

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOĢIJAS FAKULTĀTE  
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA  
MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ**

Augstskolas pedagogija

PROMOCIJAS DARBS PEDAGOĢIJAS DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA  
IEGŪŠANAI

Promocijas darba autore

**Ieva Margeviča**

Promocijas darba vadītājs

Dr. paed. profesors Antonio Medina-Rivilla

Rīga 2008

## Saturs

Ievads .....	3
<b>1. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izveides teorētiskais pamatojums</b> .....	<b>14</b>
1.1. Multikulturāla sabiedrība starpkultūru izglītības pētniecībā .....	14
1.1.1. Kultūras izpratne postmodernajā pedagogijā .....	14
1.1.2. Multikulturālisma izpratne starpkultūru izglītībā .....	22
1.1.3. Multikulturālas sabiedrības raksturojums .....	26
1.2. Starpkultūru izglītības izpratne multikulturālā sabiedrībā .....	37
1.2.1. Starpkultūru izglītības jēdziens un tā rašanās .....	37
1.2.2. Starpkultūru izglītība mūsdienās .....	50
1.2.3. Starpkultūru izglītības programmu ieviešanas pedagogiskie pamati .....	53
1.3. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības pedagogiskās modelēšanas pamati .....	65
1.3.1. Skolotāju izglītība multikulturālā sabiedrībā .....	65
1.3.2. Skolotāju starpkultūru kompetence .....	78
<b>2. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izstrāde LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē starptautiskā projekta „Skolotāju starpkultūru izglītības modelis” ietvaros</b> .....	<b>96</b>
2.1. Pētījuma sagatavošana .....	96
2.1.1. Pētījuma programmas izstrāde, tā struktūras un metožu pamatojums .....	96
2.1.2. Empīriskais pilotpētījums .....	104
2.1.3. Empīriskā pilotpētījuma rezultāti .....	105
2.2. Pētījuma pirmais posms .....	107
2.2.1. Latvijas multikulturālisma un starpkultūru izglītības situācijas raksturojums .....	107
2.2.2. Skolotāju starpkultūru izglītības empīrisko pētījumu rezultātu teorētiskā analīze ...	116
2.2.3. Promocijas darba empīriskā pētījuma pirmā posma rezultāti .....	121
2.3. Pētījuma otrais posms .....	138
2.3.1. Skolotāju starpkultūru izglītības saturs .....	138
2.3.2. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izstrāde multikulturālā studiju situācijā .....	142
2.3.3. Pētījumā iesaistīto studentu un skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa pašnovērtējums .....	161
2.4. Promocijas pētījuma trešais posms .....	169
2.4.1. Skolotāju starpkultūru izglītības modeļu teorētiskā analīze .....	169
2.4.2. Promocijas pētījuma teorētisko un empīrisko rezultātu integrēšana skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelī Latvijas apstākļos .....	175
2.4.3. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izvērtējums .....	185
<b>Nobeigums</b> .....	<b>202</b>
<b>Pateicības</b> .....	<b>209</b>
<b>Literatūras un avotu saraksts</b> .....	<b>210</b>
<b>Pielikumi</b> .....	<b>232</b>

## IEVADS

Attīstoties informācijas tehnoloģijām un ekonomikai, pasaule aizvien vairāk sāk līdzināties „globālam ciematam”. Valstis kļūst atkarīgas cita no citas savstarpējā izdevīguma dēļ, un robeža starp „internacionālo” un „vietējo” ir grūtāk nosakāma. (*K. H. Hanson, J. W. Meyerson 1995*)

Kopš pagājušā gadsimta beigām līdz ar to aktuāla ir ideja par multikulturālu sabiedrību. Par to joprojām tiek diskutēts, un ir publicēts daudz nozīmīgu un mazāk nozīmīgu publikāciju.

Ekonomisti E. Čilderss un B. Erkarts (*E. Childers, B. Urquhart 1994*) pašreizējo situāciju skaidro šādi: „Starptautiskā biznesa kopiena turpina paplašināties. Valsts pamatiedzīvotāji vēlas saņemt savu taisnīgo daļu un ietekmēt valsts resursu sadali, kā arī pieprasa autonomiju un balsstiesības sava turpmākā likteņa izlemšanā. Dažādās valstīs ieceļo aizvien vairāk viesstrādnieku – Eiropā vien viņu skaits ir apmēram 10 miljoni. Bēgļi turpina šķērsot robežas, un patlaban apmēram 24 miljoni cilvēku dzīvo citu valstu teritorijā. Visās valstīs eksistē t.s. vietējās minoritātes; daudzās – aizvien pieaug imigrantu minoritāšu skaits.”

Ir svarīgi izprast gan savu, gan citu izturēšanos, nevis noraidīt svešo, bet izzināt. Maldīgi ir domāt, ka saprašanās valodas un kultūras līmenī laika gaitā radīsies pati no sevis. Ir nepieciešama kreatīva un atbildīga darbība, kura parasti virza uz saprašanās, kas tiek uzskatīta par kompleksu faktu interpretāciju. Nepieciešams atrast kopsakarības un likt tās saprašanās pamatā. Tas noteica darba sociālpolitisko aktualitāti.

Tāpat kā visā pasaulē, arī Eiropā politiskās un ekonomiskās attiecības ir nepārtrauktā attīstībā, turklāt pieaug cilvēku mobilitāte. Tas rada nepieciešamību pēc starpkultūru komunikācijas, un ir vajadzīgi multilingvāli cilvēki, kuri spēj strādāt šādā vidē. Dažādība tās atšķirīgajās izpausmēs vairs nav ignorējama. Pasaules vēsturē daudzveidība nekad nav bijusi tik nozīmīga kā pašlaik. Ikvienam sabiedrības pārstāvim arvien biežāk jāastopas ar kultūru atšķirībām dažādās dzīves sfērās. Kā liecina daudzu pētījumu rezultāti, – K. Kušnera (*K. Cushner 1998*), P. Figuroa (*P. Figueroa 1998*), V. Niekes (*W. Nieke 2000*) – vairākums valstu visā pasaulē strauji kļūst par multikulturālām valstīm. Tomēr fakts, ka kāda valsts ir multikulturāla, vēl nenorāda uz starpkultūru dialoga pastāvēšanu šajā valstī.

Promocijas darba autore piekrīt viedoklim, ka jēdzienā *starpkultūru* ietilpst gan došana, gan ņemšana: tādu indivīdu pieņemšana un izpratne, kuri ir citādi; spēja pielāgoties un efektīvi sadarboties ar šādiem cilvēkiem. Tieši šī starpkultūru dimensija, kas nav iedomājama bez kopīgas darbības un savstarpējas izpratnes, veicina uz empātiju balstītu sadarbību un toleranci. Multikulturālā sabiedrībā mūsdienās vēl neiztikt bez spriedzes un konfliktiem. Taču tie jārisina atklātā, konstruktīvā dialogā, nevis ignorējot un (vai) diskriminējot minoritātes.

Ideālā variantā sabiedrība tiek uzskatīta par multikulturālu, ja tajā kopā dzīvo cilvēki ar dažādu izcelsmi, valodu, sociālo un reliģisko piederību un neviens netiek diskriminēts vai vērtēts augstāk nekā citi. Tiek veidota dabiska, nepiespiesta saskarsme starp minoritātēm, kas parasti nāk no dažādām kultūras telpām, un vietējiem iedzīvotājiem.

Demokrātiju un ilgtspējīgu attīstību nav iespējams nodrošināt bez visu valsts iedzīvotāju līdzdalības. Līdz ar to nozīmīgs izglītības mērķis katrā demokrātiskā sabiedrībā būtu attīstīt cilvēku spēju izprast kompleksas sistēmas un palīdzēt līdzcilvēkiem saskatīt un pārvarēt etnocentrisko attieksmi, stereotipus un aizspriedumus. Tāpēc ir vajadzīgas sistēmveidojošas teorētiski metodiskas izstrādes, kas ļautu sasniegt šo mērķi, kā arī sekmētu iedzīvotāju starpkultūru kompetences attīstību. Tas arī nosaka darba praktiski pedagoģisko aktualitāti.

Latvijas sabiedrība ir multikulturāla ne tikai komunikācijā ar minoritātēm, bet arī visur tur, kur ekonomika, zinātne, apkārtējā vide, politika un daudzveidīgās organizāciju formas kļūst atkarīgas no ārējās ietekmes, kur sāk mainīties vecie priekšstati par nacionālo, respektīvi, par kultūras suverenitāti. Tās vietā stājas nevis vienota internacionāla vai Eiropas kultūra, bet gan daudzveidīga kultūra.

Starpkultūru izglītības koncepcija ir radusies kā atbilde multikulturālās sabiedrības izaicinājumam. Tā saistīta ar situāciju, kāda izveidojās pēc darba meklētāju migrācijas 20. gadsimta otrajā pusē visā pasaulē, ko izraisīja globālo ekonomisko sakaru intensificēšana, kas ietver sevī komunikatīvo sasaisti un mobilitāti. Tas ietekmēja arī pedagoģiju gan Eiropā (Lielbritānijā, Holandē, Francijā), gan ASV.

Savukārt Latvijā etniskais sastāvs būtiski mainījās padomju okupācijas laikā, un starpkultūru attiecības joprojām ietekmē arī politiskie motīvi, kas jāņem vērā mūsu pedagoģiem.

Neapšaubāmi, multikulturalitāte attiecas ne tikai uz pedagoģiju, bet arī uz politiku, vēsturi un ekonomiku. Tas ir svarīgs eiropizācijas elements. Filozofs P. J. Brenners (*P. J. Brenner* 1989, 18) uzskata, ka Eiropa jāuztver kā ceļš uz civilo sabiedrību, kurā „atšķirīgu kultūru cilvēki var dzīvot kopā atvērti pasaulei, brīvi un solidāri”. Viņš uzskata, ka Eiropai būtu jākļūst par vietu, kur diskusijas un savstarpējā valstu sapratne atvieglinātu piekļūšanu Eiropas kultūrām, bagātinātu visas pārējās un kavētu tradicionālā galējā nacionālisma atkalatdzimšanu.

Eiropas Parlaments un Padome<sup>1</sup> 2008. gadu pasludināja par Eiropas starpkultūru dialoga gadu, kura nozīmīgāko mērķu būtība ir konkretizējama atbilstoši katras kultūras specifikai:

- starpkultūru dialogs kā līdzeklis, kas palīdz Eiropas pilsoņiem un visiem, kas uz laiku vai pastāvīgi uzturas Eiropas Savienībā (ES), iegūt zināšanas, kvalifikāciju un iemaņas, kuras ļaus apgūt vidi, kas ir atvērtāka, taču sarežģītāka, un risināt no

---

\* Eiropas Parlamenta un Padomes lēmums par Eiropas starpkultūru dialoga gadu (2008). Eiropas kopienu komisija COM (2005), 467. galīgā redakcija, 2005/0203 (COD) Briselē, 5.10.2005. Pieejams: [www.europa.eu](http://www.europa.eu)

tās izrietošās grūtības un saspīlējumus, lai tādējādi efektīvi izmantotu izdevības, ko viņiem piedāvā šāda daudzveidīga un dinamiska sabiedrība ne tikai Eiropā, bet visā pasaulē;

- Eiropas iedzīvotāju un visu, kas dzīvo ES, izpratni par aktīvas un pasaulei atvērtas Eiropas pilsonības attīstības nozīmīgumu, viņi respektē kultūru daudzveidību un balstās uz tādām ES kopīgām vērtībām kā cieņa, brīvība, vienlīdzība, solidaritāte, demokrātija, tiesiskums, kā arī cilvēktiesības, tostarp minoritāšu tiesības.

Līdz ar to Eiropai ir iespējams kļūt par „skolu”, kuras mērķis ir demokrātiski veidotas sabiedrības audzināšanas un izglītības procesā veicināt spēju uzturēt dialogu, veidot spriedumus, savstarpēji saprasties un attiecīgi rīkoties.

Nepieciešama tāda skolas mācību un skolotāju studiju organizācija, kas veicina atšķirīgā izpratni un toleranci pret citādo. Turklāt tā dēvētajā Zaļajā grāmatā<sup>1</sup> Eiropas Komisijas ieteikumi ir attiecināti uz „Eiropas pilsonību”, kas, pamatojoties uz ES skolotāju tiesisko vienlīdzību, iegūst jaunu kvalitāti: „Nozīmīgi audzināšanas aspekti ir uzmanība un respekts pret kultūras un etnisko identitāti, kā arī to atšķirībām un cīņa ar jebkādam šovinisma un naida izpausmēm pret citādo. Izglītības sistēmu uzdevums ir ne tikai nodrošināt kultūras nodošanu tālāk, bet arī attīstīt jauniešos demokrātijas izpratni un toleranci, audzināt cīņai pret nevienlīdzību, mācīt respektēt daudzveidību. Šajā sakarā Eiropas ietvari bagātina izglītības mērķus.”

2003. gada novembrī Atēnās Eiropas izglītības ministru pastāvīgās konferences 21. sesija pieņēma starpkultūru izglītības deklarāciju (*Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Intercultural education in the new European context. Declaration*), kurā tiek atzīts, ka:

- starpkultūru izglītībai ir un būs noteicošā loma Eiropas demokrātiskas sabiedrības attīstībā;
- nepieciešami konceptuāli pētījumi par starpkultūru izglītību, īpaši pievēršot uzmanību terminoloģijai, kā arī starpkultūru izglītības satura un konteksta definēšanai;
- vajag nekavējoties integrēt starpkultūru izglītības dimensijas visā izglītības sistēmā (sākot no pirmsskolas un beidzot ar pieaugušo izglītību).

Lai sekmētu mierīgu kopā dzīvošanu un nodrošinātu plaukstošu ekonomiku un kopīgu labklājību, ļoti svarīga nozīme ir Eiropas kultūras identitātes veidošanai. To savā runā „*L'identite culturelle europeenne*” 2003. gada 7. martā uzsvēra arī ES Izglītības, kultūras un sporta komisāre V. Redinga.

Šajā procesā neaizstājama ir audzināšana, kas veidota saskaņā ar starpkultūru izglītības perspektīvām. Politikis Ž. Delors (*J. Delors 1996, 157*) uzskata, ka „skolotāja kā pārmaiņu nesēja

---

<sup>1</sup> Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens, [93] 457 endg. S. 4. – 5.

loma, kas prasa savstarpēju sapratni un toleranci, nekad nav bijusi tik nozīmīga kā mūsdienās. Ir sagaidāms, ka 21. gadsimtā šī loma kļūs vēl svarīgāka.”

Starpkultūru izglītība ļauj cilvēkiem labāk izprast citam citu, iepazīt dziļāk savu un citu kultūru, pieņemt un respektēt dažādību, mācēt atšķirt etniskus, rasistiskus un sociālus aizspriedumus un stereotipus, kā arī tos pārvarēt.

Līdz ar to pedagogam tiek izvirzītas jaunas prasības. Viņa profesionālā sagatavotība darbam multilingvālā un multikulturālā sabiedrībā būtiski ietekmē to, cik plašu izglītību, kādu dzīves pieredzi iegūs skolēni un kādas būs viņu nākotnes izredzes.

### **Pētījuma problēma**

Pagaidām skolotāju izglītības saturs aizvien atpaliek no sabiedrības attīstības un skolu prakses. Tradicionālais – koncentrēšanās uz nacionālo valodu un kultūru; nacionālā valoda kā vienīgā nodarbību valoda joprojām dominē skolotāju izglītībā.

Latvijā pedagogi pārsvarā ir sagatavoti darbam monolingvālā un monokulturālā skolā, tādēļ viņiem trūkst profesionālās kompetences, kā iekļaut savā darbā pieredzi par starpkultūru izglītību. Vairākums skolotāju ir gatavi mācīt skolēnus tikai vienā valodā. Lielākajai daļai skolotāju nav bijusi iespēja studiju laikā attīstīt savu starpkultūru kompetenci. (Sk. arī I. Austers, M. Golubeva, M. Kovaļenko, I. Strode 2006)

Nevar noliegt, ka dažas augstskolas ir izrādījušas iniciatīvu un veicinājušas starpkultūru kompetences attīstību, iekļaujot studiju programmās jaunus studiju kursus: „Mijkultūru izglītība” (doc. Māra Dirba; LU), „Starpkultūru izglītība” (lekt. Ieva Margeviča; LU) un vairāki profesores Inas Druvietes, profesores Irinas Maslo un docentes Vinetas Poriņas izveidotie studiju kursi.

Latvijas Universitātes (LU) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē darbojas „Multikulturālās izglītības centrs” (vadītāja – Vineta Poriņa). Viens no centra darbības mērķiem ir veidot un realizēt pētniecības un studiju programmas multikulturālajā un bilingvālajā izglītībā.

Pieredzējuši pedagogi saprot, ka pozitīva sevis un citu uztvere, kā arī solidarizēšanās ar kādu kultūru ir pamats profesionāliem panākumiem.

Eiropas valstu iedzīvotāji tikai tad vienlīdzīgi varēs izmantot piedāvātās iespējas, ja izglītības process sagatavos mobilitātei. Šādas izglītības nodrošināšana prasa, lai mainītos gan augstskolu mācībspēki, gan studenti. Mācību videi augstskolās, dažādosursos jābūt tādai, kas veicina topošo skolotāju nepieciešamo kompetenču darbam multikulturālā sabiedrībā attīstību. Vēlāk topošie skolotāji sniegs kvalitatīvu izglītību saviem skolēniem, sagatavojot viņus pilnvērtīgai dzīvei daudz kultūru sabiedrībā.

Indivīda starpkultūru kompetences attīstības veicināšana ir sabiedriska mūžilgas izglītības process. Pasaulē veiktie pētījumi (C. Dominguez-Garrido 2006, I. Mortag 2007, G. Gay 1997, K. Cushner 1998, M. Calderon 1997 u. c.) un iegūtā prakse rāda, ka skolotāju sagatavošana darbam

multikulturālā sabiedrībā ir aktuāla. Taču joprojām vairumā valstu starpkultūru pieeja izglītībā ir relatīvi jauna.

Skolā ik dienu jārisina jautājumi un problēmas, kas saistīti ar atšķirīgo kultūras, etnisko, sociālo, ģeopolitisko, seksuālo un reliģisko piederību, kā arī dzimuma atšķirībām. Darbs ar dažādiem skolēniem allaž ir bijusi neatņemama skolotāja darba sastāvdaļa, taču netiek runāts par skolotāju starpkultūru kompetenci.

Skolotāju izglītības programmām daudzveidīgajai Latvijas sabiedrībai būtu jā sagatavo izglītoti un iejūtīgi skolotāji. Pagaidām Latvijas augstskolās nav izstrādātas tādas studiju programmas, kas veicinātu starpkultūru kompetences attīstību.

Tādējādi pētījuma problēmu veido neatbilstība starp multikulturālo realitāti un vajadzību intensificēt skolēnu sagatavošanu dzīvei un darbam mainīgā multikulturālā vidē no vienas puses, un skolotāju nepietiekamā gatavība strādāt multikulturālā klasē un palīdzēt skolēniem apzināt izmainīto sociālo realitāti, attīstīt spējas iekļauties šajā vidē, no otras puses.

Problēmas sociālā un pedagoģiskā aktualitāte un autores interese par skolotāju izglītību multikulturālā sabiedrībā noteica promocijas darba temata izvēli.

**Pētījuma temats: Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā.**

**Pētījuma objekts:** topošo skolotāju starpkultūru izglītība studiju procesā augstskolā.

**Pētījuma priekšmets:** topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstība.

**Promocijas darba mērķis:** izpētīt starpkultūru izglītību skolotāju izglītības procesā un izstrādāt ieteikumus starpkultūru kompetences attīstībai.

**Pētījuma jautājumi :** kā studiju saturs un organizācija veicina topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstību? Vai piedāvājums atbilstost studentu profesionālajām vajadzībām, un kas tajā ir jāmaina?

Promocijas darba mērķa sasniegšanai izvirzīti šādi **darba uzdevumi:**

1. Pamatojoties uz filozofiskās, psiholoģiskās, kultūrantropoloģiskās un pedagoģiskās literatūras analīzē konstatētajām starpkultūru izglītības koncepcijām un skolotāju sagatavošanas modeļiem darbam multikulturālā sabiedrībā, definēt skolotāju starpkultūru kompetenci un aprakstīt tās struktūru.
2. Izpētīt multikulturālisma koncepcijas, multikulturālas sabiedrības teorētiskos pamatus un starpkultūru kompetences saturu multikulturālā vidē, lai konkretizētu starpkultūru izglītības mērķus, uzdevumus un saturu.
3. Veikt pētījumu, lai noskaidrotu, kā augstskolās izprot par starpkultūru izglītību un kādas ir tās ieviešanas iespējas pedagoģijas augstskolās Latvijā.
4. Izstrādāt mūsdienu Latvijas apstākļiem atbilstošu topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeli un ieteikumus starpkultūru kompetences attīstībai.

5. Uz teorētiskās analīzes un situācijas izpētes pamata formulēt problēmu un pieņēmumus turpmākiem pētījumiem skolotāju starpkultūru izglītības satura un organizācijas attīstības veicināšanai.

#### **Pētījuma metodoloģisko pamatu veido:**

1. Kultūra kā dinamiska sistēma (*S. Mushi* 2004; *W..D. Bukow* 2002 b, *A. Ackermann* 2002; *G. Hofstede* 1991; *E. Vēbers* 2000; *P. Laķis* 2000); kultūras kā cilvēku attieksmes izpratne (*K. J. Rivinius* 1994; *G. Auernheimer* 2003); kultūra kā darbības orientieris (*C. Geertz* 1983).
2. Multikulturalitāte kā domāšanas modelis vai konstrukcija (*A. Mintzel* 1997); multikulturālisms kā daudzveidīgs kultūras dimensiju diapazons (*J. A. Banks, Ch. A. Banks* 1998; *W. Wiater* 1994; *H. M. Federowicz* 1997).
3. Multikulturāla sabiedrība sociokulturāla projekta izpratnē (*J. Habermas* 1986; *D. Cohn-Bendit* 1992; *R. Picht* 1991; *Ch. Taylor* 1994; *A. Priedītis* 1996).
4. Starpkultūru izglītības teorētiskie pamati (*G. Auernheimer* 1996, 2003; *W. Nieke* 1995, 2000; *I. Diehm, O. Radtke* 1999; *J. House* 1994, *M. Dirba* 2006); multikulturālā izglītība (*J. A. Banks* 1993 a,b, 1994, 2000; *C. I. Bennett* 2003; *S. Nieto* 1997; *C. E. Sleeter* 1994); starpkultūru izglītība kā daudzvalodu izglītība (*S. Hummelsberger* 2001; *M. Byram, B. Gribkova* 2002).
5. Skolotāju starpkultūru izglītība (*G. Gay* 1997; *N. Uranga* 1995; *C. I. Bennett* 1990, 1999; *J. A. Banks et al* 2001, *J. Lynch* 1984, *I. Gogolin* 2003, *A. Medina-Rivilla, C. Dominguez-Garrido* 2005, *C. Dominguez-Garrido* 2006).
6. Transformatīvā skolotāju starpkultūru izglītība (*M. Vavrus* 2002; *J. A. Banks* 2000; *A. Medina-Rivilla, C. Dominguez-Garrido* 2005, *C. Dominguez-Garrido* 2006).
7. Starpkultūru kompetence (*G. Auernheimer* 2002; *J. House* 1997; *K. Knapp, A. Knapp-Potthoff* 1990; *A. Knapp* 2002; *H. R. Boven* 1997; *W. B. Gudykunst, Y. Kim* 1992; *D. Bender-Szymanski* 2002; *J. Bourne* 1998); starpkultūru komunikatīva kompetence (*M. Byram, B. Gribkova* 2002, *M. Dirba* 2006).



## Pētījuma metodes

**1. Vispārteorētiskās metodes:** pedagoģiskās, psiholoģiskās un filozofiskās literatūras analīze.

### 2. Empīriskās metodes

- Datu ieguves metodes: studentu, augstskolu docētāju un skolotāju rakstiska aptauja, ekspertu novērtējums, studentu novērošana (video), studentu darbu analīze.
- Datu apstrādes un analīzes metodes: gadījumu biežuma analīze, grafiskās attēlošanas metodes (diagrammas, grafiki), aprakstošās statistikas metodes. Anketām veikta iekšējās saskaņotības novērtēšana, izmantojot Kronbaha alfa testu. Pētījumos iegūtie studentu, augstskolu docētāju un skolotāju aptaujas rezultāti ir apstrādāti ar statistisko programmu *SPSS 11.5*. Ekspertnovērtēšanas interpretācijas.

Promocijas darba praktiskā daļa tika izstrādāta ES, Sabiedrības integrācijas fonda un Kultūrkapitāla fonda atbalstītā projekta „*Starpkultūru izglītība: skolotājs, skolēns, ģimene*” (2005) un starptautiskā projekta *Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic* (AD-8/05/31.01.05., 2007.UNED) ietvaros. Tā vadītājs ir Antonio Medina-Rivilla (UNED; Spānija); projekta koordinatore Latvijā – profesore Irina Maslo (LU).

## Pētījuma bāze

Pirmajā pētījuma posmā – starpkultūru izglītības ieviešanas situācijas izpētē – mērķgrupa ir to Latvijas augstskolu studenti, skolu pedagogi un pedagoģijas augstskolu docētāji, kurās tiek realizētas skolotāju izglītības programmas. Plānotās izlases apjoms: 850 respondenti. Sasniegtās izlases apjoms: 815 respondenti, no kuriem 278 ir studenti, 485 – skolu pedagogi un 52 – augstskolu docētāji.

Otrajā pētījuma posmā, kurā tiek pētīts, kā augstskolu studiju procesā tiek ieviesti starpkultūru izglītības principi, piedalījās 35 LU 3. un 4. kursa studenti no dažādām profesionālo studiju programmām, t. sk. – angļu valodas, latviešu valodas, sociālo zinību skolotāja programmas, kas apgūst studiju kursu „Starpkultūru izglītība”.

Trešajā posmā pētījuma rezultātus novērtēja 2 starptautiskie un 18 Latvijas eksperti.

## Pētījuma un ideju attīstības posmi

- 2001./2002. – pētījuma sagatavošanas posmā veikta zinātniskās literatūras apzināšana, pētījuma temata izvēle, metodoloģijas izstrāde, izvirzīta pētījuma problēma, jautājumi un sākotnējs pieņēmums par to, ka studentu starpkultūru kompetences attīstība studiju procesā ir nesistemātiska. Lai palīdzētu topošajiem skolotājiem veidot vispārīgas, sistemātiskas zināšanas, nepieciešams vispārināts studiju kurss „Starpkultūru izglītība”. Šajā posmā izveidota pētījuma programma.
- 2002./2003. – promocijas pētījuma sagatavošana, datu ieguve un analīze (situācijas izpēte starpkultūru izglītības ieviešanā, veikts pilotpētījums par starpkultūru izglītību augstskolās, kurās tiek realizētas skolotāju izglītības programmas); pētījuma metodoloģijas precizēšana; modelēts studiju kurss „Starpkultūru izglītība”.
- 2003./2004. – uzsākot docēt studiju kursu „Starpkultūru izglītība” (topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstībai), kursa sākumā un noslēgumā veikta topošo skolotāju vajadzību, interešu un zināšanu par starpkultūru izglītību izpēte, izmantojot aptaujas metodi. Veikta studentu aptaujas datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde. Studiju kursa „Starpkultūru izglītība” ieviešana un izpēte uzrādīja, ka tas vēl ir nepietiekams pedagoģiskais risinājums sarežģītas un visaptverošas starpkultūru kompetences attīstībai, tādēļ pētījums neatrisināja formulēto jautājumu un neapstiprināja sākotnējos pieņēmumus. Līdz ar to pētījuma otrajā posmā formulēts jauns pieņēmums – nepieciešams plašs skatījums uz sistēmveidojošu starpkultūru kompetenci. To studiju procesā varētu piedāvāt jauns didaktiskais modelis.
- 2004./2006. – pētījuma rezultātu apkopošana, analīze un interpretēšana. Iepriekšējos posmos veiktā teorētiskā un empīriskā analīze pamatoja topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izstrādi. Turpinot teorētisko un empīrisko analīzi tika pamatots didaktiskais modelis. Radās jauns *jautājums* – vai topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelis atbilst skolotāju aktuālajām vajadzībām multikulturālā pedagoģiskajā procesā – un *pieņēmums* par to, ka modelis ļauj sintezēt visus studiju programmu kursus, lai attīstīt starpkultūru kompetenci.
- 2006./2008. – modeļa ekspertnovērtēšana starptautiskā projekta *Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic* ietvaros. Pētījumā veikta iegūto datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde, analīze un interpretācija; noteikti skolotāju starpkultūru izglītības turpmāko pētījumu iespējamie virzieni.

## Darba zinātniskais devums:

- IZanalizētas multikulturālisma teorijas Latvijas kontekstā.
- Izvērtēta starpkultūru izglītības principu ieviešana skolotāju izglītības programmās.
- Atklāts starpkultūru kompetences saturs un definēta tās būtība.
- Izvērtētas starpkultūru kompetences attīstības iespējas skolotāju izglītības procesā.
- Izstrādāts pedagoģiskais modelis starpkultūru kompetences attīstībai skolotāju izglītības programmās, kas piesaka studiju programmu izveides virzību, akcentējot starpkultūru kompetences pilnveidošanos mūžizglītības procesā.

## Pētījuma praktiskā nozīmība

Ņemot vērā pētījuma teorētisko analīzi un modeļa ekspertnovērtēšanas rezultātus, darbā izstrādāti praktiski ieteikumi starpkultūru izglītības satura iekļaušanai studiju procesā augstskolās, kuras realizē skolotāju izglītības programmas.

Izstrādāts „Starpkultūru izglītības” studiju kurss, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem sistematizēt zināšanas un veidot izpratni par multikulturālu sabiedrību un iespējām tajā iekļauties. Pētījuma laikā atklājās, ka viens no risinājumiem – studiju kurss „Starpkultūru izglītība” – ir nepietiekams topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstībai, tādēļ bija nepieciešams izstrādāt sistēmveidojošu modeli starpkultūru kompetences attīstībai.

**Promocijas darba struktūru veido** ievads, divas daļas un nobeigums, literatūras saraksts un 12 pielikumi. Kopumā izanalizēti 398 avoti latviešu, vācu, angļu, spāņu un krievu valodā. Teorētiskās un praktiskās atziņas ir attēlotas 9 tabulās un 49 attēlos.

## Pētījuma rezultāti publicēti vispāratzītos recenzējamos izdevumos:

1. Margeviča, I. (2003) Multikulturālās izglītības problēmas pasaules pieredzē. *Pedagoģija: teorija un prakse*. Rakstu krājums 1.daļa. Liepāja, LiePa, 275.–283. lpp.
2. Margeviča, I., Kopeloviča, A. (2004) Multicultural teacher education in Latvia. *Collection of the selected papers presented at ATEE 7th Spring University. European added value in teacher education: The role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning*. Tartu, Tartu University, p. 47–51

3. Margeviča, I. (2004) Skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā vidē: ārvalstu pieredze. *Pedagoģija. Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. Latvijas Universitātes Raksti*, 670. sēj. Rīga, Latvijas Universitāte, 51.–57. lpp.
4. Margeviča, I. (2006) Aspekte interkultureller Lehrerbildung in Lettland. In: *Globalisierung der Wirtschaft-Internationalisierung der Lehrerbildung*. Krüze, A., Mortag, I., Schulz, D. (Hrsg.) Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig. Band 3. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, S. 153.–168.
5. Margeviča, I. (2006) The views and knowledge of teachers and students about intercultural education. In: *Perspectives of the multicultural Society. Experiences of Children and Youth in the socio-cultural Context*. J.Held (Hrsg.) Hamburger Argument Verlag.
6. Margeviča, I., Lasmanis, A. (2006) Skolotāju izglītība Latvijas Universitātē multikulturālai sabiedrībai. *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes Raksti*, 700. sēj. Rīga, Latvijas Universitāte, 50.– 62. lpp.
7. Margeviča, I. (2007) Multikulturelle Gesellschaft. Eine Untersuchung zum Studienkurs „Interkulturelle Bildung“. In: Kruze, A., Mortag, I., Schulz, D. (Hrsg.) *Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften. Schriftreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig*. Band 5, Leipziger Universitätsverlag, S. 263.–280.

**Pētījuma rezultāti prezentēti un par tiem diskutēti ekspertu simpozijos, konferencēs un semināros:**

1. Uzstāšanās ar referātu „Bilingvālā izglītība – pasaules pieredze” LU 59. zinātniskajā konferencē „Studiju procesa pilnveidošanas iespējas” 2001. gadā Rīgā.
2. Uzstāšanās ar referātu „Skolotāju sagatavošana darbam multikulturālā vidē: ārvalstu pieredze” LU 61. zinātniskajā konferencē 2003. gadā Rīgā.
3. Uzstāšanās ar referātu „Multikulturālās izglītības problēmas pasaules pieredzē” starptautiskajā konferencē „Pedagoģija: teorija un prakse” 2003. gada 25. aprīlī Liepājā.
4. Uzstāšanās ar referātu „Multicultural teacher education in Latvia” starptautiskajā konferencē „ATEE 7th Spring University: European added value in teacher education: The role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning” 2004. gadā Tartū.

5. Uzstāšanās ar referātu „Problems in multicultural teacher education in Latvia” starptautiskajā konferencē „ICSEI: Building Bridges for Sustainable School improvement” 2004. gadā Roterdamā.
6. Uzstāšanās ar referātu „Skolotāju izglītība Latvijas Universitātē – multikulturālai sabiedrībai” LU 63. zinātniskajā konferencē 2005. gada 10. februārī Rīgā.
7. Uzstāšanās ar referātu „Aspekte interkultureller Lehrerbildung in Lettland” Konrada Adenauera fonda (sadarbībā ar Leipcigas Universitāti) rīkotajā maģistrantu un doktorantu seminārā Leipcigas Universitātē 2005. gada 21. janvārī.
8. Piedalīšanās ar posteru „The views and knowledge of teachers and students about intercultural education” starptautiskajā konferencē „Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft” 2005. gada 4.–7. martā Rīgā.
9. Uzstāšanās ar referātu „Intercultural education and teacher training – some comparative aspects from Baltic countries” starptautiskajā konferencē „Diversity in Education in an International Context” 2005. gada 20.–23. aprīlī Veronā.
10. Piedalīšanās zinātniskajā diskusijā par starpkultūru izglītību profesores L.Cimmermanes (ASV) vadītajā seminārā „Diversity and education workshop” 2005. gada 1. jūnijā Rīgā.
11. Piedalīšanās zinātniskajās diskusijās par starpkultūru izglītību UNED starptautiskajā konferencē „II International Conference on Educational Treatment of Diversity in the European & American Countries” 2005. gada 3.–5. jūnijā Madridē (diskusijas vadītājs prof. A. Medina-Rivilla).
12. Uzstāšanās ar referātu „Multikulturelle Gesellschaft Lettlands. Eine Untersuchung zum Studienkursus „Interkulturelle Bildung”” starptautiskajā konferencē „Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften” 2006. gada 23.–24. janvārī Leipcigā.

**Par pētījuma struktūru, saturu un rezultātiem diskutēts:**

1. *Socrates* intensīvās programmas *MTE* ietvaros Augšāustrijas Pedagoģijas akadēmijā (Akademie des Bundes in Upper Austria) (prof. F. Buhbergera (*F. Buchberger*) vadībā) 2002. gadā Lincā.
2. *Socrates Erasmus* programmas ietvaros Leipcigas Universitātē (doc. I. Mortagas vadībā) 2003. gadā Leipcigā.
3. Starptautiskā projekta *Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic.* ietvaros (prof. A. Medinas-Rivillas un prof. I. Maslo vadībā) 2005.–2006. gadā Madridē.

# 1. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCES ATTĪSTĪBAS MODEĻA IZVEIDES TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

## 1.1. Multikulturāla sabiedrība starpkultūru izglītības pētniecībā

### 1.1.1. Kultūras izpratne postmodernajā pedagoģijā

Analizējot atšķirīgās pieejas starpkultūru pedagoģijā, promocijas darba autore uzskata, ka, jāņem vērā kultūras jēdziena izpratne multikulturālisma terminoloģijā. Tas palīdz izvairīties no sarežģījumiem, kas rodas, mēģinot atklāt starpkultūru izglītības saturu un problēmas. (W. Nieke 2000, 47; M. Borelli 1988b; P. Murphy, G. Iverson 2003; I. Gogolin, M. Krüger-Portatz, U. Neumann 1991)

Šajā nodaļā tiks analizēta jēdziena kultūra atšķirīgā izpratne, kā arī kultūras raksturīgākās iezīmes, funkcijas un tās pārmaiņu mehānismi.

Lai izprastu starpkultūru mijiedarbību un saskarsmi, ir svarīgi saprast kultūras jēdziena attīstību.

Ikvienu indivīdu pasaules uzskats veidojas atkarībā no viņa etniskās, kultūras, reliģiskās un reģionālās piederības, sociālekonomiskās izcelsmes, dzimuma, valodas (-ām), kurā (-ās) viņš runā, emocionālā izteiksmes veida, noteiktās lomas un izturēšanās saskarsmē ar citiem, sevis un pasaules uztveres, morāles normām un vērtībām, iegūtās pieredzes, domāšanas tradīcijām, dzīvesveida utt.

*Kultūra* ir bieži lietots vārds, tomēr pasaulē nav vienotas šā termina izpratnes. Piemēram, pedagogs V. Nīke (W. Nieke 2000, 40–45) izdala vairākus tā izpratnes līmeņus: kultūra kā pretstats dabai; kultūra kā kontrasts civilizācijai; cilvēks kā kultūras būtne; darbarīki – kultūra, sociokultūra un simboli–kultūra; kultūras (vienskaitlī) vietā kultūras (daudzskaitlī). Patiesībā vārdu „kultūra” nevar ietvert īsā definīcijā, lai gan nereti to lieto sašaurinātā nozīmē, attiecinot uz augsto kultūru – mākslu, teātri, literatūru u.tml. (Sk. C. M. Ort 2003.)

Mūsdienu kultūras socioloģijas priekšmets galvenokārt ir kultūras analīze no kultūras nesēju sociālo grupu funkciju skatpunkta. Kultūras antropoloģija kultūru uzskata par specifisku, uz cilvēku attiecināmu sfēru, kura ir skaidri nošķirama no dabas likumiem pakļautajām dzīvnieku dzīves formām. (V. Nünning, A. Nünning 2003; C. M. Ort 2003; D. Bachmann-Medick 2003; M. Howard 1993)

Pēc modernās kultūrantropoloģijas, piemēram, K. Embera, M. Embera, (C. Ember, M. Ember 1985), M. Borelli (M. Borelli 1988a), V.D. Bukova (W. D. Bukow 2002b), J. P. Bogsa (J. P. Boggs 2004), viedokļa, kultūra ir jāsaprot kā koncepciju, uzskatu un vērtības skalu sistēma, kas izpaužas gan cilvēka izturēšanās un darbošanās veidā, gan viņa garīgajos un materiālajos produktos.

Kultūras izpratnes pētniecība aizsākās 18. gadsimtā. (Sk. C. M. Ort 2003)

Filozofs J. G. Herders (1784) kultūru izprata kā tautu, nāciju un cilvēku vēsturisku kopumu izpausmes formu. Kultūra veido cilvēka otro dabu, bez kultūras viņš nav uzskatāms par cilvēka cienīgu būtni vai, precīzāk sakot, – bez kultūras cilvēks nespētu dzīvot. (*J. G. Herder* 1941)

Turpmāko divu gadsimtu laikā kultūras fenomens tika skaidrots citā vēsturiskā kontekstā, par to tika debatēts, tas tika formulēts no jauna un no tā tika attīstītas daudzas jauno laiku teorijas. Pagājušā gadsimta beigās un šā gadsimta sākumā atdzima interese par indivīda vietu kultūrā (*C. Strauss, N. Quinn* 1998; *B. Wagner* 2001 a, b; *M. Rey von Allmen* 1991) un sākās jaunas debates par kultūras vietu un nozīmi pasaulē, kurā aizvien lielāku vietu ieņem transnacionālie un pārrobežu jautājumi (*F. M. Wimmer* 2004; *A. Gupta, J. Ferguson* 1997; *Dž. Mousls* 2003; *G. Hofstede* 1991; *C. Geertz* 1973, 1983; *A. Wierlacher, C. Albrecht* 2003; *H. J. Lüsebrink* 2003).

Kaut arī pastāv vairākas atšķirības, vairums zinātnieku ir vienisprātis, definējot kultūru kā dinamisku, ietverošu un neierobežotu parādību (*E. Vēbers* 2000; *P. Laķis* 2000; *A. Ackermann* 2002; *B. C. Кукушкин, Л. Д. Столяренко* 2000; *A. Gupta, J. Ferguson* 1997).

Līdz 20. gadsimta piecdesmitajiem gadiem antropologi un sociologi kultūru parasti definēja uzvedības un paražu izpratnē (*C. Ember, M. Ember* 1985, 166), taču kultūras definīcijas atspoguļo arī kopīgas zināšanu un uzskatu sistēmas, nevis tikai ieradumus un uzvedību. Viena no septiņdesmito gadu definīcijām pauž uzskatu, ka kultūra ir vēsturiski pārraidītu, simbolos iemiesotu jēdzienu modelis, vienotu simbolu formā izteiktu koncepciju sistēma, ko cilvēki izmanto, sazinoties, iemūžinot un pilnveidojot zināšanas par dzīvi un attieksmi pret to (*W. Nieke* 2000; *C. Geertz* 1973).

Dažkārt kultūra tiek definēta arī kā iegūtās zināšanas, kuras cilvēki izmanto, lai interpretētu praksi un ģenerētu sociālo uzvedību (*C. Ember, M. Ember* 1985; *J. Spradley, D. W. McCurdy* 2002).

Definējot terminu kultūra, *S. Muši* (*S. Mushi* 2004, 181–182) nošķir četrus kultūras izpausmes līmeņus, kas attēloti 1.1.attēlā.

#### **CETURTAIS LĪMENIS**

(Ārējais līmenis – novērojams un acīm redzams)

Uzvedība

Prasmes

#### **TREŠAIS LĪMENIS**

(Garīgais konteksts – nav tieši novērojams)

Zināšanas

Uzskati

Vērtības

## **OTRAIS LĪMENIS**

(Garīgās aktivitātes līmenis – nav tieši novērojams)

Intelektuālā jaunrade, kas nepieciešama, lai pārvarētu pirmā līmeņa apstākļus

## **PIRMAIS LĪMENIS**

Apstākļi:

Fiziskie

Vēsturiskie

Ģeogrāfiskie

Sociālie, politiskie, emocionālie

*1.1.attēls. Kultūras izpausmes līmeņi*

- Pirmais līmenis – apstākļi, kuros cilvēki atrodas un ar kuriem viņiem jāsaprot ikdienā.
- Otrais līmenis – jaunrades spējas, kādas intelektam nepieciešamas, lai izdzīvotu šajos apstākļos.
- Trešais līmenis – garīgais konteksts, kas rodas pirmā un otrā līmeņa mijiedarbībā. Šis konteksts ir visu nākamā līmeņa uzvedības un prasmju pamats.
- Ceturtais līmenis – saskatāmā uzvedība un prasmes, kuras ir „no apakšas” (1. – 3. līmenī) izveidotās intelektuālās jaunrades ārējās manifestācijas.

Jāsecina, ka katrā visaptverošā *kultūras* definīcijā jāietver visi četri līmeņi (slāņi).

S. Muši (2004) uzsver, ka mijiedarbība starp nepieciešamību izdzīvot, ģeogrāfisko atrašanās vietu, vēsturisko un sociālo realitāti nosaka dažādus identificējamu cilvēku grupu intelektuālās jaunrades tipus un līmeņus.

Diviem cilvēkiem, kuri piedzimuši un uzauguši vienā un tajā pašā ģeogrāfiskajā reģionā, bet pieder pie dažādām paaudzēm, ir citas vērtības, uzskati un zināšanas, un tas atspoguļojas viņu uzvedībā un prasmēs. Šo atšķirību nosaka dažādās jaunrades spējas, kas nepieciešamas ne tikai izdzīvošanai, bet arī tādu dzīves mērķu sasniegšanai, kuri šajā kontekstā atklājas kā pamatvērtības un uzskati (S. Mushi 2004, 182), kas veidojas no dažādajiem intelektuālās



jaunrades veidiem un līmeņiem, kurus veido vēsturiskā, fiziskā, ģeogrāfiskā un sociālā konteksta realitāte un prasības (sk. 1.1.attēlu).

Analizējot vairāku mūsdienu zinātnieku (*G. Maletzke* 1996; *S. Mushi* 2004, *A. Wierlacher, C. Albrecht* 1997) viedokļus, var apgalvot, ka dažādām paaudzēm ir atšķirīga pieredze pat līdzīgos apstākļos. Tādējādi cilvēku grupām, kurām ir vienādi ģeogrāfiskie apstākļi, bet kuras pieder pie dažādām paaudzēm, ne vienmēr būs viena un tā pati kultūra (šiem cilvēkiem nav obligāti nepieciešama viena un tā pati intelektuālā jaunrade).

Psihologs *M. R. Singers* (*M. R. Singer* 1987, 2) uzskata, ka katrs indivīds būtu jāuzskata par unikālu kultūras daļu – „katrs cilvēks šajā pasaulē ir unikālas grupu kolekcijas loceklis. Nav tādu divu cilvēku, kuri būtu tikai un vienīgi no vienas un tās pašas grupas vai tieši vienas un tās pašas kategorijas.” Tas nozīmē, ka savstarpējā komunikācija vienmēr kaut kādā ziņā ir arī starpkultūru saskarsme.

Ikvienu kultūru ir veidojušies savdabīgi, un tai piemīt noteiktas struktūrpazīmes: nacionālās iezīmes; uztvere; valoda; domāšana; reliģija; neverbālā komunikācija; izturēšanās – paražas, tikumi, normas, lomas; vērtību skala; sociālie grupējumi un attiecības. (*G. Maletzke* 1996, 42; *R. Hof* 2003; *D. Bachmann-Medick* 2003; *J. P. Boggs* 2004; *J. Clarke, S. Hall, T. Jefferson, B. Roberts* 2002)

Savukārt Latvijas oficiālajos dokumentos, piemēram, Valsts kultūrpolitikas vadlīnijās, izmantotā kultūras definīcija atbilst Pasaules kultūras konferences (Meksika; 1982), ANO Kultūras un attīstības komisijas ziņojuma (1995) un Starpvaldību kultūrpolitikas un attīstības konferencē (Stokholma; 1998) apkopotajiem secinājumiem. To ir atbalstījušas 190 pasaules valstis, 2003. gadā pieņemot UNESCO Vispārējo deklarāciju par kultūras daudzveidību. Kultūra apzīmē kādas sabiedrības vai sociālas grupas īpašu garīgo, materiālo, intelektuālo un emocionālo īpašību kopumu un līdztekus mākslai un literatūrai sevī ietver arī dzīves un līdzāspastāvēšanas veidus, vērtību sistēmu, tradīcijas un uzskatus.<sup>1</sup>

Kultūra attīstās, uzkrājot sevī paaudžu pieredzi, lai apmierinātu daudzveidīgo sabiedrības grupu vajadzības. Līdz ar to var secināt: ja kultūra laika gaitā neattīstās, tā izzūd.

Svarīgi ir apzināties, ka kultūra ir grupas fenomens – uzskatu, tradīciju un uzvedības manieru sistēma, kas raksturīga cilvēku grupai. Un katrai no tām ir unikāla kultūra. Filozofs *R. Kūlis* raksta: „Mēs domājam ar kultūru kādu universālu veselumu, jēgas vienību, kas katram reģionam, vēsturiskajam laikmetam un etniskajai kopai piešķir savu neatkārtojamību, tādējādi padarot etnisko kopu par kolektīvu personību.” (*R. Kūlis* 2000, 422)

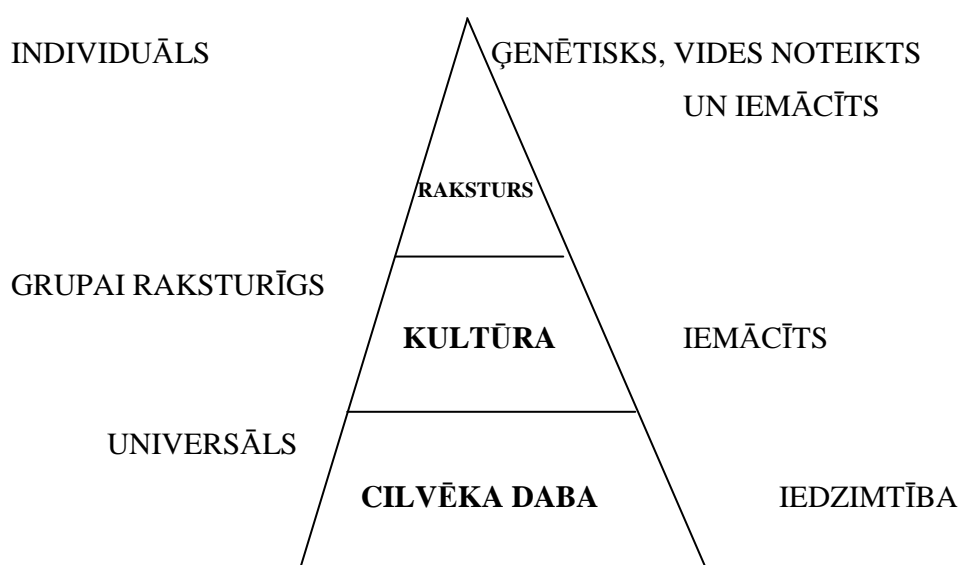
---

<sup>1</sup> UNESCO Vispārējo deklarāciju par kultūras daudzveidību. Pieejams: [http://www.unesco.lv/custom/deklaracija\\_par\\_kulturas\\_daudzveidibu.doc](http://www.unesco.lv/custom/deklaracija_par_kulturas_daudzveidibu.doc) (avots izmantots 2006.12.05.).

Turklāt kultūra ir īpašas paražas un ieražas, attiecīgā brīža izglītības un audzināšanas sistēma, zinātne un tehnika, valoda un rakstība, māksla, apģērbs, apmešanās un būvniecības veids, kā arī politiskā, ekonomiskā un tiesiskā sistēma. Tātad termins kultūra vispārinot apzīmē to, kā cilvēki veido savu dzīvi, ņemot vērā arī viņu darbības un domāšanas „produktus”. Kultūra netiek reproducēta ar gēnu mehānismu (sk. 1.2.attēlu).

Jebkuras kultūras pārstāvim ir sava individuālā identitāte, kas viņu atšķir no citiem vai nu konkrētā grupā, vai arī ārpus tās. Katram no mums ir savs potenciāls, kas ir daļēji iedzimts un daļēji iemācīts. Tajā pašā laikā mums visiem ir kopīga cilvēka daba, kolektīvā fiziskā un psiholoģiskā kapacitāte.

Kultūra tiek apgūta savdabīgā sociālā kultūrvidē un tiek uzskatīta par audzināšanas rezultātu.



1.2.attēls. Cilvēka mentālā programma (G. Hofstede 1991, 16)

Kultūra ir virzīta uz diferencētām tālāknodošanas formām, uz audzināšanu un izglītību, kas sevī atspoguļo arī kritikas un apgaismības procesus. I. Kants (1930) atzīst, ka spēja apgūt kultūru ir audzināšanas nepieciešamība, izglītošanas spēja un izglītošanas nepieciešamība.

Pamatojoties uz dažādu valstu zinātnieku atziņām par kultūru, redzam, ka cilvēku veido kultūra, kurā viņš uzaug. Socializācijas gaitā viņš iegūst savai kultūrai atbilstošu pārlicību un izturēšanos. Līdz ar to cilvēks attīsta arī (lielākoties vienlaikus ar dzimto valodu) specifisku, no kultūras atkarīgu pasaules uztveri. Turklāt jāņem vērā, ka vienas kultūras ietvaros pastāv vairākas subkultūras, kurās vērtību un normu sistēmas, kā arī specifiskie izturēšanās veidi var stipri atšķirties. Taču tās iekļaujas kopējā „lielajā” kultūrā. (J. Clarke, S. Hall, T. Jefferson, B. Roberts 2002; G. Maletzke 1996, 17; B. C. Кукушкин, Л. Д. Столяренко 2000, 98; A. Wierlacher, C. Albrecht 1997)

Mūsdienās subkultūras terminu lieto, runājot ne tikai par etniski definētām, bet arī cita veida apakšgrupām (Vidzeme, Zemgale, Latgale un Kurzeme; profesionālās grupas).

Kultūra ir universāla, taču ļoti tipiska sabiedrības, nācijas, organizācijas vai grupas orientieru sistēma. Tā tiek veidota no specifiskiem simboliem un attiecīgajā sabiedrībā, grupā utt. nodota no paaudzes paaudzē. Šī sistēma ietekmē visu attiecīgās sabiedrības locekļu uztveri, domāšanu, vērtību sistēmu, rīcību un līdz ar to definē cilvēka piederību pie sabiedrības. Tā dod iespēju katram sabiedrības loceklim dzīvot apkārtējā vidē tikai sev pašam raksturīgā veidā.

Kultūra strukturē iedzīvotājiem specifisku darbības lauku, kas no radītajiem un izmantotajiem objektiem sniedzas līdz institūcijai, idejām un vērtībām. Tā piedāvā rīcības iespējas un stimulus, tajā pašā laikā nosakot rīcības nosacījumus un robežas. Neņemot vērā šīs variācijas, vienas kultūras locekļu izturēšanos determinē kopīgie kultūras standarti, kas ievērojami atšķiras no citu kultūru cilvēku orientieru standartiem. Atvērtajās sabiedrībās, atšķirībā no slēgtajām, pastāv ievērojami lielāka variāciju dažādība un tolerance pret novirzēm no kultūras standarta. (*M. Gurpreet 2005*)

Iepriekš minētajā M. Gurpretas kultūras definīcijā galvenais ir tas, ka tā tiek uztverta kā orientieru sistēma. Cilvēki ar divām (vai mazāk) atšķirīgām orientieru sistēmām komunicē cits ar citu. Ja viņu rīcība ir virzīta uz tuvināšanos, viņi centīsies atrast kopīgo un pārvarēt atšķirīgo. Turpretī, ja interakcijas partneriem svarīgāka ir abpusēja norobežošanās un sava pārākuma sajūta, viņi uzsver atšķirības un ignorē kopīgo vai arī to pārinterpretē kā atšķirīgo. Jebkura kultūra ir nemanāma līdz brīdim, kad tā saskaras ar citām, kad parādās atšķirības. Vismazāk problēmu rada skaidri saskatāmas atšķirības – mēs tās pamanām un spējam pielāgoties. Bīstamas ir tās, kuras nav ārēji redzamas. (*Dž. Moults 2003, 22*)

Kā jau tika minēts, kultūrai ir daudz iespējamu aspektu. Tādēļ darba autore piekrīt zinātnieka K. J. Riviniusai (*K. J. Rivinius 1994, 17*) kultūras definīcijai: „Cilvēka specifiskas attieksmes veidošana pret dabu un vēsturi. Pie šādi izprastas kultūras, kas pati savukārt ir veidojusies un izplatījusies īpašu kultūras tradīciju ietekmē, pieder arī ikdienas dzīves formas, kā dažādas mākslas, reliģijas, literatūras, zinātnes un tehnikas izpausmes. Tā ir ansamblis, ko veido valoda, pasaules un sevis izpratnes interpretācija, dzīvošana šajā pasaulē, izturēšanās pret citiem.”

Līdzīgi – kā cilvēku attieksmi pret dabu, citam pret citu un sevi pašu – kultūras terminu definē pedagogs G. Auernheimers (*G. Auernheimer 2003, 70–77*), taču viņš uzsver vēl cilvēka apziņas subjektivitāti un relativitāti. Saskaņā ar to cilvēki veido priekšstatus par šo attieksmi, vērtībām un normām un papildina tos ar skaidrojumiem.

Tātad kultūras elementārās sastāvdaļas ir noteiktas vērtības un normas, un tai ir simbolisks raksturs, kas aprobežojas ne tikai ar ietekmi uz tēlotājmākslu, mūziku vai literatūru, bet uz visām kultūras izpausmēm. Tā kā zīmes vienmēr ir piesaistāmas dažādām jaunām

nozīmēm, simboli ir skaidrojami atšķirīgi un līdz ar to tie var radīt pārpratumus. Etnologs K. Gērcs (*C. Geertz* 1983) kultūru definē kā nozīmju savijumu, kas dod iespēju atsevišķām personām interpretēt personīgo pieredzi un līdz ar to veidot savu rīcību. Tas nozīmē, ka kultūrai nav skaidri noteiktu robežu. Tātad nevar pastāvēt arī viena – visiem vienāda pasaules uztvere.

G. Auernheimers (*G. Auernheimer* 2003, 75) definē kultūru kā „mūsu komunikācijas un reprezentācijas līdzekļu repertuāru” un līdz ar to norāda uz kultūras funkcijām.

Kultūra ir uzlūkojama kā pašidentifikācijas forma un citu iepazīšanas un identificēšanas līdzeklis. Kultūra dod iespēju veidoties savai un kolektīvajai identitātei. „... kultūra ļauj izskaidrot sabiedrisko dzīvi un līdz ar to ir rīcības orientieris.” (*C. Geertz* 1983, 99) Kultūras identitātes funkcija bieži speciālajā literatūrā tiek aplūkota no orientēšanās funkcijas viedokļa. Tādēļ arī citu kultūras definīciju izejas punkts ir šī funkcija. Sociologi Dž. Klārks un S. Halls (*J. Clarke, S. Hall* 1981, 41) uzskata, ka kultūra sevī ietver nozīmes kartes, kas attiecīgās kultūras piederīgajiem padara saprotamus dzīves notikumus un kas izpaužas sabiedrības organizācijas formās un attiecībās.

Līdz ar to mūsdienās agrāko pētījumu priekšmeta – augstās kultūras objektivizācija, kas var izraisīt pētījumu ierobežojumus, – vietā stājas ikdienas kultūra.

Arī starpkultūru izglītībā kultūras jēdziens attiecas pārsvarā uz ikdienas kultūru. Ar to tiek domāts viss, kas regulē mūsu ikdienu, sākot no likumiem un reliģiskajiem baušļiem un beidzot ar sakāmvārdiem un pieklājības normām, līdz pat valodai, kuras struktūrās ir atspoguļota attiecīgās sabiedrības kultūras pieredze. Tātad valodas struktūra ir kultūras atmiņa. (*D. Larcher* 1991)

Mūsdienu kultūras transformācijas galvenais faktors ir dzīves apstākļu izmaiņas, kas ietekmē arī kultūru, jo tā atrodas spriedzes situācijā: no vienas puses – tradīcijas, no otras – personīgā pieredze un intereses. Atklājas tādas kultūras iezīmes kā heterogēnisms, atvērtība, procesveida attīstība un dinamika.

Postmodernajam cilvēkam ir jāizprot ekonomisko un sociālo struktūru izmaiņas un jāatrod jauni risinājumi, jaunas un piemērotas kultūras formas.

Diskusiju par kultūru nozīmi – jaunu, postmodernas sabiedrības realitātei piemērotu kultūras jēdzienu veidošanā – atklāj arī sociologs V. D. Bukovs (2002 b), uzsverot, ka „... cerības, kas līdz pat šai dienai valda sabiedrībā un ir liktas uz kultūru, vairs nesaskan ar postmodernisma diskusijām par kultūru”. Tātad ir izveidojusies pretruna starp realitāti un ar kultūru saistītajām cerībām. Turklāt V. D. Bukovs (2002 b, 136) iestājas par „lietišķu pieeju kultūrai un par jaunu kultūras diskusiju postmodernās attīstības ietvaros”, jo stereotipiska pieeja kultūrai un nepietiekami kritiski uztvertas diskusijas par kultūru var kļūt par šo pretrunu avotu.

Postmodernismā diskusijas par kultūru veido sabiedrības spoguļi, un tās notiek sabiedriskajā sistēmā (zinātnes, plašsaziņas līdzekļu, arhitektūras) un dzīvē (vērtību skalas attīstība) vai sabiedrības savstarpējā komunikācijā.

Taču ir jāņem vērā, ka ar diskusijām par kultūru medijos ikdienas dzīvē tiek vienkāršota un šādā veidā radīta kultūras zināšanu sistēma nepastāv kādas noteiktas kultūras ietvaros, bet ir kā diskusija par ikdienu un kā līdzeklis subjektīvu priekšstatu veidošanai.

Starpkultūru izglītībai īpaši nozīmīgs ir V. D. Bukova secinājums, ka postmodernisma sabiedriskajam izaicinājumam gatavi ir tikai tie, kas ir mainījuši savu kultūras izpratni. Tādēļ sabiedrības problēmu kulturalizācijai, piemēram, vēršoties pie nacionāliem mītiem, nevajag tiekties pēc cīņas ar riska faktoriem un pret to, kas noraidīts kā nederīgs, bet gan ieteicams sociālus jautājumus „apskatīt kā sociālzinātniskus, saimnieciskus jautājumus, kā ekonomiskas, tiesiskas, juridiskas u. c. problēmas”. (W. D. Bukow 2002a, 143)

Promocijas darba autore piekrīt pēdējos gados radītajai izpratnei par kultūru kā „pastāvīgi mainīgiem kolektīvās intelektuālās jaunrades starppaaudžu modeļiem, kas veidojas vēsturiskās, fiziskās, ģeogrāfiskās un sociālās vides izvirzīto problēmu risināšanas gaitā un tiek atspoguļoti identificējamu cilvēku apgūtajās zināšanās, prasmēs, vērtībās, uzskatos un vispārīgajā pasaules uztverē”. (S. Mushi 2004, 181)

Šī definīcija ir plašāka par iepriekš zināmajām, kuras traktē kultūras ārējās izpausmes – uzvedību, prasmes – vai kontekstu zināšanas, vērtības un uzskatus, kā pašu kultūru.

Cilvēciskā vide (*Lebenswelt*) (sk. G. Auernheimer 2003, 76) nosaka indivīdiem katrā kultūras grupā uzlūkot pasauli no tās unikālās perspektīvas. Tā izvēlas, izvērtē un rada ārējās pasaules stimulu – šo procesu dēvē par uztveri. (M. R. Singer 1987) Tādēļ uztvere ir grupas fenomens un ir saistīta ar kultūru.

Zinātniskajā literatūrā konsekventi tiek norādīts, ka visi cilvēki ir multikulturālas būtnes un ka ikviena starpkultūru saskarsme un visas mūsu zināšanas dzīvē ir uztvertas un veidotas caur savu kultūras redzējumu. (N. Kuruyazici 2000; L. S. Doctor 2006; A. Hoppe 2006; L. Wang 2006; Д. И. Латышина 2004, 18)

Izpratne nosaka uzskatu veidošanos, kas vada cilvēku simpātijas un antipātijas. Tādēļ, pirms tiek atklāti dažādie viedokļi un formulējumi par multikulturālo sabiedrību, tiks dots terminu multikulturalitāte, multikulturālisms un starpkultūru plašāks skaidrojums. Un, pamatojoties uz mūsdienu kultūras jēdziena izpratni, turpmākajās nodaļās tiks detalizēti aprakstīta un analizēta starpkultūru izglītība.

### 1.1.2. Multikulturālisma izpratne starpkultūru izglītībā

Zinātniskajā literatūrā atrodami dažādi terminu *starpkultūru* un *multikultūra* skaidrojumi.

Ir zinātnieki (K. Kušners (1998), M. Dirba (2006)), kas uzskata, ka šie termini ir atšķirīgi, turpretī citi (H. Pätzold 2006; P. Figueroa 1998) domā, ka tie ir ļoti līdzīgi. Darba autore piekrīt viedoklim, ka šiem jēdzieniem ir atšķirīga nozīme.

Apzīmējumi multikulturālisms un daudzveidība tiek izmantoti, lai parādītu identitātes daudzās dimensijas, kas izriet no dzimuma, seksuālās orientācijas, sociālekonomiskā statusa vai vecuma. Multikulturālisms absolūtā izpratnē nozīmē plašu etniskās, rases, valodas, seksuālās orientācijas, dzimuma, vecuma, sociālā statusa, izglītības, reliģiskās (garīgās) piederības un citu kultūras dimensiju diapazonu. (J. A. Banks, Ch. A. McGee-Banks 1998; M. Rey von Allmen 1991)

Daudziem zinātniekiem, kas pēta multikulturālisma problemātiku, ir atšķirīga izpratne par multikulturālisma būtību un to, kas politisku mērķu labad būtu iekļaujams tā definīcijā.

Multikulturālisma teorētiķi – H. M. Federovica (H. M. Federowicz 1997), Dž. A. Benkss (J. A. Banks 2002), M. Bendžamins (M. Benjamin 1996), G. Auernheimers (2003) – uzskata, ka nepieciešams klasificēt ne tikai indivīda, bet arī kolektīva kultūras atšķirības.

Kultūras atšķirību avoti var būt dažādi, to pamatā var būt iepriekš norādītās etniskās, valodas, reliģijas, rases, dzimuma, seksuālās orientācijas, vecuma un citas atšķirības. Vissvarīgākais ir tas, kā šīs atšķirības tiek formulētas sociālajā un politiskajā jomā un kā tās tiek aizsargātas normatīvo aktos. (H. M. Federowicz 1997; Ch. I. Bennett 1999; I. M. Chisholm 1994)

Analizējot ar multikulturālismu saistītos terminus, promocijas darba autore pamatojas uz sociologa A. Mincela (A. Mintzel 1997) koncepciju.

Starp terminiem multikulturalitāte un multikulturālisms, kā atzīmē A. Mincels, pastāv saistība. Tie bieži tiek lietoti kā sinonīmi un netiek strikti nošķirti viens no otra. Taču šiem jēdzieniem ir arī dažas saturiskas atšķirības, kas atklāj robežu starp tiem.

Ar *multikulturalitāti* saprot kultūras daudzveidību, kultūras plurālismu, kultūru atšķirības (*cultural diversity*). *Multikulturālisms* drīzāk ietver sevī politisku, pedagoģisku un ideoloģisku saturu, kas attiecas uz šā jēdziena vērtējošo un analizējošo funkciju veidošanu.

Ar multikulturalitāti pirmām kārtām tiek apzīmēts sabiedriska fakts, kaut kas empīriski pastāvošs, kas koeksistē kādā valstiski veidotā vairāku kultūru sabiedrībā, vienalga, vai tas notiek mierīgi vai konfliktējot, vai tas pastāv grupās, kas dzīvo viena otrai blakus, vai arī integrētā kopā dzīvošanā. Tādējādi ar multikulturalitāti apzīmē kādas sabiedrības sociokulturālo raksturojumu, tās kultūras daudzveidības diferencētību. Otrām kārtām ar multikulturalitāti apzīmē priekšstatu par multikulturāli veidotu sabiedrību, tātad garīgu koncepciju, domāšanas modeli vai konstrukciju. (A. Mintzel 1997, 58)

Zinātniskajā literatūrā ar multikulturalitāti tiek apzīmēta arī atklāta un toleranta sabiedrība no vienas puses un bailes pazaudēt savu kultūru, kā arī dažādu kultūru cilvēku negatīvas, iedomātas vai reālas konfrontācijas – no otras puses.

Ar terminiem *multikulturalitāte* un *kultūras globalizācija* tiek apzīmētas ļoti kompleksas, savā iekšienē pretrunīgas struktūras, kā arī norises un sabiedrības jomas, kurās notiek ļoti atšķirīgi attīstības procesi, kas bieži ir pretrunā cits citam. Kultūra, multikultūra, globalizācija un tolerance iezīmē aktuālus skatījumus uz mūsdienu sabiedrības problēmām, tomēr bieži tie ir politisko un zinātnisko cīņu jēdzieni. (B. Wagner 2001 b, 79; W. Kaschuba 2001, 79)

Savukārt pēc pedagoga A. Mozera (A. Moser 1994, 61) domām, multikultūru raksturo „... pirmām kārtām stāvoklis sabiedrībā, kurā zem viena nacionālā jumta dzīvo dažādas nacionālās izcelsmes cilvēki, kas pieder pie atšķirīgām kultūrām. Šī demogrāfiskā attīstība Eiropā iezīmējās kopš piecdesmito gadu beigām.”

Bieži diskusijas par multikulturālismu, piemēram, ASV, notikušas, domājot nevis par terminu multikulturālisms, bet gan par terminu multi-etniskums. (W. Kaschuba 2001, 82)

Pēc zinātnieka V. Viatera (W. Viater 1994), termins multikulturāls norāda, ka sabiedrībā vai cilvēku grupā kopā pastāv dažādas atšķirīgas kultūras. Tātad Latvijas sabiedrību var dēvēt par multikulturālu, jo te sadzīvo dažādu kultūru cilvēki.

Pamatojoties uz zinātnieku S. Neuberta, H. J. Rota un E. Jildica (S. Neubert, H. J. Roth, E. Jyldiz 2002, 20–21) atziņām, var izdalīt vairākas atšķirīgas nostājas, atšķirīgus uzskatus, kas dažādi iekļaujas akadēmiskās un politiskās diskusijās.

1. Multikulturālisms kā apdraudējums. Šīs nostājas pamatā ir etniski homogēnas nācijas koncepcija. Kultūru daudzveidība – multikulturālisms, tiek uztverta kā konfliktu potenciāls (J. Musil 1999, 63–70) un kā apdraudējums pamatnācijas kultūrai. Priekšplānā vienmēr ir nācijas vai arī kādas kultūras grupas homogenitātes ideja. (B. Воронков 2002; O. Бредникова, O. Паченков 2002)
2. Toleranti plurālistiskais multikulturālisms. Saskaņā ar to multikulturalitāte tiek definēta kā iespēja bagātināt savu kultūru. (S. Hornberg 1999; P. Egtved 2002)
3. Multikulturālisms kā demokratizācijas iespēja. Kultūra tiek saistīta un aplūkota politikas kontekstā. Tiek domāts par nevienlīdzības un diskriminācijas izskaušanu sabiedrībā. Kultūras līmenī tiek aizstāvēta minoritāšu iespēja autonomi attīstīties un izpausties.
4. Radikāli universālais multikulturālisms. Saskaņā ar to sabiedrība sastāv nevis no grupām, bet gan no indivīdiem. Spilgtākais šīs nostājas pārstāvis ir vācu profesors F. O. Ratke (F. O. Radtke 1995).
5. Praktiskais multikulturālisms. Iestājas par to, lai notiktu radikāla perspektīvu maiņa ikdienas praktiskās dzīves virzienā. Urbanizētā ikdiena tiek definēta kā vieta, kur jaunā veidā saplūst visdažādākās kultūras. Kultūru apmaiņa var bagātināt katra dzimto kultūru,

tā palīdz asāk saskatīt un novērst tās trūkumus un deficītus. (*K. J. Rivinius* 1994, 27) Multikulturālisms, kas nodrošina iespēju izmantot atsevišķu sabiedrības locekļu personīgo un kultūras attīstību. Multikulturālisms ir kļuvis par pašsaprotamu ikdienas realitāti un normu. (*E. Yildiz* 2002, 59; *R. Freudenstein* 1994, 59; *Ch. Taylor* 1994)

6. Multikulturālisms kā ilūzija. Tiek uzsvērts, ka cits arvien paliek cits, to nevar pārvērst savā. Multikulturālisms kā utopija. Krievu zinātnieks V. Voronkovs (*B. Воронков* 2002, 38) uzskata, ka multikulturālisms ir kaitīgs, jo, nodrošinot „vājajiem” vienādas iespējas, tiek nodarīts kaitējums majoritātei. Šie vājie, pēc V. Voronkova domām, necentīsies savā dzīvē neko mainīt.

Multikulturālisms nozīmē politisku vai (un) valstisku programmu, kas pozitīvi reaģē uz pastāvošo sabiedriskās multikulturalitātes faktu. (*A. Mintzel* 1997, 63; *F. O. Radtke* 1995, 108) Atbilstoši atšķirīgajiem noteikumiem dažādās valstīs un sabiedrībās tika izveidotas atšķirīgas multikulturālisma un politikas koncepcijas. Sociologs un politologs A. Mincels (*A. Mintzel* 1997) pie multikulturālisma galvenajām izpausmes formām min: politiski pragmatisko multikulturālismu (sadalojot to sīkāk – kritiski emancipatoriskais, partikulārais un universālais multikulturālisms), teorētisko multikulturālismu, pedagoģisko multikulturālismu, pasaules uzskatu, literāro multikulturālismu. Promocijas darba autore akcentēs multikulturālisma terminu pedagoģijā, jo tas atbilst šā darba mērķim.

Multikulturālisms kā interaktīva, komunikatīva saskarsme vieno kultūru grupas ar izteiktām atšķirībām. Nevis dominēšana vai pakļaušana, bet gan līdztiesīgu partneru (līdztiesīgu likuma izpratnē un likuma priekšā) savstarpējās attiecības nojauc robežas un paver integrācijas iespējas. Un otrādi – striktas robežas un norobežošanās starp kultūras kopienām izraisa asimilācijas tendenci, pašcieņas un minoritāšu kultūras vērtību zudumu. (*H. M. Federowicz* 1997, 82; *M. M. Morris* 1995; *M. Gibson* 1984)

Jo vairāk majoritātes cenšas norobežoties no mazākuma, jo skaidrāk izpaužas etnocentrisms un rasisms. Norobežošanās mēģinājumiem var būt vairāki iemesli – psihiski, sociāli un politiski ekonomiski. Kā piemēru var minēt etnocentrismu, kad sava kultūra tiek uztverta kā kaut kas sen pārbaudīts, pareizs un statisks, kas draud aiziet bojā, saskaroties ar citām kultūrām.

Tas, kā atšķirības sabiedrībā tiek atainotas, izsmietas, slavinātas vai noklusētas, nosaka, vai multikulturālisma ideja tiek izmantota, lai dominētu vai ievērotu demokrātiju. Svarīgi ir izprast, vai kultūras atšķirības tiek izmantotas kā norobežošanās iemesls, vai arī tās tiek uzlūkotas par kopā sanākšanas, kultūras apmaiņas iespējām.

Analizējot vairāku valstu zinātnieku izpratni par multikulturālismu, var secināt, ka starpkultūru izglītības multikulturālisma koncepcijas pamatā ir visu sabiedrībā pārstāvēto kultūru



respektēšana un atzīšana, tā M. Gurpreta (*M. Gurpreet* 2005, 90) raksta, ka par multikulturālismu nevar runāt, ja konkrētajā sabiedrībā netiek nodrošināta līdztiesība un nacionālās pašcieņas saglabāšana gan starp grupām, gan pašu grupu iekšienē.

Runājot par multikulturālismu, bieži tiek lietots arī termins bikulturāls, ar ko sabiedrībā vai cilvēku grupā tiek saprastas divas dažādas kultūras. Ja to attiecina uz nodarbībām skolā, tas apliecina, ka vērā tiek ņemtas minoritātes un majoritātes kultūra. Starp abām valda vienlīdzības princips. Bikulturālisma galvenais mērķis ir minoritāšu bērniem un jauniešiem dot iespēju vienlaikus piedalīties divu kultūru – savas izcelsmes zemes un mītnes zemes – dzīvē. Minoritāšu bērniem svarīgas ir dzimtās valodas zināšanas, jo tas ir priekšnoteikums veiksmīgai otrās valodas apguvei.

Apzīmējums multikulturāls tiek lietots, lai norādītu uz sabiedrības, grupas, indivīda kultūras daudzveidību. Turpretī – starpkultūru – iezīmē procesu, programmu, kurā tiek uzsvērti interaktīvie aspekti. (*M. Rey von Allmen* 1991; *W. Hinz-Rommel* 1994, 32–36; *K. Cushner* 1998; *M. Dirba* 2006)

Jāpiebilst, ka terminu multikulturālisms anglofonās valstīs lieto arī starpkultūru nozīmē. Multikulturālisms nozīmē kultūru daudzveidību vienā sabiedrībā, piemēram, kultūru daudzveidība ES valstīs. Ar to tiek domāts migrācijas (vienalga, kāds bijis tās veids vai iemesls) (*W. Nieke* 1995; *B. Wagner* 2001 b, 73) dēļ izveidojies pašreizējais iedzīvotāju sastāvs. Dažādība var būt arī jau pagājušu migrācijas kustību sekas (Latvijā – padomju okupācijas sekas). Iedzīvotāju grupām ir atšķirīga vērtību sistēma, dažādas tradīcijas un izpausmes veidi. Turklāt pastāv ievērojamas atšķirības varas dalīšanā starp grupām. Latvijā visu okupācijas laiku sabiedrībā dominējošā grupa nebija šīs zemes majoritāte – latvieši.

Līdz ar to nākamajā promocijas darba apakšnodaļā būtu lietderīgi noskaidrot, kas ir multikulturāla sabiedrība.

### 1.1.3. Multikulturālas sabiedrības raksturojums

Eiropa ir kļuvusi par multikulturālu ne tikai tāpēc, ka ir izveidota ES ar atklātām robežām un ir notikušas pārmaiņas Centrālajā un Austrumeiropā. Šurp joprojām plūst bēgļi un viesstrādnieki.

Eiropa ir ekonomisko, kultūras un simbolu resursu sastapšanās, sajaukšanās un sadursmju telpa, šo resursu koplietošanas telpa. Sastapšanās ar citu kultūru normu un vērtību sistēmu, kā arī reliģijām vairs nav tikai privilēģēto priekšrocība, tagad ikvienam ir iespēja brīvi ceļot un iepazīt pasauli. Dominējošās eiropesma projekta ideoloģijas sludina tādas Eiropas tēlu, kas ir daudzu kultūru kopīga *MĀJA*. Tai allaž bijusi raksturīga kultūru daudzveidība, taču aizvien pieaugošās mobilitātes un komunicēšanās iespējas ir noteikušas dažādu kultūru pieredžu un formāciju rašanos un pastiprināšanos.

Pieaugošā tirgus multikulturalitāte rada nepieciešamību pēc cilvēkiem, kuri pārvalda vairākas valodas un spēj strādāt dažādās kultūrvidēs. Ētiskās saistības panākt sociālo taisnīgumu veicina līdztiesību pastiprināšanu un diskriminācijas apkarošanu.

Pasaulē jau vairākus gadus notiek diskusijas par multikulturālu sabiedrību. 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā par to ir publicēts ļoti daudz dažāda veida publikāciju. Turklāt šis jautājums krietnu laiku nodarbina arī zinātni.

Gandrīz visas valstis mūsdienās ir vairāk vai mazāk multikulturālas.

Veids, kā šī sabiedrības multikulturalitāte oficiāli tiek aprakstīta un analizēta, katrā valstī nedaudz atšķiras. Kanādas, Austrālijas un ASV praksē ir izstrādāti dažādi multikulturālo atšķirību mērīšanas instrumenti. Cilvēki tiek iedalīti konkrētās grupās pēc objektīviem dotajiem, kuri raksturo indivīdu u kurus viņš pats nevar brīvi izvēlēties, un kuri nav pārveidojami – izcelsmes valsts, valoda, reliģiskā piederība, vecāku izcelsme u. c. (*H. M. Federowicz 1997, 79–80; S. Neubert, H. J. Roth, E. Jyldiz 2002*)

Cits atšķirību mērīšanas veids ir pašidentificēšanās izmantošana. Indivīdam palūdz noteikt viņa piederību pie kādas kultūras. Šajā gadījumā galvenā nozīme ir personas brīvai izvēlei, vienlaikus uzsverot iespēju laika gaitā mainīt sevis kā noteiktai kultūrai piederīga indivīda uztveri. Šī pieeja atbilst daudzveidīgo identitāšu teorijai.

Vēl var būt šādi mērīšanas veidi: ģeogrāfiskā vai reģionālā sadalījuma noteikšana, jauktu kultūru proporcionālā sadalījuma noteikšana, šo kultūru pastāvēšanas ilgums vai mainīšanās ātrums.

Šādus mērījumus var uzskatīt par multikulturālas sabiedrības aprakstīšanas veidu, ar noteikumu, ka attiecīgais paņēmiens ir loģiski pamatots. (A. Mintzel 1997; F. M. Federowicz 1997)

Pasaulē termins multikulturāla sabiedrība tiek skaidrots ļoti atšķirīgi.

Kultūrpolitikas pētnieks B. Vāgners (B. Wagner 2001b, 69) multikulturālu sabiedrību definē kā „politisku kopumu daudzskaitlību, kas sastāv no dažādām kultūrām un etnosiem”.

Lai gūtu ieskatu pasaulē notiekošajās diskusijās par multikulturālu sabiedrību, pamatojoties uz vēsturnieka K. J. Rivinius viedokli (K. J. Rivinius 1994, 9–27), tiks raksturoti daži sabiedriski politiski multikulturālisma izpausmes veidi.

Kā jau iepriekš minēts, ir vairākas multikulturālisma koncepcijas – multikulturālisms kā utopija, multikulturālisms kā valdības politika, multikulturālisms kā interaktīva saskarsme, multikulturālisms sociāli politiska projekta izpratnē u. c.

20. gadsimta beigās zinātnieki (F. R. Pfečs, B. Berijs (F. R. Pfetsch 1990; B. Barry 2001)) multikulturālas sabiedrības ideju nosauc par utopisku, tajā pašā laikā pieminot, ka tā ir iespējamā forma vai nākotnes sabiedrības modelis, kas var tikt īstenots soli pa solim.

F. R. Pfečs (1990, 3–13) aizstāv tīro utopijas jēdzienu, kas nesatur prasību pēc realizācijas, lai tādējādi izvairītos no tā instrumentalizācijas. Līdz ar to utopija nav „atvесеlošanas” projekts vai noslēgta ideoloģija, nav ideāls, kas būtu jārealizē.

Utopija, kā uzsver zinātnieks, daudz vairāk pastāv tādas pasaules koncepcijā, kurā var izspēlēt dažādas hipotēzes. Tā, tāpat kā politika, steidzas pa priekšu notikumiem; tai nepieciešams daudzu cilvēku domu spēks. Utopija vienmēr attīsta jaunas domāšanas formas, idejas un uzskatus. Šādi izprasts utopijas termins netiek pakārtots kādam noteiktam ideoloģiskam mērķim. Tādējādi utopija ir jāuzskata tikai par domāšanas paplašināšanu, kas bagātina ikdienā darāmo un realizējamo, nekļūstot par politikas vadlīniju.

Līdz ar to par multikulturālu sabiedrību tiek runāts utopijas perspektīvā, bet ar terminu *utopija* domāts projekts, nevis kultūras plurālo formu apraksts postmodernajā sabiedrībā. Šāda pieeja gan nav guvusi piekrišanu ne zinātnieku aprindās, ne sabiedrībā un tika atzīta par laikam neatbilstošu.

Savukārt citi zinātnieki – A. Šulte (A. Schulte 1990), K. Kornblesa, D. Vaugs (C. Cornbleth, D. Waugh 1999); A. R. Marri (A. R. Marri 2003), A. Mincels (1997) – multikulturālu sabiedrību definē kā iespēju.

Ņemot vērā etnisko un kultūras daudzveidību, šā modeļa aizstāvji majoritātes un minoritāšu blakus un kopā pastāvēšanā redz iespēju mierīgas un līdztiesīgas kopā dzīvošanas veicināšanai un savstarpējai kultūru apmaiņai. K. J. Rivinius (1994, 20) uzskata, ka tādas multikulturālās koeksistences jēdziens, kas tiek uztverts nevis kā statisks lielums, bet gan kā dinamisks attīstības process, no vienas puses parāda skaidri redzamo trūkumu – majoritāšu un

minoritāšu pārstāvji atrodas monokulturālas un tendenciozi homogēnas nacionālistiski valstiskas domāšanas varā, dzīvo blakus, neveidojot attiecības, un līdz ar to ļoti viegli var rasties konflikti; no otras puses – izvirza mērķi dažādu sabiedrības grupu multikulturālai kopā dzīvošanai. Šīs grupas tiek aicinātas labāk iepazīt un izprast cita citu un mācīties citai no citas.

Šāds mērķis ietver sociālās, politiskās, kultūras un reliģiskās dzīves konsekvences. Skolā svešvalodu mācību saturā jāiekļauj informācija par kultūru tajās zemēs, kurās runā šajā valodā. Tā iespējams sekmēt valodas apguvi un kultūras izpratne.

Multikulturālisma pretinieki (V. Voronkovs, R. Heps (*R. Hepp*), O. Bredņikova) bieži multikulturālu sabiedrību skaidro kā apdraudējumu vai briesmas.

Multikulturālu sabiedrību strikti liek noraidīt gandrīz iracionālas, dažreiz arī šķietami traumatiskas un uzkurinātas bailes no personiskās identitātes zaudēšanas, apzināti inscenēta panika, kas saistīta ar minoritāšu, ārzemnieku u. c. ietekmi un sagaidāmo apspiešanu, kas notiks citas kultūras ietekmē, un dažu indivīdu, kas nav atraduši savu *es* etniskajā daudzveidībā, nedrošība un iedomātā atteikšanās no vienojošo vērtību ietekmes. (*K. J. Rivinius* 1994, 22–24)

Šādi sabiedrības locekļi parasti pārstāv konservatīvās un nacionālistiskās, visbiežāk, labēji ekstrēmistiskās aprindas: Vācijā – neonacistu kustība, Krievijā – Ļimonovieši, Latvijā – pērkonkrustieši u. c. Vairākuma un mazākuma attiecības šādos gadījumos ir kompleksas un pilnas konfliktu, turklāt vājākajai pusei tiek noteikti daudzi un dažādi ierobežojumi.

Pārmetumu, ka multikulturāla sabiedrība ir ideoloģija vai vismaz satur ideoloģiskus elementus, uzstājīgi propagandē tie, kas sabiedriski politiskā skatījumā atrodas tā dēvētajā kreisajā blokā. Viņi neatbalsta mazākumtautību ieceļošanu un imigrantu pielīdzināšanu vietējiem. (*K. J. Rivinius* 1994, 14)

Ne tikai zinātnieki, multikulturālas sabiedrības pretinieki, bet arī vairākums ES iedzīvotāju (šo viedokli pauduši 60% 15 veco un 42% jauno ES dalībvalstu iedzīvotāji) uzskata, ka daudz kultūru sabiedrībai ir noteiktas robežas, un ceturtdaļa respondentu multikulturālu sabiedrību nevēlas vispār, liecina Eiropas Rasisma un ksenofobijas pārraudzības centra (EUMC) Vīnē 2005. gadā publicētie aptaujas rezultāti. Kaut arī 80% respondentu neesot problēmu dzīvot kopā ar imigrantiem un minoritātēm, 60% iedzīvotāju 15 vecajās ES dalībvalstīs uzskata, ka daudz kultūru sabiedrība ir sasniegusi savu robežu.<sup>1</sup>

Multikulturālās kopā dzīvošanas jēdziens sevī ietver faktu, ka starp atšķirīgām tradīcijām ir arī spriedze un konflikti (sk. *W. Nieke* 2000, 47; *J. Mužil* 1999; *S. Hornberg* 1999; *F. Heckmann* 1995). Taču tie jāatrisina atklātā, konstruktīvā dialogā, nevis apejot un (vai)

---

<sup>1</sup> The EUMC summary report on Majority Attitudes towards Migrants and Minorities: Key findings from the Eurobarometer and the European Social Survey on 15 March 2005. Pieejams: <http://eumc.eu.int/eumc/index.php> (avots izmantots 2006.03.04.)

diskriminējot minoritātes. Kopā būšanā ar cilvēkiem, kas pārstāv minoritāšu kultūras, netiek saskatīti draudi, pret kuriem būtu jācīnās.

Multikulturālisms kā oficiāla valdības politika kopš 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem tiek realizēta Kanādā, Austrālijā un kopš 1997. gada – Lielbritānijā. Politiskā projekta „multikulturālā sabiedrība” realizācijai, kā tas ir uzsvērts Austrālijas valdības izsludinātajā programmā „*Multicultural Australia: United in Diversity Updating the 1999 New Agenda for Multicultural Australia: Strategic directions for 2003–2006*”, nepieciešams pārvarēt nevienlīdzības ideoloģiju, veicinot sabiedrībā saprašanos un toleranci visās sfērās. (*Ph. Ruddock* 2003, 2; *G. Howard* 2003, 1)

Šo mērķi var sasniegt tikai tad, ja vispirms tiek likvidēti specifiskie dzimuma, etniskie, sociālie, politiskie un ekonomiskie ierobežojumi, tajā pašā laikā notiek centieni panākt sabiedrības integrāciju un visbeidzot – tiek atzītas minoritāšu demokrātiskās tiesības, un tādējādi dota iespēja pilnvērtīgi piedalīties politiskajā, sabiedriskajā un kultūras dzīvē.

Multikulturālās politikas mērķis ir politiskā esamība kā viens vesels un kulturālā esamība kā daudzveidīgums. Līdz ar to tā ir pilsoniska valsts, kas radīta, lai nodrošinātu indivīda brīvību un atzītu grupu atšķirības, vienlaikus ļaujot pilsoņiem piedalīties kopīgo sabiedrības problēmu risināšanā.

Tas, vai multikulturālā politika kļūs par atvērtas, dinamiskas, tolerantas sabiedrības pamatu vai par jaunu politisko, kultūras vai ekonomiskās nevienlīdzības pamatu, ir atkarīgs ne tikai no indivīda brīvības izvēlēties, kādu kultūras mantojumu viņš saglabās, bet arī no institucionalizētas iespējas realizēt starpkultūru dialogu un radošu kultūras mantojuma pieņemšanu.

Kultūras atšķirības, kuras nav nostiprinātas ar konstitūcijā atzītām tiesībām (gan kultūras, gan politiskām) un leģitimētas ar politisku vienprātību, pārvēršas par politisku kundzību. To pierāda PSRS, Austrumeiropas un Centrālās Eiropas valstu pieredze. (Sk. *R. Vetik* 2002, 55–62; *H. Asser, K. Trasberg, L. Vassilichenko* 2004; *P. Batelaan* 2002; *T. Lawson, K. Livingston, E. Mistrík* 2003) Taču demokrātiskās valstīs kultūras atšķirības var „pārklāt” ar unitāras kultūras tradīciju, kuru ideoloģiskajā jomā reproducē valdošās valsts un sociālās institūcijas. (*H. M. Federowicz* 1997)

Multikulturālisma piekritēji (*Ch. Allemann-Ghionda, B. B. Sträuli-Arslan, G. Auernheimer, V. von Blumenthal, H. Stübig, B. Willmann, J. A. Banks, Ch. A. McGee-Banks* u. c.) ir pārliecināti, ka, likvidējot nevienlīdzības ideoloģiju, izzudīs šovinisms, kam raksturīga augstprātīga izturēšanās pret citādajiem. Tiks akceptēta citu etnosu un kultūru līdzvērtība un emancipācija, un nacionālistiskās identitātes vietā stāsies identitāte, kas veidota uz etniskā, sabiedriskā un kultūras plurālisma.

Lai gūtu vienprātību multikulturālās politikas jautājumos, ir svarīgi, vai valdošā(-ās) kultūras grupa(-as) spēj samierināties ar valsts plurālistisko realitāti. Turpretī minoritātēm galvenais ir: vai tiesības, kuras tiek piešķirtas lielākās teritoriālās (politiskās) struktūrās, spēj garantēt to kultūras saglabāšanu. (*H. M. Federowicz 1997; J. A. Banks, P. Cookson, G. Gay, W. D. Hawley, J. J. Irvine, S. Nieto, J. W. Schofield, W. G. Stephan 2001*)

Dominējošās grupas un minoritāšu grupu uztveri ietekmē arī atšķirību politiskā interpretācija. Ja tā ir veiksmīga, pastāv elastīgs līdzsvars starp vienotību (kopīgas vērtības un institūcijas) un atšķirībām (to kultūras varietāšu apjoms, kuru minoritātes var izpaust, neapdraudot kopīgo identitāti).

Multikulturāla sabiedrība sociāli kulturāla projekta izpratnē atšķiras no citām sabiedrībām ar dažādu kultūras grupu komunikēšanās uzvedības modeli. Filozofs un sociologs J. Hābermāss (1981) norāda, ka katrs komunikācijas process, pat tad, ja tas nav saistīts ar dažādiem kultūras kontekstiem, pamatojas uz kopīgu diskusiju, uz kopīgi izveidotu saskaņu. Šāds dialogs liek plašsaziņas saskarsmē arī valdošās grupas pārstāvjiem uzdot sev jautājumu „kas es esmu?”. Politikis D. Kons-Bendits (*D. Cohn-Bendit 1992*) uzskata, ka multikulturāls dzīvesveids ir pa spēkam tikai stipriem indivīdiem („Ich–starken” – sevī stiprs).

Līdzīgas atziņas ir arī I. Rihteram (*I. Richter 1994, 317*) un R. Pihtam (*R. Picht 1991, 177*), viņi norāda, ka kultūra tiek saglabāta, attīstīta un pārveidota saskarsmē ar citu kultūru cilvēkiem, no kuriem ikviens pēc savas izvēles var aizgūt jaunus elementus

Šāda sociāli politiskā projekta mērķis ir izveidot kultūras demokrātiju – tiesības paturēt indivīda kultūras mantojuma pamatelementus, vienlaikus izmantojot iespēju līdzdarboties dažādās kultūras vidēs, pieņemt un integrēt citu kultūru elementus.

Demokrātija veicina potenciāli konfliktējošu etnisko grupu pašizteikšanos un pašnovērtējumu un rada mūsdienīgu sabiedrības multikulturalizāciju. (*Ch. Taylor 1994*)

Šajā aspektā skola uzskatāma par transformējošu institūciju, nevis sabiedrības atspoguļotāju.

Tolerance vairs netiek uzskatīta par liberālu attieksmi, bet par produktīvu dzīves procesu, kas saistīts ar ieinteresētu attieksmi.

Tā kā mūsdienās *kultūra* tiek izprasta kā dinamiska parādība (sk. termina *kultūra* skaidrojumu 1.1.1.apakšnodaļā), arī multikulturālas sabiedrības kontekstā tā jāuzlūko nevis kā konkrētam indivīdam piemītošs atribūts, bet gan kā dinamiskas sistēmas (sociālās, politiskās, ekonomiskās, lingvistiskās, ideoloģiskās u. c.) daudzveidība, kurā indivīds līdzdarbojas un kura ir reproducēta starp paaudzēm atkarībā no personas izvēles un pieredzes, kā arī no kolektīvās stratēģijas. (*Th. Hegeman 2004, 79–81; A. Kalpaka 2004, 31–44; sk. arī A. Priedītis 1996, 19*)

Identitāte vai indivīda personiskā kultūras sistēma nav statiska vai strikti ierobežots raksturīgo īpašību (izcelsmes) komplekss. Profesors P. Laķis uzskata, ka nacionālā identitāte nav pašpietiekama realitāte, tā atrodas mijiedarbībā ar politiskiem, sociāliem un tiesiskiem faktoriem. Turklāt šī mijiedarbība modificējas konkrētos vēsturiski nosacītos apstākļos. No šāda redzespunkta var aplūkot pašreizējo nacionālās kultūras identitātes stāvokli Latvijā kā vēsturiski tapušā daudz kultūru sabiedrībā. (P. Laķis 2000, 386)

Politīķis D. Kons-Bendits (*D. Cohn-Bendit* 1992) izvirzījis tēzi, ka multikulturālas sabiedrības attīstīšanas stratēģijai nepieciešama četru līdzdalībnieku iesaistīšana: politiskās institūcijas (valsts), minoritātes un viņu elite (etniskais lobījs), pilsoņi, kuri ir gatavi aizstāvēt plurālistiskas publiskās sfēras esamību, un sociālās institūcijas.

Pēc darba autores domām, indivīdiem, kuri atrodas „starp kultūrām” (jaukto laulību bērni, cilvēki, kuri socializējušies dažādās kultūrās u.tml.), ir lieliska iespēja demonstrēt ideju par multikulturālismu kā transformatīvu procesu. Viņi nepārtraukti atrodas gan majoritātes, gan minoritāšu kultūras vidē un ir spējīgi līdzdarboties vairākās no tām.

Laikā, kad globalizācija kļūst arvien nozīmīgāka, multikulturālā sabiedrībā nepieciešams apzināties starpkultūru atšķirības, kā arī tolerantī un saprātīgi attiekties pret svešo (citādo), t.i., izkopt starpkultūru kompetenci. Taču šobrīd daudzās Eiropas valstīs, arī Latvijā, izglītības process neatbilst šīm prasībām. Turklāt starpkultūru pedagoģijā postulētajai tolerancei un vienlīdzīgajām tiesībām nav nozīmes, ja realitātē (politikā un savstarpējās attiecībās sabiedrībā) turpinās minoritāšu diskriminācija. Jo skolā apgūtās zināšanas ir sabiedrības radītas zināšanas; tās parāda cilvēku intereses, vajadzības un ir organiski saistītas ar nevienlīdzīgajām sociālajām attiecībām ārpus skolas.

Tiem, kas ir ieinteresēti, lai attīstītos starpkultūru izglītība, jābūt gataviem arī sociālajām pārmaiņām. Tas nozīmē, ka izglītības programmu nozīmīgie termini jāinterpretē to plašākajā sabiedrības kultūru kontekstā. (*J. Rivera, M. Poplin* 1995, 233)

Zinātnieki un pedagogi (*S. Jackson, J. Solis* 1995; *W. Bergmann* 2001; *D. A. Byrnes, G. Kiger* 1990; *W. Kaschuba* 2001 u. c.) uzsver – gan skolēni, gan skolotāji jā mudina aktīvi risināt jautājumus, kas saistīti ar viņu pašu attieksmi pret rasismu, seksismu, homofobiju un neskaitāmiem citiem sabiedrības aizspriedumiem. Virspusīga šo aizspriedumu izpratne rada nepilnīgu izpratni par reālo dzīvi plurālistiskā sabiedrībā.

Mūsdienās kultūras daudzveidība pamazām kļūst par ikdienu. Aizvien biežāk nākas sastapties ar multikulturālisma izpausmēm un vērtību plurālismu. Indivīda identitāte kļūst plurālistiska, daudzu globālu un lokālu faktoru iespaidā veidojot identitāšu savijumu, ko vairāk nosaka nevis tradīcijas, bet indivīda brīva izvēle piederēt ne tikai vienai, bet vairākām kopienām. (*J. A. Banks* 2002; sk. arī *I. Apine* 2001 a)

Nespēja pieņemt kultūras daudzveidību un tolerances trūkums pret atšķirīgo sabiedrībā izraisa konfliktus un sociālās krīzes, tādējādi radot labvēlīgu augsni dažādām vardarbības izpausmēm – to pierāda 2005. gada dramatiskie notikumi Francijā, kad Parīzes nabadzīgo priekšpilsētu (kurās galvenokārt dzīvo imigranti no Ziemeļāfrikas un Centrālāfrikas) jaunieši, kuri saskaras ar nodarbinātības un sociālās integrācijas problēmām, sāka plašus un vardarbīgus nemierus; 2006. gadā Rīgā notikušais uzbrukums *AfroLat* biedram, ruandietim, un Šrilankas pilsoņiem viņu ādas krāsas dēļ.

Tikai svešu kultūru vērojums un iepazīšana rada priekšnoteikumu, lai mantoto kultūru varētu atklāt pilnībā. Cilvēki iemācās relatīvi uztvert savu kultūras identitāti, normas un vērtības. Viņi apzinās un pieņem faktu, ka visi nevar būt un nav vienādi, ir atšķirīgi. Līdz ar to paveras jaunas iespējas veidot dzīvi. Kultūru apmaiņa bagātina katra dzimto kultūru, ļauj asāk saskatīt un novērst tās trūkumus. To apstiprina arī ES moto – „Vienoti daudzveidībā!”, no kā izriet ES vēlme saglabāt kultūru un valodu daudzveidību un nodrošināt kultūras mantojuma saglabāšanu un vairošanu. Tiek uzsvērts, ka ir jāveicina aktīvs pilsoniskums un cīņa pret jebkāda veida izstumšanu, arī pret rasismu un ksenofobiju. Īpaša uzmanība jāpievērš sieviešu un vīriešu līdztiesības sekmēšanai un vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanai personām ar īpašām vajadzībām.<sup>1</sup>

Diferences domāšana norāda, ka jebkuram atšķirīgajam, kas ir jēgpilns un nepieciešams, ir tiesības pastāvēt tāpēc, ka tas ir vēsturiski veidojies, ar to saistās savdabība, tas nav aizstājams ar citu, nevar ieņemt cita vietu, tā funkcijas ir vienreizīgas un tāpēc neaizstājamas. (S. Lasmane 2000, 409)

Zinātnieku atziņas par multikulturālismu, liecina, ka multikulturālisma galvenā ideja ir balstīta uz to, lai valstī, kurā dzīvo vairākas etniskās grupas ar atšķirīgām kultūrām, tiek saglabāts balanss un neviena no kultūrām netiek apspiesta. Diemžēl realitātē šādi definētu multikulturālismu ir grūti realizēt, jo valsts politika tik un tā saglabā prioritāru attieksmi pret kādu kultūras sistēmu un valodu – parasti tā ir majoritātes kultūra.

Promocijas darbā, pamatojoties uz politiķa un zinātnieka P. Egtveda (*P. Egtved* 2002) izvirzītajām multikulturālās sabiedrības izpratnes saturiskajām kopsakarībām, ir atspoguļoti atšķirīgi viedokļi un pieejas un līdz ar to skaidrots multikulturālas sabiedrības jēdziens.

- Multikulturāla sabiedrība – deskriptīvs jēdziens: saskaņā ar to multikulturāla sabiedrība rodas kā dažādu etnosu aktīvas iecelošanas sekas. Multikulturāla sabiedrība veidojas tajās zemēs, kurās ierodas iecelotāji, noris kultūras bagātināšanās ar atšķirīgo iecelotāju kultūru (*P. Egtved* 2002, 31).

