrībai un arī izglītībai kā cilvēka tiesībām un mūžilgam izaicinājumam. Nozīmīgs ir arī sociālā taisnīguma princips, jo pamatkompetence nes labumu ne tikai kādai elitei.
- pamatkompetence ir savienojama ar sociālo un individuālo daudzveidību. Pastāv pieņēmums, ka pamatkompetence cilvēkam ir nepieciešama neatkarīgi no kultūras un dzīves stila, kuru izpausmes var variēt (piemēram, visi cilvēki ir daļēji iekļauti pavisam atšķirīgās kopībās, un tāpēc viņiem nepieciešama sociālā kompetence dažādās izpausmes formās), (DeSeCo, 2001, 4).

No šīm rekomendācijām var secināt, ka būtiski ir, lai tiktu realizēta humānpedagoģijā tik nozīmīgā ideja par visaptverošu skatījumu uz cilvēku un viņa dzīvi kopumā, kur liela loma ir viņa personību apmierinošai dzīvei, aktīvai līdzdalībai sabiedriskajā dzīvē, mūžilgas izglītības iespējām un motivācijai, kā arī sociālajam taisnīgumam un demokrātiskām vērtībām.

Līdzīgu viedokli, tikai daudz lakoniskāk pauž arī Deivids Hols (Hall, 2002,

160.–162.), kurš no visa lielā termina lietojumu klāsta izdala īpašu kompetences grupu – *metakompetences*, kas ietekmē personas spējas apgūt citas kompetences, norādot, ka tās pakārtotas cita citai (1.4. tabula).

1.4. tabula

Metakompetences pēc D. Hola

Identitāte	Adaptācijas spējas
Pašnovērtējums; Atgriezeniskās saites meklēšana par personību; Komunicēšana un aktīva rīcība novērtējot personīgās vērtības; Atvērtība citiem cilvēkiem; Aktīva sadarbības meklēšana ar cilvēkiem, kas ir citādāki un no kuriem var mācīties; Spēja mainīt pašizpratni par savām spējām, lomām un citiem personīgiem dotumiem un pārmaiņām.	Elastīgums; Izpēte un atvērtība jaunām idejām un cilvēkiem; Dialoga prasmes un vēlēšanās pieņemt pārmaiņas; Jaunumu apgūšana; Stabilitāte nepārtrauktu pārmaiņu laikā

Šajā dalījumā pirmajā grupā „Identitāte” iekļautas kompetences, kas 1.2. tabulā bija iekļautas vidējā sadaļā ar kopsaucēju – sociālās. Savukārt „Adaptācijas spējas” daļēji iekļauj pirmajā sadaļā nosauktās vispārējās pamatkompetences pazīmes. Līdz ar to apstiprinās iepriekš teiktais, ka no šīm abām grupām izriet personas spējas apgūt trešajā sadaļā nosauktās profesionālās kompetences.

Uzskatāmi tas redzams Daniela Goulmena (*Daniel Goleman*, 1946) pētījuma rezultātos. Viņš izveido vienotu modeli un noteiktu īpašību kopumu nosauc par emocionālo inteliģenci. Tā sastāv no pieciem savstarpēji saistītiem pamatkomponentiem: savu emociju apzināšanās un emociju apvaldīšana (jeb sevis menedžments), svešu emociju atzīšana un savstarpējo attiecību uzturēšana, (jeb sociālā apziņa un sociālās spējas) un pašmotivācija. (Goulmens, 2001, 73.–74.). Arī šī pētījuma rezultāti rāda to pašu – vispārējās kompetences ietver savu emociju apzināšanos un emociju apvaldīšanu, sociālā apziņa ir daļa no personiskajām, jeb sociālajām kompetencēm, bet sevis apziņa ir svarīga profesionālajai kompetencei. Sociālās prasmes, kuras nepieciešamas visu iepriekš nosaukto kompetenču realizācijai, ir daļa no sociālajām kompetencēm un raksturo personas spēju, prasmju un zināšanu kopumu, kas veicina personīgo interešu realizāciju dažādās sociālās situācijās, vienlaicīgi ievērojot sociāli akceptētas attieksmes. Ar šo uzskatu vienotu ideju veido arī Hovarda Gārdnera (*Howard Gardner*, 1943) vairāku inteliģences veidu teorija (*theory of multiple intelligences*), kurā uzsvērtā salīdzinājumu un pieredzes nozīme tradicionālajos testu pārbaudījumos un ar testu palīdzību veiktajos mērījumos datu ieguvei. Hovards Gārdners, apgalvo, ka testi spēj izmērīt tikai nelielu intelektuālā snieguma daļu, un tajos netiek ņemts vērā kultūras un sociālā vide, kurā atrodas testējamie. Zinātnieks norāda, ka

inteliģence ir jāizprot kā daudzējādu reakciju kopums uz mūsu daudzšķautņaino vidi, nevis kā izziņas spējas vai intelektuālas iemaņas. Arī D. Goulmana teorijā atrodam ideju, ka inteliģences jēdziens ir jāpaplašina, aptverot arī tādus aspektus kā emocionālā inteliģence. Plašais inteliģences veidu koncepts, ko H. Gārdners izklāsta savā vairāku inteliģences paveidu teorijā (*Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*), kas pazīstama arī kā MI teorija (*MI theory*), ietver ideju, ka ikvienam piemīt morāla inteliģence (spēja nošķirt labo no ļaunā) un sociālā jeb starppersonu inteliģence (spēja izprast citus cilvēkus un labi ar viņiem sadarboties). Šeit jāpiemin vēl kāda plaša inteliģences definīcija, ko devis Roberts Sternbergs: „Inteliģence ir spēju kopums, kuru mēs izmantojam, lai sasniegtu savus dzīves mērķus, tai skaitā praktiskās un radošās spējas, kā arī analītiskās domāšanas spējas” (Gardner, 2006).

Pētījumam būtiska ir atšķirība starp šo zinātnieku viedokļiem – H. Gārdnera teorijā inteliģences raksturojuma galvenā kategorija ir „reakciju kopums”, kas uzrāda inteliģences atšķirību no vispārējām kompetences pazīmēm, bet R. Sternberga un D. Goulmena teorijās, atrodam to, ka definīcijā iekļautas arī izziņas, praktiskās un analītiskās spējas. Psiholoģijas zinātnē Latvijā tiek lietots jēdziens *intelekti* (tulkojot no angļu – *intelligence*) un definēts, ka tam raksturīga spēja veikt izziņas darbību, efektīvi risināt tās vai citas problēmas, izdarīt secinājumus no pieredzes un piemēroties apkārtējai pasaulei (Rašcevska, 2004). Komentējot R. Sternberga pieeju, par aktuālām tiek atzītas viņa formulētās trīs intelektuālās uzvedības formas: verbālais intelekts, spēja risināt problēmas un spēja sasniegt izvirzītos mērķus (praktiskais intelekts). Šo autoru idejas ļauj paplašināt arī kompetenču vispārējo izpratni un iekļaut tajā profesores Ārijas Karpovas, kas uzskata H. Gardneru par vienu no saviem galvenajiem iedvesmotājiem, teorijā pausto par eksistenciālā intelekta nozīmi cilvēka dzīvē.

Tas pilnībā attiecas arī uz promocijas darba ideju: „Eksistenciālais intelekts ir cilvēka spēja adekvāti apzināties mijsakarību starp savu iekšējo (domas, jūtas, centieni) un ārējo (situācijas un dzīves apstākļi) pasauli, cēloņu – sekū raksturu un konstruktīvi izmantot šīs mijsakarības savā dzīvē, t.i., praktiski izmantot intuitīvi postulēto likumsakarību zināšanas personības izaugsmes nolūkos. Šī ir spēja - novērtēt dzīves situācijas (apstākļus) kā atbilstošas un izdarīt no tām jēgas pilnus secinājumus, nozīmīgus, esamības harmonizēšanai un personības tālākai evolūcijai.” (Karpova, Bierne, 2009, 69). Katram intelekta veidam raksturīgs savs attīstības ceļš, kas izpaužas noteikta kompetences līmeņa sasniegšanā un kaut arī var pieņemt, ka eksistenciālā kompetence cilvēkiem piemītusi vienmēr, būtiski, ka autore runā par noteikta līmeņa kompetences sasniegšanas iespējām,

lietojot jēdzienu eksistenciālā kompetence (Karpova, Bierne, 2009). Tātad:

- tas ir attīstības ceļš;
- izejas pozīcija ir atšķirīga, vērtējama;
- iespējams sasniegt (līdz ar to arī konstatēt) kādu konkrētu līmeni.

Pētījumam nozīmīgs ir arī profesores Irīnas Maslo secinātais: “Gārdnera atziņas mums ir īpaši svarīgas tādēļ, ka viņš aplūko mācīšanās ceļus, kuriem ir daudzveidīgi mehānismi saistībā ar emocionālo mācīšanos, izskaidrojot arī faktu, kāpēc ar katru gadu palielinās to skolēnu skaits, kuri netiek galā ar mācību programmu prasībām. Vispirms tādēļ, ka cilvēku ar dominējošu smadzeņu labo puslodi (proti, vizuālo, kinētisko, sociālo, muzikālo un intuitīvo domāšanu) virzība uz zināšanām ir otrāda:

attieksme →...→ zināšanas. Racionālajā mācīšanās gadījumā dominējošā loma ir kreisajai smadzeņu puslodei, savukārt emocionālajā mācīšanās gadījumā – labās smadzeņu puslodes darbībai, kuras mehānisms ir atšķirīgs no kreisās puslodes darbības un ir saistīts nevis ar īslaicīgo, bet tieši ar ilgstošo atmiņu. Kā jau to nosaka pats jēdziens emocionālā domāšana, cilvēkam vispirms rodas attieksme – interese, vēlmes, vērtības utt., kas izraisa darbības vajadzību. Tās veikšanai savukārt ir nepieciešamas zināšanas un prasmes.” (Maslo, 2006, b).

Atzīstot šo, daudzu autoru pētīto, pedagoģiskās psiholoģijas problēmu, promocijas darbā, tika izvirzīta tēze, ka būtisks ir jautājums par attieksmi veidojošajiem faktoriem mācībās. Tāpēc pedagoģiskajā eksperimentā tika realizēta ideja par prasmēm, kuras attīstot mainās attieksme un emocijas, kas savukārt ietekmē zināšanu apguvi (3. daļa).

Tas ir uzskatāms par novatorisku paņēmieni, jo vēsturiski ir pieņemts, ka kompetences jēdzienu saista ar konkrēta līmeņa kvalifikāciju kādas profesionālas darbības veikšanai, kas pēc kritiskās psiholoģijas teorētiķa Klausa Holckampa (*Klaus Holzkamp*, 1927 – 1995) pētījuma rezultātiem atbilst kādu noteiktu (izvērtējamu, pārbaudāmu) prasmju kopumam kā mērķtiecīgas apguves darbības rezultātam. Emocijas, motivācija un domāšana kā psihiskas funkcijas atbalsta darbību. (Holzkamp, 1983). Diemžēl netiek nosauktas kādas konkrētas darbības, kas mācību procesā izraisa emocijas un motivāciju. Izpratne par kompetencēm kā prasmēm bija aktuāla 20. gadsimta septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados, kad pedagoģijā dominēja skolotāja, kurš sniedz zināšanas un tās pārbauda, pielīdzinot noteiktam etalonam, darbība. Šajā pētījumā bija svarīgi arī izcelt prasmju pilnveides nepieciešamību, bet, nenorādot uz gala rezultātu, bet tikai uz līdzekli mērķa sasniegšanai – attieksmes maiņai (Špona, 2006).

Divdesmitā gadsimta astoņdesmito un deviņdesmito gadu jēdziena izpratnē dominēja

kvalifikācijas kā kompetence, un tas bija svarīgi profesionālajā izglītībā. Arī šajā izpratnē kompetencei bija precīzi noteiktas zināšanas un prasmes un atbilstoši profesiju standartiem arī izmērāmas (Briška, 2006).

Šajā vēsturiskajā piemērā konkrētajam promocijas darbam svarīga ir atziņa, ka prasmes ir būtiskas, bet tās nav dominējošas vērtējumā – tās ir līdzeklis nevis – mērķis. Tāpēc nepieciešams arī prasmes formulēt precīzi un norādīt uz šo nozīmi. Tātad prasme ir instruments, līdzeklis kāda mērķa sasniegšanai.

Tomēr 20. gadsimta pēdējā desmitgadē jēdziena *kompetence* lietojumā vērojama arvien lielāka diferenciacija, kas iezīmē pilnīgi jaunu izpratni. Kā būtisks papildinājums jāatzīmē precīzas definīcijas izveide, kurās kompetences jēdziena skaidrojumā līdzās kvalifikācijas raksturojumam, kas ir tikai daļa no kompetences, un darbības, pieredzes un prasmju pielietojumam, tiek izvirzīta arī audzināšanas, jeb kā I. Kanta idejā – brīvās gribas ietekme un vēlēšanās pilnveidoties. Kompetents cilvēks kļūst par jaunās pedagoģiskās paradigmas audzināšanas ideālu. Tajā kompetence kļūst par analītisku kategoriju, kas nosaka cilvēka divējādo dabu – cilvēka spējas kompetenti lietot apgūto darbībā un vēlme to pilnīgot, spēja apieties ar zināšanām, prasmī un esošo attieksmi, tās lietot un pilnveidot – tātad subjekta darbības kvalitātes līmenis (Tiļļa, 2005). Attieksme kā darbības kvalitātes līmenis, jo tieši attieksmes izmaiņu rezultātā mainās zināšanu kvalitāte, kā tas arī tiek pierādīts pedagoģiskajā eksperimentā (3. daļa).

Līdz ar šo jauno kompetences jēdziena izpratni zinātniskajos pētījumos ienāk arī jauni kompetences apzīmētāji. Tomēr, atgriežoties pie 1.2. tabulā redzamā, jākonstatē, ka arī Latvijas pētījumos nav rodams konsekvents nošķirums starp kompetenci, kurā dominē konkrēta prasme kā rezultāta rādītājs, un kompetenci, kas ir starpdisciplināra un pilda plašu pedagoģisku mērķu funkcijas. Uz nekonsekventu jēdziena lietojumu norāda tas, ka netiek nodalītas jēdzienu lietpratība, izpratība un kompetence atšķirības. Rodami arī neviennozīmīgi pedagoģisku un psiholoģisku problēmu risinājumi, kuros konkrēti vērtējamas zināšanas, bet prasmes un spējas korelējas ar psiholoģiskiem un līdz šim pedagoģiskajā praksē nevērtējamiem procesiem. Un vēl kāda problēma, kas ir tiešā veidā saistīta ar konkrēto promocijas darbu, jo it kā definē kultūrpedagoģiskas problēmas, bet vienpusīgi tās saista tikai ar sociālajām problēmām. Izmantojot vārdu kultūra, netiek ņemts vērā jēdziena plašums, izpratnes daudzveidība un lietojuma nozīme. Piemēram, starpkultūru un daudz kultūru sociālo attiecību mijiedarbība, kas ir ļoti aktuāla problēma, piemēram, Dienvidamerikā, nereti tiek identificēta kā problēma arī Eiropas kultūrvīdē un netiek nodalīta no problēmām, kuras saistītas ar kultūras vēsturisko saturu. Tātad netiek

ņemta vērā kultūras vēsturiskās izpratnes nozīme cilvēka personības attīstībā no sociālo attiecību jautājumiem, kurus pēdējās desmitgadēs Latvijā nereti pieņemts saukt par kultūru attiecībām (Ose, 2005). Kā aktuāla ir izvēlēta šāda kultūrkompetences definīcija: „Kultūrkompetence ir savstarpēji saistītu un papildinošu attieksmju, uzvedības stratēģiju un ieradumu sistēmisks kopums, kas dod iespējas efektīvi strādāt starpkultūru saskarsmes situācijās un kuru savā darbībā īsteno iestāde vai profesionāli noteiktā vidē” (Rounds, 1994; Mushi, 2004).

Kopumā nākas atzīt, ka Latvijā kompetences jēdziena lietojumā nav ievērota konsekvence, un tā izmantošana ne vienmēr atbilst starptautiski pieņemtajai definīcijai. Pedagoģijas pētniece Inta Tiļļa risina kompetences kā sociālkultūras problēmas būtību. Idejas pamatojums tiek rasts plašā sabiedrības raksturojumā: „Līdz ar mūžizglītības vērtības apzināšanos, mūsdienu daudz kultūru sabiedrības izpratnes aktualizēšanos, ar kopējās informācijas pieejamību un vienotas ideju telpas izveidošanos, kā arī ar diskusijām par citu cilvēku darbības kvalitāti veidojas jaunas mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūras, kuras sekmē personības individuālās kompetences attīstību.” (Tiļļa, 2005, 15. lpp.).

Pedagoģijas zinātnē veikti daudzi pētījumi, kuri analizē un vērtē mācīšanās teorijas. Šajā pieejā kompetences jēdzienu ir pētījusi Elīna Maslo: „Ar labām zināšanām savā profesionālajā jomā vairs nepietiek, skolēnam un skolotājam jāprot tās papildināt atbilstoši konkrētas situācijas prasībām ātri mainīgajā pasaulē. Kompetences attīstība ir iespējama vienīgi tādā mācīšanās procesā, kurā skolēns ir aktīvs dalībnieks. (...) Tātad spēja mācīties tiek uzskatīta par kompetences svarīgāko struktūrkomponentu, uzsverot mācīšanās subjektīvo raksturu. Mūsdienu pedagoģijā ir atzīts, ka skolēnam un skolotājam nevar neko iemācīt, cilvēks mācās pats” (Maslo, 2006).

Izglītības filozofijas zinātniece Zanda Rubene kopā ar Andretu Krūmiņu un Ievu Vanagu pētījumā par mādiņu kompetencēm, konsekvēnti norāda uz vairākām prasmēm – jeb latviski pareizāk būtu teikt izpratībām – kuras ietvertas kā funkcijas mādiņu kompetencē. Autores norāda uz piecām šādām funkcijām – informācijas, tehnoloģiju, datoru, kritiskā un vizuālā funkcija, kas tiek sauktas par funkcijām mādiņu kompetencē (Rubene, 2008). Jāatzīmē, ka šeit nav pretrunu, bet tā kā Latvijas zinātnieku pētījums balstīts galvenokārt anglo-amerikāniskajā zinātnes telpā, tad jāņem vērā, ka precizējot tulkojumu, tās ir prasmes funkcijas, kas latviski būtu jāsauc par izpratībām (*information literacy; technology literacy; computer literacy; network literacy; critical literacy un visual literacy*). Uz to norāda arī mādiņu kompetences pamatdefinīcija, kuru autores ir

izvēlējušās kā pamatu. Aspenas institūta (ASV) rīkotajā konferencē formulēts jēdziens, kas pilnībā atbilst konkrētas jomas izpratības definīcijas principiem: „Tā ir prasme piekļūt, analizēt, novērtēt un izplatīt ziņas plašā formu daudzveidībā”. Saistībā ar vairāku citu autoru idejām: „Tā ir attiecināma uz kritisku analīzes un mācīšanās procesu, (...) tā ir mēdiju uztvere, refleksija, spriešana un izvērtēšana. (Rubene, 2008, 47. lpp.) Uzskatāmi redzams, ka mūsdienās, lai šos mērķus realizētu, ir nepieciešams ne tikai pārzināt, bet arī izmantot visas iepriekš minētās mēdiju kompetences funkcijas.

Kā starpresultātu šai analīzei var nosaukt vispārējās pamatkompetences, jeb to lietojuma trīs raksturojumus:

- kompetence autonomai un apzināti-reflektējošai darbībai;
- kompetence interaktīvu darba rīku pielietojumā;
- kompetence iekļauties sociāli heterogēnās grupās (DeSeCo, 2001, 5).

Šie raksturojumi norāda uz vispārējo kompetenču trīs kritērijiem – apzināta zināšanu uzkrāšana un to interpretācija, prasmes interaktīvu rīku un mēdiju lietojumā un spēja (attieksme) sociāli funkcionēt sabiedrībā. Šie kritēriji savu nozīmību saglabā visas dzīves laikā un to pamatu jāieliek jau skolas mācībās.

Secinājumi

Analizējot maksimāli daudzveidīgus kompetences jēdziena lietojumus, definīcijas un izpratnes, kā arī, respektējot dažādu konkrētu zinātņu jomu noteiktās atšķirības, kopsavilkumā var secināt, ka kompetences jēdziena vispārējai izpratnei nozīmīgas ir šādas pazīmes:

- kompetences jēdziens latviešu valodā lietots plaši un neviennozīmīgi;
- kompetence nav kāds, pats par sevi pastāvošs, konkrētu zināšanu kopums;
- kompetence nav tikai konkrētu prasmju un iemaņu apguve;
- kompetence nav kvalifikācija;
- kompetence nav izglītības līmenis;
- kompetence nav galamērķis, tā nav pabeigts stāvoklis;
- kompetence ir rīcība atbilstoši pieņemtajām sociālajām normām;
- kompetence ir mērķtiecīga, pozitīva rīcība;
- kompetence ir domāšanas veids, dzīvesveids un cilvēka būtības sastāvdaļa;
- kompetencei raksturīga pieredzes uzkrāšana, attieksmes maiņa;
- kompetence ļauj redzēt situāciju, respektēt atšķirības – kultūru un indivīdu (sociālās, reliģiskās, rases, dzimuma utt.);

- kompetenci iespējams attīstīt mērķtiecīgā pedagoģiskā darbībā;
- kompetencei iespējams noteikt kvalitātes līmeni;
- kompetence paaugstina inteligences līmeni, emocionālo un eksistenciālo intelektu un tā ir nozīmīga personības raksturojumā.

1.2. Kultūrkompetences jēdziena teorētiskā analīze

1.2.1. Kultūras jēdziena skaidrojums kultūrkompetences kontekstā

Lai skaidrotu kultūrkompetences būtību un izveidotu kultūrkompetences definīciju, līdzās kompetences jēdziena izpratnei, nepieciešams analizēt kultūras jēdziena būtību, kas ir kultūrkompetences jēdziena otra sastāvdaļa.

Kultūra ir viens no senākajiem jēdzieniem, kas tiek lietots kā apzīmējums cilvēka darinātajam, apstrādātajam un koptajam, cilvēku mērķtiecīgas darbības rezultātā tapušajam. Tam bijuši vairāki iemesli. Sākumā, iespējams, dominēja tīri materiālas dzīves uzlabojuma nepieciešamība, bet līdzās tam sāka izpausties cilvēka radošais gars un vēlme izteikt sevi īpašā veidā. Senākie jēdziena lietojumi arvien bijuši saistīti ar kādu apzīmējumu. Tas ir aktuāli arī mūsdienās. Ja vēlamies precizēt diskutējamo jautājumu, lietojam dažādus apzīmētājus. Akcentējot sociālās vērtības, runājam par tikumisko, estētisko, sadzīves, politisko, sociālkultūru, kultūrsocioloģiju, humanitāro kultūru, bet, runājot par cilvēka dzīves darbības rezultātiem, var teikt, ka nav tādas jomas, kurā radītās materiālās vērtības neattiektos uz šo jēdzienu. Tradicionāli tajā ietveram vizuālo mākslu, mūziku, literatūru, arhitektūru, kino, teātri. Līdzās šīm divām grupām vēl jāmin arī trešā, kura mūsdienās ieguvusi savu autentisku apzīmējumu – tā ir nemateriālā kultūra. Tai piederīgas ir tradīcijas, parašas, ticība, vēsturiskā atmiņa, mutvārdu kultūra, izglītība un citas garīgas vērtības.

Jau šajā nelielajā ievadā uzskatāmi atklājas galvenā problēma – visas trīs nosauktās grupas aptver visu cilvēka darbību, kuras mērķis var būt pavisam ikdienišķs – uzlabot dzīvi –, ar to saprotot ne tikai dzīvei nepieciešamo materiālo labklājību, bet arī garīgu komfortu.

Tāpēc gluži pamatoti varam atsaukties uz šī jēdziena latīnisko izcelsmi (darbības vārds – *colere*) un šādā plašā nozīmē to arī skaidrot kā darbību – kopšanu, apstrādāšanu un kultivēšanu. Šī vārda tulkojumam no latīņu valodas grūti atrast vienu, precīzi atbilstošu, vārdu, tāpēc mūsdienu izpratnē, precizējot varam uzskatīt, ka tulkojamā vārda trīs nedaudz atšķirīgu nozīmju tulkojumi ir attiecināmi uz visām trim, iepriekš minētajām, jomām: sociālā joma – uz kopšanu, dotības dabas formu pārveidē – uz apstrādāšanu, bet

nemateriālās vērtības – uz kultivēšanas jomu. Pievienojot šīs kultūras jomas 1.1. tabulas saturam, uzskatāmi redzamas darbības analogijas, kas ne tikai papildina viena otru, bet arī komentē darbības veidu. Piemēram, zināšanu apguvei nepieciešama lietpratība un rūpīga kopšana, prasmju apguvei vajadzīga patstāvība un nepieciešama tās rūpīga apstrādāšana, bet attieksme veidojas no atbildības, un atbildība – no šīs attieksmes kultivēšanas (1.5. tabula). Kompetences analīzē svarīgi noskaidrot kultūras ietekmi uz šiem trim kritērijiem. Kādās savstarpējās attiecībās tie atrodas, no kādiem apstākļiem atkarīga to saikne, un vai to subordinācijas kārtība ietekmē gala rezultātu – kompetences līmeņa izmaiņas?

1.5. tabula

Kompetences un kultūras jēdziena kritēriji

Zināšanas (kas nepieciešamas mērķu izvirzīšanai)	lietpratība	kopšana
Prasmes (kas nepieciešamas mērķu sasniegšanai)	patstāvība	apstrādāšana
Attieksmes (kas nosaka gribu darboties un izvēlēties)	atbildība	kultivēšana

Analizējot kultūras jēdziena skaidrojumu, var konstatēt, ka tas ir sarežģīts un daudznozīmīgs indivīda un sabiedrības attīstības vēsturisks fenomens, kas savu sociālo nozīmi ir ieguvis salīdzinoši jaunos laikos – tikai 19. gadsimtā, kad to formulē sociologs Maks Vēbers (*Max Weber*, 1864–1920). Šim fenomenam piemīt gan laikmetīgas, gan ģeogrāfiskas, gan etniskas un nacionālas, gan sociālas pazīmes. To šķērsgriezumu varam aplūkot gan pa vertikāli: lietojot hronoloģisku principu, gan pa horizontāli, autonomi ierobežojot pētījumu kādā no nosauktajām pazīmēm. Kā vienā, tā otrā gadījumā tā ir cilvēka, sociālās grupas vai plašākas sabiedrības vēsture. Bet kultūra un tas, ko tā ietver, nav tikai vēsturiski fakti. Par kultūru tie kļūst tikai tad, ja tiek lietoti kā cilvēka (cilvēces) daudzpusīgās attīstības atspoguļojums (Herders, 1995; Каһт, 1907, Hegel, 2004; Караһ, 1996). Attīstības atspoguļojums, viss cilvēku radītais, ir arī spēju un talantu – zināšanu, prasmju un attieksmju liecība. Tātad, faktiski, kompetences līmeņa apliecinājums.

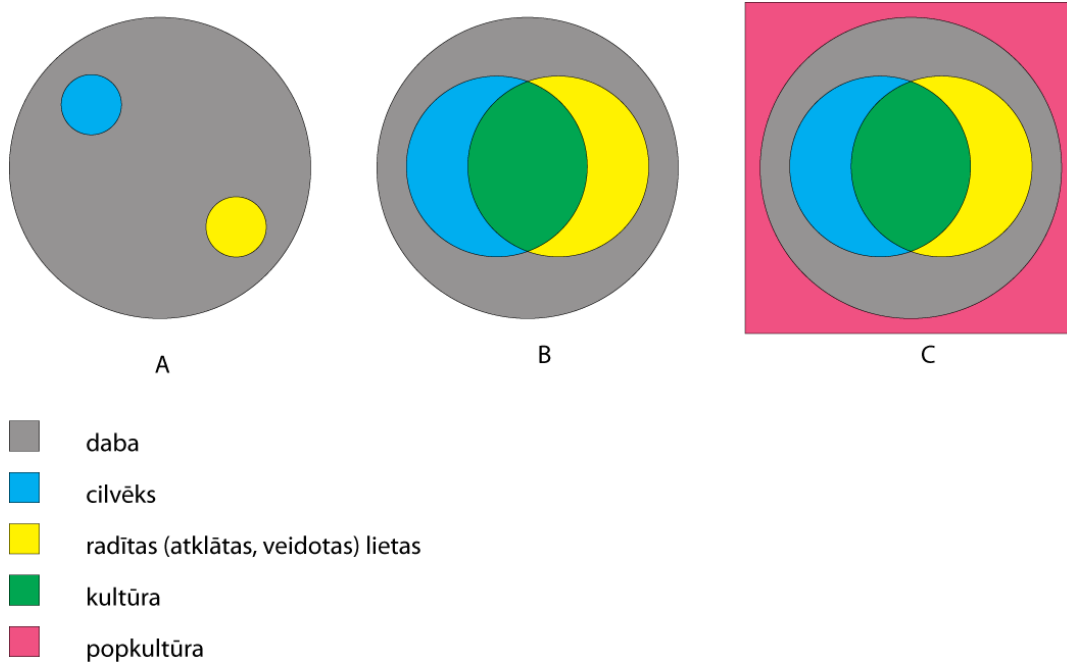
Līdz ar to jau 18. gadsimta apgaismības idejā par tradīciju kļuva garīgās un materiālās kultūras determinācija – cēloniska sakarība, jeb savstarpējā atkarība, kas nav zaudējusi savu nozīmi arī mūsdienās. Materiālā labklājība kļuva par mērķi garīgai pilnveidei. Tā ietekmē, arvien vairāk par jēdziena objektīvajiem noteicējiem kļuva zinātnes sasniegumi un mākslas darbi – kultūras statistiskie komponenti. Pašu par sevi šo tendenci varētu vērtēt negatīvi, kā laikmeta uzskatu radītu ierobežojumu. Bet, ja līdzās tam, kā subjektīvo noteicēju izceļ cilvēka spēju izzināt, izdomāt, saprast, apgūt, veidot, darināt – mērķtiecīgi darboties, lai šo materiālo lietu izgatavotu, tad attieksmei vajadzētu mainīties

un tā nonākot pie galvenā, pie tā, kas kultūras jēdzienā mūsdienu izpratnē ir būtiskākais – pie kultūras dinamikas, pie satura, kas ir transformējams, pārmantojams un var tikt interpretēts. Tātad tas ietver arī zināšanas – priekšstatus un paradigmas. Jau 18. gadsimta beigās iezīmējas jauna tendence, kas 19. gadsimtā izveidojas par jaunu kultūrpētniecības virzienu, ko varam saukt par kultūras kritiku. Viens no galvenajiem jautājumiem ir tālākais kultūras attīstības ceļš – dabas pārvaldīšanas iespējas, pasaules iespējamā tehnoloģizācijas attīstība un līdz ar to – progress. Varam secināt, ka kultūra (kultūras darinājums) saturiski ietver sevī arī attieksmi – vēlmi mērķtiecīgi darboties un vērtēt citu darinājumus. Tam bija nepieciešama garīgā pilnveide (izglītība), kas 19. gadsimtā kļuva par materiālās labklājības nodrošinājumu.

Šajā periodā rodas jaunajiem laikiem unikāla, jauna humānisma forma – cilvēka eksistences forma, kurai raksturīga garīga brīvība. Tā savukārt ir cilvēka pašapziņas avots un nosaka viņa attieksmi pret visu apkārtējo. No tā izriet galvenais – kaut arī kultūrai ir garīgs raksturs, kaut arī tā ir ideja, tomēr tās izteiksmei ir nepieciešama materializācija. Piemēram, izglītības un līdz ar to sabiedrības vēsturē būtisks pagrieziens sākas ar Johanna Gūtenberga (*Gutenberg*, starp 1394 un 1399 līdz 1468) grāmatu drukas tehnoloģijas izgudrojumu 15. gadsimta vidū. Pats par sevi saliekamo burtstabiņu lietojums ir uzlūkojams tikai kā ekonomiska rakstura sasniegums – fakts, kas deva darba ietilpības samazinājumu, materiālu ietaupījumu un drukas kvalitātes uzlabojumu. To visu iespējams aprēķināt, bet garīgā vērtība tam, kādu šis uzlabojums atstāja uz grāmatu drukāšanas iespējām un līdz ar to uz grāmatu izplatību, lasītprasmi un arī izglītību, nav aprēķināms. Tas ir pasaules mēroga kultūras vēstures fenomens.

Ilustrējot aprakstīto, var izveidot uzskatāmu attēlu virkni, kurā redzama kultūras veidošanās un eksistences vēsture. 1.1. attēlā redzami trīs aplī ir virzība no sākuma (A) – daba (pasaule) ir liela, brīva, skaista, tāda, kādu Dievs to radīja. Pēc grēkā krišanas cilvēks sāk tajā darboties – atklāt, veidot, ražot dažādas, sākumā tikai vajadzīgas, lietas. To nav daudz – tikai tik, cik nepieciešams. Otrajā aplī (B) redzama jau situācija, kurā cilvēku un lietu daudzums sāk pārņemt dabu. No arvien lielākas brīvības un dažādām vēlmēm veidojas arvien lielāks izgatavoto lietu daudzums. Arvien vairāk tās diferencējas – ikdienā vajadzīgās un tajās, kas ir it kā ne tik svarīgas un pārtop materiālās un garīgās vērtībās. Veidojas kultūra – izgudrojumi, veidojumi, darinājumi, kuriem cilvēks ar savu attieksmi piešķir īpašu vērtību. To vizuālam atveidam apzināti izvēlēta mandorlas simboliskā forma (viduslaikos to lietoja, lai izceltu Kristus ķēnišķīgo būtību un otrās atnākšanas nozīmi, nereti papildinot ar varavīksnes loka krāsām, kas arī simboliski izsaka garīgā un materiālā

savienošanās iespējamību un vērtību). Šajā piemērā mandorlas forma izmantota, lai simboliski rādītu kultūru kā pārļaicīgu gaismu (apgaismība, apgaismošana, izglītība) garīgu substanci, kas veidojas, cilvēkam iepazīstot pasauli. Tā atrodas centra daļā; tas ir kultūras slānis – atlasītas lietas (fakti, notikumi, priekšmeti utt.), pret kurām cilvēkiem ir īpaša attieksme. To ir daudz vairāk nekā to lietu, kas neatrodas saskarē, tātad ir kaut kad radītas, bet neveido aktīvo dzīvo attieksmes slāni. Tomēr tās nepāriet arī citur, bet eksistē un „gaida iespēju”. Tās tas mēdz notikt, piemēram, ar grāmatām vai mākslas darbiem, kuru izvērtējums mainās. Tātad šis slānis ir kustīgs, fleksibls, bet tajā arvien atrodas noteikts daudzums īpašo lietu.

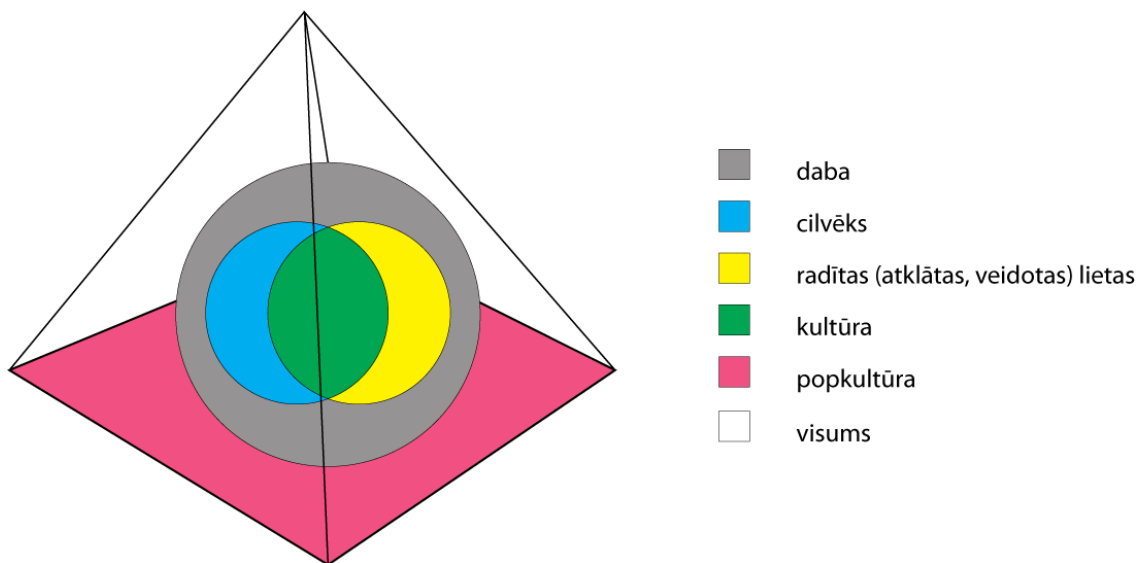


1.1. attēls. Kultūras veidošanās un eksistences vēstures vizuāla shēma (A. Avotiņa)

Trešajā aplī (C) – visam klāt vēl pievienots kvadrāts, kas simbolizē popkultūru un visu to daudzo lietu pasauli, ko cilvēki arvien rada savas grēcīgās dabas dēļ, bieži savtīgu motīvu vai sabiedrības spiediena ietekmē. Tās sāk nomākt pasauli, ceļš pie tām ir viegls, jo tās ir visapkārt, tās rada vieglu un patīkamu sajūtu ilūziju. Šeit jāatzīmē, ka tādas kategorijas slānis ir eksistējis arvien, bet tas neveido ilglaicīgas vērtības slāni. Arī cilvēka ceļš uz šo „patīkamo brīvību” ir viegls. Tās ietekmē nonākušam, atpakaļ aplī atgriezties lineāri ir gandrīz neiespējami. Kvadrāts, salīdzinot ar apli, ir robustāka forma – stabila un smaga –, kas kā slogs tā ietver dabu (pasauli) un nomāc to. Atšķirībā no apļa, kvadrāta formas (nozīmes) maiņa norit smagnēji, to izmainīt ir gandrīz neiespējami. Lai

norobežotos un pasargātu sevi – vajadzīgs liels gribasspēks, mērķtiecība un subjektīva, brīva, radoša motivēta darbība. Bet dabu (pasauli) nosargāt (saglabāt) vairs nav iespējams. Vienīgais veids kā tajā eksistēt un atbrīvoties no šī sloga, ir ielaist savā dzīvē citas dimensijas:

- telpu, lai no attāluma spētu skatīt kopainu un varētu vērtēt un ieraudzīt Visuma (piramīdas) unikālo eksistenci;
- virtuālo realitāti, kas visu pārvērš pikseļos, atņem skaidras robežas, neļauj izvērtēt reālo situāciju un ļauj dzīvot ilūzijā. Tas ir vieglāks ceļš un, iztrūkstot pirmā ceļa realizācijas priekšnoteikumiem, kļūst ļoti vilinošs (1.2.attēls).



1.2. attēls. Dabas saglabāšanas un iespējamās eksistences iespējas trīsdimensionālā attēlojumā

Vēsturisku pamatojumu šo ideju pierādījumam atrodam vairāku autoru darbos. Pieeju daudzveidību nosaka paša jēdziena ietilpība un daudznozīmīgums, bet kopumā tā ir zinātne par kultūras izcelšanos un tapšanu par kultūras teoriju. (Herders, 1995; Кант, 1907; Hegel, 2004; Jaeger, 1960; Böhme, 2008). Divdesmitajā gadsimtā zinātne par kultūru ir paplašinājusi savas robežas, strauji pieaudzis arī kultūras definīciju skaits, kas līdz 20. gadsimta beigām jau pārsniedzis trīs simtus. Definīcijās tiek aptvertas gandrīz visas cilvēka darbības jomas, sākot no šaurākā skaidrojuma, kurā ietverts viss cilvēka radīto materiālo un garīgo vērtību kopums, līdz pat mūsdienīgam plašam, visaptverošam skaidrojumam, kas akcentē progressa kopumu gan tā humānajā veselumā, gan kā sociālo attieksmju prioritāti. Par neierobežotu cilvēka intelekta varenību un pašatbrīvošanās iespējām zinātnieki sāka

domāt jau 16. gadsimtā, kad sākās ceļš, kura rezultāts nosacīti iezīmēts 1.3. attēlā. „Cilvēks vairs nedzīvo pasaulē kā cietumnieks, ieslēgts galīga fiziskā visuma šaurajās sienās, viņš var lidot un izlauzties ārpus visām iedomātām debesu sfēru robežām, ko novilkušas kļūmīgā metafizika un kosmoloģija” – ar šī Džordano Bruno (*Giordano Bruno*, 1548 - 1600) izteikuma palīdzību, labāk izprotam arī kultūrfilozofa Ernsta Kasīrera (*Ernst Cassirer*, 1874 – 1945) ideju, ka cilvēka un kultūras attiecību izpratnei nepieciešamas fundamentālas struktūru kategorijas: „Pieredzē neizdodas sameklēt tādas darbības, kas veidotu harmonisku kultūras pasauli; drīzāk otrādi, mūždien notiek dažādu pretrunīgu spēku cīņa. Zinātniska domāšana ir pretrunā mītiskai domāšanai un noliedz to. Reliģijai – tās augstākās teorētiskās un ētiskās attīstības pakāpē – savi tīrie ideāli ir jāsargā no pārmērīgām mītu un mākslas fantāzijām. Kultūras vienība un harmonija izrādās tikai *pium desiderium* – svētīgi maldī, ko reālie notikumi draud atspēkot... Filozofiska sintēze nozīmē kaut ko citu: tā meklē ne tikai rezultātu vienību, bet arī darbību vienību, ne iznākumu vienību, bet gan jaunrades procesa vienību. Ja vārds „cilvēce” kaut ko vispār nozīmē, tad to, ka visas dažādās formas par spīti to atšķirībām un pretstatiem tiecas uz kopēju mērķi. Ja šo iezīmi var atklāt, tad savrupvērstos starus domāšanā var sacentrēt.” (Kasīrers, 1997, 77) Dažādajās darbībās cilvēks var atklāt un pierādīt jaunu spēju – spēju uzcelt pašam savu pasauli, kurā redzama pasaules vienotība un esamības jēga. Atsaucoties uz Martina Heidegera (*Martin Heidegger*, 1889–1976), domām, filozofe Maija Kūle raksta: „Esamības vēsturiskā jēga, pēc vācu eksistenciālista domām, atklājas diženu mākslinieku, dzejnieku darbos. Mākslas darbā „norisinās” esamības patiesība – esamība tajā pati atklāj sevi; mākslinieks drīzāk ir mēdijs nekā radītājs šā vārda subjektīvā nozīmē. Tam, kurš sarāvis saites ar „vēsturisko aprēķinu”, racionalitāti, nostājies uz esamības ceļa, atklājas „pirmsākuma” noslēpumi, viņš dzird esamības vārdus, viņa uzdevums ir tos vēstīt citiem” (Kūle, 1996, 415). Līdz ar to varam secināt, ka kultūra ir cilvēka būtības jēga un vērtību eksistences nosacījums ir ideju realizācija. Galvenais jaunums, kas jau 20. gadsimta pirmās puses definīcijās ienāk, ir pats cilvēks, viņa darbība, sociālās attiecības, ko līdzās citam, apliecina vārds „attieksme”. Attieksme nozīmē – kaut kam piešķirt vai kaut ko apveltīt ar kādu īpašu vērtību. Kaut arī zināms, ka attieksme var būt arī negatīva, būtiski, ka tā nozīmē interesi, nevis vienaldzību. Līdz ar to kultūra ir ne tikai cilvēka darbības produkti – radītās vērtības. Līdzās vēsturiskai nozīmei tās ir arī sociāli svarīgas. M. Heidegers, 1950. gadā to sauc par ceturto jaunlaiku iezīmi, kas, līdzās mašīnu tehnikai, bezdievībai un mākslai kā cilvēka dzīves izpausmei: „liek sevi manīt tādējādi, ka cilvēka darbība tiek izprasta un realizēta kā kultūra. Tādā gadījumā kultūra ir svarīgāko vērtību realizācija, kopjot cilvēka

augstākos labumus. Kultūras būtība ir apstākļi, ka tā sāk pati kopt šo kopšanu un tādējādi kļūst par kultūrpolitiku.” (Heidegers, 1998, 58).

Jēdziena analīzē un izpratnē nozīmīgu ieguldījumu devuši arī antropologi. Amerikāņu zinātnieki Alfrēds Krēbers (*Alfred Luis Kroeber*, 1876–1960) un Klaidis Klakhons (*Clyde Kluckhohn*, 1905–1960). 1952. gadā viņi izdod grāmatu „Kritisks apskats par jēdzieniem un definīcijām”, kurā trijās plašās daļās apkopo visu par šo jautājumu tajā laikā pieejamo pētījumu kopsavilkumu un sastāda sarakstu ar vairāk nekā 150 jēdziena „kultūra” definīcijām (*Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, 1952). Plašajā kultūras analīzē autori secina, ka visbiežāk vārds „kultūra” tiek lietots trīs pamatnozīmēs:

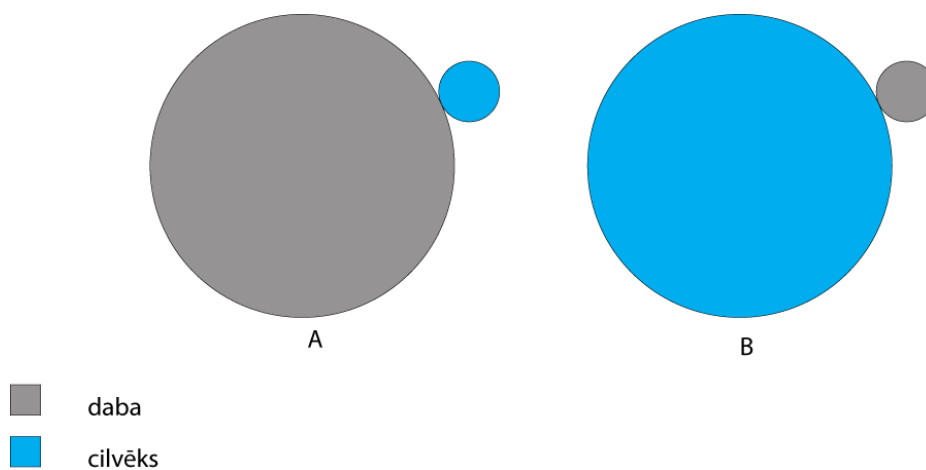
- izcilība tēlotājmākslā un humanitārajās zinātnēs, dēvēta arī par augsto kultūru;
- integrēts cilvēces zināšanu, uzskatu un uzvedības modelis, kas atkarīgs no simboliskās domas un sociālās mācīšanās ietilpīguma;
- kopīgu attieksmju, vērtību, mērķu un paradumu kopums, kas raksturo institūciju, organizāciju vai grupu (Kroeber, A. L. and C. Kluckhohn, [1952], 1963)

A. Krēbers kultūru pētīja kā universālu cilvēces raksturlielumu un uzskatīja, ka pilnīgu kultūras izpratni jāveido ne tikai no specifisku kultūru skaidrojumiem, bet arī kultūras komponentiem un struktūrām, kuras pārsniedz specifiskās kultūras, un tieši šajā aspektā rodamas tiešas saiknes ar kultūrkompetences satura koncepciju.

Līdzīgus viedokļus savos pētījumos pauduši arī britu pētnieki, piemēram, filozofs un dzejnieks Tomass Eliots (*Thomas Stearns Eliot*, 1888– 965; Eliot, 1948). Britu antropologs sers Edvards Tailors (*Sir Edward Burnett Tylor*, 1832–1917; *Primitive Culture*, 1871), kura domas par kultūras jēdzienu Krēbera un Klakhona apkopojumā ieņem būtisku vietu, rakstīja: „Holistiski ar kultūru kā aprakstošu jēdzienu, es domāju visas tās mentālās konstrukcijas vai idejas, kuras tikušas apgūtas vai radītas pēc indivīda dzimšanas... Jēdziens ideja ietver tādas kategorijas kā attieksmes, nozīmes, uzskatus, jūtas, vērtības, mērķus, nodomus, intereses, zināšanas, ticības, attiecības, asociācijas... Kultūra pati sastāv no idejām, nevis procesa.” (Kroeber, Kluckhohn, 1963, 131). Kaut arī šī definīcija ir tapusi salīdzinoši sen, tā ir nozīmīga šim pētījumam un minēta izcelta arī tās ietekmes dēļ uz daudziem 20. gadsimta pētījumiem.

Arī amerikāņu kultūrantropologs Klifords Gīrcs (*Cifford James Geertz*, 1926–2006) kultūras definīcijā piemin tieši attieksmi. Darbā „Kultūru interpretācija” K. Gīrcs iezīmējis kultūru kā „mantotu jēdzienu sistēmu, kas izteikta simboliskās formās, ar kuru palīdzību cilvēki nodod viens otram, iemūžina un attīsta savas zināšanas par dzīvi un attieksmi pret to” (Geertz, 1973, 89). Abās definīcijās ar uzsvāru tiek akcentēts arī mantojuma un

iemūžināšanas jēdziens. Tas vistiešākajā veidā ir saistīts ar pedagoģijas un audzināšanas jautājumiem, identitātes un vērtību apziņu. Tomēr tieši attieksmes un adaptācijas akcentējums atšķir laikmetīgo interpretāciju no senākajiem jēdziena skaidrojumiem. Attieksmes konstatācijai, pamatojumam un analīzei būtu jāklūst arī par kultūras vēstures apguves stratēģisko mērķi – humānas personības garīgo kvalitāšu nozīmes konstatāciju un tālāka mērķtiecīgu, apzinātu veidošanu. Tātad kaut arī, atbilstoši pētījuma jautājuma vēsturiskajām nostādnēm, kultūras vēstures saturs demonstrē pasaules kultūras radošās domas virsotnes, Eiropas kultūras avotus vairākus gadu tūkstošus pirms Kristus un to transformāciju divos gadu tūkstošos pēc Kristus, tomēr zinātnes par kultūru sarežģītākais uzdevums ir noskaidrot šī satura (šajā gadījumā – faktu) antropoloģisko – cilvēcisko – humāno nozīmi. K. Gīrcs to sauc par jēgas piešķiršanu: „Līdzīgi kā Makss Vēbers, arī es, ticot, ka cilvēks ir dzīvnieks, iekārts nozīmīguma tīklos, kurus pats saaudis, uzskatu, ka kultūra ir tie tīkli un tāpēc tās analīze nevar būt eksperimentāla zinātne, kas meklē likumus, bet gan tikai interpretējoša, kas meklē jēgu.” (Geertz, 1973). Faktu uzskaitījums vai demonstrācija to nedod. Tam nepieciešama atbilstoša vide, tai jābūt dinamiskai un jaunām vērtībām atvērta sistēmai. Humāno nozīmi procesam piešķir formas (šajā gadījumā – attieksmes) mijiedarbes likumsakarības, jeb taksonomija. Hierarhiski pakārtotas darbības var nodrošināt mērķi, kas var būt jaunu zināšanu zināšana, projekcija un pārveide.



1.3. attēls. Cilvēka un dabas mijiedarbes interpretācijas shēma (A. Avotiņa)

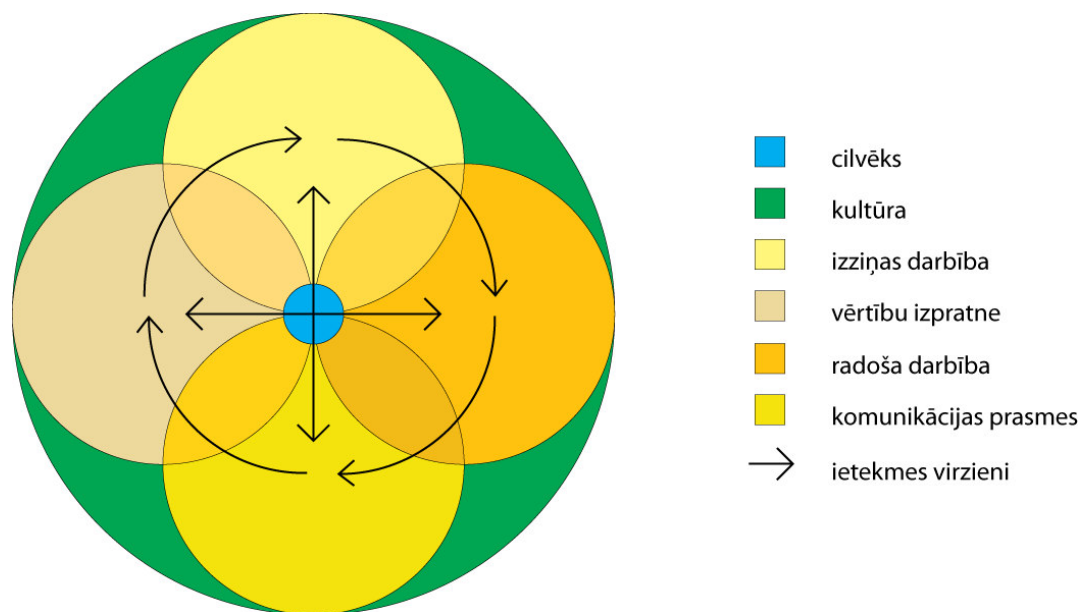
Uzskatāmi tas redzams 1.3. attēlā. Kreisajā pusē (A) - divi apli – viens liels – daba (pasaule) – skaistuma universs, otrs mazs – cilvēks. Cilvēkam iespējams būt pasaulē un censties izzināt to. Vilinoša brīvība. Attēla B daļā redzamais lielais aplis ir cilvēks – visvarenais pārveidotājs, bet mazais – daba (pasaule) varenā cilvēka skatījumā. „Dabā”

ieiet vairs nav iespējams, pārprastā brīvība kļuvusi par slogu un problēmu. Lai to risinātu, nepieciešama īpaša attieksme, citādi pasaule var aiziet bojā. Varam uzskatāmi redzēt, ka attieksme ir turpmākās pastāvēšanas galvenais nosacījums (1.3. attēls).

Vairāki 20. gadsimta filozofi ir devuši šo jautājumu skaidrojumu. Kā piemēru šeit var minēt vācu filozofa Valtera Benjamina (*Benjamin*, 1892–1940) darbu „Mākslas darbs tā tehniskās reproducējamības laikmetā”, kurā tiek skarts satura un formas attiecību jautājums. Runājot par mākslas darba reproducēšanu, kas mūsdienās ir vēl svarīgāka problēma kā 1934. gadā, kad filozofs par to rakstīja, autors aicina veikt gluži empīriskus novērojumus. Kā fakts, piemēram, ir dots kāds mākslas darbs, kuram vērtību var piešķirt tikai cilvēka garīgā darbība. Vērojot un reproducējot (šeit - informāli – prātā, domās, sajūtās) šo darbu, atbilstoši savām spējām, un transformējot to savu priekšstatu simbolos vai salīdzinošās shēmās, skatītājs veic garīgu prāta un pieredzes noteiktu darbību, kuras rezultāts un pat stratēģiskais mērķis ir atpazīt darba oriģinālu nevis priekšmetiski, bet garīgi. Tātad mērķis ir atpazīt satura būtību, jeb auru: „Mākslas darba vienreizīgums ir identisks viņa iesaistītībai tradīcijas kopsakarā. Tradīcija pati, protams, ir pilnasinīga un ārkārtīgi mainīga. Piemēram, Venēras statuļa ir bijusi iesaistīta atšķirīgā tradīcijas kopsakarā: grieķi to padarīja par kulta priekšmetu, bet viduslaiku garīdznieki tajā saskatīja nelaimi nesošu dievekli. Tomēr kaut kas tiem abiem parādījās vienlīdz lielā mērā – tās vienreizīgums, citiem vārdiem tās aura” (Benjamins, 2005). Kaut arī tas ir sarežģīts process, kurā vērtējums top kultūratbilstoši reliģiskai, mītiskai vai zinātniskai apziņas formai, tomēr tas precīzi skaidro kultūras humāno būtību. Tā ir priekšmetiskošana – termins, kas nav skaidrojams kā tieša materializēšana, bet gan drīzāk kā aktuālas jēgas piešķiršana (Heidegers, 1998). Tas ir sabiedrības ideālu un vērtību interpretācijas jautājums, kuru realizēt ir pedagoģijas uzdevums un izglītības mērķis. Pieredze un zināšanas dod jēgas atpazīstamību objektam. Piemēram, lai mūsdienās saprastu Leonardo da Vinči (*Leonardo da Vinci*, 1452–1516) darbus, tie ir jāatpriekšmetisko 21. gadsimta perspektīvā. Tikai tad zināšanas (materializētais saturs) par renesanses ģēnija radītajiem darbiem kļūs nozīmīgas mūsdienu cilvēkam, un darbs būs garīgi izmantojams tālāku attiecīgā laika vērtību radīšanai. Konceptuālās mākslas pamatlicējs Marsels Dišāns (*Marcel Duchamp*, 1887 –1968) priekšmetiskoja 20. gadsimtam atbilstošā veidā četrus simt gadu laikā atpriekšmetiskoto Leonardo da Vinči „Džokonu”. 1506. gadā radītā šedevra individuālā vērtība, kas 20. gadsimtā bija ieguvusi vispārcilvēcisku jēgu, ieguva individuālu vērtību, un šai jaunradītajai vērtībai ir potenciālas iespējas atkal iegūt vispārcilvēcisku atpriekšmetiskotu vērtību. Var teikt, ka kultūras vērtībām piemērojams ne tikai

nezūdamības likums, bet arī nebeidzama auglība. Atgriezoties pie jau minētajām E. Kasīrera atziņām, svarīgi, ka ja nebūtu noticis garīgo vērtību individuāls pārvērtēšanas process, nebūtu iepriekšējo vērtību radītā emocionālā (atpriekšmetiskošanas procesa, kura laikā mākslas darbs iegūst pasaules mēroga nozīmi) strāvojuma, tad jauno materialitāti (priekšmetiskošanu) tam piešķirt nebūtu iespējams. Tas nefunkcionētu kā process, kas izraisa attieksmi. Tātad seno kultūras vērtību nozīme slēpjas mūsu spējā tās transformēt mūsu garīgajā vērtību sistēmā – materializēt garīgo (Каут, 1907), subjektivizēt objektīvo (Hegel, 2004) un īstenot ideālo (Böhme, 2008), tādējādi realizējot humānistisku izglītības programmu.

Analizējot kopumā ārkārtīgi plašo kultūras jēdzienu kā fenomenu un parādības, kas to raksturo, var secināt, ka kultūras ietekme uz sabiedrību, vērtību izpratni un izglītības procesiem Eiropā ir nepārvērtējama, un tā arvien bijusi cieši saistīta ar humānisma jēdzienu. Līdz ar to tā ir ilustrējama noteiktā shēmā, kur, gluži kā renesanses laika idejā, apļa plaknes centrā atrodas cilvēks (1.4. attēlā). To iespējams veidot arī trīsdimensionālu, kas norādītu uz saikni ar Visumu, kur no plaknes centra uz augšu atrodas visa Radītājs, bet šajā gadījumā svarīgi ir citi akcenti.



1.4. attēls. Kompetences realizācija jeb cilvēka darbības iespējas kā kultūras fenomens (A. Avotiņa)

1.4. attēlā shematiski apkārt cilvēkam, kas atrodas centrā, grupēti viņa darbības veidi,

spējas, prasmes, attieksmes – jeb vispārējās pamatkompetences, kuru realizācijas rezultātā var veidoties kultūras fenomens (zaļā krāsā). 1.4. attēlā tās ir izziņas darbība, radoša darbība, komunikācijas spējas un vērtību vērtības izpratne. To visu ieslēdz aplis – kultūra –, viss savienots ar bultām, jo atrodas nepārtrauktā kustībā un ir savstarpēji determinēts. Īpaša nozīme ir perpendikulāri izvietotajām bultām, kas apzīmē ietekmes virzienus. Tie norāda uz cilvēka iespējām. Komunikācijas spējas tiešā veidā ietekmē izziņas darbību un otrādi, bet radošā darbība – vērtību izpratni un otrādi. Ar jebkuru darbību var nonākt lielajā aplī, ko veido bultas, un piedzīvot to, ka visās darbībās atklājas savstarpēja saikne – izziņas darbība rosina radošo darbību, radoša darbība ir arī komunikācija utt. (1.4. attēls).

Secinājumi

Kultūra ir cilvēka darbības rezultātā radītas vērtības, tradīcijas, idejas – to apguve, saglabāšana, aizsardzība, spēja personīgi to novērtēt, personīgo vērtību skalā iekļaut un mērķtiecīgi izmantot. Tālāk jau var notikt uzlabošana, jo ir radusies motivācija, kuras laikā cilvēks kļūst par radošu kultūrvērtību lietotāju. Tiecoties uz ideālu, viņš kļūst par pasaules pārveidotāju un materializē savu kultūras līmeni. Šajās darbībās rodams cilvēka dzīves saturs.

1.2.2. Humānisms un humānpedagoģija 20. un 21. gadsimtu mijā

Humānisma jēdziena pilnīga analīze neietilpst šī darba uzdevumos, un šajā apjomā nav iespējama, bet apzināt jēdzienu, kas cieši saistīts ar izglītības saturu, ir nepieciešams kultūras vēstures un humānpedagoģijas ciešās saiknes un pētījuma tēmas dēļ.

Kultūras vēstures mācību saturā ir iekļauti Eiropas humānisma pamatlicēji Itālijas protorenesanses autori – Dante (*Dante Alighieri*, 1265–1321), Džoto (*Giotto*, 1267–1337), Bokačo (*Boccaccio*, 1313–1375) un Petrarka (*Petrarca*, 1304–1359). Par humānistu ētikas nopelnu atzīstama nevis jauna morāla jābūtība, bet jauns skatījums uz cilvēku un viņa lomas sabiedrībā un dabā pārvērtējums. Aktīvs, drosmīgs, enerģisks, ar stipru gribu apveltīts cilvēks, kas ir dabas un paša veidots, var tikt galā ar nenoteikto humānistu mērķi – vienotību, vienību, kārtību izziņā un, galvenokārt, patiesības atklāšanā, kas vienlaikus ir tās radīšana (Lasmane, 2006). Zinātniskās humānisma koncepcijas ievada 16. gadsimta teologs, filologs un filozofs Roterdamas Erasms (*Erasmus, Desiderius von Rotterdam*, 1469–1536), kurš regulāri sarakstījis ar daudziem sava laika zinātniekiem un mērķtiecīgi veidojis savu uzskatu teorijas. Tās apkopotas desmit sējumos un pirmo reizi plašāk izdotas 18. gadsimta sākumā. Erasma slavenā frāze, ka par cilvēku nepiedzimst, bet par cilvēku top (ieaudzinot dievbijību un tikumību un lasot grieķu un latīņu klasiku darbus), izsaka

audzināšanas mērķi. Tam līdzās viņš precīzē trīs Eiropas uzdevumus – realizēt zinātnisku progresu, politisku vienprātību un kristīgu dievbijību. Tam nepieciešams saprāts (Erasmus, [1511], 1985). Erasma atziņas ļoti svarīgas ne tikai periodam, ko pieņemts saukt par jaunhumānisma laiku, kad līdzās prāta nozīmes izpratnei ienāk gara brīvības jēdziens, bet arī vēlāk. Arī I. Kants konstatē, ka cilvēks var kļūt par cilvēku tikai audzināšanas rezultātā. Zinātnieks un neohumānists J. V. Gēte (*Johann Wolfgang von Goethe*, 1749–1832) turpina šo Erasma un Kanta ideju. Savos tekstos par izglītības jautājumiem J. V. Gēte izvirza četrus godbijības veidus. Trīs atbilstoši iepriekšminētajiem Eiropas uzdevumiem – tā ir filozofiskā godbijība (cilvēciskā), etniskā godbijība (dabiskā) un kristīgā (dievišķā). Panākt izpratni, pieņemt šos godbijības veidus ir augstākais humānisms, tas noved pie ceturtā – pie izglītības (izglītota cilvēka) dzīves mērķa – tā ir godbijība pašam pret sevi. Tas ir visgrūtākais uzdevums un humānisma ideālu piepildījums. Ne tikai J.V. Gēte un I. Kants, bet arī jau iepriekš Ž.Ž. Russo (*Jean-Jacques Rousseau*, 1712–1778), vēlāk F. Nīče (*Friedrich Wilhelm Nietzsche*, 1844–1900) un it īpaši Roterdamas Erasma biogrāfs un tautietis Johans Heizinga (*Johan Huizinga*, 1872–1945) uzskata Erasmu par nozīmīgu humānistu un par apgaismības ideju iedvesmotāju (Huizinga, [1914], 2007).

Autors, kura atziņas arī mūsdienās saglabā aktualitāti un kuras nozīmīgas arī šim pētījumam, ir pedagogs Jans Amoss Komenskis (*Comenii*, 1592–1670). Pamatatziņa – zināšanas un gudrība ir jāmeklē dzīvē un dabā, vērojot pasauli (saturs) un lietojot visas maņas (forma). Uzskatāmība (metode) un sistēma (organizācija) ir visa pamats. Darbs par redzamās pasaules uzbūvi (*Orbis sensualium Picti*, 1658) oriģinālā sarakstīts paralēli latīņu un augšvācu valodā, pēc gada tas tulkots arī angļiski un vēl pēc dažiem gadiem jau iznāk paralēli četrās valodās, tā kļūstot arī par svešvalodu mācību grāmatu. Līdzās materiālām un taustāmām lietām dabā, viņš skaidro arī garīgus un filozofiskus jēdzienus. Starp 140 dažādiem jēdzieniem, viņš skaidro arī humānismu (*humanitas* – latīniski, bet vāciskajā tulkojumā, atbilstoši vācu mentalitātei un vēlmei visu pateikt skaidri un savā valodā, šis jēdziens ieguvis vārdu – *die Leutfeeligkeit* – gatavība izlīdzēt). Kā pārlicināts sensuālists un dziļi ticīgs cilvēks, viņš precīzi raksturo kristīgo humānismu un 17. gadsimtā lietotās valodas tēlainībā, norāda uz humānisma vispārcilvēcisko labumu: „Cilvēki ir radīti viens otram par labu; tāpēc ļaujiet viņiem būt laipniem. Esiet jauki un piemīļīgi savā izteiksmē, lēnprātīgi un laipni savā uzvedībā un izturēšanās veidā, pieklājīgi un patiesi runājot; sirsnīgi un atklāti savā sirdī. Tāpēc mīliet un jūs mīlēs, un būs savstarpēja draudzība; kā diviem balodīšiem; draudzīga, lēnprātīga un viens otram labu vēloša. Stūrgalvīgi cilvēki ir naidpilni, neganti, nepatīkami ķildīgi, dusmīgi, cietsirdīgi un nesamierināmi (drīzāk vilki

un lauvas nevis cilvēki) un tādi, kas strīdas savā starpā, pēc tam viņi cīkstas duelī, ir skaudīgi un vēl citiem ļaunu, kaitējot paši sev.” (Comenii, 1638, CXV)

Kā jebkurš jēdziena formulējums, arī šis teksts norāda uz konkrētām pazīmēm, savā veidā uz ierobežojumiem un vēlējumiem, nosaka cilvēka darbības robežas un apvieno humānisma un kultūras saturu. Šajā gadījumā saprotamība, precizitāte un konkrētums dod iespēju nosaukt to par definīciju. Tā ir aktuāla arī mūsdienās, kad to varētu definēt kā sociālu kompetenci, bet tās realizācija ir humānpedagoģijas problēma.

20. gadsimta sākumā par vienu no šo ideju nesējiem kļuva vācu filozofs un Berlīnes Universitātes antīkās filoloģijas profesors no 1921. līdz 1937. gadam Verners Jēgers (*Werner Wilhelm Jaeger*, 1888–1961), kurš ir pētījis gan humānisma un izglītības korelācijas jautājumus, gan antīkās kultūras un kristīgās reliģijas organiskās saiknes, gan arī precīzi formulējis augstākās izglītības uzdevumus Vācijā gadsimta vidū (1928. gadā) viņš publicē savu galveno darbu „Paideia”, kas veltīts Platona izpratnei par antīkās pedagoģijas pamatiem (Jaeger, 1989), bet 1958. gadā ar priekšlasījumu „Paideia Christi” Tībingenas Universitātē iegūst doktora grādu evaņģēliskajā teoloģijā. Šī autora nozīme un ietekme ir nepārvērtējama 20. gadsimta humānisma izpratnei. „Paideia” humānisma vēsturē iezīmē jaunu posmu – t.s. trešā humānisma sākumu, kas aktualizējas pēc iepriekšējiem humānisma uzplaukuma periodiem renesansē un pēc jaunhumānisma perioda 18. gadsimta beigās. Savas pedagoga darba gaitas Verners Jēgers, tāpat kā, četrdesmit sešus gadus pirms tam Nīče, uzsāk Bāzelē kā jauns klasiskās filoloģijas pasniedzējs. Jēgera profesionālajā izaugsmē šim faktam bija svarīga, ne tikai simboliska nozīme. Frīdriha Nīčes zinātnisko pētījumu uzmanības centrā bija daudzas kultūras jomas – reliģija, filozofija, morāle, māksla, īpaši mūzika. Gluži tāpat kā daudzi citi 19. gadsimta beigu izglītotie cilvēki, savu ideju pamatus un teoriju apliecinājumu, arī Nīče meklēja antīkajā mantojumā. Nīči interesēja cilvēks visā tā unikālajā, metafiziskajā būtībā, cilvēka spēju attīstībai veltīta lielākā daļa viņa darbu, kas apkopoti uz izdoti daudzos sējumos. Līdzās viņa literārajam darbam „Tā runāja Zaratustra” (1883–1885), kura apakšvirsraksts ir *grāmata visiem un nevienam*, īpašu interesi pētāmā jautājuma sakarā var izraisīt viņa autobiogrāfiskais darbs „*Ecce homo. Wie man wird, was man ist*”, kas sarakstīts 1888. gadā, bet lasītājiem pazīstams tikai no 1970. gada un tagad arī CD formātā (Nietzsche, 2007). Jautājums, kas ir cilvēks un kas ir cilvēka būtība, kļuva par pamatjautājumu arī tālākajos Vernera Jēgera pētījumos. Savas atbildes refleksijas avotu viņš atrada antīkās kultūras pamatos, seno filozofu darbos, mērķtiecīgi tika pētīti autori sākot no Homēra līdz pat Dēmostenam un analizēta seno atziņu laikmetīgā nozīme. Daudzi viņa raksti ir veltīti

materiālisma straujās izplatīšanās negatīvajai ietekmei, kultūras nozīmei ikdienas dzīvē un izteikti racionālo studiju negatīvajai ietekmei uz personību. Savās publikācijās viņš risina jau antīkajā senatnē izvirzītos eksistenciālos jautājumus, tie tiek izvērsti un komentēti laikmetīgās sakarībās (Jaeger, 1960). Tie ir jautājumi, kuri būtiski arī mūsdienu – 21. gadsimta sākuma – cilvēkam. Tiek konstatēta humānisma renesanses nepieciešamība un izcelta humānpedagoģijas nozīme.

Pētījumam nozīmīga ir arī Latvijas vēsturiskā situācija 20. gadsimta pirmajā pusē. Divdesmito gadu sākumā par pirmo Latvijas Universitātes rektoru kļuva kāds cits antīkās pasaules pētnieks, mākslas vēsturnieks un klasiskās filoloģijas profesors Ernests Felsbergs (*Johans Ernests Teodors*, 1866–1928). Ideju avots ir studijas Tartu (Tērbatas) Universitātē, kas lielā mērā noteica visu Baltijā valdošo zinātnisko un akadēmisko garu humanitārajā jomā. E. Felsberga idejām ir galvenā loma 20.–30. gados Latvijā valdošajai lielajai interesei antīkās kultūras izpētē un popularizēšanā. 1920. gadā Latvijas Universitātes gada jubilejas svinībās, rektors un profesors Ernests Felsbergs uzstājās ar šādam notikumam neparastu priekšlasījuma tēmu „Egejas kultūra” (Kiope, 2004, 41). Tas pierāda viņa uzskatu stabilitāti un ietekmes spēku. Šajos gados tapa vairākas publikācijas, kurās viņš pauž pārliecību, ka senā Grieķija ir ne tikai Eiropas kultūras šūpulis, bet gan arī būtisks un aktuāls iedvesmas avots tolaik jaunās valsts – Latvijas – kultūras izveidē. Skaidrais racionālisms un stabilā identitāte, ko Eiropai mācījusi senās Grieķijas kultūra, ir labs paraugs jaunajai valstij. Savas zināšanas Ernests Felsbergs ieguva ne tikai studijās, bet arī tālākajās darba gaitās, vadot Tartu Universitātes muzeju, strādājot Berlīnes, Drēzdenes, Mīnhenes un Vīnes muzejos. Īpaši jāatzīmē, ka divas reizes (1911. un 1925. gados) viņš personīgi apceļo Grieķiju, daudz fotografē, iepazīstas ar jomas speciālistiem. Viņš kā Universitātes rektors panāk, ka jaunajā valstī tiek atrasti līdzekļi Mākslas kabineta izveidei, lai studenti maksimāli varētu iepazīties ar Grieķijas mākslu tieši jau studiju laikā. Pēc Mākslas kabineta izformēšanas 1957. gadā E. Felsberga rūpīgi un neatlaidīgi vāktā mākslas darbu kolekcija nonāk Mākslas muzeja ekspozīcijā, kur vēl šobrīd kalpo studentu un, galvenokārt, skolēnu studijām. E. Felsberga publicētie pētījumi par antīkās Grieķijas literatūru, arhitektūru, tēlniecību un glezniecību, viņa paustās kultūrvēsturiski vērtīgās idejas un kolekcionētie mākslas darbi nav zaudējuši savu nozīmi arī 21. gadsimta sākumā. Tas pierāda to, ka antīkā kultūra nav noslēgusi savu loku. Tās oriģinalitāte, harmonija, plastiskā uzskatāmība, tektonisms, filozofija un neapšaubāmi spēcīgā identitātes apziņa palīdz transformēt senās vērtības jaunā kvalitātē, veidojot kultūrvēsturiski nozīmīgu sadaļu vidusskolu mācību saturā, kas balstīta senās humānisma tradīcijās.

Nozīmīgs Latvijas filozofijas pārstāvis ir Latvijas Universitātes profesors, filozofs un pedagogs Pauls Jurevičs (1891–1981). Viņš uzsver klasiskā humānisma tradīciju nozīmi un to, ka arī jaunās 20. gadsimta kultūras teorijas ir balstītas tajās, viņš uzsver šīs saiknes pašsaprotamību. P. Jurevičs aicina neatteikties no klasiskās izglītības idejas. Jēdzienā *klasiskā izglītība* profesors ietver tādu izglītības modeli, kura centrā ir cilvēks kā augstākā vērtība. Savos rakstos viņš aktualizē kulturāla cilvēka būtību, viņa spējas saprast un cienīt kultūras vērtības un dzīvot saskaņā ar šo cieņu. Kulturāls cilvēks saprot ne tikai vērtību materiālo nozīmi, bet arī augstākas garīgās kultūras vērtības. Kultūra pēc būtības ir dinamiska – tā progresē vai regresē –, taču tās kodols ir stabili un nemainīgi komponenti – ētiskās, estētiskās, zinātniskās vērtības, uz kurām visos laikos balstītas arī izglītības sistēmas. Lai paskaidrotu savas idejas, gluži tāpat kā citi filozofi, P. Jurevičs piedāvā savu kultūru dalījumu. Viņš runā par dziļām un seklām kultūrām un precīzi raksturo dziļās kultūras pazīmes. Pirmais – dziļa kultūra būs tam cilvēkam (tātad šeit tiek pieminēta teksta 1.1. nodaļā kultūras definīcijā akcentētā attieksme – aut.), kas apzināsies augstāko zinātnes un mākslas sasniegumu pamatojumus un nosacījumus, spēs skatīt tos noteiktā sistēmā. Otrais – kultūras dziļuma paraugs ir kopsakarību zināšana, kas ir mījsakarību apzināšanās starp dažādām vērtību sistēmām. Un, trešais – kultūras dziļumu raksturo vērtību hierarhijas apzināšanās. Tam vajadzīgi kritēriji, vērtību izjūta, kas dod iespēju ne tikai atzīt atbilstošās kultūras vērtības, bet arī dzīvot saskaņā ar tām. Un šo izjūtu var dot izglītība. Izglītību Pauls Jurevičs nosauc kā ceturto kultūras dziļuma pazīmi, akcentējot, ka tā ir izglītība, kas netiecas attīstīt vienīgi prātu vai koncentrēties uz teorētiskām zināšanām, bet gan uz prasmi šīs zināšanas izmantot vērtību izpratnes un kultūru kontekstā (Jurevičs, 1956; 1960; Rubene, 2006, 141).

Vērtīgas ierosmes pētāmā jautājuma būtībai sniedz Aleksandrs Dauge (1868–1937), kura atziņas Latvijas pedagoģijas vēsturei kopumā ir ļoti svarīgas. A. Dauge lielu uzmanību pievērš cilvēka personības nozīmei, pašapziņas līmenim, brīvības sajūtai un atbildībai ne tikai sevis, bet visas sabiedrības priekšā. Līdzās individuālajai brīvībai, kā būtisku virzītājspēku viņš akcentē ikviena sociālo piederību un atkarību. A. Dauge uzskata, ka ceļš uz garīgo pilnību ved caur kultūru, ar to saprotot dziļu iekšēju vēsturisku atziņu apvienojumu, sakausējumu, sintēzi. Kultūras cilvēks, ko A. Dauge dēvē par pilncilvēku (kas sasaucas ar F. Nīčes pārcilvēka ideju), visu no ārienes uzņemto ir tā pārstrādājis, ka viņa garā un dvēselē nodibinājusies stingra harmoniska vienība. A. Dauge iedvesmoti runā par ideju vērtību, par idejām, kurām jāķļūst par īstenību reālajos apstākļos. Ideālais jāsavieno ar reālo, orientēšanās mūžīgajā jāsaista ar konkrētās īstenības dziļu izpratni,

jāvirza sevi pretī īstai gara aristokrātijai. Tas viss skan patētiski, atbilstoši jaunās, brīvas valsts pirmo gadu iedvesmotajam maksimālismam, kurā Aleksandram Daugem kā izglītības ministram bija noteicoša loma. Bet tas ir izglītības uzdevums arī mūsdienās – panākt šādu iedvesmotu garu, ideju pārpilnu vidi, kur pozitīva pasaules uztvere kļūst par pašsaprotamu personības attīstības priekšnoteikumu. A. Dauges humānpedagoģiskos uzskatus pētījuši daudzi Latvijas zinātnieki, bet īpaši gribas izcelt to, ko rakstījis un vērtējis P. Jurevičs, jo tam ir laikabiedra izpratnes saturs. Lai gan, kā jaunākas paaudzes pārstāvis Latvijā, savā visai kategoriskajā filozofiski konstruktīvajā izpratnē P. Jurevičs saskata A. Dauges idejās daudz ideālistisku pārspīlējumu, tomēr jāņem vērā, ka Dauges aprakstītā pilnīlvēka ideāls ir ne tikai priecīgs un optimistisks, bet arī dziļi laikmetīgs. Ikvienā tekstā A. Dauge atgādina arī reālo situāciju, modelē apstākļus, aicina rēķināties ar īstenību un pievērst uzmanību ideālā un reālā sintēzes iespējām (Jurevičs, 1937). Šis A. Dauges redzējums norāda uz mūsdienu realitāti, kurai līdzās jāmeklē, jāredz un jātic ideālā iespējamībai.