---

<sup>1</sup> Eiropas parlamenta un padomes lēmums Nr. 253/2000/ek (2000.gada 24.janvāris)



- Multikulturāla sabiedrība – situācija, kad monokulturālā sabiedrība pārtrauc eksistēt, parādoties atšķirībām un pieaugot kultūras daudzveidībai. Tādēļ modernās, kompleksās, diferencētās sabiedriskās sistēmas uzskatāmas par multikulturālu sabiedrību. (A. Datta 1994) Var minēt: konfesionali sašķeltas sabiedrības; šķirās vai slāņos sašķeltas sabiedrības normu vai izturēšanās dēļ; nacionālā un federālā valstī integrētas valodas un kultūras minoritātes (Beļģija, Šveice) u. c.
- Sabiedrība ir vēsturiski multikulturāla – tādā vēsturiski izveidojusies norma (šis uzskats nostiprinājās pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu sākumā) kā tautu migrācijas vēsturisks fenomens, kuru tagad sauc par multikulturālu sabiedrību.
- Multikulturālas sabiedrības atbilstība ekonomiskajiem mērķiem – šajā gadījumā termins *multikulturāla sabiedrība* ir attiecināts uz tautu migrācijas procesu, kas notiek galvenokārt uz ekonomiskiem pamatiem (darba meklētāju migrācija uz ASV un Rietumeiropu). Ieceļotāji ir nodarbināti tādās ekonomikas jomās, kurās nevēlas strādāt valsts pamatiedzīvotāji. Tādējādi nosacīti (uz laiku) paaugstinās pamatiedzīvotāju labklājības līmenis un tiek panākta tautsaimniecības augšupeja, kuru īstenot nav pa spēkam pašiem pamatiedzīvotājiem (Vācijā, Austrijā u. c.).
- Multikulturālas sabiedrības pedagoģijas attīstības koncepcija – izmantojot pedagoģisko procesu, multikulturāla sabiedrība var kļūt par īstenību, ja tā ir politiski un sabiedriski gribēta un atbalstīta. Šā procesa mērķis ir veicināt savstarpēju toleranci dažādu kultūras grupu starpā, panākot sabiedrisko saliedētību ar izglītības programmām, kuras akcentē aizspriedumu un diskriminācijas likvidēšanu (P. Egtved 2002, 30–33).

Problēmas, kas saistītas ar multikulturālu sabiedrību un multikulturālismu, Austrumeiropā ir tādas pašas kā Rietumeiropā. Īpašais šajā situācijā acīmredzot ir tas, ka problēmas radušās postkomunistiskās demokrātijas ietekmē.

Tradicionālajās ieceļotāju valstīs (Kanādā, ASV, Rietumeiropas valstīs) vienlaikus ar multikulturālisma ideju ieviešanu politikā tika aktualizētas un noskaidrotas atšķirības sabiedrībā, līdz ar to majoritāte zaudēja savu nozīmi kultūras identitātes noteikšanā. (H. M. Federowicz 1997, 78) Eiropā līdz ar ES izveidošanos radās iespēja iesaistīt šajā procesā arī pārnacionālu saturu.

Atšķirībā no iepriekš minētajām tradicionālajām ieceļotāju valstīm Austrumeiropā pēc 1989. gada pāreja no totalitārās uz demokrātisku sabiedrību radīja krīzi, kuras ietekme jūtama vēl mūsdienās. Radās kultūru un etnosu daudzveidība, un komunisma laikā apspiestās etniskās un seksuālās minoritātes pieprasīja savas tiesības. Komunisma radītajā politiskajā vakuumā šīs prasības šķita kā apdraudējums, un etnocentriski veidojusies sabiedrība ar to netika galā. Aktualizējās dažādi savstarpēji aizspriedumi, un radās starpetniskie konflikti. Lielākajā daļā Austrumeiropas valstu minoritāšu problēmas tika atstātas pašplūsmā.

„Valsts etnopolitikas nenoteiktība un institucionālā atbalsta trūkums attiecībās ar potenciālajām minoritātēm, nepietiekami attīstītā minoritāšu pašorganizācija un to kultūrdarbības ierobežotās iespējas veicina dažādu politiski orientētu grupējumu aktivitātes, grupējumu, kuri, kaut arī no attiecīgās minoritātes (attiecīgām minoritātēm) nav saņēmuši pārstāvības mandātu, tomēr it kā demonstrē tām politisku atbalstu, lai gan patiesībā visbiežāk rūpējas par savām politiskajām interesēm. Valsts etnopolitikas nenoteiktība nav sekmējusi arī minoritāšu drošu līdzdalību Latvijas valsts attīstībā.” (E. Vēbers 2000, 9) Tā minoritāšu stāvokli Latvijā pēc neatkarības atkalatgūšanas komentē zinātnieks E. Vēbers.

Pēc Otrā pasaules kara notikumus Austrumeiropas valstīs lielā mērā noteica „dzelzs priekšgars”. Tas nošķīra Austrumeiropas valstis no pārējās pasaules. Pēc neatkarības atgūšanas saglabājās sabiedrisko, politisko, pedagoģisko struktūru un mentalitāšu paliekas, kas mūsdienās raksturīgas multikulturālai sabiedrībai vairākās Eiropas valstīs un kas nepārtraukti mainās.

„... Latvijas valsts iekšpolitikas dzīvē sabiedrības integrācijas vērtības netika uzskatītas par valsts iekšpolitiskās stabilitātes nosacījumu. Svarīgāk šķita ierobežot padomju laika ieceļotāju politiskās iespējas Latvijā un veicināt viņu izceļošanu.” (E. Vēbers 2000, 13)

Pēdējos desmit gados ir paveikts ļoti daudz dažādu kultūru cilvēku savstarpējā dialoga veidošanā un radīti tiesiski pamati mierīgai kopā dzīvošanai.

Sociologs J. Muzils (*J. Musil* 1999) norāda, ka moderno un modernizēto sabiedrību, kurā multikulturālisms ir neizbēgams, raksturo augsts konfliktu potenciāls. Tomēr, neņemot vērā šo varbūtību, var saglabāt harmoniju, novēršot spriedzi un saglabājot gribu iesaistīties dialogā.

Austrumeiropas sabiedrībās, kuras, atgūstot neatkarību, joprojām atrodas strauju pārmaiņu procesā, parādās vairāki grupu konflikti un etniskā spriedze. J. Muzils uzsver, ka postkomunisma valstīs, kuras tagad ir nostājušās uz politiskās un ekonomiskās stabilizācijas ceļa, etnisko konfliktu cēlonis meklējams ideoloģiskā un institucionālā varas vakuumā, kas radās pēc vecās sabiedriskās kārtības sabrukuma. Šajā situācijā grupu vadītāji ir atraduši tādas leģitimizācijas idejas, kas atbalsta etnisko, kultūras grupu saistības saglabāšanu. Bieži vien šīs leģitimizācijas ir normatīvo un analītisko koncepciju sajaukums, kas atspoguļojas grupu simbolos, dzīves stilā utt. (*J. Musil* 1999, 64)

Etniskās grupas ir nozīmīgi plurālas sabiedrības elementi, bet jāuzsver arī tas, ka etnisko konfliktu nozīme palielinās tikai sabiedrības krīžu laikā. (*W. D. Bukow* 2002 a, 143)

J. Muzils, S. Hornberga u. c. (*J. Musil* 1999; *S. Hornberg* 1999; *E. Ben-Rafael, Y. Sternberg* 2001) multikulturālismu uzskata par šādu konfliktu risināšanas iespēju, jo nacionālās minoritātes intereses var pārstāvēt arī valsts iekšienē. Tā, piemēram, visvairāk tiek diskutēts par to, ka likumā varētu noteikt tiesības minoritātes pārstāvjiem izvēlēties pilsonību. Tas sevī ietvertu prasību mācīties un organizēt sabiedriskus pasākumus dzimtajā valodā un iespēju saglabāt un stiprināt savas kultūras identitāti.

No konkrētās valdības ir atkarīgs, cik lielā mērā tā ir gatava sadarboties un ievērot minoritāšu tiesības. Jāuzsver, ka labai valdībai vajadzētu panākt, lai minoritāšu attieksme pret valsti ir lojāla.

Savība ir nevis svešā izslēgšanā, bet nevarmācīgā ietveršanā savā rūpju lokā, saglabājot tiesības uz atšķirību gan sev, gan citiem. Tā nenozīmē aklu šaurību, noslēdzoties no atšķirīgā, topot par noslēgtu sabiedrību, taču nenozīmē arī atteikšanos no tiesībām uz atšķirīgo. (S. Lasmane 2000, 411)

Filozofes S. Lasmanes pieminētie nosacījumi var tuvināt multikulturālai sabiedrībai. Taču pat tad, ja ir izveidoti multikulturālisma institucionālie un tiesiskie pamati, bieži vien tas izrādās par maz, lai izvairītos no spēcīgi izteiktas nacionālās nostājas.

Konsekventa cilvēktiesību ievērošana reģionu, pilsētu un kopienu politikā, pēc J. Muzila (1999) domām, nav vienkārša pat tajās valstīs, kurās valda stabila demokrātija, un jo grūtāk to ir izdarīt modernizētās un straujām pārmaiņām pakļautās sabiedrībās. Tādēļ šo sabiedrību veidošanās procesā nepieciešami arī citi katalizatori.

No vienas puses, tā būtu sistemātiska tolerances audzināšana pilsoņos – gan pret citām nacionālajām grupām, gan kopienām – un tās mērķis ir savstarpējo aizspriedumu mazināšana. Taču to iespējams panākt tikai tad, ja arī politiskā griba ir atvērta komunikācijai un tolerancei.

No otras puses, ir svarīgi strādāt pie multikulturālisma īstenošanas. Tam nepieciešams laiks, taču tas ļauj sasniegt pozitīvu rezultātu. Par to liecina tādu valstu kā Holandes, Zviedrijas, Kanādas u. c. valstu vēsturiskā pieredze.

Austrumeiropas valstīm iekļaujoties ES, tās vai nu pastiprināja un izstrādāja kultūras plurālismu, vai arī brīvprātīgi integrēja minoritātes.

Etniskais un kultūras plurālisms līdztekus pozitīvajiem aspektiem (kultūras bagātināšanās, valodu daudzveidība) var radīt sarežģījumus – izzūd etnisko grupu un kopienu līdztiesība, un kāda no tām kļūst dominējoša.

J. Muzils (1999) uzskata – Kanādas, Holandes un citu valstu pieredze pierāda, ka multikulturālisma politika var dot panākumus tikai tad, ja tiks ievēroti pieci nosacījumi:

1. Sabiedriskā tolerance,
2. Atsevišķu etnisko grupu ekonomiskā neatkarība (savu resursu (avotu) kontrole),
3. Šo grupu tiesiskā autonomija,
4. Skaidra piederība atsevišķām etniskajām grupām,
5. „Maiga” kultūras norobežošanas forma starp etniskajām grupām.

Lai šos nosacījumus ievērotu, nepieciešamas regulējošas normas (2. un 3. punkts), kā arī ar kultūru saistītu notikumu konfrontēšana un skaidrošana (kas var nodrošināt 1., 3. un 5. punktu).

Pēdējo piecpadsmit gadu laikā ir darīts daudz, lai veidotu dažādu kultūru pārstāvju dialogu, un ir radīti tiesiskie priekšnoteikumi mierīgai kopdzīvei. Daudzās valstīs minoritātes aizsargājošas normas ir ietvertas konstitūcijā un individuālajās tiesībās.

Minoritāšu aizsardzība mūsdienās ir ilga vēstures attīstības procesa rezultāts, kura svarīgākie notikumi ir atbilstošu normu pieņemšana un to stāšanās spēkā: „Starptautiskā vienošanās par jebkura veida rasu diskriminācijas novēršanu” (1965, ANO), „Starptautiskais pakts par pilsoņu un politiskajām tiesībām” (1966, ANO), „Eiropas konvencija par cilvēktiesību un pamattiesību aizsardzību” (1950, Eiropas Padome), „Eiropas reģionālo un minoritāšu valodu harta” (5. 11. 1992/1.3. 1998, Eiropas Padome), „Vienošanās par nacionālo minoritāšu aizsardzību” (1. 2. 1995/1. 2. 1998, Eiropas Padome). Visi šie līgumi uzliek par pienākumu valstīm, kuras tos parakstījušas, nacionālajos tiesību aktos ievērot vienlīdzīgu attieksmi pret reliģiskajām, nacionālajām un etniskajām minoritātēm.

Kā liecina jaunākie (1999–2002) tautas skaitīšanas rezultāti, minoritāšu īpatsvars ES 25 dalībvalstīs ir 8,5% , un 2007. gadā, kad dalībvalstu skaits būs 27, tas prognozēts 8,85%, t.i., 42 306 miljoni cilvēku no kopējā ES iedzīvotāju skaita (480 190 miljoni) pieskaitāmi pie minoritātēm, un ES pavisam ir 300 minoritātes. (L. Dribins 2004) Pamatojoties uz šiem rezultātiem, var apgalvot, ka minoritāšu politika, to aizsardzība un mierīgas kopā sadzīvošanas nodrošināšana ES un Eiropai ir ļoti svarīgs jautājums. Mūsdienās ar minoritāšu aizsardzības jautājumiem nodarbojas vairākas organizācijas, svarīgākās no tām – Apvienoto Nāciju Organizācija, Eiropas Padome, Eiropas Savienība, Eiropas Drošības un sadarbības konference. Šīs organizācijas cenšas realizēt pastāvošo normu ieviešanu praksē. 2003. gada vasarā Eiropas Padomes parlamenta sapulce un Eiropas Parlaments ir spēruši ievērojamus soļus minoritāšu aizsardzības pastiprināšanā un paplašināšanā Eiropas līmenī. Tādēļ tika sastādīta bilance par ES un kandidātvalstīm nozīmīgo normu – „Vienošanās par nacionālo minoritāšu aizsardzību” un „Eiropas reģionālo un minoritāšu valodas hartas” – rezultātiem.

Apkopojot šajā nodaļā iztirzāto, var secināt, ka multikulturalitāte kļūst par visu Eiropas valstu sabiedrību un internacionālo attiecību raksturlielumu. Neviena kultūra neattīstās izolēti no citu tautu kultūrām un valodām. Savstarpējie sakari ir noteikuši daudzas kopīgas iezīmes to attīstībā. Laika gaitā, paplašinoties ekonomiskajai sadarbībai, veidojas arī ciešāki kultūras sakari.

Pamatojoties uz teorētiskās analīzes rezultātā gūto kultūras, multikulturālisma un multikulturālās sabiedrības izpratni, turpmākajās darba nodaļās detalizēti aprakstīta un analizēta starpkultūru izglītība un skolotāju izglītība.

Multikulturālā sabiedrībā, kuras mērķis ir panākt daudzveidības atzīšanu, var notikt svešu kultūru sajaukšanās vai pielīdzināšanās. Tas balstīts uz savstarpēju atzīšanu un apzinātu citas identitātes uztveršanu.

Multikulturālisma galvenā veicināšanas forma ir starpkultūru izglītība, kuras mērķis ir tāda izglītība un audzināšana, lai ikviens respektētu un toleranti izturētos pret citādo daudz kultūru vidē un šo procesu uztvertu kā bagātināšanos.

Starpkultūru izglītības programmas pamatā ir jābūt konfliktu (etnisko, reliģisko, dzimuma u. c.) risināšana. Faktiski tas ietver sevī visu multikulturālisma mērķu realizāciju: rasu diskriminācijas likvidēšanu; institucionālu un sabiedrības starpkultūru dialogu un interakciju (no pastāvēšanas blakus uz kopā pastāvēšanu); vienlīdzīgu tiesību nodrošināšanu minoritātēm, toleranci pret citādo u.tml.

## **1.2. Starpkultūru izglītības izpratne multikulturālā sabiedrībā**

### **1.2.1. Starpkultūru izglītības jēdziens un tā rašanās**

Mūsdienās termins *starpkultūru izglītība* tiek lietots arvien biežāk. Zinātniskajā literatūrā gan izmanto dažādus vārdu savienojumus, apzīmējot starpkultūru izglītību, piemēram, multietniskā, multikulturālā, antirasistiskā vai multirasu izglītība.

Starpkultūru izglītība ir pedagoģijas termins, līdz ar to tā arī izvirza noteiktas darbības vēlamā mērķa sasniegšanai.

Apkopojot un izanalizējot dažādu valstu zinātnieku atziņas, var secināt, ka katru gadu pasaulē pieaug to valstu skaits, kurās tiek realizēta starpkultūru izglītība. Par to, vai tā ir nepieciešama Latvijā, šaubu vairs nav. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē jau darbojas Multikulturālās izglītības centrs, Daugavpilī – Multinacionālās kultūras centrs, un vairākās Latvijas augstskolās (Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā un Latvijas Universitātē u. c.) tiek lasīti studiju kursi starpkultūru (mijkultūru) izglītībā. Taču aktuāls ir jautājums – kādam jābūt starpkultūru izglītības saturam Latvijā? Vai tas būs tāds pats kā ASV vai citās Eiropas valstīs? Lai rastu atbildes uz šiem jautājumiem, darbā ir analizēta pasaules pieredze.

Starpkultūru izglītības teoriju vēsture ir īsa, un līdz ar to daudzas hipotēzes praksē vēl nav pārbaudītas. Daudzi Eiropas zinātnieki (G. Auernheimers (2003), V. Nīke (2000), A. Holcbrehers (A. *Holzbrecher* 2004), P. Franke (P. *Franke* 1994), P. Figuroa, (P. *Figuroa* 1998)) savās publikācijās skaidro terminus *multikulturāls* un *interkulturāls* (starpkultūru), lai precīzāk definētu starpkultūru izglītības būtību un mērķus.

Pagājušā gadsimta septiņdesmito gadu sākumā ASV parādījās termins *multikulturālā izglītība*, bet septiņdesmito gadu beigās Vācijas Federatīvajā Republikā tiek lietots termins *starpkultūru (interkulturālā) audzināšana*.

Kaut arī daži zinātnieki (J. Dumke, V. Poriņa) šos terminus diferencē, profesors G. Auernheimers (G. Auernheimer 1990, 2) raksta: „Neatkarīgi no sholastiskā disputa par normatīvo vai deskriptīvo nozīmi svarīgi ir saprast, ka etnisko minoritāšu klātesamība nav tas pats, kas multikulturāla sabiedrība, kas šo vārdu ir pelnījusi. Daudz nozīmīgāka ir sabiedrības pašizpratne, tās vērtību sistēma, institūciju multikulturālais raksturs. .. Jāpiebilst, ka anglosakšu zemēs pārsvarā tiek izmantots termins *multicultural education*, franču valodas areālā – *education interculturelle*.”<sup>1</sup>

Vācu pedagoģijā ir ieviesušies abi apzīmējumi. Tie tiek lietoti kā sinonīmi (sk. G. Auernheimer 1996; W. Nieke 2000, 10).

Profesors V. Nīke starpkultūru audzināšanu un izglītību uzskata par atbildes reakciju uz multikulturālas sabiedrības prasībām. Termins *multikulturāls* ir definējoši aprakstošs, bet līdz ar termina *interkulturāls* lietošanu notiek izšķiršanās (tiek pieņemts lēmums). Ne visas izglītības formas multikulturālā sabiedrībā ir uzskatāmas par starpkultūru izglītību.

Zinātnieks (W. Nieke 2000, 19) norāda, ka Vācijā arī starpkultūru mācīšanās un starpkultūru audzināšana tiek lietoti kā sinonīmi. Termins starpkultūru mācīšanās vairāk gan apzīmē pedagoģisko procesu pāri kultūru un dažādu pasaulu robežām. Turpretī jēdzienu starpkultūru audzināšana lieto, runājot par metodisko ievirzi un saturu, ar kuru jāveicina starpkultūru mācīšanās. Tātad starpkultūru mācīšanās ir mācīšanās multikulturālā sabiedrībā.

Iepazīstoties ar vairāku autoru izvirzītajām starpkultūru izglītības definīcijām, izrādās, ka pat diviem pedagoģijas zinātniekiem nav vienotas definīcijas par to, kas ir starpkultūru izglītība. Ikviens cenšas aizstāvēt koncepciju, kas atbilst tieši viņa pārlicībai par to, kas šajā izglītībā ir galvenais. ASV profesori S. Nīto (S. Nieto 1996), K. A. Grants (C. A. Grant 1999, 1997), Ž. Geja (G. Gay 1997), Dž. A. Benkss (1994), K. E. Slītere (C. E. Sleeter 1994) u. c. savās definīcijās uzsver cieņas vienai rasei pret citām, kultūru plurālisma veicināšanu un to, ka multikulturālā izglītība atzīst katras rases savdabību un veido pozitīvu attieksmi pret to atšķirībām.

Savukārt citi – J. T. Levī (J. T. Levy 2005, 172–188), M. Mūra (M. Moore 2005, 273), V. Baders (V. Bader 2005, 319–339) iebilst, ka arī lesbietes, geji un biseksuāli ir kultūras grupas un tādējādi tie neapšaubāmi jāiekļauj multikulturālisma definīcijā. Līdz ar to daudzās ASV izdotajās grāmatās par multikulturālo izglītību vismaz viena nodaļa ir veltīta homoseksuālistu kultūras problēmām.

Ir zinātnieki (Dž. A. Benkss (2002), M. Bendžamins (1996), K. E. Slītere (1994)), kas uzstāj, ka diskusijā par multikulturālismu obligāti jāiekļauj atsevišķu sociālo šķiru problēmas, bet daudzās pasaules valstīs, īpaši ASV, tiek spriests, kā saglabāt līdzsvaru starp atsevišķo un

---

<sup>1</sup> Promocijas darbā, analizējot ASV starpkultūru izglītības pieredzi, tiks izmantots *multikulturālās izglītības* jēdziens.

vispārīgo, kādas grupas būtu uzskatāmas par atsevišķas kultūras cilvēkiem, vienlaikus nepieļaujot pārāk lielas atkāpes no kultūru dalījuma pēc tautības.

Savukārt Eiropā starpkultūru izglītības definīcijā tiek uzsvērta atšķirīgā (citu kultūru, reliģiju u. c.) pieņemšana un izpratne; spēja pielāgoties un efektīvi sadarboties ar citu kultūru cilvēkiem – (G. Auernheimers (*G. Auernheimer*), V. Blūmentāls (*V. von Blumenthal*), H. Stībigs (*H. Stübig*), B. Villmans (*B. Willmann*)).

Eiropā biežāk izceļ etniskās un nacionālās atšķirības, kurām vajadzētu mainīt starpkultūru izglītības galvenos mērķus, kas attiecas uz etniskajām minoritātēm (sk. *Д. И. Латышина* 2004, 8). Piemēram, UNESCO par multikulturālās izglītības objektu izvirza multietnisko situāciju konkrētā valstī.

*Multikulturālās izglītības* termins bieži tiek aizstāts ar terminu *starpkultūru izglītība*. To Rietumeiropā pirmo reizi sāk izmantot pagājušā gadsimta septiņdesmito gadu beigās pirmsskolas izglītībā, kad strauji pieauga bēgļu un viesstrādnieku skaits. Astoņdesmitajos gados vairāki vācu zinātnieki aizsāka diskusiju par starpkultūru pedagoģiju. Diskusijā piedalījās tādi zinātnieki kā M. Homans (*M. Hohmann*), H. Esingers (*H. Essinger*), Dž. Grāfs (*J. Graf*) u. c. Astoņdesmito gadu vidū starpkultūru pedagoģiju atzina par pedagoģijas disciplīnu.

Sākotnēji Eiropā starpkultūru izglītība tika attiecināta tikai uz migrantu un viesstrādnieku bērniem (sk. *D. Larcher* 1991, 58; *S. Hummelsberger* 2001, 1). Kopš aktuāls ir kļuvis jautājums par vienotu Eiropu, starpkultūru izglītība ir ieguvusi citu nozīmi, varētu pat teikt, ka šā termina izpratne ir tuvinājusies amerikāņu zinātnieku viedoklim par multikulturālu izglītību.

Analizējot zinātnieku piedāvātās starpkultūru izglītības definīcijas, var secināt, ka starpkultūru izglītības vīzija visā pasaulē ir līdzīga – palīdzēt skolēniem attīstīt kritisko domāšanu, apgūt citu apkārtējās īstenības uztveršanas veidu, augstākas pakāpes domāšanas spēju, multikulturālu pasaules redzējumu. Daudzi pedagogi (*R. A. Gomezs (R. A. Gomez)* 1991), Dž. A. Benkss (2002), J. Hauze (*J. Hause* 1994) u. c.) uzskata, ka bez šāda redzējuma skolēni nespēj aptvert alternatīvu sociālo un personisko realitāti.

Ziņojumā, ko starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimtam sniedz UNESCO (2001), par vienu no svarīgākajiem mūsdienu izglītības uzdevumiem tiek uzskatīts mācīties dzīvot kopā un sadzīvot ar citiem. Tajā ir skaidri formulēti starpkultūru izglītības uzdevumi: apkarot dažādus aizspriedumus, kas izraisa konfliktus, iemācīt saskatīt, cik dažādi ir cilvēki, un apzināties, cik ļoti mēs visi esam līdzīgi un cits no cita atkarīgi.

Zinātnieks D. Larhers (*D. Larcher* 1991, 70) uzsver: starpkultūru izglītība atzīst sabiedrības pluralitāti, kā arī konkurējošu dzīvesveidu un konkurējošas pasaules – kā bāzi sadzīvošanas konstruktīvai tālākattīstībai uz integrācijas pamata, kas sevī ietver visiem vienādas tiesības būt atšķirīgiem.

Starpkultūru izglītības jēdziens Vācijā tika ietverts plašā pedagoģiskā koncepcijā, kas mēģina atrisināt multikulturālās skolas problēmas. J. Hauzes (*J. House* 1994, 85) skaidrojumā uzsvērts, ka starpkultūru mācīšanās ir process, „kurā iegūst zināšanas, prasmes un pieredzi; kas var ietekmēt un mainīt attieksmi un izturēšanās veidu, kam seko sevis apzināšanās savas un svešas valodas un kultūras kontekstā”. Arī pedagogs H. J. Krumms (*H. J. Krumm* 1994, 117) piemin „tādu uztveres spēju attīstīšanu, kas ļauj tikt skaidrībā (diskusija) pašam ar sevi”.

Audzināšana starpkultūru komunikācijai līdz ar to ir ciešā saistībā ar mācīšanās pārorientēšanu no produkta uz procesu. Tātad runa ir par mācībām, kuras orientētas uz procesu, un kuru centrā ir cilvēks, kas mācās, un procesiem, kas viņā notiek.

Starpkultūru mācīšanās tās pirmsākumos tika saprasta kā audzināšana kultūru atvērtībai, kultūru atšķirību apliecināšanai, kultūras objektivitātes trūkuma un etnocentrisma pārvarēšanai. Tā ir svarīga visur, kur kopā dzīvo minoritātes ar atšķirīgu valodu un kultūru.

Starpkultūru izglītībai jānodrošina respektēt atšķirīgais, lai tādējādi novērstu pārpratumus, ko rada svešs izturēšanās veids, un no tā izrietošās konfliktsituācijas.

Jēdzienā *starpkultūru izglītība* kā implicīta norma ir noteikta prasība, ka, satiekoties dažādām kultūrām, jānotiek daudz kam vairāk nekā kultūras šokam vienā un atstumšanas reakcijai otrā pusē. Starpkultūru izglītībā tiek pieņemts, ka socializētas bailes no svešā nav neizbēgams liktenis. Ir jāmācās no vēsturiskās pieredzes – kultūras attīstība ir notikusi uz kultūru satikšanās, jā, pat uz kultūru sajaukšanās, pamata, tas attiecas arī uz izmaiņām valodā, uzsver zinātnieks un pedagogs D. Larhers. (*D. Larcher* 1991, 75)

Prefikss *starp* terminā *starpkultūru mācīšanās* iezīmē dabisko baiļu un vēsturiski izveidojušos barjeru, kā arī kultūru apmaiņu un savstarpējās reakcijas, tātad mūžseno, arī dzīvnieku pasaulē vērojamo reakciju uz svešo un svešajiem, pārvarēšanu.

Starpkultūru izglītība – tā ir gatavība veicināt tikšanos ar citām kultūrām:

- lai labāk apzinātos savu kultūru,
- lai pārvarētu etnocentrismu,
- lai, dzīvojot kopā ar citu kultūru cilvēkiem, izmēģinātu jaunu, uz nākotni orientētu kultūru daudzveidības attīstību, arī daudzvalodību.

No transcendentāli filozofiskā viedokļa, – pēc filozofa L. Poršera (*L. Porcher, M. Abdallah-Preteille* 1999) un starpkultūru filozofijas virziena pārstāvja F. M. Vimmera (*F. M. Wimmer* 2004) –, svarīgi ir pārvarēt pasīvu blakuspastāvēšanu multikulturālajā sabiedrībā. Starpkultūru mācīšanās procesā jāmācās ne tikai par kultūrām, bet arī no citām kultūrām (apmaiņas ceļā). Centrā arī šeit ir mācīšanās no (kultūras) pašrefleksijas (*Ch. Wulf* 2001, 156–159) un katra atsevišķā cilvēka etnocentriskās aprobežotības apzināšanās. Taču saskaņot kultūras multikulturālā sabiedrībā iespējams, izmantojot pāretniskas vai dalītas vērtības, kas var būt pieņemamas visām šajā procesā iesaistītajām grupām. J. Rūlofs (*J. Ruhloff* 1986) starpkultūru



izglītību uzskata par „izglītības iespēju, kas balstās un ir vērsta uz kultūru” (*J. Ruhloff* 1986, 197, 199) Pedagoģijai nav jābūt „ievirzīšanai neapstrīdami derīgās normās un vērtībās”, tai jāveicina „cita veida pašinterpretācijas iespējas izpratne” (turpat 195).

Pastāv vēl kāda starptautiska pieeja, kas līdzīga starpkultūru izglītības izpratnei, – UNESCO ierosinātā *starptautiskā izglītība*.

Starpkultūru izglītības centrā ir kultūras filozofija, kas uzsver kultūras dinamiku un pārmaiņas. Svarīgs tās princips ir šīs koncepcijas ievērošana arī visos pārējos mācību priekšmetos, kam UNESCO starptautiskajā izglītībā tiek piešķirta mazāka nozīme – jo tās centrā ir cilvēktiesības. Starp citu, šo tiesību ievērošana ir ne tikai UNESCO, bet arī visā pasaulē pieņemtās starptautiskās izglītības priekšnoteikums. Tajā ietilpst gan zināšanas par cilvēktiesībām, gan izglītība kā cilvēktiesības.

Starpkultūru izglītībā tiek paustas katras kultūras grupas locekļa tiesības dzīvot saskaņā ar savu priekšstatu par kultūru, ja tie saskan ar konstitucionālajām vai valsts tiesībām. Šī saikne ar savu kultūru kļūst vēl ciešāka, jo starpkultūru filozofijas virziens sludina multikulturālā dzīvesveida priekšrocības – starpkultūru vērtību apmaiņu, savstarpējo sapratni, vienlīdzīgu piekļuvi sabiedrības sniegtajām iespējām. Tā kā starpkultūru izglītības mērķis ir izveidot tādu izglītības struktūru, kas nodrošinātu mierpilnu dzīvi multikulturālā sabiedrībā, akceptējot dažādību, – pati starpkultūru izglītība uzskatāma par cilvēktiesību normu.

Līdzdalība sabiedrībā nav iespējama bez to pamatvērtību apgūšanas, kuras raksturīgas demokrātiskai un multikulturālai sabiedrībai. Globālajai atkarībai nepieciešamas mijiedarbības prasmes, kuru pamatā ir savstarpēja cieņa, cilvēktiesību un kultūras tiesību apzināšanās. (*W. R. Leenen, H. Grosch* 1998, 317; sk. arī *E. R. Hollins, J. E. King, W. C. Hayman* 1994)

ASV ar multikulturālo izglītību tiek saprasta sagatavošanās sociālajai, politiskajai un ekonomiskajai realitātei, ko cilvēki piedzīvo, nonākot saskarsmē ar dažādām kultūrām un sarežģītām cilvēku attiecībām, pat sadursmēm, gan valsts, gan starptautiskā mērogā. Šajā procesā indivīds attīsta zināšanas, lai uztvertu, noticētu, izvērtētu un apgūtu uzvedības principus dažādu kultūru vidē.<sup>1</sup>

Profesors Dž. A. Benkss (1994) uzskata, ka multikulturālā izglītība ir izglītības veids, kas saistīts ar mācībvides radīšanu, kurā studenti no vairākām mikrokultūru grupām – rases, etniskās piederības, dzimuma, sociālā slāņa, kā arī tām, kas saistītas ar citām cilvēka īpašajām vajadzībām, – iegūst vienlīdzīgu izglītību. Šī izglītība ir process, kas turpinās, un tā rezultātus nekad nevar īsti aptvert.

---

<sup>1</sup> ASV Skolotāju izglītības akreditācijas Nacionālā padome. Pieejams: <http://www.ncate.org> (avots izmantots 2006.04.07.)

Līdzīgi uzskati ir arī pedagogam F. Rodriguesam (*F. Rodriguez* 1983), kurš multikulturālo izglītību definē kā izglītību, kas novērtē plurālismu. F. Rodrigess uzsver, ka nepastāv tikai viens amerikāņu modelis. Multikulturālā izglītība atzīst kultūras dažādību Amerikas sabiedrībā, un šī dažādība ir vērtīgs resurss, kas būtu jāpasargā un jāpaplašina.

Multikulturālo mācību paņēmieniem raksturīga līdztiesība un vienādu spēju attīstības veicināšana visos skolēnos bez izņēmuma.

Tāpat izmaiņas, ko ierosina multikulturālās izglītības piekritēji, uzlabos izglītības kvalitāti ASV, kuru pieprasa daudzi šīs izglītības kritiķi (*J. Aldridge, Ch. Calhoun, R. Aman* 2000; *W. Feinberg* 1996; *M. J. Ayala* 1999).

Taču bieži vien tas (kā amerikāņu zinātnieki un pedagogi uzsver), kas ir lietderīgs relatīvi viendabīgā klasē, kur skolēni mācās un uzvedas līdzīgi un apgūst monokulturālu mācību plānu, nebūs lietderīgs multikulturālā klasē. Tāpēc rodas vajadzība izveidot multikulturālu izglītības vidi, kas piemērota skolēniem ar dažādām kultūras un personības attīstības īpatnībām.

Starpkultūru izglītības saknes meklējamas ASV dažādo, vēstures gaitā apspiesto, grupu pilsoņtiesību kustībās. Alternatīva multikulturālās izglītības koncepcija, kas sakņojas kustībā par mieru, tika formulēta jau 1920. gadā ASV. Tās problemātiku noteica kultūras sensibilitāte pret internacionālo audzināšanu un prasību būt tolerantiem pret nesen ieplūdušajiem ieceļotājiem. Kā raksta zinātniece K. I. Benetta (*C. I. Bennett* 1999), šīs tendences attīstība vērojama līdz 1947. gadam, pēc tam ASV palielinājās diskriminācija un aizspriedumi pret imigrantiem.

Termins *multikulturālā izglītība* ir jauns, taču ASV ir citi izglītības veidi, kas risina līdzīgas problēmas. (*D. M. Gollnick* 1980) Tā, pagājušā gadsimta četrdesmitajos gados bija mācību programmas, kas uzsvēra nepieciešamību samazināt pret ieceļotājiem vērstos aizspriedumus. Galvenais nosacījums šo programmu pastāvēšanai bija finansējums (*J. A. Banks* 1979; *D. M. Gollnick* 1980).

Par multikulturālās izglītības sākumu tiek uzskatīti 20. gs. sešdesmitie gadi, kad ASV pieauga afroamerikāņu un citu tā saukto krāsaino iedzīvotāju cīņa par pilsoņtiesībām. Šo kustību dalībnieki kritizēja diskriminējošo praksi, kas tolaik pastāvēja daudzās sabiedrības institūcijās. Īpašu uzmanību cīnītāji pievērsa izglītības iestādēm, jo tolaik tieši izglītības sistēma bija viena no visdiskriminējošākajām un rasu vienlīdzībai naidīgākajām institūcijām.

„Krāsaino” un afroamerikāņu bērnu vecāki pieprasīja reformēt mācību programmas, kā arī pārskatīt kārtību, kādā absolventus pieņem darbā. Viņi uzsvēra, ka stingrāk jāievēro valstī pastāvošā rasu struktūra. (*J. A. Banks* 1979)

20. gadsimta sešdesmitajos gados minoritāšu skolēnus, kurus uzskatīja par nepietiekami kulturāliem, nodrošināja ar programmām, kas bija paredzētas, lai novērstu šo nepilnību.

Septiņdesmitajos gados veidoto etnisko studiju programmu galvenā doma tika mainīta, uzsverot „etnisko dažādību šajā valstī”. (*J. A. Banks* 1979, 1993 b; *C. I. Bennett* 1999; *P. S. Adler* 1977)

Arī pirmās multikulturālās izglītības koncepcijas radās pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados ASV. Kopš tā laika multikulturālās izglītības ideja ir neskaitāmas reizes pārveidota. Ir mainīti tās galvenie mērķi, kā arī radītas jaunas koncepcijas. Viens no pirmajiem zinātniekiem, kurš pievērsās multikulturālās izglītības jautājumiem, bija Dž. A. Benkss. Amerikā viņš tiek dēvēts par multikulturālās izglītības celmlauzi.

Dž. A. Benksa (1991) multikulturālās izglītības koncepcijas pamatā bija ideja par to, ka visiem skolēniem neatkarīgi no viņu dzimuma, sociālās izcelsmes, etniskās piederības vai rases ir jānodrošina vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību. Viņš uzsvēra nepieciešamību rūpīgi izvērtēt un pārveidot, pirmkārt, izglītības politiku, skolotāju attieksmi pret citu rasu, reliģiju un kultūru skolēniem; otrkārt, izstrādāt multikulturālu mācību saturu, materiālus, kā arī dažādot novērtēšanas, audzināšanas un mācīšanas metodes.

Analizējot teorētisko literatūru par starpkultūru izglītību, top skaidrs, ka ar profesora Dž. A. Benksa darbiem aizsākās multikulturālās izglītības reforma, kuras dalībnieki centās pārveidot pastāvošo kārtību, lai vienlīdzīgās iespējas varētu izmantot visi skolēni.

Astoņdesmito gadu vidū sāka darboties vairāki Dž. A. Benksa atbalstītāji: K. A. Grants, K. Slītere (*Ch. Sleeter*), Ž. Geja un S. Nīto, kuri paplašināja viņa koncepciju, rūpīgi izvērtēdami skolu strukturālos pamatus un to, kā tie veicina vai – gluži pretēji – neveicina vienlīdzīgas izglītības iespējas. Viņi kritizēja cilvēka vērtēšanu pēc viņa stāvokļa sabiedrībā, kultūrdiskriminējošas mācību metodes, nevienlīdzīgu skolu finansējumu, gaisotni, kāda valda skolās utt.

Minētie zinātnieki ir snieguši neatsveramu ieguldījumu multikulturālās izglītības izpētē, izstrādājot jaunas koncepcijas, kuru pamatā bija ideāls par vienlīdzīgām izglītības iespējām un ideja par saikni, kas pastāv starp izglītības reformu un pārmaiņām sociālajā sfērā.

Deviņdesmitajos gados multikulturālās izglītības zinātnieku D. Šoema (*D. Schoem*), S. Nīto, K. A. Granta, K. Kušnera uzmanības centrā bija jaunu mācīšanās pieeju un modeļu, kuru pamatā būtu sociālais taisnīgums, kritiskā domāšana un vienlīdzīgas iespējas, izveide. Pedagogi, psihologi un kultūrantropologi turpināja pārveidot tradicionālos modeļus, kas tika izmantoti pamatskolā un vidusskolā, ieviešot tajos multikulturālās izglītības principus.

Līdztiesība kultūru dažādībā ne tikai izvirzīja prasību būt tolerantiem, bet arī noteica nepieciešamību ņemt vērā imigrantu bērnu sociālos apstākļus. Līdz ar to notika imigrantu kultūras vērtību atzīšana.

Izstrādājot „*Education for all*”<sup>1</sup>, zinātnieki un politiķi neaprobežojās tikai ar mazākumtautību bērnu audzināšanas problēmām. Viņu mērķis bija izpratnes par multikulturālu izglītību veidošana visos skolēnos un tās ieviešana skolās. Tajā pašā laikā šīs sabiedriskās problēmas risināšanu nedrīkstēja atstāt tikai skolas ziņā. (K. Cushner 1998) Pieredze, kas gūta saskarsmē ar minoritātēm, bija jāievieš sabiedrībā. Tad veidotos izglītība, kas nav tikai līdz šim spēkā esošo priekšstatu turpinājums.

Multikulturālisma izpratne „*Education for all*” ietvaros tika ieviesta visās izglītības jomās.

Šajā laikā daudzviet pasaulē, kā atzīst M. Vavruss (M. Vavrus 2005), maldīgi uzskatīja, ka multikulturālā izglītība nozīmē pārmaiņas tikai mācību programmā un ka tās realizējamās, ieviešot jaunus mācību priekšmetus, kuros būtu informācija par etniskajām grupām (par to kultūru, valodu, reliģiju u. c.), kuras līdz šim stundās netika pieminētas. Savukārt citi pievērsa uzmanību tikai klases videi vai mācīšanas veidiem, kas ievēroja noteiktu etnisko grupu intereses. Tādējādi neapzinoties tika radīti šķēršļi multikulturālās izglītības ieviešanai.

Terminu *multikulturālā izglītība* ASV izmanto joprojām, un pašlaik plaši tiek diskutēts par multikulturālās izglītības reformas nepieciešamību. (J. A. Banks 1993 a; M. Vavrus 2002)

Multikulturālās izglītības reformas mērķis ir radīt valsts skolās tādus apstākļus, kas nodrošinātu vienlīdzīgu un objektīvu attieksmi pret visiem skolēniem. Atšķirībā no reformām, kurās galveno uzmanību pievērš skolēnu pārbaudījumu jautājumiem, kas ļauj paaugstināt viņu sekmes, šī reforma ļauj pievērsties izglītības politiskajiem nosacījumiem, kas kavē vienlīdzību un objektivitāti.

Multikulturāla izglītība „sekmē ilgtspējīgas mācību vides, atšķirīgu izglītības stratēģiju izstrādāšanu un ieviešanu, kā arī rada plašāku informētību par to, kādā veidā kultūru un lingvistiskās atšķirības var ietekmēt mācīšanos. Tādējādi skolu reformai jā sākas ar multikulturālās izglītības sociāli politiskā konteksta izpratni.” (S. Nieto 1996, 389)

Pēdējo divdesmit gadu laikā multikulturālās izglītības reformas ir nodrošinājušas dziļāku izpratni par tradicionālās skolas transformāciju par demokrātisku, visiem pieejamu un pilsonisku skolu.

Multikulturālā izglītība ir ļoti nozīmīga ASV, taču profesori (M. Vavruss, Dž. A. Benkss, K. Slītere, K. I. Beneta) atzīst, ka ilgtspējīgai multikulturālai izglītībai nepieciešamas institucionālas reformas, kas ļautu sagatavot kulturāli atbildīgus skolotājus.

---

<sup>1</sup> World Declaration on Education For All (1990) UNESCO Pieejams: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) (avots izmantots 2004.04.27)

Diskusiju par multikulturālu izglītību centrā ASV (līdzīgi kā Kanādā un Austrālijā) ir multikulturālās sabiedrības vispārējā problemātika, valodas un kultūru daudzveidības nozīme, izglītības sistēmas pluralitāte plašākā nozīmē. Tieši ASV radās daudzas teorētiskas koncepcijas un programmatiski risinājumi, pirms Eiropā sāka uzsvērt integrācijas nepieciešamību.

Lielbritānijā pedagogi ar problēmām, kas saistītas ar ieceļotājiem, saskārās pagājušā gadsimta piecdesmitajos gados. Tur valodas apguvei bija mazāka nozīme nekā vairākās Rietumeiropas valstīs, Vācijas Federatīvajā Republikā, Austrijā u. c. Ieceļotāji no Rietumindijas runāja angļiski, turklāt viņi zināja, kāda ir Anglijas skolu sistēma. Taču, lai izvairītos no kultūras šoka un veicinātu asimilāciju, bērni tika sūtīti dažādās skolās („izkļiedēti”). Rezultātā imigrantu bērnu skaits klasē tika ierobežots.

Starpkultūru izglītības vēsture Rietumeiropā (Vācijā, Austrijā, Nīderlandē, Francijā) sākās ar mērķtiecīgu viesstrādnieku vervēšanu 20. gadsimta piecdesmitajos gados. Rūpniecībā un lauksaimniecībā bija darbaroku trūkums, un tas politiķus mudināja piesaistīt darbaspēku no Dienvideiropas, Dienvidaustrumeiropas (Itālijas, Spānijas, Turcijas) un Ziemeļāfrikas. Pamazām viesstrādniekiem pievienojās arī pārējie ģimenes locekļi – bērni, dzīvesbiedri un vecāki.

Interesanti – gan valstis, kurās darbaspēks tika vervēts, gan Rietumeiropas ekonomisti un politiķi nešaubījās, ka tā sauktie viesstrādnieki vēlākais pēc pieciem gadiem atgriezīsies dzimtenē un tos nomainīs jauns darbaspēks (*D. Böhm, R. Böhm, B. Deiss-Niethammer* 1999, 13; *I. Diehm, O. Radtke* 1999; *W. Hinz-Rommel* 1994), tātad darbosies rotācijas princips. Taču tā nenotika. Tā kā daudzas firmas bija ieinteresētas strādniekus pēc apmācības paturēt darbā, pretēji valdību nodomam arvien vairāk strādnieku pārcēlās uz Rietumeiropu ar visu ģimeni.

1964. gadā Vācijā kultūras ministru konferencē (KMK) tika nolemts, ka viesstrādnieku bērniem un jauniešiem, kuru skaits strauji palielinājās, jānosaka vispārējā obligātā izglītība. (KMK 14./15.06.1964. lēmums). 1970. gadā šo skolēnu skaits Vācijā salīdzinājumā ar 1964. gadu bija pieaudzis desmit reizes (50 000). (*W. Nieke* 1995, 14; *S. Luchtenberg* 1997, 129 )

Rajonos, kur viesstrādnieku pieplūdums bija īpaši liels, klasēs kopā ar vāciešiem mācījās bērni no dažādām izcelsmes zemēm (bērni ar ļoti atšķirīgām priekšzināšanām, atšķirīgu dzimto valodu un galvenais – bez vācu valodas zināšanām). Izglītības darbinieki un kultūrpolitiķi pieņēma lēmumu – jāizveido sagatavošanas klases ārzemnieku bērniem ar mērķi vispirms apgūt vācu valodu, lai pēc tam varētu mācīties parastajās klasēs (KMK 03.12.1971. lēmums). (*W. Nieke* 1995, 14; *S. Luchtenberg* 1997, 129)

1971. gadā tika publicēts rezumējošs Vācijas Federatīvās Republikas Izglītības un zinātnes ministra raksts ar virsrakstu „Audzināšanas gada kampaņas rezonanse un palīdzība mājasdarbu pildīšanā ārzemnieku bērniem”.

Kampaņas laikā tika izveidotas iniciatīvas grupas, kas veltīja savu laiku ārzemniekiem, īpaši, to bērniem un jauniešiem. Grupu mērķis galvenokārt bija uzlabot bērnu sekmes (izpildīt skolas prasības). Bija arī tādas grupas, kas arvien lielāku uzmanību pievērta ārzemnieku bērnu dzīves apstākļiem. Tās savu darbu skolā un ārpus skolas saprata kā palīdzību socializācijā. Līdz ar šīm norisēm izveidojās jauna pedagoģijas disciplīna – *ārzemnieku pedagoģija* (S. Hummelsberger 2001; H. H. Reich 1994; P. Mecheril 2004; I. Gogolin, M. Krüger-Potratz 2006; G. Auernheimer 1996; S. Luchtenberg 1997).

Pētījumi un pieredze gan parādīja, ka brīvprātīgie centieni palīdzēt mājasdarbu pildīšanā nebija piemēroti ārzemnieku bērnu attīstības un integrācijas veicināšanai. Galu galā tas radīja izmaiņas izglītības jomā – tika paplašināts darbības lauks, ietverot tajā arī pirmsskolas vecuma bērnus un pieaugušos.

1986. gadā pirmo reizi tika piedāvāta starpkultūru izglītības teorijas veidošanās periodizācija (W. Nieke 2000). Pirmais posms tika apzīmēts šādi: „ārzemnieku pedagoģija kā kompensējoša audzināšana un asimilācijas pedagoģija”. Septiņdesmito gadu ārzemnieku pedagoģija orientējās uz „monokulturāli individuālistisko identitātes koncepciju” (A. Holzbrecher 2004; I. Diehm, O. Radtke 1999, 129–133; G. Auernheimer 1996), respektīvi – uz klasiskās kultūrantropoloģijas identitātes koncepciju.

Līdz ar to priekšplānā izvirzījās svešvalodu mācīšanas didaktika (tā bija tik ilgi, līdz kļuva skaidrs, ka nepieciešams izstrādāt otrās valodas apguves didaktiku).

Integrācijas koncepcijai skolā bija dubults mērķis: no vienas puses – iemācīt skolēniem valodu, no otras – saglabāt viņu kultūras identitāti, ko vajadzēja nodrošināt ar nodarbībām dzimtajā valodā (A. Holzbrecher 2004; I. Gogolin, M. Krüger-Potratz 2006; G. Auernheimer 2003, 1994; S. Luchtenberg 1997). Nīderlandē tika ieviestas tā dēvētās nodarbības mazākumtautībām (sk. H. Hoghofs, R. Delnojs (H. Hooghoff, R. Delnoy 1998)), lai veicinātu repatriāciju. Spēja repatriēties bija nepieciešama tāpēc, ka multikulturālā sabiedrība netika uztverta kā realitāte un joprojām tika saglabāta cerība (iespējams, gan ieceļotajos, gan vietējos), ka šie cilvēki atgriezīsies dzimtenē. Šīs audzināšanas dubultstratēģijas sekas bija netīša ārzemnieku bērnu segregācija.

Ārzemnieku pedagoģijas metodes kopumā bija neveiksmīgas: divas trešdaļas migrantu bērnu skolu nepabeidza (I. Diehm, O. Radtke 1999, 136; P. Mecheril 2004; G. Auernheimer 1996). Neveiksme tika skaidrota šādi: tas esot „bērnu un viņu ģimeņu izcelsmes kultūras veidots psihosociālais mantojums”. (I. Diehm, O. Radtke 1999, 129)

Tika kritizēta arī nostāja, kas ārzemniekus (gan pieaugušos, gan viņu bērnus) nodēvēja par problēmu, kuras risināšanai nepieciešama (īpaša) pedagoģija. Turklāt ārzemnieku pedagoģijai nebija vienas teorijas, tā tika variēta atkarībā no situācijas katrā federālajā zemē,

katrā skolā, un galvenais skolotāju mērķis bija „normalizēšana, tātad atgriešanās pie sava darba pierastās rutīnas”. (K. Merz-Atalik 2001; I. Diehm, O. Radtke 1999, 138)

Pēc tam radās atziņa, ka ārzemnieku pedagoģija nevar būt īpaša pedagoģija ārzemniekiem, ka ir jāvērsas pie iekšzemniekiem, pamatiedzīvotājiem, jo daudzi uzdevumi ir atrisināmi tikai starpkultūru dialoga ceļā.

No anglosakšu literatūras aizgūtais apzīmējums „interkulturālā pedagoģija” (daudzviet tika lietots arī sinonīms – interkulturālā audzināšana), kas astoņdesmito gadu sākumā bija radīts kā aizvietotājs ārzemnieku pedagoģijai (A. Holzbrecher 2004; V. Nitzschke 1982; W. M. Sayler 1987; M. Krüger-Potratz 1994; K. Merz-Atalik 2001; G. Auernheimer 2003, 1995), sākotnēji attiecās vienīgi uz ārzemju skolēnu socializāciju:

- Integrācija, saglabājot izcelsmes kultūru un dzimto valodu.
- Divkultūru identitātes izveidošana caur (ar) izcelsmes kultūru un dzimto valodu.
- Izcelsmes kultūru iesaistīšana skolas dzīvē.

Šo posmu pēc „ārzemnieku īpašās pedagoģijas un asimilācijas pedagoģijas” kritikas pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados dēvē par otro teorijas veidošanās fāzi (W. Nieke 2000; G. Auernheimer 1996; M. Krüger-Potratz 1994)

Zinātniskajā literatūrā vācu valodā runa vienmēr ir par ārzemnieku bērniem (A. Schrader, B. Nikles, H. M. Griese 1976) un labākajā gadījumā par starpkultūru izglītību un audzināšanu, bet angļu un skandināvu valodā – par multikulturālām skolām, multikulturālu skolotāju sagatavošanu, par kultūru atšķirībām, ievērojot kultūru vienlīdzību.

Pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados sākās ārzemju viesstrādnieku diskriminācija darba tirgū, un viņu bērniem bija grūtības iegūt izglītību un darbu.

Šie notikumi skāra arī pedagoģiju. Parādījās tādi saukļi kā „Pret ārzemnieku problēmu pedagoģizāciju” un „Par neiespējamību aizstāt politiku ar pedagoģiju”. (W. Nieke 2000) Rezultātā nozīmīgāks kļuva arī ārpuskolas darbs ar jauniešiem un sociālais darbs. No valdības puses tika pieprasīts pielikt vairāk pūļu otrās migrantu paaudzes integrācijā, sniedzot palīdzību profesijas apgūšanā.

Zinātnieku aprindās radās uzskats, ka Rietumeiropas valstis ir kļuvušas par ieceļotājvalstīm. Pamatojoties uz jauno realitāti un veco ieceļotājvalstu (ASV, Kanādas) pedagoģijas koncepcijām, astoņdesmito gadu sākumā tika izstrādāta starpkultūru pedagoģijas koncepcija. Tās priekšnoteikums bija etnisko minoritāšu kā multikulturālas sabiedrības ilgtermiņa sastāvdaļas atzīšana.

Iezīmējās divas tendences. Viena, kas starpkultūru saskarsmi uzskatīja par kultūru bagātināšanos, un otra, kas starpkultūru saskarsmē saskatīja konfliktu rašanās iespēju. Jāpiebilst, ka šīs nesaskaņas ilgst vēl līdz šai dienai.

Starpkultūru pedagoģijas koncepcija ir radusies kā atbilde uz multikulturālās sabiedrības prasībām. Tā saistīta ar sekām, ko izraisīja darba meklētāju migrācija visā pasaulē 20. gadsimta otrajā pusē. Labākas dzīves un drošākas eksistences meklējumos cilvēki bija spiesti izceļot. Tas savukārt ieceļotājvalstīs radīja jaunu multikulturalitātes veidu. Ievērojami pieauga migrantu skaits, un samazinājās nodarbinātības iespējas. Tas radīja pamatiedzīvotājos daļēji latentu, pat manifestētu naidīgumu pret ārzemniekiem. (*K. Merz-Atalik* 2001; *D. Larcher* 1991, 63; *G. Auernheimer* 2003, 1995; *W. Hinz-Rommel* 1994; *H. H. Reich* 1994; *S. Luchtenberg* 1997)

Laika gaitā samilza problēmas skolās: pirmām kārtām bija jāpārdomā, kā organizēt pamatskolu darbu, lai nepieciešamās zināšanas varētu iegūt gan pamatiedzīvotāju, gan migrantu bērni (barjera bija sliktās valodas zināšanas). Otrām kārtām vajadzēja atrast pedagoģiski iedarbīgus paņēmienus, kā pārvarēt kultūras konfliktus – pat kultūras šoku.

Astoņdesmitajos gados valdīja pieņēmums, ka starpkultūru izglītību skolās veiksmīgāk varēs ieviest tad, ja tiks mainīts mācību saturs. Šīs koncepcijas izstrādāšanas gaitā izrādījās, ka skola kā institūcija pati pretojas starpkultūru mērķiem, un jautājums par skolas iekšējo reformēšanu kļuva ļoti aktuāls.

Deviņdesmitajos gados starpkultūru izglītība jau bija kļuvusi par minoritāšu attīstības veicināšanas programmas nozīmīgu sastāvdaļu. Zinātnieki, kas sākumā interesējās tikai par viesstrādnieku izglītības problēmām, jau vairākus gadus strādā pie starpkultūru izglītības attīstīšanas, kas saistīta ar minoritāšu un pamatiedzīvotāju sadzīvošanu (*G. Auernheimer, H. H. Reich, O. Radtke, W. Nieke, S. Luchtenberg, J. Hohmann, U. Boos-Nünning, M. Borelli* u. c.).

Vācijā populārs kļuva tā sauktais Krēfeldes modelis, kas 1975.–1979. gadā kā starpkultūru izglītības izmēģinājuma modelis tika ieviests pamatskolās un kura mērķis bija veicināt ārzemju skolēnu iekļaušanos vācu skolā un sabiedrībā. No pirmās skolas dienas iebraucēju un vāciešu bērni mācījās kopā vienā klasē. (*D. Larcher* 1991, 71) Katrā klasē un katrā skolā tika integrēti tikai vienas svešas tautības bērni. Skolas ikdienā ieviesa ārzemnieku bērnu dzimtās valodas nodarbības kā obligātu mācību priekšmetu. Turklāt tika organizēti sociālpedagoģiski ārpusskolas pasākumi, sniegta palīdzība, uzsākot skolas gaitas, un veikts audzinošais darbs ar vecākiem. Šādas rīcības mērķis bija ārzemnieku integrācija lokālā sabiedrībā.

Valstisko institūciju bilingvāli bikulturālās izglītības aizsākumu pamatā ir uzskats, ka, pirmkārt, dzimtās valodas laba apguve ir priekšnoteikums otras valodas apguvei un, otrkārt, bērna lingvistiskās identitātes akceptēšana un cienīšana ir ētisks un psiholoģisks postulāts. Praksē ārzemnieku bērnus bērnudārzos īpaši aprūpēja audzinātājas, kuru dzimtā valoda bija tāda pati.

Ar ārzemnieku un vāciešu bērnu kopā dzīvošanu tika veidota attieksme un izturēšanās, kas nostiprinātu savstarpēju starpkultūru sapratni un mazinātu aizspriedumus.



20. gadsimta deviņdesmitajos gados pedagoģisko diskusiju centrā nonāca jauniešu labējais ekstrēmisms – uzbrukumi bēgļu mājvietām, imigrantu dzīvokļiem un veikaliem Vācijā, Lielbritānijā, Nīderlandē un Francijā. Zinātnieki pievērsās izglītības iestādēm un to trūkumiem, īpaši tika domāts par skolotāju starpkultūru kompetences attīstības iespējām. (A. Holzbrecher 2004; W. Nieke 2000; G. Auernheimer 2003, 1995)

Astoņdesmito gadu beigās un deviņdesmito gadu sākumā arī monokultūru skolēni nonāca starpkultūru izglītības uzmanības centrā. „Mācīties citam ar citu un citam no cita” un „Svešuma normalitāte” (H. Hunfeld 1995) kļuva par lozungu mācību plānos. Vācijā, palielinoties naidīgumam pret ārzemniekiem, septiņdesmito gadu beigās ALFA (*Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder* – Skolotāju izglītošana darbam ar ārzemnieku bērniem) grupa pievērsās arī vācu skolēniem. „Ārzemniekiem domātie pasākumi” tika papildināti ar starpkultūru mācību saturu. Mērķis vairs nebija ārzemnieku bērnu piemērošanās vācu, t.i., vairākuma, kultūrai, bet gan saprātīgas attieksmes ieaudzinašana pret citām kultūrām multikulturālā sabiedrībā. Savstarpēja piemērošanās, kā arī vācu un ārzemnieku valodas un kultūras elementu ietekmēšana. (S. Hummelsberger 2001; U. Boos-Nünning, M. Hohmann 1977)

Līdz ar to tika izvirzīts uzdevums ieaudzināt starpkultūru kompetenci un veicināt etniskās minoritātes pārstāvju rīcībspēju divās kultūrās vienlaikus. Šī jaunā koncepcija atšķiras no ārzemnieku pedagoģijas.

I.1.tabula

#### Ārzemnieku un starpkultūru izglītības atšķirības

Ārzemnieku pedagoģija	Starpkultūru izglītība
<i>Deficīts</i> Bērnu problēmas tika uzskatītas par deficītu un izskaidrotas ar „bērnu un viņu ģimenes izcelsmes kultūras veidoto psihosociālo mantojumu” (P. Mecheril 2004; I. Diehm, O. Radtke 1999, 129)	<i>Diference</i> Centrā ir „izteikts etnocentrismā un rasisma noraidījums” (I. Diehm, O. Radtke 1999, 129), realizējot vēlamos audzināšanas mērķus; kultūru atšķirības kļūst par pedagoģijas vadmotīvu.
<i>Migrantu bērni</i> Mērķis – izveidot no migrantu bērniem „normālus skolēnus”	<i>Visi skolēni, skolotāji un vecāki – vācieši un ārzemnieki</i> Visus audzināt savstarpēja respekta, cieņas un tolerances garā. Atšķirībai jākļūst par normāli uztvertu parādību.
<i>Kompensēšana/veicināšanas pasākumi</i> Formāla vācu valodas apguve	<i>Vairāku perspektīvu/kultūras relatīvisms</i> Bērni mācās kopā un cits no cita. Sociālā mācīšanās un interakciju veicināšana starp grupām. Moto: „Bagātināšanās ar daudzveidību” (I. Diehm, O. Radtke 1999, 131)
<i>Atgriešanās un/vai asimilācija</i> „Integrācija caur asimilāciju”	<i>Atzīšana/kultūras identitātes saglabāšana</i> Savas kultūras identitātes stiprināšana un vērtību izpratne, lai sagatavotu dzīvei

	multikulturālā sabiedrībā.
<i>Homogēna „kultūra”</i> Nacionālvalstiski veidotas, kultūrhomogēnas un monolingvālas sabiedrības modelis ( <i>I. Diehm, O. Radtke</i> 1999, 133).	<i>Multikulturāla sabiedrība</i> Multikulturālās sabiedrības ideja ir ideālistisks mērķis, kuru cer īstenot „pēc gara pārbūves un pārstrukturizācijas procesa.” Par problēmu tiek uzskatītas nevis citas kultūras, bet gan reāli eksistējošā skola ( <i>I. Diehm, O. Radtke</i> 1999, 133).

Eiropas ekonomikas globalizācijas ietekmē starpkultūru izglītības mērķis paplašinājās, un tam pievienojās skolēnu gatavība un spēja iejusties citās kultūrās (empātijas spēja) kā ekonomisks faktors (*W. R. Leenen, H. Grosch* 1998).

Kā redzams, jau trīsdesmit gadus jēdziens *starpkultūru izglītība* izraisa plašas diskusijas. Autore tās raksturos darba nākamajā apakšnodaļā.

### 1.2.2. Starpkultūru izglītība mūsdienās

Pasaulē eksistē desmitiem starpkultūru izglītības modeļu un koncepciju. Turklāt tiek izstrādātas arvien jaunas pieejas, kuras rada vajadzību skolotājiem apgūt jaunas zināšanas, kas nepieciešamas, strādājot multikulturālā vidē, un veidot starpkultūru izglītībai labvēlīgus apstākļus, informēt sabiedrību, kā arī iesaistīt to diskusijā par starpkultūru izglītību.

Taču praksē šīs teorijas daudzos gadījumos aprobežojas tikai ar izmaiņām mācību programmā, ieviešot tajā jaunus – citu kultūru – elementus. (*J. A. Banks* 2002)

Starpkultūru izglītība tiek uzskatīta par progresīvu pieeju izglītības sistēmas pārveidošanai. Šīs idejas piekritēji kritizē un vēlas novērst esošās izglītības sistēmas trūkumus un diskriminējošo praksi. Zinātnieki (Dž. A. Benkss, Ž. Geja, A. Medina-Rivilla, K. Domingeza-Garrido, M. Vavruss, G. Auernheimers) uzsver, ka starpkultūru izglītības idejas pamatā ir sociālā taisnīguma un vienlīdzīgu izglītības iespēju ideāli, kā arī ir nepieciešams radīt tādu izglītības sistēmu, kurā visi skolēni varētu realizēt savas spējas un kļūt par sociāli apzinīgiem, aktīviem cilvēkiem gan vietējā, gan valsts, gan globālā mērogā.

A. Zmass (*A. Zmas* 2002) izšķir vairākus posmus ES izglītības politikas attīstībā. Pirmais aptver laiku no 1957. līdz 1967. gadam, un to var nosaukt par sagatavošanās posmu. 1957. gadā noslēgtais Eiropas Ekonomiskās Kopienas līgums veido kopīgu izglītības tiesību pamatu, un Eiropas valstīs vērojams sākums izglītības politikas aktivitātēm.

Otrais posms aizsākas ar sešu dalībvalstu Hāgas Galotņu konferenci 1969. gadā, un to raksturo darba intensificēšana izglītības sfērā. Svarīgs šā posma notikums ir Eiropas Komisijas izglītības informācijas tīkla – *EURYDICE* (1980) – izveidošana, ar kuru tiek izplatīti ziņojumi par Eiropā pastāvošo izglītības sistēmu daudzveidību, to struktūru un iezīmēm.

Trešā – „Eiropas pilsoņu” – posma laikā tika ieviestas daudzas izglītības programmas, kuru mērķis bija tuvināt apvienoto Eiropu tās pilsoņiem. Zināmākās un nozīmīgākās no tām ir: *Comett* – veicina augstskolu un uzņēmumu sadarbību; *Socrates Erasmus* – veicina augstskolu studentu mobilitāti; *Petra* – galvenokārt attiecas uz jauniešu profesionālo izglītošanu; *Lingua* – dod iespēju padziļināt svešvalodu zināšanas; *Tempus* – mērķis ir veicināt sadarbību pedagoģijā starp Centrāleiropas, Austrumeiropas valstīm un ES dalībvalstīm; *Jugend für Europa (Jaunatne Eiropai)* – sniedz iespēju dibināt sakarus starp dažādām jauniešu grupām, lai labāk iepazītu citu zemju dzīvi un kultūru; *Iris* – ļauj iegūt izglītību sievietēm; *Helios* – dod iespēju iegūt kvalifikāciju cilvēkiem ar īpašām vajadzībām. (Sk. B. Thiele 2000)

Šīs programmas, īpaši *Socrates Erasmus*, veicina domāšanas elastību un līdz ar to starpkultūru kompetences attīstību.

Ceturtais posms sākās ar Māstrihtas līgumu (1992), un šā līguma 126., 127. un 128. punkts noteica kopīgas Eiropas izglītības politikas tiesiskos pamatus.

Saskaņā ar 126. punktu Eiropas Kopienai jānodrošina kvalitatīva izglītība, sadarbojoties visām dalībvalstīm. Lai to realizētu, ir izvirzīti šādi mērķi: a) iekļaut izglītības sistēmā „Eiropas dimensiju”; b) veicināt cilvēku, kas mācās vai studē, un pedagoģu mobilitāti; c) intensificēt izglītības iestāžu kopīgu darbu; d) apkopot informāciju un veicināt pieredzes apmaiņu par līdzīgām problēmām dažādās izglītības sistēmās; e) veidot jaunas jauniešu apmaiņas programmas; f) attīstīt tālmācību.

127. punkts piešķir Eiropas Kopienai tiesības vadīt profesionālās izglītības politiku. Saskaņā ar 128. punktu Kopiena dod savu ieguldījumu „dalībvalstu kultūru attīstībā, sargājot to nacionālo un reģionālo daudzveidību un vienlaikus izceļot kopīgā kultūras mantojuma nozīmību”. Šajā punktā ietverta a) zināšanu par Eiropas tautu kultūru un vēsturi uzlabošana, šo kultūru un vēstures izplatīšana, b) Eiropas nozīmes kultūras mantojuma saglabāšana, c) jebkāda veida komerciālās kultūras novēršana, d) mākslinieciskās un literārās jaunrades aktivizēšana.

Šā punkta prasības bez izmaiņām iekļautas arī Amsterdamas līgumā (1997).

ES izglītības politikas atbildības sadalījums ir ņemts vērā „Izglītības sistēmas Eiropas dimensijas Zaļajā grāmatā” (1993), kas ir Māstrihtas līguma 126. punkta tematisks turpinājums, lai dotu lielāku ieguldījumu organizatorisku un saturisku formu apmaiņas intensificēšanā starp dalībvalstīm; „Izaugsmes, konkurences un nodarbinātības Baltajā grāmatā” (1993), kas ievēro izglītības sistēmas kvalitātes principu un ekonomikas prasības; grāmatā „Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību” (1995), kas ir abu iepriekš minēto izdevumu papildinājums; „Vispārējā un profesionālā izglītība” ziņojumā par Eiropas realizēšanos, izmantojot vispārējo un profesionālo izglītību (1993) u. c.

Eiropas Komisija, tāpat kā Eiropas Parlaments, iestājas par Eiropas dimensijas ieviešanu gan studiju procesā augstskolā, gan mācību procesā skolā. Šīs dimensijas mērķi ir: „nodrošināt

visiem vienlīdzīgas iespējas; ieaudzina atbildību par solidāru sabiedrību; attīstīt patstāvību, kā arī spriešanas, kritizēšanas un inovācijas spēju; mudināt mācīties visu mūžu; nodrošināt nepieciešamo izglītību un sasniegto rezultātu atspoguļošanas sistēmu, lai atvieglotu iekļaušanos darba tirgū un tehnoloģisko izmaiņu apgūšanu”.<sup>1</sup>

Eiropas politiķi un zinātnieki meklē jaunas mācību iestāžu formas, līdzekļus un iespējas, lai noteiktu dimensijas saturu Eiropas nākotnei. Eiropas Padomes paziņojumos var saskatīt nodomu iedrošināt skolas atbilstošu izmaiņu veikšanai.<sup>2</sup> Runa ir par vairāku mācību valodu izmantošanu skolās:

- skolēnu kultūras un valodas specifikas ievērošana;
- migrantu bērnu kultūras un valodas kompetences ievērošana un veicināšana;
- speciālu mācību plānu izveidošana, ņemot vērā minētos aspektus;
- sakaru attīstīšana ar migrantu kopienām;
- jaunatnes sagatavošana Eiropas situācijai nākotnē un viņu kā nākamo Eiropas pilsoņu nostājas veidošana.

Turklāt Eiropas skolām jābūt ne tikai daudzvalodīgām un daudzkulturālām, bet arī internacionāli orientētām – pāri robežām esošām. (*I. Gogolin, M. Krüger-Portratz 2006; U. Neumann 1991; I. Buchberger 2001 a; G. Steiner-Khamsi 1994; H. Evert, J. Teunissen 1991, 163*)

Diskusijas par Eiropas vienotību, vienlaikus saglabājot valodu un kultūru daudzveidību Eiropā, norāda uz plurālisku dilemmu. Izsmeltošā pētījumā par sešu valstu izglītības sistēmu tiek parādīts, kā šī dilemma ietekmē mācību procesu. (*B. M. Bullivant 1983*)

Skola ir kulturalizācijas institūcija, kurai ir divi mērķi, kas viens ar otru it kā konkurē: pilsonības (civisma), politiskās kopienas (nācija un valsts) vienotības nodrošināšana un individuālā pašnoteikšanās, kas kopā ar citiem faktoriem veicina plurālismu sabiedrībā. Plurāliskā dilemma rodas no civisma (iespēju vienlīdzība) un privātās dzīves kvalitātes saspēles – no saspēles starp „*life chances*” (dzīves iespējas) un „*life styles*” (dzīves veida). Eiropas skolai ir jātiecas pēc iespēju vienlīdzības un Eiropas bez robežām. Tas nozīmē, ka skolai audzināšana jāveic galvenokārt Eiropas civisma garā. Tādēļ mācību plānos nepieciešams izdarīt būtiskas izmaiņas.

Turklāt *Zaļajā grāmatā* Eiropas Komisijas ieteikumi ir attiecināti uz Eiropas pilsonību, kas, pamatojoties uz ES skolotāju tiesisko vienlīdzību, iegūst jaunu kvalitāti: „Audzināšanas

---

<sup>1</sup> Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM [93] 457 endg. S. 4-5.

<sup>2</sup> Council of Europe (1991) European Dimension of Education: Teaming and Curriculum Content. Resolution of Standing Conference of European Ministers of Education (Vienna).

būtiskie elementi ir uzmanība un respekts, kāds pienākas kultūras un etniskajām identitātēm un atšķirībām, tāpat arī cīņa ar jebkurām šovinisma un naida pret svešajiem izpausmēm.”<sup>1</sup>

Apkopojot visu minēto, var secināt, ka tādi mērķi kā visu cilvēku līdztiesības nodrošināšana; atbildības par solidāru sabiedrību ieaudzināšana; patstāvības, kā arī spriešanas, kritizēšanas un inovācijas spējas attīstīšana saskan ar starpkultūru izglītības galvenajiem mērķiem. Tātad starpkultūru izglītība ir piemērots līdzeklis, lai īstenotu vēlamos priekšstatus par to, kādai jābūt izglītībai ES.

### 1.2.3. Starpkultūru izglītības programmu ieviešanas pedagoģiskie pamati

Pēdējo desmit gadu laikā starpkultūru izglītības pētnieki ir mēģinājuši diferencēt un noskaidrot starpkultūru izglītības koncepcijas. Šajā sadaļā tiek sniegts īss pārskats par galvenajām teorijām.

Izglītība un audzināšana vēsturiski ir „cilvēka tapšanas par Cilvēku” projekti, kas virzīti uz vienotas cilvēces veidošanos. J. G. Herders (*J. G. Herder* 1914, 228) šo cilvēces audzināšanu sauc arī par cilvēka „otro radīšanu”, kas saskaņā ar sugas bioloģiskās eksistences faktu „caurauž visu viņa dzīvi” un kuru mēs, „salīdzinot kultūras lauka apstrādāšanu ar gaismu, saucam par apgaismību”. Līdz ar to tiek nosaukta jauno laiku galvenā pieredze, kas pagājušajos divsimt gados ir attīstījusies.

Sociologs P. S. Ādlers (*P. S. Adler* 1977, 26) ieviesa jēdzienu *multikulturāls cilvēks*, kas attīstījās uz internacionalizācijas sociokulturālā pamata. Klasiskais ideālais „pasaules pilsonis” ir cilvēks, kas nav pilnīga savas kultūras daļa un nav arī pilnīgi šķirts no tās. Tas veido tiešu pretstatu tradicionālajai monokulturālajai identitātei: multikulturāls cilvēks ir piemēroties spējīgs, viņš nepārtraukti novērtē un veido savu identitāti; viņam piemīt transkulturālā empātija (kultūras uztvere nav cieši iesakņojusies); viņš uz savu un citām kultūrām spēj raudzīties no dažādām perspektīvām.

Zinātnieki V. B. Gudikunsts un J. Kims (*W. B. Gudykunst, Y. Kim* 1992), līdzīgi kā P. S. Ādlers, multikulturālu cilvēku definē kā personu, kura sasniegusi augstu starpkultūru attīstības līmeni un kuras izziņas, emocionālās un uzvedības rakstur pazīmes nav ierobežotas, bet stāv pāri vienas kultūras psiholoģiskajiem parametriem. Zinātnieki uzskata, ka multikulturāla persona

---

<sup>1</sup> Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM [93] 457 endg. S. 4-5.

intelektuāli un emocionāli uzticas visu cilvēku pamatvērtību vienotībai un vienlaikus pieņem un augsti vērtē atšķirības, kas pastāv starp dažādu kultūru cilvēkiem.

Analizējot zinātnieku atziņas par multikulturālu cilvēku, var secināt, ka cilvēks ir būtne, kam, polemizējot ar savu pasauli, paaudžu gaitā kopā ar citiem ir jāizstrādā sevis paša interpretācija praksē un kultūrā. Viņa daba nosaka: izdzīvot iespējams, tikai izmantojot kultūru.

Līdz ar to arī pedagogijas zinātne nav domājama ārpus sabiedriskajiem procesiem un sabiedrības pieredzes. Tas attiecas ne tikai uz zinātnes pētniecisko priekšmetu, bet arī uz starpkultūru izglītību, kura tikai tagad nopietni piesaka sevi kā zinātniska.

Starpkultūru izglītība distancējas no zinātnes neitrālās un bezemociju nostājas un jēdzieniem. Tās mērķis ir transformēt sabiedrību. Taču šī izglītība ir atkarīga no sabiedriskajiem nosacījumiem, tā nevar pati ar zinātnisko diferenciaciju panākt, lai notiktu sociālas izmaiņas. (*J. Dumke* 2001, 68; *M. J. Ayala* 1999; *L. Baca, I. Bransford* 1994)

Ar jēdzienu *sabiedriska* nav domāts kaut kas abstrakts. Tā pamatā ir kategoriālais, ko diez vai var izveidot no paaudzes paaudzē nodotām dabaszinātniskām paradigmām: tas ir priekšstats par labāku un humānāku sabiedrību un tās nākotni. Kā korelatīvu tam izglītībā, piemēram, ASV, saprot zaudētās cilvēcības atgūšanu caur rasisma, kā arī cilvēka kundzības pār otru noliegumu. Šis priekšstats par zinātne un izglītību izvairās no naivā empīrisma objektivitātes paradigmas. Nekāds empīrisms nevarētu apstiprināt vai pietiekami atspēkot šo labākās sabiedrības un nākotnes projektu. Ar starpkultūru pedagogiju kā kritisku instanci ir domāta iejaukšanās sabiedriskajā praksē.

Vienlaikus pedagogijai, kas nodarbojas ar vienu no galvenajiem mūsdienu izglītības jautājumiem – „mācīties dzīvot kopā, mācīties sadzīvot ar citiem” (*Ž. Delors* 2001), kur svarīgākais ir mācīšanās citam no cita, jābūt atvērtai daudzām citām zinātnēm un pedagogijas nozarēm kā: vispārīgā un salīdzinošā pedagogija, socioloģija, politoloģija, etnoloģija, filozofija, lingvistika u. c.

Starpkultūru izglītība pēdējo desmit gadu laikā ir izveidojusies par vispārīgās pedagogijas daļu, un tagad tā ir patstāvīgs studiju kurss, kuram ir savas katedras pedagogijas koledžās un augstskolās (ASV, Vācijā, Austrijā, Austrālijā, Lielbritānijā u. c.). Krasi palielinās arī pētījumu skaits šajā jomā.

Jāatzīmē, ka starpkultūru izglītība nav jāsaprot tikai kā pedagogijas izteiksmes sistēma, kas papildus tradicionālajam izglītības piedāvājumam šo izglītību bagātina ar vienu variantu, ar atsevišķu mācību priekšmetu, ar vienu perspektīvu, kas palīdzētu minoritātēm integrēties skolā un sabiedrībā. (*M. Borelli (M. Borelli)* 1988b; *Dž. A. Benkss* 2002; *S. Nīto, G. Auernheimers* 2003; *H. Balls (H. Ball)*, *S.D. Berkovits (S. D. Berkowitz)*, *M. Mbulelo-Mzamane (M. Mbulelo-Mzamane)* 1998). Interkulturalitāte un multilingvisms ir visu skolas mācību priekšmetu un to satura uzdevums (*H. J. Vollmer* 1994, *J. A. Banks* 2002), tie nedrīkst aprobežoties ar gadījuma

„svinamo dienu pedagogiju” vai pēc rīkojuma notiekošām pseido „projektu nedēļām”. Atbilstoši tam jābūt organizētai arī skolotāju izglītībai.

Starpkultūru izglītība ir jāsaprot kā neskaitāmu pedagogiskās darbības sfēru krustpunkts ar specifisku mērķa nostādni.

Turpmākajā izklāstā, pamatojoties uz G. Auernheimera (2003, 124; 1996, 170), J. H. Rota (*J. H. Roth* 2002, 88–92), A. Holcbrehera (2004, 99–103), K. Gnucmana (*C. Gnutzmann* 1994, 65–66), J. Hauzes (1994, 85–86) starpkultūru mācīšanās struktūru, promocijas darba autore izdalīs vairākas nostājas, kas daļēji krustojas, taču skaidri nosaka virzienus, ko aptver starpkultūru izglītība.

### 1. Starpkultūru izglītība – sociāla mācīšanās.

Par svarīgiem mērķiem tiek uzskatīta empātija, solidaritāte un spēja risināt konfliktus. Empātija tiek saprasta kā spēja iejusties citu „ādā”, kā spēja citu problēmas skatīt savām acīm. Solidaritāte ir kopīgas rīcības organizēšana, zinot par pastāvošajām atšķirībām. Empātiju un solidaritāti papildina spēja interešu konfliktu risināt nevardarbīgā ceļā.

Starpkultūru mācīšanās bieži tiek dēvēta par konfliktu risināšanas pedagogiju (*D. Larcher* 1991, 76; *W. Nieke* 2000, 36). Runa ir par konflikta atzīšanu (atpazīšanu), akceptēšanu un demokrātisku risināšanu, nevis tā atrisināšanu, jo konflikts savā būtībā ne vienmēr ir atrisināms. Toties svarīgi ir aptvert šo konfliktu kā kultūru sadzīvošanas un starpkultūru izglītības pamatu. Jo labāk izdosies konfliktu demokratizēt, jo labāka būs sadzīvošana. Tātad starpkultūru mācīšanās var būt iedarbīga tikai demokrātiskā, komunikatīvā kultūrā. Šie priekšnosacījumi tai ir nepieciešami kā pamats, tā nevar tos radīt pati.

### 2. Starpkultūru izglītība – politiska izglītība.

Ar *politisko izglītību* šeit domāta minoritāšu bērnu sociālās un politiskās situācijas aplūkošana nodarbību laikā. Mērķis ir izglītība, kas darbojas pret nacionālistisko domāšanu, un spēja analizēt valsts struktūras un institūcijas, ņemot vērā strukturālo vardarbību (strukturālo rasismu). Turklāt viss monokulturālais skolā (mācību plāni, mācību grāmatas, nodarbību materiāli u. c.) jāpārvērtē par labu multikulturālajam.

Jāveido vēstures, reliģijas, starptautisko attiecību, ekonomikas, dabaszinātņu un tehnikas daudzperspektīvu uztvere, un citas tautas jāuztver nevis kā vēstures objekts, bet gan kā vēstures subjekts.

Kā piemēru var minēt ASV, kur mācību sociāli politiskie apstākļi ir faktors, kas nav ņemts vērā vairumā skolu reformu, bet ir neatņemama multikulturālās izglītības sastāvdaļa. (*J. A. Banks, C. E. Sleeter, C. I. Bennett*)

Daudzi pedagogi turpina maldīgi pieņemt, ka viņu pieeja ir multikulturāla, ja galveno uzmanību pievērš dzimumu vai cilvēku ar īpašām vajadzībām vienlīdzībai, nepievēršot

uzmanību rasu, etnisko grupu un sociālo šķiru vienlīdzībai. (M. Vavrus 1998; C. E. Sleeter, C. A. Grant 1997)

### 3. Starpkultūru izglītība – antirasistiska izglītība.

Šeit ir runa par dziļi iesakņojušās mentalitātes pārvarēšanu, kam jānotiek vairākos posmos: vispirms liekot apzināties paša cilvēka rasismu un atzīt institucionālo rasismu, pēc tam laužot rasistisko nostāju un izturēšanos, organizējot sadarbību starp dažādu kultūru izcelsmes jauniešiem. (L. van der Broek 1988, 111; P. Cohen 1994, T. Lawson, K. Livingston, E. Mistrik 2003) Tradicionāli mācību priekšmetos tas attiecas uz kritisku attieksmi pret ikdienas kultūru – valodu, plašsaziņas līdzekļiem, triviālo literatūru u. c.

Jāatzīmē, ka antirasistiskā audzināšana gan ASV, gan vairumā ES valstu ir svarīgs starpkultūru nodarbību aspekts.

Profesors M. Vavrus (2002) norāda, ka ASV īpaši nozīmīgs multikulturālās izglītības mērķis ir uzlabot rasu attiecības un palīdzēt visiem skolēniem apgūt tās zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas, lai piedalītos starpkultūru saskarsmē un tajās personiskajās, sociālajās un pilsoniskajās aktivitātēs, kuras veicina pasaulē demokrātiju un taisnīgumu. Starpkultūru mācīšana sekmē sabiedrības labumu un visas valsts mērķu īstenošanu.

### 4. Starpkultūru izglītība – migrantu bērnu identitātes attīstīšana.

Tā notiek konfrontācijā ar pretrunīgām vērtību sistēmām, ar svešu un daļēji naidīgu apkārtni, sociālo izolāciju un nezināmām nākotnes perspektīvām (sk. arī G. Auernheimer 1990; W. D. Bukow, R. Llaryora 1988, P. Mecheril 2004). Šie bērni zināmā mērā kļūst par tādu kā svārstu starp dažādām kultūrām. Migrantu apvienības un to zinātnieki arvien uzsver, ka bikulturālā izglītība un bikulturālās nodarbības ir nepieciešams priekšnosacījums šīs identitātes veidošanai (piemēram, V. Nīke (2000, 31)). Daudzi to saista ar prasību pēc ierobežotas migrantu bērnu separācijas skolā, lai nodrošinātu viņu izglītību dzimtajā valodā (tas speciālistu aprindās gan tiek apstrīdēts). Tomēr atsevišķās situācijās homogēnu valodas grupu separāšanai tiek dota priekšroka. (G. Auernheimer 1990, 219)

Šīs nostājas aizstāvji uzskata, ka dzimtās valodas zināšanu padziļināšana un attīstīšana skolā ir neatsverams nosacījums migrantu bērnu garīgajai, emocionālajai un sociālajai attīstībai. Un ne tikai tāpēc, ka līdz ar to labāk tiek apgūta otra valoda, bet arī tāpēc, ka tiek novērsta bērnu atsvešināšanās no ģimenes. (J. Cummins 1991a) Austrijā pedagogi uzskata, ka šajās nodarbībās ir jāiesaista arī majoritātes bērni, kuriem jāiepazīst vismaz savu skolasbiedru dzimtās valodas un kultūras pamati. Tikai tā iespējams panākt, ka pret migrantu (minoritāšu) bērniem rodas lielāka sapratne un empātija.

Taču, kamēr pastāv skolas, kurās mācās migrantu bērni no 10 līdz 19 dažādām dzimtās valodas grupām (piemēram, Spānijā, Lielbritānijā, Nīderlandē), šo mērķi sasniegt nav iespējams.

### 5. Starpkultūru izglītība – daudzvalodu izglītība.



Zinātnieki V. Nīke (2000, 20), J. H. Rots (*J. H. Roth* 2002), M. Bairams, B. Gribkova, H. Starkijs (*M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey* 2002) norāda, ka viens no starpkultūru izglītības uzdevumiem ir sniegt skolēniem lingvistiskās zināšanas, sagatavot viņus saskarsmei ar citu kultūru cilvēkiem, dot iespēju saprast un pieņemt cilvēkus no citām kultūrām kā individualitātes ar atšķirīgu redzējumu, vērtībām un izturēšanos un palīdzēt saskatīt, ka šāda saskarsme ļauj uzkrāt (iegūt) bagātīgu pieredzi.

Tāpat starpkultūru izglītība no tradicionālās pedagoģijas atšķiras ne jau ar objektu. Pedagoģisko pūliņu objekts paliek tas pats, t.i. – cilvēks.

Ja *starpkultūru izglītība* tiek uztverta kā integratīvs jēdziens, tas ļauj diferencēt galvenos pedagoģiskos mērķus, kas publikācijās un zinātniskajā literatūrā minēti visbiežāk:

- veicināt empātijas kā spēju iejusties kādas citas tautas (grupas) situācijā un skatīties uz savu grupu no šīs citas grupas skatupunkta (sociālā mācīšanās); spēja iejusties citās kultūrās (*G. Auernheimer* 2003; *D. Larcher* 1991, 80);
- attīstīt solidaritāti (*C. Gnutzmann* 1994, 65; *S. Hummelsberger* 2001);
- respekts pret kultūrām (*J. House* 1994, 85–86; *J. Garcia, S. L. Pugh* 1992; *C. I. Bennett* 1999);
- ieviest pret nacionālistisko domāšanu vērstu audzināšanu (*H. Essinger, J. Graf* 1984);
- pārvarēt etnocentrismu (*D. Larcher* 1991, 80; *W. Nieke* 2000, 36);
- attīstīt multikulturālas sabiedrības kopīgu nākotnes perspektīvu (*D. Larcher* 1991, 80; *K. Cushner* 1998; *R. S. Sigel, M. Hoskin* 1991);
- attīstīt divu vai vairāku valodu kultūru (*D. Larcher* 1991, 80; *S. Hummelsberger* 2001, 6; *K. B. Boeckmann* 1995; *I. Buchberger* 2001 a);
- mudināt uz atklātību, cieņu un respektu pret „citādo” (*H. Essinger, J. Graf* 1984; *R. Stavenhagen* 2001).

Pedagogs P. Gštetners (*P. Gstettner* 1995) vēl uzsver spēju un gatavību veidot starpetniskas savienības.

Kā redzams, starpkultūru izglītības mērķi ir daudzdimensiāli: integrēt visu izglītības iestāžu programmu saturu, sākot no pirmsskolas un beidzot ar augstskolu; sniegt multikulturālas zināšanas; mazināt uz aizspriedumiem balstītu diskrimināciju; nodrošināt objektīvu pedagoģiju un vienādas izglītības iespējas visiem.

Zinātniece M. Reja von Allema (*M. Rey von Allem* 1991, 159–160) norāda, ka starpkultūru izglītībai ir jāpiedāvā stratēģijas, lai:

- apšaubītu mūsu egocentriskās, sociocentriskās un etnocentriskās patiesības;
- mainītu priekšstatus, kas nosaka mūsu spriedumus un rīcību;
- modificētu veidu, kā tiek vērtētas dažādas spējas, vērtības un kultūras (vienalga, vai tās būtu pārstāvētas lokālā kopienā vai ne);
- mainītu atšķirības, diferencētu tās ar mērķi ierādīt līdzvērtīgu vietu atšķirīgajiem;
- novērstu nošķiršanos, lai atzītu kompleksumu un saistību, kas pastāv gan starp kultūrām, sociālām grupām, institūcijām, audzināšanas iestādēm un mācību priekšmetiem, zinātnes tēmām, gan arī starp visu rasu cilvēkiem;
- veicinātu sakarus un sapratni starp indivīdiem, grupām un kopienām ar mērķi panākt, ka tas uz visiem iedarbojas pozitīvi un bagātinoši.

Nezināšanas par citām kultūrām pārvarēšana, promocijas darba autore uzskata, starpkultūru izglītībā ir kā izaicinājums. Līdz ar to starpkultūru izglītības stratēģiskais mērķis ir sabiedriska transkulturāla izglītība, kas ir kā dažādo zināšanu formu tulks. (*J. Dumke* 2001, 184)

Starpkultūru izglītība var kļūt iedarbīga, ja sabiedrības izmaiņas izdodas ievirzīt cēloņu un seku attiecībās, kas var izskaidrot sabiedrības attīstības līmeņa cēloņus un iespējas.

Starpkultūru mācīšanās procesā būtu jāņem vērā, ka šādas mācīšanās augstākais mērķis ir savējā atklāšana svešajā, ka svešais nemaz nav svešs, ka patiesībā visiem ir daudz kopīgu sakņu un saišu, ka tautu grupas ir dziļi ietekmējušas vairākuma dzīvi, mentalitāti un ikdienas kultūru. (*D. Larcher* 1991, 78)

Tātad starpkultūru izglītības uzdevums būt ne vien tolerantai un akceptējošai, bet galvenokārt noskaidrojošai un strukturējošai.

Zinātnieks L. Elderings (*L. Eldering* 1996) izšķir četras starpkultūru izglītības pieejas: neizdevīga stāvokļa novēršanas, bagātināšanas, bikulturālās kompetences un grupu kolektīvās vienlīdzības pieeja.

Pirmās – neizdevīga stāvokļa novēršanas – pieejas mērķis ir sniegt vienlīdzīgas izglītības iegūšanas iespējas gan vairākuma grupas bērniem, gan tiem, kuri izglītības iegūšanā līdz šim atradušies neprivileģētā stāvoklī. Tas ir koriģējošais mācību veids, kurā dzimtajai kultūrai ir svarīga, taču tikai pagaidu nozīme. Par šo pieeju L. Elderings raksta: „Tas, cik lielā mērā tiek ņemtas vērā skolēna specifiskās kultūras raksturpazīmes, ir atkarīgs no kultūras atšķirību uztveres un izpratnes.” (*L. Eldering* 1996, 319)

Otrās pieejas primārais mērķis ir bagātināt skolēnus, izmantojot starpkultūru izglītību. Skolēnus iepazīstina ar atšķirīgajām kultūras grupām, kas veido multikulturālu sabiedrību, un veicina šo grupu izpratni, izmantojot valodu, literatūru utt. Šķiet, ka salīdzinājumā ar pārējām pieejām šī ir visplašāk izplatītā.

Bikulturālās kompetences pieejai un kolektīvās vienlīdzības pieejai ir ļoti specifiski mērķi. Pirmā no tām paredz vairākuma kultūras pievienošanu skolēna dzimtajai kultūrai, tādējādi tai ir tādas pašas funkcijas kā bilingvālās izglītības programmām. Kolektīvās vienlīdzības pieeja savukārt paredz ieviest izmaiņas ne tikai izglītības programmās, bet arī mācību metodēs.

Dž. A. Benkss (1998) piedāvā starpkultūru satura integrācijas pakāpes klasificēšanas taksonomiju.

- 1) Ieguldījuma pieeja: galvenā uzmanība tiek pievērsta varoņiem, svētkiem un individuāliem kultūras pasākumiem.
- 2) Pievienošanas pieeja: pievieno mācību plānam saturu, koncepcijas, tēmas un perspektīvas, nemainot mācību plāna struktūru.
- 3) Transformējošā pieeja: tiek mainīta mācību plāna struktūra, lai sniegtu skolēniem iespēju aplūkot koncepcijas, jautājumus, notikumus un tēmas no atšķirīgu etnisko un citu kultūru grupu perspektīvas.
- 4) Sociāli aktīvā pieeja: sniedz skolēniem iespēju pieņemt lēmumus svarīgos sociālajos jautājumos un veikt pasākumus, lai risinātu šos jautājumus.

Psihologs un pedagogs A. Tomass (A. Thomas 1991, 195) atzīst: ja starpkultūru izglītību neuzskata par vienreizēju norisi, bet gan par procesu, ir jāšķir zināšanu apgūšana par noteiktām kultūrām un to cilvēku izturēšanās veidiem no spējas izmantot svešu kultūru pasaules uztveres veidus. Tā ir nozīmju piešķiršana un problēmu pārvarēšana savas rīcības vadīšanai kultūru krustpunktu situācijās.

Zinātnieki G. Vinters (G. Winter 1988) un A. Tomass (1991) atzīmē, ka starpkultūru izglītības kvalitāte un sasniedzamais līmenis ir atšķirīgs:

1. līmenis. Starpkultūru izglītība kā jaunu zināšanu apgūšana. Tad priekšplānā ir svešas kultūras vides iepazīšana tās fiziskās un sociālās izpausmes formās, struktūrās un kopsakarībās un pamatzināšanu izstrādāšana par attiecīgajā zemē pierastajām sociālās saskarsmes formām, tikumiem, paražām, rituāliem u. c.
2. līmenis. Starpkultūru izglītība kā svešas (atšķirīgas) kultūras orientieru (normas, vērtību, attieksmes, pārlicība) sistēmas izpratne. Starpkultūru izglītība kultūrdiverģentas rīcības shēmas koordinēšanas izpratnē. Šajā pakāpē izdodas aptvert abu interakcijas partneru rīcības likumības, tās atbilstoši interpretēt un izmantot interaktīvā darbībā. Attīstās jauni rīcības likumi, komunikācijas formas un interakcijas paradumi.
3. līmenis. Starpkultūru darbība ģeneralizētas kultūrapguves izpratnē. Daudzveidīgu un atkārtotu starpkultūru komunikāciju un interakciju pieredze dažādās zemēs un kultūrās

pamazām paver iespēju radīt tādus vispārējus likumus, stratēģijas un tehnikas, kas ir universāli noderīgas, lai orientētos un piemērotos multikulturālai situācijai.

Starpkultūru izpratne kā starpkultūru izglītības rezultāts no vienas puses ietver zināšanas par atšķirīgiem kultūras standartiem un to rīcībvadošo ietekmi, no otras puses – attīsta spēju veikt uztveres, domāšanas, spriešanas un atributēšanas procesus svešas kultūras orientieru sistēmas kontekstā.

Jāsecina, ka starpkultūru izglītības mērķi un uzdevumi tiek sasniegti, izmantojot tādas mācību metodes, kas palīdz panākt skolēnu mācīšanās pretestības mazināšanos, atvieglo izglītojamo konfrontāciju ar viņu pašu kultūru un aktīvi iesaista mācību procesā.

Pie tipiskajām mācību metodēm, ar kurām strādā starpkultūru nodarbībās, pieder simulācijas un lomu spēles, pašnovērtēšanas, uztveršanas un interakcijas vingrinājumi, attēlu, video un audio izmantošana, biogrāfiskas pašrefleksijas, gadījumu studēšana un tā dēvētie kritiskie gadījumi. (*W. R. Leenen, H. Grosch 1998; Ch. Wulf 2001; M. Dirba 2006; G. Auernheimer 2003; H. C. Triandis 2007; H. C. Triandis, T. M. Singelis 1998*)

Galvenā nozīme ir mācību (studiju) videi. Pēc zinātnieku J. H. Rota (2000), K. Rinkes (2000), K. Papanastasiou un M. Koutselini (2003) domām, centrālais didaktikas nolūks ir ļaut skolēniem nonākt tādā mācību vidē, kas mudina izvērtēt savus uzskatus, patstāvīgi atklāt un analizēt problēmas, kas rodas mūsdienu sabiedrībā, ņemot vērā paša pieredzi. No izglītojamā sagaida, ka viņš ne tikai pārņems gatavas zināšanas, bet arī uzdos jautājumus, saredzēs problēmas, atklās nepilnības, sapratīs jēgu, atradīs sakarības, redzēs tendences, formulēs likumus.

Mācīt – tas nozīmē iesaistīt cilvēku radošā mācību procesā. Mācību aranžējums ir ikreiz atšķirīgi strukturētas sakarības starp problēmu nostādni, informācijas pasniegšanu un mediju piedāvājumu u. c.

Jāatceras, ka piedāvātajām un praktizētajām mācību formām, pašam sevi atklājošam mācību darbam, paraugu un modeļu, kā arī zināšanu apguvei, izmantojot instruēšanu, lomu spēlēm, interakciju un situāciju simulēšanai ir jāatbilst mērķgrupas spējām un situācijas prasībām. Starpkultūru izglītības efektivitāti paaugstina plaša daudzveidīgu mācību formu palete, kas tiek izmantota variabli.

Būtu gan jāpiebilst, ka, strauji attīstoties starpkultūru izglītībai, pasaulē ik pa laikam parādās šīs izglītības kritika.

Sākot ar *ārzemnieku pedagogiju*, līdz pat mūsdienu starpkultūru izglītības koncepcijām kritiķi katrā saskata trūkumus un nevēlamas blakusparādības. Turklāt bieži vien galvenais ir jautājums, vai starpkultūru izglītībai, kuras ideāls ir izglītots (apgaismots) cilvēks, vispār ir tiesības uz pastāvēšanu, varbūt drīzāk nepieciešama politiska izglītība.

Lielākoties iepazīstināšana ar starpkultūru pedagoģiju, tostarp – *Eiropas dimensiju*, noris tādos mācību priekšmetos kā ģeogrāfija, vēsture, ekonomika, mūzika un māksla, kā arī svešvalodai, politiskajiem un pilsonības jautājumiem veltītajās nodarbībās; Eiropas skolēnu un studentu apmaiņas programmās; visu nacionālo izglītības institūciju sadarbībā; centrālā informācijas tīkla izveidošanā, ko veic Eiropas Komisija. (V. Mickel 1993, 80–83; J. Stier 2003; K. Civegna, I. von Guggenberg 1995)

Eiropas dimensijas ieviešanas jomā ES dalībvalstīm ir relatīvi liela brīvība, jo tās var izstrādāt veiksmīgāko formu, saturu un metodoloģiju, kas vislabāk atbilst to nacionālajai izglītības sistēmai. Māstrihtas līgumā (1991, 149/4, 150/4) ir noteikts, ka izglītības politika, tāpat kā kultūras politika, pieder pie dalībvalstu būtiskajām vērtībām, kas saskaņā ar solidaritātes principu ir sargājamās. Tātad pasākumi izglītības sistēmā ir veicami, tikai strikti ievērojot dalībvalstu atbildību par mācību saturu, par vispārējās un profesionālās izglītības sistēmas veidošanu, tāpat arī par kultūru un valodu daudzveidību.

Taču tas tika uzskatīts par kopīgās izglītības politikas vājo pusi un droši vien tāpēc, ka nav pietiekami viennozīmīga priekšstata par izglītības politikas galvenajiem noteikumiem (tā uzskata koncepcijas aizstāvis B. Tīle (B. Thiele 2000, 223–236)).

Kopš pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu beigām izglītībā ir vērojami jauni sadarbības veidi. Eiropas Padomes sēdē Lisabonā (2000. gada martā) valstu un valdību vadītāji noteica, ka līdz 2010. gadam „ES jāklūst par konkurētspējīgāko un dinamiskāko uz zināšanām balstīto ekonomiku pasaulē, kas ir spējīga uz pastāvīgu ekonomisko kāpumu, labākām darba vietām un ciešāku sociālo saliedētību”. Turklāt tika formulēti konkrēti izglītības politikas mērķi nākamajiem desmit gadiem.

No tā laika izglītības politika tiek definēta kā Eiropas nodarbinātības stratēģijas daļa, kuras direktīvas ir zināšanu apgūšanas veicināšana visa mūža garumā un skolu sistēmu kvalitātes uzlabošana. (I. Linsenmann 2002, 94) Līdz ar to varam uzskatīt, ka sākas ES izglītības politikas piektā fāze.

Eiropas dimensijas iekļaušana mācību priekšmetos un nacionālo izglītības sistēmu perspektīvas maiņa, domājot par starpkultūru izglītību, varētu tikt uzskatīta par vadlīniju skolu sistēmas kvalitātes uzlabošanai.

Šādu izglītības politiku nosaka ekonomiskās perspektīvas. Eiropas vēsture, ECTS ieviešana un augstskolu sistēmas pārstrukturēšana pēc Boloņas procesa, lai īstenotu savstarpēju diplomu atzīšanu, veicinātu kvalificēta darbaspēka mobilitāti ES. Taču ES ir ne tikai ekonomiska, bet arī kultūras savienība, kuras nozīmību nedrīkst novērtēt par zemu, jo abi šie līmeņi ir cieši saistīti.

Lai nosargātu mierīgu kopdzīvi Eiropā, iegūtu plaukstošu ekonomiku, nodrošinātu kopīgo labklājību, mierīgi dzīvotu kopā, ļoti svarīga nozīme ir Eiropas kultūras identitātes

izveidošanai, un to savā runā „*L'identite culturelle europeenne*” 2003. gada 7. martā uzsver arī ES izglītības, kultūras un sporta komisāre V. Redinga. Šajā procesā neaizvietojama ir saskaņā ar starpkultūru izglītības principiem veidota audzināšana.

Taču, ieviešot Eiropas dimensiju, būtu jāņem vērā, ka tā var radīt jauna veida etnocentrismu, kas izpaužas pārējās pasaules ignorēšanā.

Kritiķi (sk. *J. Moore* 1997) uzsver, ka Eiropas dimensija varētu paplašināt plaisu starp „pieņemtajām” valstīm, valodām un tautām un „nepieņemtajām”, koncentrēdamās uz kristīgās Centrāleiropas pasaules ainu.

Eiropas dimensiju var izprast kā pievienotu mācību procesa sastāvdaļu, kas noved pie vienkāršas pievienošanas citādi nemainītai valsts mācību programmai.

Izglītības sistēmu uzdevums ir ne tikai nodrošināt kultūras nodošanu tālāk, bet arī veicināt jauniešos demokrātijas izpratni, rosināt cīņai pret nevienlīdzību, mudināt uz daudzveidības respektēšanu un toleranci.

Neraugoties uz iepriekšējā sadaļā minētajiem jaunievedumiem, starpkultūru izglītībai tiek pārņemta „ar *kultūru* šķirošanu (nošķiršanu) saistīta sociālās īstenības (problēmu) sašaurināšana .. vai pārspilēšana”. (*I. Diehm, O. Radtke* 1999, 147)

Svešā kultūra gan vairs netiek aplūkota kā deficitāra, taču spēkā paliek kategorija, kas apraksta atšķirības starp dažādas izcelsmes cilvēkiem. Līdz ar to rodas uzdevums iemācīties saprast šīs citas kultūras un dzīvot kopā. Taču rodas problēmas, – kā jautājumā par islāma reliģijas stundu pasniegšanu vai noteiktu kultūras rituālu un paradumu akceptēšanu, piemēram, austrumnieku sievietes čadras (hidžabas) nēsāšana. Uz šiem jautājumiem atbildi nesniedz arī starpkultūru izglītība, jo šajos jautājumos nav vienotas nostājas. (*G. Auernheimer* 1996, 170) Attieksme pret atšķirīgo joprojām ir apstrīdama, kas izpaužas, sākot no ignorējošas tolerances līdz pozitīvai diskriminēšanai. (*I. Diehm, O. Radtke* 1999, 152)

Starpkultūru izglītības skeptiķi uzskata, ka tā ir drauds vēsturiski iedibinātām izglītības tradīcijām. Savukārt citiem šī izglītība šķiet biedējoša, jo liek atzīt, ka līdzšinējās zināšanas un uzskati par pedagoģisko procesu ir nepilnīgi.

Grūtības sagādā arī tas, ka skolotājiem jāapgūst jaunas zināšanas, kritiski jāizvērtē sava mācību priekšmeta saturs, kā arī daļēji vai pilnīgi jāmaina mācību metodes. Tādēļ daudzviet pasaulē vērojama tendence pierādīt, ka multikulturālisms ir nepareiza, politiska, antiintelektuāla un relatīva ideja, kas ir pretrunā ar pārbaudītajām vērtībām. Daži pētnieki uzskata, ka, izmantojot starpkultūru izglītību, tiek panākta atsvešināšanās starp etniskajām grupām, tālāka to komunikācijas un savstarpējo sakaru sadrumstalošana. (*C. I. Bennett* 1995)

Zinātnieks R. Stavenhagens (*R. Stavenhagen* 2001, 214) raksta, ka daudzi nopietni apšaubā kultūru plurālismu un tā izpausmi starpkultūru izglītībā. Vārdos viņi slavē kultūru

dažādību, tomēr apšaubu, ka būtu jēga ar izglītību veicināt dažādību. Tā kā institūcijas nevēlas ieviest nekādas izmaiņas, daudzviet apzināti tiek kavēta starpkultūru izglītības ieviešana.

Ir arī kritiķi, kas baidās no sociālo problēmu „pedagoģizēšanas” (*I. Diehm, O. Radtke* 1999, 149), kas būs šīs „nеспējīgās politikas” rezultāts: jauna pedagoģijas koncepcija kā rīcība, kas meklē alibi integrācijas ieviešanai. Pedagoģizācija novērš uzmanību no lielākās daļas sociālo struktūru nosacītajām minoritāšu problēmām (*G. Auernheimer* 1996, 30), taču pēc *G. Auernheimera* uzskatiem, tās vispār nav pedagoģiski atrisināmas, tikai nomaskējamas. (*G. Auernheimer* 1996, 31)

Daudzi autori (*Ž. Geja, Dž. A. Benkss, G. Auernheimers, Dž. Zahoriks (J. Zahorik), R. Novaks (R. Novak), R. Stavenhagens, H. Lutss (H. Lutz), R. Leiprehts (R. Leiprecht)* u. c.) uzskata, ka starpkultūru izglītībai, lai sasniegtu tās mērķus, kas attiecas uz skolēnu, skolotāju, vecākiem un skolas administrāciju, jāatrisina šādas nozīmīgas problēmas: a) jārada mācību vide, kas atbalsta pozitīvus kontaktus starp dažādu tautību, reliģiju, rasu cilvēkiem; b) jāizveido starpkultūru mācību programma; c) jārada skolotājos pozitīva attieksme pret starpkultūru izglītību; d) jānodrošina skolu administrācijas atbalsts; e) jā sagatavo skolotāji darbam multikulturālā sabiedrībā.

Sabiedrības attīstība rada jaunus izaugsmes nosacījumus, un līdz ar tiem rodas jaunas kultūru diversitātes iespējas. Starpkultūru izglītība kļūst atkarīga no kritiskām diskusijām.

Dažādās teorijas un praktiskie ierosinājumi, kas iekļauti jēdzienā *starpkultūru izglītība*, uzskatāmi par atbildi uz Eiropas etnisko, valodu un kultūru daudzveidību.

Skola un izglītība nekad nevar aizstāt politiku un labākajā gadījumā var tikai dot savu ieguldījumu indivīda starpkultūru kompetencē. Tomēr starpkultūru izglītības politisko nozīmi nedrīkst novērtēt par zemu, domājot par nākotnē gaidāmo Eiropas nacionālo valstu pārveidošanos demokrātiskās daudzu kultūru republikās. Šis pārmaiņas notiks tik un tā, un izglītība var sagatavot cilvēkus, lai tās notiktu mierīgā ceļā.

Starpkultūru izglītību mūsdienās saprot kā plašus izglītības uzdevumus, kas jārealizē pirmsskolā („*Kvalitāte 2000. gada bērniem*”), jāvirza tālāk visos skolu veidos līdz pat pieaugušo izglītībai kā mūžizglītība.

Pēc darba autores domām, pamatā aktīvākai rīcībai starpkultūru pedagoģijā vajadzētu būt izpratnei par to, ka svešais nekādā ziņā nav fenomenoloģiska kategorija. (*C. Albrecht* 1997, 121) Zinātniece *Z. Hummelsbergere (S. Hummelsberger* 2001, 7–8) norāda, ka zināšanas vien nekādā gadījumā neizraisa atbilstošu rīcību. Tātad starpkultūru izglītību nevar iemācīties vai mehāniski ievingrināt, tieši otrādi – to vajag pieņemt kā visu procesa dalībnieku personisko, emocionālo vēlmi un nepieciešamību. Šī atziņa īpaši jāņem vērā skolotāju izglītībā.

Veidojot skolotāju starpkultūru izglītības teorētisko ietvaru, jāatceras, ka Eiropā pastāv multikulturāla sabiedrība – sabiedrība, kurā dzīvo cilvēku grupas ar atšķirīgu vēsturi, kultūru un reliģiju.

Šeit sava artava ir jādod arī politikai. Zināšanām par citām kultūrām un to formālai akceptēšanai nav nozīmes, kamēr sabiedrības vairākums un minoritātes jūtas apdraudēti vai izjūt diskrimināciju. Vienlīdzīgas līdzāspastāvēšanas priekšnoteikums, no vienas puses, ir cilvēku politiskā, tiesiskā un sociālā līdztiesība, no otras puses – tā ir visaptveroša politiska izglītošana.

Mērķis „vienlīdzība un tolerance, nevis vienādošana” būtu jāizprot ikvienam sabiedrības loceklim. Starpkultūru izglītībai būtu jāparāda, kā var mācīties *par* un *no* citām kultūrām, neatsakoties no savas kultūras, kā var saglabāt savu kultūru, nenoniecīnot citas. Tieši šīs bailes, kas ir daudzos cilvēkos, jāmazina starpkultūru izglītībai. Tai jāuzsver, ka individuālā norobežošanās ir nepieciešama, taču tai jānotiek citā līmenī, neskarot sociālo, tiesisko un politisko vienlīdzību un integrāciju, pēc kuras tiecamies. Starpkultūru izglītība nenoliedz etniskumu, tā uzsver etniskuma nozīmību, līdztekus galveno uzmanību pievēršot tādu spēju ieaudzinašanai kā kultūru pašrefleksija un tolerance.

Pasākumu, programmu un citu aktivitāšu, kas saistītas ar starpkultūru izglītību, Eiropā ir ļoti daudz – apmaiņas programmas jauniešiem un pieaugušajiem (skolā, darbā un brīvajā laikā); valodu apguves programmas, Eiropas profesionālās apvienības, kultūrpolitiskie projekti u. c. aktivitātes.

Promocijas darba autores aktīva līdzdalība programmās un starptautiskajos projektos, kas saistīti ar starpkultūru izglītību, un literatūras teorētiskā analīze veido topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelēšanas pamatu skolotāju izglītībā, kura izklāstam veltīta nākamā nodaļa.



### 1.3. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības pedagoģiskās modelēšanas pamati

#### 1.3.1. Skolotāju izglītība multikulturālā sabiedrībā

Pieaugošā globalizācija, mūsu dzīves un darba apstākļu multikulturalizācija izvirza jaunas un daudzveidīgas prasības. To starpā arī prasmi pārvarēt problēmsituācijas, kas rodas, kontaktējoties ar personām, kuras ir socializējušās dažādās kultūrās. Pārpratumus un konfliktus izraisa tas, ka komunikācijas partneri ņem vērā tikai savas kultūras vērtības, normas un vērtēšanas kritērijus. Turklāt starpkultūru situācijā nepieredzējušai personai šādi pārpratumi un konflikti ir ne tikai grūti saprotami, bet arī gandrīz nenovēršami.

Viens no šādas situācijas risinājumiem, kā norādīts arī Lisabonas stratēģijā un Boloņas procesā, ir *zināšanu sabiedrība*. Būtiski pieaug cilvēka metodoloģisko, sistēmisko, starpdisciplināro, multilingvālo zināšanu nozīme. Līdz ar to nepieciešamas būtiskas izmaiņas arī metodoloģijā un skolotāju izglītībā, veicinot viņu multilingvālo spēju un prasmi pielāgoties dzīvošanai multikulturālā sabiedrībā attīstību.

*Zināšanu sabiedrībā* mācīšanās vairs nav raksturīga tikai noteiktā vecumposmā. Katrā cilvēka dzīves posmā dominē citi mācīšanās aspekti. Sabiedrības demokrātijas, plurālisma, daudzkultūru attīstības, sociālās un politiskās dzīves norises izvirza nepieciešamību aktīvāk iesaistīties lēmumu pieņemšanas procesos. Aktualizējas aspekts „zināt – kas” (*know who?*) un „zināt – kā” (*know how?*). „Kas” ir cilvēki, dažādas sabiedrības grupas, kolektīvi, sociālie un profesionālo lauzu slāņi, no kuru savstarpējās sapratnes, domu apmaiņas, piederības un atstumtības ir atkarīga *zināšanu sabiedrības* veidošanās, virzība un attīstība. ( Sk. *J. Stier* 2003; *M. Fecher* 2001)

Līdztekus katra indivīda mācīšanās procesam īpašu aktualitāti iegūst organizāciju mācīšanās. Organizācijā, kas mācās, starp visiem darbiniekiem notiek zināšanu un pieredzes apmaiņa, izmantojot zināšanu menedžmentu. Tā ir stratēģija, kas organizē un vada kolektīvo atmiņu un intelektuālo kapitālu, un integratīva pieeja, kas pamatojas uz biznesa stratēģiju, kultūras vērtību un darba procesu analīzi, lai radītu, iegūtu, organizētu un izmantotu organizācijas informatīvo īpašumu.

Šajā darba nodaļā tiks aplūkota starpkultūru izglītības ietekme un nozīme skolotāju izglītībā.

Lai nodrošinātu, ka visi skolēni ir veiksmīgi un konkurētspējīgi darba tirgū, kur panākumus noteiks zināšanas un informācija (*A. Tofters* 1990), skolotājiem jābūt izglītotiem un iejūtīgiem, tādējādi savu iespēju robežās realizējot šo uzdevumu. Bērni jā māca vidē, kur viņus novērtē un

pieņem. (R. Wilson 1991; G. Gay 1997; J. A. Banks, P. Cookson, G. Gay, W. D. Hawley, J. J. Irvine, S. Nieto, J. W. Schofield, W. G. Stephan 2001)

Kādam vajadzētu būt studiju procesam, lai topošajiem skolotājiem būtu pozitīva ietekme uz skolēniem, kuri nāk no atšķirīgas vides un ar kuriem būs jāstrādājas, sekmējot skolēnu izaugsmi?

Lai kļūtu par multikulturālu pedagogu, jābūt vēlmei izprast un respektēt pašam savas kultūras mantojumu un veidot sevī to zināšanu, prasmju un attieksmju bāzi, kas ļauj darboties gan minoritāšu, gan arī majoritātes kultūras vidē.

Vairumā topošo skolotāju socializācija joprojām notiek monokulturālā vidē. Tikai dažiem studentiem ir saskare ar kādu citu kultūru, piemēram, studijas vai darbs ārzemēs. Neapšaubāmi, problemātiski ir strādāt, ievērojot starpkultūru izglītības principus, ja pašam ir tikai vājš priekšstats par skolēnu kultūru, vēsturi un reliģiju. (K. Rauschender 2001, 141; J. Nel 1992; J. Cummins, M. Swain 1986)

Arī slēpta, bieži neapzināta nepatika pret svešo vai nepatikas kompensācija, pārcentīga un (vai) labdarīga rūpēšanās reizēm pāri savu spēku robežām var slēpt sevī potenciālus konfliktus.

Kā liecina K. A. Granta un R. A. Koskelas (C. A. Grant, R. A. Koskela 1986) u. c. pētījumi, skolotājiem, kuri ir veiksmīgi apguvuši tradicionālo didaktiku, ne vienmēr piemīt starpkultūru zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas darbam multikulturālā klasē.

Starpkultūru izglītības ideja kļūst arvien aktuālāka arī pieaugušo izglītībā. Pēdējā laikā šai tēmai ir pievērsušies vairāki Eiropas zinātnieki – H. Bīlers (H. Bühler) 1996, T. Vicemans (T. Wizemann) 1999, T. Frics (Th. Fritz) 2005, G. Džons (G. John) 2005, L. Vaitis (L. White) 2005, V. Fišere (V. Fischer 2005) u. c.

Pasaulē nav vienas noteiktas pieejas, kā starpkultūru izglītību iekļaut studiju procesā. Starpkultūru izglītība aizvien ir atvērta sistēma – starpkultūru zināšanām pastāvīgi jādod savs pienesums pieaugošajam pasaules savijumam un līdz ar to tās uzlabošanai.

Vairākas autoritātes starpkultūru izglītībā piedāvā svarīgas vadlīnijas šīs izglītības stratēģiju attīstīšanai, kas palīdzētu gan skolotājiem ar pieredzi, gan topošajiem skolotājiem: sākt tur, kur ir cilvēki; neitralizēt starpetnisko naidīgumu; būt tikpat emocionālam, cik izzinošam; izmantot sabiedrības multikulturālos resursus, veicināt vecāku iesaistīšanu mācību darbā, piemēram, iedrošinot bērnus iesaistīties mācībās; palīdzēt bērniem saprast, kā citādā (atšķirīgā) izpratne ietekmē viņu dzīvi; nodrošināt, lai visiem bērniem būtu iespēja iegūt kvalitatīvas zināšanas; palīdzēt viņiem iesaistīties sociālo jautājumu risināšanā. (J. A. Banks, Ch. A. McGee-Banks 1993 a; C. I. Bennett 1990; C. E. Sleeter, C. A. Grant 1997; N. Uranga 1995)

Tā, piemēram, ASV skolotāju galvenais mērķis ir veicināt visu skolēnu intelektuālo, sociālo un personības attīstību, nodrošinot vienādas iespējas mācīties. (C. I. Bennett 1999, 37)

Šā uzskata pamatā ir ASV sabiedrības kultūras vērtības, kuru centrā ir indivīda tiesības, personības unikalitātes ideja, pašpietiekamība, pašrealizēšanās un vienlīdzības iespējas. (C. I. Bennett 1999)

Multikulturālā izglītība ietver sevī sociālā taisnīguma un sociālās līdzatbildības idejas, kas ir ASV demokrātiskās sabiedrības kultūras vērtības, kaut arī tās ne vienmēr izpaužas sociālajā realitātē (M. S. Hanley 2000; B. Barry 2001; I. M. Chisholm 1994; C. E. Walsh 1996; W. P. Vogt 1997; J. A. Banks, P. Cookson, G. Gay, W. D. Hawley, J. J. Irvine, S. Nieto, J. W. Schofield, W. G. Stephan 2001) Multikulturāli skolotāji veicina līdzjūtības attīstību, kritiskās domāšanas veidošanos un sociālās atbildības un līdzdalības veidošanos sevī un savos skolēnos.

Zinātnieki Dž. A. Benkss (2001), K. Kornblesa un D. Vaugs (1999), K. E. Slītere un K. A. Grants (1997) uzskata: lai arī ir ieguldīts liels darbs starpkultūru izglītības attīstībā, joprojām jārisina daudzas problēmas. Vairākums pedagogu, tāpat kā vairākums ASV pilsoņu, ir socializējušies vienveidīgā kopienā, un viņiem ir maz izdevību sadarboties ar citas rases, etniskās piederības, valodas un sociālās šķiras grupu cilvēkiem. Oficiālā skolu, koledžu un universitāšu izglītības programma sniedz skolotājiem trūcīgas un nepietiekamas iespējas apgūt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai sekmīgi strādātu kultūras ziņā dažādās izglītības vidēs.

Tāpēc laikā, kad kultūras un etniskie konflikti starp pedagogiem un skolēniem turpina pieaugt, efektīvām skolotāju profesionālās sagatavošanas programmām vajadzētu palīdzēt:

- 1) atklāt un identificēt savu attieksmi pret rasu, etniskajām, lingvistiskajām un kultūras grupām;
- 2) iegūt zināšanas par dažādo valsts un skolas rasu, etnisko, lingvistisko un kultūras grupu vēsturi un kultūru;
- 3) iepazīties ar pasaules uzskatiem, kas eksistē dažādās etniskajās un kultūras kopienās;
- 4) izprast, kā skolā, universitātē un masu kultūrā iesakņojušās zināšanas spēj iemūžināt stereotipiskus priekšstatus par rasu un etniskajām grupām;
- 5) iegūt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai izstrādātu un ieviestu taisnīgu pedagoģiju, ko Dž. A. Benkss (1994, 2002) nosaucis par vienlīdzīgām panākumu gūšanas iespējām.

Ir paredzēts, ka skolotāju izglītības programmām vajadzētu palīdzēt topošajiem skolotājiem izprast sarežģītās dažādu etnisko grupu raksturīpašības un to, kādā veidā mainīgie lielumi (piederība pie noteiktas sociālās šķiras vai paaudzes, reliģijas, dzīve konkrētā reģionā, urbanizācijas pakāpe un dzimums) ietekmē sociālo uzvedību.

Programmas nav pašmērķis, bet gan līdzeklis, kā izraisīt ilglaicīgas pārmaiņas sabiedrībā. Tām jāpalīdz topošajiem skolotājiem koncentrēties uz izglītības konteksta nozīmību, darba nosacījumiem, ar kuriem sastopas skolotāji, un sabiedrības sociālo kontekstu. (Mc. Diarmid 1992, 102; J. A. Banks, P. Cookson, G. Gay, W. D. Hawley, J. J. Irvine, S. Nieto, J. W. Schofield, W. G. Stephan 2001, S. Engelbert 2004)

Daudzējādā ziņā polemika, kas bija saistīta ar multikulturālās izglītības kursu ieviešanu ASV, lielā mērā nosaka, kā šie kursi tiek vadīti. Daudzi pasākumi ASV ir ieviesti politisko

diskusiju dēļ, un tie, kuri aizstāv multikulturālās izglītības kursu ieviešanu, pamato savas prasības, izmantojot politisko diskusiju argumentus par atšķirību politiku. Daudzi zinātnieki (V. M. Rots, J. Desautels (*W. M. Roth, J. Desautels* 2002), S. Nīto (1995) u. c.), mācības uzskata par politisku darbību un nepieciešamo sociālo pārmaiņu ieviešanas līdzekli.

Kaut gan Eiropas Kopiena 1977. gadā formāli ir atzinusi migrantu bērnu speciālās vajadzības skolā un ir ratificēta UNESCO harta pret minoritāšu bērnu diskrimināciju izglītības sistēmā, pašreizējā situācija, kas saistīta ar šiem bērniem, un skolotāju izglītība, kas veidota, lai to mainītu un uzlabotu, jāuzskata par neapmierinošu.

Skolotāju starpkultūru izglītības jautājumiem Eiropā veltītajās zinātniskajās publikācijās nepārprotami konstatējama pāreja no pieejas, kas orientēta tikai uz migrantiem, uz starpkultūru izglītības koncepciju, kas paredzēta visiem.

Agrākās pieejas mērķis bija uzlabot migrantu bērnu mācīšanās apstākļus, izstrādāt jaunu mācību priekšmetu – vācu valoda kā otrā valoda – un skolotāju sagatavošanas procesā iepazīstināt viņus ar migrantu (galvenokārt – turku), kā arī citu tautu kultūru: ar viņu izglītības sistēmu, reliģiju un sieviešu izglītību, ģimenes dzīvi utt. Šī pieeja atbilda pagājušā gadsimta sešdesmito gadu beigu un septiņdesmito gadu sākuma izglītības politikai.

Skolotāju izglītības iestādēs un universitātēs izstrādāja studiju kursus un piešķīra pirmos zinātniskos grādus jaunā specialitātē, kas tika nosaukta par *Ausländerpädagogik* (ārzemnieku pedagogija). Šī ierobežotā pieeja drīz vien tika pakļauta kritikai. Tika apšaubīta šādas īpašās pieejas lietderība un pieprasīta cita – atbilstoša mūsdienu sabiedrībai, kas ir mainījies migrācijas ietekmē.

Sākotnējo koncepciju ietvaros apsprieda divus jautājumus: asimilācija un integrācija. Vairākums diskusijas dalībnieku noraidīja asimilācijas koncepciju, kas noliedz iespēju migrantiem attīstīt savu kultūru.

Apstiprināja integrācijas koncepciju, kas vienlaikus nodrošina imigrantu līdzdalību mācību procesā un savas kultūras saglabāšanu. Tomēr jāatzīst, ka bieži vien integrācijas jēdziens tiek lietots kā jēdziena asimilācija sinonīms.

Kopš septiņdesmitajiem gadiem starpkultūru izglītība ir kļuvusi par galveno pedagogijas pētījumu objektu. Plaši analizēti vairāki jautājumi: a) migrantu bērnu sekmju līmeņa paaugstināšana visos izglītības sistēmas posmos, t.i., no bērnudārza līdz profesijas iegūšanai; b) starpkultūru izglītība, kuras centrā ir savstarpēja bagātināšanās; c) antirasistiskā izglītība, kuras mērķis ir uzlabot migrantu politisko situāciju, kā arī samazināt etnocentriskās tendences.

Septiņdesmitajos gados pedagogijas augstskolās Vācijā galvenokārt sagatavoja pamatskolas un vidusskolas skolotājus ar papildu kvalifikāciju darbam ar viesstrādnieku bērniem, lai migrantu bērniem palīdzētu vieglāk iejusties Vācijas skolu sistēmā. Šie skolotāji tika orientēti darbam ar migrantu bērniem. Skolotāju sagatavošanas un kvalifikācijas celšanas

galvenie virzieni bija pedagogija darbā ar ārzemniekiem un vācu valoda kā otrā valoda. Tikai pavisam nedaudzi strādājošie skolotāji uzņēmās tādu studiju slodzi, kurā tika apgūta kāda no migrantu dzimtajām valodām (piemēram, turku). (*K. Rauscheder 2001*)

Šie skolotāji tika rosināti izprast migrantu dzīves apstākļus viņu dzimtenē. Viņi iepazinās ar šo valstu skolu sistēmu un tur pierasto dzīvesveidu un tradīcijām, turklāt apguva ārzemnieku tiesības.

Īpašu uzmanību migrantu bērnu stāvokļa uzlabošanai vācu skolu sistēmā pievērsa tieši topošie skolotāji un sociologi, cenšoties novērst naidīgu attieksmi pret ārzemniekiem un viņu segregāciju.

Taču šiem jautājumiem netika pievērsta pietiekama uzmanība studijās, kur mācīja vācu valodas kā otrās valodas didaktiku. Būtiska un gandrīz visiem studiju programmām un kursiem kopīga bija un ir migrantu valodas apguve. Tā kā vājo sekmju iemesls bieži vien bija migrantu bērnu sliktās vācu valodas zināšanas, skolotāju sagatavošanā un kvalifikācijas celšanā pirmām kārtām īpaša uzmanība tika pievērsta vācu kā otrās valodas mācīšanai. Turklāt tās apguves koncepciju un metožu pamatā allaž bija fakts, ka runa ir par vācu valodas stundu, kurā piedalās tikai migrantu bērni.

Tātad tie pedagogi, kas izglītību ieguvuši vai paaugstinājuši kvalifikāciju septiņdesmito gadu beigās un astoņdesmito gadu sākumā, galvenokārt tika sagatavoti vajadzībām un problēmām, kādas rodas ārzemniekiem.

Kursi pedagogijā darbam ar ārzemniekiem atbilda centieniem palīdzēt migrantu bērniem skolas dzīvē un galvenokārt bija orientēti uz vācu valodas apguves stimulēšanas pasākumiem. Tas attaisnojās, jo migrantu bērnu panākumi un sekmes skolā astoņdesmito gadu vidū sāka nedaudz uzlaboties. Un tikai pēdējā laikā daudzās skolotāju sagatavošanas un kvalifikācijas paaugstināšanas institūcijās ir noticis pavērsiens starpkultūru virzienā – tiek meklētas koncepcijas un ceļi, kā kopā mācīties visiem bērniem.

Tātad līdzšinējās skolotāju sagatavošanas studijas pārsvarā nebija orientētas uz kopīgu starpkultūru mācību procesu, un skolotājiem atlika tikai kvalifikācijas celšana vai pašizglītība.

Psihologs Dž. Boltens (*J. Bolten 1999*) ir konstatējis, ka daudzās un dažādās studiju programmas Vācijā ir pārņemtas no pagājušā gadsimta sešdesmitajos un septiņdesmitajos gados izveidotajām studiju programmām ASV.

Lielbritānijā līdz astoņdesmitajiem gadiem pastāvēja tikai krāsainajiem skolēniem paredzēta skolotāju sagatavošana, kas ir pamatā starpkultūru izglītības koncepcijai. (*S. Luchtenberg 1995; H. H. Reich 1994; P. Egtved 2002; K. Trasberg 2004; J. Moor 1997; G. Auernheimer 1996*)

Daudzos pedagogijas institūtos tika piedāvāts apgūt izvēles studiju kursus (sk. *Atsevišķu kursu modelis - 2.4.1.apakšnodaļā*), kuros topošie skolotāji varēja iegūt zināšanas par krāsaino

bērnu valodas apguves vai sociālām un kultūras problēmām. Tie parasti bija studiju kursi („Pilsoniskā izglītība”, „Multikulturālās studijas”, „Multietniskā izglītība”, „Angļu valoda kā svešvaloda”), kurus studenti neuzskatīja par tik būtiskiem, lai tos apgūtu.

Izņēmums tajā laikā bija skolotāju sagatavošana *Margaret McMillan School of Education in Bradford*, kur studiju process bija organizēts, lai sagatavotu skolotājus darbam multikulturālā sabiedrībā (sk. *Integrētais modelis* - 2.4.1.apakšnodaļā).

Tā bija izglītība multietniskā un multikulturāli strukturētā sabiedrībā. Tika mēģināts definēt skolas un skolotāja nozīmi šādā sabiedrībā un, pamatojoties uz šo definīciju, veidot skolotāju izglītības procesu. (*P. Figueroa* 1998, *J. Moore* 1997)

Šī mācību iestāde bija pirmā (Apvienotajā Karalistē), tāpēc to var uzskatīt par celmlauzi visos skolotāju izglītībasursos gan pamatizglītības, gan tālākizglītības un kvalifikācijas paaugstināšanas sistēmā, cenšoties sagatavot tādus skolotājus, kuri varētu strādāt multikulturālā sabiedrībā. (*J. Lynch* 1981, 1984)

Tādas mācību iestādes izveidošana, kas orientējas uz multikulturālas sabiedrības vajadzībām, protams, prasīja jaunu saturu un darba organizāciju. Bija nepieciešama arī pastāvošās skolotāju sagatavošanas sistēmas izpratnes un teorijas pārorientēšana.

Analizējot zinātnieka *J. Linča* (*J. Lynch* 1981, 1984) atziņas, var secināt, ka līdz astoņdesmitajiem gadiem *Bradford Colledge of Education* bija vienīgā Apvienotajā Karalistē, kurā studiju programmu un kvalifikācijas celšanas kursu saturu bija izveidots tā, lai pedagogi tiktu sagatavoti darbam multikulturālā sabiedrībā.

Londonas Universitātes Goldsmita koledža piedāvāja skolotāju kvalifikācijas paaugstināšanas programmu ar *Advanced Diploma in Education for a Multi-Cultural Society* un daļēji arī ar *Advanced Diploma in Urban Education*. *The Open University* (OU) piedāvāja tālmācības kursu „Urbānā izglītība (pilsētizglītība)” (*Urban Education*), taču tikai 1980. gadā OU tika plānots multikulturālās audzināšanas kurss. (*J. Lynch* 1984)

Patlaban Lielbritānijā ir daudz iespēju piedalīties skolotāju starpkultūru izglītībā, tālākizglītībā un kvalifikācijas paaugstināšanā un ir dažādas institūcijas, kas ar to nodarbojas, piemēram, Londonas Universitātes Izglītības institūts. Ir izveidots arī skolotāju centru nacionālais tīkls, kas piedāvā dažādus īsāka un garāka laika perioda kursus: „Angļu valoda kā svešvaloda”, „Ieceļotāju bērnu problēmas”, „Multikulturālas programmas izveidošana” u. c. (*K. Trasberg* 2004; *J. Lynch* 1984, 59; *P. Figueroa* 1998)

Londonas Universitātes Izglītības institūtā ir izveidota Multikulturālās izglītības nodaļa, bet Bredfordas koledžā – centrs, kas nodarbojas ar starpkultūru izglītības jautājumiem. (*K. Trasberg* 2004; *J. Lynch* 1984)

Patlaban Apvienotajā Karalistē var runāt par diviem virzieniem skolotāju starpkultūru izglītības sistēmas izveidošanā. Pirmo varētu definēt kā „paralēlo/tuvināšanās” virzienu. Te jau

izveidotajā skolotāju izglītības programmā papildus tiek iekļauti „multikulturālo studiju” kursi (atsevišķu kursu modelis). Šis papildu izglītības piedāvājums dažreiz ir orientēts uz kādas noteiktas iecelotāju grupas vajadzībām un parasti izpaužas kā izvēles studiju kursi (ļoti reti tas skar visas studiju programmu atziņas un teorijas). (*J. Lynch* 1981, 1984, 70; *P. Figueroa* 1998)

Otru virzienu varētu nosaukt par „pārņemšanas metodi”. Tās pamatā ir tēze, ka izglītības programmas multikulturālai, multietniskai sabiedrībai var realizēt, ja tiek veicinātas iespējami iedarbīgas interakcijas starp dažādām sociālām un etniskām grupām plurālistiskā sabiedrībā, kura akceptē savstarpēju toleranci un dod visiem iespēju pieredzēt kultūras pluralitāti vienlīdzības atmosfērā. Atšķirīgo kultūru dažādība un tajās ietvertais zināšanu kapitāls tiek uzskatīts par vērtību. Šāda pieeja astoņdesmitajos gados tika izmantota arī Šveicē. 1980. gadā Šveicē dzīvoja 893 000 ārzemnieku, kas ir aptuveni 14% no iedzīvotāju kopskaita, un tas bija visaugstākais rādītājs Eiropā. (*Ch. Kordon, H. Micher* 1984, 4–34)

Diemžēl ir grūti izveidot pārskatu par skolotāju sagatavošanu Šveicē, jo katrā kantonā ir savas direktīvas skolotāju izglītībai.

Šveicē tiek uzskatīts, ka skolai līdz šim dominējusī kompensējošās audzināšanas filozofija jāaizstāj ar emancipatorisko. Līdz ar to galvenā nozīme tiek piešķirta gan skolēnu, gan skolotāju starpkultūru kompetencei, un tas ir ieviesis konsekvenci skolotāju sagatavošanas sistēmā. (*A. Knapp* 2002; *A. Lanfranchi* 2002; *B. Sträuli-Arslan* 1998)

Pirmo skolotāju izglītības starpkultūru projektu pamatā bija uzskats, ka studenti ir jāsensibilizē pret atšķirīgo, ka viņus nepieciešams „ielikt” citā kultūrā vai mudināt izprast iecelotāju ikdienu un darba apstākļus, līdz ar to reflektējot savu attieksmi un izturēšanos. (*B. Sträuli-Arslan* 1998; *Ch. Kordon, H. Micher* 1984)

Projekti, kursi un semināri koncentrējās uz pamatzināšanu sniegšanu un izturēšanos (personības) attīstību. Tie vadījās no atziņas, ka konfrontācijā ar citiem slēpjas liels savas paša perspektīvas paplašināšanas un arī personības attīstības potenciāls, kas ir topošo skolotāju izglītības galvenais uzdevums. Bieži vien tika diskutēts par multikultūras perspektīvu un tās uzdevumu sasniegšanu. Svarīga bija studiju laikā dažādās emigrantu izcelsmes zemēs un darbā ar imigrantu bērniem iegūtā pieredze, kas vispirms lika domāt par to, kā tikt skaidrībā pašam ar sevi un svešo, ar citiem audzināšanas stiliem, citām skolas sistēmām un skolotāju lomām.

Vēlāk uzmanību pievērta situācijai iecelšanas zemē. Tika organizētas mācību nedēļas „Migrācija un skola” (svešzemnieku mācīšana; atbalsta un veicināšanas pasākumi) par Cīrihes migrācijas sabiedrību, par otro iecelotāju paaudzi Šveicē, kā arī par šajā valstī īstenoto migrācijas un patvēruma sniegšanas politiku.

Arvien vairāk līdztekus tika reflektēta Šveices institūciju nozīme iecelotāju ģimeņu bērnu integrācijā. Visbeidzot radās ideja, ka jāuzsver prasība pēc topošo skolotāju labākas profesionālās sagatavošanas, jārod vieta studējošo sagatavošanai darbam multikulturālās klasēs.

Arī studijuursos tika piedāvāts arvien vairāk starpkultūru tēmu. Izglītībā līdz tam nebija vienotas didaktikas, piemēram, ko darīt, ja skolēnu otrās/dzimtās valodas zināšanas ir dažāda līmeņa; kā strādāt ar mācību līdzekļiem, kas domāti darbam monolingvālā klasē; kā mācību procesā iekļaut skolēnu daudzās dzimtās valodas. (A. Lanfranchi 2002; Ch. Kordon, H. Micher 1984; B. Sträuli-Arslan 1998)

Statistikas dati liecināja, ka ieceļojošo ģimeņu bērniem allaž ir mazāk iespēju gūt panākumus mācību procesā. Skolotāju izglītības sistēmā bija nepieciešamas kārtējās izmaiņas. Tika formulēti vairāki iespējamie risinājumi.

1. Jāpārbauda modulāra programma „Starpkultūru izglītība skolotāju izglītībā” veidošana. (A. Lanfranchi 2002; B. Sträuli-Arslan 1998, 55)
2. Nākotnē visi pūliņi jāvelta kvalificētām valodu mācību stundām, kvalificētai sociālai integrācijai. (G. Steiner-Khamsi 1994; S. Kroon, T. Vallen 1991)

Tas nozīmē, ka skolotāju izglītības institūtiem studiju plānā jāiekļauj kurss „Vācu kā otrās valodas apguve” (sk. I. Gogolin 1994; J. House 1994; B. Sträuli-Arslan 1998 u. c.).

Līdzīga skolotāju izglītības attīstība vērojama arī Itālijā. Pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados interese par pedagogiju šajā valstī bija koncentrēta uz tādu starpkultūru izglītību, kas vērsta uz imigrantu integrāciju. Skolās un sociālajās institūcijās šis jautājums tika aplūkots tieši šajā kontekstā. Tikai pēdējos gados Itālijā sāka izrādīt interesi par skolotāju starpkultūru izglītību. Arī literatūra, kurā tiek aplūkoti šīs izglītības jautājumi, Itālijā parādījusies tikai pēdējā laikā (L. Guerra 1995). Arī šeit ASV ietekme ir acīmredzama.

Deviņdesmitajos gados starpkultūru koncepcijas ieviešana Itālijā tika veicināta ar dažādu iestāžu darbību. Tā, piemēram, Audzināšanas departamenta Starpkultūru izglītības sektors piedāvāja apgūt profesionālās zināšanas, veica attīstības darba sākumposmu un iniciēja pirmos pilotprojektus, organizēja seminārus, bija atbildīgs par dokumentāciju, skolotāju un studentu konsultēšanu, kā arī starpkultūru izglītības kursu rīkošanu skolotājiem reizi divos gados. (B. Sträuli-Arslan 1998)

Koncepcijas pamatā ir aicinājums visās izglītības jomās iekļaut starpkultūru izglītības principus, taču, ieviešot to praksē, līdz šim prioritāte ir piešķirta šādām jomām:

- vispārējā didaktika un praktiskā izglītība;
- pedagogija/psiholoģija;
- valoda, vācu valodas didaktika;
- mācībstundu didaktika par tēmu „Cilvēks un apkārtējā vide” (dabas zinības un reliģija, vēsture, ģeogrāfija, mājturība).

Kad bija parādījusies koncepcija par to, kā integrēt starpkultūru tēmas nodarbībās, lēmumu vajadzēja pieņemt pedagogijas augstskolām.



Rezultātā dažādās augstskolās Vācijā, Austrijā un Holandē radās dažādi piedāvājumi: izvēles kursi starpkultūru izglītībā, gada kurss folkloristikā pirmsskolas izglītības iestāžu un pagarinātās dienas grupu audzinātājiem, obligāts semestra kurss par starpkultūru pedagoģiju un skolas praksi u. c. Papildus vēl katru gadu notika semināru nedēļa un tika piedāvātas studijas ārzemēs (Maķedonijā vai Portugālē).

Gandrīz visu semināru, lekciju un kursu apmeklējums nebija obligāts. Taču, tā kā skolās joprojām pieaug valodu un sociālā heterogenitāte, piedāvājumu izvēles brīvprātīguma princips mūsdienās tiek vērtēts negatīvi. (K. Cushner 1998) Atsevišķi kursi pamazām tiek aizstāti ar integrētu kursu piedāvājumu.

Pēdējo desmit gadu laikā galvenās pārmaiņas skolotāju izglītībā bija saistītas ar informācijas tehnoloģiju izmantošanas pieaugumu un lielākas uzmanības pievēršanu pamatzināšanām, taču ne starpkultūru izglītībai.

Mūsdienās *Eiropas kontekstā* starpkultūru studiju programmām ir svarīga nozīme skolotāju izglītībā. Tām jānodrošina, lai pedagogi iegūtu ne vien neeurocentriskas zināšanas, bet arī prasmi mācīt, ievērojot starpkultūru izglītības principus un stratēģijas.

Pedagogs T. Vicemans (1999) starpkultūru izglītību atzīst par jumta koncepciju četrām pedagoģijas jomām: izglītība mieram, uz attīstību virzīta izglītība, ekoloģiskā izglītība un globālā izglītība.

Īpaši mūsdienās pasauli nodarbina jaunas, par globālām uzskatāmas problēmas, globālās problēmas – attīstītajās valstīs pieaug dabas resursu izmantošana un palielinās kaitīgā ietekme uz apkārtējo vidi. Tās ir liels izaicinājums arī starpkultūru izglītībai.

Pamatojoties uz iepriekš minētajiem globālajiem izaicinājumiem, pedagoģe A. Šoinpflūga (A. Scheunpflug 1996) izvirza piecus nosacījumus, kuri būtu jāņem vērā augstskolā.

1) Orientācija uz problēmām. Te runa ir par pieaugošā zināšanu apjoma atlasīšanu. A. Šoinpflūga iesaka balstīt izglītības procesu uz problēmu laukiem, tādiem kā apkārtējās vides aizsardzība, resursu izmantošana, iedzīvotāju skaita pieaugums, karš utt.

2) Abstraktā mācīšanās. Studiju process vērsts uz darbību, uz praktiskajām iemaņām. Abstraktās domāšanas attīstība jāveicina un jāsaista ar darbību. Pēc A. Šoinpflūgas, pedagoģiskās refleksijas pienākums ir likt kognitīvai atziņai iet pa priekšu jutekliskajai pieredzei. Jutekliskā pieredze tad var kļūt par līdzekli mērķa sasniegšanai. Tā savu nozīmi audzināšanā pilda tikai caur tās ierosinātu izskaidrojumu un refleksiju.

3) Lēmumu pieņemšanas prieka un jautājumu uzdošanas metožu ieviešana. A.Šoinpflūga šo prasību attiecina uz kognitīvās psiholoģijas rezultātiem, kas pierāda, cik nepieciešama studiju procesā ir spēja uzdot jautājumus un pieņemt lēmumus.

4) Nedrošības pārvarēšana. Līdzšinējās izglītības koncepcijas galvenokārt pievērš uzmanību drošībai un to cenšas dot ar skolas mācību grāmatās rodamajām atbildēm. Mūsdienās līdz ar lielo

zināšanu apjomu valda neziņa un nenoteiktība, tāpēc jāmācās ar to tikt galā. Īpašu nozīmi pedagoģe piešķir didaktiskajai tolerancei, kas ir jāieviegrina.

5) Perspektīvu maiņa. Tā kā ir zudusi drošība, jauniešiem jāiemācās mainīt perspektīvas.

Liela nozīme šobrīd visā pasaulē tiek piešķirta studentu mobilitātei.

Interese, kādu pedagoģijas un sociālo zinātņu speciālisti, kā arī valsts un privātās organizācijas un personāla attīstības darbinieki izrāda par starpkultūru izglītības jautājumiem, nepārprotami liecina par to, kādu labvēlīgu ietekmi saskarsme ar citām kultūrām atstāj uz personības attīstību.

Pat vidusskolās tiek veicināta starpkultūru apmaiņa, īstenojot starptautiskās skolēnu apmaiņas programmas vai organizējot starptautiskus sporta, mūzikas u. c. pasākumus. Tiek pieņemts, ka līdz ar to tiks attīstītas nobriedušākas personības, veicināta citu kultūru izpratne, kā arī dažādu kultūru pārstāvju savstarpējā cieņa un solidaritāte.

Pedagoģijas un sociālo zinātņu speciālisti ir izanalizējuši starpkultūru apmaiņas pozitīvo ietekmi ne vien uz cilvēka personību, bet arī uz sabiedrību kopumā. Darba tirgū pieredze ārzemēs tiek uzskatīta par kandidāta priekšrocību.

Kā liecina S. Engelbertas (*S. Engelbert* 2004), A. Tomasa (1991), Dž. Stīra (*J. Stier* 2003) pētījumi, pat īslaicīga uzturēšanās ārzemēs atstāj pozitīvu ietekmi uz cilvēka personību. Uztvere un domāšana kļūst elastīgāka, un cilvēks gūst plašāku priekšstatu un lielāku izpratni par ārzemnieku kultūru un viņu uzvedību.

Apmaiņas programmas, braucieni u.tml. sniedz iespēju attīstīt sociālās prasmes – spēju komunicēt, rada atvērtību, attīsta empātiju, izpratni un cieņu pret citiem un sniedz zināšanas, kā reaģēt uz atšķirīgām normām, vērtībām un dzīvesstilu.

Ja studenti pirms došanās studēt uz citu valsti netiek sagatavoti starpkultūru dialogam, rodas kultūršoks. Ar šo terminu tiek apzīmēta nedrošība, stress un dezorientācija, kādu izjūt cilvēks, kurš nonācis saskarsmē ar jaunu kultūru. (*B. Wagner* 2001 a; *Ch. Giordano* 1995; *S. Bochner* 1993; *S. Bochner, A. Furnham* 1986) Kad sākotnējā eiforija mazinājusies, sāk veidoties nesaprašanās ar citas kultūras cilvēkiem, un rodas dažādas problēmas.

Komunicēšanās problēma rodas ierobežoto verbālo izteiksmes spēju dēļ – vai vietējā valodā vai arī kopīgajā svešvalodā.

Bieži vien mazpazīstamie, ne tik acīmredzamie un nepazīstamie komunicēšanās un interaktīvās saskarsmes noteikumi var izraisīt daļēju saprašanu, pārprašanu vai pilnīgu saprašanās trūkumu (*B. Wagner* 2001 a; *A. Thomas* 1991; *D. Kumbier, F. Schulz von Thun* 2006; *H. Rez, M. Kraemer, R. Kobayashi-Weinsziehr* 2006). Pēdējo var uzskatīt par grūtībām, kuru cēlonis ir atšķirīga izpratne un izteiksmes metodes, kas saistītas ar indivīda kultūras piederību.

Var secināt, ka valodas apgušanas veicināšana un starpkultūru komunikācijai nepieciešamā kvalifikācija nākotnē būs jāiekļauj arī tajās skolotāju izglītības programmās, kur valodas apguvei uzmanība netiek pievērsta.

Topošajiem skolotājiem ir jāsaprot, ka mācību stundās jāietver valodas apgušanas komponenti un bērnu daudzvalodība skolai jāveido par mācību pamatu.

Zinātniece I. Gogolina (*I. Gogolin* 2003, 23) šīs prasības pamatskolā ir aprakstījusi šādi: katrai nodarbībai (ne tikai vācu valodas) jāveic valodas mācīšanas un valodas attīstīšanas funkcija, turklāt jāņem vērā, ka daudzvalodība ietekmē turpmāko valodas veidošanos kopumā. Bērni, kas dzīvo divu valodu vidē, ir jāalfabetizē katrā no šīm valodām, un tas jā dara, koordinējot šo procesu ar alfabētizāciju vācu valodā.

Skolas uzdevums ir valodu uzskatīt par izglītības panākumu instrumentu (sk. *B. Sträuli-Arslan* 1998; *I. Gogolin* 1994; *G. List* 1994).

Studējošā attīstīšana par personību ir bijis galvenais augstākās izglītības mērķis (*H. R. Bowen* 1997). Tiek uzsvērtā personības vispusīga izaugsme ne vien kultivējot intelektuālo un praktisko pieredzi, bet arī ievirzot to emocionāli, kā arī personības morāles, reliģijas, sajūtu, sociālā un estētiskajā skatījumā. (*H. R. Bowen* 1997; *B. Doecke* 2004) Izpratne par auglīgu darbību daudzveidīgā sabiedrībā ir galvenais personības attīstības aspekts, un tas ir cieši saistīts ar izglītības kvalitāti.

Kā uzsvēris profesors M. Bairems (*M. Byram* 1999), starpkultūru pieredzes attīstībai vajadzētu „aizvest” līdz kritiskai kultūras apziņai un politiskai izpratnei par sevi kā pilsoni.

Starpkultūru izpratne (arī starpkultūru kompetence) ir tādu zināšanu, attieksmes un prasmju integrācija, kas veicina starpkultūru komunikāciju un nodrošina atbilstošu un efektīvu interaktīvo sakaru uzturēšanu ar citiem cilvēkiem. (*Ph. Smith* 1998)

Starpkultūru izpratnē ietilpst:

- 1) zināšanas par kultūras ietekmi uz cilvēka uzskatiem un uzvedību;
- 2) izpratne par savas kultūras raksturīgajām īpašībām un aizspriedumiem un to ietekmi uz citiem;
- 3) izpratne par sociāli politiskā, vides un ekonomiskā konteksta ietekmi uz citiem.

Pedagogiem starpkultūru izpratne ir zināšanas un starppersonu attiecību prasmes, kas liek cienīt cilvēkus, kuri pieder pie citas kultūras, un strādāt ar viņiem.

Tikai pēdējo gadu laikā parādījusies tendence veicināt starpkultūru izpratni skolotāju profesionālajās studiju programmās, lai vairotu starpkultūru izglītības reformas nozīmības apzināšanu un līdz ar to – palielinātu minoritāšu bērnu skaitu skolās. Ja tiek veicināta topošā skolotāja attīstība, viņš starpkultūru izpratni pēc tam spēj veidot arī savos skolēnos.

Pedagogiem jāklūst par etnogrāfiem, atklājot to kultūru, ko skolēni „ienes” klases vidē, nozīmi. (Sk. *L. L. Stachowski, J. W. Richardson, M. Henderson* 2003) Tajā brīdī, kad pedagogs

izprot skolēnu pieņēmumus un pārlicību un kad var novērtēt un atzīt viņu unikālo kultūras ieguldījumu, ir iespējams izmantot šīs zināšanas, lai veidotos efektīva sadarbība starp bērnu un citām, skolā pārstāvētām kultūrām.

Skolotāju starpkultūru izglītībai raksturīgi:

- zināšanas par citām kultūrām ir ne tik daudz abstraktas un novadpētnieciskas, bet gan tiešas un interaktīvi svarīgas (*W. R. Leenen, H. Grosch 1998, 318*);
- starpkultūru izglītībā ir nepieciešams izmantot īpašas mācību formas;
- priekšplānā ir induktīvi, mācībspēku sagatavoti studiju elementi, kas sniedz tā dēvēto strukturēto pieredzi; grupu procesi šīs pieredzes pastiprina un sakārto teorētiskās sakarībās.

Lai nodrošinātu efektīvu mācību norisi klasē, skolotājam zināšanu un prasmju attīstīšanā, pārbaudē un interpretācijā tomēr jāapvieno gan klasē pārstāvēto dažādo etnisko grupu mikrokultūras, gan arī plašākās sabiedrības makrokultūras vērtības. Tas ir svarīgi tāpēc, ka iegūtajām zināšanām un prasmēm jāatbilst reālās pasaules kontekstam.

Indivīda starpkultūru pieredzes attīstība ir sabiedriska process dzīves garumā jeb projekts mūža garumā. Visu dzīvi jau kopš mazotnes mēs uzzinām aizvien vairāk par sociālo un kultūru daudzveidību un saistām to ar personiskās identitātes attīstību.

Skolotāju izglītības programmas Latvijā, piemēram, *Latviešu valodas kā otrās valodas skolotājs*, īpaši akcentē konkrētu kultūras dažādības veidu, t.i., nacionālo vai etnisko.

Ir būtiski uzsvērt, ka starpkultūru pieredzi nevajadzētu skaidrot tikai kā bikultūru. Visa mūsdienu multikulturālā sabiedrība ir komplicēta vairākos līmeņos, kas ir kultūrattīstības un kultūrizkļiedēšanas procesa rezultāts lielākajā pasaules daļā.

Vienotu nāciju valstis mēģina saglabāt kopējās nacionālās kultūras un identitātes sapratni, tomēr faktiski tajās valda kultūras sarežģītība, kas raksturīga varas struktūrās, kuras pastāv saistītā sabiedrībā un pasaulē.

Izglītība ir atkarīga no sabiedrības, tādējādi tā ir saistīta ar citām sociālajām parādībām, un nav iespējams izprast izglītību atrauti no sabiedrības struktūras un tās pārmaiņām. Slovēnijas pedagoģe K. Ermenka (*K. Ermenc 2005*) runā par vispārīgās sakarības principu. Pēc viņas domām, nepastāv tiešas, automātiskas cēloņsakarības starp izglītības procesu un tā rezultātu. Sakarība ir atkarīga no apstākļiem, kādos ir veikts šis process, jo tas nenotiek pats par sevi, bet gan saistībā ar citiem komponentiem.

Tātad, pirmkārt, starpkultūru izglītības mērķus nav iespējams sasniegt, ja sabiedrībā, kurā tiek realizēta šī izglītība, patiesībā neatbalsta multikulturālismu. Otrkārt, atsevišķi starpkultūru pasākumi nav efektīvi, ja tie nav visaptverošas starpkultūru pieejas sastāvdaļa. Ja starpkulturalitāte nav pieņemta kā vispārējais princips, kuru augstskola ievēro visās savas darbošanās un attiecību jomās, atsevišķu pasākumu efekts būs minimāls.

Lai realizētu starpkultūru principus dzīvē, tiem jāklūst par visu pedagoģijas studiju programmu sastāvdaļu, kas ietver sevī formālo studiju saturu, pedagoģisko praksi, attiecības (slēptais studiju plāns) un skolas zināšanu atlasu un interpretāciju.

Ir grūtības risināt galveno pretrunu starp vienlīdzības principu, kas skolā ir funkcionāli svarīgs, un principu, kas atzīst atšķirības. Tātad atrast līdzsvaru starp vienlīdzīgas apiešanās principu un kultūras atšķirību cienīšanu. Praksē pastāv risks pieļaut divas kļūdas: vai nu izrādīt ignorējošo toleranci (pamatā taču visi ir vienādi), vai arī pārspīlēti uzsvērt svešumu, izceļot to kā stereotipu (pilnīgi sveša kultūra). Tādēļ starpkultūru izglītībai vispirms jāveido izpratne par kultūru saistību, katras kultūras īpatnībām, norobežojoties no stereotipiskiem priekšstatiem vai reaģēšanas paraugiem.

Ar starpkultūru izglītību skolotāju izglītībā darba autore saprot ne tikai pieredzei tuvu, bet arī daudzveidīgu un intensīvu studiju formu un metožu izmantošanu. Šāds nodarbību veids ir piemērots starpkultūru mācību procesa specifiskajām prasībām, jo ļauj uzlabot kvalitāti, pārvarēt studentu pasivitāti vai realizēt uzdevumu – veicināt kultūru perspektīvu maiņu.

Līdz ar to nevar runāt par uzvedības (izturēšanās) pielāgošanos, bet gan par atšķirīgu mācību līmeņu integrēšanu. Ir runa par kompetences izaugsmi kognitīvā, afektīvā un uzvedības (izturēšanās) līmenī, proti, par kompetenci, kas rada iespējas veidot kultūrizjustas, efektīvas un savstarpēji apmierinošas sociālas attiecības (interakcijas) ar svešu kultūru piederīgajiem.

Pēc autores domām, te īpaša nozīme ir skolotāju starpkultūru izglītības programmām un kursiem, ko izmanto pedagoģijas augstskolās, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem labāk sagatavoties darbam multikulturālā sabiedrībā.

### 1.3.2. Skolotāju starpkultūru kompetence

Mūsdienu sabiedrības mobilitāte, kā arī politiskās un ekonomiskās attiecības Eiropā un visā pasaulē, kas ir nepārtrauktā attīstībā, pieprasa, lai starp kultūrām notiktu komunikācija. Starpkultūru izglītība ļauj realizēt šo prasību.

Sastapšanās ar svešu kultūru bieži vien pieder pie ikdienas, bet ne vienmēr pastāv nepieciešamība to izprast. Priekšnoteikums starpkultūru kompetences veidošanai ir vēlēšanās apzināti to izprast, lai izvairītos no konfliktiem, nevēlamas rīcības. Starpkultūru kompetence mūsdienās ir ļoti populārs jēdziens, par to tiek diskutēts daudz un dažādos kontekstos. Pēdējā laikā šai kompetencei tiek piešķirta arvien lielāka nozīme.

Kā jau tika noskaidrots promocijas darba iepriekšējās nodaļās, pasaulei kļūstot atvērtākai, biežāk nākas tikties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem. Tas veido zināmu konfliktu potenciālu, jo cilvēku izturēšanās, vērtības un normas kādas noteiktas kultūras ietvaros ir ļoti specifiskas. Tās sniedz piederības un drošības sajūtu un norobežo citu no citas cilvēku grupas un sabiedrības. Arī profesionālajā karjerā starpkultūru kompetence ir kļuvusi par ļoti nozīmīgu faktoru. Profesori A. Medina-Rivilla un K. Domingeza-Garrido (2005) norāda, ka starpkultūru izglītība ir obligāts priekšnoteikums, lai varētu dzīvot globalizētā pasaulē.

Lai cilvēks 21. gadsimta sākumā spētu būt aktīvs pilsonis, spētu efektīvi domāt, rīkoties, spriest un iztēloties, nepieciešams cits prasmju un zināšanu kopums – tāds, kurā tiek ņemtas vērā pārmaiņas, kuras pārdzīvo multikulturālā sabiedrība. (*M. M. Morris 1995; M. Hagan, C. McGlynn 2004*)

Pasaulē radusies nepieciešamība izglītības politikā par izglītības pamatmērķi izvirzīt starpkultūru kompetenci. To gan mēdz dēvēt dažādi: multikulturālā kompetence (*S. Nieto, J. A. Banks, R. L. Pope, A. L. Reynolds 1997*), dažādības kompetence (*T. Cox, R. L. Beale 1997*), starpkultūru kompetence (*M. Byram 1997; G. Auernheimer 2002, G. Chen 1997; A. M. Ortiz, K. M. Moore 2000; Alvino E. Fantini 2000; D. Bender-Szymanski 2002; K. Eubel-Kasper 1997; A. Knapp 2002*), kroskultūrālā efektivitāte (*D. J. Kealey, D. R. Protheroe 1996; D. J. Kealey 1990*), kroskultūrālā kompetence (*E. D. York 1994; J. Lynch, K. H. Hanson 1998*), starpkultūru efektivitāte (*M. R. Hammer, W. B. Gudykunst, R. L. Wiseman 1978*) un starpkultūru saskarsmes kompetence (*Y. Kim 1991; R. L. Wiseman, R. M. Hammer, H. Nishida 1989; R. L. Wiseman, J. Koester 1993*), mijkultūru (starpkultūru) komunikatīvā kompetence (*M. Dirba 2006; Alvino E. Fantini 2000; M. Byram 1999*), sociokultūrālā kompetence (*M. Byram, G. Zarate 1997; I. Maslo, I. Tiļļa 2005; I. Tiļļa 2003*).

Šī darba sadaļa veltīta starpkultūru kompetences un tās nozīmīguma izpratnei, kā arī tiem faktoriem, kas sekmē šīs kompetences attīstību.

Diskusijā, kas notika pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados Lielbritānijā, par kompetenci uzskatīja prasmi darīt kādu darbību saskaņā ar noteikto standartu (Darba grupa aroda kvalifikācijas jautājumos; 1986. gadā). Kompetence tiek lietota kā sinonīms jēdzienam prasmes.

UDACE (*Working Group on Vocational Qualifications*; 1986) pasludināja, ka kompetence ir saistīta ar to, ko cilvēki var izdarīt labāk par to, ko viņi zina. Turklāt – pirmkārt, ja kompetence ir saistīta ar kaut kā darīšanu, vajadzīgs konteksts; otrkārt, kompetence ir rezultāts: tas parāda, ko kāds var izdarīt (tas neraksturo mācīšanās procesu, ko indivīds ir pieredzējis); treškārt, lai ticami novērtētu kāda prasmi veikt kaut ko, jābūt skaidri definētiem un plaši pieejamiem standartiem, ar kuriem var novērtēt un atzīt veikumu; ceturkārt, kompetence ir tas, ko kāds ir spējīgs veikt noteiktā laika sprīdī. (UDACE 1989, 6, atsaucoties uz *M. Tight* 1996)

Savukārt pedagogs V. Brezinka (*W. Brezinka* 1988, 76) 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. Tas nozīmē tikt galā ar tiem uzdevumiem, ar kuriem dzīvē jāsaskaras.

Tagad šis uzskats ir mainījies, nosakot, ka tā ir spēja uzņemties īpašus uzdevumus; lielā mērā tas ir atvasināts no sociālajām, morālajām un intelektuālajām īpašībām. Iespējams, vislabākais veids, kā to sasniegt, ir atšķirt kompetenci (un zināšanas) no pieredzes (un spējām).

Kompetence un zināšanas sniedz plašas iespējas (sk. V. Brezinka). Savukārt pieredze (daudzskaitlī – spējas) ir šaurāks jēdziens, kuru izmanto, lai apzīmētu īpašas spējas. Tādā gadījumā pirmais variants attiecināms uz personas novērtēšanu, turpretim otrais – uz darbību.

Pēc darba autores domām, viena no veiksmīgāk formulētajām ir profesores I. Maslo un I. Tiļļas (2005) kompetences definīcija. Zinātnieces (I. Maslo, I. Tiļļa 2005, 7) kompetenci definē kā pieredzes gūšanas iespējās pamatotu spēju un pieredzes individuālo kombināciju jeb kapacitāti (spējīgumu). Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas.

Svešvalodu mācīšanas nodarbībās pagājušā gadsimta septiņdesmitajos gados formulētais komunikatīvās kompetences mērķis kopš astoņdesmitajiem gadiem ir paplašināts ar ļoti svarīgu elementu – starpkultūru.

Tāpat kā komunikatīvā kompetence ilgu laiku bija svešvalodu mācīšanas nodarbību galvenais mērķis, tā kopš deviņdesmitajiem gadiem par tādu ir kļuvusi starpkultūru kompetence.

Jēdziens *komunikatīvā kompetence* sastopams daudzās zinātnes disciplīnās. Pedagoģijā, didaktikā, socioloģijā, psiholoģijā un ekonomikas zinātnēs tiek izmantota teorija par komunikatīvās kompetences apgūšanu, nepieciešamību un nozīmīgumu, taču saturiskie un definītievi aspekti nereti tiek atstāti bez ievērības. Jēdziens bieži vien tiek pieņemts kā zināms un tiek izmantots visdažādāko nozīmju kontekstā.

Vārdu savienojums *komunikatīvā kompetence* radās 20. gadsimta septiņdesmito gadu sākumā, un tā rašanās iemesls bija neapmierinātība ar tolaik pastāvošo svešvalodu mācīšanas metodiku. (sk. *H. E. Piepho* 1974; *D. Hymes* 1972) Audiovizuālās un audiolingvālās metodes tā dēvētajā izglītības buma ietvaros bija panākušas formālu nodarbību tehniskošanu (valodas apguves laboratorijas). Ar 1968. gada studentu kustību saistītā sociālo prioritāšu maiņa, no vienas puses, izraisīja lūzumu filoloģijas zinātnēs, no otras – sākās pievēršanās pedagoģisko zinātņu priekšmetiem, kā arī sociālajai lingvistikai un psiholingvistikai.

Šīs disciplīnas kļuva par jaunajām svešvalodu nodarbību vadlīnijām. Priekšplānā izvirzījās komunikācijas un interakciju spējas attīstīšana grupas procesu un paša iegūtās pieredzes ietvaros; tika uzsvērts tieši subjektīvais faktors. Šī paradigmu maiņa jāuzskata par reakciju uz automātiskajām un piespiedu metodēm, kas līdz tam tika izmantotas svešvalodu mācīšanā (*W. N. Mair* 1981).

Šai komunikatīvajā pagrieziena attīstībā liela nozīme septiņdesmito gadu sākumā bija runas akta teorijai, par kuras dibinātājiem uzskata Dž. L. Ostinu (*J. L. Austin* 1962) un Dž. Sīrlu (*J. Searle* 1969).

Terminu *komunikatīvā kompetence* ieviesa sociolingvists D. Haimss (*D. Hymes* 1972), kurš to apraksta kā cilvēka, kas mācās vai runā kādā valodā, zināšanas, kas ietver ne tikai šīs valodas gramatiskos, bet arī socio- un psiholingvistiskos aspektus.

Šajā jaunajā (psihosociālajā) skatījumā komunikatīvo kompetenci redz arī J. Hauze (*J. House* 1997), aprakstot to kā zināšanas par valodas sociālajiem aspektiem, kas padara iespējamu brīvu cilvēka komunikāciju. Komunikatīvā kompetence tātad kļūst par līdzekli, kas cilvēkam, kurš mācās svešvalodu, dod spēju iekļauties emancipatoriskajā socializācijā. (*H. E. Piepho* 1974 un 1979 a, b)

Kaut arī dažādos veidos, komunikatīvā kompetence laika gaitā ir ieviesta mācību plānos un mācību grāmatās un līdz pat mūsdienām mainītā veidā – kā starpkultūru kompetence tiek uzskatīta par galveno. Tajā ir tikuši ietverti dažādi komunikatīvās kompetences veidi.

Daži zinātnieki uzskata, ka starpkultūru kompetences jēdziens paplašina pašreizējo svešvalodu nodarbību mērķus un tas jāsaprot kā svarīgs komunikatīvās kompetences virsjēdziena komponents.

J. Hauze (*J. House* 1997) norāda, ka vērojama tāda pati jēdziena *starpkultūru kompetence* attīstība, kā tas savulaik bija ar jēdzienu *komunikatīvā kompetence*.

Starpkultūru kompetence kā vācu valodā rakstīto publikāciju tēma ir aktuāla kopš pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu sākuma. Ierosme nāca no ASV veiktajiem pētījumiem, kas pievērsās komunikācijas barjeru cēloņiem multikulturālā sabiedrībā.

Vācijā par ietekmīgiem starpkultūru komunikācijas teorijas pilnveidotājiem tiek uzskatīti zinātnieki K. Knaps un A. Knapa-Pothofa (*K. Knapp, A. Knapp-Pothoff* 1990).



Sadarbojoties daudziem dažādu nozaru speciālistiem, kuri veido dažādu nozaru profesionālo kompetenču profilus, tika izstrādāts Atvērtās Universitātes (*Open University PGCE*) modelis, kas aptver piecas galvenās darbības jomas, kurās skolotājam ir jāspēj kompetenti rīkoties.

1.2.tabula

**Skolotāja darbības jomas multikulturālā skolā (J. Bourne 1998, 21)**

<b>Joma</b>	<b>Apraksts</b>
1. Mācību programmas/priekšmeta plāna veidošana un novērtēšana	Prasme izmantot sava mācību priekšmeta un mācību programmas zināšanas (tajā skaitā nacionālās mācību priekšmeta standarta zināšanas), kas ir atbilstošas gan mācību priekšmeta mācīšanai, gan arī visas mācību programmas realizēšanai. Starpkultūru izglītības kontekstā (J. Bourne): prasme izmantot mācību programmas/priekšmeta plānošanā savu skolēnu valodas un kultūras, vietējā rajona valodu zināšanas un savas valsts un Eiropas multikulturalitātes izpratni.
2. Vispārīgo mācību/priekšmeta metožu pārzināšana un izmantošana	Prasme izmantot klases lingvistiskajam un kultūrprofilam piemērotas mācību stratēģijas, mācot visus kopā, īpašas grupas vai atsevišķus skolēnus.
3. Klasvadība	Prasme veidot fizisko vidi, kurā bērni var lietot un attīstīt savas valodas un kultūras, kā arī citu valodu un kultūru zināšanas, un izmantot to viņu izglītības atbalstam. Prasme radīt sociālo vidi, kas sekmē pozitīvu attieksmi pret multikulturalitāti un daudzvalodību klasē un sabiedrībā.
4. Sekmju novērtēšana, uzskaitē un pārskatu veidošana	Prasme veidot skolēnos pilsoņa pienākumu apziņu, sociālo tiesību un cilvēktiesību apziņu; atbalstīt skolēnu personības sociālo, lingvistisko, morālo un kultūras attīstību, atzīstot viņu dažādo sociāli ekonomisko un kultūras izcelsmi.
5. Pedagoģa profesionālā kvalitāte plašākā izpratnē un papildu joma – profesionālo vērtību ievērošana	Prasme darboties pedagoģu komandā, iesaistīties skolas dzīvē, efektīvi sadarboties ar vecākiem, atrast piemērotas stratēģijas, lai iesaistītu dažādas grupas skolas darbā, ņemot vērā skolēnu valodas un kultūras izcelsmes, kā arī atzīstot audzināšanas, vērtību un attieksmju atšķirības.

Promocijas darba autore piekrīt Dž. Bornai (*J. Bourne* 1998, 23), pēc kuras domām, skolotāja starpkultūru kompetence ir cieši saistīta ar viņa profesionālajām vērtībām:

- Sabiedrības multikulturālisma un valodu, kurās runā skolēni, atzīšana un novērtēšana, kas ietver sevī vēlēšanos palīdzēt bilingviem skolēniem lietot abas valodas izglītībā un personības attīstībā.
- Vienādu izglītības iespēju visiem principa ievērošana un prasme atpazīt un izprast atšķirīgas kultūras un sociālās vērtības, kas izteiktā vai neizteiktā formā ietvertas skolas mācību programmā, un radoši iesaistīties starpkultūru mācību programmas izstrādāšanā.
- Ir svarīgi katrai mācību programmai noteikt vēlamo starpkultūru kompetences līmeni (parasti tas ir programmas mērķis), jo tad iespējams uzlabot programmas saturu, veicināt tās ieviešanu un labāk izmērīt rezultātus. Gūstot pieredzi, rodas iespēja noteikt reālākus attiecīgā starpkultūru kompetences līmeņa sasniegšanas mērķus un pasākumus, turklāt palielinās iespēja oficiāli formulēt dalībnieku, programmas personāla un pedagogu kompetences līmeni. Starpkultūru kompetence ir galvenais mērķis tajās studiju programmās, kas ir saistītas ar UNESCO centieniem panākt dažādu tautu savstarpējo saprašanos, izmantojot izglītību.

Terminam *starpkultūru kompetence* nav vienas noteiktas definīcijas – to vienmēr definē kontekstuāli, ņemot vērā pēdējās diskusijas par zināšanām, kultūru, saziņas līdzekļiem, valodu utt. Daži pētnieki (sk. *K. Risager* 2000) pat domā, ka starpkultūru kompetences jēdziens kļūst par tik visaptverošu, ka to var izprast šādi: cilvēks, kam piemīt starpkultūru kompetence spēj dzīvot kā pasaules pilsonis šajā daudzu kultūru pasaulē.

Jāatzīmē, ka arvien biežāk zinātnieki (*B. Kalšeuere (B. Kalscheuer* 2004), *V. Fišere (V. Fischer* 2005)) uzsver, ka termins *starpkultūru* kļūs par vienu no svarīgākajiem atslēgvārdiem 21. gadsimtā.

Ja tiktu noskaidrots, kā definēt terminu *starpkultūru kompetence*, tas ļautu labāk izprast šīs kompetences jomas, raksturīgās īpašības un attīstību. Līdz ar to būtu iespējams izstrādāt veiksmīgākas starpkultūru kompetences attīstības programmas un kursus.

Kā iepriekš tekstā tika norādīts, zinātnieki no dažādām valstīm piedāvāja atšķirīgas starpkultūru kompetences definīcijas.

Var piekrist psihologam un pedagogam *E. F. Alvino (E. F. Alvino* 2000, 27), kurš uzskata, ka piedāvātajās definīcijās dominē trīs galvenie nosacījumi:

- 1) izveidot un uzturēt attiecības,
- 2) saglabāt efektīvu un piemērotu komunikāciju ar minimāliem zaudējumiem vai izkropļojumiem;
- 3) panākt saskaņu un sadarbību ar citiem.

Personības attīstībā starpkultūru kompetencei ir būtiska nozīme. Tā nepieciešama arī tādēļ, lai veiksmīgi noritētu demokrātijas procesi.

Starpkultūru kompetence attiecas uz uzvedības manieri un paradumiem, kas dod iespēju personai pilnvērtīgi sadarboties ar atšķirīgas kultūrvides pārstāvjiem (*R. L. Pope, A. L. Reynolds* 1997) – tātad interpretēt citu kultūru pārstāvju verbālo (runa) un neverbālo (žesti, mīmika u. c.) komunikāciju, kā arī paražas. Cilvēks jāpieņem tāds, kāds viņš ir, un jāciena viņa pārstāvētās kultūras īpatnības. (*A. W. Chickering, L. Reisser* 1993; *K. Jokikokko* 2005)

Līdzīgi uzskata arī zinātnieks K. Sorti (*C. Sorti* 1990, 6; sk. arī *A. Knapp* 2002), ka starpkultūru kompetence ir jaunu kultūru, to valodu un uzvedības manieru apgūšanas process, lai izprastu un iejustos starp attiecīgās kultūras cilvēkiem un spētu ar viņiem sadzīvot un veiksmīgi kontaktēties.

Cits ievērojams starpkultūru kompetences pētnieks E. V. Teilors (*E. W. Taylor* 1994) paplašina K. Sorti atziņas, norādot uz starpkultūru kompetences attīstības pārveidojošo dabu. Viņš raksta, ka pārveidošanās mācību procesā notiek, kad cilvēks spēj paskatīties uz pasauli no cita redzesloka. Zinātnieki M. R. Hammers (*M. R. Hammer*), V. B. Gudikunsts (*W. B. Gudykunst*) un R. L. Vaizemens (*R. L. Wiseman*) (1978) šo jauno perspektīvu sauc par „trešo personu”, tās laikā cilvēks (ar saviem līdzšinējiem uzskatiem) atrodas ārpus abām kultūrām un uztver tās jaunā skatījumā.

Pedagogs A. V. Čickeringa (*A. W. Chickering* 1969) to sauc par empātiju. Psihologs G. V. Allports (*G. W. Allport* 1963) uzsver, ka empātija, savas domāšanas paplašināšana, novērtējot citas personas intereses vai labklājību tikpat augstu kā savas intereses, ir gatavības zīme. Zinātnieks R. V. Vaits (*R. W. White* 1981, 101) raksturoja šo perspektīvu kā cilvēcīgu rūpju emocionālo sakni.

Savukārt zinātnieks D. Dufī (*D. Dufty* 1986) raksta, ka starpkultūru kompetences attīstīšanas mērķis ir izstrādāt „informētu” empātiju, kas ir zināšanas saistītas ar iejūtību, mēģinot iedomāties sevi cita vietā. Empātija ir spēja izprast, kāds ir citu cilvēku domāšanas veids, un spēja iejusties citu domāšanas, izjūtu vai uztveres veidā.

Analizējot zinātnieku atziņas par starpkultūru kompetenci, redzam, ka starpkultūru kompetence ir tādas sistēmas perspektīvas piemērošana, kuras ietvaros tiek izrādīta cieņa pret atšķirīgām kultūrām un kura ņem vērā šo kultūru atšķirības visos organizācijas līmeņos – politikā, pārvaldē, administrēšanā, darbaspēka un pakalpojumu sniedzēju atlasē, patērētāja (klienta) apkalpošanā utt. Starpkultūru kompetence ir fenomens, kas nepārtraukti attīstās, ir centrēts uz kopienu un vērsts uz ģimeni.

Biznesa pasaulē bieži tika lietots vārdu salikums dažādību kompetence, lai aprakstītu starpkultūru kompetenci. To definēja kā mācību procesu, kas attīsta prasmi efektīvi pārvarēt sarežģījumus un izmantot iespējas, kas rodas saskarsmē ar kultūru dažādību. (*T. Cox, R. L. Beale*

1997) Šajā definīcijā kompetence tiek saprasta kā izaicinājumi un iespējas, ko izraisījusi dažādība.

Skolotāju starpkultūru izglītības mērķis ir panākt, lai skolotāji spētu kompetenti rīkoties dažādu kultūru cilvēku – multikulturālas sabiedrības vajadzību kontekstā.

Starpkultūru kompetence ir produktīva un precīza rīcībspēja kultūrkomplīcētību mikro- un makrokontekstā: mājās, skatoties televīziju, iepērkoties, darbavietā, internetā u.tml., kā arī daudz vispārinātākā izpratnē multikulturālā un globalizētā pasaulē.

Darba autore uzskata, ka starpkultūru kompetence jāaplūko kā daudzdimensionāls process, kas ietver sevī gan izglītojošo, gan audzinošo, gan sadarbības funkciju.

Dažādu valstu pētnieki katrs ir izvirzījuši trīs līdz piecas starpkultūru kompetences dimensijas. G. Čens (*G. Chen* 1997); K. Sorti (*K. Sorti* 1990) nosauc trīs: izziņas, intrapersonāla un starppersonu. Tas nozīmē: lai iegūtu starpkultūru kompetenci, indivīdam jāmacās un jāattīsta prasmes katrā no šīm dimensijām. Šīs starpkultūru kompetences dimensijas ir savienojamas ar zinātnieces M. B. Baksteres-Magoldas (*M. B. Baxter-Magolda* 1996) vairākslāņu ideju par personas attīstību, kas arī ietver izziņas, starppersonu un intrapersonālo dimensiju.

Pedagogi E. F. Alvino un L. Serku (*E. F. Alvino* 2000; sk. arī *L. Sercu* 2004) norāda uz piecām starpkultūru kompetences dimensijām: izpratni, attieksmi, prasmēm, zināšanām un otrās kultūras valodas zināšanām.

Profesori M. Bairems un B. Gribkova (2002) iesaka izdalīt trīs dimensijas: prasmes, attieksmes un vērtības. Savukārt citi zinātnieki uzskata, ka starpkultūru kompetences sastāvā ietilpst zināšanas, prasmes un uzskati, kas papildināti ar vērtībām, kādas cilvēkam radušās, piederot kādai sociālajai grupai. Šīs vērtības ir daļa no sociālās identitātes. Starpkultūru kompetences veidošana ir atkarīga no nostājas.

Arī pedagoge K. Risagera (*K. Risager* 2000) starpkultūru kompetenci iedala trīs dimensijās: emocionālā, uzvedības un izziņas. Jāatzīst, ka šāda pieeja, kad starpkultūru kompetences attīstīšanā pārāk liela uzmanība tiek pievērsta afektīvajam aspektam (empātija, tolerance) vai – tieši pretēji – tikai kognitīvajam, pamatojoties uz G. Auernheima atziņām (*G. Auernheimer* 2003), tiek vērtēta kritiski.

Tādējādi starpkultūru kompetence jāattiecina gan uz kognitīvo, gan uz sociālo un afektīvo aspektu. Tā izpaužas indivīda patstāvīgā un atbildīgā darbībā un kā priekšnoteikumu prasa sociālo, kognitīvo un afektīvo mācīšanos.

Var piekrist vairumam pasaules zinātnieku, ka starpkultūru kompetences attīstīšana ir ilglaicīgs process. Sākot no bērnības, cilvēks visas dzīves laikā iegūst arvien vairāk zināšanu par sociālajām un kultūru atšķirībām, tādējādi attīstot savu identitāti.

Cilvēka spēju komunicēt ar citu kultūru cilvēkiem var pilnveidot, attīstot viņa apzināšanos kultūra (spēju atzīt kultūras ietekmi uz viņa izziņas procesu).

Pozitīvs kontakts ar atšķirīga pasaules redzējuma pārstāvjiem sniedz iespēju pārbaudīt savu paša redzējumu un novērtēt gan atšķirīgo, gan kopīgo, kas pastāv starp visiem cilvēkiem. (E. F. Alvino 2000, 32; R. L. Pope, A. L. Reynolds 1997; K. Jokikokko 2005; A. Kalpaka 2004) Šī paradigmas pārbīde ir aprakstīta *Aquarian Conspiracy* (M. Ferguson 1980) kā lielākā revolūcija pasaulē – revolūcija, kas notiek galvā, saprātā. Lai tā notiktu, jāiemācās kļūt par labākiem globālā procesa dalībniekiem – jāprot iejusties un izprast citus „viņu apstākļos”. Rezultātā mēs spējam dziļāk novērtēt savas kultūras mantojumu.

Starpkultūru kompetence ir jāuztver kā stratēģiju kopums, kas nosaka saskarsmi ar svešo. Taču stratēģijas nevar izstrādāt tukšā vietā. To pamatā ir konkrēti dokumenti par valodu un kultūru. Multikulturāla sabiedrība izvirza pienākumu veicināt savas un citu kultūras izpratni un nepārtrauktu jaunu zināšanu apguvi. Nevis vienkārši apgūt zināšanas, bet gan attīstīt patstāvīgas refleksijas prasmi un spēju mainīt jau esošās zināšanas. Tātad runa ir par iedziļināšanos gan pazīstamā, gan svešā realitātē un svešas kultūras veidotas izturēšanās apjēgšanu un pieņemšanu, neatsakoties no savas identitātes. (E. H. Дворникова 2003, 50–70; E. M. Аджиева 2003, 85–87, R. Gollob, E. Huddelston et al 2005)

K. I. Beneta (1999, 286–292) norāda, ka spēju attīstībai nav noteiktas trajektorijas. Tā ir atkarīga arī no tā, kā topošais skolotājs sāk šo attīstību. Tomēr ir četri nosacījumi, kas ļauj attīstīt kompetenci:

- 1) Pašapzināšanās (pārdomas) par savu identitāti un to, kā šī informācija ietekmē mācību procesu;
- 2) skolēnu izprašana – stratēģijas, kā iepazīt skolēnus;
- 3) mācību metožu izvēle, lai pielāgotos skolēnu mācīšanās stilam un radītu labāku mācību vidi;
- 4) galveno jēdzienu, teoriju, perspektīvu un zināšanu pārskata izveidošana, lai novērtētu, vai mācības (studiju) kurss veicina dažādu perspektīvu rašanos, kritisku domāšanu un izpratni par pieredzēto sastapšanos ar atšķirīgo.

Savukārt psihologs D. S. Hoopes (D. S. Hoopes 1981) uzskata, ka starpkultūru kompetencei ir raksturīga pakāpjveida attīstība, kur zemākā pakāpe ir etnocentrismā, stereotipu un aizspriedumu apzināšanās, kas izpaužas kā dabisks kognitīvs priekšnoteikums, kas atbilstošā mācību atmosfērā (turklāt, ja ir vēlme mācīties) veicina dinamiskas rašanos (H. D. Haller 1996, 7).

Apkarot rasismu, nevienlīdzīgo attieksmi pret dzimumiem nozīmē samazināt negatīvo attieksmi un uzvedību, ko izraisījis, piemēram, otra dzimums vai izkropļota izpratne par citu rasu nepilnvērtību salīdzinājumā ar paša rasi. Galvenā nozīme ir to mītu un stereotipu izskaidrošanai, kas saistīti ar pretējo dzimumu, citām rasēm un etniskajām grupām. Mērķis ir izveidot antirasistisku un dzimumus nediskriminējošu uzvedību, kas balstīta uz mūsdienu individuālā, institucionālā un kultūru rasisma un dzimumu diskriminācijas izpausmju izpratni visā pasaulē.

Katras kultūru saskarsmes galvenā problēma slēpjas apstākļi, ka interakcijas stipri ietekmē dažādas vienas kultūras organizācijas un institūcijas, tāpat kā kultūru vērtības un nostājas. Grūtības slēpjas tajā, ka ar kultūru saistītās vērtības un nostājas tikai daļēji ir saskatāmas paražās, rituālos, jēdzienos vai izturēšanās veidā. Tādēļ tiek runāts arī par virspusēju kultūru (*surface culture*) un dziļo kultūru (*deep culture*) vai par kultūras Aisberga modeli (G. R. Weaver 1993).

Kā to skaidri parāda psihologs D. S. Hopess (1981), vispirms mēs vadāmies no saviem etnocentriskajiem priekšstatiem un svešo bieži vien mēģinām saprast, izmantojot savas kultūras kategorijas. No kognitīvā skatupunkta – tas nav novēršams. Tā dēļ rodas daudzi konflikti.

Lai nodrošinātu starpkultūru kompetences attīstību, vispirms nepieciešams pārvarēt stresu, nedrošību, neapmierinātību vai ignoranci, kas rodas kā kultūras saskarsmes fenomenā. Tie tiek analizēti (studenti dalās savā pieredzē) un līdz ar to tiek piedzīvoti un izdzīvoti.

Tam seko kultūras analīzes spēju, kas veido informācijas ietvaru savas un citu kultūru pārstāvju rīcības izpratnei, attīstīšana. Tas padara iespējamu visatšķirīgākās pieredzes integrēšanu. Starpkultūru kompetences attīstība vienmēr notiek, kontrastējot savai un svešai kultūrai vai pašrefleksijai un svešai refleksijai.

Savas kultūras dziļas zināšanas, kas ietekmē orientēšanos un izturēšanos, nevar uzskatīt kā jau iepriekš esošas „dotas”, tās ir nepārtraukti jāpapildina.

Analīzes iespēja ar pašrefleksiju un citu cilvēku refleksiju studiju procesā nedrīkst aprobežoties ar vienu atsevišķu studiju kursu vai semināru. Ideālā veidā starpkultūru kompetences aspektiem jāvirās cauri visai studiju programmai.

Skolotāja pašrefleksija notiek dažādos posmos; katra posma pilnveidošana pavirza skolotāju tuvāk nākamajam. Pirmajā posmā aplūko kultūras un sociālās vērtības gan individuālā, gan sabiedriskā nozīmē. Otrais saistīts ar izziņas emocionālo līmeni. Trešais posms ļauj pārstatīt skolotāja vērtības un izturēšanos klasē.

Ikvienam posmam ir mijiedarbe ar iepriekšējo un nākamo. Katrā no tiem skolotājam vajadzētu darboties nevis atsevišķi, kā tas notiek tik daudzos citos profesionālos procesos, bet grupā vai komandā. Atbalsta vidē, kur pedagogi var pētīt kultūrvērtības, pārlicības un pieņēmumus, kā arī dalīties atklājumos un kļūt zinošāki kultūras dažādībā.

Kompetenti skolotāji saprot, ka pozitīvs priekšstats par sevi un pozitīva solidarizēšanās ar savu kultūru ir pamats veiksmīgai izglītības iegūšanai skolā. Pedagogiem jāpiemīt prasmēm, kas nepieciešamas, lai pieņemtu skolēnu kultūru un palīdzētu izveidot pozitīvu pašapziņu.

Zinātnieces N. Lembergere (N. Lemberger 1997) un M. Hedegārde (M. Hedegaard 2003) secināja, ka skolotāju panākumus darbā ar skolēniem sekmē kultūras saistība ar bērnu kopienu. Kultūras izpratni un iejūtīgumu var veicināt, nodibinot tiešu kontaktu ar attiecīgo kultūru. Kultūras iejūtīgums ir tiešas pieredzes rezultāts, kāds gūts no skolā vai kopienā mītošajiem.

Attīstīt starpkultūru kompetenci nozīmē iemācīties ko vairāk nekā tikai noteiktu tautu pasaules uzskatus, kultūras mantojumu un ieguldījumu cilvēces vēsturē.

Starpkultūru kompetence bieži izpaužas kā uzvedības manifestācija vai raksturīgas īpašības. (K. Eibela-Kaspera (*K. Eubel-Kasper*) 1997) Parasti tā ir cieņa, empātija, elastīgums, pacietība, interese, zinātkāre, atvērtība, motivācija, humora izjūta, iecietība pret daudznozīmību un gatavība neizteikt tūlītēju spriedumu. Šīs īpašības parasti tiek minētas cilvēka, kas veiksmīgi prot veidot starpkultūru attiecības, aprakstā. Tomēr, kā uzskata psihologs un pedagogs E. F. Alvino (2000, 28), pastāv neatbildēts jautājums – vai šīs īpašības iespējams izstrādāt vai iemācīt cilvēkam, kuram to nav?

Vairāki zinātnieki ir centušies izveidot testus, lai novērtētu cilvēku starpkultūru kompetenci, piemēram, M. Habermans un L. Posts (*M. Haberman, L. Post* 1998) izveidoja testus topošo skolotāju noteiktu īpašību un personisko ideoloģiju pārbaudīšanai pirms uzņemšanas skolotāju izglītības programmās. Viņi uzskatīja: lai skolotājs varētu mācīt multikulturāli, svarīgs priekšnoteikums ir noteikt, kura topošā skolotāja darbība starpkultūru situācijās būs efektīva un kuri no viņiem varētu būt labvēlīgi noskaņoti šādam mācību procesam.

Kā redzams, topošo skolotāju starpkultūru kompetences veicināšana ir ļoti nozīmīgs augstākās izglītības uzdevums, it īpaši mūsdienu strauji mainīgajā pasaulē. Vairāk nekā jebkad agrāk mūsdienās cilvēkam ir jābūt spējīgam funkcionēt globālā sabiedrībā. (*L. Kneffelkamp* 1998; *A. M. Ortiz, K. M. Moore* 2000)

Starpkultūru kompetence attaisnojas, ja tiek radīti noteikti priekšnoteikumi starpkultūru komunikācijas izprašanai un sekmēšanai.

Starpkultūru kompetence ir saistīta ar spēju veidot starpkultūru kustības, organizācijas un institūcijas, kas var cīnīties par labāku pasauli un meklēt risinājumu lielām sociālām un apkārtējās vides problēmām. (*J. A. Banks* 2002; *K. Risager* 2000)

Šīs dimensijas saskatāmas arī M. M. Morisa (1995, 1) izveidotajā 21. gadsimta kompetenta pilsoņa, kurš spētu sekmīgi darboties multikulturālas un globālas sabiedrības apstākļos, raksturojumā:

### *1. Izstrādāt daudzveidīgas vēsturiskās perspektīvas izpratni*

Daudzveidīgas vēsturiskās perspektīvas ir dažādu tautu un etnisko grupu (arī minoritāšu), tajā skaitā katra paša tautas vai etniskās grupas, vēsturiskā mantojuma un ieguldījuma pārzināšana un izpratne. Mērķis ir sekmēt izpratni par dažādo pasaules tautu un etnisko grupu vēsturi un mūsdienu pieredzi.

### *2. Pastiprināt kultūras apzināšanos*

Cilvēkam piemītošā kultūras apzināšanās nozīmē to, ka viņš atzīst vai saprot – viņa pasaules uzskats nebūt netiek atzīts visā pasaulē un atšķiras no tā, kāds ir citu tautu vai etnisko grupu

locekļiem. Jēdzienā *kultūras apzināšanās* ietilpst apzināšanās, ka cilvēku sabiedrībās visā pasaulē eksistē dažādas idejas un rīcības veidi, kā arī izpratne par to, kā paša cilvēka domas un uzvedību varētu uztvert citu tautu vai etnisko grupu pārstāvji.

### 3. *Pastiprināt starpkultūru darbības kompetenci*

Starpkultūru kompetence ir spēja interpretēt citu kultūru pārstāvju verbālo un neverbālo komunikāciju, kā arī paražas. Galvenie tās uzdevumi ir empātijas un komunikācijas spēju attīstīšana. Mērķis ir veidot izpratni par to, kādi savas kultūras noteikti pieņēmumi dažādu kultūras izcelsmju cilvēkiem ir par citas kultūras pārstāvju uzvedību un spriedumiem.

### 4. *Apkarot rasismu, nevienlīdzīgu attieksmi pret dzimumiem un visa veida aizspriedumus un diskrimināciju. (C. I. Bennett 1999, 252)*

Mērķis ir izstrādāt pret dažāda veida diskrimināciju vērstu uzvedību, kuras pamatā ir mūsdienās un vēsturiski izveidojušos etnisko, rasistisko vai ar dzimumu diskrimināciju saistīto individuālās un institucionālās uzvedības izpausmju apzināšanās visā pasaulē.

### 5. *Palielināt mūsu globālās dinamikas izpratni*

Mūsu globālās dinamikas izpratne ir zināšanas par pasaulē valdošajiem nosacījumiem, tendencēm un attīstību. Tā ir izpratne par to, ka pasaule ir savstarpēji saistīta ekosistēma, uz kuru vienkārši notikumi atstāj pārsteidzošas un sazarotas sekas.

### 6. *Attīstīt sociālās rīcības prasmes*

Sociālās rīcības prasmes ir zināšanas, attieksmes un uzvedība, kas nepieciešama, lai atrisinātu galvenās problēmas, kas apdraud mūsu planētas nākotni un cilvēces labklājību. Viens no uzdevumiem ir attīstīt spēju domāt globālā mērogā un rīkoties vietējā mērogā, mērķis ir attīstīt personīgās un politiskās rīcības efektivitātes apziņu un globālās atbildības izpratni, lai pieaugušie sabiedrības locekļi ievērotu līdzdalības attieksmi. Vēl viens uzdevums ir sniegt minoritāšu un majoritāšu pārstāvjiem iespēju demokrātisku procesu gaitā kļūt par pārmaiņu aģentiem. (C. I. Bennett 1999, 340)

Autoresprāt, jautājumi, kas būtu jāuzskata par prioritāti studiju procesā, nav saistīti ar lielāka zināšanu apjoma iegūšanu par valsti (valstīm), bet gan ar to, kā organizēt mācību darbu, lai ļautu skolēniem attīstīt jaunus viedokļus, prasmes un kritisko domāšanu.

Pamatojoties uz iepriekš aprakstītām zinātnieku atziņām, var secināt, *ka starpkultūru kompetence ir indivīda vai sistēmu spēja strādāt vai veiksmīgi reaģēt dažādās kultūrvidēs tā, lai tiktu atzīta un cienīta attiecīgā cilvēka vai organizācijas kultūra.*

Kultūras ziņā kompetenti topošie skolotāji apzinās un ciena savu skolēnu vērtības, uzskatus, tradīcijas, tikumus un izcelsmi.

Runājot par starpkultūru kompetences attīstību, īpaši sarežģīts ir jautājums, kā novērtēt starpkultūru kompetenci.



Vairākums pedagogu zina, kā novērtēt zināšanas un prasmes, toties izpratnes un attieksmes novērtēšanā tradicionālās metodes tiek piemērotas reti. Parasti šajā situācijā nepieciešams izmantot netiešus rādītājus.

Visgrūtāk ir novērtēt, vai cilvēki ir mainījuši savu attieksmi, kļuvuši iecietīgāki pret dažādību un nepazīstamo. Tā ir emocionālā un morālā attīstība, un apstrīdams ir jautājums, vai pat tad, ja to var novērtēt, vajadzētu noteikt tolerances daudzumu. Taču kvantitātes noteikšana ir tikai viens no novērtēšanas veidiem. (*M. Byram, G. Zarate 1997*)

Bez šaubām, novērtēšana ir vajadzīga, lai studenti spētu izprast savas starpkultūru kompetences attīstības dinamiku un palīdzētu viņiem apzināties, ka to var iegūt daudzos un dažādos veidos gan augstskolā, gan ārpus tās.

Kompetences līmeņa novērtēšana studiju programmas sākumā, vidū un beigās sniedz nozīmīgu un lietderīgu informāciju. Parasti tiek noteikta kompetences attīstības progresā pakāpe, tāpēc izmantotās netradicionālās novērtēšanas metodes būs radošākas nekā tradicionālajā akadēmiskajā vidē pieņemtās.

Novērtējums var būt nepārtraukts, to var veikt dažādos veidos un dažādos laikposmos. Var ņemt vērā tiešos un netiešos rādītājus, kvantitatīvu un kvalitatīvu informāciju, slepenu un vispārzināmu informāciju. Iespējams izmantot pašnovērtējumu, līdzbiedru novērtējumu, kā arī personāla veikto dalībnieku novērtējumu. (*A. Medina-Rivilla, K. Dominguez-Garrido 2005*) Nav svarīgi, kā veikta novērtēšana, ir svarīgi to veikt. Novērtējums sniedz informāciju gan par individuālajiem sasniegumiem, gan par programmas īstenošanas rezultātiem.

Starpkultūru kompetences attīstīšana notiek caur savas kultūras izprašanu uz atšķirīgas kultūras refleksiju, kam seko šīs refleksijas pārbaude kādas mērķa kultūras realitātē. Tā, piemēram, izmantojot simulāciju, tiek piedāvātas kultūras analīzes metodes, kas balstās uz starpkultūru koncepcijām, kuras vispirms saplūst savas kultūras analīzē, lai pēc tam uz savas kultūras fona veiktu mērķa kultūras analīzi. Šī analīze veido priekšnoteikumu konstruktīvajai daļai – īpaši, kas attiecas uz iespējamo konfliktu potenciālu, un beidzot, ja iespējams, jānotiek apgūtā pārbaudei, fiziski kontaktējoties ar mērķa kultūru vai tās pārstāvjiem.

Pamatojoties uz šajā nodaļā analizētajām zinātnieku atziņām, var secināt, ka starpkultūru kompetence visbiežāk tiek novērtēta ar efektivitātes un atbilstības kritērijiem.

Teorētiskā starpkultūru kompetences analīze ļāva formulēt kritērijus un aprakstīt rādītājus, kuri savukārt uzrāda kompetences dinamiku.

## Starpkultūru kompetences attīstības novērtēšanas kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Līmeņi	Rādītāji
Zināšanas par kultūrām, to daudzveidības pamatiem	<b>Pietiekams</b>	Stabilas, sistematizētas, integrētas; izprot vispārsabiedriskas likumības. Sistemātiska kultūras zināšanu apjoma paplašināšana, uzmanības pievēršana kultūru atšķirību dinamikai. Zinātkāre un atvērtība atšķirīgai pasaules uztverei. Patstāvīgi aktualizē savas svešvalodu zināšanas.
	<b>Vājš</b>	Virspusējas, nesistematizētas. Izpratne par atsevišķām kultūrām sabiedrībā, to attīstību un atsevišķu kultūras grupu konfliktu veidošanās iemesliem (atšķirīga pieredze, tradīcijas, vērtības utt.). Tendence papildināt zināšanas tikai par atsevišķām kultūras dimensijām.
	<b>Nepietiekams</b>	Fragmentāras, nestabilas, nediferencētas starp pozitīvo un negatīvo informāciju par kultūrām. Neizrāda vēlmi apgūt jaunas zināšanas par kultūru daudzveidību.
Prasmes sadarboties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem	<b>Pietiekams</b>	Balstās uz noturīgu sadarbības pieredzi, izveidojušies noturīgi uzskati par kultūru daudzveidību. Spēj aktīvi, transformatīvi darboties multikulturālā sabiedrībā, pamatojoties uz toleranci, empātiju. Izmanto stratēģijas, kas nepieciešamas aizspriedumu un stereotipu mazināšanai. Kultūradekvāti risina konfliktus.
	<b>Vājš</b>	Neregulāra sadarbības pieredze, tā parāda stabilu tendenci veidoties. Vēl nebalstās pašregulētu attieksmi, nepieciešama pozitīvas uzvedības pieredze, galvenokārt prasmes sadarboties – prasme izvēlēties verbālās un neverbālās komunikācijas formas, lai risinātu ikdienas problēmas, meklētu informāciju utt.
	<b>Nepietiekams</b>	Trūkst patstāvības; nav sadarbības pieredzes ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem, tas arī ietekmē attieksmes nestabilitāti. Neprot izvēlēties konkrētai situācijai atbilstošus verbālās un neverbālās komunikācijas formas.
Attieksme pret kultūrām, daudzveidību, citādo	<b>Pietiekams</b>	Pašregulēta, stabili pozitīva; nenosaka situācija. Kultūras atšķirību pieņemšana un respektēšana. Nepārtraukts kultūras pašnovērtējums. Emocionālā un estētiskā iejūtība. Apzinās un ciena savas un citu kultūru cilvēku vērtības, uzskatus, tradīcijas, likumus utt. Noraidoša attieksme pret dažādām etnocentriska un diskriminācijas formām.
	<b>Vājš</b>	Izmanto iegūto pieredzi; attieksme ir pozitīva vai negatīva – atkarībā no individuālās un kolektīvās pieredzes un situācijas. Pozitīva attieksme pret savas kultūras vērtībām. Neitrāla attieksme pret dažādību un mijiedarbības nepieciešamību starp dažādām grupām.
	<b>Nepietiekams</b>	Situatīva, vērojumu un situācijas (labvēlīga/nelabvēlīga) noteikta. Etnocentriski orientēts. Noraidoši attiecas pret kultūru daudzveidību. Nespēj atzīt, ka domāt un uzvesties var arī citādi, nekā to dara viņš pats.
<b>Komunikācija ar savas un</b>	<b>Pietiekams</b>	Dominē pozitīva, stabila komunikācija, kas balstās uz izpratni par konkrētas kultūras vērtībām vai vispārcilvēciskām vērtībām; spēj domāt vispārinātās filozofiskās kategorijās par

<b>citu kultūru pārstāvjiem</b>		sabiedrības attīstību. Kultūru atšķirību respektēšana komunikācijas procesā. Spēj dažādās situācijās praktiski izmantot savas emocionālās reakcijas kā starpkultūru komunikācijas indikatorus. Labas svešvalodu zināšanas. Mērķtiecīga sadarbība.
	<b>Vājš</b>	Situācijas noteikta komunikācija. Valodas zināšanas pamatos ir, lai apmainītos domām. Pietiekamas zināšanas par kultūru, lai būtu kopējas vērtības kā sadarbības un komunikācijas pamats. Savai kultūrai raksturīgā komunikācijas stila pārzināšana.
	<b>Nepietiekams</b>	Asimetriska, balstās uz stereotipiem un aizspriedumiem. Nepietiekama komunikācijas pieredze ar citu kultūru cilvēkiem, nav kopējas valodas pēc būtības, kā arī nav pietiekamas valodu zināšanas, lai komunicētos. Komunikācijas procesā balstās uz pirmo iespaidu par komunikācijas partneri.

Pēc V. B. Gudikunsta un J. Kima (1992) domām, cilvēks, kuram piemīt starpkultūru kompetence:

- balstās uz pieredzi, ir izvērtējis savas kultūras noteiktos pieņēmumus (piemēram, ir pārdzīvojis kultūršoku) un apzinājies, kādā veidā viņa pasaules uzskatu veido piederība pie noteiktas kultūras;
- spēj rīkoties kā dažādu kultūru komunikācijas veicinātājs un katalizators;
- izprot sava etnocentrisma būtību un spēj objektīvi novērtēt citas kultūras;
- ir izstrādājis „trešās pasaules” perspektīvu, kas sniedz viņam iespēju precīzāk interpretēt un novērtēt starpkultūru sadursmes un rīkoties kā saitei starp divām kultūrām, un
- izrāda kultūras empātiju un spēj iztēlē piedalīties citu cilvēku pasaules uzskatā.

Minētie starpkultūru kompetences komponenti ir svarīgi ne tikai indivīda, bet arī organizāciju starpkultūru kompetences attīstībā. Starpkultūru kompetence ir aktīva un produktīva spēja.

Jāpiekrīt tiem zinātniekiem (G. Auernheimer 2002; D. Bender-Szymanski 2002; K. Eubel-Kasper 1997), kuri atzīmē, ka starpkultūru zināšanas nekad nav pilnīgas un perfektas, tāpēc nav nepieciešama galīga kompetence. Pirmais iemesls tam ir acīmredzams: nav iespējams apgūt un cerēt uz visām zināšanām, kādas varētu būt nepieciešamas, saskaroties ar cilvēkiem no citām kultūrām. Kultūras mainās nemitīgi.