A. Dauges 1930. gados paustais veselīgais nacionālisms (tolerance) un apgarotais humānisms kā svarīga kvalitāte tiek atzīmēts arī 1945. gadā dibinātās starptautiskās organizācijas UNESCO tēzēs. Tik plaši zināmais burtu salikums, kas jau kļuvis par vispārzināmu akrostihu, ieslēdz sevī ļoti svarīgus vārdus, kas faktiski izsaka to pašu ideju komplektu – tā ir Apvienoto Nāciju Izglītības, Zinātnes un Kultūras Organizācija (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation*) – nācijas, izglītība, zinātne un kultūra – apvienots viss galvenais. Zīmīgi arī, ka ievadvārdus šim dokumentam raksta tieši pedagoģijas un psiholoģijas zinātnē nozīmīga persona – Žans Piažē (*Jean Piaget*, 1896–1980) un tas, ka viņš citē Komenski: „Nekas nav vienkāršāk vai bīstamāk kā aplūkot kādu trīs simt gadus senu autoru kā laikmetīgu un apgalvot, ka viņa darbos atrodami laikmetīgo vai jaunāko ideju avoti.” (ANO, 2004) Reizē ironiski un tomēr patiesi. Ž. Piažē ar to vēlas norādīt, ka toreiz, 17. gadsimtā, arī bija aktuāli atsaukties uz seniem autoriem un ka laikmetīgums arvien ir arī sava veida saikne ar pagātņi. Ir pagājuši sešdesmit pieci gadi, un pētāmajā jautājumā nekas daudz nav mainījies, jo arvien aktuālas ir tās pašas problēmas. Tāpēc īpaši nozīmīgi, ka jaunajā globalizācijai pakļautajā pasaulē ir aktualizēts jautājums par kompetenci, kas nepieciešamas J.A. Komenska, Ž. Piažē, A. Dauges un citu minēto autoru ideju realizācijai.

Mūsdienās, jau 21. gadsimtā, daudzos izglītības dokumentos un dažādu organizāciju starpvalstu deklarācijās arvien ir uzsvērtā – humānas personības un vērtību stabilitātes nepieciešamība kā vispārējo izglītības stratēģiju mērķis. Viens no Vācijas

humānpedagoģijas zinātniekiem mūsdienu Eiropā un Latvijas Universitātes Goda doktors Ginters Bēme (*Günther Böhme*, 1923) akcentē, ka humāna audzināšana arī tās vismodernākajā formā var būt tikai tāda izglītība, kura balstās antīkajā grieķu filozofijā, romiešu tiesībās un kristīgajā ticības mācībā. Protams, ka ar to netiek prasīts, lai visa Eiropa mācītos grieķu un pārvaldītu latīņu valodu, tomēr tās nedrīkst atstāt novārtā, jo tās ir nepieciešamas, lai saglabātu Eiropas kultūras dzīvotspēju mūsdienu globalizācijas apstākļos. Minētās trijotnes svarīgums un aktualitāte kļūst īpaši būtiska pēc Otrā pasaules kara, kad minētās senās Eiropas gara vērtības varam transformēt jēdzienos, kas mūsdienu sabiedrībai ir labāk saprotami, tas ir – brīvība un likumos, tiesībās un pienākumos, cilvēcībā un morālē (Böhme, 2008). Tieši šīm vērtībām ir jākļūst par mūsdienu Eiropas sabiedrības garīgo pamatu. G. Bēme atsaucas uz daudziem autoriem un citē tos, kam viņa idejā liela nozīme. Piemēram, Berlīnes Universitātes līdzdibinātāju, izglītības reformatoru, valodnieku un kultūrvēsturnieku Vilhelmu Humboltu (*Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt*, 1767–1835), Šveices vēsturnieku un kultūras pētnieku, Cīrihes un Ženēvas universitāšu profesoru Karlu Burkhardu (*Carl Jacob Burckhardt*, 1891–1974), jau pieminēto Verneru Jēgeru un vairākus citus, kas akcentējuši visu cilvēka spēku proporcionālas attīstības nozīmi pēc grieķu parauga. Grieķu domāšanas un filozofijas, izglītības un audzināšanas, mākslas un arhitektūras mantojuma nozīme tālākajā humānisma attīstībā Eiropā ir pierādījusies tās regulārā atdzimšanas procesā visās dzīves jomās un daudzos laikmetos (piemēram, romānikā, renesansē, klasicismā, neoklasicismā). Tā ir humānisma mācības būtība. Tā ir mācība par domāšanas veidu, kas attiecina it visu uz cilvēku, kuram jāattīsta visas savas būtības šķautnes un jā saglabā tās iespējami skaidrā un vienlaicīgi atklātā harmonijā. Viņam jāattīsta gan ķermenis, gan gars (Böhme, 2008). Tātad cilvēciskais un cilvēcība ir augstākās vērtības, to apzināšanās un realizācija – iekšēja nepieciešamība un augstākā attīstības pakāpe. „Cilvēks kļūst par esošā reprezentantu priekšmetiskā nozīmē. (...) Sākas tas cilvēka esamības veids, kas cilvēka spēju sfēru padara par mēra un realizācijas telpu, lai pakļautu esošo kopumā.” (Heidegers, 1998, 68).

Visi minētie autori runā par jaunu domāšanas veidu, par īpašu attieksmi pret sevi un pasauli. Līdz ar to varam šeit meklēt tiešas saiknes gan ar iepriekš aprakstīto jēdziena „kultūra” skaidrojumu, gan ar jautājumiem, kas tiks apskatīti tālāk – izglītības un pedagoģijas jautājumiem. Arī šajā ziņā 19. gadsimtā iezīmējas jaunas tendences, kurām ir dziļi kultūrvēsturiski cēloņi.

19. gadsimta vidū, kad industriālās revolūcijas ietekmē aktualizējās jau apgaismības laikā iedibinātais pragmatisms un vēlme visu skaidrot ar eksperimentāli pierādāmām

metodēm, romantisma ietekmē izveidojās akcentēts nošķirums no dabaszinātnēm, kas eksistē vēl arvien un ir aktuāla problēma pētāmā jautājuma sakarā. Dabaszinātņu atklājumu ietekmē savu aktualitāti sāka zaudēt arī teoloģijā balstītā izglītības sistēma. Cilvēka gars, dvēsele un rīcība tika skaidrota humānisma pamatjēdzienu kopumā J. V. Gētes humānais skatījums, viņa aktualizētais J. A. Komenska mantojums, J. H. Pestalocija sistēmiskās humānās audzināšanas idejas; tam visam 19. gadsimtā tika piešķirts jauns – kultūrvēsturisks konteksts. Tas ļauj apgalvot, ka humānpedagoģija kā zinātne ir izveidojusies tieši šajā laikā – 19. gadsimta otrajā pusē. Tā ir gara zinātnes pedagoģija, kas pēta cilvēka garīgās audzināšanas jautājumus. Tā noliedz viennozīmīgo prāta dominantu, runā par gara ietekmi, dvēseles izkopšanu, kā arī par uzvedības, atbildības, godbijības, ticības un morāles jautājumiem. Ar matemātisko likumsakarību paņēmieniem tie ir eksperimentāli nepierādāmi jautājumi. Humānpedagoģijā lietojamas citas pētniecības metodes, kas balstītas novērojumos, attieksmju pētniecībā un visu minēto darbību un vērtību uztveres mijiedarbībā. Humānpedagoģija skaidro garīgās kompetences. Ja cilvēciskais indivīds savā dzīvē nesastopas ar savas ģimenes, tautas, cilvēces garīgajām un/vai kultūrvērtībām, tad viņa garīguma potenciāls paliek neizkopts neatgriezeniski. Cilvēka indivīda garīguma izkopšanu, t.i. viņa pašapziņas, pašvērtības un pašrefleksijas spēju izkopšanu galvenokārt nodrošina ģimene un skola. (Beļickis, 2001. 189. lpp.)

Secinājumi

Humānpedagoģijā augstākās vērtības koncentrējas ideālos, kur pamatus veido zināšanas, cilvēka garīgās darbības virsotne ir eksistences un apziņas augstākais mērķis, bet pedagoģiskā kompetence ir garīga pilnība. Garīga pilnība – fenomēns, kas atspoguļo konkrētas personas humanitāti – kas ir potenciāla darbība (attieksme). Izglītības koncepcijām ir svarīga ideja, ka garīgs cilvēks nav tas, kurš kaut ko zina un prot, bet gan tas, kuram raksturīga kāda noturīga darbības ideja, kas virza viņa eksistences jēgu mērķtiecīgi kādā konkrētā jomā: radošā darbībā, humānās attiecībās, pašmotivētā izziņas stāvoklī, individuālā pasaules uzskatā un īstenības ētiskas un estētiskas uztveres kultūrā.

Tātad humānpedagoģija izpaužas universālos lielumos: identitātes apziņā, vērtībapziņā, sociālo normu apziņā, socializācijas spējā un individualitātes pašapziņā. Šīs izpausmes nosaka personības veidošanos.

1.2.3. Kultūrkompetences definīcija un humānpedagoģiskā būtība

Analizējot secināto pēc nodaļas 1.1. un pēc apakšnodaļām 1.2.1. un 1.2.2., iespējams rast pamatojumu tālākiem pētījumiem.

Izceļot un konkretizējot svarīgāko, kas nozīmīgs tieši kultūrkompetences būtības raksturojumam, kā izejas pozīcija tiek apkopots visu trīs analizēto jēdzienu izpratnes pamats (1.6. tabula). Kompetence, šajā izklāstā vēl tiek lietota tās vispārējā izpratnē. Kultūras raksturojuma pamatā ņemta E. B. Teilora definīcija (Kroeber, 1963), bet humānpedagoģijas izpratnes kopsavilkumā kā vadmotīvi izmantotas V. Jēgera un G. Bēmes atziņas (Jaeger, 1960; Böhme, 2008.).

1.6. tabula

Trīs jēdzienu – kompetence, kultūra un humānpedagoģija – skaidrojumu kopsavilkums

Kompetence	Kultūra (pēc Teilora, 1.2.1.)	Humānpedagoģija
CEĻŠ UZ GARĪGIEM IDEĀLIEM: - apguve, saglabāšana, aizsardzība; - spēja un vēlme uzkrāt pieredzi; - spēja personīgi vērtēt un mainīt attieksmi; - pozitīva, mērķtiecīga, radoša rīcība; - pašmotivācija, pašizpaušme; - domāšanas veids, dzīvesveids;	IDEJAS – BIJUŠĀS UN TOPOŠĀS: - cilvēka darbības rezultātā radītas garīgās un materiālās vērtības; - pārmantotas un dzīvē nozīmīgas tradīcijas; - cilvēka dzīves saturs, kas ietver attieksmes, nozīmes, uzskatus, jūtas, vērtības, mērķus, nodomus, intereses, zināšanas, ticības, attiecības, asociācijas.	CILVĒKA DARBĪBAS GARĪGĀS VIRSOTNES: - cilvēks kļūst par radošu kultūrvērtību lietotāju (individualitātes pašapziņa); - tiecoties uz ideālu, cilvēks kļūst par sava kultūras līmeņa materializētāju (vērtībapziņa); - cilvēka būtības sastāvdaļa, (identitātes apziņa); - spēja respektēt un pieņemt daudzveidību, atšķirības (socializācijas spēja, sociālo normu apziņa)

Pievienojot 1.6. tabulā redzamajam kopsavilkumam tabulas „Kompetences kritēriji un kultūras jēdziena sakarības” saturu (1.5. tabula), veidojas saistītu darbību un īpašību virkne.

To savstarpējā saistībā atklājas ikkatra īpašā nozīme – atkarība un vērtības pieaugums (1.7. tabula). Piemēram, tabulas daļā „Kultūra” ikviens darbības apzīmējums ir pamats nākošajam – gan no augšas uz leju, apgalvojot, ka kultūra ir pagātnes idejas, gan no lejas uz augšu, sakot, ka zināšanas par tām veido lietpratību, bet tagadnes ideju ģenerēšanai ir nepieciešama bijušo – pagātnes – ideju kopšana. Un otrādi. Līdzīgas saiknes veidojas arī tabulas otrajā un trešajā daļās minēto darbību un pazīmju kopsakarībās:

- Kultūra nav tikai zināšanas par pagātnes sasniegumiem, tā ir lietpratība, kas ļauj izvirzīt mērķus, tā vēlme tos realizēt (kopt) un spēja novērtēt un radīt jaunas idejas;
- kompetence ir apzināts, pieredzē balstīts, ceļš, kurā prasme veido patstāvību, bet garīgie ideāli ir nepārtraukti savietojami ar šo procesu, kura veikšanai nepieciešama kompetence;
- humānpedagoģija ir cilvēka garīga darbība, attieksme veido atbildību un atbildību veido attieksme, bet darbības garīgās virsotnes sasniegt var tikai „kultivēšanas”

procesā (1.7. tabula).

1.7. tabula

Pētījuma pamatjēdzienos ietvertu darbību, kritēriju un vērtību korelācija

Kultūra	Kompetence	Humānpedagoģija
Idejas – pagātnes un tagadnes	Ceļš uz garīgiem ideāliem	Cilvēka garīgas darbības virsotne
Kopšana	Apstrādāšana	Kultivēšana
Lietpratība	Patstāvība	Atbildība
Zināšanas (mērķu izvirzīšanai)	Prasmes, process (mērķu sasniegšanai)	Attieksmes (griba darboties un izvēlēties)

Šo kopsakarību uzskatāmība veido transversālu konkrētā pētījuma tīklu, kurā katrai detaļai, idejai, jēdzienam un darbības raksturojumam ir sava īpaša nozīme. Tabulas formāts atklāj arī citas sakarību virknes, piemēram, apskatot jēdzienu *kultūra* vai *kompetence* apzīmētāju virkni pa horizontāli, var konstatēt, ka:

- kultūra ir idejas, ceļš uz ideāliem un garīgas darbības virsotne;
- kultūra ir kopšana, apstrādāšana un kultivēšana utt.;
- kompetence ir zināšanas, prasmes un attieksme;
- kompetences ir lietpratība, patstāvība un atbildība utt.

Šis uzstādījums sniedz pietiekamu informāciju un pamatojumu tālākajai, jau konkrētai, kultūrkompetences definīcijas izveidei, kurā jāiestrādā kultūras definīcijā uzskaitītais un jākonkretizē kultūrvēsturiskais saturs. Šim nolūkam nepieciešams analizēt vairākus zinātniskus darbus un pētnieciskus projektus, kuri dod pamatu tālākiem apgalvojumiem.

Visplašāk jēdziens tiek lietots dažādu starpkultūru, mijkultūru, daudzkultūru, sociālkultūru, kultūrsocioloģisku un kulturizācijas un humanizācijas procesu pētījumu ietvaros. Šajos gadījumos tas lietots ar nozīmi, kurā no visa jēdziena satura kopumā kā galvenais kritērijs tiek izcelta attieksme un līdz ar to tiek izmantota tikai viena daļa no tā, ko tas ietver. Kaut arī latviešu valodā divu vārdu savienojumi drīzāk tiek ieviesti to labskanības dēļ, šajā gadījumā tas varētu iezīmēt arī saturisku atšķirību. Tāpēc latviešu valodā jēdzienu – starpkultūru, mijkultūru, daudzkultūru – saturu skaidrāk varētu izteikt ar diviem vārdiem – kultūru kompetence (angļu valodā – *cultural competence*), jeb vēl precīzāk būtu to arī konkretizēt, norādot uz pētāmo lauku un uz visiem trijiem kritērijiem – zināšanām par starpkultūru attiecībām, problēmām, īpatnībām; prasmēm rīkoties – pielietot šīs zināšanas konkrētās situācijās, kā arī spēju mainīt un ietekmēt savu attieksmi kādās

konkrētās situācijās, piemēram - kompetence dažādu kultūru integrācijas jautājumos. Kultūru kompetence tiek definēta kā atbilstoša uzvedība, attieksme un kārtība, kas kopumā veido vienotu sistēmu un dod iespēju organizācijām vai profesionāļiem strādāt efektīvi starpkultūru situācijās. Starpkultūru kompetence tiek attiecināta uz spēju redzēt un izprast atšķirības starp savu un citu cilvēku kultūrām un zemēm, pieņemt tās un attiecīgi reaģēt, sarunās un uzvedībā attiekties pret cilvēkiem tādā veidā, kas nav aizvainojošs, nicīgs vai apvainojošs pret citu cilvēku kultūrām. Tajā pašā laikā tā ietver zināšanas par savu nāciju un kultūru, tās vērtību apzināšanos, saglabāšanu un attīstīšanu. (Lūka, 2008).

Sociālā kultūrkompetence ir spēja efektīvi strādāt starp kultūrām. Indivīdam tā ir tiekšanās mācīties, komunicēt un cieņpilni strādāt ar cilvēkiem, kas ir atšķirīgi, citādi nekā viņš pats. Šajā nozīmē kultūra var nozīmēt indivīda rasi, šķiru, dzimumu, seksuālo orientāciju, reliģiju, imigrācijas statusu un vecumu, kā arī citus aspektus. Organizācijām kultūrkompetence nozīmē radīt uzvedības normas un politiku, kas to sniegtos pakalpojumus padarītu pieejamākus atšķirīgām iedzīvotāju grupām, un nodrošinātu piemērotus un derīgus pakalpojumus starpkultūru situācijās. Līdzīgs viedoklis pausts arī Kalifornijas pētījumā, kas izskan kā kopsavilkums visam iepriekšminētajam: „Plaisu novēršana starp kultūrām un attiecīgu pakalpojumu veidošana ir darbs, kas nekad netiks „padarīts”. Sabiedrības kopienas turpina mainīties, pakalpojumu sniedzēji turpina mijiedarboties arvien ar jaunu kultūru grupām. Un kā indivīdi mēs turpinām atklāt jaunus slāņus mūsu pašu kultūras pieņēmumos. Tādēļ kultūrkompetences attīstība ir jāskata nevis kā nonākšana pie noteiktu iemaņu un zināšanu kopuma, bet gan kā ceļš, kā pastāvēšanas veids. Kultūrkompetence ir arī domāšanas veids, dzīvesveids, un tas nav pabeigts stāvoklis. Tas ir aicinājums mainīt attieksmi, nevis zināšanas, aicinājums redzēt situāciju un respektēt atšķirības – arī sociālās. Bet to visu nevar piepildīt ārpus kultūrkompetences kopumā. (Olsen, 2006) Šis pēdējais teikums, pierāda kultūrkompetences īpašo statusu un nozīmi visu minēto un uzskaitīto nepieciešamību piepildījumā un realizācijā.

Latvijā nozīmīgu devumu šajā šaurākajā jēdziena izpratnē ir devis Sorosa fonda finansētais projekts, kura noslēguma dokumentā tiek uzskaitīti kultūrkompetences pamatkomponenti. Kultūrkompetence, pēc projekta autoru secinātā, ir:

- savu vērtību, savas kultūras izcelsmes apzināšanās, izpratne, ka kultūratšķirības eksistē un tām ir liela nozīme indivīda, ģimeņu, kopienu attīstībā un funkcionēšanā;
- zināšanas par citām kultūrām savienojumā ar prasmī piemērot šīs vispārējās zināšanas konkrētam cilvēkam un situācijai;
- spēja identificēt varas nevienmērīgo sadalījumu sabiedrībā un strādāt privilēģiju

atšķirību apstākļos, kas raksturīgas starpkultūru attiecībām – piemēram, izprast un analizēt, kā rasu, etniskās vai reliģiskās atšķirības ietekmē cilvēku sociālās pozīcijas, savstarpējās attiecības utt.;

- piemērošanās daudzveidībai: prasme piemērot savas profesionālās prasmes cilvēku, ar kuriem jūs strādājat, vajadzībām un kultūras izcelsmei (valodu lietojums, komunikācijas veids);
- ērta „navigācija” divās vai vairākās kultūrvidēs, kas praksē nepieciešami un dabiski īstenojas gan personiskajā, gan profesionālajā darbībā. (Ose, 2005)

Tomēr kopējai kultūrkompetences jēdziena pilnveidei ir nepieciešama dziļāka izpratne par apkārtējās pasaules demogrāfisko iezīmju, tradīciju un vērtību nozīmi un vajadzībām. Ir jāuzlabo gan profesionālā prasme, gan arī pētniecības metodes. Tiek uzskaitīti kultūrkompetences pilnveides principi no kuriem īpaši nozīmīga ir iejūtības un izpratnes veicināšana un cieņa pret valodu un arī valodu mācīšanās kopumā, gatavība nepārtraukti novērtēt, pārvērtēt, saglabāt fleksiblu skatījumu uz dažādām kultūrām un savu stereotipu apzināšanās, jo, dzīvojot daudz kultūru sabiedrībā, no tiem neviens nevar izvairīties. Nepieciešama iejūtība, cieņa, novērtēšana, pārvērtēšana, apzināšanās un savu sociālo prasmju pilnveide. Viss uzskaitītais kopumā norāda gan uz to, ka šīs kompetences principi aicina un dod iespēju īpašai attieksmei un prasmju pilnveidei, kas precīzi atbilst daudz kultūru sabiedrības sociālo problēmu risinājumam. Precīzos kritērijos skaidri iezīmējas jēdziena lietojumā ietvertais kultūras sociālais konteksts. Tātad, kultūru kompetence ietver:

- spēju respektēt un novērtēt citas vērtības, uzskatus un paradumus, ieskaitot tos, kas ir kultūrā atšķirīgi, šie cilvēki jāuztver no viņu kultūras perspektīvas;
- spēju justies ērti, kad nākas saskarties ar citu atšķirībām, prasmi izvairīties no uzvedības, kas pauž norobežošanu vai aizbildniecību, kā atbildes reakcijas uz atšķirību;
- jāņem vērā, ka ar atšķirīgām kultūru grupām tiek saprastas ne tikai etniskās, bet arī cita veida kultūru grupas. (Ose, 2000)

Šie daži dokumenti, kas tika izvēlēti jautājuma analīzei, uzskatāmi demonstrē kultūrkompetences šauru izpratni, izceļot tikai vienu jēdzienā ietvertu problēmu. Sociālās attiecības un kultūru dažādības problēmas Eiropas sabiedrībā ir ļoti aktuālas, tās nepieciešams komentēt kā vienu kultūrkompetences jēdziena sadaļu, jo tā iespējams precīzāks un konsekventāks kritēriju un kompetences līmeņa formulējums.

Šo problēmu risinājuma specifika tiek iezīmēta arī EPP ieteikuma 2006. gada

dokumentā par pamatkompetencēm mūžizglītībā. Dokuments ir nozīmīgs pirmavots, dod aktuālu pamatkompetenču nozīmes skaidrojumu mūsdienu izglītībā Eiropā un konkretizē kritērijus jēdziena tālākam skaidrojumam un konkretizācijai. Dokumentā precīzi definējot un norādot zināšanu, prasmju un attieksmju kritērijus, tiek uzskaitītas astoņas pamatkompetences (*key competences*, 2006/962, EC):

1. saziņa dzimtajā valodā;
2. saziņa svešvalodās;
3. matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās;
4. digitālā prasme;
5. mācīšanās mācīties;
6. sociālās un pilsoniskās prasmes;
7. pašiniciatīva un uzņēmējdarbība;
8. kultūras izpratne un izpausme (latviskajā tulkojumā tās sauktas par *pamatprasmēm*, 2006/962, EK; L394/13).

Precīzi noteiktos mērķos, korekti sagrupētā sistēmā, konsekventās definīcijās un kritērijos tiek ietvertas un skaidrotas vairākas risināmas problēmas. Līdzās tam, ka uzsvērtā šo pamatkompetenču nozīmes pilnīgā līdzvērtība, norādīta arī mūžilgās izglītības mērķauditorija. „Paziņojumā par „Par mūžizglītības Eiropas zonas izveidi” un Padomes 2002. gada 27. jūnija „Rezolūcijā par mūžizglītību kā prioritāti noteikto „jauno pamatprasmju” nodrošināšanu”, uzsvērts, ka mūžizglītībai jāaptver laikposms no pirmskolas vecuma līdz pensijas vecumam un pēc tā”. Tāpēc minētie ieteikumi ir attiecināmi ne tikai uz visu paaudžu cilvēkiem, bet arī uz konkrēto pētījumu. Šis komentārs ietver arī pašsaprotamu norādi uz dažādiem katras pamatkompetences līmeņiem – „no pirmskolas līdz pensijas vecumam un pēc tā”. Dokumenta pielikumā, kurā kā viena no astoņām pamatkompetencēm minēta „kultūras izpratne un izpausme” (*Cultural awareness and expression*), rakstīts: „Kultūrkompetence ietver ideju radošās izteiksmes, pieredzes un emociju nozīmes novērtējumu plašā mediju spektrā, ietverot mūziku, izpildītājmākslas, literatūru un vizuālo mākslu. Un tālāk tiek uzskaitītas svarīgās zināšanas, prasmes un attieksmes saistībā ar šo kompetenci (*Essential knowledge, skills and attitudes related to this competence*):

- kultūras zināšanas ietver izpratni par vietējā, valsts un Eiropas kultūras mantojumu un tā vietu pasaulē. Tās ietver pamatzināšanas par lielākajiem kultūras darbiem, tostarp populāro mūsdienu kultūru. Ir būtiski izprast Eiropas (un citu pasaules reģionu) kultūras un valodu daudzveidību, vajadzību saglabāt to un estētisko

faktoru nozīmi ikdienas dzīvē;

- prasmes saistītas gan ar novērtējumu, gan izpausmi: indivīda iedzimto spēju pašizpausmi dažādos plašsaziņas līdzekļos un mākslas darbu un izpildītājmākslas novērtējumu un baudījumu. Prasmes ietver arī spēju saistīt savus radošos un izpausmes uzskatus ar citu atzinumiem un noteikt un realizēt sociālās un ekonomiskās iespējas kultūras pasākumos. Kultūras izpausme ir būtiska, lai attīstītu radošās iemaņas, kuras var daudzveidīgi izmantot profesionālajā saskarsmē;
- pilnīga savas kultūras izpratne un identitātes izjūta var būt pamats atklātai attieksmei un cieņai pret kultūras daudzveidības izpausmēm. Pozitīva attieksme ietver arī jaunradi un vēlmi attīstīt estētiskās spējas ar māksliniecisku pašizpausmi un līdzdarbību kultūras dzīvē (2006/962, L 394/18).

1.8. tabula

Vispārējie kultūrkompetences kritēriji EPP 2006. gada dokumentā par pamatkompetencēm mūzizglītībā

Zināšanu kritēriji	Prasmju kritēriji	Attieksmju kritēriji
Izpratne par vietējo, valsts un Eiropas kultūras mantojumu un tā vietu pasaulē.	Prasme novērtēt un baudīt mākslas darbus un izpildītājmākslas priekšnesumus.	Savas kultūras izpratne.
Pamatzināšanas un izpratne par lielākajiem kultūras darbiem, tostarp populāro mūsdienu kultūru.	Prasmes izpaust iedzimtās spējas dažādos plašsaziņas līdzekļos (medijos).	Identitātes izjūta kā pamats attieksmei.
Zināšanas un izpratne par Eiropas un pasaules kultūru un valodu daudzveidības saglabāšanas nozīmi.	Spēja saistīt savus radošos uzskatus un izpausmes ar citu atzinumiem un noteikt un realizēt sociālās un ekonomiskās iespējas kultūras pasākumos.	Atklāta attieksme un cieņa pret kultūras daudzveidības izpausmēm.
Estētisko faktoru nozīmes apziņa ikdienas dzīvē.	Radošu iemaņu attīstība un to daudzveidīga izmantošana profesionālajā saskarsmē.	Pozitīva attieksme pret jaunradi, vēlme attīstīt estētiskās spējas ar māksliniecisku pašizpausmi un līdzdarbību kultūras dzīvē.

EPP dokumentā minētais formulējums *ideju radošās izteiksmes, pieredzes un emociju nozīmes novērtējums* iezīmē tikai svarīgāko virzienu, bet neatklāj tālākajā kultūrkompetencei atbilstošo zināšanu, prasmju un attieksmju saturā minēto pilnībā. Ļoti nozīmīgs ir tieši tas, kas uzskatāmāk redzams 1.8. tabulā – zināšanas, kas ved uz izpratni, prasme, kas palīdz novērtēt un rosina baudīt, pozitīva un cieņas pilna attieksme, kas iedvesmo un liek radoši izpausties ikvienam, atbilstoši identitātei. Šīs idejas saskan arī ar Annegrētas Aikhorstes (*Eickhorst*) un Kurta Eiredžera (*Aregger*) secinājumiem, kuri,

komentējot pamatkompetences, saka, ka tās ietver pamatotu lietpratību, darbības atbildību un spēju pieņemt brīvu lēmumu. Tā ir subjekta darbības kvalitātes, patstāvības un atbildības rādītājs (Eickhorst, 1998; Aregger, 1994). Autori arī norāda, ka kompetenci var iegūt mācīšanās ceļā, kas ir būtisks norādījums arī konkrētajam pētījumam.

Ņemot vērā visu analizēto publikāciju, pētījumu un projektu rezultātus un autoru viedokļus, iespējams un nepieciešams veidot jaunu kultūrkompetences definīciju. Tajā ir jāietver kultūras, humānisma un kompetences jēdzienu pamatidejas, un tai jāatbilst jaunākajiem pedagoģijas zinātnes ieteikumiem. Tai jābūt lakoniskai un skaidrai, precīzi nodalot vispārēju raksturojumu no kritērijiem.

Atbilstoši šīm prasībām, izveidota jauna **definīcija**:

Kultūrkompetence ir integrēta personības īpašība ar mūžilgu vērtību, kurā:

- veidojas analītiskas zināšanas un pozitīva ieinteresēta izpratība par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem;
- zināšanas rada nepieciešamību un prasmi vērtēt, izmantot un veidot jaunas kultūrvērtības;
- attīstās motivēta, pašnovērtējoša attieksme rīkoties radoši, aktīvi un atbilstoši laikmetīgām kultūras aktualitātēm.

Trijos, jaunajā definīcijā iekļautajos, kritērijos rodama informācija, kura veidos pamatu vidusskolēna, kultūrkompetences līmeņa kritēriju izstrādei.

Secinājumi

Jēdziena *kultūra* lietojums ir plašs un daudznozīmīgs. Aprakstot kompetenci, katrā kultūras jomā nepieciešams norādīt konkrēto kultūras jēdziena izpratni. Lietojot to saistībā ar kompetences satura izpratni, veidojas dažādas nozīmes līdzīgi savienojumi, kuros reti ietverts kultūrvēsturisko vērtību izpratības un apguves jautājums. Mūsdienās aktuālākās ir sociālā un pilsoniskā kompetence.

Izglītības programmu pilnveidē nozīmīgs ir EPP dokuments par pamatkompetencēm mūžizglītības saturā un tā vadlīniju realizācijas plāns. Par svarīgu faktu jāatzīst kultūrizglītības jautājuma aktualizēšana un kultūrkompetences līdzvērtīgas nozīmes noteikšana, līdzās svešvalodu, dzimtās valodas un matemātikas kompetencēm. Kultūrkompetences kritēriji EPP dokumentā ir precīzi formulēti un tos var izmantot kultūrkompetences kritēriju izstrādei.

Jaunā kultūrkompetences definīcija precīzē un lakoniski norāda uz kultūrkompetences būtības kritērijiem, kuri lietojami, lai noteiktu vidusskolēna kultūrkompetences kritērijus un to vērtējumus.

2. MĀCĪBU PRIEKŠMETA „KULTŪRAS VĒSTURE” TEORĒTISKĀ ANALĪZE

2.1. Mācību priekšmeta mērķis un uzdevumi humānpedagoģijā

Šī daļa veltīta „Kultūras vēstures” priekšmeta saturam un tā nozīmei humānpedagoģijā. Priekšmeta izveides iemesli un principi Latvijā ir bijuši lokāli sociālpolitiski, bet tā mērķi un uzdevumi, kā arī satura atlases jautājumi ir sarežģīti, tie attiecināmi uz cilvēku kopumā, uz viņa nākotni un dzīves mērķiem un spējām atbildīgi iesaistīties sabiedriski-politiskajos, ekonomiskajos, sociālajos un kultūras procesos. Atsaucoties uz konstatēto 1.2.2., ka izglītības koncepcijām ir svarīga ideja un ka garīgs cilvēks nav tas, kurš kaut ko zina un prot, bet gan tas, kurš spēj un vēlas radoši sevi pilnveidot, iespējams secināt, ka arī mācību mērķi būtu maināmi. Tiem vajadzētu jaunā cilvēka eksistences jēgu mērķtiecīgi virzīt vispusīgai attīstībai radošā darbībā, humānās attiecībās, pašmotivētā izziņas stāvoklī, individuālā pasaules uzskatā un īstenības ētiskas un estētiskas uztveres kultūrā. Tas nozīmētu, ka tiek atzīta humānpedagoģijas nozīme mūsdienu skolas mācībās, un līdz ar to mērķi ir formulējami kā universāli lielumi. Tie ir – identitātes apziņa, vērtībapziņa, sociālo normu apziņa, socializācijas spēja un individualitātes pašapziņa. Tieši šādi humānpedagoģiski mērķi un konkrētos uzdevumos izteikts realizācijas plāns nodrošinātu humānas un kultūrkompetentas personības veidošanos. Ideju, kā risināmas problēmas humānpedagoģijā, izglītības ministre un augstskolas pedagoģijas zinātniece Tatjana Koķe formulē šādi: „Mans aicinājums ir ļaut katrai nozares ministrijai par tās kompetencē esošo jomu un jautājumiem atbildēt pašai un valdībā apstiprināt tikai pašus pamatprincipus, tas varētu attiekties arī uz mācību priekšmetu standartiem.” (Koķe, 2009, 9). Kultūras vēstures priekšmetam tas būtu ļoti svarīgs un kvalitatīvi pozitīvs risinājums. Standartu saturu vajadzētu izstrādāt nozares ministrijas speciālistiem, kuri redz tieši nozares vēsturiskās un laikmetīgās sakarības, attīstības problēmas, aktualitātes un kuri veido nākotnes plānus. Ikvienu priekšmeta satura atlase nav tikai pedagoģijas jautājums. Tā apguves didaktikas izveide, kas ietver arī teorētisko saturu, tā ir svarīga mācību procesa daļa, bet tās realizācija ietver ne tikai darbību, bet arī rezultātu analīzi, mūžilgu turpinājumu pēc noteikta izglītības līmeņa sasniegšanas, attīsta garīgo un sociālo komponentu personībā. Mācību uzdevumu realizācija arvien tiek konstatēta, pēc tiešajiem pārbaudījumu rezultātiem nosakot vispārējos līmeņus (tas attiecas uz priekšmetiem, kuros ir centralizēti eksāmeni, un tāds priekšmets vidējās izglītības līmenī četrus gadus bija arī kultūras vēsture), bet

mūžizglītības realizācijas, dažādu izglītības līmeņu savstarpējās saiknes un ietekme tiek pētīta reti.

Viens no šī pētījuma uzdevumiem ir konstatēt procesa efektivitāti plašākā nozīmē, kas ietver sevī arī tiešajam novērtējumam nepakļautās kategorijas. Šīs kategorijas ir procesuālas un novērojamas (Goulmens, 2001; Gardner, 2006; Bruner, 2006; Žogla, 2001; Maslo, 2003). Tās ir emocionālo izpausmju un attieksmju izmaiņas mācību laikā, kā arī vispārējās intelektuālās darbības prasmes. Intelektuālās darbības prasmes ir īpaši svarīgas tieši kultūras vēstures mācībās. To izvērtējums ir sarežģīts un mainīgs, bet dinamika netiek fiksēta, ietekmes netiek analizētas, un rezultātu ieguve bieži ir pakļauta subjektīvu faktoru ietekmei. Tomēr tieši šie jautājumi ir aktuāli mūsdienās, to nozīmes atzīšanas process sākās 20. gadsimta deviņdesmitajos gados, kad Latvija ieguva neatkarīgas valsts statusu, bet tauta – brīvību un neatkarību no okupācijas režīma. Toreiz nekavējoties bija jāmaina izglītības politika kopumā, un dažu mācību priekšmetu, īpaši to, kuri iepriekš bija cieši saistīti ar ideoloģiju, saturs. Deviņdesmitajos gados svarīga un aktuāla bija nepieciešamība reorganizēt vēstures priekšmeta struktūru, mainīt tā saturu, atbilstoši jaunās valsts prasībām. Tas arī kļuva par galveno iemeslu kultūras vēstures satura izstrādei. No šī laika arī sākusies intensīva cīņa par priekšmeta statusa maiņu un nozīmes paaugstināšanu. To atzīst arī promocijas darba ietvaros 2009. gadā intervētie eksperti. Piemēram, „Kultūras vēsture ienāca vidusskolā atmodas laikā ap 1988. gadu, pateicoties entuziasta Egīla Blūma iniciatīvai. Tas bija ļoti svarīgs mācību priekšmets, kas deva iespējas runāt par kultūru un vēsturi ar skolēniem bez padomju ideoloģijas. (..) Tas nāca, gan kā alternatīva oficiālajai ideoloģizētajai politiskajai vēsturei, gan kā kaut kas jauns un nepieciešams tieši tādēļ, ka ļāva parādīt mākslas, reliģijas un filozofijas procesus to saistībā, vispārināt un salīdzināt laikmetus un tendences tajos, dot iespēju skolēniem izjust vērtību pārdzīvojumu, iepazīstoties ar kultūras varoņiem, mākslas darbu tēliem un idejām” (Pielikums Nr. 1). Jaunā priekšmeta satura atlasē viens no galvenajiem kritērijiem bija radīt alternatīvu politiskās vēstures spēcīgajam īpatsvaram vēstures priekšmetā. No Latvijas valsts pozīcijām patiens skatījums uz vēsturiskajiem faktiem, kas okupācijas režīmā bija cenzēti, strauji bija jāievieš arī mācību procesā. Radikāli bija jāmaina ne tikai 20. gadsimta vēstures satura interpretācija. Tas tika izdarīts, vidusskolu programmās ieviešot mācību priekšmetu „Kultūras vēsture”. Tādos apstākļos bija vieglāk kaut ko radīt no jauna, nekā panākt straujas vecās struktūras izmaiņas. Toreiz svarīgi bija rīkoties operatīvi. Kultūras vēsture kļuva par alternatīvu. Veidojot jaunu saturu, varēja sasniegt vēlamo:

- informējot skolēnus par faktiem, kuri bija cenzūras aizliegti, pilnveidot zināšanas,

attīstīt spēju vērtēt un atlasīt tos atbilstoši pasaules redzējumam, tā attīstot domāšanu;

- atklājot plašākas vēstures zinātnes nišas un daudzpusīgāku skatījumu, veidot izpratni un apgūt prasmi analizēt un interpretēt kultūrvērtības kā socializācijas saturu;
- īpašu uzmanību pievēršot Latvijas kultūras vēsturei, attīstīt identitātes apziņu un izpratni par tās lomu personības izveidē, veidot pozitīvu, radošu attieksmi.

Atskatoties uz 2008. gadā uzsāktās vidējās izglītības reformas gaitu un analizējot jaunos mācību standartus, jāsecina, ka satura reforma vēstures priekšmetā vēl ir ieilgusi un lēmums par kultūras vēstures aizstāšanu ar kulturoloģijas priekšmetu ir pārags (VIS LPV, 2008). To atzīst arī eksperti: „Šobrīd kultūras vēsture joprojām var būt kā alternatīva ekonomiskajam determinismam, kas joprojām valda vēsturē. Kultūras vēsturē var parādīt alternatīvo viedokli, ka cilvēces attīstībā nozīmīgākās ir cilvēku garīgās vērtības, idejas un to izvēles, kas ietekmē arī ekonomiskos un politiskos procesus. Kultūras vēsture ļauj pievērsties arī ikdienas, sadzīves procesiem, cilvēka dzīves izjūtai dažādos laikmetos” (Pielikums Nr. 1). Vai, piemēram, uz jautājumu, kāds bija pamatojums KV priekšmeta ieviešanai, eksperte raksta: „Tolaik publicistikā dominēja tendence mazināt eksakto zināšanu dominanti, uzsverot humanitāro priekšmetu nozīmi personības izaugsmē (arī viens no atmodas laika protesta veidiem), īpaši filozofijas, kultūras tradīcijas, mantojumu, identitātes jautājumos (izveidojās baltās stundas utt.). Kā protests netieši apspiestai latvietībai – zīmes, simboli, dievības, gadskārtas – viss kļuva nacionāls un aktuāls, kā protests padomijai, padomju vēsturiskajam skatījumam.” (Pielikums Nr. 1).

Tomēr kultūras vēsturē divdesmit gados izstrādātais un aprobētais saturs, kura neatbilstība vidējās izglītības saturam nav konstatēta un nozīme nav zaudēta, tikai daļēji ir iekļauts jaunajā Latvijas un pasaules vēstures priekšmeta standartā. Tajā teikts, ka mācību priekšmeta mērķis ir sekmēt izglītojamā kā demokrātiskas un pilsoniskas sabiedrības locekļa identitātes daudzpusīgu attīstību, izzinot Latvijas, Eiropas un pasaules vēstures procesus un minēti četri uzdevumi, kas nosaka, ka izglītojamajam jārada iespēja:

- apzināties vēstures zināšanu nozīmi pagātnes izpratnē un iespējamo personīgās un sabiedrības attīstības alternatīvu izvēlē;
- papildināt zināšanas un izpratni par svarīgākajiem Latvijas, Eiropas un pasaules vēstures notikumiem, cēloņsakarībām, procesiem;
- padziļināt zināšanas un izpratni par Latvijas valstiskuma vēsturisko attīstību;
- attīstīt analītiskās un sintezējošās darbības prasmes vēsturiskās informācijas avotu

analīzē, lai patstāvīgi un argumentēti vērtētu vēstures norises un attiecības starp pagātņi un mūsdienām (VIS LPV, 2008).

Kā pozitīvs fakts jāmin tas, ka ir noteikts Latvijas vēsturei proporcionāli atvēlētais laiks; Latvijas vēstures tematikai jāatvēl ne mazāk kā viena trešdaļa no kopējā vēstures mācību stundu skaita. Kaut arī Latvijas vēstures jautājums vidusskolā kā problēma nav promocijas darba centrā, tā ietekmē kopējo nākotnes situāciju un līdz ar to arī iespējamus secinājumus (valstiski nacionālas vēstures pamatojums aprakstīts apakšnodaļā 1.3.1.). Tieši Latvijas kultūras vēstures tematika ir ļoti svarīga kultūras vēstures mācību vispārējās pieredzes izvērtējumam, kam arī veltīta šī daļa.

Pētot situāciju ar līdzvērtīga satura apguvi citviet Eiropā, jāsecina, ka tāda atsevišķa priekšmeta citur nav, bet tā saturs nepaliek neatklāts – tas ir integrēts vēstures priekšmetā. Latvijā, veidojot kultūras vēstures priekšmeta standartu, par pamatu tika ņemts gan vēstures, gan mākslas vēstures priekšmetu iepriekšējais saturs. Apmēram piecu gadu laikā izveidojās samērā stabila koncepcija, kas 1997. gadā ieguva standarta statusu. Šis standarts ir spēkā vēl arvien (VIS KV, 1997), bet tas darbojas jau pārejas režīmā. Tā saturs ir paredzēts trim mācību gadiem un tiek ieteikts 210 mācību stundām. Tēmu apguve un satura struktūra ir hronoloģiska – tie ir aptuveni pieci tūkstoši gadu, bet ģeogrāfiski kultūras vēstures tematiskais saturs aptver gandrīz visu pasauli. Kaut arī nav precīzi diferencēti apguves līmeņi, tomēr ir norādītas pamatprasības, kas jāzina, kas jāprot un kas jāspēj skolēnam.

Satura atlasē un struktūras izveidē par paraugu tika ņemts vēstures priekšmets un jau 1988. gadā LPSR Tautas izglītības ministrijas izdotā „Kultūras vēstures pamatu programma.” (Uz to norāda arī eksperts; KVPP, 1988 kr. val.). Šīs 1988. gada programmas analīzei ir vērts pievērst lielāku uzmanību, jo var konstatēt vairākas interesantas analogijas. Tas arī ļauj konstatēt, ka aprobācijas jeb transformācijas periods jaunajā priekšmetā ilga desmit gadus (līdz jaunajam standartam 1997. gadā). Neapšaubāms šī perioda sasniegums ir priekšmeta teorētiskā satura veidošanās. Nozīmīgu devumu priekšmeta mācību satura izveidē veicis Andrejs Mūrnieks. Viņa izstrādātajā programmā plaši un saturiski detalizēti realizēta akcentu strukturēšana un atbilstoši vairāku Latvijas kultūrteorētiķu un zinātnieku atziņām. Piemēram, „L.G. Taivāna, B. Avrameca, A. Lozes, A. Bites, V. Klīves, A. Meņa, A. Rubeņa, A. Loseva un viņu grāmatu un lekciju iespaidā tapa programma, kas bija nozīmīgs avots laikā, kad vēl nebija sarakstītas mācību grāmatas” (Mūrnieks, 1994). Tomēr gan šajā, gan jau 1988. gada programmā satura izveidē tika izmantots tradicionāli pieņemtais vēsturiskā dalījuma princips, un kaut arī akcenti bija citi, cits stundu sadalījums

un tēmu apguves laiks, atšķirības vairāk ir konstatējamas teorijas saturiskajā, bet ne didaktiski-metodiskajā daļā. Piemēram, 1988. gada programmā pirmajam mācību gadam (tolaik 9. klasei) tika iedalīts materiāls 34 stundām, kas aptvēra kultūras vēstures teoriju no senvēstures līdz pat viduslaiku beigām, 10. klases programmas tēmas sākās ar renesanses periodu, bet 11. klasē septiņas stundas tika ieteikts atvēlēt senkrievu kultūras vēsturei, Senlatvijas kultūrai līdz 18. gadsimta beigām – deviņas, un vēl septiņas līdz 20. un 30. gadu laikam 20. gadsimtā. Padomju Savienības okupēto zemju kultūrai bija paredzētas septiņas stundas, un vēl pa vienai – ANO un UNESCO nozīmei, laikmetīgajai kultūrai, pieminekļu aizsardzībai un Kultūras fonda darbībai. Salīdzinot to ar deviņdesmito gadu „Kultūras vēstures” mācību programmām, var konstatēt, ka nekas daudz strukturāli faktiski nemainījās. Vienīgi stundu daudzums, kas bija trīsreiz 34 stundas (attiecīgi 9., 10. un 11. klasēs – jo vidējā izglītība bija 11. klašu izglītība), tagad bija pārtapis divreiz lielākā apjomā. Bija pagājuši tieši desmit gadi, un 1998. gadā tika publicēta mācību programma un metodiskie ieteikumi „Kultūras vēstures” priekšmetam, kur divreiz lielākā apjomā pirmajā mācību gadā (tagad jau 10. klasē) bija paredzētas 70 stundas, un teorētiski hronoloģiskajā secībā tāpat bija ietvertas tēmas līdz renesansei (Blūma, 1998). Arī otrajā mācību gadā nekas daudz piedāvātajā programmā nebija mainījies. Galvenās izmaiņas, bija saistītas ar trešo mācību gadu, kurā pēc jaunās programmas tika ieteikts visu otro pusgadu veltīt Latvijas kultūrai. Tātad no sešiem semestriem Latvijas kultūrai tika paredzēts viens. Arī 1988. gada programmā no 104 stundām, aptuveni sesto daļu – 18 stundas – tika ieteikts veltīt Latvijas kultūras vēstures jautājumiem. Savu vietu bija ieņēmusi ASV kultūras vēsture, bet Krievijas kultūrai kopumā vairs atvēlētās tikai piecas mācību stundas, kas no 210 atvēlētajām 1997. gada standartā, ir ļoti maza daļa. Metodiski nozīmīgi tas, ka jaunajā 1998. gada programmā līdzās literatūras sarakstam, kas bija arī 1988. gada programmā, ir uzskaitīti termini, atrodami jautājumi, pētniecisko darbu tēmas, vērtēšanas kritēriji un citi metodiski norādījumi. Savukārt mācību mērķu analīze uzrāda vairākas pozīcijas, kas jau 1988. gadā tika uzskatītas par svarīgām, un kā problēmas tās parādās arī vairākos pedagoģiskos pētījumos mūsdienās, bet vēlākajos gados no izglītības programmu mērķiem ir izņemtas. Tabulā 2.1. redzamais norāda uz pētījumā atklāto – kultūrkompetences definīcijā iekļaujas svarīgākie kultūras vēstures mācību mērķi un uzdevumi, bet daži formulējumi sniedz plašāku skatījumu un norāda uz tām kvalitātēm, kuras skolēns var iegūt papildus kā personīgu ieguvumu. Tas ļauj apgalvot, ka priekšmeta nozīme ir plaša, nav apstrīdama un aptver tālākus izglītības mērķus, kas attiecas jau uz humānpedagoģiju kopumā un mūžilgu kultūrkompetences pilnveidi (2.1. tabula).

2.1. tabula

Kultūras vēstures mācību mērķu un kultūrkompetences definīcijas salīdzinošais pārskats

1988. gada programma „Kultūras vēstures pamati”	1997. gada standarts „Kultūras vēsture”	Kultūrkompetence (saīsinājumā KK) pēc definīcijas - skat. 1.2.3.	Secinājumi (kultūrkompetence - saīsinājumā KK)
1. Panākt līdzsvaru un iekšēju saikni starp eksakto un humanitāro priekšmetu teoriju.	Nav minēts	KK raksturīgs pasaules uztveres līdzsvars, harmonija un stabilitāte	Svarīgs faktors, ne 1997., ne jaunajos standartos nekas par to nav minēts (sasauca ar 2.). Līdzsvara un iekšējās saiknes izjūta mācībās svarīga, to akcentē arī KK definīcija.
2. Veidot dažādos mācību priekšmetos iegūto zināšanu sintēzi un stimulēt zinātniska pasaules uzskata veidošanos.	(Priekšvārda ieteikums) Kultūras vēstures skolotājam vēlams strādāt ciešā sadarbībā ar vēstures, literatūras, filozofijas, reliģiju vēstures, vizuālās mākslas un citu mācību priekšmetu skolotājiem, lai šā mācību priekšmeta apgūvē varētu izmantot minētajos mācību priekšmetos iegūtās zināšanas un prasmes un otrādi.	KK ir personības kvalitāte, kurā veidojas analītiskas zināšanas un ieinteresēta izpratne par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem.	Mērķis, kura nozīme un aktualitāte tiek atzīta, bet deviņdesmitajos gados netika realizēta, KK definīcijā tiek akcentēta „ieinteresētas izpratnes” veidošanās.
3. Apgūvi un metodiku cieši saistīt ar personības veidošanās procesu un vērtību orientācijas uzdevumiem.	Mācīt saprast kultūru kā pasaules veseluma un vienības mēru un dot iespēju skolēnam izprast cilvēces kultūras attīstību laikā un telpā un atbilstoši sapratnei rīkoties.	KK ir process, kurā rodas nepieciešamība un prasmes tās (kultūrvērtības) lietot, vērtēt un veidot, tā attīstot arvien jaunas prasmes.	Minēts, aktuāls mērķis visos dokumentos.
4. Veicināt tikumisko un estētisko audzināšanu, estētiskās gaumes veidošanu un intelektuāli emocionālās kultūras pilnveidošanu.	Attīstīt skolēnā kultūras redzējumu no «tekstu», zīmju un simbolu kopuma līdz kultūras vēsturē balstītam skolēna paša pasaules uzskatam.	KK veidošanās procesā attīstās spēja novērtēt kopsakarības un motivēta, pašnovērtējoša vēlēšanās rīkoties atbilstoši - radoši un aktīvi – laikmetīgām aktualitātēm.	Daļēji attiecas uz uzdevumiem, daļēji iekļauts saturā, KK definīcijā „veidošana” un „attīstīšana” nomainās ar „pašnovērtējošu vēlēšanos”.
5. Sniegt kompleksas zināšanas par dažādām kultūras formām (materiālās un garīgās), nacionālajām tradīcijām un kultūras vērtībām, par dažādu tautu kultūrām un to laikmetīgajām saiknēm, par vēsturiskajiem stiliem.	Atklāt kultūras likumsakarības no Austrumu «neiejaukšanās» principa (nepārtrauktības un pasaules plūduma vienībā) līdz Rietumu atšķiršanas, atdalīšanas principam (nemitīgas jaunrades, meklējumu un cilvēctības kopainā).	KK definīcijā nav minēts, jo attiecas uz zināšanu kritērija indikatoriem (skat. 2.1.1. apakšn.– 2.4.tabula)	Iekļauts saturā.
6. Apgūstot konkrētu materiālu, dažādus	(Priekšvārda ieteikums) Sadaļā par zināšanām un	KK ir dinamiski progresējošs kultūrvērtību	Atsevišķi netiek izdalīts, daļēji iekļauts mākslas

mākslas veidus un to sintēzes formas noskaidrot galvenos estētikas un mākslas zinātnes jēdzienus - skaistais, cēlais, traģiskais, komiskais, mākslinieciskais tēls, satura un formas atbilstība, stils, kompozīcija, simetrija, perspektīva, krāsu harmonija u.c.	prasmēm īpaša uzmanība tiek veltīta skolēna prasmei raksturot attiecīgo laikmetu un tā kopīgās kultūras parādības, kā rezultātā veidojas skolēna attieksme pret dabu, sabiedrību un pašam pret sevi, attieksme, kas rosina cilvēku uztvert dzīvi kā pasaules fenomenu un justies tajā kā kultūras cilvēkam.	apguves, izpratnes un radīšanas process.	vēstures standarta projektā (VIS MV, 1998) un KK saturā parādās zināšanu un prasmju indikatoros (2.5. un 2.6.tabula)
7. Modināt un attīstīt tālāku patstāvīgu interesi pasaules kultūras vērtību apguvei.	Kopt skolēnā kultūru kā attieksmi, redzējumu, cilvēka pašizpaušmes veidu.	KK ir cilvēka garīgais īpašums ar mūžilgu vērtību.	Tiek minēts kā vēlamais, KK definīcijā uzsvērta ieguvuma mūžīgā vērtība.

Kultūrkompetences definīcijas un kultūras vēstures standartu paralēlā analīze piešķir īpašu aktualitāti minētajiem mācību priekšmeta mērķiem un uzdevumiem, norādot uz to savstarpējo atbilstību. Tieši šis – tālāko mērķu izvirzījums un iespējamā realizācijas veida jautājums – ir viena no svarīgākajām problēmām mūsdienu didaktikā. Par mācību mērķu un uzdevumu savstarpējās atbilstības nozīmi raksta profesore Rudīte Andersone. Tiek sniegts precīzi definēts kopsavilkums: „Tātad mērķi sniedz vispārēju priekšstatu par to, ko un kāpēc vēlas sasniegt, un tos parasti formulē, izmantojot vispārējus terminus, piemēram, uzlabot, sekmēt, rosināt utt. Tos nevar tieši novērtēt un simtprocentīgi piepildīt. Tie nosaka virzību ilgākā laika posmā, un, galvenais, tiem jābūt uzrakstītiem skaidri saprotamā, vienkāršā valodā. Savukārt uzdevumi pierāda, ka programmas veidotājiem ir pilnīgi skaidrs, ko grib panākt. Tie būtībā ietver kritērijus, pēc kuriem novērtēt gala rezultātu. Tie ir detalizēti, izmērāmi, nodrošina daļēju mērķu sasniegšanu” (Andersone, 2007, 102). Mūsdienu pedagoģijas zinātnieku pētījumos konstatējamas arī citas aktuālas problēmas, kas skar gan mērķus un uzdevumus, gan arī metodes. Par audzināšanas mērķu mūsdienu aktualitāti raksta profesore Ausma Špona (Špona, 2001), par integratīvo prasmju veidošanas problēmām – profesore Zoja Čehlova (Čehlova, Grinpauks, 2003; Čehlova, 2002), mācīšanās kompetenci analizējusi pētniece Margarita Gavriļina (Gavriļina, 2009), bet jauno tehnoloģiju izmantošanas jautājumus, kas ievieš būtiskas izmaiņas mācīšanās mācīties kompetences problēmā, risina profesore Irēna Žogla (Žogla, 2001 a). Plašu ietekmi uz praksi ir ieguvusi kritiskās domāšanas nozīme, ko aktualizē pedagoģijas pētniece Zanda Rubene (Rubene, 2004), bet mūsdienu estētikas jautājumus savos zinātniskajos darbos analizē filozofs Vladimirs Kincāns (Kincāns, 2008). Tas ir apliecinājums šo ideju aktualitātei, pētījumos tiek konstatēta situācija, tiek piedāvāti

risinājumi, bet reālā situācija ir krasi atšķirīga – smaga un inerta. Pedagoģiskā realitāte mainās lēnāk nekā citi sociālie procesi: skolotājiem vispirms ir jāizprot, jāatpazīst jauninājumi, jāanalizē sava darbības pieredze pēc jauniem kritērijiem, reflektējot un vērtējot sasniegto (Žogla, 2001, b).

Līdz ar to, kā īpaši aktuālas problēmas, kuru iespējamus risinājumus būtu jāpiedāvā zinātniskajos un akadēmiskajos pētījumos, īpaši izceļams 1., 2., 4. un 5. mērķos minētais (1988. gada „Kultūras vēstures pamatu” programma, 2.1. tabula). Būtiskas problēmas rada eksakto un humanitāro priekšmetu saikne, zināšanu sintēzes, tikumiskās, estētiskās audzināšanas un gaumes jautājumi, arvien aktuālāki kļūst emocionālās inteliģences izglītības jautājumi (2.1. tabula). Atsaucoties uz EPP dokumentu par kompetencēm mūžizglītības koncepcijas realizācijai, īpaša uzmanība būtu jāpievērš arī kultūrkompetences problēmas aktualizācijai izglītības programmu mērķos, tai skaitā arī skolotāju izglītībā (Žogla, 2001, b).

2.1.1. Vidusskolēna kultūrkompetences kritēriji

Lai konkretizētu kultūrkompetences kritērijus, kas aktuāli vidusskolas mācībās, par pamatu ņemti kritēriji, kas tika strukturēti 1.8. tabulā „Vispārējie kultūrkompetences kritēriji EPP 2006. gada dokumentā par pamatkompetencēm mūžizglītībā”. Pārskatot tos tabulā 2.2., atbilstoši pa vertikāli, labajā pusē ir uzskaitīti kritēriju saturiskie komponenti, kuri ir pētījuma eksperimenta pamatā un ir izvirzīti, atbilstoši kultūras vēstures mācību mērķiem un saturam vidusskolā. Ja kreisās puses ailītēs redzams vārds „izpratne”, tad labajā pusē tas apzināti netiek lietots, jo atbilst apguves līmeņu kategorijai. Līdzīgi tas ir arī ar vairākiem citiem vārdiem – „nozīme”, „apziņa”, „novērtēt”, „baudīt”, „izpaušme”, „izjūta”, „cieņa” un „vēlme”, kas lietoti EPP dokumentā. Savukārt labās puses kritēriju atšifrējumā nav lietoti speciāli indikatori apzīmētāji, jo, atbilstoši mācību sistēmai, tie tiek noteikti katrā izglītības līmenī. Eksperimentālajā pedagoģiskajā pētījumā tika izmantoti četri vērtējumu līmeņi, ar kuru palīdzību varēja noteikt diferencētu atšķirību ne tikai starp dažādām „izpratnēm”, bet arī starp dažādiem „nozīmes”, „apziņas”, „novērtējuma”, „baudīšanas”, „izpaušmju”, „izjūtu”, „cieņas” un „vēlmju” līmeņiem.

2.2. tabula

Vidusskolēna kultūrkompetences kritēriju salīdzinošā tabula

Zināšanas pēc EPP dokumenta	Zināšanas kultūrkompetences līmenim vidusskolā (Avotiņa)
Izpratne par vietējo, valsts un Eiropas kultūras mantojumu un tā vietu pasaulē.	Zināšanas vēsturē, ģeogrāfijā, reliģijā un teoloģijā; Zināšanas dabaszinātnēs.
Pamatzināšanas un izpratne par lielākajiem kultūras darbiem, tostarp populāro mūsdienu kultūru.	Zināšanas vizuālajā mākslā un mūzikā; Zināšanas foto, kino vēsturē; Zināšanas mūsdienu kultūras aktualitātēs.
Zināšanas un izpratne par Eiropas un pasaules kultūru un valodu daudzveidības saglabāšanas nozīmi.	Zināšanas literatūrā; Svešvalodas zināšanas.
Estētisko faktoru nozīmes apziņa ikdienas dzīvē.	Zināšanas filozofijā un estētikā.
Prasmes pēc EPP dokumenta	Prasmes kultūrkompetences līmenim vidusskolā
Prasme novērtēt un baudīt mākslas darbus un izpildītājmākslas priekšnesumus.	Prasme strādāt ar tekstu, ar grāmatu, ar attēlu; Prasme klausīties skaņdarbus; Datorprasme.
Prasmes izpaust iedzimtās spējas dažādos medijos	Prasme reproducēt paraugu (dzirdētu, redzētu, lasītu); Prasme salīdzināt (pretstatīt).
Spēja saistīt savus radošos uzskatus un izpausmes ar citu atzinumiem un noteikt un realizēt sociālās un ekonomiskās iespējas kultūras pasākumos.	Prasme diskutēt mērķtiecīgi un argumentēti; Prasme sadarboties toleranti un iecietīgi.
Radošu iemaņu attīstība un to daudzveidīga izmantošana profesionālajā saskarsmē.	Prasme formulēt kopsakarības; Prasme interpretēt radoši un oriģināli.
Attieksmes pēc EPP dokumenta	Attieksmes kultūrkompetences līmenim vidusskolā
Savas kultūras izpratne.	Attieksme pret valsti, sabiedrību, vidi, kultūras izpausmēm.
Identitātes izjūta kā attieksmes pamats.	Attieksme pret dzimteni, morāli, ētiku.
Atklāta attieksme un cieņa pret kultūras daudzveidības izpausmēm.	Attieksme pret reliģiju daudzveidību, laikmetīgo mākslu.
Pozitīva attieksme pret jaunradi, vēlme attīstīt estētiskās spējas ar māksliniecisku pašizpaušmi un līdzdarbību kultūras dzīvē.	Attieksme pret mācībām skolā, pret klases biedriem, pret sevi (pašapziņa).

Attieksmju grupai piederīga, bet kā ļoti svarīga kultūrkompetences sastāvdaļa, izcelta atsevišķa – emocionālo izpausmju – grupa, kurai vidusskolas līmenī ir jāpievērš īpaša uzmanība, jo „prasme pazīt savas emocijas un aprakstīt tās, kā arī saskatīt saikni starp domām, emocijām un atbildes reakcijām uz šīm emocijām; prasmi apzināties, kā domas un emocijas ietekmē lēmumu pieņemšanu (...) savas patības apzināšanās ietver arī rakstura stipro un vājo pušu apzināšanos un prasmi skatīties uz sevi pozitīvi, taču arī reāli” (Goulmens, 2001, 385 – 386). Tātad šīm spējām ir liela nozīme arī pašnovērtējumā, kas ir svarīga, 3. daļā izklāstītā, eksperimenta daļa. Tālākajos mūžizglītības posmos to izpaušmei, izņemot speciālus gadījumus, netiek pievērsta mērķtiecīga uzmanība. Emocionālais

līdzsvars, gandarījums par paveikto un sasniegto, reakcija uz lielu slodzi, reakcija uz klasesbiedru un skolotāja jeb citu pieaugušo kritiku, reakcija, saņemot atzīmes un publiski uzstājoties, ir indikatori, ar kuru pētniecību, izpausmes iemesliem un ietekmes veidiem nodarbojas psihologi. Tomēr arī šajā darbā tie tiks izmantoti, jo ir neatņemama un svarīga mācību sastāvdaļa. To nozīmi īpaši uzsver Daniels Goulmens pētījumā „Emocionālā inteliģence” (*Emotional Intelligence*, 1995). Emocionālās inteliģences teorijā zinātnieks akcentē tieši emociju izpausmes lomu ne tikai dzīvē, bet arī mācību procesā, jo „vispārējā nozīmē prasme izmantot emocijas kāda derīga mērķa sasniegšanai ir viena no galvenajām cilvēka dzīvē. Vienalga, vai tā būtu prasme apvaldīt impulsivitāti un netiekties pēc tūlītējiem panākumiem, prasme uzlabot omu, lai tā netraucētu domāšanu, prasme motivēt sevi neatkāpties grūtību priekšā vai arī prasme izjust pacēlumu un līdz ar to strādāt ražīgāk – viss iepriekšminētais apliecina, ka emocijas ir noteicošās efektīva darba gaitā” (Goulmens, 2001, 150 – 151).

Secinājumi

Gan pamatkompetenču kritēriju centrā, gan humānpedagoģijā galvenā vērtība ir cilvēks visā tā veselumā, cilvēka uztvere visā kopumā, holistiskā veselumā un nepārtrauktā izaugsmes procesā. To ieteicams sasniegt arī mācību procesā, kurā jāatrod veids, kādā savienot visas apgūto priekšmetu zināšanas, prasmes un attieksmes kvalitatīvā veselumā, tā attīstot un pilnveidojot kompetences līmeni kopumā.

2.1.2. Vidusskolēna kultūrkompetences kritēriju un vidējās izglītības standarta kultūras vēsturē salīdzinājums

Tā kā pētījumā izmantots un par galveno pieņemts jēdziens *kultūrkompetence*, bet analīzei izmantoti monogrāfiski pētījumi un teorētiskas atziņas par kultūras vēsturi un tās apguvi, tos ir jāsalīdzina ar standartā aptvertajām kultūrkompetences pazīmēm. Analizējot 1997. gadā apstiprinātā kultūras vēstures mācību priekšmeta standartu un tajā uzskaitītos mērķus un uzdevumus, uzskatāmi redzams, ka prioritātes ir visai līdzīgas ar iepriekš aprakstītajā programmā minētajām (2.1. tabula). Vispirms tā ir personības kvalitāte, kuru var raksturot ar pirmajā daļā aprakstīto humānisma teoriju pamatidejām. Tās kā būtiskas atzīmē arī amerikāņu zinātnieks un kognitīvās psiholoģijas pētnieks Džeroms Bruners (*Jerome Bruner*, 1915) darba „Izglītības kultūra” ievadā (*The Culture of Education*, 1996), kur kultūrai viņš piešķir visai ievērojamu nozīmi: „kultūra veido prātu (...), tā nodrošina mūs ar rīkkopu, ar kuru mēs konstruējam ne tikai mūsu pasaules, bet arī mūsu pašu

konceptiju par mums pašiem un mūsu varēšanu” (Bruner, 1996).

Līdzīga ideja minēta standartā definētajā mērķī – priekšmeta uzdevums ir: „Sekmēt humānas, kultūrizglītotas personības veidošanos, kas, balstoties uz iegūtām zināšanām par pasaules un Latvijas kultūras mantojumu un izpratni par kultūras nozīmi cilvēka identitātes tapšanā, spēj atbildīgi un ieinteresēti iesaistīties mūsdienu kultūrvides veidošanā”. Dž. Brunera minētā „varēšana” šeit pārtapusi par „spēju iesaistīties kultūrvides veidošanā”. Diemžēl kā principiāla problēma jāatzīmē, ka daudzi mācību mērķi līdzinās uzdevumiem, tie saistīti ar izziņu, emocijām un darbību. Nav saskatāma teorētiski pamatota bāze konsekventu un skaidru mērķu izvirzīšanai, kas pedagogiskajā un arī psiholoģiskajā literatūrā ir precīzi analizēta un pamatota (Geidžs, Berliners, 1999; Pratt, 1986; Prets, 2000). Spēkā esošajā (līdz 2012. gadam) vidējās izglītības standartā „Kultūras vēsture” ir noteikti tādi mācību mērķi, kurus analizējot, redzams, ka salīdzinājumā ar 1988. gada dokumentu mērķi ir kļuvuši tālāki, vispārinātāki un to realizēšanas ceļš – neskaidrāks. Piemēram, tiek norādīts, ka skolēnam jādod iespēja rīkoties (tas ir darbības uzdevumu mērķis, 2.1. tabula, 3. punkts). Problemātiski ir arī, kādam vajadzētu būt uzdevumam, lai veicinātu piektajā punktā iecerēto Austrumu un Rietumu kultūratniecību izpratni kā mērķi. Tas ir visai sarežģīts uzdevums, tāpat kā pārējie uzstādījumi skolotājam, strādājot līdzšinējos apstākļos skolā pie tradicionālās stundu saraksta sistēmas ar ļoti ierobežotām praktisko darbību iespējām. Tam būtu nepieciešamas integrēta satura projektu mācības un izstrādāta precīza metodika.

Savukārt uzdevumu grupu veido piecas sadaļas, kas sasaucas ar prasībām kultūras vēstures pamatkursa apguvei un atbilst arī pamatkompetenču kritērijiem – 1. un 2. zināšanām, 3. un 4. – prasmēm, bet 5. – attieksmēm:

- zināt, atpazīt un izprast pasaules un Latvijas kultūras liecības, sasniegumus;
- gūt izpratni par kultūras formām, virzieniem, dažādu kultūru attīstības pamatnosacījumiem un cēloņsakarībām;
- attīstīt prasmes analizēt un sintezēt kultūras informatīvos avotus, argumentēt kultūras norišu un maiņu nosacījumus, sakarības un daudzveidību;
- izkopt spēju salīdzināt, analizēt, kritiski vērtēt procesus kultūrā, veidot un līdzdarboties tajos;
- veidot pozitīvu attieksmi pret kultūras mantojumu, tradīcijām un vērtībām. Izkopt savu nacionālo un eiropeisko identitāti.

Atbilstoši izvirzītajiem uzdevumiem un formai, kādā izteiktas prasības standartā, tiek izstrādāts saturs, kurā pie katras tēmas ir noteikts konkrēts darbības vai apguves līmeņa

indikators. 2.3. tabulā tie ir sarindoti, atbilstoši 2008. gada standarta variantam. Analizētas tikai tās tēmas, kurām tika izveidotas un pedagoģiskajā eksperimentā aprobētas mācību grāmatas viduslaikiem, renesansei un 19. gadsimta kultūrai.

2.3. tabula

Vidējās izglītības standarta kultūras vēsturē satura un prasību salīdzinājums pēc 2008. gada standarta

Mācību priekšmeta obligātais saturs	Pamatprasības mācību priekšmeta apguvei
Viduslaiki	
<p>Kristietības sākumi.</p> <p>Bizantijas kultūra - Bizantijas valsts izveidošanās; Bizantijas kultūras ietekme uz Eiropas kultūru;</p> <p>Senās Krievzemes kultūra.</p> <p>Rietumu kultūra viduslaikos - kristīgā teoloģija, filozofija, izglītība; viduslaiku kultūras avoti (Barbaru kultūra, Karolingu renesanse); pilsētas kultūra, kultūras diferenciācija; viduslaiku kultūru stili, to izpausmes arhitektūrā un tēlotājmākslā; ieskats viduslaiku garīgajā un laicīgajā mūzikā.</p>	<p>zina un prot raksturot kristietības rašanos un mācības saturu; zina Jaunās Derības sacerēšanas laiku, struktūru, izprot evaņģēlija būtību; zina par Jēzus Kristus dzīvi un mācību, darbības liecībām; prot raksturot kristietību kā Rietumu kultūras būtiskāko pamatu; zina un prot raksturot Bizantijas valsts veidošanās būtību, kristīgās baznīcas pirmsākumus; zina Bizantijas kultūras sakrālās arhitektūras un mākslas nozīmīgākos darbus; izprot Bizantijas kultūras ietekmi uz slāvu un Rietumeiropas kultūru; izprot Austrumu un Rietumu kultūras mijiedarbību; prot raksturot un salīdzināt Bizantijas vidutējās lomu starp Austrumiem un Rietumiem; zina un prot raksturot slāvu un pagāniskās Krievijas kristianizēšanas būtību; prot raksturot senkrievu sakrālo arhitektūru, Krieviju kā Bizantijas kultūras mantinieci; prot interpretēt baltu tautu un krievu kultūras mijiedarbību; zina un prot raksturot Rietumu viduslaiku kultūras avotus; zina un prot raksturot kristīgās teoloģijas, filozofijas un izglītības virzību un attīstību viduslaikos; zina un prot raksturot romānikas un gotikas stilus arhitektūrā un tēlotājmākslā; prot salīdzināt un raksturot dažādu viduslaiku šķiru kultūrraksturu, sadzīvi, literatūru un ietekmi uz tālāko kultūru; prot salīdzināt viduslaiku cilvēku domāšanu ar antīko domāšanas formu.</p>
Renesanse	
<p>Renesanses kultūra - humānisms. Antīkās kultūras ietekme. Ģeogrāfiskie atklājumi, zinātne, tehnika un tās ietekme uz kultūru un sadzīvi; renesanse Itālijā; Ziemeļrenesanse; renesanse Francijā, Anglijā, Spānijā; mūzika un literatūra renesanses kultūrā; reformācija un kontrreformācija, to ietekme uz kultūru.</p>	<p>zina un prot raksturot humānisma ideju - renesanses pamatu, renesanses attīstības galvenos posmus, izplatību Eiropā; prot salīdzināt un raksturot zinātnes, tehnikas un ģeogrāfisko atklājumu ietekmi uz kultūru un sadzīvi; zina renesanses kultūras pamatiezīmes; izprot antīkās kultūras ietekmi uz renesansi; prot saskatīt renesanses kultūras vērtības un ideālus; zina un prot raksturot renesanses literatūras un tēlotājmākslas izcilākos pārstāvjus; zina manierisma pazīmes Itālijā; zina un prot raksturot Ziemeļrenesanses domātāju un mākslinieku daiļradi; prot raksturot Ziemeļrenesanses īpatnības un atšķirības no renesanses Itālijā; prot interpretēt gotiskās estētikas ietekmi un ekspresionisma priekšnojautas Ziemeļrenesanses kultūrā;</p>

	<p>zina renesanses literātu daiļrades principus un uzskatus; prot salīdzināt un raksturot renesanses kultūru Francijā, Anglijā, Spānijā; prot interpretēt Rietumeiropas kultūras daudzpusīgo raksturu renesanses laikmetā; ir iepazinis renesanses mūziku; zina un prot raksturot reformācijas galvenos virzienus, reformācijas gaitu un M.Lutera lomu tajā; prot raksturot T.Mincera, U.Cvinglija nozīmi reformācijas attīstībā; prot raksturot un salīdzināt reformācijas nozīmi turpmākajā kultūras attīstībā.</p>
19. gadsimta kultūra	
<p>Kultūra 19.gadsimtā - romantisms. Reālisms. Impresionisms; Eiropas un ASV kultūra 19.gs.b.-20.gs. s.;</p> <p>simbolisms literatūrā un mākslā; jūgendstils arhitektūrā, dekoratīvi lietišķajā un grāmatu mākslā</p>	<p>zina un prot raksturot reālisma un romantisma literatūras un mākslas iezīmes; zina impresionisma teorētisko pamatojumu un stila izpausmes; zina reālisma glezniecības un literatūras iezīmes; zina 19.gs. teātra iezīmes; ir iepazinis romantisma un impresionisma mūziku; prot raksturot un salīdzināt reālisma kopīgās iezīmes Eiropas kultūrā, romantisma estētiku un subjektivitāti; prot interpretēt reālisma, romantisma un impresionisma pamatuzskatus; prot raksturot gadsimta mijas literatūru un mākslu; izprot jūgendstila būtību un prot saskaņāt iezīmes arhitektūrā; prot raksturot un salīdzināt 19.-20.gs. mijas stilu un virzienu savstarpējo ietekmi; prot interpretēt kultūras procesu raksturīgākās iezīmes gadsimtu mijā, pamatot to cēloņus</p>

Pirmais, ko iespējams secināt no šī 2.3. tabulā redzamā pārskata, ir, ka iepriekš uzdevumos minētie darbības vārdi – zināt, atpazīt un izprast; gūt izpratni; attīstīt prasmes analizēt un sintezēt; veidot pozitīvu attieksmi un izkopt – tikai daļēji tiek lietoti standarta tālākajās prasībās.