Otrs iemesls: cilvēka sociālās identitātes un vērtības mainās. Kļūšana par kādas sociālās grupas locekli, kā arī saskarsme ar jaunu pieredzi, negaidītiem uzskatiem, vērtībām un uzvedību var izmainīt dziļi iesakņojušās identitātes un vērtības. Un, lai cik atvērts, tolerants un piekāpīgs cilvēks vēlas būt, sākotnēji šī saskarsme ar citādo izraisa uztraukumu, dažkārt pat trauksmi. Tādēļ visiem jāapzinās nepieciešamība pielāgoties, pieņemt un saprast citus – tas nekad nav pabeigts process.

Kaut gan tiek atzīts, ka kontakti un pieredze saskarsmē ar citu valodu un kultūru pozitīvā situācijā sniedz lieliskas iespējas radīt un attīstīt starpkultūru kompetenci, ir skaidrs, ka tas ir nepārtraukts un ilgstošs process visa mūža garumā. Laiku pa laikam cilvēks piedzīvo regresiju vai stagnāciju, taču parasti šim procesam nav beigu. Dž. Linča un K. H. Hansone (*J. Lynch, K. H. Hanson* 1998) radīja uzskatu, ka kultūru kompetence ir kaut kas, ko nevar sasniegt vienas nakts laikā. Gan indivīdi, gan organizācijas ir dažādos starpkultūru kompetences nepārtrauktības apzināšanās, zināšanu un iemaņu līmeņos. (*E. Y. Cross* 1994)

Šā iemesla dēļ starpkultūru kompetenci parasti analizē ar starpkultūru kontakta un iekļaušanās noteikumiem, pieejamām iespējām, cilvēka izvēlēm un to sekām. Daži no šiem aspektiem bieži ietverti kultūru ieiešanas modeļos: „Starpkultūru redzējuma attīstīšanas posmi”, „Septiņas starpkultūru mijiedarbības koncepcijas” un „Seši etapi no etnocentrisma uz etnorelatīvismu”. (*E. F. Alvino* 2000, 30)

Katrā no šiem modeļiem tiek akcentēts kas cits, piemēram, hronoloģiskā attīstība, attīstības secība, psiholoģiskā piemērošanās vai etapi un posmi, kas kopīgi tiem, kas iesaistās starpkultūru attiecībās.

Visas mūsdienu sabiedrības kultūras ziņā veido veselu kopumu dažādos līmeņos, tas ir rezultāts kultūru attīstībai un izplatīšanās procesam lielākajā daļā pasaules.

## Secinājumi

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi, var secināt, ka multikulturālisms izpaužas vairākos veidos. Tas attiecas uz migrācijas kustību un ar to saistītām norisēm, kas ietekmē mūsu sabiedrību, un šīs kustības ietekmē radusies sociokulturālā un valodu pluralitāte vērojama arī izglītības iestādēs.

Zinātnieki, kuri pēta multikulturālisma problemātiku, joprojām nav vienojušies par vienu tā definīciju. Viņiem ir atšķirīga izpratne par multikulturālisma būtību un to, kas politisku mērķu labad būtu iekļaujams definīcijā.

Analizējot ar multikulturālismu saistītos jēdzienus, autore pamatojas uz sociologa A. Mincela (*A. Mintzel* 1997, 63) viedokli, ka multikulturālisms ir politiska vai (un) valstiska programma, kas pozitīvi reaģē uz pastāvošo sabiedriskās multikulturalitātes faktu (sk. arī *H. C. Kupbaev* 2005). Atbilstoši atšķirīgajiem apstākļiem dažādās valstīs un sabiedrībās ir izveidotas atšķirīgas multikulturālisma politikas koncepcijas.

A. Mincels (1997) nosauc multikulturālisma galvenās formas: politiski pragmatiskais multikulturālisms (sadalojot to sīkāk trīs daļās – kritiski emancipatoriskais, partikulārais un universālais), teorētiskais multikulturālisms, pedagoģiskais multikulturālisms, ideoloģija, t.i.,

pasauls uzskata nostāja, un literārais multikulturālisms. Autore savā darbā vairāk pievēršas multikulturālisma izpratnei pedagoģijā, jo tas atbilst šā darba mērķim.

Multikulturālisma jēdzienā, pamatojoties uz zinātnieku Dž. A. Benksa un K. A. Makģī-Benksas (*J. A. Banks, Ch. A. McGee-Banks 1998*) viedokli, tiek ietverts plašais etnisko, rasu, valodas, seksuālās orientācijas, dzimtes, vecuma, sociālā statusa, izglītības, reliģiskās (garīgās) piederības un citu kultūras dimensiju diapazons.

Apkopojot zinātnieku atziņas par multikulturālismu un multikulturālu sabiedrību, var secināt, ka multikulturālās sabiedrības problemātika jau krietnu laiku nodarbina zinātni. Turklāt gandrīz visas valstis mūsdienu pasaulē ir vairāk vai mazāk multikulturālas.

Promocijas darba autorei vispieņemamākā šķiet ideja par multikulturālu sabiedrību sociokultūru projekta izpratnē. Šāda sabiedrība atšķiras no citām ar dažādu kultūru grupu komunicēšanos un interaktīvu uzvedības modeli. Sociāli politiskā projekta mērķis ir izveidot kultūras demokrātiju – tiesības paturēt indivīda kultūras mantojuma pamatelementus, vienlaikus izmantojot iespēju līdzdarboties dažādās kultūras vidēs, pieņemt un integrēt citu kultūru elementus.

Pamatojoties uz zinātnieku (*J. A. Banks 2002, D. M. Gollnick 1980, C. I. Bennett 1999*) atziņām par starpkultūru izglītības attīstību, promocijas darba autore secina, ka par tās sākumu pamatoti tiek uzskatīti sešdesmitie gadi, kad ASV pieauga afroamerikāņu un citu tā saukto krāsaino iedzīvotāju cīņa par pilsoņtiesībām. Šo kustību dalībnieki kritizēja diskriminējošo praksi, kas tolaik pastāvēja daudzās sabiedrības institūcijās. Īpašu uzmanību cīnītāji pievērsa izglītības iestādēm, jo tolaik tieši izglītības sistēma bija viena no visdiskriminējošākajām un rasu vienlīdzībai visnaidīgākajām institūcijām.

Jāsecina, ka starpkultūru izglītības vēsture Rietumeiropā (Vācijā, Austrijā, Nīderlandē) sākās ar mērķtiecīgu viesstrādnieku vervēšanu 20. gadsimta piecdesmitajos gados. Rūpniecībā un lauksaimniecībā bija darba roku trūkums, un tas politiķus mudināja piesaistīt darbaspēku no Dienvideiropas, Dienvidaustrumeiropas (Itālijas, Spānijas, Turcijas u. c.) un Ziemeļāfrikas.

Sākotnēji Eiropā starpkultūru izglītība tika attiecināta tikai uz migrantu un viesstrādnieku bērniem (sk. *D. Larcher 1991, 58; S. Hummelsberger 2001, 1*). Kopš aktuāls ir kļuvis jautājums par vienotu Eiropu, starpkultūru izglītība ir ieguvusi citu nozīmi, varētu pat teikt, ka šā termina izpratne ir tuvinājusies amerikāņu zinātnieku viedoklim par multikulturālu izglītību.

No iepriekš teiktā izriet, ka starpkultūru izglītība ir attīstījusies vairāku desmitu gadu garumā. To ietekmējušas gan etniskās studijas, gan feministu un atbrīvošanās kustību idejas, kā arī interaktīvās un eksperimentālās mācību metodes.

Izprotot starpkultūru izglītības attīstības vēsturi, mēs esam labāk sagatavoti tam, lai ieviestu daudzu pedagogu, aktīvistu un zinātnieku sāktās pārmaiņas, kas vērstas uz diskriminācijas un

neiecietības mazināšanu, dažādu kultūras grupu savstarpējās sapratnes un sadarbības veicināšanu.

Promocijas darba autore secina, ka starpkultūru izglītība ir relatīvi jauna koncepcija, kurai jāattīstās, lai tā spētu atbildēt uz pastāvīgi mainīgās sabiedrības izaicinājumiem.

Promocijas darbā ir izmantota Eiropā plaši lietotā starpkultūru izglītības definīcija, kurā tiek uzsvērtā atšķirīgā (citu kultūru, reliģiju utt.) pieņemšana un izpratne; spēja pielāgoties un efektīvi sadarboties ar atšķirīgiem cilvēkiem (G. Auernheimers, M. Dirba, R. Alijevs, V. Trumsīņa).

Par kultūras atšķirībām uzskata atšķirības, kuras nosaka etniskie, nacionālie, sociālie, ekonomiskie faktori un cilvēka dzimums.

Ar starpkultūru izglītību tiek saprasta izglītība, kas balstās uz demokrātiskiem principiem un multikulturālas sabiedrības prasībām. Starpkultūru izglītība, pēc darba autores domām, uzsver sabiedrības pluralitāti un atzīst atšķirīgas domāšanas, uztveres, atšķirīgu dzīvesveidu līdzāspastāvēšanu – kā pamatu konstruktīvai un integrētai dažādu kultūru sadzīvošanai, kas ietver sevī visiem vienādas tiesības būt atšķirīgiem.

Apkopojot 1.nodaļā teikto par starpkultūru izglītību, var secināt, ka pētnieki visā pasaulē ir nonākuši pie zināmas vienprātības par starpkultūru izglītību:

- starpkultūru izglītība ir paredzēta *visiem* – gan minoritāšu bērniem, gan majoritātes bērniem, un šī izglītība aptver visus kopienas locekļus;
- starpkultūru izglītības mērķis ir mainīt visu mācību priekšmetu saturu un mācību metodes, ieviešot starpkultūru izglītību kā galveno principu;
- starpkultūru izglītība ir izglītība, kas centrēta uz bērnu un kurā tiek ņemta vērā visu bērnu pieredze; kultūra tiek uzskatīta par dinamisku jēdzienu;
- starpkultūru izglītība ir līdzeklis, lai cilvēki labāk izprastu cits citu, iepazītu dziļāk savu un citu kultūru, pieņemtu un respektētu dažādību, varētu atpazīt etniskus, rasistiskus un sociālus aizspriedumus un stereotipus un iemācīties pārvarēt tos;
- starpkultūru izglītība uzskatāma par pašsaprotamu reakciju uz vispārzināmām sabiedriskām pretrunām un nesaskaņām; starpkultūru izglītība veicina tolerantu attieksmi pret svešo attīstību; veicina pašrefleksijas un svešā refleksijas, kā arī kritiskas attieksmes veidošanos pret stereotipiem;
- starpkultūru izglītība ir nepārtraukts un mūžilgs process.

Mūsdienās eksistē desmitiem starpkultūru izglītības modeļu un koncepciju. Patlaban tiek izstrādātas arvien jaunas pieejas, kuras rada nepieciešamību skolotājiem apgūt jaunas zināšanas, kas ir vajadzīgas, strādājot multikulturālā vidē, radīt starpkultūru izglītībai labvēlīgus apstākļus, informēt sabiedrību par starpkultūru izglītību un iesaistīt to diskusijā par šo izglītību.

Promocijas darbā, pamatojoties uz zinātnieka F. Smita (*Ph. Smith* 1998) viedokli, starpkultūru kompetence tiek definēta kā *zināšanu, attieksmes un prasmju integrācija, kas veicina starpkultūru komunikāciju un nodrošina atbilstošu un efektīvu interaktīvo sakaru uzturēšanu ar citiem cilvēkiem.*

Izsekojot starpkultūru kompetences izpratnes attīstībai 20. un 21. gadsimtā, var secināt, ka šobrīd starpkultūru kompetence tiek attiecināta uz individuālu pieredzi, zināšanām un pārdzīvojumiem. Tā izpaužas un pilnveidojas kopdarbības procesā un nepieciešams priekšnoteikums tai ir sociālā, kognitīvā un afektīvā mācīšanās.

Starpkultūru kompetences attīstības jēdzienā ietilpst plašs izglītības pasākumu spektrs, kuru mērķis ir veicināt skolotāja rīcībspēju multikulturālas sabiedrības situācijās.

## **2. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCES ATTĪSTĪBAS MODEĻA IZSTRĀDE LU PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTĒ STARPTAUTISKĀ PROJEKTA „SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBAS MODELIS” IETVAROS**

### **2.1. Pētījuma sagatavošana**

#### **2.1.1. Pētījuma programmas izstrāde, tā struktūras un metožu pamatojums**

Uz pārbaudītu teorētisko atziņu analīzes pamata, kā arī LU un UNED sadarbības projekta ietvaros autore izstrādāja pētījuma programmu katram tā posmam.

Pirmā pētījuma posma uzdevumi:

- noskaidrot topošo skolotāju, skolu pedagogu un augstskolu docētāju starpkultūru problemātikas izpratni;
- uzzināt, kāda ir respondentu attieksme pret citādo;
- apzināt studentu, skolu pedagogu un augstskolu docētāju praktisko pieredzi, kas saistīta ar multikulturālās sabiedrības problemātiku;
- noteikt, kāda ir skolotāju starpkultūru kompetence;
- iepazīties ar līdzīgiem pētījumiem par starpkultūru izglītību un starpkultūru komunikāciju, kas veikti Latvijā un ārvalstīs;
- savākt kvantitatīvus datus, izmantojot aptaujas metodi, lai izpētītu, kāds ir respondentu viedoklis par starpkultūru izglītības nepieciešamību; kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas, lai attīstītu savu starpkultūru kompetenci un līdz ar to veiksmīgi strādātu multikulturālā sabiedrībā;
- konstatēt respondentu attieksmi pret vairāku valodu izmantošanu studiju un mācību procesā, noskaidrot uzskatus par etniskajām attiecībām, par informācijas iegūšanas iespējām.
- izanalizēt anketās iegūtos datus; izvērtēt pētījumā iegūtās atziņas un sniegt analītisku apkopojumu par pētījumā iegūtajiem rezultātiem.

Papildus promocijas darba autores veiktajam pētījumam tika izmantota informācija no citiem pētījumiem: Baltijas Sociālo zinātņu institūta „Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija” (B. Zepa, I. Šūpule u. c. 2004), Latvijas Cilvēktiesību un etnisko studiju centra



„Čigānu stāvoklis Latvijā” (2003), „Ceļā uz pilsonisku sabiedrību” (B. Zepa, I. Šūpule u. c. 2001) u. c.

Pētījuma otrā posma mērķis bija modelēt skolotāju starpkultūru izglītības satura ieviešanu, un tā uzdevumi bija:

- iesaistot topošos skolotājus savas starpkultūru kompetences izpētē, noskaidrot, vai viņiem šī kompetence ir, kā studenti izprot starpkultūru izglītību un kāda ir viņu attieksme pret dažādību;
- izvērtējot iegūtos rezultātus, studentu un docētājas kopdarbībā modelēt starpkultūru izglītības satura apguvi studiju kursā „Starpkultūru izglītība”;
- studentu pašnovērtējums par kompetences pieaugumu kognitīvā, afektīvā un uzvedības (izturēšanās) līmenī.

Datu vākšana

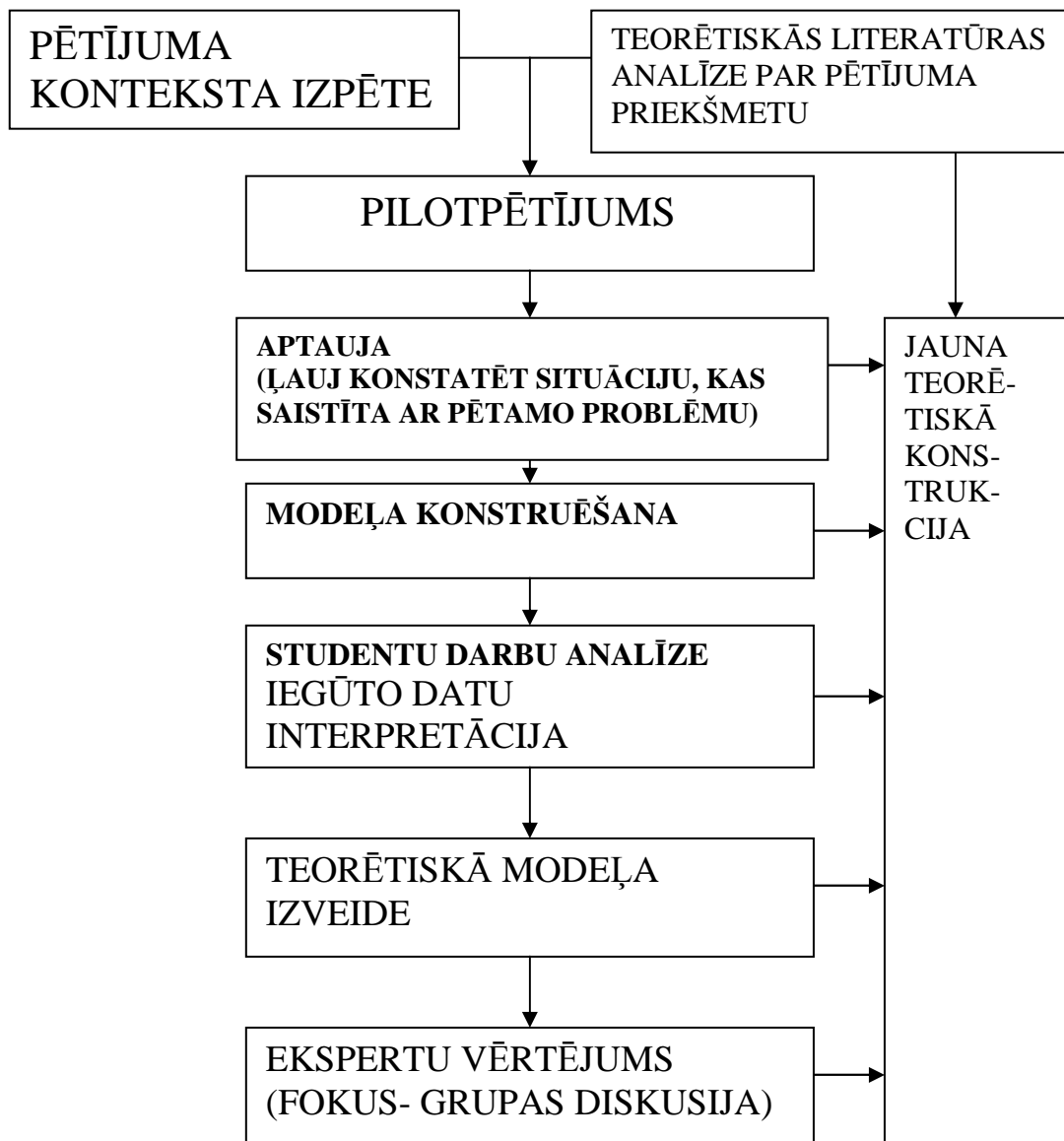
1.pētījuma posms: aptauja 01.11.2004.–01.03.2005. (815 respondenti) (Sk.1.-3.pielikumu.);

2.pētījuma posms: 1.aptauja – 2005. gada janvārī (30 respondenti) (Sk. 6.pielikumu.), 2.aptauja – 2005. gada jūnijā (35 respondenti) (Sk. 7.pielikumu.), studentu darbu izpēte (35 studenti);

3.pētījuma posms: fokusgrupas diskusija (20 eksperti). (Sk. 9.-11.pielikumu.)

Pētījuma trešā posma uzdevumi:

- veikt pētījumā iesaistīto studentu un skolotāju starpkultūru modeļa pašnovērtējumu;
- aprakstīt otrā pētījuma posma norisi un vispārināt to teorētiskajā skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelī;
- veikt ekspertu novērtēšanu par starpkultūru kompetences attīstības modeļa ieviešanas iespējām visās skolotāju izglītības un tālākizglītības programmās LU.



### 2.1.attēls. Pētījuma norises modelis

#### Pētījuma metožu izvēles pamatojums

Pētījuma modelis tika izvēlēts saistībā ar starpkultūru kompetences veidošanās specifiku, pieņemot, ka starpkultūru kompetence attīstās visa cilvēka mūža garumā.

Pētījumā kombinēti izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Pētījumu veido aptauja – kvantitatīvie dati; aptaujas komentāri, studentu darbu izpēte, fokusgrupas diskusija (ekspertu novērtējums) – kvalitatīvie dati. (*Ph. Mayring* 2002)

Kā liecina izglītības pētnieku pieredze, anketu izmantošana informācijas ieguvē ir ļoti izplatīts pētījuma veids. Anketēšanai priekšroku deva arī darba autore, jo visi respondenti tad saņem vienādus jautājumus, un tas ļauj salīdzināt iegūtos rezultātus dažādās respondentu grupās (*G. Sax* 1968, 215) un iegūt informāciju par dažādu cilvēku rīcību un uzskatiem (*E. Taylor-Powell* 1998, 2–3):

1. Raksturojums (kādi ir mērķa grupas respondentu sociālie un demogrāfiskie raksturojumi).
2. Zināšanas (ko viņi zina, kā izprot dažādus jautājumus).
3. Attieksme, viedoklis (dažādu aspektu vērtējums, izjūtas).
4. Sociālā rīcība (cilvēka nodarbošanās, aizraušanās utt.).

Pētījuma pirmajā un otrajā posmā tika izmantotas anketas (sk. 1.-3., 6., 7.pielikumu), lai iegūtu gan subjektīvus, gan objektīvus datus par pētāmo problēmu. Iegūstamo datu veids (subjektīvs vai objektīvs) ir atkarīgs no anketā ietvertu jautājumu tipa (atvērtie vai slēgtie jautājumi).

Pašreizējās anketas pētījumā izmantotas divu iemeslu dēļ (*E. Mumford* 1985): pirmkārt, anketā ietvertu jautājumu skaits nav pārāk liels; otrkārt, anketas ļauj aptvert lielāku mērķa grupu visā Latvijā, nekā tas būtu, ja izmantotu interviju. Līdz ar to bija iespēja sākotnēji izpētīt problēmu plašā sociālā un institucionālā (studiju process universitātē) kontekstā.

Pētījuma trešajā posmā izmantots ekspertu vērtējums (fokusgrupas diskusija) (12.pielikums). Vienīgā metode, kas ļauj vērot personu savstarpējo interakciju un dažādu argumentu mijiedarbību, ir fokusgrupas diskusija.

Fokusgrupu diskusijas ļauj iegūt padziļinātu informāciju par cilvēku domāšanas veidu. Gūstot pamudinājumu (ierosmi) citam no cita un papildinot cits citu, dalībnieki spēj ātri un precīzi paust attieksmi pret dažādiem procesiem. Fokusgrupu diskusijas ir kvalitatīva pētījumu metode, ko īsi var raksturot ar vairākām pazīmēm – cilvēki, kuriem piemīt noteiktas īpašības, sniedz informāciju, kam ir kvalitatīvi raksturlielumi, diskusijā, kas ir speciāli veltīta noteiktai tēmai (jeb fokusēta uz noteiktu tēmu). Šīs metodes pamatā ir grupas dalībnieku mijiedarbība – savstarpēja argumentācija un vienošanās par vienotu viedokli. Tiek modelēta viedokļa veidošana reālās sabiedrības grupās. (*S. C. Nassar-Mc Millan, L. D. Borders* 2002; *J. G. Flores, C. G. Alonso* 1995; 201).

### **Mērķa grupa un izlases kopums**

Pirmajā pētījuma posmā mērķa grupa ir Latvijas pedagoģijas augstskolu studenti, skolu pedagogi un augstskolu docētāji. Plānotās izlases apjoms – 850 respondenti. Sasniegtās izlases apjoms – 815 respondenti (278 studenti, 485 pedagogi un 52 docētāji).

Otrajā pētījuma posmā mērķa grupa ir LU studenti, kas apgūst studiju kursu „Starpkultūru izglītība”. Pirms studiju kursa tika aptaujāti 30, kursa beigās – 35 studenti. Dati iegūti, anketējot studentus, kuri bija izvēlējušies apgūt LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļas piedāvāto studiju kursu „Starpkultūru izglītība”.

Tika arī izanalizēti 35 studentu darbi – referāti (studentu kultūrbiogrāfijas). Biogrāfijas analīzi kvalitatīvajā pētniecībā izmanto, lai, ņemot vērā atsevišķus datus, konstatētu regularitātes,

kas dod iespēju izdarīt vispārīgus secinājumus. (Ph. Mayring 2002) Biogrāfijas analīzes gaitā tiek veikta gadījumu strukturēšana: kurā tos sakārto atbilstoši kategorijām.

Studiju kursa dalībnieki bija 3.un 4.kursa studenti no dažādām skolotāja profesionālo studiju programmām: angļu valodas, latviešu valodas, sociālo zinību u. c.

### Izlases metode

Pirmā pētījuma posma izlase veidota, izmantojot kvotu metodi ar mērķi iegūt datu statistiskai analīzei pietiekamu respondentu skaitu vairākās apakšgrupās. Pēc šīs metodes pētījuma dalībnieki tiek izraudzīti subjektīvi, bet atbilstoši atsevišķu slāņu lielumam populācijā. (A. Geske, A. Grīnfelds 2001, 58)

Rezultātā tika iegūts šāds respondentu skaits: LU studenti (n=105), Liepājas Pedagoģijas augstskolas (LPA) studenti (n=50), Rēzeknes Augstskolas (RA) studenti (n=62), Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas (RPIVA) studenti (n=61); pedagogi, kuri strādā skolā ar latviešu mācību valodu (n=255), pedagogi, kuri strādā skolā ar cittautu mācību valodu (n=230).

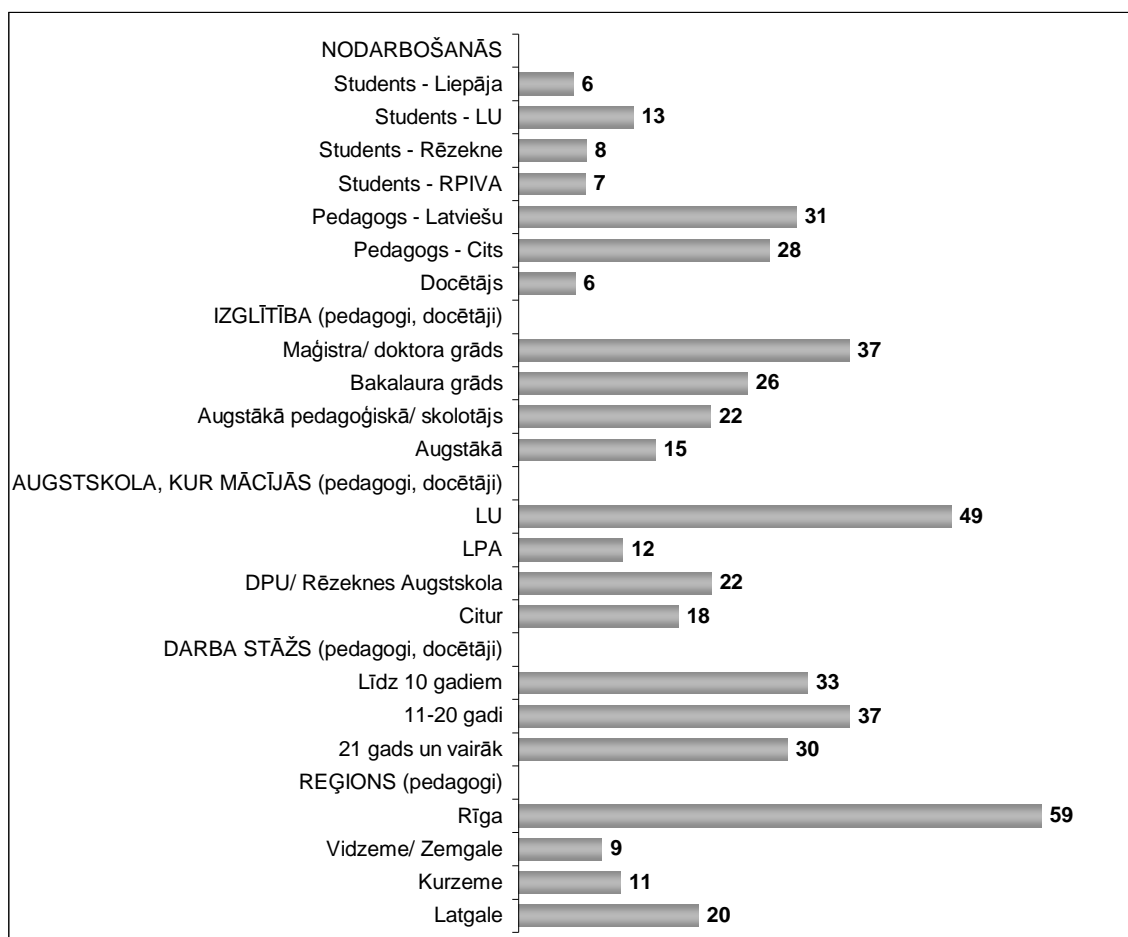
Analizējot iegūtos rezultātus, pētījumā vienmēr jāņem vērā statistiskās kļūdas iespējamība. Visas atšķirības, kas ietilpst statistiskās kļūdas ietvaros, tiek uzskatītas par nenozīmīgām. Lai šādu kļūdas intervālu atrastu, nepieciešams zināt atbilstošās apakšgrupas lielumu (tabulās apzīmēts ar N – skaits) un atbilžu īpatsvaru procentos. Tā kā izlases lielums ir 815 respondenti, maksimālā pieļaujamā statistiskā kļūda ar 95% varbūtību ir +/- 3,5%. Tas nozīmē, ka, analizējot jautājumu, uz kuru atbildējuši visi respondenti, atbilžu sadalījumā atšķirības, kas mazākas par 3,5%, nav būtiskas.

Izmantojot šos lielumus, tabulas attiecīgajā iedaļā var atrast statistiskās mērījuma kļūdas robežas +/- procentos ar 95% varbūtību.

2.1.tabula

### Pētījuma rezultātu statistiskās kļūdas noteikšana (ar 95% varbūtību)

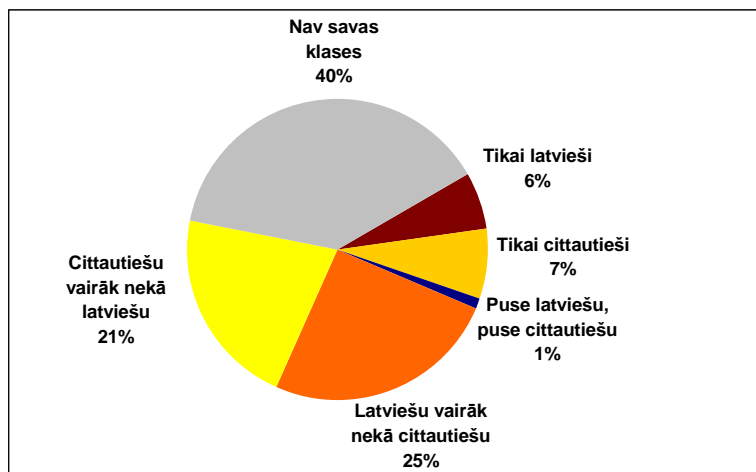
Atbilžu sadalījums %	Respondentu skaits (bāze) N =												
	50	75	100	150	200	300	400	500	600	800	1000	1200	1500
2 vai 98	4.0	3.2	2.8	2.3	2.0	1.6	1.4	1.3	1.1	1.0	0.9	0.8	0.7
4 vai 96	5.6	4.5	3.9	3.2	2.8	2.3	2.0	1.8	1.6	1.4	1.3	1.1	1.0
6 vai 94	6.8	5.5	4.8	3.9	3.4	2.8	2.4	2.1	2.0	1.7	1.5	1.4	1.2
8 vai 92	7.7	6.2	5.4	4.4	3.8	3.1	2.7	2.4	2.2	1.9	1.7	1.6	1.4
10 vai 90	8.5	6.9	6.0	4.9	4.3	3.5	3.0	2.7	2.5	2.1	1.9	1.7	1.5
12 vai 88	9.2	7.5	6.5	5.3	4.6	3.8	3.3	2.9	2.7	2.3	2.1	1.9	1.7
15 vai 85	10.1	8.2	7.1	5.9	5.1	4.1	3.6	3.2	2.9	2.5	2.3	2.1	1.8
20 vai 80	11.4	9.2	8.0	6.6	5.7	4.6	4.0	3.6	3.3	2.8	2.5	2.3	2.1
25 vai 75	12.3	10.0	8.7	7.1	6.1	5.0	4.3	3.9	3.6	3.0	2.8	2.5	2.2
30 vai 70	13.0	10.5	9.2	7.5	6.5	5.3	4.6	4.1	3.8	3.2	2.9	2.6	2.4
35 vai 65	13.5	11.0	9.5	7.8	6.8	5.5	4.8	4.3	3.9	3.3	3.1	2.8	2.5
40 vai 60	13.9	11.3	9.8	8.0	7.0	5.7	4.9	4.4	4.0	3.4	3.1	2.8	2.5
45 vai 55	14.1	11.4	9.9	8.1	7.0	5.8	5.0	4.5	4.1	3.5	3.2	2.9	2.6
50 vai 50	14.2	11.5	10.0	8.2	7.1	5.8	5.0	4.5	4.1	3.5	3.2	2.9	2.6



(visi respondenti, n=815)

## 2.2.attēls. Izlases sociāli demogrāfiskais profils (%)

Kā redzams diagrammā, trešā daļa pedagogu un augstskolu docētāju, kuri ir precizējuši savu izglītību, ieguvuši maģistra vai doktora grādu, ceturtajai daļai (26%) ir bakalaura grāds, 22% – augstākā pedagoģiskā izglītība vai skolotāja kvalifikācija, bet par 15% nav zināms, kāda augstākā izglītība viņiem ir (nav norādīts). Puse no pedagogiem un docētājiem, kuri precizēja mācību iestādi, izglītību ieguvuši LU.



(visi pedagogi,  $n=485$ )

### 2.3.attēls. Klases etniskais sastāvs (%)

Pedagogiem bija uzdots arī jautājums par viņu klases etnisko sastāvu. Apkopotie rezultāti liecina, ka 40% aptaujāto nav savas klases, 25% klasē latviešu ir vairāk nekā cittautiešu, bet 21% – cittautiešu vairāk nekā latviešu. Loģiska ir tendence, ka latviešu skolās vairāk ir klašu ar lielāku latviešu skolēnu skaitu, bet cittautu skolās – ar lielāku cittautu skolēnu skaitu. Visbiežāk savas klases nav tiem pedagogiem, kas ieguvuši maģistra vai doktora grādu.

#### Anketas struktūra

Abos pētījuma posmos izmantota strukturētā anketa ar vairāku veidu jautājumiem. Anketā ietverti gan slēgtie, gan daļēji slēgtie, gan atklātie jautājumi. Slēgtajos jautājumos tika izmantoti arī daudzveidīgās izvēles (*multiple choice*) paņēmieni, kur respondentam jāizvēlas kāds (viens vai vairāki) no dotajiem atbilžu variantiem. Daļēji slēgtajos jautājumos, kur dots atbilžu saraksts, ir iespēja respondentam pašam ierakstīt savu atbildes variantu, bet atvērtie jautājumi paredz, ka atbildes uz tiem respondents raksta pats. Tika izmantots arī reitinga paņmiens, kur atbildes bija jānovērtē pēc skalas – no „ļoti nozīmīga” (1) līdz „pilnīgi nenozīmīga” (4).

Kopumā abiem pētījuma posmiem tika izveidotas piecas dažādas anketas, lai iegūtu gan subjektīvus, gan objektīvus datus par pētāmo problēmu – studiju kursa novērtējumam atšķirīgas anketas bija pētījuma posmā pirms kursa sākuma un tā nobeigumā, bet aptaujai par starpkultūru izglītību anketas atšķīrās dažādās mērķgrupās – studentiem, skolu pedagogiem un augstskolu docētājiem.

Pirmajā pētījuma posmā studentu anketā kopā iekļauti 16 jautājumi – 3 atvērtie, 10 slēgtie un 3 daļēji slēgtie; pedagogu anketā no 23 jautājumiem 7 ir atklātie, 12 – slēgtie un 4 – daļēji slēgtie; docētāju anketā kopumā ir 21 jautājums, ko kuriem 6 – atvērtie, 11 – slēgtie un 4 – daļēji slēgtie.

Otrajā pētījuma posmā studiju sākuma aptaujā ietverti 14 jautājumi – 2 atvērtie, 10 slēgtie un 2 daļēji slēgtie, bet kursa noslēguma pētījumā no 14 jautājumiem 1 ir atvērtais, 11 – slēgtie un 2 – daļēji slēgtie.

Trešajā pētījuma posmā starptautiskā projekta AD–8/05/31.01.05. *Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic* ietvaros, izmantojot izlases metodi, – tika izraudzīti 20 eksperti un tika veikta fokusgrupas diskusija. Tās mērķis bija izvērtēt topošo skolotāju starpkultūru kompetences modeli un noteikt starpkultūru kompetences attīstības iespējas skolotāju izglītības programmās.

### **Pētījuma rezultātu apstrāde**

Abos pētījuma posmos iegūtie rezultāti ir apstrādāti ar statistisko programmu *SPSS 11.5*, katram jautājumam veidojot biežuma tabulu (skaits un procenti); jautājumos ar nozīmīguma un atbilstības novērtējuma skalu rēķināti vidējie rādītāji. Būtiska pētījuma datu analīzes sastāvdaļa ir subjektīvās informācijas apstrāde – atvērtajos jautājumos iegūto atbilžu kodēšana, grupējot respondentu atbildes pēc to būtības.

## 2.1.2. Empīriskais pilotpētījums

### Empīriskā pilotpētījuma gaita

Anketas izstrādes pēdējais posms ir tās testēšana, anketējot dažus mērķa grupai atbilstošus respondentus.<sup>1</sup>

Tas ļāva pārbaudīt, vai anketā iekļautos jautājumus respondenti saprot un vai jautājumi atbilst pētījuma mērķiem.

### Pilotpētījuma bāze

Pilotpētījumā piedalījās 18 respondenti (5 studenti, 8 pedagogi un 5 docētāji). Tas tika veikts laikposmā no 2004. gada septembra līdz oktobrim.

### Empīriskā pilotpētījuma metodes

Pētījuma datu ieguvei izmantota aptaujas metode – anketēšana; pētījuma datu apstrādei un analīzei – aprakstošās statistikas metodes. Turklāt anketām tika veikta atbilstības analīze, izmantojot Kronbaha alfas testu.

Ar Kronbaha alfas testu tika mērīts, cik lielā mērā jautājumu kopums ir savstarpēji saskaņots un atbilstošs. Tika ņemts vērā, ka Kronbaha alfa paredzēta viendimensionālu anketu testēšanai (kur visi jautājumi tiek mērīti ar vienu un to pašu skalu), kā, piemēram, psiholoģijas testiem. Taču autores izstrādātajās anketās ir daudzdimensionāli jautājumi (tie ir atšķirīgi pēc savas uzbūves), līdz ar to jāņem vērā, ka Kronbaha alfa būs zemāka. Šādos gadījumos tiek iesaka veikt faktoranalīzi, lai noskaidrotu līdzīgo faktoru grupas un pēc tam katrai no tām veiktu atbilstības analīzi. Darba autore gan izmantoja citu metodi – Kronbaha alfas testu veica līdzīgo jautājumu grupām (atbilstoši skalām, kādā tie mērīti).

Kronbaha alfa tiek rēķināta pēc formulas:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}},$$

kur  $N$  ir vienību (jautājumu) skaits un  $r$  ir vidējā vienību savstarpējā korelācija. Līdz ar to ir skaidrs, ka augstāka jautājumu savstarpējā korelācija nodrošina viendabīgāku problēmas izpēti un lielāku jautājumu atbilstību tai.

Kronbaha alfas tests parādīja, ka dažādām jautājumu grupām alfa svārstās no 0,5 līdz 0,8 (sk. 4.pielikumā). Pasaulē ir pieņemts, ka šāda veida pētījumos jautājumu atbilstība ir pieņemama, ja koeficients ir 0,3–0,6.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Creative Research Systems (2005) Survey Design. Pieejams: <http://www.surveysystem.com/sdesign.htm> (avots izmantots 01.02.2005)

<sup>2</sup> University of California (2005) SPSS. What does Cronbach's alpha mean? Pieejams: <http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/faq/alpha.html> (avots izmantots 01.02.2005.)



Pilotpētījumā piemērotības analīze palīdzēja piemeklēt jautājumus masveida aptaujai: anketai. Pētījuma gaitā ar piemērotības analīzi tika atlasīti nepiemēroti jautājumi, pārējos iekļāva jaunizveidotajā anketā, kura tiks izmantota turpmākajā pētījumā.

Pētījuma trešajā posmā ekspertu novērtējuma kritēriji un jautājumi fokusgrupas diskusijai 2006. gadā tika pilotēti piecās valstīs: Latvijā, Portugālē, Vācijā, Spānijā un Argentīnā.

### 2.1.3. Empīriskā pilotpētījuma rezultāti

Uz jautājumu „Vai Jums iepriekš ir bijusi informācija par starpkultūru izglītību?”, ar „Nē” atbildēja 33% respondentu, ar „Jā” – 67% (n=18).

Informācijas avoti par starpkultūru izglītību (atbildi sniedza tie, kuri iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību; n=12) bija: „No draugiem, paziņām, kolēģiem” (to norādīja 44% respondentu); „No publikācijām laikrakstos” (44%); „No grāmatām” (44%); „No televīzijas, radio” (39%); „No rakstiem speciālos žurnālos” (22%); „No interneta” (11%). Tas liecina, ka informāciju par starpkultūru izglītību aptaujātie ieguvuši vairāk vai mazāk nejauši un nesistemātiski (par to liecina atbildes: *no draugiem, paziņām, kolēģiem; no publikācijām laikrakstos; no grāmatām*). Interesants ir fakts, ka 11% respondentu informāciju bija ieguvušiursos un studijās augstskolā.

Studiju kursi, kas saistīti ar starpkultūru izglītību, LU pārsvarā ir izvēles kursi. Promocijas darba autore pētījuma gaitā atklāja sakarību: laikā, kad Eiropā un citur pasaulē pieaug starpkultūru kompetences nozīme ikviena cilvēka dzīvē (piemēram, starptautiskie kontakti, tūrisms, darba iespējas u. c.), piedāvājumu izvēles brīvprātīguma princips tiek vērtēts negatīvi. To apstiprina arī zinātnieces B. Strauli-Arslanas (B.Strāuli-Arslan 1998) pētījumi.

Darba autore pilotpētījuma gaitā konstatēja (n=18): 89% respondentu uzskata, ka starpkultūru izglītība ir „Atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām”; 56% – „Vairāku valodu apguve”; 44% – „Sociālas sapratnes veicināšana starp „atšķirīgajiem”; 44% – „Līdzīgā un atšķirīgā uztveršana”. Tikai 11% respondentu bija cits viedoklis.

Jautājot, vai starpkultūru izglītību nepieciešams apgūt Latvijas izglītības iestādēs, 100% respondentu (n=18) tam piekrita, savu viedokli pamatojot šādi: „Mūsu sabiedrība ir multikulturāla” (tā atbildēja 39% respondentu); „Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām” (33%); „Mēs bieži esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu

tikum, valodas paradumu un domu priekšā” (11%). Tikai 17% respondentu bija grūtības nosaukt iemeslu starpkultūru izglītības apguvei.

Pilotpētījumā tika noskaidrots: vairākums respondentu domā, ka 1) „starpkultūru nodarbības ir nepieciešamas”; 2) ir svarīgi saprast „svešo”, lai abpusējas saprašanās vārdā uztvertu atšķirības un atrastu kopējo starp citādo un sava paša uztveri; 3) „mūsu sabiedrība ir multikulturāla, kas rada nepieciešamību būt atvērtiem un tolerantiem”.

Autore pilotpētījuma gaitā fiksēja starpkultūru kompetences aspektu būtiskumu (n=18): *Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu*, pēc respondentu domām, „Nemaz nav nozīmīgi” (tā domā 0% aptaujāto), „Drīzāk nav nozīmīgi” (0%), „Drīzāk ir nozīmīgi” (33%), „Ļoti nozīmīgi” (67%); *Spēja risināt konfliktu* – „Nemaz nav nozīmīgi” (6%), „Drīzāk nav nozīmīgi” (6%), „Drīzāk ir nozīmīgi” (50%), „Ļoti nozīmīgi” (38%); *Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana* – „Nemaz nav nozīmīgi” (0%), „Drīzāk nav nozīmīgi” (6%), „Drīzāk ir nozīmīgi” (38%), „Ļoti nozīmīgi” (56%); *Atvērtība, cieņa un respekts pret „citādo”* – „Nemaz nav nozīmīgi” (6%), „Drīzāk nav nozīmīgi” (0%), „Drīzāk ir nozīmīgi” (16%), „Ļoti nozīmīgi” (78%).

Pedagogi (n=13) kā galvenos šķēršļus efektīvam darbam multikulturālā klasē (grupā) minēja: „Starpkultūru kompetences trūkums” (56% respondentu); „Sliktas valodas zināšanas” (39%); „Sliktas zināšanas par citām kultūrām” (39%); „Stereotipi un aizspriedumi” (34%).

Skolotāji, kas jau iepriekš vadījuši starpkultūru nodarbības (n=7), to praktizēšanas biežumu raksturo šādi: „Bieži saskāros” (71%–90% nodarbību); „Diezgan bieži saskāros” (51%–70%); „Reti saskāros” (11%–30%). Tikai 10% no visām nodarbībām – „Ļoti reti saskāros”.

Pilotpētījuma gaitā promocijas darba autore fiksējusi kultūru konfliktu cēloņus, ar kuriem savā praksē saskārušies respondenti (n=18): „Atšķirīga etniskā piederība” (norādījuši 83% respondentu); „Atšķirīgs sociālais stāvoklis” (39%); „Atšķirīga reliģiskā piederība” (28%). Tikai 17% respondentu bija grūti formulēt kultūru konfliktu cēloņus.

Pēc empīriskā pilotpētījuma autore secinājumi ir šādi:

- mācībspēki un studenti ir informēti par starpkultūru izglītību;
- starpkultūru izglītība tiek uzskatīta par nepieciešamu;
- problemātiska ir starpkultūru izglītības ieviešana praksē;
- efektīvam darbam multikulturālās klasēs (grupās) traucē tas, ka trūkst starpkultūru kompetences un sistemātisku zināšanu par starpkultūru izglītību;
- lielākā daļa respondentu bijuši iesaistīti kultūrkonfliktos (konfliktos, kas saistīti ar etnisko piederību, sociālo stāvokli utt.).

Ekspertu vērtējuma un fokusgrupas pilotpētījuma rezultāti ir prezentēti *EARLI SIG 17* konferencē 2006. gada oktobrī.

## 2.2. Pētījuma pirmais posms

### 2.2.1. Latvijas multikulturālisma un starpkultūru izglītības situācijas raksturojums

Vēsturiski Latvija ir zeme, kurā daudzus gadsimtus latviešu kultūra atradusies mijiedarbībā ar vācu, poļu, zviedru un krievu kultūru.

Pozitīva multikulturālisma pieredze, īpaši to neformulējot, tika iegūta Latvijas pirmās neatkarības laikā, kad pastāvēja mazākumtautību toleranta attieksme pret valsts valodu un kultūru, kad arī majoritāte veicināja mazākumtautību valodu un kultūras attīstību. Latvijā pirms Otrā pasaules kara mazākumtautību tiesību aizsardzība tika garantēta ar vairākiem likumiem, kuri nodrošināja plaša minoritāšu kultūras autonomijas institūciju tīkla izveidošanos. Tajā sekmīgi darbojās dažādu minoritāšu nacionālās skolas, pedagogu sagatavošanas institūti, kultūras biedrības, teātri, sociālās aprūpes organizācijas, zinātnieku klubi un apvienības, studentu korporācijas, sporta biedrības un klubi, reliģiskās organizācijas u. c. Šajā laikā īpaši labi organizētas bija baltvāciešu, ebreju un poļu minoritātes. (L. Dribins 2000, 435)

Turklāt cieņā bija svešvalodu – vācu, angļu, franču, krievu – apguve, kuras bija starptautiskie saziņas līdzekļi.

Vēsturiski Latvijas teritorijā pastāvīgi līdzās ir dzīvojušas daudzas etniskās un reliģiskās grupas. Tomēr jāatzīmē, ka vienmēr kāda no kultūrām tikusi uzskatīta par dominējošu. Tā, 19. gadsimta sākumā Latvijas teritorijā dominēja vācu kultūra, kas formāli bija augstāka (attīstītāka) par pārējām kultūrām, tāpēc Baltijas vācu valdošās aprindas atzina latviešu un igauņu pārvācošanu par neatliekamu politisku uzdevumu.

19. gadsimta otrajā pusē un 20. gadsimta sākumā notika rusifikācija. Padomju okupācijas laikā bija vērojama līdzīga situācija, taču veiksmīgas latviešu tautas pretestības dēļ krievu okupantu pārkrievošanas plāns neizdevās.

Latvijā multikulturālisms ienāca pakāpeniski pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu pirmajā pusē, kas nebūt nebija izdevīgākais laiks, jo sabiedrību satricināja revolucionāras pārmaiņas.

Vēsturniece I. Apine uzskata, ka Latvijai multikulturālisms bija lemts tās ģeopolitiskā izvērtējuma dēļ. Vispildītāk to pierāda Rīgas vēsture. (I. Apine 2001a, 55)

Par interesantāko un multikulturālisma tradīcijām bagātāko pētīšanas reģionu tiek uzskatīta Latgale. Tieši tur (Daugavpilī) 1993. gadā izveidoja Multinacionālās kultūras centrs, kas nodarbojas ar multikulturālisma koncepcijas mērķtiecīgu un sistemātisku attīstību.

Kaut arī pēdējā laikā sabiedrībā pieaugusi interese par multikulturālisma principiem un vērtībām, kā arī par to iekļaušanu izglītības procesā, multikulturālisms Latvijā vēl aizvien ir samērā jauna parādība. Jāpiemin, ka arī mūsdienās nevaram runāt par multikulturālismu kā valsts politikas principu.

Taču jau kopš neatkarības atjaunošanas viens no svarīgākajiem uzdevumiem Latvijā ir vienotas pilsoniskas sabiedrības izveide.

Latvijas multikulturālā sabiedrība sastāv no dažādām kultūrām. Tātad šīs valsts teritorijā dzīvojošās minoritātes ir svarīgs plurālistiskās sabiedrības elements. Kopš 20. gadsimta deviņdesmito gadu beigām politiskajos procesos būtiska nozīme bijusi visai sabiedrībai – gan latviešiem, gan Latvijā dzīvojošajām mazākumtautībām.

Latvijas valsts integrācijas programmas „Sabiedrības integrācija Latvijā” koncepcija (1999) un Latvijas Republikas Satversme apstiprina, ka mazākumtautībām ir tiesības saglabāt un attīstīt savu valodu, etnisko un kultūras savdabību. Profesore I. Maslo (2000, 370) atzīmē, ka sabiedrības integrācija ir cieši saistīta ar valsts politisko stabilitāti. Mazākumtautību iesaistīšanās Latvijas pilsoniskās sabiedrības veidošanā ir būtiska harmoniskas sabiedrības veidošanai. Attīstīta pilsoniska sabiedrība ir stūrakmens patiesi demokrātiskas un stipras valsts izveidē.

Multikulturālisma izpētei Latvijā ir pievērsušies tādi zinātnieki kā L. Dribins, I. Apine, L. Vēbers, R. Kūlis, V. Poriņa, I. Druvieta, A. Priedītis.

Latvijas sabiedrību ar īpaši tālejošām sekām ietekmējuši vairāki aspekti. Pirmkārt, padomju okupācija dramatiski transformēja Latvijas sabiedrību. Otrkārt, vērojamas sociālas pārmaiņas. Treškārt, demogrāfiskā krīze (E. Vēbers 2000). Rezultātā – sabiedrība aizvien vairāk noveco. Ceturtkārt, Latvijas pievienošanās ES un vispārējie globalizācijas procesi. Turklāt Latvijā aizvien vairāk cilvēku apprecas vai izveido kopdzīvi ar citu kultūru (etnisko, reliģisko u. c. grupu) pārstāvjiem.

Kopš 1991. gada, kad sākās pārmaiņas Latvijas politiskajā un ekonomiskajā dzīvē, radās nepieciešamība mainīt un sakārtot arī izglītības sistēmu. To darot, bija jāreķinās ar lielo nelatviešu skaitu.

Pašlaik valstī dzīvo vairāk nekā 150 tautību cilvēki. No visiem iedzīvotājiem pamatnācija veido 58%, mazākumtautības – 42%.

*2.2.tabula*

#### **Latvijas iedzīvotāju nacionālais sastāvs (%)**

1989. gads	2005. gads
52% – latvieši	58,9% – latvieši
34% – krievi	28,6% – krievi
14% – pārējie	12,5% –pārējie

(2005. gada Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes dati)

Skaitliski nelielas nacionālās grupas ir baltkrievi (4%); ukraiņi, poļi un lietuvieši (kopā – 6,5%); mazāk nekā viens procents, tomēr tradicionāli nozīmīgas mazākumtautības ir ebreji un romi.

Iepriekš minētajiem faktoriem ir tālejoša ietekme uz Latvijas izglītības sistēmu un politiku. Īpaši tas jāņem vērā augstākās izglītības sistēmā. Multikulturāla vide ir kļuvusi par Latvijas sabiedrības pamatu, un visi sabiedriskie sektori pieprasa, lai augstākās izglītības iestādes sagatavotu kompetentas personības, kas spētu veiksmīgi iekļauties mūsdienu mainīgajā sabiedrībā.

Izglītība un kultūra allaž bijušas savstarpēji cieši saistītas. Ir grūti iedomāties tādu izglītības sistēmu, kas būtu pilnībā atrauta no kultūras. Jebkura izglītība tiek sniegta kultūras kontekstā. Izglītība pēc definīcijas ir zināšanu un prasmju veidošana un nodošana no vienas paaudzes nākamajai, līdz ar to – kultūras veidošana un nodošana no vienas paaudzes nākamajai dažādos kontekstos un apstākļos. Tur, kur pastāv vairākas kultūras, rodas kultūru sacensības tendence. Paplašinot *kultūras* definīciju un plānojot mācības, kuras veicina informētību un izglītību, kā arī vairāku kultūru eksistences kā sabiedrības bagātības izpratni, skolotāji ne vien efektīvi palīdzēs skolēniem apgūt zināšanas un prasmes, bet arī veidos dinamiskāku un informētāku globālo sabiedrību. Autore piekrīt filozofam R. Kūlim, ka savas pasaules izpratne, savas nacionālās identitātes apzināšanās varētu kļūt par pamatu spējai novērtēt citu – atšķirīgu – pasaules redzējumu, atzīstot katras etniskās kopas kultūru kā savdabīgu, pašpietiekamu vērtību. (R. Kūlis 2000, 416)

Pasaulē līdzās eksistējošie atšķirīgie kultūru konteksti veido daudzus ceļus uz parādību izpratni. Dažādība veicina kultūras attīstību. Zinātnieks A. Priedītis (1996, 19) apgalvo, ka dažādība pati par sevi ir radošs faktors un kultūras vērtība. Vairīšanās no dažādības noplicina kultūru, neveicina tās radošo potenciālu. Efektīvu mācību pamatā ir indivīda informēšana par pasaules dažādību un tās vērtību.

Jautājums par piemērotu izglītības politikas reakciju uz kultūru un valodu daudzveidību ir pedagoģijas pamatproblēmas aktuālā izpausmes forma. Ciktāl izglītības sistēmai ir jāiemāca sabiedrībā pastāvošās vērtības, ciktāl tai ir jāpadara iespējama un jāveicina indivīdu veidošanās „būt pašiem”? Šis jautājums plurālās sabiedrībās kļūst komplicēts, jo vairs nevar runāt par vienotu sabiedrības vērtību sistēmu; lielais skaits dažādo grupu izvirza atšķirīgas prasības skolas un sabiedrības pastāvēšanai.

Izglītībai Latvijā ir izšķiroša nozīme sabiedrības veidošanās procesā. Tas tiek uzsvērts arī Valsts programmā „Sabiedrības integrācija Latvijā” (1999, 51). Viens no mērķiem tajā formulēts šādi: „... veidot izglītības sistēmu par galveno instrumentu pilsoniskās sabiedrības vērtību apziņas, tolerances, jaunās paaudzes politiskās kultūras attīstībā; nodrošināt tādu mazākumtautību izglītības programmu veidošanu un īstenošanu, kuras atbilstu iepriekš

minētajiem mērķiem un vienlaikus veicinātu mazākumtautību identitātes saglabāšanu un integrāciju Latvijas sabiedrībā”.

„Latvijas izglītības sistēmai vajadzētu kļūt par galveno sabiedrības integrācijas procesa virzītāju un īstenotāju, kura nodrošina vispārcilvēcisko un Latvijai raksturīgo vērtību apguvi un pārmantojamību, starpkultūru izglītību un minoritāšu kultūras identitātes saglabāšanas iespējas,” raksta I. Apine, L. Dribins u. c. (I. Apine, L. Dribins u. c. 2001) Kā izglītība var sekmēt sabiedrības integrācijas procesu, kādas izmaiņas jāveic izglītības saturā? „Ne tikai mazākumtautību izglītības programmām, bet arī visā vispārējā izglītības satura attīstībā ir jāpievērš uzmanība starpkultūru izglītībai, mācību procesā liekot uzsvaru uz Latvijas kontekstu, pilsoniskas sabiedrības vērtībām, demokrātisku saskarsmi. Mācību programmās jāietver viedokļu dažādība un jāatspoguļo Latvijas mūsdienu sabiedrības realitāte visā tās sarežģītībā,” rakstīts programmā „Sabiedrības integrācija Latvijā”.

Katra tauta laika gaitā ir uzkrājusi unikālu kultūras mantojumu, kas veido tautas nacionālo pašcienu un ietver sevī tās garīgās un materiālās vērtības, kuras nozīmīgas visai tautai.

Jāpiekrīt profesores I. Apines (2001 a, 99) viedoklim, ka multikulturālisms kļūst nenovēršams reizē ar globalizācijas procesu, neatgriezeniskām etniskām izmaiņām pasaulē un liberālisma standartu iesakņošanās. Tā ir alternatīva rasismam, šovinismam, uzspiestai asimilācijai. Līdzīgi uzskati ir arī zinātniecei M. Dirbai (2003), kas uzsver, ka Latvijas teritorijā nekad nav bijusi monoetniska sabiedrība. „Nav nekādu pazīmju, ka Latvijai nebūtu piemērojams multikulturālisma modelis,” – atzīmē I. Apine (2001 a).

20. un 21. gadsimta mijā jautājums par starpkultūru izglītību Latvijā ir aktualizējies kvalitatīvi citā pakāpē: viens (iekšējais) problēmu loks ir saistīts ar piecdesmit gadu ilgās okupācijas sekām; otrs – ar pasaules globalizācijas procesiem un Latvijas iestāšanos ES.

Ņemot vērā neseno padomju okupāciju un Latvijas sabiedrības multietnisko iedabu, vairākuma un mazākumtautību attiecības un sociālā integrācija mūsdienās ir aktuāls jautājums.

1991. gadā līdz ar Latvijas neatkarības atgūšanu sākās radikālas pārmaiņas gan valsts politiskajā, ekonomiskajā un sociālajā sfērā, gan izglītībā. Deviņdesmitie gadi ir bijuši būtisku pārmaiņu laiks visā sabiedrībā. Tiek noteikta virzība uz katra Latvijas iedzīvotāja izglītības vajadzību apmierināšanu, ņemot vērā arī Latvijas mazākumtautību specifiskās vajadzības.

Jau 1991. gada likumā „Par Latvijas nacionālo un etnisko grupu brīvu attīstību un tiesībām uz kultūras autonomiju” tika noteikts, ka valsts sekmēs materiālo apstākļu radīšanu nacionālo un etnisko grupu izglītības attīstībai. Visiem Latvijas Republikas iedzīvotājiem neatkarīgi no nacionālās piederības ir garantētas vienlīdzīgas, starptautiskajām tiesībām atbilstošas cilvēktiesības. Visi valsts pastāvīgie iedzīvotāji ir tiesīgi dibināt nacionālās biedrības, to apvienības un asociācijas, ievērot savas nacionālās tradīcijas, lietot nacionālo simboliku,

svinēt nacionālos svētkus. Kā redzams, Latvijas valsts likumdošanā ir nodrošināti valodu un kultūru pastāvēšanas un attīstīšanas tiesiskie aspekti.

Radikāli pārkartojot izglītības sistēmu Latvijā, galvenokārt tika domāts par lielo nelatviešu skaitu valstī. Tādēļ aktualizēja jautājumu par latviešu valodas kā otrās valodas mācīšanu un minoritāšu integrāciju.

Lai veiksmīgi realizētu starpkultūru izglītību un radītu labvēlīgus apstākļus dzīvei multikulturālā sabiedrībā, svarīgs aspekts ir valsts institūciju nostādnes un reālā darbība. Kā pozitīvs piemērs starpkultūru attiecību veidošanā minama Valsts ilgtermiņa mērķprogramma „Lībieši Latvijā” (pieņemta 1999. gada 14. decembrī), kurā ir uzsvērtā nepieciešamība:

- saglabāt un attīstīt lībiešu etnosu;
- saglabāt un attīstīt lībiešu valodu, vēstures un kultūras mantojumu, ierādot tiem īpašu vietu Latvijas nacionālajā kultūras mantojumā;
- nodrošināt stabilas un demokrātiskas Latvijas valsts attiecības ar tās seno pamattautību – lībiešiem.

Mērķprogramma sevī ietver septiņas rīcības programmas:

- lībiešu kultūras mantojuma aizsardzība un izmantošana,
- lībiešu valoda,
- izglītība,
- zinātniskā pētniecība,
- kultūras procesi,
- sabiedriskās attiecības,
- „Lībiešu krasts”.

Kā liecina mērķprogrammā „Lībieši Latvijā” norādītie statistikas dati, lībieši Latvijā vienmēr ir bijis pats mazākais etnoss un ilgus gadsimtus tikuši pakļauti etniskai un lingvistiskai asimilācijai, fiziskai iznīcināšanai, postošiem kariem un arī piespiedu pārvietošanai.

Tā kā Latvija ir multikulturāla valsts, šī kultūru daudzveidība uzskatāma vienlaikus par sabiedrības bagātību un izaicinājumu, jo jāmacās dzīvot kopā.

Lai cilvēki spētu saprast cits citu, prastu cienīt atšķirīgo un atrastu kopīgu valodu, jāattīsta starpkultūru izglītība. Tas ir veids, kā apgūt starpkultūru dialogu, kā iemācīties orientēties kultūru daudzveidībā, atpazīt, analizēt un mazināt stereotipus un aizspriedumus.

Valsts programmā „Sabiedrības integrācija Latvijā” (2001) viena no prioritātēm ir vispārējās izglītības satura attīstība, akcentējot starpkultūru izglītības nozīmi mācību procesā un pievēršot uzmanību pilsoniskās sabiedrības vērtībām un demokrātiskai saskarsmei.

No iepriekš teiktā izriet, ka Latvija ir nacionāla valsts ar multikulturālu sabiedrību. Nacionāla tāpēc, ka integrācijas nosacījums ir viena valsts valoda un vienota teritorija;

multikulturāla – tajā nav vienas kopējas reliģijas, pastāv skolas ar dažādām mācību valodām un ir radīti apstākļi visu šeit dzīvojošo tautību kultūras attīstībai.

Mazākumtautību skolām ir svarīga nozīme multikulturālā sabiedrībā un tās izaicinājumu risināšanā. Valsts pienākums ir nodrošināt un veicināt mazākumtautību skolu sistēmas attīstību (ja nepieciešams, visos mācību līmeņos) un līdztekus arī veicināt labu valsts valodas zināšanu apguvi. Turklāt tas ir valsts pilsoņu, kas pārstāv nacionālās minoritātes, interesēs, lai viņi valodas neprasmes dēļ neciestu no diskriminācijas.

Lai starpkultūru izglītība būtu atbalsts integrācijai, ir jāizprot, kādas integrējošas funkcijas piemīt izglītības iestādei, kuras uzdevums ir nodrošināt kulturālas, inteligentas personības pašrealizēšanos mūsdienīgā eiroetnokulturālā skolā, jo, kā atzīst vairākums sabiedrības, labklājība pasaulē lielā mērā būs atkarīga no jaunās paaudzes spējas būt tolerantiem, cienīt citu tautu kultūru, meklēt un atrast sadarbības un vienotības iespējas sabiedrībā.<sup>1</sup>

Demokrātiskā sabiedrībā audzināšanas mērķis ir pilsoņi, kas var uzdot jautājumus, analizēt problēmas un pārzina demokrātiskas rīcības pamatus.

Nepietiek parakstīt un pārņemt svarīgākās Eiropas direktīvas. Izglītības sistēmā daudz lielāka uzmanība jāpievērš starpkultūru izglītības iekļaušanai mācību saturā, piemēram, Eiropas dimensijas iekļaušana.

Starpkultūru izglītība Latvijā ir attiecināma uz visiem skolēniem, tā veido pozitīvu attieksmi pret multikulturālu sabiedrību un rosina uz sociāli transformējošu darbību, pamatojoties uz vērtību izpratni.

Starpkultūru izglītības problemātikas pētniecībai Latvijā ir pievērsušies vairāki zinātnieki, lietojot atšķirīgus terminus tās apzīmēšanai: multikultūru izglītība (I. Žogla), multikulturālā izglītība (V. Poriņa, R. Alijevs), interkulturālā izglītība, starpkultūru audzināšana (I. Plaude, A. Priedītis, V. Poriņa), mijkultūru izglītība (M. Dirba), starpkultūru izglītība (L. Ose, I. Tiļļa), polikultūru izglītība (R. Alijevs). Šī jēdzienu daudzveidība liecina par parādības sarežģītību, kā arī to, ka parādība ir izpētes stadijā.

Starpkultūru izglītība ir ļoti cieši saistīta ar starpkultūru psiholoģiju. Starpkultūru psiholoģijas jomā aktīvi darbojas V. Reņģe, Ā. Karpova, S. Sebre, A. Vorobjovs, I. Apine u. c.

Atsaucoties uz pedagoģes M. Dirbas (M. Dirba 2006, 5) rakstīto, promocijas darba autore vēlas uzsvērt, ka saskaņā ar starpkultūru (M. Dirba lieto terminu *mijkultūru izglītība*) izglītības principiem neviens tulkojums nav vienīgais pareizais un kategoriskais.

Patlaban Latvijā tiek intensīvi strādāts, veidojot starpkultūru izglītības teorētisko pamatu. Šādas rīcības nepieciešamību nosaka ES paplašināšanās, pasaules globalizācijas procesi un

---

<sup>1</sup> Starptautisku, zinātniski praktisku semināru cikls „Sabiedrības integrācija kultūranthropoloģijas aspektā”, Ventspils. Pieejams: [www.vek.edu.lv](http://www.vek.edu.lv)



eiropeiskās integrācijas padziļināšanās. Vēsturnieks L. Dribins (L. Dribins 1996, 42) uzsver, ka aktuāla kļūst nacionalitāšu savstarpējo attiecību komplicētā aina. Galvenā šo attiecību ass joprojām ir un paliks – nacionālo valstu pamatnāciju interešu un tradīciju saskarsme ar to teritorijā dzīvojošo un ienākošo citu nacionālo kopību cilvēku interesēm un tradīcijām. Šai saskarsmei ir jāstiprina Eiropas vienotība tās nacionālajā daudzpusībā, pamatojoties uz visu pozitīvo, ko dod un vēl dos demokrātisko nacionālo valstu un to sabiedrību tolerantā attieksme pret citādo un svešo starpnacionālajās attiecībās.

Zinātnieks A. Priedītis (1996) starpkultūru izglītības būtību atspoguļo šādi: „...šodien ir skaidrs, ka interkulturālā izglītība nav priekš „citiem”, bet gan priekš „kopā ar citiem” (sk. arī R. Alijevs 2005).

Promocijas darba autore piekrīt A. Priedīša uzskatam, ka starpkultūru izglītība nav atsevišķs mācību priekšmets vai priekšmetu komplekss. Starpkultūru izglītība ir specifiski sabalansēta izglītības koncepcija. Tas norāda, ka izglītības struktūrā un saturā jāatspoguļojas daudznacionālas sabiedrības klātbūtnei.

Līdzīgi uzskata arī M. Dirba (2006, 54) norādot, ka mijkultūru izglītība izpaužas skolas un klases gaisotnē, programmās, materiālos un attiecībās starp skolēniem, starp skolotājiem un vietējo sabiedrību. Promocijas darba autore īpaši vēlas izcelt M. Dirbas (2006) rakstīto, ka mijkultūru mācīšanās process nav iespējams bez iekļaujošas skolas vides, kas veicina mīlestības, gādības, emocionālās tuvības un uzticēšanās gaisotni, kurā katrs jūtas vajadzīgs un pieņemts. Tikai tādā gaisotnē ir iespējama radoša mijiedarbība, savstarpējā bagātināšanās ar pieredzi, informāciju un vērtībām.

Daļēji ārpus ievērtības, ko apliecina 2004. gadā veiktais pētījums „Daudzveidība Latvijas mācību grāmatās”, palicis ļoti svarīgs starpkultūru izglītības aspekts: dažādu etnisko grupu aptveršana un līdzsvarota pārstāvētība, atzīstot to vienlīdzīgas tiesības ne tikai uz izglītību, bet arī uz izglītības saturu. Tas nozīmē, ka mazākumtautībām ir tiesības neciest ne vien no diskriminācijas mācību grāmatās ietvertu stereotipu un subjektivitātes dēļ, bet arī netikt „diskriminētiem neiekļaujot”.

Latvijas zinātnieki, piemēram, R. Alijevs (2005), kas pēta starpkultūru izglītību, atzīmē, ka Latvijas kontekstā ir svarīgi izveidot mācību programmas tā, lai tās patiesāk un plašāk atspoguļotu atšķirīgo grupu pārstāvju kultūras vēsturi, pieredzi, tradīcijas utt. Tas palīdzētu labāk apgūt blakus dzīvojošo tautu kultūru īpatnības, veidot savstarpējo sapratni un cieņu. R. Alijevs (2005) uzsver, ka ir jāievēro starpkultūru izglītības procesa nepārtrauktības princips. Savukārt profesore I. Žogla (2001) norāda, ka starpkultūru izglītības veiksmīgas realizēšanas nosacījums ir augsta sabiedrības vispārējās kultūras attīstība.

Latvijas politiskās un ekonomiskās pārmaiņas, kas saistītas ar valsts iestāšanos ES, rada prasību pēc kompetentiem pedagogiem.

2001. gadā Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas pasūtītajā lietišķajā pētījumā „Profesionālās prasības un skolotāju sagatavošana bilingvālajai izglītībai” (autores: V. Poriņa, I. Margeviča, R. Ābele, M. Pušpure), izmantojot intervijas un dokumentu analīzi, tika iegūti dati par profesionālajām skolotāju izglītības programmām piecās Latvijas pedagoģijas augstskolās: LU, RPIVA, Daugavpils Universitātē (DU), LPA, RA un Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā. Šīs augstskolas pētījumam tika izvēlētas, pamatojoties uz iepriekš veikto pētījumu „Skolotājs bilingvālajā izglītībā: Latvijas pieredze un perspektīva”<sup>1</sup>, kurā atspoguļoti bilingvāli strādājošo skolotāju aptauju dati. Aptaujātie 843 skolotāji galvenokārt ieguvuši izglītību DU (22,3% respondentu), LU (15,6%), un LPA (13,3%).

Pētījuma mērķis bija noskaidrot :

- 1) kāda ir ārvalstu pieredze skolotāju sagatavošanai darbam multikulturālā sabiedrībā;
- 2) kādas studiju programmas un studiju kursus piedāvā pedagoģijas augstskolas Latvijā, lai sagatavotu topošos skolotājus darbam multikulturālā sabiedrībā;
- 3) izstrādāt ieteikumus, kas būtu pilnveidojams studiju programmās.

Pēc situācijas izpētes tika konstatētas vairākas problēmas: skolotāju profesionālo studiju programmās ir iekļauti tikai daži studiju kursi – „Bilingvālā izglītība”, „Otrās valodas apguves metodika”, „Starpkultūru izglītības ”, „Eiropas Savienība un izglītība”, – kuros studentiem ir iespējas fragmentāri iepazīties ar starpkultūru izglītības koncepcijām.

Minētā pētījuma autores uzskata, ka šie studiju kursi nenodrošina starpkultūru (ietverot lingvistisko) kompetences apguvi studiju procesā. Līdz ar to topošie skolotāji ir nepilnīgi sagatavoti darbam multikulturālā sabiedrībā. Pētījumā iegūtie dati liecina, ka pārsvarā studentiem ir iespēja padziļināti apgūt bilingvālo izglītību un metodiku. Taču bilingvālā izglītība ir tikai starpkultūru izglītības daļa.

Labāka situācija ir skolotāju tālākizglītībā, kur tiek piedāvātas vairākas programmas, kurās aplūkoti starpkultūru un bilingvālās izglītības teorētiskie aspekti.

Pētījums pārliecinoši parādīja, ka, iekļaujot starpkultūru izglītību kā principu visās skolotāju izglītības programmās, skolotāji attīstītu savu starpkultūru kompetenci, kas nodrošinātu skolās efektīvu, uz kultūrdialogu, toleranci un empātiju balstītu mācību procesu.

Daudzās Latvijas augstskolās (LU, RPIVA, LPA, DU, RA), kurās sagatavo topošos skolotājus, programmu ietvaros realizē atsevišķus studiju kursus, kas saistīti ar bilingvālo izglītību. Tie līdz šim galvenokārt bija paredzēti LAT–2 specialitātes studentiem. Pagaidām bilingvālās un starpkultūru izglītības studiju kursi nav paredzēti visu mācību priekšmetu

---

<sup>1</sup> D.Markus, A.Grīnfelds, U.Švinks, Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis, A, Nr. 1 (618), 2002, 29.-36. lpp.

skolotājiem, kuriem jāstrādā bilingvāli etniski daudzveidīgā skolēnu kolektīvā. Līdz šim piedāvātie atsevišķie kursi vai to satura integrētība citosursos aptver tikai nelielu daļu no starpkultūru izglītības satura.

Līdzīgi secinājumi ir pedagoģei V. Trumsiņai (2003, 235): „Latvijā starpkultūru pedagoģisko procesu pēdējā desmitgadē, t.i., aptuvenā laika posmā kopš Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas, saprot kā bilingvālo izglītību.” Promocijas darba autore pievienojas V. Trumsiņas (2003) apgalvojumam, ka, neapšaubot bilingvālās izglītības nozīmi, aizvien svarīgāk ir apjaust nacionālās identitātes un starpkultūru pedagoģiskā procesa nozīmi un savstarpējo mijiedarbību multikulturālā izglītības vidē.

Arī M. Dirbas (2003) praktiskais pētījums apliecina, ka skolotāji Latvijā nav gatavi veicināt iekļaujošas Latvijas identitātes veidošanos atbilstoši pedagoģiskajiem kritērijiem 21. gadsimta Latvijas daudz kultūru sabiedrībā. Zinātniece (M. Dirba 2003, 110) atzīst, ka skolotāji spēs mērķtiecīgi organizēt kultūraprites kopsakarību un kultūru mijietekmes analīzi tikai tad, ja būs tam sagatavoti.

Gribētos piekrist profesores I. Apines (2001 a, 55) domai, ka starpkultūru izglītības nepieciešamību nosaka pati Latvijas vēsture, kura ir pilna ar multikulturālisma pazīmēm. Tā ir eiropeiska valsts, kas atvērta citām kultūrām.

## 2.2.2. Skolotāju starpkultūru izglītības empīrisko pētījumu rezultātu teorētiskā analīze

Pētījuma sagatavošanas posmā tika izmantoti vairāku zinātnieku: S. Muši (2004), M. Dirbas (2006), K. Trasbergas (2002–2004), K. A. Granta, R. A. Koskelas (*C. A. Grant, R. A. Koskela* 1986), Dž. Zahorika, R. Novaka (*J. Zahorik, R. Novak* 1996), K. R. Aronsones, R. Venables, N. Sīvekinga un B. Milleres (*K. R. Aronson, R. Venable, N. Sieveking, B. Miller* 2005), K. Domingezas-Garrido (*C. Dominguez Garrido* 2006) veiktie pētījumi, kas skar starpkultūru kompetences un starpkultūru izglītības problemātiku.

Jāatzīmē, ka lielākā daļa pētījumu veikti par starpkultūru izglītību kopumā, kur tiek analizēti mēģinājumi ieviest starpkultūru izglītību skolā un augstskolā.

Salīdzinoši daudz ir aprakstošu pētījumu par starpkultūru kompetences attīstību. Tajos aprakstītais studiju saturs ir ārkārtīgi dažāds, un bieži vien nav iespējams pateikt, kura no izmantotajām pieejām un kāds saturs ir nodrošinājuši labākus rezultātus, kā arī – vai minētie faktori ir būtiski ietekmējuši skolēnu (studentu) uzvedību.

Pētījumos, kuru mērķis ir noteikt, kā studijas ietekmē studentus, tika novērtēti kultūru zināšanu, attieksmju, informētības, apmierinātības un komunikācijas prasmju līmeņi. Pētījumos, kuros tiek empīriski mērīts mācību ietekmes līmenis, konstatēja, ka pašnovērtējuma dati liecina par ievērojamu kultūras zināšanu, attieksmju un informētības līmeņa paaugstināšanos gan atsevišķās, gan arī salīdzināmajās grupās. Taču atsevišķi mērījumu dati liecina, ka zināšanas ir uzlabojušās dažās jomās, bet ne visās; dažās attieksmēs nav vērojama gandrīz nekāda uzlabošanās; nav panākta vērā ņemama komunikācijas prasmju palielināšanās.

Starpkultūru kompetences apguves zinātniskās bāzes pamatā ir pieņēmums, ka pozitīva ietekme uz studentiem nodrošinās uzvedības izmaiņas un šis fakts savukārt nodrošinās kompetentu izglītību. Pastāv acīmredzama nepieciešamība izpētīt un novērtēt katru no šiem pieņēmumiem, kā arī izglītības veidus, kuri nodrošina vislietderīgāko ietekmi uz izglītības rezultātiem.

Pētījumos izmantotā atšķirīgā terminoloģija ļauj secināt, ka pastāv daudzas mācību definīcijas. Tā kā nav vienota mācību standarta un starpkultūru kompetences standartdefinīcijas, nav iespējas salīdzināt dažādu mācību programmu dalībnieku starpkultūru kompetences pētījumu rezultātus. Tas rada nepieciešamību veikt padziļinātus pētījumus par kompetencēm, kādas vajadzīgas skolotājam, kurš strādā multikulturālā sabiedrībā.

Tikai daži pētījumi īpaši pievērš uzmanību starpkultūru kompetences attīstības problēmām skolotāju izglītībā.

1985. gadā K. A. Grants un R. A. Koskela (1986) vadīja pētījumu, kura mērķis bija radīt izpratni par multikulturālisma ieviešanu skolotāju izglītības programmās un veidot saikni starp augstskolā iegūtām zināšanām un pieredzi. Tika meklētas atbildes uz pieciem jautājumiem: 1)

cik daudz informācijas par starpkultūru izglītību saņem studenti skolotāju profesionālo studiju izglītības programmās; 2) kāda ir iegūtās informācijas būtība un kvalitāte; 3) kāda ir iepriekš, iegūtās informācijas par starpkultūru izglītību būtība un kvalitāte; 4) kādā apjomā studenti izmanto starpkultūru izglītības jēdzienus savā studiju un prakses laikā; 5) cik brīvi studenti spēj justies, diskutējot par problēmām, kas attiecināmas uz starpkultūru izglītību universitātē un prakses laikā. Pētījumā piedalījās 23 studenti. Izpētes metode bija intervija ar 15 jautājumiem.

Rezultāti liecināja, ka studenti gan studijās, gan praksē ļoti maz izmanto augstskolā iegūtās prasmes un zināšanas par starpkultūru izglītību. Viņi neiekļauj starpkultūru izglītības aspektus stundās, ko paši plānojuši. Pētījuma autori uzsver, ka tas netika darīts pat tad, ja tāda iespēja bija. Praksē studenti vairāk domā par stundas novadīšanu un skolēnu disciplīnu un zināšanas par starpkultūru izglītību savā darbībā izmanto tad, ja to veicina kāds augstākstāvošais (docētājs, mentors u. c.).

K. A. Grants un R. A. Koskela (1986) secināja, ka pedagoģijas augstskolu studiju programmās diezgan maz uzmanības tiek pievērsts mūsdienās aktuāliem starpkultūru izglītības stratēģiju jautājumiem un klasēs, kur studenti māca, nepieciešams veidot labākas saskarsmes iespējas – skolā jāveicina to starpkultūru zināšanu izmantošana, kuras ir apgūtas, studējot augstskolā. Katram topošam skolotājam jābūt savam skolotāja modelim – tas sekmē starpkultūru izglītības iekļaušanu mācību programmā.

Vairums minēto pētnieku – K. R. Aronsone, R. Venable, N. Sīvekings un B. Millere (2005), K. Domingeza-Garrido (2006), K. Trasberga (2002–2004) – aizstāv kultūras plurālismu kā vērtīgu skolotāju sagatavošanas programmas sastāvdaļu un norāda, ka sabiedrībai ir jāuzticas skolotāju izglītības programmām, lai palīdzētu sagatavot multikulturālā vidē strādāt spējīgus pedagogus jau tuvākajā laikā.

Pētījuma autoru gūtie rezultāti apliecināja, ka, apgūstot starpkultūru pedagoģiju, studentu attieksme pret minoritātēm – salīdzinājumā ar citiem, kuri minētos studiju kursus nebija apguvuši, – bija ievērojami mainījusies, kļuvusi daudz pozitīvāka. Zinātnieki uzskata, ka skolotāju izglītības programmām jānodrošina, ka topošie skolotāji darbosies efektīvi dažādās kultūrvidēs.

Veicot pētījumu par skolotāju attieksmi pret multikulturālismu, zinātnieki Dž. Zahoriks un R. Novaks (*J. Zahorik, R. Novak* 1996) aptaujāja vairākus kādas vidusskolas, kurā mācās dažādu kultūru skolēni, skolotājus. Viņu mērķis bija noskaidrot, kā aptaujātie iekļauj multikulturālismu izglītības programmā un vai viņi vispār to dara.

Dž. Zahoriks un R. Novaks (1996) konstatēja, ka iespējami četri aptaujas dalībnieku īstenoto multikulturālo mācību veidi: pielāgošanās kultūrai, kultūras apgūšana, kultūru integrācija un kultūras analīze. Pētnieki uzskata, ka „pielāgošanās kultūrai” raksturīga skolotājiem, kuri mēģina panākt, lai skolēni pēc iespējas „nesāpīgākā veidā” pielāgotos jaunajai

izglītības programmai. Šis skolotājs nepievērš uzmanību multikulturalitātes jautājumiem, bet cenšas, izmantodams dažādus paņēmienus, panākt, lai skolēni pielāgojas izglītības programmai. Viņš nemēģina izglītības programmā iekļaut to, kas būtu saistīts ar reālo situāciju – skolēnu izcelsmi un dzīves pieredzi.

Arī „kultūras apgūšanas” mērķis ir panākt, lai skolēni spētu izprast un apgūt iedibināto skolas izglītības programmu. Šis mācību veids no „pielāgošanās kultūrai” atšķiras ar to, ka tajā ir arī „sekundārais mērķis – sniegt skolēniem izpratni par dažādiem atšķirīgu kultūru aspektiem, un tas tiek darīts vai nu asimilācijas, vai plurālisma vārdā”. (*J. Zahorik, R. Novak 1996, 4*) Taču tas ir virspusīgs un aprobežojas gandrīz tikai un vienīgi ar nozīmīgu cilvēku, svētku, pārtikas produktu, mākslas darbu utt. pieminēšanu. Trešais un ceturtais mācību veids uzsver multikulturālas sabiedrības plurālistisko nozīmīgumu. Šie divi veidi ir pretrunā ar pirmajiem diviem, kas uzsver nepieciešamību saglabāt *status quo*.

Ja tiek realizēta kultūru integrācija, mācības norit pēc parastās izglītības programmas, taču pastāv skaidri noteikts mērķis visos iespējamajos gadījumos mācību darbā iekļaut multikulturālus tematus. Kā norāda Dž. Zahoriks un R. Novaks (1996), šā mērķa realizēšana nav tik virspusīga kā otrā veida, jo multikulturālisma jautājumi tiek integrēti stundas plānā.

Ceturtajam veidam – kultūras analīzei – raksturīga izteikta sociālā taisnīguma idejas izmantošana (sk. *J. A. Banks 1993b*). Skolotājs „palīdz skolēniem iegūt dziļāku multikulturālo jautājumu izpratni un apgūt prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas taisnīgas sabiedrības radīšanai”. (*J. Zahorik, R. Novak 1996, 5*) Skolēni piedalās problēmu risināšanā, un viņiem tiek dota iespēja izteikt viedokli par daudziem jautājumiem, kas saistīti ar attiecībām starp rasēm, dzimumiem utt.

Zinātnieki savā pētījumā (*J. Zahorik, R. Novak 1996*) konstatēja, ka šis (ceturtais) ir vienīgais veids multikulturālajā izglītībā, kas skaidri definē varas un privilēģiju problēmu un padara to par nozīmīgu un reāli integrētu izglītības programmas aspektu.

Turklāt pētījuma rezultāti pierādīja, ka trūkst vienotības par to, kā multikulturālos jautājumus iekļaut izglītības programmā.

Zinātniece S. Muši Ziemeļaustrumu Ilinoisas Universitātē (*S. Mushi 2004, 179*) veica pētījumu, kura objekts bija topošo skolotāju izpratne par multikulturālo mācīšanu un nodarbību veidiem, kas jaunākā skolas vecuma bērnu mācīšanā tiek uzskatīti par multikulturālām nodarbībām.

Pētījuma dati tika savākti, izvaicājot trīs studentu grupu dalībniekus, kuri piedalījās kādas ASV Vidusrietumu Universitātes rīkotajā teorētiski praktiskajā seminārā. Studentiem uzdeva divus jautājumus: kā viņi izprot jēdzienu multikulturāla mācīšana un kādas bērnu darbības studenti uzskata par multikulturālām.

Studenti aizpildīja anketas divas reizes: semestra sākumā un semestra beigās. Semestra laikā studenti izveidoja to darbību sarakstu, kuras viņi uzskata par multikulturālām.

S. Muši pētījuma rezultāti liecina, ka semestra laikā studentu izpratne par multikulturālismu bija padziļinājusies.

Darbības, kas tiek uzskatītas par multikulturālām, tika analizētas un organizētas pa līmeņiem, kas norāda, cik lielā mērā jaunākā skolas vecuma bērnu izcelsme tiek ievērota darbā ar klasi, lai nodrošinātu efektīvu mācību procesu. Pētījumā bija iztirzāti astoņi līmeņi un sniegti ierosinājumi tālākiem pētījumiem.

Nodarbības analizēja ar mērķi paplašināt topošo skolotāju mācīšanas pieredzi un noskaidrot, kā tā varētu palīdzēt darbā ar dažādām skolēnu grupām, uzsverot, ka klases daudzveidību iespējams izmantot kā efektīvas un praktiskas mācīšanas avotu, nevis kā mācīšanas šķērslī.

Apkopojot iegūtos pētījuma rezultātus, S. Muši (2004) izdalīja vairākus starpkultūru kompetences līmeņus un apakšlīmeņus:

1) „*Iesaldētā*” *informētība par starpkultūru kompetenci*. Te tiek īpaši izdalīts viens līmenis – traucējumu līmenis. Pedagogi uzskata, ka konkrētu ar kultūru saistīto jautājumu iekļaušana mācību saturā ir traucēklis mācību procesam.

S. Muši atzīmē, ka „*iesaldētā*” *informētība par starpkultūru kompetenci* nenozīmē, ka skolotājs ne mikrolīmenī, ne makrolīmenī nav informēts par kultūru atšķirību esamību. Viņš kā indivīds droši vien ievēro kultūras normas gan mikrolīmenī, gan makrolīmenī, taču nesaskata vajadzību sasaistīt mācīšanu ar skolēnu izcelsmi un kultūras pieredzi. Turklāt šis pedagogs, iespējams, uzskata, ka pastāv strikts nodalījums starp to, kas notiek mācību stundās (kāda ir šo nodarbību nozīme) un kāda ir skolēnu ikdienas dzīve ārpus skolas. Šāda pieeja apgrūtina skolēniem iespēju sasaistīt to, ko viņi apgūst skolā, ar to, ko viņi dara ikdienā.

2) *Iesācēja informētība par starpkultūru kompetenci*. (S. Mushi 2004, 192) Šajā līmenī ir trīs apakšlīmeņi:

- *Izolētajā līmenī* skolotājs nodarbībās iekļauj dažādu kultūru perspektīvas, taču viņš pauž stereotipiskus uzskatus par kultūrām.

- *Īpašo notikumu līmenī* kultūras tiek aplūkotas no tūrista skatījuma. Tādi notikumi kā festivāli, kultūras pasākumi, reliģiskie u. c. svētki tiek uzskatīti par atkāpšanos no mācību plāna īstenošanas.

- *Izmanto izdevību* pieeja ir efektīvāka nekā abas iepriekšējās. Tā ir praktiska, saistīta ar reālo dzīvi un tiek izmantota iepriekš neparedzētos brīžos. Taču apgūtās zināšanas izgaist, tiklīdz pazūd atmiņas par konkrēto notikumu.

3) *Viduvēja informētība par starpkultūru kompetenci*. (S. Mushi 2004, 192) Izdalīti divi apakšlīmeņi: *no kultūras uz kultūru* un *no indivīda uz kopienu*. Skolotājs sekmē efektīvu

mācīšanos – palīdz skolēniem realizēt savas spējas. Šādā situācijā skolēni, pirmkārt, izprot kultūras nozīmi un, otrkārt, spēj to saistīt ar realitāti. Līdz ar to bērni prot saskatīt saistību starp cilvēkiem un kopienām. Viņi spēj domāt dziļāk par ārējām kultūras izpausmēm (uzvedība, prasmes), aptvert cilvēka intelektuālo jaunradi un apzināties šo cilvēku ieguldījumu sabiedrības attīstībā, ņemot vērā apstākļus, kas nosaka viņu ārējās kultūras izpausmes.

4) *Laba informētība par starpkultūru kompetenci.* Šis ir augstākais līmenis, kādā skolotājs spēj mācīt bērnus, lai katrs no viņiem izprastu sevi kā kopienas un globālās sabiedrības daļu. Visos mācību priekšmetos mācīšanas stratēģijas paredz mācību konteksta sasaistīšanu ar kopienas un globālo kontekstu, skolēniem savā starpā sadarbojoties, nevis mēģinot izpildīt nepieciešamo multikulturālo mācību plānu. Novērtējot sevi saistībā ar kopienas un globālo sabiedrību, bērni attīsta skaidrāku izpratni par sevi, savu pieredzi, vērtībām un to, kam viņi dod priekšroku, kā arī apzinās savas izvēles iemeslus. Viņi apgūst prasmi darboties vietējos un starptautiskos apstākļos. S.Mušī gan atzīmē, ka viņas veiktajā pētījumā tikai viena nodarbība atbilda šim līmenim.

Līdzīgu pētījumu 2003. gadā ir veikusi pedagoģe K. Trasberga (*K. Trasberg 2003*) Tartu Universitātē. Tā mērķis bija noteikt topošo skolotāju gatavību strādāt multikulturālā klasē.

Lielākā daļa respondentu, kā izrādījās, jūtas psiholoģiski nesagatavoti darbam ar minoritāšu bērniem. Viņi norāda, ka grūtības rada skolēna un skolotāja atšķirīgā dzimtā valoda.

Turklāt topošajiem skolotājiem ir bail no saskarsmes ar etnisko minoritāšu skolēnu vecākiem. Tam pamatā, kā secina K. Trasberga, ir šo minoritāšu kultūras nezināšana.

Pētījumā iegūtie rezultāti zinātniecei ļauj secināt, ka skolu mācību programmās un augstskolu studiju programmās netiek atspoguļots sabiedrībā pastāvošais multikulturālisms, taču, neņemot to vērā, topošie skolotāji labprāt strādātu multikulturālā klasē.

Latvijā skolotāju starpkultūru izglītību ir pētījusi LU docētāja M. Dirba (2006). Viņas pētījumi saistīti ar svešvalodu skolotāju mijkultūru komunikatīvo kompetenci. Pedagoģi analizēja savas un citu vērtības, attieksmes un viedokļus, diskutēja par jēdziena *mijkultūru kompetence* saturu. Pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka studiju kurss „Mijkultūru izglītība” ir palīdzējis vairākus skolotāju izprast mijkultūru pieejas nozīmi valodu apguves procesā.

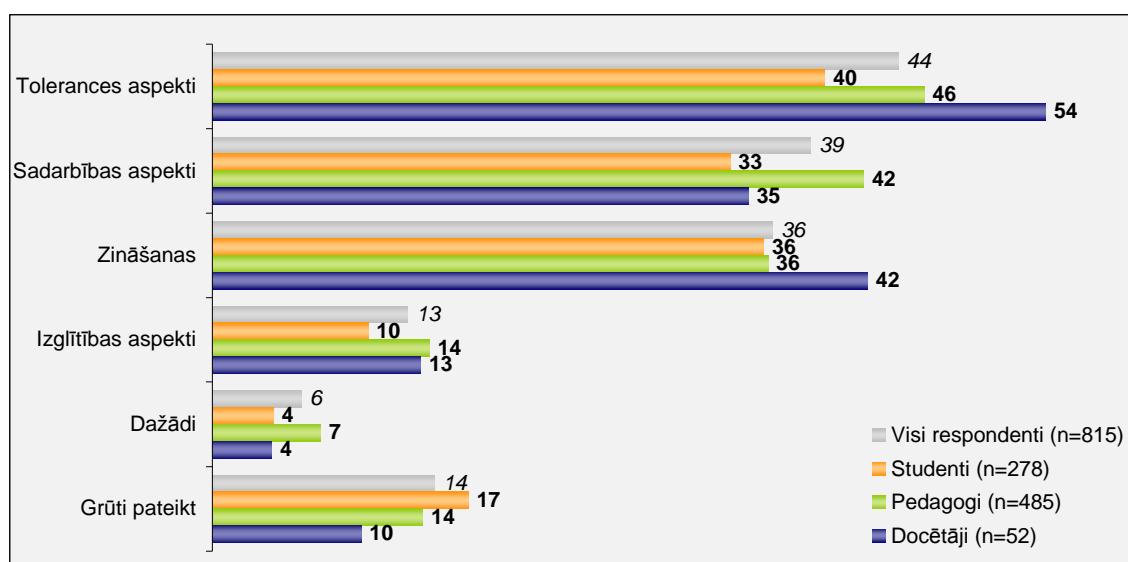
Aplūkotie pētījumi atklāja vairākus faktoros, kas kavē starpkultūru izglītības satura integrāciju skolas mācību programmās: topošo skolotāju nepietiekama sagatavotība darbam multikulturālā sabiedrībā, atbilstošu mācību līdzekļu, paņēmieni un metožu trūkums, stereotipiski un aizspriedumaini priekšstati par citu kultūru pārstāvjiem, pretestība un izvairīšanās no citādā.



### 2.2.3. Promocijas darba empīriskā pētījuma pirmā posma rezultāti

Ņemot vērā iepriekšminēto pētījumu rezultātus, promocijas darba autore savā pētījumā vēlējās noskaidrot, kāda ir starpkultūru izglītības izpratne un tās ieviešanas iespējas skolās un pedagoģijas augstskolās Latvijā.

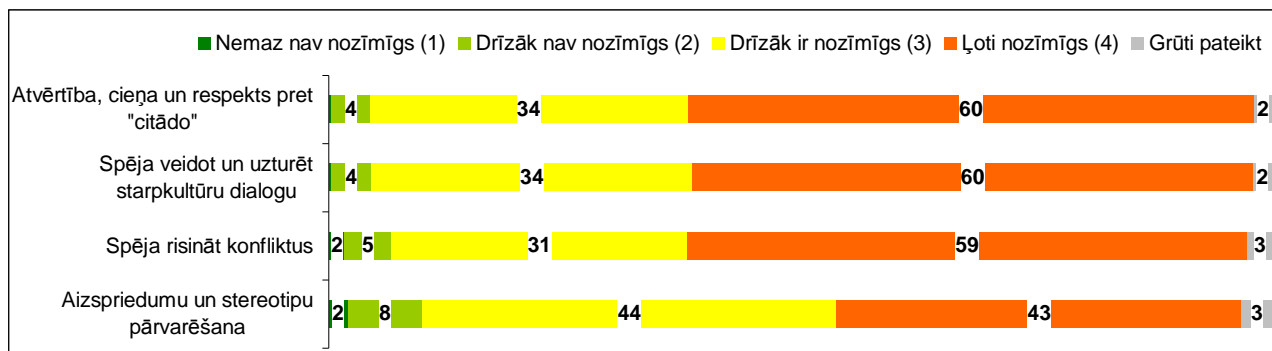
Respondenti tika lūgti definēt, kas, viņuprāt, ir starpkultūru kompetence. Pēc to nozīmes atbildes iespējams sadalīt piecās grupās. 44% respondentu minējuši dažādus aspektus (biežāk minētie ir tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām un dažādu kultūru izpratne), 39% nosaukuši sadarbības aspektus (biežāk – dažādu kultūru mijiedarbību), 36% – zināšanas (informācija, zināšanas par dažādām kultūrām). 13% aptaujāto starpkultūru kompetenci definē saistībā ar izglītības aspektiem, 6% – ar citiem aspektiem, bet 14% vispār nav varējuši sniegt definīciju.



(visi respondenti, n=815)

2.4.attēls. Starpkultūru kompetences definīcija (%)

Analizējot šos rādītājus pēc respondentu sociāli demogrāfiskajiem parametriem, vērojamas dažas atšķirības. Docētāji un LPA studenti daudz biežāk starpkultūru kompetenci definējuši kā zināšanas par dažādām kultūrām, bet pedagogi (īpaši tie, kas strādā cittautei skolā) un RA studenti biežāk minējuši sadarbības aspektus. LU un RPIVA studentiem savukārt biežāk ir bijis grūti sniegt konkrētu starpkultūru kompetences definīciju.



(visi respondenti, n=815)

2.5.attēls. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums (%)

2.3.tabula

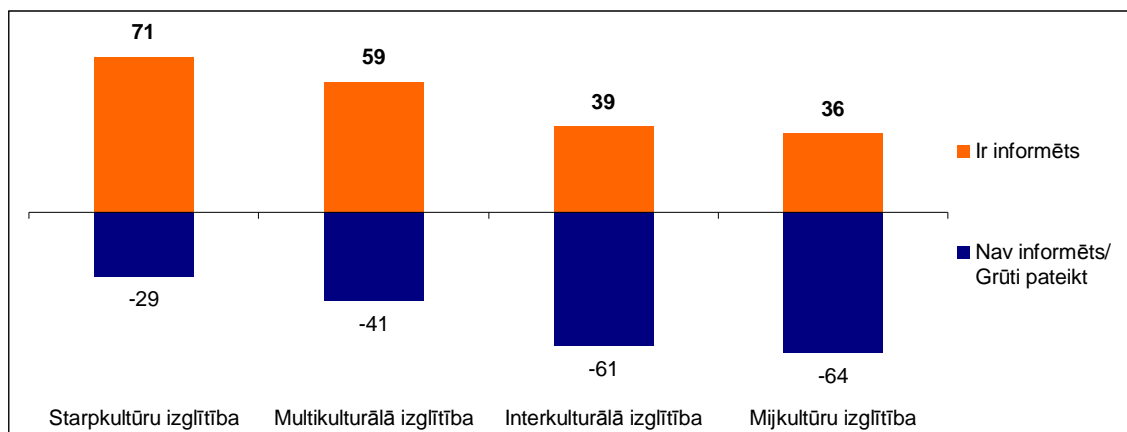
### Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums

	Visi respondenti		NODARBOŠANĀS					
	N	Vid	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	800	3,57	273	3,53	478	3,57	49	3,67
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	799	3,56	275	3,53	474	3,57	50	3,58
Spēja risināt konfliktus	794	3,52	272	3,55	472	3,54	50	3,26
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	789	3,32	269	3,38	470	3,29	50	3,34

Bāze – visi respondenti, izņemot „Grūti pateikt”

N – skaits, Vid – vidējais skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (ļoti nozīmīgs)

Analizējot dažādu starpkultūru kompetences aspektu svarīgumu, var redzēt, ka tie visi respondentiem ir nozīmīgi. Taču analīze ļauj izveidot zināmu svarīguma hierarhiju: trīs no četriem aspektiem ir vienlīdz svarīgi – atvērtība, cieņa un respekts pret citādo; spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu; spēja risināt konfliktus – pārsvarā tie vērtēti kā drīzāk vai ļoti nozīmīgi, un to vidējais vērtējums skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (ļoti nozīmīgs) ir augstāks par 3,50 punktiem. Salīdzinoši mazāk svarīga respondentiem ir aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana – 3,32 punkti. Lielas atšķirības, kā atbildējuši respondenti ar atšķirīgu nodarbošanos, nav. Var tikai piebilst, ka docētājiem vismazāk nozīmīga šķiet spēja risināt konfliktus.



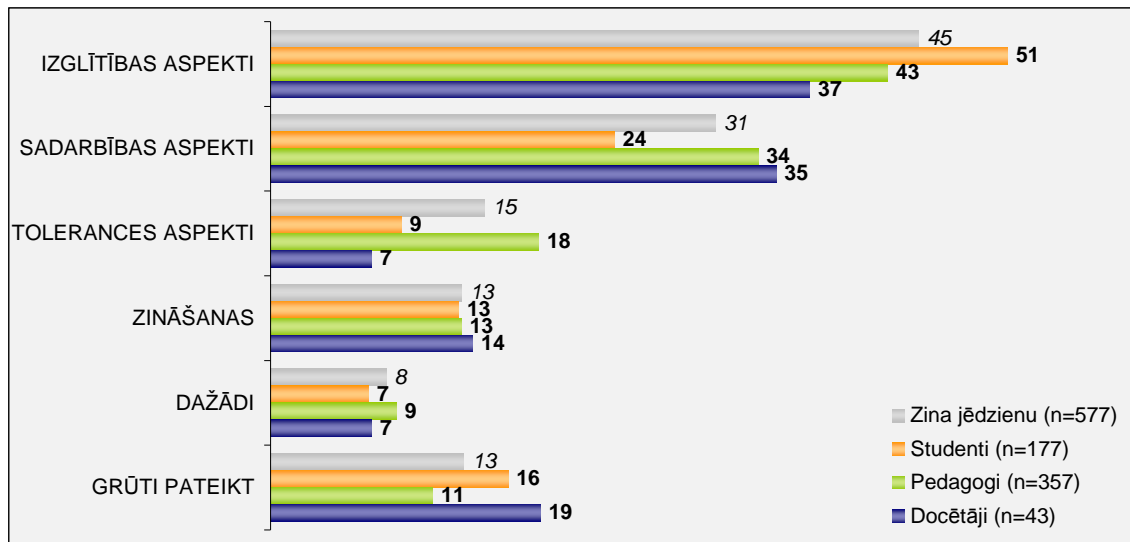
(visi respondenti, n=815)

## 2.6.attēls. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem (%)

Pētījuma rezultāti liecina, ka vismaz trešā daļa aptaujāto ir informēti par kādu no izglītības jēdzieniem. Vislabāk respondenti zina jēdzienu „starpkultūru izglītība” (71%), 59% atpazīst jēdzienu *multikulturālā izglītība*, bet mazliet vairāk nekā trešā daļa – *interkulturālā izglītība* vai *mijkultūru izglītība*.

Docētāji un LPA studenti labāk nekā citi ir informēti par jēdzieniem *starpkultūru izglītība* un *multikulturālā izglītība* (tas attiecas arī uz cittautu skolu pedagogiem), savukārt jēdzienus *interkulturālā izglītība* vai *mijkultūru izglītība* biežāk zina LPA, LU un RPIVA studenti.

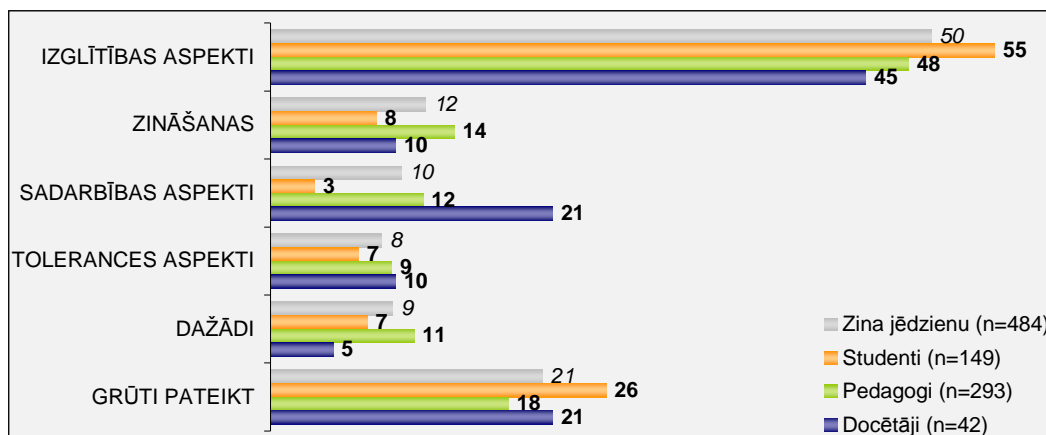
Tie, kuri zina konkrētos izglītības jēdzienus, tika lūgti uzrakstīt definīciju. Saņemtās atbildes iespējams sadalīt vairākās grupās: izglītība un zināšanas, sadarbība un tolerance u. c. Starpkultūru, multikulturālo un interkulturālo izglītību respondenti biežāk definē, pieminot izglītības aspektus, bet mijkultūru izglītību – sadarbības aspektus. Tālāk katrs jēdziens tiks aplūkots atsevišķi.



(tie, kuri zina jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA, n=577)

2.7.attēls. Starpkultūru izglītības definīcija (%)

Starpkultūru izglītība ir „izglītība par citu tautu kultūru” – tāda ir populārākā definīcija, ko minējuši respondenti (18%). Kopumā dažādus izglītības aspektus nosaukusi gandrīz puse aptaujāto (45%). Studenti to darījuši biežāk, bet retāk – docētāji. Trešā daļa aptaujāto (31%) starpkultūru izglītību definējuši sadarbības kontekstā, to izprotot kā dažādu kultūru iepazīšanu vai mijiedarbību. Šos aspektus visretāk minējuši studenti. 15% starpkultūru izglītību saista ar toleranci (pedagogi to minējuši biežāk nekā studenti un docētāji), un 13% – ar zināšanām par dažādām kultūrām. Jāatzīmē, ka tikai 13% no tiem, kuri zina jēdzienu, nav varējuši to precīzi definēt.

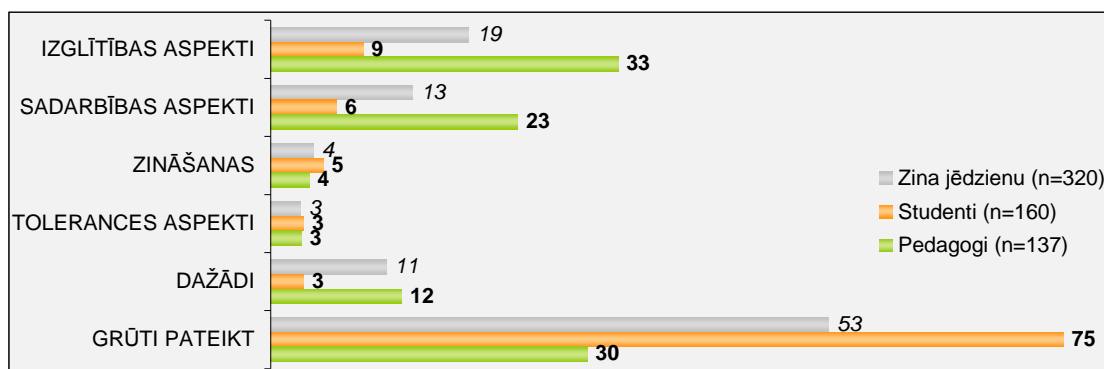


(tie, kuri zina jēdzienu MULTIKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA, n=484)

2.8.attēls. Multikulturālās izglītības definīcija (%)

Multikulturālā izglītība ir „Kad mācās kopā dažādu tautību cilvēki” (14%), „Izglītība par citu tautu kultūru” (13%) un „Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām” (11%) – tādas ir biežāk minētās definīcijas. Kopumā dažādus izglītības aspektus nosaukusi puse aptaujāto – 50%. Studenti to minējuši biežāk, retāk – docētāji. 9%–12% multikulturālo izglītību definējuši

sadarbības, tolerances, zināšanu vai citā kontekstā. Starp tiem sadarbību daudz biežāk minējuši docētāji. Jāatzīmē, ka 21% no tiem, kuri zina jēdzienu, nav varējuši to precīzi definēt.

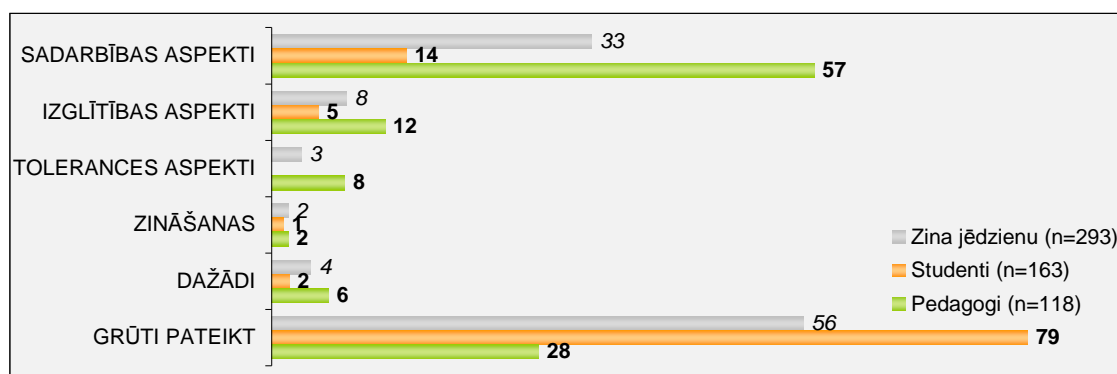


(tie, kuri zina jēdzienu *INTERKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA*, n=320)

- Informāciju par docētājiem nevar attēlot tāpēc, ka pārāk mazs skaits zina šo jēdzienu

#### 2.9.attēls. Interkulturālās izglītības definīcija (%)

Ir nepieciešama plašāka informācija par to, kas ir interkulturālā izglītība. Par to liecina gan tas, ka šo jēdzienu zina ievērojami mazāks skaits aptaujāto, gan tas, ka vairāk nekā puse zinātāju (53%) par to ir tikai dzirdējusi, bet tai nav sava viedokļa šajā jautājumā (nesniedz precīzu jēdziena definīciju). Kopumā interkulturālā izglītība biežāk definēta tieši izglītības (19%) vai sadarbības (13%) aspektu ietvaros. Izglītības aspektus biežāk nekā citi nosaukuši pedagogi.

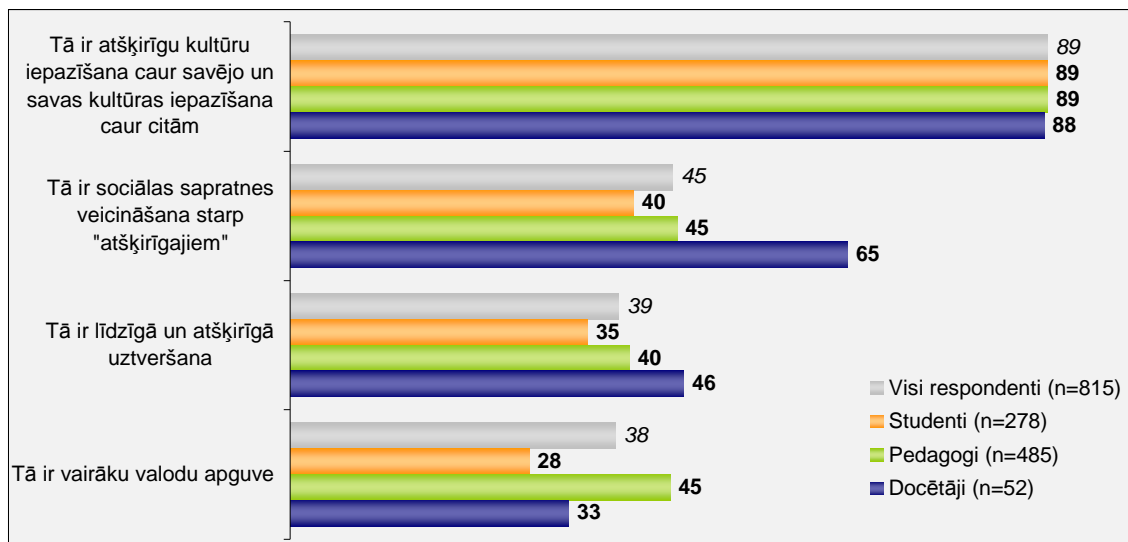


(tie, kuri zina jēdzienu *MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA*, n=293)

- Informāciju par docētājiem nevar attēlot tāpēc, ka pārāk mazs skaits zina šo jēdzienu

#### 2.10.attēls. Mijkultūru izglītības definīcija (%)

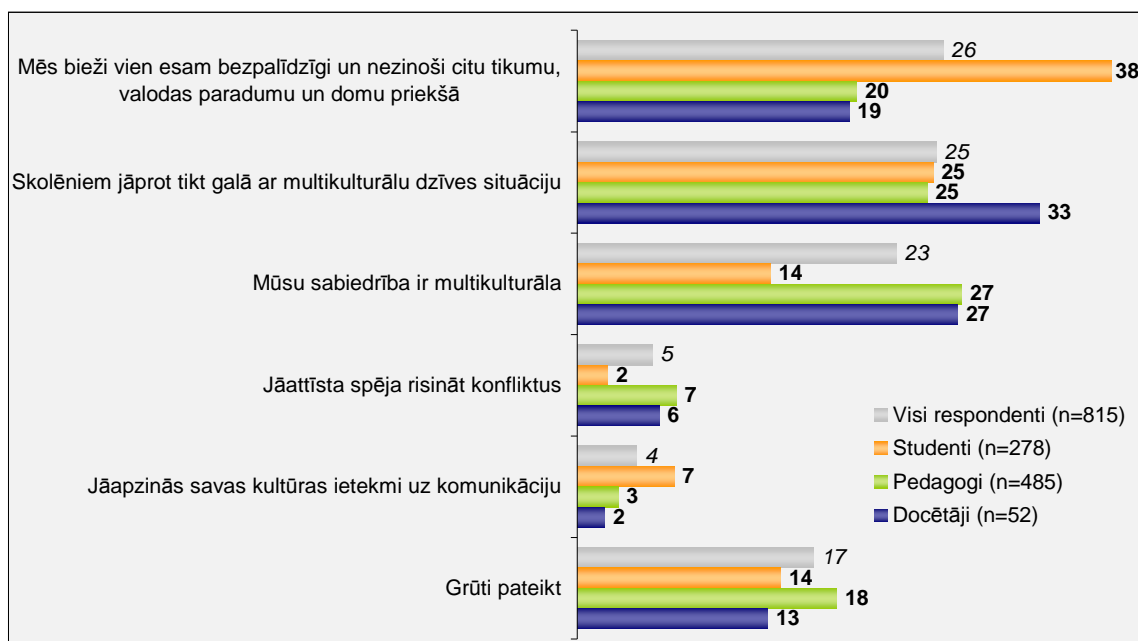
Nepieciešams sniegt plašāku informāciju arī par to, kas ir mijkultūru izglītība. Par to liecina gan tas, ka šo jēdzienu zina ievērojami mazāks skaits aptaujāto, gan tas, ka vairāk nekā puse zinātāju (56%) par to ir tikai dzirdējusi, bet viņiem nav viedokļa šajā jautājumā (nesniedz precīzu jēdziena definīciju). Populārākais mijkultūru izglītības definējums ir „Dažādu kultūru mijiedarbība” (24%), bet kopumā dažādus sadarbības aspektus nosaukuši 33% aptaujāto. Biežāk to darījuši pedagogi. 4%–8% multikulturālo izglītību definējuši izglītības, tolerances, zināšanu vai citā kontekstā.



(visi respondenti, n=815)

2.11.attēls. Starpkultūru izglītības izpratne skolā un nodarbībās (%)

Raksturojot, kas skolā un nodarbībās būtu jāsaprot ar starpkultūru izglītību, respondenti visbiežāk minējuši, ka tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām (89%). Citi aspekti minēti 38%–45% atbilžu. Tā, docētāji biežāk minējuši, ka tā ir sociālās sapratnes veicināšana starp „atšķirīgajiem”, kā arī līdzīgā un atšķirīgā uztveršana, bet pedagogi biežāk to izprot praktiskā nozīmē, jo rakstījuši, ka tā ir vairāku valodu apguve.



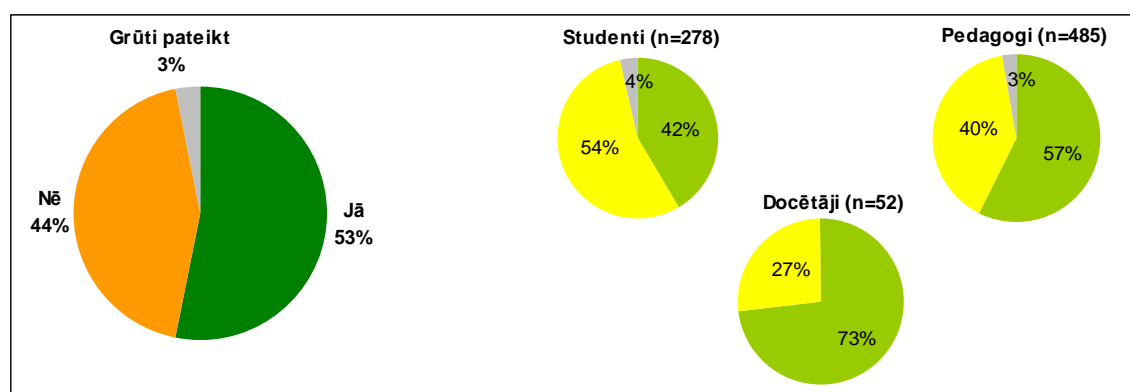
(visi respondenti, n=815)

2.12.attēls. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli (%)

Aptaujas dalībniekiem bija jāpapildina izteikums: „Ir nepieciešams sniegt starpkultūru nodarbības, jo...”. Analizējot sniegtās atbildes, redzams, ka trīs no piedāvātajiem variantiem

minēti vienlīdz bieži: *mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā* (26%); *skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām* (25%); *mūsu sabiedrība ir multikulturāla* (23%). Citi varianti minēti daudz retāk, bet 17% nav snieguši atbildi uz šo jautājumu.

Studenti, īpaši tie, kas studē RA, biežāk minējuši, ka starpkultūru nodarbības nepieciešamas tāpēc, ka mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā. Pedagogi no cittautu skolām, pedagogi un docētāji ar augstāko izglītību un tie, kas kādreiz mācījušies LU vai LPA, – tāpēc, ka mūsu sabiedrība ir multikulturāla. Bet augstskolu docētāji, tie, kas kādreiz mācījušies DPU un RA, kā arī pedagogi, kas strādā Latgalē, uzskata, ka starpkultūru nodarbības nepieciešamas tāpēc, ka skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām.

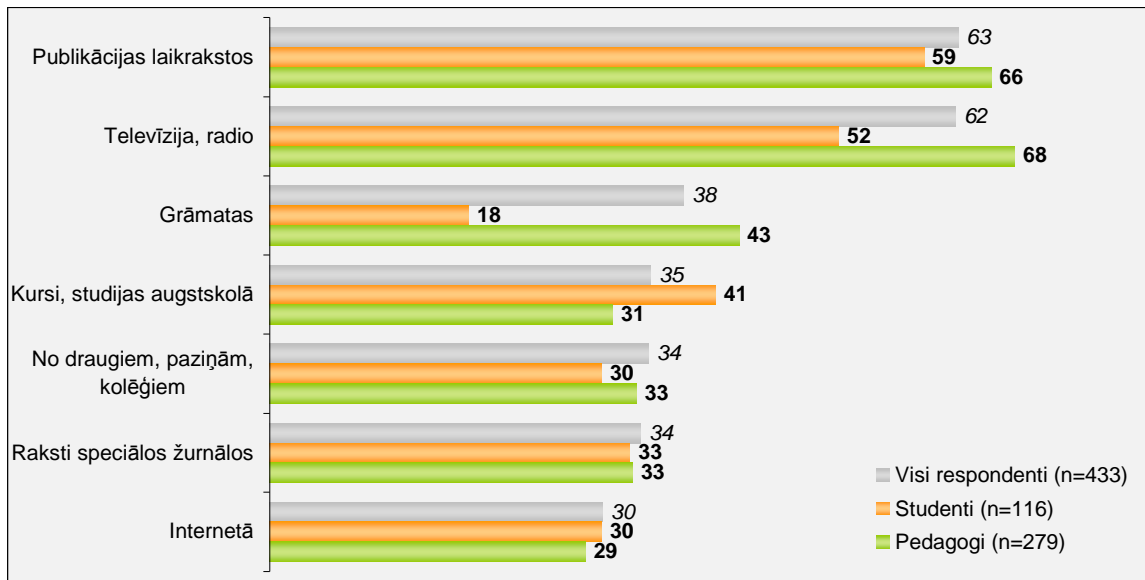


(visi respondenti, n=815)

2.13.attēls. Iepriekš bijusi informācija par starpkultūru izglītību (%)

Pētījuma rezultāti liecina, ka aptuveni puse aptaujāto respondentu (53%) iepriekš ir ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību. Lielāks īpatsvars no tiem ir docētāji (73%), pēc tam seko pedagogi (57%), bet vismazāk informēti ir studenti – tikai 42% no viņiem iepriekš ir ieguvuši kādu informāciju.

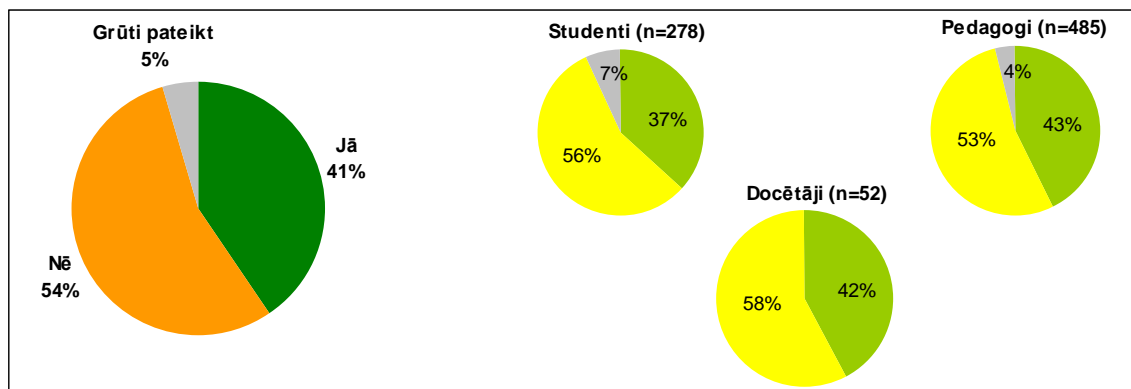
No studentiem visbiežāk informāciju par starpkultūru izglītību ir saņēmuši LPA, visretāk – RPIVA studējošie. Pedagogi, kas strādā cittautu skolā, ir informēti biežāk nekā latviešu skolā strādājošie. Turklāt vērojama visai loģiska tendence – jo ilgāks ir pedagoga vai docētāja darba stāžs, jo biežāk ir atzīmēts, ka iepriekš bijusi informācija par starpkultūru izglītības jautājumiem.



(tie, kas iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību, n=433)

Informāciju par docētājiem nevar attēlot tāpēc, ka pārāk mazs skaits iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību  
 2.14.attēls. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti (%)

Ir divi biežāk norādītie avoti, no kuriem aptaujātie iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību: publikācijas laikrakstos (63%) un televīzija, radio (62%). Apmēram trešā daļa to ieguvuši no citiem avotiem. Pedagogiem populārākie avoti ir televīzija, radio un grāmatas, savukārt studenti biežāk par to uzzinājušiursos vai studijās augstskolā. Visi respondenti norādīja, ka viņi izjūt nepieciešamību pēc atbalsta starpkultūru mācību procesa plānošanā un organizēšanā – attīstīt prasmi strādāt ar multikulturālā sabiedrībā, veicinot iecietību pret citādo.

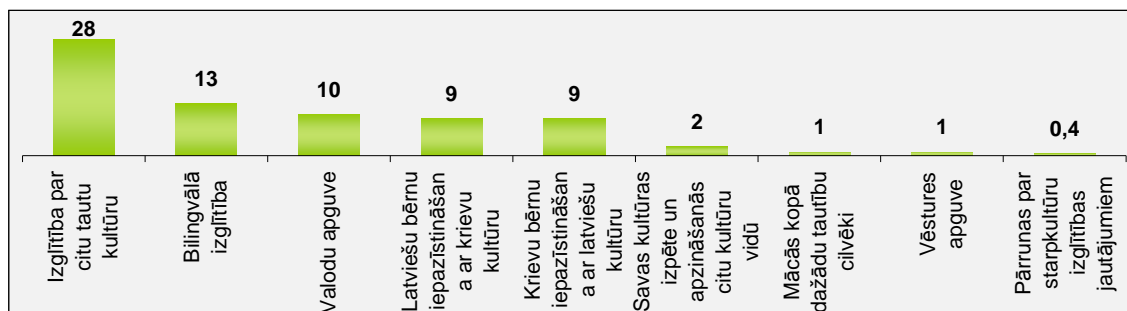
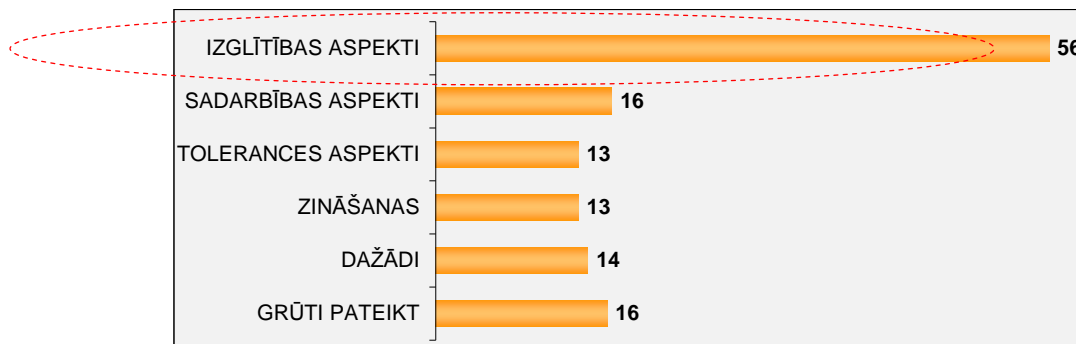


(visi respondenti, n=815)

2.15.attēls. Iepriekšējā saskarsme ar starpkultūru izglītības principiem mācību procesā (%)

54% iepriekš nav saskārušies ar starpkultūru izglītības principiem mācību procesā, bet 41% ir. Praksē, ievērojot starpkultūru izglītības principus, mācību stundas vadījuši 42%–43% skolu pedagogi un docētāji, bet 37% studentiem tās bijušas studiju procesā. Biežāk šādas nodarbības bijušas LPA studentiem; biežāk tās ir vadījuši cittautu skolu pedagogi, kā arī pedagogi un augstskolu docētāji ar lielāku darba stāžu (21 gads un vairāk).





(pedagogi un docētāji, kas iepriekš vadījuši starpkultūru nodarbības, n=229)  
 2.16.attēls. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti (%)

Apmēram puse (56%) pedagogu un docētāju, kas iepriekš vadījuši starpkultūru nodarbības, minējuši konkrētus izglītības aspektus, ko viņi praktizē. Izplatītākais starp tiem ir izglītība par citu tautu kultūru.

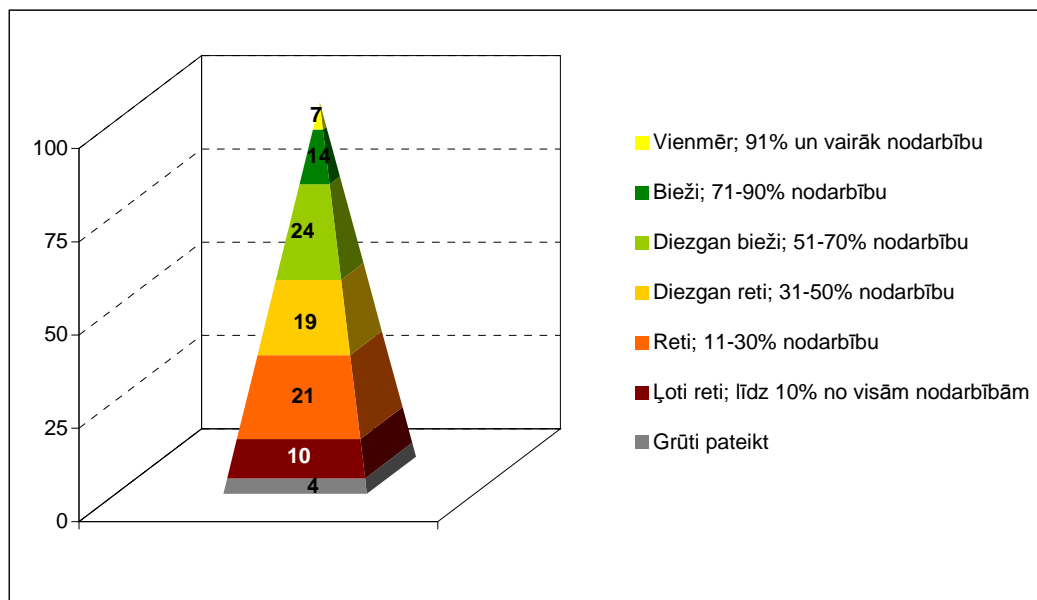
Iegūtie dati par praktizētajiem starpkultūru izglītības aspektiem sniedz ieskatu par pedagogu un augstskolu mācībspēku starpkultūru kompetenci. Lai to labāk attēlotu, tiks izmantoti izveidotie starpkultūru kompetences attīstības novērtēšanas kritēriji. (Sk. 1.3.2. apakšnodaļā).

Fakts, ka apmēram puse no aptaujātajiem skolotājiem un augstskolu docētājiem savā darbā neizmanto starpkultūru izglītības stratēģijas un principus, kā arī necenšas ieviest izmaiņas mācību (studiju) saturā, liecina, ka patlaban viņu zināšanas par kultūrām, to daudzveidības pamatiem ir virspusējas un nesistematizētas, kas atbilst *vājām zināšanām par kultūru daudzveidību*. Tā rezultātā zaudētāji ir skolēni un studenti, kuriem netiek nodrošināta iespēja mācību (studiju) procesā attīstīt savu starpkultūru kompetenci. Bieži vien skolotāji ir informēti par starpkultūru izglītību, taču no tās principu ievērošanas darbā atturas, atzīmējot, ka sākumā jānovērš konflikti pašu latviešu starpā, jo, kā atzīmē pedagogi, pievēršot pārāk lielu uzmanību atšķirīgajām kultūrām daudzie konflikti tikai padziļināsies. No otras puses skolotāji akcentē, ja kontakti notiek vienlīdzīgi, ja ir kopēji mērķi, tad aizspriedumi, stereotipi un slēpts naidīgums var mazināties. Tas norāda, ka skolotājiem ir neregulāra sadarbības pieredze ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem, kā arī – šobrīd nav izveidojušies noturīgi uzskati par kultūru daudzveidību. Skolotāju vidū nav īstas skaidrības, kā mācību procesā realizēt vai iekļaut starpkultūru izglītību.

No 56% pedagogu, kuri savās nodarbībās praktizē starpkultūru izglītības aspektus, 21% var pieskaitīt tiem, kam ir sasniegts vājš starpkultūru kompetences prasmju līmenis. Par to liecina pedagogu sniegtās atbildes, ka viņi stundās skolēniem (lekcijās studentiem) dažreiz sniedz informāciju par citu kultūru tradīcijām un paražām, piemēram, par Lieldienu svinēšanu Igaunijā, Anglijā, Krievijā u. c. Šeit ierindojami arī skolotāji, kuri savā praktiskajā darbībā parāda starpkultūru izglītības izpratni sašaurinātā veidā, kā bikultūru. Šie skolotāji sistemātiski cenšas paplašināt savas zināšanas par kultūru daudzveidību.

18% aptaujāto pedagogu ir *pietiekamas prasmes sadarboties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem*. Uz to norāda viņu vēlme sekmēt efektīvu starpkultūru mācīšanos – palīdzēt minoritāšu skolēniem izprast majoritātes kultūras nozīmi, savukārt majoritātes skolēniem – minoritāšu kultūras nozīmi sabiedrības attīstībā. Šie skolotāji spēj aktīvi, transformatīvi darboties multikulturālā sabiedrībā, pamatojoties uz toleranci un empātiju.

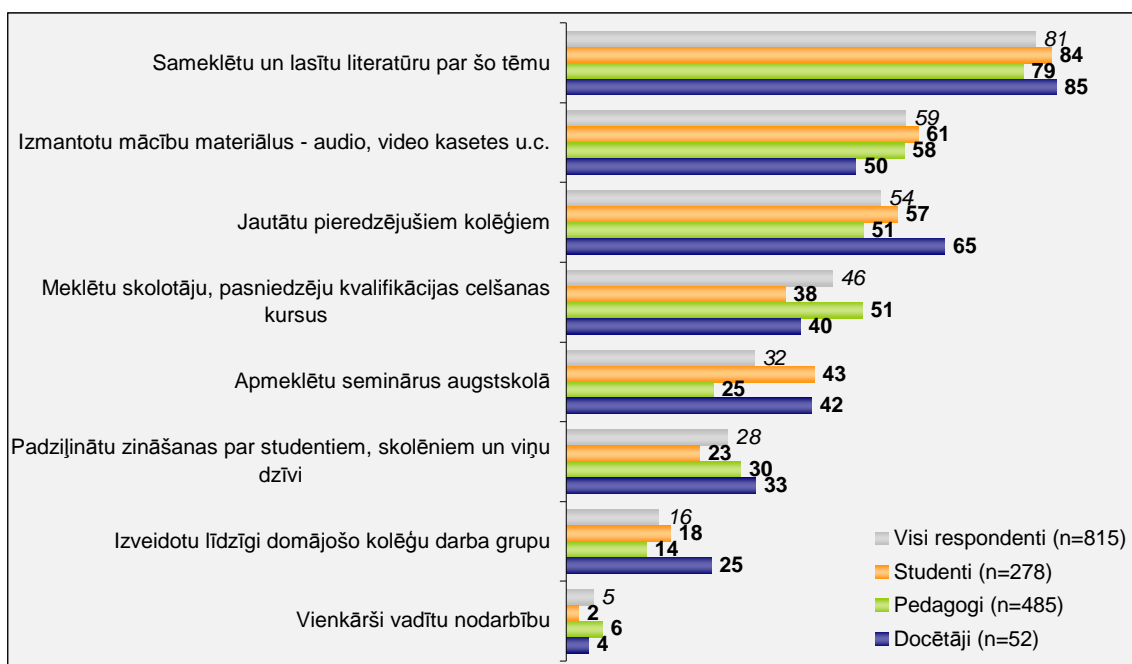
Tikai 2,4% pedagogu ir pietiekams gan zināšanu, prasmju, attieksmes un komunikācijas līmenis. Viņi spēj mācīt bērnus tā, lai ikviens uztvertu sevi kā vietējās un globālās sabiedrības daļu. Savā darbā izmanto stratēģijas, kas nepieciešamas aizspriedumu un stereotipu mazināšanai. Skolotāji savos mācību priekšmetos cenšas saistīt mācību lokālo un globālo kontekstu. Tā sniedzot skolēniem iespēju attīstīt skaidrāku izpratni par sevi, savu pieredzi, vērtībām un to, kam viņi dod priekšroku, kā arī apzināties savas izvēles iemeslus. Viņi apgūst prasmi globāli informētā veidā darboties vietējos un starptautiskos apstākļos.



(pedagogi un docētāji, kas iepriekš vadījuši starpkultūru nodarbības, n=229)

2.17.attēls. **Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums (%)**

Ir trīs galvenie iespējamie varianti, cik bieži skolu pedagogi un docētāji, kas iepriekš vadījuši uz starpkultūru principiem balstītas mācību stundas (lekcijas), praktizē starpkultūru izglītības aspektus: 24% tos lieto diezgan bieži, 21% – reti, bet 19% – diezgan reti. Tikai 7% starpkultūru izglītības aspektus praktizē vienmēr, 14% – bieži, bet 10% – ļoti reti.

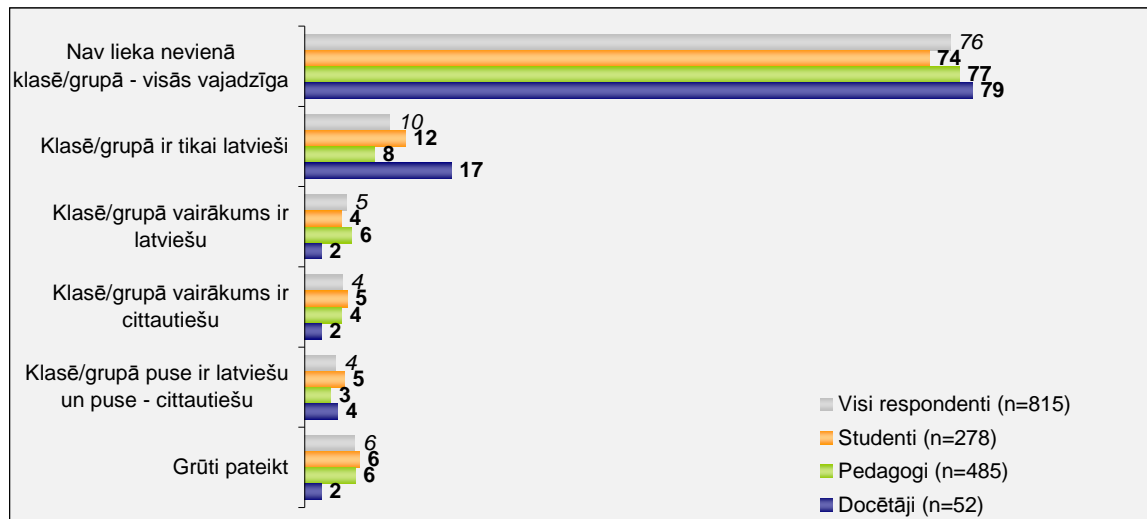


(visi respondenti, n=815)

#### 2.18.attēls. Rīcība pirmās starpkultūru nodarbības sagatavošanā (%)

Absolūtais vairākums aptaujāto skolu pedagogu, studentu un docētāju (81%) sameklētu un lasītu literatūru par starpkultūru izglītības principu iekļaušanu mācību stundās, ja viņiem tās būtu jāvada pirmo reizi. Nedaudz vairāk kā puse (59%) izmantotu mācību materiālus (audio, video kasetes), 54% jautātu padomu pieredzējušiem kolēģiem. Tikai nedaudz mazāk kā puse aptaujāto (46%) rastu iespēju apmeklēt kvalifikācijas celšanas kursus, bet trešā daļa no visiem (32%) apmeklētu seminārus augstskolā. 28% būtu gatavi padziļināt zināšanas par studentiem, skolēniem un viņu dzīvi, 16% izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu, tikai 5% nedarītu neko īpašu – vienkārši vadītu nodarbību.

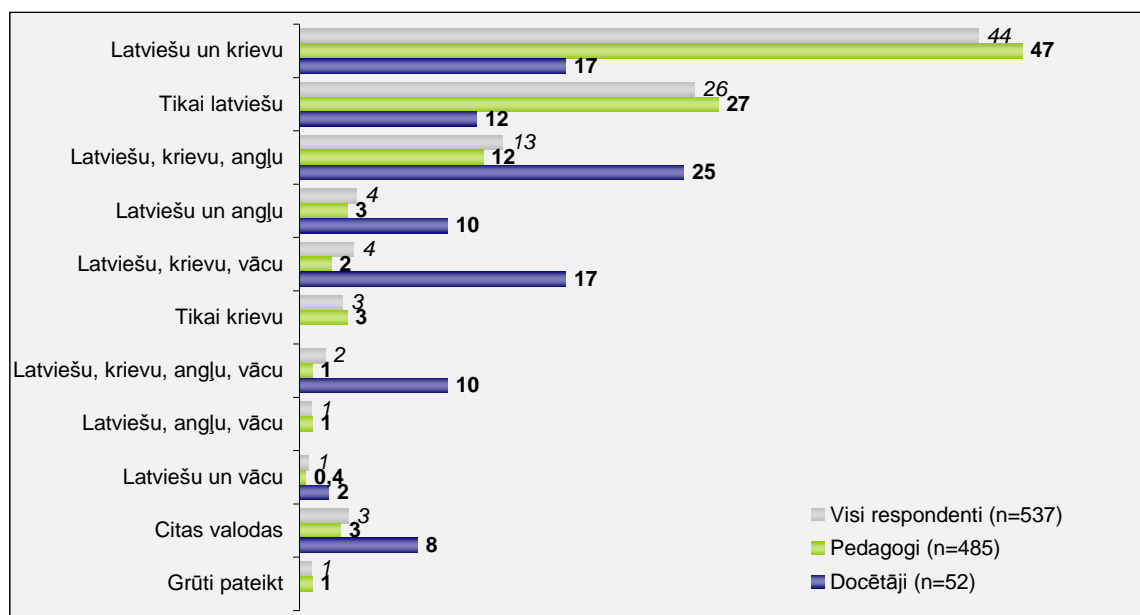
Docētāji un pedagogi (īpaši tie, kuru darba stāžs ir mazāks par 10 gadiem) biežāk nekā citi jautātu padomu pieredzējušiem kolēģiem. Docētāji biežāk būtu gatavi izveidot līdzīgi domājošu kolēģu darba grupu. Studenti (īpaši RA) un docētāji biežāk nekā citi apmeklētu seminārus augstskolā, bet RPIVA studenti biežāk nekā citu augstskolu studenti lasītu literatūru, jautātu par pieredzi un izmantotu mācību materiālus.



(visi respondenti, n=815)

2.19.attēls. Klases/studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības nav vajadzīgas (%)

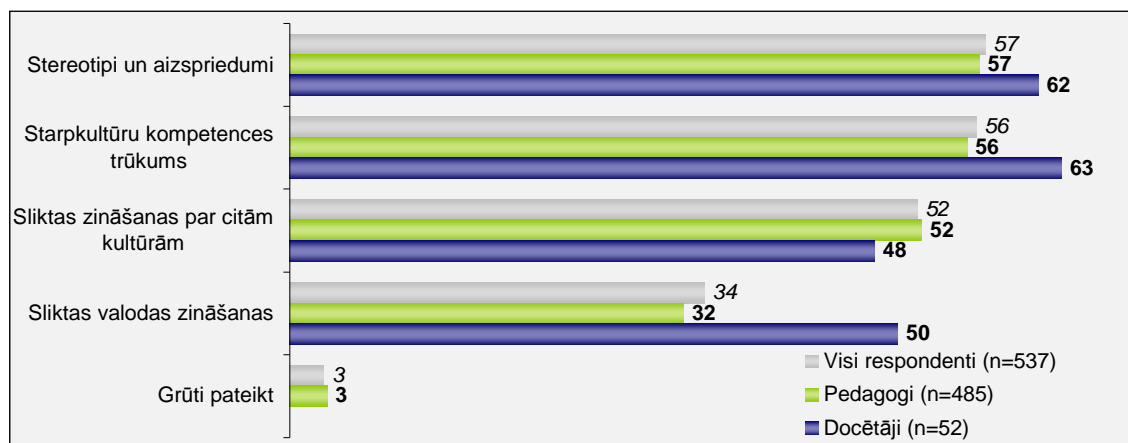
Respondentiem tika piedāvāti vairāki klašu (studentu) grupu modeļi, no kuriem jāizvēlas tie, kuros, viņuprāt, starpkultūru nodarbības ir liekas. Lielākā daļa aptaujāto (76%) uzskata, ka starpkultūru nodarbības nepieciešamas visās klasēs (studentu) grupās. Tie, kuri tomēr nosauc kādu klašu (grupu) modeli, kurā starpkultūru nodarbības nav nepieciešamas, salīdzinoši biežāk minējuši tās klases (grupas), kurās mācās tikai latvieši (10%); citus klašu (grupu) modeļus minējis mazāks īpatsvars aptaujāto – pašreizējo un potenciālo izglītības darbinieku.



(pedagogi un docētāji, n=537)

2.20.attēls. Nodarbībās izmantotās valodas (%)

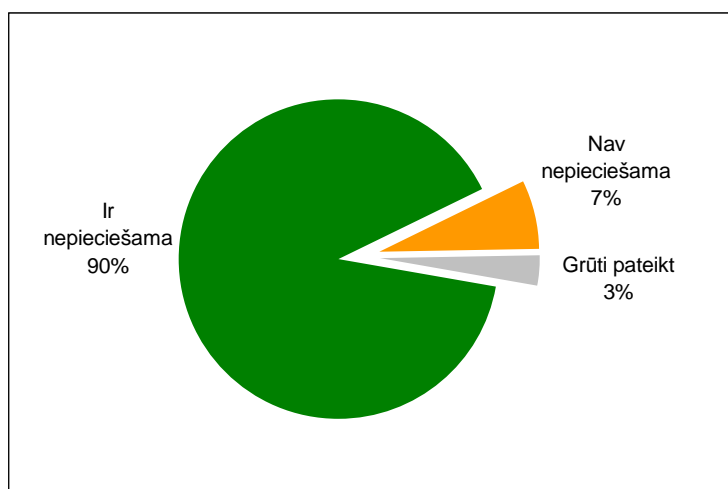
Gandrīz puse aptaujāto pedagogu un docētāju (44%), gatavojoties nodarbībām, izmanto materiālus latviešu un krievu valodā. Tā visbiežāk norādījuši pedagogi (īpaši tie, kuri strādā skolās ar cittautu mācību valodu). Augstskolu docētāji biežāk nekā skolu pedagogi izmanto latviešu, krievu un angļu/vācu valodu, savukārt puse pedagogu, kas strādā latviešu skolā, izmanto tikai latviešu valodu. Skolotāji atzīst, ka majoritātes valoda ir ekonomiskā nepieciešamība, lai veiksmīgi konkurētu darba tirgū. Tādējādi, pēc skolotāju domām, skolēniem, kam latviešu valoda ir kā otrā valoda, labākas latviešu valodas zināšanas dod lielākas iespējas iesaistīties valsts dzīvē, veicinot etnisko saskaņu un sabiedrības integrāciju.



(pedagogi un docētāji, n=537)

2.21.attēls. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/grupā (%)

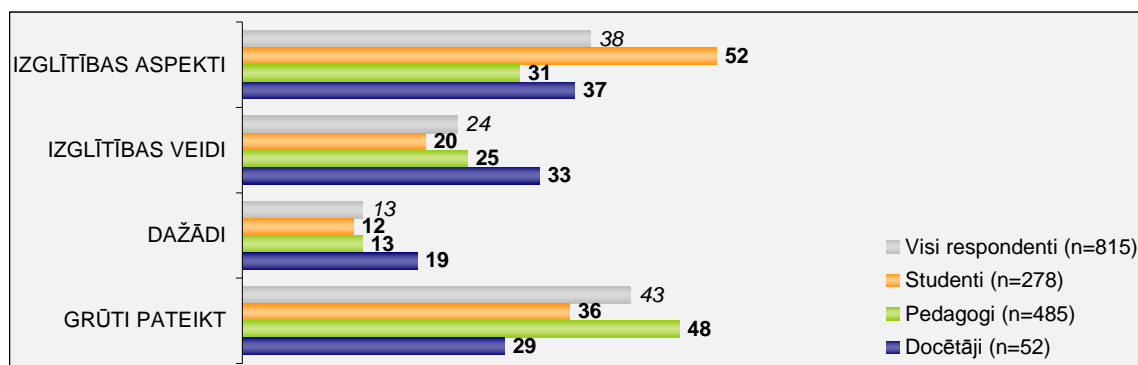
Puse aptaujāto pedagogu, studentu un augstskolu docētāju atzinuši, ka efektīvam darbam multikulturālā klasē traucē gan stereotipi un aizspriedumi (57%), gan starpkultūru kompetences trūkums (56%), gan sliktās zināšanas par citām kultūrām (52%). Trešā daļa (34%) uzskata, ka efektīvam darbam traucē arī sliktas valodas zināšanas (šo viedokli biežāk izteikuši augstskolu docētāji).



(visi respondenti, n=815)

2.22.attēls. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā (%)

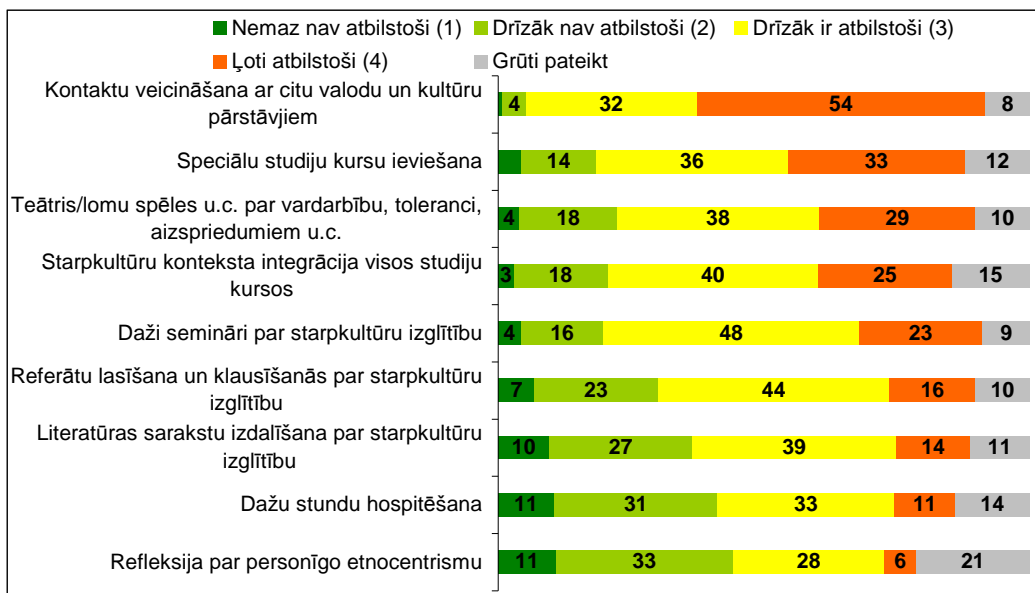
Absolūtais vairākums aptaujas dalībnieku uzskata, ka skolā, augstskolā starpkultūru izglītība ir vajadzīga. Salīdzinoši mazāk tā uzskata latviešu skolu pedagogi. Bieži vien skolotāji un augstskolu docētāji piekrīt, ka ir svarīgi zināt skolēnu (studentu) kultūras iezīmes, gadījumā, ja klasē (kursā) ir dažādu kultūru skolēni (studenti). Savukārt, kā atzīst 7% respondentu, kultūras ziņā homogēnās grupās starpkultūru izglītībai nav lielas nozīmes.



(visi respondenti, n=815)

2.23.attēls. Kāda jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai (%)

Viens no pētījumā ietvertajiem jautājumiem bija par to, kādai jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai. Trešā daļa aptaujas dalībnieku (38%) ir nosaukuši kādu konkrētu izglītības aspektu, no kuriem biežāk minētais ir zināšanas par citām kultūrām (18%). Konkrētus izglītības aspektus daudz biežāk nekā citi nosaukuši studenti (īpaši LPA un RA). 24% minējuši dažādus izglītības veidus, visbiežāk – īpašus studiju kursus. Jāatzīmē, ka 43% respondentu nav konkrēta viedokļa šajā jautājumā.



(visi respondenti, n=815)

2.24.attēls. Dažādu mācību elementu atbilstība skolotāju izglītībā (%)

2.4.tabula

### Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

	Visi respondenti		NODARBOŠANĀS					
	N	Vid	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	747	3,53	259	3,59	436	3,48	52	3,60
Speciālu studiju kursu ieviešana	716	3,12	257	3,29	409	3,01	50	3,14
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	732	3,03	254	3,06	427	3,07	51	2,63
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	696	3,02	247	2,97	398	3,03	51	3,16
Daži semināri par starpkultūru izglītību	743	2,99	258	2,99	434	3,00	51	2,88
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	732	2,77	255	2,99	426	2,64	51	2,75
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	723	2,63	256	2,73	416	2,59	51	2,53
Dažu stundu hospitešana	700	2,53	242	2,68	407	2,47	51	2,29
Refleksija par personīgo etnocentrismu	641	2,38	224	2,45	366	2,29	51	2,69

Bāze – visi respondenti, izņemot „Grūti pateikt”

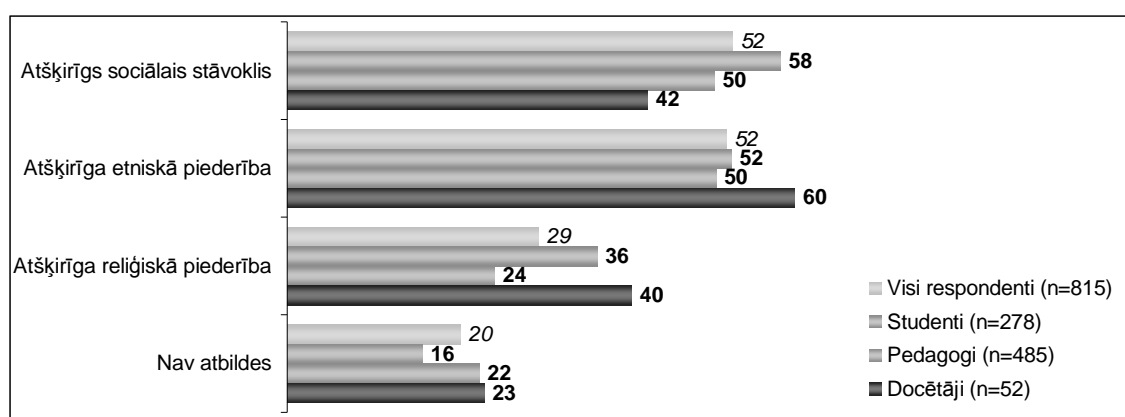
N – skaits, Vid – vidējais skalā no 1 (nemas nav atbilstoši) līdz 4 (ļoti atbilstoši)

Analizējot dažādu mācību elementu atbilstību skolotāju izglītībā, redzams, ka četri no deviņiem piedāvātajiem aspektiem respondentiem šķiet atbilstoši, bet pārējo atbilstība vērtēta zemāk. Atbilstības hierarhija pēc vidējiem rādītājiem ļauj secināt, ka visatbilstošākais elements skolotāju izglītības procesā ir kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru cilvēkiem – tā vidējais vērtējums

skalā no 1 (nemaz nav atbilstošs) līdz 4 (ļoti atbilstošs) ir 3,53 punkti. Turklāt 54% to vērtējuši kā ļoti atbilstošu skolotāju izglītības procesam.

Nākamais atbilstošākais elements ir speciālu studiju kursu ieviešana (3,12 punkti), tam seko divi vienlīdz atbilstoši elementi – teātris (lomu spēles) par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem (3,03) un starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos (2,02). Četri aspekti vērtēti vidēji (ne atbilstoši, ne neatbilstoši skolotāju izglītībai): daži semināri par starpkultūru izglītību (2,99), referātu lasīšana un klausīšanās (2,77), literatūras sarakstu izdalīšana (2,63) un dažu stundu hospitēšana (2,53).

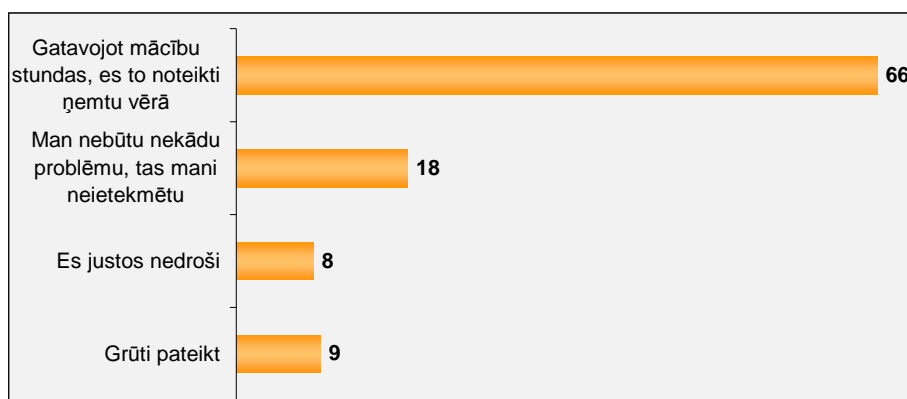
Par vismazāk atbilstošu no piedāvātajiem starpkultūru izglītības satura komponentiem atzīta refleksija par personīgo etnocentrismu (2,38). Starp citu, šā elementa atbilstības novērtējums ir sagādājis grūtības 21% aptaujas dalībnieku.



(visi respondenti, n=815)

#### 2.25.attēls. Kultūru konflikti un to iemesli (%)

Apmēram puse aptaujāto kādreiz ir piedzīvojuši kultūru konfliktu, ko izraisījis atšķirīgs sociālais stāvoklis (52%) vai etniskā piederība (52%). Atšķirīgas reliģiskās piederības dēļ izraisītie konflikti sastopami retāk (29%), un docētāji un studenti ar tiem saskārušies biežāk nekā pedagogi. 20% respondentu nav saskārušies ne ar vienu no minētajiem kultūru konfliktiem, bet sociālā stāvokļa atšķirības visvairāk izjutuši studenti.



(visi studenti, n=278)

#### 2.26.attēls. Sajūtas, strādājot klasē, kurā mācās dažādu tautību un reliģiju pārstāvji (%)



Studentiem tika jautāts, kādas būtu viņu izjūtas, strādājot klasē, kurā mācās dažādu tautību un reliģiju pārstāvji. Divas trešdaļas atzīmējuši, ka, gatavojoties mācību stundai, viņi to noteikti ņemtu vērā, bet gandrīz piekto daļu respondentu šāda situācija neietekmētu. RPIVA studenti daudz biežāk šo informāciju ņemtu vērā, bet RA studentus tas ietekmētu vismazāk.

Atbilstoši starpkultūru kompetences līmeņiem, pamatā respondentiem ir nepietiekams un vājš attieksmes pret kultūru daudzveidību, prasmju (sadarboties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem) un komunikācijas ar savas un citu kultūru cilvēkiem līmenis, kas izpaužas tajā, ka priekšstats par citām kultūrām ir, bet attieksme pret kultūru daudzveidību ir atkarīga no situācijas, komunikācijā pedagogi bieži balstās uz stereotipiem un aizspriedumiem, kā arī pagaidām komunikācijas pieredze ar citu kultūru cilvēkiem ir nesistemātiska. Komunikāciju ar citu etnisko kultūru pārstāvjiem apgrūtina vājās svešvalodu zināšanas, kā liecina pedagogu sniegtās atbildes, tad tikai mazākā pedagogu daļa savā darbā izmanto vairākas valodas. Promocijas darba autore uzskata, ka laikā, kad Eiropas Savienībā uzsvērtā ikviena eiropieša daudzvalodība, skolotājiem būtu jānodrošina daudzvalodības sekmēšana visos mācību priekšmetos, ievērojot valodu apguves īpatnības. Skolotāju atšķirīgie viedokļi par svešvalodu izmantošanu mācību priekšmetu apgūvē, liecina par to, ka skolotājiem vēl neapzinās, ka daudzu valodu un kultūru zināšanas ir liela bagātība, kas noderēs saskarsmē ar citiem cilvēkiem.

## 2.3. Pētījuma otrais posms

### 2.3.1. Skolotāju starpkultūru izglītības saturs

Studiju kursu „Starpkultūru izglītība” (sākotnēji – „Starpkultūru izglītības pamatnostādnes”) promocijas darba autore docē LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentiem kopš 2002. gada. Kursa ietvaros studenti tiek iepazīstināti ar pedagoģisko izaicinājumu kompleksu – lai studiju kurss būtu efektīvs, tam būtiski jāskar studējošo attieksme pret sevi un citiem.

Starpkultūru izglītības kursi no mācībspēkiem un studentiem prasa iedziļināšanos pašiem savas kultūras pamatos un filozofiskajā koncepcijā, lai izprastu personisko pārlicību, attieksmi un vērtības.

Autore piekrīt zinātniekiem G. Hovardam un K. I. Benetai (*G. Howard 1999; C. I. Bennett, 1999*), kuri uzsver, ka studiju kursam jānodrošina studentiem kļūt pašnovērtējošiem, lai pārvērtētu savu izpratni par citiem.

Līdz ar to studiju kurss, ja varētu tā teikt, ir domāts iejūtības stiprināšanai, lai palīdzētu studentiem sasniegt mērķi – prast saskatīt pasauli tā, kā to, iespējams, redz viņu nākamie skolēni, tādējādi padarot mācības pēc iespējas svarīgākas un piemērotākas skolēnu dzīves apstākļiem.

„Starpkultūru izglītības” kursā aplūkota aizvien pieaugošā kultūru dažādība Latvijā. Studenti pēta savu attieksmi pret citādo (dažādību), padziļina kultūras zināšanas, iegūst starpkultūru izglītības pieredzi un analizē skolu programmas resursus no dažādības viedokļa. Turklāt tiek pētīti starpkultūru izglītības mērķi, to loģiskais pamatojums, nozīme, pieejas, pieņēmumi un skolai nepieciešamie nosacījumi efektīvai izglītības iegūšanai (sniegšanai) un mācībām multikulturālā sabiedrībā, veicinot starpkultūru kompetenci un sagatavojot nākamos pedagogus darbam multikulturālā klasē.

Studiju procesā kursa autore izmanto vairākas valodas (latviešu, krievu, angļu, vācu), aicinādama arī studentus apgūt terminus un definīcijas, iepazīt literatūru (kas saistīta ar starpkultūru izglītību) vairākās valodās.

Lai rosinātu interesi par starpkultūru izglītību un veicinātu iegūto zināšanu izmantošanu praksē, šis kurss sniedz iespēju iepazīties arī ar nodarbībām, kurās tiek izmantoti starpkultūru mācību principi (izglītības iestādēs un videomateriālos).

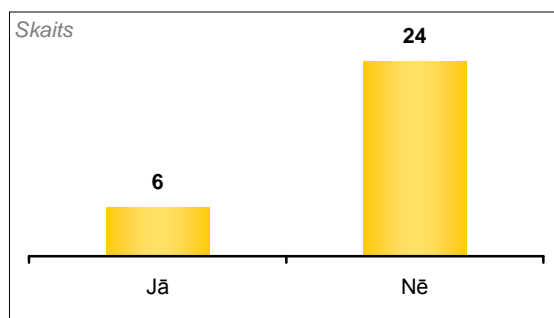
Starpkultūru izglītības kurss ir noderīgs ikvienam. Iegūtās zināšanas un prasmes var tikt izmantotas dažādās vidēs gan profesionālai, gan personiskai attīstībai.

Tas sniedz iespēju topošajiem skolotājiem veidot visaptverošu sapratni par kultūru daudzveidības sarežģītību un multikulturālismu Latvijā, pētot arī multikulturālismu no globālās perspektīvas.

Svarīgākais kursā „Starpkultūru izglītība” ir integrēt mācīšanos, izmantojot pieredzi ar teorijas apgūšanu.

Studentu sniegtās atbildes uz pētījuma jautājumiem sniedza nozīmīgu informāciju par viņu attieksmi pret dažādību, stereotipiem, aizspriedumiem un priekšzināšanām par starpkultūru izglītību.

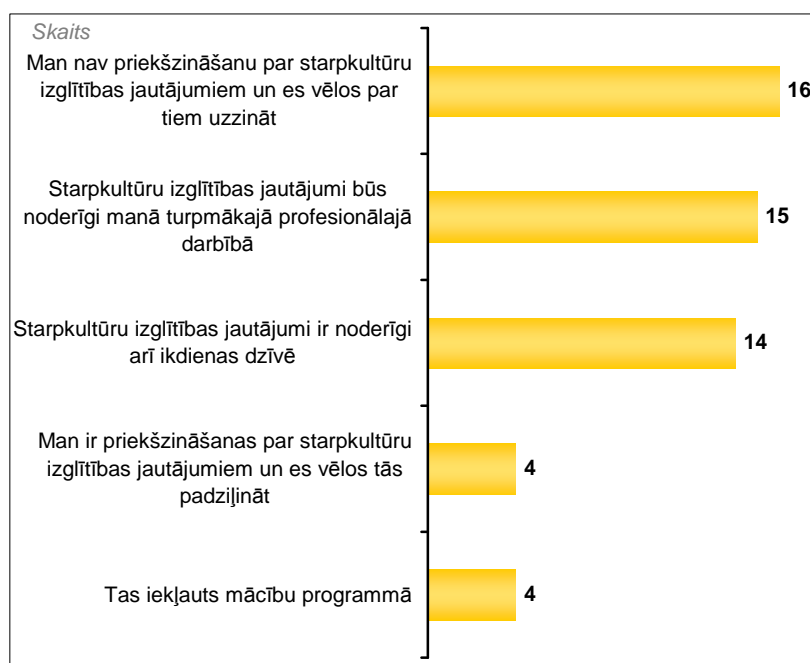
Apkopotā informācija tika ņemta vērā, plānojot turpmākās nodarbības studiju kursā.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30)

#### 2.27.attēls. Iepriekš bijusi informācija par starpkultūru izglītības jautājumiem

Pētījuma rezultāti liecina, ka lielākajai daļai studentu iepriekš nav bijis informācijas par starpkultūru izglītības jautājumiem.

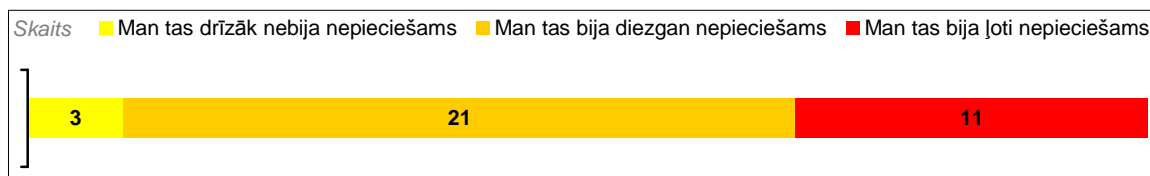


(visi respondenti kursa sākumā, n=30)

#### 2.28.attēls. Studiju kursa izvēles iemesli

Ir trīs galvenie iemesli, kāpēc studenti izvēlējušies studiju kursu „Starpkultūru izglītības”: viņiem nav priekšzināšanu šajā jautājumā; šie jautājumi būs noderīgi turpmākajā profesionālajā

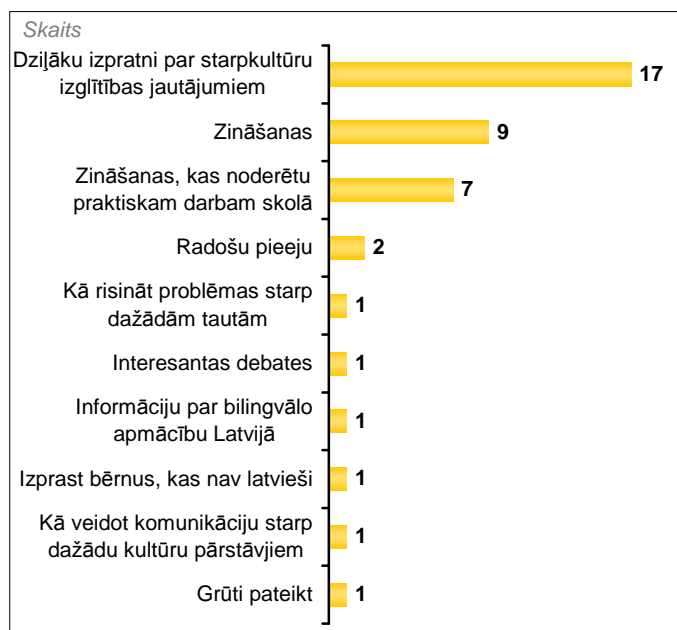
darbībā un ikdienā. Tikai nedaudzi atzinuši, ka vēlas padziļināt zināšanas, un tikpat daudzi šo kursu izvēlējušies tāpēc, ka tas iekļauts studiju programmā.



(visi respondenti kursa beigās, n=35)

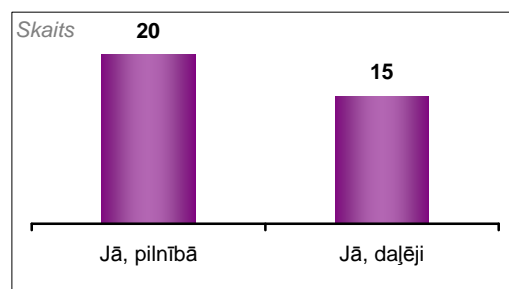
### 2.29.attēls. Studiju kursa nepieciešamība

Absolūtais vairākums aptaujāto studentu uzskata, ka viņiem studiju kurss bija lielākā vai mazākā mērā nepieciešams.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30)

### 2.30.attēls. Ko sagaida no studiju kursa

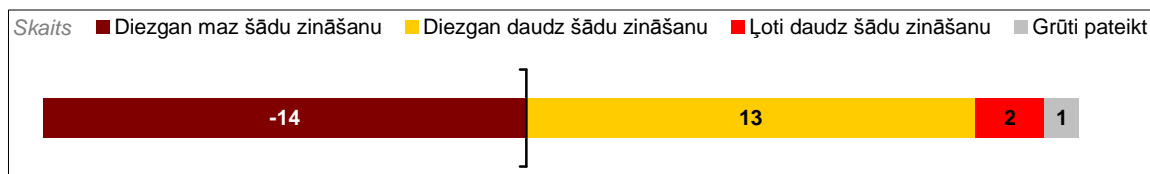


(visi respondenti kursa beigās, n=35)

### 2.31.attēls. Studiju kursa atbilstība gaidītajam

Vairāk nekā puse studentu, jautāti par to, ko sagaida no studiju kursa, atzina, ka vēlas iegūt dziļāku izpratni par starpkultūru izglītības jautājumiem. Trešā daļa no viņiem gaida zināšanas, taču neprecizē, kādas; gandrīz ceturtdaļa – zināšanas, kas noderētu praktiskajam darbam skolā.

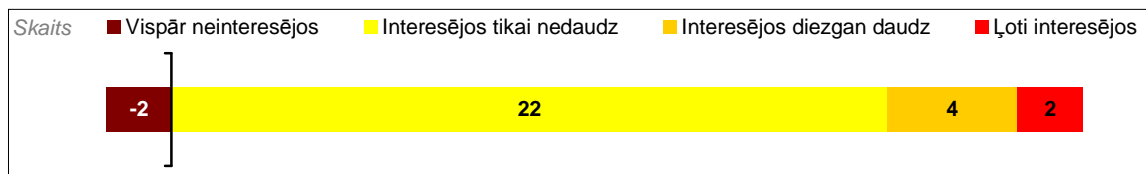
Pēc studiju kursa aptaujātie atzinuši, ka tas daļēji vai pilnībā atbildis gaidītajam. Tādu studentu, kas ar studiju kursu būtu neapmierināti, nav.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30)

### 2.32.attēls. Savas kultūras zināšanu vērtējums

Gandrīz puse studentu pirms studiju kursa sākuma uz jautājumu, cik daudz viņiem ir zināšanu par savu kultūru, atzīmējuši, ka viņiem ir diezgan maz šādu zināšanu, un apmēram tikpat liela daļa uzskatīja, ka viņiem ir diezgan daudz šādu zināšanu.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30)

### 2.33.attēls. Interese par Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vēsturi un kultūru

Pirms studiju kursa apguves studenti atbildējuši, ka viņi tikai nedaudz interesējas par Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vēsturi un kultūru. Tikai ļoti neliela daļa no viņiem par šo tēmu neinteresējas vispār, savukārt gandrīz trešā daļa no respondentiem par to interesējas diezgan daudz vai pat ļoti.

### 2.3.2. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izstrāde multikulturālā studiju situācijā

Šajā nodaļā tiks pievērsta uzmanība starpkultūru izglītības kursam „Starpkultūru izglītība”, ko promocijas darba autore docē LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentiem kopš 2002. gada.

Iepriekš aprakstītajā pētījumā bija apkopoti un izpētīti topošo skolotāju starpkultūru izglītības izpratnes piemēri, kā arī tas, kā tā mainījās semestra laikā, kad topošie skolotāji piedalījās studiju kursā „Starpkultūru izglītība”.

Studentu izaugsme, ņemot vērā viņu izpratni par jēdzienu *starpkultūru izglītība*, liecina: aplūkojot šo problēmu, nepieciešams ņemt vērā ikviena iepriekšējās zināšanas un pieredzi, lai mazinātu viņu stereotipus un aizspriedumus pret citādo.

Kultūras plurālisma veidošana un tā ietekme uz katras valsts nākotni ir atkarīga no cilvēku starpkultūru kompetences. Arī mūsdienu skolotājs jāgatavo dzīvei multikulturālā vidē, kur noteicoša būs viņa prasme pielāgoties darba tirgum visa mūža garumā.

Pētījums par studiju kursu „Starpkultūru izglītība” sniedz iespēju konstatēt izmaiņas studentu attieksmē pret citādo.

Jāatzīmē, ka lielākā daļa studentu pēc studiju kursa apguves

- ✓ uzskatīja, ka šis kurss ir nepieciešams;
- ✓ atzina, ka ir padziļinājuši zināšanas par starpkultūru izglītību, starpkultūru komunikāciju, stereotipiem un aizspriedumiem un ka iegūtā starpkultūru kompetence noderēs turpmākajā darbā un dzīvē.

Nozīmīgs ir fakts, ka pēc kursa beigām nebija neviena studenta, kurš uzskatītu, ka izpratne par dažādām kultūrām viņam nav nepieciešama.

Pētījumā tika atklātas arī vairākas problēmas:

- studentu attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju pirms studiju kursa noklausīšanās un pēc tā nav mainījies;
- negatīvā attieksme pret romiem saglabājusies arī pēc studiju kursa „Starpkultūru izglītības” apgūšanas; tajā viņi ieguva zināšanas, kā pārvarēt stereotipus un aizspriedumus, kam pamatā ir kultūratšķirības;
- iegūtie rezultāti par studentu attieksmi pret bērniem ar īpašām vajadzībām liecina, ka lielākajai daļai aptaujāto studentu (30 no 35), kas uzskata, ka labāk šos bērnus izolēt, mācīt speciālajās skolās, trūkst zināšanu par šo bērnu integrācijas iespējām vispārīglītojošā skolā;
- tā kā fakts, ka studiju kursā tiek izmantotas svešvalodas, studenti vērtē viduvēji, – tas liecina par studentu vājām valodu zināšanām.

Studiju kursā „Starpkultūru izglītība” visi jautājumi apskatīti multikulturālas sabiedrības kontekstā (valodas nozīme bērnu no dažādām kultūrām audzināšanā un tās saistība ar domāšanu utml.).

Pētījumā iegūtie rezultāti liek secināt, ka „Starpkultūru izglītības” kursā lielāka uzmanība jāpievērš dažādības iepazīšanai un atzīšanai. Tā, izmantojot videofilmu, varētu iepazīstināt studentus ar Latvijā dzīvojošo romu sadzīvi, tradīcijām. Filmu noskatīšanās un analīze ļautu labāk izprast romus un mazināt negatīvos stereotipus un aizspriedumus. Vēl varētu uzaicināt romu pārstāvjus uz diskusiju par viņu dzīvi Latvijā, romu kultūru, kā arī iepazīt viņu literatūru un folkloru.

Tā kā cilvēku veido viņa vides kultūra, svešu kultūru parasti uztveram labāk, ja balstāmies uz savējo. Tāpēc kursā tiek radīta studiju vide, kas mudina uz pašizglītību un attīsta prasmi veidot dialogu. Līdz ar to lietderīgi ir runāt par to, kādu ietekmi latviešu kultūrā ir atstājusi vācu, krievu, poļu un citas kultūras. Savējais un svešais netiek pretnostatīts, tiek meklētas kopīgās iezīmes.

Promocijas darba autore uzskata, ka viena no efektīvākajām starpkultūru attiecību uzlabošanas metodēm ir palīdzēt dažādu kultūras grupu pārstāvjiem iegūt kultūru dialoga pieredzi, kas nepieciešama, lai efektīvi sadarbotos ar citas kultūras cilvēkiem. Skolotājiem jāzina, kā uztvert un izprast kopīgo un atšķirīgo kultūru daudzveidībā. Viņiem jāpalīdz izprast, ka tad, kad citu grupu locekļi uzvedas tā, kā nav pieņemts uzvesties viņu grupā, šie citi cilvēki parasti izturas nevis naidīgi, bet citādi.

Autores pedagoģiskā filozofija un pieeja balstās uz humānismu un nepieciešamību pēc poliloga<sup>1</sup> (*polylog* – F. M. Wimmer 2004).

Studiju kurss „Starpkultūru izglītība” aplūko aizvien pieaugošo kultūru dažādību Latvijā un dod tikai ieskatu starpkultūru izglītības saturā. Studenti pēta savu attieksmi pret dažādību, kultūras zināšanas, starpkultūru izglītības pieredzi un skolu programmas resursus.

Starpkultūru izglītības kurss modelē un veicina iedarbīgas mācību (studiju) stratēģijas, līdz pilnveidojas multikulturālas sabiedrības atspoguļojums; tā ietvaros tiek uzsvērtā starpkultūru izglītības nozīme un nepieciešamība studentiem no visiem sabiedrības un kultūras slāņiem.

Pēc darba autores domām, svarīgākais „Starpkultūru izglītības” kursā ir integrēt mācīšanos caur pieredzi ar teorijas apgūšanu.

Viens no starpkultūru nodarbībās uzsvērtajiem aspektiem ir – mācīties, kā izturēties pret atšķirībām (arī varas) –, t.i., pievēršot uzmanību vērtībām, kas ir kodificētas starptautiskos līgumos (*Cilvēktiesību deklarācija*, kas ir spēkā visā pasaulē), konstitūcijās un likumdošanas

---

<sup>1</sup> Jēdzienu *polilogs* izmanto starpkultūru filozofijā, apzīmējot komunikācijas procesu, kurā kā līdzvērtīgi piedalās atšķirīgu kultūru cilvēki.

aktos. Cilvēktiesību ievērošana sabiedrībā, kurā ir daudzas kultūru atšķirības, ir grūtāka nekā monokulturālā sabiedrībā. Nav nozīmes noliegt atšķirības, jo ikviens ar tām saskaras nepārtraukti.

Docējot studiju kursu, promocijas darba autore izmanto vairākas valodas (latviešu, krievu, angļu, vācu), aicinādama arī studentus apgūt terminus un definīcijas, iepazīt literatūru (kas saistīta ar starpkultūru izglītību) vairākās valodās.

Lai rosinātu interesi par starpkultūru izglītību un veicinātu iegūto zināšanu izmantošanu praksē, „Starpkultūru izglītības” kurss sniedz iespēju piedalīties nodarbībās, kurās izmantoti starpkultūru mācību principi, kā arī iepazīt to atspoguļojumu videomateriālos.

Minētais kurss pēta starpkultūru izglītības mērķus, to loģisko pamatojumu, nozīmi, pieejas, pieņēmumus un skolai nepieciešamos nosacījumus efektīvai izglītībai un mācībām multikulturālā sabiedrībā, veicinot starpkultūru kompetences attīstību un tā sagatavojot topošos skolotājus darbam multikulturālā sabiedrībā.

Starpkultūru kompetences apgūšana šajā kontekstā nozīmē attīstīt izpratni par attiecībām starp kultūrām dažādos civilizācijas posmos. Tas nozīmē arī padziļināt izpratni par kādas sociālās grupas uzvedību un uzskatiem plurālistiskā sabiedrībā, par tai raksturīgākām kultūras, rases, šķiras un reliģijas īpatnībām, vērtību plurālismu, fiziskām un garīgām spējām un seksuālo orientāciju. Kompetences apgūšana saistīta ar prasmī, kāda nepieciešama, lai risinātu jautājumus, kas rodas starp dažādu kultūru grupām.

Autoresprāt, starpkultūru kompetences attīstība nozīmē iegūt globālo perspektīvu, izpētīt citu valstu un to iedzīvotāju ietekmi uz sabiedrību, attīstot spējas, kas ļautu veiksmīgi funkcionēt komplicētā un arvien vairāk savstarpēji atkarīgā sabiedrībā.

Intensīvās studijas par sociālpolitiskām attiecībām starp skolu un sabiedrību un starp izglītības teorijām, kultūru, kopienu un pedagoģisko praksi veicina izpratni par starpkultūru izglītības sociāliem, politiskiem, kultūras, vēsturiskiem un filozofiskiem pamatiem.

Topošie skolotāji mācās cits no cita pieredzes, un starpkultūru nodarbības aizvien vairāk paplašina viņu zināšanas un spējas starpkultūru saskarsmē. Turklāt dažādu projektu, kas saistīti ar iecietības veicināšanu sabiedrībā, un starpkultūru izglītības analīze sniedz iedvesmu turpmākajam darbam.

Šā studiju kursa laikā no studentiem tiek gaidīta aktīva iesaistīšanās lekcijās, semināros, skolu un citu iestāžu vizītēs, kā arī līdzīgi sadalīta atbildība par darbu, kas paveikts grupās, prezentējot paveikto grupas biedriem.

Kurss sniedz iespēju topošajiem skolotājiem veidot visaptverošu sapratni par kultūru daudzveidības sarežģītību un multikulturālismu Latvijā, pētot multikulturālismu arī no globālās perspektīvas.



Studiju kursa būtība un iegūtā pieredze mudina studentus apgūt jaunas zināšanas un padziļināt jau esošās, iegūt jaunas iemaņas un veidot tolerantu attieksmi pret citādo.

Promocijas darba autore uzskata, ka efektīvas starpkultūru kompetences attīstība studiju kursā „Starpkultūru izglītība” iespējama, ievērojot šādus priekšnoteikumus:

- savu aizspriedumu un stereotipu (gan docētājam, gan studentiem) apzināšanās un pārvarēšana (personiskais līmenis);
- valsts sociopolitiskās situācijas izpratne; valsts majoritātes un minoritāšu vēstures zināšanas (kognitīvais līmenis);
- topošo skolotāju mudināšana izmantot daudzveidīgas mācību metodes un vadīt nodarbības, ņemot vērā kultūru atšķirības (metodoloģiskais līmenis);
- starpkultūru saskarsmes veidošana un izkopšana; skolēnu sociālās un personīgās situācijas izzināšana (sociālais līmenis).

Izstrādājot studiju kursu, tika ņemti vērā būtiski faktori, kas ietekmē starpkultūru kompetences attīstību: savas kultūras izpratne, līdz ar to spēja to identificēt; pieredze un zināšanas par citām kultūrām, pozitīvas izmaiņas vai darbība, kas vērsta uz sekmīgu mijiedarbību ar identificēto kultūru.

Studenti sniedz ieguldījumu studiju procesa pilnveidošanā, piedaloties aptaujās par studiju kursu. Studiju kursā „Starpkultūru izglītība” piedalījās 35 studenti. Šī studentu grupa bija izteikti multikulturāla gan pēc reliģiskās piederības, gan pēc nacionālās piederības (tika ņemta vērā studentu norādītā kultūrpiederība referātā „Manas dzimtas izpēte”/„Kultūru autobiogrāfija”).

Viens no studentiem bija azerbaidžānis (pēc reliģiskās piederības – musulmanis), trīs – poļi (katoļi), seši – igauņi (reliģiskā piederība šo cilvēku referātos netika norādīta), trīs – baltkrievi (no tiem divi – pareizticīgie), viena studente bija čigāniete (katoliete), desmit studenti – krievu tautības (no kuriem divi – Jehovas liecinieki, seši – pareizticīgie, divi – katoļi) un vienpadsmit studenti sevi uzskatīja (neņemot vērā priekšteču izcelsmi) par „tīriem” latviešiem (no tiem septiņi – luterāņi, četri – katoļi).

Pirmajā nodarbībā kopā ar studentiem tika apspriesti kursa „Starpkultūru izglītība” mērķi, uzdevumi, saturs un darba formas, iepazīšanās ar visiem dalībniekiem – studenti un lektore nosauca savu vārdu un pastāstīja īsumā par sevi, turklāt katrs students izveidoja plakātu, kurā formulēja savas zināšanas par citām kultūrām, savas intereses un to, ko viņš sagaida no šā kursa. Iepazīšanās aktivitātes tika veidotas tā, lai tās būtu personiski pamatotas un interesantas.

Pirmā tikšanās tika izmantota, lai veicinātu lektora un studenta, studenta un studenta sadarbību, uz kā balstīts viss studiju kurss.

Nemot vērā plakātos minēto, tika tematizētas studentu priekšzināšanas, lai atvieglotu jauno iespaidu apstrādi un pievērstu uzmanību visu dalībnieku aizspriedumiem, stereotipiem, etnocentrismam, eurocentrismam utt.

Katras nodarbības beigās studenti rakstīja vērtējumu; tas notika pēc modificētas *Delphi* metodes. (B. Strell 1998, 76) Katrs uzrakstīja vismaz trīs lietas, ko viņš uzskata par labām, un trīs lietas, ko uzskata par sliktām. Lapas tika laistas apkārt pa apli, līdz nonāca atkaļ pie autora. Izteikumi, kuriem pārējie piekrīt, tika pasvītroti. Šis materiāls veidoja pamatu diskusijām, secinājumiem un nodarbību kopsavilkumam.

Īpaša uzmanība studiju kursā tiek pievērsta biogrāfiskajai metodei, piemēram, autobiogrāfijas analīzei, kas rosina studentus novērtēt savu kultūras mantojumu; kultūru daudzveidību un bagātību; mazina stereotipus, kas saistīti ar kultūru atšķirībām; palīdz darbā ar individuālajiem stereotipiem un aizspriedumiem.

Kursa sākumā studenti tika lūgti uzrakstīt referātu – kultūru autobiogrāfiju.

Šis uzdevums virzīja studentus tālāk par savas kultūras identitātes izpēti, lai saprastu, kā paša kultūra veido viņu pasaules redzējumu un ietekmē attieksmi un rīcību. Studentiem bija jāuzraksta stāstījums par to, kā kultūra iespaido viņu attieksmi, izturēšanos un rīcību, kā tā ietekmē (ietekmēs) darbu klasē un attiecības ar cilvēkiem no dažādām kultūrām.

Piemēri no studentu referātiem:

I<sup>1</sup>: *Savā sajūtā esmu latviete, un tā ir ļoti spēcīga sajūta, taču vienmēr esmu lepojusies ar saviem poļu, lietuviešu, prūšu senčiem. Varbūt tāpēc nedomāju, ka visiem ir jābūt vienādiem, pēc vienādām mērauklām mērāmiem. .. Tās vērtības, ko esmu ieguvusi ģimenē – cieņa pret*

*vecākiem cilvēkiem, vienam pret otru, pret dzīvību dabā un citādo apkārt, mana attieksme pret pasauli, ir mans punkts un mans pamats dzīvei starp ļoti „dažādajiem” cilvēkiem.*

A.: *Veicot savas dzimtas izpēti, esmu konstatējusi, ka pa „mātes līniju” Dobeles rajonā dzīvojušas un dzīvo četras paaudzes, un nu jau arī piektā. Izpētot savus senčus pa „tēva līniju” konstatēju, ka Dobeles pusē ir arī dzīvojušas un dzīvo četras paaudzes.*

N.: *Mēs visi nākam no savām dzimtām. Cilvēkiem tāpat kā kokiem ir savas saknes. Tās ir dzimtajā vietā, kur katrs pakalns, katra zemes pēda ir senu nostāstu pilna. Senču dzīves stāsti nu ir kā vēstures lappuses, kurās uzzinām, no kurienes esam nākuši, kas esam. .. Tās ir vietas, kur gribās atkal un atkal atgriezties. Laikam tāpēc saka, ka ir trīs svētības: dzimtā vieta, dzīvesvieta un darba vieta. Pētot dzimtas saknes, zīmējot dzimtas koku, ir tāda sajūta, ka tas atgādina, lai nākamajiem gadiem saglabājam šo bijušo, to, kas notiek tagad, kas mēs esam.*

P.: *.. Manas dzimtas saknes no mātes puses ir aizsākušās Polijā. Arī pēc tautības pasē esmu poliete.*

---

<sup>1</sup> Ētisku apsvērumu dēļ darbā nav minēti studentu vārdi.

A.: .. No sava vecvectēva, kurš ir bijis igauņis, esmu pārmantojusi to, ka Ziemassvētkos noteikti ir jāgatavo asinsdesas un jāsacenšas to apēšanā. Protams, ka asinsdesas var iegādāties arī veikalā, bet sacensības noteikti mūsu dzimtā notiek, kurš vairāk apēdīs asinsdesu.

.. Un kā tradīciju piekopjam to, ka ēdienu atstājam naktī uz galda, lai mūsu aizgājēji varētu ar to mieloties. Ziemassvētku naktī visiem dzimtas locekļiem tiek izdalīts alvas gabaliņš un katrs lej savu laimi, tas ir samērā interesants rituāls, jo katrs vēlas uzzināt kāda būs viņa nākotne.

W: ..Bez zemgaliešu tradīcijām manā ģimenē ir ienākušas arī cita novada tradīcijas. Mana vīramāte ir latgaliete, bet vīratēvs kurzemnieks, tātad man nākas pieņemt arī viņu tradīcijas un kultūras mantojumu. Tas, protams, ir ļoti interesanti.

B.: Mani vecvecāki no tēva puses, poliete un baltkrievs, ir satikušies un apprecējušies šeit Latvijā, kaut abi dzimuši un uzauguši savas tautas dzimtenē. Latvijā ienākuši 30-to gadu beigās, cerēdami uz labāku dzīvi, un apmetušies Vidzemē. Mani neiepazītie, bet teorētiski zināmie radi dzīvo savu tēvu un vectēvu dzimtenēs un droši vien pat nenojauš par manu eksistenci, kur nu vēl par to, ka dotajā brīdī es laužu galvu par to, cik ļoti mani ir ietekmējusi izcelšanās un kā viņu esamība ietekmē mani pašlaik.

.. poļu tautas mentalitāte arī manī ir atstājusi savu iedīgli. Kaut arī kultūrvidē, kurā esmu augusi, ir tik latviska, spēcīgā sevis apzināšanās, neatkarīga domāšana, jebkuros apstākļos nākt klajā ar jaunām idejām, nebaidoties, ka tās nav pašas labākās, kas tik raksturīga poļu tautai, ietekmējusi arī manu raksturu, un tieši tik pat arī slāviskā jeb konkrētāk, baltkrievu iedaba nav gājusi secen mana tēla pilnveidošanai. .. Ja es atgriežos pie sākumā minētā vācu atzara, kas nav līdz galam izpētīts, tad man gribētos sev piešķirt tādas rakstura iezīmes kā precizitāte un pedantiskums.. Es apzinos, ka esmu viens no tiem daudzajiem latviešiem, kas sirdī un prātā ir latvieši, bet patiesībā ir cēlušies, savienojoties dažādām kultūrām.

R.: Esmu piedzimis Baltkrievijā. Tajā laikā tur bija ļoti grūti dzīvot. Daudzi mūsu radi bija pārvākušies uz dzīvi Latvijā. Kad man bija 1,5 gadi, arī mūsu ģimene atbrauca uz Latviju.

C.: Jau Bībelē ir teikts: "Mīli savu tuvāko kā sevi pašu!" Kā mēs varam mīlēt citus, ja nemīlam paši sevi? Kā mēs varam izprast un iepazīt citus, ja nepazīstam sevi? Viss ir jāsāk ar sevi! Lai izprastu sevi, ir jāsaprot, kas tu esi un no kurienes nāc, kur ir tavas saknes.

D.: Jāsāk ar to, ka esmu strādājusi Īrijā, kopā ar īriem, moldāviem, rumāņiem, lietuviešiem, ķīniešiem, namībieti. Esmu daudz ceļojusi pa Eiropu, bijusi Krievijā – Sibīrijā, Ukrainā, Ēģiptē un Taizemē – tātad ir bijusi iespēja iepazīt citu kultūru daudzveidību un atšķirību. Šobrīd strādāju norvēģu kompānijā, kurai ir filiāles Latvijā un Lietuvā. Mani kolēģi ir latviešu, krievu, lietuviešu, norvēģu un zviedru tautības pārstāvji. Internacionāla kompānija.

S: Mana dzimtas vēsture varētu būt bijusi ļoti krāšņa, bet... Mani vecvecāki no mammas puses – vecaistēvs (Dmitrijs) nācis no Krievijas, vecmamma (Helēna) no Lietuvas. Vecvecāki no

*tēva puses – vecaistēvs nācis no Polijas (Voldemārs), vecmamma (Anna) no Ludzas. .. Diemžēl viņi visi mira ļoti, ļoti sen.. gandrīz reizē ar manu piedzimšanu. .. Tāpēc aizraujošu kultūru saplūšanu vai katras kā individualitātes izcelšanos neesmu piedzīvojuši. Par spīti dažādo asiņu saplūšanai, ģimenē runājam latviski, pasē ir ierakstīta Latvijas pilsonība.*

Promocijas darba autore īpaši vēlas atzīmēt, ka uzdevums par savas izcelsmes un tradīciju izpēti mudināja studentus savā pētījumā iesaistīt arī pārējos ģimenes locekļus.

*Piemēram, Pētot sava uzvārda .. izcelsmi gan no mammas puses, gan no tēva puses nonācām ar vecākiem pie secinājuma, ka esam saglabājuši savu latvisko identitāti, mentalitāti.*

Rakstītais rosina uz atvērtu diskusiju, kas ļauj dziļāk un kritiskāk analizēt sevi un savu attieksmi pret citām kultūrām. Tas ļauj izprast, kāpēc ir bail vai nav vēlmes runāt par savām izjūtām pret citādo.

Referāta (autobiogrāfiskās analīzes) plāns:

- pamatinformācija par sevi (valoda, reliģija utt.);
- kultūras izcelsme, pieredzes atspoguļojums. Dzimtas koka apraksts (radnieku etniskā piederība; no kura Latvijas novada cēlušies, ģimenes tradīcijas, valodas lietojums utt.). Kā šī kultūrpiederība izpaužas studenta personībā;
- kā viss iepriekš minētais (studenta kultūrpiederība) ietekmēs turpmākās darba gaitas.

Skolotājam jāprot aprakstīt un izvērtēt sava starpkultūru kompetence. Tāpēc, apgūstot „Starpkultūru izglītības” kursu, jāstrādā ar savas kultūras biogrāfiju, apkopojot ģimenē, darbā un atpūtā iegūto pieredzi.

Cieši saistīts ar iepriekš aprakstīto uzdevumu ir „Materiālās kultūras mantojums”. Studenti nesa uz semināru dažādas lietas, kas atspoguļo viņu kultūras mantojumu. (Tie bija gan mantoti priekšmeti: grāmatas, gredzeni, gan arī radnieku un draugu dāvinātas lietas.) Nodarbībā ikviens aptuveni trīs minūtes stāstīja par konkrētā priekšmeta nozīmi savā dzīvē un to, kāpēc viņš to uzskata par „Materiālās kultūras mantojumu”. Šis uzdevums palīdzēja studentiem labāk izprast jēdziena *kultūra* atšķirīgās nozīmes.

Lai dotu iespēju nodarbībās runāt par gūto pieredzi saskarsmē ar citām kultūrām, studentiem tika lūgts analizēt iegūto izglītību, pieredzi un vidi, raugoties no multikulturāliem (atšķirīgiem) skatupunktiem. Bija jāuzraksta divas līdz trīs lapas garš referāts, apkopojot atmiņas par 1) etniskumu, 2) kultūru un 3) pieredzi kultūras daudzveidībā kā bērnam, pusaudzim un pieaugušajam.

Rakstot bija jākoncentrējas uz savas pieredzes stiprajām un vājajām pusēm, ievērojot ētiku un iekļaujot personiski nozīmīgus notikumus vai problēmas, kurus students attiecina uz dažādību.

Piemēri no studentu darbiem par pieredzi multikulturālā sabiedrībā:

*X.: Mūsu ģimenē vairākās paaudzēs ir notikušas laulības tikai starp latviešiem. Tādēļ arī nav bijusi iespēja salīdzināt kopīgo un atšķirīgo starp dažādām kultūrām. Visas tradīcijas liekas pašsaprotamas.*

Analizējot studentu rakstīto, redzams, ka atsevišķi studenti ir ieguvuši starpkultūru komunikācijas pieredzi un spēj rīkoties dažādās situācijās sistemātiskā un pārdomātā veidā. Šiem studentiem ir pieredze darbā ar dažādu kultūru skolēniem un viņu vecākiem.

*J.: Mani pedagoģiskie vērojumi rāda, ka latviešu un krievu bērniem ir atšķirīgs temperaments, uzvedība. Krievu tautības bērni ir skaļi, aktīvi un temperamentīgi un daudzreiz traucē nodarbības gaitu, ir agresīvāki. Krievu tautības bērni ir atvērtāki, mazāk kautrējas izrādīt savas emocijas. Arī vecāku attieksme un uzvedība pirmsskolā ir atšķirīga.*

*K.: Manu latvisko nostāju, kas krasi atspoguļojās atmodas laikā, pārtrauca mana izvēle strādāt krievu skolā. Trīs gadus es centos sev pierādīt, ka daru ļoti labu darbu, mācot krievu bērnus valsts valodā. Sākums bija vilinošs, es pat apguvu krievu folkloru, lai integrētu sportā krievu un latviešu svētku kopsakarības un šeit tad arī saņēmu pirmo nosodījumu, līdz aizgāju no naidīgās vides, jo sāka attīstīties cits viedoklis – mācības dzimtajā valodā, krievu kultūras izpausmes.*

Svarīgi, ka caur savas pieredzes analīzi, topošie skolotāji izprot, ka bērniem iepazīt kultūru palīdz multikulturāla vide, kur dabiski rodas interese par citādo.

*N.: Bērņībā augu multikulturālā vidē, ātri iemācījos runāt krieviski, spēlējos kopā ar cittautiešiem. Mani tas netraucēja, jo bērņībā biju ļoti komunikabla. Pašlaik esmu kaut kā nacionālistiskāk noskaņota, bet tāpēc taču nelieģšu savām meitām draudzēties ar citu tautību jauniešiem.*

Tikai caur salīdzināšanu studenti iesaistās kultūrdialogā starp savu un citām kultūrām. Kultūru salīdzināšana veidojas kā ciklisks process, iepazīstot svešo kultūru caur savējo, bet savējo – caur svešo. Izzināt atšķirīgas kultūras un tās salīdzināt ar savējo iespējams tikai tad, ja ir apzinātas savas kultūras vērtības un mantojums.

Studiju kursa laikā studenti apmeklēja vairākas skolas. Vienā no lekcijām studiju kursa sākumā studenti tika iepazīstināti ar skolām, kurās viņiem vajadzēja veikt praktiskos uzdevumus, piemēram,

- izzināt skolas vēsturi;
- noskaidrot skolēnu etnisko, lingvistisko piederību;
- noskaidrot pedagoga etnisko, lingvistisko piederību;
- novērot pedagoģisko procesu (kādas valodas tiek izmantotas mācību procesā, kā tiek respektēta dažādība utt.);
- hospitēt stundas no starpkultūru perspektīvas.

Novērošanas atskaitē studentiem bija jānorāda:

- skolotāja vārds;
- mācību priekšmets;
- skolēnu skaits klasē;
- skolēnu etniskā piederība;
- novērotās aktivitātes;
- iespāidi, pārdomas un norises klasē, ņemot vērā starpkultūru perspektīvu.

Ikvienam studentam bija iespēja izteikt savu viedokli par to, kādu skolu vai iestādi un kāpēc viņi vēlas apmeklēt. Studentu grupai tika garantēts laiks, lai dotos vizītē uz *International pre-and primary school of Riga, Rīgas Igauņu vidusskolu, Rīgas Ukrainu vidusskolu, Gētes institūtu, Francijas kultūras centru* u. c.

Izvēlētajā skolā studenti pavadīja aptuveni 2–3 stundas. Vienā no nākamajiem semināriem (pēc skolu apmeklējuma) studentu gūtā pieredze tika analizēta.

H.: *Kā spilgtu paraugu starpkultūru veiksmīgai sadarbībai varu minēt skolu, kurā es biju praksē. Tā bija pirmā ebreju nacionālā skola bijušajā Padomju Savienībā un arī pirmā nacionālā skola Latvijā. Kā skolas atšķirīgo īpašību gribu atzīmēt to, ka skolā mācās ne tikai ebreju tautas bērni. .. tajā mācās bērni, kas nāk no visiem Rīgas pilsētas rajoniem. Skolēni nāk no visdažādākajām ģimenēm – ir gan baltkrievu, krievu, ukraiņu, gan daudzu citu tautību bērni. Prakses laikā studentiem ir iespēja pārliicināties, ka jau skolu izglītības programmās ir jāiestrādā jautājumi par izpratnes un cieņas veidošanu pret dažādu tautību, rasu, kultūru un valodu grupām.*

I.: *Starptautiskajā skolā, kur vienā klasē mācās bērni no dažādām valstīm, ar stereotīpiem aktīvi cīnās. Bērni kopā svin svētkus, kopā dzied dažādu tautu dziesmas, un izziņas procesa gaitā apgūst kultūru daudzveidību. Starptautiskā skola, iespējams, ir ideāla vide starpkultūru izglītībai, jo tur dažādo tautu mijiedarbība ir praksē pielietojama katru dienu.*

Pozitīvi vērtējams, ka topošie skolotāji prakses laikā mudina savus skolēnus izzināt savas dzimtas saknes, gadskārtu ieražu svinēšanu ģimenē, ģimenē tradīcijas utt.

Analizējot topošie skolotāju atziņas, var secināt, ka viņi cenšas izmanto pieredzi un piemēro to jaunajai situācijai, saprot dažus no konceptuālajiem jautājumiem par starpkultūru komunikāciju, un uztver kultūras nianšes, pārliicinoši izklāsta savu viedokli.

C.: *Manā klasē ir meitene Rathana, kuras dzimtas saknes nāk no Tatārijas. Meitene atbraukusi uz Latviju, kad bijusi pavisam maza. Savu dzimto valodu viņa vairs neatceras, jo Latvijā sākusi mācīties un runāt krievu valodā. Sākusi iet krievu skolā, vēlāk, kad mamma atradusi darbu Jūrmalā, pārnāca mācīties uz .. Jūrmalas skolu. Bērnu jau pirms meitenes ierašanās informēju par to, ka mums būs jauna klases biedrene, ka viņa varbūt savādāka gan*

*pēc izskata, gan izturēšanās un uzvedības. Kopīgi meklējām kartē, kur ir tā vieta, no kurienes nāk Rathana. Tā kā jau iepriekš daudz bijām runājuši par to, ka visi cilvēki ir vienādi, ka katrs ir īpašs un atšķirīgs, tad atnākot jaunai meitenei nekādas problēmas nebija. Tieši otrādi, bērni viņu ļoti gaidīja, bija saziņējuši zīmējumus un visādi viņai palīdzēja.*

Ņemot vērā izglītības iestādēs redzēto, studenti min dažādās pretrunas, kas valda Latvijas izglītības sistēmā un sabiedrībā, pēc tam tās tiek izvirzītas kā diskusijas objekts, lai novērstu ideālu priekšstatu veidošanos. Piemēram, diskusija par starpkultūru izglītības būtību Latvijā; starpkultūru izglītības nepieciešamība utt.