Otrais – kaut arī priekšmeta uzdevumi ir plašāki, kā kādas tēmas apguves konkrētas prasības, tomēr pārskata tabula uzrāda pārāk lielu vienveidību, jo atrodam tikai nelielu diferenciāciju. Tiek lietoti seši darbības vārdi – zina, izprot, ir iepazinis un prot raksturot, prot salīdzināt un prot interpretēt –, bet to lietojumā nav atrodams pamatojums, jeb nav saprotami atšķirības līmeņi un cēloņi. Tātad līdzās jau tā izteikti subjektīvam saturam, prasību subjektivitāte vēl vairāk sarežģī situāciju. Salīdzinot jauno standarta interpretāciju ar 1997. gada standartu, jāsecina, ka vairs netiek lietots vārdu savienojums „ir priekšstati”, un nav vairs izteiktas norādes uz apguves līmeni, kas 1997. gada variantā bija strukturētas pēc grūtības pakāpes, sākot ar zināšanām, prasmi raksturot un priekšstatiem un beidzot ar prasmēm salīdzināt un interpretēt. Šīs izmaiņas ir grūti komentēt, jo tām nav atrodams pedagoģisks pamatojums. Šo vārdu lietojumā nav ievērota pedagoģijas teorija, tas neatbilst sešiem sarežģītības pakāpes līmeņiem, nav redzama konsekventa teorija, kuru precīzi ir izstrādājuši zinātnieki. Piemēram, pētniece Rudīte Andersone lietojamus darbības vārdus

strukturē sešos izziņas uzdevumu līmeņos, bet nedod norādes par iemesliem tādām daļījumiem. Piemēram, vārds „salīdzināt” ieteikts gan pirmajam līmenim, gan arī ceturtajam un sestajam; vārds „interpretēt” – tikai trešajam līmenim, bet vārds „raksturot” – vispār nav minēts (Andersone, 2007, 93). Tas liecina par to, ka ne jau darbības vārdā ir būtība, bet gan uzdevumā, kas ar tādu darbību jāveic. Tomēr tas sarežģī arī veicamo uzdevumu formulējumu un attiecīgi – vērtēšanu. Kultūras vēstures standartā, kaut arī atbilstoši katram darbības veida noteicējam klāt pievienots saturs, uzstādījums kopumā formulēts neskaidri. Nav saprotamas robežas priekšstatiem vai kritēriji labam raksturojumam, nav skaidrs, kā skolēnam būtu jādarbojas līdz kultūras procesiem (ja tas ir kultūras vēstures mācību priekšmeta uzdevums, nevis vispārējs izglītības uzdevums – piemēram, jādzied skolas korī, vai jāpiedalās mākslas dienās). Šī neskaidrība ir cēlonis idejai, ka šos darbības vārdus varētu aizstāt ar konkrētiem jautājumiem, kas skaidrotu un precizētu nepieciešamo darbību, dotu iespēju precīzāk izvēlēties izziņas avotu un pēc tam atbilstoši vērtēt rezultātu. Kaut arī jautājumu klātbūtne mācību grāmatās ir ļoti izplatīta, tomēr to strukturēšana atbilstoši prasībām un grūtības pakāpei ne vienmēr tiek realizēta. „Jautājumu un atbilžu procedūras heuristiskais potenciāls šobrīd ir kļuvis par vienu no galvenajiem pedagoģijas teorētiku un praktiķu uzmanības centriem. Tā kā pēdējā laikā ir kardināli mainījies izglītības raksturs, tad var saprast arvien pieaugošo nepieciešamību jautājumu un atbilžu metodiku plašāk izmantot gan pasniegšanas struktūrā, gan jebkurā citā kognitīvā darbībā vispār” (Kincāns, 2007, 50). Jautājumu uzstādīšana, sastādīšana un grupēšana pēc tēmām, pēc grūtības pakāpes u.c. tika praktizēta arī strādājot skolā. Sasniedzot labus rezultātus, vēlāk tas tika integrēts mācību līdzekļos un aprobēts un veido šī pētījuma eksperimenta bāzes komponentu. Tajos katra tēma ir papildināta ar speciāliem jautājumiem jaunā apguvei, zināmā nostiprināšanai, izpratnes veicināšanai un motivētas darbības stimulēšanai. Svarīgi atzīmēt, ka arī skolēnu prasme jautājumu sastādīšanā un uzdošanā ir svarīga mācību metode, kas tika izmantota praksē. „Varam secināt, ka jautājumu un atbilžu formu, no vienas puses, var uzskatīt par mērķtiecīgu pedagoga darbības sistēmu, organizējot audzēkņu mācību procesu, no otras – par paša audzēkņa mācību metodi, ar kuras palīdzību viņš attīsta savu māku patstāvīgi iegūt zināšanas” (Kincāns, 2007, 54). Tas plašāk tiek analizēts darba trešajā daļā.

Trešais – analizējot 2.3. tabulas saturu, uzskatāmi redzams, ka nav konsekvences starp tēmu uzskaitījumu, prasību daudzumu un formulējumu. Piemēram, obligātajā saturā atrodama tēma „Reformācija un kontrreformācija, to ietekme uz kultūru”, bet prasībās palikusi tikai „Reformācijas nozīme turpmākajā kultūras attīstībā”, vai arī saturā teikts, ka

skolēnam jādod „ieskats viduslaiku garīgajā un laicīgajā mūzikā”, bet prasībās nekā no tā nav savukārt pie renesanses prasībām ir teikts, ka skolēnam „jāiepazīst renesanses mūzika”. Nav arī skaidrs, kādēļ no 1997. gada standarta prasībām, kurās ir visai daudz minētu uzvārdu, šajā variantā (analizētajās sadaļās) palikuši trīs – Luters, Mincers un Cvinglijs. Tādu problēmu ir daudz. Atbildes atrast un zinātniski izskaidrot to nav iespējams, bet svarīgi to analizēt, jo pēc šī dokumenta vadlīnijām ir tapušas visas mācību grāmatas kultūras vēsturē vidusskolai. Un vēl arī kaut arī standarts ir tikai ievirze visai vispārinātā formā un galvenos uzdevumus un veidu, kā tos realizēt iesaka programmas, tad tomēr kultūras vēstures plašā, dažādi interpretējamā un sintezētā satura dēļ, šādi formas vispārinājumi rada mācību organizācijas problēmas un sarežģīt vērtēšanas procesu.

Mēģinot šīs tēmas un prasības strukturēt, atbilstoši kultūrkompetences kritērijiem, bija jākonstatē, ka standartā nav norādītas nekādas prasību kategorijas, kurās būtu iespējama attieksmju vai emociju konstatācija, un prasmes lietotas galvenokārt zināšanu apguves līmeņa noteikšanai, nevis tieši prasmju attīstībai. Piemēram, nav skaidrs, ko tieši nozīmē prasme raksturot, jo katrs skolotājs to var interpretēt savādāk. Tātad – prasības neatbilst uzstādītajiem uzdevumiem. Tā kā šiem kritērijiem ir liela nozīme pētījumā, tie tiks apskatīti atsevišķi. Šīs idejas pamatojumu rodam pedagoģijas zinātnieka Vilhelma Petersena (*Wilhelm H. Peterssen*) idejās. Viņš izvirza četru komponentu integrāciju mācību organizācijā un nosauc to par metodometru (*Methodometer*). Tajā ietilpst lietpratība (*Sachkompetenz*), metožu kompetence (*Methodenkompetenz*), morālkompetence (*Moralkompetenz*) un sociālā kompetence (*Sozialkompetenz*), kas kopā veido līdzsvarotas mācības (Peterssen, 1999, 24). Analoga sistēma radīta arī konkrētajam pētījumam. Tam pamatojums rasts V. Petersena koncepcijā un tabulā līdz ar to redzama šī līdzība (2.4. tabula).

2.4.. tabula

Mācību saturu veidojošie komponenti, atbilstoši kultūrkompetences kritērijiem

Methodometrs (pēc V. Petersena)	Kultūrkompetences kritēriji
Lietpratība	Zināšanas (izpratne)
Metožu kompetence	Prasmes
Sociālā kompetence	Attieksmes
Morālkompetence	Emocionālās izpausmes

Pētījumam nozīmīgs šeit rastais pamatojums. Tabulā 2.4. redzami četri kultūrkompetences kritēriji. Attieksmes kritērijs, kā īpaši vidusskolēnam aktuāls tiek strukturēts divos atsevišķos – attieksmes un emocionālo izpausmju kritērijos. Šie četri kritēriji arī tiks

izmantoti pedagoģiskā eksperimenta veidošanai.

Analizējot mācību standartā minētās prasības zināšanām un, atbilstoši pētījuma idejai nosakot to indikatorus, un grupējot tos tematiski, veidojas teorētiskā satura pamats izstrādāto mācību līdzekļu didaktikai un attiecīgi –promocijas pētījuma pedagoģiskajam eksperimentam. Analogi kā tabulā 2.3., arī nākošajā tabulā atspoguļotas tikai trīs (trīs semestru no sešiem) satura daļu prasības (iekavās aiz prasībām skaitlis apzīmē daļu: 1. – viduslaiki 10. klasei, 2. – renesanse 11. klasei un 3. –19. gadsimts – 12. klasei).

2.5. tabula

Kultūras vēstures standarta prasību un kultūrkompetences zināšanu kritērija indikatoru salīdzinājums

Zināšanas kultūras vēstures standarta prasībās viduslaiki – 1; renesanse – 2; 19. gadsimts - 3	Zināšanas kultūrkompetences līmenim vidusskolā, pēc 2.2. tabulas pamatstruktūras
Zina, prot raksturot Bizantijas valsts veidošanās būtību, kristīgās baznīcas pirmsākumus (1); prot raksturot un salīdzināt Bizantijas vidutājas lomu starp Austrumiem un Rietumiem (1); zina un prot raksturot kristīgās teoloģijas virzību un attīstību viduslaikos (1); zina un prot raksturot viduslaiku kultūras avotus (1); prot salīdzināt un raksturot dažādu viduslaiku šķiru kultūrraksturu, sadzīvi un ietekmi uz tālāko kultūru (1); zina renesanses kultūras pamatiezīmes (2); izprot antīkās kultūras ietekmi uz renesansi (2); prot salīdzināt un raksturot renesanses kultūru Francijā, Anglijā, Spānijā (2); prot interpretēt Rietumeiropas kultūras daudzpusīgo raksturu renesanses laikmetā (2); prot interpretēt reālisma, romantisma un impresionisma pamatuzskatus (3); prot interpretēt kultūras procesu raksturīgākās iezīmes 19.-20.gs. mijā, pamatot to cēloņus (3).	Vēsture - izpratne par viduslaiku Eiropas hronoloģiju un svarīgākajiem kultūrvēsturiskajiem notikumiem (1); izpratne par Eiropas renesanses hronoloģiju un svarīgākajiem kultūrvēsturiskajiem notikumiem (2); izpratne par Eiropas 19.gs. hronoloģiju un svarīgākajiem kultūrvēsturiskajiem notikumiem (3);
zina un prot raksturot kristīgās filozofijas un izglītības virzību un attīstību viduslaikos(1); prot salīdzināt viduslaiku cilvēku domāšanu ar antīko domāšanas formu (1); zina un prot raksturot humānisma ideju - renesanses pamatu, renesanses attīstības galvenos posmus, izplatību Eiropā (2); prot saskatīt renesanses kultūras vērtības un ideālus (2); zina un prot raksturot Ziemeļrenesanses domātāju daiļradi (2); prot interpretēt gotiskās estētikas ietekmi un ekspresionisma priekšnojautas Ziemeļrenesanses kultūrā (2); prot raksturot un salīdzināt reālisma kopīgās iezīmes Eiropas kultūrā, romantisma estētiku un subjektivitāti (3); prot interpretēt reālisma, romantisma un impresionisma pamatuzskatus (3);	Filozofija un estētika - izpratne par Eiropas viduslaiku filozofiju un estētiskajiem priekšstatiem (1); izpratne par renesanses filozofiju un estētiskajiem priekšstatiem (2); izpratne par 19.gs. filozofiju un estētiskajiem priekšstatiem Eiropā (3);
zina, prot raksturot kristietības rašanos un mācības	Reliģija un teoloģija-

<p>saturu (1); zina Jaunās Derības sacerēšanas laiku, struktūru (1); zina par Jēzus Kristus dzīvi un mācību, darbības liecībām (1); prot raksturot kristietību kā Rietumu kultūras būtiskāko pamatu (1); zina, prot raksturot slāvu un pagāniskās Krievijas kristianizēšanas būtību (1); zina un prot raksturot reformācijas galvenos virzienus, reformācijas gaitu un M.Lutera lomu tajā (2); prot raksturot T.Mincera, U.Cvinglija nozīmi reformācijas attīstībā (2); prot raksturot un salīdzināt reformācijas nozīmi turpmākajā kultūras attīstībā (2);</p>	<p>izpratne par viduslaiku Eiropas reliģiju un teoloģijas doktrīnām; izpratne par reliģijas nozīmi renesansē un teoloģijas svarīgākajām atziņām (2); izpratne par reliģijas un teoloģijas ietekmi un nozīmi 19.gs. Eiropā (3);</p>
<p>zina Bizantijas kultūras sakrālās arhitektūras un mākslas nozīmīgākos darbus (1); prot raksturot senkrievu sakrālo arhitektūru, Krieviju kā Bizantijas kultūras mantinieci (1); zina un prot raksturot romāniskas un gotikas stilus arhitektūrā un tēlotājmākslā (1); zina un prot raksturot renesanses tēlotājmākslas izcilākos pārstāvjus (2); zina un prot raksturot Ziemeļrenesanses mākslinieku daiļradi (2); zina manierisma pazīmes Itālijā (2); prot raksturot Ziemeļrenesanses īpatnības un atšķirības no renesanses Itālijā (2); zina un prot raksturot reālisma un romantisma mākslas iezīmes 19.gs. (3); zina impresionisma teorētisko pamatojumu un stila izpausmes (3); zina reālisma glezniecības iezīmes (3); prot raksturot gadsimta mijas mākslu (3); izprot jūgendstila būtību un prot saskatīt iezīmes arhitektūrā (3); prot raksturot un salīdzināt 19.-20.gs. mijas stilu un virzienu savstarpējo ietekmi (3);</p>	<p>Vizuālā māksla - izpratne par svarīgākajiem vizuālās mākslas un arhitektūras sasniegumiem un nozīmi viduslaiku Eiropā (1); izpratne par svarīgākajiem vizuālās mākslas un arhitektūras sasniegumiem un nozīmi renesansē (2); izpratne par svarīgākajiem vizuālās mākslas un arhitektūras sasniegumiem 19. gs. Eiropā (3);</p>
<p>ir iepazinis renesanses mūziku (2); ir iepazinis romantisma un impresionisma mūziku (3);</p>	<p>Mūzika - izprot viduslaiku mūziku (1); izprot renesanses mūziku (2); izprot svarīgākos 19.gs. Eiropas skaņdarbus (3).</p>
<p>prot interpretēt Bībeles fenomenu pasaules kultūrā (1); prot salīdzināt un raksturot viduslaiku literatūru un ietekmi uz tālāko kultūru (1); zina renesanses literātu daiļrades principus un uzskatus (2); zina un prot raksturot renesanses literatūras izcilākos pārstāvjus (2); zina un prot raksturot reālisma un romantisma literatūras iezīmes 19.gs. (3); zina reālisma literatūras iezīmes (3); prot raksturot 19.-20.gs. mijas literatūru (3);</p>	<p>Literatūra - izprot viduslaiku literatūru (1); izprot renesanses literatūru (2); izprot Eiropas 19.gs. literatūru (3).</p>
<p>prot salīdzināt un raksturot zinātnes, tehnikas un ģeogrāfisko atklājumu ietekmi uz kultūru un sadzīvi (2);</p>	<p>Ģeogrāfija, dabaszinātnes - izprot Eiropas viduslaiku ģeogrāfiju un dabaszinātniskos priekšstatus (1); izprot renesanses laikmeta Eiropas ģeogrāfiskos un dabaszinātniskos priekšstatus (2); izprot Eiropas 19.gs. politisko ģeogrāfiju un dabaszinātnes svarīgākos sasniegumus (3);</p>

zina 19.gs. teātra iezīmes (3);	Foto, kino, teātra vēsture - izprot teatrālo uzvedumu un mistēriju nozīmi viduslaikos (1); izprot teātra lomu sabiedrības dzīvē renesansē (2); izprot teātra lomu un foto nozīmi 19.gs. Eiropas sabiedrības kultūrprocesos (3);
-	Mūsdienu kultūras aktualitātes - izprot viduslaiku nozīmi mūsdienās (1); izprot renesanses nozīmi mūsdienās (2); izprot 19.gs. kultūras sasniegumu nozīmi mūsdienās (3).

Šāda zināšanu kritēriju sadalījuma rezultātā vēl uzskatāmāk redzama kreisajā 2.5. tabulas daļā uzskaitīto galveno prasību problemātika. Tas ir mēģinājums akcentēt svarīgāko, bet netiek ņemtas vērā priekšmeta satura subjektīvās interpretācijas iespējas. Nopietnus iebildumus izraisa saiknes trūkums ar mūsdienām, kas šķiet pašsaprotama nepieciešamība, bet tā tomēr netiek iekļauta pamatprasībās. Savukārt tabulas labajā pusē uzskaitītajos izpratnes indikatoros redzams, šķietami, pārlietu liels vispārinājums. Rodas pamatots jautājums par katras frāzes nozīmi. Piemēram, „izprot renesanses nozīmi mūsdienās”, šeit svarīgi būtu noskaidrot, kas ar to ir domāts, un tas jau ir teorētiskā satura jautājums, kas pēc jaunākajām atziņām jāatklāj programmās un tālāk mācību grāmatās (tiek analizēts 3. daļā). Vārda „izpratne” lietojumā kā argumentu var minēt to, ka tas izmantots arī skolotāja profesijas standartā, tātad ir skolotājam pierasts un saprotams. Tajā vienkāršāks par „izpratnes līmeni” ir „priekšstatu līmenis”, kas pēc pētījuma koncepcijas ir zemākais no četriem (zems – priekšstati; vidējs un labs – izpratne; augsts – lietošana (Pielikums Nr. 9). Normatīvajos dokumentos norādīts, ka kādas darbības rezultātam ir vēlams nonākt priekšstatu (zemākajā) līmenī ir nepilnību akcentējums un akceptējums. Savukārt augstākais ir „lietošanas līmenis”, kas ir vēlams viemēr, bet grūti sasniedzams ne tikai objektīvu iemeslu dēļ, tas arvien tiek atstāts kā iespēja, tomēr bez konkrēta norādījuma, kā to panākt. To lai skolēni mācībās sasniegtu lietošanas līmeni, skolotājs var stimulēt tikai īpaši labvēlīgos apstākļos, ar to saprotot gan skolotāja prasmes (subjektīvo faktoru), gan iespējas – skolas sniegto atbalstu un nodrošinājumu (SPS, 2004). Jāatzīmē, ka kultūrkompetences indikatoros lietošanas līmenim ir jāpiešķir īpaša vērtība, bet tas jau attiecas uz prasmēm, tātad – zināšanas bez lietojuma prasmēm ir ne tikai grūti iegūstamas, bet arī nav lietojamas (2.6. tabulu).

Pozitīvais šajā koncepcijā ir skaidrība, uzskatāmība un iespēja mainīt akcentus. Atbilstoši mūsdienu situācijai, ikviena sabiedrība (kas ir arī skola, klase) nosaka savu īpašo situāciju, kura skolotājam jāņem vērā, rīkojoties atbilstoši, piemēram, sociālkultūras (Tiļļa, 2005), vai sociālekonomiskajiem apstākļiem. Šādas prasības ļauj arī brīvāk organizēt

mācību apjomu kopumā (mācību stundu daudzumu programmā) un attiecīgi arī tā daļas, t.i., darbu klasē un individuālās nodarbības.

Bet arī darbībai ir saturs, un pētījuma idejai tāpēc ir būtiski kultūrkompetences līmeni saistīt ne tikai ar izpratni par kultūras vēsturi un tās saikni ar mūsdienām, bet arī ar pašu darbības spēju – prasmju līmeni. Tieši prasmju līmenis būs galvenais indikators, kas noteiks spēju atklāt izpratnes līmeni un pāriet lietošanas līmenī. Pētot analītiskās un intuitīvās domāšanas attiecības un atzīmējot, ka mūsdienās arvien lielāka nozīme būtu jāpiešķir intuīcijas aktivizācijai, Džeroms Bruners akcentē novērošanu kā būtisku mācību paņēmienu: „mācīšanās motīvi nedrīkst būt pasīvi (...) tiem pēc iespējas jābūt balstītiem intereses izraisīšanā par to, kas ir jāapgūst un izteiksmē tiem jābūt plašiem un dažādiem.” (Bruner, 1996, 80).

Līdzīgas idejas pauž arī Rīgas 3. ģimnāzijas direktors Andris Priekulis. Intervijā viņš uzver, ka „svarīgas ir skolotāja prasmes vadīt skolēnu mācību procesā netieši, lai skolēns pats atrastu likumsakarības, pats secinātu un vispārinātu, lai skolēns pats veidotu savu jauno zināšanu kopumu, nevis krātu reproducētas zināšanas. Svarīgi ir nodrošināt skolēnus ar mācīšanās prasmēm – prasmi strādāt ar materiālu, analizēt to, konstatēt galveno, izdarīt vispārinājumus” (Priekulis, 2009). Prasme (angliski - *skill*, vāciski – *Fertigkeit*) ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam, tā ir darbības izpildes priekšnosacījums un tāda zināšanu, darbības paņēmienu apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā, citas, apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā. Prasmes veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi (PTSV, 2000, 134). Tieši prasmes, to apguve, pilnveide un reāli fiksējama savu sasniegumu sajūta un to pilnveide sniedz un veido pieredzi, kas var aktualizēt mācību motivāciju. Prasmju pilnveidē liela nozīme ir novērošanai, intuīcijai un līdz ar to parauga došanas iespējai. Atbilstoši tam, pētījumā tiek izvirzīti deviņi prasmju kritērija indikatori (2.6. tabula).

2.6. tabula

Prasmju kritērija indikatori vidusskolēna kultūrkompetences pilnveidē

Prasmju kritērija indikatori	Prasmes kultūrkompetences līmenim vidusskolā
Prasme strādāt ar tekstu	Lasīt, saprast, konspektēt, sastādīt jautājumus, komentēt;
Prasme strādāt ar grāmatu;	Izvēlēties avotu atbilstoši mērķim, novērtēt tā kvalitāti, lietot piedāvāto zinātnisko aparātu, citēt, recenzēt;
Prasme strādāt ar attēlu;	Redzēt redzamo, noteikt attēla veidu un tapšanas iemeslu, tā veidošanā izmantotos līdzekļus, noteikt galveno, komentēt atklāto saturu un to veidojošos komponentus;
Prasme reproducēt paraugu;	Stāstīt, aprakstīt mutiski un rakstiski, nodziedāt frāzi, atveidot ritmu, uzskicēt – dzirdēto, redzēto, lasīto, pagaršoto, sataustīto;
Prasme salīdzināt (pretstatīt);	Pētīt, analizēt, novērot divus vai vairākus priekšmetus, parādības, tekstus, attēlus, informāciju un noteikt to kopīgās vai atšķirīgās īpašības un pazīmes;
Prasme formulēt kopsakarības;	Analizēt konkrētu informāciju (verbālu, vizuālu, audiālu), lietojot iepriekšēju pieredzi;
Prasme diskutēt mērķtiecīgi un argumentēti;	Mērķtiecīga, tematiska saruna divatā vai grupā, novirzoties no tēmas un lietojot objektīvus argumentus, iekļaujoties laika ierobežojumā un ievērojot laika limita savstarpēju samēru;
Prasme sadarboties toleranti un iecietīgi;	Gatavība uz klausīt, pieņemt citu viedokli, mainīt savu un ievērojot ētiskas attiecību normas izvērtēt situāciju maksimāli objektīvi;
Prasme interpretēt radoši un oriģināli.	Fakta izskaidrošana, domas, idejas, teksta vai mākslas darba jēgas atklāšana un radoša, oriģināla komentēšana.

Uzskaitītās prasmes un to indikatori ir svarīga kultūrkompetences sastāvdaļa. Tās ir pilnveidojamas, tāpēc to līmeni jāanalizē dinamikā, attīstību salīdzinot ar iepriekšējo reizi. Līdz ar to var teikt, ka prasmju apguves līmeņa rādītāji ir individualizējami kā personīgā mācību karte, kurā var fiksēt arvien jaunus sasniegumus. (Pielikums Nr. 8)

Konkrētā pētījuma sakarā pedagoģiskajā eksperimentā tiek konstatēta cieša korelācija starp prasmju pilnveidošanu, attieksmju izmaiņām un līdz ar to arī izpratnes (zināšanu) padziļināšanu (3. daļa). Lai mācības varētu tā organizēt, ievērojama funkcija ir procesa moderatoram – skolotājam –, kuram pašam nepieciešama augsta līmeņa kompetence šajās prasmēs. Bet par šo, otro mācību satura komponentu – skolotāja darbību – mācību standartā ir atrodamas visai aptuvenas norādes. Tā kā tiek paredzēts, ka skolotājs *dos, atklās, attīstīs, kops un mācīs*, tad var secināt, ka skolotāja darbībai uz mācību procesu ir liela ietekme. Tomēr tās sekas ir grūti iekļaujamas kopējā mācību sasniegumu vērtējuma sistēmā. Pedagoģijas zinātnes uzmanības centrā arvien ir bijis skolēns – viņa mācīšanās, motivācija, audzināšana utt. Samērā maz pētījumu ir veltīti mācīšanas problēmām, reducējot tās uz mācīšanas metodēm, bet skolotāja motivācijas, profesionalitātes un radošuma ietekme uz mācību saturu, uz mācībām kopumā un uz skolēnu sasniegumiem

tiek pētīta ļoti reti. Tas skar arī ētikas jautājumus, bet strādājošo skolotāju kompetenču līmeņa objektīvai noteikšanai nav izstrādāti objektīvi kritēriji, un tie neietekmē skolotāju arī sociāli.

Secinājumi

Kultūras vēstures mācību priekšmeta standartā noteiktajos uzdevumos rakstīts, ka skolēnam jādod iespēja rīkoties atbilstoši sapratnei par kultūras attīstību laikā un telpā, ka jāattīsta skolēnā kultūras redzējums kā pasaules uzskats un jākopj skolēnā kultūra kā attieksme un pašizpausme. Ja to būtu iespējams realizēt, tad neapšaubāmi efektīvāk veidotos arī jaunās izglītotās personas pašapziņa (VIS KV, 1997) un piemērotība jaunajiem 21. gadsimta izglītības mērķiem. Var secināt, ka „Kultūras vēstures” kā mācību priekšmeta problēmas ir:

- svarīga, bet neskaidra ir saikne ar mācību priekšmetu „Vēsture”;
- vēsturisko laikmetu dalījums un savstarpējais apjoms ir arī satura atspoguļojums;
- iztrūkst valstiski centrēta satura izklāsta;
- redzama prasību neatbilstība EPP mūžizglītības koncepcijai, mācību saturam un struktūrai.

2.1.3. Skolēns un skolotājs kultūrkompetences veidošanās procesā

Izglītības jaunajā humānistiskajā paradigmā galvenā persona ir skolēns. Rūpīgu analīzi, salīdzinot attiecības skolotājs – skolēns jaunajā sistēmā un, pretstatot to iepriekšējai, kurā skolotājs bija subjekts, bet skolēns – objekts, ir veikuši vairāki pētnieki. Izvērtējot skolotāja un skolēna sadarbības iespējas un norādot uz tiem kā diviem audzināšanas darbības subjektiem, kuriem tomēr ir atšķirīgi darbības priekšmeti, skolotāja darba stila jautājumus risina Ausma Špona (Špona, 2006, 181–183; Špona, 2001). Aktualizējot iespējamo jauno attiecību apdraudētības riskus, savu teoriju konkretizē Karine Oganisjana un Tatjana Koķe (Oganisjana, Koķe, 2006). Arī pedagoģijas pētniece Irēna Žogla precīzi definē skolēna, skolotāja un mācību satura kā svarīgu didaktikas kategoriju attiecības: „Didaktikas process kļūst par realitāti, ja tajā savstarpējas atkarības, nosacītības un nepieciešamības attiecībās nonāk divi tā subjekti – skolēns un skolotājs kā šī procesa komponenti. Trešais nepieciešamais komponents ir mācību saturs” (Žogla, 2001, 82). Līdzās teorētiskā satura aktualizēšanai (2.1.1.) nepieciešams apskatīt arī abus pārējos komponentus.

Mācību satura pedagoģiski teorētiskajā struktūrā ir svarīgi abi minētie subjekti – gan

skolēns, gan skolotājs. Tiem, savstarpēji sadarbojoties, realizējas mācības, kurās var izcelt divas daļas. Pirmā daļa ir mācīšanās saturs – programmā paredzētās un skolēnam apgūstamās zināšanas, prasmes, attīstītas, audzinātas un iegūtas īpašības –, kas kopumā aptver mācīšanās motīvus, bet otrajā daļā ir mācīšanās saturs, kas attiecas uz skolotāju, un ir teorētiskā satura profesionāla sagatavošana, kas tiek pieminēta daudz retāk. Šajā satura daļā ir ietverta skolotāja darbība – pamācīšanās, ieteikumu, demonstrētā parauga, skolēna ievadīšanas patstāvīgajā darbā saturs (Žogla, 2001, 96).

Abus didaktiskos komponentus – gan skolēnu, gan skolotāju – ietekmē vairāki, reizēm visai atšķirīgi apstākļi. Īpaši tiek izcelta dažāda, iepriekš gūtā pieredze. Svarīga nozīme ir ne tikai darbības, sociālajai un kultūras pieredzei, bet arī garīgo vērtību, pārlicību un attieksmju veidošanās pieredzei, ko skolēns apgūst mācību procesā, bet skolotājs ir ieguvis savā dzīvē kopumā. Viena no astoņām pamatkompetencēm, kas tiek definēta jau iepriekš citētajā Eiropas Padomes dokumentā par mūžizglītībai nepieciešamo, ir mācīšanās mācīties (*learning to learn*) kompetence. Tā formulējumā teikts: „Tā ir spēja uzņemties un turpināt mācības, organizēt savu mācīšanos, tostarp, efektīvi plānojot laiku un informāciju, gan individuāli, gan grupās. Šī prasme ietver izpratni par savām mācībām un vajadzībām, nosakot pieejamās iespējas un spēju pārvarēt šķēršļus, lai mācītos efektīvi un sekmīgi. Šī prasme nozīmē jaunu zināšanu un prasmju iegūvi, apstrādi un uzņemšanu, kā arī vadošu norādījumu meklēšanu un izmantošanu. Mācīšanās mācīties iesaista izglītojamo iepriekšējo zināšanu un dzīves pieredzes papildināšanā, lai izmantotu zināšanas un prasmes dažādās darbībās – mājās, darbā, izglītībā un apmācībā. Individīda prasmei galvenais ir motivācija un ticība sev.” (2006/962, L 394/16). Tas, kas dokumentā teikts, pašsaprotami tiek attiecināts uz skolēnu. Bet, ja šo definīciju lasa, domājot par mūžilgu izglītības pilnveidi, un tātad – katru frāzi attiecina arī uz skolotāja kompetenci, izveidojas darba plāns, kurā skolotājs un skolēns kļūst par līdzvērtīgiem procesa dalībniekiem, it kā atšķirīgos līmeņos bet ar tiešanos uz to pašu – sevis nemitīgu pilnveidi. „Tātad spēja mācīties tiek uzskatīta par kompetences svarīgāko struktūrkomponentu, uzsverot mācīšanās subjektīvo raksturu. Mūsdienu pedagoģijā ir atzīts, ka skolēnam un skolotājam nevar neko iemācīt, cilvēks mācās pats,” tā spēju mācīties komentē pedagoģijas zinātniece Elīna Maslo, saucot to par spēju, no kuras atkarīga visu citu spēju attīstība un spēja attīstīties un veidot savu kompetenci. „Taču turpmākā attīstība ir atkarīga no paša indivīda – vai viņš grib mācīties un attiecīgi attīstīt savas spējas, vai viņam interesanti mācīties, vai viņš izjūt vajadzību un tieksmi mācīties” (Maslo, 2006, 57). Līdzās visam pārējam, motivācija un ticība sev nepieciešama abiem – gan skolotājam, gan skolēnam, un abas

ietekmē mācību saturu un attiecīgi – rezultātu. Mūsdienu situācijā, veidojot jaunus mācību priekšmetu standartus, ir svarīgi šos faktorus izcelt, akcentēt un konkretizēt. Savukārt to mācību satura daļu, kas nosaka apgūstamo konkrēto zināšanu apjomu vairāk kā līdz šim, nepieciešams atstāt skolotāja (skolas) ziņā (Prets, 2000). Jaunajos standartos kā līdzvērtīgiem komponentiem vajadzētu parādīties abiem saturu veidojošajiem subjektiem, tādējādi panākot teorijas un prakses atbilstību. Jo „pedagoģiskā darbība īstenojas kā sociāla mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu/iem, izmantojot humānpedagoģijas ideju par vērtību potenciālu pedagoģiskajā procesā un liekot akcentu uz attieksmju izkopšanu un konstruktīvisma ideju par zināšanu un prasmju konstruēšanu darbībā, pedagoģiskā procesa ietvaros skolotājs darbojas kā procesa veicinātājs. Viņš pats pārstāv tagadnes kultūras saturu, procesa organizācijā apzināti un/vai neapzināti ietverdams savu kultūras pieredzi kopā ar mācību standartā iekļauto kultūras potenciālu. Skolotājam ir jāveicina skolēna autonomija un sava pieredze uz līdzvērtības pamatiem jāiekļauj pedagoģiskajā procesā.” (Ose, 2006). Jebkura mācību priekšmeta standarts ir sava veida līgums – divu pušu vienošanās. Tajā arvien ir paredzētas pušu tiesības un pienākumi. To līdzvērtības princips, kas balstīts humānpedagoģiskajā principā, ir pamats mūsdienu skolas mācībās. Svarīgākais dokuments, kas nosaka skolotāja pienākumus un kompetences rādītājus ir 2004. gadā apstiprinātais profesijas standarts. Tas ir koncentrēts materiāls, kurā precīzi tiek norādīts vēlamais. Tas ir pamatots iemesls, lai veiktu salīdzinošu analīzi starp profesijas standartā noteiktajām prasībām un reālu mācību priekšmeta standartu. Mācību priekšmeta standarta prasības nedrīkst būtiski atšķirties, tās nosaka gan skolotājam, gan skolēnam veicamo un sasniedzamo. 2.7. tabulā redzams strukturēts izvilkums no dokumenta, kas svarīgs tieši pētījumam. Pirmajā ailē „Nodarbinātības apraksts” ir iestrādāta tieši nenosaukta kompetences definīcija un tai atbilstošas darbības – viss, ko jāspēj veikt skolotājam. Tā ir zināšanu un prasmju apguve, attieksmju veidošana, realizācija, vērtēšana un pašnovērtējuma spējas – atbildība par paveikto. Kā specifiskās prasmes profesijā tiek norādīta prasme motivēt, vadīt un veicināt. Konkrētajam pētījumam aktuāla ir arī darbības veicināšana un tai nepieciešamo apstākļu radīšana, kas jānodrošina skolotājam. Tā ir problemātiska prasība, ko ietekmē ne tikai skolotāja personība un viņa vispārējā kompetence, bet arī konkrēti (ideāli) materiālie apstākļi, tas ir, izglītības likumam atbilstoši nodrošināti mācību vides apstākļi (VVIL, 2008).

Tomēr kā nozīmīgāko norādi uz to, ka ikvienam skolotājam jāiegūst arī noteikts kultūrkompetences līmenis, norāda sadaļas „Zināšanas” saturs. Tajā ieviesti, jau 2.1.1. pieminētie, trīs pakāpju līmeņi – priekšstats, izpratne un lietošana. Tabulā uzrādītais

izpratnes līmenis skolotājiem nepieciešams vairākās jomās – līdzās normatīvo dokumentu izpratnei uzskaitītas arī loģika, kultūras vēsture, vēsture, filozofija un ekonomikas pamati. Šis dokuments līdz ar to kļūst par vienu no svarīgākajiem argumentiem mācību satura kultūras vēsturē vairāku apguves līmeņu izstrādei un aktualizācijai, kas tiek veikta arī šajā pētījumā. Pētījumam svarīgākie fragmenti no šī dokumenta uzskatāmi apkopoti 2.7. tabulā.

2.7. tabula

Pētījumam nozīmīgie dati no profesijas standarta „Skolotājs”

Nodarbinātības apraksts Reģ.Nr. PS 0238	Specifiskās prasmes profesijā	Zināšanas izpratnes līmenī
Darbība saistīta ar izglītības programmu īstenošanu atbilstoši valsts izglītības standartiem vai programmām, nodrošina pozitīvu un atbalstošu saskarsmi audzēkņu zināšanu un prasmju apguvei un attieksmju veidošanai, organizē un vada mācību un audzināšanas darbību pedagoģisko mērķu sasniegšanai, analizē un vērtē audzēkņu iegūtās zināšanas un prasmes, veido audzēkņu radošo attieksmi un patstāvību izglītības procesā, sadarbojas ar audzēkņu ģimenēm/aizbildņiem, izvēlas vai izstrādā metodiskos materiālus mācību un audzināšanas procesa īstenošanai, atbild par sava darba kvalitāti.	Prasme veidot iespējas audzēkņu patstāvīgai darbībai; Prasme motivēt audzēkņus mūžizglītībai un apzinātai karjeras izvēlei; Prasme vadīt audzēkņu pētniecisko darbību; Prasme veicināt audzēkņu prasmi patstāvīgi izvērtēt problēmas un tās risināt.	Valsts izglītības sistēmas un skolotāju darbību reglamentējošajos dokumentos un darba likumdošanā (LR, ES likumi, dokumenti, normatīvie akti); Loģikā; Kultūras vēsturē; Vēsturē; Filozofijā; Ekonomikas pamatos.

Kaut arī profesijas standarts konkrēti norāda uz vairākām nepieciešamām skolotāja prasmēm un spējām, nedz iepriekšējā 1997. gada kultūras vēstures standartā, nedz jaunajā, uzlabotajā (VIS K, 2008), standartā nav gandrīz nekādu konkrētu norādījumu par to, kas un kā tieši būtu jāveic skolotājam, kuram atbilstoši arī būtu jādod gan tiesības, gan jānorāda viņa pienākumi. Nedaudz saīsinot, var izdalīt dažas frāzes no mācību priekšmeta standarta priekšvārda un sagrupēt tās četrās precīzi formulētās norādēs uz skolotāja tiesībām un pienākumiem:

- skolotājs ir atbildīgs par to, lai skolēnam būtu nodrošināta iespēja iegūt valsts standartam atbilstošu izglītību;
- skolotājs veido mācību programmu vai izvēlas IZM Izglītības satura un eksaminācijas centra piedāvāto mācību programmu, kam ir tikai rekomendējošs raksturs;
- katram skolotājam pēc saviem ieskatiem ir tiesības izvēlēties standartā paredzētā kursa satura apguves secību un katras tēmas apgūšanai nepieciešamo laiku;
- kultūras vēstures skolotājam vēlams strādāt ciešā sadarbībā ar vēstures, literatūras,

filozofijas, reliģiju vēstures, vizuālās mākslas un citu mācību priekšmetu skolotājiem, lai šā mācību priekšmeta apguvē varētu izmantot minētajos mācību priekšmetos iegūtās zināšanas un prasmes un otrādi (VIS KV, 1997, 3).

Šis uzskaitījums izceļ potenciālo skolotāja darbības brīvību un ietekmi uz saturu, kā arī attiecīgā mācību līmeņa rezultātu. Tomēr praktiskajā realizācijā tas dažādu subjektīvu, un reizēm arī objektīvu, apstākļu ietekmē ne vienmēr tiek ņemts vērā. Arī, veicot Valsts Centralizēto eksāmenu „Kultūras vēsturē” satura analīzi (2.4.2.), jākonstatē, ka skolotāja brīvība nosauktajās kategorijās ir tikai nosacīta, jo tematu un apjoma izvēle var ietekmēt neietekmējamo eksāmena saturu. Faktiski, salīdzinot 1. un 3. punktā izteikto, parādās pretruna. Bet izvēlēties, vai mainīt satura apguves secību, nav iespējams diagnosticējošo ieskaīšu tēmu iedalījuma dēļ. Līdz ar to var secināt, ka faktiski skolotāja personības īpašā nozīme netiek atklāta ne profesijas standartā, ne priekšmeta standartā.

Tomēr šim pētījumam, standarta priekšvārda frāzēs izteiktais, kopumā ir būtisks pierādījums tam, ka skolotāja personības ietekme ir lielāka, nekā pieņemts uzskatīt. Tieši tas, cik atbildīgs jūtas skolotājs, kā viņš veido mācību programmu, kādi ir viņa ētiskie un estētiskie uzskati, kā viņš izmanto savas tiesības un vai cenšas vēlamo padarīt par esošo – ir galvenie saturu ietekmējošie komponenti.

Sekojošā iepriekš teiktajam, ka svarīgs skolotāja kvalifikācijas raksturotājs ir arī viņa rakstura īpašības, tām nepieciešams veltīt uzmanību arī šī pētījuma ietvaros. Galvenie analīzes kritēriji ir Izglītības likuma 51. pantā minētie pedagoga vispārīgie pienākumi:

- radoši un atbildīgi piedalīties attiecīgo izglītības programmu īstenošanā;
- veidot izglītojamā paša attieksmi pret sevi, citiem, darbu, dabu, kultūru, sabiedrību un valsti, audzināt krietnus, godprātīgus cilvēkus – Latvijas patriotus;
- pilnveidot savu profesionālo kompetenci (VVIL, 2008; citēts tikai pētījumam svarīgākais, pēc 2010. gada grozījumiem).

Turpinot nākas secināt, ka Izglītības satura un eksaminācijas centra publiskajā pārskatā teiktais burtiski atbilst likumā formulētajam. Izglītības satura un eksaminācijas centrs pedagogu profesionālajā pilnveidē 2008. gadam izvirzīja četras prioritātes:

1. pedagogu vispārējo kompetenču pilnveide mūsdienu skolotāja un skolēna sadarbības veidošanā;
2. pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide daudzveidīga un skolēnu izzīņas aktivitāti veicinoša mācību procesa īstenošanā;
3. izglītības vadības kompetenču pilnveide skolvadības un klasvadības procesa organizācijā un īstenošanā;

4. pedagoga personības sociāli komunikatīvo kompetenču pilnveide (ISEC, 2008) .

Tiek uzskaitītas četras kompetences – vispārējā, profesionālā, vadības un sociāli komunikatīvā –, kuras visas atbilst pedagoga profesionālās kompetences raksturojuma kritērijiem, bet nevienā no tiem skolotāja personības izaugsme nav minēta kā prioritāte. Tāda jēdziena attiecībā uz pedagoga personību nav arī Izglītības likumā. Savukārt, salīdzinot šīs prioritātes ar 2.7. tabulā redzamo skolotāja profesijas standarta fragmentu, uzskatāmi redzams, ka nodarbinātības aprakstā jau kā pamats minēti visi šeit uzskaitītie punkti, bet, tabulā minēto, zināšanu uzlabošana izpratnes līmenī nav paredzēta. Šajā gadījumā ir skaidrs, ka katru gadu skolotājiem tiek piedāvāti citi kvalifikācijas paaugstināšanas pasākumi, un to mērķis arvien ir skaidrs un neapšaubāms. Tomēr, analizējot šos dokumentus, jāsecina, ka personības pilnveidei tiek pievērsta necila uzmanība (ISEC, 2008; VISC, 2009). Kultūrkompetences rādītāji netiek minēti vispār, bet kultūrizglītības jautājumi kopumā minēti dažas reizes un tikai, atsaucoties uz interešu izglītību. Pedagoģiskajos pētījumos situācija ir atšķirīga (Maslow, Bēme, Ēriksons, Prets, Goulmens, Gardners, Gudjons, Karpova, Špona u.c. – pētījuma 1. daļa). Līdzās jau minētajiem autoriem skolotāja kompetencei un personības kvalitātēm savos pētījumos uzmanību pievērsis arī Britu pētnieks Kristofers Spensers. Uzskaitot visas nepieciešamās kompetences, autors atsaucas arī uz vairākiem citiem mūsdienu pedagoģijas pētniekiem. Analizējot skolotāju izglītības jautājumus, K. Spensers veic Eiropas, Kanādas un Amerikas Savienoto Valstu pedagogu izglītības sistēmas salīdzinošo analīzi. Pētījumam svarīgi atzīmēt, ka starp vairākiem būtiskiem kritērijiem tiek minēta arī kultūrkompetence (Spencer, 2008).

Lai konstatētu, kā topošie skolotāji uztver personības nozīmi skolotāja profesijā un kādas nepieciešamās rakstura īpašības studenti atzīst par nozīmīgām, pētījuma laikā tika realizēta plaša spektra Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes (no 2010. gada Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes) dažādu apakšprogrammu studentu aptauja, kur līdzās vairākiem citiem ar studijām saistītiem jautājumiem, viena no aptaujas sadaļām bija veltīta vēlamajai pedagoga personībai, tās specifikai (Pielikums Nr. 6). Šīs aptaujas ietvaros kultūrkompetences kvalitātei atbilstīga bija sadaļa „Zinātniskā un profesionālā sagatavotība”, kurā vispusīga izglītība un erudīcija tika minēta kā viena no galvenajām kvalitātēm.

Kopumā aptaujas rezultātā par derīgām ir atzīta 231 anketa. Atbildes tika dotas brīvā formā, un kaut arī tas sarežģī to apkopošanu, tomēr veido objektīvāku rezultātu, jo neierobežo ar konkrētas atbildes izvēli – nepasaka to priekšā. Piemēram, raksturojot

savstarpējās attiecības kā būtisku pazīmi, studenti izvirza „saprotošu” pedagogu. Ja anketas ietvaros būtu doti konkrēti rakstura īpašību parametri vai apzīmējumi, iespējams tāds termins neparādītos. Tāpēc tās varam saukt par „nepamanītajām aktualitātēm”, jo teorētiski tās reti tiek analizētas un formulētas.

Kultūrkompetences pētījumam, līdzās profesionālajai sagatavotībai, par būtiskām specifiskām prasmēm un spējām tika atzītas ētiskās kategorijas. Tieši šo kategoriju apzināta attīstīšana pedagoģiskajā procesā nenotiek mērķtiecīgi. Teorētiski tās ir grūti iekļaujamas konkrētā vērtēšanas sistēmā, drīzāk raksturo personības individuālās eksistences reālo veidu un līdz ar to, kā tādas, arī turpina savu ārēji neitrālās pozīcijas eksistenci arī turpmākajā skolotāja darbā. Tāpēc, kaut arī šāda atvērtā formā veikta aptauja ir grūtāk apkopojama, tomēr tā kā šis pētījuma daļas mērķis bija izveidot tieši ideālā pedagoga kā subjekta portretu (studentu – tāpat to, kuri 12 gadus ir piedzīvojuši šo sadarbību un kā studenti guvuši iespēju pārskatīt to, kas spilgti palicis atmiņā), tad attiecīgie uzdevumi un to realizācijas metodes tika pakļautas šim ideāla empīriskajam tēlam. Tā ideālais portrets ir veidots kā noteiktas pedagoģiskas darbības veselums, jo respondenti analizē savus iespaidus, tos, kas gūti kā pieredze, un pēc kuriem viņi ilgojas jaunajā situācijā – studiju laikā Latvijas Universitātē. Studiju laikā intensīvi veidojas jaunā pedagoga uzvedības individuālais stils. Kā pedagoģiska kategorija, tas ir reālā piemēra spēks, kurš vairākkārt pārsniedz teorijas spēku. Rezultātā iedzimtajām personības kategorijām līdzās nostājas spēcīga tieša un cēloniski nosacīta ietekme (Karpova, 1994). Ideāls veidojas kā piemēra radītas un apzinātas izvēles rezultāts. Tā iedomāto veidolu spēcīgāk ietekmē reālā situācija, kas kļūst par nozīmīgu pierādījumu teorētiski izklāstītajām likumsakarībām. Pieredzes bagāts pedagogs, kura tiešā un praktiskā ietekmē nonāk students, kļūst par iedvesmas avotu un paraugu, no kura ir būtiski atkarīgs turpmākais jaunā pedagoga individuālās darbības profesionālais stils. Līdz ar to ideālā pedagoga veidols ir komplementārs lielums, kura veselumu veido priekšstatītais un pieredzētais, vēlamais un esošais.

Izmantojot aprakstošo statistiku, tika konstatēts, ka ideālā pedagoga raksturošanai studenti bija izmantojuši 704 dažādus brīvi izvēlētus parametrus. Tālākajā darbībā, apstrādājot iegūtos datus, tika izmantota secinošās statistikas metode. Izveidojot reprezentatīvu izlases kopu, tā tika apkopota piecās grupās: vispārcilvēciskās īpašības; vēlamās iezīmes pedagoga attiecībai pret sskolēniem un darbu; nepieciešamās prasmes un spēja; vēlamā zinātniskā un profesionālā sagatavotība; kā arī pedagogam veicamie uzdevumi un pienākumi – viss, ar ko pēc studentu domām, jābūt apveltītiem skolotājiem.

Analizējot aptaujas rezultātos minētos vispārējos pedagogu personības aspektus, var konstatēt, ka visbiežāk pieminēti ir: pedagogam jābūt saprotošam, vēlams, lai viņam būtu humora izjūta, svarīga ir arī pedagoga gudrība un pacietība. Kā nākošās – skaitliski nozīmīgās tiek minētas tādas spējas un īpašības – pedagogs ir komunikabls, interesants, iejūtīgs, tolerants, godīgs, stingrs, inteligēnts, labsirdīgs un radošs. Nozīmīgi, ka par dominējošu spēju ir kļuvusi „saprātne”. Šāds vērtējums ir nozīmīgs, un tas varētu liecināt par šīs īpašības trūkumu kopējā sadarbībā. Par problēmām kopējā sadarbībā varētu liecināt arī minētā nepieciešamība pēc humora izjūtas, ko tik augstu vērtē respondenti. Profesionāli nozīmīgi un vērtīgi ir secināt arī, ka skaitliski trešajā vietā pēc nozīmīguma minēta gudrība.

Šie rezultāti cieši sasaucas ar atbilžu grupu, kuras kopsaucējs ir „Attieksme, kāda tiek sagaidīta no pedagoga”. Arī šajā grupā dominē īpašības, kas raksturo savstarpējās attiecības – objektivitāte un prasīgums. Studenti min, ka skolēni vēlass justies kā vienlīdzīgi, izceļ cilvēcīgumu, mīlestību pret tiem, kurus māca un pret savu darbu, nozīmīga ir cieņa pret skolēniem, draudzīgums un mūsdienīgums. Tātad vēlams ir pieredzes bagāts pedagogs, kas izceļas ne tikai ar savām zināšanām, bet arī ar savu personību un cilvēciskās rīcības piemēru.

Nākošajā grupā ir apkopotas no pedagogiem sagaidāmās prasmes un spējas. Šeit ar ievērojamu pārsvaru dominē spēja ieinteresēt tos, ko māca, un par to, ko māca. Šī prasme tiešā veidā ir saistīta ar konkrētā priekšmeta pasniegšanas prasmi un tādām prasmēm kā skaidrošana, iemācīšana, organizēšanas un vadīšanas spējas, kas arī tiek minētas kā svarīgas.

Vēl tiek minētas pazīmes, kas raksturo akadēmisko sagatavotību. Studentiem, protams, būtiskas ir labas pedagoga zināšanas un kompetence savā priekšmetā. Tomēr studenti par nozīmīgām atzīst arī labas pedagoga oratora spējas. Kaut arī šī kategorija būtu labi iederējusies arī trešās grupas raksturlielumos, tomēr priekšmeta pārzināšana bez oratorspējām var radīt nepareizu priekšstatu par profesionalitātes līmeni. Šajā grupā iekļautas arī jau minētās un pētījumam svarīgākās pedagoga kvalitātes – viņam jābūt vispusīgi izglītotam un erudītam.

Pārējās atbildes apkopo anketās nosauktos pedagoģiskos un cita veida uzdevumus un pienākumus, kurus studentu skatījumā pedagogiem un skolotājiem būtu obligāti jāpilda. Šo sarakstu var saukt par 35 vēlamo parādību uzskaitījumu. Tās ir pazīmes, darbības raksturojumi, pēc kuriem studenti ilgojas – aktivitāte, sakārtotība, loģiskums, radošums, objektivitāte, oriģinalitāte, stingrība utt. Lielākā daļa frāžu kopumā demonstrē principus,

kas attiecas uz augsta līmeņa vispārēju kompetenci un kuri netieši norāda uz augstākminētajām būtiskajām ideālā pedagoga profesionālā portreta daļām. To veido tabulu pirmajās vietās esošās īpašības:

- sapratne un objektivitāte;
- prieks, aktivitāte un humora izjūta;
- gudrība, erudīcija un profesionalitāte;
- spēja iemācīt un ieinteresēt.

Vienā teikumā to var izteikt šādi: studenta skatījumā ideālu pedagogu raksturo radoša, rūpīga un ieinteresētības pilna attieksme pret to, ko māca/dara pedagogs un pret tiem, kuri tiek mācīti. Tā kā 85% no aptaujas respondentiem bija pirmā studiju gada studenti, var secināt, ka šo atziņu vērtība ir ne tikai adekvāta, bet arī aktuāla vidusskolas mācībās. (Pielikums Nr. 6)

Secinājumi

Divdesmitā gadsimta deviņdesmitajos gados, Latvijai iegūstot neatkarīgas valsts statusu, aktuāli bija precizēt vēstures priekšmeta mācību saturu. Kultūras vēstures satura atlasē galvenais kritērijs bija radīt alternatīvu politiskās vēstures īpatsvaram vēstures priekšmetā. Radikāli bija jāmaina interpretācija. Tas tika izdarīts, vidusskolu programmās ieviešot mācību priekšmetu Kultūras vēsture. 1997. gadā apstiprinātā standarta bāze rodama desmit gadus iepriekš tapušajā Kultūras vēstures pamatu programmā.

Mācību priekšmeta 1997. gada standartā uzskaitītajās prasībās dominē stereotipi vārdi – skolēnam jābūt zināšanām, priekšstatiem, prasmei raksturot un prasmei interpretēt. Atbilstoši klāt pievienots saturs, bet kopumā formulējums ir neskaidrs, jo nav saprotamas robežas priekšstatiem vai kritēriji labam raksturojumam. Tāpēc pētījumā ir uzstādīta alternatīva ideja, ka šos darbības vārdus varētu attiecināt uz darbības prasmēm, saturiski tos aizstājot ar konkrētiem jautājumiem, kas skaidrotu un precizētu nepieciešamo darbību, dotu iespēju precīzāk izvēlēties izziņas avotu. Tas arī tika praktizēts, reāli strādājot skolā un izmantojot atbilstošus, speciāli izveidotus mācību līdzekļus (3. daļa).

Pārāk maz pētījumu un publikāciju ir veltīts skolotāja personības īpašībām. Latvijas Universitātē veiktajā pētījumā par ideālu pedagogu tika secināts, ka pirmajā vietā pārliecinoši izvirzās skolotāja personīgās īpašības – sapratne un humora izjūta, otrajā vispusīgās zināšanas un erudīcija, un tikai pēc tam kā svarīgākās tiek minētas profesionalitāte un sociālā prasme ieinteresēt.

2.2. Kultūras vēstures mācību satura didaktiskā struktūra

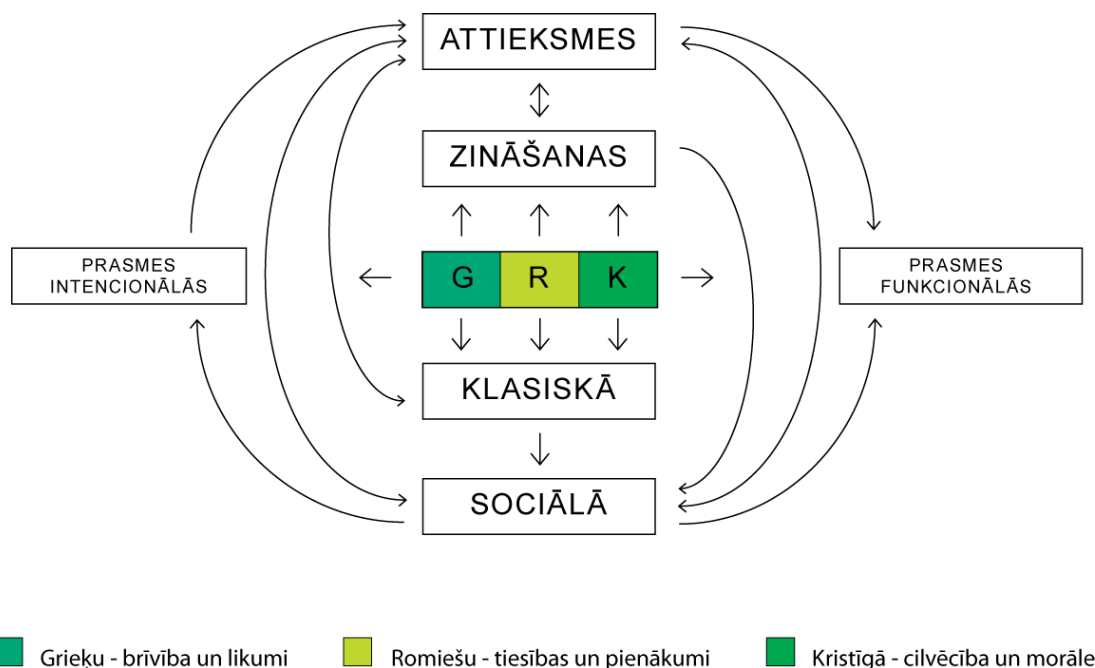
2.2.1. Kultūras vēstures satura vispārējā analīze

Lai veiktu kultūras vēstures satura analīzi, vispirms jākonstatē nosacījumi kultūras tālākai attīstībai un saglabāšanai, kas noteiktu analīzes principus. Tam iespējams izdalīt četrus komponentus:

- sabiedrībā nostabilizējušās zināšanas par dabu, sabiedrību, tehniku un iespējamajiem darbības un domāšanas virzieniem;
- zināmo darbības paņēmieni lietošanas pieredze iemaņās, prasmēs un paņēmienos;
- radošo meklējumu darbības pieredze problēmu risinājumos;
- emocionālas attieksmes pieredze pret pasauli un vērtībām.

Pirmie divi komponenti nodrošina izpratni un spēju iekļauties kultūrā, trešais nodrošina prasmi piedalīties kultūras attīstības procesā, bet ceturtais palīdz orientēties vērtībās un formulēt personīgu attieksmi.

Papildinot šos darbības komponentus ar kultūrkompetences definīcijas izvirzītajiem kritērijiem, iespējams uzskatāmi veidot jaunu shēmu, kurā līdzās definīcijas vizuālam atveidam konkretizētie darbības virzieni norāda arī ceļu, kāds būtu jāveic kultūras vēstures mācībās (2.1. attēls). Centrā, kā Eiropas kultūras vēsturisks pamats mūsdienu izglītībai, liekams grieķu, romiešu un kristīgās kultūras mantojums. No šī avota iespējams veidot jaunas zināšanas, un tas veido klasiskās kultūras bāzi. Arī sociālās kultūras pamati ir rodami šajā klasiskās kultūras mantojumā, bet augsts sociālās kultūras līmenis rada motivāciju intencionālo, jeb mērķtiecīgo un apziņas virzīto prasmju apguvei, veido kritiski vērtējošu skatījumu uz funkcionālo (dabisko) prasmju pilnvedi ikdienā un kopumā no šīm saiknēm veido attieksmi (Kriek, 1922). Ejot šo (grūto, garo, apkārt-) ceļu attiecību stabilitāte un noturīgums organiski determinē visu pārējo – turpmāko – gan mācībās, gan dzīvē, gan izglītībā mūža garumā. Kultūras vēstures mācībās īpaša nozīme ir attēla kreisajā pusē izvietotajai saikņu virknei – sociālā kultūra → intencionālās prasmes → attieksmes → zināšanas. Nozīmīga ir arī virkne – zināšanas → attieksmes → sociālā kultūra, kas arī ir iespējama un darbojas, bet ir grūtāk realizējama. Līdzīgu komentāru min arī K. Gīrcs, rakstot, ka, ja sociālā struktūra ietver ekonomisko, politisko un sociālo dzīvi un tās institucionālās formas, kultūra ir simbolos ietverta nozīmju sistēma (zināšanas un klasiskā kultūra), kas nodrošina cilvēkus ar koordinātu sistēmu (1.4. attēls), lai izprastu realitāti (prasmes) un iedzīvinātu uzvedību (attieksmes) (Geertz, 1973).



2.1. attēls. Kultūras vēstures mācību struktūras un satura atbilstība kultūrkompetences definīcijai (A. Avotiņa)

Lai to realizētu, izglītībai jāklūst par kultūras telpu, izglītības iestādei – par kultūras centru, bet visi četri komponenti jāuztver kā process, kurā piedalās gan skolēns, gan skolotājs. Abi ir dialogā pastāvoši, mainīgi, subjekti, tie nav unificējami, un to darbības (mācību) iespējamās novērtējumu pārbaudēs, līdzās matemātiski aprēķinātiem rezultātiem nozīmīga vieta ir jāatvēr novērojumiem un citiem individualizētiem paņēmieniem, kas atklātu garīgo potenciālu, pārdzīvojumus un emocijas.

Garīgā potenciāla izkopšanai katrā cilvēkā jau no agrīna vecuma pievērst uzmanību aicina arī tādi kultūrvēsturnieki kā Jakobs Burkharts (*Jacob Christoph Burckhardt*, 1818–1897), Džons Reskins (*John Ruskin*, 1819–1900) un jau minētais Johans Heizinga. Viņi balsta savas idejas klasiskās senatnes mantojumā un izceļ tā vērtību. Būtiski, ka viņi raksta plašai auditorijai, ko ir svarīgi pieminēt gan mūsdienu mācību satura sarežģītās struktūras vispār, gan kultūras vēstures plašā satura dēļ. Iepriekš, jau tika minēts, ka kultūras vēsture ir subjektīva savā faktu atlasē. Tas izriet no definīcijas – gan kultūras, gan kompetences akcentētās attieksmes nozīmes – un no humānisma, tātad –konkrētā cilvēka vērtību mēra un identitātes. Tāpēc ir interesanti un svarīgi atzīmēt, ka šo triju autoru darbi nebūt nepretendē uz faktoloģisku pilnību. Pieminēt visu savās grāmatās, nav bijis viņu mērķis. Drīzāk tās ir struktūras, ko veido viņu unikālais prāts un individuālais redzējums. Tas ir kā impresionismā – ikviena glezna ir individuāls redzējums, fragments, bet tieši tāpēc tik

interesants, jo dziļi personīgs. Arī šie teksti kopumā sastāv no autoru subjektīvi iemīļotiem fragmentiem, kas veido aizraujošu kultūrvēsturisku ainu, reizē precīzi informē un māca iedziļināties. Šie autori ir pārliecināti, ka gara izaugsme iespējama tikai tur, kur attīstība vērsta uz iekšu – dvēseles dziļumos. Savukārt viss, kas vērsts uz āru – saistāms ar civilizāciju tās negatīvajā izpausmē (1.4. attēls), un tam ar gara izaugsmi ir maz sakara. Šeit jāmin arī austriešu izcelsmes britu mākslas zinātnieka E. H. Gombriha (*Ernst Hans Gombrich*, 1909–2001) darbs – pasaules vēsture jaunatnei. To viņš saraksta ļoti īsā laikā, 1935. gadā (oriģinālais nosaukums ir „*Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser*”), un tā piedzīvo neskaitāmus izdevumus un ir tulkota divdesmit piecās valodās. Dzīves nogalē viņš atgriežas pie šī vēstījuma, un tas iznāk pirmo reizi jau oriģināli sarakstīts (pārrakstīts) angļu valodā (Gombrich, 2005). Tajā viņš izklāsta savai, 20. gadsimta cilvēka identitātes pārliecībai atbilstošu, subjektīvu kultūrvēsturisku redzējumu, kam piešķir stingru, ierobežotu formu. Līdzīgi kā J. A. Komenskis savā darbā „*Orbis sensualium Picti*” simts četrdesmit nelielos tekstos, Gombrihs veido četrdesmit sižetos strukturētu pasaules ainu no akmens laikmeta līdz atombumbai, esejiski runājot par galveno, ar ko mūsdienu cilvēkam pasaulē jāreķinās. Grāmatas kultūrvēsturisko nozīmi pierāda gan tajā paustie pacifistiskie, humānisma caurstrāvošie uzskati, kuru dēļ grāmata 20. gadsimta trīsdesmitajos gados tika aizliegta, gan arī ārkārtīgā popularitāte pēdējos gados, kad izdevums piedzīvo daudzus tulkojumus. E. Gombriha darbs ir kā cilvēces humānisma sasniegumu ceļvedis, bet viņš raksta arī par kultūras vēstures krīzi. Saturā uzskatāmi atklājas ideja, ka politiskā situācija nav noteicošā pasaules vēstures virzītāja un kultūras izaugsmes noteicēja. Līdzīgus uzskatus pauž arī mūsdienu politikas zinātnieks ASV un Hārvardas Universitātes profesors Semjuels Hantingtons (*Samuel Phillips Huntington*, 1927–2008), kurš jau 1993. gadā publicē savu ideju tēzes un norāda, ka mūsdienu pasaulē kultūras īpatnības ir svarīgākas kā politiskās, ekonomiskās un pat zinātniskās. Grāmatas, kura iznāk dažus gadus vēlāk, nosaukumā ir zīmīgs vārdu salikums – civilizāciju kari (*The clash of Civilizations and the Remaking of World Order*; 1996). Interesanti un pētījumam nozīmīgi atzīmēt, ka vāciski tulkotās grāmatas nosaukums ir „*Kultūru kari*” (*Kampf der Kulturen*, 1998), uzskatāmi norādot uz terminoloģijas problēmām starpvalstu mērogā (skatīt zemāk). S. Hantingtons norāda, ka iespējamo starpvalstu konfliktu cēlonis 21. gadsimtā būs tieši kultūras atšķirības un plaši analizē dažādu tautu, nāciju, sabiedrības grupu un valstu attiecības un vērtību izpratni (Huntington, 1996). Viņš runā par kultūru autonomiju, identitātes jautājumiem un iespējamo globalizācijas periodu, kurā liela nozīme būs islāma pasaulei. Viņa ideju turpinājums ir mūsdienu pasaules realitāte un tas, ka mācību programmās, starptautisku

pētījumu iespaidā būtisku vietu ieņēmuši ne tikai globalizācijas jautājumi, bet arī Austrumu un Rietumu kultūrtelpas iespējamie kontakti, tolerances jautājumi un identitātes krīzes problēmas. Kaut arī Hantingtona publikācijas tika vērtētas ļoti neviennozīmīgi, pati jautājumu būtība konkrētajam pētījumam ir ļoti svarīga. Savā ziņā šeit iezīmējas viens galvenajiem jautājumiem – politiskās un kultūras vēstures iespējamā determinācija, integrācija un sintēze. Arī citi autori runā par līdzīgiem jautājumiem. Ļoti konstruktīvi un skaidri savu viedokli pauž britu zinātnieks Pēters Burke (*Peter Burke*, 1934). Viņa grāmatas nosaukums ir „Kas ir kultūras vēsture?” (Burke, 2004). Kā vēsturisks piemērs tiek minēta Vācija un tas, ka neraugoties uz politisko sadrumstalotību (kāda līdz 19. gadsimta vidum atradās arī Itālija), iespējams runāt par vienotu Vācijas kultūras telpu. Tā iespējamību un aktualitāti iespējams aptvert arī, domājot par Latviju, vienotība kultūras izpratnē kļūst spēcīgāka krīzes apstākļos, veidojas dabiski un it kā par spīti politiskajai situācijai un teritoriāli plašākā telpā. Atsevišķi fakti pierāda, ka tika atzīts kultūras ietekmes spēks un nozīme. Piemēram, Jānis Kalnačs (1956) pētījumā par mākslas situāciju Otrā pasaules kara laikā, pierāda to tiešā un pietiekoši aktuālā veidā. Viņš raksta: „Latvijas tēlotājmākslai, tāpat kultūrai kopumā, konkrētajā situācijā pat vairāk nekā pirmskara gados bija raksturīga garīgās kompensācijas un nācijas identitātes saglabāšanas funkcija. Lai arī jaunu māksliniecisku ideju un spožu mākslinieku vārdu parādījās samērā maz, šim laikam piemita savas īpatnības, un tajā tapa diezgan daudz godīgu un profesionālu mākslas darbu” (Kalnačs, 2005). Arī kultūras uzplaukuma fenomens Latvijā padomju varas okupācijas apstākļos 20. gadsimta otrajā pusē ļauj vērst uz šo, it kā pretrunu, uzmanību.

Iepriekš teiktais demonstrē kultūras vēstures satura plašumu, ietekmes spēku un jēdzienisko problemātiku. Kultūras vēsture kā zinātne un pētniecības joma izveidojās apmēram pirms divsimt gadiem. Uzskati par to pastāvēja dažādi, un vēl līdz mūsdienām vairākās valstīs, piemēram, Francijā tiek lietots nosaukums civilizācija, arī Amerikas Savienotajās Valstīs terminoloģija ir dažāda (piemēram, *Culture and Values. A survey of the Western Humanities*) bieži lieto vārdu humānisms. Mičiganas Universitātes izdevumā *The Western Humanities* (Matthews, 1992, tagad pieejams arī *thefreelibrary.com*), tā izceļot to, ka kultūras vēsture un tās saknes ir piederīgas Eiropas vēsturei, kurā balstīta jaunā Amerikas vēsture. Šajā izdevumā, kas kā mācību grāmata ir piedzīvojusi vairākus izdevumus, autori precīzi norāda priekšmeta mērķus. Pirmkārt, tā kā vērojama pārliecīga aizraušanās ar populārās kultūras īslaicīgajām parādībām un to uztveres īpatnību piemērošana arī klasiskā mantojuma novērtējumā un līdz ar to nepilnīga izpratne par lielajām kultūras vērtībām un vēsturisko laikmetu kopsakarībām, tad priekšmeta mērķis ir

atklāt sakarības un padziļināt šo izpratni. Otrkārt, visos laikos cilvēki ir meklējuši atbildes uz lielo cilvēka un dabas koeksistences mistēriju noslēpumu, radošā gara izpausmes nemainīgumu un izteiksmes spēku. Tā dziļākās saknes un apliecinājums rodams jau senajās civilizācijās – atklāt un pierādīt, ka mūsdienu ideju, jautājumu un vēlmju piepildījums un atbildes ir meklējamas šī priekšmeta vēsturisko piemēru kopumā, ka mūsdienu atbildes rast iespējams, tikai pētot cilvēku attieksmes un sasniegumu piemērus vēsturē. Tātad – priekšmeta nozīme ir veiksmīgas nākotnes nodrošinājums, jo atbildes uz dziļākajām šaubām meklējamas pagātnes piemēros, krīzēs, atklājumos, secinājumos. Saturiski materiāls balstīts laikmetu kultūras mantojumā, bet ir meklēts līdzsvars kopumā visā, kas cilvēka darbības rezultātā noticis. Piemēram, 17. gadsimtā jāizceļ politiskās filozofijas un zinātnes un tehnoloģiju attīstības nozīme, vai parādās 16. gadsimta vēsturisko notikumu ciešā saikne ar teoloģiju un izglītības vēsturi, vai arī 20. gadsimta sākuma diskusijas tieši ievada mūs postmodernisma un globalizācijas problēmās. Svarīgi, ka autori ikvienu nodaļu papildina ar kultūras atslēgjiēdzienu vārdnīcu, jautājumiem studijām, laika kartēm, pirmavotu un papildliteratūras sarakstiem, nelielām politisku notikumu piezīmēm, un noklausīties ieteicamo skaņdarbu sarakstu. Atrodams apakšnodaļas, kurās īsi izklāstīts 19. gadsimta liberālisms un nacionālisms vai politika un krīze 19. gadsimta beigās. Līdzās tam grāmatā sniegts arī pilnīgs mākslas darbu un kultūras notikumu atspoguļojums, kas labi iekļaujas vispārējā izklāstā. Tā viens otru papildinot, atklājas cilvēka dzīve, savstarpējās attiecības, attieksme pret pasauli un iepriekšradīto, tiek izveidota krāšņa, iedvesmojoša aina.

Arī Jēlas un Hārvardas profesoru izdevums 1000 lappusēs izklāsta Rietumu mantojuma vērtības un nozīmi (Kagan, 2008). Tajā apkopota plašam kultūras jēdzienam atbilstoša izpratne par kultūras vēsturi, kā par cilvēka gara radītu, ne tikai māksliniecisku sasniegumu vēsturi. Konkrēta vieta iedalīta arī populārajai kultūrai, sociālajām kustībām, politikas ietekmei uz sabiedrību. Tā ir integrēta sociālā, kultūras un politiskā vēsture. Materiāls iedalīts sešās nodaļās:

1. Rietumu civilizācijas antīkajā (senajā) pasaulē;
2. Viduslaiki;
3. Eiropa pārejas periodā;
4. Apgaismība un revolūcijas;
5. Ceļā uz moderno pasauli;
6. Globālie konflikti, aukstais karš un jauni virzieni.

Kopumā vairāk nekā trīsdesmit apakšnodaļas veltītas Eiropas sociālajai un kultūras

vēsturei. Izdevums ir bagātīgi ilustrēts un papildināts ar metodiskiem uzdevumiem un CD, kas izmantojami mācību mērķiem koledžās, tātad – pirmajam augstākās izglītības līmenim. Līdzīga satura, bet dažāda apjoma grāmatas tiek izmantotas arī vidējās izglītības līmenī, kas atbilst ģimnāzijas statusam. Zīmīgi, ka gandrīz analogas struktūras materiāls izklāstīts arī vācu valodā izdotā mācību grāmatā „Eiropas Kultūras vēsture no antīkajiem laikiem līdz mūsdienām” (Winzer, 1981). Četrpadsmit nodaļās, kas vairāk atbilst gadsimtu dalījuma, ietverta Eiropas sociālā, kultūras un arī politiskā vēsture. Var secināt, ka līdzīga rakstura grāmatas tiek izmantotas kultūrizglītības priekšmetos gan Eiropā, gan Amerikas Savienotajās Valstīs. Tās tiek izdotas apmēram ik pēc trim vai četriem gadiem arvien no jauna, papildinātas saturiski, uzlabotas strukturāli un arvien labāk lietojamas metodiski. Pēdējā desmitgadē pievienotie materiāli CD formātā ietver labu e-kursa saturu. Tajā ir jautājumi, uzdevumi, tabulas, terminu vārdnīcas un citi palīgmateriāli, kas nepieciešami studijām. Kopumā tas ar nelielām autoru subjektīvu uzskatu ieviestām izmaiņām, liecina par stabilu tradīciju kultūras vēstures mācīšanā Eiropā.

Otrs aspekts ir satura individualizācija, lokalizācija un adaptācija. Latvijā tā ir liela problēma, jo mūsdienu vēstures tekstos pietrūkst ģeogrāfiski un nacionāli centrēta skatījuma. Kā izcilu piemēru no Eiropas prakses šeit jāpiemin Šveices Cīrihes kantona vēstures mācību grāmata vidusskolām, kas sarakstīta vairāk nekā pirms trīsdesmit gadiem. Dažas daļas ir pārstrādātas un papildinātas deviņdesmitajos gados, bet kopumā šie mācību līdzekļi tiek lietoti vēl tagad – 21. gadsimta sākumā. Deviņu daļu kopējais apjoms ir vairāk kā 1000 lappuses, nosaukums – „Laiki. Cilvēki. Kultūras” (Ziegler, 1980). Protams, šai valstij ir cita vēsture kā Latvijai, un arī ģeogrāfiski tā atrodas Eiropas centrā, bet kā piemērs tā labi der vairāku citu iemeslu dēļ – šī valsts ir daudznacionāla un teritoriāli neliela, ar attīstītu vidējo lauksaimniecību utt. Vēstures mācību grāmatu teksti veidoti tā, ka visi notikumi, sasniegumi un kultūras mantojuma piemēri vispirms ir ņemti no valsts vēstures, tie tiek apskatīti un analizēti, salīdzinot ar situāciju savā valstī, bet izmantojot oriģināltekstu fragmentus, vispirms citēti tie, kas publicēti Šveicē utt. Piemēram, Reformācijai šajā izdevumā veltītas gandrīz 100 lappuses, un tas ir saprotams, jo tai Šveices vēsturē bija ļoti liela nozīme. Arī Latvijas vēsturē Reformācijai ir nepārvērtējama nozīme, bet pētījuma periodā spēkā esošajā „Vēstures” standartā nav atrodams vārds „Reformācija”. Pretstatā minētajam Šveices izdevumam, kurā visa Eiropas vēsture apskatīta no Šveices pozīcijām, Latvijas vēstures standartā, nepieciešamības gadījumā Latvija minēta iekavās. Piemēram, „skolēnam jābūt priekšstatam par Eiropas viduslaiku kultūras kristīgo sinkrētismu, kristietības un islāma būtību, pagānisma un kristietības

līdzaspastāvēšanu Eiropā (sevišķi Latvijas teritorijā). Vai, piemēram, skolēnam jābūt priekšstatam par dzīvesveidu, tradīcijām, materiālo kultūru un sabiedrisko domu viduslaiku Eiropā (tai skaitā Latvijas teritorijā)” (VP, 1997). Tādu saturu vēstures priekšmetam paredzēja standarts vēl 1997. gadā. Pētījuma sakarā nav izskaidrojams iemesls tādām skatījumiem. Jautājumi par kultūras mantojumu un garīgo vērtību izpratni tika pilnībā atstāti kultūras vēstures priekšmeta saturā.

Protams, vēsturiski un politiski situācija Latvijā veidojās pilnīgi atšķirīga no Šveices (arī daudzu citu Eiropas zemju) tradīcijām, tāpēc deviņdesmito gadu sākumā jautājums par vēstures saturu skolās aktualizējās un tika risināts, atbilstoši iespējamajai situācijai. Gan pirms 18. gadsimta, gan arī vēl līdz šodienai it kā paralēli kultūras vēsturei pastāvēja nošķirti atsevišķas vēstures jomas – valodniecība, literatūra, glezniecība, filozofija un citas. Katra no tām ir ieguvusi plašu autonomiju un savos ietvaros nodarbojas arī ar savas jomas vēstures jautājumiem. Mūsdienās šo sarakstu iespējams vēl papildināt ar tādiem vēstures zinātnei piederošiem mācību priekšmetiem kā sabiedrības mācība, ekonomika un citi. Tas ir radījis apgrūtinošu autonomiju, kas spēcīgi ietekmē arī izglītības programmu formu un saturu. Kaut arī kultūras vēstures kā vienotas zinātnes teorijas sākumi rodami Vācijā, kā uzrāda veiktā analīze, ir iespējams nodalīt Eiropai tradicionālu, kultūrvēsturiski vienotu saturu, kas Latvijā pēc jaunās reformas prasībām tiks ietilpināts vēstures priekšmetā. Par neatrisinātu problēmu šajā jautājumā liecina arī tas, ka Latvijas kultūras vēsture arī tiks mācīts kā atsevišķs priekšmets, kas vēl padziļinās mācību satura integrācijas problemātiku.

Svarīgi atzīmēt, ka ir pieņemti dažādi periodu dalījumi. Piemēram, jau minētais autors Pēters Burke apraksta dalījumu četrās lielās kultūrvēsturiskās fāzēs, jeb periodos (Burke, 2004). Pirmais – klasiskās kultūras periods, otrais – sociālās kultūras periods, trešais – populārās kultūras periods un ceturtais – jaunākā kultūras vēsture. Un ja speciāli, netiktu akcentēti gadsimti, gadi, bet gan galvenās pazīmes – kopsaucējs, tad šāds dalījums daudz ko atvieglotu un noteikti arī uzlabotu mācību procesu, jo parādītos citi akcenti – dominētu 20. gadsimts un laikmetīgās problēmas. Līdz šim ir vispārpieņemts tradicionālais hronoloģiskais dalījums, kas tiek lietots vēstures zinātnē, bet neatbilst kultūras uzplaukuma periodiem. Tas objektīvi apgrūtina vēstures un kultūras vēstures satura integrācijas iespējas. To apgrūtina arī nemainīga hronoloģiski izkārtota teorētiskā satura dominante, kur integrācijas problēmas radīja arī atšķirīgais stundu skaits. Bet, ja akcents tiek likts uz mācībām kopumā (nevis katru atsevišķu priekšmetu), izceļot vēsturisko procesu un plašu kultūrsociālo notikumu kopumu, tad iespējams variēt hronoloģisko dalījumu, bet analīzes un mācību rezultātus veidot kā sabiedrības procesus raksturojošus kopsavilkumus. Tas

veidotu pamatu un motivāciju atvērtam turpmāko izglītības līmeņu apguves procesam mūžizglītībā.