Fragmenti no diskusijas:

*H.: Mēs esam pievienojušies Eiropas Savienībai ar lielu kultūru daudzveidību, un kontakts ar dažādu kultūru pārstāvjiem ir arvien intensīvāks un nepieciešamāks. Uzskatu, lai efektīvi funkcionētu 21. gadsimta daudz kultūru sabiedrībā, nepieciešama mijkultūru komunikatīvā kompetence, prasme strādāt komandā, aktīva un atbildīga attieksme, kā arī līdzdalība sociālajos procesos. Ir jābūt iecietīgam, jāmaks piedot cits citam, pilnveidot saskarsmes prasmes – konflikti jārisina konstruktīvi, jāapzinās kultūru atšķirības, jāizvairās no banālo pretstatu „mēs” un „viņi” absolutizēšanas. Pedagoģiskajos modeļos jāietver starpkultūru mācīšanās, pārvarot norobežošanos, atstumšanu un sekmējot savstarpējo uzticēšanos, pieņemšanu, sapratni un sadarbību.*

*X.: Manuprāt, ļoti būtiski ir apzināties, ka starpkultūru saskarsmes procesā mijiedarbojas cilvēki, nevis kultūras, tajā izpaužas katra saskarsmes partnera individualitāte, ko ietekmējusi viņu piederība daudzveidīgām grupām.*

*.. Cilvēki ir atšķirīgi tik dažādos veidos, un mūsu kultūru daudzveidība ietver kaut ko no reģionālajām īpatnībām, kaut ko mūsu paaudzei kopīgu, kaut ko no mūsu ģimenes vērtību pūra, kādas mūsu skolas vai klases tradīcijas, kaut ko no mūsu darba vietai vai profesijai raksturīgu un vēl daudz ko citu. Tāpēc esmu pārliecināta, ka jebkura klase skolā ir daudzkulturāla un jebkura saskarsme ir starpkultūru saskarsme.*

*I.: Pasaule ir sadalījusies vairākās grupās, kuras viena otru nevēlas atzīt par vienlīdzīgām un tiesīgām dzīvot pēc savas vērtību sistēmas un cienīt citu izvēli. Viens no klupšanas akmeņiem ir komunikācijas trūkums. Komunikācija starp tautām, valstīm, sociālām grupām u. c. Daudzkultūru izglītība jau pēc savas definīcijas ir plaša. Tā māca par visiem cilvēkiem, tādēļ tā ir paredzēta visiem cilvēkiem, neatkarīgi no viņu tautības, valodas, reliģijas, dzimuma, rases vai sociālā slāņa. Var pat pārliecinoši apgalvot, ka skolēniem, kuri pārstāv dominējošo kultūru, daudz kultūru izglītība ir vajadzīga vairāk nekā pārējiem, jo tieši viņi visbiežāk tiek nepareizi izglītoti par daudzveidību mūsu sabiedrībā.*

Kā problēmu topošie skolotāji atzīmē, ka arvien vairāk jaukto ģimeņu bērni mācās latviešu skolās. Skolotāji neapzinās, ka jaukto ģimeņu bērniem var būt dažādas identitātes, pat tiem

bērniem, kuri aug monokulturālās ģimenēs. Studentiem un skolotājiem bieži rodas jautājums, pēc kā vadīties, ja kultūras atšķiras? Svarīgs jautājums ir valoda. Studenti uzsver, ka tieši nespēja pilnvērtīgi komunicēties ar atšķirīgu kultūru skolēniem dažreiz apgrūtina sadarbību.

Y: *Tagad ļoti daudz tiek spriests par starpkultūru izglītību skolās. Tiek domāts par mācību saturu, analizētas mācību grāmatu atbilstība starpkultūru komunikācijas veicināšanai. Skolai tiek piedēvēta svarīga loma. Tomēr nevar skolu nošķirt no sabiedrības. Līdz ar to starpkultūru kompetences jautājums attiecas uz visu sabiedrību. Tas ir gan par to, kādu valodu mēs lietojam, cik daudzās valodās runājam, gan arī, cik esam atvērti pret citām kultūrām. Piemēram, ejot praksē latviešu skolā, biju šokēta, ka 30% bērnu bija nelatvieši! Kad jautāju klases audzinātājam, kā viņa ar šiem bērniem strādā? Atbilde bija – kā ar visiem. Tas mani pārsteidza.*

B: *Es domāju, ka starpkultūru izglītība nedrīkst būt piespiedu mācīšana skolās. Skolotājam jābūt spējīgam izmantot skolēnā to laikposmu, kad bērns ir atvērts un iekļaut mācību procesā dažādas valodas un materiālus, kas atspoguļo dažādās kultūras. Taču tas uzdevums un atbildība ir ne tikai skolotājam, kuram bez šaubām ir aktīvākā loma, bet arī vecākiem un visai sabiedrībai. Uzskatu, ka nākotnes perspektīva ir ar plus zīmi, jo, domāju, ir pagājis laiks, kurš bija nepieciešams mūsu latviskās identitātes stiprināšanai. Un tagad lielākā daļa cilvēku ir gatavi sākt ceļu uz multikulturālas sabiedrības pieņemšanu, nejutot apdraudējumu pazaudēt sevi un savu kultūru.*

V: *Manuprāt, skolu nevar nošķirt no sabiedrības, starpkultūru kompetences jautājums attiecas uz visu sabiedrību. Runājot par aktīvo un pasīvo kompetenci – gan par to, kādu valodu mēs lietojam, cik daudz valodās runājam, gan arī, cik mēs esam atvērti pret citām kultūrām. Ir viena lieta, ko mēs bieži aizmirstam, – tā ir vērtība un liela bagātība, ka Latvijā ir starpkultūru kontakti un dažādas kultūras, bet mēs kaut kā vienmēr sevi savstarpēji noliedzam, jo ļoti savādi definējam savu identitāti un domājam, ka tiekam apdraudēti. Ir svarīgi uzsvērt, ka starpkultūru izglītībā ir runa par visu pasauli, nevis par divām konkrētām grupām.*

R: *Daži latvieši pat latviski nespēj skaidri izteikties (par citām valodām nerunājot), toties viņi ir gatavi pasmieties par jebko, kas neskan latviski. Smejamies par savādākiem cilvēku vārdiem, par dīvainākiem nosaukumiem – būtībā par visu, kas nav tāds, pie kā mēs esam pieraduši. Visi, kas atšķiras no mums, ir smieklīgi? Šāda atšķirīgā izsmiešana tikai norāda uz šauru domāšanu un nespēju pieņemt neko atšķirīgu. Mēs pat ar savas valsts krievvalodīgajiem iedzīvotājiem nespējam mierīgi sadzīvot, kur nu vēl ar citu rasu pārstāvjiem!*

Q.: *Mana pašreizējā pieredze pierāda pretējo, ja ar bērniem par to runā un māca saskatīt atšķirīgo citos, māca saprast, ka katrs cilvēks ir unikāls un neatkārtojams, nekas tāds nenotiek.*

.. *Skolā iespējams iepazīstināt skolēnus ar dažādām kultūrām un tradīcijām, salīdzinot dažādus rituālus (precību, bērnu), uzrunas un sveiciena formas vai kaut vai iepirkšanās paradumus. Šādi tiek veicināta pozitīva attieksme pret mazāk pazīstamām kultūrām. .. Stāstot*



*par kontinentiem, izmantojot personīgi redzēto un piedzīvoto Āfrikā. Stāstīju bērniem par turienes tradīcijām, kāzu rituāliem, iepazīstināju ar afrikāņu apģērbu un mūziku. Stundā kā uzskates materiālu izmantoju arī Sahāras tuksneša smiltis un Tuksneša rozi, fotogrāfijas, biju pagatavojusi arī zaļo tēju, pēc Āfrikā uzzinātās receptes.*

*Z.: Manā klasē bērni bieži ceļo gan uz tuvākām, gan uz tālākām ārzemēm. Mums ir tāda tradīcija, ka, atgriežoties no ceļojumiem, bērniem tiek dota iespēja pastāstīt citiem par pieredzēto un piedzīvoto. Bērni rāda suvenīrus un fotogrāfijas par šo valsti, cenšas atvest klasesbiedriem kādus saldumus. Viens zēns katram bija atvedis no Trinidādas un Tobāgo dolāru un burtnīcu, kāda meitene klasei no Itālijas atveda masku, kāds cits, kurš bijis Krusta kalnā, atveda klasei krustiņu. Uzskatu, ka tas skolēnos rada interesi iepazīt citu tautu tradīcijas, kā arī veicina izpratnes pret citādo veidošanos.*

Studiju kursā „Starpkultūru izglītība” studenti tika rosināti analizēt dažādus tekstus, lai tiktu pievērsta uzmanība vārdiem un formulējumiem, kas varētu būt grūti saprotami multilingviem, atšķirīgu kultūru bērniem, un tika veikti dažādi vingrinājumi, kuru mērķis bija radīt izpratni par to, ka valoda atspoguļo dzīves un apkārtējās vides apstākļus un ka normatīvi noteiktās izteiksmes formas, teksta veidi vai valodas modeļi ir saistīti ar kultūras izpratni.

Pēc darba autores domām, literatūra un māksla ir bagātīgi studentu empātijas attīstīšanas avoti. Pasakas, dzejoļi, dziesmas, stāsti un vizuālās mākslas darbi sniedz izpratni par atziņu un dzīves uztveres atšķirībām dažādās kultūrās, – par mīlestību, nāvi, laimi, draudzību, bagātību utt. Tautas kultūras ietvaros radītās literatūras un mākslas sasniegumi ir kultūras identitātes un lepnuma, kā arī citu cieņas avots.

Cilvēks, kas mācās, lielākoties vairs nepieder pie kultūras ziņā homogēnas grupas. Līdz ar to literārie teksti var palīdzēt iepazīties un apmainīties ar uzskatiem un pieredzi savu studiju ietvaros.

Ikviens students piedalījās grupu darbā (trīs līdz pieci studenti vienā grupā), lai plānotu un piedalītos prezentācijā, kurā uzmanība tiks pievērsta minoritātēm. (Katra prezentācija ilga 30 līdz 45 minūtes.)

Studenti plānoja savu darbu atkarībā no projekta mērķa formulējuma, sagatavoja praktiskos darbus, izvēlējās skolas.

Lai varētu sekot, kā grupām veicās ar projektu izstrādi, promocijas darba autore kopā ar studentiem apmeklēja izvēlētās skolas.

Grupu dalībnieki, prezentējot savus projektus, izmantoja video, audio materiālus, informāciju no interneta mājaslapām, kā arī citus noderīgus papildmateriālus.

Prezentāciju veidoja uzstāšanās, īss rakstisks izklāsts un diskusija. Pēc prezentācijas 15 minūtes tika atvēlētas projekta izvērtēšanai kopā ar pārējiem studentiem un docētāju.

Studenti tika sadalīti komandās pa četri. Katram komandas dalībniekam bija jāatrod informācija par to, kā cilvēki pārvar etnocentrismu un fanātismu un nonāk līdz zināšanām un izpratnei.

Katra komanda izvēlējās kapteini, kura pienākumos ietilpa: 1) tekstu sadalīšana, apkopošana aktu vākos un to nodošana mācībspēkam; 2) komandas darba organizēšana un 3) šā uzdevuma novērtējuma lapu izdalīšana un apkopošana.

Katra komandas dalībnieka pienākums bija izvēlēties vienu no veidiem (piemēram, etnocentrisma pārvarēšana), to analizēt un palīdzēt to apgūt citiem savas komandas dalībniekam. Sagatavojot katras pieejas prezentāciju komandas biedriem, tajā var iekļaut izlasītā teksta kopsavilkumu, mācību palīglīdzekļu pilnveidošanas iespējas, diapozitīvus u. c.

Prezentācija notika nodarbību laikā. Ikviens tika lūgts aizpildīt anonīmā novērtējuma lapu un iesniegt komandas kapteinim, kurš visus vērtējumus ievietoja komandas aktu vākos un atdeva docētājam.

Būt par stereotipu, aizspriedumu un diskriminācijas objektu ir mokoši. Cilvēki uz to reaģē dažādi, un bieži vien viņu reakcija ir potenciāli bīstama.

Viens no uzdevumiem grupās bija apspriest jautājumu, kāda sajūta ir tad, ja tu esi stereotipu, aizspriedumu un diskriminācijas objekts. Tas ļāva studentiem aptvert un izprast pārdzīvojumus un ciešanas, kādas izraisa tīša vai netīša diskriminācija.

*E.: Ģimenē man bija izcili stingra audzināšana, kuras negatīvās sekas tikai tagad esmu pārvarējusi. Priecājos, ka Dievs devis saprašanu par to, kas ir kas un kāpēc. Zinu cilvēkus, kuri savu „bērnības nastu” nes joprojām, jo neapzinās cēloņu un seku likumsakarības. Tagad saprotu, ka mūsu ģimene bijusi lielā stereotipu varā, kas lielā mērā ietekmējuši mūsu visu dzīves. No mātes ģimenes nācis stereotips par vīriešu privilēģijām, jo, saliekot kopā dažādos laikos dzirdētus izteikumus, sapratu, ka manam vecākajam brālim tādas bijušas. Arī man tika daudz kas vairāk atļauts un piedots, jo es biju „vecākā” un „lielākā”, bet brālītis ir „maziņš”. Tas gan vēlāk pagriezās pret audzinātājiem pašiem. Ilgus gadus manī bija aizvainojums pret vecākiem ar to, ka ekskursijās vienmēr līdzī nēma brāli, bet man bija jāpaliek mājās par trušu un vistu uzraugu.*

*F.: Stereotipizāciju veido arī cilvēku pieredze. Ar neveiksmi beidzas katrs kāda mūsu ģimenes drauga pārliecināšanas mēģinājums, ka arī citu tautību cilvēki var būt strādīgi, nedzērīgi un nodarboties ar to pašu, ar ko latvieši. Viņa tēvs visu mūžu ir nostrādājis tirgū, kur darbinieku kontingents ir diezgan „kolorīts”. Lai arī tas nav iemesls, lai pēc tā spriestu par visu tautu, skumji, bet šo pārliecību šis cilvēks nodod tālāk nākamajai paaudzei – saviem bērniem.*

*U.: .. tā kā vecāki mani nosauca par Marinu .., jebkurā jaunā latviešu kolektīvā pusaudžu gados man uzdeva atkal un atkal vienu un to pašu jautājumu: „Vai tu esi krieviete?” Pat tagad, par to rakstot, nāk atmiņā šie nepatīkamie brīži. Apkārtējiem toreiz un arī tagad latviskajā vidē*

*ir stereotipi, ka viss, kas saistīts ar krieviem, ir slikts... Apkārtējai sabiedrībai skaidrojot un atkal skaidrojot, ka esmu latviete, nolēmu, ka mainīšu vārdu un nākotnē noteikti apprecēšos tikai un vienīgi ar latvieti. **Es esmu spilgts piemērs, cik tālu noved cilvēku sabiedrības stereotipi!***

*F.: Pēdējā laikā masu saziņas līdzekļos arvien biežāk tiek runāts par diskriminācijas jautājumiem. Reiz televīzijas pārraidē kādam Irānas ārstam, kurš šeit mācījies, tika vaicāts – vai viņš Latvijā ir sastapies ar diskrimināciju, uz ko viņš atbildēja apstiprinoši. Viņš esot braucis uz eksāmenu ar trolejbusu, apsēdies, lasījis grāmatu, „nevienam netraucējis”. Bet tad iekāpušas divas sievietes un sākušas runāt par to, kāpēc visādi „melnie” mums te vajadzīgi u.tml.*

*A.: Iespējams, ka integrācijas process varētu būt veiksmīgs, tikai nezinu, cik mēs paši latvieši esam gatavi uzņemt savā vidē citas tautības un ādas krāsas cilvēkus, jo, vērojot ikdienas situācijas, kurās mēs sastopamies ar citas ādas krāsas cilvēku, mūsu attieksme pret viņu vēl arvien ir ļoti aizspriedumaina un noliedzīga, bet tāpēc mums ir radīta Sabiedrības integrācijas lietu ministrija un citas instances, lai veiktu izglītojošo darbu.*

Jāpiebilst, ka ir arī citas metodes, kas paredz pieredzes apmaiņu, izmantojot dialogu, tādējādi palīdzot uzlabot starpgrupu attiecības. (*L. Kampfer, J. L. Venter 1994*)

Viena no plaši pazīstamām metodēm, ar kuru vingrinājuma dalībniekos var izveidot apņemšanos nerīkoties diskriminējoši, ir studentu sadalīšana grupās pēc acu krāsas, tādējādi parādot, ka starpgrupu atšķirības bieži vien ir patvaļīgi pieņemtas. (*D. A. Byrnes, G. Kiger 1990*)

### **Individuālais darbs**

Studentam jāizvēlas viens izpētes temats, kas saistīts ar dažādības jautājumiem un starpkultūru izglītību un kas ir piemērots viņa pašreizējai vai paredzētajai mācību jomai (demokrātija skolā, kā mācīt skolēniem otro valodu, multikulturāla klase, starpkultūru komunikācija, integrācija un minoritātes u. c.), un jāveic pētnieciskais projekts.

Tās var būt, piemēram, intervijas ar:

- 1) etnisko vai valodu minoritāšu cilvēkiem;
- 2) mācībspēkiem un studentiem u. c.

Kopumā studentam jāuzraksta 7–10 lappuses, izklāstot savu redzējumu par izvēlēto tēmu, tās ietekmi uz skolu (mācību) programmām utt.

### **Starpkultūru programmu novērtējums**

Katrs studiju kursa dalībnieks analizē vienas skolas mājaslapas starpkultūru programmas novērtējumu, par rezultātiem ziņojot nodarbībā.

### **Personiskās attīstības referāts**

Studentam jāuzraksta (2–4 lapas datorrakstā) par savu attīstību saistībā ar kultūriejūtību, rasu (etnisko) identitāti un pielāgošanos citām kultūrām, izmantojot zinātnieces K. I. Benetas attīstošās starpkultūru iejūtības, Dž. A. Benksa etniskās identitātes attīstības vai Dž. E. Helmsa

(J. E. Helms 1990) rasiskās identitātes attīstības pakāpju modeli. Var izmantot arī nepieciešamo no visiem trim modeļiem vienlaikus.

Lai produktīvi veiktu šo uzdevumu, docētāja iesaka studentiem atbildēt uz šādiem jautājumiem: kurā(-s) pakāpē(-s) jūs esat; vai jūsu dzīvesveids atspoguļo divkultūru, multikulturālu, starprasu, integrētu, ne–rasistisku dzīvesveidu vai galvenokārt etnocentrismu; kā jūs sadzīvojat ar kultūru atšķirībām (noliegums, aizstāvēšana, minimizācija, pieņemšana, pielāgošanās, integrācija); kādām ietekmēm jūsu socializācijas un (vai) pieredzes attīstībā jūs ticat; kāpēc jūs apmierina vai neapmierina attīstības līmenis, kuru jūs modelēsiet saviem bērniem vai skolēniem klasē; kādi ir jūsu plāni, lai virzītos tālāk savā attīstībā?

G.: *Kad šī kursa ietvaros veicu savas dzimtas izpēti, daudz domāju par Ē. Kestnera teicienu „Kad stāsta par sevi, parasti sāk to darīt pavisam par kādu citu cilvēk vai cilvēkiem: no cilvēkiem, kurus nekad nav redzējuši un nevarēja redzēt. No cilvēkiem ar kuriem nekad nav tikušies un nekad netiksies. No cilvēkiem, kuri sen ir miruši un par kuriem gandrīz nekas nav zināms. Kad stāsta par sevi, parasti sāk no saviem senčiem. Un tas ir pilnīgi saprotams. Jo laika okeānā bez senčiem mēs būtu jutušies kā piedzīvojuši kuģa avāriju uz neapdzīvotas salas – pavisam vientuļi. Tikai caur senčiem mēs esam radniecībā ar pagātni.*

Topošie skolotāji atzīmē, ka iepazīšanās ar svešām kultūrām ir devusi iespēju apzināt sevi, saprast un pieņemt citus, kādi viņi ir, rosinājusi lielāku interesi par Latvijas vēsturi, kā arī interesi par savas dzimtas sakņu izzināšanu. Daudzi pauž nožēlu, ka agrāk tas nav licies svarīgi, kad bijuši dzīvi vecvecāki.

X.: *Mācoties starpkultūru izglītības kursu, radās interese izpētīt savas dzimtas tradīcijas, novadu, no kura es nāku, kas ietekmējis mani utt.*

D.: *Studiju kurss ir interesanti veidots. Pasniegšanas veids ir interaktīvs, radošs! Tas ļoti patika. Materiāli dažādās valodās – ļoti patīkami! Kurss rosina domāt, mazina iespējamus stereotipus, kas radušies. Ļoti svarīga un interesanta pieredze tika iegūta, apmeklējot Igauniju skolu, kur dzīvē redzējām, kā notiek bilingvālās mācības un citas pirms tam nezināmas lietas!*

I.: *Ļoti patika dažādās aktivitātes šī kursa ietvaros. Bija patīkami tas, ka arī, uzdodot mājasdarbus, Jūs pateicāt, kur meklēt literatūru (grāmatas, i-neta materiālus), ļoti patika arī tas, ka mēs reāli varējām apskatīt, kā notiek šī starpkultūru izglītība skolā. Interesanti bija izdales materiāli. Gribētos varbūt izdales materiālos, lai būtu iekļauti svarīgākie jēdzieni – atvieglotu studiju procesu, un tos varētu pārrunāt, lai būtu labāka izpratne. Attieksmi veicinošs kurss. ☺ Patika, ka mijās aktivitātes ar mācīšanos. ☺*

I.: *Laika nedaudz par maz, prasījās, lai ir visu semestri. Kurss interesants, manuprāt, būtu atsevišķi izdalāms arī pamatskolā un vidusskolā. Ļoti patika tā nodarbība, kurā strādājām ar plastilīnu. Un nākas arī pašai sev atzīt, stereotipi un aizspriedumi arī manā dzīvē ieņem diezgan lielu lomu.*

Izvērtējot studiju kursu, topošie skolotāji norādīja, ka ir atvērti atšķirīgajam un citu kultūru pieņemšanai un respektēšanai.

J.: *Kurss paver plašāku redzesloku studentiem uz vairākām pedagoģiskām problēmām. Kurša laikā tika izmantotas daudz un dažādas atraktīvas un radošas metodes, kā rezultātā katrs students bija uzklusējis mācību procesā, un tas sekmēja labāku kursa apguvi. Ieteiktu arī turpmāk kursu iekļaut studiju A daļā kā obligātu visu studentu programmām, jo starpkultūru izglītība ir ļoti aktuāla tēma mūsdienu pedagoģijā!*

I.: *Lielisks kurss, kas palīdzēja man saprast, vai es būtu gatava piedalīties starpkultūru izglītībā un atbilde ir – kā pedagogs – Nē! Tam vēl neesmu gatava. Ļoti interesanti semināri un diskusijas.*

L.: *Kurss ir aktivitāšu pārpilns, ir iespēja diskutēt, izteikt savas domas, iepazīt svarīgāko, būtiskāko jēdzienu nozīmi, piemēram, kultūra – tās daudzveidība, etnocentrisms. .. Kurss palīdzēja ieskatīties sabiedrības daudzveidībā, citu tautu kultūras dažādībā. Pedagoģijā kurss ir ļoti nozīmīgs, bet tas būtu jāpasniedz ikvienam!*

B.: *.. Ieguvu daudz un interesantas informācijas, par kurām nemaz nebūtu iedomājusies. Vienīgi žēl, ka bija jāizlaiž dažas lekcijas slimības dēļ, un, manuprāt, es esmu nokavējusi vienas no svarīgākajām nodarbībām – pamatus, bet paldies Jums par jaukajām lekcijām, kurās bijāt kopā ar mums!*

L.: *Ļoti interesants un noderīgs kurss! Patika tas, ka auditorijā valda pozitīva atmosfēra. Droši varēja izteikt savu viedokli. Šādā atmosfērā iemācījos vairāk, nekā citās. Paldies! ☺*

O.: *.. Ļoti labi, ka varēja darboties gan pats individuāli, gan grupās. Katrs varēja izteikt savas domas. Labi ir arī tas, ka mums pašiem arī vajadzēja meklēt dažādus materiālus.*

D.: *Šis studiju kurss „atver acis” un liek saprast, ka katrā tautā ir savs zaglis, „antiņš” vai miljonārs. Nevar spriest par cilvēku viennozīmīgi, zinot tikai to, no kuras valsts viņš ir, katram indivīdam ir savi uzskati un attieksme. Šis kurss ļauj skatīties plašāk.*

L.: *Šajā kursā esmu iemācījusies izprast citu kultūru izpratnes nepieciešamību, to daudzveidību un bagātinošu avotu iespējas. Pieturoties tikai pie savām tradīcijām, var daudz ko zaudēt. Mijiedarbojoties ar citām kultūrām, ir daudz vieglāk mācīties, nekā izmantojot rakstītus tekstus. Es apzinājos, ka arī man piemīt stereotipi un aizspriedumi, piemēram, par čigānu tautas pārstāvjiem, kam ir nepieciešams laiks, lai tos pārvarētu. Šis kurss ir ļoti aktuāls mūsdienu sabiedrībā, kad notiek strauja minoritāšu integrācija un ir vajadzīgas metodes un paņēmieni, lai tā noritētu pēc iespējas saudzīgāk. Piedāvātā filozofija un metodes man noteikti noderēs, veicot pedagoģisko darbību ar skolēniem.*

M.: *.. labi, ka ir daudz diskusiju, jo, manuprāt, šo tēmu vislabāk var apgūt tieši ar diskusiju metodi. Interesanti arī citi praktiski uzdevumi. Labi „pasniegts” nepieciešamais teorētiskais materiāls.*

T.: „Starpkultūru izglītība” ir ļoti noderīgs kurss, bet diemžēl tam bija veltīts pārāk maz laika. Pateicoties šim kursam, es uzzināju par kultūrām citās valstīs. Man patika brauciens uz Igauniju skolu. Bija ļoti interesanti novērot citu tautību kultūru, to tradīcijas. Visas lekcijas bija interesantas un labas. Bija gan uzskates materiāli, gan izdales materiāls.

Y: Domāju, ka šis kurss ir ļoti svarīgs un ne tikai pedagogiem, bet visiem cilvēkiem. Nav noslēpums, ka mūsu laikā ir daudz ciešanu dēļ tā, ka cilvēki vienkārši neizprot vai nevēlas izprast un pieņemt citas kultūras.

G: Manuprāt, tas, ka cilvēki iepazīst dažādu kultūru pārstāvjus tikai bagātina personību. Tas palīdz arī uz sevi, uz savu tautu paskatīties no malas.

Y: Žēl, ka tik maz nodarbību bija, jo tās ir ļoti vajadzīgas un vērtīgas, lai saprastu un spētu paskatīties no citas puses uz mūsu attiecībām un priekšstatiem par citām tautām.

M: Manuprāt, šādu priekšmetu kursus vajadzētu organizēt biežāk un pieejamākus arī ārpus Universitātes. Protams, es neesmu interesējusies, iespējams, tādi kursi tiek piedāvāti. Bet es neesmu redzējusi. Jo šāda informācija būtu nepieciešama ne tikai pedagogiem, arī skolēniem un neapšaubāmi arī pieaugušajiem. Praktiski visām grupām šāds kurss būtu nepieciešams, lai pasaulē veicinātu iecietību.

### **„Žurnāla” metodes izmantošana**

Pēc katras nodarbības studenti pieraksta, ko redz, dzird, jūt. Ieraksti žurnālā tiek apspriesti ik pēc nedēļas.

No studentiem tiek gaidīts, ka viņi lasa zinātniskās publikācijas par starpkultūru izglītību, laikrakstus, seko notikumiem un apspriež tos.

### **Mācību materiālu veidošana**

Ja topošajiem skolotājiem grib ne tikai sniegt zināšanas, bet arī attīstīt viņos spēju un prasmi tās izmantot, tam jārada rīcības un izmantošanas telpa. To var panākt, izstrādājot un atainojot idejas no specializētās literatūras, recenzējot literatūru par starpkultūru tematiku, recenzējot filmas un dažādus videomateriālus, – jo rodas priekšstats par citu idejām, rosinot savu paša fantāziju.

Daudzas labās idejas tikai tad tiek realizētas vēlāk dzīvē, ja pirms tam ir veidots tāds kā nodarbības paraugs, uzmetums un pēc tam tas pārrunāts ar kādu kompetentu novērotāju vai tml. (A. Medina-Rivilla, C. Dominguez-Garrido 2005)

17052.: Studiju kursā „Starpkultūru izglītība” uzdevumus veidoju, it kā es tos vēlētos mācīt, dot pildīt bērniem, kuru dzimtā valoda ir krievu. Mana izvēle ir šādā sakarā ar to, ka pēc LU PPF pedagogijas bakalaura vēlētos studēt par latviešu valodas skolotāju, un šādi uzdevumi, strādājot krievu skolā, manuprāt, būtu gan ļoti interesanti, aizraujoši un pamācoši, gan dotu ieskatu ģeogrāfijā, gan Latvijas tautas kultūrā.

Lai sagatavotu nodarbību, kas saistīta ar dažādību, studenti izvēlas vienu aktivitāti no mācību stundas, kurā tiek ņemti vērā starpkultūru izglītības principi un mācību stratēģijas. Katram ir dotas 15 minūtes savai mini nodarbības prezentācijai. Obligāts priekšnoteikums ir citu studentu iekļaušana tās norisē.

Pēc tam jāiesniedz rakstiska prezentācijas analīze un loģiski pamatots nodarbības plāns – pēc tā tiek izvērtēta studenta prasme paskaidrot, kāpēc nodarbību var uzskatīt par tādu, kurā tiek ievēroti starpkultūru izglītības principi un izmantotas starpkultūru izglītības stratēģijas.

Minētās darba metodes un paņēmieni rosina dalībniekus aktīvai līdzdarbībai un līdzpārdzīvojumam.

Refleksijas process, kurā mācās uz lietām raudzīties ar otra cilvēka acīm, ļauj saprast svešo un līdz ar to arī savējo. Tas novērš saprašanās grūtības.

Savējais un svešais netiek pretnostatīts, tiek meklētas kopīgās iezīmes. Tā ir gatavība mainīt savu nostāju, tolerance un empātijas spējas, pareiza attieksme pret savas identitātes saglabāšanu, respektīvi, paplašināšanu, un attiecību veidošana, pamatojoties uz simpātijām, vienlaikus noārdot negatīvos stereotipus.

Nodarbību laikā studentiem ir dota iespēja runāt par gūto pieredzi saskarsmē ar citām kultūrām. Studiju vietai ir jākļūst par „trešo vietu” (vietu, kur notiek apmaiņa starp svešo un savējo; robežsfēru starp kultūrām), kas dod studentiem iespēju vākt komunikatīvu pieredzi iespējami autentiskās situācijās.

Studenti kursa ietvaros strādāja ar promocijas darba autores veiktā pētījuma par starpkultūru izglītības izpratni Latvijā iegūtajiem rezultātiem. Studenti tika sadalīti grupās un formulēja savu viedokli, salīdzināja to ar pētījumā iegūtajiem rezultātiem.

Pēc tam viņi atzina, ka citu cilvēku viedokļa analīze palīdz paraudzīties arī uz sevi no malas, dod iespēju salīdzināt un izvērtēt savu attieksmi pret citādo, pārbaudīt savas zināšanas, atpazīt savus stereotipus un aizspriedumus. Rezultātā izkristalizējās vērtīgas atziņas:

- iepazīstot citādo, pārvarot savus stereotipus un aizspriedumus, pats cilvēks kļūst atraisītāks, drošāks; bailes no nezināmā gandrīz vienmēr izraisa negācijas un rada labvēlīgu „augšņi” konfliktiem;
- sabiedrībā ir jāmaina stereotipizētā attieksme pret skolotāju;
- starpkultūru mijiedarbība ir neatņemama ikdienas sastāvdaļa;
- nozīmīga ir vairāku valodu prasme.

*K.: Manuprāt, sabiedrībai vairāk ir jāatbalsta citu Eiropas kultūru tradīcijas, jo šobrīd tās pieder pie Eiropas identitātes, kurai mēs lēnām pievienojamies. Reizēm, esot kopā, ir jūtams, ka katrs ir uzaudzis atšķirīgā vidē, ko ir veidojusi katra ģimene, izkopjot bērnos konkrētas vērtības, ka ar gadiem tās tiek nostiprinātas.*

*Starpkultūru mijiedarbībai manās ikdienas attiecībās ir būtiska nozīme, jo nākas saskarties ar jauniem iespaidiem un cilvēkiem.*

*Z.: Ja vērtēsi citus virspusēji, aizspriedumaini, tad zini, ka tavš spriedums lielākoties būs maldīgs. Vērtēt drīkstam tikai to, ko pazīstam, bet iepazīt sabiedrību var tikai sadarbojoties.*

Studenti, analizējot citu studentu sniegtās atbildes par starpkultūru izglītību, norāda vairākas interesantas lietas:

*K.: Starpkultūru izglītības zināšanas palīdz veidot veiksmīgu komunikāciju ar vienaudžiem un vecākiem cilvēkiem. Ikvienam ir jāzina, ka to kāds cilvēks nevar izmainīt, jo viņš domā savādāk vai citādāk uztver lietu nozīmi. Katrs no mums pieder pie vairākām sabiedrības grupām, kur katrai ir sava iekšējā kultūra un normas, kas nosaka uzvedību konkrētajā grupā.*

*L.: Vēlos minēt trīs piemērus, kuri balsīti uz manu priekšstatu par to, kā es saskatu iespēju iepazīstināt bērnus ar citu kultūru.*

*1) Jāatzīst, ka personīgais pedagoģiskās pieredzes trūkums man lika balsīties uz savu personīgo bērniības pieredzi, ņemot talkā bērnu grāmatiņas, kuras man palīdzēja pamanīt to, ka citā zemē dzīvo cilvēki, kas nēsā citas drēbes, jo tur ir cits klimats, cita daba, tur savādāki ieradumi kā pie mums..*

*Es savu iedomāto bērnu dārza grupiņu iepazīstinātu ar citām kultūrām, palīgā ņemot kādas tautas pasaku vai citas tautas bērnu rakstnieku, kurš savā darbā atspoguļotu raksturīgāko kādai konkrētai tautībai.*

*2) Ja grupiņā mācītos kādi minoritāšu bērni, es organizētu nodarbības, kurās iepazīstinātu pārējos bērnus ar šo bērnu kultūru.*

*3) Organizētu nodarbību, kurās bērni varētu labāk iepazīt viens otru.*

*Z.: Manuprāt, meistarīgs skolotājs var jebkurā stundā un tēmā atrast to „graudiņu”, kuru iedestīt skolēna sirdī. Tas tikai jādara neuzbāzīgi un saprātīgi.*

Šīs studentu diskusijas tika filmētas ES, Sabiedrības integrācijas fonda un Kultūrkapitāla fonda atbalstītā projekta „Starpkultūru izglītība: skolotājs, skolēns, ģimene” (2005) ietvaros. Uzfilmētais materiāls glabājas Eiropas dokumentālo kino simpoziju studijā un ir tās īpašums. Daļa no materiāla ir iekļauta filmā „Mājskolotājs” (rež. T. Margevičs, R. Pipars).

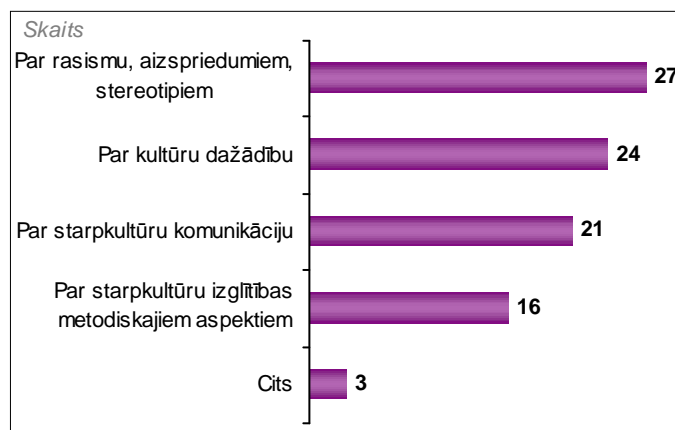
„Starpkultūru izglītības” kursā studenti izveido portfolio, kurš pēc tam tiek izmantots, lai realizētu starpkultūru izglītību praksē un turpmākajā darbā.

Zināšanas un izpratne ir tikai daļa no starpkultūru kompetences. Jāprot novērtēt arī spēja svešo pieņemt par savu un pazīstamajā saskatīt ko vēl nezināmu, lai atkāptos no savām nemainīgajām perspektīvām un ņemtu vērā jaunas.



### 2.3.3. Pētījumā iesaistīto studentu un skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa pašnovērtējums

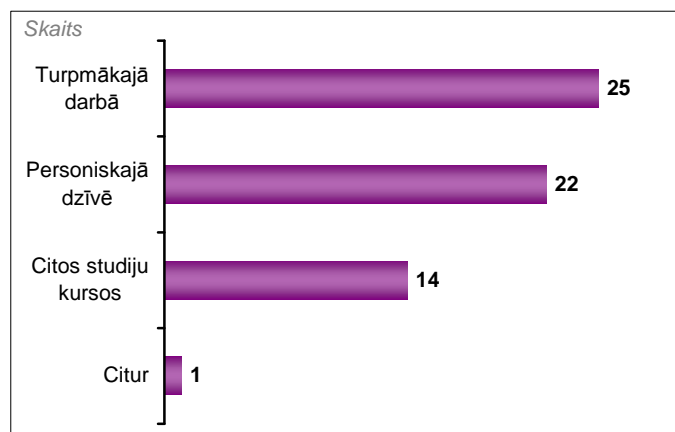
Atbilstoši pētījuma programmai tika veikts studiju modeļa pašnovērtējums.



(visi respondenti kursa beigās,  $n=35$ )

#### 2.34.attēls. Studiju kursā gūtās zināšanas

Lielākā daļa aptaujāto studentu pēc kursa beigām atzinuši, ka tā laikā ir ieguvuši jaunas zināšanas par rasismu, aizspriedumiem, stereotipiem, par kultūru dažādību un starpkultūru komunikāciju. Apmēram puse ieguvusi dziļākas zināšanas par starpkultūru izglītības metodiskajiem aspektiem, kas varētu palīdzēt viņu turpmākajā profesionālajā darbībā skolā.



(visi respondenti kursa beigās,  $n=35$ )

#### 2.35.attēls. Studiju kursā iegūto zināšanu turpmākās izmantošanas iespējas

Domājot par to, kur studenti varētu izmantot studiju kursā iegūtās zināšanas, vairums uzskata, ka tās būs noderīgas turpmākajā darbā un personiskajā dzīvē. Nedaudz mazāk kā puse aptaujāto iegūtās zināšanas cer izmantot citos studijuursos.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.36.attēls. **Starpkultūru izglītības definīcija**

Studenti tika lūgti definēt, kas, viņuprāt, ir starpkultūru izglītība studiju kursa sākumā un beigās. Lielākā daļa aptaujāto uzskata, ka starpkultūru izglītība sekmē citu kultūru iepazīšanu, turklāt šāds viedoklis bija gan pirms, gan pēc studiju kursa. Pirms kursa otrais populārākais viedoklis bija, ka starpkultūru izglītība ir sadarbība starp dažādām kultūrām, bet pēc kursa otrais populārākais – tās ir zināšanas, kas nepieciešamas, lai mazinātu savus stereotipus un aizspriedumus. Būtiski ir atzīmēt, ka nedaudz mazāk kā piektā daļa aptaujāto pirms kursa un arī pēc tā nevarēja definēt, kas ir starpkultūru izglītība.

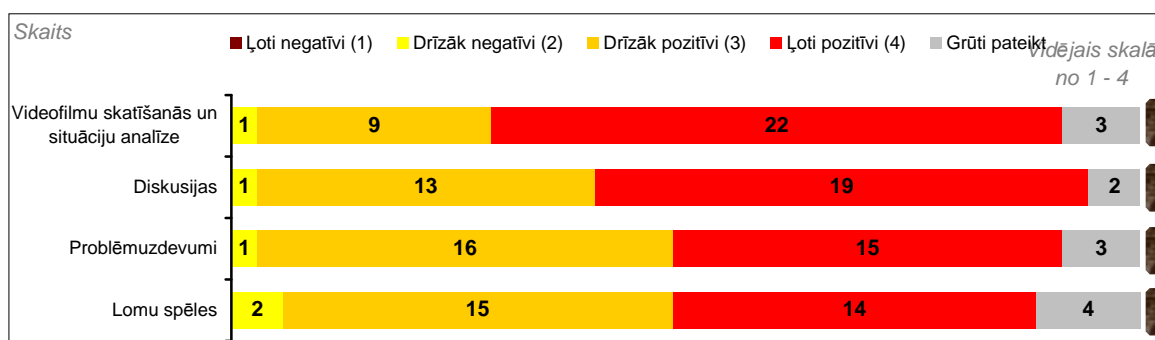
Salīdzinājumam – studentu starpkultūru izglītības definīcija semestra beigās bija plašāka nekā semestra sākumā.

Semestra sākumā rakstītās definīcijas bija īsas, šauri formulētas un neprecīzas. Tajās bija sastopamas tādas frāzes kā „skolēnu mācīšana par citām kultūrām”, „kultūru izpratnes veidošana”, „bilingvālā izglītība”. Semestra beigās studentu atbildes bija komplicētākas un aprakstošākas. Tas liecina, ka semestra gaitā studentu izpratne par starpkultūru izglītību ir padziļināta.

Tabulā sniegti daži tipisko definīciju piemēri semestra sākumā un beigās.

## Starpkultūru izglītības jēdziena izpratne

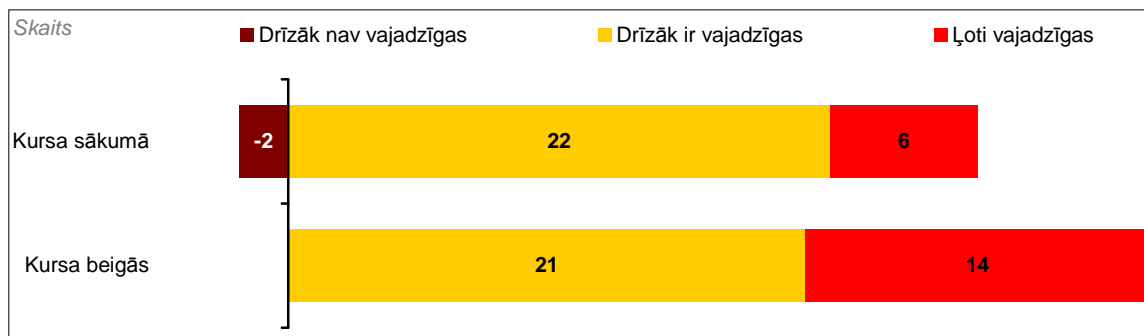
Studiju kursa sākumā	Studiju kursa beigās
Minoritāšu izglītība	Visu skolēnu tolerances un empātijas veicināšana
Bilingvisma un multilingvisma veicināšana mazākumtautību skolās	Iespēja attīstīt multilingvismu un multikulturālismu gan minoritāšu, gan majoritāšu skolās
Vienlīdzīgu iespēju izglītība	Multikulturāla pasaules redzējuma attīstība
Interneta izglītība	Starpkultūru izglītība veicina kultūrdialogu
Zināšanas par citām kultūrām	Process, kurā tiek iegūtas un padziļinātas zināšanas un izpratne par savu un citām kultūrām
Konfliktu atpazīšana	Starpkultūru izglītība attīsta skolēnu kritisko domāšanu un atklāj skolēniem iespējas, kā risināt konfliktus



(visi respondenti kursa beigās, n=35)

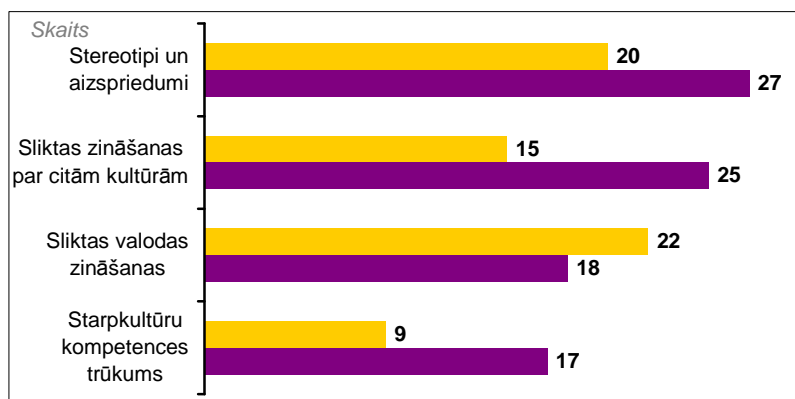
## 2.37.attēls. Kurša ietvaros notikušo aktivitāšu novērtējums

Studentu vērtējumos par kursa ietvaros notikušajām aktivitātēm dominē pozitīvs viedoklis – gan videofilmu skatīšanās un tajās redzēto situāciju analīze, gan diskusijas, gan problēmuzdevumi un lomu spēles ir vērtētas pozitīvi. Visu norišu vidējais vērtējums ir augstāks par 3 punktiem skalā no 1 (ļoti negatīvs vērtējums) līdz 4 (ļoti pozitīvs vērtējums). Vislielāko studentu atzinību starp šīm četrām aktivitātēm guvusi iespēja skatīties videofilmas un analizēt tajās redzētās situācijas – acīmredzot tas ir labs veids, kā izprast teorētiski apgūstamo zināšanu izmantojumu praksē.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.38.attēls. **Zināšanu par dažādām kultūrām nepieciešamība**

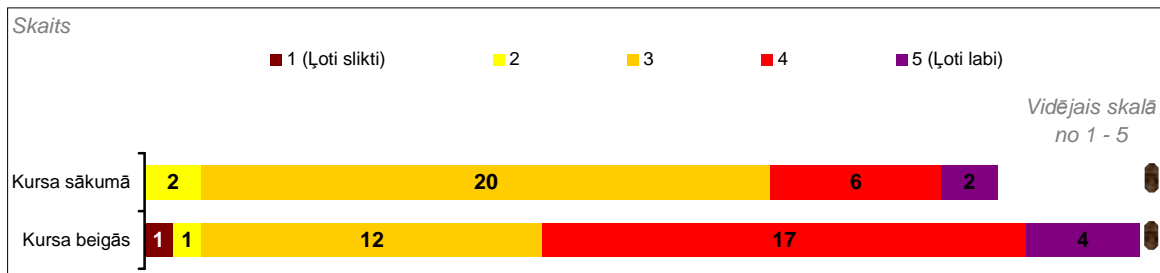
Gan pirms studiju kursa, gan pēc tā lielākā daļa studentu uzskatīja, ka zināšanas par dažādām kultūrām viņiem ir nepieciešamas, taču rādītāju dinamika liecina par tendenci, ka studiju kurss ir mainījis viņu viedokli, jo pēc kursa apguves nav neviena studenta, kurš uzskatītu, ka šādas zināšanas nav vajadzīgas, un salīdzinoši uz pusi vairāk ir tādu studentu, kas uzskata, ka šādas zināšanas ir ļoti vajadzīgas.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.39.attēls. **Kas traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem**

Atbildot uz jautājumu, kas, viņuprāt, traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru cilvēkiem, pirms studiju kursa lielākā daļa studentu teica, ka tās ir sliktas valodas zināšanas, kā arī stereotipi un aizspriedumi. Trešais populārākais viedoklis bija – sliktas zināšanas par citām kultūrām, bet tikai neliela daļa atzīmēja, ka efektīvai komunikācijai traucē starpkultūru kompetences trūkums.

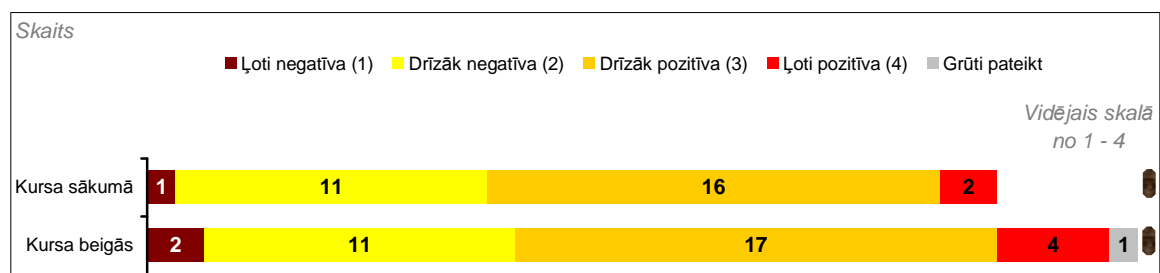
Studiju kursa beigās studentu viedoklis ir mainījies. Dominējošie ir divi uzskati: pirmkārt, traucē stereotipi un aizspriedumi, otrkārt, sliktas zināšanas par citām kultūrām. Šos iemeslus minējis absolūtais vairākums aptaujāto studentu. Savukārt aptuveni puse uzskata, ka komunikācijai ar citu kultūru cilvēkiem traucē sliktas valodas zināšanas un starpkultūru kompetences trūkums.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.40.attēls. **Izjūtas, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir cittautieši**

Salīdzinot kursa sākumā izteiktos vērtējumus par izjūtām, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir cittautieši, ar vērtējumiem, kas pausti kursa beigās, redzamas atšķirības. Kursa sākumā vidējais izjūtu vērtējums ir zemāks – 3,27 punkti skalā no 1 (ļoti slikti) līdz 5 (ļoti labi), savukārt kursa beigās ir 3,63 punkti. Tas norāda uz faktu, ka kursa ietvaros studenti ir ieguvuši zināšanas, kas, iespējams, var palīdzēt viņiem pārvarēt nedrošību un citus faktoros, kas veicina negatīvas izjūtas, atrodoties cittautiešu vidē. Autore novēroja, ka uzsākot studiju kursa „Starpkultūru izglītību” docēšanu, studentu starpā uzvedību noteica arī reģionālā piederība. Studenti, kuri nāk no citām pilsētām, attiecībā pret rīdziniekiem izturējās pamatojoties uz aizspriedumiem un stereotipiem, kuri laika gaitā, iepazīstot vienu otru labāk, mazinājās. Savukārt rīdziniekiem bija aizspriedumi pret studiju biedriem no Latgales. Kā atzina paši studenti, šie stereotipi ir saistīti ar raksturu, temperamentu, valodu un izturēšanos. Kā arī kursa sākumā krievvalodīgie studenti jutās nedroši, turējās vairāk kopā, tā veidojot mikrogrupu, latvieši – atkal savu. Kursa beigās, kā atzīst studenti, pieauga viņu interese par tām kultūrām, kuras pārstāvētas kursā.

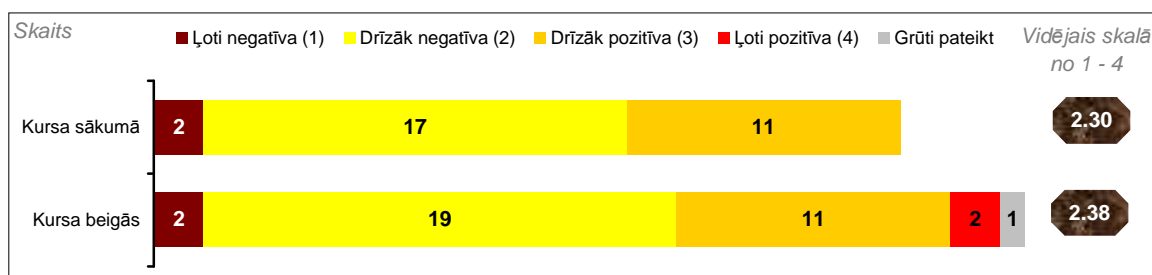
Pētījums „Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija” (B.Zepa, I.Šūpule u. c. 2004, 51–52) iezīmē, ka latviešu vidū biežāk sastopama piesardzība, norobežošanās no citām etniskajām grupām, salīdzinot ar cittautiešiem. No visiem aptaujātajiem latviešiem 48% vairāk vai mazāk piemīt etniskās norobežošanās iezīmes, bet cittautiešiem – 17%.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.41.attēls. **Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju**

Pētījuma rezultāti liecina, ka kopumā studentu attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju pirms studiju kursa noklausīšanās un pēc tā nav mainījusies. Vidējais rādītājs pirms studiju kursa ir 2,63 punkti skalā no 1 (ļoti negatīva attieksme) līdz 4 (ļoti pozitīva

attieksme), bet pēc tā – 2,68 punkti. Tas norāda, ka studentu attieksme nav izteikti pozitīva vai negatīva – drīzāk tā būtu vērtējama kā neitrāla.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)

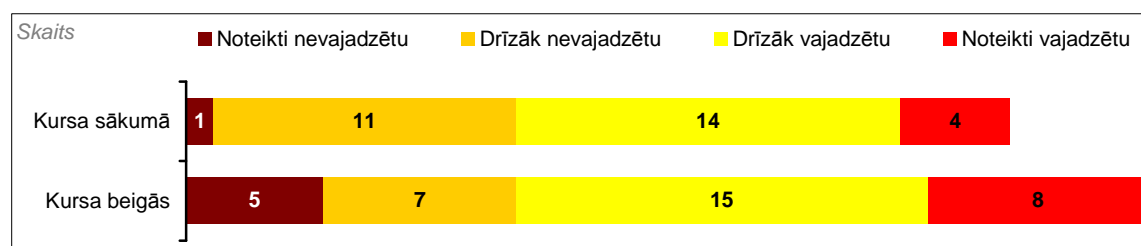
#### 2.42.attēls. Attieksme pret romiem

Aptaujas dalībnieku attieksme pret romiem kopumā vērtējama kā negatīva, turklāt šāda tendence saglabājas arī atkārtotajā pētījumā, kas veikts pēc tam, kad studenti noklausījušies studiju kursu „Starpkultūru izglītības”, kurā ieguvuši zināšanas, kā pārvarēt stereotipus un aizspriedumus, kas saistīti ar starpkultūru attiecībām.

Līdzīgus rezultātus redzam aptaujā „Ceļā uz pilsonisku sabiedrību” (2001, 76–78): tikai 5% Latvijas iedzīvotāju būtu ar mieru kontaktēties ar romiem līdz tuvai radniecībai, laulībai, bet kaimiņos ar romiem nevēlētos dzīvot 27,2%. 33% Latvijas iedzīvotāju uzskata, ka romus nedrīkst ielaist valstī vispār.

Gan Latvijā (Latvijas Cilvēktiesību un etniskā studiju centra veiktais pētījums „Čigānu stāvoklis Latvijā” (2003)), gan citviet Eiropā veiktās aptaujas un kontakti sadzīves līmenī rāda, ka negatīvi stereotipi par romiem ir plaši izplatīti.

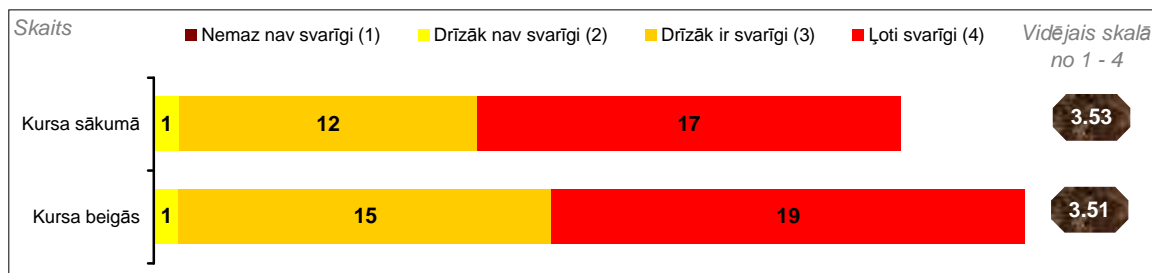
Rasisms pret romiem Eiropā un citur pasaulē ir atzīts par īpašu problēmu, kurai jāpievērš pastiprināta uzmanība visās valstīs, kur dzīvo romi.



(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)

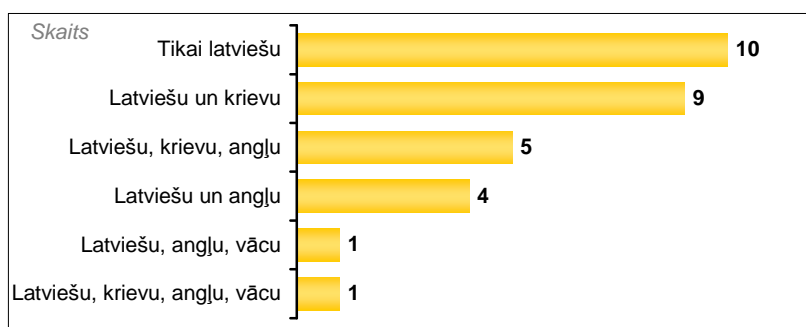
#### 2.43.attēls. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās?

Nedaudz vairāk kā puse aptaujāto gan pirms, gan pēc studiju kursa noklausīšanās uzskata, ka bērniem ar īpašām vajadzībām būtu jāmacās speciālās skolās.



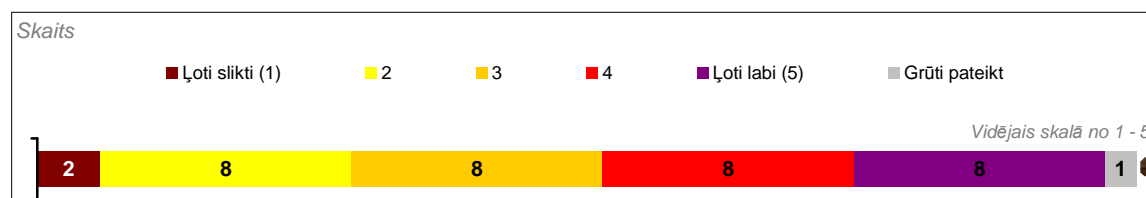
(visi respondenti kursa sākumā, n=30; visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.44.attēls. **Cittautiešu attieksmes svarīgums**

Vērtējot kopumā, var secināt, ka cittautiešu attieksme ir svarīga – studenti gan pirms, gan pēc studiju kursa vērtē to ar 3,5 punktiem skalā no 1 (nemaz nav svarīgi) līdz 4 (ļoti svarīgi).



(visi respondenti kursa sākumā, n=30)  
 2.45.attēls. **Kādas valodas izmanto, gatavojoties pārbaudes darbiem studijuursos**

Gatavojoties pārbaudes darbiem, populārākās valodas, kurās tiek izmantoti materiāli, ir latviešu un krievu, – tā atzīst studenti pirms studiju kursa noklausīšanās.



(visi respondenti kursa beigās, n=35)  
 2.46.attēls. **Vērtējums par materiālu izmantošanu angļu valodā**

To, ka studiju kursā „Starpkultūru izglītības” tikuši izmantoti materiāli angļu valodā, respondenti vērtējuši viduvēji – uz to norāda vidējais vērtējums 3,35 punkti skalā no 1 (ļoti slikti) līdz 5 (ļoti labi).

### Secinājumi

Gan topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības pašnovērtējuma, gan studiju kursa „Starpkultūru izglītība” ietvaros veikto darbu analīze atklāja, ka sākotnēji vairumam topošo skolotāju zināšanas par kultūrām un to daudzveidību bija nepietiekamas un vājas. Aktīvi darbojoties „Starpkultūru izglītības” kursā, studentiem bija iespēja padziļināt savas zināšanas par kultūru daudzveidību. Topošajiem skolotājiem radās interese iepazīt atšķirīgo, kā arī viņi

demonstrēja vēlmi sadarboties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem. Taču studiju kurss bija nepietiekams, lai prasme sadarboties ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem būtu pietiekama un veidotos stabila starpkultūru komunikācijas pieredze. Studiju kursa ietvaros studenti dažādās skolās hospitēja mācību un audzinātārstundas, īpašu uzmanību pievēršot, kā starpkultūru izglītības principi tiek ievēroti mācību procesā. Pedagoģiskās prakses laikā topošie skolotāji novadīja vairākas mācību un audzinātārstundas, ievērojot starpkultūru izglītības principus. Topošajiem skolotājiem bija iespēja izmantot studiju kursa laikā iegūtās zināšanas. Jāatzīmē, ka studentu darbi uzrādīja, ka topošie skolotāji, atkarībā no starpkultūru kompetences līmeņa, vairāk vai mazāk veiksmīgi iekļauj starpkultūru izglītības principus un saturu savās mācību stundās. Ikvienam skolotājam ir jāspēj profesionāli veidot tādu mācību vidi, kurā tiek pieņemta, respektēta un izmantota kā bagātīgs resurss skolēnu kultūra un dzimtā valoda. Tādējādi nodrošinot iespēju izmantot savas spējas un potenciālu, atklāt savu individualitāti, pilnvērtīgi iesaistīties visās dzīves norisēs, sekmējot pozitīva priekšstatu veidošanos par cilvēku no dažādām kultūrām savstarpējām attiecībām. Ne tikai topošajiem skolotājiem, bet arī strādājošajiem skolotājam ir jāapzinās sava nozīme bērnu priekšstatu veidošanās procesā. Skolotājam arvien vairāk nepieciešams attīstīt savu starpkultūru kompetenci. Tas sekmētu skolotāja pašattīstību, palīdzētu izvēlēties efektīvākas mācību metodes, kas balstītas uz starpkultūru izglītības principiem, kā arī sekmētu skolotāja sadarbību ar skolēniem, viņu vecākiem un kolēģiem. Studiju kursa „Starpkultūru izglītība” ieviešana un izpēte rāda, ka tas vēl ir nepietiekams pedagoģiskais risinājums sarežģītas un visaptverošas starpkultūru kompetences attīstībai – tādēļ pētījums neatrisināja formulēto jautājumu un neapstiprināja sākotnējos pieņēmumus. Līdz ar to pētījuma otrajā posmā formulēts jauns pieņēmums – nepieciešams plašs skatījums uz sistēmveidojošu starpkultūru kompetenci, ko studiju procesā varētu piedāvāt jauns didaktiskais modelis.

Promocijas darba noslēdzošajā posmā modelēšanas un empīriskā pētījuma rezultāti tika vispārināti skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelī Latvijas apstākļos.



## 2.4. Promocijas pētījuma trešais posms

### 2.4.1. Skolotāju starpkultūru izglītības modeļu teorētiskā analīze

Īpaša uzmanība promocijas darbā ir pievērsta starpkultūru izglītības modeļu teorētiskai analīzei. Pēc tiem tiek veidotas programmas un kursi augstskolās, lai palīdzētu topošajiem skolotājiem pilnveidot savas prasmes darbā ar skolēniem, kas pārstāv atšķirīgas kultūras grupas.

Skolotāju starpkultūru izglītības programmu attīstība galvenokārt balstīta uz ASV veiktajiem pētījumiem, kas jau pagājušā gadsimta sešdesmito gadu vidū ļāva noskaidrot, kāpēc interakcijas ar svešu kultūru cilvēkiem (kā ārzemēs, tā arī savā zemē) bieži izraisa konfliktus; kādas kompetences dod iespēju saprasties un veiksmīgi sadarboties ar citu kultūru cilvēkiem; kā didaktiski (metodiski) attīstīt šīs kompetences.

Pēc darba autores domām, ir svarīgi pievērst uzmanību skolotāju izglītības modelēšanas tendencēm, īpaši pievērsties ES un ASV pieredzei (šo izvēli zināmā mērā noteica publicētie starptautiskie pētījumi).

Pasaulē ir izplatīti vairāki skolotāju sagatavošanas modeļi darbam multikulturālā sabiedrībā.

**Speciālās programmas modelis.** Šīs programmas parasti ir domātas kādas īpašas izglītošanas vajadzībām vai kādas noteiktas iedzīvotāju daļas izglītošanai (*L. Baca, I. Bransford 1994*). Piemēram, *Bilingvālās izglītības skolotāja, Bilingvālās speciālās izglītības skolotāja, Multikulturālās izglītības skolotāja programma*.

Populārākās speciālās programmas, kas sagatavo pedagogus efektīvam darbam ar minoritāšu un imigrantu bērniem, ir *Otrās valodas un kultūras izglītības* un *Starpkultūru izglītības* programma. Šo programmu mērķis ir mazināt valodas fragmentāro apguvi un svešvalodas skolotāju izolāciju. Jāpiemin, ka tās tiek izmantotas galvenokārt ASV; Eiropā tās veidotas kā perifērās vai papildu programmas.

**Otrās valodas un kultūras izglītības modelis.** (*A. M. Gonzalez, L. Darling-Hammond 2000*) Šo programmu iespējams apgūt pēc bakalaura grāda iegūšanas, un tā paredz gan svešvalodas skolotāju, gan pedagogu, kas māca skolēnus ar sliktām valsts valodas zināšanām, sagatavošanu. Arī tās mērķis ir mazināt valodas fragmentāro apguvi un svešvalodas skolotāju izolāciju.

Studenti, kuri izvēlējušies šo izglītības modeli, parasti iepazīst 10 pamattēmas: valoda un kultūra; skolēns, kurš apgūst otro valodu; mācību plāns, mācību process un skolēns – integrācijas iespējas; otrās valodas mācīšanas un mācīšanās teorija un pētījumi šajā jomā; skolas kultūra un otrā valoda; skolotāja personības attīstība; novērtēšana; valodas un kultūras atšķirības; zinātnisko pētījumu veikšana; intensīva prakse pamatskolas un vidusskolas klasēs.

**Strādājošo skolotāju izglītības modelis.** Tas plaši tiek izmantots gan ASV, gan Eiropā. Zinātniskajā literatūrā atrodami arī tādi nosaukumi kā *Metodiskās palīdzības sniegšanas modelis* u. c. Tās ir t.s. „ātrā risinājuma” programmas, kas parasti tiek veidotas, lai operatīvi veiktu pārvaldes institūciju norādītos uzdevumus vai risinātu aktuālas izglītības problēmas, lai ieviestu praksē jaunas prasības, kas izvirzītas skolotājiem, kuri māca bilingvāli. (K. Cushner 1998)

Līdz šim Eiropā ir uzkrāta visai niecīga pieredze tādu pedagogu sagatavošanā, kuri ir gatavi mācīt bilingvāli, ievērojot starpkultūru izglītības principus. Skolotāju izglītošanas procesā universitātēs studentiem parasti netiek sniegta informācija par speciālajām prasībām, kādas raksturīgas šādam mācību veidam, un patlaban tiek piedāvāti tikai daži tālākizglītības kursi, kuros tiek runāts par bilingvālo izglītību, starpkultūru izglītību, bilingvismu, multikulturālismu, bilingvālās izglītības metodiskajiem aspektiem un otrās valodas apguves metodiku.

**Atsevišķu kursu modelis.** (L. Baca, I. Bransford 1994; M. Calderon 1997; J. Parla 1994) Šāda stratēģija ir visvairāk lietotais skolotāju izglītošanas programmu modelis visā pasaulē, kurš tiek izmantots, lai sagatavotu nākamos un jau strādājošos skolotājus efektīvam darbam multilingvālā un multikulturālā vidē.

Dažās Eiropas valstīs vispirms tiek iegūta mācību priekšmeta skolotāja kvalifikācija un vēlāk papildus – vienas svešvalodas skolotāja kvalifikācija. Kombinācijas var būt ļoti dažādas: vēstures un angļu valodas skolotājs, ģeogrāfijas un franču valodas skolotājs u. c. Otro valodu kā mācību priekšmeta mācībvalodu praktizē tie skolotāji, kuri jau ir ieguvuši abas iepriekš minētās kvalifikācijas. Te jāatzīmē, ka, piemēram, Austrijā visiem vidusskolas skolotājiem, izņemot atsevišķu speciālo mācību priekšmetu skolotājus, jābūt gataviem mācīt divus mācību priekšmetus.

Vācijas skolās, kur tiek realizētas bilingvālās mācības franču un vācu valodā, pieaug tendence darbā pieņemt skolotājus, kam franču valoda ir dzimtā un kas ļoti labi prot vācu valodu. Šie skolotāji, kā atzinuši Antona Filipa Reklama ģimnāzijas (Leipciga, Vācija) vadība, nodrošina pozitīvu lingvistisko vidi: gan skolēni, gan skolotāji uztver kā dabisku parādību, ka minētie skolotāji māca franču valodā. Pārējie savus kolēģus, kuriem franču valoda ir dzimtā, atzīst par nozīmīgu „izziņas avotu”, jo viņi citiem var sniegt nepieciešamo lingvistisko palīdzību, it īpaši stundu sagatavošanas procesā. Bilingvālie skolotāji veido un uztur kontaktus ar partnerskolām Francijā, līdz ar to gan skolēniem, gan skolotājiem ir iespēja braukt uz šo valsti padziļināt franču valodas un kultūras zināšanas. Šāds atbalsts tiek uzskatīts par būtisku labas mācību priekšmeta mācīšanas svešvalodā priekšnoteikumu, un tas visnotaļ ES tiek veicināts.

Savukārt Nīderlandē skolotāju sagatavošanā īpaša uzmanība tiek pievērsta multikulturālai izglītībai. Kopš 1985. gada topošajiem pamatskolas skolotājiem ir jāapgūst obligāts kurss starpkultūru izglītībā. Dažādās augstskolās tā nosaukums var atšķirties. Visbiežāk sastopamie varianti: „Multikulturālā izglītība”, „Starpkultūru izglītība”, „Nīderlandiešu valoda

kā otrā valoda un kultūra”. Vēl tiek izmantoti apzīmējumi „Etnocentrisma un rasisma neitralizācija”, „Izglītības jautājumi”, „Pētījuma nedēļas” u. c.

Nozīmīgas izmaiņas ir ieviestas arī to skolotāju izglītošanā, kuri tiek sagatavoti nīderlandiešu kā otrās valodas mācīšanai. Ilgus gadus Nīderlandes pedagogi sūdzējās, ka viņiem ir maz iespēju apgūt speciālās zināšanas otrās valodas metodikā. Taču tagad viņi var specializēties minoritāšu kultūras jautājumos un otrās valodas apguvē.

**Integrētais modelis.** Kā zināms, etnocentrisms ir viens no galvenajiem šķēršļiem, kas kavē savstarpēju izpratni un toleranci. Cilvēki, kuri pieņem, ka vienīgais „normālais” domāšanas veids ir tikai un vienīgi viņu pašu, nespēj pieņemt citas kultūras. Arī nespējai izprast kompleksas sistēmas ir negatīva ietekme, jo tas liedz rast risinājumu problēmām un veicina rasistiskus un ksenofobiskus spriedumus.

Šajā situācijā Eiropas zinātnieki (R. Gagliardi, A. Medina-Rivilla, K. Domingez-Garrido, K. Trasberga, G. Auernheimers u. c.) iesaka izmantot integrēto skolotāju izglītības modeli, uzsverot, ka katrai valstij jāizstrādā autonomš modelis, jo tajā ir jāiekļauj lokālā informācija.

Līdz ar to skolotāji:

- iemācīsies palīdzēt skolēniem pārvarēt negatīvu attieksmi pret citām kopienām;
- apgūs dažādu kopienu vēsturi un to raksturīgās īpatnības (kultūra, sociālās organizācijas, reliģija, tabu, komunikācijas stils, laika dimensijas uztvere, attiecības ar vides sistēmām un citām kopienām, galvenās ekonomiskās aktivitātes utt.) un pratīs to izmantot mācību procesā;
- iegūs zināšanas par kopienu tradicionālajām zināšanām un izmantos tās mācību procesā;
- apgūs skolēnu koncepciju un mācīšanās grūtību analīzes metodes un analīzes rezultātus ņems vērā, organizējot mācību procesu;
- pratīs pārvarēt mācīšanās grūtības, kas saistītas ar to, ka skolēniem ir vājas mācību valodas zināšanas.

Atšķirīga situācija skolotāju izglītībā ir ASV, kur jau kopš 1984. gada tiek pieprasīts visu pedagogu sagatavošanas kursos iekļaut antirasistisku un multikulturālu saturu. Zinātnieces Ž. Geja, S. A. Eizenklase, S. Trevaskesa (G. Gay 1997; S. A. Eisenklas, S. Trevaskes 2003) uzskata, ka skolotāji nespēj efektīvi īstenot multikulturālo izglītību, ja viņu profesionālās sagatavošanas programmā kultūru atšķirību jautājumiem tiek veltīts pārāk maz laika vai arī tie vispār netiek pieminēti.

Vēsturiski ASV skolotāju izglītošanas programmu pamatā ir monolingvālā kultūra, vidusmēra amerikāņu modelis, kas atspoguļo lielākās sabiedrības daļas politiskos, kultūras un

sociālos šablonus. (*J. Garcia, S. L. Pugh* 1992) Līdz ar to parasti tika ignorēti valodu un kultūru dažādības jautājumi mācību priekšmetu metodiskajosursos un skolēnu izglītošanā.

ASV skolās valdošā diversitāte vienlaikus ir gan lieliska iespēja, gan problēma. Valsts pilsoņu un skolu etniskā, kultūru un lingvistiskā daudzveidība bagātina nāciju, tomēr visur, kur notiek dažādu grupu mijiedarbība, attīstās starpgrupu spriedze, veidojas stereotipi un institucionalizēta diskriminācija. (*J. A. Banks, C. I. Bennett*) Skolas turpina meklēt veidus, kā respektēt skolēnu atšķirības, kā arī palīdzēt veidot valsti, kurā visi tās pilsoņi ir valstij lojāli. Daudzveidība vienotībā ir mērķis, uz kura tiecas ASV.

Kopumā minoritāšu izglītības attīstība ASV ir uzskatāma par vispārējā progresa daļu ceļā uz politiku – „izglītības iespēju vienlīdzība visiem pilsoņiem”. (*E. W. Taylor* 1994) Vispirms tika domāts par „krāsaino” cilvēku integrāciju. Līdz pat pilsoņu kara beigām skolu sistēma aprobežojās tikai ar „balto pilsoņu” bērnu mācīšanu, un tikai pēc tam tika uzceltas skolas „krāsainajiem” amerikāņiem. Nākamais rīcības solis bija bilingvālās izglītības ieviešana, taču sākotnējā periodā (1840–1920) divvalodība galvenokārt attiecās uz ieceļotājiem no Eiropas. (99, 101–105)

Ohaio štatā 1840. gadā pieņēma likumu, kas noteica par pienākumu uzturēt arī bilingvālas (vācu–angļu) skolas tiem, kuri to vēlas. Ieceļotāji no Vācijas savās lielākajās apmešanās vietās dibināja bilingvālas privātskolas, kas bieži vien darbojās vairākās paaudzēs.

Ieviešot skolās spāņu – angļu divvalodību (Teksasā), mācību darbā iesaistīja skolotājus, kas bija emigranti no Kubas, un 1963.gadā tika izveidotas arī vairākas skolotāju izglītības programmas. Drīz vien bilingvālās skolas tika atvērtas visur, kur dzīvoja spāņu valodā runājošā minoritāte.

Bez šīs pozitīvās pieredzes nebūtu iespējama Bilingvālās izglītības likuma pieņemšana 1968.gadā, kura izstrādāšana bija Teksasas senatoru iniciatīva. Turklāt no 1968. līdz 1981.gadam tā saņēma ievērojamu atbalstu no valsts.

Iepriekš ieskicētās norises varētu uzskatīt par lēnu kustību ceļā uz multikulturālu (starpkultūru) izglītību.

ASV jau pēc Otrā pasaules kara multikulturālās (starpkultūru) izglītības programmas tika izstrādātas tādām organizācijām kā Miera korpuss, lai palīdzētu brīvprātīgajiem strādāt atšķirīgās kultūrvidēs dažādās valstīs. (*J. Lynch, Ch. Kordon* 1984)

Pētījumā, ko 1977. gadā veica *American Association of Colleges for Teacher Education*, atklājās, ka pastāv daudz piedāvājumu (gan pamatstudijas, gan izvēles studiju kursi) skolotāju bilingvālai un multikulturālai sagatavošanai.

Daudzas programmas uzlaboja teorētiskās zināšanas, citas veicināja didaktiski praktisko mācīšanas prasmju apguvi. Vairākas institūcijas 70. gados atvēra multikulturālās (ar to vairāk saprotot bilingvālās) skolotāju izglītības un pieaugušo izglītības nodaļas.

Vairāki zinātnieki (*S. Nieto* 1995; *J. Nieto, R. Young, M. Tran, V. Ooka-Pang* 1994) 20. gadsimta deviņdesmitajos gados izteica nopietnas bažas par to, ka lielākajā daļā skolotāju studiju programmu nav iekļauti multikulturālās izglītības studiju kursi. Viņi apgalvoja, ka mainīgā Amerikas sabiedrības demogrāfija pieprasa, lai skolotāji būtu tai pienācīgi sagatavoti. Tradicionālās asimilācijas stratēģijas viņi aizvietoja ar tādām, kas pēta atšķirību kā iespēju, nevis problēmu.

Zinātnieki ierosināja multikulturālo izglītību ietvert visās skolotāju izglītības programmās un uzsvēra, ka katrai skolotāju izglītības programmai jāpalīdz skolēniem attīstīt izpratni par savu etnisko un kultūras identitāti, jāmāca par privilēģijas virzošo spēku un ekonomisko nomāktību, kā arī to, ko skolas dara, lai sekmētu sociālās nevienlīdzības mazināšanu. Pētnieku ieteiktajosursos - *Multikulturālā izglītība*, bija trīs posmi: 1) kopības izjūtas radīšana, 2) kritiskās domāšanas attīstīšana, 3) atbildības un pārmaiņu faktoru veicināšana (*J. Lynch, Ch. Kordon* 1984).

Kā uzskatīja *H. Nīto, R. Jongs, M. Trans* un *V. Oka-Panga* (*J. Nieto, R. Young, M. Tran, V. Ooka-Pang* 1994), topošo skolotāju iepazīstināšana ar multikulturālo izglītību ir galvenais solis ceļā uz panākumiem, kā nodrošināt, lai visi bērni iegūtu iespēju mācīties un nokļūt vidē, kurā viņi nav upuri negodīgai izglītības sistēmai. Topošajiem skolotājiem ir jāiemācās saprast un novērtēt dažādu kultūru, kas pastāv mūsu sabiedrībā, nozīmi, jo tā var veicināt visu bērnu pieņemšanu un cienīšanu.

Skolotāju izglītības programmām jāpievērš uzmanība „kultūras nozīmēm, izvērtējot izglītības pieejamību visiem, un ASV multikulturālās sabiedrības problēmām, kā arī personības nozīmei sociālajā kontekstā”. (*D. D. Ross, W. Smith* 1992, 94)

1991. gadā Amerikas Nacionālais Valsts izglītības departaments publicēja dokumentu „Amerikas gobelēns: tautas izglītošana”, kurā sniegtas rekomendācijas štatu izglītības departamentiem multikulturālu skolotāju studiju programmu ieviešanai.

Šajās programmās uzsvars tika likts uz mācību stiliem, kooperatīvo mācīšanos, lingvistiku un dažādām mācību metodēm, kas saistītas ar bilingvālo izglītību un angļu kā otrās valodas apguvi.

Mūsdienās ASV tiek veidotas aizvien jaunas starpkultūru izglītības programmas, kas balstītas uz jaunākajām zinātniskajām atziņām psiholoģijā, filozofijā, pedagoģijā u. c., jo pieaug koledžu un universitāšu skaits, kuras atbalsta topošo skolotāju sagatavošanu multikulturālās (starpkultūru) izglītības jomā.

ASV prakse pierāda, ka pedagogs, apguvis šādu programmu, domā un rīkojas kā multikulturāla, nevis monokulturāla personība; viņš spēj izstrādāt multikulturāla satura mācību plānu un lietot mācību metodes, ievērojot noteiktas kultūras īpatnības, spēj izvērtēt zināšanu

atbilstību dažādām kultūrām un saprot, ka tapšana par multikulturālu pedagogu ir ilgs attīstības process, kam nav iespējams noteikt galapunktu.

Promocijas darba autore, analizējot dažādu valstu pieredzi skolotāju starpkultūru izglītībā un docējot studiju kursu „Starpkultūru izglītība”, pārliecinājās, ka atsevišķu studiju kursu modelis nespēj nodrošināt sistemātisku starpkultūru kompetences attīstību.

Tādējādi autore savā darbā balstās uz integrēto skolotāju starpkultūru izglītības modeli, kas uzsver nepieciešamību iekļaut starpkultūru izglītības principus visā studiju procesā.

## 2.4.2. Promocijas pētījuma teorētisko un empīrisko rezultātu integrēšana skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeli Latvijās apstākļos

Pētījuma teorētiskā analīze atklāj, ka katras demokrātiskas sabiedrības izglītības mērķis ir attīstīt spēju izprast kompleksas sistēmas un palīdzēt skolēniem pārvarēt etnocentrisko attieksmi. Tādējādi nepieciešams veikt īpašus izglītības pasākumus, kas nodrošinātu nepieciešamās attieksmes izmaiņas un attīstītu jaunas iedzīvotāju prasmes un zināšanas.

Zinātnieki visā pasaulē (*J. A. Banks* 1991, 1993 a, b, 1994; *S. Nieto* 1996; *V. Nieke* 1995; *G. Auernheimer* 2003) mudina pedagogus izvērtēt savu attieksmi un uzskatus pret mūsdienu klasēs pārstāvētajām atšķirīgajām grupām, lai izveidotu patiesi taisnīgu izglītības vidi.

Promocijas darba autore pievienojas *H. R. Bovenā* (*H. R. Bowen* 1997) viedoklim, ka augstākās izglītības galvenais mērķis ir studenta kā viengabalainas personības izaugsme, attīstot ne tikai intelektu un praktisko kompetenci, bet arī emocionālās ievirzes, tajā skaitā personības morālos, reliģiskos, emocionālos, sociālos un estētiskos aspektus. Māka efektīvi darboties daudzveidīgā sabiedrībā ir galvenais izaugsmes nosacījums.

Māstrihtas līgums (1991), tāpat kā Eiropas Kopienas komisijas citi politiskie dokumenti (*Baltā grāmata „Teorija un studijas”* (1995); *Zaļā grāmata* par Eiropas dimensiju izglītībā (1993); SOCRATES programmas (1995) u. c.), skaidri norāda izglītības mērķus, cerības un vispārējos uzdevumus, jo īpaši skolotāju izglītībā.

Starpkultūru jautājumi un aspekti jāiekļauj visu nākamo skolotāju izglītības procesā, taču to piemērošanai atšķirīgās situācijās nepieciešamas dažādas prasmes un pasākumi. Tāpēc jāizstrādā tādas skolotāju izglītības programmas, lai maksimāli izmantotu sadarbības iespējas un mācītos no citu valstu pieļautajām kļūdām un gūtajiem panākumiem.

Daudzas Latvijas pedagoģijas augstskolas aizvien skaidrāk apzinās nepieciešamību mudināt studentus apgūt zināšanas un prasmes, kas sniegtu viņiem iespēju izpildīt atšķirīgās sabiedrības prasības un vajadzības.

Joprojām svarīgs ir arī jautājums par skolotāju nepārtrauktu profesionālo kvalificēšanos, kas ir priekšnoteikums un līdzeklis produktīvai kompleksas problemātikas risināšanai. Skolotājam jāklūst par patstāvīgu pedagoģisko un sabiedrisko problēmu risinātāju savā darbības sfērā. (*I. Buchberger* 2001b)

Taču šobrīd, pēc autores novērojumiem, lielākajai daļai skolotāju trūkst zināšanu par starpkultūru izglītību, un nepieciešams reorganizēt skolotāju izglītības programmas, lai attīstītu viņu prasmi strādāt starpkultūru izglītības apstākļos.

Darba autore pievienojas pedagoga *H. H. Reihā* (*H. H. Reich* 1998, 13) viedoklim, ka skolotāju izglītības saturs un struktūra aizvien atpaliek no sabiedrības attīstības un skolu prakses.

Tas ir attiecināms arī uz daudzvalodības attīstību. Koncentrēšanās uz nacionālo valodu, nacionālā valoda kā vienīgais nodarbību medijs dominē skolotāju izglītībā visās Latvijas pedagoģijas augstskolās. Nevar gan noliegt, ka daudzās skolotājus izglītības institūcijās ir iniciatīva un mēģinājumi darboties starpkultūru izglītības virzienā.

Aizvien svarīgāk ir sagatavot skolotājus, kas mazina atšķirīgu kultūru radītas saskarsmes barjeras starp skolotājiem un skolēniem. Skolotāju izglītības programmās būtu jāņem vērā pieredzējušu skolotāju padomi un jānodrošina daudz praktisko nodarbību. Zinātnieki B. Davns, K. Hogans and R. Madigans (*B. Down, C. Hogan, R. Madigan* 1995) norāda, ka uz pieredzi balstīts modelis sniegs skolotājiem vienu no vislabākajām iespējām iemācīties, kā apieties ar atšķirīgiem skolēniem.

Jāpiekrīt, ka starpkultūru izglītības mērķi tiek sekmēti tad, ja pedagoģijas augstskolās tiek ieviestas izmaiņas, kas veicina skolotāju starpkultūru izglītību. Kaut gan starpkultūru izglītības reforma to paredz, profesors M. Vavruss (*M. Vavrus* 2002) savos pētījumos konstatējis, ka gandrīz visi mūsdienu reformu realizētāji nebūt nav vienisprātis par izmaiņām studiju programmās, kas saistītas ar starpkultūru izglītības ieviešanu. Skolotāju izglītības programmu misija jeb konceptuālā orientācija ir faktors, kas nosaka skolotāju sagatavošanas studiju struktūru un saturu, kā arī resursu piešķiršanu. Ja pedagoģijas augstskolu administrācija un docētāji uzskata misijas un studiju satura savstarpējās attiecības par perspektīvu starpkultūru reformas ieviešanā, pastāv lielāka iespēja ieviest skolotāju izglītībā multikulturālās vērtības, prasmes un saturu.

Ņemot vērā iepriekš minēto, šajā promocijas darba nodaļā tiks ieskicēta nākotnes aina un uzdevumi, kas jāveic skolotāju, kam jāstrādā multikulturālā sabiedrībā, izglītošanā.

Viens no primārajiem skolotāju starpkultūru izglītības mērķiem ir ieviest studiju programmās starpkultūru zināšanu un attieksmju apguvi, lai aizstātu tradicionālo skatījumu, kas ignorē starpkultūru izglītību.

Pamatojoties uz M. Vavrusa (2002) sniegtajiem datiem par starpkultūru izglītības satura ieviešanas reformām skolotāju izglītības programmās, var pieminēt, ka satura integrācija ir veids, kā iespējams sākt iekšējo skolotāju starpkultūru izglītības programmu reformu institucionālajā līmenī.

Autore uzskata, ka satura integrācija varētu būt starpkultūru izglītības reformas sākums augstākās izglītības programmās. Saskaņā ar profesoru Dž. A. Benksu (1998, 232–250) – satura integrācija ir tas, kā skolotāji izmanto dažādu kultūru un grupu piemērus, datus un informāciju, lai ilustrētu sava mācību priekšmeta galvenās koncepcijas, principus, vispārinājumus un teorijas.

Iepriekšminētie zinātnieki un pētnieki atzīmē, ka starpkultūru satura integrācija ir reformu posms, ko iespējams realizēt visās programmās bez izteiktām resursu pārvirzēm. Turklāt šī integrācija var būt mērinstruments, kas ļauj noteikt pakāpi, kurā starpkultūru izglītības reforma



tiek uzskatīta par prioritāti skolotāju augstākās izglītības un personāla kvalifikācijas celšanas programmās.

Augstskolu pedagogi uzsver, ka pastāv grūtības skolotāju izglītības programmu un skolu mācību plānu pārveidošanā. Atbilstoši Dž. A. Benksa (*J. A. Banks* 1998) viedoklim, vienkārši pievienojot starpkultūru informāciju mācību plānam, skolotāji vairumā gadījumu nespēj iekļaut tajā dažādas perspektīvas un savstarpēji sasaistīt dažādu kultūru un grupu vēsturi.

Iebilstot pret multikulturālā satura pievienošanas stratēģiju, Dž. A. Benks uzsver nepieciešamību integrēt studiju programmās transformējošās akadēmiskās zināšanas, kas „sastāv no koncepcijām, paradigmām, tematiem un izskaidrojumiem, kas ir izaicinājums dominējošajām akadēmiskajām zināšanām un paplašina vēstures un literatūras kanonus ..” (*J. A. Banks* 1998, 237), atzīstot, ka zināšanas nav neitrāla parādība, ka cilvēku intereses atstāj ietekmi uz zināšanām, ka visas zināšanas atspoguļo sabiedrības varas un sociālās attiecības, kā arī to, ka svarīgs zināšanu veidošanas mērķis ir palīdzēt cilvēkiem pilnveidot sabiedrību.

Studiju programmu pārveidošana starpkultūru aspektā notiek pakāpeniski, kompleksu pārmaiņu ieviešanas procesā, ņemot vērā sociālos un politiskos apstākļus.

### Priekšnoteikumi skolotāju starpkultūru izglītības ieviešanai

2.tabula

Līmeņi	Konsekvences augstskolu pedagogijā
<b>Sabiedrības līmenis</b>	Sabiedrības izaicinājums. Pedagoģijas koncepcija sabiedrības izglītošanai. Uzsvars uz starpkultūru kompetenci.
<b>Institucionālais līmenis</b> Fakultāte/Starpkultūru izglītības centrs/nodaļas	Studiju programmas analīze. Padziļināta (visās skolotāju izglītības studiju programmās) integrētā starpkultūru satura pārbaude. Noteikti optimālie varianti, kā integrēt starpkultūru izglītības saturu visās skolotāju izglītības studiju programmās. Pakāpeniski ieviesti starpkultūru izglītības principi visās skolotāju izglītības programmās. Sadarbība ar citām pedagoģijas augstskolām starpkultūru izglītības jautājumos. Sadarbība ar skolām un citām izglītības iestādēm. Izstrādāta koncepcija monolingvistiskas un monokulturālas skolotāju izglītības pārvarēšanai.
<b>Individuālais līmenis</b> Docētāji Studenti	Sadarbība ar kolēģiem un skolu pedagogiem. Vākti dati par studentu starpkultūru kompetences attīstības līmeni un veikta to analīze. Ņemot vērā iegūtos pētījuma rezultātus, noteikta savu docējamo studiju kursu pilnveidošanas iespējas.

Starpkultūru izglītības principi: kultūru daudzveidība, docētāju un studentu līdztiesīgs dialogs un daudzvalodība būtu ieviešami visās skolotāju izglītības programmās, un tam nepieciešams izstrādāt starpdisciplināro un institucionālo struktūru. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē šāda struktūrvienība, t.i., Multikulturālās izglītības centrs, ir izveidota jau 2001. gadā. Centra pamata darbības mērķi ir veidot un realizēt pētniecības un studiju programmas starpkultūru un bilingvālajā izglītībā. Neņemot vērā centra aktīvo darbību, lielākajā daļā studiju programmu nav iekļauta starpkultūru izglītība.

Lai veiksmīgi ieviestu skolotāju starpkultūru izglītības programmas, pēc autores domām, nepieciešams:

- veikt studiju programmu konceptuālās struktūras analīzi, lai uzzinātu, cik lielā mērā tajā ievēroti starpkultūru izglītības principi, salīdzinot šo programmu ar jaunākajiem atzinumiem skolotāju starpkultūru izglītībā;
- veikt padziļinātu programmās integrētā starpkultūru satura pārbaudi, lūdzot docētājus uzrakstīt savu docējamo kursu pašnovērtējumu (ja skolotāju izglītības studiju plāna analīze liecina, ka satura integrācijas pamatā ir pievienošanas pieeja, nevis studiju programmas rekonstrukcija starpkultūru aspektā, ir iespējams noteikt studiju programmas, kurās nepieciešams veikt korekcijas.);
- izveidot darba grupu, lai noteiktu optimālos variantus, kā integrēt starpkultūru izglītības saturu visās skolotāju izglītības studiju programmās.

Līdzīgi uzskati ir arī M. Vavrusam (2002), viņš uzsver: ja mācībspēki veic starpkultūru izglītības programmu analīzi, paveras iespējas paplašināt dialogu studiju programmu ietvaros par daudzveidīgām starpkultūru satura integrācijas iespējām skolas mācību plānā. Savācot datus par starpkultūru satura integrāciju reālajā mācībspēku darbā, var noteikt apmēru, kādā ir ieviesti starpkultūru izglītības principi noteiktā programmā. Šai informācijai jābūt obligātai, jo tad, ja studiju programmā nav ieviesti starpkultūru pārveidojumi, skolotāji joprojām nespēs izveidot jēgpilnu starpkultūru mācību plānu.

Pēc tam skolotāju izglītības programmas, kurās ir apzināta starpkultūru misija, var sākt sadarbību ar skolām un citām izglītības iestādēm, lai bagātinātos ar pieredzi un lai visu skolotāju izglītībā tiktu ievērotas starpkultūru izglītības prasības.

Šādas rīcības mērķis ir pārvarēt atšķirtību starp teoriju un praksi un nostiprināt attiecības starp universitāti un skolu. Viens no veidiem, kā to izdarīt, ir panākt, lai docētāji un studenti pastāvīgi sadarbotos ar skolotājiem, pērtu viņu mācīšanas stilu, metodes un novērtētu skolēnu

mācību rezultātus, tādējādi izstrādājot teorijas, kas balstītas uz viņu novērojumiem. (*N. Uranga* 1995, 7; sk. arī *T. C. Roock, C. Wilson* 2004)

Ieviešot starpkultūru izglītību studiju programmās, skolotāju izglītība ir jāuztver kā viens process – nepieciešams docējamo tēmu koordinēts sadalījums augstākās izglītības iegūšanas un tālākizglītības laikam.

Izglītības iegūšanas laikā teorētiski apskatītais starpkultūru izglītības saturs vēlreiz jāapstrādā jauno skolotāju prakses laikā. Refleksijas, izmantojot dažādu situāciju piemērus (sadarbība ar minoritāšu bērnu vecākiem, bērnu attieksme pret otrās valodas apguvi utt.), ir iedarbīgs mācību instruments.

Mērķtiecīga pāreja no pievienošanas uz transformējošo stratēģiju mācību plānā ir piemērota tādai pedagoģijas augstskolai (fakultātei), kuras mērķis ir iekļaut starpkultūru izglītību skolotāju profesionālās izglītības programmās.

Augstskolām vajadzētu rediģēt pamatkursu saturu, lai tiktu pievērsta lielāka uzmanība politiskajai dinamikai, kas atspoguļojama studiju programmās, un multikulturālā satura integrācijai.

Pedagoģijas augstskolu docētājiem vajadzētu vākt datus par to, kā studenti, uzstājoties semināros, atrodoties praksē izglītības iestādē, izmanto studiju kursā iegūtās zināšanas par dažādību, iecietību, konfliktu risināšanas stratēģijām utt. Tas ļautu atklāt, kādas ir studentu prasmes integrēt starpkultūru saturu praksē, un noteikt faktorus, kas kavē satura integrāciju, kā arī sniegtu informāciju, kas palīdz pilnveidot studiju programmu.

Prakses laikā nosakot topošo un jau strādājošo skolotāju pieeju un attieksmi pret starpkultūru satura integrēšanu mācību plānā, iespējams noteikt indikatorus, kas parāda: a) skolotāju izglītības programmu efektivitāti, b) topošo skolotāju spēju mācīt, pamatojoties uz starpkultūru izglītības stratēģijām. (*M. Vavrus* 2002)

Tas var atklāt arī skolotāju izglītības programmu satura un studiju metožu trūkumus, ideoloģisko pretestību, nelabvēlīgu dažu sadarbības skolotāju ietekmi, kā arī vispārīgi maldīgus priekšstatus par starpkultūru izglītību un tās mērķiem.

Šādu pētījumu rezultātus iespējams apspriest ar pedagogiem, izglītības iestāžu administrācijas pārstāvjiem, metodiķiem u. c., un docētāji šīs zināšanas var uzskatīt par starpkultūru izglītības ieviešanas programmas sastāvdaļu. Bez šādas informācijas programmas pašnovērtējums nav uzskatāms par izsmeļošu.

Kā atzīst Dž. A. Benkss (1993 b), multikulturālās pieejas (sk.1.2.3.apakšnodaļu) bieži vien reālajā mācību situācijā tiek sajauktas un sapludinātas un pāreja no pirmā starpkultūru satura integrācijas līmeņa uz nākamo norisinās pakāpeniskā un summārā veidā.

Starpkultūru izglītībā studentiem tiek radīta iespēja konstruēt ne tikai savas akadēmiskās zināšanas, bet arī „mērķtiecīgu darbību”. Pedagoģijas augstskolām vajadzētu izstrādāt jēgpilnu

programmas konceptuālo struktūru, kas veicinātu transformatīvu mācīšanās vidi (E. Maslo 2006, 57) akadēmisko zināšanu, attieksmju un prasmju pārveidošanai un izmantošanai savas pedagoģiskās darbībās konstruēšanā.

Tā kā pētījuma rezultāti parādīja, ka studiju kurss „Starpkultūru izglītība” ir nepietiekams topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstībai, uz pārbaudītu teorētisko atziņu analīzes pamata, kā arī LU un UNED sadarbības projekta ietvaros autore izstrādāja topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeli.

Modelis tika izstrādāts, pamatojoties uz starpkultūru kompetences veidošanās specifiku, – pieņemot, ka starpkultūru kompetence attīstās cilvēka mūža garumā.

Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izveidē tika ņemtas vērā sabiedrības vajadzības, jaunākās atziņas par starpkultūru izglītību, starpkultūru komunikāciju, psiholoģiju, filozofiju, pedagoģiju un politiku. Liela uzmanība bija pievērsta skolotāju izglītības attīstības tendenču analīzei Eiropā, kā arī skolotāju izglītības īpatnībām Latvijā, ievērojot mūsu valsts vēsturisko pieredzi un pašreizējo situāciju. Turklāt tika pievērsta uzmanība studentu kritiskās un radošās domāšanas attīstības veicināšanai, studēšanas iemaņu un dziļas sociālo procesu izpratnes attīstīšanai, kā arī vēlmei un spējai darboties multikulturālā vidē.

Skolotāju starpkultūru izglītības modelim, pēc darba autores domām, jāuzsver sabiedrības pluralitātes nozīme un jāatzīst atšķirīga domāšana, tradīcijas, uztvere, dzīvesveids – kā pamats konstruktīvai dažādu kultūru sadzīvošanai, kas sevī ietver visiem vienādas tiesības būt atšķirīgiem.

ES arvien biežāk ir dzirdama prasība, ka nacionālajām izglītības sistēmām nepieciešama „Eiropas dimensija”. Eiropas politiķi un zinātnieki meklē jaunas mācību iestāžu formas, līdzekļus un iespējas, lai noteiktu dimensijas saturu Eiropas nākotnei. Eiropas Komisija, tāpat kā Eiropas Parlaments, iestājas par „Eiropas dimensijas” ieviešanu gan studiju procesā augstskolā, gan mācību procesā skolā.

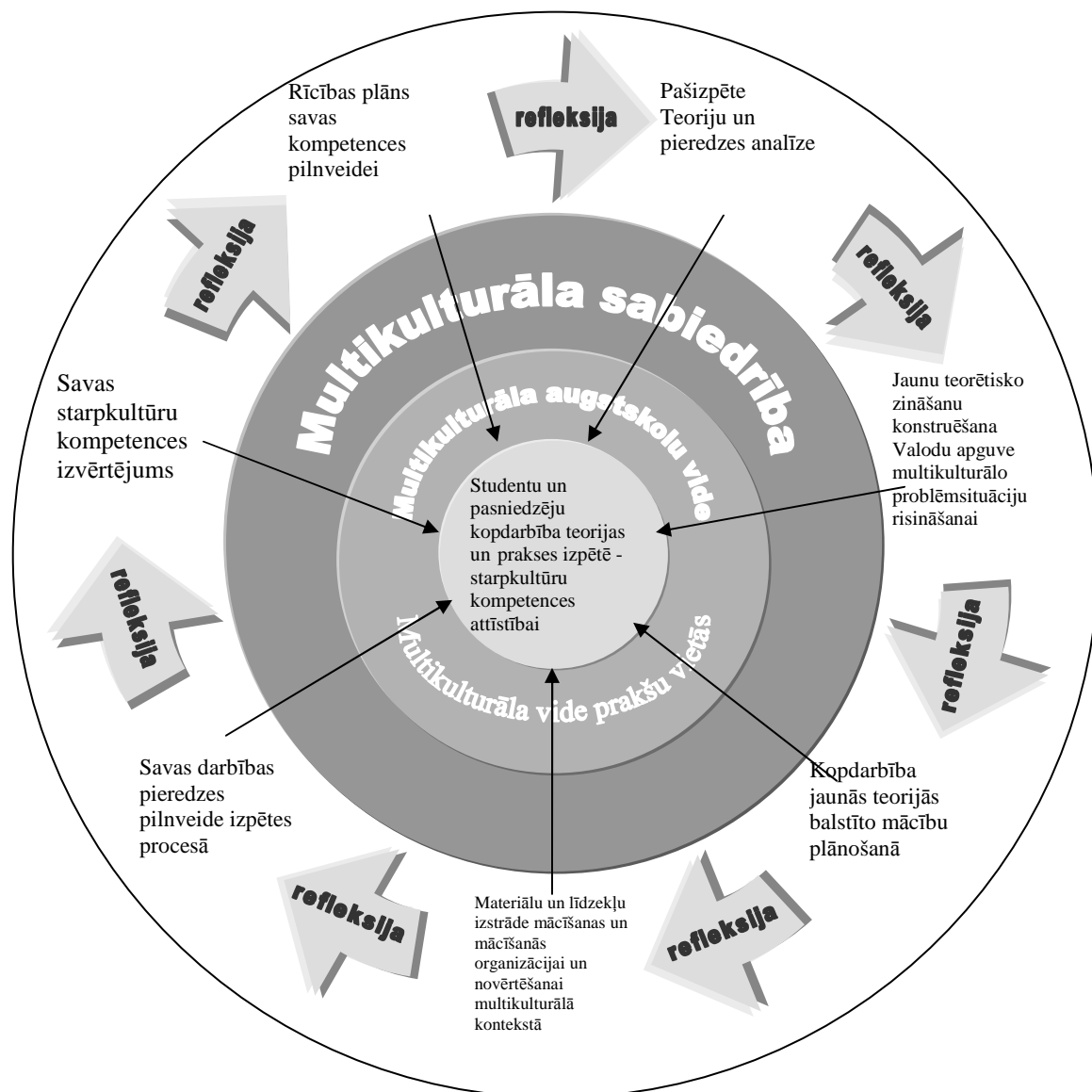
Līdzās plašām zināšanām par eiropisko kultūru nepieciešamas noteiktas pamatzināšanas arī par citām kultūrām. Tas, kas pazīst sakarības un paražas un kam ir pamatzināšanas par kādas valsts politisko situāciju un skolu sistēmu vai kas ar interesi ir apceļojis kādu valsti, varēs vieglāk izprast problēmas un cilvēku izturēšanos un būs ieinteresēts uzzināt ko jaunu par kādu citu valsti.

Visos skolotāju izglītībā piedāvātajos studijuursos (pedagoģijā, filozofijā, psiholoģijā u. c.) būtu veicināma empātija, solidaritāte un konstruktīva konfliktu risināšanas pieredze. Konfliktu risināšanas pieredze palīdzētu izprast konflikta cēloni, kas var būt strīds par resursiem (t.i., par varu), atšķirīgas vērtības, uzskati un normas vai nespēja apmierināt cilvēka pamatvajadzības (cieņu, drošību, atzīšanu).