Atbilstoši raksturojot kultūras vēstures mācību metodes īpatnību, izmantojot 1.5. attēla shēmu, var uzskatāmi demonstrēt galvenās likumsakarības kultūras procesos. Konkretizējot saturu, piemēram, varam ieviest arī skaitļus – pirmais periods – vēsturiskās filozofijas laikmets, kas kopumā ilgst līdz 19. gadsimta vidum, kad cilvēce nonāk līdz pilnīgi jaunām formācijām, industrializācijas un viss iepriekšējais iegūst vienmērīgākas, nemainīgākas plūsmas veidolu; otrais periods no 19. gadsimta vidus, kad sākas politiskās ekonomijas laikmets, zinātnisko sasniegumu sakārtošanas, aptveres un pieņemšanas periods, kurā ideja, ka visu iespējams izskaidrot zinātniski un likumību zināšana ļaus vadīt notikumu gaitu, iezīmēja jaunu cilvēka statusu, pašvērtību, un sākās izmaiņas, kurās cilvēks pamazām noticēja savai varenībai (1.3. attēls), sociālās zinātnes dzimšana un spēcīga dominante perioda beigās; un trešais, kuru varam saukt par kultūrvēsturisko, kad notiek vēsturisko procesu izskaidrošana un tiek meklēti kultūras parādību avoti, saiknes ar pagātņi un faktiski notiek vēstures nozīmīguma rehabilitācija, gan citā – postmodernā formātā. Atšķirībā no iepriekšējā dalījuma, kurā izcelta populārās kultūras nozīme, šajā idejā tā tiek ietverta otrā perioda beigās, kā likumsakarīga rezultāta fāze. Secinājums – kāda gan nozīme mehānisko un fizioloģisko likumību zināšanai, ja tā nav uzlabojusi pasauli, un saprāta un humanitātes progress nav konstatējams. Likumsakarīgs ir secinājums, ka humānpedagoģijas centrā kā augstākā vērtība ir cilvēks un viņa garīgā un dvēseles izaugsme (humānisma jēdziena izpratnē), viss pārējais ir tikai līdzekļi ceļā uz šo augstāko mērķi (Jaeger, 1960). Zīmīgi, ka tieši 20. gadsimta sešdesmitajos gados arvien lielāku ievērību guva un pētnieku interesi izraisīja antropoloģija, kas mūsdienās jau ir sazarojusies vairākos virzienos, no kuriem būtisks ir kultūrantropoloģiskais virziens.

Šeit jāmin kādu neviennozīmīgi vērtētu, bet ļoti svarīgu kultūrvēsturisku darbu, kas izteica sabiedrības noskaņu apmēram pirms simts gadiem un var tikt uzskatīts par iepriekš aprakstītās situācijas (tas ir 20. gadsimta beigu situācijas) pravietojumu. Tas neapšaubāmi skar pasaules uzskatu un redzējumu. Tas ir darbs „Rietumeiropas noriets” (Oriģināla nosaukums ir *Der Untergang des Abendlandes. Umrissse Morphologie der Weltgeschichte*), kura pirmā daļa izdota 1918., bet otrā – 1922. gadā, un tā autors ir Osvalds Špenglers (*Oswald Arnold Gottfried Spengler*, 1880–1936). Atšķirībā no filozofiski vēsturiskā vai socioloģiskā virziena viņa paustās idejas ir kultūrvēsturiskas, par to liecina ne tikai viņa teksts, uz to norāda arī citi pētnieki (Spengler, 1990, Vipera, 1940). O. Špenglers akcentē to, ka nevar apvienot vienā nepārtrauktā lielā kulturālā kustībā visu cilvēci, visas

sabiedrības formas, visus izgudrojumus, visus zinātnes, mākslas, tehnikas sasniegumus, visu to, ko veikušas dažādas tautas un strikti nodala augstās kultūras no civilizācijām. Arī vēsturnieks Roberts Vipers analizē kultūras vēstures mērķus un metodes 20. gadsimtā un plaši komentē Špenglera ideju par Rietumu kultūras iespējamo bojāeju (Vipers, 1940). Tiek norādīts uz būtisku tā laika aktualitāti, kas 20. gadsimtā pēc Otrā pasaules kara, ieguvusi jaunu nozīmi. O. Špenglers norāda uz to, ka ikvienai kultūrai (tādas ir bijušas daudzas un katra no tām ar savu ierobežotu pastāvēšanas laiku un telpu: vertikāli, jeb hronoloģiski laikā un horizontāli, jeb ģeogrāfiski telpā) ir bijis savs pastāvēšanas laiks un vieta, ka tās arvien ir bijušas un atkal iznīkušas. Atsevišķu ideju pārmantošana, tehnisku paņēmieni atdarināšana ir pašsaprotama, bet tā arvien ir jauna attieksme laika un telpas izpratnē.

Kultūras vēstures mācību priekšmeta standartā norādīto uzdevumi, aicina veidot sapratni par kultūras attīstību laikā un telpā un attīstīt skolēnā kultūras redzējumu kā pasaules uzskatu, bet ir svarīgi arī norādīt pozīciju, izejas punktu. Šajā gadījumā O. Špenglera redzējums par Rietumeiropas kultūras laikmeta iespējamo drīzo galu var būt izejas punkts 20. gadsimta izpratnei, bet jāatceras, ka tas ir balstīts 19. gadsimta atziņās. Kaut arī nav gandrīz neviena 20. gadsimta kultūrfilozofiska pētījuma, kurā nebūtu atsaucies uz Osvalda Špenglera idejām, mūsdienās, laikmetā pēc postmodernisma, jāmeklē jauni izejas punkti.

Jau iepriekš minētais britu vēsturnieks, Kembridžas Universitātes kultūras vēstures profesors Pēters Burke savā unikālajā pētījumā norāda uz vairākām būtiskām mūsdienu kultūras vēstures iezīmēm un atzīmē īpašo interesi par kultūru, kultūras vēsturi un kultūras studijām, kas aktualizējas visā pasaulē un daudzās augstskolās 20. gadsimta astoņdesmitajos un deviņdesmitajos gados (Burke, 2004). Savu īpašu vietu ieguvušas vairākas kultūras pētniecības jomas – kultūras antropoloģija, kultūras socioloģija, kultūrpsiholoģija, kultūras ģeogrāfija, kultūras komunikācija, kultūras ekonomika, mācību kultūra un vairāki citi virzieni. Jau minētais autors S. Hantingtons min, ka kultūras studijas pēc 1990. gada kļuvušas populāras arī Krievijā, kad par obligātu kļuva kultūrsocioloģiska satura priekšmets – kulturoloģija. Viņš norāda uz to, ka priekšmeta saturs vērsts uz krievu tautas identitātes pētniecību un to, ka marksisma-ļeņinisma ekonomiskās vēstures interpretācijas ir jaunajiem apstākļiem nepiemērotas, un tāpēc jaunu aktualitāti gūst tieši kultūrinterpretācijas (Huntingtons, 1996).

Mūsdienu izpratnē izmaiņas, kas skārušas sabiedrību pēdējo simts piecdesmit gadu laikā, ir jāuztver kā pārmaiņu virkne, kas ir grūti salīdzināma ar visu, ko Rietumu civilizācija sasniegusi divarpus tūkstošu gadu laikā līdz tam. Ja vēstures zinātne tiek

uzskatīta par vienu no subjektīvajām zinātnēm gluži oficiāli, tad kultūras vēstures zinātniskajos tekstos subjektivitāte jau tiek uzskatīta par pašsaprotamu, nereti pat galveno, izejas pozīciju. Arī šajā ziņā O. Špenglera darbs ir iezīmējis robežu, kas jāņem vērā kultūras vēstures interpretācijās. Analizējot gadsimtu robežu vēsturiskos notikumus, varam konstatēt, ka gandrīz ikviens iezīmē jaunu robežu, sludinot it kā konsekvētu norobežošanos no iepriekšējā un sajūsminātu cerību uz jaunajām iespējām, transformē, jeb attīsta tālāk, pamatos jau bijušo. Tā bija 4., 9., 12. un 16., arī 17. gadsimta sākumā, it īpaši uz izmaiņām cerēja 19. gadsimta sākuma romantisma autori. Apgaismības autoru paustās stabilās kultūrvēsturiskās idejas neguva tālāku attīstību, un 20. gadsimts iezīmēja to pilnīgu noliegumu.

Viena no svarīgām kultūras vēstures sastāvdaļām ir estētikas jautājumi, kuri skar gan kultūras jēdziena, gan humānisma, gan humānpedagoģijas teorijas jautājumus. Kaut arī skolu programmās jau divdesmit gadus vairs nav mācību priekšmeta „Estētikas pamati”, popularitāti ieguvuši pētījumi ne tikai par skaistā aktualitāti, bet arī neglītāis tiek estetizēts. Jautājums kā filozofijas apakšnozare kopumā izglītības sistēmā turpina savu eksistenci tikai augstskolās. Tomēr jāatzīmē, ka EPP dokumentā par pamatprasmēm mūžizglītības nodrošināšanai tiek minēts arī kritērijs, kas nosaka estētisko faktoru nozīmes apziņas veidošanu ikdienas dzīvē un līdz ar to attiecas uz visiem izglītības līmeņiem. Līdzās tam 21. gadsimta sākums ir radījis situāciju, kurā iespējams konstatēt, ka Špenglera paredzētais Rietumu kultūras gals ir transformējies jaunā unikālā virtuālā un digitālā kvalitātē. Šīm izmaiņām pagaidām nav analogu. Bet svarīgākais postmodernisma ieguvums, kas noteikti jāmin, ir vēstures nozīmes rehabilitēšana un atgriešanās pie senajām atziņām jaunā kvalitātē, pierādot to mūžības vērtību, un konstruktīva virzība uz jauna kopveseluma radīšanu. Šeit ar to domātas vairākas atziņas – humānisma aktualitāte mūsdienās un jauna 21. gadsimta humānisma izpratne (Bēme, 2007), apgaismības autoru ticība cilvēka prāta spējām, kas ievirza mūsu gadsimta kultūrvēsturiskās atziņas jaunā (senāk jau zināmā) eksakto un humanitāro zinātņu kopības gultnē (Siliņš, 1999, Raņķis, 1999), vēsturisko pedagoģisko atziņu unikālā nozīme – Bēkona un Dekarta humānistisko principu, Komenska pansofistiskās pasaules uztveres un izpratnes par pedagoģijas pamatuzdevumiem aktualitāte. Līdzās citām PISA dokumentos ieteiktajām izmaiņām, Vācijas pedagoģiskajā literatūrā liela vērība tiek pievērsta vēstures mācīšanas uzdevumiem, kas mainījušies atbilstoši PISA dokumentu ieteikumiem pēc 2000. gada. Tiek arī atzīta kopējo standartu nepieciešamība salīdzinošajiem pētījumiem un saiknes nodrošināšanai starp izglītību un ekonomisko izaugsmi. Tomēr standartu realizācija valstīm jāveic individuāli, atbilstoši

konkrētām situācijām (Pandel, 2005; Hüfner, 2005).

Kopumā izglītības sistēmai ir pavērti citi horizonti, izskan aicinājums programmēt nākotni, mācību procesu vadīt tā, lai tiktu apgūtas globālas dimensijas kompetences, kas ļautu cilvēkam jebkurā situācijā zināt, ko un kā darīt, kā mainīt plānu un nodrošināt mobilitāti. To kā galveno izglītības uzdevumu aicina ieviest rūpniecības un industriju attīstītāji. To var saukt par fleksibilitāti vai mobilitāti cilvēkā, kuram jāspēj darboties gan pa vertikāli – realizējot dabisku mūžizglītības plānu savas personības ietvaros (piemēram, tehnoloģiju attīstība šo nepieciešamību ir uzskatāmi pierādījusi), gan pa horizontāli – kā dažādu pamatkompetenču ietvaros paredzētai savstarpējas sadarbības nodrošināšanai, kas nepieciešama multikulturālā sabiedrībā, pasaules globalizācijas apstākļos.

Tātad – spēju orientēties, ne tikai zināt, kā izskatās tā vai cita lieta, bet gan zināt kur tas atrodas, kāpēc tas vajadzīgs, un kā tas lietojams. Tā ir horizontāle, kas nepieciešama kā bāze humānas personības attīstībai pa vertikāli. Tiek nosaukti trīs kultūras apguves „darba rīki” piemērotībai dzīvei – pasaules izpratnei un apguvei. Tās ir vārda un teksta izpratība (dzimtajā un svešvalodā), matemātisko pamatsimbolu izpratība visās informāciju un komunikāciju tehnoloģijās (tātad arī matemātikā un digitālajās tehnoloģijās) un dabaszinātņu izpratnes pamati, kas nepieciešami drošai funkcionēšanai jauno tehnoloģiju pasaulē. Savukārt pārējie dzīvei nepieciešamie instrumenti tiek atstāti pieredzes, ārpusstundu un pašiniciatīvas ziņā. Tomēr vairāki autori līdzās minētajiem nosauc trīs svarīgus palīginstrumentus, kas nepieciešami šo kompetenču realizācijai, un kuriem jāpievērš arvien lielāka uzmanība. Tie ir galva, sirds un rokas. Līdz šim salīdzinošajos pētījumos tiek konstatēta pirmā „instrumenta” lietošanas spējas, bet nākotnes izglītības uzdevums ir nodrošināt līdzsvaru, integrēt un atbilstoši novērtēt visas nosauktās cilvēka ķermeņa daļas, kas virza viņa darbību un nosaka viņa dzīvi. (Hüfner, 2005; Bonß, 1997; Ebert, 1970). Mūsdienu starptautiskajos izglītības dokumentos nepārprotami iezīmējas vēlme to realizēt. Līdz ar to mēs nonākam pie senajām atziņām, kurās vērtība un nozīme tika piešķirta senajai idejai par prāta, sirds un roku darba kopības nozīmi (piemēram, pie Pestalocija atziņām, kurās rodams Komenska ideju turpinājums un 19. gadsimta kultūrteorētiķu ideju avots).

Tā ir reakcija uz 20. gadsimta laikā industrializācijas ietekmēto prāta spēju dominanti. Tai pakļauti standarti, mācību literatūra un pārbaudījumu uzbūve. 21. gadsimts iezīmē noteiktas izmaiņas šīs trijotnes humānajās un pedagoģiskajās attiecībās, jeb humānpedagoģijā, kuras pamats ir cilvēks kā veselums (galva), un kas veicina dvēseles (sirds) un rīcības (rokas) izpratni un saprašanu. Vācu valodā, kurai nepieciešamības

gadījumos raksturīga vairāku vārdu savienošana, to sauc par gara zinātnes pedagoģiju (*Geistwissenschaftliche Pädagogik*). Pedagoģijas zinātniece Irēna Žogla raksta, ka: „Humānisma pedagoģija, uz skolēnu orientēts pedagoģiskais process, uz personības darbību balstīts process – šie jēdzieni ir raksturīgi mūsdienīgai pedagoģiskajai kultūrai. Didaktika šajā kultūrā ir uz skolēna mācīšanos orientēta procesa teorija.” (Žogla, 2001, 28.–29. lpp.). Te jau iezīmējas humānistiska izglītības programma kopumā – paralēles, kas norāda arī uz pedagoģiskā procesa satura un formas mijsakarību nozīmi. Tajās ietverta arī jauno pedagoģisko paradigmu būtība. Indivīds, kuru ietekmē sava laika sabiedrība, tradīcijas un kultūras vērtības, ir potenciāli spējīgs uzsākt izglītības procesu jau no dzimšanas, un skola ir tikai ceļa iezīmētājs. Tajā tiek izkoptas garīgās vērtības, to izpratnes stabilitāte, vairota pašapziņa, stiprināta identitāte un attīstīta spēja turpināt izglītību visas dzīves garumā.

Secinājumi

Humānpedagoģija ir arī audzināšanas zinātne, tās pamatā liekami savstarpēji saistīti avoti – grieķu morāle, romiešu tiesības un kristietības pamatvērtības, kas ir ne tikai svarīgi zināšanu avoti, bet arī akcentē vispārcilvēcisku īpašību un individuālu spēju attīstības nozīmi pedagoģiskajā procesā. Tas tiek izcelts arī pamatkompetenču pilnveides kritērijos, un ir būtiski visas dzīves laikā.

2.2.2. Mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” realizācijas principi

Gandrīz ikvienā normatīvajā dokumentā tiek norādīts, ka izglītības satura mērķis ir radoša, atbildīga individualitāte, ka sistēmai kopumā jāveicina gudras, rīcībspējīgas un neatkarīgas personības izaugsme, ka jāveido cilvēks, kurš ir gatavs dzīvot demokrātiskā sabiedrībā un kuram svarīgas humānās un nacionālās vērtības (Žogla, Andersone, Černova, 2002, 252). Lai šādu mērķi realizētu, tiek veidoti plaši mācību saturu noteicoši dokumenti, kas angļu valodā rakstītajā literatūrā tiek saukti par *curriculum*. Tas ir izteikti vispārināts veidojums, kurš paliek neitrāls un zaudē jēgu bez skolotāju, vecāku, skolēnu apzināšanas un pieņemšanas par savas darbības un sadarbības orientieri. No vienas puses tā ir šaura parādība – mācīšanas un mācīšanās plāns, bet no otras puses tā ir ļoti plaša, jo tajā ietilpst viss, ko vecākā paaudze dara, lai jaunā paaudze attīstītos. Abas nozīmes ienāk arī Latvijā (Žogla, 2006, 33). Kopumā tas ir saturs (šis tulkojums ir nosacīts, jo tiešs tulkojums no latīņu valodas nozīmētu – karjera, bet mūsdienās to var lietot tikai, ņemot vērā tā plašo nozīmi, uz kuru diemžēl nenorāda vārds „saturis” latviešu valodā), kuru var definēt kā ilglaicīgu, bet nepārtraukti mainīgu mācīšanas un mācīšanās procesa plānu, ieskaitot

mācību teorētisko saturu, mācību metodes un vērtējumus. Latvijā *curriculum* izpratne tiek saistīta ar izglītības un mācību priekšmetu programmām (Andersone, 2007). To pamatā ir jābūt cilvēku vajadzībām un interesēm, kuras nosaka izmaiņas sabiedrībā un prasībās pret izglītības iespējām un piedāvājumu. Šis plāns sastāv no atšķirīgām programmām, kuru realizāciju ietekmē vairākas subjektīvas puses. Tieši tās šajā gadījumā kļūst par izšķirošiem faktoriem. Lai veiktu izmaiņas kopumā vai arī kādā no mācību satura daļām (vienā priekšmetā):

1. piedāvātajām izmaiņām, jābūt acīmredzamām un sabiedrību pārliecinošām;
2. visām iesaistītajām pusēm savstarpēji jāuzticas;
3. vajadzībām jābūt atzītām un abpusējām (skolēnu un skolotāju);
4. idejām jābūt dzimušām plašos personīgos (tiešos) kontaktos;
5. jābūt skaidriem mērķiem un skaidrām izmaiņu robežām;
6. nepieciešams administrācijas un skolas vadības atbalsts ar praktisku raksturu;
7. jājūt direktora līdzdalība un ieinteresētība;
8. jānodrošina iespēja regulārai kvalifikācijas paaugstināšanai;
9. jāorganizē profesionālas diskusijas;
10. jānodrošina normatīvajos dokumentos minēto augstas kvalitātes resursu pieejamība (TIE, 1994).

Kopsavilkumā uzskaitītas gandrīz visas līdz šim pētījuma aprakstā skartās problēmas, īpaši izceļot 3., 4., 5. un 10. punktu, kas norāda uz svarīgiem faktoriem un attiecīgi jau analizēti iepriekšējās pētījuma daļās.

Turpinot pētījumu, nepieciešams analizēt kultūras vēstures teorētiskā satura realizācijas situāciju Latvijā un īpašu uzmanību pievērst tieši satura pilnveides principiem pēdējo divdesmit gadu laikā.

Kā redzams no iepriekšējā programmu realizāciju ietekmējošo faktoru uzskaitījuma, didaktisko principu ievērošanu ietekmē virkne objektīvu (no skolotāja neatkarīgu – 1., 2., 6., 7., 10.) un subjektīvu (kas, rodas skolotāja tiešās darbības rezultātā – 3., 4., 5.) apstākļu. Vienīgi 9. punktā redzama kopīga – daļēji gan subjektīvu, gan objektīvu apstākļu potenciāla ietekme. Diemžēl, analizējot pēdējo gadu specializēto presi, nākas secināt, ka profesionālas diskusijas nenotiek.

Faktoru uzskaitījumā redzams, ka pieaug tās pedagoģiskā procesa sastāvdaļas nozīme, kurā ciešā skolotāja un skolēna darbības vienotībā tiek apgūta jauna informācija, papildinātas zināšanas, attīstītas jaunas prasmes un iemaņas, un ko kopumā saucam par mācīšanos. Saturam nozīmīga ir aktīvā mācīšanās. Tā realizējas pētot, analizējot, meklējot

atbildes, izpildot vingrinājumus, darbojoties ar mācību materiāliem un paškontroles jautājumiem. Tikai aktīvās mācīšanās procesā var radīt apstākļus, kas izraisa motivāciju, jo rosina skolēnu interesi (Prets, 2000). Te parādās satura otrā komponenta – skolotāja darbības nozīme. Tieši šis ir izšķirošais faktors motivācijas radīšanā, un pēc tam tas atspoguļojas arī gala rezultātos. Skolotāja uzdevums ir, atbilstoši saviem uzskatiem, interesēm un tiesībām, izveidot tādu saturu, kurā apguves procesa komponenti tiktu līdzsvaroti un kurā gala vērtējums būtu maksimāli objektīvs, no procesa ilglaicīgi izrietošs. Tas jābalsta regulāros novērojumos un profesionālā spriedumā (Kees, 2004, 151-170.). Tikai šādi organizētā darbībā un tās radītā situācijā iespējams tuvoties kultūras vēstures mācību satura mērķim – kopt skolēnā kultūru kā attieksmi, redzējumu, cilvēka pašizpaušmes veidu (VIS KV, 1997). Tikai tā mācību saturs radītu īpašu pievienoto vērtību, ko raksturotu garīgu vērtību stabilitāte un aktīva radoša pasaules uztvere, un no tā izrietētu vēlēšanās iesaistīties procesā un pielietot iegūto pieredzi, tā realizējo kultūrkompetences pilnveidi.

Pedagoģijas pētniece Rudīte Andersone, analizējot Latvijas izglītības attīstības koncepcijas no 2002. līdz 2006. gadam, secina, ka iespējams izdalīt deviņus principus, kas būtiski ietekmē programmu attīstību un pilnveidi (Andersone, 2007, 40–41). Šie principi ir vispārdidaktiski, bet izmantojami arī, lai īstenotu pārmaiņas kultūras vēstures mācību saturā. To precīzs formulējums jāuzskata par esošās sistēmas plānu, tātad – tam piemīt vēsturiska dimensija, bet tā nozīme ir tieši nākotnes veidošanā, jo tikai, veicot esošā (bijušā) analīzi, iespējams plānot nākotnes uzlabojumus (Prets, 2000). Atbilstoši iepriekšējās nodaļās analizētajam, izšķiramas šādas likumsakarīgas prasības jeb didaktiskie principi, kuru nosaukumi ņemti no R. Andersones secinājumiem, bet skaidrojumos tiek komentēts tieši kultūras vēsturei atbilstošais (2.8. tabula).

2.8. tabula

Vispārdidaktisko un kultūras vēstures satura pilnveides principu salīdzinošā tabula

Programmu attīstības un pilnveides principi pēc R. Andersones	Principi	Kultūras vēstures (KV) satura pilnveides principi atbilstoši kultūrkompetences (KK) kritērijiem
Visiem sabiedrības locekļiem ir vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību;	pieejamības princips	veidojot KV saturu jāpanāk, lai visiem skolēniem ir vienlīdzīgas iespējas iegūt labu mācību rezultātu KV;
Plānojot pārmaiņas izglītības sistēmā, ņem vērā indivīdu intereses, sabiedrības attīstības tendences un tautsaimniecības vajadzības;	atbilstības princips	plānojot pārmaiņas KV mācību saturā, jāņem vērā indivīdu iepriekšējās sagatavotības līmenis, skolas specifika, kā arī skolas, skolotāja un skolēnu personīgās intereses un vajadzības atbilstoši KK kritērijiem;
Pārmaiņu ieviešanā izmanto izglītības īstenotāju, nevalstisko, profesionālo organizāciju un izglītības pakalpojumu	līdzdalības princips	pārmaiņu ieviešanā jāizmanto KV mācību procesa realizētāju pieredze un ieteikumi, zinātniskie un statistiskie pētījumi par nepieciešamajām prasmēm un

saņēmēju pieredzi un ieteikumus;		ieņemam konkrētajā situācijā atbilstoši KK kritērijiem;
Izglītības sistēmā paredz iespēju sabiedrības locekļiem izglītoties visas dzīves garumā, paaugstinot savu kvalifikāciju vai iegūstot citu kvalifikāciju atbilstoši darba tirgus prasībām;	Mūžizglītības princips	plānojot pārmaiņas KV mācību saturā ir jāparedz procesa dalībnieku motivētas intereses saglabāšanās, kultūras produktu regulāra pieejamība un radoši pozitīvas ieinteresētības saglabāšanās, paaugstinot savu KK visas dzīves garumā;
Īsteno integrētu pieeju pārmaiņu plānošanā un ieviešanā, nodrošinot vienotu vadību un pārmaiņu koordināciju starp dažādām izglītības pakāpēm un veidiem;	Koordinācijas princips	pārmaiņu ieviešanā jānodrošina uzskatāmība un vienota pārmaiņu koordinācija starp dažādiem mācību priekšmetiem, ievērojot integrēta līdzsvara principus starp eksaktajiem, humanitārajiem un sociālajiem komponentiem;
Pārmaiņu plānošana ir orientēta uz rezultātu izglītības iestādēs, plānošanas procesā visos līmeņos izvērtē un nosaka izglītības attīstības prioritātes;	Mērķtiecības princips	izmaiņas KV saturā ir orientētas uz augstāku mācību rezultātu izglītības iestādēs, paredzot precīzāk formulētus mācību priekšmeta satura apguves uzdevumus un objektīvus procesa vērtēšanas kritērijus;
Pirms jaunu reformu sākšanas izvērtē iepriekšējo reformu rezultātus un turpina pozitīvi novērtētās iniciatīvas;	pēctecības princips	pirms jauna KV mācību standarta ieviešanas ir jāizvērtē iepriekšējo normatīvo dokumentu darbības rezultāti un mērķtiecīgi jāturpina pozitīvi novērtētās iniciatīvas;
Izmaiņas izglītības pakalpojumu nodrošināšanā plāno saskaņā ar valsts un pašvaldības budžetu;	resursu nodrošināšanas princips	skolas vadībai realizējot līdzsvara principu resursu nodrošinājumā, jāpanāk KV saturam atbilstošu tehnisko un teorētisko resursu pieejamība;
Izglītības attīstības plānošanā visos līmeņos paredz uzraudzību un sagatavo pārskatus par noteikto mērķu izpildi.	kontroles princips	objektīva mācību procesa uzlabošana, mērķtiecīga pieredzes apmaiņa savstarpēji hospitējot stundas un plānojot attīstību tā nodrošinot KK paaugstināšanos visiem mācību procesā iesaistītajiem.

Tabulas labās puses ailēs redzamais ir veidots kā ideāls plāns, kura katru punktu iespējams realizēt mērķtiecīgā, plānotā procesā. Ņemot katru punktu atsevišķi, iespējams secināt, ka vērtējuma variācijas iespējas pastāv, ka ievadvērtēšana tiek veikta, ka visas izmaiņas arvien paredz uzlabojumus kvalitātē, ka vērojama liela vēlēšanās uzlabot materiālo resursu nodrošinājumu utt. Līdzīgi secinājumi arvien tiek lietoti oficiālajās atskaitēs, bet diemžēl šo centienu tiešā ietekme nav mērķtiecīga procesa rezultāts, bet drīzāk atsevišķi sasniegumi, kas neuzlabo situāciju kopumā. Kā piemēru, kurā tieši saturam tiek pievērsta uzmanība, nepieciešams citēt fragmentu no Valsts izglītības satura centra publiskā pārskata. Lasām, ka 2009. gadā vispārējās izglītības satura nodrošinājuma darba prioritātes bija šādas:

- veikt mācību satura pilnveidi, tā sekmīgu īstenošanu vispārējās izglītības iestādēs;
- analizēt mācību priekšmeta „Latvijas vēsture” aprobācijas rezultātus un veikt rekomendācijas mācību priekšmeta ieviešanai skolās;
- nodrošināt mācību saturam atbilstošu mācību literatūru vispārējās izglītības programmās;

- sniegt metodisko atbalstu par dažādiem mācību satura jautājumiem (VISC, 2009).

Šīs prioritātes ir nozīmīgas. Tāpēc, turpinot citēt atskaites dokumentu kā atbildes piemēru iepriekšteiktajam, var minēt otrās prioritātes rezultātu aprakstu: „Latvijas vēstures kā atsevišķa mācību priekšmeta mācīšana skolēnu mācību sasniegumus ne uzlabo, ne pasliktina. Aprobācijas procesa rezultāti parādīja, ka atsevišķa Latvijas vēstures mācīšana neuzlabo skolēnu zināšanas un prasmes. Vienlaicīgi rezultāti parādīja, ka aprobācijas modeļa īstenošana nepazemina skolēnu mācību sasniegumu līmeni kopumā. Savukārt aprobācijas process veicināja pozitīvu skolēnu attieksmi pret Latvijas vēsturi un Latvijas valsts vērtībām” (VISC, 2009). Prioritātes formulējumā un realizācijas konstatējumā nav realizējies atbilstības, koordinācijas un mērķtiecības princips.

Šajā dokumentā ievietota arī tabula, kas pārskata veidā sniedz informāciju par mācību līdzekļiem (resursu atbilstības principa atbilstība), un tiek uzrādīts, ka mācību priekšmetā „Kulturoloģija” nav apstiprinātu mācību līdzekļu. Tātad diemžēl nedarbojas arī pēctecības princips, jo jaunais priekšmets no 2008. gada tomēr ir kultūras vēstures (38. pielikums Ministru kabineta 2008. gada 2. septembra noteikumiem Nr. 715) pārmantotājs vai turpinātājs (ievads un dokuments – VIS K, 2008).

Analizējot kultūras vēstures saturam nozīmīgo otro komponentu jeb mācīšanās jautājumu, no pedagogijas teorijas izriet, ka tieši šim komponentam ir galvenā nozīme apguves daudzveidīgo principu realizācijā. Ja centrā ir mācīšanās kā mērķtiecīgi organizēta darbība, tad attiecīgi arī didaktiskajiem principiem un prioritātēm jābūt savādākām. Jānodrošina plānots, mērķtiecīgs, pamatots un saprotams process un attiecīgi darbība, kurā indivīds var pilnveidot savu personību, atbilstoši pieredzei (spējām un prasmēm), bet pieredze savukārt ir galvenais virzītājs kompetences pilnveidē (attīstībā). Tātad mācīšanās sekmēšanai nepieciešama kognitīvu struktūru izveide, kas veicinātu izpratni un domāšanas spēju un būtu stratēģiski loģiskas un saprotamas (Geidžs, 1999, 250). No 2.7. tabulā minētajiem deviņiem didaktiskajiem principiem satura tiešā realizācijā (mācīšanās procesā) kā īpaši nozīmīgus var izdalīt četrus svarīgus principus:

- pakāpenības princips – no īslaicīgās atmiņas uz ilgstošo;
- pēctecības princips – mācību vielas fragmentu savstarpējā sasaiste;
- atbilstības princips – mācību vielas jēga un saturs rodas darbībā;
- mērķtiecības princips – mācību vielas loģisks sakārtojums, kas rosina pašiniciatīvu (Gudjons, 1998, 246).

Atbilstoši, precizējot kultūras vēsturei nepieciešamo, var izdalīt trīs galvenos mācīšanās procesa komponentus. Tiek:

1. pārņemta sabiedrībā uzkrātā pieredze, kas ietver sevī visu kultūrvēsturisko mantojumu un tā apguvi darbībā (pakāpenības un pēctecības princips). Pētījumā galvenais veiksmīgas realizācijas arguments bija aktīvas darbības (līdzdarbības, radošas darbības, individuālas darbības) nodrošināšana;
2. apgūtas un pilnveidotas zināšanas un prasmes, izmaiņas un precizējas attieksme (atbilstības princips). Kompetences kritēriji – zināšanas, prasmes un attieksmes ir variējami un subordinējami atbilstoši auditorijai, mērķiem un uzdevumiem. Pētījumā tieši šo kompetences kritēriju attiecību hierarhijas variācijas izmantojums radīja ievērojamas izmaiņas rezultātu kvalitātē;
3. pilnveidota pašpiedze, patstāvīgi un atbildīgi darbojoties un izzinot sevi, dabu un sabiedrību (mērķtiecības princips). Pētījuma idejai nozīmīga ir atbildīgas darbības attīstība, kas notiek regulārā pašnovērtējuma procesā, kā arī ikviena indivīda pieredzes nozīmes atzīšanā un aktuālas laikmetīgas saiknes izveidē ar veicamo uzdevumu, tā nodrošinot interesi un darbojoties mērķtiecīgi paaugstinot motivāciju.

Minēto komponentu realizācijā īpaši svarīga ir skolēnu mācīšanās, kuras darbības mērs ir dažādi aktivitātes līmeņi, izpildot praktiskus, radošus vingrinājumus, darbojoties ar dažādiem mācību materiāliem un paškontroles jautājumiem. Tam nepieciešamas īpašas prasmes (2.6. tabula), bet prasme mācīties attiecīgajā izglītības iegūšanas pakāpē ir tās efektivitātes pamats (Žogla, 2001, 160).

Skolotāja uzdevums ir līdzsvarot šo procesu un pieļaut gala vērtējuma nosacītību, variējot ar uzdevumiem un izvirzot vienu vai otru prioritāti. Ar šo procesuālo subjektivitāti var nodrošināt kultūras vēstures mācībās iegūstamu īpašu pievienoto vērtību. To raksturo garīgu vērtību stabilitāte un aktīva radoša pasaules uztvere, kas ir nozīmīga kultūrkompetences sastāvdaļa. Tātad būtiskāka kā satura jautājums ir pedagoģiskā procesa realizācijas forma. Tai jābūt vērstai uz patstāvīgu darbu – mācīšanos, bet nodrošinot līdzsvara principu starp mācīšanu un mācīšanos, realizējot sadarbībā un humānpedagoģijā balstītas mācības, ievērojami uzlabotos rezultāti, bet izglītības kvalitāte nodrošinātu pašsaprotamu mūžizglītības procesu.

Līdzās vispārdidaktiskajiem mācību aspektiem, analizējot specifiskos kultūras vēstures apguves pedagoģiskos aspektus, jāsecina, ka šim jautājumam ir veltīti ļoti nedaudzi teorētiski pētījumi un raksti periodikā. Tikai daži autori ir publicējuši rakstus presē, veltot tos atsevišķām kultūras vēstures problēmām, piemēram, A. M. Eizāns, D. Blūma, S. Austruma, J. Jermolajeva. Analizējot jaunus mācību līdzekļus, pedagoģijas pētnieks Andrejs Mūrnieks līdzās atsevišķiem satura jautājumiem ir devis vairākas norādes

par kultūras vēstures nozīmi vidusskolas izglītībā vispār. Viņš norāda, ka priekšmeta apguve ir nozīmīga ne tikai ekonomisko sakaru attīstībā un tai ir arī sava politiska loma kā tolerances un demokrātijas mācībai, bet viņš uzsver, ka tas ir arī eksistenciāls jautājums. (Mūrnieks, 1997). Tādā veidā autors apstiprina arī šī pētījuma ideju par kultūrkompetences nozīmi. Veicot pirmā centralizētā diagnostikas pārbaudes darba analīzi, autors nonāk pie secinājuma, ka „pirmie kucēni jāslīcina” un apstākļos, kad trūkst zināšanu, grāmatu un mācību materiālu un, šķiet, arī izpratnes, ir jāstrādā īpaši atbildīgi. Nozīmīgi, ka jau 1998. gadā autors norāda uz to, ka kultūra mācību priekšmeta izpratnē nav visu cilvēces radīto lietu summa, bet gan attieksmju sistēma. Tomēr, pretēji teiktajam, Kultūras vēstures pedagogu asociācija šajos gados uzsāk diskusiju par kultūru reprezentējošo vizuālo objektu minimuma sarakstu (Berga, 2000) un 2001. gadā to publicē (Hadkevics, 2001). Tajā apkopoti 123 objekti, kas sastāda tā saucamo obligāto minimumu. Diemžēl netiek precizēts didaktiskais pamatojums konkrētajai izvēlei, bet mērķis ir visai skaidrs – atvieglot skolotāju un skolēnu darbu mācībās, kurās iespējams lietot vairākus tūkstošus mākslas darbu piemēru un vienīgais mīnuss tam ir fakts, ka tas ievērojami apgrūtina eksāmenu kārtšanu, jo jautājumi bieži saistīti ar konkrētu attēlu atpazīšanu. (Pielikums Nr.5) Kopumā tas liecina par to, ka ar šī priekšmeta mācīšanu galvenokārt nodarbojas cilvēki, kuru pedagoģiskais mērķis nav diskutēt par metodiskiem jautājumiem vai uzlabot priekšmeta apguvi, bet drīzāk atvieglot abu pedagoģisko komponentu – skolotāja un skolēna – darbu. Līdz ar to kopumā jāsecina, ka gan šajās, gan citās mazāk nozīmīgās publikācijās ir risināti teorētiskā satura jautājumi, un kaut arī, kā atzīst eksperti, nepieciešams akcentēt skolotāju profesionālās meistarības izkopšanu (tātad – pamatproblēma ir nevis tā, ko mācīt, bet gan tas, kā to darīt), metodiskiem un strukturāliem jautājumiem autori ir pievērsušies ievērojami retāk. Kaut arī oficiālā izglītības politika risina citus plašākus jautājumus, tomēr kā nozīmīgu ieguldījumu tieši metodikas pieredzes apmaiņā, pētījuma ietvaros veiktajās intervijās, eksperti nosauc Izglītības satura un eksaminācijas centra rīkotos seminārus, īpaši izceļot deviņdesmito gadu beigas. (Pielikums Nr.1) Diemžēl semināru apmeklējums vēl arvien ir nelielas pedagogu daļas privilēģija. Kā unikālu notikumu jāpiemin plašā konference „Izglītība un kultūras mantojums”, ko 1999. gadā rīkoja LR Kultūras ministrija, Izglītības un zinātnes ministrija, Izglītības satura un eksaminācijas centrs un Kultūras vēstures skolotāju asociācija. Darba grupās referēja 68 speciālisti. Tas ir unikāls fakts mācību priekšmeta pastāvēšanas vēsturē, kas pierāda ne tikai sadarbības iespējas un interesi pētāmajā jautājumā, bet arī profesionāļu gatavību diskutēt. Plašāku rezonansi konferencē secinātais neieguva, bet atsevišķas teorētiskas

satura problēmas savās publikācijās ir risinājuši vairāki autori, piemēram, Jeļena Jermolajeva piedāvā jaunu mācību materiāla strukturēšanas veidu (Jermolajeva, 2007), Andrejs Mūrnieks apskata izglītības mērķu problēmas mūsdienās, akcentējot vēsturiskās tradīcijas un norādot uz kultūras vēstures saturiskajām problēmām (Mūrnieks, 2007), tomēr šie fragmentārie pētījumi neskar plašākus mācību jautājumus, nerisina 2.8. tabulā atspoguļotos kultūras vēstures satura pilnveides vispārdidaktiskās problēmas. Lai papildinātu un konkretizētu uzrādītās problēmas, jāprecizē skolotāju viedokļi un viņu vērojumi.

2.2.3. Skolotāji par mācību priekšmetu „Kultūras vēsture”

Pēdējos gados nākas secināt, ka daudz kas standartu koncepcijā un saturā neiztur kritiku, ir novecojis, neatbilst mūsdienu idejām, jo precizētas prasības kopumā. (Pielikums Nr. 16.3.) Svarīgi norādījumi tiek izteikti tradicionālās un vispārinātās frāzēs, kuras nedod nekādas norādes skolotājam par to, kā un tieši kas būtu veicams. Visvairāk pretenziju ir vēstures skolotājiem, kas norāda uz satura dublēšanos, reizēm pat atšķirīgo interpretāciju. Neapmierināti ir arī bijušie mākslas vēstures skolotāji, jo līdz ar kultūras vēstures koncepcijas stabilizēšanos, arvien mazāka nozīme šajā priekšmetā ir mākslai, bet mākslas vēsturi vairs māca tikai dažās skolās (2004. gadā Latvijā tādu bija 70, un VIS mākslas vēsturē darbojas līdz ar vidējās izglītības programmām, kuras vēl ir spēkā līdz 2011. gadam), bet citi mākslas priekšmeti vispār vairs nav iekļauti vidusskolas priekšmetu blokā. Piecpadsmit gados situācija ir krasi mainījusies, ir mainījusies vidusskola, mainījusies vidusskolēni, arvien lielāka nozīme mācību procesā ir datortehnoloģijām, internetam, modernajiem mēdijiem un plašsaziņas līdzekļiem. Ir mainījusies arī izglītības satura koncepcija kopumā, jo Pasaules kultūras un attīstības komisijas par kultūrpolitikas attīstību pasaulē izstrādātajā UNESCO kultūras programmā 2002.–2007. gadiem tiek uzsvērts, ka kultūrai visā tās dažādībā un daudzveidīgajās izpausmēs ir jāklūst par noteicošu globālās attīstības un līdzāspastāvēšanas faktoru. Sadaļā „Kultūras daudzveidība un radošā darbība” UNESCO deklarācija uzsver, ka cilvēka radošā darbība tieši izaug no kultūras tradīciju saknēm un uzplaukst saskarē ar citām kultūrām. Tas palielina un izmaina mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” satura nozīmi visā vidusskolas izglītības sistēmā kopumā. Neskatoties uz to, sniedzot atbildes uz jautājumu *Kāda bija KV nozīme vidējās izglītības programmās un skolēnu personības pilnveidē?* ekspertiem nākas secināt, ka kultūras vēsture bija vienīgais kultūrizglītojošais mācību priekšmets. Dokumentos kā prasība tiek formulēta vispusīgas personības pilnveidē, bet tajā pašā laikā tiek darīts viss, lai

nodarbināta būtu tikai viena smadzeņu puslode. Cilvēks, kuram liegtas priekšzināšanas kultūrā, tiek vienkārši apzagts (Pielikums Nr. 1). Kāda cita eksperta viedoklī lakoniski izteikta mērķa un realizācijas jēga – tas bija daudzpusīgas personības veidošanās process, it īpaši 90. gadu sākumā, kad konkrētajā jomā bija ļoti ierobežota informācija, vēlākajā periodā – likumsakarību veidošanas prasmes, tolerances veidošana, savas identitātes noteikšana (Pielikums Nr. 1). Šādi mērķi norāda uz mācību satura sarežģīto struktūru, kurā savstarpēji integrētā procesā līdzdarbojas visi satura komponenti un kurā ir līdzsvaroti mācīšanas un mācīšanās uzdevumi un gala rezultāts ir pieredzes un objektīvās realitātes noteikts.

Lai rastu risinājumu un uzlabotu situāciju šī priekšmeta satura realizāciju, laikā no 2003. līdz 2005. gadam, tika veikta kultūras vēstures skolotāju aptauja. Tieši šajos gados var runāt par zināmu stabilitāti un augstāko līmeni priekšmeta realizācijā. Bija sagatavoti vairāki mācību materiāli un mācību grāmatas, diagnosticējošos un centralizētos eksāmenos aprobēts un konceptualizēts teorētiskais materiāls, un kvalifikācijas paaugstināšanas semināros izstrādāts plašs metodiskais materiāls. Līdz ar to, kaut arī jau no 2001. gada, gatavojoties izglītības reformai, sākās diskusijas par jauna standarta izveides nepieciešamību (Austruma, 2001), aptaujas rezultāti ir saturiski un tagad arī vēsturiski nozīmīgi. Aptaujas rezultātā, kopumā par derīgām tika atzītas 108 anketas – tātad 30% no kopējā skaita (valstī kopumā 2004. gadā bija 383 vidusskolas, tas ir skaits, kas pētījuma periodā gandrīz nemainījās), kurās respondenti atbildēja uz piecpadsmit jautājumiem (Pielikums Nr. 2). Apkopojot rezultātus, ir jāsecina, ka par lielāko problēmu skolotāji uzskata piedāvāto programmu plašo saturisko apjomu un tai atvēlēto stundu daudzumu, secinot, ka tas ir pārāk mazs. Kā otru lielāko problēmu, skolotāji atzīst nepietiekamu metodisko un tehnisko nodrošinājumu. Tikai 30% skolotāju ir bijusi iespēja lietot modernās tehnoloģijas (regulāri tās bija pieejamas tikai 10% respondentu). Svarīga problēma, kas atklājās anketu rezultātos, ir speciālas izglītības trūkums, jo profesionāla kvalifikācija mācāmajā priekšmetā bija tikai 33% skolotāju, bet vēl 30% bija ieguvuši tiesības mācīt šo priekšmetu kvalifikācijas celšanasursos. Kopumā tas nozīmē, ka 37% skolotāju nebija atbilstošas izglītības. Satraucoši, ka 80% skolotāju ir neapmierināti ar mācību satura teorētiskās daļas struktūras iedalījumu, atzīstot, ka 20. gadsimta kultūras vēsturei tiek atvēlēts pārāk maz stundu. Var hipotētiski secināt, ka lielākā daļa skolotāju tieši savas izglītības dēļ nerealizēja savas tiesības veidot personīgu programmu ar mērķiem atbilstošu savu satura struktūru un stundu tēmu sadalījumu. Otrs iemesls varētu būt tas, ka šajos gados, kad bija noteikti centralizētie eksāmeni, personīgas programmas

izveide varēja apdraudēt gala eksāmenu rezultātu kvalitāti. Tas radīja stresu, neapmierinātību un savstarpēju neuzticību. Zīmīgi, ka 75% skolotāju bija negatīva attieksme pret realizētajiem centralizētajiem pārbaudījumiem un arī gala rezultātu kopvērtējumā.

Analizējot priekšmeta mācību struktūras jautājumus, pārlicinoši vienprātīgās atbildēs var secināt, ka visi skolotāji izmanto hronoloģisko tēmu sadalījumu. Būtiski, ka tikai 70 % skolotāju uzskata, ka mākslas vēstures tēmas veido 1/3 no visa kopējā tēmu apjoma, bet 30% mākslas vēsturei velta vēl vairāk laika. Abi šie secinājumi ir ļoti nozīmīgi, jo pierāda situāciju, kuru nevar ignorēt, tomēr rezultāts, kādu esam saņēmuši 2008. gadā ir mācību priekšmets, kurā hronoloģiskā principa izmantošana vairs nav ieteikta, bet mākslas vēsture (VIS MV, 1998) no jauno standartu satura un mācību grāmatām kopumā ir izņemta.

Par zīmīgu pierādījumu problēmsituācijai kultūras vēstures mācību satura realizācijā kļūst arī fakts, ka 85% skolotāju neizdodas integrēt kultūras vēstures un vēstures mācību saturu. Tas notiek dažādu, galvenokārt objektīvu, iemeslu dēļ, kuru novēršana nav skolotāja, bet gan administrācijas uzdevums (piemēram, stundu plānu saskaņošana). Otra koordinācijas un integrācijas problēma ir saistīta ar Latvijas vēstures un Latvijas kultūras vēstures tēmām, kuru nepilnīgo realizāciju atzīst skolotāji un kuras vēl arvien nav atradušas savu, Latvijas izglītības mērķiem atbilstoši īpašo un nozīmē nemainīgo vietu šo priekšmetu saturā (par Latvijas vēstures mācīšanu 2009. gadā lasāms – jau minētajā publiskajā pārskatā VISC, 2009). Diemžēl jaunā standarta koncepcija priekšmeta mācību satura faktoloģisko daļu piedāvā arvien lielākā vispārinājumā, bet par realizācijas veidu – jeb apguves saturu nav dotas nekādas papildus norādes (VIS K, 2008). Norādītas ir vien dažas apguvi raksturojošas prasības, kas izteiktas ar tradicionālajām frāzēm – spēj, prot, atšķir, apzinās, zina, ir tolerants un ir motivēts (darbībā), bet attieksmi izsaka prasību formulējums ar vārdu “apzinās”. Uz apguves satura komponenta nepilnību (faktiski trūkumu), norāda jau aptaujas rezultātos konstatētais fakts, ka 95% skolotāju labprāt piedalītos profesionālās diskusijās un semināros par dažādiem kultūras vēstures apguves satura un tā realizācijas jautājumiem. Tas norāda uz nepilnīgu informāciju vai nepietiekamām zināšanām. Diemžēl jaunajā standartā redzams, ka tieši šajā, kā norāda vienprātīgie aptaujas rezultāti, visproblemātiskākajā jautājumā situācija ir vēl pasliktinājusies. Rezultāts – pretēji konstatētajam, reālajam stāvoklim, pēctecības (iepriekšējā analīzes) un mērķtiecības principi netiek realizēti.

Secinājumi

- Kultūras vēstures priekšmeta standartā uzrādītā satura apjoms ir pārāk plašs un neatbilst atvēlētajam mācību laikam, kas bija tikai 210 stundas;
- Stereotipi konkretizēto centralizēto eksāmenu saturs rada stresa un savstarpējas neuzticēšanās situāciju, nemotivē strādāt radoši un veidot individuālas programmas, bet vēlmi sašaurināt un precizēt iespējamās pārbaudījuma nosacījumus (detalizēti par eksāmenu apakšnodaļā 2.4.2.);
- Tēmu plānojuma sadalījums ir tradicionāli hronoloģisks. Tā tas ir ne tikai Latvijā un diskutabla ir (jau likuma spēku jaunajā standartā ieguvusī) ideja par atteikšanos no tā;
- Situācija skolotāju kvalifikācijā, ko iespējams secināt no aptaujē iegūtās informācijas, ir kritiska;
- Modernu metodisko materiālu trūkums un to nepieejamība paralizē radoša procesa norisi, bet moderno tehnoloģiju trūkums negatīvi ietekmē gan skolēnu, gan skolotāju motivāciju.

2.2.4. Mācību grāmatu un mācību līdzekļu analīze

Arī vēsturiskās pieredzes analīze, sniedz vairākus argumentus konkrētās problēmas – priekšmeta saturam atbilstošas didaktiskās struktūras – risinājumā. Labs piemērs tam ir klasiskās izglītības pamatprincipi. Tos apraksta Baltijas vēstures pētnieki norādot, ka gan Rīgas Domskolā, gan arī nedaudz vēlāk Rīgas Sv. Pētera draudzes un Rīgas Sv. Jāņa draudzes skolā tiek realizēta klasiskā septiņu mākslu – gramatika, retorika, dialektika (trīvijs) un aritmētika, ģeometrija, astronomija un mūzika (kvadrīvijs) – apguves programma latīņu valodā, kuras lietošana bija vispārpieņemta viduslaiku izglītības kvalitātes mēraukla. Latvijā šīs tradīcijas vispilnīgākajā veidā un visilgāk tika realizētas tieši Domskolas programmā, par ko varam lasīt gan 17. gadsimta autora, mācītāja un Kurzemes superindendentā Paula Einhorna (*Einhorn*, dz.g.nez. – 1655) tekstos, gan arī vēsturnieka un filozofa Johana Gotfrīda Herdera (*Herder*, 1744–1803) rakstos. Par šīs sistēmas objektīvajām kvalitātēm tiek diskutēts gan 19., gan 20. gadsimtā, par tām raksta arī vairāki Latvijas zinātnieki, pedagogi un filologi, piemēram, Augusts Bīlenšteins (*Bielenstein*, 1826–1907), Jānis Kauliņš (1863–1940), Aleksandrs Dauge (1868–1937), Andrejs Vičs (1879–1943), Aleksejs Apīnis (1926–2004) un Jānis Stradiņš (1933). Tās bija ilgos gadsimtos pārbaudītas tradīcijas, pēc kurām jau programmas līmenī ļoti precīzi tika norādīts uz formas un struktūras nozīmi, kas bija tiešo rezultātu nopietni ietekmējošs

jautājums. Gala rezultātam bija jābūt morāli dižciltīgam gara aristokrātam. Tas nozīmēja, ka izpratne par izglītības nozīmi cilvēka dzīvē tika saistīta ar morālu cēlumu un morālu diženumu (*nobilitas literata* – izglītota dižciltība, kurā apvienotas sociālās un morālās īpašības). Šeit konstatētais sasaucas ar pirmajā daļā aprakstīto situāciju 16. gadsimta Vācijā. Arī vēlākā periodā pamatprincipi paliek gandrīz nemainīgi – t.s. cilvēcisko lietu studijas (*studia humanitatis*) ir pamatā arī 17. un 18. gadsimta pedagoģijas atziņās. „Latvijā klasiskā pedagoģija pazīstama kā filozofu, pedagogu, literātu pedagoģisko ideju turpinājums. J. A. Komenska, J. H. Pestalocija, J. H. Herbarta, F. Ā. Dīstervēga, K. Ušinska darbi ir tulkoti latviešu valodā. Latviešu autori A. Dauge, K. Dēķens, E. Pētersons, J. A. Students un citi darbos didaktikā, tajā skaitā priekšmetu metodikās, atsaucas uz klasiskās pedagoģijas avotiem.” (Žogla, 2001, 53) Šajā gadījumā formas jautājumi tika identificēti ar audzināšanas tiešajiem uzdevumiem, kas atbilstoši humānistu idejai par miesas un gara veseluma (*mens sana in corpore sano*) korelēto atbilstību, ir būtiski arī jauno laiku gadsimtos.

Šo jautājumu apspriešana mūsdienu situācijā ir zaudējusi savu viennozīmīgo aktualitāti, jo audzināšana, kā mācību procesa neatņemama sastāvdaļa, realizējas jaunos darbības veidos, kas orientēti pedagoģiski psiholoģiskās teorijās par attieksmes un motivācijas nozīmi procesa kvalitātes rādītājos (Мацлоу, 1999 a). Mūsdienu pedagoģijā attieksmes teorijas jautājumiem tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība, īpaši Latvijā šis jautājums ir atkal kļuvis aktuāls 21. gadsimta sākumā, jo tieši: „demokrātiskā sabiedrībā izvēlas izglītības attīstības intensīvo virzienu: integrējas izglītības saturs, metodes, formas. Integrācija izglītībā un audzināšanā ir satura, metožu un formu mijšakarību realizācija atbilstoši cilvēka un sabiedrības vajadzībām.” (Špona, 2001, 14) Par sabiedrībai nepieciešamo oficiāli ziņo (liecina) izglītības likumi un citi normatīvie dokumenti, bet metožu un formu mijšakarības strukturē mācību programmas un standarti (apakšnodaļa 2.2.1.). Visam dokumentos fiksētajam, vajadzētu atspoguļoties mācību saturā, tātad – arī mācību grāmatās un mācību līdzekļos, kurus skolotāji atbilstoši savai profesionālajai kompetencei izmanto un iesaka to lietošanas veidu arī skolēniem (apakšnodaļas 2.1.2. un 2.1.3.). Skolēncentrētās mācībās tieši šis pēdējais posms veido spēcīgu ietekmi, un tam ir jauna nozīme mācībās (apakšnodaļa 2.1.2.), it īpaši tādēļ, ka kultūras vēstures mācību satura īpatnība pieļauj dažādu informācijas avotu lietojumu, bet satura plašums attiecīgi veido arī plašu grāmatu klāstu. Skolotājs tomēr ir izvēles veicējs. Atbilstošu un pilnīgu mācību līdzekļu trūkums ļoti ietekmēja kultūras vēstures apguvi, kas bija neviendabīga un daudzu subjektīvu faktoru ietekmēta (apakšnodaļa 2.4.1.). Piemēram, līdzās tam, ka nebija

mācību līdzekļu, nebija arī skolotāju ar speciālu izglītību kultūras vēsturē. Priekšmetu mācītāja vēstures un mākslas vēstures skolotāji. Tas arī ir iemesls šī priekšmeta struktūras izveidei, kas tieši atkārtoja vēstures mācību principus, bet sadalījumā un interpretācijās sāka dominēt mākslas vēstures faktoloģiskais un vizuālais materiāls. To atzīst arī eksperti (Pielikums Nr.1). Mācību tehnisko līdzekļu nepietiekošais nodrošinājums savukārt ietekmēja mācību procesu, kurā stabili vietu ieguva frontālās metodes, kurās, izklāstot faktus, dominēja skolotājs, bet skolēns tos pierakstīja. Lekcijas dominante kā sena tradīcija ir saglabājusies vēl no viduslaiku universitātēm, kad mācībām nepieciešamā literatūra bija pieejama tikai ierobežotam cilvēku skaitam. Arī deviņdesmito gadu Latvijā lekciju izklāsts kā dominējošs princips kultūras vēstures stundās tika izmantots ļoti daudzās skolās. To pierāda Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes studentu mācību prakses atskaites. Šis tradicionālais paņēmiens īpaši akcentē mācīšanu, nereti tas ir visai autoritārs un nodrošina pasīvu aktivitāti – skolēna līdzdalība procesā tika realizēta, pierakstot dzirdēto. Otra problēma bija uzskates materiāli, kas apstākļos, kad liela satura daļa veidojās no mākslas vēstures materiāla, bija ļoti svarīga, bet gandrīz nebija pieejamas mākslas darbu krāsu reprodukcijas (kvalitatīvu nebija vispār), un interneta lietošana vēl bija sveša.

Pēdējos desmit gados kultūras vēstures apguves process ir izmainījies kardināli. Līdztekus daudziem mācību līdzekļiem priekšmetā arvien lielāku nozīmi ir ieguvusi vizuālais materiāls, un tā pieejamība gandrīz vairs nav problēma. Nepilnos divdesmit gados ir noiets garš ceļš arī kultūras vēstures priekšmetā. Priekšmeta standarts ir aprobēts un vispāratzīts, apmēram 36% skolotāju ir izveidojuši personīgās priekšmeta programmas, samērā apmierinošs ir mācību materiālu klāsts, ko iespējams plaši lietot (tos iegādājušās skolu bibliotēkas), un interneta pieejamība jau kļuvusi par speciāli risināmu problēmu, jo tajā atrodamā informācija nav aptverama bez profesionālas palīdzības. Ir domāts arī par to, lai priekšmeta apguvi vadītu profesionāli augsti sagatavoti pedagogi. Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē jau desmit gadus profesionālā bakalaura programmā „Skolotājs” tiek sagatavoti kultūras vēstures skolotāji.

Kaut arī pirmie mēģinājumi izveidot mācību un metodiskos līdzekļus notika jau 1994. gadā, pētījuma periodā kopumā par mācību saturam atbilstošām (ieteicamām) tika atzītas divdesmit septiņas grāmatas. 2002. gadā Kultūras vēstures pedagogu asociācija veica aptauju skolotāju vidū, lai noskaidrotu, kādas grāmatas visbiežāk lieto skolotāji un skolēni (šo grāmatu kopējais saraksts atrodams pielikumā Nr. 3). Lai veiktu tālāku analīzi, pētījuma ietvaros realizēta saraksta strukturēšana. Vispirms tika atlasītas grāmatas un

mācību līdzekļi, kuri bija ieguvuši vairāk nekā pusi pozitīvo atbilžu skaitu. Tādu bija kopumā četrpadsmit. No tām tika izslēgtas mākslas vēstures grāmatas, kuras pēc aptaujas datiem izrādījās plaši lietotas, bet tās nevar iekļaut pētījuma analīzē, jo šīs grāmatas netika gatavotas kultūras vēstures mācībām (tātad nepieciešami citi analīzes kritēriji). No atlikušajām detalizētu uzmanību vispirms jāpievērš Izglītības un zinātnes ministrijas ieteiktajiem un atbalstītajiem izdevumiem. Faktiski tāds ir tikai viens – visplašāk lietotais un par mācību grāmatu atzītais izdevums divās daļās „Kultūras vēsture vidusskolām”, kas regulārās tirāžās iznāca desmit gadus. Idejas un daļēji arī satura izstrādes autore šiem izdevumiem ir pedagoģe Daina Blūma. Pirmajā daļā, atbilstoši mācību priekšmeta standartam, ietvertas tēmas no pirmatnējās kultūras un senajām civilizācijām līdz viduslaiku nozīmes raksturojumam (Lapiņa, 1998). Grāmata papildināta ar krāsu attēlu ielikumiem, izmantotās un ieteicamās literatūras sarakstu, katras nodaļas sākumā ievietota ģeogrāfiskā karte, bet beigās – daži jautājumi un uzdevumi. Analogs formāts, struktūra un papildinājumi (izņemot ģeogrāfiskās kartes) ir arī otrajai daļai, kura aptver kultūras vēstures teoriju no renesanses laikmeta līdz kultūrai Krievijā 19. gadsimtā. Apjoma ziņā abas grāmatas ir gandrīz vienādas (276 un 270 lpp.), bet tā kā tās nepiepilda visu standarta saturu, jo tajās nav ietvertas tēmas par 20. gadsimta kultūras vēsturi un Latvijas kultūras vēsturi, var secināt, ka tās domātas diviem no kopumā trijiem mācību gadiem, jeb 140 mācību stundu apjomam no 210 programmā paredzētajām stundām. Raksturojot šo izdevumu var teikt, ka tās kopumā ir teksta grāmatas, kurās netiek doti nekādi speciāli padomi vai metodiski ieteikumi skolotājiem. Par to, kā tās lietot un kāds varētu būt rezultāts, atbildēja tikai skolotājs. Rezultātā jau pēc dažiem gadiem varēja konstatēt, ka abas atlikušās tēmas tiek mācītas visai reti, kā argumentu minot stundu trūkumu, kas jau aprakstīts iepriekšējā apakšnodaļā 2.2.3. Šeit jāatzīmē, ka jau no 1999. gada tika gatavotas arī divas Latvijas kultūras vēstures grāmatas, no kurām tikai vienu Izglītības un zinātnes ministrija atzina par piemērotu vidusskolas vajadzībām, bet apstiprināšanas problēmu dēļ, to iznākšana aizkavējās par vairākiem gadiem (Priedītis, 2002). Arī uz 20. gadsimta kultūras vēsturi skolotājiem vajadzēja gaidīt līdz 2002. gadam (Jermolajeva, 2002), kad skolotāji jau bija atraduši veidu kā individuāli risināt šī perioda satura apguvi, iztiekot bez mācību grāmatām. Gandrīz paralēli ar minētajām mācību grāmatām izdevniecība „RaKa” laida klajā arī Andreja Mūrnieka sagatavotos mācību līdzekļus. Arī šī autora idejai bija labs sākums. Tā bija iecere izveidot trīs izdevumu komplektu ar nosaukumu „Jeskats kultūras un reliģiju vēsturē”, bet iznāca tikai divas daļas, un otrās daļas pēdējā tēma ir antīkās un kristīgās pasaules salīdzinājums. Tātad nav ietverti pat viduslaiki, bet kopumā izdevumu

apjoms ir gandrīz tūkstotis lappušu – attiecīgi 404 un 465. Šie mācību līdzekļi ir labi strukturēti, papildināti ar terminu skaidrojumiem, ļoti daudziem melnbaltiem attēliem, regulāri izvietotiem uzdevumiem un jautājumiem pārdomām. Kaut arī teksta ir ļoti daudz, tas viegli uztverams un saprotams. Satura plašums un pamatīgums ir ļāvis šiem izdevumiem kļūt par labu izziņas materiālu un palīgu skolotājiem, par ko liecina arī jau pieminētā Kultūras vēstures pedagoģu asociācijas aptauja.

Kā trešā izdevumu grupa jāmin Gulbenes ģimnāzijas skolotājas Ligitas Zitānes mācību komplekti (Zitāne, 1997 u.c.). Kaut arī autore, veidojot skolotāju un skolēnu grāmatas, ir metodiski un didaktiski izveidojusi labu, saprotamu un stundu apjomam adekvātu materiālu, arī šī ideja nav realizēta līdz galam. Autore izveidojusi trīs komplektus, no kuriem trešajā ietverts arī renesanses periods. No visiem minētajiem tieši šo komplektu didaktiskais nodrošinājums ir bijis vērtīgs paraugs, pēc kura principiem skolotāji paši veidoja citas tēmas. Jāatzīmē arī, ka tieši šī autore ir veikusi vislielāko darbu mācību metodiskajā nodrošinājumā kopumā un attiecīgi turpina to veiksmīgi darīt arī jaunajā situācijā, kad vidējās izglītības programmās ienācis priekšmets „Kulturoloģija”. Skolotāja ik gadu savā pieredzē dalās ne tikai regulāros semināros, bet arī veido digitālus materiālus.

Kā ceturto mēģinājumu izveidot mācību līdzekļu komplektu, jāmin pētījuma bāzi veidojošie trīs izdevumi, kuru pamatā bija ideja realizēt viegli uztveramu, nepārslogotu un metodiski mērķtiecīgu satura dinamiku. Šie mācību līdzekļi ar sērijas nosaukumu „Konsultants kultūras vēsturē” sīkāk analizēti trešajā daļā (3.1.), kur atrodams pedagoģiskā eksperimenta apraksts (Avotiņa, 1999; Avotiņa, Blūma, 2000; Avotiņa, 2000). Diemžēl arī šie izdevumi, kas kopumā bija paredzēti seši, (katram mācību semestrim pa vienam) nepiedzīvoja pilna komplekta realizāciju. To, ka mācību grāmatu pilna komplekta trūkums tiešām radīja grūtības koncepcijas stabilā izveidē, kā arī to, ka reālais tematu sadalījums stundās visiem trijiem gadiem ne vienmēr atbilda plānotajam, vairākās intervijās akcentē arī eksperti: „Sākotnēji nekādu mācību līdzekļu nebija. Vajadzēja iztikt ar divgadīgajosursos dzirdēto un pašmācības ceļā iegūto. Bija programma, kas noteica mācāmās tēmas un apjomu, bet materiālus nācās krāt, atlasīt un apkopot pamazām. Katrs skolotājs individuāli veidoja savas mācību līdzekļu mapes. Ļoti palīdzēja Izglītības ministrijas Vidējās izglītības metodiskā kabineta sarūpētais diapozitīvu komplekts kopā ar komentāriem, taču arī tas neaptvēra visu kultūras vēstures vielu. Tad pakāpeniski par atsevišķām tēmām tika iespiestas palīgmateriālu brošūriņas. Ļoti pietrūka vienotas mācību grāmatas ar visaptverošu tēmu izklāstu un uzdevumiem. Tā kā bija pieejamas T. Kačalovas

u.c. autoru mākslas vēstures grāmatas, pastiprināti tika izmantots tajās atrodamais saturs. Domāju, ka priekšmetam atbilstošas mācību literatūras trūkums bija par cēloni tam, ka daudzi skolotāji ilgu laiku šī priekšmeta ietvaros praktizēja mākslas vēstures kursa apguvi” (Pielikums Nr. 1). Citi eksperti atzina, ka vienotu grāmatu trūkums ir vērtējams arī kā pozitīvs fakts, jo lika skolotājiem pašiem studēt, vākt materiālus, veidot metodikas un līdz ar to radīt personīgus, unikālus mācību līdzekļus un pārbaudes darbus. Rezultātā katrs strādāja nedaudz atšķirīgi, toties radoši, tā motivējot skolēnus līdzdarboties materiālu sagatavošanā. 2003. gadā astoņu skolotāju izstrādātie metodiskie materiāli – uzdevumi un pārbaudes darbi – tika apkopoti un izdoti kā diagnostikas un pārbaudes darbu krājums divās daļās, tēmu sadalījumā ievērojot hronoloģisko secību. Tas kļuva par pamatotu stabilitātes avotu, jo tika uzskatīts, ka, abas daļas apgūstot (izpildot), skolēns tiešām ir sagatavojies gala eksāmenam (Blūma, 2003).

Secinājumi

Kopumā izdoti aptuveni trīsdesmit dažādi mācību līdzekļi, no kuriem tikai divus Izglītības un zinātnes ministrija ir atzinusi par mācību grāmatām. Lielākā problēma ir tā, ka neviena no vairāku autoru iecerēm izveidot skolotāja un skolēna darbam piemērotu, pilnīgu mācību komplektu, kas atbilstu visam standarta saturam, nav realizēta. Galvenais iemesls ir atklātu diskusiju un publikāciju fragmentārums, priekšmeta profesionāļu vienotības trūkums (bija izveidojušās divas asociācijas) un oficiālo lēmumu nestabilitāte, jo jau 2002. gadā sākās diskusijas par priekšmeta statusa maiņu. Tas radīja situāciju, kurā skolotāji veidoja savus mācību materiālu komplektus, kas kopumā ir labi, bet to vērtība ir zūdoša, jo nenotiek atziņu pārmantošana.

2.3. Vidusskolēna personības attīstības likumības kultūras vēstures mācībās

2.3.1. Personības attīstības jēdziens vērtībizglītībā un humānpedagoģijā

„Trīs lietas nepieciešamas studentiem: apdāvinātība, vingrināšanās un morālētisks dzīvesveids (*disciplina*). Ar apdāvinātību saprot to, ka students viegli aptver dzirdēto un labi iegaumē apgūto. Ar vingrināšanos saprot to, ka viņš savas dabiskās intelektuālās spējas (*naturalem sensum*) ar darbu un uzcītību pilnveido. Ar īpašu dzīvesveidu saprot to, ka viņš, dzīvojot slavējamu (*laudabiliter*) dzīvi, apvieno tikumus ar zināšanu (*scientia*)” - tā 12. gadsimtā raksta Hugo no Parīzes Svētā Viktora abatijas (*Hugo de S. Victore*, ap 1078 – 1141) (Hugo, 12.gs., 2005, 51). Teksta fragments no „*Didascalion*”, kurš šeit tiek citēts

Andra Levāna tulkojumā no latīņu valodas, ir ietekmējis visu viduslaiku mācīšanās vēsturi. Pētījumam Hugo teksti ir nozīmīgi arī viņa lietotā kompetences jēdziena dēļ (piemēram, viņš atšķir retora, oratora un sofista kompetenci; Hugo, 2005, 55), kā arī tāpēc, ka nepieciešams rast atbalstu senās atziņās, kas jau gadsimtiem ilgi ir bijušas aktuālas pedagoģijā vispār. Tas nav tikai izglītības mērķis, bet vispārcilvēcisks dzīves mērķis un personības pilnības raksturojums. Par katru no trim frāzēm gadsimtu gaitā ir diskutējuši teologi, filozofi, vēsturnieki, pedagogi un psihologi. Katrs laikmets izvirza savas prioritātes. Ja mūsdienu paradigmā centrā izvirzām humānpedagoģijas aktualitāti un skolēncentrēts mācību process kļūst pašsaprotams, tad varam atkal lasīt 12. gadsimtā Hugo no Parīzes Svētā Viktora abatijas rakstīto, kas komentējams kā mūsdienu pedagoģiskā aktualitāte. Diemžēl ne tikai zinātniekiem un pētniekiem, bet arī sociologiem nākas atzīt, ka zināšanas bez tikuma nav tuvinājušas cilvēci ideālajam mērķim. Analfabētisma mazināšanās nav vairojusi dzīves labumu. Pedagoģi un pētnieki Volfgangs Brezinka (*Brezinka, 1928*) audzināšanas teorijas un izglītības jautājumu analīzē piemin personības nozīmi un arī kompetenci kā tādu personības īpašību, kuru spēj novērtēt sabiedrība un kurai raksturīga izcilība un tikums (*Brezinka, 1976*). Un kaut arī mūsdienās vārds tikums netiek lietots visai bieži, tad tas ko pedagoģijā saucam par attieksmi, tomēr arvien tiek saprasts kā pozitīva (arī tikumiska) attieksme ne tikai pret sevi, bet arī pret apkārtējo pasauli (1. daļa). Tātad – zināšanas tikai vienībā ar pozitīvu attieksmi rada mūsdienu prasībām atbilstošu rezultātu. Visas trīs minētās rakstura īpašības – apdāvinātība, vingrināšanās un morālētisks dzīvesveids – tikai to līdzsvarotā un organiskā vienībā var kādu cilvēku tuvināt pilnībai. Šeit iespējams visai precīzi rast arī krievu psihologa Ļeva Vigotska (*Выготский, 1896–1934*) izvirzīto struktūru (*Выготский, 2004*). Un kaut arī Hugo (viņa uzskatus veido tādi autori kā, piemēram, Cicerons un Svētais Augustīns) raksta par studentiem, Vigotskis (viņam būtiski ir laikabiedru Volfganga Kēlera pētījumi un Žana Piažē uzskati, kuru kritiskā analīzē viņš balsta savus pētījumus) – par jaunāko vecumposmu, un līdz ar to tie ir atšķirīgi līmeņi, bet būtība un struktūra paliek tā pati. Abiem autoriem, kuri savos uzskatos vieno Eiropas pedagoģisko un psiholoģisko ideju būtību, svarīgas ir tādas spējas, prasmes un darbības, kuras tiešā veidā ietekmē mācības. Tās ir domāšana un runāšana (Vigotskis, [1934], 2002), lasīšana un atmiņa (Hugo, 12.gs., 2005). Šo darbību ietekme, kombinācijas, to apguve un pielietojums dzīvē personības tapšanas procesā ieņem svarīgu vietu. Apkopojot šo autoru atziņas un pievienojot tām iepriekš aprakstīto kompetences kritēriju skalu, veidojas savstarpēji atkarīgi un vienoti līmeņi. Tos kopumā veido personību raksturojoša galvas, sirds un roku vienotība, jeb prāta

darbības spēja, rakstura pazīmes un dvēseles tikumība. Pirmajam nepieciešama individuāla pieredze, paraugs un vadība, otrajam – labvēlīga sociālā vide un audzināšana un trešajam – pieejama kultūrvide (2.9. tabula).

2.9. tabula

Personības attīstības faktoru salīdzinājuma shēma

Hugo no S.Viktora abatiņas	Ļ. Vigotskis	Kultūrkompetences kritēriji	Personību raksturojošie faktori
Vingrināšanās	fiziskais - pases vecums	zināšanas	izglītība – prāta darbība
Morālētisks dzīvesveids	sociālais - intelektuālais vecums	attieksme	audzināšana - rakstura veidošana
Apdāvinātība	garīgais - kultūras vecums	prasme	talanti – dvēseles tikumība

Viena no kopēju mērķu realizācijas problēmām varētu būt tā, ka izglītības realizētājiem netiek dota iespēja plašāk līmeņot savu darbību un tās saturu. To ietekmē gan subjektīvi apstākļi – tas ir reālā skolas situācija, pieņemtie likumi un standartizēts pārbaudes saturs un formas, gan objektīvi – tas ir paša skolotāja iespējas, vēlēšanās un sociālie nosacījumi. Ir veikti daudzi pētījumi par cilvēka attīstības dažādiem periodiem, noteikts gadu skaits, kurā kaut kas jāmaks, jādara, jāveic, bet cilvēka attīstību ietekmē ļoti dažādi faktori. Pētījumam ļoti nozīmīgi ir Ļ. Vigotska plašie piemēru komentāri pētījumos, kuros viņš nosaka cilvēka trīs vecumus. Un tikai viens no tiem ir vecums, kuru viņš sauc par pases vecumu (tātad gadi, pēc kuriem tiek organizētas visas mācības). Tam pētnieks pat neiedala nozīmīgu vietu personības attīstībā. Daudz vairāk nozīmīgi ir divi citi „vecumu”, jeb personību raksturojošie lielumi – kuru Vigotskis sauc par intelektuālo vecumu un kultūras vecumu (Виготский, 2004). Tieši pēdējais ir tas raksturojošais personības īpašību kopums, ko autors uzskata par svarīgāko rādītāju un kas dod teorētisku pamatojumu arī psiholoģijā runāt par kultūrkompetences veidošanās iespējām un nozīmi šajā pētījumā. Kultūras vecuma pazīmes sasauca ar jau aprakstītajiem Kalifornijas pētījuma rezultātiem par kultūrkompetenci nākotnē (Olsen, 2006; apakšnodaļa 1.2.3.). Arī profesore Ārija Karpova veic līdzīgas analogijas secinājumus nosakot, ka visā socializācijas procesā katra cilvēka personības veidošanās ir augstākais mērķis, raksturo personību kā augstāko cilvēciskā indivīda sociālās eksistences formu. Tajā viņa izšķir trīs stadijas, kas 2.10. tabulā uzskatāmībai pielīdzinātas Vigotska noteiktajiem „bērna vecumiem”. Kaut arī viena vai otra stadija atsevišķos dzīves posmos dominē, kopumā attīstība var notikt sinhroni. Līdzīgas domas pauž arī, piemēram, profesors Pauls Dāle (1889–1968). Viņš uzskata, ka

darbīga, pilnskanīga un harmoniska personība ir mūsu garīgās attīstības cēlākais mērķis un ideāls – tā ir mūsu neatņemama vadošā pārlicība. Bet personības būtiskākās īpašības ir individuālā pašapziņa, iekšēja vienotība un brīvība, jeb pašnoteikšanās, radīšanas spēja un atbildība (Dāle, 1994).

2.10. tabula

**Cilvēka sociālās eksistences trīs stadiju raksturojuma shēma
pēc Ļ. Vigotska, P. Dāles un A. Karpovas**

Ļ. Vigotskis	P. Dāle	Ā. Karpova
Pases vecums	individuālā pašapziņa	Identifikācija: potenciālā cilvēka pārvēršanās reālajā cilvēkā, kam piemīt vispārējās ar citiem cilvēkiem radniecīgas cilvēciskas īpašības;
Intelektuālais vecums	iekšējā vienotība un brīvība	Individualizācija: cilvēka pārvēršanās individualitātē, t.i. cilvēkā, atšķirīgā no citiem, ar sociāli neatkārtojamām pazīmēm;
Kultūras vecums	pašnoteikšanās un atbildība	Personalizācija: individualitātes pārvēršanās personībā, t.i. subjektā, nevis sabiedriskās dzīves objektā, kļūstot par sociāli funkcionējošu cilvēku darītāju, vēstures subjektu.

Šajā dalījumā uzskatāmi redzamas analogas idejas. Individuālā pašapziņa komentējama kā identifikācija, iekšējā vienotība un brīvība – kā individualizācija, bet pašnoteikšanās un atbildība – kā personalizācija. Tieši šī pēdējā īpašība, jeb īpašību kopums ievada personības izpratni tās socioloģiskajā skaidrojumā, kur bieži teikts, ka personība ir cilvēka sabiedriskā būtība un to nosaka ne tikai individuālo spēju, bet arī sociālo lomu kopums. Personību kā sociālu parādību pēta dažādas zinātņu nozares: filozofija, psiholoģija, socioloģija, dabaszinātnes, bet personību kā mērķi izvirza pedagoģija, tajā ietverot gan darbību, gan sociālo lomu, gan apziņas un pašapziņas komponentus attīstības procesā. Pedagoģiskajā aspektā attīstība apskatāma kā paškustība no zemākā uz augstāko, kurā attīstās un realizējas iekšējas tendences, potencialitāte un kura ved uz jauno, sarežģīto, kurā augstākais ir attīstīts zemākais. Tātad kopumā personības attīstība ir neatgriezenisks personības stāvokļa izmaiņu kopums, kas noved arvien jaunā, augstākā līmenī. Tas ir subjektīvs process un galvenais esamības veids. Kā raksturojoša vienība šeit var derēt noteikta kultūrkompetences līmeņa fiksācija, bet nepieciešamība pašrealizēties un sociālo uzdevumu risināšana ir saistīta ar galveno virzošo spēku personības attīstībā – pretrunām, kas rodas starp indivīda iespēju ierobežotību un cilvēces potenciālo bezgalību. Cilvēka konkrētie dzīves apstākļi izraisa individuālas pretrunas, kuras saistītas ar viņa kā subjekta iesaistīšanos sabiedriskajās struktūrās. Piemēram, mācību procesā atklājas indivīda neatbilstība kopējām, grupas uzdevumu veikšanai nepieciešamām darbībām. Problēma rodas, ja šo pretrunu risinājumu meklē tikai

ārējos, sociāli noteiktos apstākļos un ignorē pašanalīzes spējas un aktivitātes pakāpi, kas ir galvenais attīstību virzošais spēks (3. daļa). Tātad personības attīstība ir gan objektīva (jo notiek konkrētā sociālā grupā, sabiedrībā), gan subjektīva (jo ir pašas personības individuāla lieta). Vigotskis lielu vērtību piešķir arī paraugam, piemēram, padomam – citas attīstības pakāpes personības līdzdarbības nozīmei (Выготский, 2004, 191). Darbība un dzīve konkrētā vidē nosaka, to, kādi fiziskie un psihiskie potenciāli tiek aktivizēti, kādas vērtību sistēmas veidosies, pēc kāda dzīves ceļa personība ilgosies. Piemēram, vispārzināms ir fakts, ka vienā dzimtā tiek it kā neapzināti pārmantotas profesijas. Neveidojot mērķtiecīgus (objektīvus) modeļus, nākamās paaudzes iegūst subjektīvo potenciālu – neapzināto pārmantojamību –, ko ietekmē ārējie apstākļi (šajā gadījumā ļoti būtiski, ka varam to dēvēt par kultūrvidi).

Tāpēc personības tapšanā nepieciešama pastiprināta uzmanība tiem individuālās attīstības procesa regulatoriem, kuri izriet no cilvēku dzīvesveida, no radošas darbības spējām, no potenciālām fizisko un garīgo īpašību realizācijas iespējām un no visa minētā harmoniskas mijiedarbības. Katrs indivīds atšķirīgi iekļaujas dzīvesdarbības procesā, dažādi reaģē uz katru no minētajiem attīstības procesa regulatoriem. Būtiskākais, lai pārveidoties (attīstoties) indivīds mainītos sev raksturīgajā virzienā, sev tipiskā veidā. Tikai tādā gadījumā tā būs pašradīšana, bet tās līmenis ir atkarīgs no indivīda apzinātas aktivitātes – vēlmes un spējas darboties, vēlmes un spējas saskaņot savas subjektīvās pūles ar objektīvajiem nosacījumiem. Jo tikai cilvēks pats var sevi apgūt un attīstīt kā dabas veselumu, izmantot sev optimāli efektīvus līdzekļus un apzināti iekļauties dažādās sistēmās (fiziskās, bioloģiskās, sociālās, ekonomiskās utt.).

Lai realizētu šo ideju iespējami pilnīgākā veidā, pētījuma eksperimentālajā daļā, līdzās jau komentētajiem kultūrkompetences zināšanu (2.5. tabula) un prasmju (2.6. tabula) kritērijiem un to indikatoriem, tika izmantoti vēl divi, kas atbilst šajā apakšnodaļā aprakstītajam, bet to problemātika daļēji jau tika skarta apakšnodaļā 1.3.2. Tie ir attieksmju un emocionālo izpausmju kritēriji, katram no kuriem noteikti septiņi indikatori (2.11. tabula).

2.11. tabula

Attieksmju un emocionālo kritēriju indikatoru uzskaitījums

Attieksmes	Emocionālās izpausmes
Pret kultūras vēsturi (kultūru) kopumā;	Emocionāls līdzsvars (psiholoģiska stabilitāte);
Pret morāli, ētiku (respektējoša);	Gandarījums par paveikto, sasniegto (pašnovērtējums);
Pret reliģiju (ieinteresēta, toleranta);	Reakcija uz lielu slodzi (pacietīga, mērķtiecīga);
Pret mākslu (pozitīva, radoša);	Reakcija uz klasesbiedru kritiku (objektīva);
Pret mācībām skolā (pašsaprotami pozitīva);	Reakcija uz skolotāja (pieaugušo) kritiku (respektējoša);
Pret klases biedriem (cieņpilna);	Reakcija, saņemot atzīmes (mierīga);
Pret sevi (pašapziņa).	Reakcija publiski uzstājoties (brīva).

Kaut arī personības attīstības procesā šeit apzināti uzsvērta individualitātes nozīme, jo pētījuma sakarā tas ir aktuāli, tomēr līdzās tam jāievēro divi attīstības aspekti. Pirmais – veselīgi attīstīta personība nedomā un nerūpējas tikai par sevi, nav egoistiska, bet atzīst arī citu dibinātas tiesības un intereses, un otrs – veselīgi attīstīta personība palīdz, cik spēj, arī citus audzināt par personībām un tā apliecina darbos savu labo sabiedrisko gribu (Dāle, 1994). „Attieksmes audzināšana pret sevi, pret citiem cilvēkiem, pret valsti un sabiedrību. Pret darbu un kultūru, pret dabu raksturo audzināšanas saturu. (...) Attieksmes veidojas. Attīstās un pilnveidojas visā cilvēka mūža garumā. Tās ir dinamiskas. (...) Tās var definēt kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Attieksmes ir viens no cilvēka būtības raksturojuma komponentiem” (Špona, 2006, 57). Bet cilvēka individuālo dzīvi, šo būtības komponentu, ietekmē un nosaka sabiedriskās dzīves bagātība, to sakaru un attiecību daudzveidība un intensitāte, kuros personība nonāk saskarsmes procesā ar citiem cilvēkiem un kultūras mantojumu (1. daļa). No otras puses, personība ietekmē sabiedrisko dzīvi un līdz ar to arī nosaka kultūras mantojuma vērtību un vietu tajā. Tomēr, diskutējot par personības attīstības iespējām, arvien tiek minēti piemēri, kas apliecina kultūras vēstures lomu sabiedrībā un pedagoģiskajā procesā. Taču daudz mazāk ir pētīts jautājums par sabiedrības lomu kultūras vēsturē. Sabiedrība kopumā, gluži tāpat kā katrs mākslinieks un cilvēks individuāli, ir atbildīga par to. Sabiedrība tādu atbildību varēs demonstrēt tad, ja sastāvēs no cilvēkiem, kas būs attiecīgi sagatavoti (izglītoti indivīdi, attīstītas personības). Sagatavoti tā, lai spētu pamazām veidot tādu tautu, sabiedrību, skolotājus un skolēnus, kuri nestu šo atbildību pietiekami pašapzinīgi. Tad sabiedrība būtu gatava integrācijas procesam ne tikai Eiropā, bet arī pasaulē un skaidri

apzinātos savas identitātes saglabāšanas iespējas un nozīmi. Kā to tēlaini iesaka ievērojama psihologs, pašaktualizācijas teorijas un vērtību hierarhijas izveidotājs Abrahams Maslows (*Maslow*, 1908–1970): „Lai paceltos karaliskos augstumos vajag pavisam nedaudz, nu, piemēram – izejiet Olimpa kalna „tīrajā gaisā”. Izejiet tīras filozofijas, tīras matemātikas, vai tīras zinātnes pasaulē (...). Apceriet redzamo ar izcilo un viedo prātnieku acīm: Sokrāta, Spinozas vai Voltēra (...). Apceriet savu dzīvi no vēsturnieka skatu punkta – 100 vai pat 1000 gadus tālā nākotnē” (*Maslow*, 1970). Kā uzskatāmi to pauž tēlainais citāts, personības attīstības process skatāms kompleksi ar vērtībizglītības ideju.

Personības veidošanās pamatā visos laikos ir bijusi arī estētiskā audzināšana, kas ir cieši saistīta ar mākslas izglītību, par kuras sastāvdaļu pētījuma periodā bija atzītas arī kultūras vēstures mācības. Tomēr mūsdienās estētiskās audzināšanas vietu stabili ieņem un vairāk tiek pētīta un sociāli aktualizēta vērtībizglītība, kas ietver sevī gan vērtībattieksmes veidošanos, gan pašu vērtību – darbības, sadarbības, saskarsmes, attieksmes, pašizteikšanās, pašizpaušmes, pašapziņas, pašvērtības, pašrefleksijas un pašnovērtējuma – vērtības izpratni un aktualizācijas spēju. Vērtības ir ideālās dzīves simbols, un saskaņā ar šo simbolu dzīve jāveido, jāizvēlas audzināšanas un izglītības mērķi un saturs, mācību un audzināšanas metodes, jāiecer attīstības rezultāti. Audzināšana sasniedz savu mērķi, ja cilvēks savā darbībā (rotaļā, mācībās, studijās, darbā, jaunradē) tiecas pēc vērtībām – meklē patiesību, cenšas piepildīt taisnību un tikumību, tiecas pēc skaistā un svētā. (*Students*, 1933, *Anspaks*, 2004). Vēsturiski tas sasaucas ar estētisko audzināšanu, kas arvien bija virzīta uz apkārtējo pasauli, tās iepazīšanu un izvērtēšanu, bet 20. gadsimta otrā puse ienes izmaiņas šajās kategorijās. Audzināšana ir nomainījusi savu virzību, tagad visa pamatā liekot īpašo, unikālo personības *ego* (Es). Ir zināms, ka cilvēkā ir viss nepieciešamais, lai veidotu sevī augsti intelektuālu personību, bet aktuāls kļūst ceļš, un mainījies ir mērķis. Filozofe Skaidrīte Lasmane citē slaveno franču eksistenciālistu Žanu Polu Sartru (*Sartre*, 1905–1980), sakot, ka cilvēks nav nekas cits kā tas, ko viņš no sevis izveido – un komentē, ka „viņš ir patstāvīgs projekts, plāns, turklāt neapzināts, tīra nākotne un atvērtība tai – bez debesīm, bez Dieva un bez iepriekš zināmas būtības identitātes (...) Viņš ir atbrīvots no visa, kas varētu mazināt viņa paļaušanos uz sevi kā uz apzinātu patību un izvēli” (*Lasmane*, 2004). Izglītības galvenais uzdevums ir rēķināties ar šo izpratni, bet cilvēkā esošo iedzimto labumu kā bagātību no bezapziņas līmeņa celt arvien tuvāk apziņas līmenim, modināt un atvērt cilvēkā to, ko Dievs ir katrā ielicis kā solījumu un iespēju. Pedagoģam ir jāpalīdz šo solījumu piepildīt un šo iespēju realizēt. Tas ir jebkuras estētiskās

audzināšanas ideālais mērķis. Šodien, noraidot audzināšanu kā īpašu nodarbošanos skolā, šķiet ir aizmirsts, ka tā ir neatņemama pedagoģiskā procesa sastāvdaļa neatkarīgi no īpašiem plāniem un programmām (Špona, 2001). Izglītības un audzināšanas attiecības savās pētnieciskajās esējās pēta arī Augusts Milts. Komentējot ģenialitātes rašanās priekšnoteikumus, viņš, izsakoties visai tēlaini, tomēr precīzi, nosaka tieši sociālās vides un izglītības apstākļu ietekmes un iespējas. Kaut arī viņš izvirza piecus personības attīstības līmeņus, tomēr arī norāda, ka viens un tas pats cilvēks spēj ietvert sevī dažādus līmeņus un pretrunas. Raksturojot pirmo, A. Milts saka, ka cilvēks tajā ir kā automāts, skrūvēte, akls izpildītājs, robots. Otrajā līmenī cilvēku viņš sauc par viennozīmīgo, tekstuālo, dogmatisko. Pirmajā un otrajā līmenī cilvēku virza arī audzināšana, kas galvenokārt rūpējas par kreisās smadzeņu puslodes attīstību. Par trešā līmeņa izteicēju nosaukts veselais saprāts, kas ļauj cilvēkam dažādās situācijās radoši un taktiski piemēroties apstākļiem. Šeit liela nozīme ir paraugam, vērtībām, priekšstatiem, acīmredzamajam, taustāmajam, praktiskajam. Ceturto līmeni raksturo patiesa, dziļa jaunrade ar augstu spēju pielietojumu, augstu apdāvinātību un talantīgumu. Tā kā piektais ir augstākais līmenis, ko cilvēks spēj savā attīstībā sasniegt, tas ir ģēnija līmenis un gara kalngals, kurā neviens nespēj ilgi noturēties, tad tieši ceturta līmeņa raksturojums ir jāvirza kā augstākais jebkurā izglītības procesā, un A. Milts to sauc par varenāko un vērtīgāko cilvēka personību apstiprinošo kvalitāti (Milts, 1995).

Pētījumam šī atziņa sniedz pamatojumu un apstiprina sākumā hipotētiski izvirzīto prasmju pilnveides kā galvenā virzītājspēka prioritāti, kurām pieaugot mainās attieksmes, bet to pozitīva ievirze pastarpināti ietekmē zināšanu apguves, izpratnes nozīmes un motivācijas līmeni. Tātad – kaut arī redzam, ka teorijā aprakstītie personības attīstības līmeņi grupēti it kā no vienkāršākā uz sarežģītāko (kas ir pašsaprotami, jo loģiski), tomēr praksē iespējams pierādīt, ka primitīvais kā izejas punkts ir nepieņemama pozīcija, jo evolūcijas ideja psihologu teorijās neapstiprinās. Tieši noteiktā orientācija uz vērtībizglītību jau nosaka personas pamatvērtību – garīguma, morāles, kultūras, gara un fiziskās stājas izkopšanu izglītības procesā. (PTSV, 2000, 187). Šajā nozīmē izglītība ir mērķtiecīgs process, norise, tā nekad nevar būt pilnīgi pabeigta. Ideālam varētu tikai tuvojies, jo tā sasniegšana un papildīšana ir bezgalīgs process, kas ir saistīts ar augsti intelektuālas kultūras personības būtību. Lai to varētu sākt papildīt, ir jāapzinās neierobežoto gara izpausmju daudzveidība, kas saglabājusies dažādās kultūras vērtībās, un kā svarīgākie gudrības avoti varētu tikt izmantotas arī šodien. Cilvēka attieksmes rezultātā tās ir kļuvušas par estētiskām, par absolūtām, mūžīgām un nemainīgām vērtībām. Vērtību

formulēšana ir sākums, atskaites punkts, norma un mērvienība. Estētikā un mākslā šāda vērtība ir skaistums, reliģijā – svētums, loģikā un filozofijā – patiesība, matemātikā – pareizība, ētikā – tikumība, bet pedagogijas uzdevums ir apvienot un padarīt pieejamas visas šīs vērtības mācību procesā. Kā absolūtas šīs vērtības formulēja jau Platons. Divdesmitā gadsimta otrās puses klasiskās filozofijas profesore Džūlija Enasa, (*Julia Elizabeth Annas*) analizējot Platona „Valsti” veic plašu salīdzinošo analīzi ar mūsdienām, tā atklājot antīkā laikmeta klasiķa mantojumā izteikto ideju mūžīgo aktualitāti. Apspriežot tikuma jēdzienu, Platons ir ļoti kritisks un spilgti norāda uz kolektīva (sabiedrības) nozīmi. Uz Sokrata domu: „ja gudrības mīlētāja daba (...), saņems tai piemēroto apmācību, tad, manuprāt, tā neizbēgami pieaugs un nonāks pie visiem tikumiem. Bet ja sēkla tiks sēta, augs un barosies nepiemērotā augsnē, tad – ja vien kāds dievs to nepaglabās – ar to notiks pavisam pretējais”. Un, kad Sokrats Platonam jautā: „vai tu arī līdzīgi vairākumam domā, ka ir tādi jaunieši, kurus samaitā sofistī? Un ka ir kādi samaitājoši sofistī, kas, darbodamies kā privātpersonas, nodara kaitējumu, par ko būtu vērts runāt? Vai tad vislielākie sofistī nav tieši tie, kuri to saka un kuri arī vislielākajā mērā audzina gan jaunos, gan vecos, gan vīrus, gan sievas, un padara viņus tādus kādus vien vēlas? Kad tad viņi to dara?” Platons atbild: „Tad, kad daudzi sasēžas kopā tautas sapulcēs, tiesās, teātros, kara nometnēs vai kādā citā kopējā daudzskaitlīgā sanāksmē, kur viņi ar lielu troksni, klieodzot un sitot plaukstu, pārmērīgi vai nu slavē vai peļ kaut ko no runātā vai darītā; turklāt klintis un pati vieta rada atbalsi un divkāršo šo uzslavu un nopelumu troksni. Un kā tev šķiet, kā šādos apstākļos, tā teikt jauneklis jūtas? Kāda individuāla audzināšana gan spēs noturēties pret šādām uzslavām un pašām un netiks aizskalota un aiznesta pa straumi? Un vai šis jauneklis par skaistu un nekrietnu nesauks to pašu ko viņi, nerīkosies kā viņi un nebūs tāds kādi ir viņi?” Platons norāda uz to, cik lielu ietekmi uz cilvēku atstāj tā dēvētā sabiedrības kultūra. Platons bija pirmais, kurš uzsvēra, cik svarīgu lomu sabiedrības locekļu vērtību veidošanā spēlē tas, ko mēdz saukt par mākslām. Ja dialogā akcentēta sabiedrības uzvedības loma, kas nav mazinājusies arī 21. gadsimtā, tad papildus transmisijas lomu mūsdienās spēlē filmas, televīzija, grāmatas un interneta piedāvātās iespējas – pieejamie portāli un virtuālās vietnes. Vienā no fragmentiem arī Platons norāda, ka jo cilvēks ir talantīgāks un jūtīgāks, jo lielāku iespaidu uz viņu atstās sabiedrības spiediens, un ne vienmēr tas ir morāls vai politisks. Tā dēvētā sabiedrības kultūra ietekmē cilvēkus daudzos un dažādos veidos (Enasa, 2008). Tātad nonākam pie jau minētā personības attīstības procesa, kurā iesaistīta ir visa sabiedrība un pret tās spēku skola piepilda tikai nelielu daļiņu no Sokrata pieminētās individuālās audzināšanas, kura aizmirstas, nonākot plašākā sabiedrībā. Tāpēc

vērtībizglītība, kaut arī tā ir drīzāk visai abstrakta ideja, prasa rūpīgu piepildījumu un katrā laikmetā – savādāku, tomēr tas ir visas sabiedrības atbildības jautājums. Arī Kants pirms divsimt gadiem to raksturoja līdzīgi, sakot, ka tieši ideju piepildījums ir tas, kas raksturo attiecīgā laikmeta kultūras līmeni. Bet, „ideālo mērķi un labumu parasti apzīmē ar vērtības jēdzienu, un tas izsaka jēgpilnas vajadzības, zināmu pilnību, ideālu, jābūtību, pēc kā tiekties. Vērtība ir jēgpilnais, saprātīgais, tas, kā vēl nav, bet kam vajadzētu būt un pēc kā vērts tiekties.” (Lasmane, Rubenis, Milts, 1995, 22). Vērts tiekties gan, formulējot mērķus dažādos izglītības dokumentos, gan dažādos mūzizglītības procesa posmos, gan ceļā uz kultūrkompetences pilnveidi un paaugstināšanu kā personības pašsaprotamu raksturlielumu.

Secinājumi

Sabiedrības ideāli šobrīd ir ietverti Izglītības likumā, kurā viens no otrā panta trijiem punktiem nosaka, ka izglītības mērķis ir nodrošināt iespēju tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos. Tātad tas nosaka, ka arī audzināšanai ir būtiska loma izglītības mērķī – harmoniskas, vispusīgi attīstītas, ar brīvu apziņu apveltītas, personības veidošanā. Tā kā viens no kultūrkompetences veidošanās uzdevumiem ir personības pilnveide, tad neatņemama ir skolēnu attieksmes un motivācijas paaugstināšana, kas ir tiešais mācību uzdevums.

Mūsdienās bieži akcents tiek likts uz ārējiem apstākļiem, bet tikai darbība var būt pamats ceļā uz vērtības piepildījumu. Vērtību būtība ir to nozīmīgumā, kas pastāv neatkarīgi no darbības, vai vajadzībām. Tātad – neatkarīgi no ārējiem apstākļiem. Tomēr vērtību hierarhija ir mainīga, atkarīga no sabiedrības, laikmeta un kopīgajiem morāli – tikumiskajiem un izglītības mērķiem. Analizējot Platonu, pētniece Džūlija Enasa raksta: „Mums būtu arī jāatskārš, ka visas ikdienas rūpes un raizes īstenībā ir sīkas un nesvarīgas. Mums vajadzētu ieņemt skatupunktu, no kura raugoties, cilvēku problēmas izskatās vienkārši triviālas. Citiem vārdiem sakot, tikums pieprasa distancēšanos no ikdienas rūpēm un tātad arī no ikdienas dzīvei piemītošā sajaukuma, ko veido labais un sliktais” (Enasa, 2008).

2.3.2. Kultūras vēstures priekšmeta integratīvais raksturs un sistematizējošās funkcijas

Vērtību izpratnes turpmāko likteni – iespējamo privilēģiju izvēli brīvības situācijā – nosaka estētiskās kultūras integrācijas process izglītības saturā. Svarīgi noskaidrot, kādai būtu jābūt izglītības programmai, lai cilvēks, kas apzināti vēlas veidot sevi par augsti intelektuālu kultūrkompetentu personību, rastu atbalstu kopējā izglītības politikā.

Viens no veidiem, kā realizēt tādu izglītību, ir dažādu līmeņu integrācijas realizācija. Piemēram, jau vairāk nekā desmit gadus veiksmīgi tiek realizēti dažādi mācību satura integrāciju veicinoši pasākumi, piemēram, pētnieciskie darbi un projekti. Pētnieciskie darbi, kaut arī bieži vien ar integrējošu, vairākiem priekšmetiem atbilstošu saturu, tomēr arvien tiek iedalīti priekšmetu kategorijā un to konkurencē arī tiek vērtēti. Projektiem ir atvēlēta nedēļa februārī, un tas ir liels sasniegums. Tomēr projektu nedēļa vēl arvien norisinās kā liels notikums, kas neizbēgami izjauc ikdienas mācību procesu, bet tādai darbībai un, it īpaši, tādai domāšanai, kādu prasa projektu realizācija, vajadzētu kļūt par realitāti un ikdienas darbības virsotni. Pedagoģs Gudjons projektus sauc par mācību lielformām un saka, „lai *projektmācības* kļūtu par regulāru mācību lielformu” (Gudjons, 1998, 275), nākamais solis varētu būt nepārtraukta konkrētu priekšmetu integrācijas veicināšana. Tas, protams, ir lēnāk realizējams, toties ar ilgstošāku iedarbību. Projektu ietvaros ir iespējams radīt labvēlīgus apstākļus personības attīstības veicināšanai, par ko bija rakstīts apakšnodaļā 2.3.1. Tieši projektmācības dotu iespēju gan diferencēt uzdevumus, gan attīstīt dažādas prasmes, gan reālā, ilgtermiņa darbībā veidot attiecību modeļus aktīvai darbībai. Projektmācībās skolēns viennozīmīgi un dabiski kļūtu par mācību procesa centru. Analizējot projektu nedēļu tēmas, kas zināmas no studentu praksēs veiktajiem darbiem, un skolēnu pētniecisko darbu tēmas, kas ik gadu ir apkopotas VISC mājas lapā, var secināt, ka nav gandrīz nevienas tēmas, kurā netiktu skarti kultūrvēsturiski jautājumi, un kuru nevarētu attiecināt uz šī priekšmeta plašo saturu. Tas tika akceptēts un kā reāli ideju ierosinājumi un pētniecisko darbu rakstīšanas padomi, iekļauts izstrādātajos mācību līdzekļos.

Veidojot kultūras vēstures mācību priekšmeta saturu, tā autori skaidri apzinājās uzdevuma plašumu un potenciālo iespēju satura integrācijai vairākos virzienos. Priekšmets tika veidots kā integrējošs, starppriekšmetu saikni veidojošs, it īpaši, ar visu izglītības programmas humanitārā satura daļu. Tomēr netika pateikts, ko konkrēti integrēs, kā integrēs, un kas to izdarīs. Centralizētie valsts pārbaudījumi (pirmo reizi priekšmetā

„Kultūras vēsture” tas notika 2000. gadā) uzskatāmi pierādīja situācijas nepilnību un to, ka viens skolotājs nespēj realizēt priekšmetam paredzētos uzdevumus. Iemesli bija dažādi, gan subjektīvi, gan arī objektīvi, jo:

- objektīvu iemeslu dēļ integrācija praktiski nenotika;
- subjektīvu iemeslu dēļ netika mainītas korelējošo priekšmetu programmas;
- neatbilstoša bija kultūras vēstures pedagoga izglītība;
- pārāk vispārināts bija mācību priekšmeta standarts, bet individuālo programmu veidošanā un analīzē skolās integrācijas nozīme netika akcentēta.

Tomēr šie reālie apstākļi nemaina situāciju. Vēl arvien tieši kultūras vēsture ir vispiemērotākais priekšmets visu skolā apgūto zināšanu integrēšanai. To pierāda arī zinātnieku atziņas, vispāratzīto humanitāro jomu organiskai vienībai pievienojot arī eksakto zinību integrācijas nepieciešamību (Raņķis, 1999; Siliņš, 1999). Īpaša vērtība priekšmeta integrācijas iespējām un nozīmei piešķirta tieši Gunāra Raņķa grāmatā „Eksaktā zinātne kultūras vēsturē”, kas iznāca tajos pašos gados, kuros lielākā daļa mācību līdzekļu kultūras vēsturē (Raņķis, 1999).

Nolūkā atklāt un veicināt integrētas sadarbības iespējas mācībās, pētījuma bāzes vidusskolā notika zinātniski praktiska konference. Tās ietvaros strādāja darba grupa „Integrētā apmācība”, kurā diskutējot, tika gūtas vērtīgas atziņas un iezīmēti iespējamie metodiskie uzdevumi. (Pielikums Nr.4). Tika konstatēts, ka vairāku humanitāro priekšmetu valsts noteiktie standarti jau ir orientēti uz apgūto prasmju un iemaņu saistību viena mērķa demonstrācijai. Šis mērķis ir – pierādīt personības gatavību tālākai, brīvai attīstībai, personības izaugsmei un gatavībai mūžizglītības procesam. Tika konstatēts, ka tradicionālu rakstisku pārbaudījumu laikā ir ļoti grūti atklāt (faktiski nav paredzēts) spēju orientēties, analizēt un izdarīt secinājumus par norisēm kultūrā gan vēsturiskā, gan šodienas aktualitāšu kopainā (apakšnodaļa 2.4.1.). Rakstisko testu forma bieži izraisa stresa un satraukuma situāciju, kas ierobežo radošās spējas. Protams, tāda forma ir ļoti svarīga kā procesa daļa, bet ir aktuāli ne tikai ikdienas darbā apgūt un izmantot mūsdienīgas, uz dialogu balstītas, interaktīvas mācību un pārbaudes formas, bet panākt, lai tās ietekmētu arī gala rezultātu. Tātad – arī prasmes, attieksmes un citi līdz šim oficiāli nevērtēti (bet subjektīvi ietekmējoši) kritēriji būtu jāiekļauj vērtējumu skalā. Arī šī atziņa ir iekļauta pētījuma eksperimentā.

Tematiski kultūras vēsture aptver vispārējo vēsturi un vairākas vēstures zinātnes apakšnozares – literatūru, tēlotājmākslu, arhitektūru, mūziku, filozofiju, ētiku, estētiku utt. Šis uzskaitījums uzrāda tikai humanitāros priekšmetus. Eksakto priekšmetu integrācija

būtu nākamais solis. Kultūras vēstures integrācijas procesam vajadzētu skart gan matemātiku un ģeometriju, gan fiziku, ķīmiju un dabaszinātnes. Diemžēl tikai puse (sastāvs atšķiras), no uzskaitītajām vēstures zinātņu apakšnozarēm kā mācību priekšmeti, konkrētu skolu programmās ir iekļauti vienlaikus. Tomēr saskaņā ar kultūras vēstures standartu (VIS KV, 1997) šāds integrācijas process tiek prasīts. Lai šo daudzveidību adekvāti ieviestu mācību procesā un pētītu, kā to var realizēt viena persona – kultūras vēstures skolotājs –, notika mēģinājums integrētā un korelētā procesā, veidot kultūras vēstures un literatūras apguves programmu (programmas daļu). Tas arī tika realizēts pētījuma bāzes vidusskolas 12. klasēs.

Zināms, ka tādi mēģinājumi ir notikuši arī citās skolās, bet tie arvien bijuši atsevišķi mēģinājumi, kuru pozitīvu iznākumu varēja nodrošināt tikai viena skolotāja darbība abos priekšmetos. Piemēram, jau minētā literatūras un kultūras vēstures, mūzikas un kultūras vēstures, kā arī visbiežāk – vēstures un kultūras vēstures priekšmetu satura integrācija. Problēmas šajā idejā konstatē arī pētnieki: „Ir pamats uzskatīt, ka integrēšanas meklējumi ārpus cilvēka (starp priekšmetiem) būs neproduktīvi, bet tas savukārt iezīmē jaunu pedagoģisko kultūru.” (Žogla, 2001, 252) No tā var secināt, ka nosacītais dalījums priekšmetos (vidusskolā to ir piecpadsmit) kā mācību organizācijas problēma nav atrisināms, ja nemaina principus pašos pamatos.

Tomēr visos minētajos mēģinājumos skolotāji ir konstatējuši, ka kultūras vēsture sava plašā satura dēļ ir piemērota satura integrācijai. Atbilstoši var teikt, ka tā ietver visu, vai gandrīz visu, nepieciešamo – kopumā mācībās apgūstamo. Īpaši aktuāli tas kļuvis pēdējos gados, kad mūsdienu virtuālās informācijas plūsmas apstākļi ir izmainījuši mācības, un ierastās pedagoģiskās kultūras tradīcijas un paradigmas vairs neatbilst zināšanu iegūšanas un informācijas procesēšanas paņēmieniem (Žogla, 2001, 252). Skolotāja galvenais uzdevums šādā situācijā ir skaidrot informācijas un faktu atlases iespējamus paņēmienus, principus un nozīmi. Svarīgi ir norādīt uz analīzes kritērijiem, tā panākot izglītotās (izglītojamās) personības pamatotu un drošu orientācijas spēju, bet vērtējumu pārnest no kritikas kategorijas uz kvalitātes jomu, pašnovērtējumu un atbildības jomu. Tādai darbībai jābūt integrētai, vienotai un mērķtiecīgi jāpārklāj visas mācības. Tas kardināli izmainītu skolēna attieksmi, priekšstatu kopumu, izpratni un individuālo vērtību skalu.

Tas ir komplicēts uzdevums, nopietns vērtīborientēts process, kura mērķis ir stabila, par savu identitāti pārliecināta, motivēta personība. Tas ir arī radošs process, kura vispārējais saturs demonstrē pasaules kultūras radošās domas virsotnes un ir nebeidzams iedvesmas avots kultūrkompetences pilnveidē.

Secinājumi

Kultūras vēstures saturs un struktūra pilnībā atbilst vidusskolas mācību sistematizējošai funkcijai. Priekšmeta integratīvais raksturs ir piemērots visu mācību pilnveidei, apkopošanai un nostiprināšanai, bet tas var tikt realizēts tikai īpaši labvēlīgos apstākļos, savstarpējas uzticības un vienam mērķim virzītas darbības rezultātā. Ja nav šo labvēlīgo apstākļu – skolotāju sadarbības iespēju, atbilstoša stundu plānojuma izkārtojuma un vairāku citi subjektīvu, skolotāja personības ietekmētu nosacījumu, tad priekšmeta integratīvais raksturs nerealizējas. Nelabvēlīgos apstākļos tas neizbēgami rada satura dublēšanos.

2.4. Kultūras vēstures mācību procesu ietekmējošo apstākļu analīze

Kultūras vēstures nozīmes maksimāli pilnīga satura pārvērtēšana var novest otrā galējībā, kas dažos pētījumos tiek izteikta izglītības filozofijas kontekstā un tiek saukta par kultūras transmisiju. Tā uzsvēr (pārvērtē) tradicionālo akadēmisko disciplīnu nozīmi. Pētījuma ietvaros šeit rodams pamats prasmju apguvei kā satura sastāvdaļai un prioritātei. Kultūras transmisijas (latviski precizējot, to varētu saukt par vērtību tālāknodošanu) jēdziens tiek apskatīts pedagoģijas vēsturē, un tas ir aktuāls arī mūsdienu pedagoģijas zinātnes teorijā. Šis jēdziens ir saistīts ar vispārējiem kultūras apguves teorētiskajiem jautājumiem. No visiem izglītības programmu virzieniem, kultūras transmisijas princips ir vissenākais. Tas paredz visu civilizācijas sasniegumu tālāku nodošanu, t.i., iekļaušanu programmās. Par vērtīgākiem tiek uzskatīti tie priekšmeti, kas attīsta abstrahēšanas un vispārināšanas spējas. No antīkās pasaules šo struktūru pārmanto viduslaiku zinātnieki, nosakot septiņu priekšmetu, jeb brīvo mākslu struktūru izglītības programmās. Tajā ietilpa trīs svarīgākie – gramatika, retorika un dialektika – un četri mazāk svarīgie – mūzika, aritmētika, ģeometrija un astronomija (2.2.3.). Kanādas pedagogs Deivids Prets, komentē, ka sabiedrības uzskati par to, kuri mācību priekšmeti ir svarīgāki, nemitīgi mainās. Un tomēr jau 19. gadsimtā tika izvirzītas piecas zināšanu pamatnozares – matemātika, bioloģija, gramatika, vēsture, māksla un literatūra –, kurām tika noteikts samērā konkrēts saturs, kas palika visai nemainīgs gandrīz simt gadu. Līdz ar to šos priekšmetus vieglāk bija mācīt, apgūt un pārbaudīt. Prasības bija balstītas uz izzīņu, uz zināšanām un intelektuālajām prasmēm. Kultūras transmisijas teorijai ir arī pretinieki, kas uzsvēr to, ka pie tradicionālā satura kā pie neieņemama cietokšņa (Prets, 2000, 19) nav iespējama pāreja

uz mācīšanās līdzsvaru vai dominanti izglītības procesā. Nenoliedzot tradicionālo priekšmetu obligāto saturu, tomēr jāatzīmē, ka, saskaņā ar iepriekš rakstīto, mācību mērķi ir mainījušies, un līdz ar to tradicionālā satura apguve un tam atbilstoša pārbaudes sistēma vairs neatbilst laikmeta prasībām (2.1.).

Atbilstoši humānpedagoģijas principiem, mācību organizācija tiek pārorientēta uz skolēna patstāvību – prasmi izzināt un prasmi pārvaldīt mācīšanos. Prasmju pilnveide norisinās atvērtā, daudzveidīgā un kognitīvi aktīvā mācību procesā. Atvērtās izglītības intelektuālās saknes rodamas J. H. Pestalocija, Ž. Ž. Russo, Dž. Djuī un Ž. Piažē darbos. Bet pētījuma jautājumam svarīgi pieminēt teorijas, kas tiek attīstītas Latvijā. Jaunās paradigmas ietekmi uz pieaugušo izglītību pēta profesore Tatjana Koķe (Babajeva, Koķe, 2010). Jaunākajās publikācijās tiek akcentēta personības pašpilnveidošanās nozīme, nepieciešamība veicināt radošu izziņas interesi, kas balstīta dažādu prasmju – gan teorētiskas, gan praktiskas darbības pilnveidē. Profesore Zoja Čehlova pēta humanizācijas un humanitarizācijas problēmu, kas ir aktuāla mūsdienu pedagoģijas zinātnē un saista to ar garīgo vērtību aktualizāciju daudzpolārajā pasaulē, kas savā ziņā sasaucas ar apakšnodaļā 2.3.2. aprakstīto (Čehlova, 2010).

Mūsdienu didaktiskajā sistēmā skolēns un skolotājs darbojas kā viens vesels mācību procesa subjekts, un to mijiedarbē notiek sintēze un jaunas kvalitātes radīšana. Skolēns pārkonstruē procesu, kuru skolotājs sargā un vada – kā senajā Grieķijā, kur pedagogs bija arī pavadonis. Tā veidojas prasmes, pieredze un priekšstati. Rodas motivācija un adekvāts pašnovērtējums. Tas ir taksonomisks process, kurā organiski, saskaņā ar cilvēka dabu un dvēseles spējām tiek realizēts sistemātisks un secīgs, hierarhisks garīgas darbības process. Atbilstoši psihofizioloģiskajām īpatnībām, tādā procesā līdzsvaroti tiek darbinātas cilvēkam dotās spējas – vispirms ir redzēšana (Komenskis), tad lasīšana (subjektīva darbība iz-lasīšana, pamācība lasīšanā – Hugo), tad zināšana (brīva atrašana pēc vajadzības – Kants), tad atcerēšanās (atmiņa – Bergsons, 1999, 2005) un pēc tam – domāšana kā augstākais mērķis, kas ļauj radīt jauno, arī personīgi svarīgo vērtību (*Vicaria Simulachra*). Tas notiek pakāpeniski un, iepazīstot ar visām Dieva dotajām maņām, vispirms, cik vien iespējams, pašu pētāmo objektu. Visas Dieva dotās maņas ir svarīgs līdzeklis ne tikai pasaules izziņā, kādu Dievs jau to paredzējis, bet arī tik šaurā dzīves sadaļā, kā skolas mācības. Tām ir konceptuāla nozīme skolēncentrēta procesa izveidē. Diemžēl vidusskolas līmenī tas reti tiek izmantots.

Tikai attīstot intelektuālās spējas, izziņas mērķi pārtop afektīvos mērķos, jeb attieksmēs, kas nodrošina vērtību izpratni un līdz ar to arī tālākās intereses un motivāciju –

atziņa, kas pētījumam īpaši nozīmīgi.

Vairākās iepriekšējo gadu publikācijās arvien esmu risinājusi didaktikas jautājumu īpašo nozīmi mācību procesā, akcentējot vairākus jau apskatītus jautājumus, piemēram, kultūras vēstures integrācijas un apguves priekšrocības radošas personības pilnveidē, skolotāja lomu humānpedagoģijā, apskatīti arī vairāki metodiski paņēmieni. Arī satura izveides jautājumi risināti, veidojot mācību līdzekļu komplekta koncepciju. Atbilstoši klasiskajai izglītības procesa taksonomijai, kā zemākais līmenis tiek atzīmēts samērā vispārzināmu, jeb elementāri svarīgāko fakti uzskaitījums un attiecīgi – tādu zināšanu reproducēšana, kā arī atbilstoša frontāla mācību metode un nediferencēta pārbaude. Šajā gadījumā arī mācīšanās formu risinājums ir samērā vienkāršs, tas neprasa augstu pedagoģisko meistarību, tomēr pat fakti atlasē līdzdarbojas gan formas pamatprincipi, gan dažādi blakus faktori. Tomēr pat šajā, it kā visvienkāršākajā, gadījumā parādās satura un formas nepārtrauktas mijiedarbes vienādojums. To esmu izmantojusi 10. klases mācību materiāla „Viduslaiki. Konsultants kultūras vēsturē” veidošanā (Avotiņa, 2000). Nākamajā pakāpē, pārejot pie aptveres un analīzes, pretī jāsniedz ievērojami sarežģītāks saturs un tam atbilstoša metodiskā forma, tāpēc 11. klasē ieteikts ievērojami izmainīt metodisko formu. To esmu veikusi, sagatavojot otru mācību līdzekli „Renesanse. Konsultants kultūras vēsturē” (Avotiņa, 1999). Sintēzes, jeb augstākajā līmenī abu komponentu mijiedarbe turpinās, jo jaunu vērtību radīšanas process pieprasa arī diferencētu un komplicētu vērtējumu sistēmu, tāpēc 12. klasē ieteikts pastiprināti nodarboties ar analīzi, veikt pētījumu un fakti interpretāciju, kas rosināts izdevumā „Deviņpadsmitais gadsimts. Konsultants kultūras vēsturē” (Avotiņa, 2000). Visos konsultantos struktūra veidota tā, lai uzsvērtu, ka mācību procesa raksturs veidojas ne tikai no detalizēti izstrādāta satura, bet arī no didaktikas specifikas (tas detalizēti analizēts 3. daļas sākumā). Tātad saturs, kas sociālajās un humanitārajās zinātnēs un to mācību priekšmetos, kur interpretācijas iespējas ir ievērojami lielākas nekā pārējos, kā komplementārs lielums ir diferencējams. Man svarīgi bija uzsvērt, ka diferencēcijai jānotiek ne tikai no saturiskā viedokļa, kā tas visbiežāk tiek darīts, bet arī no didaktiskās formas modelēšanas plašajām iespējām.

Diemžēl mācību situācija skolās ir izveidojusies tāda, ka vienīgais reālais satura vērtētājs ir pats subjekts, t.i., skolotājs. Lai gan procesā ir aktīvi iesaistīti oficiālie satura noteicēji, veidotāji un vērtētāji – Izglītības un zinātnes ministrijas normatīvo un reglamentējošo dokumentu ieviesēji, skolas akreditācijas procesa veicēji, skolu direktori un mācību daļu vadītāji – četras ievērojamas instances, kuras rūpīgi seko saturam, tā apjomam un iespēju robežās arī kvalitātei, bet, vispārinoties oficiālo dokumentu formai, tie arvien

vairāk attālinās no situācijas klasē.

Secinājumi

Līdzās skolotāja atbildībai par teorētisko saturu un veidu, kādā tas tiek apgūts, svarīga ir skolēnu atbildība. Skolēni ir otra (būtu ideāli, ja tā būtu pirmā) vērtējošā puse. Pētījuma ietvaros veiktajās aptaujās un diskusijās tiek konstatētas mācību procesa pozitīvās un negatīvās iezīmes. Samērā reti sastopama, tomēr vērā ņemama, ir skolēnu vēlme ietekmēt mācību procesu, bet reto konfliktu risinājuma gaitā arvien atklājas, ka pretenzijas ir veidojuši subjektīvi jautājumi, kuri drīzāk skar formas problēmas, nevis satura jautājumus.

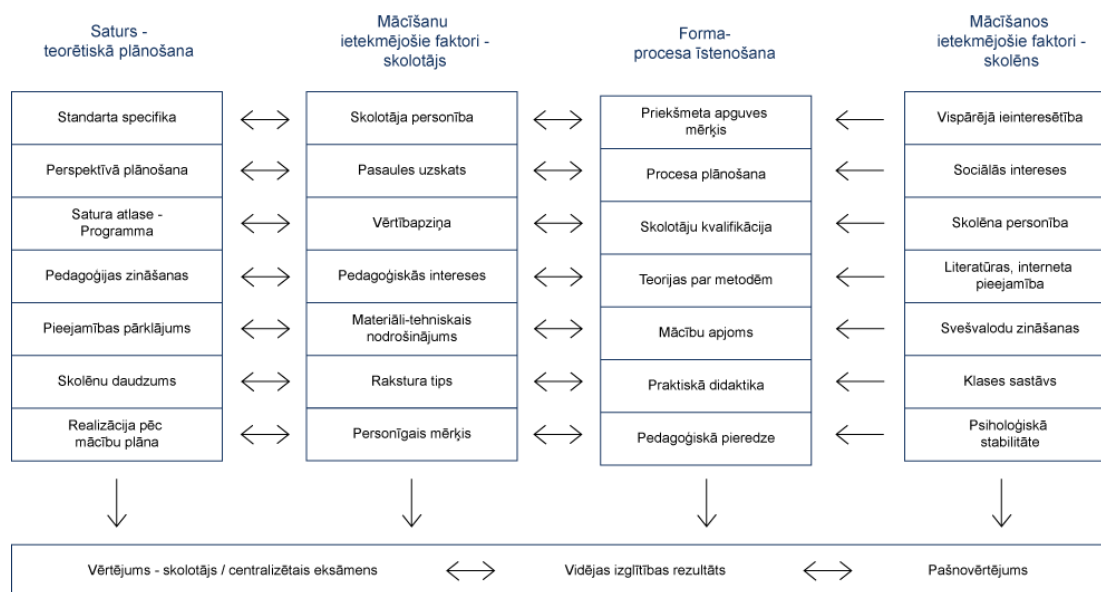
Vadot studentu pedagoģiskās prakses un apkopojot iegūto informāciju, veicot skolēnu novērošanu un analizējot aptauju rezultātus, ir iegūts plašs ieskats reālajā situācijā. Runājot par konkrēta priekšmeta apguvi, skolēnu aizrādījumi un iebildumi ļoti reti ir saistīti ar mācību priekšmeta teorijas satura analīzi, bet kā nozīmīgs procesa vērtējuma komponents tiek pieminētas metodiskās kvalitātes un to realizācijas formas – tas, kā skolotājs praksē realizē mācību procesu.

2.4.1. Satura un formas korelācija mācībās

Analizējot konkrētā mācību priekšmeta – „Kultūras vēstures” – apguves pedagoģiskos aspektus, jau iepriekš tika secināts, ka šim jautājumam veltīti ļoti nedaudzi teorētiski pētījumi, tomēr par didaktiskās formas nozīmīgumu kopumā pēdējā laikā runāts visai daudz. Diemžēl gandrīz vienmēr, virziens ir viens – zinātniski tiek analizēti skolēnu attieksmes, adaptācijas, integrācijas, pašvērtējuma, pašaktivizācijas un pašapziņas līmeņi, tiek pētīta viņu spēja domāt kritiski, viņu ieinteresētība, kreativitāte, pašizjūta, pašizvērtējums utt. Par visu to iegūt jebkādu informāciju iespējams tikai no formas analīzes rezultātiem. Reti (īstenībā ļoti reti), rezultātu analīzes veidošanā tiek ņemts vērā satura realizētāja un atklājēja subjektīvais, bet ne mazsvarīgais faktors. „Pedagoģiskajā literatūrā ir aplūkots mācīšanās saturs, bet mācīšanas saturs pat netiek pieminēts” (Žogla, 2001, 96).

Nozīmīga loma satura un formas savstarpējā iedarbībā ir dažādiem mācīšanu un mācīšanos ietekmējošiem faktoriem. To iedarbība ir gandrīz neprognozējama, un tāpēc tā netiek plānota, un to problemātika praktiski netiek risināta, jo tas ir pārāk sarežģīti (ja neskaita mēģinājumus to darīt konfliktu situācijās). Visus iespējamus ietekmes faktoros nav iespējams uzrādīt, tomēr skaidrības nolūkā tos jāiedala divās grupās. Vienu grupu

veido mācīšanas faktori, kuru cēlonis ir skolotājs – viņa personība, pasaules uzskats, vērtībapziņa, zinātniskās intereses, rakstura tips utt., bet otras grupas mācīšanos ietekmējošo faktoru izraisītājs ir skolēns, viņa sociālās intereses, personība, iedzimtība, svešvalodu zināšanas, psiholoģiskā stabilitāte utt. Uzskatāmībai vizuāli tas strukturēts 2.1. attēlā. Bultu kustības abos virzienos norāda uz savstarpēju mijiedarbi. Mijiedarbes procesā iesaistīto faktoru kopējais skaits ir 28 (tas var arī mainīties un būt vēl lielāks), kas jau pats par sevi atklāj šīs sarežģītās problēmas nozīmi un risinājuma nepieciešamību.



2.2. attēls. Kultūras vēstures apguve kā mācību procesa daļa (A. Avotiņa)

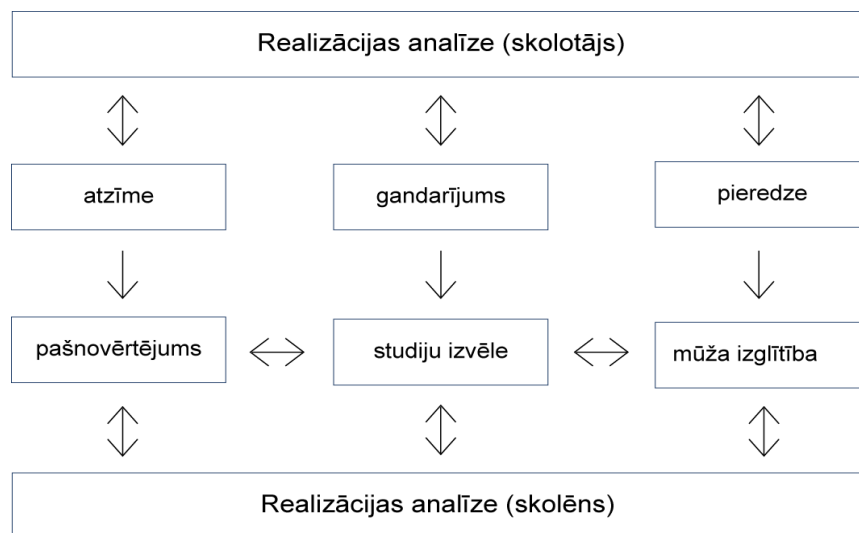
Lai paskaidrotu 2.2. attēlā atveidoto, katra abstraktā faktora jēdziens ir jāpiepilda ar konkrētu saturu. No kultūras vēstures varētu minēt divus spilgtus piemērus.

Pirmais piemērs. Tēma – „Viduslaiki.” Tūkstoš gadus ilgs periods, kura pamatsaturs ir divi vēsturiskie stili – romānika un gotika. Protams, abi stili ir obligātā satura sastāvā, un tie atzīmēti jebkurā programmas satura perspektīvajā aprakstā. Bet šāda, it kā precīzi norādīta, satura atklāsmi noteiks vairāki skolotāja izraisītie, t.s., blakus faktori. Piemēram, viņa praktisko darbu ietekmēs materiāli tehniskā bāze. Rakstura tips noteiks pasniegšanas metodi, bet skolotāja pasaules uzskats un vērtībapziņa noteiks galvenos akcentus. Tie var būt vērsti uz romānikai raksturīgo augsto klosteru kultūru un mākslas darbiem, kas šajā

periodā radīti, vai arī uz gotikā dominējošo mistēriju un katedrāļu kultūras radīto mākslu un kultūru. Iespējams arī trešais variants (un vēl daudzi), kad skolotājs, jau viduslaiku mākslu apskatot, visas skolēnu domas virza uz tuvo un ilgi gaidīto renesanses dzimšanu, akcentējot viduslaiku drūmo apspiestības un nedrošības situāciju, kas ir visai tradicionāla interpretācija. Pat pie precīzākas jautājuma interpretācijas un uzskatu nostādnes, šo attieksmi var mainīt tāds faktors kā materiāli tehniskā bāze, bet vēl svarīgāka par to, šajā procesā ir forma, kuru nosaka skolotāja profesionālā kvalifikācija un pieredze. Tieši šie formas faktori noteiks to, cik objektīvs būs process un līdz ar to, cik oriģināls „jaunizveidotais mākslas darbs” – izpratnes veidots galarezultāts. Tomēr arī šo rezultātu ietekmē (un nereti ļoti būtiski), piemēram, tāds faktors kā skolēnu klases individuālais sastāvs, kurš ir pilnīgi objektīvs rādītājs, jo nav grozāms.

Otrais piemērs. Tēma – „Renesanse.” Aptuveni simt piecdesmit gadus ilgs atdzimšanas periods. Galvenā problēma ir, kas atdzimst un kā tas izpaužas. Interpretācijas iespējas atkal bezgalīgas. Atdzimt kaut kas var pozitīvā nozīmē un var būt arī otrādi. Nenoliedzami sākas periods, kas ved prom no Dieva. Vai tas ir labi, vai slikti, to ar savu interpretāciju komentē skolotājs. Reizēm tas netiek darīts, jo vieglāk runāt tikai par faktiem, piemēram, jauniem tehniskiem un ģeogrāfiskiem atklājumiem. Uz visiem šiem jautājumiem katrs atbildēs savādāk, neatkarīgi no tā, ka programmā ir norādīts – tēma „Renesanse.” Arī šajā gadījumā galarezultātu ietekmēs vairāki formas jautājumi – apguves mērķis, plānošana, apjoms, pieredze un didaktika un visi iepriekšminētie mācīšanu un mācīšanos ietekmējošie faktori. Kopsummā redzams, cik daudz ir to faktoru, kuri ietekmē ne tikai mācības un vērtējuma precizitāti, bet arī galarezultātu.

Otrs nozīmīgs rādītājs ir realizācijas rezultātu analīze (2.3. attēls). Kā liecina ekspertu anketās minētā informācija, skolotāji ar realizācijas analīzi gribētu, bet laika un motivācijas dēļ objektīvi nenodarbojas. Vienīgais, kas ir jāveic obligāti, tas ir gala vērtējumu – atzīmju – analīze, bet svarīgāka par to ir realizācijas procesu ietekmējošo faktoru analīze, kā arī attiecīgu secinājumu ieguve un atbilstošu izmaiņu veikšana. Par otru daļu – skolēna veikto realizācijas analīzi – nav fiksēta situācija, kurā skolēna pašnovērtējums un darbības analīze būtu veikta regulāri vai mērķtiecīgi.



2.3. attēls. Mācību vērtējuma realizācijas analīzes shēma (A. Avotiņa)

Secinājumi

- Mācību humānpedagoģiskais raksturs veidojas ne tikai no detalizēti izstrādāta teorētiska satura, bet arī no formas specifikas – realizācijas veida, kas ir kvalitātes rādītājs;
- Skolēncentrētu mācību modelēšanai ir jāķļūst par nozīmīgu faktoru. Īpaši tas attiecas uz sociālo un humanitāro priekšmetu mācībām, kurās ir lielas satura interpretācijas un plašas informācijas ieguves iespējas;
- Akcentējot mācību jautājumiem veltīto nepietiekamo uzmanību, jāmaina mācību kvalitāti raksturojošā gala rezultāta, jeb vērtējuma forma;
- Kultūras vēstures mācības var radīt īpašu pievienoto vērtību. Tās veido garīgu vērtību stabilitāti un rosina aktīvu, radošu pasaules uztveri. Tomēr šī rezultāta kvalitāti ietekmē vismaz 28 faktori;
- Mācību rezultātu analīze kā komplekss rādītājs netieši norāda uz izglītības mērķi. Bet viens no to veidojošajiem komponentiem ir kultūrkompetences kvalitāte, kurā iekļauta visa sarežģītā, daudznozīmīgā un nākotnei tik svarīgās mūžizglītības būtība, par kuru vairākos līmeņos atbildīgs ir pedagogs.

2.4.2. Mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” standarta un nobeiguma eksāmena prasību atbilstība

Šajā pētījumā izmantotais mācību priekšmeta apguves komponentu iedalījums zināšanu grupā, prasmju grupā, attieksmju grupā un emocionālo izpausmju grupā ir balstīts didaktikas teorijā, veiktajos pedagoģiskajos novērojumos, astoņus gadus strādājot vidusskolā, un ISEC noteiktajos normatīvajos dokumentos (VIS KV, 1997).

Īpaši uzskatāmi šo komponentu praktiskās realizācijas nepilnības redzamas „Kultūras vēstures eksāmena 12. klasei” analīzē. Eksāmena mērķis ir „Pārbaudīt un novērtēt izglītojamo vispārējās zināšanas, prasmes un iemaņas kultūras vēsturē” (VPD, 2007). Eksāmena darbs jau daudzus gadus sastāv no trim daļām, kur priekšmeta apguves līmenis tiek noteikts vērtējot sekojošus uzdevumu veidus:

- *Pirmā daļa* ir zināšanu pārbaudes testi – savietošanas, atbilžu izvēles; vērtējuma izvēles; tukšo vietu aizpildīšanas un īso atbilžu uzdevumi;
- *Otrā daļa* pārbauda skolēna kritiski vērtējošās prasmes. To veido strukturēti uzdevumi ar piedāvātiem informācijas avotiem no Latvijas un pasaules kultūras;
- *Trešā daļa* ir argumentēts pārspriedums (apmēram 200 vārdi), kas balstīts uz skolēna spēju paust savu personīgo viedokli, kura pamatā ir zināšanas kultūras vēsturē. Skolēnam jāizvēlas viens temats no vairākiem piedāvātajiem. (Pielikums nr. 5).

Eksāmenam ir noteikts stingrs laika ierobežojums. Pirmajai daļai tās ir tikai 40 minūtes, bet abām pārējām kopā - 150 minūtes. Tātad viss eksāmena darba rakstīšanas laiks sastāda gandrīz piecas mācību stundas, kurās skolēnam jāprot pierādīt savu priekšmeta apguves līmeni rakstiskā formā. Vērojot mācību darbu kultūras vēstures stundās, kur skolotāji izmanto līdzīgus uzdevumu strukturēšanas paņēmienus (kas apkopojumā pieejami metodiskā izdevumā, Blūma, 2003), bija uzskatāmi redzams, ka tik atšķirīgu uzdevumu izpildei nepieciešamas dažādas prasmes un spējas, kuru apguvei un pilnveidei mācību procesā ir jāpievērš īpaša un nepārtraukta uzmanība. To pārvaldījuma pakāpei ir liela ietekme uz gala rezultātu gan ierobežotā laika, gan pārbaudījuma vai eksāmena radītās emocionālā stresa situācijas dēļ. Spriedzi radīja arī tas, ka pirmās un otrās daļas jautājumi bija samērā konkrēti, un tajos nebija dota iespēja sniegt komentāru kādā citā jautājuma aspektā, ja tiešā veidā skolēns neprata atbildēt. Tādā situācijā, lai paustu savu attieksmi kopumā, ir stingri jākontrolē emocionālās izpausmes. Tikai brīvi pārvaldot

nepieciešamās mācību prasmes un zināšanas, var efektīvi pierādīt savu mācību priekšmeta apguves patieso līmeni.

Eksāmena katras daļas izpildei nepieciešamas atšķirīgas, mācībām kopumā nozīmīgas, prasmes, no kurām dažas nereti tiek akcentētas kā spējas. Piemēram, pirmajā daļā testa uzdevumu pildīšanai, tās ir spējas mērķtiecīgi pielietot zināšanas. Otrās daļas strukturētajos uzdevumos skolēnam ir jāpielieto kritiski vērtējošās prasmes, bet trešajā daļā, kuras saturs ir argumentēts pārsapņests, jāspēj paust savu personīgo viedokli, tātad – attieksmi. Procentuālais punktu sadalījums vērtēšanā nosaka, ka par pirmo (zināšanu) daļu var saņemt 35%, par otro – 45%, bet par trešo, kurā jāatspoguļo personīgā refleksija – tikai 20%. Šāds sadalījums akcentē otrās daļas nozīmi, jeb kritiski vērtējošās prasmes.

Kaut arī eksāmens ir tikai neliela mācību procesa daļa, tas tomēr norāda mērķi, tam jāapliecina reāli sasniegtais. Veiksmīgas didaktiskas struktūras pamatā daudz lielāka nozīme ir tam, kā notiek mācības. Tās ietver sevī gan mācīšanu un mācīšanos, gan skolēna un skolēna vai skolēna un skolotāja sadarbību, gan savstarpēju gatavību un motivāciju, gan pašnovērtējuma un vērtējuma atbilstību, gan to analīzi un dinamiskas izmaiņas, atbilstoši secinātajam. Mūsdienu apstākļos „skolēns ir mācību procesa centrā: līdz ar to centrā ir viņa mācīšanās, ko rosina, veicina, uztur produktīvu skolotāja radītā individuāli atbilstošā pedagogiskā situācija, kas ir atbilstoša skolēna mācīšanās darbības, zināšanu, izpratnes struktūrai” (Žogla, 2001, 252).

Secinājumi

„Kultūras vēstures” priekšmeta nobeiguma eksāmens, kas vairākus gadus bija centralizēts, bet kopumā līdz 2010. gadam ar nemainīgu struktūru, ir devis ievērojamu pieredzi. To var iedalīt divās grupās. Kā mīnusus var minēt to, ka eksāmena satura didaktiskā struktūra neatbilst izglītības mērķiem, prasības ir grūti identificējamās ar mācību priekšmeta standartu, un rezultāti reti atspoguļo mācību reālos rezultātus, bet centralizēto eksāmenu norise ir organizatoriski pārāk sarežģīts process.

Savukārt kā pozitīvo jāmin tas, ka centralizētie nobeiguma eksāmeni mobilizēja skolotājus, cēla priekšmeta prestižu, iezīmēja noteiktas struktūras esamību, motivēja skolēnus un kopumā veicināja personības izaugsmi, vērtību izpratnes kvalitāti un līdz ar to arī kultūrkompetences līmeņa paaugstināšanos.

3. KULTŪRAS VĒSTURES MĀCĪBU IZVEIDES UN IEVIEŠANAS PĒTĪJUMS

3.1. Pedagoģiskajā eksperimentā izmantoto mācību līdzekļu analīze

Pedagoģiskais eksperiments tika veikts vispārīglītojošā skolā, kura ieņem stabili vietu Latvijas izglītības sistēmā, un kuras kopējie mācību rezultāti vidusskolā ir augstāki kā vidējie Rīgas pilsētas Ziemeļu priekšpilsētā. To var klasificēt kā darbības pētījumu, kura mērķis bija atrast veidu, kā uzlabot mācības kultūras vēsturē, bet procesā daudz kas tika veikts, konstatēts un mainīts pieredzes un mēģinājumu ceļā. Pētījuma ietvaros jau no 1996. gada, kad tika veikta kultūras vēstures apguves teorētiskā modeļa sagatavošana, sāku mācīt kultūras vēsturi vidusskolā 10., 11. un 12. klasēm. Tad arī uzsāku apriorās informācijas iegūvi un apstrādi un jau pēc neilga laika, atsaucoties izdevniecības aicinājumam veidot mācību līdzekļu sēriju, veicu trīs mācību līdzekļu izstrādi. To struktūrā tika ievērotas mācību priekšmeta standarta prasības un satura atklāsmes vēsturiskās tradīcijas (aprakstītas 2. daļā). Grāmatu didaktiskās idejas pamatā bija jau darbības pieredzē gūtais un pārliecība par metodikas nozīmi mācību rezultātos. 2000. gada septembrī kā kvalitatīva pedagoģiskā pētījuma grupa tika izvēlētas divas klases – 10.A (28 skolēni, turpmāk katram savs indeksa apzīmētājs, piemēram – 1a, 2a, 3a utt.) un 10.B (27 skolēni, turpmāk katram savs indeksa apzīmētājs, piemēram – 1b, 2b, 3b utt.). Tika uzsākts korelatīvs pētījums, un līdz 2003. gada jūnijam, kad minēto, jau 12. klašu, skolēni beidza skolu, notika informācijas iegūve, veicot kvantitatīvos un kvalitatīvos mērījumus un sākot izmantot secinājumus promocijas darba satura un zinātniskā aparāta veidošanai.

Galvenā nozīme eksperimentā bija metodisko ideju realizācijai, kas iestrādāta mācību līdzekļos „Viduslaiki” (Avotiņa, Blūma, Grauzdiņa, 2000), „Renesanse” (Avotiņa, 1999) un „Deviņpadsmitais gadsimts” (Avotiņa, 2000), kas šajos gados arī izdoti sērijā „Konsultants kultūras vēsturē”. Minētie mācību līdzekļi ir iekļauti arī skolotāju aptaujā par to lietojumu (saraksts kopumā aprakstīts 2.2.3. un pievienots pielikumā Nr. 3).

Lai veiktu izstrādāto mācību līdzekļu maksimāli kompakto aprakstu un iespējami objektīvi sniegtu to analīzi, bija jāveido pētījuma idejai atbilstoši kritēriji. Par pamatojumu analīzes struktūrai izmantots Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļas pētnieču – R. Andersones, I. Maslo, A. Krūzes, L. Rutkas un I. Žoglas – izstrādāts metodiskais līdzeklis mācību literatūras veidotājiem un recenzentiem, kas ir pirmais tāda veida izdevums Latvijā (MI, 2009). Tajā autore piedāvā mūsdienīgas mācību literatūras veidošanas un izvērtēšanas vadlīnijas, atbilstoši Ministru kabineta noteikumiem,

kas izdoti saskaņā ar Izglītības likumu par kārtību, kādā izvērtē un apstiprina mācību literatūras atbilstību valsts standartam pamatizglītībā un vispārējā vidējā izglītībā. Izdevumā aptverti vēlamie mācību literatūras izveides aspekti, tiek aprakstītas humānpedagoģijas pamatidejas un, konkretizējot tās sešos principos, uzsvērta un atklāta skolēncentrēta mācību procesa nozīme. Kā nozīmīgu pētījumam var izcelt principu, kas nosaka, ka „mācību līdzekļi uztur skolēna autonomiju mācībās un patstāvīgu mācīšanos, akcentējot prasmes mācīties pilnveidi mūžizglītības kontekstā un vienotībā, kā arī saņemot skolotāja palīdzību” (MI, 2009, 9). Tiek aprakstīta izglītības mērķu daudzveidība un uzsvērta izglītojošā, attīstošā un audzinošā komponentu vienotības nozīme, kurai jāatspoguļojas arī mācību līdzekļos. Līdzās septiņiem vispārpedagoģiskiem skolēna mācību līdzekļu izveides un novērtēšanas kritērijiem analizēti un aprakstīti arī mācību līdzekļu satura izveides tiesiskie un ētiskie aspekti, detalizēti aprakstīta mācību satura uztveramības nozīme, kā arī apjoma, struktūras, formāta, poligrāfiskās kvalitātes un svara nozīme.

Kopumā analizējot vadlīnijās minētos pedagoģiskos kritērijus, var konstatēt, ka eksperimentā izmantotie mācību līdzekļi piedāvā ievadinformāciju, kas papildināta ar dažādas grūtības uzdevumiem un nelielu skolēniem ieteicamās literatūras sarakstu. Tie ir neliela formāta (14,5×20 cm), tajos ir attiecīgi 220, 110 un 143 lappuses, attēlu skaits nepārsniedz simtu, tie ir viegli uztverami, ērti lietojami, viegli un nav dārgi. Nozīmīgi, ka izdevumi ir papildināti ar personu rādītāju (divos izdevumos), terminu skaidrojumu, ģeogrāfiskām kartēm, reprodukciju sarakstiem (divos izdevumos) un hronoloģiskām tabulām. Šie papildinājumi ļauj uzskatāmi aptvert periodu kopumā un integrēt zināšanas, kas iegūtas arī citos mācību priekšmetos. Tabulās ir atsevišķas sadaļas vēsturiskajiem notikumiem, literatūrai, reliģijai un filozofijai, mākslai, arhitektūrai un mūzikai. Tāda struktūra ir viens no galvenajiem organizētas un patstāvīgas mācīšanās priekšnoteikumiem, jo skolēns ik mirkli var ieskatīties tabulās, ar redzes atmiņas palīdzību tās iegaumēt, un nelielās grāmatas nepārtrauktā klātesamība mācībās (parocība) rada drošību. Līdz ar to var apgalvot, ka tie ir dabatbilstoši, daudzveidīgi mācīšanās līdzekļi, kas ne tikai organizē, bet arī rosina un vada skolēna darbību. Īpaša nozīme ir visu triju mācību līdzekļu secīgumam. Grāmatu satura struktūras un teksta izveidē ievērots, iepriekšgūtajai pieredzei atbilstošs, pakāpeniski pieaugošas sarežģītības princips. Otrajā un trešajā grāmatā jau tiek izmantoti nozīmīgu autoru tekstu fragmenti, trešajā izdevumā pieaug paškontroles uzdevumu grūtības pakāpe un tiek piedāvātas metodiskas norādes patstāvīgo darbu un pētījumu veikšanai, ar ko skolēns jau tiek ievadīts zinātniska darba veidošanas principos.

Pirmajā grāmatā „Viduslaiki” teksts ir veidots vienkāršs, katras apakšnodaļas ievadā skolēns rod uzvedinošas, rosinošas idejas aprakstu, citāta vai vienkārši formulētas domas veidā. Piemēram, apakšnodaļa par kodeksu izgatavošanas principiem iesākas ar jautājumu: „Vai kāds zina, cik grāmatu viņam ir mājās? Varbūt kāds ir saskaitījis visas, kuras ir izlasītas? Vai varam nosaukt tās, kurām ir vislielākā nozīme mūsu dzīvē? (...) tad, kad grāmatas rakstīja ar roku, tām bija dvēsele. Kur tā mīt šodien?” (Avotiņa, Blūma, Grauzdiņa, 2000, 58). Nodaļu beigās ir doti dažādas grūtības uzdevumi paškontrolei, bet grāmatas beigās ievietoti pašpārbaudes testi un uzdevumi. To lietojumā skolēni izrādīja īpašu interesi. Tie ir rosinoši, to nav daudz, bet tie ir dažādas spējas – telpisko domāšanu (jāzīmē aksonometrijas plāns), radošu iztēli (vārda iniciāļa zīmējums), domāšanu (testu uzdevumi) un ilglaicīgo atmiņu – veicinoši. Īpaša nozīme pievērsta arī dažādu mācību priekšmetu integrācijai. Piemēram, skolēni aicināti ģeogrāfiskā kartē iezīmēt apustuļa Pāvila misiju ceļojumu maršrutu un, rakstot eseju par Pāvila vēstulēs rodamajām ētiskajām pamācībām Vidusjūras baseina draudzēm, gan piesaistīt to saturu kultūrvēsturiskai situācijai, gan arī, brīvi izvēloties kādu no pamācībām, pārdomāt sev aktuālo ētikas jautājumu. Tāda darbība attīsta skolēna patstāvību un nostiprina subjekta pozīciju organizētā mācību procesā (MI, 2009, 16).

Otrajā grāmatā „Renesanse”, līdzās visam jau iepriekš minētajam, pievienoti vēl divi jauni satura atklāsmes aspekti un iestrādāta papildināta grūtības pakāpe. Priekšvārdā paskaidrots, kā labāk lietot šo grāmatu. Vadoties pēc metodiskajiem uzdevumiem, skolēni tiek ievadīti pilnīgi patstāvīgi veicamā darbībā. Pirmkārt, grāmatas tekstā speciāli gandrīz nav minēti gadskaitļi, notikumu secība redzama tabulā, bet pēc katras daļas izlasīšanas skolēni tiek aicināti atgriezties pirmajā daļā, kur gadskaitļu nav vispār un meklēt atziņas, kuras var papildināt ar konkrētiem faktiem, grupējot tās atbilstoši trim renesanses iezīmēm. Otrkārt, pamatīgi jāpēta un jālieto hronoloģiskās tabulas, jārod paralēles dažādu jomu notikumos un jāpapildina apakšnodaļu saturs ar gada skaitļiem. Treškārt, grāmatas beigās ir testu uzdevumi, kurus aizpildot skolēni tiek aicināti paši pārbaudīt atbilžu pareizību, jo tikai tā var iemācīties un atcerēties faktus. Strādājot ar testiem un labojot savas kļūdas, ieteicams izmantot svešvārdu vai enciklopēdisko vārdnīcu. Ceturtkārt, kā metodiskais uzdevums tiek dots darbs ar attēliem. „Tos nepieciešams salīdzināt citu ar citu un pēc tam, lasot ilustrāciju paskaidrojumus grāmatas beigās, mēģināt atmiņā „uzzīmēt” katru attēlu. Ja šo uzdevumu pildīsiet ieinteresēti, drīz vien sapratīsiet, kuru attēlu ir viegli atcerēties un kuru – grūti. Padomājiet, kāpēc tā ir! Sākumā izvēlieties tos attēlus, kuri ir labāk zināmi un līdz ar to labāk patīk!” (Avotiņa, 1999, 5). Šeit jau iezīmējas darbības mērķtiecība, tiek

piedāvātas plašas izvēles iespējas, nostiprinās brīvības un atbildības vienotība (MI, 2009, 16).

Savukārt trešajā izdevumā „Deviņpadsmitais gadsimts” jau minētais nelielais metodiskais materiāls par to, kā strādāt pie patstāvīgajiem rakstu darbiem, ir nozīmīgs, lai skolēns labāk novērtētu savas spējas un, skolu beidzis, būtu labi sagatavots un motivēts tālākajām studijām augstskolā. Savukārt, „turpinot iesākto tradīciju un veidojot šīs sērijas grāmatas kā teorētiskus konsultantus kultūras vēstures apgūvē, šoreiz jautājumi pēc katras nodaļas ir papildināti ar dažādiem patstāvīgi veicamiem uzdevumiem, kuru izpildīšanai ir jāstudē speciālā literatūra vai jāapmeklē muzeji” (Avotiņa, 2000, 5). Tātad grāmata atbilst vēl kādam vispārpedagoģiskam kritērijam. Tā „piedāvā ieteikumus citu informācijas avotu izmantošanai, uzvedinošus un rosinošus jautājumus un ieteikumus darbības paškontrolei un sasniegumu pašnovērtēšanai” (MI, 2009, 16).

Nozīmīgu sadaļu metodiskajos ieteikumos veido desmit didaktisko principu apraksts, kas jāievēro mācību materiālu veidotājiem. Tieši šajā aspektā ir veikta eksperimentā izmantoto konkrēto mācību līdzekļu salīdzināšana, kas saturiski atklāta 3.1. tabulā.

3.1. tabula

Mācību līdzekļu atbilstības salīdzinājums didaktiskajiem principiem

Satura izveides didaktisko principu skaidrojums pēc metodiskajiem ieteikumiem (MI, 2009)	Mācību līdzeklis: „Viduslaiki”	Mācību līdzeklis: „Renesanse”	Mācību līdzeklis: „Deviņpadsmitais gadsimts”
Mērķtiecīgums: Priekšstats par vēlamo rezultātu, kas iegūstams saprotamā mācīšanās darbībā	Vienkārši atklāts saturs, radošu uzdevumu ideja – rosināt interesi par priekšmetu, aktualizēt motivāciju	Saturs, kurā kopumā iekļauts patstāvīgs uzdevums – pārlicības veicināšanai	Skaidra norāde, kas ļauj sajūst savu varēšanu, spējas un prasmes veikt patstāvīgu pētījumu.
Saprotamība: Mācību saturam jābūt saprotamam, interesi veicinošam, atbilstošam skolēnu vecumposmam		Saturs pārskatāms, neliela apjoma, sadalīts apakšnodaļās, viegli lasāms	
Zinātniskums: Zinātnisku likumsakarību izpratne, kura veidojas no satura un tam atbilstošas skolēna darbības	Struktūra papildināta ar zinātniskam avotam raksturīgu aparātu, ļauj pierast pie tā	Līdzās iepriekšteiktajam - lietojama mācībās nepārtraukti, nevis tikai lasāma arvien uz priekšu	Process aizved pie pārlicības par patstāvīga pētījuma realizācijas iespēju
Sistēmiskums: Mācību formu pārtēcība, dažādība un atbilstība kopējai sistēmai – mērķiem, uzdevumiem, vērtēšanai.	Veido pieredzi dažādos mācīšanās veidos, iesaista vairākas maņas, kuru iesaiste ir līdzvērtīga vērtējumā	Pašpārbaude kā mācību stabilizators, piedalīšanās teksta papildināšanā pārlicina par sistēmas un pārtēcības esamību	Uzdevumu dažādība vairo pašpārlicību un rosina pašanalīzi un līdzdalības sajūtu, pētījums iedrošina

Sistemātiskums: Pieaugoša grūtības pakāpe - regulāri, periodiski veicinot procesu ar izziņas un praktiskiem uzdevumiem		Jautājumi un uzdevumi paškontrolei ar kāpinātu grūtības pakāpi, aicinot dažāda veida darbībai	
Secīgums: Zināšanu un prasmju pilnveide - izziņas process balstīts iepriekšējā pieredzē, kontekstuāla integrācija	Nepārtraukta darbība – prasmes, kas pilnveidojas, pieredze, kas vairojas, rosina atgriezties un sajūst noiето ceļu	Mērķtiecīga darbība – prasmes, kas pilnveidojas, pieredze, kas vairojas, rosina atgriezties un salīdzināt	Patstāvīga darbība - prasmes, kas pilnveidojas, pieredze, kas vairojas, rosina atgriezties, salīdzināt un ļauj mainīt attieksmi
Objektivitāte: Saturā noteiktu zināšanu un prasmju apguves vienotība, patstāvīgas darbības veicināšana, iekļaujot audzināšanas uzdevumus, nodrošinot panākumus		Prasmju pilnveide ir radoša, rosina vairoz zināšanas, pašnovērtējums audzina, dažādība nodrošina panākumus un veido pozitīvu pieredzi	
Uzskatāmība: Objektu iekšējās uzbūves skaidrība, uztveramība, saprotamība, visu maņu orgānu iesaistīšana	Attēli, kartes, tabulas, saraksti, vārdnīca, literatūra, personu rādītājs; atkārtošana, zīmēšana, matemātiskas un ģeometriskas darbības u.c.	Attēli, kartes, tabulas, saraksti, vārdnīca, literatūra; zīmēšana, rakstīšana, analīze, salīdzinājums, atmiņa, domāšana	Attēli, kartes, tabulas, saraksti, vārdnīca, literatūra, personu rādītājs; zīmēšana, rakstīšana, interpretācija, salīdzinājums, atmiņa, domāšana, pētījums, fotografēšana
Saistība ar dzīvi: Deduktīvi – teorija ar prakses piemēru un induktīvi – no prakses piemēra uz teoriju; pēc parauga, jaunā situācijā	Deduktīvi – raksturojot mūku dzīves ideju, seko jautājums: „Kā mūsdienās izpaužas vēlēšanās norobežoties no sabiedrības?”	Induktīvi – „Kādi zinātnes un tehnikas sasniegumi tev zināmi un kā tie ietekmē renesanses perioda kultūru un sadzīvi?”	Salīdzinājumi – dažādu mākslas veidu ideju vienotība, ideju mūžīgums un izpausmes atšķirības; pagātnē – mūsdienās
Kultūrizglītība: Mācību saturs balstīts skolēnu interesēs, kultūras un partnerattiecību vidē, ņemot vērā nacionālās un reģionālās īpatnības		Mācību satura piesaiste aktualitātēm un nacionālām, valstiskām, reģionālām īpatnībām	

Tabulā īsi komentēts galvenais, kas liecina par izstrādātās metodikas atbilstību didaktiskajiem principiem. Kaut arī tie ir tikai fragmenti, tie raksturo kopumā galveno, kas raksturīgs konkrētajiem mācību līdzekļiem. Līdzās tam, ka jebkurai darbībai jābūt mērķtiecīgai, uzskatāmai un saistītai ar dzīvi, lielākā dinamika jāsasniedz zinātniskuma kāpinājumā un secīguma izcēlumā, kur no nepārtrauktas rosinātas darbības skolēns labprātīgi un motivēti pāriet patstāvīgā mācību darbībā. Arī sistēmas skaidrībai jeb sistēmiskumam ir liela nozīme, tas vairo pašpārliecību un rosina pašanalīzi un līdzdalības sajūtu virzībā uz kopīgo mērķi. Principi, kuru realizācija ir stabila vairākos līmeņos, ir saprotamība, sistemātiskums, objektivitāte un kultūrizglītība, kas tiek realizēti gandrīz nemainīgā intensitātē, kaut arī teorijas saturs mainās.