Īpaši didaktikasursos vajadzētu akcentēt starpkultūru izglītības principus. Tas nepieciešams, lai ieviestu tradicionālajā mācību plānā starpkultūru saturu. Jāuzsver, ka multikulturalitāte nav tikai pedagogijas aspekts, tā attiecas arī uz politiku, vēsturi un ekonomiku. Plašākā nozīmē izprasta multikulturalizācija ir svarīgs eiropeizācijas elements.

Skolotāju izglītībā īpaša uzmanība jāvelta mācīšanas un mācīšanās sociālā un kultūras konteksta izpētei, lai skolotājs spētu paaugstināt mācību efektivitāti. Turklāt savas kultūras izpratne ir citu kultūru izpratnes pamats. Nav iespējams pilnībā iejusties citā kultūrā, ja cilvēks neapzinās pats savu kultūras identitāti un to, kādu ietekmi kultūras paražas, uzskati, vērtības un uzvedība atstāj uz cilvēka attīstību.

Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modelis uzsver atvērtību kultūrdialogam, atbilstošu psiholoģisko un intelektuālo nostāju, kas nav iegūstama atsevišķos studijuursos, bet gan visas studiju programmas garumā.



2.47.attēls. **Topošā skolotāja starpkultūru kompetences attīstības modelis**

Attīstot ideju, ka docētāja organizētajā darbībā students un docētājs, students un students apmainās vērtībām, veidojot savas darbības, uzvedības un rīcības pieredzi, kurā atspoguļojas personības un sabiedrības, vispārcilvēcisko un etnisko vērtību individuāli konkrēts samērs (I. Žogla 1997, 9), kā arī attīstītu atziņu par starpkultūru izglītības ciešo saistību ar mācīšanas pārorientēšanu no produkta uz procesu (G. Auernheimer 2003), izstrādātais skolotāju starpkultūru izglītības modelis uzsver skolotāja profesionālo studiju procesu kā teorijas un prakses mijiedarbību. Tas ir savas pedagoģiskās darbības teorijas konstruēšanas process praktisko multikulturālo situāciju izpētē. Mācībspēkam aktīvi iesaistoties apspriešanās un

interpretēšanā, studenti tiek rosināti līdzdarboties studijās. Uzmanības centrā ir students un viņa darbība, nevis iepriekšnoteikts rezultāts.

Līdz ar to studiju procesam jābūt pietiekami elastīgam, katrā studiju kursā respektējot un atzīstot mācīšanās, kultūras, komunikācijas un līdzdalības dažādību. Atšķirības tiek augstu vērtētas; tiek meklētas iespējas bagātināt katra studenta pedagoģiskās darbības pieredzi ar dažādu atšķirīgu kultūru iekļaušanos kontekstā. Ietvertajā starpkultūru saturā uzsvērtā visu studējošo dažādo vajadzību līdzvērtīga sastapšanās.

Pamatojoties uz atziņu par studiju procesu kā kompleksas savas pedagoģiskās darbības sistēmas konstruēšanu, kurā tiek ietverti kognitīvie, sociālie un emocionālie komponenti, kurus bieži izmanto eksperimentālajās mācībās (sal. *T. Inglar, E. Bjercknes, R. Lappen, T. Tobiassen* 2002, 12; *I. Maslo* 2004), autores izstrādātājā modelī pedagoģiskā mijiedarbība paredz visu procesā iesaistīto subjektu kopīgu darbību – teorētisko atziņu izpēti procesā studentu un docētāju teorētiskās literatūras un avotu analīzes un praktisko pedagoģisko multikulturālo situāciju izpēti kopdarbībā tiek noteikti mērķi, uzdevumi, konkrētais studiju saturs, formas, metodes, vērtēšanas kritēriji, darbības veidi utt.

Ja tradicionāli uzskata, ka ienākošie vizuālie un audiālie stimuli tiek pārveidoti kognitīvās struktūrās un integrēti jau esošajās zināšanās (*J. House* 1994), tad mūsdienās nepietiek ar to vien, ka cilvēks mācās, lai apgūtu zināšanas. No vienas puses – informācijas ieguve, apstrāde un nodošana ir interaktīvs process, kurā ir jāpārveido jau esošās zināšanas, lai veidotu jaunās. No otras puses – jaunais modificē un paplašina jau pastāvošās koncepcijas un zināšanas.

Zinātnieka *R. J. Marzano* (*R. J. Marzano* 1992) ideju par mācīšanos kā izziņas procesu atspoguļo teorija, ka mācīšanās ir aktīvs zināšanu veidošanas process, kurā ietilpst: skolēna (studenta) attieksme un uztvere, jaunu zināšanu iegūšana un integrēšana, izmantojot pagātnes pieredzi, agrāk iegūtās informācijas modificēšana, jēgpilna informācijas izmantošana, t.i., tās izmantošana lēmumu pieņemšanā un labu paradumu attīstīšana, kas sekmē mācīšanos.

Skolotāju starpkultūru izglītības procesā studenti ne tikai apgūst studiju kursus, bet arī vienlaikus kopā ar docētāju piedalās tā satura apspriešanā un iztirzāšanā. Rezultātā tiek izstrādātas savas pedagoģiskās darbības sistēmas, kas paaugstina studiju efektivitāti.

Turklāt atšķirīgu kultūras grupu konflikti tiek risināti konstruktīvu pārrunu ceļā (tiek iedibinātas godīga dialoga tradīcijas), un šie konflikti līdz ar to ļauj veidot jaunas zināšanas, kas radītas praktisko multikulturālo situāciju risināšanas ceļā un kas bagātina teorijas.

Par efektīvu skolotāju izglītību liecina tas, kā tiek attīstīta studentu starpkultūru kompetence.

Autore pilnībā piekrīt profesores *I. Žoglas* (*I. Žogla* 1997) paustajam viedoklim, ka mācībspēkam ir svarīgi profesionāli novērtēt un aktualizēt studentu un savas darbības potenciālās iespējas, lai veidotu starpkultūru kompetences attīstībai labvēlīgu pedagoģisko situāciju, tā studiju programmu ietvaros veicinot topošā skolotāja starpkultūru kompetences attīstību.

Izstrādātais modelis ir balstīts uz aktīvas rīcības un eksperimentālo mācību filozofiju.

Skolotāja starpkultūru kompetencē ietilpst ne tikai viņa rakstura īpašības, uzskati, attieksmes un pārliecības, profesionālās zināšanas un prasmes, bet arī viņa spēja un pieredze rīkoties multikulturālās praktiskās pedagoģiskās situācijās.

Sevis un prakses vietu multikulturalitātes izzināšana tiek uzskatīta par vissvarīgāko komponentu, kas nepieciešams, lai būtu iespējama efektīva sadarbība ar kultūras ziņā atšķirīgiem cilvēkiem. Nav iespējams izprast citas kultūras, ja cilvēks neapzinās pats savu kultūras identitāti un to, kā kultūra ietekmē cilvēku uzskatus, vērtības, uzvedības stilus utt. un kādu iespaidu tā atstāj uz komunikācijas procesu. Taču zināšanas vien bez refleksijas par savu kultūru nenodrošina veiksmīgu komunikāciju ar citu kultūru cilvēkiem. Tātad studijām jānodrošina studenti uz apzinātu un kritisku refleksiju par apgūtajām zināšanām un prasmēm, kas rada noteiktus secinājumus par pašu izturēšanos.

Turklāt skolotājam būtu jāsaprot, cik dažādi skolēni konstruē savas zināšanas un attīstās un jānodrošina mācīšanās iespējas, kas atbalsta viņu kognitīvo, afektīvo un sociālo izaugsmi.

Multikulturālas sabiedrības kontekstā nozīmīgi skolotāju izglītības faktori ir arī skolēnu kultūras un kultūras izcelsmes noteikto mācīšanās grūtību analīze, kā arī stratēģiju un metožu apguve, kas ļauj novērst mācīšanās grūtības.

Skolotājam, izstrādājot starpkultūru didaktikā pamatotu mācību priekšmetu programmas konkrētu saturu, jāveido uz darbību orientēts mācību process, kas rosina skolēnus patstāvīgai un atbildīgai reflektējošai darbībai, mudina pieņemt atšķirības, kas pastāv starp cilvēkiem, un palīdz saredzēt kultūru saistību, vairo skolēnu zināšanas par kultūru daudzveidību, par dažādām kultūras vērtībām, tradīcijām utt., tā veicinot skolēnā kritiskās domāšanas attīstību.

Skolotājam jāizprot individuālā un grupas motivācija un uzvedība, jāizmanto zināšanas par efektīvu verbālo un neverbālo komunikāciju, lai izveidotu mācību vidi, kas rosina uz pozitīvu mijiedarbību, veicina aktīvu pētniecību un sadarbību klasē.

Skolotāju starpkultūru izglītības izpratne attīstās no zināšanām uz kompetentu darbību (I.Maslo 2006), ko iegūst studiju un prakses vietu pētnieciski orientēto akadēmisko studiju laikā.

Lai starpkultūru izglītība būtu efektīva, skolotājam būtu nepārtraukti jānovērtē savas darbības izmaiņas citu (skolēnu, vecāku un pārējo profesionāļu) rīcības ietekmē kā profesionālās izaugsmes iespēja.



### 2.4.3. Skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa izvērtējums

Pētījuma kvalitatīvajai daļai – fokusgrupas diskusijai, kas veikta starptautiskā projekta *AD-8/05/31.01.05. Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic* ietvaros – , izmantojot izlases metodi, tika izraudzīti 20 eksperti.

Grupās diskusijas mērķis bija iegūt ekspertu viedokļu spektru par skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa iespējam pedagoģijas studiju procesā, kā arī par to, kādai vajadzētu būt skolotāju izglītībai Latvijā, lai studenti – topošie pedagogi – iegūtu multikulturālu pedagoģisko situāciju analīzes un sociālās rīcības pieredzi.

Diskusijas norises vieta: LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte.

No fokusgrupas diskusijas tika atlasīti dati, kas attiecas uz starpkultūru kompetences attīstību skolotāju starpkultūru izglītības procesā Latvijā.

#### **Grupu diskusiju sastāvs un norise.**

Pētījumā iesaistītie eksperti veido trīs grupas:

1. Docētāji ar vairāk nekā piecu gadu pieredzi izglītības darbā universitātē un jaunie docētāji ar darba pieredzi augstskolā +/- 2 gadi.
2. Docētāji, kas sagatavo augstskolu mācībspēkus; izglītības iestāžu vadītāji (ar pieredzi inovāciju ieviešanā studiju programmās, programmu veidošanā utt.); profesoru grupu vadītāji; studiju programmu konsultanti/metodiķi.
3. Studenti, kuri iegūst otru augstāko izglītību; augstskolu absolventi ar profesionālo pieredzi.

Profesors ar vairāk nekā piecu gadu darba pieredzi augstskolā (1.eksperts); divi lektori ar vairāk nekā piecu gadu pieredzi (2., 18.eksperts); viens lektors ar +/- 2 gadu pieredzi (3.eksperts); seši eksperti ar vairāk nekā piecu gadu pieredzi (divi no viņiem ir profesori no ārvalstu universitātēm; divi no trim ir augstskolu profesori ar pieredzi studiju programmu vadīšanā un inovāciju ieviešanā studiju procesā, turklāt viņi docē studiju kursus pedagoģijā, kas domāti augstskolu mācībspēkiem) (4., 5., 6., 13., 15. un 16.eksperts). Divi skolotāju studiju programmu metodiķi (7., 19.eksperts). Četri studenti (8., 9., 14., 17.eksperts). Četri bijušie studenti, kuri universitāti beiguši sekmīgi (10., 11., 12., 20.eksperts).

Diskusijas sarunu valoda bija latviešu, vācu un angļu.

Kopumā izvērtējot diskusiju gaitu, jāuzsver, ka tajās valdīja savstarpējas uzticēšanās un atklātības atmosfēra, kaut gan atsevišķos jautājumos diskusiju dalībnieku viedokļi krasi atšķīrās. Diskusijas dalībnieki pauda gandarījumu, ka viņi ir tikuši aicināti piedalīties šajā diskusijā par pašlaik tik aktuāliem jautājumiem. Tika izteikts priekšlikums šādas diskusijas rīkot regulāri.

## Starpkultūru kompetences attīstība pedagoģijas studiju procesā.

Promocijas darba autores izveidotajā modelī starpkultūru refleksija ir uzsvērtā kā visu pedagoģijas studiju programmu vitāli svarīgs elements kultūriejūtīgu skolotāju sagatavošanā.

Refleksijas nozīmi īpaši pasvītvoja 16.eksperts: *Sevis apzināšana kā speciālistam, kā pedagogam – tā ir atbildība, tā ir attieksme pret savu darbu, tā ir refleksija par savu darbu, paškritika un pašrefleksija.*

Refleksijas nozīmi studenta personības attīstībā uzsvēra vairāki diskusijas dalībnieki, norādot, ka refleksija dod iespēju konstruēt jaunas zināšanas, kas palīdz veikt jaunas darbības. Tādējādi refleksija aicina topošo skolotāju kļūt par izglītības veicinātāju, kurš aktīvi piedalās daudzveidīgu zināšanu un mācību teoriju izmantošanā klases vidē un iedrošina visus skolēnus sadarboties.

1.eksperts uzsver refleksijas par savu darbību nozīmi skolotāju izglītībā. *Pamatā ir pašizpēte un savas darbības analīze. Ja es modelī uzsvērtos principus grupētu, pirmajā vietā liktu – vai es pati saprotu, kas es esmu. Man sava darbība jāsāk vērtēt ar to, ka es saprotu, kas es esmu, kādas ir manas funkcijas, kāda ir mana atbildība. Īpaši akcentējot vārdiņu „atbildība”. Ar to es saprotu šo identitāti, tādēļ to liktu kā pašu svarīgāko.*

Autore pilnībā piekrīt ekspertu viedoklim, ka sevis iepazīšana un savas kultūras analīze ļauj pārlicināties, cik lielā mērā mūsu kultūra ietekmēs to, kā mēs strādājam, komunicējam un socializējamies. Eksperti uzskata, ka topošam skolotājam jāpievērš uzmanība visu studentu atšķirīgajām izglītības vajadzībām. Ekspertu teiktais pilnībā sakrīt ar izstrādātajā starpkultūru kompetences attīstības modelī uzsvērtu nepieciešamību topošajiem skolotājiem jau studiju laikā attīstīt spējas efektīvi strādāt kopā ar citiem cilvēkiem, kuriem ir atšķirīga kultūra - atšķirīga valoda vai reliģija.

8.eksperts: *Manuprāt, pozitīvi, multikulturālas sabiedrības izaicinājuma apstākļos, ka šis modelis mudina studentus uz kompetentu sociālo rīcību. Es izvērtēju situāciju – kas šinī brīdī ir vajadzīgs (kā lakmusa papīriņš reaģē) – un attiecīgi reaģēju. Strādāju, plānoju savu darbību. Modelī tas parādās gan savas darbības izpētē, gan savas starpkultūru kompetences izvērtēšanā. Tā ir mana – studenta –nostāja. Man ir svarīgi, lai kopdarbības procesā, kurā es iesaistos, šis process ir novērtēts, izvērtēts, lai tas ir zinātniski pamatots. Lai es zinu, kāds tam būs rezultāts. Un tas ir iespējams tikai un vienīgi sadarbībā ar docētāju un citiem studentiem.*

Eksperti atzīst, ka pozitīvi ir tas, ka izstrādātais modelis veicina dažādu mācību vajadzību apzināšanos, palīdzot studentam atpazīt sociālās, kultūras un tehnoloģiju ietekmi uz mācību procesu. Gan veidojot profesionālu kursadarbu, gan gūstot profesionālo pieredzi, students tiek mudināts izmantot daudzveidīgas izglītības pieejas, kas ļauj ņemt vērā individuālās atšķirības un visu skolēnu vajadzības.

Pievienojoties ekspertu viedoklim, gribētu uzsvērt, ka docētājiem ir jāapzinās, kāds ir studentu starpkultūru kompetences līmenis. Šā līmeņa noteikšana var palīdzēt docētājiem ieviest korekcijas studiju kursus, iegūtā informācija var tikt izmantota jaunu starpkultūru komunikāciju stratēģiju izstrādē, starpkultūru studiju vides atbalstīšanā, starptautisko studiju programmu izveidošanā, kuras atbalstīs un palīdzēs sagatavoties studijām un darbam gan Latvijā, gan ārvalstīs. Izvērtējot ekspertu teikto par starpkultūru kompetences attīstības modeli, var secināt, ka īpaši svarīgi ir veicināt studentu spēju novērtēt savas zināšanas. Tā rodas jauna izpratne, attieksme un pieredze. Promocijas darba autore piekrīt ekspertiem, ka studenti vairāk jāiesaista starpkultūru kompetences attīstības pašnovērtēšanā, kas ir svarīgs starpkultūru kompetences attīstības faktors.

9.eksperts: *Labs pasniedzējs ir tas, kurš tevi uzskata par personību; ja ņem vērā tavas vajadzības, tavas intereses. Tas ir tas, par ko kolēģi teica: tevi ņem vērā un veido zinātnisko saturu, ievērojot tavas vajadzības, intereses utt. Tas arī ir galvenais starpkultūru attiecībās, man šķiet, ir vēlme būt atvērtiem, izprast un tikt izprastam. Cilvēci veido dažādas kultūras un nepieciešama cieņa un iecietība pret tām. Katrā augstskolā un skolā mācās un strādā dažādu sociālo slāņu, kultūru pārstāvji. Katra augstskola, skola, klase utt. ir daudzkultūru ...multikultūru un jebkura saskarsme ir starpkultūru saskarsme.*

Studiju procesā, pēc diskusijas dalībnieku domām, galvenā uzmanība būtu jāpievērš dažāda veida aktivitātēm semināros, lekcijās, mudinot topošos skolotājus izmantot kritisko domāšanu. Tas dod iespēju studentam izvirzīt mērķus sev un citiem; uzdot konstruktīvus jautājumus, kuri raisa domāšanas dziļumu, ļauj noteikt un izcelt galveno, veidot spriedumus, kas pamatoti ar alternatīviem risinājumiem, analizēt, sintezēt un novērtēt informāciju; konstatēt problēmas un vajadzības, meklēt risinājumus.

7.eksperts: *Gribētu atzīmēt, ka šajā modelī ir virzība uz pētnieciski orientētas augstākās izglītības programmu izstrādi, t.i., lai tā nebūtu tikai prasme labi mācīt multikulturālā vidē, bet arī prasme izvērtēt, kā tas ir – labi mācīt, ņemot vērā kultūru atšķirības. Topošajam skolotājam jācenšas attīstīt spriešanas spēja, kas ļauj iegūt informāciju, kā arī diskusijas iemaņu apgūšana, kas ir ļoti būtiska multikulturālā sabiedrībā. Protams, ka tas ir ļoti pozitīvi, ka augstskolā jaunieši tiek sagatavoti darbam kultūru daudzveidības apstākļos nacionālā ( latgaļu, līvu, čigānu u. c.) un starptautiskā līmenī.*

Kritiskā domāšana ir starpkultūru izglītības pamats. Eksperti norāda, ka kritiskās domāšanas prasmei ir ļoti svarīga nozīme multikulturālā sabiedrībā.

12.eksperts uzsver: *Uzskatu, ka šobrīd galvenais ir studentu mācīšanās organizēšana. Gribu piebilst, ka studiju procesa rezultāts ir atkarīgs no tā, kā docētājs organizē savu un studentu darbību. Man neko nedod visas zināšanas, ja es nespēju kompetenti palīdzēt studentiem tās apgūt. Centrā ir students – viņa kritiskās domāšanas veicināšana, palīdzēt viņam jaunu*

teorētisku zināšanu konstruēšanas procesā atklāt loģiku un sistēmu. Tolerance un iecietība sākas no sevis, no savas iekšējās sakoptības morālā aspektā. Aizvien mūsdienu pasaulē cilvēkiem ir jāattīsta prasme novērtēt līdzcilvēka vērtību, citādību un cilvēka dzīvības, veselības neaizskaramību. Mūsdienu pasaulē cilvēka dzīvības neaizskaramība netiek pienācīgi novērtēta. Var teikt tieši pretēji – mūsdienu mēdži reklamē gan video filmu produkcijā, gan datorspēļu produkcijā vardarbību, kas vērsta pret cilvēka dzīvības neaizskaramību un citu kultūru iznīcināšanu. Arī reālie notikumi mūsdienu pasaulē (piemēram: bruņotie konflikti, kuros bojā iet mierīgie iedzīvotāji, nepietiekamie līdzekļi veselības aizsardzībā, vides piesārņojums, kas negatīvi ietekmē cilvēku veselību un dzīvību utt.) ir vēstneši, ka humānisms realitātē zaudē savu vērtību. Humānisma ideju popularizēšana ir gan ģimenes, gan pedagogu, gan sabiedrības uzdevums. Bez ideju popularizēšanas mēs nevaram gaidīt toleranci un iecietību no nākamās paaudzes.

Eksperti diskusijas laikā vairākkārt uzsver, ka multikulturālā sabiedrībā, būtiski ir katram attīstīt kritisko domāšanu. Ekspertu atziņas liecina, ka kritiski domājoši cilvēki ir konstruktīvi skeptiski un izstumj no savas spriestspējas neobjektivitāti, aizspriedumus un vienpusību, kas ir īpaši svarīgi, runājot par topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstību. Lai nodrošinātu šādu domāšanu, jāizprot un jāpieņem dažādi uzskati un jāmeklē patiesība neatkarīgi no paša, draugu, kopienas vai tautas interesēm. Eksperti atzīst, ka ne mazāk svarīgs starpkultūru kompetences attīstības priekšnoteikums ir atvērtība un savstarpējā cieņa starp studentiem un docētājiem. Promocijas darba autore pievienojas ekspertu viedoklim, ka starpkultūru kompetence ir svarīgs aspekts skolotāju izglītībā, runājot par spēju nodot, izmantot un konstruēt jaunas zināšanas, idejas, procesus un mācību materiālus citu kultūru kontekstā, un spēju situāciju daudzperspektīvu analizēšanā.

15.eksperts: *Starpkultūru kompetences attīstība nav iedomājama bez kritiskās domāšanas. Lai attīstītu kritiskās domāšanas prasmi, studenti jāiesaista tādās problēmu risināšanas situācijās, kuras ir starpdisciplīnu, satur vairākus viedokļus un kuru iespējamajiem risinājumiem ir dažādas sekas. Citādības iepazīšanai ir nepieciešams dialogs. Dialogā veidojas cieņa un respekts pret citādu kultūru.*

Tas nozīmē, ka studentam jāiemācās noteikt savas un citu cilvēku rīcības iespējas un jāizprot šīs izvēles iespējamās sekas.

Nepieciešams topošajiem skolotājiem iemācīt izprast un novērtēt kritiskās domāšanas nozīmi, jo tā ir saistīta ar skolēna diversitāti. Pēc darba autores domām, starpkultūru kompetences attīstība vispār nav iedomājama bez kritiskās domāšanas principa ievērošanas.

Ir eksperti (piemēram, 10.eksperts), kuri uzskata, ka .. *centrā ir students. Mēs, skolotāji un pasniedzēji, varam slikti un ļoti labi, un viduvēji mācīt. Vienam studentam, skolēnam tas palīdz, citam ne. Var būt labi rezultāti ar sliktu pasniedzēju, un otrādi. Līdz ar to es domāju, ka*

*students, skolēns ir galvenais un mēs varam palīdzēt viņam neatkarīgi no veida, kā mēs mācām, lai students mācītos labi, tādēļ man šķiet ļoti nozīmīga studentu darbības organizācija. No modeļa izriet, ka students pēta savu darbības pieredzi, rodas jautājums, kā ir ar docētāju?... Tas, manuprāt, ir ne mazāk svarīgi.*

No eksperta teiktā izriet, ka ne tikai skolā, bet arī augstskolā ir jāņem vērā studentu atšķirīgās kultūras, un tai būtu jābūt atspoguļotai arī studiju procesā.

12.eksperts: *Analizējot studiju kursus kopā ar studentiem (kas viņiem palīdzējis mācīties, kas traucējis, kur bijusi pasniedzēja vaina, kur viņu pašu), visbiežāk izkristalizējas doma, ka labs pasniedzējs ir tas, kurš sarežģīto teoriju var izstāstīt vienkārši, tā – lai katram ir skaidrs, un tas, kurš ieinteresē, liekot saprast, ko ar to darīt tālāk. Lūk, arī parādās, ka studiju procesa centrā mēs varam likt studentu un docētāju kopdarbību teorijas un prakses izpētē, lai veicinātu starpkultūru kompetences attīstību.*

15.eksperts uzskata, ka *studenta starpkultūru kompetences attīstībā galvenā nozīme ir praksei. Pārlicību, ka studijas ir attīstības process, kurš atkarīgs no atspoguļojuma, sludināja Djūijs un vēlāk arī Šēns. Saskaņā ar Djūiju – atspoguļojums atbrīvo mūs no impulsīvām un ikdienišķām aktivitātēm un ļauj izzināt sevi, kad rīkojamies. Tā kā šobrīd visiem - gan augstskolu docētājiem, gan skolotājiem, gan studentiem ir iespējas aktīvi darboties Eiropas Savienības atbalstītajos starptautiskajos projektos, tad bieži nākas dzirdēt, ka tieši svešvalodu un kultūras tradīciju nezināšana ir lielākais šķērslis starptautiskai sadarbībai.*

Promocijas darba autore pievienojas 15.ekspertam, kurš pārstāv viedokli, ka *topošo pedagogu starpkultūru kompetences attīstības līmeņa un profesionalitātes novērtēšana galvenokārt jāveic tieši skolā un tas būtu jādara augstskolu mācītbspēkiem sadarbībā ar skolu pedagogiem – mentoriem.*

Tādējādi ir izveidojusies jauna pieeja skolotāju profesionālā snieguma kritērijiem – galvenā uzmanība vairs netiek pievērsta mācību kursa pārzināšanai, bet tam, ko skolotājs reāli spēj paveikt klasē.

Vairākums ekspertu uzsver pētnieciskā procesa un prakses nozīmību. Eksperti atzīst, ka svarīgi ir mudināt topošos skolotājus demonstrēt kompetenci, vadot mācību stundas multikulturālā kontekstā, radot emocionāli pozitīvu mācību vidi, rosinot skolēnus pašizziņai, refleksijai un aktivitātei.

1.eksperts: *Skolotāju starpkultūru izglītības programmai jābūt pētnieciski un praktiski orientētai. Pirmkārt, tā ir prasme pētīt – pētīt savu darbu, procesus gan praksē, gan zinātnē un iekļaut tos izglītības programmā. Tad seko mācīšanas, docēšanas kompetence; man jāsaprot, kā es varu vadīt studentu darbu, kāda ir mana darbība, lai students būtu pētnieciski orientēts, lai viņš būtu iesaistīts aktīvā studiju darbā. Topošajiem skolotājiem jāizprot, ka etniskā un kultūru daudzveidība jāatzīst un jārespektē indivīda, grupas un sabiedrības līmenī.*

Kā atzīst diskusijas dalībnieki, tad refleksija par jaunu zināšanu konstruēšanas procesu un praksi var palīdzēt topošam skolotājam un docētājam labāk iepazīt sevi un apkārtējo pasauli. Kā atzīmē eksperti, tādējādi starpkultūru kompetences attīstības modelis var palīdzēt studiju procesa dalībniekiem izprast kultūru daudzveidību.

15.eksperts: *Starpkulturalitāte ir kompleksa, tādēļ tai vajadzīga atgriezeniskā izpēte – praktisko un profesionālo zināšanu vispusīga analīze. Tomēr tā ir retums mūsdienās. Lai tā nebūtu, jāizmanto dažāda metodika: hermeneitiskā, interaktīvi simboliskā, dalībnieku novērojums, satura stāstījums vai analīze, kā arī daži audioieraksti vai pieraksti.*

Diskusijas dalībnieki uzsver, ka skolotāji jārosina uz integratīvu izpēti. Aktivitātēm vajadzētu būt gan studiju ietvaros, gan ārpus tām. Mērķis ir starpkultūru dialogs, attiecības starp kultūrām, satura pieņemšana, materiālu veidošana, sociālo attiecību vides pilnveidošana sabiedrībā.

Eksperti norāda, ka izveidotais modelis atklāj starpkultūru kompetences attīstības dinamiku un virzību. Būtiski, kā atzīmē eksperti, ir mudināt un iedrošināt pašus docētājus izmantot starpkultūru izglītības principus savā darbā.

13.eksperts: *Lai cik lielisku starpkultūru programmu mēs izstrādātu, tam nav nozīmes, ja studenti nebūs aktīvi procesa līdzdalībnieki un ja viņiem nebūs mācīties prasmes (šī prasme neiedzimst, tā ir veidojama augstskolā), tāpēc ir svarīga studentu mācīšanās organizācijas kompetence. Diemžēl bieži vien augstskolā ir tā, ka docētājs ļoti labi zina savu priekšmetu, viņam ir enciklopēdiskas zināšanas, bet viņu neinteresē, kā students tam tiek līdzī. Šādi gadījumi mums atklāj, ka bieži vien paši docētāji, kuriem būtu jāveicina tolerances veidošanos, ir neiecietīgi. Tad diez vai mēs sagaidīsim, ka studenti kļūs iecietīgāki.*

*Savukārt, lai studentiem veidotos starpkultūru kompetence, tas ir atkarīgs no tā, ar ko mēs ejam auditorijā – kā mēs mācām, kā iesaistām studentu izziņas darbībā utt.*

Mūsu sabiedrība nepārtraukti mainās, tāpēc vienmēr nepieciešama jauna informācija. Šo potenciāli problemātisko situāciju, pēc ekspertu domām, iespējams atrisināt, ja topošie skolotāji un docētāji apgūst prasmi sistemātiski analizēt skolēnu (studentu) veikumu un izmantot analīzes rezultātus, lai pilnveidotu mācību metodes, saturu utt. Citiem vārdiem sakot, skolotājam (docētājam) jābūt pētniekam, kas analizē mācīšanās grūtības un izmanto to pārvarēšanai piemērotas stratēģijas un mācību materiālus.

15., 3., 6. un 8.eksperts uzsver, ka starpkultūru izglītības kontekstā skolotājiem vajadzētu būt ne tikai spējīgiem veidot veiksmīgu saskarsmi ar skolēniem, bet arī apveltītiem ar „atvērtu prātu” un „zinātnisku pieeju izglītības procesam”.

Autore piekrīt ekspertu viedoklim, ka skolotājs spēj ne vien attīstīt šīs attieksmes, bet arī gūt labumu no skolēnu koncepciju un mācīšanās grūtību analīzes, attīstot prasmi integrēt šo analīzi ikdienas darbā, t.i., skolotājs izmanto pētījuma rezultātus, lai pilnveidotu praksi.

3.eksperts: *Iespaidīga zināšanu bāze par kultūru dažādību un aizvien pieaugošas prasības skolotājiem palīdzēt visiem bērniem sasniegt meistarību uzdevumu veikšanā apvienojumā ar akadēmiskiem pētījumiem var būt ļoti noderīgi mūsdienu pedagogam, lai veiksmīgi iekļautos multikulturālā vidē.*

Kad topošais skolotājs nolemj sistemātiski apkopot datus par savu darbu, viņš sāk realizēt pētījuma modeli, kurš ļauj izkopt profesionalitāti un attīstīt starpkultūru kompetenci. Šī refleksija ir sistemātiska, noteikta mērķa vadīta, tādējādi topošie skolotāji tiek pieradināti meklēt sakarības, analizēt un prognozēt procesus.

16.eksperts: *Pētnieciski orientēta augstākā izglītība ir pamatā studiju programmu izstrādei un to realizēšanas un pētnieciska studiju procesa organizēšanai, kurā students mācās būt patstāvīgs un prot mācīties un iegūt zināšanas, kurā prasmes attīsta pētnieciskajā darbā.*

20.eksperts: *Esmu studente, kas LU PPF iegūst otru augstāko izglītību. Es vēlētos akcentēt, ka svarīga ir prasme zinātniski pamatoti analizēt sevi un savu pieredzi. Nozīmīga ir arī spēja izvērtēt, ko tu esi sasniedzis, kāda ir tava attīstības dinamika, vai es jau šodien varu izmantot iegūtās zināšanas praksē. Jo uzskatu, ka teorijai jābūt saistītai ar praksi.*

Pēc ekspertu sacītā, var secināt, ka no topošā skolotāja tiek gaidīta vēlme un prasme sistemātiski veikt pētījumus, kas ļauj konstatēt, kas veido vislabāko mācību praksi. To pilnveido, lasot un kritizējot rakstus, kuri skar pētījumus klasē.

9.eksperts: *Modelī varbūt pārāk ir uzsvērts kopdarbība. Manuprāt, mācīšanai ir jēga tikai tad, ja students pats mācās, un, tikai patstāvīgā darbībā mācoties, viņš kaut ko iegūst.*

Eksperti atzīst, ka studentam jāzina arī dažādi pedagoģiskās pētniecības veidi un jābūt informētam par pētniecisko darbību, ko vada un pārziņa klases audzinātājs, mācību priekšmetu skolotāji un pētnieki.

19.eksperts: *Studentiem, sistemātiski un rūpīgi gatavojoties stundu vadīšanai multikulturālā klasē, jāizveido nepieciešamās pedagoģiskās prasmes un iemaņas. Vienlaikus viņiem jāiesaistās daudzveidīgajā pedagoģiskajā procesā, lai praktiski spētu realizēt uzdevumus, kas jāveic gan kā sava priekšmeta skolotājam, gan arī kā audzinātājam. Studentiem pedagoģiskās prakses laikā stundu sagatavošanā jāizmanto plašs profesionālās un pedagoģiskās literatūras klāsts un jāpārbauda savu plānoto ideju realizēšanas iespējas multikulturālā kontekstā.*

Ekspertu sacītais sakrīt ar pedagoģiskās prakses mērķi un uzdevumiem:

- Aprobēt praksē teorētiskās zināšanas, kas apgūtas nozares profesionālās specializācijasursos un didaktikā.
- Pilnveidot pedagoģiskā procesa organizēšanas prasmes.
- Veidot saikni starp augstskolas studiju procesā apgūtajām teorētiskajām zināšanām un to izmantošanu praksē.

- Apgūt prasmi analizēt konkrētas skolas dzīves parādības un faktus. Izprast skolotāja, skolas un sabiedrības mijiedarbību.
- Vingrināties dažādu mācību metožu un paņēmienu izmantošanā.
- Veidot prasmi izvērtēt savu darbību un izpratni par pašpilnveides nepieciešamību.

Pašlaik studenti LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē (PPF) iet praksē dažāda veida izglītības iestādēs (tas atkarīgs no studenta izvēlētajās studiju programmas). Prakses vietu studenti atrod paši vai izvēlas no augstskolas piedāvātajām.

Tikai *Latviešu valodas kā otrās valodas skolotāja* programmas (LU PPF) studentiem ir noteikts, ka prakse jāiziet skolā ar krievu vai citu mazākumtautību valodu. Līdz ar to lielākajai daļai studentu augstskolā nav bijusi iespēja veidot starpkultūru kompetenci. (Jāatzīst, ka tagad situācija ir mainījusies, jo arvien vairāk minoritāšu pārstāvji izvēlas savus bērnus sūtīt skolā ar latviešu mācībvalodu.)

Veidojot prakses programmu, tiek ņemti vērā arī studentu ieteikumi. Augstskolu docētājiem ir svarīgi zināt, kā topošie skolotāji un viņu mentori interpretē starpkultūru izglītības īstenošanu klasē, jo tas ļauj novērtēt studentu starpkultūru kompetenci.

Pēc promocijas darba autores domām, prakse topošam skolotājam ir piemērots laiks, kad izstrādāt un novadīt multikulturāla satura stundas. Bieži praksē atklājas, ka dominējošā ir multikulturālā satura pievienošanas stratēģija (sk. *J. A. Banks*). Tas liecina, ka programmas mācību plāna mērķi starpkultūru izglītības reformas jomā nav sasniegti. (*M. Vavrus* 2002) Topošie skolotāji un sadarbības skolotāji, kuri uzskata multikulturālā satura ieguldījuma un pievienošanas stratēģiju par starpkultūru izglītības būtību, neizprot starpkultūru izglītību kā transformējošo.

Turklāt starpkultūru izglītības programma prasa, lai skolotāji un skolēni būtu ieinteresēti visu, nevis tikai savā, savas ģimenes un draugu labklājībā.

13.eksperts: *Domāju, ka mūsdienu augstskolas kvalitatīva, rezultatīva un produktīva darba nosacījums ir liela atvērtība sabiedrībai. Ar nolūku, lai zinātu sabiedrības vajadzības un maksimāli ātri uz tām reaģētu ar programmu maiņu, programmu pilnveidojumiem, labojumiem utt. Tādēļ uzskatu, ka studentam ir jāattīsta sava starpkultūru kompetence gan studējot teorijas, gan praktiski darbojoties informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos.*

Studiju programmas problēmas, pēc darba autores viedokļa, risināmas, mudinot docētājus iesaistīties starptautiskos projektos, līdz ar to veicinot pastāvīgu sadarbību ar ārvalstu augstskolām, un attīstot savu profesionālo kompetenci, studiju darba formas un metodes, plašāk izmantojot jaunākās informācijas tehnoloģijas, sekmējot studentu patstāvīgā darba īpatsvara palielināšanos un veicinot studentu mobilitāti.



No topošā skolotāja tiek sagaidīta ne vien kritiska, bet arī radoša uztvere, domāšana un darbošanās. Līdz ar to, ja grib ne tikai papildināt topošā skolotāja zināšanas, bet arī rosināt viņu apgūt prasmi tās izmantot, jārada atbilstoša rīcības telpa.

14.eksperts: *Ja topošo skolotāju starpkultūru izglītība tiek organizēta kā pētniecisks mācību process, docētāji, kopā ar studentu veicot kādu pētniecisko darbu, konstatē esošo situāciju, paredz, prognozē nākotnes iespējamību, līdz ar to notiek attīstība, pārmaiņas, un kopā mēs kļūstam ne tikai par tiem, kas iztur šīs pārmaiņas un varbūt pat bieži vien pretojas tām, bet arī par tiem, kas paši šīs pārmaiņas rada un veicina, turklāt sev labvēlīgas.*

Daudzas labas didaktiskas idejas kā iekļaut starpkultūru izglītības aspektus mācību procesā, tikai tad tiek realizētas profesionālajā darbībā, ja topošais skolotājs tās iekļauj jau studiju laikā prakses paraugnodarbībās. *Turklāt būtu ideāli, kā uzsvē 15.eksperts, ja savus novērojumus praksē studenti regulāri pārrunātu, analizētu un izvērtētu kopā ar kādu kompetentu novērotājpersonu („supervisor”) vai kopsapulcē.*

17.eksperts: *Bez refleksijas vispār nav iespējama tālāka darbība un strādāšana.*

15.eksperts uzskata, ka *multikulturāla skola ir ekosistēma. Šādā skolā skolotāji un skolēni savstarpēji papildina pieredzi, vērtības un savu realitātes redzējumu. Patiesībā multikulturālas skolas atmosfēra ir balstīta uz universālām vērtībām un cilvēka tiesību ievērošanu. Skolotājiem vajadzētu sadarboties ar savu skolēnu ģimenēm, lai attīstītu pilsoniskās vērtības. Pastāv arī nesaprašanās atšķirīgu kultūras vērtību dēļ, tādēļ starp pedagogiem un skolēniem jābūt abpusējai sapratnei un cieņai. Tas iespējams būs tikai tad, ja jau studiju laikā šāda savstarpēja cieņa un sapratne valdīs starp studentiem un docētājiem.*

2.eksperts pauda viedokli: *Problēma ir tā, ka augstskolās vēl aizvien starpkultūru pedagoģijai pievērš maz uzmanības, bet dzīve pierāda, ka starpkultūru izglītības zināšanas palīdz pedagogiem un izglītības iestādēm efektīvāk strādāt starpkultūru situācijās, izstrādājot jaunas pieejas komunikācijai ar atšķirīgu kultūru bērniem un vecākiem un darbam multikulturālā sabiedrībā.*

Eksperti norāda uz nepieciešamību veicināt topošo skolotāju spēju darboties komandā ar kolēģiem, vecākiem un citiem sabiedrības pārstāvjiem, prasmi strādāt kopā mācību procesa plānošanā un organizācijā. Kā problēmu eksperti atzīmē - skolotāju nevēlēšanos sadarboties, līdz ar to jāveicina arī prasmīgu sadarbību vienā klasē strādājošo skolotāju vidū.

Mūsdienīgs docētājs ir kā konsultants, kurš mudina studentus apgūt teoriju un izmantot to praksē, tomēr attieksmju veidošana būs atkarīga arī no vides ietekmes. Topošais students un docētājs nedzīvo izolētībā, ap viņiem ir reāla dzīve.

4.eksperts: *tas ir nosacījumus, lai studenti pie mums paliek. Mums ir jāizvērtē tās programmas, ko mēs viņiem piedāvājam. Vai tajās ir ņemtas vērā Latvijas sabiedrības dažādās vajadzības?*

11.eksperts: *No savas pieredzes varu teikt, tikai sākot strādāt, tā īsti apjautu, ka iepazīšanās ar citām kultūrām ir devusi man iespēju apzināt sevi, saprast un pieņemt citus, kādi viņi ir, rosinājusi lielāku interesi par Latvijas vēsturi, kā arī interesi par savas dzimtas sakņu izziņāšanu. Ļoti žēl, ka man tas nelikās svarīgi, kad studēju. Gribu atzīmēt vēl vienu ļoti aktuālu lietu – tā kā studijas esmu beigusi pirms vairākiem gadiem, uzskatu, ka es neesmu apguvusi kultūru daudzveidības izpētei atbilstošās metodes. Un tagad man noteikti rastos grūtības sabiedrības vajadzību izpētē un novērtēšanā, multikulturālas situācijas analīzē utt.*

*Ja mēs runājam par starpkultūru kompetenci, man kā studentei būtu svarīgi, lai arī pasniedzējiem būtu starpkultūru redzējums vai izpratne. Bieži ir nācies saskarties, ka paši universitātes pasniedzēji nav kompetenti atsevišķās jomās.*

Nevar mācīt vienu, bet darīt pretējo. Tāpēc pedagoga personībai ideālā skatījumā ir jāpaceļas virs ikdienišķā, lai varētu palīdzēt izprast studentiem universālās un kultūrspecifiskās vērtības.

Diskusijas dalībnieki uzskata, ka nepieciešams veicināt sistemātisku un racionālu iecietības un tolerances audzināšanu, kas atklāj neiecietības kultūras, sociālos, ekonomiskos, politiskos un reliģiskos faktorus, kuri izraisa neiecietību, agresiju un atsvešinātību; tai jāveicina ar morālajām vērtībām pamatotu neatkarīgas domāšanas iemaņu, kritikas izpratnes un spriešanas spēju veidošanos gan docētāju, gan studentu vidū, īpaši jauniešiem, kam ir raksturīgs vērtību relatīvisms. Bieži vien, uzsākot diskusiju par to, kas ir tolerance un kuru varam uzskatīt par tolerantu, aktuāla kļūst personības iekšējās kultūras tēma. Toleranta sabiedrība veidojas no iecietīgiem, atklātiem un krietniem cilvēkiem.

Labam skolotājam, lai palīdzētu skolēniem ne tikai apgūt zināšanas, bet veicinātu jaunu zināšanu veidošanos, nepieciešamas labas dzimtās valodas un vairāku svešvalodu zināšanas.

5.eksperts: *Es uzskatu, ka kompetentu profesionālo identitāti veido valodu kompetence, kas ved pie inovācijām, pie pētnieciskā darba. Ja nav valodu kompetences, nav iespējams īstenot līdzvērtīgu, konkurētspējīgu izglītības procesu.*

Ir eksperti, kas uzskata, ka augstskolā nevajadzētu pārāk lielu uzmanību veltīt studentu valodu kompetences attīstībai, jo .. *debates par to, ir vai nav nepieciešama valodu kompetence, ir beigušās. Jau vidusskolu beidzot, skolēni zina divas trīs valodas, un tas nav augstskolas jautājums. Protams, profesionālā valoda, īpašā valoda varētu būt zemāka līmeņa studiju programmu jautājums, bet tieši otrā un pēc tam – nē. Šī kompetence ir pati par sevi.* (7.eksperta viedoklis.)

Promocijas darba autore domā, ka skolotāju izglītībā, plānojot un īstenojot studijas, vajadzētu rosināt studentus apzināties, cik svarīgi ir izprast skolēna valodu attīstības priekšnoteikumus.

Taču jāatgādina, ka runa ir par bilingvismu, kas kļūst arvien izplatītāks. Kultūras un lingvistisko aspektu apvienošana izglītības programmā ir balstīta uz pētījumu, kas norāda, ka tas

pozitīvi ietekmē akadēmiskos panākumus. Intensīva pirmās valodas apguve un kultūras atpazīstamība rada stabilu mācīšanās pamatu skolēniem un garantē panākumus skolā. (N. Lemberger 1997; K. J. Lindholm 1991; J. Cummins, M. Swain 1986; J. Cummins 1991b)

Skolotājam savā mācību priekšmetā jāpievērš uzmanība minoritāšu skolēnu valodai un kultūrai, kas palielina pozitīvo iedarbību uz skolēnu sekmēm vairāk nekā tikai otras valodas apguve. (J. Cummins 1991a)

19.eksperts: *Mēs ļoti labi saprotam, ka pedagogs bez valodām nevar neko izdarīt. Ja es esmu pasniedzējs un neēju laikam līdzī, neapņūstu tehnoloģijas un valodas, neko nevaru izdarīt.* Autore piekrīt 19.ekspertam, ka valoda palīdz izprast atšķirīgo, veicina tolerantas attieksmes veidošanu. Studiju programmas būt efektīvākas, ja ievērojami palielinātu visos studijuursos svešvalodu izmantošanu, gan meklējot informāciju internetā, gan lasot mācību un papildus literatūru. Iespējams, ka tas palielinātu studentu skaitu, kuri varētu piedalīties starptautiskajās apmaiņas programmās. Kā arī spētu izstrādāt un mācību procesā izmantot mācību materiālus svešvalodās, tā veicinot skolēnu motivāciju apgūt svešvalodas. Valodu apguve veicina arī studentu iecietīgāku attieksmi pret mūsdienu integrācijas problēmām.

16.eksperts: *Es ļoti labi redzu, ko nozīmē valodas zināt un ko nozīmē tās nezināt, jo tas ir būtisks ierobežojums profesionālai pilnveidei, savu pētījumu tālākai publicēšanai, koleģiālai sarunai, partnerattiecību veidošanai, kas turklāt nāk par labu programmu izveidei un studentiem. Nedomāju, ka valodas maz zina, bet es to lieku ļoti augstā līmenī, jo tas ir kanāls, pa kuru nāk tas, kas vajadzīgs mums, kur mēs augam paši; kanāls, pa kuru mēs dodam savas vērtības apmaiņai.*

Gandrīz katrai augstskolai neatkarības gados ir izveidojušās draudzīgas saites ar partneraugstskolām ārvalstīs. Eksperti pauž viedokli, ka starptautiskā sadarbība palīdz sagatavot jauniešus aktīvai dzīvei multikulturālā sabiedrībā. Augstskolas ar dažādu projektu palīdzību veicina gan identitātes apzināšanos, gan iepazīstina topošos skolotājus ar daudzveidīgu kultūrvidi. Socializēties un apgūt dzīves prasmes nav iespējams teorētiski, tam nepieciešama praktiska darbība. Jo plašāks būs apgūto prasmju loks, jo veiksmīgāk students spēš darboties sabiedrībā ar dažādām lingvistiskajām, kultūras, reliģijas, etniskajām grupām.

Pamatojoties uz ekspertu atziņām, var secināt, ka docētāju un studentu starpkultūru kompetence nosaka, vai starptautiskā sadarbība būs veiksmīga vai nē.

No diskusijas izriet, ka skolotāju izglītības saturā būtu nepieciešams rosināt topošos skolotājus apgūt zināšanu par toleranci un iecietību, attīstīt prasmes: kritiski domāt – atpazīt tolerances un iecietības trūkumu, veicināt prasmes sadarboties un novērtēt kopīgu darbu mērķu sasniegšanā, sekmēt konflikta risinājumu prasmes, attīstīt topošo skolotāju un docētāju līdzietību, pašcieņu un cieņu pret citiem un citu kultūru, attīstīt prasmi rūpēties un būt atbildīgiem.

Lai mācību process būtu produktīvs, skolotājam jāprot veidot saskarsme verbāli, neverbāli, rakstiski, kā arī izmantojot jaunākās tehnoloģijas.

3.eksperts: *Manuprāt, mūsdienās, kad robežas ir atvērtas, mums katram ir iespēja izjust atšķirības kultūru tradīcijās, kas mūs bagātina, māca sadzīvot un veicina iecietību un cieņu. Taču tajā pašā laikā arī paver ceļu uz citu mazāku kultūru nonicināšanu un izskaušanu. Modelī būtu īpaši jāuzsver jaunāko tehnoloģiju apguvi. Tā arī ir viena no iespējām labāk iepazīt pasauli, piemēram, izmantojot internetu utt. Šobrīd skolotāju izglītībā tehnoloģijas tiek uzlūkotas kā līdzeklis, kuru izmanto skolotāji, lai veicinātu skolēnu izglītību, uzrunājot atšķirīgo skolēnu vajadzības, sekmētu iedarbīgu novērtējumu daudzveidībai, kā arī vairotu profesionālo pieredzi.*

Nenoliedzami, jāpiekrīt ekspertam, ka skolotājam lietderīgi jāizmanto arī pieredze sadarbībā ar skolēniem no dažādām kultūrām un bērniem ar atšķirīgām fiziskām, izziņas vai emocionālām vajadzībām.

13.eksperts: *Svarīgi ir izstrādāt programmu, kuras mērķis ir nevis, kā bieži vien kursu aprakstos raksta, sniegt zināšanas, bet gan pētnieciski orientēt. Mēs dodam iespēju attīstīt pētnieciskās prasmes – ieraudzīt jebkuru problēmu no dažādiem skatu punktiem, šķetināt, meklēt risinājumus utt.*

Autore uzskata, ka, ignorējot kultūras, identitātes un etniskās piederības antropoloģiskos jautājumus studiju programmās, topošam skolotājam netiek piedāvāta iespēja izprast ne tikai savu skolēnu dažādību, bet arī paša attieksmi un reakciju pret atšķirīgo.

Starpkultūru izglītība sastāv no izziņas, uzvedības (rīcības) un attieksmes. Izziņa saistīta ar starpkultūru izglītības pamatjautājumu apguvi, vairojot studenta izpratni par dažādību. Sociālās uzvedības (rīcības) mērķis ir palīdzēt viņam darboties efektīvi multikulturālā vidē. Svarīga ir arī attieksmes maiņa – studenti tiek mācīti novērtēt un cienīt dažādību.

Kā atzīmējuši zinātnieki D. Goulmens, M. Fullans (*D. Goleman 1995; M. Fullan 2001*) un A. Hargreivs, K. Perijs, I. Balls, E. Steisija (*A. Hargreaves 1998; Ch. Perry, I. Ball, E. Stacey 2004*), tas cieši saistīts ar pedagoga emocijām, pārliecību un prasmi pēc tam pieņemt lēmumus patstāvīgi. Emocijas ir izglītības neatņemama sastāvdaļa, tādēļ skolotājiem jāzina par tām, jāizprot un jābūt nepārtraukti optimālā emocionālā līdzsvarā.

Lai cilvēks multikulturālas sabiedrības apstākļos spētu rīkoties kā aktīvs pilsonis, viņam jāapgūst vērtības un prasme veicināt vienlīdzību un taisnīgumu starp dažādām kultūru grupām. Šim nolūkam nepieciešama plaša sociālo, intelektuālo, morālo un politisko zināšanu, uzskatu, ētikas un prasmju kopa. Tikai viena vai dažu mācību priekšmetu stundās nav iespējams apgūt multikulturālas zināšanas un prasmes.

Lai skolēns būtu sagatavots dzīvei multikulturālā vidē, ir jāiziet sarežģīts un daudzveidīgs process. Skolēnam jābūt spējīgam domāt, just, ticēt un uzvesties ar cieņu pret citiem. Viņam

jābūt informētam, kritiskam, sociāli apzinīgam utt. sabiedrības pārstāvim, lai nodrošinātu sociālo, politisko, kultūras un izglītības vienlīdzību.

To sasniegt, kā arī uzlabot skolēna sekmes un sasniegumus mācību darbā ļauj pareizi izvēlēta un veikta novērtēšana. Taču šo procesu sarežģī dažādu rasu, etniskās izcelsmes un sociālo šķiru skolēnu valodas, mācīšanās stila un kultūras atšķirības. Līdz ar to nav iespējama vienota vērtēšanas sistēma.

Vērtējumā, kas apliecina, cik sagatavots skolēns ir dzīvei multikulturālā sabiedrībā, būtu jāņem vērā ne tikai viņa zināšanas, bet arī izziņas un sociālās prasmes. Turklāt vajadzētu izmantot dažādus vērtēšanas veidus un sasniegto rezultātu noteikšanas metodes, mācību darbā līdz ar to izmantojot dažādas mācību metodes, darba un prezentācijas stilus.

Vērtējumā varētu ietilpt novērošana, pašnovērtējums, portfolio veidošana, rakstiski, radoši uzdevumi, konkrētu situāciju analīze, kritiskās domāšanas novērtēšana, problēmu risināšana, starpkultūru izpratne, sadarbības novērtēšana utt.

*7.eksperts: Jebkuras... ne tikai starpkultūru... pedagoģiskās darbības pamatā ir spēja kompetenti izveidot, saplānot un pēc tam arī izvērtēt, vai tas atbilst ideālajam mērķim, ko tu esi sev izvirzījis. Piemēram, kad skolotāji ir informēti par sekmēm un savu skolēnu mācību grūtībām, viņi spēj veiksmīgāk pieņemt lēmumus, kas skolēnam jāapgūst kā nākamā mācību viela un kā apgūstamo materiālu mācīt tā, lai tas paplašinātu skolēna zināšanas.*

Vērtēšanai, kā norāda eksperti, jābūt pietiekami elastīgai un pielāgotai individuālajām vajadzībām; lai rosinātu visos skolēnos vēlmi mācīties. Laikā, kad multikulturālu sabiedrību joprojām daudzi interpretē kā trūkumu, kaut gan tās pamatā ir priekšrocība, starpkultūru kompetence uzskatāma par skolotāju izglītības vēlamo iznākumu. Tā dod iespēju kritiski izvērtēt savu kultūru, tās normas, vērtības, paskatīties no malas uz it kā acīmredzami pareizām lietām. Tā dod izvēles iespējas.

Darba autore uzskata, ka augstskolas aktivitāšu daudzveidībai (starptautiskās studentu un pasniedzēju apmaiņu programmas, starptautiskās konferences, vieslektoru uzstāšanās u. c.) ir svarīga nozīme studenta starpkultūru kompetences attīstībā.

Kultūrreaģējošs skolotājs ne tikai izprot dažādību kā skolas vērtību un pieņem skolēnu kultūru izcelsmi, bet arī nodrošina augstu visu skolēnu zināšanu un sasniegumu līmeni neatkarīgi no viņu rases, etniskās vai sociālās piederības. Turklāt viņš ne vien atzīst un atbalsta dažādību, bet arī stājas pretī nevienlīdzībai. (*J. J. Irvine 1992; G. Gay 2000*)

Šeit ir svarīgi atšķirt spējas, kas var tikt iegūtas studiju laikā vai patstāvīgās studijās, no labvēlīgas attieksmes, kuru iemācīt var tikai daļēji, bet kas izriet no pedagoģiskas atbildības par *visiem* bērniem, akceptējot multikulturālu sabiedrību un tās izglītības uzdevumus, šo cieši kopā saaugušo pasauli, solidarizējoties ar minoritātēm un priecājoties par šo daudzveidību.

Starpkultūru kompetences attīstība saistīta ar skolēnu attieksmi, emocijām, uzskatiem un vērtībām. Tas nenozīmē, ka skolotājam jāklūst par psihologu, viņam jāapgūst izglītības pamatprincipi. Skolotājam, lai attīstītu starpkultūru kompetenci, nav nepieciešams pēc iespējas vairāk uzkrāt zināšanas par valstīm un kultūrām, bet gan gūt iemaņas tādas mācību vides radīšanai klasē, kas rosina skolēnus uz darbību. Šādas iemaņas vislabāk var attīstīt praksē, ņemot vērā pieredzi.

18.eksperts: *Manuprāt, primārā ir docētāja darbība.. Mēs dzīvojam informācijas sabiedrībā un tādos apstākļos, kad pedagogs lielā mērā ir spiests sacensties ar tādām zvaigznēm kā Madonna un Eminems (ideoloģiskajā slodzē, kas viņam jāiztur auditorijā). Viņš ir kā izklaides industrijas darbinieks, kuram jābūt ļoti inteligentam un izglītotam. Mūsu studenti arī to sagaida, lai viņus izklaidē. Līdz ar to mācību materiāls ir jādocē ļoti prasmīgi, atraktīvi un vilinoši. Pedagogam jābūt ļoti kompetentam tajā, ko viņš dara un kā viņš dara.*

No diskusijas dalībnieku sacītā izriet, ka skolotājs nav tikai profesijas pārstāvis; viņš ir dzīva būtne ar pieredzi un pagātņi, kuras laikā ieguvis aizspriedumus un stereotipus par citām kultūrām un tautām, tāpat kā ikviens cits sabiedrības pārstāvis. Ne vienmēr pedagogs to apzinās, taču, piemēram, nejauši izteikta negatīva piezīme par kādas kultūras cilvēkiem klasē skolēniem ilgi paliek prātā.

Promocijas darba autore uzskata, ka pilnvērtīgai topošo skolotāju profesionālajai izaugsmei nepieciešamas ciešas partnerattiecības starp skolām, augstākās izglītības iestādēm un citām organizācijām ne tikai studenta prakses laikā, bet visā studiju procesā. Tikai tā var atrisināt nozīmīgus un kompleksus izglītības jautājumus dažādās vidēs un atšķirīgās skolēnu grupās.

Viedoklis, ka mācīšanās ir sabiedrisks akts, ir paplašinājies un ietver sevī praksi, kad skolotāji mācās cits no cita. Savstarpējā mācīšanās ir sistēma, kurā skolotāji apgūst amata prasmes, izmantojot novērošanu un konferences. (*N. Uranga 1995, 8*)

Eksperti ir uzsvēruši, ka skolotāja profesionālo kompetenci veido sabalansētas akadēmiskās un profesionālās darbības prasmes, t.i., informāciju un komunikācijas tehnoloģiju izmantošana mācību procesā, prasme strādāt ar bērniem ar īpašām vajadzībām un daudz kultūru skolēnu grupām, sadarbības un konfliktu risināšanas prasme.

Autore pievienojas 18.eksperta viedoklim, ka nobriedušas personības dzīves kvalitāti raksturo trīs nozīmīgas darbības jomas, t.i., privātā, sociālā un profesionālā. Tikai harmoniska un līdzsvarota darbošanās šajās jomās ir pamatnosacījums personības daudzveidīgajām un konstruktīvajām pašrealizācijas iespējām.

## Fokusgrupas diskusijas galvenie secinājumi

Ar fokusgrupas diskusijas palīdzību tika iegūtas ekspertu atziņas par skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeļa iespējām pedagoģijas studiju procesā, kā arī – kādai vajadzētu būt skolotāju izglītībai Latvijā, lai studenti – topošie skolotāji – iegūtu multikulturālu pedagoģisko situāciju analīzes un sociālās rīcības pieredzi.

Grupas diskusija sniedz ekspertu skatījumu uz skolotāju izglītību kopumā, skolotāju starpkultūru kompetences saturu. Ņemot vērā šos viedokļus (skatījumu), nevar izteikt vispārinātus secinājumus, jo dalībnieku skaits ir neliels, taču paustie viedokļi ir pietiekami plaši un dažādi, lai iegūtu priekšstatu par pētāmās problēmas dažādiem aspektiem.

Viena no atziņām, kas radusies, izvērtējot grupas dalībnieku viedokļus, ir šāda: grupas dalībnieki bieži izteica atziņas, kas balstītas uz pašu pieredzi. Atsevišķos gadījumos pausti pieņēmumi, kas plaši izplatīti zinātniskajā literatūrā.

Daži diskusijas dalībnieki savu stāstījumu sāka ar vārdiem: *Mēs ļoti labi saprotam...; Mēs dodam iespēju...; Mēs, pasniedzēji...* u. c. Tas liecina, ka viedokļu veidošanā liela ietekme ir profesionālās grupas saziņai.

Pamatojoties uz grupas diskusijā iegūtajiem rezultātiem, var izvirzīt hipotēzi, ka dalībnieku paustie viedokļi veidojušies:

- sociālo kontaktu tīklu specifikas (savas profesionālās grupas vidū vai plašāku sociālo kontaktu) ietekmē,
- ņemot vērā starpkultūru izglītības izpratni,
- atkarībā no pieredzes pedagoģiskajā darbā un piedalīšanās starptautiskajos projektos (aktivitātēs).

Izvērtējot ekspertu viedokli, redzams, ka topošo skolotāju starpkultūru kompetence ir svarīgs nosacījums izglītības pamatnostādņu praktiskai īstenošanai, jo skolās līdzās pastāv un mijiedarbojas vairākas kultūras. Tādēļ, lai īstenotu inovācijas skolā un augstskolās, starpkultūru kompetence nozīmē vairāk, kā tikai zināšanas par citām kultūrām un kā rīkoties, tiekoties ar atšķirīgu kultūru skolēniem.

Aplūkojot grupas diskusijā iegūtās dalībnieku atziņas par multikulturālā sabiedrībā nepieciešamās skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeli, varam secināt, ka vairākkārt ir uzsvērtā spēja būt gatavam mācīties visu mūžu – mūžizglītības ideja – un izveidot individuālās un kolektīvās pieredzes (tāpat zināšanu) rezonansi un noturīgumu par pasaules sabiedrības realitāti.

Dalībnieki uzsvēra, ka lekcijās nepieciešams vairāk izmantot kritisko domāšanu, kas balstīta uz studentu un docētāju dzīves pieredzi un kas veicina studentu – studentu un studentu - docētāju savstarpējā dialoga veidošanos, veicina sadarbību, refleksiju un rīcību. Palīdzot skolotājiem novērtēt gan teorētiski, gan arī praksē viņu starpkultūru kompetenci, citādā uztveri,

skolotāju programmas veicinās tādu skolotāju sagatavošanu, kuri spēj efektīvi strādāt multikulturālā vidē. Turklāt pedagoģijas augstskolām vajadzētu apzināties, ka skolotāja starpkultūru kompetenci ietekmē gan viņa profesionālās zināšanas un prasmes, gan rakstura īpašības. Tāpēc studiju procesā svarīgi būtu pastiprināti veikt uzmanību mūžizglītībai.

Tika atzīmēts, ka mēs nevaram aprobežoties tikai ar institucionālo mācīšanos, ir jānovērtē arī neformālā izglītība un mācīšanās ikdienā, kas ir īpaši aktuāla, runājot par skolotāju starpkultūru kompetenci. Tāpat eksperti domā, ka skolotāju izglītībai kopumā jābūt virzītai uz nākotni, orientētai uz inovācijām. Izglītībai jāveicina topošo skolotāju kreativitāte. Visi bija vienprātīgi: skolotāja profesija – tā ir zināšanu un kompetences attīstīšana visas profesionālās karjeras laikā.

Analizējot grupas diskusijas dalībnieku viedokļus par starpkultūru izglītību, var secināt, ka izstrādātais starpkultūru izglītības saturs un tās īstenošanas modelis palīdzēs pedagogiem un institūcijām efektīvāk strādāt starpkultūru situācijās, izveidojot jaunas pieejas komunikācijai un darbam multikulturālā sabiedrībā, šo pieeju pamatā būs skolēnu kultūras un valodas faktori.

Diskusijas dalībnieki izteica pārliecību, ka pētnieciskais darbs un praktiskā pieredze topošo skolotāju izglītībā ļaus palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas, morāles un kultūras vērtības, kā arī pedagoģiskos paņēmienus un metodes, kas nepieciešamas, lai kļūtu par atbildīgu multikulturālas sabiedrības pārstāvi.

Gan teorijai, gan praksei topošo pedagogu studijās būtu jābalstās uz apzinātu refleksiju par to, kas cilvēkam, kurš mācās, ir apzināts un izmantojams un kas ir pāreja uz jaunu līmeni. Tas ļauj paplašināt skatījumu, noteikt savu perspektīvu, tikt skaidrībā par atšķirīgām kultūrām.

Skolotāja profesionalitāte rodas tikai ar laiku. Līdz ar to no topošā skolotāja tiek gaidīts, ka viņš pakāpeniski nonāk pie dziļas un elastīgas sava mācību priekšmeta izpratnes, prot to attiecināt uz reālo multikulturālo situāciju pasaulē un panākt, ka visi skolēni veiksmīgi apgūst mācību vielu.

Daži diskusijas dalībnieki atzīmēja, ka studentiem ir jābūt aktīviem studiju programmu izstrādes procesa līdzdalībniekiem.

Domas atšķīrās jautājumā par vairāku valodu apguves nozīmi studiju procesā. Vieni uzskatīja, ka valodu kompetences trūkums ir būtisks profesionālās attīstības, partnerattiecību veidošanas ierobežojums; otri apgalvoja, ka svešvalodu zināšanas ir pašsaprotamas, tām jābūt, jau beidzot vidusskolu, līdz ar to valodu apguvei nevajadzētu pievērst īpašu uzmanību studiju procesā.

Taču lielākā daļa diskusijas dalībnieku atzina, ka ir izmantojuši vairākas valodas studijuursos.

Izveidotais modelis, pēc ekspertu domām, nodrošinās topošos skolotājus ar teorētiskām zināšanām un praktisku pieredzi, iepazīstoties ar kultūru daudzveidību, starpkultūru izglītības



saturu un metodēm, kā arī ar pieredzējušu skolotāju pedagoģisko pieredzi darbā ar atšķirīgu kultūru skolēniem multikulturāla vidē.

Grupas dalībnieku diskusijā par starpkultūru izglītības ieviešanu studiju procesā izskanēja vairāki ierosinājumi:

- 1) veidot starpkultūru redzējumu, kas nodrošinātu veiksmīgu saskarsmi (saziņu) un sekmētu mācību procesu;
- 2) respektēt katra mācīšanās stilu;
- 3) sekmēt daudzperspektīvu skatījumu;
- 4) topošie skolotāji darbam multikulturālā sabiedrībā ir jāsāk gatavot jau augstskolā, īpašu uzmanību veltot praksei;
- 5) studijām jābūt ar pētniecisku ievirzi un praktisko pieredzi;
- 6) studiju satura izvēlei, saskaņošanai un virzībai jābūt multikulturālai.

## NOBEIGUMS

Lai komunikācija mūsdienu mainīgajā pasaulē starp cilvēkiem ar dažādu izcelsmi, valodu, sociālo un reliģisko piederību, kā arī norises ikvienā dzīves jomā būtu efektīvas, nozīmīgs izglītības mērķis ir attīstīt spēju izprast kompleksas sistēmas un palīdzēt skolēniem saskatīt un pārvarēt etnocentrisko attieksmi, stereotipus un aizspriedumus. Līdz ar to nepieciešama kvalitatīva, multikulturālas sabiedrības prasībām atbilstoša skolotāju sagatavošana, kas ļautu sasniegt šo mērķi.

Lai varētu izstrādāt Latvijas apstākļiem atbilstošu skolotāju starpkultūru izglītības modeli, promocijas darba autore veica filozofiskās, psiholoģiskās, kultūrantropoloģiskās un pedagoģiskās literatūras analīzi par starpkultūru izglītības koncepcijām un skolotāju sagatavošanas modeļiem darbam multikulturālā sabiedrībā.

Promocijas darba autore pamatojas uz zinātnieces S. Muši (*S. Mushi* 2004, 181) izpratni par *kultūru* kā pastāvīgi mainīgiem kolektīvās intelektuālās jaunrades starppaaudžu modeļiem, kas veidojas vēsturiskās, fiziskās, ģeogrāfiskās un sociālās vides izvirzīto problēmu risināšanas gaitā un tiek atspoguļoti identificējamu cilvēku apgūtajās zināšanās, prasmēs, vērtībās, uzskatos un vispārīgajā pasaules uztverē.

Analizējot zinātnisko literatūru par multikulturālismu, tika konstatēts, ka pastāv atšķirīga izpratne par tā būtību un to, kas politisku mērķu labad būtu iekļaujams multikulturālisma definīcijā. Darba autore balstās uz sociologa A. Mincela (*A. Mintzel* 1997, 63) viedokli, ka multikulturālisms nozīmē politisku vai (un) valstisku programmu, kas pozitīvi reaģē uz pastāvošo sabiedriskās multikulturalitātes faktu.

Mūsdienās tiek izdalītas vairākas multikulturālisma formas: politiski pragmatiskais multikulturālisms (sadalot to sīkāk trīs formās – kritiski emancipatoriskais, partikulārais un universālais), teorētiskais multikulturālisms, pedagoģiskais multikulturālisms, ideoloģija, t.i. pasaules uzskata pozīcija, un literārais multikulturālisms.

Promocijas darbā galvenā uzmanība pievērsta multikulturālisma jēdzienam pedagoģijā, jo tas atbilst šā darba mērķim.

Multikulturālisma jēdzienā, pamatojoties uz zinātnieku Dž. A. Benksa un K. A. Makģī-Benksas (*J. A. Banks, Ch. A. Mc Gee-Banks* 1998) viedokli, tiek ietverts plašu etnisko, rasu, valodas, seksuālās orientācijas, dzimtes, vecuma, sociālā statusa, izglītības, reliģiskās (garīgās) piederības un citu kultūras dimensiju diapazons.

Jāuzsver, ka gandrīz visas valstis mūsdienu pasaulē ir vairāk vai mazāk multikulturālas. Promocijas darbā analizētā zinātniskā literatūra un avoti norāda, ka multikulturālās sabiedrības problemātika jau krietnu laiku nodarbina zinātni.

Autorei vispieņemamākā šķiet ideja par multikulturālu sabiedrību sociokultūru projekta izpratnē. Šāda sabiedrība atšķiras no cita veida sabiedrībām ar savstarpēju dažādu kultūru grupu komunicēšanos un interaktīvu uzvedības modeli. Sociāli politiskā projekta mērķis ir izveidot kultūras demokrātiju, t.i., tiesības paturēt indivīda kultūras mantojuma pamatelementus, vienlaikus izmantojot iespējas līdzdarboties dažādās kultūras vidēs, pieņemt un integrēt citu kultūru elementus.

Multikulturāla sabiedrība būtu jāuztver kā iespēja veidot attiecības ar atšķirīgu kultūru cilvēkiem, kā arī saglabāt atšķirīgumu un vienlaikus būt spējīgiem komunicēt. Tolerance vairs netiek uzskatīta par liberālu attieksmi, bet par produktīvu dzīves procesu, kas saistīts ar ieinteresētu attieksmi.

Tādējādi skolas uzskatāmas par transformējošām institūcijām, nevis par sabiedrības atspoguļotājām.

Sociokulturālā un valodu daudzveidība ir ietekmējusi arī izglītības jomu.

Promocijas darbā izmantota Eiropā plaši lietotā starpkultūru izglītības definīcija, kurā tiek uzsvērta atšķirīgā (citu kultūru, reliģiju utt.) pieņemšana un izpratne; spēja pielāgoties un efektīvi sadarboties ar šādiem cilvēkiem. Ar kultūras atšķirībām domājot atšķirības, kuras nosaka etniskie, nacionālie, sabiedriskie, ekonomiskie faktori un cilvēka dzimums.

Pamatojoties uz pēdējo gadu desmitu teoriju un koncepciju par starpkultūru izglītību analīzi, autore secina, ka:

- Mūsdienās starpkultūru izglītība tiek saprasta kā visaptverošs izglītības uzdevums, kas, sākot no pirmskolas vecuma, jāturpina līdz mūža beigām.
- Starpkultūru izglītības teorētiskie pamati un kultūras multiperspektivitāte jāiekļauj visu mācību priekšmetu saturā. Līdz ar to liela nozīme ir skolotāju izglītībai.

Izprotot multikulturālas sabiedrības izaicinājumus, kultūras straujo mainību pasaulē, ir iespējams veidot tolerantu attieksmi pret citu kultūru cilvēkiem un sabiedrībā notiekošajiem procesiem.

Promocijas darbā tiek šķirti seši starpkultūru izglītības darbības virzieni:

1. Tādas personības veidošana, kas būtu izpalīdzīga un kam piemistu tolerance pret daudzveidību.
2. Empātijas, solidaritātes un atvērtības pret atšķirīgo veicināšana, zināšanu par citu kultūru cilvēkiem sniegšana.
3. Valodas mācīšanas sistēmas veidošana, kas tiecas uz lingvistisko kompetenci.
4. Multiperspektīva izglītība, kuras mērķis ir veidot sevis un svešā atšķirību uztveri.

5. Sociālās, starpkultūru un komunikatīvās kompetences attīstīšana, ar to saprotot prasmi risināt civilos konfliktus, uzturēt kultūrdialogu un diskutēt.
6. Demokrātiska audzināšana, kas veicina cilvēktiesību un pilsoņu galveno tiesību apgūšanu (rasisma mazināšana).

Pēc teorētisko atziņu un definīciju analīzes un sistematizēšanas autore *starpkultūru izglītību definē kā izglītību, kas balstīta uz demokrātiskiem principiem un atbilst multikulturālas sabiedrības prasībām. Šī izglītība uzsver sabiedrības pluralitāti un atzīst atšķirīgu domāšanas tradīciju, uztveres, dzīvesveidu utt. līdzāspastāvēšanu – kā bāzi konstruktīvai dažādu kultūru sadzīvošanai uz integrācijas pamata, kas ietver visiem vienādas tiesības būt atšķirīgiem.*

Analizējot dažādu valstu pieredzi starpkultūru izglītības ieviešanā, tika konstatēts, ka pasaulē ir vairāki skolotāju sagatavošanas modeļi darbam multikulturālā sabiedrībā: *Speciālās programmas modelis (L. Baca, I. Bransford 1994); Otrās valodas un kultūras izglītības modelis (A. M. Gonzalez, L. Darling-Hammond 2000); Strādājošu skolotāju mācību modelis (K. Cushner 1998); Atsevišķu kursu modelis (L. Baca, I. Bransford 1994; M. Calderon 1997; J. Parla 1994); Integrētais modelis (R. Gagliardi 1995 a; 1995 b; R. Gagliardi, P. B. Mosconi 1995; A. Medina-Rivilla, C. Dominguez-Garrido 2005; K. Trasberg 2003, M. Dirba 2006 u. c.)*

Mūsdienās Eiropas kontekstā starpkultūru studiju programmām ir svarīga nozīme skolotāju izglītībā, un tām ir jānodrošina, lai skolotāji iegūtu ne vien „neirocentriskas” zināšanas, bet arī prasmi mācīt, ievērojot starpkultūru izglītības principus un stratēģijas.

Pasaulei kļūstot atvērtākai, arvien biežāk nākas tikties un sadarboties ar dažādu kultūru cilvēkiem. Turklāt tas veido zināmu konfliktu potenciālu, jo cilvēku izturēšanās, vērtības un normas kādas noteiktas kultūras ietvaros ir specifiskas un atšķirīgas. Profesori A. Medina-Rivilla un C. Domingez-Garrido (*A. Medina-Rivilla, C. Dominguez-Garrido 2005*) norāda, ka starpkultūru izglītība ir obligāts priekšnoteikums, lai varētu pastāvēt globalizētajā pasaulē.

Ļoti liela nozīme šādā situācijā ir starpkultūru kompetencei. Jāatzīmē, ka tai nav vienas definīcijas – šo jēdzienu vienmēr *ietekmē* jaunākās diskusijas par zināšanām, kultūru, saziņas līdzekļiem, valodu utt.

Pēc autores domām, viena no veiksmīgāk formulētajām kompetences definīcijām ir zinātnieču I. Maslo un I. Tiļļas (2005). Viņas to raksturo kā pieredzes gūšanas iespējās pamatotu spēju un pieredzes individuālo kombināciju jeb (kapacitāte, spējīgums) tās izpausmē darbībā. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas.

Autore uzskata, ka starpkultūru kompetence ir jāattiecina uz individuālu starpkultūru mācīšanās spēju un pieredzi. Tā izpaužas individuālā darbošanās procesā un kā priekšnoteikumu prasa sociālo, kognitīvo un afektīvo mācīšanos.

Disertācijas ietvaros tika veikts empīrisks pētījums par skolotāju starpkultūru izglītību Latvijā. Tā pirmajā posmā aptaujāja 815 respondentus, no tiem 278 – Latvijas pedagoģijas augstskolu studenti, 485 – Latvijas skolu pedagogi, 52 – Latvijas augstskolu docētāji.

Otrajā pētījuma posmā piedalījās 35 LU studenti. Datus ieguva, anketējot studentu grupu, kuri bija izvēlējušies apgūt LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļas piedāvāto studiju kursu „Starpkultūru izglītības”. Studiju kursa dalībnieki bija 3.un 4.kursa studenti no dažādām skolotāja profesionālo studiju programmām (angļu valodas, latviešu valodas, sociālo zinību u. c.).

Kultūras plurālisma veidošana un tā ietekme uz katras valsts nākotni ir atkarīga no cilvēku starpkultūru kompetences. Mūsdienu skolotājs ir jāgatavo dzīvei multikulturālā vidē, kur noteicoša būs viņa prasme pielāgoties darba tirgum visa mūža garumā.

### **Secinājumi**

Pētījuma rezultātā tika apkopota un izpētīta topošo skolotāju starpkultūru izglītības izpratne, kā arī tas, vai un kā tā mainījās semestra laikā, kad topošie skolotāji piedalījās studiju kursā „Starpkultūru izglītība”. Pētījums par studiju kursu „Starpkultūru izglītība” sniedz iespēju konstatēt izmaiņas studentu attieksmē pret citādo.

Jāatzīmē, ka lielākā daļa studentu pēc studiju kursa apguves

- ✓ uzskatīja, ka šis kurss ir nepieciešams;
- ✓ atzina, ka ir padziļinājuši zināšanas par starpkultūru izglītību, starpkultūru komunikāciju, stereotipiem un aizspriedumiem un ka iegūtā starpkultūru kompetence noderēs turpmākajā darbā un dzīvē.

Nozīmīgs ir fakts, ka pēc kursa beigām nebija neviena studenta, kurš uzskatītu, ka izpratne par dažādām kultūrām viņam nav nepieciešama.

Pētījumā tika atklātas arī vairākas problēmas:

- studentu attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju pirms studiju kursa noklausīšanās un pēc tā nav mainījies;
- negatīvā attieksme pret romiem studentiem saglabājusies arī pēc studiju kursa „Starpkultūru izglītības” apgūšanas, kurā studenti ieguva zināšanas, kā pārvarēt stereotipus un aizspriedumus, kam pamatā ir kultūratšķirības;
- iegūtie rezultāti par studentu attieksmi pret bērniem ar īpašām vajadzībām liecina, ka lielākajai daļai aptaujāto studentu (30 no 35), kas uzskata, ka labāk šos bērnus izolēt, t.i., mācīt speciālajās skolās, trūkst zināšanu par šo bērnu integrācijas iespējām vispārīglītojošā skolā;
- faktu, ka studiju kursā tiek izmantotas svešvalodas, studenti vērtē viduvēji, tas liecina par studentu vājām valodu zināšanām.

Studiju kursā tika izmantotas kultūruniversālas un kultūrspecifiskas nodarbības. Kultūrspecifiskās nodarbībās mērķtiecīgi tiek sniegtas zināšanas par kādu noteiktu kultūru un notiek sagatavošana interakciju procesam ar šīs kultūras cilvēkiem. Turpretī kultūruniversālās nodarbības ir domātas, lai veicinātu vispārējo sensibilitāti, kas attiecas uz sadarbīšanos ar svešām kultūrām.

Ņemot vērā pētījuma rezultātus, tika pilnveidots studiju saturs un metodika starpkultūru kompetences attīstībai, kā arī izstrādāts mūsdienu prasībām un Latvijas apstākļiem atbilstošs pedagoģisks starpkultūru kompetences attīstības modelis.

Uz pārbaudītu teorētisko atziņu analīzes pamata, kā arī LU un UNED sadarbības projektā autore izstrādāja topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstības modeli. Modelis tika izstrādāts, pamatojoties uz starpkultūru kompetences veidošanās specifiku, t.i., pieņemot, ka starpkultūru kompetence attīstās visa cilvēka mūža garumā.

Piedāvātais modelis topošajiem skolotājiem palīdzēs:

- pārvarēt etnocentrismu, atpazīt un mazināt stereotipus un aizspriedumus (Līdz ar to skolotāji spēs palīdzēt arī skolēniem pārvarēt negatīvo attieksmi pret citādo.);
- apgūt dažādu kopienu vēsturi un to raksturīgās īpatnības (kultūra, sociālās organizācijas, reliģija, tabu, komunikācijas stili, attiecības ar vidi un citām kopienām, galvenās ekonomiskās aktivitātes utt.) un veidot jaunas zināšanas kognitīvā, afektīvā un sociālā mācīšanās procesā;
- realizēt dzīvē un praksē starpkultūru izglītību;
- izmantot mācību procesā vairākas valodas.

Autore secināja: lai veicinātu skolotāju starpkultūru kompetenci, ieviešot izveidoto modeli dzīvē, skolotāju izglītība ir jāuztver kā vienots, nepārtraukts process mācībspēku un studentu, teorijas un prakses mijiedarbībā. No studentiem un docētājiem tiek gaidīta aktīva iesaistīšanās apspriešanā un interpretēšanā.

Izvērtējot starpkultūru kompetences attīstības modeli pedagoģijas augstskolās, tika konstatēts, ka skolotājs, kam ir starpkultūru kompetence:

- novērtē dažādību kā bagātinošu sociālo kontekstu;
- veicina starpkultūru mācību plāna kā visu skolā apgūstamo zināšanu pamata ieviešanu;
- veido sadarbības un vienošanās attiecības starp visiem izglītības iestādes darbiniekiem un skolēnu ģimenēm;
- veicina institucionālās stratēģijas, kas veido heterogēnu, uz skolēnu centrētu un kritisku mācību procesu.

Skolotāju starpkultūru studiju procesam jābūt pietiekami elastīgam, katrā studiju kursā jāpiedāvā mācīšanās dažādības iespēja. Atšķirības tiek augsti vērtētas; tiek meklētas iespējas bagātināt katra studenta pieredzi ar atšķirīgu kultūru apgūšanu.

Mijiedarbība paredz visu procesā iesaistīto subjektu kopīgu darbību, t.i., kopā tiek noteikti mērķi, kritēriji un darbības veidi utt. Studiju process tiek uztverts kā kompleksa sistēma, kurā ietverti mentālie, sociālie un emocionālie komponenti, kurus bieži izmanto eksperimentālajās mācībās.

Starpkultūru izglītības dažādie aspekti jāaplūko prakses izglītības iestāžu multikulturālajā kontekstā. Visos studijuursos būtu jāakcentē studentu starpkultūru mācīšanās pieredzes paplašināšana. Efektīviem starpkultūru izglītības kursiem nepieciešami docētāji, kas kopdarbībā ar studentiem izpēta savas kultūras pamatus un filozofiskos priekšstatus, lai apjaustu savas vērtības, attieksmes un pārliecību.

Lai nodrošinātu efektīvu izglītību multikulturālās skolās, skolotājiem ne tikai padziļināti jāizprot savs mācību priekšmets, bet arī jāpārzina mācību organizācijas metodes un pedagoģiskās teorijas, izziņas teorija, mācīšanās teorijas, mācību programmu veidošana, novērtēšanas principi utt. Skolotājiem jāprot skolēnu dzimtā valoda, jābūt bilingviem, jāizprot skolēnu kultūras atšķirības.

Mūsdienu skolotājs ir jāgatavo ne tikai darba tirgum (pašlaik tas ir primārais), bet arī dzīvei un profesionālajai darbībai multikulturālā vidē visa mūža garumā.

### **Ieteikumi:**

- Veidot skolotāju starpkultūru izglītības saturu pedagoģijas teorijas un multikulturālās sabiedrības prakses vienotībā.
- Noteikt optimālus variantus, kā integrēt starpkultūru izglītības saturu visās skolotāju izglītības programmās.
- Pakāpeniski ieviest starpkultūru izglītības principus visās skolotāju izglītības programmās.
- Izstrādāt koncepciju monolingvistiskas un monokulturālas skolotāju izglītības pārvarēšanai.
- Veicināt topošo skolotāju svešvalodu apguvi un izmantošanu studiju procesā.
- Veicināt topošo skolotāju izpratni par otrās valodas apguves aspektiem mācību procesā.

### **Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:**

1. Multikulturālas sabiedrības būtība izvirza īpašas prasības skolotāju izglītībai, kas prasa starpkultūru izglītības principu ieviešanu topošo skolotāju studiju procesā.
2. Topošo skolotāju starpkultūru kompetences attīstību veicina starpkultūru principu integrācija visā skolotāju izglītības programmas saturā, nevis atsevišķos studijuursos.
3. Sistemātisks docētāju un topošo skolotāju pedagoģiskais dialogs nodrošina starpkultūru kompetences kā personīgi nozīmīgas spējas apzināšanos un palīdz ne tikai pašiem studentiem un docētājiem iekļauties multikulturālā vidē, bet arī iegūt starpkultūru pedagoģisko pieredzi, veicinot skolēnu iekļaušanos multikulturālā vidē.

### **Pētījuma rezultāti atklāj turpmāko pētījumu perspektīvas:**

- sadarbība kā pamats attīstībai līdz partnerattiecībām;
- refleksija, sadarbība starpkultūru kompetences attīstības izpētei studiju procesā (teorijā un praksē), kas veido topošo skolotāju un docētāju uz starpkultūru principiem balstītu sadarbību.



## PATEICĪBAS

Izsaku pateicību K. Božanai (*K. Bojan*) (*Universitatii Babes-Bolyai, Cluj-Napoca*; Rumānija), doc. K. Trasbergai (*K. Trasberg*) (Tartu Universitāte), prof. A. Kopelovičai (LU), prof. L. Cimmermanei (*L. Zimmerman*) (*Purdue University*; USA) par organizatorisko palīdzību materiālu vākšanā, kā arī īpašs paldies prof. I. Maslo (LU), prof. A. Medinam-Rivillam (*A. Medina Rivilla*) (UNED; Madride), prof. F. Buhbergeram (*F. Buchberger*) (*Akademie des Bundes in Upper Austria*), prof. D. Šulcam (*D. Schulz*) (*Universität Leipzig*), doc. I. Mortagai (*I. Mortag*) (*Universität Leipzig*) un kolēģiem par metodiskajiem ieteikumiem un morālo atbalstu darba izstrādē.

Pateicība arī manai ģimenei par morālo un finansiālo atbalstu.

## LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Ackermann, A. (2002) Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff. In: Ackermann, A., Müller, K. (Hrsg.), *Patchwork – Dimensionen multikultureller Gesellschaften: Geschichte, Problematik und Chancen*, Transcript Verlag, Bielefeld, S.20.-27.
2. Adler, P.S. (1977) Beyond Cultural Identity: Reflections upon Cultural and Multicultural Man. In: *Topics in Culture Learning: Concepts, Applications, and Research*, ed. Richard W. Brislin. Honolulu: University of Hawaii Press.
3. Аджиева Е.М. (2003) Этнопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантностью. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. - М.: Изд-во МПСИ, С. 85-98*
4. Albrecht, C. (1997) Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Y., Bliesener, U., Prawda, M. (Hrsg.) *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund-Definitionen- Vorschläge*. Weinheim; Basel: Beltz Verl. S.120-128
5. Aldridge J., Calhoun Ch., Aman R. (2000) 15 Misconceptions About Multicultural Education. *Focus on Elementary*, Spring 2000, Vol.12, #3 (<http://www.acei.org/misconceptions.htm>; avots izmantots 2007.10.08.)
6. Alijevs, R. (2005) Izglītības filosofija XXI gadsimts. Rīga, Retorika A.
7. Alvino Fantini, E. (2000) "Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force," World Learning, Brattleboro, VT, USA
8. Allemann-Ghionda, Ch. (1994) Multikultur und Bildung in Europa. (Hrsg.) – Bern; Berlin; Frankfurt am Main; N.Y.; Paris; Wien: P.Lang Verl., S.405
9. Allport, G.W. (1963) Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.-608lpp.
10. Amsterdamer Vertrag Art.149, 150// <http://europa.eu.int/eur-lex/de/treaties/dat/amsterdam.html> (avots izmantots 2004.06.08.)
11. Apine, I. (2001a) Multikulturālisms pasaulē un tā piemērotība Latvijai. *Latvijas vēsture*, Preses apvienība.
12. Apine, I. (2001b) Politoloģija. Ievads etnopsiholoģijā. Rīga: Zvaigzne ABC.
13. Apine, I., Dribins, L., Jansons, A., Volkovs, V., Zankovska, S., Vēbers, E. (2001) Etnopolitika Latvijā. Pārskats par etnopolitisko stāvokli Latvijā un tā ietekme uz sabiedrības integrāciju. Rīga, „Elpa”
14. Aronson, K.R., Venable, Rh., Sieveking, N., Miller, B. (2005) Teaching intercultural awareness to first year medical students via experimental exercises. In: *Intercultural Education*, Vol.16, Nr.1, Routledge Taylor& Francis Group, 15-24pp.
15. Asser H., Trasberg K., Vassilichenko L. Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. In: *Intercultural Education*, Vol. 15, No.1, March 2004, 33- 43pp.
16. Auernheimer, G. (1990) Einführung in die interkulturelle Pädagogik.-Darmstadt: Primus Verl.
17. Auernheimer, G. (1996) Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage.-Darmstadt: Primus Verl.
18. Auernheimer, G. (2002) Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Element pädagogischer Professionalität. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich. S.183-205
19. Auernheimer, G. (2003) Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage 1995, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

20. Auernheimer, G., V. von Blumenthal, H.Stübig, B.Willmann (1994) Zur Offenheit von Schulsystem für kulturelle Vielfalt – Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: *Das Nationale Selbstverständnis der Bildung*. Gogolin I. (Hrsg.) – Münster: Waxmann Verl., S.256.
21. Auernheimer, G., V. von Blumenthal, H.Stübig, B.Willmann (1996) Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Waxman: Münster/New York.
22. Austers I., Golubeva M., Kovaļenko M., Strode I. (2006) „Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Mazākumtautību bērnu integrācija latviešu skolu vidusskolas klasēs” Sabiedriskās politikas centrs Providus.
23. Austin, J.L. (1962) How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Ed. J. O. Urmson. Oxford: Clarendon.
24. Ayala, M.J. (1999) The Idolatry of Multicultural Education: A Prophetic Pragmatic Alternative? In: *Multicultural Education*, V6, Nr.3, Spring 1999, 2-5 pp.
25. Baca L., Bransford I. (1994) Training, Development and Improvement: A new Approach for Reforming Bilingual Teacher Preparation. In: *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. V.4, 1-22pp.
26. Bachman-Medick, D. (2003) Kulturanthropologie. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven*. A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, S.86.-107.
27. Bader, V. (2005) Associative democracy and minorities within minorities. In: *Minorities within Minorities. Equality, Rights and Diversity*. Eisenberg, A., Spinner-Halev, J. (ed) Cambridge University Press, 319-339pp.
28. Ball, H., Berkowitz, S.D., Mbulelo Mzamane (1998) Multicultural Education in Colleges and Universities: A Transdisciplinary Approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
29. Banks, J.A. (1979) Teaching strategies for ethnic studies. Boston: Allyn and Bacon.
30. Banks, J.A. (1991) A Curriculum for Empowerment, Action and Change. In: *Empowerment Through Multicultural Education*, (ed.) by Ch. E. Sleeter. New York Press, 1991, pp. 125-141, 311-313 pp.
31. Banks, J.A., McGee-Banks, Ch.A. (1993a) Approaches to multicultural curriculum reform. In: J.A.Banks, Ch.A.McGee-Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn& Bacon, 195-214pp.
32. Banks, J.A. (1993b) Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: Darling-Hammond (Ed.) *Review of Research in Education*, Nr.19 –Washington, DC: Allyn& Bacon, 3-49pp.
33. Banks, J.A. (1994). An introduction of multicultural education. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
34. Banks, J.A.( 2002) Multicultural Education: Issues and Perspectives. Wiley and Sons, N.Y.
35. Banks, J.A., McGee Banks, Ch.A. (1998) Multicultural Education: Issues and Perspectives.- Allyn&Bacon, 446pp.
36. Banks, J.A, Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., Stephan,W.G. (2001) Diversity within Unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. – Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle, 1-28pp.
37. Barry, B. (2001) Culture and Equality. An egalitarian Critique of Multiculturalism. Cambridge, Polity Press.

38. Batelaan, P. (2002) Bilingual Education: the case of Latvia from comparative perspective. In: *Intercultural Education*, Vol.13, No.4, Carfax Publishing, 359-374pp.
39. Baxter-Magolda, M.B. (1996) Epistemological development in graduate and professional education. *Review of higher education*, 19(3), 283-304pp.
40. Bedeutende neuere Entwicklungen bei Europarat und EU im Bereich des Minderheitenschutzes (2003) In: Geistlinger, M., Kremnitz, G., Pan, Ch. (Hrsg.) *Europa Ethnica. Zeitschrift für Minderheitenfragen*, 60.Jahrgang, Heft 3/4.
41. Ben-Rafael, E., Sternberg, Y. (2001) Analyzing our time- a sociological problematique. In: *Identity, Culture and Globalization*. Ben-Rafael, E., Sternberg, Y. (ed.)- Leyden, Boston, Köln: Brill Academic Press. S.1.-13.
42. Bender- Szymanski, D. (2002) Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrer aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. G.Auernheimer (Hrsg.) In: *Interkulturelle Kompetenz und Pädagogische Professionalität*. Leske + Budrich, Opladen, S.153.-177.
43. Benjamin, M. (1996) Cultural Diversity, Educational Equity, and the Transformation of Higher Education: Group Profiles as a Guide to Policy and Programming. Westport, CT: Praeger Publishers.
44. Bennett, C.I. (1990) Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon. and Bacon (2nd ed.).
45. Bennett, C.I. (1999) Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, third edition.
46. Bennett, C.I. (2003) Comprehensive multicultural education: Theory and practice (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
47. Bergmann, W. (2001) Was sind Vorurteile? In der Reihe *Informationen zur politischen Bildung: Vorurteile – Stereotype – Feindbilder*, Nr. 271.
48. Beyers, B. (1990) What philosophy offers to the teaching of teaching. *Educational Leadership*, 47 (5), 55-57pp.
49. Bochner, S. (1986) Training intercultural skills. In: C. R. Hollins and P. Trower (Eds.), *Handbook of social skills training: Applications across the life span* (Vol. 1). Oxford: Pergamon.
50. Bochner, S. (1993) Culture shock. In W. Lonner and R. Malpass (Eds.), *Psychology and culture* (pp. 245-252). Boston: Allyn and Bacon.
51. Bochner, S., Furnham, A. (1986) *Culture Shock: Psychological Environments*. New York.
52. Boeckmann, K.B. (1995) Erweiterte Zweitsprachunterricht. In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlerner*. (Hrsg.) S. Baur, A. Carli, D. Larcher-Merano Alpha& Beta Verl., S.164.-178.
53. Boggs, J.P. (2004) The Culture Concept as Theory, in Context. *Current Anthropology*. Vol. 45, No. 2, April 2004, 187- 199pp.
54. Bolten, J. (1999) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Geschichte, Methodik, Systematik: In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 299.-313.S.
55. Boos-Nünning, U., Hohmann, M. (1977) *Ausländische Kinder*. Schwann, Düsseldorf.
56. Borelli, M. (1988a) Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. In: *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. M.Borrelli, G.Hoff (Hrsg.)- Baltmannsweiler: Pedag.Verl. Burgbucherei Schneider, 20.-36.S.
57. Borelli, M. (1988b) Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung. In: *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. M.Borrelli, G.Hoff (Hrsg.)- Baltmannsweiler: Pedag.Verl. Burgbucherei Schneider, 1.-9.S.

58. Bourne, J. (1998) Competences for teaching in multilingual schools - a common model for a diversity of Institutions. In: *Skills and abilities required for teaching in multilingual schools*. EUNIT, European Network of Intercultural Teacher Training (ed.)- Munster; New York.18 - 23pp.
59. Bowen, H.R. (1997) Investment in learning: The individual and social values of American higher education. Johns Hopkins University Press, London.
60. Böhm, D., Böhm, R., Deiss-Niethammer, B. (1999) Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl., Freiburg, 254S.
61. Бредникова, О., Паченков, О. "Этническое предпринимательство" мигрантов и мифы мультикультурализма. *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ*. Под ред. В.С.Малахова и В.А.Тишкова. М. РАН, стр.155-161
62. Brenner, P.J. (1989) Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens. In: Peter Zimmermann (Hrsg): *Interkulturelle Germanistik - Dialog der Kulturen auf deutsch?* Frankfurt amMain:Bern, Lang-Verlag, 35.-55.S.
63. Brezinka, W. (1988) Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München, Basel.
64. Buchberger, I. (2001a) Struggle for Diversity of Languages in Harmonising European Context – New Tasks for Teacher Education. In: Buchberger, F., Berghammer, S. (Eds.) *Active Learning in Teacher Education*.- Linz: Der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, 2001, 118-13pp.
65. Buchberger, I. (2001b) Student Teachers as Producers of knowledge. In: Buchberger F., Berghammer,S. (Eds.) *Active Learning in Teacher Education*.- Linz: Der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, 217-224pp
66. Bukow, W.-D., Yildiz E. (2002a) Einleitung: Ist die multikulturelle Stadt gescheitert oder wird sie zu einem Erfolgsmodell? In: *Der Umgang mit der Stadtgesellschaft*.(Hrsg.) Bukow, W.D. Leske-Budrich Verlag, Opladen, S.9.-15.
67. Bukow, W.-D. (2002b) Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der Postmodernen Entwicklung. In: Neubert, S.; Roth, H.J.; Erol, Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*. Leske-Budrich Verlag, Opladen, S.121.-145.
68. Bukow, W.D., Llaryora, R. (1988) Mitbürger aus der Fremde. Opladen: Westdeutscher Verlag.
69. Bullivant, B.M. (1983) The pluralist dilemma in education. Six case studies. London: Allen & Unwin.
70. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002) Erziehung zur interkulturellen Verständigung: das Handbuch der „Europäischen Jugendakademie“. Alpen Adria Alternativ, Innsbruck, Wien, Bosen.
71. Bühler, H. (1996) Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen“, Frankfurt am Main.
72. Byram, M. (1999) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
73. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers.-Strasbourg: Council of Europe.
74. Byram, M., Zarate, G. (1997) Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. Byram, G. Zarate and G. Neuner *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
75. Byrnes, D.A., Kiger, G. (1990) The effect of a prejudice-reduction simulation on attitude change. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 341-356pp.

76. Calderon, M. (1997) Staff development in multilingual multicultural schools. ERIC CUE Digest Nr.124 <http://www.ericdigests.org/1998-1/staff.htm> (avots izmantots 2004.13.09.)
77. Chen, G. (1997) A review of the concept of intercultural sensitivity. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 634)
78. Chickering, A.W. (1969) Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass Wiley, San Francisco, 368pp.
79. Chickering, A.W., Reisser, L. (1993) Education and identity. San Francisco: Jossey- Bass, San Francisco, 542pp.
80. Childers, E., Urquhart B. (1994) Renewing the United Nation System. Geneva: United Nations. <http://www.ncrb.unac.org> (avots izmantots 2003.29.04.)
81. Chisholm, I.M. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. In: *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, Winter 1994, V.14, 43 – 68pp.
82. Civegna, K., I. von Guggenberg (1995) Klassenpartnerschaften. In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlerner*. (Hrsg.) Baur S., Carli A., Larcher D. Merano Alpha& Beta Verl., S.164.- 213.
83. Clarke, J., Hall, St. et al (1981) Subkulturen, Kulturen, Klasse. In: *Jugendkultur als Widerstand*. 2.Aufl. Frankfurt am Main, S.41
84. Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T., Roberts, B. (2002) [1975]: Subcultures, Cultures and Class. In: Hall/Jefferson (eds.): *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. London: Routledge.9-74pp.
85. Cohen, P. (1994) *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*, Hamburg: Argument.
86. Cohn-Bendit, D., Schmid, T. (1992) Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg: Hoffmann und Campe, S.301
87. College of Computing at Georgia Tech (2005) Questionnaire Design. [http://www.cc.gatech.edu/classes/cs6751\\_97\\_winter/Topics/quest-design/](http://www.cc.gatech.edu/classes/cs6751_97_winter/Topics/quest-design/) (avots izmantots 01.05.2005.)
88. Cornbleth, C., Waugh, D. (1999) The Great Speckled Bird: Multicultural Politics and Education Policymaking. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
89. Council of Europe (1991) European Dimension of Education: Teaming and Curriculum Content. Resolution of Standing Conference of European Ministers of Education (Vienna).
90. Cox, T, Beale, R.L. (1997) Develop competency to manage diversity: Readings, cases & activities. San Francisco: Berrett-Koehler publishers, San Francisco, 308pp.
91. Creative Research Systems (2005) Survey Design. <http://www.surveysystem.com/sdesign.htm> (avots izmantots 01.02.2005)
92. Cultural democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education. In: *Crosscultural communication*. Vol.5. R.J.Watts, J.J.Smolicz (ed.)-Frankfurt am Main, Berlin ,Bern, N.Y.; Paris, Wien: P.Lang Verl.,1997, 313pp.
93. Cummins, J. (1991a) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.). *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press. 70-89 pp.
94. Cummins, J. (1991b) Language Development and Academic Learning. In Malave, L. and Duquette, G. *Language, Culture and Cognition* Clevedon: Multilingual Matters
95. Cummins, J., Swain, M. (1986) Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy. London: Longman.