Atbilstoši pētījuma idejai, nozīmīga ir arī izmantoto didaktisko principu atbilstība kultūrkompetences definīcijai (Aregger, 1994, 109). Tāpēc arī izstrādāto mācību līdzekļu analīzes rezultātus nepieciešams salīdzināt ar kultūrkompetences definīcijā noteikto (3.2. tabula).

3.2. tabula

Mācību līdzekļos iekļautā satura un ieteikto darbību atbilstība kultūrkompetences saturam

Kultūrkompetence ir dinamiski progresējošs kultūrvērtību apguves, izpratnes, izmantošanas un radīšanas process.	Informācija par svarīgākajiem faktiem, notikumiem, piemēriem – procesā to kļūst vairāk, bet tie arvien tiek paturēti redzes lokā (tabulā) tie ir ne tikai jāatpazīst, bet arī jāapraksta, jākomentē, jāanalizē, jāvērtē.
Tajā: veidojas analītiskas, pozitīvas, zināšanas un ieinteresēta izpratne par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem (zināšanas);	Zināšanas jāveido kā izpratne – jākonstatē, ka ir uztverta un pilnīgi saprasta (fakta) būtība – saturs un nozīme – jākonstatē spēja atšķirt zinātņu jomas, laikmeta piederību, pazīmju kopu, sociālās kategorijas.
Tajā: rodas nepieciešamība un prasmes lietot kultūrvērtības, vērtēt un veidot, tā attīstot arvien jaunas prasmes (prasmes);	Prasmju pilnveide kā pieredzes uzkrāšanas veids – prasme atrast, lietot pēc vajadzības, atlasīt un izvēlēties salīdzinājumus atbilstoši mērķim.
Tajā: attīstās spēja novērtēt kopsakarības un motivēta, pašnovērtējoša vēlēšanās rīkoties atbilstoši – radoši un aktīvi – laikmetīgām aktualitātēm (attieksmes).	Motivācija mācībām, jo skolēnam ir pārliecība par procesa mērķtiecību. Tas ir saprotams, secīgs, objektīvs, sistēmisks, atbilstoši vecumposmam zinātnisks, rosinošs, interesants un saistīts ar dzīvi.
Kultūrkompetence ir cilvēka garīgais īpašums ar mūžilgu vērtību.	Nepieciešamība lasīt, klausīties mūziku, apmeklēt izstādes, diskutēt, vērtēt. Vēlme pilnveidot šo bagātību (ietverot arī darbību šajās jomās) – tas ir – kultūrkompetenci.

Abās tabulās uzskatāmi redzams saturs, kas dod iespēju izvirzīt konkrētus mērķus mācību darbībai. Diskusijas un problēmas tomēr arvien rada nevis šīs mērķtiecīgās darbības realizācija, bet gan priekšmetu teorētiskais saturs. Piemēram, tas vai skolēnam nepieciešams zināt vai atpazīt 100 vai 200 mākslas faktus vai objektus; vai nepieciešams mācīt par seno Indiju vai labāk par seno Ķīnu; vai, cik un kā mācīt par kristīgo reliģiju vai labāk tikai radīt priekšstatu par islāmu utt. (Pielikums Nr. 1.). Izvērtējot priekšmeta apguves komponentus, kas aprakstīti 3.1. un 3.2. tabulā ir redzams, ka visu nepieciešamo iespējams realizēt ar dažādu saturu. Ne pedagoģiskajos, ne didaktiskajos kritērijos, ne kultūrkompetences definīcijā netiek uzskaitīti konkrēti saturiski fakti (kas atšķir šo ideju no dažādiem inteliģences testiem). Kultūrkompetenci, kas ietver sevī izpratni par kultūras vērtībām vispār, var veidot arī smagos sociālos un ekonomiskos apstākļos, ar trūcīgiem mācību līdzekļiem, bet atbilstoši tabulās redzamajam – ļoti mērķtiecīgi rīkojoties darbībā un noteiktā tās veidā. Protams, varam droši apgalvot, ka līdzīgi kā 1. daļā aprakstītajā J. A. Komenska darbā “*Orbis sensualium Picti*” (Comenii, 1638), uzskatāmība un visu maņu lietojums ir visa pamatā. Ttieši tam ir jābūt noteicošam faktu atlasē un tādad – attiecīgi satura izveidē.

Lai to pierādītu, līdzās mācību darbībai, kas izteikta pedagoģiskajos un didaktiskajos

principos un uzdevumu veidos, tomēr nozīmīga ir arī teorētiskā satura izstrāde un faktu atlase. Šis aptāklis noteicis eksperimentā iegūtās un pētījumā analizētās informācijas struktūru, kas iedalīta zināšanu un prasmju grupā un attieksmju un emocionālo izpausmju grupā, kas teorētiski jau aprakstītas un turpmāk analizētas praktiskā darbībā.

Secinājumi

Veicot izstrādāto mācību līdzekļu analīzi, izmantots metodiskais līdzeklis mācību literatūras veidotājiem un recenzentiem (MI, 2009).

Konstatēta izstrādāto mācību līdzekļu atbilstība gan pedagoģiskajiem principiem, gan arī desmit didaktiskajiem principiem.

3.2. Skolēna kultūras vēstures zināšanu analīze un to humānpedagoģiskā vērtība

3.2.1. Skolēna zināšanu konstruēšanas veidi

Kā jau konstatēts 3.1. nodaļā, mācībās ir iespējams precīzi nosaukt vēlamās darbības un realizēt tās mācību procesa virzībā. Savukārt spēju piepildīt tās ar teorētisku zināšanu saturu, jeb zināšanu apguves kvalitāti nosaka izpratnes līmenis. Tajā iespējama liela diferenciācija, un tas ir daudz vairāk atkarīgs no subjektīviem faktoriem (2.2.attēls). Zināšanu vērtība un kvalitāte izpaužas to aktualitātē – iespējā tās lietot ilgākā laika periodā. Uzskatāmi dominējošu prasību, lietot zināšanas kādā konkrētā veidā, atrodam arī, analizējot normatīvajos dokumentos noteikto. Piemēram, skolotāja uzdevums ir panākt:

- lai skolēnam ir priekšstati, lai viņš zina, spēj un prot raksturot un prot;
- lai skolēns prot raksturot; zina un prot raksturot; prot raksturot un salīdzināt;
- lai skolēns izprot; prot interpretēt; izprot un interpretē.

Šīs ir ļoti līdzīgu jēdzienu virknes, kas šādā kombinācijā tiek lietotas dokumentos un tikai nedaudz atšķiras. Šo prasību gradāciju uzskaitījums jau ir analizēts un komentēts iepriekš, bet veidojot mācību saturu, kad skolotājs strādā ar šādu normatīvo dokumentu prasībām, ir jāapzinās atšķirības starp šo darbības vārdu iespējamajām niansēm un jābūt pārliecinātam, ka tā nav tikai vārdu spēle, kas lietota literāras interpretācijas dažādības dēļ. Lai demonstrētu šīs iespējamās nianses, izmantoti jau minētie divi laikmeti – viduslaiki un renesanse. Tālāk nepieciešams norādīt uz konkrēta satura daļas interpretācijas iespējamajām atšķirībām.

Prasībās „Kultūras vēstures” pamatkursa apguvei teikts, ka, apgūstot viduslaiku kultūru, skolēnam jāzina un jāprot raksturot kristīgās teoloģijas, filozofijas un izglītības virzību un attīstību viduslaikos. Savukārt, nonākot pie renesanses, viņam jāzina un jāprot

raksturot humānisma ideju kā renesanses pamatu un renesanses attīstības galvenos posmus un izplatību Eiropā (VIS KV, 1997). Abi šie piemēri nosaka, ka faktiski skolēnam ir jābūt informētam gan par kristīgo teoloģiju un renesanses humānismu, gan filozofiju abos laikmetos, gan situāciju izglītībā kopumā Eiropā. Tieši kas būtu jāzina, standarts neatklāj, šo uzdevumu veic mācību programma. Bet, ja programma ir individuāla, skolotāja izstrādāta, tad interpretācijas iespēju šeit ir tieši tik daudz, cik programmu lietots un cik skolotāju to izmanto. Varētu minēt vēl kādu piemēru no cita veida izpratnes līmeņa. Piemēram, pēc viduslaiku kultūras apguves skolēnam jāprot salīdzināt un raksturot dažādu viduslaiku šķiru kultūrraksturu, sadzīvi, literatūru un ietekmi uz tālāko kultūru, bet pēc renesanses apguves viņam jāprot salīdzināt un raksturot renesanses kultūru Francijā, Anglijā un Spānijā. Ir redzams, ka, ja netiek doti salīdzināšanas kritēriji, tad veids, kā realizēt uzdevumu, var būtiski atšķirties.

Tie ir tikai daži piemēri no visa plašā standarta, kas tomēr uzskatāmi atklāj zināšanu apjoma plašumu, kas nepieciešams skolēnam, lai spētu šādas darbības veikt un apgūtu priekšmeta prasības. Attiecību starp to, kas tikai jāzina, un to, kur un kā zināšanas jāprot pielietot kompleksā darbībā, faktiski nosaka skolotājs, bet procesa gaitu ietekmē ne tikai 2.2. attēlā jau minētie 28 faktori, bet vēl vairākas, speciālas, tēmai atbilstošas, skolotāja darbības. No vienas puses, tā ir satura atlase un koncepcijas izstrāde, tad – faktu izvēle un interpretācija, pēc tam – metodes un paņēmieni, ko skolotājs gatavojas izmantot konkrētās tēmas apguves veicināšanai. No otras puses, tas attiecas arī uz visu, ko dara skolēns. Viņam jau ir sava pieredze dažādos darbības veidos, un viņam atkal un atkal ir jāklausa, jāskatās, jāpieraksta, jādiskutē, jāizklāsta, jākomentē, jāanalizē, jāsalīdzina un jāinterpretē gan rakstiski, gan mutiski. Lai to realizētu, nepieciešams gan saturu, gan darbību konkretizēt precīzākās prasībās. Tāpēc, kā zināšanu grupai atbilstoša, ir izvirzīta ideja, ka būtiskāk par to, vai skolēns zina, piemēram, divus vai trīs kristīgās teoloģijas un renesanses humānisma pamatlicējus, ir panākt, lai saņemot informāciju par nekad iepriekš nedzirdētu autoru idejām viduslaiku vai renesanses kontekstā, skolēns prastu noteikt, kurā materiālā tiek izklāstītas teoloģijas un kurā – humānisma idejas, kur tās pārklājas un kāpēc iespējams attiecīgo pazīmju kopumu komentēt, kā piederīgu vienam no laikmetiem. Tāda materiāla sagatavošana prasa rūpīgu metodisku darbu, kurā nepieciešama pieredze un izvērtējums, tāpēc šajā pētījumā kultūras vēstures mācību pieredzes apkopojums un idejas turpinājums iezīmēts pēdējā 3.5. nodaļā, aprakstot kultūras vēstures satura nozīmi jaunajā „Kulturoloģijas” priekšmetā.

„Kultūras vēstures” priekšmeta īpatnība ir ne tikai tā iespējamo mācību darbības

veidu dažādība, bet arī tā daudzveidīgais saturs, kuram atbilstoši var izdalīt nepieciešamību orientēties vairākās zinību jomās (integrācijas veicināšana un salīdzinošo tabulu lietojums). Tādas daudzveidības avots ir priekšmeta standarta pirmajā sadaļā noteiktais kultūras vēstures obligātais saturs, kurā atrodam visai plaši tvertas septiņas tematiskās jomas – vispārējā vēsture, filozofija, reliģija un teoloģija, vizuālā māksla, mūzika, literatūra un ģeogrāfija. Kaut arī, visai nelielu daļu sastādošas, tomēr šim uzskaitījumam ir jāpievieno vēl divas, kas ir aktuālas saiknes izveidei ar mūsdienu kultūras situāciju. Tās ir zināšanas foto un kino vēsturē un mūsdienu kultūras aktualitātēs (2.5. tabula).

Ekspérimenta sākumā veicot kvalitatīvu pētījumu skolotāju auditorijā, tika noteikta indikatoru vispārējā piemērotība. Lai konstatētu skolotāju viedokli par savām zināšanām vairākās zinātņu jomās (jeb izstrādātajos kultūrkompetences zināšanu kritērija deviņos indikatoros), kvalifikācijas pilnveidesursos Rīgā, tika realizēta aptauja. Tajā piedalījās 39 kultūras vēstures skolotāji. Izmantojot Likerta skalu, kurā tika piedāvāti četrus līmeņu atbilžu varianti – zems (2); vidējs (4); labs (6) un augsts (8). (Geske, Grīnfelds, 2006, 118 un pielikums Nr. 10).

Kopumā piedāvājot deviņus zināšanu indikatorus, piecos kopējie rezultāti bija nedaudz augstāki par vidējo (5,27) – vēsturē (5,54); reliģijā, teoloģijā (5,28); vizuālajā mākslā (5,87); literatūrā (5,79) un zināšanās mūsdienu kultūras aktualitātēs (5,79). Savukārt, zemākie rezultāti kopumā konstatēti foto un kino vēstures zināšanu vērtējumā (4,1), ģeogrāfijā (5,21) un mūzikā (5,18). Ja pieņem, ka rezultāti šajās kultūras vēstures jomās tiešā veidā neietekmē skolotāja darba kvalitāti, tad nozīmīgi ir, ka kopumā zemākais pašnovērtējums konstatēts zināšanās filozofijā (4,67). Tas jau iezīmē bīstamu situāciju, jo 15,4% aptaujāto atzina, ka viņu zināšanas filozofijā ir zemas. Tas ir svarīgs rādītājs arī turpmākai darbībai, jo zināms, ka „Kultūras vēstures” priekšmeta reformā tapušajā jaunajā mācību priekšmetā „Kulturoloģija” akcentēta tieši kultūrfilozofija. Arī vērtējot respondentu pašnovērtējumu zināšanās kopumā, 30,7% atzīst, ka viņu zināšanu līmenis ir starp labu un vidēju, bet 7,7% atzīst, ka viņu zināšanas ir zem vidējā. Kaut arī pašnovērtējuma rezultātu ietekmē daudzi blakus faktori, tomēr tendenci tas iezīmē, un šī situācija būtu jāņem vērā gan mācību darba vērtējumā, gan arī izglītības turpinājuma iespēju piedāvājumā un nākotnes projektos. Šeit nozīmīgi būtu iekļaut arī eksaktās zinātņu jomas un ekspertu vērtējumus.

Kultūras vēstures specifika ir tieši tā, ka ikvienā, pat ļoti šaurā tēmā ir integrēti fakti no vismaz trim humanitāro zinātņu jomām, un gandrīz vienmēr ir iespējama (nepieciešama) arī integrācija ar eksaktajiem priekšmetiem. Tā atklājas kultūras vēstures

integratīvais raksturs, ko, akcentējot mācībās, var panākt skolēna mērķtiecīgu un ieinteresētu darbību. Piemēram, aicinot skolēnus pašus izvērtēt savas spējas un izvēlēties vienu jomu, ar kuras materiālu nodarboties mācībās, var raisīt iedvesmu un paaugstināt motivāciju. Jomu var izvēlēties arī skolotājs, kurš, novērojumu un informācijas analīzes ceļā ieguvus priekšstatu par katru no skolēniem, var ieteikt atbilstošāko. Īpaši svarīgi tas ir desmitajā klasē, kad skolēni vēl nav gatavi aktīvai pētnieciskai darbībai un labprātāk izvēlas konkrētas, īslaicīgas darbības. Skolotājam arī šajā posmā jārealizē iepriekš aprakstītie vispārējie pedagoģiskie pamatprincipi – pieejamība, atbilstība un līdzdalība. Tas ir panākams, diferencējot uzdevumus un kopīgi apspriežot vērtēšanas veidus. Šiem principiem īpaša vērība tika pievērsta desmitās klases programmas sadaļā, kas saturiski veltīta viduslaiku kultūras apguvei.

Lai to aprakstītu, nepieciešams sīkāk komentēt grāmatas „Viduslaiki” teorētisko saturu, kas sastāv no skaidriem, vienkārši pildāmiem uzdevumiem. Uzsvars likts uz to, lai skolēns meklētu saikni ar jau iepriekš mācīto, ar vidi, ar citiem mācību priekšmetiem, ar to, kas interesē, ar pieredzi. Ikviens uzdevums ir veidots kā izaicinājums aktīvai darbībai. Tā kā kultūras vēsture ir vēstures nozare, tad vispārējais priekšstats ir tāds, ka arī tā ir skaitļu un notikumu virkne. Lai mainītu šī priekšstata dominanti, būtiski bija jau eksperimenta sākumā formulēt koncepciju. Piemēram, tika noteikts, ka pieraksti ir lietojamais informācijas izejmateriāls; tajos jābūt visam. Grāmatā atrodamās laika kartes, tabulas ir palīgīdzeklis atmiņai un precīzu konspektu veidošanai. Svarīga, skolēniem nozīmīga un humānpedagoģiska ir koncepcija – neko no galvas nemācīties, ar pārliecību, ka labākā metode ir tā, kas liek pildīt uzdevumus, kuru tiešais rezultāts ir pārrunājams, bet galvenais ieguvums – ar laiku konstatējams. Tā kā jau sākumā diskutējot, tika noskaidrots, ka skatīšanās skolēniem patīk labāk nekā lasīšana, daudzi uzdevumi ir vērsti uz salīdzināšanu, zīmēšanu, redzēšanu kā lasīšanu. Uzdevumi kopumā sastādīti tā, lai pozitīvas attieksmes gadījumā visiem būtu iespējams saņemt augstu vērtējumu (Klafka, 2007; Duncker, 1994).

Kopumā grāmatā ir astoņas nodaļas un tām atbilstoši – trīsdesmit divas apakšnodaļas. Kā jau tika teikts, aiz katras apakšnodaļas ir formulēti vairāki uzdevumi un jautājumi paškontrolei. Jautājumi ir diferencēti un līdzsvaroti sadalīti tā, lai, pirmkārt, kopumā uzdevumus izpildot, skolēns būtu atkārtojis visu, kas iepriekš apgūts kultūras vēsturē. Tāda, netiešā atkārtošana nostiprina zināšanas, ļauj tās sakārtot un sistematizēt. Otrkārt, skolēnam ir iespēja atrast uzdevumus, kas viņam šķiet vieglāk pildāmi, līdz ar to paaugstinot savu motivāciju un, treškārt, tādā darbībā viņš gūst stabilu interesi par priekšmetu iespēju daudzveidības dēļ. Skolēnam pašam bija jāizvēlas jautājumi, uz kuriem

viņš atbildēs un kurus uzdevumus pildīs. Skolotāja noteica vien to, cik uzdevumi kopumā jāizpilda. Skolēni bija informēti par jautājumu diferenciaciju un atbilstību grūtības pakāpei, kas ir vispārpieņemta. Aiz katras nodaļas atrodamos jautājumus un uzdevumus jebkurš skolotājs var diferencēt pēc saviem ieskatiem, atbilstoši savai programmai. Tā saucamie vieglākie jautājumi ir gandrīz tieši vērsti uz kādu no kultūras vēsturi sastādošajām zinātņu nozarēm, piemēram – vēsturi, ģeogrāfiju, vizuālo mākslu un arhitektūru, literatūru, reliģiju un filozofiju. Tas arī noteica zināšanu kritērija indikatorus (2.5. tabula). Tikai atsevišķos gadījumos ir atrodamī arī vairāki jautājumi, kas attiecas uz ētiku vai matemātiku. Kā piemērs tālākai analīzei, no katras grupas citēti pieci jautājumi (izmantotas tikai pirmās piecas grāmatas nodaļas).

Pirmā grupa – vienkārši formulēti un tieši atbildami jautājumi. Atbildes uz šiem jautājumiem ir atrodamas grāmatas tekstā, vai atsevišķos gadījumos – citu priekšmetu mācību grāmatās. Tie ir samērā vienkārši pildāmi uzdevumi, kuros atbildes atradums dod it kā tikai fakta zināšanu. Tomēr nozīmīgi ir arī šādi jautājumi, jo realizējas priekšmetu integrācija – attiešanās uz dažādām zinātņu jomām:

- Kādi svarīgi notikumi nosaka viduslaiku hronoloģiju? (vēsture);
- Kāds ir Trīsvienības skaidrojums Sv. Augustīna mācībā? (reliģija);
- Kāda ir kupola simboliskā nozīme dievnamos? (arhitektūra);
- Uz kā rakstīja grāmatas viduslaikos? Kā izgatavo šo materiālu? (vizuālā māksla);
- Noskaidrojiet visus jums pieejamos vēsturiskos faktus par Karolingu periodu! (vēsture).

Nākošo, otro, grūtības pakāpi veido jautājumi, kas tiešā veidā aicina izvērtēt, analizēt vai salīdzināt, kādus divus vai vairākus konkrētus faktus, formulēt to savstarpējo saikni, vai ietekmi:

- Salīdziniet Senās Grieķijas skulpturālos portretus un 3. gs. romiešu portretus! (vizuālā māksla);
- Atrodiet dažas līdzības, kuras lieto kristīgā mācība Svētajos rakstos, un salīdziniet tās ar grieķu filozofu izmantotajām līdzībām! Kā avotu varat izmantot grāmatu K. Rijnieks. „Sengrieķu dzīves gudrība”. – Rīga: Zvaigzne, 1992. (reliģija, filozofija);
- Atrodiet faktus par „Svētbilžu kariem”! Analizējiet karu cēloņus un sekas! (vēsture, reliģija, māksla);
- Salīdziniet Sv. Sofijas katedrāli Konstantīnopolē un Sv. Marka katedrāli Venēcijā (arhitektūra, vizuālā māksla);
- Kādi trīs jautājumi nodarbināja romānikas laika filozofus? Izvēlieties vienu un

uzrakstiet par to eseju (filozofija).

Savukārt trešajā grupā apvienoti radoši, oriģināli veicami uzdevumi. Tos pildot, skolēnam nepieciešama īpaša vēlēšanās to darīt, tātad – motivācija. Šos jautājumus skolotājs īpaši izceļ, bet to pildīšanu atstāj skolēnu ziņā. Tāds paņēmieni ļauj gūt precīzu pastarpināto informāciju par skolēnu attieksmi pret mācībām skolā un kultūras vēsturi konkrēti. Daži no šiem uzdevumiem un jautājumiem uzskatāmi demonstrē iepriekš pausto ideju realizācijas iespēju:

- Saceriet dzejoli, no kura veidotos akrostihs! (literatūra);
- Kādus valdniekus vārdā Kārlis jūs zināt? Izvēlieties vienu un izpētiet viņa dzīvi un ar to saistītos notikumus tā, lai varētu uzrakstīt nelielu eseju, salīdziniet izvēlēta valdnieka un Kārļa Lielā darbību! (vēsture);
- Kādas līdzības jūs, lai izteiktu kādas īpaši nozīmīgas izjūtas, lietojat ikdienā? (filozofija);
- Uzzīmējiet savus iniciāļus īpašā formā, par paraugu izmantojot kādu agro viduslaiku iniciāli! (vizuālā māksla);
- Uzzīmējiet kādas baznīcas plānu un analizējiet tās izskatu un telpisko veidolu! Mēģiniet aprēķināt tās ietilpību! (matemātika).

Ceturtajā grupā apvienoti jautājumi, kuros līdzās zināšanām un radošām izpausmēm, jāpielieto arī analīze un interpretācija:

- Uzrakstiet eseju par tēmu „Vai iespējama katoļu un pareizticīgo konfesiju apvienošanās pēc 1000 gadu atšķirtības (2054. gadā)”? (literatūra, reliģija);
- Izpētiet, vai kāda no jūsu grāmatām atbilst kodeksa nosaukumam! Pastāstiet par tās formātu, burtnīcu skaitu un ilustrācijām! (vēsture, vizuālā māksla);
- Pārdomājiet Boēcija darba „Filozofijas mierinājums” saturu un veidojiet rakstisku dialogu ar kādu īpaši izvēlētu „sarunu biedru” par dzīves jēgas meklējumiem! (filozofija);
- Noskaidrojiet Romas impērijas bojāejas politiskos un ekonomiskos apstākļus un salīdziniet tos ar Padomju Savienības bojāejas cēloņiem! (vēsture);
- Salīdziniet mākslinieka stāvokli sabiedrībā Senajā Grieķijā un romānikas laikā! (vizuālā māksla, arhitektūra, vēsture).

Un vēl kāda jautājumu grupa – piektā –, kura īpašā veidā aktualizē mācību saturu, veido tā saikni ar mūsdienām, dzīves vietu, stiprina identitātes apziņu un iedrošina tālākām studijām. No šiem jautājumiem un uzdevumiem rodas idejas zinātniskajiem darbiem:

- Izpētiet kartē to draudžu atrašanās vietas, kurām Pāvils ir sūtījis vēstules, un

noskaidrojiet, kas tur atrodas mūsdienās! (ģeogrāfija);

- Ko nozīmē vārds „simbols”? Kādi simboli ir svarīgi mūsdienās? (filozofija, vizuālā māksla);
- Atrodiet Rīgā (vai citā pilsētā) centriskus dievnamus un izpētiet to arhitektūru! (arhitektūra);
- Izpētiet kādu romānikas ciļņa attēlu un atrodiet Rīgas ēku fasādēs tam analogus! Salīdziniet kompozīciju un tēlu veidojumu! (vizuālā māksla);
- Noskaidrojiet, kādi vēl klosteru kompleksi ir (vai ir bijuši) Latvijā un kādiem mūku ordeņiem tie piederīgi! (vēsture, reliģija).

Šīs piecas jautājumu grupas, kas aicina skolēnus veikt dažādas darbības, visai precīzi atbilst arī kultūrkompetences definīcijai, atbilstoši kurai:

- veidojas analītiskas, pozitīvas, zināšanas un ieinteresēta izpratne par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem (zināšanas) – pirmā un otrā jautājumu grupa;
- rodas nepieciešamība un prasmes lietot kultūrvērtības, vērtēt un veidot tās, attīstot arvien jaunas prasmes (prasmes) – trešā un ceturtnā grupa;
- attīstās spēja novērtēt kopsakarības un motivēta, pašnovērtējoša, vēlēšanās rīkoties radoši un aktīvi, atbilstoši laikmetīgām aktualitātēm (attieksmes) – piektā grupa.

Secinājumi

Realizējot šos mācību uzdevumus, skolēnam tiek piedāvāta plaša spektra darbība:

- iesaistīt vairākas zinātņu jomas – mācības kļūst objektīvi saistošas;
- sniegta iespēja pašam diferencēt un attīstīt savas intereses;
- izvēlēties uzdevumu grūtības pakāpi, atbilstoši savam pašnovērtējumam;
- attīstīt daudzveidīgas prasmes, kas ir svarīgi pētījuma idejai.

Tāda mācību darbība nodrošina radošu, dinamiski progresējošu kultūrvērtību apguves, izpratnes, izmantošanas un radīšanas procesu. Tā kā tas atbilst pedagoģiskajiem un didaktiskajiem kritērijiem, tad skolēnam veidojas noteikts kultūrkompetences līmenis, kas ir cilvēka garīgais īpašums ar mūžilgu vērtību.

3.2.2. Skolēnu zināšanu pašnovērtējuma korelācija ar skolotāja vērtējumu

Lai noteiktu atbilstošāko veidu, kā iegūt datus pedagoģiskajam eksperimentam, tika analizēti vairāki teorētiski avoti. Kā galvenie tika izmantoti zinātnieka Aivara Lasmaņa

pētījumi par datu ieguves, apstrādes un analīzes metodēm pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos (Lasmanis, 2002, 1. un 2. daļa). Plaša, starptautiskos pētījumos gūta, pieredzes informācija apkopota un strukturēta Andreja Geskes un Andra Grīnfelda monogrāfijās (Geske, Grīnfelds, 2006 un 2001). Šie izdevumi ir nozīmīgi eksperimenta rezultātu zinātniskai izstrādei un dod gan pamatinformāciju, gan arī virza detalizētā paņēmieni un analīzē. Tie norāda uz optimālu kvantitatīvo datu apstrādes veidu, kas rūpīgi jāizvēlas, atbilstoši pētījuma mērķim. Līdzās šiem fundamentālajiem darbiem, konkrētajam pētījumam nozīmīgas ir arī vairākas Anglijas zinātnieka Alana Brimana publikācijas. Viņš apraksta līdzīgus, sarežģītus pētījumus tieši sociālajās zinātnēs, kuros veikta gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo datu analīze (Bryman, 1992, 59–61; Bryman, 1999, 36–37). A. Brimans norāda uz abu veidu integrācijas iespējām, atzīmējot, ka tas paplašina secinājumu loku, uzrāda vispārējo līmeni un vienlaikus sniedz precīzu informāciju un iemeslu respondentu izvēlei kvalitatīvajam pētījumam, tā ļaujot ieraudzīt plašākas sakarības. Par abu metožu iespējamajiem mīnusiem, brīdinot par veidiem, kā izvairīties no metodoloģiska eklektisma, raksta otrs angļu pētnieks Martins Hamerslī (Hammersley, 1997). Tā kā kvalitatīvie pētījumi ir cieši saistīti ar izglītības filozofijas pētniecību, tad nozīmīgas ir arī Džeimsa Gjarelī un Roberta Šērmans atziņas (Giarelli, 1990; Scherman, 1990). Gjarelī norāda uz problēmām, kādas rodas zināšanu filozofisko kritēriju mērīšanā ar tīri zinātniskām (kvantitatīvām), matemātiskām metodēm, atsaucoties uz vēsturi un norādot uz sajūtu un faktu atšķirībām. Šērmans vairāk akcentē abu metožu apvienošanas nepieciešamību, norādot, ka „kvalitatīvo pētījumu rezultāti reizēm līdzinās pavārgrāmatai”, kurā nejūt ēdiena garšu un tā secinot, ka pedagoģiskajos pētījumos liela vērtība jāpievērš individuāliem, neatkārtojamiem eksperimentiem un pieredzes vadītiem vērojumiem. Savos izteikumos viņš norāda uz kvantitatīvo pētījumu dominantes problēmām: „Neapšaubāmi, ka kvantitatīvie pētījumi sniedz plašu informāciju un sakarības. Taču, vai tie pasaka skolotājam, kas viņam jādara? To ir iespējams noteikt tikai kvalitatīvā – īstā, tiešā, konkrētā un problemātiskā kopumā. Kvantitatīvs pētnieks ir – un varbūt viņam arī jābūt – mēms. Skolotājs vēlas uzzināt, kā šādi pētnieki var apgalvot ka zina arvien vairāk un vairāk, un precīzāk, bet nav spējīgi uzrādīt zināšanu nozīmi vai pielietojumu” (Scherman, Webb, 1990, 8). Faktiski to komentē arī paši kvantitatīvo pētījumu veicēji: „Bez kvantitatīviem datiem nav iespējams vispārināt, formulēt cilvēku uzvedības likumus, kā arī pārbaudīt validitāti un drošumu. Kvalitatīvie pētnieki iebilst, ka statistiskas likumsakarības un cēloņsakarības likumus nevar piemērot izglītības cilvēciskajai dimensijai (attieksmes, vērtības)” (Geske, Grīnfelds, 2006, 17). Latvijā kvalitatīvajos pētījumos savas zinātniskās

atziņas balsta psiholoģijas pētniece Malgožata Raščevska (Raščevska, 2004; Kroplijs, Raščevska, 2004).

Lai rastu visatbilstošāko praktiskas darbības eksperimentam piemēroto analīzes metodi un saskanīgas teorijas, kas būtu derīgas izvirzīto problēmu risinājumos, tika secināts, ka šajā pētījumā jāizmanto gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo datu ieguves un apstrādes veidi. Pētījumā izmantota iegūto kvantitatīvo datu statistiskā apstrāde to validitātes nodrošināšanai un vidējo rezultātu analīze, respondentu augstāko un zemāko vērtējumu salīdzinājums gan vienādos, gan atšķirīgos kritērijos un to indikatoros, intervijas, novērojumi un datu rūpīga dokumentēšana.

Uzsākot eksperimenta rezultātu aprakstu, nepieciešams atzīmēt, ka kvantitatīvo rezultātu analīze uzrādīja tik ciešu korelāciju un gandrīz pilnīgu lineāru sakritību starp visām mērījumu grupām, ka sākuma periodā tas varētu būt saistīts ar izvirzīto kritēriju līdzībām. Vēlākajā eksperimenta gaitā tomēr nācās secināt, ka viens no iemesliem ir izmantoto paņēmieni kopējās struktūras atbilstība vispārpedagoģiskiem un didaktiskiem principiem un rūpīgi veidotā metodika ir devusi rezultātus. Korelāciju rezultāti norādīja uz iespēju konstruēt jau paredzamas grūtības un sasniegumus. Līdz ar to metodes lietojumā trīs gadu periodā reizēm tika veiktas nelielas izmaiņas.

Pārbaudot iegūtos datus ar Kronbaha alfa metodi (*Cronbach's Alpha*), tika konstatēts to ticamības koeficients, kas kontrolgrupas respondentu pašnovērtējumā bija α 0,941 un eksperta vērtējumā – α 0,936, bet eksperimentālās grupas respondentu pašnovērtējumā bija α 0,942 un eksperta vērtējumā – α 0,952. Līdz ar to tika konstatēts datu derīgums secinājumu veikšanai (Pielikums Nr. 12). Precīzu rezultātu ieguvei pirmdatu apstrādē tika izmantotas arī Manna–Vītņija testu (*Mann – Whitney Test*) metode, ar kuru tika noteiktas skolotājas un skolēnu viedokļu atšķirības (Pielikums Nr. 13) un Vilkoksona testa (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) analīze (Pielikums Nr. 14), kas deva precīzus secinājumus par rezultātu atšķirībām eksperimenta sākumā un beigās savstarpēji atkarīgās grupās. Tā kā lielākajā daļā rezultātu korelācijas analīze uzrāda šo ciešo savstarpējo saikni, tad, mēģinot datus izmantot cēloņsakarību noteikšanai, situācija jau vairs nebija tik vienozīmīga, jo bija grūti noteikt determinācijas virzienus. Tātad, piemēram, vai un par cik skolotāja vērtējums ietekmēja skolēna pašnovērtējumu zināšanās. (Tālākajā aprakstā tas analizēts apakšnodaļā 3.3.3.). Tāpēc turpinājumā cēloņsakarību konstatēšanai izmantota kvalitatīvo datu apraksta metode, no katras grupas izvēloties trīs respondentus ar augstāko rezultātu un trīs ar zemāko vidējo rezultātu.

Jau pirms eksperimenta sākuma skolēni tika iepazīstināti ar metodes būtību. Sākumā

tā tika uzņemta visai atšķirīgi, tomēr kopīgi veidojot iespējamo pašizvērtējuma karti situācija un viedokļi mainījās. Liela nozīme bija tam, ka pašizvērtējuma kartes struktūru skolēni apsprieda grupu darbā (Pielikums Nr. 8). Skolotāja deva kritērijus un to indikatorus, bet skolēni tos kārtoja atbilstoši savai pieredzei un izpratnei.

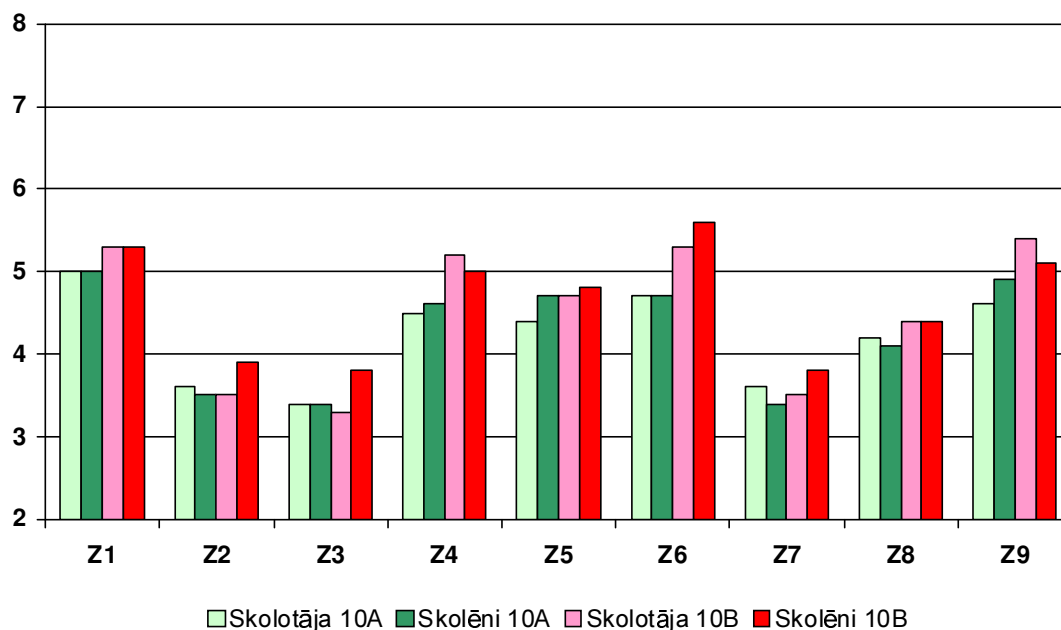
Veicot mācību darbu, sākumā 10.A un 10.B klases skolēni realizēja procesu visai atšķirīgi. Arī skolotāja to veicināja. 10.B klasē, kas pēc izejas datiem pirmā semestra beigās, bija ar zemāku vidējo vērtējumu, mācības notika, maksimāli līdzsvarojot mācīšanas un mācīšanās procesu. Skolotājas darbība bija vērsta uz to, lai nodrošinātu visu skolēnu aktivitāti stundās, lai skolēni konspektos fiksētu visu darbību rezultātus (Pielikums Nr. 7), bet grāmatas lietojums tika atstāts vairāk skolēnu individuālā izvēlē. Skolēni tika aicināti meklēt atbildes uz visiem jautājumiem, bet to, kurus izvēlēties, skolēni varēja noteikt paši. Obligāts bija vismaz viens jautājums no katras apakšnodaļas, ko bija jākonspektē pierakstos. Semestra beigās tur bija jābūt plašām, precīzām atbildēm uz 32 jautājumiem. Līdzīgā veidā skolēncentrētu mācību principi realizējās arī darbības izvēlē. Dažādos gadījumos skolēni varēja paši noteikt darbības veidu – zīmēt, aprakstīt, konspektēt – tas neietekmēja gala rezultātu tieši. Arī laika limiti netika noteikti, un skolēni drīkstēja turpināt nepadarītos darbus mājās. Savukārt pēc tam visai problemātiska izrādījās objektīva rezultātu diferencēšana, jo skolā darītais ar mājās pildīto bija grūti adekvāti salīdzināms. Šajā struktūrā problēmas radīja arī uzdevumu patstāvīga izpilde, kuru noteikt ne vienmēr bija iespējams. Līdz ar to nereti tika zaudēta objektivitāte, kas pašnovērtējumos uzreiz arī bija jāfiksē, tāpēc skolotāja pievērsa uzmanību tam, vai skolēns to atzīmē pašvērtējuma kartē. Darbības analīzē bija jāsecina, ka jautājumu individuāla izvēle nenodrošināja sistēmisku procesu, un veids, kādā skolēni to darīja, ne vienmēr atbilda zinātniskuma principam. Grūti bija panākt darbības un izaugsmes dinamiku un nemainīgu radošu aktivitāti. Motivācija zuda, ja skolēns bija izvēlējis pārāk grūtu jautājumu. Šajos gadījumos mācību līdzeklis kļuva par galveno informācijas avotu, un skolēni to pamazām sāka uztvert kā neatņemamu mācību sastāvdaļu.

Otrajā respondentu grupā – 10.A klasē, kurā šajā skolā tradicionāli tika pulcināti eksakto mācību līderi, mērķis bija panākt, lai skolēni gūst izpratni par kultūras vēstures integratīvo raksturu un jauno informāciju iegūst, maksimāli izmantojot mācību līdzekli un integrējot savu eksakto domāšanu cita veida mācību darbībās. Tieši šajā grupā arvien tika akcentēta nepārtraukta mācību prasmju pilnveide, kas šiem skolēniem nereti likās lieka, un šo viedokli viņi atzīmēja savās pašizvērtējuma kartēs. Skolotāja skaidroja savas prasības norādot uz prasmju pilnveides nozīmi, kas svarīga visiem mācību priekšmetiem. Skolēni

tika informēti par atšķirīgām uzdevumu grupām un, akcentējot satura integratīvo raksturu, notika pārrunas par dažādu notikumu un dažādu jomu savstarpējo ietekmi un saistību. Tātad plašāk tika izmantotas interaktīvas metodes. Kopumā skolēni bija pilnībā orientēti uz patstāvību, viņi paši konstruēja savas zināšanas un intensīvi veidoja papildinājumus grāmatā publicētajai hronoloģijas tabulai. Skolotājas uzdevums bija sastādīt un piedāvāt tādus uzdevumus–darbības, kurās nozīmīgs bija ne tikai jaunais saturs, bet, līdzvērtīgi tam, arī veids, kā tie pildāmi. Otrs skolotājas uzdevums bija rūpīgi vadīt skolēnu izvēli – vērot, palīdzēt, pamācīt, analizēt un panākt, ka skolēni darbojas vienoti. Šajās darbībās uzsvars tika likts nevis uz gala rezultātu, bet gan uz pašu darbību. Skolotāja vēroja, kā tiek izmantotas prasmes, vai veiktās darbības atbilst uzdevumam. Šajā procesa daļā nozīmīga bija pieredzes izmantošana, jo labāk skolēns orientējās materiālā, jo noturīgāka bija viņa attieksme. Tā raisīja interesi, kas motivēja turpināt procesu, bieži arī mājās reflektējot (sarunās un informācijas meklējumos) par jaunapgūto saturu un pierādot atgriezeniskās saiknes attīstības noderīgumu. Šajā gadījumā mācību līdzeklis tiešām pildīja savas funkcijas. Tas bija līdzeklis ne tikai lasīšanai un zināšanu ieguvei, bet atbilstoši, sērijas nosaukumam, tas pildīja konsultanta kultūras vēsturē lomu.

Līdz ar to abās grupās 10. klases nobeigumā jau bija iespējams iegūt pirmdatus un fiksēt pētījumam svarīgus mērījumus. (Pielikums Nr. 11) Sākotnējos rezultātos bija redzams, ka viszemākās zināšanas pēc skolotājas vērtējumiem skolēniem ir reliģijā (Z3), filozofijā (Z2) un ģeogrāfijā (Z7), bet augstākās – vēsturē (Z1) un mūsdienu kultūras aktualitātēs (Z9). Nozīmīgi kultūrkompetences veidošanās procesā bija konstatēt, ka tieši indikatorā „zināšanas mūsdienu kultūras aktualitātēs” (Z9) augstāku rezultātu ieguva 10.B skolēni, kas, atšķirībā no vairāk noslogotajiem un mērķtiecīgāk vienā virzienā orientētajiem 10.A klases skolēniem, vairāk bija koncentrēti uz ārpusstundu darbībām un ārpusskolas interesēm, par kurām sākumā skolotājai nebija pietiekošas informācijas. (3.1. attēls) Arī kopumā uzskatāmi redzams, ka 10.B klase vairākos indikatoros sevi vērtē ļoti augstu un, ka tas eksperimenta sākumā ir noteicis arī skolotājas visai augstos vērtējumus. Interesanti konstatēt, ka 10.A klases vērtējumos augstākie rādītāji ir tieši vēsturē, kas ir vienīgais indikators, kas atbilst obligātajam mācību priekšmetam.

Nozīmīgs pētījuma idejai ir arī tas, ka skolēnu pašnovērtējums 10.B klasei sākumā bija augstāks nekā 10.A klasei, kas liecina par zināmu brīvības sajūtu un nelielu iedomību eksperimenta sākumā (apakšnodaļa 3.4.2.).



3.1. attēls. Vidējie rādītāji zināšanu kritēriju indikatoriem eksperimenta sākumā (Z1 – zināšanas vēsturē; Z2 – zināšanas filozofijā; Z3 – zināšanas reliģijā; Z4 – zināšanas vizuālajā mākslā; Z5 – zināšanas mūzikā; Z6 – zināšanas literatūrā; Z7 – zināšanas ģeogrāfijā; Z8 – zināšanas foto, kino vēsturē; Z9 – zināšanas mūsdienu kultūras aktualitātēs)

Abos pārējos kopdarbības gados situatīvās atšķirības un metodiskās darbības arvien vairāk izlīdzinājās. Jau nākošajā gadā 11.B klases respondenti uzrādīja ievērojamu uzlabošanos zināšanu konstruēšanā. Konspekti kļuva par pašsaprotamu izziņas avotu un informācijas krātuvi. Grāmata arī šai grupai kļuva par neatņemamu palīgu mācībās.

Kā mācību sasniegumu jāmin, ka jau 12. klasē veiktie fiksēto mērījumu vidējie dati zināšanām abām respondentu grupām pēc skolotāja vērtējuma bija vienādi. Attiecīgi 12.A klases rezultātos bija nedaudz lielāks pieaugums no 4,2 uz 5,7, bet 12.B no 4,5 uz 5,7 (tika ieviesta pētījuma mērvienību sistēma, kas skolēniem bija viegli saprotama. Tajā tika izmantoti četri līmeņi, kas jau tika minēti pie skolotāju anketām. Skaitlis 2 apzīmēja zemu, nedrošu vai noraidošu; skaitlis 4 – vidēju, mainīgu vai nestabilu; skaitlis 6 – labu, normālu vai stabilu; skaitlis 8 – augstu, pozitīvu, pārliecinošu vērtējumu).

Nozīmīgi, ka 12.B vidējais pašnovērtējums zināšanās bija zemāks nekā skolotājas vērtējums, jo, iespējams skolotāja bija vairāk iedvesmota no skolēnu panākumiem, bet skolēni paši nebija noticējuši savām spējām. Līdz ar to rezultāts ir statistiski nenozīmīgs. To nevar teikt par 12.A klasi, kurā skolēnu pašnovērtējums beigās sakrita ar skolotāja vērtējumu. Šajā mērījumā arī konstatētas vislielākās statistiskās atšķirības.

3.3. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās zināšanās

Datu apstrādē tika izmantotas 4 līmeņu kvalitātes gradācijas, kas pētījumā komentētas kā 2, 4, 6 un 8, bet datu tabulās attiecīgi apzīmētas ar skaitļiem no 1 līdz 4

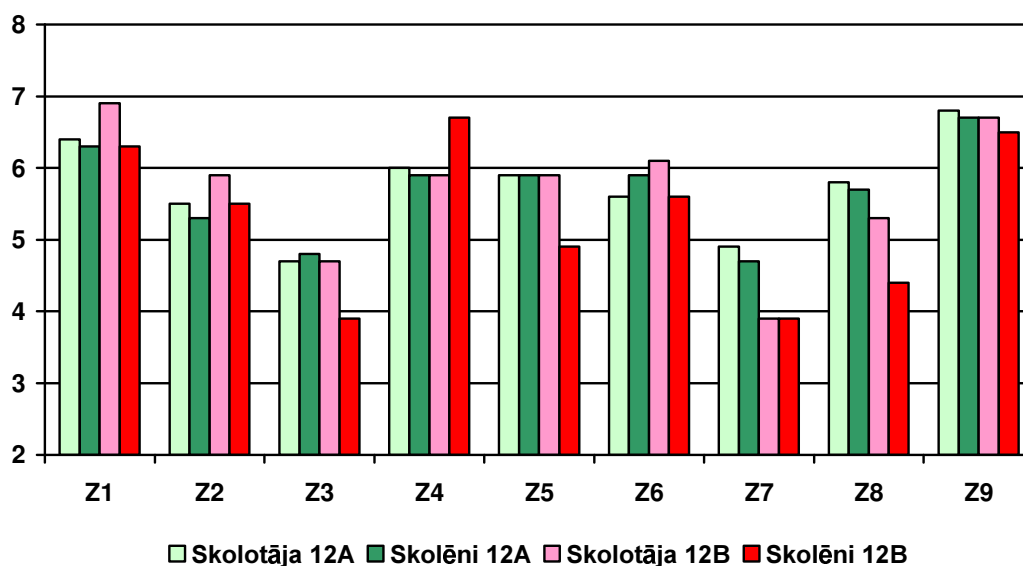
Respondentu grupas		Vidējais zināšanām sākumā	Vidējais zināšanām beigās
„B” klase respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,3169	2,6502
	Skaitis	27	27
	Standartklūda	0,14205	0,13138
„B” klase eksperta vērtējums	Vidējais	2,2469	2,8436
	Skaitis	27	27
	Standartklūda	0,14531	0,09345
„A” klase respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,1310	2,8452
	Skaitis	28	28
	Standartklūda	0,14356	0,11759
„A” klase eksperta vērtējums	Vidējais	2,1151	2,8651
	Skaitis	28	28
	Standartklūda	0,15201	0,10229

Vērojot skolēnu darbību jau pirms pētījuma sākuma (no mācību gada sākuma), bija jākonstatē, ka skolēnu reakcija uz dažādiem darbības veidiem bija atšķirīga. Šajā sadaļā, komentējot viņu zināšanas dažādu zinātņu jomu faktos, noteikti izcēlās tie skolēni, kuri apzinājās savu zināšanu lietojuma iespējas, mācēja labi rīkoties pēc parauga un izmantot apgūto jaunā situācijā. Visaugstāk tika novērtētas zināšanas vēsturē – iemesls ir visai objektīvs – skolēni zina, ka vēsturi viņi zina – 10.A klasē tādi bija trīs, bet 10.B klasē – septiņi pēc skolotājas vērtējuma (respondenti no 10.B klases - 3b, 6b, 9b, 14b, 15b, 16b, 20b). No skolēniem, viens bija vairāk paškritisks un nebija sevi atzinis par pietiekoši gudru vēstures zināšanās (9b). (Pielikums 11.1)

10.A klasē labāko rezultātu ieguvēji bija pārliecināti arī par zināšanām citās jomās, bet 10.B redzama kardināla atšķirība. Jau pētījuma sākumā viņi apzinājās savas nepilnīgās zināšanas filozofijā un reliģiskos jautājumos (vidējie attiecīgi – 3,6; 3,5 un 3,4 un 3,3). Nozīmīgi, ka abās klasēs un pēc abiem rādītājiem bija skolēni, kuri kā vidējo saņēma vērtējumu “zems”. Šie rezultāti deva svarīgu informāciju – kļuva skaidrāks, kas skolēnus neinteresē, ko viņi domā par savām zināšanām, un kādas varētu būt grūtības šo skolēnu mācību darbībā. Sākumā pret ideju veidot pašnovērtējumu tieši šie skolēni izturējās rezervēti un neieinteresēti.

Darbības pētījuma beigās stāvoklis bija mainījies. Labākajos rādījumos 12.A klasē viens skolēns visos kritērijos saņēma skolotājas augstāko vērtējumu (8). Bet vājajās jomās kopumā – zināšanu vērtējums jau tuvojās vidēji augstam (no 5,6 līdz 6,9). Tas liecina par informācijas nozīmi un skolotājas spēju mērķtiecīgi mainīt situāciju. Nozīmīgi arī, ka skolēni, kuri saņēma visās jomās zemāko vērtējumu sākumā, tagad bija izauguši līdz

otrajam līmenim ne tikai pēc skolotājas vērtējuma, bet 12.A klasē bija arī paši gatavi to atzīt, piemēram, respondenti no „a”klases - 11a – no 2,2 uz 4,7 un respondents 23a – no 2 uz 4,2. (Pielikums Nr. 11.1) Kopējos zināšanu kritērija mērījumos beigās attēlā 3.2. redzams, ka rezultāti ir izlīdzinājušies. Nav vairs tik kardinālu atšķirību skolēnu un skolotājas viedokļos. Attēlā redzams, ka 12.A klases skolēni ir konstruktīvāki savu zināšanu vērtējumā un gandrīz visos indikatoros novērtē sevi zemāk kā skolotāja. Īpaša atšķirība redzama indikatorā Z4 (zināšanas vizuālajā mākslā) kur ir otrādi – skolēnu doms par šo jomu ir mainījies un vērtējums ir ļoti augsts salīdzinot ar pārējiem. Iemesls tādām rezultātiem ir skolotājas metodika un uzdevumi, kas rosināja interesi. Tieši šo jomu skolotāja uzskatīja par ļoti svarīgu darbā ar „A” klasi. Metodikas rosināta un pozitīva, radoša interese bija veidojusies arī par mūsdienu kultūras aktualitātēm (Z9). Regulārās diskusijās, presē un interneta vidē atrodamo recenziju analīzē, pamazām atklājās gan skolēnu īpašās intereses, gan arī veidojās mērķtiecība un motivācija sekot savai izvēlētajai jomai. Šis stabili, abpusēji augstais rādītājs ir viens no lielākajiem ieguvumiem eksperimentā – tas tiešā veidā nodrošina kultūrkompetences veidošanās procesu un aktualitāti arī pēc skolas beigšanas.



3.2. attēls. Vidējie rādītāji zināšanu kritērija indikatoriem eksperimenta beigās (Z1 – zināšanas vēsturē; Z2 – zināšanas filozofijā; Z3 – zināšanas reliģijā; Z4 – zināšanas vizuālajā mākslā; Z5 – zināšanas mūzikā; Z6 – zināšanas literatūrā; Z7 – zināšanas ģeogrāfijā; Z8 – zināšanas foto, kino vēsturē; Z9 – zināšanas mūsdienu kultūras aktualitātēs)

Secinājumi

Sākot pedagoģisko eksperimentu, skolēni tika aicināti pildīt dažādus uzdevumus, kuros bija atzīmētas zinātņu jomas, uz kurām jautājumi attiecās – tas radināja skolēnus pie sistēmas un deva iespēju iedziļināties dažādu saikņu esamībā, novērtēt mācību priekšmetu integrāciju un veikt precīzākus secinājumus par “robiem” savās zināšanās. Jau eksperimenta sākumā skolēni paši ar interesi vērtēja zinātņu jomas atbilstības iemeslus, diskutēja par sintezētiem jautājumiem.

Galvenais ieguvums bija apjoma, sistēmas, prasību stabilitāte un skaidrība. Zemāko vērtējumu gadījumos tas deva cerību, jo izrādījās, ka zināšanu līmenis priekšmetā nav viennozīmīgi zems (it kā nemanāmi uzrādot, ka problēmas ir tikai ar daļu no visa teorētiskā satura), bet augstākajos rādītājos tika atklātas jaunas interesantas jomas par kurām agrāk netika runāts un kas stimulēja tālākai darbībai.

No humānpedagoģiskā viedokļa tieši šie ieguvumi ir svarīgākie.

3.3. Intelektuālo prasmju veidošanās kultūras vēstures mācību procesā

Prasme mācīties ir intelektuāla un mērķtiecīga darbība, kas nosaka mācīšanās raksturu, atklāj pašaudzināšanas un dzīvesdarbības attīstības problēmas (Krieck, 1922; Выготский, [1929] 2004). Konkrētajā mācību procesā tas ir būtiski. Mācīšanās prasmju efektīvs pielietojums nodrošina kvalitatīvas izmaiņas zināšanu apgūvē. Tomēr vidusskolas līmenī tās bieži tiek uzskatītas par sen apgūtām (pašsaprotamām – piemēram, lasītprasme, šajā pētījumā – prasme strādāt ar tekstu) jau pamatskolas līmenī un nereti netiek mērķtiecīgi pilnveidotas tālāk. Analizējot skolotāju pašnovērtējuma anketas par prasmju līmeni (Pielikums Nr. 10.2.), iespējams secināt, ka šajā kritērijā skolotāju viedoklis ir augsts. Vidējais rādītājs ir 6,8. Lielākās pilnveides iespējas, kas skolotājiem būtu jānodrošina, ir nepieciešamas trijos indikatoros – prasmē formulēt kopsakarības, prasmē diskutēt un prasmē interpretēt radoši un oriģināli. Tās ir prasmes, kuru attīstīšanai skolotājiem pietrūkst iespējas sadarboties savā starpā, bet kuras ļoti nepieciešamas jaunajā izglītības paradigmā. Tikai pieci skolotāji (12,8%) atzinuši, ka viņu prasmju līmenis kopumā ir nedaudz zemāks par vērtējumu “labs” (6). Tas ir ļoti labs rādītājs, bet arī atklāj kādu problēmu. Ja skolotājiem ir tik labas prasmes, tad var secināt, ka viņi tās augstu vērtē – tātad varētu labi vadīt šo prasmju apguvi. Nozīmīgi, ka prasmju pilnveide reizē ir arī mācību audzināšana – tātad pievēršot īpašu uzmanību tam, kā tieši uzdevumi tiek pildīti var panākt pieredzes pilnveidi. Prasmju nozīmes paaugstināšanai līdz ar to ir arī subjektīvi pozitīvas iespējas. Arī objektīvi tam ir iemesls, jo priekšmeta standarta uzdevumos

uzsvērtas tieši prasmes. To plašumu un daudzveidību nosaka standarta ievadā formulētie mācību priekšmeta uzdevumi (VIS KV, 1997). Lai skolēns kaut daļēji spētu piepildīt skolotājam uzliktos uzdevumus, viņam ir ļoti brīvi jāorientējas un brīvi jālieto vairākas prasmes. Prasmes ir nozīmīgas arī kā viens no četriem vidusskolēna kultūrkompetences kritērijiem. Tajā ietilpst deviņi saistīti indikatori, jeb savstarpēji pakārtotas prasmes (2.6. tabula), kas apvienotas trijās grupās un atbilst arī trīs refleksijas līmeņiem (PTSV, 2000, 146).

Pirmajā grupā apvienotas prasmes, kuras tiek piemērotas vienkāršām darbībām un analīzei, jeb – tās ir prasmes strādāt ar tekstu, ar attēliem un grāmatām.

Otrā grupa apvieno ar pirmo līmeni cieši saistītas, no tām tieši izrietošas prasmes – tās ir prasmes reproducēt un salīdzināt dzirdētus, redzētus un lasītus paraugus, tas ir līmenis, kurā jau notiek sākotnēja kritiska apšaubīšana un vērtēšana.

Bet trešā prasmju indikatoru grupa, izriet no veiksmīgas iepriekšējo apguves – tās ir prasmes formulēt kopsakarības, mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt, kā arī radoši un oriģināli interpretēt informāciju – tas ir līmenis, kurā reproduktīvā mācīšanās pāraug interpretējošā un produktīvi efektīvā mācību procesā, kad notiek vērtību apzināšana un refleksijas līmenis pāraug pašrefleksijā. Šo prasmju attīstība ļauj variēt mācību darba formas un “nodrošina izzīņas rezultātā lietu, parādību un procesu būtības apguvi par dabas, sabiedrības un cilvēka dzīvesdarbības mījsakarībām” (Špona, 2006, 163). Šim līmenim ir ļoti liela nozīme skolēna tālākajās studiju gaitās. Tas ir līmenis, kurā praktisko prasmju pārvalde mācībās kļūst par personību veidojošu faktoru un nodrošina pieredzes noteiktu intelektuālo līmeni.

Analīze ļauj konstatēt, ka trīs mācību līdzekļu metodiskā uzbūve arī atbilst šiem refleksijas līmeņiem, ko pierāda to detalizēta analīze 3.1. tabulā. Protams, prasmju pielietojumam jābūt mērķtiecīgam, atbilstošam spēju līmenim, bet pilnveidošanās procesam dinamiskam un efektīvam. Mācību darbā skolotāji mēdz to pielietojumu akcentēt uzdevumos, kas tiek vērtēti ar „ieskaitīts” vai „neieskaitīts”, līdz ar to oficiāli atzīstot šo prasmju nelielo nozīmi priekšmeta apguves līmenī. Pielietojot tradicionālās pārbaudes formas, pie kurām pieskaitāma arī Izglītības satura un eksaminācijas centra izstrādātā 12. klases nobeiguma eksāmena struktūrā (analizēts apakšnodaļā 2.4.2.), šo ļoti svarīgo prasmju pielietojuma līmeni nav paredzēts pārbaudīt kā gala rezultātu veidojošu faktu. Tomēr šajā pētījumā kā īpaši nozīmīgas tiek atzītas tieši prasmes, to pilnveides iespējas un vērtēšanas veidojošā funkcija, kas kultūrkompetencē izpaužas kā vēlme un gatavība aktīvai procesuālai līdzdarbībai.

Pārbaudot iegūtos datus par prasmēm ar Kronbaha alfa metodi, tika konstatēta to atbilstība ticamības koeficientam, kas 10.B respondentu pašnovērtējumā bija α 0,897 un eksperta vērtējumā α 0,878, bet 10.A grupas respondentu pašnovērtējumā bija α 0,907 un eksperta vērtējumā α 0,927. Līdz ar to tika konstatēts datu derīgums secinājumu veikšanai. (Pielikums Nr. 12) 3.4. tabulā redzami vidējie vērtējumi, kuros atspoguļojas tieši 10.B klases respondentu augstais pašnovērtējums, kas ir arī vidēji statistiski nozīmīgs. Tā kā mērījumu dati eksperimenta beigās izlīdzinās, iespējams secināt, ka pierādās darbības objektivitāte. Savukārt 10.A klases eksperta vērtējumi uzrāda statistiski nenozīmīgas atšķirības un iemesli tam aprakstīti pētījuma kvalitatīvo datu apstrādes komentārā apakšnodaļā 3.3.3.

3.4. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās prasmēm

Respondentu grupas		Vidējais prasmēm sākumā	Vidējais prasmēm beigās
"B" klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,2222	2,7942
	Skaits	27	27
	Standartklūda	0,10806	0,09649
"B" klases eksperta vērtējums	Vidējais	2,0329	2,6708
	Skaits	27	27
	Standartklūda	0,09010	0,08786
"A" klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,1706	3,1944
	Skaits	28	28
	Standartklūda	0,10745	0,08847
"A" klases eksperta vērtējums	Vidējais	2,1071	2,5437
	Skaits	28	28
	Standartklūda	0,12303	0,12235

Komentējot vidējos rādītājus pēc kvalitatīviem kritērijiem, jāsecina, ka minētajiem vājākajiem rezultātiem eksperimenta sākumā, ko uzrāda respondenti 12b, 22b, 23b, 11a, 12a un 22a eksperta vērtējumā augstākos rādītājus viņi sasniedz prasmē reproducēt paraugu. Salīdzinot šos rezultātus ar pašnovērtējumu, jāsecina, ka respondenti sevi vērtē augstāk, kas liecina par vājām pašizvērtējuma spējām. Eksperimenta beigās visos rādītājos bija konstatēts ievērojams uzlabojums. Īpaši bija uzlabojusies prasme strādāt ar tekstu un sadarboties.

Savukārt, augstākos vērtējumus saņēmušie, eksperimenta sākumā 10b, 14b, 20b, 14a, 16a un 20a bija novērtēti ar vidēji labu līmeni (5,99), bet eksperimenta beigās tas jau sasniedza 6,9. Tas ir stabils un vidējs rezultāts starp labu un augstu. Kā ļoti pozitīvs, jāatzīmē fakts, ka šajos augstākajos rādījumos respondenti pašnovērtējumā bija snieguši stabilu, tikai nedaudz augstāku vidējo vērtējumu (7,31), kas liecina par ideālu rezultātu –

saskaņotu darbību un adekvātu vērtējumu (Pielikums Nr. 11.2). Prasmju pilnveides rezultāti pētījuma eksperimentālajā daļā veido nozīmīgu idejas pamatojumu hipotēzes pierādījumā, tādēļ šajā nodaļā tālāk veikta detalizēta rezultātu analīze.

Secinājumi

Mūsdienu informācijas bagātības apstākļos mācīšanās prasmes ir īpaši aktuālas. Kultūras vēstures apguves procesā vidusskolā par svarīgām atzītas sekojošas prasmes, kas apkopotas trijās grupās, kur katra nākamā atbilst arvien jaunai darbības kvalitātei:

- prasmes strādāt ar tekstu, attēliem un grāmatām. Tās ir reproduktīvās prasmes, kas ir ļoti nozīmīgas visos izglītības līmeņos un kuru izmantošanas efektivitāte ir variējama no pamatprasmju līmeņa līdz speciālajām prasmēm. To mērķtiecīgs lietojums kultūras vēsturē nodrošina mācību pamatpakāpi, bet nepārtrauktība to pilnveidē veido pamatu veiksmīgām mācībām;
- prasmes reproducēt, salīdzināt dzirdētus, redzētus un lasītus paraugus, formulēt kopsakarības. Tās ir prasmes, kas nepieciešamas veiksmīgai iepriekš iegūto zināšanu izmantošanai, kuras lietojot skolēns intensīvi veic domāšanas operācijas, analizē un attīsta prāta spējas. Šim līmenim ir ļoti liela nozīme motivācijas veicināšanā;
- prasmes mērķtiecīgi, argumentēti diskutēt, toleranti sadarboties un interpretēt radoši un oriģināli. Tās ir prasmes, kuras nodrošina produktīvi efektīvu mācību procesu, kas pāraug mūžizglītības nepieciešamībā.

3.3.1. Prasmes strādāt ar tekstu, ar attēliem un grāmatām

Prasmju pilnveide kā nozīmīga skolēncentrētu un humānpedagoģisku mācību satura daļa ir didaktiskajā teorijā maz apskatīts faktors ne tikai grūti nosakāmo un neviennozīmīgi definējamo vērtēšanas kritēriju dēļ, bet arī šķietamās maznozīmības dēļ. Kā gan varētu nopietni apgalvot, ka 10. klasē skolēni jāmāca lasīt? Tomēr prasmju nepārtrauktai pilnveidei ir ievērojama nozīme ne tikai skolas mācībās, bet mūsdienu situācijā – arī mūžīgā dimensijā.

Dažādās valodās vārda „prasmē” izpratne ir atšķirīga. Angliski vārda „*skill*” tulkojumā saņemam gandrīz identisku saturu latviskajam, kur prasmes pielīdzinātas mācai, bet vārds „*ability*” atbilst spējām, kas jau ir augstāks prasmju līmenis. Reizēm arī vārds „*competencies*” no angļu valodas tiek tulkots kā prasmes. Arī vācu valodā šajos terminos redzamas līdzīgas, būtiskas atšķirības. Vārdā „*Fertigkeit*”, kas tiek tulkots burtiski kā

prasmes, tiek ielikta jau skaidra norāde uz līmeni, uz gatavību kādai darbībai. Līdz ar to tajā ietilpst arī iekšējo, mentālo spēju faktors ko cilvēks apgūst dabiskā ceļā. Latviski šeit būtu drīzāk jālieto vārds spējas, bet krieviski „*способности*”. Otrā, vācu pedagoģiskajā terminoloģijā bieži lietojama, vārda „*Können*” skaidrojuma atrodam tiešu praktisku prasmju skaidrojumu, kas sasaucas ar vārdu „varēt”, „mācēt” un krievu valodā lietojamo vārdu „*умение*”. Ar to saprotam prasmes, kuras iespējams attīstīt, iemācīt un pilnveidot (intencionālās prasmes – 2.1. attēls) . Situāciju sarežģīt arī tas, ka prasmju iedalījums pamatprasmēs un speciālajās prasmēs ir nosacīts un drīzāk uzrāda dažādu konkrētās prasmes līmeni. Ja, piemēram, prasme strādāt ar attēliem kultūras vēsturē pieskaitāma pie speciālajām prasmēm, tad literatūras mācībās tā būs nepieciešama tikai pamatprasmes līmenī. Savukārt lasītprasme, kas tiek uzskatīta par pašsaprotamu kompetenci, skolas gaitas uzsākot, pamatskolas beigās jau tiek izvērtēta četros izpratnes līmeņos. Vidusskolas līmenī mainās lasīto tekstu saturs, tas ir sarežģītāks un komplicētāks, bet attiecīgā izpratnes pilnības līmeņi faktiski paliek tie paši. Darbā ar tekstiem, kas nepieciešami kultūras vēstures apguvei, nepieciešams arī ātri saprast tekstu, izdarīt tiešus secinājumus par teksta saturu, spēt interpretēt netiešo informāciju, attiecinot to uz realitāti, un veikt kritisku paša teksta satura, valodas un izmantoto elementu izvērtēšanu (Geske, Ozola, 2007, 19–20). Šāds lasītprasmes līmeņu iedalījums ir aktuāls visos humanitārajos priekšmetos un izglītības līmeņos, bet kopumā ir skaidrs, ka 4. klases skolēna lasītprasme būtiski atšķiras no 12. klases skolēna lasītprasmes. Skolotāja uzdevums ir precīzi definēt šīs atšķirības un panākt katra nākamā līmeņa lasītprasmes mērķtiecīgu pielietojumu jaunā kvalitātē un nodrošināt arī objektīvas vērtēšanas iespēju. Īpaša nozīme tam ir kultūras vēstures priekšmetā, kura specifika ir satura hronoloģiskais un ģeogrāfiskais plašums, vēsturisko faktu gandrīz neierobežotais daudzums un ar identitātes apziņu saistītie interpretācijas jautājumi.

Mācību darbs ar tekstu, attēliem un grāmatām ir „Kultūras vēstures” priekšmeta apguves struktūras un mācīšanās prasmju pamats. Tas ir līmenis, kurā notiek samērā vienkārša, objektīva darbība ar konkrētiem priekšmetiem (tekstiem, attēliem un grāmatām), kas nepieciešami iepriekš pārbaudītu, metodiski sagatavotu un vēsturiski noteiktu zināšanu apguvei. To atlasī nosaka skolotājs, izvēloties dažādus, skolēnu sagatavotības līmenim atbilstošus, tekstus, tēmas papildināšanai vajadzīgos attēlus un īpašu literatūru, kas papildina mācību grāmatas. Veicot uzdevumus ar šiem materiāliem, skolēni realizē reproduktīvo mācīšanās formu, kuras rezultātā tiek uzkrātas zināšanas. Tādējādi darbībai paredzams konkrēts rezultāts, kas ir precīzi vērtējams.

Šeit jāatzīmē, ka šo reproduktīvo prasmju lietojums ir ļoti nepieciešams pārbaudes, ieskaīšu un eksāmenu darbos, kur tas sastāda vairāk kā trešo daļu no visa vērtējuma un rada maldīgu priekšstatu par reālo situāciju. Līdz ar to tas nereti nodrošina pozitīvu, bet faktiski viduvēju gala rezultātu kopumā, kas ir visai tāls no kultūrkompetenci raksturojošajiem rādītājiem. Iemesls, kādēļ tāda situācija ir izveidojusies, ir vairāku objektīvu faktoru noteikts. Tie ir ārējie faktori: liels skolēnu skaits vienā klasē, ļoti atšķirīgais sagatavotības un motivācijas līmenis, dažādā sociālā pieredze, tomēr katra no šīm prasmēm ir attīstāma, pilnveidojama, un veids, kādā tā tiek izmantota dažādās mācību situācijās, ir ļoti nozīmīgs.

Jāatzīmē arī, ka arvien lielākas problēmas rada pārāk unificētās prasības un darbības automātisms, ko skolēni mēdz pielietot šādus uzdevumus veicot. Savukārt skolotāja darbība, kas šajā gadījumā vērtējama kā subjektīva, šo stāvokli var mainīt, diemžēl ne tikai pozitīvā, bet arī negatīvā virzienā. „Mācīšanās motīvi bieži vien ir ārpus mācīšanās, netieši, skolēns neprot tos analizēt un vērtēt. Nestabila mācīšanās prasme skolēnam nenodrošina efektīvu mācīšanās procesu arī tad, ja skolēnam ir vēlēšanās mācīties. Ilgstošas palīdzības trūkums liek skolēnam meklēt iespējas izvairīties no nesekmības, iegūt labāku atzīmi norakstot. Sekmes ir situatīvas, atkarīgas no vides labvēlības” (Žogla, 2001, 198–199). Ar vīdi šajā gadījumā saprotam jau nosauktos gan objektīvos, gan arī subjektīvos iedarbības faktoros, kuros īpaša loma ir skolotājam (2.2. attēls).

Pētījuma sākumā šajā prasmju kopā viszemāko vērtējumu skolēni saņēma šķietami, visvienkāršākajā darbībā – prasmē strādāt ar grāmatu. Viegli bija konstatēt, ka vairāki skolēni neredz atšķirību indikatoros – „strādāt ar tekstu” vai „strādāt ar grāmatu”. Vienpadsmit skolēniem, kas ir 20% no visiem respondentiem, pēc skolotāja vērtējuma sākumā tieši šajās abās, kultūras vēsturei nozīmīgajās prasmēs, bija jāieliek zemākais vērtējums. Tas iezīmēja galveno darbības virzienu. Kopumā, skatoties uz vidējiem rādītājiem šajos indikatoros, jāsecina, ka skolēnu viedoklis par darbu ar tekstu bija stereotipi tradicionāls – „lasu un kaut ko, labāk saprotamu, pierakstu”. Tas ir iemesls augstākam skolotājas vērtējumam nekā pēc jaunajām prasībām, bet īpaši svarīgi atzīmēt to, ka 10.B klasē pašnovērtējums šajā indikatorā bija ļoti augsts – 4,7. Tas liecināja par pieradumu un apmierinātību ar šādu „mācību darbu”.

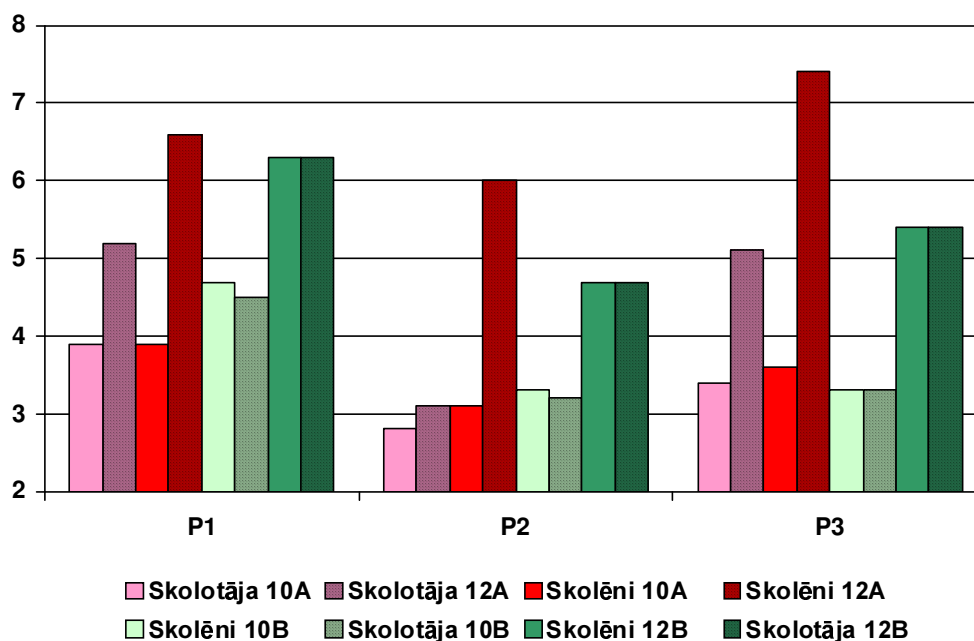
Samērā sveša skolēniem bija arī „prasme strādāt ar attēlu”. Kā īpaši nozīmīgu vēstures studijās to apraksta vairāki vācu pedagoģijas pētnieki Hans Jirgens Pandels (Pandel, 2007), Klaus Bergmans (Bergmann, 1998), Ulrihs Meiers (Mayer, 2002) un Mihaels Zauers (Sauer, 2007). Šo autoru pētījumos vispusīgi aprakstīti paņēmieni, kā

izmantojot dažādus attēlus un vizuālu materiālu mācībās, analizēta to iedarbība uz domāšanu, redzēšanu, dzirdēšanu, akcentēta mūsdienu īpašā aktualitāte vizuālas formas avotu izmantošanai vēstures mācībās un to nozīmei izpratnes veidošanā, kas pazīstama arī jau no A. Komenska darba “*Orbis sensualium Picti*” (Comenii, 1638).

Skolēniem vienīgais paņēmiens, kas bija saprotams eksperimenta sākumā, bija attēlā redzamā satura atstāstīšana, kas arī nebija apmierinoša. Attēlu aprakstos neparādījās prasme vērīgi pētīt, ieraudzīt un saprast attēlā redzamo. Šajā indikatorā gan skolotāja, gan skolēna viedoklis bija vienots un vidējais vērtējums – no 3,3 10.B klases respondentiem, kas bija gatavi atzīt, ka nemāk ar attēlu darboties kvalitatīvi, un līdz 3,6 10.A klasē, kas faktiski arī ir ļoti zems vērtējums, bet vidējo rādītāju šeit paaugstināja atsevišķi austāki vērtējumi. Tomēr kā vēlākajās mācībās tika konstatēts, vairākiem skolēniem labi padevās veidot izpratni un meklēt kopsakarības redzamajā, un vidējais rādītājs šajā indikatorā „b” klases respondentiem trīs gadu laikā pieauga no 3,3 līdz 5,4.

Galvenais ieguvums bija interese, drosme vērtēt, reaģēt uz attēlu kvalitāti, redzamā ticamību un spēja saskatīt kopsakarības ar ikdienas dzīvi. Tika attīstīta arī prasme izteikties, formulēt netiešas alegoriskas refleksijas un komentēt arī redzamajā ieslēgtos, iespējamus zemtekstus.

Eksperimenta beigās tomēr bija jākonstatē, ka panākt ievērojamu uzlabojumu abās pārējās šīs grupas pozīcijās nebija iespējams. Piemēram, pēc skolotājas domām skolēni tā arī neiemācījās strādāt ar grāmatu. Ar šīs prasmes pilnveidi vajadzētu nodarboties regulāri un gandrīz visos priekšmetos, bet kultūras vēstures stundu šim mērķim bija pārāk maz. Tātad tam bija arī objektīvi iemesli. Šo darbību ietekmēja arī apstākļi, ka lai to mācītos, bija nepieciešams grūti organizējams pasākums – stundas ar darbību skolas bibliotēkā. Tas bija neiespējami, īpaši ar „a” klasi, kurai divus gadus bija šādi darbam neatbilstošs stundu saraksts. Līdz ar to vidējais rezultāts beigās pēc skolotājas vērtējuma bija 3,1, kas ir zemākais no visiem rādītājiem un visvairāk atšķiras no skolēnu pašnovērtējuma. Tātad šajā jautājumā skolēni neatzina skolotājas stingro vērtējumu, jo vidējais rādītājs pašnovērtējumā bija 6.



3.3. attēls. Prasmes kritērija indikatoru (P1-P3) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās (P1 – prasme strādāt ar tekstu; P2 - prasme strādāt ar grāmatu; P3 - prasme strādāt ar attēlu)

Līdz ar to kopumā pēc vidējiem rādītājiem kāpums šajās prasmēs bija augsts, it īpaši pašnovērtējuma rādītājos, kuri vidēji mainījās visvairāk – 12.A klasei no 3,5 sākumā uz 6,6, bet 12.B klasei – no 3,7 sākumā uz 5,5 beigās. Un tieši šajā atšķirībā redzama metodes veiksmē. Skolēni bija apmierināti ar to, ko iemācījušies. Tas nozīmē, ka viņi bija sajutuši ievērojamu atšķirību starp sākumu 10. klasē un beigām 12. klasē (3.3. attēls).

Secinājumi

Viena no mācību procesā pielietojamo prasmju grupām ir prasme strādāt ar tekstiem, attēliem un grāmatām. Tās ir reproduktīvās prasmes, kas ir ļoti nozīmīgas visos izglītības līmeņos, un kuru izmantošanas efektivitāte ir variējama no pamatprasmju līmeņa līdz speciālajām prasmēm. To mērķtiecīgs izmantojums priekšmetā „Kultūras vēsture” nodrošina satura apguves procesa pamatpakāpi, bet to pilnveide – ievērojamas pozitīvas izmaiņas pašnovērtējumā, kas nozīmīgs arī kultūrkompetences veidošanā.

3.3.2. Prasmes reproducēt un salīdzināt dzirdētus, redzētus, lasītus paraugus un formulēt kopsakarības

Nākošajā grupā apvienotas prasmes, kuras skolēnam nepieciešamas, lai veiktu eksāmena otrās daļas uzdevumus, kas veido 45% no kopvērtējuma. Šajā grupā skolēns

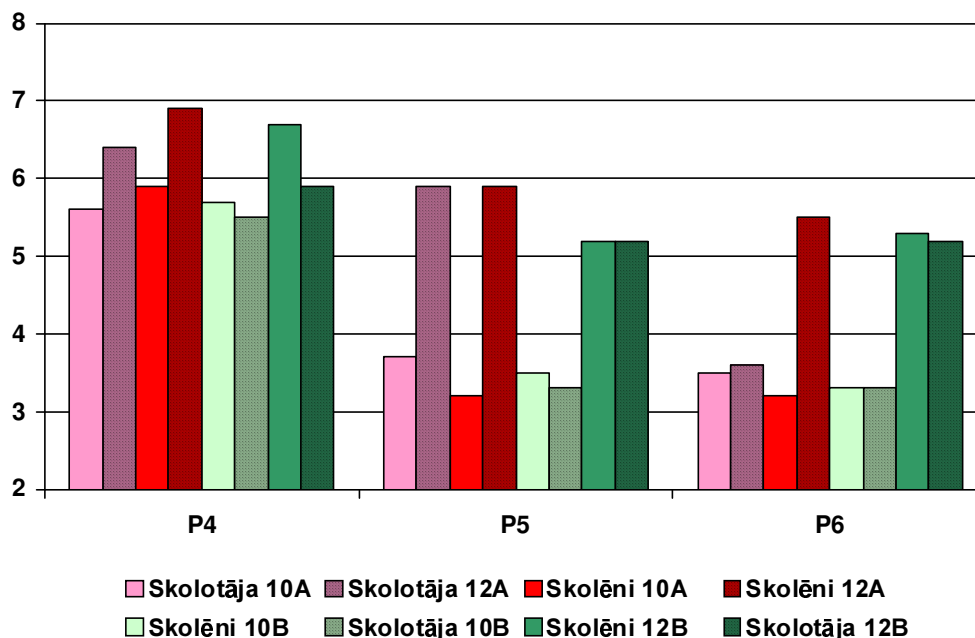
mērķtiecīgi sāk izmantot prasmes, lai, salīdzinot un formulējot kopsakarības par dzirdētiem, redzētiem un lasītiem paraugiem, iepriekš iegūtās zināšanas iegūtu jaunu kvalitāti (Bauer, 2005, 55.–60.). Reproductīvās zināšanas tiek nostiprinātas un izmantotas tālāk, bet mācīšanās produktivitāte paaugstinās.

Šeit svarīgs faktors ir pozitīvs pašnovērtējums, kurš nodrošina iepriekšējo līmeni uztvert tikai kā izejmateriālu tālākam procesam. Tā kā iepriekšējais līmenis ir pārslogots priekšmeta teorētiskā satura faktu piesātinājuma dēļ, šo nākošo līmeni būtiski ietekmē stundu skaits un mācību plāns. Bieži rodas situācija, ka stundu skaita dēļ tālākas mērķtiecīgas mācību darbības ar iegūtajām zināšanām mācību procesa dalībnieki nevar atļauties. Šeit svarīgākā loma ir tieši skolotājam, jo viņš ir procesa organizētājs, no viņa atkarīga arī metožu izvēle un mācību plāns. Diemžēl daudzi skolotāji neuzdrošinās sastādīt sava priekšmeta programmu, dodot priekšroku ISEC rekomendācijām (Blūma, 1998). Iemesli jau minēti apakšnodaļā 2.2.3.

Veidojot mācību satura sadalījumu, atvēlētajā stundu skaitā (gan 210, gan 105) nepieciešams iepriekš paredzēt konkrētas tēmas, kuras skolotājs atbilstoši savai personībai un identitātes izjūtai spēj un vēlas īpaši akcentēt. To apguves procesā skolēniem jādod iespēja nostiprināt iepriekš iegūto pieredzi un diskutēt (Rumpf, 2008, 37). Tas var notikt, veicot salīdzināšanu, klasificēšanu un vispārināšanu, kas savstarpēji ir pakārtotas viena otrai un veicina domāšanu, attīsta prātu, un kā patstāvīgas darbības rezultāts stimulē motivāciju (Bönsch, 2000, 19.–23.). Ja tāda iespēja netiek dota, skolēni ātri apgūst un pierod automātiski operēt ar iepriekš iegūtu (vai nepieciešamības gadījumā ātri iegūstamu) informāciju. Tradicionālā vērtēšanas sistēma nereti stimulē šādu negatīvu stāvokli, bet tas savukārt ievērojami kavē tālāko mācīšanās vēlni. Kaut arī šim zināšanu praktiskās izmantošanas līmenim arvien tiek atvēlēts pārāk mazs stundu skaits, šo prasmju pārbaude ir darbietilpīga un vērtēšana nereti, subjektīvu kritēriju apgrūtināta, tomēr tam ir ļoti liela nozīme priekšmeta apgūvē. Īpaša uzmanība šim prasmju apguves līmenim pēc pētījuma struktūras ir pievērsta 11. klasē, kad skolēnu darbība tika precīzi koordinēta ar mācību līdzekļa „Renesanse” izveidoto metodiku (3.1. nodaļa un 3.1. tabula). Kā nozīmīgas, nepārtraukti stimulētas, darbības skolēni veica sarežģītu testu izpildi, patstāvīgi vai, savstarpēji sadarbojoties, pētīja un analizēja to rezultātus, darbojās ar sarežģītākiem tekstiem nekā 10. klasē, papildināja tos ar skaitļiem, datiem, faktiem, uzvārdiem, pilnveidoja atsevišķas sadaļas laika kartēs. Šajā mācību līmenī nozīmīga bija arī redzes un dzirdes iesaistīšana izpratnes veidošanā. Piemēram indikatorā, „prasme reproducēt dzirdētu, redzētu, lasītu paraugu” (P4), kas jau sākuma pozīcijā skolēniem patika kā

mācību paņēmieni un kurā skolēni sevi vērtēja ļoti augstu – ar rādītājiem 5,9 un 5,7, kas eksperimenta beigās jau attiecīgi paaugstinājās līdz 6,9 un 6,7. Tas ir augsts rādītājs pie tik labām izejas pozīcijām.

No šīs prasmju indikatoru grupas vislielākās problēmas radīja abi pārējie – prasme salīdzināt (P5) un prasme formulēt kopsakarības (P6). Šeit svarīgi, ka ievērojami atšķiras skolotājas viedoklis no skolēna viedokļa 10a klasē, kur tieši vājāko skolēnu savu prasmju vērtējums bija krietni atšķirīgs (attēls 3.4.). Skolotājas vērtējums 12 respondentiem bija viszemākais, tātad skolotāja bija neapmierināta ar skolēnu prasmi formulēt kopsakarības, bet skolēnu viedoklis par šo jautājumu krasi atšķīrās, neviens no minētajiem, nebija sevi novērtējis ar zemāko līmeni. Tā kā 10.B klasē šādu atšķirību nebija, to iespējams skaidrot ar kādiem objektīviem ārējiem faktoriem. (Pielikums Nr. 11.2.)



3.4. attēls. Prasmju kritēriju indikatoru (P4-P6) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās (P4 – prasme reproducēt dzirdētu, redzētu, lasītu paraugu; P5 - prasme salīdzināt; P6 - prasme formulēt kopsakarības)

Un vēl kāda pozitīva nianse, kas apliecina iespēju, mērķtiecīgi plānojot un virzot skolēnu darbību, panākt ievērojamus rezultātus. Tie ir rādītāji, kas informē par prasmi salīdzināt. 10a klasē no skolotāja vērtējuma 3,7 eksperimenta sākumā (skolēnu viedoklis uzrādīja vēl zemāku vērtējumu – tikai 3,2, kas liecināja par prasību neizpratni, jo skolēniem nebija pieredzes šajā prasmē) tika panākts vērtējums 5,9 eksperimenta beigās, un tas bija vienāds gan skolēniem, gan skolotājai. Tas ir rādītājs, kurā kopumā visā

darbības laikā tika sasniegta vislielākā dinamika, un darbībā no vienkārša salīdzinājuma pēc noteiktiem parametriem, skolēni iemācījās paši izvirzīt tādus parametrus, kas precīzi atbilda tēmai, uzdevuma mērķim vai individuālas idejas realizācijai. Tas ir viens no vērtīgākajiem secinājumiem. Prasme salīdzināt, lietojot adekvātus kritērijus, ir viena no svarīgākajām analīzes darbības pakāpēm sociālajās zinībās un kultūras vēstures studijās (Mayer, Pandel, Schneider, 2007, 269.–285.). Tā dod stimulējošus, radošus rezultātus un ļauj mērķtiecīgi pilnveidot personību un celt kultūrkompetences līmeni.

Secinājumi

Šajā mācību līmenī, izmantojot iepriekš iegūtās zināšanas kā pamatu tālākai darbībai, skolēns intensīvi sāk lietot domāšanas operācijas, veic analīzi un mērķtiecīgi attīsta prāta spējas. Veicot salīdzinoši skaidras un vienkāršas, bet saturiski variējamas mācību darbības, skolēns sagatavo sevi augstākam, interpretējošajam līmenim, jeb patstāvīgai un mērķtiecīgai darbībai. Nepievēršot vajadzīgo uzmanību šīm prasmēm, nav iespējams panākt produktīvu un augstvērtīgu darbību nākošajā prasmju grupā, kas jau ir pēc darbības veida pieskaitāms augstākam apguves līmenim.

3.3.3. Prasme mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt, sadarboties tolerantī un interpretēt radoši un oriģināli

Šajā trešajā līmenī svarīga ir prasme mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt. Skolotāja darbība šajā līmenī ir ļoti svarīga. Izvirzot mācību saturam atbilstošas hipotēzes, skolēnos jāraisa vēlēšanos izteikties un meklēt argumentus savu zināšanu un uzskatu apstiprinājumam. Hipotēzes eksistence ir mūsu ikdienas situācijas aktualitāte, to risināšanai nepieciešamas prasmes sadarboties, būt tolerantam atšķirīgos viedokļos. Mācību procesā šis ir līmenis, kurā nav pieļaujama steiga, šeit nepieciešama apstāšanās un iespēja veikt pašapceri un pašrefleksiju. Par tradicionālu darbību šajā kategorijā ir kļuvusi pārspriedumu rakstīšana. To pamatā arvien tiek sniegti vairāki kādas tēmas hipotētiski apgalvojumi, no kuriem skolēns pats var izvēlēties vienu. 2000. gada nobeiguma eksāmenā tiek piedāvātas sekojošas tēmas –

Latviskās identitātes meklējumi 20. gadsimta kultūrā;

Mākslinieks – laikmeta spogulis;

Baroka laikmeta krāsa, skaņa un smarža;

Sievietes tēls laikmetu griežos (glezniecībā vai literatūrā);

Kultūrvērtības, kuras mantos jaunā tūkstošgade;

Mīts vakar un šodien.

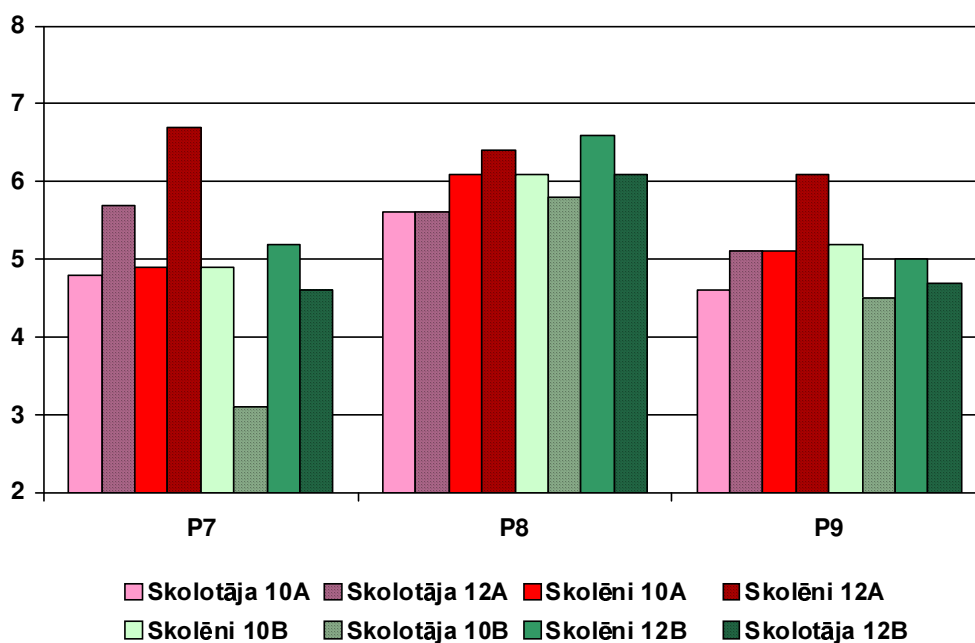
Izmantojot kultūrvēstures faktus un 100 – 150 vārdus, tas jāapraksta. Vērtējumā pieci kritēriji – valoda un pareizrakstība, teksta organizācija, darba oriģinalitāte, tēmas atklāsme un kultūras faktu zināšana un atlase. (Pielikums Nr.5) Problemātiska ir šādu darbu vērtējuma nozīme kopējā priekšmeta apguves procesā. Vērtējumu pēc šādiem kritērijiem ir iespējams noteikt samērā objektīvi, un daudzi skolēni ir labi apguvuši šādu pārspriedumu rakstīšanas paņēmienus, bet tikai viens no pieciem kritērijiem vērtē to, kas nozīmīgs tieši kultūras vēsturei – tas ir tēmas atklāsmes veids, tas kāda doma, ideja ir ielikta darbā. Varētu mainīt vērtējuma noteikumus, bet mērķis tomēr netiktu sasniegts. Jo, svarīgāk par uzrakstīto, ir to analizēt un pārspriest. Īpaši vērtīgas ir diskusijas, kuras notiek pēc kāda laika, it kā atkārtošanas nolūkos atgriežoties pie iepriekš apgūtā. Šādā situācijā ir iespējams rosināt skolēnus pašiem padomāt par saviem pamatojumiem un izteiktajiem viedokļiem. Tādas diskusijas gaitā skolēni mācās pārvērtēt savus izteikumus, analizēt izmantoto faktu (avotu) vērtību un, iespējams, kļūst domīgi, tas ir, atvērti citiem viedokļiem. Metodiski svarīgākais šeit ir tādas mācību atmosfēras radīšana, kas stiprina gatavību pārdomām un spēju apstiprināt vai noraidīt savu iepriekšējo nereti kategorisko nostāju (Bergmann, 2007). Šim līmenim atbilstoši pētījumā ir veikta metodiskā darbība 12. klasē, izmantojot mācību līdzekli „Deviņpadsmitais gadsimts” (3.1. nodaļa un 3.1. tabula).

Šo prasmju brīvam un kvalitatīvam pielietojumam ir īpaša vērtība cilvēka tālākajā dzīvē. Tās ir īpaši nozīmīgas, jo atraisa personību, vairo pašpārliecību un stabilizē katra indivīda identitātes apziņu. Īpašu nozīmi iegūst prasmes oriģināli pielietot informāciju, analizēt to un, radoši interpretējot, arī sintezēt. Tās ir prasmes, kas attīsta savstarpēju iecietību, nodrošina tolerantu attieksmi pret dažādām tradīcijām un kultūrām un veido humānpedagoģisku vidi. Šis ir līmenis, kurā reproduktīvā mācīšanās pāraug interpretējošā un produktīvi radošā mācību procesā, mācības pāraug partnerībā, kas jau ir augsts sadarbības līmenis. Tiek pieņemti savstarpējā uzticībā balstīti mērķi, saskaņoti kritēriji un notiek vienošanās par līdzekļiem. Refleksijas un pašrefleksijas spējas noved pie jaunas perspektīvas un personīgo mērķu paplašināšanās, apgūtās prasmes pāraug augsta līmeņa gatavībā, jeb noteiktā kultūrkompetences līmenī (3.2. tabula).

Šajā prasmju indikatoru līmenī īpaši nozīmīgs ir rādītājs, kas apliecina skolēnu spēju sadarboties tolerantu un iecietīgi, ko svarīgi korelē ar prasmi mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt. Pētījuma sākumā pēc skolotājas vērtējuma skolēni jau bija visai labi sagatavoti 10a klasē, attiecīgi saņemot vērtējumu 5,6 par prasmi sadarboties un 4,8 par diskusiju prasmi, kas tika pārbaudīts, vairākkārtīgi uzdodot uzdevumus, kuros šīs prasmes bija

jāpielieto. Varēja konstatēt, ka divatā skolēni sadarbojas ļoti labi, ja ļauj brīvi izvēlēties sadarbības partneri. Arī diskusijas skolēniem nebija svešas, jo skolā darbojās diskusiju klubs, kurā šīs klases skolēni piedalījās, un tāpēc 20 skolēniem, jeb 71,4% vērtējums bija vai nu labs, vai augsts (5,6). Arī paši skolēni to zināja un vērtēja sevi vēl augstāk, iegūstot vidējo 6,1 un 4,9. Savukārt 10.B klasē tieši diskusiju prasmē bija konstatēts zemākais vidējais no visiem prasmju vērtējumiem – tikai 3,1, un tikai vienam respondentam (10b) skolotāja varēja ielikt labu vērtējumu. Savukārt sadarbībā nācās priecāties par skolēnu saskaņotu, aktīvu darbību, un rezultātā vidējais vērtējums bija kontrastaini augsts – 5,8. Vērojot kā skolēni sevi vērtēja pēc kārtējām diskusijām, nācās konstatēt, ka savas kļūdas viņi neapzinās, un šeit parādījās pirmās problēmas, kas kopumā parādās arī kvantitatīvo datu analīzes rezultātos starp skolēnu un skolotājas vērtējumiem. (Pielikums Nr. 13) Skolotājas vadītajā darbībā skolēni saskatīja pārlietu augstas prasības un protestējot ielika sev nesamērīgi augstu vērtējumu – 12 skolēni sevi novērtēja, kā spējīgus piedalīties diskusijā ar labām un augstām prasmēm. Tas ietekmēja arī vidējo rādītāju (3.5. attēls).

Tieši šie sākotnējie rezultāti bija nozīmīgākie. Tie deva skolotājai īpašu uzdevumu – risināt labu diskusiju prasmes attīstību, kas humānpedagoģijā ir ļoti nozīmīgi un kultūrkompetences veidošanās procesā viens no galvenajiem līmeņa izmaiņas rādītājiem.



3.5. attēls. Prasmes kritērija indikatoru (P7-P9) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās (P7 – prasme formulēt kopsakarības; P8 – prasme sadarboties toleranti, iecietīgi; P9 - prasme mērķtiecīgi, argumentēti diskutēt)

Eksperimenta beigās 12.B klasei vidējie rezultāti nedaudz uzlabojās, un kā nozīmīgu sasniegumu šeit var minēt to, ka skolotājas noteiktie vidējie rezultāti vairs nebija tik kontrastējoši ar skolēnu pašnovērtējumu (attiecīgi 6,1 un 6,6 sadarbībā un 4,6 un 5,2 diskusijās) (3.5. attēls).

Analizējot novēroto, nācās konstatēt, ka 51,8% skolēnu nevēlas diskutēt, ka nevienam no 12.B klases šajā prasmē nevar ielikt augstāko vērtējumu. Pārdomājot rezultātus, bija jāsecina, ka tam bija divi galvenie iemesli. Pirmkārt, tas bija tiešām subjektīvs klases kopnoskaņojums, kā protests pret spējīgāko – 12.A klasi un, otrkārt, ne vienmēr tēmas bija skolēniem aktuālas. Mēģinājumi panākt, lai viņi paši izvirza tēmu un vadītāju, šajā grupā neizdevās. Uz subjektīvajiem iemesliem norāda arī fakts, ka sadarboties nelielās grupās tieši šiem skolēniem ļoti patika (vidējais eksperta vērtējums – 6,1, respondenta pašnovērtējums – 6,6). Piemēram, respondents 6b pašnovērtējumā diskusijās konstatēja zemu līmeni, bet sadarbībā – augstu, nozīmīgi, ka šī skolēna sekmju rezultāti bija virs vidējā. Tieši šajā gadījumā rodas kvantitatīvo pētījumu rezultātu problēmas, kas var ietekmēt arī kvalitatīvos rādījumus.

Secinājumi

Kopumā prasmju apguve un to mērķtiecīgs izmantojums nodrošina mācību formu konkretizāciju, pieredzes uzkrāšanu un attiecīgi – apguves līmeņa izmaiņas, pilnveidojot un attīstot svarīgākos mācību procesa komponentus. To efektīva realizācija kultūras vēstures mācībās nodrošina vēlēšanos un spēju iekļauties pasaules kultūras procesos kopumā – kā skolēnam veicinot mācību motivāciju un kā mūžizglītības realizētājam, objektīvi izmantojot un pilnveidojot šīs prasmes visā turpmākajā dzīvē un tā aktualizējot kultūrkompetences līmeni.

3.4. Pašizvērtējuma integrējošā funkcija kultūrkompetences veidošanā

3.4.1. Skolēnu attieksmju izmaiņas un emocionālo izpausmju analīze pētījuma rezultātos

Attieksmes nozīme ir aprakstīta jau 1. daļā, kurā secināts, ka kultūras vēstures galvenās vērtības un kultūras saturu veido attieksmes (1.2.1.). Tieši tās nosaka vērtību skalu cilvēka dzīvē. Attieksmes izvirzīja kā prioritāti arī studenti, komentējot ideālā

skolotāja rakstura īpašības (2.1.3.). Arī no pedagoģiskā procesa organizācijas prasībām īpaši nozīmīga ir attieksme. Attieksme kā nozīmīgs un dominējošs faktors mācību struktūrā tika izcelts arī 2.1. attēlā ar nosaukumu „Kultūras vēstures mācību struktūras un satura atbilstība kultūrkompetences definīcijai”, kurā attieksmes kā vienojošs un determinējošs princips ievietots pakārtoto jēdzienu izkārtojuma shēmas augšdaļā. Tā ietekme gan uz zināšanām, gan sociālo jomu pēc konstatētā ir ļoti nozīmīga.

Psihologijā jēdziens tiek lietots, komentējot cilvēku saskarsmes raksturu, kas nosaka rīcības, uzvedības un izturēšanās veidu. Attieksmes ir mainīgas, nav izmērāmas, jo ietver sevī arī emocionālas izpausmes. Tomēr pedagoģijā tieši šīm kategorijām tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība un tiek atzīta to arvien spēcīgāka ietekme uz mācībām. No skolotāja tiek pieprasīta arī arvien atbildīgāka reakcija – spēja prognozēt, prasme reaģēt un talants ietekmēt situāciju, kas katrā gadījumā varētu būt citādi risināma. Attieksmes nozīme mācībās uzsvēta arī jaunākajā pedagoģiskajā literatūrā. „Attīstoties apzinātai attieksmei pret īstenību, pusaudžu uzvedībā manāmi pastiprinās apzināta pozitīva attieksme pret mācību darbu. Savā mācību darbībā viņi pamazām pāriet uz jaunu augstāko pakāpi, kas saistīta ar jaunu attieksmi pret dziļām zināšanām, kuras iegūst personisku jēgu. Visbūtiskāko lomu pusaudžu pozitīvas attieksmes veidošanā pret mācību darbu veic prasmīga mācību satura organizācija: saistība ar dzīvi un praksi, emocionālas mācības, pusaudžu izziņas darbības organizēšana, kas dod iespēju pārdzīvot patstāvīgu atklājumu prieku. Ir ļoti svarīgi iemācīt pusaudžiem racionālus mācīšanās paņēmienus, kas ir mācību darba sekmju priekšnosacījums” (Špona, Čamane, 2009, 138.–139.).

Kā redzams no minētā, attieksmēm ir svarīga loma mācību veiksmīgā organizācijā, tāpēc arī eksperimentā tām tika pievērsta īpaša uzmanība. Lai iegūtu kritērija mērījumus, tika izmantoti septiņi attieksmju indikatori (aprakstīts 2.3.1. un 2.3.2., uzskaitīts 2.11. tabulā), un pēc analogas sistēmas kā zināšanu un prasmju kritērijos, tika fiksētas darbības un izteikumi, kas raksturoja attieksmi pret mācībām, pret klases biedriem, ētikas un morāles jautājumiem. Attieksmes kritērija indikatoru vērtējumus vairāk ietekmēja sarunas, diskusijas, ievērojamu informāciju varēja gūt no patstāvīgajiem rakstu darbiem. Divas reizes kopējā periodā tika fiksēti kopsavilkumi. Skolēni labprāt savstarpēji pārrunāja savas attieksmes izmaiņas. Skolotāja informāciju par skolēnu attieksmi pret ikdienā darāmo saņēma arī sarunājoties individuāli un, katrā pārbaudījumā iekļaujot kādu jautājumu vai izteikumu, kuru analīze ļāva noteikt skolēna viedokli. Arī šajā gadījumā tika izmantots četru līmeņu Likerta skalas princips (Geske, Grīnfelds, 2006, 117), kas deva nozīmīgus rezultātus kvalitatīvo datu aprakstam un situācijas izmaiņu analīzei.

Pārbaudot iegūtos kvantitatīvos datus par attieksmi ar Kronbaha alfa metodi, tika konstatēta indikatoru piemērotība konkrētajai kultūrvidei un to atbilstība ticamības koeficientam, kas 10.B respondentu pašnovērtējumā bija α 0,868 un eksperta vērtējumā – α 0,895, bet 10.A grupas respondentu pašnovērtējumā bija α 0,854 un eksperta vērtējumā – α 0,891. (Pielikums nr. 12).

3.5. tabula

Attieksmes korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās

Respondentu grupas		Vidējais attieksmēm sākumā	Vidējais attieksmēm beigās
„B” klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,5026	2,9524
	Skaitis	27	27
	Standartklūda	0,10901	0,09276
„B” klases eksperta vērtējums	Vidējais	2,4127	3,1534
	Skaitis	27	27
	Standartklūda	0,11796	0,08245
„A” klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,5306	2,8929
	Skaitis	28	28
	Standartklūda	0,10670	0,09875
„A” klases eksperta vērtējums	Vidējais	2,3673	2,6531
	Skaitis	28	28
	Standartklūda	0,10909	0,10909

Līdz ar to tika konstatēts datu derīgums secinājumu veikšanai. 3.5. tabulā redzami vidējie vērtējumi, kuri atspoguļo, ka atkal 10.B klases skolēnu pašnovērtējums ir visaugstākais, bet statistiski nozīmīgākais šai grupai ir tieši skolotāja viedoklis, kas eksperimenta beigās ir augstāks kā skolēnu pašnovērtējums. Savukārt ar „A” klases skolēniem attieksmes jautājumos situācija nebija tik skaidra, tā bija mainīgāka, dinamiskāka un nereti arī problemātiska. Rezultātā šīs grupas vidējie rādītāji ir zaudējuši savu statistisko nozīmību.

Veicot kvalitatīvo datu analīzi par šo kritēriju, tā septiņus indikatorus var iedalīt noteiktās grupās. Nozīmīgi bija konstatēt darbības rezultātā radušās izmaiņas attieksmē pret mācību priekšmetu vispār un noteikt konkrēta indikatora ietekmi uz pozitīvu attieksmi pret mācībām skolā. Darbības mērķis bija veicināt izmaiņas attieksmē pret mākslu, lai tā būtu pozitīva un radoša, lai attieksme pret reliģiju no pilnīga noraidījuma mainītos vismaz tolerances līmenī. Citi indikatori vairāk attiecas tieši uz sociāliem jautājumiem – attieksme pret morāles un ētikas principiem un cieņpilnas attieksmes veidošana pret klasesbiedriem. (Pielikums Nr. 11.3.) Kā jau uzrādīja arī vidējie rezultāti kopumā, ievērojamas izmaiņas tika sasniegtas tikai „B” klasē. Sadalot rezultātus atsevišķās pozīcijās, var konstatēt, ka

eksperta vērtējumā, šīs atšķirības veido trīs indikatoru rezultāti (3.6. tabula). Attieksme pret reliģiju un mākslu pētījuma idejai un saturam ir ļoti svarīgi rādītāji, un tieši šajos arī redzamas lielākās izmaiņas, kas pierāda gan idejas, gan tai atbilstošas darbības mērķtiecību. Attieksme pret kultūras vēsturi, kas kopumā kļūst pozitīvāka ne tikai „B” klasei, bet arī „A” klasei, arī liecina par tuvošanos mācībām izvirzītajam mērķim.

No šo rezultātu analīzes un atbilstoši vairāku teorētisku pētījumu idejām, īpaši nozīmīgs ir pašapziņas rādītājs (Karpova, 1994; Hahele, 2006).

3.6. tabula

Eksperta vērtējuma vidējie rādītāji attieksmes indikatoros sākumā un beigās

Attieksmes	„B” klase - sākumā	„B” klase - beigās	„A” klase - sākumā	„A” klase – beigās
Pret kultūras vēsturi (kultūru) kopumā;	4	6,8 (+2,8)	3,9	5,3 (+1,4)
Pret morāli, ētiku (respektējoša);	4,8	5,7	4,4	4,9
Pret reliģiju (ieinteresēta, toleranta);	3,2	5,9 (+2,7)	3,1	3,6
Pret mākslu (pozitīva, radoša);	4,3	6,4 (+2,1)	4,6	4,6
Pret mācībām skolā (pašsaprotami pozitīva);	4,8	5,3	4,1	5,7 (+1,6)
Pret klases biedriem (cieņpilna);	6,8	7,1	6,9	6,8
Pret sevi (pašapziņa).	5,9	6,9	6,2	6,2

Simptomātiski, ka skolotājas vērtējumā celt „A” klases skolēnu pašapziņu ar kultūras vēstures mācībām pieejamajiem līdzekļiem gandrīz nebija iespējams, kas varētu būt saistīts ar vispārējo uzskatu, ka humanitārie priekšmeti vispār nav svarīgi turpmākajai karjerai. Savukārt „B” klases rādītājos šeit rodama visai liela atšķirība, kas šajā indikatorā ir pat svarīgāk. No rādītāja 6,2 pētījuma sākumā, skolēnu pašnovērtējums bija pieaudzis līdz 6,5. Kā pierādījums darbības ietekmei uz izmaiņām attieksmē, ir konstatētās pašnovērtējuma atšķirības attieksmē pret mākslu – no 4,1, uz 5,6. Tā kā skolotājas vērtējums ir augstāks, tas liecina, par to, ka skolēni nebija gatavi atzīt vai arī neapzinājās izmaiņu lielumu, salīdzinot ar stāvokli pētījuma sākumā (Pielikums Nr. 11.3).

Cieši saistīti ar šiem rezultātiem ir arī pētījumā izmantotais emocionālo izpausmju kritērijs un tā indikatori. Tieši vidusskolā emocijas nereti nosaka visu skolēna darbību, uzvedību, motivāciju, tāpēc pētījumam bija nozīmīgi to atdalīt no attieksmes kritērija un veidot kā atsevišķu vērtējumu daļu. Šeit nozīmīgi minēt, ka attieksmes vērtējumā dominē indikatori, kam ir ārēja nozīme, bet emocionālo izpausmju indikatori ir ārēju apstākļu raisītas iekšējas sajūtas. Pārbaudot iegūtos datus par emocionālo izpausmju kritēriju

kopumā ar Kronbaha alfa metodi, tika konstatēta to atbilstība ticamības koeficientam, kas 10.B klases skolēnu pašnovērtējumā bija α 0,712 un skolotājas vērtējumā – α 0,648, bet 10.A klases skolēnu pašnovērtējumā bija α 0,663 un skolotājas vērtējumā – α 0,898. (Pielikums Nr. 12.)

Līdz ar to tika konstatēts datu derīgums secinājumu veikšanai. 3.7. tabulā redzami vidējie vērtējumi, kuros atspoguļojas, ka gan „B”, gan „A” klases respondentu pašnovērtējums ir statistiski nenozīmīgs. Savukārt skolotājas vērtējumā statistiski nozīmīgākais ir tieši viedoklis „B” grupai, kas eksperimenta beigās ir ievērojami augstāks kā skolēnu pašnovērtējums. Tas liecina par to, ka skolotājas vērojumi liecināja par labākiem rezultātiem, un tas šajā kritērijā varētu tikt uzskatīts par objektīvāku rādītāju.

3.7.. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās emocionālajām izpausmēm

Respondentu grupas		Vidējais emocionālajām izpausmēm sākumā	Vidējais emocionālajām izpausmēm beigās
„B” klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,1640	2,4233
	Skaits	27	27
	Standartklūda	0,08095	0,07905
„B” klases eksperta vērtējums	Vidējais	2,1111	2,5450
	Skaits	27	27
	Standartklūda	0,07863	0,07511
„A” klases respondenta pašnovērtējums	Vidējais	2,0918	2,3469
	Skaits	28	28
	Standartklūda	0,07644	0,07996
„A” klases eksperta vērtējums	Vidējais	1,8418	2,3367
	Skaits	28	28
	Standartklūda	0,10832	0,11051

Vērtējot dažādas skolēnu emocionālās izpausmes, ikvienam skolotājam nozīmīgi ir redzēt, ka skolēni ir stabili savās reakcijās uz dažādiem ārējiem apstākļiem, kas skolā bieži ir kardināli atšķirīgi no citām sociālām un kultūras vidēm. Ievērojamas atšķirības ir arī emocionālajai gaisotnei dažādās mācību stundās, situāciju ietekmē arī stundu saraksts, kurā dažādu subjektīvu iemeslu dēļ nenovērtēta paliek stundu secība. Kopumā emocionālo līdzsvaru ietekmē arī stundu daudzums (nevis pēc skaita, bet pēc to dažādības) vienā dienā. Šie un daudzi citi ārējie apstākļi ietekmē emocionālās izpausmes, bet to cēloni paši skolēni reti apzinās. Tāpēc diskusijas ir galvenais līdzeklis, kā iegūt informāciju par šo kritēriju. Diskusiju laikā skolotājam jāveic prognozēto problēmu korekts uzstādījums, jāļauj skolēniem brīvi izteikties, lai neietekmētu viņu viedokli. Tomēr jau procesā redzams, kuri

skolēni un par ko ir satraukti, noraizējušies, neapmierināti, vai arī pretēji – priecīgi un gandarīti. Izejas jeb pamatinformāciju šajos jautājumos var iegūt arī no skolas psihologa, kurš seko līdzi skolēnu reakcijai uz dažādām situācijām skolā, tomēr galvenokārt nodarbojas ar problēmu risināšanu, nevis kādas kopīgas gaisotnes pētījumiem. Tāpēc vienas klases ietvaros un vēl vairāk – makrovidē, kas veidojas katrā priekšmetā, jeb attiecībās ar katru skolotāju citādi, nepieciešams veikt arī individuālus (no grupas viedokļa) novērojumus.

Atbilstoši vidējiem datiem, kas redzami iepriekšējā 3.7. tabulā, kur secināta eksperta viedokļa nozīme, tas tiek analizēts tālāk. Kā redzams 3.8. tabulā, skolēni pētījuma laikā kļūst emocionāli stabilāki. Par to faktiski liecina arī pārējie kritēriji, piemēram, „A” klases skolēni bija kļuvuši pacietīgāki, mērķtiecīgāki, un liela slodze kā negatīvs rādītājs dominēja mazāk. Izteikti negatīva reakcija uz to bija 10. klasē, kad skolēni, uzsākot mācības vidusskolas līmenī, nebija gatavi jaunajai situācijai. Daudz labāk to bija uztvēruši „B” klases skolēni, kuri, kā jau tika teikts, nebija ārēju apstākļu noskaņoti uz tādiem tiešiem (drošiem) panākumiem, kā eksaktās klases izlase. Otrs rādītājs, par kuru informāciju sniedza arī klases audzinātāji, bija reakcija, saņemot atzīmes. Tā kopumā kļūva mierīgāka, skolēni respektēja skolotājas viedokli. Šajā indikatorā arī pašnovērtējumā skolēni pauduši līdzīgu viedokli, kur vidējais rādītājs „A” klasei no 4,4 bija pieaudzis līdz 5,6, bet „B” klasei no 3,8 līdz 5,5. Tātad skolēni bija iemācījušies mierīgi reaģēt uz atzīmju saņemšanu, un pašnovērtējumā viņi pierāda, ka ir vēl stabilāki, nekā skolotājas vērtējumā redzams.

3.8. tabula

Eksperta vērtējuma vidējie rādītāji emocionālo izpausmju indikatoros sākumā un beigās

Emocionālās izpausmes	„B” klase - sākumā	„B” klase - beigās	„A” klase - sākumā	„A” klase - beigās
Emocionāls līdzsvars (psiholoģiska stabilitāte)	4,3	5,9 (+1,6)	3,7	5,2 (+1,5)
Gandarījums par paveikto, sasniegto (pašnovērtējums)	4,2	5	4,9	4,9
Reakcija uz lielu slodzi (pacietīga, mērķtiecīga)	4,6	4,5	2,5	4,7 (+2,2)
Reakcija uz klasesbiedru kritiku (objektīva)	4,1	4,2	4,3	4,3
Reakcija uz skolotāja (pieaugušo) kritiku (respektējoša)	4,3	4,7	3,1	3,1
Reakcija, saņemot atzīmes (mierīga)	4,2	5,6 (+1,4)	3,8	5,4 (+1,6)
Reakcija publiski uzstājoties (brīva)	3,7	5,9 (+2,2)	3,5	5,1 (+1,6)

Tā kā metodikā tika izmantotas dažādas interaktīvas mācību formas, tad ievērojama nozīme ir rādītājam par reakciju publiski uzstājoties. Pētījuma sākumā šie rādītāji bija satraucoši, jo 78% skolēnu izrādīja izteikti negatīvu reakciju uz aicinājumu uzstāties klases priekšā. Tālākas darbības pierādīja, ka viņi tādu uzdevumu veikt vispār nebija gatavi. Sarunās noskaidrojās iemesli, no kuriem galvenais bija pieredzes trūkums. Ja sākumā skolotājas viedoklis gandrīz sakrita ar skolēnu viedokli par reakciju uz šo darbību, tad beigās ievērojama nozīme ir pašnovērtējumam, kas uzrāda, ka tikai 47% skolēni atzīst savu uztraukumu pirms tāda uzdevuma, kurā jānāk klases priekšā. Ja sākumā piecpadsmit skolēni atzina, ka viņiem ļoti nepatīk to darīt un skaidri pauda savu nostāju sakot, ka to viņi nedarīs, tad beigās tādas atbildes tika saņemtas vairs tikai no diviem skolēniem – 6a un 6b. Interesanti, ka respondents 6a ir vienīgais no grupas, kas sākumā atbildēja, ka liela slodze viņu pilnīgi neietekmē un viņš to uztver ļoti labi. Šeit iezīmējas kāds respondents, kurš būtu interesants tālākiem kvalitatīviem pētījumiem, jo krasi atšķīrās no pārējiem. (Pielikums Nr. 11.4)

Secinājumi

Līdzās deviņiem zināšanu kritērijiem un deviņiem prasmju kritērijiem indikatoriem, kas kā objektīvi un no mācību priekšmeta standarta izrietoši rādītāji tiek iegūti ar aptaujas palīdzību, tiek izvērtēti arī septiņi attieksmju un septiņi emocionālo izpausmju rādītāji jeb subjektīvie faktori. Kopumā skolēni izsaka visai precīzu viedokli par sevi, mācībām un konkrēto mācību priekšmetu. Attieksmes un emocionālo izpausmju kritērijs mācībās ir ļoti nozīmīgs, īpaši vidusskolas vecumā. Pētījuma datu analīzes rezultāti uzrāda vairākas problēmas, kuru diagnostikai jāietekmē skolotāja darbību. Lai mācības būtu skolēncentrētas un process humānpedagoģisks, gan attieksmēm, gan emocionālajām izpausmēm ir jāpievērš ne mazāka vērība, kā mācību priekšmeta teorijas jeb zināšanu saturam. Ir jāpanāk, ka arī šiem kritērijiem ir ietekme uz vērtējumu kā neatņemamam audzināšanas faktoram. Vienīgi tādā veidā iespējams rosināt motivāciju mūžizglītībai un panākt kultūrkompetences līmeņa pozitīvas izmaiņas.

3.4.2. Skolēnu pašizvērtējuma analīze kultūras vēstures mācībās

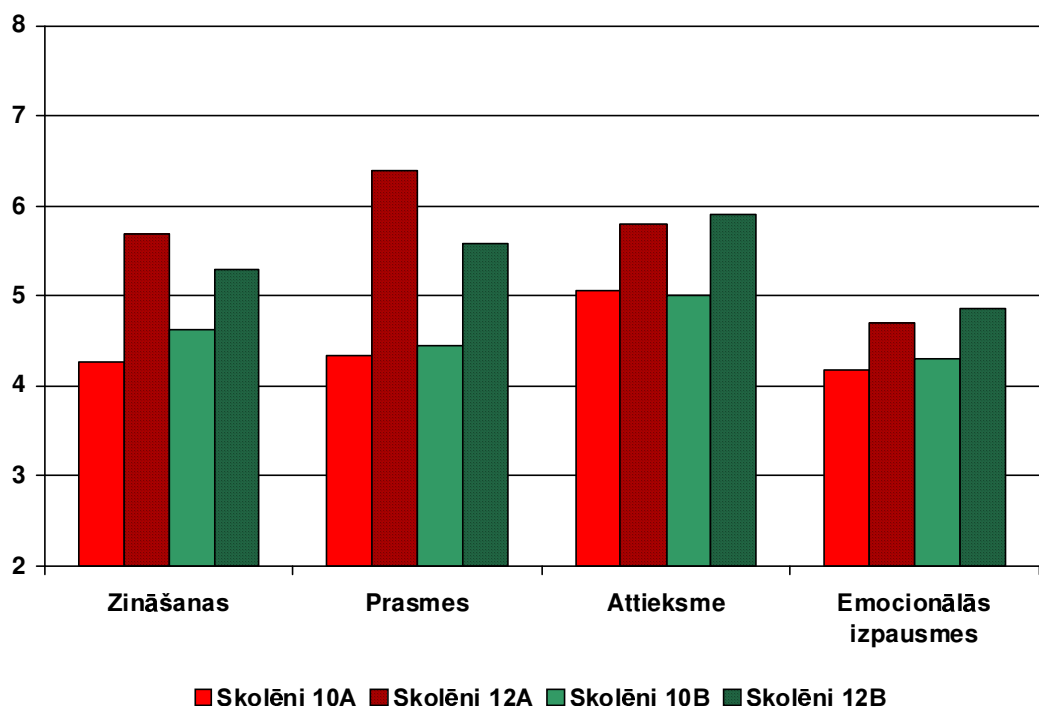
Pašizvērtēšana ir process, kurā respondents detalizēti izvērtē sevi, savas īpašības, savas darbības un rīcības nozīmīgumu, izdarot atzinumus par sevi, sava darba, sevis padarītā vērtību, nozīmīgumu, trūkumus un tālāko perspektīvu. Pašizvērtēšana ir svarīga, lai tālāk plānotu savu individuālo rīcību vai izglītības iestādes darbību (PTSV, 2000, 122). No šīs definīcijas izriet, ka kopumā pašizvērtējums ir ļoti nozīmīgs mācībās. Tikai ar pašizvērtējumam nepieciešamiem apzinātiem paņēmieniem varam attīstīt gribu, mērķtiecību un personīgo nozīmīgumu mācību darbībām, jo pedagoģija ir audzināšanas zinātne. Mūsdienu kultūrsituācijas pamatsistēmā to nenovērtējam, nereti pat aizmirstam (Špona, 2006). Koncentrējoties uz pedagoģiskā procesa materiālo nodrošinājumu un moderno tehnoloģiju piedāvāto blīvās informācijas pielietojumu, aizmirstam par pedagoģiskā procesa būtību, kura pamatuzdevums ir nodrošināt efektīvu un audzinošu mijiedarbību starp skolotāju un skolēnu. Mijiedarbībai jābūt garīgi daudzdimensionālai – gan sociāli, gan didaktiski. Tai jābūt morāli-ētiskai un jāparedz harmoniskā un disharmoniskā, individuālā un integrētā līdzsvars personības attīstībā. Šai skolēna un skolotāja mijiedarbībai jārada ideāli garīgie apstākļi (kas nereti tiek aizstāti ar materiālo dimensiju, tā argumentēti, t.i., aprēķināmi panākot neapstrīdamu situācijas pamatojumu), kas nodrošinātu maksimāli veiksmīgu ceļu uz mērķi. Ideālu garīgo apstākļu teorētiska formulēšana ir visai sarežģīta (aprakstīts 2.3.1.), tomēr, neiedziļinoties specifiski psiholoģiskos jautājumos, ir skaidrs, ka tādiem apstākļiem raksturīga labvēlīga gaisotne, savstarpēja sapratne, iejūtīga attieksme, cilvēciska iecietība, paredzama rīcība, līdzsvarota darbība u.c. (aprakstīts 2.1.3.).

Jebkura no minētajām pazīmēm ir iederīga un nepieciešama visu skolas funkciju realizācijā: gan kvalifikācijas (zināšanas), gan selekcijas (sadalījums pa priekšmetiem un pēc vērtējuma līmeņiem), gan integrācijas (sociālā un didaktiskā), gan kultūridentitātes iepazīšanas un apziņas izveidē (Gudjons, 1998). Precīzi šīm četrām funkcijām atbilst pētnieces Irēnas Žoglas skolēna kā didaktiskā procesa subjekta raksturojums. Tas ir aplūkojams potenciāli – mācoties viņš apgūst patstāvību un iemācās pašregulēt savu darbību, saskarsmi, uzvedību sabiedrībā. Tas ir pedagoģiskā procesa mērķis (Žogla, 2001). Savukārt šajā mērķī redzama kāda arī kultūras vēsturei svarīga problēma. Tās kodolu veido skolēnu pašizvērtējums un tā tiešā ietekme uz motivētu, mērķtiecīgu daļību pedagoģiskā procesa realizācijā, kas ir svarīga vidusskolēna kultūrkompetences pazīme. Protams,

iekšējā mācību procesā, kāds tika veikts darbības pētījumā, ir daudz subjektīvu apstākļu, un kopumā var piekrist arī pētnieces Rudītes Haheles secinātajam, ka līdzās vairākiem citiem faktoriem, viena no problēmām šādā pašnovērtējumā, ir ticamība (Hahele, 2006). To matemātiski pierādīt nav bijis arī šī pētījuma mērķis. Tā kā pedagoģiskā pētījuma mērķis bija panākt skolēnu atvērtību mūžīgai vienas kompetences – kultūrkompetences – pilnveidei, tad mācību vērtējums ar atzīmi (kas notika atbilstoši standartā noteiktajiem kritērijiem un skolā valdošajām tradīcijām) un pētījuma kritēriju līmeņi netika tieši saistīti.

Var pieņemt, ka pašnovērtējuma rezultāti ir nozīmīgi kā humāna mācību procesa sistēmas daļa. Mācību priekšmeta apguves kritēriju strukturēta analīze, kas balstīta skolēnu izpratnē par savām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un emocionalitāti, ir novatoriska un reti izmantota (sarežģītās struktūras dēļ) forma. Kultūrkompetences līmeņa izmaiņu konstatācijā tā ir nozīmīga. Pašizvērtējums ir maz apskatīts faktors, bet tas ir īpaši aktuāls, jo mācību priekšmeta satura atklāsmē būtisku vietu ieņem individualizēta sociālā problemātika, identitātes apziņas stabilitāte, Latvijas un pasaules kultūras procesi kopumā. Tās ir ietekmes, kas nav viennozīmīgas, un to savstarpējā iedarbība ir grūti prognozējama pat pēc veiktās datu analīzes, kurā kopumā tika pētītas 32 indikatoru ietekmes (Pielikums Nr. 14).

Veicot skolēnu pašizvērtējuma rezultātu analīzi un salīdzinot eksperimenta sākumā un beigās iegūtos datus, vispirms tika pārbaudīta to ticamība ar Vilkoksona testa analīzes metodi (Pielikums Nr. 14). Tālāk korelējot rezultātus bija iespējams konstatēt, ka lielākās izmaiņas ir redzamas zināšanu un prasmju kritērijā „A”klases skolēniem. Emocionālo izpausmju kritērijā kopējie vidējie rādītāji ir visai stabili, līdzīgi un tikai nedaudz pieaudzis to kvalitātes līmenis (3.6. attēls). To iespējams skaidrot ar mazo stundu skaitu, kas atvēlēts kultūras vēstures stundām (2 stundas nedēļā) un to, ka skolotāja skolā nebija katru dienu. Šī kritērija datus atklājas problēmas, kuras risināt vai ietekmēt iespējams skolotājam, kurš ir vairāk kopā ar skolēnu grupu arī ikdienā. Šo rezultātu problemātiskumu uzrāda arī veikto kvantitatīvo datu apstrādes metodes. Bet tieši tas ir pētījumam nozīmīgi, jo norāda uz to, ka nav iespējams panākt personības attīstības stabilitāti tikai pilnveidojot skolas dominējošo funkciju nodrošinājumu – zināšanu pilnveidi un metožu daudzveidību, vai modernu mācību līdzekļu palīdzību. Kaut arī priekšmeta standartam atbilstošas un vienlaikus skolēniem saistošas, mācību programmas izstrāde ir tieši priekšmeta skolotāja uzdevums un atbildība, tad kā jau iepriekš tika konstatēts, programmas neatņemama sastāvdaļa ir veids kā tā tiek realizēta. Un tas neattiecas tikai uz metodēm un paņēmieniem.



3.6. attēls. Skolēnu pašnovērtējuma rezultāti eksperimenta sākumā un beigās

Daudz lielāks uzsvars jāliek uz kopējo, vispārējo mērķu sasniegšanu, uz to, ka pedagoģija vispirms ir audzināšanas zinātne un uz tiešo darbības uzdevumu precīzu pakļautību kopējam mērķim. Līdz ar to iespējams konstatēt, ka līdzās zināšanu un prasmju apguvei kā līdzvērtīgus faktorus nepieciešams ievērot arī subjektīvos faktorus, t.i., attieksmi un emocionālās izpausmes. Ir jāmeklē šo kritēriju cēloņsakarības un atbilstoši tām ik gadu jāmaina tie mācību satura komponenti, kas ietver sevī darbības veidus, paņēmienus un vērtēšanas nosacījumus.

Skolēnu pašnovērtējums līdz ar to ir izmantojams tiešā veidā, jo, veido atgriezenisko saiti, norāda uz problēmām un ļauj koriģēt mācību procesu. Kā simptomātisku piemēru minot, šeit jāatgriežas pie jau pieminētā respondenta 6a pašnovērtējuma, kurā viņš atzīstas, ka nevēlas sevi pārvarēt un publiski uzstāties. Šī respondenta pašnovērtējums kopumā ir augstāks par vidējo (6,4), bet eksperta – atpakaļ par veselu punktu, kas tomēr ir augstāks par vidējo grupai kopumā (5,4). Iemesls atklājas šajā pašnovērtējuma procesā, un tam nevajadzētu tik ļoti ietekmēt kopējo vērtējumu, jo, gala vērtējumu veidojot, būtu jādiferencē prasības. Šis varētu būt arī viens no iemesliem, kādēļ nereti ievērojami atšķirās skolotāja izliktais gala vērtējums no centralizēto eksāmenu rezultātiem, jo tajos šādas prasmes netiek pārbaudītas vispār. Tādu gadījumu mācībās vispār ir daudz, bet indikators,

kas uz to norāda, reizēm ir tikai viens, bet katrā gadījumā tas varētu būt kāds cits. Lai skolēni varētu labi saprast pašnovērtējuma būtību un novērtēt sevi maksimāli objektīvi, tika izstrādāta pašizvērtējuma karte kultūras vēsturē, kurā skolēni regulāri ierakstīja savas veiktās darbības, un divas reizes semestrī informācija no šīm kartēm tika apkopota un novērtēta (Pielikums Nr.8). Tas bija nozīmīgs ieguvums, kurā veidojās līdzvērtīgu subjektu attiecības – situācija, kurā skolotājam un skolēnam, veicot vērīgu informācijas ieguvu, datu apkopošanu un to rūpīgu analīzi, kļuva redzamas problēmas. Tas ļāva skolotājam mainīt situāciju, kas izpaudās kā ierūtīgāka attieksme pret individualitāti un reizēm pieļāva arī prasību diferenciaciju. Ir zināms, ka paaugstināts pašnovērtējums mācībās ir produktīvāks nekā pazemināts, kas var ierobežot skolēna uzdrīkstēšanos un atturēt no sarežģītāku mērķu uzņemšanās. Skolēnam ar pazeminātu pašnovērtējumu ir īpaši vajadzīgs uzmundrinājums un atbalsts, skolotāja ticības izpausme viņa īpašajām spējām. Šajā gadījumā īpaši svarīga ir skolotāja palīdzība rezultāta sasniegšanā, ko varētu saukt arī par rezultāta nodrošināšanu (Žogla, 2001). Vairākas skolās savos projektos jau veic līdzīgas analīzes plašākā mērogā, secinot, ka „skolotājam svarīgi izmantot un uzturēt skolēnu labo attieksmi pret mācībām un panākt iespējami augstāku skolēnu pašapziņu, tādējādi veidojot pozitīvāku attieksmi pret mācībām” (Švedenberga, 2006, 67). To panākt bez informācijas par skolēnu pašnovērtējumu ir grūti, bet tam nepieciešama ne tikai konstatācija, bet droša, ticama prognoze. Tāpēc jau pedagoģiskajos līdzekļos un mācību metodēs jāietver pašnovērtējuma prasmi veicinoši uzdevumi un paņēmieni. Pašnovērtējums ir sevis, savu īpašību, savas darbības, rīcības, sava nozīmīguma vērtējums, atzinums par sevi, sava darba nozīmīgumu un padarītā vērtību. Pašnovērtējumā mēdz izmantot testus, paškontroles jautājumus u.c. (Albrehta, 2001). Skolēnu pašnovērtējums ir cieši saistīts ar pašanalīzi un sasniegumu motivāciju, kas agrīnajā jauniesu vecumposmā ir ļoti atkarīga no saskarsmes ar apkārtējiem un viņu uzskatiem. Augstiem sasniegumiem nepieciešami pozitīvi uzskati par sevi, augsta pašapziņa un pārliecība par savām spējām, ko var veicināt arī skolotāja darbība. Īstajā brīdī sniegta palīdzība uzmundrina skolēnu, ļauj noticēt saviem spēkiem un izjust prieku par saviem sasniegumiem. Šāds pārdzīvojums ir viens no komponentiem, kas nodrošina mācību dinamiku.

Skolēni, kuriem ir zems pašnovērtējums, cenšas izvairīties no uzdevumiem, kuru rezultātā varētu pazemināties pašvērtības apziņa. Tādēļ nepieciešams veidot tādu mācību procesu, kurā būtu uzdevumi, kas ļauj gūt panākumus ne tikai īpaši talantīgajiem, bet arī tiem, kas ir gatavi ieguldīt darbu. Tas ir ļoti svarīgi, jo satraukumu var izraisīt ne tikai pazemināts, bet arī paaugstināts pašnovērtējums. Skolēns ar paaugstinātu pašnovērtējumu

izjūt bažas ne tikai par to, vai mācīšanās rezultāti būs kvalitatīvi, bet arī par to, vai viņš attaisnos uz viņu liktās cerības. Šajā gadījumā īpaša uzmanība jāpievērš, piemēram, reakcijai uz atzīmēm. Īpašu attieksmi nepieciešams veltīt tiem skolēniem, kuriem ir ļoti zems pašnovērtējums, to prognozēt var arī pēc pašapziņas vērtējuma. Šajā gadījumā skolotājam jādarbojas kā psihologam, kurš spēj paredzēt darbības sekas. Visbiežāk neparedzētas reakcijas izraisīja, piemēram, konsekvēnti nemainīga prasība pēc publiskas sasniegumu demonstrēšanas. Bet pašnovērtējumu ietekmē ne tikai šie subjektīvie faktori. Ne mazāka nozīme ir objektīvajiem faktoriem, kas tradicionāli tiek uzskatīti par svarīgākiem. Tie ir rādītāji, kas veido mācību procesa redzamo rezultātu – atzīmi. Ar atzīmi tiek vērtētas zināšanas vēsturē, filozofijā, vizuālajā mākslā, literatūrā, ģeogrāfijā u.c. Bet atzīmju summa neveido pareizu priekšstatu par skolēna kultūrkompetenci. Tā ir svarīgs rādītājs citās personības kvalitātēs.

Pētījumā izmantoto kritēriju rādītājus pašnovērtējumā tiešā veidā, protams, ietekmē skolotāja (iepriekšējā/pagātnes) darbība. Tāpēc pētījums tika veikts kā eksperiments trīs gadu periodā. Kaut arī šie ir objektīvi rādītāji, tomēr pašnovērtējumā tie kļūst tieši atkarīgi no skolēnu mācībās iepriekš iegūtās pieredzes. Reti kurš mēģina pateikt (uzdrošinās), ka pats savas zināšanas vērtē krietni augstāk nekā to ir darījis skolotājs. Šai grupai ir pieskaitāmas arī prasmes: prasme strādāt ar tekstu, prasme strādāt ar grāmatu, prasme strādāt ar attēlu u.c. Viszemākais pašnovērtējuma līmenis šajās kategorijās ir tādās prasmēs kā prasme salīdzināt (pretstatīt) un prasme formulēt kopsakarības. Savukārt pārsteidzoši augstu tiek vērtēta spēja mērķtiecīgi un argumentēti diskutēt un prasme tolerantī un iecietīgi sadarboties. Tam pretstatā kā pašsaprotams jāuztver augstais pašnovērtējums prasmē reproducēt dzirdēto, redzēto un lasīto. Kaut arī jebkura augsti apgūta prasme ir pozitīvs rādītājs, tad tomēr tieši šīs prasmes izcēlums prognozē satraucošu situāciju, kas norāda uz problēmām, piemēram, vienveidīgiem skolotāja darba paņēmieniem vai vienkāršotiem vērtēšanas kritērijiem.

Secinājumi

Pašizvērtējums ir maz apskatīts faktors, bet īpaši aktuāls tas ir kultūras vēstures apguves procesā, kur satura atklāsmē būtisku vietu ieņem līdzsvarota didaktiskā struktūra, tiek akcentēta individualizēta sociālā problemātika un identitātes apziņas stabilitāte, Latvijas un pasaules un kultūras procesi kopumā. Mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” specifika nosaka, ka mācību saturā tiek iekļautas ne tikai kādas kultūras vai laikmeta raksturīgās pazīmes, pasaules redzējums, bet tiek pieminēti arī vēsturiskie fakti, sasniegumi zinātnē, izgudrojumi, atklājumi. Tātad kultūras vēstures mācību saturs ir

organiski saistīts ar visiem pārējiem vidējās izglītības standartā paredzētajiem priekšmetiem, kas atklāj pedagoģiskā pētījuma rezultātu integrējošo nozīmi un pašizvērtējuma nozīmi šīs integrācijas izveidē.

3.4.3. Skolēnu sasniegumi kultūrkompetences veidošanās procesā

Lai kopumā komentētu darbības pētījuma rezultātus, nepieciešams kopsavilkums par visiem iegūtajiem datiem. Tāpēc izveidotas tabulas, kurās strukturēti kopsavilkumi abām skolēnu grupām kopā gan pēc pašnovērtējuma, gan skolotājas (eksperta) iegūtajiem rezultātiem.

3.9. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās zināšanās abām grupām kopā

Skolēnu pašnovērtējums un skolotāja vērtējums „A” un „B” klasē kopā		Vidējais zināšanās sākumā	Vidējais zināšanās beigās
Skolēnu pašnovērtējums	Vidējais	2,2222	2,7495
	Skaitis	55	55
	Standartklūda	0,10088	0,08818
Skolotāja vērtējums	Vidējais	2,1798	2,8545
	Skaitis	55	55
	Standartklūda	0,10466	0,06877
Kopējais vidējais	Vidējais	2,2010	2,8020
	Skaitis	110	110
	Standartklūda	0,07237	0,05588

Zināšanu kritērijā skolēnu pašnovērtējums pieaudzis mazāk kā skolotājas, kas norāda uz skolotājas pozitīvo attieksmi un skolēnu spēju paškritiski vērtēt savus sasniegumus (3.9. tabula).

3.10. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās prasmēs abām grupām kopā

Skolēnu pašnovērtējums un skolotāja vērtējums „A” un „B” klasē kopā		Vidējais prasmēm sākumā	Vidējais prasmēm beigās
Skolēnu pašnovērtējums	Vidējais	2,1960	2,9980
	Skaitis	55	55
	Standartklūda	0,07557	0,07024
Skolotāja vērtējums	Vidējais	2,0707	2,6061
	Skaitis	55	55
	Standartklūda	0,07614	0,07556
Kopējais vidējais	Vidējais	2,1333	2,8020
	Skaitis	110	110
	Standartklūda	0,05373	0,05467

Prasmju kritērijā redzams vislielākais vidējo rādītāju pieaugums, kas arī ir mērķtiecīgas savstarpējas darbības adekvāts rezultāts. Tas ir ļoti labi, jo liecina par pozitīvu attieksmi pret šīm darbībām (3.10. tabula). Šeit uzskatāmi redzams, ka rezultāti norāda uz skolēnu pozitīvo attieksmi pret prasmju pieaugumu, kas viņu komentāros parādījās kā prieks par jaunām iespējām – prasmēm kuras nepieciešamas lai labāk un vieglāk būtu pildīt skolas uzdevumus vispār, ne tikai kultūras vēsturē. Šo intencionālo (attēls 2.1.) prasmju pilnveides rezultāti ir būtiski kultūrkompetences veidošanās procesā, jo rada dabisku nepieciešamību un prasmi vērtēt, izmantot un veidot jaunas kultūrvērtības. Prasmju pilnveide sniedz brīvību „instrumenta” pārvaldē – vieglumu darbībās kādas no skolēna tiek sagaidītas – darbā ar tekstiem, ar attēliem utt.

3.11. tabula

Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās attieksmēm abām grupām kopā

Skolēnu pašnovērtējums un skolotāja vērtējums „A” un „B” klasē kopā	Vidējais attieksmēm sākumā	Vidējais attieksmēm beigās
Vidējais	2,5169	2,9221
Skolēnu pašnovērtējums	Skaitis 55	55
	Standartkļūda 0,07556	0,06732
Vidējais	2,3896	2,8987
Skolotāja vērtējums	Skaitis 55	55
	Standartkļūda 0,07955	0,07612
Vidējais	2,4532	2,9104
Kopējais vidējais	Skaitis 110	110
	Standartkļūda 0,05495	0,05059

3.12. tabula

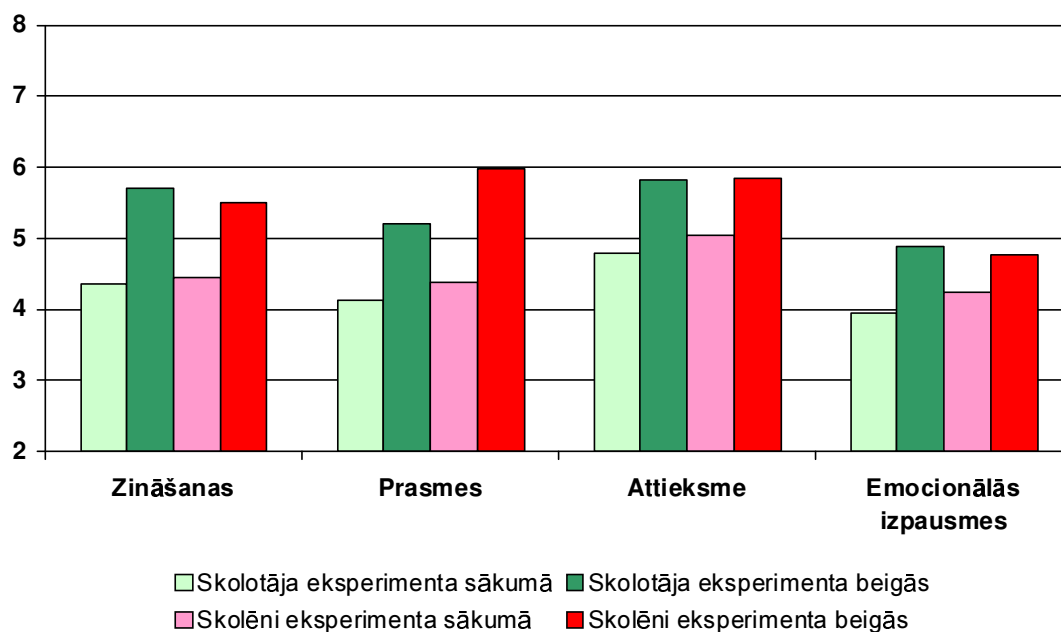
Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās emocionālajām izpausmēm abām grupām kopā

Skolēnu pašnovērtējums un skolotāja vērtējums „A” un „B” klasē kopā	Vidējais emocionālajām izpausmēm sākumā	Vidējais emocionālajām izpausmēm beigās
Vidējais	2,1273 2.24	2,3844 2.27
Skolēnu pašnovērtējums	Skaitis 55	55
	Standartkļūda 0,05532	0,05596
Vidējais	1,9740 2.11	2,4390 2.30
Skolotāja vērtējums	Skaitis 55	55
	Standartkļūda 0,06916	0,06814
Vidējais	2,0506 2.14	2,4117 2.32
Kopējais vidējais	Skaitis 110	110
	Standartkļūda 0,04469	0,04396

Tabulās 3.11. un 3.12. redzami vidējie rezultāti abos pārējos kritērijos – attieksmēs un emocionālajās izpausmēs. Skolēnu un skolotājas vidējais vērtējums ir visai līdzīgs. Pārbaudot standartkļūdu koeficientus, konstatēts, ka visi rezultāti ir statistiski nozīmīgi.

Kopumā tātad īpašas uzmanības vērti ir rādītāji pedagoģiskā darbības eksperimenta

beigās, kad 10. klases skolēni ir 12. klasē un gatavojas skolas beigšanai (eksperimenta gala mērījumi tika veikti rudens semestra beigās). Viņu pašnovērtējums būtiski ir izmainījies. To ietekmējusi mērķtiecīga skolotāja darbība, kas veikta atbilstoši eksperimenta sākumā iegūtajiem rezultātiem. Trīs gadu garumā ir izmantotas metodes un paņēmieni, kas katrā kritērijā un to indikatoros ir bijušas individualizētas, elastīgas un izmaiņām konkrētās situācijās adaptētas. Trīs gados pašnovērtējuma vidējie rādītāji 55 respondentiem kopumā visos kritērijos ir cēlušies no 2,2 uz 2,7 (4,6 uz 5,4), jeb par 22%. Lielākās izmaiņas uzrāda prasmju pašnovērtējums no 2,1 uz 2,9 (4,3 uz 6), jeb tas ir cēlies par 38%. Arī attieksmes ir mainījušās un kļuvušas pozitīvākas par 16%, jeb no 2,5 sākumā uz 2,9 (4,9 uz 5,9) pedagoģiskā pētījuma beigās. Šie dati norāda uz pašapziņas pieaugumu. Savukārt zināšanu pašnovērtējumā skolēnu pašnovērtējumā skolotāja bija gaidījusi lielākas izmaiņas, bet tās ir tikai no 2,2 sākumā uz 2,7 beigās (4,5 uz 5,5), kas ir apliecinājums paškritikas kāpumam, bet tā kā tas atspoguļo arī kopējo vidējo, tad arī šos rezultātus jāvērtē kā pozitīvu sasniegumu (3.7. attēls).



3.7. attēls. Kultūrkompetences veidošanās līmeņu salīdzinājums eksperimenta sākumā un beigās

Kopējais vidējais visai respondentu grupai abos vērtējumos mainījies no 2,2 (vidējs, mainīgs, nestabils) sākumā uz 2,7 beigās (labs, normāls, stabils) kas sastāda 22,7%, un ir augsts rādītājs. Tā kā visi četru kritēriju 32 indikatori tika izstrādāti atbilstoši mācību priekšmeta standartam un kultūrkompetences definīcijai, tad iespējams secināt, ka arī

skolēnu kultūrkompetences līmenis ir paaugstinājies par 22% ne tikai pēc skolotājas vērtējuma, bet arī pēc pašnovērtējuma rādītājiem, kas konkrētajam pētījumam ir nozīmīgi. Tas pastarpināti norāda uz gatavību mūžīgām mācībām un līdz ar to sniedz tiešu atbildi uz vienu no vidējās izglītības mērķiem, ko jāpilda skolotājam. Rezultātā ir pilnveidota skolēna prasme patstāvīgi mācīties un pilnveidoties; skolēni ir guvuši izpratni par kultūras vērtībām, procesiem un nozīmi, skolēni ir attīstījuši un pilnveidojuši prasmi mācīties – analizēt, salīdzināt, interpretēt, vērtēt un radoši izmantot zināšanas. Skolēniem ir veidojusies pozitīva attieksme pret mācībām un skolu, ir cēlusies viņu pašapziņa, viņi ir motivēti apzinātai karjeras izvēlei un mūžīgai kultūrkompetences pilnveidei.

Secinājumi

- Mācīšanās prasmes apguve veicina skolēna pārliecību par savām spējām, uzticēšanos apgūtajai mācīšanās prasmei, pieredzei kopumā, kas padara pozitīvu pārdzīvojumu noturīgu un ļauj ārējos faktorus vērtēt atbilstoši savai pieredzei;
- Mācīšanās nav būtiski atkarīga no palīdzības, bet pašnovērtējuma rezultātā pārdzīvojums ir lielāks, jo skolēns vērtē, vai uzslava ir adekvāta un atbilst sasniegumam, kas uzrāda pašregulētas attieksmes veidu;
- Pašnovērtējuma rādītāji un to dinamika dod nepārvērtējamu informāciju – sniedz vērtīgus datus par skolēnu un par klases kolektīvu. Tie norāda arī uz skolotāja uzdevumiem un iespējām. Izmantojot pašnovērtējuma rezultātus, iespējams veikt elastīgas izmaiņas mācību saturā un vērtēšanas nosacījumos. Galarezultātā iespējams atvieglināt ceļu uz izglītības dokumentos noteikto mērķi gan skolēniem, gan skolotājiem.

3.5. Kultūras vēstures saturs mācību priekšmetā „Kulturoloģija”

Analizējot situāciju, kāda izveidojās 2006. un 2007. gadā, tagad jau ar laika distanci nākas secināt, ka Vispārējās vidējās izglītības reformai pedagogi nebija gatavi. To apliecina oficiālas 2007. gada sākumā, atbildot uz aicinājumu izteikt viedokli, tapušas vēstules. Plašu iebildumu un priekšlikumu klāstu bija sagatavojusi Latvijas Pedagogu Dome. Tajā cita starpā bija ieteikts pārcelt izmaiņu ieviešanu uz 2010. gadu, lai skolotāji sagatavotos, izdotu mācību līdzekļus un veiktu plašu skolotāju izglītības pilnveides programmu, kā arī aicināts „atteikties no izmaiņām, kas pasliktinātu skolēniem iespējas mācīties vērtībizglītojošos mācību priekšmetus (literatūra, ētika, kultūra, māksla), jo tieši ar šo mācību priekšmetu palīdzību iespējams attīstīties daudzpusīgai personībai, kas apzinās

Latvijas un Eiropas sabiedrības humānās vērtības” (Pielikums Nr. 16.3.). Līdzīgas domas un pamatotu satraukumu pauda arī citas oficiālas vēstules – Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentu (Pielikums Nr. 16.2.) un Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas docētāju, kur cita starpā teikts: „Uzskatām, ka jaunā standarta nodrošināšanai ir nepieciešams pamats – kultūras vēsture, jo lai diskutētu prasību līmenī, lietojot kultūras semiotikas un kulturoloģijas zinātnisko terminus, nepieciešamas nopietnas priekšzināšanas” (Pielikums Nr. 16.1.).

Tomēr, atbilstoši 2008. gada 2. septembra noteikumiem Nr.715, Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts „Kulturoloģija” ir stājies spēkā un pakāpeniski nomaina priekšmetu „Kultūras vēsture” (VIS K, 2008; pielikums Nr. 15). Jaunās situācijas atšķirības redzamas jau dokumenta norādījumos, kuros lasāms precīzs priekšmetu nomaiņas grafiks un tas, ka jaunais priekšmets atrodas sociālo zinātņu jomā, kurā ietilpst Latvijas un pasaules vēsture, ekonomika, filozofija, ģeogrāfija, psiholoģija, politika un tiesības, mājsaimniecība, ētika un kulturoloģija (VVIL, 2008). Uz šīs jomas priekšmetiem attiecas arī piebilde, ka, izņemot Latvijas un pasaules vēsturi, konkrētas skolas programmas veidotājiem ir jāizvēlas trīs no minētajiem priekšmetiem (tai skaitā piedāvāts arī priekšmets „Veselības mācība”). Tātad skolas vadība ir tiesīga šajā komplektā skolēniem piedāvāt piemēram veselības mācību, ekonomiku, politiku un tiesības. Un neizvēlēties nevienu no kultūrkompetencei nozīmīgākiem priekšmetiem (tas jau minēts arī ievadā 8. lpp). Standarts nosaka 27 stundu modeli nedēļai, bet kopā jāplāno – 36, tātad ikviena skola 9 stundas var izvēlēties. Tas ir liels skaits (30%), un skolas to arī izmanto. Pētījums atklāj izvēles nozīmi un ievēles veicēju atbildību. Šī pētījuma uzdevums nav konstatēt vidējos rādītājus par skolu veikto izvēli, bet jau 2010. gada maijā Socioloģijas un kultūrizglītības asociācijas apkopotajos datos redzami reformas rezultāti (Rozentāle, 2010). No 70 skolām, kas bija atsaukušās uz aicinājumu piedalīties aptaujā, 39 skolās jau māca kulturoloģiju. Tas ir rezultāts, kurš norāda uz to, ka bez analīzes par bijušo, skolas bija gatavas atteikties no kultūras vēstures ar 210 stundu programmu un ieviest jauno priekšmetu ar 105 stundām (bet atstājot programmās šo kultūrizglītībai tik nozīmīgo priekšmetu, no atvēlētajiem 30 % būtu jāziedo mazāk kā 7%. Lai konstatētu iemeslus šādai priekšmeta reformai būtu jāveic vēl viens pētījums. Tomēr, vēl šim pētījumam nozīmīgi ir ekspertu un skolotāju viedokļi par šo procesu.

Komentējot jauno priekšmetu, daži skolotāji atzīst, ka tas ir jauns, mūsdienīgs un radošs priekšmets, bet daži paliek pie domām, ka tas ir dažādu mācību priekšmetu

apvienojums, kas apskata arī kultūras vēstures jautājumus. No citām atbildēm var secināt, ka kulturoloģiju faktiski veido kultūras vēsture, kultūras teorija un kultūras filozofija, bet vairākums atzīst, ka vēlāmā proporcija šīm trijām daļām ir 60:20:20% vai arī 70:20:10%. Tātad, faktiski, tas ir uzskats, ka kultūras vēstures jautājumiem ir jāatvēl aptuveni 2/3 no stundu daudzuma. Skolotāji arī atzīst, ka atvēlētais 105 stundu daudzums ir pārāk mazs un ka priekšmets kopumā ir vai nu pārāk sarežģīts vai arī nepiemērots skolēnu sagatavotības līmeņa dēļ. 28 skolotāji secina, ka skolēnu priekšzināšanas nav pietiekošas un vēl 27, ka tās ir pārāk vispārīgas.

Skolotāji atzīstas arī savas kompetences nepilnībā, sakot, ka ar esošajām zināšanām un prasmēm ir par maz, lai realizētu jauno standarta saturu, un 50 skolotāji uzskata, ka, lai pilnveidotu metodiku ir nepieciešami tālākizglītības kursi. Kaut arī šai asociācijas aptaujai ir bijis savs mērķis, un rezultātos ir vairāki citi dati, kas neattiecas uz šo pētījumu, tomēr aprakstītās atbildes visai precīzi raksturo situāciju (Rozentāle, 2010).

Līdzīgas, bet jau konkrētākas, domas pauž arī eksperti (interviju tekstu fragmenti pielikumā Nr.1). No skarbām un asām atbildēm izvairoties, šeit tomēr jācīt vairāki viedokļi, kas ir simptomātiski.

Uz jautājumu, kāda bija KV nozīme vidējās izglītības programmās un skolēnu personības veidošanā, eksperti atbild sekojoši:

Kultūras vēsture ir viens no svarīgākajiem vērtībizglītojošiem mācību priekšmetiem, kas var radīt kopainu par laikmetu paradigmām un vadošajā idejām vēsturē. Tas bija arī kā mācību priekšmets „apvienotājs”, kas sakārtoja vēsturē, mākslā, filozofijā, politikā, reliģiju vēsturē, zinātnēs apgūto;

Ja 20 gadi ir veltīti kultūras vēsturei, tad ir sāpīgi noraudzīties, kā tiek iznīcinātas labas iestrādnes. Steigā radītā un tādā pašā steigā izdotā kulturoloģijas mācību grāmata ir vienkārši nebaudāma. Mācību gada sākumā mēģināju ar to strādāt, bet ļoti ātri sapratu, ka tas ir bezcerīgi. 10. klases skolēni nav spējīgi uztvert to, ko no viņiem prasa. Un tas ir pašsaprotami, jo viņiem nav nekādu priekšzināšanu. Nevar runāt ar cilvēkbērnu par kultūras teoriju, ja viņam nav īsti skaidrs, kas tā kultūra tāda ir. Kultūras vēsture šīs priekšzināšanas sniedza pakāpeniski un loģiski;

Skolēniem nav gandrīz nekādu priekšzināšanu, ja neizmanto hronoloģisko kārtojumu, nevar saprast, no kura gala sākt un kā beigt. Jāatceras, ka cilvēka uztvere iet no konkrētā uz vispārīgo, nevis otrādi. Tagad mēs šo priekšmetu esam nostādījuši ar kājām gaisā.

Nozīmīgas ir arī atbildes uz jautājumu: „Lūdzu, nosauciet, kādus iemeslus, pamatojumus un cēloņus jūs zināt, kādēļ priekšmets ir mainīts?” Uz to eksperti atbild:

Manuprāt, tas ir politisks pasūtījums, lai mazinātu vērtību izglītības nozīmi, vai arī atsevišķu amatpersonu nekompetences sekas;

Galvenais iemesls bija ES dokumentu saskaņošana un mācību satura dublēšanās kultūras vēsturē un mācību priekšmetā „Pasaules vēsture” novēršana. Izglītības programmās ienāca jauni mācību priekšmeti, un valstī aktualizējās arī virzība uz dabas zinātņu mācību priekšmetu prioritāti, tāpēc tika pārskatīti un saskaņots visu vidusskolas mācību priekšmetu saturu klāsts, strikti nošķirot kultūras vēsturi no mūzikas, no vēstures no mākslas vēstures, novēršot satura dublēšanos;

21.gadsimta sākumā izglītības situācija valstī vairs neatbilda deviņdesmitajos gados esošajai sociālpolitiskajai situācijai un ES atbilstošai izglītības sistēmai, kas prasīja īstenot vispārējās vidējās izglītības reformu valstī. Kultūrizglītība sāka integrēties visos izglītības līmeņos un kopumā aptver visu sociālo zinātņu jomas mācību priekšmetu saturu, tāpēc kultūras vēsture kā vēstures izziņa mūsdienās zaudējusi savu aktualitāti.

Un vēl trešais jautājums, kurš skar šo pārejas vai izmaiņu jautājumu - „Kas, jūsaprāt, ir galvenais, ko vajadzētu saglabāt un turpināt no iepriekšējās pieredzes?” Tas ir īpaši nozīmīgs pētījumam:

Skolēna vērtību pārdzīvojums, iespēja sastapties ar varoņiem, idejām, reliģijām, uzskatiem, universāliem tēliem; alternatīva ekonomiskā determinisma pieejai vēstures interpretācijā;

Manuprāt, vajadzēja kultūras vēstures programmu pamatā saglabāt, bet pārveidot, akcentu liekot uz kultūrvēsturiskiem procesiem, bet 12. klasē ietvert programmā vairāk kulturoloģijas jautājumus;

Nedrīkst pazaudēt apziņu, ka kulturoloģiju (zinātni par kultūru) nevar mācīt bez kultūrvēsturiskās bāzes. Tas būtu tas pats, kas literatūrā vienošanās, ka nevajag vairs mācīt literatūru, jo skolēni tāpat nelasa, tā vietā mācīsim zinātni par literatūru – literatūras teoriju. (Pielikums Nr.1)

Citētajā redzams, ka stāvoklis ir visai sarežģīts. Risinājumiem nepieciešams laiks, bet no pētījuma rezultātiem var secināt, ka viss, kas šeit teikts (gan asociācijas aptaujā, gan ekspertu atbildēs) attiecas tikai uz vienu problēmas daļu – uz priekšmeta teorētisko saturu. Kultūrkompetence kā process, izglītības līmenis, zināšanu, prasmju un attieksmju vienotība, savstarpējā atkarība netiek apskatītas kā cēloņi vai kā sekas kādām izmaiņām. Savukārt frāze: „Kultūras vēsture kā vēstures izziņa mūsdienās zaudējusi savu aktualitāti”, ir apstrīdama, un to pierāda šis pētījums.

Lai uzskatāmi atklātu saikni un meklētu iespēju turpināt procesu, kuru bija uzsācis

mācību priekšmets „Kultūras vēsture”, nepieciešams tā mērķus salīdzināt ar jaunajā standartā minētajiem (VIS K, 2008). Tas atklāts 3.13. tabulā.

Mērķus salīdzinošā tabula ir vērtīga, lai demonstrētu paliekošas vērtības, kuru nozīmi personības veidošanā atzīst visi izglītības normatīvie dokumenti (analizēts 2. daļā). Formulējumos izmantoti jau pazīstamie darbības vārdi - mācīt saprast un apzināt; izprast un apzināties; attīstīt un sekmēt; atklāt un veicināt; prasme raksturot un prasme salīdzināt; kopt un sekmēt. Katrā pārī pirmais vārds ņemts no 1997. gada standarta, bet otrais pārī no jaunā standarta. Frāžu un ideju līdzība ir neapšaubāma. Faktiski tas arī ir labi, pierāda, ka mācību priekšmeta „Kultūras vēsture” ideja nav zudusi. Tas liecina par mērķu skaidrību un nemainību (kā tas secināts arī jau tabulā 2.1.), bet problēma ir realizācijas iespējās, jo pēc reformas mācību priekšmetam atvēlētas tikai 105 stundas. Risinājums būtu mērķtiecīga mācību priekšmetu kopuma izveide - līdzvērtīgu priekšmetu (ar līdzīgiem mērķiem) satura integrācija un realizācijas programma.

3.13. tabula

Vidējās izglītības standartu „Kultūras vēsture” un „Kulturoloģija” mērķu un uzdevumu salīdzinājums

1997. gada kultūras vēstures standarts	Vidējās izglītības standarts „Kulturoloģija”
(Priekšvārda ieteikums) Kultūras vēstures skolotājam vēlams strādāt ciešā sadarbībā ar vēstures, literatūras, filozofijas, reliģiju vēstures, vizuālās mākslas un citu mācību priekšmetu skolotājiem, lai šā mācību priekšmeta apgūvē varētu izmantot minētajos mācību priekšmetos iegūtās zināšanas un prasmes un otrādi.	(Pamatojums izmaiņām) tiek uzsvērta satura dublēšanās kā negatīvs faktors, kas jānovērš; veidot izpratni par kultūras jēdziena daudznozīmību, kultūru kā procesu.
Mācīt saprast kultūru kā pasaules veseluma un vienības mēru un dot iespēju skolēnam izprast cilvēces kultūras attīstību laikā un telpā un atbilstoši sapratnei rīkoties.	Apzināt pasaules kultūras mantojumu; apzināties kultūru kā vērtību sistēmu indivīda un sabiedrības dzīvē.
Attīstīt skolēnā kultūras redzējumu no «tekstu», zīmju un simbolu kopuma līdz kultūras vēsturē balstītam skolēna paša pasaules uzskatam.	Sekmēt savas kultūridentitātes apzināšanos pasaules kultūru kopainā;
Atklāt kultūras likumsakarības no Austrumu «neiejaukšanās» principa (nepārtrauktības un pasaules plūduma vienībā) līdz Rietumu atšķiršanas, atdalīšanas principam (nemitīgas jaunrades, meklējumu un cilvēcības kopainā).	Veicināt kultūru daudzveidības kopainas izpratni, attīstot prasmes iesaistīties Latvijas un pasaules kultūras procesos; Veicināt tolerantu attieksmi pret citām kultūrām, izprotot to atšķirības un mijiedarbību.
(Priekšvārda ieteikums) Sadaļā par zināšanām un prasmēm īpaša uzmanība tiek veltīta skolēna prasmei raksturot attiecīgo laikmetu un tā kopīgās kultūras parādības, kā rezultātā veidojas skolēna attieksme pret dabu, sabiedrību un pašam pret sevi, attieksme, kas rosina cilvēku uztvert dzīvi kā pasaules fenomenu un justies tajā kā kultūras cilvēkam.	Attīstīt prasmi analizēt un vērtēt kultūras tradīcijas un to mainību; salīdzināt, analizēt un vērtēt kultūras sasniegumus, liecības un informatīvos avotus.
Kopt skolēnā kultūru kā attieksmi, redzējumu, cilvēka pašizpausmes veidu.	Sekmēt kultūrizglītotas personības veidošanos.

Analizējot jauno standartu, viegli konstatēt, ka pamatprasību trīs konkrētās, unificētās (standartu struktūras komponenti) sadaļās doti norādījumi uz sasniegumiem, kādus vēlamā nodrošināt – kopumā tie ir 35. Matemātiski tas nozīmē, ka katram iespējams atvēlēt 3 mācību stundas. Piemēram, mācību satura komponentā „Kultūrvidē laikā un telpā” uzskaitīts vēlamais. Skolēns - spēj skaidrot cilvēka vajadzību un attieksmju nozīmi dažādās kultūrās (3 mācību stundas); apzinās kultūras mantojuma nozīmību pasaules un Latvijas kultūras pastāvēšanā (3 mācību stundas); spēj salīdzināt kultūras laikmetiem raksturīgākos mākslas darbus un raksturot tos kultūrvēsturiskā kontekstā (3 mācību stundas); izprot un spēj raksturot Rietumu, Tālo Austrumu, Dienvidaustrumāzijas un islāma kultūrās dominējošo ideju atšķirības un līdzības (3 mācību stundas). Komponentā „Indivīds un sabiedrība” minēti līdzīgi globāli uzdevumi. Nepieciešams, lai skolēns – zina un vērtē etniskās un nacionālās kultūras pazīmes un atšķirības; apzinās etniskās un nacionālās kultūridentitātes nozīmi, saskata savas iespējas nacionālās kultūras kopšanā; izprot jaunrades un tradīciju nozīmi Latvijas un citās kultūrās. Arī trešajā daļā „Darbība” vēlamais ir precīzi formulēts. Līdzās citām, ne mazāk sarežģītām prasībām, skolēnam jāprot saskatīt kultūru veidošanās un mainības cēloņus, starpkultūru problēmas un to iespējamās risinājumus, jābūt tolerantam pret dažādām kultūrām un jāprot veidot pozitīvas attiecības ar dažādu kultūru un reliģiju pārstāvjiem (Pielikums Nr. 15).

Uzskaitīto vēlmju sarežģītība ir acīmredzama. Arī mācību laiks, ko tam var atvēlēt ir niecīgs. Tā kā šī darba mērķis nav kritizēt, bet meklēt iespējamās risinājumus, tad ir nozīmīgi nedaudzajos citētajos uzdevumos ieraudzīt izteiktu saikni ar tām spējām un izpratību, kuras vispārinot, redzams, ka no skolēna faktiski tiek sagaidīta plaša, aktīva, motivēta kultūrkompetences pilnveide, kas aptver jomas, kas tālu sniedzas ārpus tā, ko skolā jāpierāda, vai ko skolotājs, vadot mācības, varētu modelēt. No šī secinājuma gūstam nozīmīgu atziņu pētījumam.

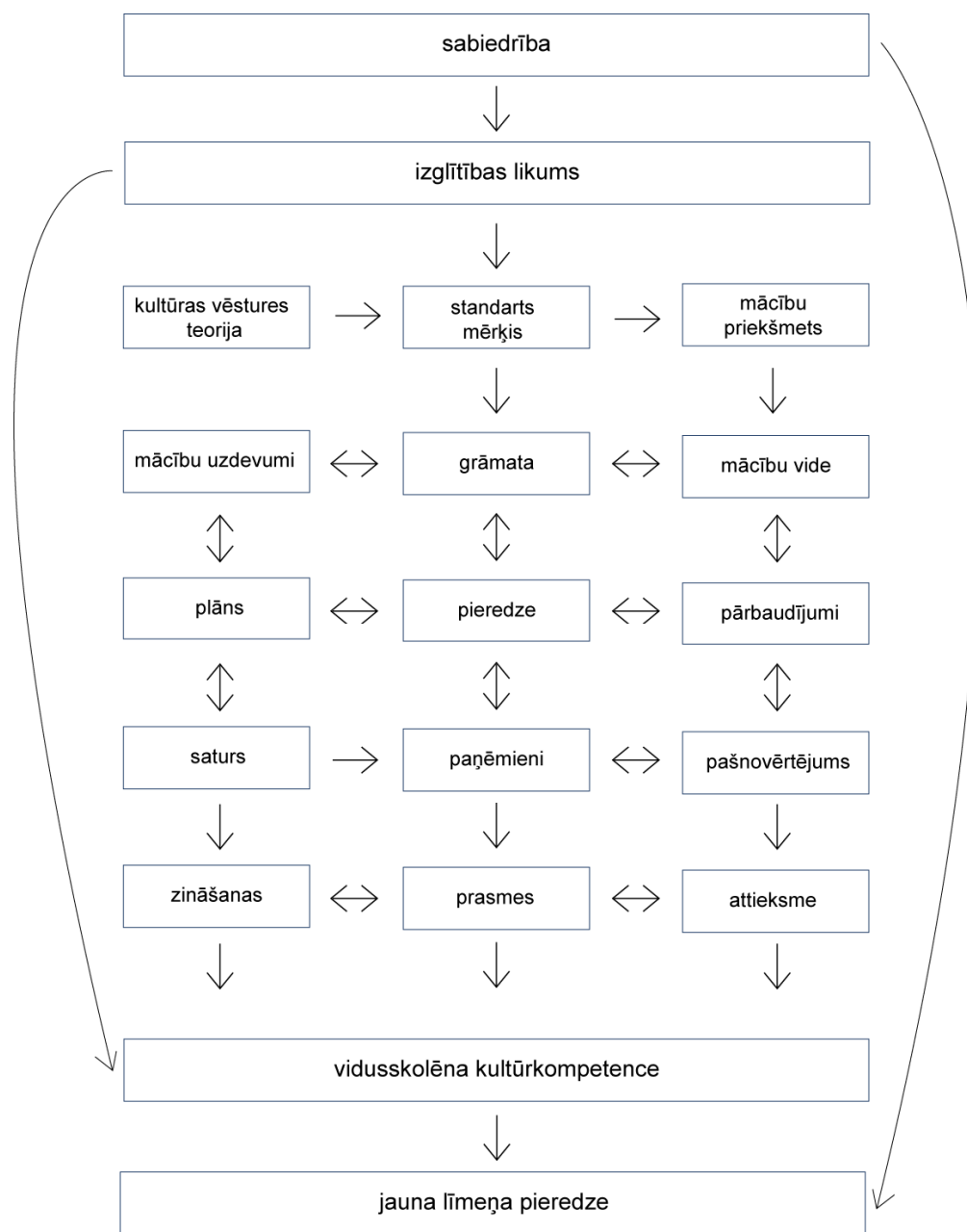
Standartā citā sakārtojumā atkal dominē tie paši vārdi, kas iepriekšējā 1997. gada dokumentā – „prot”, „spēj”, „saskata”, bet attieksmes galvenokārt raksturo vārds „apzinās”, kā tas norādīts dokumenta 9. punktā. (Pielikums Nr.15) Līdz ar to galvenais jauninājums ir tas, ka vairs netiek akcentētas zināšanas kā dominējošas vērtības nesējas. Tas ir tieši saistīts ar pētījumā konstatēto. Dažādu prasmju pilnveide un attieksmes veidošana ir kļuvusi par galveno. Zināšanas kļuvušas par instrumentu darbībai, tās ir lietojumam nepieciešamas, tātad aktuālas ne vairs atzīmes, bet tālāku darbību dēļ. To nosaka sabiedrība un laikmeta paradigma, kas kā jauna zīme ienāk arī mācībās. Šo trīs mācību standarta komponentu – „Kultūrvidē laikā un telpā” (zināšanas), „Indivīds un

sabiedrība“ (attieksme) un „Darbība“ (prasmes) kopums faktiski norāda uz kultūrkompetences definīcijas satura izklāstu atbilstoši kritērijiem, bet tā piepildījums ir ilga darba un rūpīgas analīzes uzdevums. Dokumenti ir reformēti, tiem atbilstoši nepieciešams reformēt arī mācību procesu, skolotāju izglītības formas un priekšmetu dalījumu. Kopumā var secināt, ka reformas ieviestās izmaiņas ir aktuālas. To aktualitāti iezīmē daudzi dokumenti un arī šī pētījuma rezultātos rodams pamatojums pārmaiņu nepieciešamībai, bet tās bijušas pārāk straujas.

Kultūrkompetences veidošanās procesu mācībās var uzskatāmi attēlot sarežģītā vispārinātā shēmā, kurā galvenais ir sabiedrības prasības, kas kā „rokas“, atbilstoši izglītības paradigmas virzībai, norāda uz kultūrkompetences veidošanos (3.8 attēls, 190. lpp.). Bet izglītībā, kā shēmas „roku“ ieskaitā teritorijā, iezīmēts savstarpēji pastarpinātu komponentu uzskaitījums, kas veido mācību priekšmeta struktūras principus un tātad ir lietojama kā universāla sistēma, ar kuru jāreķinās visiem izglītībā iesaistītajiem.

Secinājumi

Kaut arī atbilstoši Vispārējās vidējās izglītības reformai mācību priekšmets „Kultūras vēsture” ir reformēts problemātiskākā un teorētiskajā saturā pārāk sarežģītā priekšmetu „Kulturoloģija”, iepriekšējās desmitgadēs gūtā pieredze ir veidojusi jaunu izpratību par mācību uzdevumiem. Tie koncentrēti redzami attēlā 3.8 nākošajā lappusē, kur četrās apakšējās sakarību virknēs kā kultūrkompetences tiešie veidotāji redzami seši komponenti – saturs, kas nosaka zināšanas un paņēmienu; paņēmieni, kas veido prasmes un ietekmē pašnovērtējumu; pašnovērtējums, kurš maina attieksmi. Tālākā virkne – zināšanas, prasmes un attieksme – atbilstoši pētījumā konstatētajam un pierādītajam, ir ne tikai mācību satura pamats, bet arī vispārējās kultūrkompetences definīcijas saturs. Tam arī jāveido mācību mērķi, līdzsvaroti, laikmetam atbilstoši uzdevumi un no tiem izrietoši vidusskolēna kultūrkompetences vērtējumu kritēriji (ko pētījumā veidoja 32 indikatori) un prasības, kuros pašizvērtējuma noteikta nepieciešamība nodrošina mūžilgu kultūrkompetences pilnveidošanos. Pēc skolas beigšanas tā iegūst pašpiederības vērtību un sniedz motivāciju jauna līmeņa pieredzei, kas ir sabiedrības attīstības pamats.



3.8. attēls. Kultūrkompetences veidošanās struktūra vidusskolas mācību procesā (A. Avotiņa)

SECINĀJUMI

1. Veicot plašu kompetences jēdziena vēsturiskās attīstības analīzi, secināts, ka kompetenci iegūst mācībās un ka tai ir iespējams noteikt līmeni. Tas kļuvis par vidusskolēna kultūrkompetences veidošanās struktūras pamatu. Kopumā var secināt, ka:

- kompetences jēdziena vispārējai izpratnei un diferencēšanai nozīmīgi ir tas, ka kompetence ir pieņemtajām sociālajām normām atbilstoša, mērķtiecīga, pozitīva rīcība, domāšanas veids, dzīvesveids un cilvēka būtības sastāvdaļa;
- kompetencei raksturīga pieredzes uzkrāšana, attieksmes maiņa, to iespējams attīstīt mērķtiecīgā pedagoģiskā procesā un pašmotivētā darbībā;
- pedagoģijā nozīmīgi, ka kompetencei iespējams noteikt secīgu kvalitātes līmeni, kas atbilst inteliģences līmenim, emocionālajam un eksistenciālajam intelektam un ka tas ir nozīmīgs personības raksturojumam.

2. Kultūras jēdziena mērķtiecīgā analīzē secināts, ka kultūra ir cilvēka darbības rezultātā radītas vērtības, tradīcijas, idejas, to apguve, saglabāšana, aizsardzība un spēja personīgi to novērtēt un mērķtiecīgi izmantot. Apvienojot šo kultūras un kompetences jēdzienu būtību, rodams pamats kultūrkompetences definīcijas izveidei. Līdz ar to tiek gūts apstiprinājums tam, ka kultūrkompetence ir cilvēka garīgais īpašums ar mūžilgu vērtību un dinamiski progresējošs kultūrvērtību apguves, izpratnes, izmantošanas un radīšanas process:

- kurā veidojas analītiskas zināšanas un ieinteresēta izpratība par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem (zināšanas);
- kurā rodas nepieciešamība un prasme tās (kultūrvērtības) lietot, vērtēt un veidot jaunas, tā attīstot arvien jaunas mācīšanās prasmes (prasme),
- kurā attīstās spēja novērtēt kopsakarības un motivēta, pašnovērtējoša vēlēšanās rīkoties radoši un aktīvi, atbilstoši laikmetīgām aktualitātēm (attieksme).

3. Veidojot mūsdienīgu kultūras vēstures mācību modeli, secināts, ka nozīmīgas ir humānpedagoģijas atziņas. Tā kā šī ir audzināšanas zinātne, tās pamatā liekami savstarpēji saistīti avoti – grieķu morāle, romiešu tiesības un kristietības pamatvērtības, kas līdzās tam, ka ir svarīgi zināšanu avoti, akcentē arī vispārcilvēcisku īpašību un individuālu spēju attīstības nozīmi pedagoģijā. Tas tiek izcelts arī kultūrkompetences pilnveides kritērijos, un ir būtiski visas dzīves laikā. Atbilstošām izglītības koncepcijām ir svarīga ideja par humānām attiecībām un to, ka garīgs cilvēks nav tas, kurš kaut ko zina un prot, bet gan tas, kuram raksturīga noturīga ieinteresēta kultūraktivitāte, kas izpaužas radošā darbībā,

pašmotivētā izziņā, individuālā pasaules uzskatā un īstenības ētiskas un estētiskas uztveres kultūrā, identitātes apziņā, vērtībapziņā, sociālo normu apziņā, socializācijas spējā un individualitātes pašapziņā. Šīs izpausmes nosaka personības veidošanos.

4. Mācībās galvenā vērtība ir cilvēks visā tā veselumā, cilvēka uztvere visā kopveselumā un nepārtrauktā izaugsmes procesā. Tāpēc arī mācībās jāatrod veids, kā integrēt visas apgūto priekšmetu zināšanas, prasmi un attieksmes atbilstoši ņemot vērā, ka:

- mācību humānpedagoģiskais raksturs veidojas ne tikai no detalizēti izstrādāta teorētiska satura, bet arī no formas specifikas – realizācijas veida, kas ir nozīmīgs mācību kvalitātes rādītājs;
- skolēncentrētu mācību modelēšanai ir jāklūst nozīmīgai, īpaši sociālo un humanitāro priekšmetu mācībās, kurās ir lielas satura interpretācijas un plašas informācijas ieguves iespējas;
- akcentējot mācību jautājumiem veltīto nepietiekamo uzmanību, jāmaina mācību kvalitāti raksturojošā gala rezultāta, jeb vērtējuma forma;
- kultūras vēstures mācības var radīt īpašu pievienoto vērtību. Tās veido garīgu vērtību stabilitāti un rosina aktīvu, radošu pasaules uztveri. Tomēr šī rezultāta kvalitāti ietekmē vismaz 28 faktori;
- mācību rezultātu analīze ir komplekss rādītājs. Viens no to veidojošajiem komponentiem ir kultūrkompetences kvalitāte, kurā iekļauta nākotnei tik svarīgās mūžizglītības būtība.

5. Mācību priekšmeta 1997. gada standartā uzskaitītajās prasībās dominē vispārīgas frāzes: „skolēnam jābūt zināšanām, priekšstatiem, prasmei raksturot un prasmei interpretēt”. Atbilstoši katram klāt pievienots saturs, bet kopumā formulējums ir neskaidrs, jo nav saprotamas priekšstatu robežas, vai laba raksturojuma kritēriji. Tāpēc pētījumā izmantota alternatīva ideja, ka šos darbības vārdus varētu attiecināt uz darbības prasmi, saturiski tos aizstājot ar konkrētiem jautājumiem, kas skaidrotu un precizētu nepieciešamo darbību, dotu iespēju izvēlēties izziņas avotu. Tas arī praktizēts, strādājot skolā un izmantojot atbilstošus, speciāli izveidotus mācību līdzekļus.

6. Sabiedrības vajadzības ir noteiktas izglītības likumā, kurā viens no otrā panta trim punktiem nosaka, ka izglītības mērķis ir nodrošināt iespēju tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos. Tātad, tas nosaka, ka arī audzināšanai ir būtiska loma izglītības mērķī – harmoniskas, vispusīgi attīstītas, ar brīvu apziņu apveltītas, personības veidošanā. Tā kā viens no kultūrkompetences pilnveides uzdevumiem ir personības attīstība, neatņemama ir

skolēnu attieksmes un motivācijas paaugstināšana, kas ir tiešais mācību uzdevums un attiecīgi atbilst Izglītības likumam.

7. Līdz ar to personības attīstībā, kā galveno mācību mērķi saglabājot augstus mācību rezultātus, būtu jāvērtē arī pievienotā vērtība, ko varētu saukt par radošuma koeficientu, ko veidotu vispārcilvēcisku garīgu vērtību stabilitāte, kas raksturo izglītotu kultūrkompetentu personību. Izglītības procesā tās tiktu nostiprinātas, pārvērtētas un pilnveidotas. Bet mācību procesa rezultātu varam novērtēt tikai rūpīgas kvalitatīvas analīzes ceļā, to ir grūti novērtēt ar atzīmi un nav pieņemts ierakstīt vidējās izglītības diploma pielikumā. Tomēr normatīvajos dokumentos kā mērķis tiek norādītas tieši tādas personības kvalitātes.

8. Līdzās skolotāja atbildībai par teorētisko saturu un veidu, kādā tas tiek apgūts, svarīga ir skolēnu atbildība. Pētījuma ietvaros veiktajās aptaujās un diskusijās tiek konstatētas mācību pozitīvās un negatīvās iezīmes. Samērā reti sastopama, tomēr vērā ņemama, ir skolēnu vēlme ietekmēt mācību procesu, bet pretenzijas veido subjektīvi jautājumi, kuri skar nevis satura jautājumus, bet formas problēmas, minot metodiskās kvalitātes un to realizāciju, to, kā skolotājs praksē realizē mācību procesu.

9. Centralizēto eksāmenu pieredzē gūto var iedalīt divās grupās. Kā pozitīvo jāmin to, ka centralizēto eksāmenu norise mobilizēja skolotājus, cēla priekšmeta prestižu, iezīmēja noteiktas struktūras esamību, motivēja skolēnus un kopumā veicināja personības izaugsmi, vērtību izpratnes kvalitāti un līdz ar to arī kultūrkompetences līmeņa paaugstināšanos. Kā mīnusus var minēt to, ka organizatoriski centralizēto eksāmenu norise ir pārāk sarežģīts process, eksāmena satura didaktiskā struktūra neatbilst izglītības mērķiem, prasības ir grūti identificējamās ar mācību priekšmeta standartu un rezultāti reti atspoguļo mācību reālos rezultātus.

10. Praktiskā pedagoģiskā eksperimentā, realizējot daudzveidīgus mācību uzdevumus, skolēnam piedāvāta plaša spektra darbība:

- iesaistīt vairākas zinātņu jomas, lai mācības kļūst objektīvi saistošas;
- sniegt iespēju skolēnam pašam diferencēt un attīstīt savas intereses;
- izvēlēties uzdevumu grūtības pakāpi, atbilstoši savam pašnovērtējumam;
- attīstīt daudzveidīgas prasmes, kas pētījumā ir nozīmīgi.

11. Realizējot praktiski kultūras vēstures mācības vidusskolā, par svarīgu atzīta zināšanu, prasmju un attieksmes vienotības ideja, kur katrs komponents ietekmē citu un veido integrētu rezultātu. To iespējams novērtēt, izmantojot kritērijiem un vidusskolas līmenim atbilstošus indikatorus. Tie ir izstrādāti šajā pētījumā un pārbaudīti kultūras vēstures mācībās.

12. Kopumā prasmju apguve un to mērķtiecīgs izmantojums nodrošina mācību formu konkretizāciju, pieredzes uzkrāšanu un attiecīgi – mācību kvalitātes izmaiņas. Pilnveidojot un attīstot svarīgākos mācību procesa komponentus, to efektīva realizācija kultūras vēstures mācībās nodrošina vēlēšanos un spēju iekļauties pasaules kultūras procesos kopumā gan kā skolēnam veicinot mācību motivāciju, gan kā mūžizglītības realizētājam, objektīvi izmantojot un pilnveidojot šīs prasmes visā turpmākajā dzīvē un tā veidojot skolēna kultūrkompetenci.

13. Attieksmes un emocionālo izpausmju kritērijs mācībās ir ļoti nozīmīgs, īpaši vidusskolas vecumā. Pētījuma datu analīzes rezultāti uzrāda vairākas problēmas, kuru diagnostikai ir jāietekmē skolotāja darbību. Lai mācības būtu skolēncentrētas un process humānpedagoģisks, gan attieksmei, gan emocionālajām izpausmēm ir jāpievērš ne mazāka vērība kā mācību priekšmeta teorijas jeb zināšanu saturam. Ir jāpanāk, ka arī šiem kritērijiem ir ietekme uz vērtējumu kā neatņemamam audzināšanas faktoram. Vienīgi tā iespējams rosināt motivāciju mūžizglītībai un panākt pozitīvas kultūrkompetences izmaiņas.

14. Skolēnu pašizvērtējums ir īpaši aktuāls faktors kultūras vēstures mācībās, kur satura izpratībā būtisku vietu ieņem līdzsvarota didaktiskā struktūra, tiek akcentēta individualizēta sociālā problemātika un identitātes apziņas stabilitāte, Latvijas un pasaules kultūras procesi kopumā. Kultūras vēstures mācību priekšmeta specifika nosaka, ka mācību saturā tiek iekļautas ne tikai kādas kultūras vai laikmeta raksturīgās pazīmes, pasaules redzējums, bet tiek pieminēti arī vēsturiskie fakti, sasniegumi zinātnē, izgudrojumi, atklājumi. Tātad kultūras vēstures mācību saturs ir organiski saistīts ar visiem pārējiem vidējās izglītības standartā paredzētajiem priekšmetiem, kas atklāj pedagoģiskā pētījuma rezultātu integrējošo nozīmi un pašizvērtējuma nozīmi šīs integrācijas izveidē.

15. Skolēnu pašizvērtējuma rādītāji un to dinamika dod nepārvērtējamu informāciju par skolēnu, par klases kolektīvu un arī par skolotāju. Tie norāda uz skolotāja uzdevumiem un iespējām veikt elastīgas izmaiņas mācību saturā un vērtēšanas nosacījumos. Galarezultātā iespējams atvieglot ceļu uz izglītības dokumentos noteikto mērķi gan skolēniem, gan skolotājiem, kā arī konstatēt kultūrkompetences veidošanās dinamiku.

NOBEIGUMS

Pētījuma gaitā, analizējot teorētisko literatūru un veicot praktisku pedagoģisku eksperimentu, pierādīts, ka kultūrkompetence ir integrēta personības īpašība, kas sekmīgi veidojas kultūras vēstures mācībās. To veicina precīzi izstrādāta mācību stratēģija, saprotami un viegli uztverami, dinamiski papildināmi mācību līdzekļi, līdz ar to skolēni apzinās ne tikai satura apjomu un tā būtību, bet, piedaloties mācību līdzekļu pilnveidē, atklāj to satura personīgo nozīmību.

Piedalīšanās satura pilnveidē veicina kultūrvēsturiskā procesa likumību izpratni un savstarpēju mācību priekšmetu integrāciju.

Nozīmīgi panākt, lai mācību saturs paredz aktīvas mācīšanās darbības un lai tiek formulētas konkrētas prasības un definēti precīzi vērtēšanas kritēriji, kuri ir nemainīgi, saprotami un kurus arī skolēni atzīst par objektīviem. Nepieciešams tos diferencēt, strukturēt un maksimāli līdzsvarot visus to vērtējuma komponentus.

Viens no veiksmīgu mācību komponentiem ir aktīva, radoša daudzveidīgu prasmju pilnveide darbībā. Tā ne tikai veido pieredzi, bet arī audzina un sekmē sadarbību, kurā faktu zināšanas vairs nav galvenais kritērijs un vērtējuma mērķis, bet tiek veikti regulāri novērojumi, diskusijas, sarunas, intervijas, un to rezultāti ietekmē vērtējumu. Šādās mācībās būtiska nozīme atvēlēta skolēnu pašnovērtējumam, kas attīstīta motivāciju, veicina interesi un nodrošina subjektīvu personīgu pamatojumu priekšmeta apguvei, mainot attieksmi pret mācībām skolā kopumā. Pārbaudot gūtās atziņas un veicot vērtējumu rezultātu matemātisko datu apstrādi, iegūtie rezultāti ļauj apgalvot, ka skolēnu kultūrkompetences veidošanās ir bijusi dinamiska. Atbilstoši secinātajam, iespējams konstatēt, ka pedagoģiskās pētījuma hipotēze ir apstiprināta.

Noteiktās kultūrkompetences veidošanās iespējas, kultūrkompetences kritēriji un to indikatori, kvalitatīvi secīgo līmeņu objektīvais un subjektīvais izvērtējums ir nozīmīgs visās vidusskolas mācībās kopumā un pierāda pētījuma rezultātu nākotnes nozīmi.

Aizstāvēšanai izvirzītas trīs tēzes

1. Pētījumā analizētās teorijas pamato izstrādātā vidusskolēna kultūrkompetences jēdziena definīciju. Vidusskolēna kultūrkompetence ir integrēta personības īpašība ar mūžilgu vērtību, kurā:

- veidojas analītiskas zināšanas un pozitīva ieinteresēta izpratība par kultūras mantojumu un kultūras laikmetīgo parādību nozīmi un to tapšanas veidiem;
- zināšanas rada nepieciešamību un prasmi vērtēt, izmantot un veidot jaunas

kultūrvērtības;

- attīstās motivēta, pašnovērtējoša attieksme rīkoties radoši un aktīvi - atbilstoši laikmetīgām kultūras aktualitātēm.

2. Vidusskolēna kultūrkompetence veidojas humānpedagoģijā balstītās mācībās, kurās mērķtiecīga un aktīva darbība veido radošu vidi, pilnveidojas vidusskolēna prasme zināšanu izmantošanā aktuālajās un tradicionālajās kultūras izpausmēs un nostiprinās interese un priekšmeta apguves subjektīvais nozīmīgums

3. Vidusskolēna kultūrkompetences kritēriji ir - zināšanas, prasmes, attieksme un emocionālās izpausmes. Kultūrkompetences kvalitāte pieaug, formulējot konkrētas, saprotamas prasības un līdzsvarojot skolotāja novērtējumu un skolēnu pašnovērtējumu.

BIBLIOGRĀFIJA

1. Dokumenti

Saīsinājumi atsaucēs

ANO - Apvienoto Nāciju organizācija (*United Nations*)

UNESCO - Apvienoto Nāciju Izglītības, Zinātnes un Kultūras Organizācija (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation*)

DeSeCo – Projekta nosaukums (*Definition and Selection of Competencies*)

VVIL - Vispārējās vidējās izglītības likums

VIS KV - Vidējās izglītības standarts. Kultūras vēsture

VIS MV - Vidējās izglītības standarts. Mākslas vēsture;

VIS LPV - Vidējās izglītības standarts. Latvijas

un pasaules vēsture

VIS K - Vidējās izglītības standarts. Kulturoloģija

VPD - Valsts pārbaudes darbi

SPS - Skolotāja profesijas standarts

ISEC - Izglītības satura un eksaminācijas centrs

VISC - Valsts Izglītības satura centrs

MI - Metodiskie ieteikumi

KVEP - Kultūras vēsture. Eksperimentāls projekts

VP - Vēsture. Projekts

IAP - Izglītības attīstības pamatnostādnes

1. Par Apvienoto Nāciju izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas konvenciju par nemateriālā kultūras mantojuma saglabāšanu. (ANO, 2004) Likums, stājas spēkā 2004. gada 16. decembrī. Pieejams: www.unesco.lv; (aprakstīts 2010. gada 15. jūlijā).
2. World Declaration on Education for All. (UNESCO, 1990) UNESCO publishing. Pieejams: www.unesco.org/education/pdf; (aprakstīts 2010. gada 15. februārī).
3. Jauniešu dalība pasaules mantojuma saglabāšanā un veicināšanā. (UNESCO, 2009) // UNESCO publishing. Pieejams: www.unesco.org/education/pdf; (aprakstīts 2010. gada 15. augustā).
4. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union 30.12.2006, 394. pp. 10-18.
5. DeSeCo (2001) Lassnigg, L., Mayer, K., Svecnik, E. Summary Report for Austria on the DeSeCo Country Contribution Process. Pieejams: www.oecd.org/dataoecd/48/20/41529505; (aprakstīts: 2010. gada 20. augustā, 13. septembrī).
6. Ose, L. (2005) Starpkultūru dialoga veicināšana. Projekts. Pieejams: www.iac.edu.lv. (aprakstīts 2010. gada 12. jūlijā).
7. Rauhvargers, A. (2004) Kvalifikāciju ietvarstruktūra Latvijas augstākajai izglītībai. Darba dokuments Latvijas mēroga diskusiju uzsākšanai. 2004. gada augusts - 2005. gada maijs. 25 lpp. Pieejams: www.aic.lv/bolona (aprakstīts 2010. gada 15. augustā).
8. Vispārējās vidējās izglītības likums (VVIL, 2008) LR Saeima. Stājas spēkā 1999. gada 01. 06. Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2009. 27. 06. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi.html>; (aprakstīts 2010. gada 15. februārī, 14. jūlijā, 3. septembrī).

9. Vidējās izglītības standarts. Kultūras vēsture (VIS KV, 1997) Apstiprināts ar ISEC 1997. gada 5. augusta rīkojumu Nr. 44. Papildināts - Ministru kabineta noteikumi Nr. 715 no 2008. gada 2. septembra, pielikums Nr. 38.
10. Vidējās izglītības standarts. Mākslas vēsture (VIS MV, 1998) Ministru kabineta noteikumi Nr. 715 no 2008. gada 2. septembra, pielikums Nr. 43.
11. Vidējās izglītības standarts. Latvijas un pasaules vēsture. (VIS LPV, 2008) Ministru kabineta noteikumi Nr. 715 no 2008. gada 2. septembra, pielikums Nr. 14.
12. Vidējās izglītības standarts. Kulturoloģija (VIS K, 2008) Ministru kabineta noteikumi Nr. 715 no 2008. gada 2. septembra, pielikums Nr. 22.
13. Valsts pārbaudes darbi 12. klasei (VPD, 2007) // Eksāmens kultūras vēsturē. Rīga: ISEC. 144 – 156. lpp.
14. Skolotāja profesijas standarts (SPS, 2004) Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojums Nr.116 no 2004. gada 27.februāra.
15. Izglītības satura un eksaminācijas centra publiskais pārskats (ISEC, 2008) Pieejams: www.izm.izm.gov.lv (aprakstīts, 2010. gada 26.augustā).
16. Valsts Izglītības satura centra publiskais pārskats (VISC, 2009) Pieejams: www.izm.izm.gov.lv (aprakstīts, 2010. gada 26.augustā).
17. Valsts izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana. Metodiskie ieteikumi (MI, 2009).
18. Kultūras vēsture. Eksperimentāls projekts. (KVEP, 1996) Vidējās izglītības vadlīnijas. Rīga: LR IZM, ISEC.
19. Vēsture. Projekts. (VP, 1997) Vidējās izglītības standarts. Rīga: LR IZM, ISEC.
20. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007 – 2013. gadam. (IAP, 2006). Pieejams: www.izm.izm.gov.lv (aprakstīts, 2007. gada 12. jūlijā).
21. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2002 – 2005. gadam. (IAP, 2002). Pieejams: www.izm.izm.gov.lv (aprakstīts, 2010. gada 16.augustā).

2. Teorētiskā literatūra

22. Andersone, R. (2007) Izglītības un mācību priekšmetu programmas. Rīga: RaKa. 202 lpp.
23. Anspaks, J. (2004) Mākslas padagoģija. 1.daļa. Rīga: RaKa. 298 lpp.
24. Aregger, K. (1994) Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerländer Aarau. S. 174.
25. Asmuth, C. (1997) Die Lehre vom Bild in der Wissenstheorie Johann Gottlieb Fichtes // Sein – Reflexion – Freiheit. Aspekte der Philosophie Johann Gottlieb Fichtes // Bochumer Studien zur Philosophie. Band 25. 269 – 299 S.
26. Austruma S. (2001) Kultūras vēsture // Izglītība un kultūra. 16. augusts. 20 – 21. lpp.
27. Bauer, K.O. (2005) Pädagogische Basiskompetenzen. München: Juventa Verlag. 232 S.
28. Beļickis, I. (2001) Izglītības alternatīvās teorijas. Rīga: RaKa. 203 lpp.
29. Bēme, G. (2009) Estētiskā audzināšana kā politiskā izglītība // Skolotājs. Nr. 5, 16 –

20. lpp.
30. Bēme, G. (2007) Humānisms postmodernajā Eiropā // Skolotājs. Nr. 6, 4 – 8. lpp.
 31. Bēme, G. (2003) Refleksijas par izglītības un kultūras kopsakarībām // Skolotājs. Nr. 4, 12 – 18. lpp.
 32. Benjamins, V. (2005) Mākslas darbs tā tehniskās reproducējamības laikmetā // Iluminācijas. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs. 152. - 187. lpp.
 33. Berga, I. (2000). Kultūras vēstures pedagogu asociācijas semināros // Izglītība un kultūra. 10. februārī, 12. lpp.
 34. Bergmann, K. (2007) Multiperspektivitāt // Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis – Wochenschau Verlag. 65 – 77 S.
 35. Bergmann, K. (1998) Geschichts – didaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach: Wochenschau Geschichte Verlag. 344 S.
 36. Bergsons A. (2005) Matērija un atmiņa. Eseja par ķermeņa un gara attiecībām // Kentauris. Nr. 38. 79 - 90. lpp.
 37. Böhme, G. (2008) Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 174 S.
 38. Böhmer, A. (2002). Kosmologische Didaktik. Lernen und Lehren bei Eugen Fink. Königshausen: Neumann. 246 S.
 39. Bönsch, M. (2000) Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. - Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag. S. 306.
 40. Bonß, W. (1997). Zwischen Utopie und Politik. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Problemgeschichte kritischer Theorie // Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen: Leske+Budrich. S. 51 – 70.
 41. Borries, B. (1996) Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe. Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung // Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 4. 519 – 539 S.
 42. Brezinka, W. (1976) Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. - München: E. Reinhardt. 174 S.
 43. Briška, I. (2006), Klišāne J., Brante I., Helmane., Turuševa L., Rubene Z., Tiļļa I., Hahele R., Maslo I. Plaisa kompetences izpratnē teorijā un praksē // No zināšanām uz kompetentu darbību. I.Maslo (titulredaktore) LU Akadēmiskais apgāds. 45 - 56.lpp.
 44. Bruner, J. (2006) Search of Pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner. London: Routledge. P. 240.
 45. Bruner, J. (1996). The Culture of Education. London: Harvard University Press. P. 240.
 46. Bryman, A. (1992) Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration // Mixing Methods: qualitative and quantitative research. - Aldershot: Avebury. P. 57 – 81.
 47. Bryman, A. (1999) The Debate about Quantitative and Qualitative Research // Qualitative research. Vol. I. London: SAGE Publications. P. 35 – 69.
 48. Burke, P. (2004) What is Cultural History? Cambridge: Polity Press. P. 140.

49. Comenii, J. A. (1638) *Orbis sensualium Picti*. Nuremberg.
50. Cropley, A. (2002) *Qualitative research methods*. Rīga: LU Zinātne. P. 158.
51. Čehlova, Z., Grinpauks Z. (2003) *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: Raka. 113 lpp.
52. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa. 136 lpp.
53. Dāle, P. (1994) *Vērojumi un pārdomas*. Rīga. 174 lpp.
54. Dauge, A. (1925) *Māksla un audzināšana: Rakstu virkne*. Rīga: Valters un Rapa. 46 lpp.
55. Dauge, A. (1928) *Audzināšanas ideāls un īstenība: Rakstu virkne*. Rīga: Valters un Rapa. 28.-36. lpp.
56. Davis, K. (1997) *Exploring the intersection between cultural competency and managed behavioral health care policy: Implications for state and county mental health agencies*. Alexandria, VA: National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning. Report. Pieejams: www.pediatricsinpractice.org; (aprakstīts: 2010. gada 10. jūlijā).
57. Duncker, L. (1994) *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 9*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 261.
58. Ebert, W. (1970) *Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft*. Verlag Julius Beltz, Berlin, Basel. 239 S.
59. Eickhorst, A. (1998) *Selbsttätigkeit im Unterricht*. München: Oldenbourg. S. 224.
60. Eliot T. S. (1948) *Notes towards the Definition of Culture*. Faber and Faber. P. 124.
61. Elzer, H. M. (1956) *Pädagogische Anthropologie*. Darmstadt: Ott. S. 238.
62. Enasa, Dž. (2008) *Platons: ļoti saistošs ievads*. Rīga: ¼ Satori. 128 lpp.
63. Erasmus, Roterdamiētis (1985) *Muļķības slavinājums*. Rīga: Zvaigzne. 139 lpp.
64. Ēriksone, Ē. (1998) *Identitāte: Jaunība un krīze*. Rīga: Jumava. 272 lpp.
65. Gadamers, H. G. (2002) *Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki*. Rīga: Zvaigzne ABC. 128 lpp.
66. Gardner, H. (2006) *The Development and Education of the Mind. The selected works of Howard Gardner*. London: Routledge. P. 271.
67. Gavriļina, M. (2009) *Skolēnu mācīšanās prasmju pilnveidošana krievu (dzimtās) valodas apgūvē // Skolotājs. Nr. 5. 60 – 63. lpp.*
68. Geertz, C. (1973) *Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books. P. 470.
69. Geidžs, N. L., Berliners, D., C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC. 662 lpp.
70. Geske A., Ozola A. (2007) *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 191 lpp.
71. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001) *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa. 58 lpp.
72. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 261 lpp.

73. Giarelli J. M., Chambliss J. J. (1990) *Philosophy of Education as Qualitative Inquiry // Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 1990, 30 – 43 pp.
74. Gombrich, E. H. (2005) *A little History of the World*. London: Yale University Press. P. 284.
75. Goulmens, D. (2001) *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava. 481 lpp.
76. Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC. 394 lpp.
77. Habermas, J. (1973). *Kultur und kritik: verstreute Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 397.
78. Hahele, R. (2006) *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga: RaKa. 222. lpp.
79. Hadkevics, J. (2001); Mūrnieks, A. *Kultūras vēstures pedagogu asociācijas sanāksmē // Izglītība un kultūra*. 12. aprīlī, 12. lpp.
80. Hall, D. (2002) *Careers in and out of organizations*. London: Sage Publications, Ltd. P. 338.
81. Hammersley, M. (1997). *The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism // Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. London: BPS Books, 1997, 159 – 174 pp.
82. Heidegers, M. (1998) *Malkas ceļi*. Rīga: Intelekts. 254 lpp.
83. Hegel, G. W. F. (2004) *Philosophie der Kunst oder Ästhetik*. München: Fink. 301 S.
84. Herders, J. G. (1995) *Darbu izlase*. Rīga: Zvaigzne ABC. 469. lpp.
85. Huizinga, J. (2007) *Erasmus and the Age of Reformation*. Pieejams: www.gutenberg.org. (aprakstīts: 2010. gada 20., 21., 22., 23., 24. jūlijā).
86. Heizinga, J. (1930) *Herbst des Mittelalters. Wege der Kulturgeschichte*. Munchen: Drei Masken. S. 289.
87. Holzkamp, K. (1983) Pieejams: www.ctitical-psychology.de/texte/kh1983a.html#1.1. (aprakstīts 2010. gada 17. jūlijā).
88. Hüfner, A. (2005) *Bildungsstandards – Standards der Bildung? // PÄD Forum: Unterrichten erziehen*. Nr. 1. S. 7 – 10.
89. Hugo, no Parīzes Svētā Viktora abatijas (2005) *Skolotāja padomi. Par lasīšanas studijām*. Fragmenti, lib. III, 6. – 11.; VI, 1. – 3. // *Kentaurs*. Nr. 38. 51 - 61. lpp.
90. Huntington, S. P. (1996) *The clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New-York: Simon & Schuster. P. 369.
91. Jaeger, W. (1989) *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: De Gruyter. S. 464.
92. Jaeger, W. (1960) *Humanistische Reden und Vorträge*. Berlin: De Gruyter. S. 336.
93. Jermolajeva, J. (2007) *Refleksija par mācību materiāla organizēšanu vidusskolas kultūras vēstures kursā // Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitātes raksti Nr. 715, 26. - 31. lpp.
94. Jurevičs P. (1960) *Kultūras sejas*. Stokholma: Daugava. 397 lpp.
95. Jurevičs, P. (1956) *Variācijas par moderno cilvēku*. Stokholma: Daugava. 308 lpp.

96. Jurevičs, P. (1937) Aleksandrs Dauge savā dzīvē un gara pasaulē. Rīga: Grāmatu apgāds A. Gulbis. 56. lpp.
97. Kalnačs, J. (2005) Tēlotājas mākslas dzīve nacistiskās Vācijas okupētajā Latvijā 1941 – 1945. Rīga: Neputns. 303 lpp.
98. Kants, I. (2000) Spriestspējas kritika. Rīga: Zvaigzne ABC. 319 lpp.
99. Karpova, Ā., Bierne, J. (2009) Eksistenciālais intelekts // Skolotājs, Nr.5, 64 – 71. lpp.
100. Karpova, Ā. (1994) Personība un individuālais stils. Monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitātes apgāds. 291 lpp.
101. Kasīrers, E. (1997) Apcerējums par cilvēku. Rīga: Fonds Intelekts. 222 lpp.
102. Kees, B. (2004) Schulstandards und tests. Internationale Kritik an unpädagogischen Leistungsmessungen // Pädagogische Rundschau. Nr.2, S. 151 - 170.
103. Kempelmann, J. (1995) Didaktik als Prinzipienlehre. Natur und Kultur als Leitgedanken didaktischen Denkens bei Adolph Diesterweg. Essen: Verlag Die Blaue Eule. 173 S.
104. Kiope, M. (2004) Saruna ar Latvijas Universitātes pirmo rektoru profesoru Ernestu Felsbergu // Profesors Dr.phil.h.c. Ernests Felsbergs. Dzīve un darbs. Veltījums pirmajam rektoram Latvijas Universitātes 85. gadskārtā. Rīga: LU. 37. - 43. lpp.
105. Kincāns, V. (2008) Development of individual aesthetic culture as philosophical and pedagogical problem // Changing Education in a Changing Society. Klaipeda. 59 – 63.
106. Kincāns, V. (2007) Jautājumu un atbilžu procedūra un izpratne kā metodoloģiska un pedagoģiska parādība // Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes raksti. 715. sējums. Rīga: Latvijas Universitāte. 46. -54. lpp.
107. Klafki, W. (2007) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. 327 S.
108. Babajeva, L., Koķe, T. (2010) Pētnieciskās prasmes kā intereses rosinošais faktors pieaugušo izglītībā // ATEE Spring University, Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. CD: 04. P. 187 – 194.
109. Koķe, T. (2009) Par pārmaiņām izglītībā un zinātnē // Skolotājs. Nr. 5. 7 - 13. lpp.
110. Komenskis, J. A. (1992) Lielā didaktika. Rīga: Zvaigzne. 232 lpp.
111. Koretz, D. (2008) Test – Based Educational Accountability // Zeitschrift für Pädagogik. H. 6. S. 777 – 790.
112. Kriek, E. (1922) Philosophie der Erziehung. Jena: Diederichs. 306 S.
113. Kroeber, A. L., C. Kluckhohn (1963) Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books. P. 435.
114. Kroplijs, A., Rašcevska, M. (2004) Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: RaKa. 178. lpp..
115. Lasmane, S. (2004) 20. gadsimta ētikas pavērsieni. Rīga: Zvaigzne ABC. 250 lpp.
116. Lasmane S., Rubenis A., Milts A. (1995) Ētika. Rīga: Zvaigzne ABC. 252 lpp.
117. Lasmanis, A. (2002, 1) Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un

- psiholoģijas pētījumos (1. grāmata). Rīga: Izglītības soļi. 236 lpp.
118. Lasmanis, A. (2002, 2) Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos (2. grāmata). Rīga: Izglītības soļi. 422 lpp.
 119. Levāns, A. (2005) Hugo un viņa „Didascalion” Eiropas viduslaiku memoriālās kultūras kontekstā // Kentauris. Nr. 38. 40. – 50. lpp.
 120. Lūka, I. (2008) Development of students' ESP competence and educators' professional activity in tertiary level tourism studies // ATEE, Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. 690. pp.
 121. Maritain, J. (1996) Integral Humanism, Freedom in the Modern World, and A Letter on Independence. Edited by Otto Bird. The collected works of Jacques Maritain. Volume 11. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 345 pp.
 122. Maritain, J. ([1943], 1971) Education at the Crossroads. London: Yale University Press. P. 120.
 123. Maritain, J. (1949) Science and Ontology // Bulletin of Atomic Scientists, 5. 200 pp.
 124. Maslo, E. (2003) Mācīšanās spēju pilnveide. Rīga: RaKa, 192 lpp.
 125. Maslo, E. (2006) Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju spēju pilnveide savas mācīšanās izpētes procesā // No zināšanām uz kompetentu darbību. I.Maslo (red.) LU Akadēmiskais apgāds, 57.-59. lpp.
 126. Maslo, I. (2006, a) Mācīšanās daudzveidības izpratne integratīvo procesu teorijā // No zināšanām uz kompetentu darbību. I.Maslo (red.) LU Akadēmiskais apgāds, 21 – 26. lpp.
 127. Maslo, I. (2006, b) Skolotāju sociālintegrējošās darbības modelēšana // No zināšanām uz kompetentu darbību. I.Maslo (red.) LU Akadēmiskais apgāds. 35 – 44. lpp.
 128. Maslo, I. (1998) Mācību metodes izglītības iestādē. Skolotājs, Nr. 5. 6. – 7. lpp.
 129. Maslo, I. (1995) Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. Rīga: RaKa, 172. lpp.
 130. Maslow A. H. (1987) Motivation and Personality: Third Ed. Harper Collins Publishers. P. 411.
 131. Maslow, A. H. (1960s) Living in the World of Higher Values // The Unpublished Papers of Abraham Maslow. Ed. Hoffmann (ed.), 1996. London: Sage Publication. 1996. 73 - 77 pp.
 132. Maslow, A. H. (1970) What Is the Essence of Human Nature? // The unpublished Papers of Abraham Maslow. Ed. Hoffmann (ed.), 1996. London: Sage Publication. 1996. 83 - 87 pp.
 133. Mayer, U., Pandel H.J., Schneider G. (2007) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Wochenschau Verlag. S. 703.
 134. Mayer, U. (2002) Mit spitzer Feder statt stumpfem Klischee. Zur Verwendung von Bildern in den Ebeling'schen Geschichtslehrbüchern. In: Die visuelle Dimension des Historischen. H. J. Pandel zum 60. Geburtstag. Schwabach: Wochenschau Verlag. 72– 88 S.
 135. Merki, K., Maag, K. E., Holmeier M. (2008) Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen // Zeitschrift für Pädagogik. 2008, Heft 6.

791 – 808 S.

136. Merlo-Pontī, M. (2007) Acs un gars. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs. 96.lpp.
137. Milts, A. (2005) Atmiņa un sirdsapziņa // Kentaurs. Nr. 38, 126 - 133. lpp.
138. Milts, A. (1995) Starp ģēniju un robotu, gara debesīm un elli // Estētiskās audzinātības diagnostika. LU Zinātniskie raksti 596. sējums. 99 – 114. lpp.
139. Mūrnieks, A. (2007) Izglītības mērķu problēmas mūsdienās // Skolotājs. Nr.6. 13. - 18. lpp.
140. Mūrnieks, A. (1997) Ceļavārdi mācību komplektam kultūras vēsturē // Skolotājs. Nr. 4. 104. – 105. lpp.
141. Mushi, S (2004) Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities // Intercultural Education. Vol. 15, Nr. 2. 179 – 194 pp.
142. Nietzsche, F. (2007) Works by Friedrich Nietzsche // Project Gutenberg. Pieejams: www.gutenberg.org. (aprakstīts: 2010. gada 25.,26. jūlijā).
143. Nucho, A. O., M. Vidnere (2002) Garīgās veselības veicināšana. Rīga: RaKa. 104 lpp.
144. Oelkers, J. (1997) Oeffentlichkeit und Bildung: Zur historischen Genesis eines europäischen Konzepts // Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen: Leske+Budrich. 29 - 49 S.
145. Oganisjana, K., Koķe, T. (2006) Vai gatavība uzņemt risku ir iemācāma prasme? // Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes raksti 700. sējums. 103. - 114. lpp.
146. Olsen, L. (2006), L. J. Bhattacharya, A. Scharf. Cultural competency: what it is and why it matters. California Tomorrow: Lucile Packard Foundation. Pieejams: www.aclunc.org (aprakstīts 2010. gada 11. jūlijā).
147. Ose, L. (2006) Skolotāja sociāli integrējošā pedagoģiskā darbība // No zināšanām uz kompetentu darbību. I.Maslo (red.) Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 127. - 147.lpp.
148. Pandel, H. J. (2007) Bildinterpretation. In: Mayer U., Pandel H.J., Schneider G. (2007). Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Wochenschau Verlag. S. 172 – 187.
149. Pandel, H. J. (2005) Geschichts – Unterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 157.
150. Pandel, H. J. (1997) Geschichte im Unterricht // Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagbuch handlung. S. 379 – 385.
151. Peterssen, W. H. (1999) Kleines Methoden-Lexikon. Oldenbourg. S. 295.
152. Piaget, J. (1970) Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Orion. P. 186.
153. Platons (1999) Dialogi un vēstules. Rīga: Zinātne. 273. lpp.
154. Pratt, D. (1986) Curriculum design as hymanistic technology // Journal of Curriculum Studies, Nr. 18. 149–162 pp.
155. Prets, D. (2000) Izglītības programmu pilnveide. Pedagoģa rokasgrāmata. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 383 lpp.
156. Priekulis, A. (2009) Ģimnāzija izglītības reformā // Skolotājs. Nr. 5., 6. lpp.

157. Rašcevska, M. (2004) Pieaugušo cilvēku svarīgākās dzīves pieredzes jomas un to saikne ar intelekta teoriju ietvaros izdalītajām intelekta dimensijām // LU raksti psiholoģijā. Rīga: Zinātne. 6 – 18. lpp.
158. Raņķis, G. (1999) Eksaktā zinātne kultūras vēsturē. Rīga: apgāds Liesma. 495 lpp.
159. Riekenberg, M. (2007) Der Vergleich. In: Mayer U., Pandel H.J., Schneider G. Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Wochenschau Verlag. S. 269 – 285.
160. Rounds, K. A., Weil, M., & Bishop, K. K. (1994) Practice with culturally diverse families of young children with disabilities. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services. P. 75
161. Rubene, Z. (2008) Ievads mediju pedagoģijā. Rīga: RaKa. 207 lpp.
162. Rubene, Z. (2004) Kritiskā domāšana studiju procesā. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 246 lpp.
163. Rubene, Z. (2006) Paula Jureviča dzīve un izglītības filozofija (1891-1981) // Laikmets un personība. Rakstu krājums, 7. Zin. Red. A. Krūze. 123- 153. lpp.
164. Rumpf, H. (2008) Offenes Denken Über die Tradition einer Lernkultur, die sich auf Unsicherheiten einlässt // Das Denken und seine Folgen. Wege des Denkens aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Günther Böhme zum 85. Geburtstag. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 33 – 43 S.
165. Rusk, R. R. (1941) The doctrines of the Great Educators. London: Macmillan and Co, Limited. P. 294.
166. Sadler, J. E. (1966) J. A. Comenius and the Concept of Universal Education. London: George Allen & Unwin LTD. P. 318.
167. Sauer, M. (2007) Bilder im Geschichtsunterricht. Klett/Kalmeyer: Schulze-Velber. 212 S.
168. Scherman, R. R., Webb, R. B. (1990) Qualitative Research in Education: A Focus // Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press, 2 – 21 pp.
169. Schütz, O. (2008) Kunst - Denken. Zur Frage der Avantgarderezeption // Das Denken und seine Folgen. Wege des Denkens aus der Sicht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Günther Böhme zum 85. Geburtstag. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 45 – 56 S.
170. Siliņš, E. I. (1999) Lielo patiesību meklējumi. Rīga: Jumava. 509 lpp.
171. Smeyers, P. (2008) Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena // Paedagogica Historica, Vol. 44, Nr. 6. 691 – 705 pp.
172. Spencer, C. (2008) Teacher educator, go educate yourself: who teaches the teachers of teachers? // Teachers in the 21st Century. Quality of Education for Quality of Teaching. ATEE. 716 – 720 pp.
173. Spengler, O. (1990) Der Untergang des Abendlandes. Umriss Morphologie der Weltgeschichte. München: Beck. 1249 S.
174. Students, J. (1933). Vispārīgā pedagoģija. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Rīga: Fr. Baumaņa apgādībā. 652 lpp.

175. Špona, A., Čamane, I. (2009) Audzināšana. Pašaudzināšana. Rīga: RaKa. 260 lpp.
176. Špona, A. (2006) Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: RaKa. 211 lpp.
177. Špona, A. (2001) Audzināšanas teorija un prakse. Rīga: RaKa. 162 lpp.
178. Švedenberga, A. (2006) Saskarsmes un sadarbības nozīme skolēnu atbildības paaugstināšanā // Skolotājs. Nr.3. 66 – 69. lpp.
179. Tiļļa, I. (2005) Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Rīga: RaKa. 295 lpp.
180. Vigotskis, L. (2002) Domāšana un runa. Rīga: EVE. 391 lpp.
181. Vipers, R. (1940) Vēstures lielās problēmas. Rīga: Grāmatu Apgāds A. Gulbis. 136 lpp.
182. Welsch, W. (1994) Rede zur Kultur // Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 3., Heft 1. 200 – 216 S.
183. Wulf, Ch. (2001) Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Beltz Verl., Weinheim, Basel. 229 S.
184. Wulf, Ch. (1997) Die Selbstthematization der Kultur // Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. - Friedrich Veber Verlag. Bd. 503. S. 85 – 92.
185. Žogla, I. (2008) Teachers as Researchers in the Era of Tests. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. ATEE Spring University. Pieejams: www.ppf.lu.lv (aprakstīts 2008. gada 20. februārī).
186. Žogla, I. (2006) Curriculum jēdziens definīcijās un salīdzinājumā // Latvijas Universitātes Raksti. 700. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitāte. 32. - 42. lpp.
187. Žogla I., Andersone E., Černova E. (2002) Lettland // Die Schulsystemie Europas. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 46. Schneider Verlag, Hohengehren GmbH. 250 – 261 S.
188. Žogla, I. (2001) Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: RaKa. 275 lpp.
189. Žogla, I. (2001, a) Informācijas tehnoloģijas: izmaiņas pedagoģiskajā realitātē // Personība. Laiks. Komunikācija. Rēzekne. 12. - 17. lpp.
190. Žogla, I. (2001, b) Kultūrorientētu mācību organizācija kā konflikta avots.// Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā. Starptautiskās konferences rakstu krājums. Rīga: RPIVA. 27.- 39. lpp.
191. Брунер Дж. (1990) Психология познания. Москва: Progress. С. 412.
192. Выготский Л.С. (2004) Психология развития человека. Москва: Смысл. С. 1134.
193. Выготский, Л.С. (1987) Психология искусства. Москва: Педагогика. С. 341.
194. Каган, М. (1996) Философия культуры. Санкт- Петербург: Петрополис. С. 193.
195. Кант, И. (1907) О педагогике. 2 изд. Москва: 1907. С. 94.
196. Маслоу, А. (1999) Мотивация и личность. Санкт- Петербург: Евразия. С. 123.

3. Vārdnīcas, izziņas materiāli, mācību programmas un mācību līdzekļi

197. Albrehta, Dz. (2001) Didaktika. Rīga: Raka. 167. lpp.
198. Avotiņa, A. (1999) Renesanse. Konsultants kultūras vēsturē. Zvaigzne ABC. 111 lpp.

199. Avotiņa, A. (2000), Blūma, D., Grauzdiņa I. Viduslaiki. Konsultants kultūras vēsturē. Zvaigzne ABC. 214 lpp.
200. Avotiņa, A. (2000) Deviņpadsmitais gadsimts. Konsultants kultūras vēsturē. Zvaigzne ABC. 142 lpp.
201. Blūma, D. (1998) Kultūras vēsture. Mācību programma un metodiskie ieteikumi. Rīga: ISEC.
202. Blūma, D. (2003) Gatavosimies eksāmenam kultūras vēsturē. 1. un 2. daļa. Rīga: RaKa. 102 un 86 lpp.
203. Craig, Ed. (1998) Routledge Encyclopedia of Philosophy. London: Routledge.
204. Duden (2003) Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag. S. 1892.
205. Flechsig, K. H. (1996) Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Neuland – Verlag für lebendiges Lernen, Eichenzell Umschlaggestaltung: Hans D. Bittner. S. 254.
206. Harris, J. (2006) Art History. The Key Concepts. - London: Routledge. P. 346.
207. Jermolajeva, J. (2002) XX gadsimta kultūra. Rīga: RaKa. 326 lpp.
208. Kagan, D., Ozment, S., Turner, F. M. (2008) The Western Heritage. New Jersey: Pearson, Prentice Hall. Vol. 1 – 2.
209. Kuhn, A. (1997) Lehrtheorie und Geschichtsdidaktik // Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagbuch handlung. 332 – 333 S.
210. Kūle, M., Kūlis, R. (1996) Filosofija. Rīga: Burtnieks. 654 lpp.
211. Kultur // Eisler R. Kant - Lexikon. Nachschlagewerk zu Immanuel Kant. (1930) Pieejams: www.textlog.de/32473.html.(apraksts 2010. gada 15. februārī).
212. Winzer, F. (1981) Kulturgeschichte Europas von der Antike bis zur Gegenwart. Braunschweig: Westermann. 752 S.
213. Kultūras vēstures pamatu programma (KVPP, 1988) (krievu valodā).
214. Lapiņa, M. (1998), Bartoševska, V., Zitāne, L. Seno un viduslaiku kultūras vēsture. Rīga: RaKa. 276 lpp.
215. Latviešu literārās valodas vārdnīca (LLVV, 2010). Pieejams: www.tezaurs.lv
216. Matthews, R. T. & DeWitt Platt F. (1992) The Western Humanities. California, London, Toronto: Mayfield Publishing Company.
217. Meyer–Drawe K., Witte E. (2007) Bilden // Konersmann Ralf. Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 61 – 78 S.
218. Mittelstraß, J. (1995) Enzyklopädie Philosophie und Wissenschafts. Band 1. Stuttgart: Verlag Metzler.
219. Mūrnieks, A. (1994) Kultūras vēsture vidusskolās. Priekšlikumi, tematiskā plānojuma mēģinājumi, mācību satura interpretācijas meklējumi. Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija.
220. Mūrnieks, A. (1998) Ieskats kultūras un reliģiju vēsturē. Aizvēsture. Austrumu civilizācijas. Eksperimentāla mācību grāmata. Rīga: RaKa. 404 lpp.
221. Mūrnieks, A. (2000) Ieskats kultūras un reliģiju vēsturē. Eiropas kultūras saknes. Eksperimentāla mācību grāmata. Rīga: RaKa. 465 lpp.

222. Ose, L. (2000) Kultūru daudzveidība, kultūru dialogs un kultūrkompetence. Lekciju kursa apraksts. Pieejams: <http://iecietaiba.dialogi.lv>. (aprakstīts: 2010. gada 15. jūlijā).
223. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (PTSV, 2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
224. Priedītis, A. (2002) Latvijas kultūras vēsture. Daugavpils: A.K.A. 333. lpp.
225. Rietumeiropas morāles filozofija. Antoloģija. Sakārtojusi S. Lasmane (2006). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 311 lpp.
226. Rozentāle, E. (2010) Socioloģijas un kultūrizglītības asociācijas aptauja. Pieejams: www.skia.lv (aprakstīts, 2010. gada 30. augustā).
227. Rūsen, J. (1997) Historisches Erzählen // Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagbuch handlung. 57 - 63 S.
228. Sandkühler, J. (1999) Enzyklopädie Philosophie. Band 2. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
229. The international encyclopedia of education (TIE, 1994) New York: Elsevier Science. 12 Vol., v. 3. 1324 pp.
230. Ulfig, A. (1997) Lexikon der Philosophischen Begriffe. Wiesbaden: Fourier Verlag.
231. Ziegler, P. (1980) Zeiten. Menschen. Kulturen. I – IX. 1980 – 1989. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
232. Zitāne, L. (1997) Kultūras vēsture: eksperimentāls praktikums. Darba burtnīca. 1 – 3. Rīga: RaKa.
233. Zitāne, L. (2002) Kultūras vēsture: kultūras jēdziens un senie laiki. Skolēna grāmata. Rīga: RaKa. 152 lpp.
234. Zitāne, L. (2002. b) Kultūras vēsture: viduslaiki un renesanse. Skolēna grāmata. Rīga: RaKa. 212 lpp.
235. Zitāne, L. (2003) Kultūras vēsture: viduslaiki un renesanse. Skolotāja grāmata. Rīga: RaKa. 154 lpp.

PROMOCIJAS DARBĀ IEKĻAUTO TABULU UN ATTĒLU SARAKSTS

Tabulas

1.1.tabula Kompetences kritēriji.....	22
1.2. tabula Pamatkompetenču grupas un tajās ietvertās kompetences un funkcijas.....	23
1.3.tabula Pamatkompetenču izkārtojums pēc to nozīmes un ietekmes.....	24
1.4. tabula Metakompetences pēc D. Hola.....	27
1.5. tabula Kompetences kritēriji kultūras jēdziena kontekstā.....	34
1.6. tabula Trīs jēdzieni – kompetence, kultūra un humānpedagoģija – skaidrojumu kopsavilkums.....	51
1.7. tabula Pētījuma pamatjēdzienos ietvertu darbību, kritēriju un vērtību korelācija.....	52
1.8. tabula Vispārējie kultūrkompetences kritēriji EPP 2006. gada dokumentā par pamatkompetencēm mūžizglītībā.....	56
2.1. tabula Kultūras vēstures mācību mērķu un kultūrkompetences definīcijas salīdzinošais pārskats.....	63
2.2. tabula Vidusskolēna kultūrkompetences kritēriju salīdzinošā tabula.....	65
2.3. tabula Vidējās izglītības standarta kultūras vēsturē satura un prasību salīdzinājums pēc 2008. gada standarta.....	69
2.4. tabula Mācību saturu veidojošie komponenti, atbilstoši kultūrkompetences kritērijiem.....	72
2.5. tabula Kultūras vēstures standarta prasību un kultūrkompetences zināšanu kritērija indikatoru salīdzinājums.....	73
2.6. tabula Prasmju kritērija indikatori vidusskolēna kultūrkompetences pilnveidē.....	77
2.7. tabula Pētījumam nozīmīgie dati no profesijas standarta “Skolotājs”.....	81
2.8. tabula Vispārdidaktisko un kultūras vēstures satura pilnveides principu salīdzinošā tabula....	100
2.9. tabula Personības attīstības faktoru salīdzinājuma shēma.....	115
2.10. tabula Cilvēka sociālās eksistences trīs stadiju raksturojuma shēma pēc Vigotska, Dāles un Karpovas.....	116
2.11. tabula Attieksmju un emocionālo kritēriju indikatoru uzskaitījums.....	118
3.1. tabula Mācību līdzekļu atbilstības salīdzinājums didaktiskajiem principiem.....	138
3.2. tabula Mācību līdzekļos iekļautā satura un ieteikto darbību atbilstība kultūrkompetences saturam.....	140
3.3. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās zināšanās.....	153
3.4. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās prasmēm.....	157
3.5. tabula Attieksmes korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās.....	170
3.6. tabula Eksperta vērtējuma vidējie rādītāji attieksmes indikatoros sākumā un beigās.....	171
3.7. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās emocionālajām izpausmēm.....	172
3.8. tabula Eksperta vērtējuma vidējie rādītāji emocionālo izpausmju indikatoros sākumā un beigās.....	173
3.9. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās zināšanās abām grupām kopā.....	180

3.10. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās prasmēs abām grupām kopā.....	180
3.11. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās attieksmēm abām grupām kopā..	181
3.12. tabula Korelāciju analīze eksperimenta sākumā un beigās emocionālajām izpausmēm abām grupām kopā.....	181
3.13. tabula Vidējās izglītības standartu “Kultūras vēsture” un “Kulturoloģija” mērķu un uzdevumu salīdzinājums.....	187

Attēli

1.1. attēls Kultūras veidošanās un eksistences vēstures vizuāla shēma.....	36
1.2. attēls Dabas saglabāšanas un iespējamās eksistences iespējas 3-dimensionālā attēlojumā.....	37
1.3. attēls Cilvēka un dabas mijiedarbes interpretācijas shēma.....	40
1.4. attēls Kompetences realizācija, jeb cilvēka darbības iespējas kā kultūras fenomens.....	42
2.1. attēls Kultūras vēstures mācību struktūras un satura atbilstība kultūrkompetences definīcijai.....	88
2.2. attēls Kultūras vēstures apguve kā mācību procesa daļa.....	130
2.3. attēls Mācību vērtējuma realizācijas analīzes shēma	132
3.1. attēls. Vidējie rādītāji zināšanu kritērija indikatoriem eksperimenta sākumā	152
3.2. attēls. Vidējie rādītāji zināšanu kritērija indikatoriem eksperimenta beigās	154
3.3. attēls. Prasmes kritērija indikatoru (P1-P3) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās	162
3.4. attēls. Prasmes kritērija indikatoru (P4-P6) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās	164
3.5. attēls. Prasmes kritērija indikatoru (P7-P8) rezultāti eksperimenta sākumā un beigās	167
3.6. attēls. Skolēnu pašizvērtējuma rezultāti eksperimenta sākumā un beigās.....	177
3.7. attēls. Kultūrkompetenču veidošanās līmeņu salīdzinājums eksperimenta sākumā un beigās.	182
3.8. attēls. Kultūrkompetences veidošanās struktūra vidusskolas mācību procesā	190

PIELIKUMI (otrais sējums)

1. Ekspertu intervijas
2. Skolotāju aptaujas anketa
3. Mācību grāmatu saraksts ar apkopotiem rezultātiem par to izmantojumu
4. Rīgas Ziemeļu priekšpilsētas vidusskolu Zinātniski praktiskās konferences darba grupas „Integrētā apmācība” materiāli
5. Eksāmens kultūras vēsturē 12. klasei, 2000. gada 3. jūnijā
6. Studentu aptaujas “Ideāls pedagogs” rezultāti
7. Skolotāja vērtējumu karte kultūras vēsturē
8. Skolēnu pašizvērtējuma karte kultūras vēsturē
9. Kultūrkompetences veidošanās vērtējuma kritēriji un indikatori
10. Skolotāju pašnovērtējuma datu apkopojums, indikatoru noteikšanai
 - 10.1. Zināšanu kritērijs
 - 10.2. Prasmju kritērijs
 - 10.3. Attieksmes kritērijs
 - 10.4. Emocionālo izpausmju kritērijs
11. Pedagoģiskajā eksperimentā iegūtie pirm dati par kultūrkompetences kritērijiem
 - 11.1. Zināšanu kritērijs – skolotājas un skolēnu sākumā un beigās
 - 11.2. Prasmju kritērijs – skolotājas un skolēnu sākumā un beigās
 - 11.3. Attieksmes kritērijs – skolotājas un skolēnu sākumā un beigās
 - 11.4. Emocionālo izpausmju kritērijs – un skolēnu sākumā un beigās
12. Pirm datu indikatoru ticamības pārbaude ar Kronbaha alfa metodi
 - 12.1. Skolotājas vērtējumu rezultāti sākumā
 - 12.2. Skolēnu pašnovērtējumu rezultāti sākumā
 - 12.3. Skolotājas vērtējumu rezultāti beigās
 - 12.4. Skolēnu pašnovērtējumu rezultāti beigās
13. Pirm datu indikatoru starp skolēnu un skolotāja rezultātiem atšķirību būtiskuma pārbaude ar Manna – Vitnija metodi
 - 13.1. Skolotājas vērtējumu un skolēnu pašnovērtējumu rezultāti sākumā
 - 13.2. Skolotājas vērtējumu un skolēnu pašnovērtējumu rezultāti beigās
14. Pirm datu indikatoru starp eksperimenta sākuma un beigu rezultātiem atšķirību būtiskuma pārbaude ar Vilkoksona metodi
 - 14.1. Skolotājas vērtējumu rezultāti sākumā un beigās
 - 14.2. Skolēnu pašnovērtējumu rezultāti sākumā un beigās
15. Vispārējās vidējās izglītības standarts “Kulturoloģija”
16. Vēstules Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijai un Izglītības satura un eksaminācijas centram par mācību priekšmeta “Kultūras vēsture” saglabāšanu
 - 16.1. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļas mācībspēku vēstule Nr. 2040/V10-12/45, Rīgā, 19.03.2007.
 - 16.2. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentu vēstule
 - 16.3. Latvijas Pedagogu Domes analīze un priekšlikumi par Vispārējās vidējās izglītības satura koncepcijas un standartu projektiem, Rīgā, 20.03.2007. Nr. 1/3