96. Cushner, K.(1998) Intercultural Education from an Intercultural perspective: Commonalities and Future Prospects. In: *International Perspectives on Intercultural Education*. – Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 353-370 pp.
97. Datta, A. (1994) Interkulturelles Lernen- Anmerkungen zu einigen Begriffen. In: *Dialog zwischen den Kulturen: erziehung - historische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*. I.Lohmann, W.Weisse (Hrsg.)- Münster: Waxmann Verl., 349.-355. S.
98. Delors, J. (1996) L` éducation un trésor est caché dedans. Rapport à Unesco de la Commission internationale sur l`éducation, pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO , S. 157.
99. Delors, Ž. (2001) Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. – b.v.: UNESCO LNK.
100. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Studien und Dokumentation zu vergleichenden Bildungsforschung. Band 22/1, S.101.–105.
101. Dialog zwischen den Kulturen: erziehung – historische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Ingrid Lohmann, W.Weisse (Hrsg.)-Münster; N.Y.: Waxmann,1994. S.374
102. Diehm, I., Radtke, O.(1999) Erziehung und Migration. Eine Einfuehrung. Stuttgart.
103. Dirba, M. (2003) Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts. Rīga: RaKa.
104. Dirba, M. (2006) Mijkultūru izglītības daudzveidība.-Rīga:RaKa, 139lpp.
105. Doctor, S.L. (2006) Zwei Völker wohnen – ach - in meiner Brust! Wie multikulturelle Identität gelingen kann. In: *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Rowohlt Verl., Hamburg, S.151.-169.
106. Doecke, B. (2004) Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. In: *Teaching and Teacher Education* , 20, 203- 215pp.
107. Dominguez Garrido, C. (2006) Investigacion y formacion del profesorado en una sociedad intercultural. Editorial Universitas, S.A., Madrid, 328 pp.
108. Down, B., Hogan, C., Madigan, R. (1995) School-based teacher education: The lived experience of students, teachers and university staff. In Summers, L. (Ed), *A Focus on Learning*. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995, 62-66pp. Perth: Edith Cowan University. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/down.html> (avots izmantots 2001.08.05.)
109. Dufty, D. (1986) Remodelling Australian Society and Culture: A study in Education for a Pluralist Society. Mogil
110. Dribins, L. (1996) Citādais un svešais, Nacionālo attiecību skatījumā. *Multikulturālisms Latvijā: teorija un prakse*. Daugavpils, A.K.A. 42.-46.lpp.
111. Dribins, L. (2000) Etnisko minoritāšu līdzdalība sabiedrības integrācijā. *Integrācija un etnopolitika*.- R.: Jumava, 433.-445.lpp.
112. Dribins, L. (2004) Etniskās un nacionālās minoritātes Eiropā. Vēsture un mūsdienas. Eiropas Padomes Informācijas birojs, Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts Rīga.
113. Dumke, J. (2001) Interkulturelle Entwicklungspädagogik. Soziales Wissen und Lernen: Erziehung in frühen Kindheit in Gesellschaft mit kultureller Diversität.- Münster: Lit, 238 S.
114. Дворникова, Е.Н. (2003) Проблемы воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичностию *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*: Сб. науч.-метод. ст. - М.: Изд-во МПСИ, С. 50-70

115. Egtved, P. (2002) *Multikulturell oder Liberal? Die Politik und die Zuwanderung in Deutsch – Britischen Vergleich*, Leske-Budrich Verlag, Opladen, S.395
116. Eiropas Parlamenta un padomes lēmums par Eiropas starpkultūru dialoga gadu (2008) Eiropas kopienu komisija COM(2005) 467 galīgā redakcija 2005/0203 (COD) Briselē, 5.10.2005 [http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0467:FIN:L:HTML\(2007.01.09.\)](http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0467:FIN:L:HTML(2007.01.09.))
117. Eiropas parlamenta un padomes lēmums Nr. 253/2000/ek (2000. gada 24. janvāris)
118. Eiropas Rasisma un ksenofobijas pārraudzības centra (EUMC) Vīnē 2005. gadā publicētie aptaujas rezultāti. <http://eumc.eu.int/eumc/index.php> (12.-13.lpp.) The EUMC summary report on Majority Attitudes towards Migrants and Minorities: Key findings from the Eurobarometer and the European Social Survey on 15 March 2005. (avots izmantots 2006.03.04.)
119. Eisenclas, S.A., Trevaskes S. (2003) Teaching intercultural communication in the university setting: an Australian perspective. *Intercultural Education*, Vol. 14, No. 4, December, 397- 408pp.
120. Eldering, L. (1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 27(3), 315-33pp.
121. Ember, C., Ember, M. (1985) *Anthropology*. Upper Saddle River, NJ: Pentice Hall, 531pp.
122. Engelbert, S. (2004) Intercultural Training in Exchange situations for experts and managment: a critical reflection. In: *Intercultural Education*. Vol. 15, No. 2, June 2004, 195-208pp.
123. Ermenc, K. (2005) Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of chool knowledge. In: *Intercultural Education*. Routledge Taylor& Francis Group, Vol.16, Nr.1, 41-55 pp.
124. Essinger, H., Graf, J. (1984) Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Helmut Essinger, Ali Ucar (Hrsg.) *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung*. Baltmannsweiler:Schneider, S.15-34
125. Eubel-Kasper, K. (1997) Interkulturelle Kompetenz als strategischer Erfolgsfaktor: Erläutert am Beispiel des Förderkreises. In: Kopper / Kiechl (Hrsg.): *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*. Zürich, S.148
126. Evert, H., Teunissen, J. (1991) Eine Schule für europäische Bürger? In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.), *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Waxmann Verlag, Münster. S.161.-175.
127. Fecher, M. (2001) *Gesellschaftliche Perspektiven: Wissensgesellschaft, Globalisierung.- Essen: Klartext Verl., 68.-89.S.*
128. Federowicz, H.M. (1997) The multicultural society in central Europe: towards a communication strategy. In: *Cultural Democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education, in cross cultural communication*, Vol.5, Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, 77-80pp.
129. Feinberg, W. (1996) The Goals of Multicultural Education: A Critical Re-evaluation. *Philosophy of Education*. [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96\\_docs/feinberg.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/feinberg.html) (avots izmantots 2004.05.03.)
130. Ferguson, M. (1980) *The Aquarian Conspiracy*. Los Angeles: J.P.Tarcher.
131. Figueroa, P. (1998) Intercultural Education in Britain. In: *International perspectives on intercultural education*. K.Cushner (ed.)Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp.122-144



132. Fischer, V. (2005) Setting the Context. Intercultural Competence - a Key Competence for Adult Educators. *Adult Education Embracing Diversity II. Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences*. In: *International Perspectives in Adult Education*. 53/2, 21-29pp.
133. Flores, J.G., Alonso, C.G. (1995) Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19 (1), 85-101pp.
134. Franke, P. (1994) Interkulturell, multikulturell. In: *Pädagogische Welt* 10/94, S.433.-437.
135. Freudenstein, R. (1994) Alles interkulturell- oder was? In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Tübingen, Gunter Narr Verl., S.56.-62.
136. Fritz, Th. (2005) Guiding principles of Intercultural Learning. Snapshot from Austria. *Adult Education Embracing Diversity I. Snapshots from Intercultural Learning in Europe*. In: *International Perspectives in Adult Education*. 53/1, 11-20pp.
137. Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 9-150 pp.
138. Gagliardi, R. (1995a) Teacher training and Multiculturalism: National Studies. *International Bureau of Education*, Paris.
139. Gagliardi, R. (1995b) An integrated model for teacher training in a multicultural context. *Teacher training and Multiculturalism: National Studies*. *International Bureau of Education*, Paris, 1-13pp.
140. Gagliardi, R., Mosconi P.B. (1995) Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach. In: *Teacher training and Multiculturalism: National Studies*. *International Bureau of Education*, Paris, 14-24pp.
141. Gay, G. (1997) Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *PJE. Peabody Journal of Education*, 72.1: 150-177pp.
142. Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
143. Garcia, J., Pugh S.L. (1992) Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *PJE: Peabody Journal of Education*.
144. Geertz, C. (1973) *Interpretation of Cultures*. NY: Basic Books.
145. Geertz, C. (1983) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main.
146. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001) Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. R.:RaKa, -58.lpp.
147. Gibson, M. (1984) Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 94-120pp.
148. Giordano, Ch. (1995) Die Rolle von Missverständnissen bei Prozessen der interkulturellen Kommunikation. In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlerners*. (Hrsg.) Baur S., Carli A., Larcher D. Merano Alpha& Beta Verl., 198.-204.S.
149. Gnutzmann, C. (1994) Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*.- Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Tübingen, 1994, Gunter Narr Verl. 63.-72.S.
150. Gogolin, I. (1994) Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur*

*Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.*- Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Tübingen, 1994, Gunter Narr Verl. 73.-84.S.

151. Gogolin, I., Krüger-Portratz, M. (2006) Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Budrich, Opladen & Farmington Hills Verl., S.261
152. Gogolin, I., Krüger-Portratz, M., Neumann, U. (1991) Kultur und Sprachenvielfalt in Europa – Bilder von Gestern und Visionen von Morgen? In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.), *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Waxmann Verlag, Münster, 1.-20.S.
153. Gogolin, Ingrid (2003) „Den Beitrag von Schule und Pädagogik zur sozialen und multikulturellen Integration der Nachwachsenden Generation bestimmen“. Ergebnisse und Ansprüche interkultureller Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I., Helmchen, J., Lutz, H., Schmidt, G. (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Waxmann Verlag, Münster.
154. Goleman, D. (1995) Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ? Bloomsbury Publishing: London.
155. Gollnick, D.M. (1980) Multicultural education. *Viewpoints in teaching and learning*, 56 :1-17pp.
156. Gollob, R., Huddelston, E., Krapf, P., Salema, M.H., Spajic-Vrkaš, V. (2005) Tool on teacher training for democratic citizenship and human rights education. Council of Europe.
157. Gomez R.A. (1991) Teaching with a Multicultural Perspective. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Digest. //http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm (avots izmantots 2004.13.02.)
158. Gonzalez, A.M., Darling-Hammond, L. (2000) Programs that Prepare Teachers to Work Effectively with Students Learning English. Clearinghouse on Languages and Linguistics. Digest, December 2000, 1 – 6 pp.
159. Grant, Carl A., ed. (1997) Proceedings of the National Association for Multicultural Education: Seventh Annual Name Conference, October 29-November 2, Albuquerque, Nm. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.3.-7.S.
160. Grant, Carl A. (1999) The Coming Together of Intellectual and Physical Space in the Multicultural Education Movement: the Importance of "A Room of One's Own". *Multicultural Perspectives* 1.1: 3-7pp.
161. Grant, C.A., Koskela, R.A. (1986) Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences. In: *Journal of Educational Research*, Vol. 79 (4), 197-204pp. ([www.questia.com](http://www.questia.com), avots izmantots 2002.05.06.)
162. Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM [93] 457 endg. S. 4-5.
163. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Textausgabe Stand: Juli 2002, Bundeszentrale für politische Bildung. Grundgesetz, Artikel 3, Absatz 3
164. Gstettner, P. (1995) Was ist und wem nutzt interkulturelle Bildung in einem mehrsprachigen Gebiet? In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlers*. (Hrsg.) Baur S., Carli A., Larcher D. Merano Alpha& Beta Verl.,- 80.-88.S.
165. Gudykunst, W.B., Kim, Y. (1992) Communicating with strangers. An approach to intercultural communication. New York: McGraw Hill.
166. Guerra, L. (1995) Finalita e strategia di una didattica dell'incontro. In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlers*. (Hrsg.) Baur S., Carli A., Larcher D. Merano Alpha& Beta Verl.,- 187.-190.S.

167. Gupta, A., Ferguson, J. (1997) Culture, power, place: ethnography at the end of an era. In: Akhil Gupta and James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London, Duke University Press.
168. Gurpreet, M. (2005) Can intra- group equality co-exist with cultural diversity? Re-examining multicultural frameworks of accommodation. In: *Minorities within Minorities. Equality, Rights and Diversity*. (Ed.) A.Eisenberg& J.Spinner-Halev.- Cambridge, Cambridge University Press, 90-112pp.
169. Haberman, M., Post, L. (1998) Teachers for multicultural schools: the power of selection. *Theory Into Practice, Vol. 37*, No. 2, 96-104pp.
170. Habermas, J. (1981) Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.S.182-228
171. Hagan M., McGlynn C. (2004) Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. In: *Intercultural Education*, Vol.15, No. 3, September 2004, 243-252pp.
172. Haller, H.-D.: Kulturkonflikte, interkulturelle Verständigung und szenisches Lesen. Vortrag im Rahmen der öffentlichen Ringvorlesung "Friedens-Konflikt und Umweltforschung an der Universität Göttingen. Sommersemester 1995, 28. Juni. (unveröffentlichtes Manuskript). In: Ewald Kiel (1996) *Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Institut fuer interkulturelle Didaktik.* [www.ikud.de](http://www.ikud.de) (avots izmantot 2004.05.06.)
173. Hammer, M.R., Gudykunst, W.B., Wiseman, R.L. (1978) Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. In: *International journal of intercultural relations*, 2(4), 382- 392pp.
174. Hanley, M.S. (2000) The Scope of Multicultural Education.// <http://www.newhorizons.org> (avots izmantots 2001.10.23)
175. Hanson, K. H., Meyerson, J. W. (1995) International challenges to American colleges and universities. Phoenix, AR: Oryx Press and American Council on Education.
176. Hargreaves, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. In: *Leadership in Education*, 1 (4): 315-336.
177. Heckmann, F. (1995) Ethnische Vorurteile. In: Seewann, Gerhard (Hrsg.), *Minderheiten als Konfliktpotenzial in Ostmittel- und Südosteuropa*. R. Oldenburg Verlag, Südosteuropa Gesellschaft, München.
178. Hedegaard, M. (2003) Cultural Minority Children's Learning within Culturally- sensitive Classroom Teaching. In: *Pedagogy, Culture & Society. A Journal of educational discussion and debate.*- Triangle, Oxford, Vol. 11, No.1, 133-151pp.
179. Hegeman, Th. (2004) Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie. In: *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch- interkulturell denken und handeln*. J.Radice von Wogau, H.Eimmermacher, A.Lanfranchi (Hrsg.) Beltz Verl., Basel ,S.79-81
180. Helms, J.E. (1990) Black and white racial identity: Theory, research and practise. In: *Contribution in Afro-American and African Studies*. No.129, New York, Greenwood Press, 3-66pp.
181. Hepp, R. Multa non multum: Kulturkritische Anmerkungen zur „multikulturellen Gessellschaft“ <http://www.konservativ.de/mkg/hepp.doc> (avots izmantots 14.03.2006)
182. Herder, J. G. (1914) Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, S.228.
183. Herder, J.G. (1941) Menschheit und Nation. Aus den Briefen zur Beförderung der Humanität. Akademische Verlagsanstalt Pantheon, (Potsdam), 47, 3S.
184. Hinz-Rommel, W. (1994) Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Waxmann Verlag, Münster, 181 S.

185. Hof, R. (2003) Kulturwissenschaften und Geschlechterforschung. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven*. A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, S.329.-350.
186. Hofstede, G. (1991) *Culture and Organization: the Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
187. Hollins, E.R., King. J.E., Hayman, W.C. (1994) *Teaching diverse populations formulating a knowledge base*. State of New York: Albany Press.
188. Holzbrecher, A. (2004) *Interkulturelle Pädagogik*. Cornelsen Verl., Berlin, S.191
189. Hoppe, A. (2006) So war ich nicht, so bin ich nicht! Vom Einfluss des kulturellen Umfelds auf die eigene Identität. In: *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Rowohlt Verl., Hamburg, S.170.-186
190. Hooghoff, H., Delnoy, R. (1998) *Intercultural Education: Approaches in the Netherlands*. In: K.Cushner (ed.) *International Perspectives on Intercultural Education*. Lawrance Erlbaum Associates.
191. Hoopes, D.S. (1981) Intercultural communication concepts and the psychology of interpersonal experience. In: M.D. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A crosscultural training approach*. Chicago: Intercultural Press, 10-38pp.
192. Hornberg, S. (1999) Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft – Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und – Praxis, IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main.
193. House, J. (1994) Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.-* Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Tübingen,1994, Gunter Narr Verl. 85.-93.S.
194. House, J. (1997) Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(3), 21 pp. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm) (avots izmantots 20.06.2003)
195. Howard G. (1999) *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teacher College Press
196. Howard, M. (1993) *Contemporary Cultural Anthropology*, 4th Edition. New York: Harper Collins Publishers.
197. Hummelsberger, S. (2001) Zur Einführung: Von der „Ausländerpädagogik“ zur „interkulturellen Erziehung“. In: Hummelsberger, S. (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Münster. 246S.
198. Hunfeld, H. (1995) Grenzen des Fremdverstehens. Einige Stichworte zur Normalität des Fremden. In: *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlerner*. (Hrsg.) Baur S., Carli A., Larcher D. Merano, Alpha & Beta Verl., 191.-197.S.
199. Hymes, D. (1972) „On Communicative Competence“, In: J.B. Pride, J. Holmes (Hrsg.) , *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293pp.
200. Inglar, T., E.Bjerknes, R.Lappen, T.Tobiassen (2002) *Learning & Counseling*. Vytautas Magnus University, Lithuania; Akerhus University College, Norway, 95pp.
201. Informācijas iegūšanas metodes. <http://www.data.lv/index.php?id=21#Fokusa%20grupu%20diskusijas> (avots izmantots 17.05.2007.)

202. Irvine, J.J.(1992) Making teacher education culturally responsive. In: M.E.Dilworth (Ed.) *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco: Jossey- Boss, 79-92 pp.
203. Jackson, S., Solis, J. (1995) Introduction: Resisting zones of comfort in multiculturalism. In: Solis, S. & Solis, J. (Eds.), *Beyond Comfort Zones in Multiculturalism: Confronting the Politics of Privilege*, 1-14pp.
204. John, G. (2005) Setting the Context. The Challenges of Intercultural Learning to Adult Educators. *Adult Education Embracing Diversity II. Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences*. In: *International Perspectives in Adult Education*. 53/2, 11-15pp.
205. Jokikokko, K. (2005) Interculturally trained Finnish teachers' conception of diversity and intercultural competence. In: *Intercultural Education*. Routledge Taylor& Francis Group, Vol.16, Nr.1, 69-83pp.
206. Kalpaka, A. (2004) Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie. In: *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch- interkulturell denken und handeln*. J.Radice von Wogau, H.Eimmermacher, A.Lanfranchi (Hrsg.), Beltz Verl., Basel , S. 31.-44.
207. Kalscheuer, B. (2004) Intercultural Competence as Incompetence-Compensation-Competence. Beitrag zum Expert-Colloquium: Perspektiven der Diagnose kultureller Orientierungen und (inter)kultureller Kompetenz(en) Berlin, 30.03.2004. [http://www.indik.de/Aktuelles/papers/Intercultural\\_Competence\\_Kalscheuer.pdf](http://www.indik.de/Aktuelles/papers/Intercultural_Competence_Kalscheuer.pdf) (avots izmantot 25.07.2005)
208. Kant I. Kultur. Rudolf Eisler-Kant-Lexikon Nachschlagewerk zu Immanuel Kant (1930) <http://www.textlog.de/32473.html> (izmantots 2003.04.06.)
209. Kaschuba, W. (2001) Kulturelle Globalisierung: über Toleranz in der multikulturellen Gesellschaft. In: *Gesellschaftlichen Perspektiven: Wissenschaftsgesellschaft, Globalisierung*. M.Techer (Hrsg.) –Essen: Klartext Verl.-68.-89.S.
210. Kealey, D.J. (1990) *Cross-Cultural Effectiveness : A Study of Canadian Technical Advisors Overseas*. Hull, Quebec: Canadian International Development Agency.
211. Kealey, D.J., Protheroe, D.R. (1996) Effectiveness of Cross-Cultural Training for Expatriates: An Assessment of the Literature on the Issue. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 141-165pp.
212. Kim, Young Yun (1991) Communication and Cross-Cultural Adaptation. In: Larry A. Samovar, Richard E. Porter (eds.) , *Intercultural Communication: A Reader*, 6th ed. Belmont: Wadsworth.
213. Кирбаев, Н.С. (2005) Глобализация и мультикультурализм. Москва, РУДН.
214. KMK-Beschluß 1971, zit. bei: Niekrawitz, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Frankfurt/M. 1990, S. 14.
215. Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990) Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, S. 62.-93.
216. Knapp, A.(2002) Interkulturelle Kompetenz: eine Sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske+Budrich, Opladen, 63.- 78.S.
217. Kneffelkamp, L. (1998, April) Diversity and education in a democratic society. Presentation at the American Commitments meeting of the Association of American Colleges and Universities, Ann Arbor, MI.
218. Kordon, Ch., Micher, H. (1984) Lehrerbildung für den Unterricht ausländischer Kinder in der Schweiz. In: *Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern.-* Köln, Wien: Bohlau, 4.-34.S.

219. Kroon, S., Vallen, T. (1991) Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.), *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Waxmann Verlag, Münster, 125.-149.S.
220. Krumm, H.-J. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Verl.
221. Krüger- Potratz, M. (1994) Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: Fünf Skizzen. In: Allemann-Ghionda, Ch. (Hrsg.), *Multikultur und Bildung in Europa*.-Bern; Berlin; Frankfurt am Main; N.Y.; Paris; Wien: P.Lang Verl., 207.-221.S.
222. Кукушкин, В.С., Столяренко, Л.Д. (2000) Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов на Дону.-Феникс.
223. Kūlis, R. (2000) Nacionālā identitāte un kultūru dialoga iespējamība. *Integrācija un etnopolitika*. LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 416.-432.lpp.
224. Kumbier, D., Friedemann Schulz von Thun (2006) Interkulturelle Kommunikation aus kommunikations-psychologischer Perspektive. In: *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Rowohlt Verl., Hamburg, S.9.-27.
225. Kuruyazici, N. (2000) Multikulturelle Lebensformen und ihre Wiedergabe in literarischen Texten (Deutschland und Türkei im Vergleich). In: *Literatur im interkulturellen Dialog* (Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans-Christoph Graf v.Nayhauss) Manfred Durzak u. Beate Laudenberg (Hrsg.), Peter Lang Verlag, Bern, S. 114.-129.
226. Laķis, P. (2000) Nacionālā kultūras identitāte un multikultūras sabiedrība. *Integrācija un etnopolitika*.- R.: Jumava, 385.-393.lpp.
227. Lanfranchi, A. (2002) Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogische Professionalität- Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske+Budrich, Opladen, 206.- 233.S.
228. Larcher, D. (1991) Fremde in der Nähe: interkulturelle Bildung und Erziehung- im zweitsprachigen Kränten, im dreisprachigen Südtirol, im viersprachigen Österreich.- Klagenfurt: Drava, 279S.
229. Латышина, Д.И. (2004) Педагогика межнационального общения. Москва, Гардарики, С. 17-21
230. Latvijas cilvēktiesību un etnisko studiju centra veiktais pētījums „Čigānu stāvoklis Latvijā” (2003)
231. Lawson, T., Livingston, K., Mistrik, E. (2003) Teacher training and multiculturalism in a transitional society: the case of the Slovak Republic. In: *Intercultural Education*, Vol 14, No. 4, December 2003, 409- 421pp.
232. Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung. Kommission der EG, KOM (93) 183
233. Lemberger, N. (1997) Bilingual Education: Teachers' Narratives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
234. Leenen, W.R., Grosch, H.(1998) Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In: *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.- Bonn, 317.-340.S.
235. Levy, T.J. (2005) Sexual orientation, exit and refuge. In: *Minorities within Minorities. Equalities, Rights and Diversity*. (Ed. By A.Eisenberg, J.Spinner-Halev). Cambridge University Press.271-293 pp.
236. Lindholm, K.J. (1991) Theoretical assumptions and empirical evidence for academic achievement in two languages. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 3-17pp.

237. Linsenmann, I. (2002) Bildungspolitik. In: Weidenfeld/Wessels (Hrsg.), *Europa von A bis Z*. BpB, Bonn.
238. Lisabonas stratēģija. [http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon\\_strategy\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm) (avots izmantots 2007.01.02.)
239. List, G. (1994) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachunterricht im Dienst des Lernens. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.- Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Tübingen, Gunter Narr Verl., 133.-139.S.
240. Luchtenberg, S. (1995) Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. – Münster, New York,, Waxmann Verl., S.335.
241. Luchtenberg, S. (1997) Stages in Multicultural Theory and Practice in Germany. In: *Cultural democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education. Cross cultural communication.*- Vol.5.,Watts, R.J., Smolicz, J.J. (ed.)- Frankfurt am Main, Berlin, Bern, N.Y.,Paris,Wien: P.Lang Verl.,125.-148. S.
242. Lutz, H., Leiprecht, R. (2003) Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I., Helmchen J., Helma Lutz, Gerlind Schmidt (Hrsg.) *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik.*-Münster: Waxmann Verl., 114.-127.S
243. Lüsebrink, H.J (2003) Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven.* A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, S.19.-38.
244. Lynch, J., Hanson K.H. (1998) *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working With Young Children and Their Families.*
245. Lynch, J., Kordon, Ch. (1984) Lehrerbildung für multikulturelle und bilinguale Erziehung in USA. In: *Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern.*- Köln, Wien: Bohlau.
246. Lynch, J. (1981). Multicultural Education and the Training of Teachers: A Case study. *South Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.9, No.1, 43-54pp.
247. Lynch, J. (1984). Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in Grossbritannien. In: *Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern.* P.Dobrich, Ch.Kordon, J.Lynch, W.Mitter (Hrsg.),- Köln, Wien: Bohlau, S.39.-97.
248. Maastrichter Vertrag Art. 149/4, 150/4 [http://europa.eu.int/eur-lex/de/treaties/dat/EU\\_treaty.html](http://europa.eu.int/eur-lex/de/treaties/dat/EU_treaty.html) (avots izmantots 2003.24.11.)
249. McDiarmid, G.W. (1992). What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified school District. In: *Journal of Teacher Education*, 43 j (2), 83-92pp.
250. Mair, W.N. (1981) Fremdsprachenunterricht, wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik. *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 151, Tübingen: Narr, S60.-71.
251. Maletzke,G. (1996) *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.* Opladen, Westdeutscher Verlag.
252. Marri A.R. Multicultural Democracy: toward a better democracy. In: *Intercultural Education*, Vol.14, No. 3, September 2003, pp. 263- 277
253. Marzano, R.J.( 1992) *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

254. 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.
255. Maslo, I. (2006) Skolotāju sociālintegrējošās darbības modelēšana. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. I.Maslo (red.) LU Akadēmiskais apgāds, 35.-44.lpp.
256. Maslo, I. (2000) Bilingvālā izglītība- sabiedrības integrācijas veicinātāja. *Integrācija un etnopolitika*.-R.: Jumava, 369.-384.lpp.
257. Maslo, I. (2004) Zur systemisch-konstruktivistischen Herangehensweise an Unterrichtsplanung und analyse. Erfahrungen der Pädagogischen Hochschule Riga. In: D.Flagmeyer (Hg.) *Studium ist Praxis. Argumente, Anstoesse, Erfahrungen*. Leipziger Universitäts Verlag,143.-151.S.
258. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005) Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija. *Skolotājs*, 3/2005, 4.-9.lpp.
259. Mecheril, P. (2004) Einführung in die Migrations-pädagogik. Beltz Studium Verl.Weinheim/ Basel. S.240
260. Medina Rivilla, A., Dominguez Garrido, C. (2005) La formacion del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. In: *Interculturalidad: Formacion del Profesorado y Educacion*.-Madrid: Pearson Prentice Hall, 27.-50.lpp.
261. Mayring, Ph. (2002) Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim und Basel.
262. Merz-Atalik, K.(2001) Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Leske+Budrich, Opladen.
263. Mickel, W.W.(1993) Lernfeld Europa. Didaktische Grundlagen einer europäischen Erziehung. Leske Budrich Verlag, Opladen, 97.S.
264. Mintzel, A. (1997) Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Amerika – Konzepte, Streitfragen, Analysen, Befunde. Wissenschaftsverlag Rothe, Passau, 58-66. S.
265. Moore, J. (1997) Brief Candle or Light Through Yonder Window? Multicultural education in Britain in the Eighties and Ninties.In: *Cultural democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education. Cross cultural communication*.- Vol.5.,Watts, R.J., Smolicz, J.J. (ed.)- Frankfurt am Main, Berlin, Bern, N.Y.,Paris,Wien: P.Lang Verl.,149.-161.S.
266. Moore, M. (2005) Internal minorities and indigenous self-determination. In: *Minorities within Minorities. Equalities, Rights and Diversity*. (Ed. By A.Eisenberg, J.Spinner-Halev). Cambridge University Press, 271-293pp.
267. Morris, M.M. (1995) Educating Citizens for a Multicultural Society. In: *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V15, Winter,1995. Boise State University// [http://www.uri.edu/univcol/URI101/Module\\_VI/educating\\_citizens.htm](http://www.uri.edu/univcol/URI101/Module_VI/educating_citizens.htm)
268. Mortag, I. (2007) Multikulturelle Schülerschaft und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: *Sprachen- und Schulpolitik in multikulturellen Gesellschaften*. Hrsg. Krüze, A., Mortag, I., Schulz, D.Leipziger Universitätsverlag, S.165-182.
269. Moser, A. Interkulturelles Lernen als Erziehungsauftrag der Schule in einer multikulturellen Gesellschaft. In: *5 bis 10 Schulmagazin*, 11/94, S. 61-65, S. 61
270. Moulis, Dž. (2003) Biznesa kultūra un etiķete Eiropas valstīs.- R.: Jāņa Rozes apgāds, 336lpp.
271. Multicultural Australia: United in Diversity Updating the 1999. New Agenda for Multicultural Australia: Strategic directions for 2003-2006



272. Multikulturelle Gesellschaft. Bernhard Meusen SVD (Hrsg.) Vortragsreihe 1993/1994 Steyler Verl.Band 17
273. Mumford, E. (1985) *Researching People Problems: Some Advice to a Student*. Research Methods in Information Systems, Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland).
274. Murphy, P., Iverson, G. (2003) Pedagogy and Culture knowledge. In: *Pedagogy, Culture & Society. A Journal of educational discussion and debate.*- Triangle, Oxford, Vol. 11, No.1, 5-9 pp.
275. Mushi, S. (2004) Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. In: *Intercultural Education*. Vol.,15, No. 2, June 2004, 179- 194pp.
276. Musil, J. (1999) Conflict potential of multiculturalism. In: Brezovsky, Ernst-Peter/Suppan, Arnold/Vyslonzil, Elisabeth (Hrsg.), *Multikulturalität und Multiethnizität in Mittel-, Ost- und Südosteuropa*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
277. Nassar-McMillan, S.C., Borders, L.D. (2002) Use of focus groups in survey item development. *The Qualitative Report*, 7(1). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/nassar.html> (avots izmantots 2005.28.03.)
278. Nel, J. (1992) The empowerment of minority students: Implications Cummins' model for teacher education. *Action in Teacher Education*, 14 (3), 38- 48.
279. Neubert, S., Roth, H.-J., Jyldiz, E. (2002) Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In: *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*. Leske +Budrich ,Opladen, 9.-29.S.
280. Nieke, W. (1995) *Interkulturelle Erziehung und Bildung - Wertorientierungen im Alltag*. Opladen.
281. Nieke, W. (2000) *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Werteorientierung im Alltag*, 2. überarbeitete Auflage, Leske Budrich Verlag, Opladen.
282. Nieto, J., Young, R., MyLuong Tran, Ooka Pang, V. (1994) Passionate Commitment to a Multicultural Society: Coming of Age in Teacher Education. In: *Equity and Excellence in Education*. April,1994 27 (1), University of Massachusetts.
283. Nieto, S. (1995) From brown heroes and holidays to assimilationist agendas:Reconsidering the critiques of multicultural education. In: Sleeter, C. & McClaren, P. (Eds.), *Multicultural Education. Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, 119-214pp.
284. Nieto, S. (1996) *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains:New York, Longman.
285. Nitzschke, V.(1982) Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? In: Nitzschke, V. (Hrsg.), *Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung*, 5.-12.S.
286. Nünning, V., Nünning, A. (2003) Kulturwissenschaften: Eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven*. A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, S.1.-18.
287. Ooka Pang, V. (1994) Why do we need this class? Multicultural education for teachers. *Phi Delta Kappan*, Volume76, Nr.4, Bloomington, 289-292pp.
288. Ort, C.M. (2003) Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven*. A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, 19.-38.S.

289. Ortiz, A.M., Moore, K.M. (2000) Student outcomes associated with study abroad experiences: Implications for the development of intercultural competence. Paper presented at the Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
290. Papanastasiou, C., Koutselini M. (2003) Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. In: *International Journal of Educational Research* 39, 539-549pp.
291. Parla, J. (1994) Educating Teachers for cultural and linguistic diversity: a model for all teachers. In: *Bilingual Education*, V.9, 1-6pp.
292. Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften: Geschichte, Problematik und Chancen. Ackermann, A., Müller, E.(2002)- Bielefeld, Transcript, -310 S.
293. Pätzold, H. The relationship between multiculturalism and intercultural philosophy. A comment to Kimmerle. <http://home.concepts-ict.nl/~kimmerle/cepaetz.htm> (avots izmantots 01.03.2006)
294. Perry, Ch., Ball, I., Stacey, E. (2004) Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. In: *Issues In Educational Research*, Vol 14,1/ 2004, 29-43pp.
295. Pfetsch, F.R. (1990) Politische Utopie, oder: Die Aktualität des Möglichkeitsdenkens. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52-53, 3.-13.S.
296. Picht, R.(1991) Interkulturelles Lernen und internationale Qualifikation. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.), *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Waxmann Verlag, Münster, 176.-187.S.
297. Piepho, H.-E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Fremdsprachenunterricht, Dornberg-Frickenhofen: Frankonius.
298. Piepho, H.-E. (1979a) Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I, R. Fröhlingendorf, Hrsg., Reihe auxilia didactica, Limburg: Frankonius.
299. Piepho, H.-E. (1979b) Bedingungen von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Paul Hartig, Hrsg., *Der fremdsprachliche Unterricht*, 52, Klett: Stuttgart, S.3-5.
300. Pope, R.L., Reynolds, A.L. (1997) Student affairs core competence: Integrating multicultural awareness, knowledge, and skills. In: *Journal of college student development*, 38(3), 266-277pp.
301. Porcher, L., Abdallah-Preteuille, M.M. (1999) Diagonales de la communication interculturelle. Paris : Anthropos.
302. Priedītis, A. (1996) Multikulturālisms: Atziņas, pieredze, lokālā specifika. *Multikulturālisms Latvijā: teorija un prakse*. Daugavpils: A.K.A., 11.-23.lpp.
303. Radtke, F.O. (1995) Multikulturalismus. Regression in die Moderne? In: *Vortragsreihe 15*, Institut für Soziologie, Wien, -14S.
304. Rauscheder, K. (2001) Interkulturelle Erziehung in der Lehrerbildung. In: Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung in Theorie , Schulpraxis und Lehrerausbildung*, Schneider Verlag, Münster.-134-148.S.
305. Reding V. Membre de la Commission européenne, responsable de l'éducation et de la culture «L'identité culturelle européenne» Conférence à la faculté des Sciences Politiques de Gênes SPEECH/03/112 Gênes, 7 mars 2003
306. Reich, H.H. (1994) Interkulturelle Pädagogik- eine Zwischenbilanz. In: Allemann-Ghionda, Ch. (Hrsg.) *Multikultur und Bildung in Europa*. (Hrsg.) –Bern; Berlin; Frankfurt am Main; N.Y.; Paris; Wien: P.Lang Verl., 55.- 81.S.

307. Reich, H.H. (1998) Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. Skills and abilities required for teaching in multilingual schools. EUNIT, European Network of Intercultural Teacher Training (ed.) –Münster; N.Y.; München; Berlin: Waxmann, 6.-17.S.
308. Reņģe, V. (2002) Sociālā psiholoģija. Rīga, Zvaigzne ABC.
309. Rey von Allmen, M. (1991) Terminologie und Darstellung der Migration, der Gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturelle Beziehungen. In: *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. I.Gogolin (Hrsg.)- Münster: Waxmann, 316.-323. S.
310. Rez, H., Kraemer, M., Kobayashi- Weinsziehr, R. (2006) Warum Karl und Keizo sich nerven. Eine Reise zum systemischen Verstaendnis interkultureller Missverstaendnisse.In: *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Rowohlt Verl., Hamburg, S.28.- 72.
311. Rinke, K. (2000) Politische Bildung. In: Holzbrecher, A.Reich, H.H.Roth, H. (Hrsg.): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Leske-Budrich Verlag, Opladen, 93.-131.S.
312. Richter, I. (1994) Multireligiöser Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft? In: *Dialog zwischen den Kulturen: erziehungs – historische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*. Ingrid Lohmann, W.Weisse (Hrsg.)-Münster; N.Y.: Waxmann,1994. 315-322 S.
313. Risager, K. (2000) The teacher's intercultural competence. In: *Sprogforum*, No.18, Vol.6, 14-20pp.
314. Rivera, J., Poplin, M. (1995) Multicultural, critical, and constructive pedagogies seen through the lives of youth: a call for revisioning of these and beyond: towards a pedagogy for the next century. In Sleeter, C. & McClaren, P. (Eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, 221-244pp.
315. Rivinius, K.J. (1993/1994) Die multikulturelle Gesellschaft in der gegenwärtigen Diskussion. In: Mensen Bernhard (Hrsg.), *Multikulturelle Gesellschaft – Vortragsreihe*. Steyler Verlag, Bd. 17.-9.-27.S.
316. Rodriguez, F. (1983) Education in a multicultural society. Lanham: University Press.
317. Roock, T.C., Wilson, C. (2004) Improving Teaching through Lesson Study.- Considering Issues of Diversity through Professional Context. In: *A publication of the California Council on Teacher Education*. Vol.32, No.1, Winter.,77-92pp.
318. Ross, D.D., Smith, W. (1992) Understanding preservice teachers' perspectives on diversity. In: *Journal of Teacher Education*, 43, (2), 94 - 102pp.
319. Roth, J.H. (2000) Allgemeine Didaktik. In: Holzbrecher, A./Reich, H.H./Roth, H. (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Leske-Budrich Verlag, Opladen, 11.-55.S.
320. Roth, J.H. (2002) Kultur und Kommunikation: systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske+ Budrich
321. Roth, W.M., Desautels, J. (2002) Science Education as/for Sociopolitical Action. N.Y.: Peter Lang.
322. Ruddock, Ph., Howard, G. (2003) „Multicultural Australia: United in Diversity Updating the 1999 New Agenda for Multicultural Australia: Strategic directions for 2003–2006” [http://www.dimia.gov.au/media/publications/settle/\\_pdf/united\\_diversity.pdf](http://www.dimia.gov.au/media/publications/settle/_pdf/united_diversity.pdf) (avots izmantots 05.11.2006.)
323. Ruhloff, J. (1986) Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung. In: Borrelli, M. (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik - Positionen - Kontroversen - Perspektiven*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
324. Sax, G. (1968) Empirical Foundations of Educational Research. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

325. Sayler, W.M. (1987) Ausländerpädagogik als Friedenspädagogik. Außerschulische pädagogische Arbeit mit ausländischen und deutschen Kindern und deren Familien. IV, S.337
326. Scheunpflug, A. (1996) Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 19. Jahrgang, Heft 1, März.
327. Sercu, L. (2004) Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: *Intercultural Education*, Vol. 15, No.1, March, 73- 89pp.
328. Schoem, D., Frankel, L., Zuniga, X., Lewis, E.A. (1993) Multicultural teaching in the university. Westport, CT: Praeger.
329. Schrader, A., Nikles, B., Griese, H.M. (1976) Die zweite Generation Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg: Athenäum-Verlag.
330. Schulte, A. (1990) Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B.23-24 vom 1. Juni 1990, S.3-15
331. Searle, J. (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
332. Sigel, R.S., Hoskin, M. (1991) *Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multi-Ethnic Societies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
333. Singer, M.R. (1987) *Intercultural communication: A perceptual approach*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 34 pp.
334. Skolotāju izglītības akreditācijas Nacionālā padome: <http://www.ncate.org> (avots izmantots 2006.04.07.)
335. Sleeter, C.E. (1994) The value of a multicultural education for all students. In: B. McLeod (Ed.), *Language and Learning: Educating Linguistically Diverse Students*, NY: SUNY Press, 107-128.
336. Sleeter Ch. (1992) *Keepers of The American Dream ' A Study of Staff Development and Multicultural Education*. The Farmer Press.
337. Sleeter, C.E., Grant, C.A. (1987) An analysis of multicultural education in the United States. In: *Harvard Educational Review*, 57, 421-439pp.
338. Smith, Ph. (1998) *The New American Cultural Sociology*. Cambridge: CUP
339. Sorti, C. (1990) *The art of crossing cultures*. Yarmouth, ME: International Press.
340. Spradley, J., McCurdy, D.W. (2002) *Conformity and Conflict. Readings in Cultural Anthropology*. Allyn & Bacon, Longman, NY
341. Stachowski, L.L., Richardson J.W., Henderson M. (2003) Student Teachers Report on the Influence of Cultural Values on Classroom Practice and Community Involvement: Perspectives from the Navajo Reservation and From Abroad. In: *The Teacher Educator*, Vol. 39, No.1, Summer, 52- 63pp.
342. Stavenhagens, R.(2001) Izglītība daudz kultūru pasaulei. *Mācīšanās ir zelts*. UNESCO LNK, 211.-215.lpp.
343. Steiner- Khamsi, G. (1994) Wie postmoderne ist interkulturelle Pädagogik? In: Allemann-Ghionda, Ch. (Hrsg.) *Multikultur und Bildung in Europa*.-Bern; Berlin; Frankfurt am Main; N.Y.; Paris; Wien: P.Lang Verl., 305.- 332.S.
344. Stier, J. (2003) Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. In: *Intercultural Education*, Vol. 14, No.1, 77- 91pp.
345. Sträuli - Arslan, B. (1998) Interkulturelle Pädagogik in der Lehrer/innenausbildung des Kantons Zürich. Skills and abilities required for teaching in multilingual schools. EUNIT,

*European Network of Intercultural Teacher Training* (ed.) –Münster; N.Y.; München; Berlin: Waxmann, 48.-57.S.

346. Strauss, C., Quinn, N. (1998) *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Publications of the Society for Psychological Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, -335.pp
347. Strell, B. (1998) Das internationale Modul KDAS im Frühjahr 1996. In: *Skills and abilities required for teaching in multilingual schools*. EUNIT, European Network of Intercultural Teacher Training (ed.) –Münster; N.Y.; München; Berlin: Waxmann, -69.-89.S.
348. Taylor, Ch. (1994) "The Politics of Recognition". In *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, (ed) Amy Gutmann. Princeton University Press, 25-76p.
349. Taylor, E.W. (1994) Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult education quarterly*, 44(3), 154-174.
350. Taylor-Powell, E. (1998) *Questionnaire Design: Asking Questions with a Purpose*. The Texas A&M University System, College Station, Texas.
351. Thiele, B. (2000) *Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft: Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger*. Literatur Verlag, Münster.
352. Thomas, A. (1991) *Psychologische Grundlagen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens im Zusammenhang mit Jugendaustausch*. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.), *Kultur und Sprachenvielfalt in Europa*. Waxmann Verlag, Münster, 188.-202. S.
353. Tight, M. (1996) *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge.
354. Tiļļa, I. (2003) *Pusaudžu sociokulturālās kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. Disertācija. Latvijas Universitāte, Rīga, 250lpp.
355. *Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander*. Feldmann, E., Henschel, T.R., Ulrich, S. Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) Bertelsmann Stiftung Verl., Gutersloh, - 39S.
356. Trasberg, K. (2003) *Future teachers expectations and readiness for working in a multicultural classroom*. In: Lasonen, J.; Lestinen, L. (eds.) *Teaching and Learning for Intercultural Understanding. Human Rights and Culture of Peace*. Conference Proceedings. University of Jyväskylä
357. Трасберг, К. (2004) *Опыт зарубежных стран в области мультикультурного образования. Мультикультурное образование: ключевые вопросы современности и поиск решений*. (сост.) Л. Васильченко, OU Vali Press, Tartu, стр.27-50
358. Triandis, H.C., Singelis, T.M. (1998). *Training to recognize individual differences in collectivism and individualism within culture*. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 35–47pp.
359. Triandis, H.C. (2007) *Culture and Social Behavior*. Moskva, FORUM.
360. Trumšiņa, V.(2003) *Nacionālā identitāte un daudzveidīgā etnoloģija mūsdienu izglītības procesā. Pedagoģija: Teorija un prakse*. Rakstu krājums. 1.daļa. Liepāja, LiePA, 234.-240.lpp.
361. UNESCO *Vispārējo deklarāciju par kultūras daudzveidību*. [http://www.unesco.lv/custom/deklaracija\\_par\\_kulturas\\_daudzveidibu.doc](http://www.unesco.lv/custom/deklaracija_par_kulturas_daudzveidibu.doc) (avots izmantots 2006.12.05.)
362. University of California (2005) *SPSS. What does Cronbach's alpha mean?* <http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/faq/alpha.html> (avots izmantots 01.02.2005.)
363. Uranga, N. (1995) *A Staff Development Model for a Multicultural Society*. In: *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, V15, Winter,1995. Boise State University// [www.uri.edu](http://www.uri.edu) (avots izmantots 2004.17.02.)

364. Valsts programma "Sabiedrības integrācija Latvijā" (2001) <http://www.politika.lv/index.php?id=4106> (avots izmantots 2002.14.01.)
365. Van den Broek, L. (1988) *Am Ende der Weißheit - Vorurteile überwinden*, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
366. Vavrus, M. (2002) *Transforming the Multicultural Education of Teachers. Theory, Research and Practice*. In: *Multicultural Education Series*. J.Bank (ed.) Teachers College Press, New York, London.
367. Vavrus, M., Archibald, O. (1998) *Teacher Education Practices Supporting Social Justice: Approaching an Individual Self-Study Inquiry into Institutional Self-Study Processes. Prepared for the Second International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*, Herstmonceux Castle, UK, August 16-20, 1998 <http://educ.queensu.ca/~ar/sstep2/vavrarch.htm> (avots izmantots 29.07.2004)
368. Vēbers, E. (2000) Latvijas sabiedrības integrācijas etnopolitiskā dimensija. *Integrācija un etnopolitika*. - R.: Jumava, 12.-46.lpp.
369. Vetik, R. (2002) Multicultural Democracy as a new Model of National Integration in Estonia. In: Lauristin, M. and Heidmets, M. (eds.) *The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia*. Tartu University Press, 55 – 62pp.
370. Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference*. Thousand Oaks: Sage.
371. Vollmer, H.J. (1994) Interkulturelles Lernen- interkulturelles Kommunizieren: vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.- Baush, Karl-Richard, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm(Hrsg.) Tübingen, Gunter Narr Verl. 172.-185.S.
372. Воронков, В. (2002) Мультикультурализм и деконструкция этнических границ. *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ*. Под ред. В.В. Малахова и В. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, С. 38–47.
373. Wachstum, Wettbewerb, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Brüssel 1993 (Weißbuch)
374. Wagner, B. (2001a) Kulturelle Differenz und normative Kultur. In: *Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Dialog als Herausforderung an die Kulturpolitik*. Gesellschaftliche Perspektiven: Wissenschaftsgesellschaft, Globalisierung. Techer, Mathias (Hrsg.)- Essen: Klartext Verl., 68-78.S.
375. Wagner, B. (2001b) Kulturelle Globalisierung. Zwischen Weltkultur und kultureller Fragmentierung. HGDÖ/Klartext Verlag, Frankfurt am Main/Essen.
376. Walsh, C.E. (1996) *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
377. Wang, L. (2006) Wenn Konfuzius Schulz von Thun trifft... In: *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Rowohlt Verl., Hamburg, 187.-205.S.
378. Weaver, G.R. (1993) Understanding and Coping with Cross-Cultural Adjustment Stress. In: *Education for the Intercultural Experience*. Ed. Paige, Michael R., Yarmouth: Intercultural Press, 1993, pp. 161.
379. White, L. (2005) Setting the Context. Moving Beyond the Concept of Intercultural Learning in the UK. *Adult Education Embracing Diversity II. Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences*. In: *International Perspectives in Adult Education*. 53/2, 30-36pp.

380. White, R.W. (1981) Humanitarian concern. In: A. W. Chickering and Associates, *The modern American college: Responding to the new reality of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
381. Wiater, W. (1994) Interkulturell – multikulturell – bikulturell. In: *Pädagogische Welt* 10/94, S. 434-438, S. 434.
382. Wierlacher, A., Albrecht, C. (2003) Kulturwissenschaftliche Xenologie. In: *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen- Ansätze- Perspektiven*. A.Nünning, V.Nünning (Hrsg.) J.B.Metzler, Stuttgart, S.280.-328.
383. Wilson, R. (1991) Curricular diversity and academic achievement. *Liberal Education*, 17 (1) S. 12.-15.
384. Wimmer, F.M. (2004) *Interkulturelle Philosophie*.- Wien; Facultas Verlags- und Buchhandels AG
385. Winter, G. (1988) Konzepte und Studien interkulturellen Lernens. In: Thomas, A. (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen in Schüleraustausch*. SSIP Bulletin Nr. 58 Saarbruecken, 151.-177.S.
386. Wiseman, R. L., Koester, J. (1993) *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park, CA: Sage.
387. Wiseman, R.L., Hammer, M.R., Hiroko Nishida (1989) Predictors of intercultural communication competence [International Journal of Intercultural Relations Volume 13, Issue 3](#) , pp. 349-370
388. Wizemann, T. (1999) Globales Erwachsenen-Lernen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 22. Jahrgang, Heft 3, September.
389. World Declaration on Education For All (1990) UNESCO [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) (avots izmantots 2004.04.27)
390. Wulf, Ch. (2001) *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Beltz Verl., Weinheim, Basel.
391. Yildiz, E. (2002) Die politische Ethik multikultureller Gesellschaften im Globalen Kontext: Multikulturalismusverständnis Seyla Benhabibs. In: *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*. Leske +Budrich,Opladen, 33.-62.S.
392. York, E.D. (1994) *Cross-cultural trainings programs*. Bergin & Garvey, Westport, CT
393. Zahorik, J., Novak, R. (1996) Multiculturalism: The range of teacher approaches. In: *The Clearing House*, 70 (2), 85-90.
394. Zepa, B., Šūpule, I., Krastiņa, L., Peņķe, I., Krišāne, J. (2004) Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija. Rīga, Baltijas Sociālo Zinātņu institūts, 51.-52.lpp.
395. Zepa, B., Šūpule, I. et.al (2001) Ceļā uz pilsonisku sabiedrību. Rīga, Baltijas Sociālo Zinātņu institūts.
396. Zmas, A. (2002) *Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee von Bildung*. Gata Verlag, Eitorf.
397. Žogla, I. (1997) Skolas pedagogija. *Skolotājs*, Nr.5, 8.11.lpp.
398. Žogla, I. (2001) Kultūrorientētu mācību organizācija kā konflikta avots. *Starptautiskās konferences „Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā” rakstu krājums*. Rīga, RPIVA, 27.- 39.lpp.

**LABDIEN!**

Jūs esat aicināti piedalīties augstskolu docētāju aptaujā par izglītības jautājumiem. Anketas aizpildīšana neaizņems vairāk kā 5-7 minūtes. Visi pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā un visas Jūsu sniegtās atbildes paliks anonīmas.

Aizpildot anketu, lūdzu, pievērsiet uzmanību norādēm, kuras atzīmētas kursīvā !

**1. Ko Jūs saprotat ar jēdzienu STARPKULTŪRU KOMPETENCE?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR ŠO JĒDZIENU*

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_

**2. Zemāk ir uzskaitīti vairāki starpkultūru kompetences aspekti. Novērtējiet, lūdzu, katru no tiem - cik Jums personīgi tas šķiet nozīmīgs.**

*APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ASPEKTU*

	Nemaz nav nozīmīgs	Drīzāk nav nozīmīgs	Drīzāk ir nozīmīgs	Ļoti nozīmīgs
1) Atvērtība, cieņa un respekts pret „citādo”	1	2	3	4
2) Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	1	2	3	4
3) Spēja risināt konfliktus	1	2	3	4
4) Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	1	2	3	4

**3. Tagad, lūdzu, atbildiet, vai Jums ir zināmi šādi jēdzieni:**

1) Starpkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
2) Multikulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
3) Interkulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
4) Mijkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>

**4. Par katru no jēdzieniem, kuram 3. jautājumā atzīmējāt atbildi „JĀ”, uzrakstiet, lūdzu, ko Jūs ar to saprotat?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR KONKRĒTO JĒDZIENU*

**4.1. Starpkultūru izglītība**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_

**4.2. Multikulturālā izglītība**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_

**4.3. Interkulturālā izglītība**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_

**4.4. Mijkultūru izglītība**

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_



**5. Iedomājieties, ka Jūs studentiem gribētu izskaidrot, kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar „starpkultūru izglītību”. Ko Jūs viņiem teiktu?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS JŪSU VIEDOKLIM ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp „atšķirīgajiem”	<input type="checkbox"/>
2) Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	<input type="checkbox"/>
3) Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	<input type="checkbox"/>
4) Tā ir vairāku valodu apguve	<input type="checkbox"/>
5) Cits viedoklis (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**6. Papildiniet izteikumu: „Starpkultūru nodarbības ir nepieciešamas, jo...”**

*IZVĒLIETIES TIKAI VIENU JŪSU VIEDOKLIM VISATBILSTOŠĀKO VARIANTU*

1) ... mūsu sabiedrība ir multikulturāla	<input type="checkbox"/>
2) ... skolēniem ir jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām	<input type="checkbox"/>
3) ... mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	<input type="checkbox"/>
4) ... ir jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	<input type="checkbox"/>
5) ... ir jāattīsta spēju risināt konfliktus	<input type="checkbox"/>

**7. Saki, vai Jūs iepriekš esat ieguvis (ieguvusi) kādu informāciju par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem?**

Jā <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 8. JAUTĀJUMA	Nē <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 9. JAUTĀJUMA
--	--

**8. No kādiem avotiem Jūs ieguvāt informāciju par starpkultūru izglītību?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) No grāmatām	<input type="checkbox"/>
2) No rakstiem speciālos žurnālos	<input type="checkbox"/>
3) No publikācijām laikrakstos	<input type="checkbox"/>
4) No televīzijas, radio	<input type="checkbox"/>
5) No interneta	<input type="checkbox"/>
6) No draugiem, paziņām, kolēģiem	<input type="checkbox"/>
7) Kursos, mācībās augstskolā (lūdzu, precizējiet, mācību iestādi, kursu nosaukumu. Jā tādi ir vairāki, pierakstiet visus):	<input type="checkbox"/>
_____	
_____	
_____	

**9. Vai savā darbā Jums jau ir nācies saskarties ar starpkultūru nodarbībām praksē?**

Jā <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 10. JAUTĀJUMA	Nē <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 12. JAUTĀJUMA
---	---

**10. Kādus starpkultūru izglītības aspektus Jūs praktizējat savās nodarbībās?**

*PIERAKSTIET, LŪDZU, VISUS ASPEKTUS*

a)	_____
b)	_____
c)	_____

**11. Apmēram, cik bieži Jūs savās nodarbībās praktizējat šos starpkultūru izglītības aspektus?**

*ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI*

1) Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	<input type="checkbox"/>
2) Reti, 11-30% nodarbību	<input type="checkbox"/>
3) Diezgan reti, 31-50% nodarbību	<input type="checkbox"/>
4) Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	<input type="checkbox"/>
5) Bieži, 71-90% nodarbību	<input type="checkbox"/>
6) Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	<input type="checkbox"/>

**12. Kā Jūs rīkotos, ja pirmo reizi gribētu izmēģināt savā darbā starpkultūru mācības?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	<input type="checkbox"/>
2) Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	<input type="checkbox"/>
3) Vienkārši vadītu nodarbību	<input type="checkbox"/>
4) Izmantotu mācību materiālus – audio, video kasetes u. c.	<input type="checkbox"/>
5) Padziļinātu zināšanas par studentiem un viņu dzīvi	<input type="checkbox"/>
6) Apmeklētu seminārus augstskolā	<input type="checkbox"/>
7) Meklētu pasniedzēju kvalifikācijas celšanas kursus	<input type="checkbox"/>
8) Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	<input type="checkbox"/>
9) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**13. Zemāk ir uzskaitīti vairāki studentu grupu modeļi. Atzīmējiet, kuros no tiem, Jūsuprāt, starpkultūru nodarbības NAV VAJADZĪGAS. ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS**

1) Grupā vairākums ir latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Grupā vairākums ir cittautiešu	<input type="checkbox"/>
3) Grupā puse ir latviešu, puse – cittautiešu	<input type="checkbox"/>
4) Grupā ir tikai latvieši	<input type="checkbox"/>
5) Starpkultūru nodarbības vajadzīgas visās grupās	<input type="checkbox"/>

**14. Kas jūsu prātā traucē efektīvam darbam multikulturālā studentu grupā?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Sliktas zināšanas par citām kultūrām	<input type="checkbox"/>
2) Stereotipi un aizspriedumi	<input type="checkbox"/>
3) Sliktas valodas zināšanas	<input type="checkbox"/>
4) Starpkultūru kompetences trūkums	<input type="checkbox"/>

**15. Kādas valodas Jūs izmantojat savos studijuursos (lekciju lasīšanai, gatavojoties tām; seminārnodarībām)?**

*ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI*

1) Tikai latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Tikai krievu	<input type="checkbox"/>
3) Latviešu un krievu	<input type="checkbox"/>
4) Latviešu un angļu	<input type="checkbox"/>
5) Latviešu un vācu	<input type="checkbox"/>
6) Latviešu, krievu, angļu	<input type="checkbox"/>
7) Latviešu, krievu, vācu	<input type="checkbox"/>
8) Latviešu, angļu, vācu	<input type="checkbox"/>

9) Cits variants (Kāds?) \_\_\_\_\_

16. Vai Jūs uzskatāt, ka starpkultūru izglītība augstskolā ir nepieciešama?

Jā

Nē

17. Kādam, Jūsuprāt, jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai?

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KO JŪS DOMĀJAT*

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

18. Cik atbilstoši, pēc Jūsu domām, ir šādi mācību elementi attiecībā uz skolotāju izglītību:

*APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ELEMENTU*

	Nemaz nav atbilstoši	Drīzāk nav atbilstoši	Drīzāk ir atbilstoši	Ļoti atbilstoši
1) Daži semināri par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
2) Refleksija par personīgo etnocentrismu	1	2	3	4
3) Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
4) Dažu stundu hospitēšana	1	2	3	4
5) Speciālu studiju kursu ieviešana	1	2	3	4
6) Kontakta veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	1	2	3	4
7) Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	1	2	3	4
8) Teātris/ lomu spēles u. c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u. c.	1	2	3	4
9) Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	1	2	3	4

19. Vai Jums kādreiz ir nācies saskarties ar kultūru konfliktu, ko izraisījuši šādi faktori:

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Atšķirīga etniskā piederība

2) Atšķirīga reliģiskā piederība

3) Atšķirīgs sociālais stāvoklis

Nobeigumā tikai pāris jautājumi par Jums.

20. Kāda ir Jūsu izglītība? Ierakstiet, lūdzu, precīzu izglītības grādu un izglītības iestādi, kur Jūs to ieguvāt.

Izglītības grāds

Izglītības iestāde

21. Cik ilgi Jūs jau strādājat par augstskolas pasniedzēju? Ierakstiet, lūdzu, gadu skaitu.

|\_|\_| gadus

**PALDIES PAR JĪSU ATSAUCĪBU!**

**LABDIEN!**

Jūs esat aicināti piedalīties pedagoģu aptaujā par izglītības jautājumiem. Anketas aizpildīšana neaizņems vairāk kā 5-7 minūtes. Visi pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā un visas Jūsu sniegtās atbildes paliks anonīmas.

Aizpildot anketu, lūdzu, pievērsiet uzmanību norādēm, kuras atzīmētas kursīvā !

**1. Ko Jūs saprotat ar jēdzienu STARPKULTŪRU KOMPETENCE?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR ŠO JĒDZIENU*

a)

b)

c)

**2. Zemāk ir uzskaitīti vairāki starpkultūru kompetences aspekti. Novērtējiet, lūdzu, katru no tiem - cik Jums personīgi tas šķiet nozīmīgs. APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ASPEKTU**

	Nemaz nav nozīmīgs	Drīzāk nav nozīmīgs	Drīzāk ir nozīmīgs	Ļoti nozīmīgs
1) Atvērtība, cieņa un respekts pret „citādo”	1	2	3	4
2) Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	1	2	3	4
3) Spēja risināt konfliktus	1	2	3	4
4) Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	1	2	3	4

**3. Tagad, lūdzu, atbildiet, vai Jums ir zināmi šādi jēdzieni:**

1) Starpkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
2) Multikulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
3) Interkulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
4) Mijkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>

**4. Par katru no jēdzieniem, kuram 3. jautājumā atzīmējāt atbildi „JĀ”, uzrakstiet, lūdzu, ko Jūs ar to saprotat? JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR KONKRĒTO JĒDZIENU****4.1. Starpkultūru izglītība**

a)

b)

**4.2. Multikulturālā izglītība**

a)

b)

**4.3. Interkulturālā izglītība**

a)

b)

**4.4. Mijkultūru izglītība**

a)

b)

**5. Iedomājieties, ka Jūs vecāku sapulces laikā gribētu izskaidrot, kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar „starpkultūru izglītību”. Ko Jūs teiktu? ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS JŪSU VIEDOKLIM ATBILSTOŠOS VARIANTUS**

1) Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp „atšķirīgajiem”	<input type="checkbox"/>
2) Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	<input type="checkbox"/>
3) Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	<input type="checkbox"/>
4) Tā ir vairāku valodu apguve	<input type="checkbox"/>
5) Cits viedoklis (Kāds?) _____	

**6. Papildiniet izteikumu: „Starpkultūru nodarbības ir nepieciešamas, jo...”**  
*IZVĒLIETIES TIKĀI VIENU JŪSU VIEDOKLIM VISATBILSTOŠĀKO VARIANTU*

1) ... mūsu sabiedrība ir multikulturāla	<input type="checkbox"/>
2) ... skolēniem ir jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām	<input type="checkbox"/>
3) ... mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	<input type="checkbox"/>
4) ... ir jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	<input type="checkbox"/>
5) ... ir jāattīsta spēju risināt konfliktus	<input type="checkbox"/>

**7. Saki, vai Jūs iepriekš esat ieguvis (ieguvusi) kādu informāciju par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem?**

Jā <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 8. JAUTĀJUMA	Nē <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 9. JAUTĀJUMA
--	--

**8. No kādiem avotiem Jūs ieguvāt informāciju par starpkultūru izglītību?**  
*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) No grāmatām	<input type="checkbox"/>
2) No rakstiem speciālos žurnālos	<input type="checkbox"/>
3) No publikācijām laikrakstos	<input type="checkbox"/>
4) No televīzijas, radio	<input type="checkbox"/>
5) No interneta	<input type="checkbox"/>
6) No draugiem, paziņām, kolēģiem	<input type="checkbox"/>
7) Kursos, mācībās augstskolā (lūdzu, precizējiet, mācību iestādi, kursu nosaukumu. Jā tādi ir vairāki, pierakstiet visus):	
_____	
_____	

**9. Uzrakstiet, lūdzu, cik Jūsu klasē ir latviešu skolēnu un cik - cittautiešu?**

Latvieši  _ _	Cittautieši  _ _	Man nav savas klases <input type="checkbox"/>
---------------	------------------	---

**10. Vai savā darbā Jums jau ir nācies saskarties ar starpkultūru nodarbībām praksē?**

Jā <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 11. JAUTĀJUMA	Nē <input type="checkbox"/> PĀREJIET PIE 13. JAUTĀJUMA
---	---

**11. Kādus starpkultūru izglītības aspektus Jūs praktizējat savās nodarbībās?**  
*PIERAKSTIET, LŪDZU, VISUS ASPEKTUS*

a) \_\_\_\_\_

b)

c)

**12. Apmēram, cik bieži Jūs savās nodarbībās praktizējat šos starpkultūru izglītības aspektus?**

*ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI*

1) Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	<input type="checkbox"/>
2) Reti, 11-30% nodarbību	<input type="checkbox"/>
3) Diezgan reti, 31-50% nodarbību	<input type="checkbox"/>
4) Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	<input type="checkbox"/>
5) Bieži, 71-90% nodarbību	<input type="checkbox"/>
6) Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	<input type="checkbox"/>

**13. Kā Jūs rīkotos, ja pirmo reizi gribētu izmēģināt savā darbā starpkultūru mācību stundu?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	<input type="checkbox"/>
2) Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	<input type="checkbox"/>
3) Vienkārši vadītu nodarbību	<input type="checkbox"/>
4) Izmantotu mācību materiālus – audio, video kasetes u. c.	<input type="checkbox"/>
5) Padziļinātu zināšanas par skolēniem un viņu dzīvi	<input type="checkbox"/>
6) Apmeklētu seminārus augstskolā	<input type="checkbox"/>
7) Meklētu skolotāju kvalifikācijas celšanas kursus	<input type="checkbox"/>
8) Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	<input type="checkbox"/>
9) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**14. Zemāk ir uzskaitīti vairāki klašu modeļi. Atzīmējiet, kuros no tiem, Jūsuprāt, starpkultūru nodarbības NAV VAJADZĪGAS. ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS**

1) Klasē vairākums ir latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Klasē vairākums ir cittautiešu	<input type="checkbox"/>
3) Klasē puse ir latviešu, puse – cittautiešu	<input type="checkbox"/>
4) Klasē ir tikai latvieši	<input type="checkbox"/>
5) Starpkultūru nodarbības vajadzīgas visās grupās	<input type="checkbox"/>

**15. Kādas valodas Jūs izmantojat savās mācību stundās (gatavojoties tām)?**

*ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI*

1) Tikai latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Tikai krievu	<input type="checkbox"/>
3) Latviešu un krievu	<input type="checkbox"/>
4) Latviešu un angļu	<input type="checkbox"/>
5) Latviešu un vācu	<input type="checkbox"/>
6) Latviešu, krievu, angļu	<input type="checkbox"/>
7) Latviešu, krievu, vācu	<input type="checkbox"/>
8) Latviešu, angļu, vācu	<input type="checkbox"/>
9) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**16. Kas jūsu prāt traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

- 1) Sliktas zināšanas par citām kultūrām
- 2) Stereotipi un aizspriedumi
- 3) Sliktas valodas zināšanas
- 4) Starpkultūru kompetences trūkums


**17. Vai Jūs uzskatāt, ka starpkultūru izglītība skolā ir nepieciešama?**

Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------

**18. Kādi, Jūsprāt, jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KO JŪS DOMĀJAT*

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

**19. Cik atbilstoši, pēc Jūsu domām, ir šādi mācību elementi attiecībā uz skolotāju izglītību:**

*APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ELEMENTU*

	Nemaz nav atbilstoši	Drīzāk nav atbilstoši	Drīzāk ir atbilstoši	Ļoti atbilstoši
1) Daži semināri par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
2) Refleksija par personīgo etnocentrismu	1	2	3	4
3) Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
4) Dažu stundu hospitēšana	1	2	3	4
5) Speciālu studiju kursu ieviešana	1	2	3	4
6) Kontakta veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	1	2	3	4
7) Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	1	2	3	4
8) Teātris/ lomu spēles u. c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u. c.	1	2	3	4
9) Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	1	2	3	4

**20. Vai Jums kādreiz ir nācies saskarties ar kultūru konfliktu, ko izraisījuši šādi faktori:**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Atšķirīga etniskā piederība	<input type="checkbox"/>
2) Atšķirīga reliģiskā piederība	<input type="checkbox"/>
3) Atšķirīgs sociālais stāvoklis	<input type="checkbox"/>

**21. Kāda ir Jūsu izglītība? Ierakstiet, lūdzu, precīzu izglītības grādu un izglītības iestādi, kur Jūs to ieguvāt.**

<b>Izglītības grāds</b>	<b>Izglītības iestāde</b>
_____	_____

**22. Kurā Latvijas reģionā atrodas skola, kurā Jūs strādājat?**

1) Rīga	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------



2) Vidzeme	<input type="checkbox"/>
3) Kurzeme	<input type="checkbox"/>
4) Zemgale	<input type="checkbox"/>
5) Latgale	<input type="checkbox"/>

**23. Cik ilgi Jūs jau strādājat par skolotāju? Ierakstiet, lūdzu, gadu skaitu.**

_ _  gadus
------------

**PALDIES PAR JŪSU ATSAUCĪBU!**

## LABDIEN!

Jūs esat aicināti piedalīties pedagogijas studentu aptaujā par izglītības jautājumiem. Anketas aizpildīšana neaizņems vairāk kā 5-7 minūtes. Visi pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā un visas Jūsu sniegtās atbildes paliks anonīmas.

Aizpildot anketu, lūdzu, pievērsiet uzmanību norādēm, kuras atzīmētas kursīvā !

**1. Ko Jūs saprotat ar jēdzienu STARPKULTŪRU KOMPETENCE?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR ŠO JĒDZIENU*

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

**2. Zemāk ir uzskaitīti vairāki starpkultūru kompetences aspekti. Novērtējiet, lūdzu, katru no tiem - cik Jums personīgi tas šķiet nozīmīgs.**

*APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ASPEKTU*

	Nemaz nav nozīmīgs	Drīzāk nav nozīmīgs	Drīzāk ir nozīmīgs	Ļoti nozīmīgs
1) Atvērtība, cieņa un respekts pret „citādo”	1	2	3	4
2) Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	1	2	3	4
3) Spēja risināt konfliktus	1	2	3	4
4) Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	1	2	3	4

**3. Tagad, lūdzu, atbildiet, vai Jums ir zināmi šādi jēdzieni:**

1) Starpkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
2) Multikulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
3) Interkulturālā izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
4) Mijkultūru izglītība	Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>

**4. Par katru no jēdzieniem, kuram 3. jautājumā atzīmējāt atbildi „JĀ”, uzrakstiet, lūdzu, ko Jūs ar to saprotat?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KAS JUMS SAISTĀS AR KONKRĒTO JĒDZIENU*

**4.1. Starpkultūru izglītība**

a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

**4.2. Multikulturālā izglītība**

a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

**4.3. Interkulturālā izglītība**

a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

**4.4. Mijkultūru izglītība**

a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

**5. Iedomājieties, ka Jūs klases vecāku sapulces laikā gribētu izskaidrot, kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar „starpkultūru izglītību”. Ko Jūs viņiem teiktu?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS JŪSU VIEDOKLIM ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp „atšķirīgajiem”	<input type="checkbox"/>
2) Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	<input type="checkbox"/>
3) Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	<input type="checkbox"/>
4) Tā ir vairāku valodu apguve	<input type="checkbox"/>
5) Cits viedoklis (Kāds?) _____	

**6. Papildiniet izteikumu: „Starpkultūru nodarbības ir nepieciešamas, jo...”**

*IZVĒLIETIES TIKAI VIENU JŪSU VIEDOKLIM VISATBILSTOŠĀKO VARIANTU*

1) ... mūsu sabiedrība ir multikulturāla	<input type="checkbox"/>
2) ... skolēniem ir jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju problēmām un iespējām	<input type="checkbox"/>
3) ... mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	<input type="checkbox"/>
4) ... ir jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	<input type="checkbox"/>
5) ... ir jāattīsta spēju risināt konfliktus	<input type="checkbox"/>

**7. Sakiet, vai Jūs iepriekš esat ieguvis (ieguvusi) kādu informāciju par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem?**

Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
<i>PĀREJIET PIE 8. JAUTĀJUMA</i>	<i>PĀREJIET PIE 9. JAUTĀJUMA</i>

**8.No kādiem avotiem Jūs ieguvāt informāciju par starpkultūru izglītību?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) No grāmatām	<input type="checkbox"/>
2) No rakstiem speciālos žurnālos	<input type="checkbox"/>
3) No publikācijām laikrakstos	<input type="checkbox"/>
4) No televīzijas, radio	<input type="checkbox"/>
5) No interneta	<input type="checkbox"/>
6) No draugiem, paziņām, kolēģiem	<input type="checkbox"/>
7) Kursos, mācībās augstskolā (lūdzu, precizējiet, mācību iestādi, kursu nosaukumu. Jā tādi ir vairāki, pierakstiet visus):	
_____	
_____	
_____	

**9. Vai mācību procesā Jums ir nācies saskarties ar starpkultūru nodarbībām?**

Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------

**10. Kā Jūs rīkotos, ja pirmo reizi gribētu izmēģināt savā darbā starpkultūru mācību stundu?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	<input type="checkbox"/>
2) Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	<input type="checkbox"/>
3) Vienkārši vadītu nodarbību	<input type="checkbox"/>
4) Izmantotu mācību materiālus – audio, video kasetes u. c.	<input type="checkbox"/>
5) Padziļinātu zināšanas par skolēniem un viņu dzīvi	<input type="checkbox"/>
6) Apmeklētu seminārus augstskolā	<input type="checkbox"/>
7) Meklētu skolotāju kvalifikācijas celšanas kursus	<input type="checkbox"/>
8) Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	<input type="checkbox"/>
9) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**11. Zemāk ir uzskaitīti vairāki klašu modeļi. Atzīmējiet, kuros no tiem, Jūsprāt, starpkultūru nodarbības NAV VAJADZĪGAS.**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Klasē vairākums ir latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Klasē vairākums ir cittautiešu	<input type="checkbox"/>
3) Klasē puse ir latviešu, puse – cittautiešu	<input type="checkbox"/>
4) Klasē ir tikai latvieši	<input type="checkbox"/>
5) Starpkultūru nodarbības vajadzīgas visās grupās	<input type="checkbox"/>

**12. Vai Jūs uzskatāt, ka starpkultūru izglītība skolā ir nepieciešama?**

Jā <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------

**13. Kāda, Jūsprāt, jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai?**

*JŪS VARAT PIERAKSTĪT VISU, KO JŪS DOMĀJAT*

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

**14. Cik atbilstoši, pēc Jūsu domām, ir šādi mācību elementi attiecībā uz skolotāju izglītību:**

*APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU ELEMENTU*

	Nemaz nav atbilstoši	Drīzāk nav atbilstoši	Drīzāk ir atbilstoši	Ļoti atbilstoši
1) Daži semināri par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
2) Refleksija par personīgo etnocentrismu	1	2	3	4
3) Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	1	2	3	4
4) Dažu stundu hospitēšana	1	2	3	4
5) Speciālu studiju kursu ieviešana	1	2	3	4
6) Kontakta veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	1	2	3	4
7) Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	1	2	3	4
8) Teātris/ lomu spēles u. c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u. c.	1	2	3	4
9) Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru	1	2	3	4

Tagad, lūdzu, padomājiet par citu tēmu.

**15. Vai Jums kādreiz ir nācies saskarties ar kultūru konfliktu, ko izraisījuši šādi faktori:**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Atšķirīga etniskā piederība	<input type="checkbox"/>
2) Atšķirīga reliģiskā piederība	<input type="checkbox"/>
3) Atšķirīgs sociālais stāvoklis	<input type="checkbox"/>

**16. Kā Jūs justos, ja Jums būtu jāstrādā klasē, kurā mācās dažādu tautību un reliģiju pārstāvji?**

*IZVĒLIETIES TIKAI VIENU JŪSU VIEDOKLIM VISATBILSTOŠĀKO VARIANTU*

1) Es justos nedroši	<input type="checkbox"/>
2) Gatavojot mācību stundas es to noteikti ņemtu vērā	<input type="checkbox"/>
3) Man nebūtu nekādu problēmu, tas mani neietekmētu	<input type="checkbox"/>

**PALDIES PAR JŪSU ATSAUCĪBU!**

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item - Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q021	35,8333	34,1471	0,1969	0,7837
Q022	36,0000	37,8824	-0,2318	0,8080
Q023	36,2778	36,5654	-0,0735	0,8059
Q024	35,8333	37,0882	-0,1394	0,7976
Q181	36,3333	35,5294	0,1151	0,7857
Q182	37,2222	31,4771	0,3211	0,7772
Q183	36,8333	29,4412	0,6332	0,7433
Q184	37,0556	30,0556	0,5079	0,7556
Q185	36,7222	28,5654	0,5276	0,7531
Q186	36,1111	26,6928	0,8752	0,7129
Q187	36,4444	27,3203	0,8469	0,7185
Q188	36,6667	28,9412	0,6215	0,7428
Q189	36,6667	28,0000	0,7222	0,7311
<i>Reliability Coefficients</i>				
<i>N of Cases = 18</i>				
<i>N of Items = 13</i>				
<b>Alpha = 0,7804</b>				

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item - Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q031	8,5000	2,7353	0,1663	0,7025
Q032	8,4444	2,2614	0,4904	0,6139
Q033	8,0000	2,1176	0,6139	0,5741
Q034	8,0000	2,4706	0,3248	0,6635
Q07	8,3889	2,0163	0,6547	0,5562
Q09	8,2778	2,3301	0,3601	0,6564
<i>Reliability Coefficients</i>				
<i>N of Cases = 18</i>				
<i>N of Items = 6</i>				
<b>Alpha = 0,6794</b>				

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item - Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q051	11,7222	11,0359	-0,0962	0,4948
Q052	11,7222	10,6830	0,0078	0,4767
Q053	11,2778	10,8007	0,0307	0,4677
Q054	11,6111	10,6046	0,0314	0,4725
Q081	11,7222	11,0359	-0,0962	0,4948
Q082	11,9444	9,8203	0,3608	0,4187
Q083	11,7222	9,7418	0,3031	0,4221
Q084	11,7778	8,6536	0,6998	0,3430
Q085	12,0556	10,1732	0,3358	0,4323
Q086	11,7222	9,6242	0,3420	0,4145
Q121	11,3333	11,4118	-0,2270	0,5023
Q122	11,3889	10,9575	-0,0600	0,4834
Q123	12,1111	10,3399	0,3794	0,4372
Q124	11,5556	10,7320	-0,0040	0,4783
Q125	11,8889	9,3987	0,4811	0,3941
Q126	11,8889	10,3399	0,1411	0,4530
Q127	11,9444	10,5261	0,0942	0,4605
Q128	12,0000	11,2941	-0,1826	0,4967
Q151	11,7778	9,7124	0,3219	0,4192
Q152	11,8333	10,2647	0,1514	0,4510
Q153	11,7778	10,0654	0,2053	0,4410
Q154	11,6111	9,8987	0,2519	0,4319
Q191	11,3333	12,0000	-0,4428	0,5288
Q192	11,8889	9,9869	0,2648	0,4322
Q193	11,7778	11,7124	-0,2893	0,5255
<i>Reliability Coefficients</i> N of Cases = 18 N of Items = 26 <p style="text-align: center;"><b>Alpha = 0,4659</b></p>				

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item - Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q06	4,2778	15,8595	0,3394	0,5934
Q11	4,6667	10,7059	0,5355	0,265
Q14	2,3889	4,6046	0,491	0,4599
<i>Reliability Coefficients</i> N of Cases = 18 N of Items = 3 <p style="text-align: center;"><b>Alpha = 0,5619</b></p>				

1.1. Tabula. Starpkultūru kompetences definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>103</b>	<b>12,6</b>	<b>28</b>	<b>10,1</b>	<b>68</b>	<b>14,0</b>	<b>7</b>	<b>13,5</b>
Kompetence starpkultūru izglītības jautājumos	14	1,7	4	1,4	8	1,6	2	3,8
Prasme izglītot par starpkultūru izglītības jautājumiem	15	1,8	2	,7	13	2,7		
Izglītība par citu tautu kultūru	20	2,5	8	2,9	11	2,3	1	1,9
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	2	,2	2	,7				
Bilingvālā izglītība	3	,4	2	,7	1	,2		
Valodu apguve	19	2,3	4	1,4	14	2,9	1	1,9
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	1	,1			1	,2		
Mācīšanās ārzemēs	2	,2	1	,4	1	,2		
Starpkultūru izglītība	4	,5	4	1,4				
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	8	1,0	1	,4	7	1,4		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,2	2	,7				
Apmācība dažādās valodās	1	,1			1	,2		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	21	2,6	1	,4	16	3,3	4	7,7
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>315</b>	<b>38,7</b>	<b>93</b>	<b>33,5</b>	<b>204</b>	<b>42,1</b>	<b>18</b>	<b>34,6</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	118	14,5	52	18,7	59	12,2	7	13,5
Dažādu kultūru iepazīšana	54	6,6	17	6,1	36	7,4	1	1,9
Starpkultūru dialogs	59	7,2	13	4,7	44	9,1	2	3,8
Konfliktu risināšana	34	4,2	7	2,5	27	5,6		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	21	2,6	6	2,2	14	2,9	1	1,9
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	55	6,7	8	2,9	38	7,8	9	17,3
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	7	,9	3	1,1	4	,8		
Spēja iekļauties vienotā kolektīvā	3	,4	1	,4	2	,4		
Kultūru vienlīdzība	3	,4			3	,6		
Kultūru integrācija	9	1,1	4	1,4	5	1,0		
Kultūras vērtību apmaiņa	9	1,1	1	,4	8	1,6		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>361</b>	<b>44,3</b>	<b>110</b>	<b>39,6</b>	<b>223</b>	<b>46,0</b>	<b>28</b>	<b>53,8</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	56	6,9	27	9,7	24	4,9	5	9,6
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	32	3,9	7	2,5	22	4,5	3	5,8
Dažādu kultūru izpratne	134	16,4	47	16,9	78	16,1	9	17,3
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	226	27,7	50	18,0	157	32,4	19	36,5
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	6	,7	2	,7	3	,6	1	1,9
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>295</b>	<b>36,2</b>	<b>99</b>	<b>35,6</b>	<b>174</b>	<b>35,9</b>	<b>22</b>	<b>42,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	267	32,8	90	32,4	156	32,2	21	40,4
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,2	2	,7				
Prasme analizēt kultūru mijiedarbības sekas un procesus	3	,4	1	,4	2	,4		
Zināšanas par kultūras vēsturi	4	,5	1	,4	3	,6		
Valodu zināšanas	26	3,2	1	,4	22	4,5	3	5,8
Spēja aizgūt pozitīvo no citām kultūrām	1	,1	1	,4				
Citu kultūru pētīšana	1	,1	1	,4				
Izpratne par starpkultūru attiecībām	6	,7	3	1,1	2	,4	1	1,9
Vienota jēdzienu izpratne	1	,1			1	,2		
Integrācijas problēmu pārzināšana	1	,1			1	,2		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>47</b>	<b>5,8</b>	<b>11</b>	<b>4,0</b>	<b>34</b>	<b>7,0</b>	<b>2</b>	<b>3,8</b>
Dažādas tautas, to kultūra	19	2,3	4	1,4	15	3,1		
Projekti	1	,1	1	,4				
Pieredzes apmaiņas programmas	3	,4	1	,4	2	,4		
Cittautu valoda	2	,2	1	,4	1	,2		
Lekciju kurss par starpkultūru izglītību	1	,1	1	,4				
Ļoti populārs temats	2	,2	2	,7				
Normas, kas jāievēro dažādu kultūru organizācijām	1	,1	1	,4				
Altruisms	1	,1	1	,4				
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	17	2,1	1	,4	14	2,9	2	3,8
Kosmopolitisms	1	,1			1	,2		
Vide, kurā bērns jūtas drošs un pieņemts	1	,1			1	,2		
Globalizācija	2	,2			2	,4		
Ceļošanas iespējas	1	,1			1	,2		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>117</b>	<b>14,4</b>	<b>46</b>	<b>16,5</b>	<b>66</b>	<b>13,6</b>	<b>5</b>	<b>9,6</b>
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnā %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)



## 1.2. Tabula. Starpkultūru kompetences definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)										Docētājs			
			Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu				Pedagogs - Cits	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %		
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>103</b>	<b>12,6</b>	<b>5</b>	<b>10,0</b>	<b>15</b>	<b>14,3</b>	<b>3</b>	<b>4,8</b>	<b>5</b>	<b>8,2</b>	<b>29</b>	<b>11,4</b>	<b>39</b>	<b>17,0</b>	<b>7</b>	<b>13,5</b>
Kompetence starpkultūru izglītības jautājumos	14	1,7			4	3,8					3	1,2	5	2,2	2	3,8
Prasme izglītot par starpkultūru izglītības jautājumiem	15	1,8			2	1,9					9	3,5	4	1,7		
Izglītība par citu tautu kultūru	20	2,5	1	2,0	3	2,9	3	4,8	1	1,6	4	1,6	7	3,0	1	1,9
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	2	,2	1	2,0	1	1,0										
Bilingvālā izglītība	3	,4			1	1,0			1	1,6			1	,4		
Valodu apguve	19	2,3	1	2,0			1	1,6	2	3,3	2	,8	12	5,2	1	1,9
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	1	,1											1	,4		
Mācīšanās ārzemēs	2	,2			1	1,0					1	,4				
Starpkultūru izglītība	4	,5	1	2,0	3	2,9										
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	8	1,0			1	1,0					3	1,2	4	1,7		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,2	1	2,0	1	1,0										
Apmācība dažādās valodās	1	,1											1	,4		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	21	2,6							1	1,6	9	3,5	7	3,0	4	7,7
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>315</b>	<b>38,7</b>	<b>10</b>	<b>20,0</b>	<b>39</b>	<b>37,1</b>	<b>30</b>	<b>48,4</b>	<b>14</b>	<b>23,0</b>	<b>94</b>	<b>36,9</b>	<b>110</b>	<b>47,8</b>	<b>18</b>	<b>34,6</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	118	14,5	4	8,0	23	21,9	18	29,0	7	11,5	20	7,8	39	17,0	7	13,5
Dažādu kultūru iepazīšana	54	6,6	4	8,0	5	4,8	7	11,3	1	1,6	18	7,1	18	7,8	1	1,9
Starpkultūru dialogs	59	7,2	1	2,0	7	6,7	4	6,5	1	1,6	18	7,1	26	11,3	2	3,8
Konfliktu risināšana	34	4,2			2	1,9	5	8,1			14	5,5	13	5,7		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	21	2,6			3	2,9			3	4,9	11	4,3	3	1,3	1	1,9
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	55	6,7	2	4,0			5	8,1	1	1,6	25	9,8	13	5,7	9	17,3
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	7	,9					2	3,2	1	1,6	4	1,6				
Spēja iekļauties vienotā kolektīvā	3	,4			1	1,0							2	,9		
Kultūru vienlīdzība	3	,4									2	,8	1	,4		
Kultūru integrācija	9	1,1			2	1,9	1	1,6	1	1,6	2	,8	3	1,3		
Kultūras vērtību apmaiņa	9	1,1							1	1,6	1	,4	7	3,0		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>361</b>	<b>44,3</b>	<b>21</b>	<b>42,0</b>	<b>32</b>	<b>30,5</b>	<b>30</b>	<b>48,4</b>	<b>27</b>	<b>44,3</b>	<b>125</b>	<b>49,0</b>	<b>98</b>	<b>42,6</b>	<b>28</b>	<b>53,8</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	56	6,9	1	2,0	14	13,3	5	8,1	7	11,5	19	7,5	5	2,2	5	9,6
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	32	3,9	1	2,0	2	1,9	3	4,8	1	1,6	14	5,5	8	3,5	3	5,8
Dažādu kultūru izpratne	134	16,4	11	22,0	14	13,3	12	19,4	10	16,4	44	17,3	34	14,8	9	17,3
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	226	27,7	12	24,0	7	6,7	16	25,8	15	24,6	83	32,5	74	32,2	19	36,5
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	6	,7					1	1,6	1	1,6	2	,8	1	,4	1	1,9
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>295</b>	<b>36,2</b>	<b>31</b>	<b>62,0</b>	<b>27</b>	<b>25,7</b>	<b>20</b>	<b>32,3</b>	<b>21</b>	<b>34,4</b>	<b>101</b>	<b>39,6</b>	<b>73</b>	<b>31,7</b>	<b>22</b>	<b>42,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	267	32,8	30	60,0	23	21,9	16	25,8	21	34,4	92	36,1	64	27,8	21	40,4
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,2			2	1,9										
Prasme analizēt kultūru mijiedarbības sekas un procesus	3	,4			1	1,0					1	,4	1	,4		
Zināšanas par kultūras vēsturi	4	,5			1	1,0					1	,4	2	,9		
Valodu zināšanas	26	3,2			1	1,0					7	2,7	15	6,5	3	5,8
Spēja aizgūt pozitīvo no citām kultūrām	1	,1					1	1,6								
Citu kultūru pētīšana	1	,1					1	1,6								
Izpratne par starpkultūru attiecībām	6	,7	1	2,0			2	3,2			2	,8			1	1,9
Vienota jēdzienu izpratne	1	,1									1	,4				
Integrācijas problēmu pārziņāšana	1	,1									1	,4				
<b>DAŽĀDI</b>	<b>47</b>	<b>5,8</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>4</b>	<b>3,8</b>	<b>4</b>	<b>6,5</b>	<b>2</b>	<b>3,3</b>	<b>20</b>	<b>7,8</b>	<b>14</b>	<b>6,1</b>	<b>2</b>	<b>3,8</b>
Dažādas tautas, to kultūra	19	2,3			2	1,9	2	3,2			6	2,4	9	3,9		
Projekti	1	,1					1	1,6								
Pieredzes apmaiņas programmas	3	,4					1	1,6			2	,8				
Cittautu valoda	2	,2			1	1,0					1	,4				
Lekciju kurss par starpkultūru izglītību	1	,1			1	1,0										
Ļoti populārs temats	2	,2	1	2,0			1	1,6								
Normas, kas jāievēro dažādu kultūru organizācijām	1	,1					1	1,6								
Altruisms	1	,1							1	1,6						
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	17	2,1							1	1,6	10	3,9	4	1,7	2	3,8
Kosmopolitisms	1	,1									1	,4				
Vide, kurā bērns jūtas drošs un pieņemts	1	,1									1	,4				
Globalizācija	2	,2									1	,4	1	,4		
Ceļošanas iespējas	1	,1											1	,4		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>117</b>	<b>14,4</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>25</b>	<b>23,8</b>	<b>3</b>	<b>4,8</b>	<b>14</b>	<b>23,0</b>	<b>37</b>	<b>14,5</b>	<b>29</b>	<b>12,6</b>	<b>5</b>	<b>9,6</b>
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonn % , Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

<b>1.3. Tabula. Starpkultūru kompetences definīcija</b>																
	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)					
			Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstāka pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
	21	14,7	19	19,2	9	10,8	13	22,0	36	16,0	8	14,8	15	15,0	13	15,7
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>103</b>	<b>12,6</b>														
Kompetence starpkultūru izglītības jautājumos	14	1,7	3	2,1	2	2,0			4	6,8			4	4,0	1	1,2
Prasme izglītot par starpkultūru izglītības jautājumiem	15	1,8	2	1,4	6	6,1			2	3,4			6	2,7	3	3,6
Izglītība par citu tautu kultūru	20	2,5	1	,7	4	4,0	2	2,4	3	5,1			4	1,8	3	3,6
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	2	,2														
Bilingvālā izglītība	3	,4	1	,7											1	1,2
Valodu apguve	19	2,3	2	1,4	1	1,0	6	7,2	2	3,4			3	1,3	5	5,0
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	1	,1			1	1,0							1	,4		
Mācīšanās ārzemēs	2	,2	1	,7									1	,4		
Starpkultūru izglītība	4	,5														
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	8	1,0	1	,7	2	2,0	2	2,4	1	1,7			4	1,8	1	1,2
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,2														
Apmācība dažādās valodās	1	,1			1	1,0							1	,4		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	21	2,6	11	7,7	2	2,0	1	1,2	2	3,4			14	6,2	4	4,8
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>315</b>	<b>38,7</b>	<b>60</b>	<b>42,0</b>	<b>38</b>	<b>38,4</b>	<b>34</b>	<b>41,0</b>	<b>28</b>	<b>47,5</b>	<b>97</b>	<b>43,1</b>	<b>24</b>	<b>44,4</b>	<b>41</b>	<b>41,0</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	118	14,5	22	15,4	12	12,1	6	7,2	10	16,9	26	11,6	9	16,7	13	13,0
Dažādu kultūru iepazīšana	54	6,6	7	4,9	7	7,1	5	6,0	5	8,5	18	8,0	3	5,6	6	6,0
Starpkultūru dialogs	59	7,2	11	7,7	11	11,1	7	8,4	5	8,5	21	9,3	2	3,7	10	10,0
Konfliktu risināšana	34	4,2	4	2,8	7	7,1	8	9,6	3	5,1	9	4,0	5	9,3	5	5,0
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	21	2,6	5	3,5	3	3,0	1	1,2	3	5,1	7	3,1			3	3,0
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	55	6,7	17	11,9	3	3,0	7	8,4	4	6,8	28	12,4	6	11,1	3	3,0
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	7	,9					4	4,8					1	1,9	3	3,0
Spēja iekļauties vienotā kolektīvā	3	,4							1	1,7	1	,4				
Kultūru vienlīdzība	3	,4			1	1,0							1	1,9		1,2
Kultūru integrācija	9	1,1	1	,7	1	1,0	1	1,2			1	,4			1	1,2
Kultūras vērtību apmaiņa	9	1,1	1	,7	1	1,0			3	5,1	3	1,3			3	3,0
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>361</b>	<b>44,3</b>	<b>69</b>	<b>48,3</b>	<b>50</b>	<b>50,5</b>	<b>39</b>	<b>47,0</b>	<b>23</b>	<b>39,0</b>	<b>113</b>	<b>50,2</b>	<b>25</b>	<b>46,3</b>	<b>46</b>	<b>46,0</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	56	6,9	7	4,9	4	4,0	9	10,8	2	3,4	13	5,8	3	5,6	4	4,0
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	32	3,9	6	4,2	4	4,0	7	8,4	4	6,8	11	4,9	2	3,7	7	7,0
Dažādu kultūru izpratne	134	16,4	23	16,1	25	25,3	10	12,0	7	11,9	35	15,6	9	16,7	17	17,0
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	226	27,7	51	35,7	35	35,4	24	28,9	14	23,7	76	33,8	22	40,7	36	36,0
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	6	,7	3	2,1	1	1,0					2	,9	1	1,9		
<b>ZINĀŠANĀS</b>	<b>295</b>	<b>36,2</b>	<b>57</b>	<b>39,9</b>	<b>35</b>	<b>35,4</b>	<b>31</b>	<b>37,3</b>	<b>22</b>	<b>37,3</b>	<b>93</b>	<b>41,3</b>	<b>19</b>	<b>35,2</b>	<b>40</b>	<b>40,0</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	267	32,8	49	34,3	32	32,3	30	36,1	19	32,2	85	37,8	17	31,5	37	37,0
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,2														
Prasme analizēt kultūru mijiedarbības sekas un procesus	3	,4	1	,7					1	1,7	1	,4	1	1,9		
Zināšanas par kultūras vēsturi	4	,5	1	,7			1	1,2	1	1,7	1	,4			1	1,2
Valodu zināšanas	26	3,2	8	5,6	4	4,0	3	3,6	5	8,5	10	4,4			8	8,0
Spēja aizgūt pozitīvo no citām kultūrām	1	,1														
Citu kultūru pētīšana	1	,1														
Izpratne par starpkultūru attiecībām	6	,7	2	1,4					1	1,7			1	1,9	1	1,2
Vienota jēdzienu izpratne	1	,1	1	,7							1	,4				
Integrācijas problēmu pārziņāšana	1	,1					1	1,2			1	,4				
<b>DAŽĀDI</b>	<b>47</b>	<b>5,8</b>	<b>10</b>	<b>7,0</b>	<b>8</b>	<b>8,1</b>	<b>11</b>	<b>13,3</b>	<b>1</b>	<b>1,7</b>	<b>11</b>	<b>4,9</b>	<b>5</b>	<b>9,3</b>	<b>6</b>	<b>6,0</b>
Dažādas tautas, to kultūra	19	2,3	3	2,1	6	6,1	4	4,8	1	1,7	5	2,2	3	5,6	3	3,6
Projekti	1	,1														
Pieredzes apmaiņas programmas	3	,4									1	,4				
Cittautu valoda	2	,2	1	,7							1	,4				
Lekciju kurss par starpkultūru izglītību	1	,1														
Ļoti populārs temats	2	,2														
Normas, kas jāievēro dažādu kultūru organizācijām	1	,1														
Altruisms	1	,1														
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	17	2,1	5	3,5	2	2,0	5	6,0	1	1,7	4	1,8	1	1,9	4	4,0
Kosmopolitisms	1	,1	1	,7							1	,4				
Vide, kurā bērns jūtas drošs un pieņemts	1	,1					1	1,2					1	1,9		
Globalizācija	2	,2					2	2,4					1	1,9		1,2
Ceļošanas iespējas	1	,1	1	,7												1,2
<b>GRŪTI PĀTEIKT</b>	<b>117</b>	<b>14,4</b>	<b>13</b>	<b>9,1</b>	<b>11</b>	<b>11,1</b>	<b>9</b>	<b>10,8</b>	<b>5</b>	<b>8,5</b>	<b>26</b>	<b>11,6</b>	<b>5</b>	<b>9,3</b>	<b>11</b>	<b>11,0</b>
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

1.4. Tabula. Starpkultūru kompetences definīcija

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)							
			Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>103</b>	<b>12,6</b>	<b>24</b>	<b>14,0</b>	<b>31</b>	<b>15,8</b>	<b>19</b>	<b>11,9</b>	<b>44</b>	<b>15,6</b>	<b>4</b>	<b>8,9</b>	<b>7</b>	<b>12,7</b>	<b>13</b>	<b>13,4</b>
Kompetence starpkultūru izglītības jautājumos	14	1,7	1	,6	6	3,1	3	1,9	1	,4	1	2,2	1	1,8	5	5,2
Prasme izglītot par starpkultūru izglītības jautājumiem	15	1,8	5	2,9	5	2,6	2	1,3	7	2,5	1	2,2	1	1,8	4	4,1
Izglītība par citu tautu kultūru	20	2,5	7	4,1	1	,5	4	2,5	9	3,2	1	2,2			1	1,0
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	2	,2														
Bilingvālā izglītība	3	,4	1	,6					1	,4						
Valodu apguve	19	2,3	2	1,2	7	3,6	6	3,8	11	3,9			1	1,8	2	2,1
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	1	,1	1	,6					1	,4						
Mācīšanās ārzemēs	2	,2	1	,6					1	,4						
Starpkultūru izglītība	4	,5														
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	8	1,0	3	1,8	2	1,0	2	1,3	3	1,1	1	2,2	2	3,6	1	1,0
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,2														
Apmācība dažādās valodās	1	,1			1	,5			1	,4						
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	21	2,6	4	2,3	12	6,1	4	2,5	13	4,6			2	3,6	1	1,0
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>315</b>	<b>38,7</b>	<b>70</b>	<b>40,9</b>	<b>81</b>	<b>41,3</b>	<b>68</b>	<b>42,8</b>	<b>122</b>	<b>43,3</b>	<b>19</b>	<b>42,2</b>	<b>19</b>	<b>34,5</b>	<b>44</b>	<b>45,4</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	118	14,5	22	12,9	25	12,8	18	11,3	32	11,3	5	11,1	6	10,9	16	16,5
Dažādu kultūru iepazīšana	54	6,6	11	6,4	10	5,1	16	10,1	18	6,4	9	20,0	2	3,6	7	7,2
Starpkultūru dialogs	59	7,2	14	8,2	14	7,1	18	11,3	24	8,5	6	13,3	7	12,7	7	7,2
Konfliktu risināšana	34	4,2	7	4,1	14	7,1	6	3,8	18	6,4			1	1,8	8	8,2
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	21	2,6	6	3,5	5	2,6	4	2,5	7	2,5	1	2,2	2	3,6	4	4,1
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	55	6,7	16	9,4	19	9,7	11	6,9	31	11,0	3	6,7	2	3,6	2	2,1
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	7	,9	2	1,2			2	1,3	1	,4			1	1,8	2	2,1
Spēja iekļauties vienotā kolektīvā	3	,4			2	1,0			2	,7						
Kultūru vienlīdzība	3	,4			2	1,0	1	,6	1	,4			1	1,8	1	1,0
Kultūru integrācija	9	1,1	4	2,3			1	,6	2	,7	2	4,4			1	1,0
Kultūras vērtību apmaiņa	9	1,1			3	1,5	4	2,5	3	1,1					5	5,2
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>361</b>	<b>44,3</b>	<b>91</b>	<b>53,2</b>	<b>86</b>	<b>43,9</b>	<b>71</b>	<b>44,7</b>	<b>118</b>	<b>41,8</b>	<b>28</b>	<b>62,2</b>	<b>33</b>	<b>60,0</b>	<b>43</b>	<b>44,3</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	56	6,9	13	7,6	6	3,1	8	5,0	10	3,5	6	13,3	3	5,5	5	5,2
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	32	3,9	9	5,3	8	4,1	8	5,0	12	4,3	3	6,7	3	5,5	4	4,1
Dažādu kultūru izpratne	134	16,4	35	20,5	25	12,8	26	16,4	41	14,5	10	22,2	12	21,8	15	15,5
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	226	27,7	62	36,3	65	33,2	47	29,6	76	27,0	16	35,6	29	52,7	35	36,1
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	6	,7	3	1,8	1	,5			1	,4			2	3,6		
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>295</b>	<b>36,2</b>	<b>73</b>	<b>42,7</b>	<b>75</b>	<b>38,3</b>	<b>45</b>	<b>28,3</b>	<b>101</b>	<b>35,8</b>	<b>13</b>	<b>28,9</b>	<b>17</b>	<b>30,9</b>	<b>41</b>	<b>42,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	267	32,8	66	38,6	67	34,2	42	26,4	93	33,0	12	26,7	14	25,5	35	36,1
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,2														
Prasme analizēt kultūru mijiedarbības sekas un procesus	3	,4					2	1,3	1	,4			1	1,8		
Zināšanas par kultūras vēsturi	4	,5	1	,6	1	,5	1	,6	2	,7					1	1,0
Valodu zināšanas	26	3,2	9	5,3	9	4,6	6	3,8	9	3,2	1	2,2	4	7,3	8	8,2
Spēja aizgūt pozitīvo no citām kultūrām	1	,1														
Citu kultūru pētīšana	1	,1														
Izpratne par starpkultūru attiecībām	6	,7	1	,6	2	1,0									2	2,1
Vienota jēdzienu izpratne	1	,1			1	,5			1	,4						
Integrācijas problēmu pārzināšana	1	,1					1	,6	1	,4						
<b>DAZĀDI</b>	<b>47</b>	<b>5,8</b>	<b>13</b>	<b>7,6</b>	<b>10</b>	<b>5,1</b>	<b>11</b>	<b>6,9</b>	<b>21</b>	<b>7,4</b>	<b>3</b>	<b>6,7</b>	<b>4</b>	<b>7,3</b>	<b>6</b>	<b>6,2</b>
Dažādas tautas, to kultūra	19	2,3	4	2,3	5	2,6	5	3,1	9	3,2	1	2,2	3	5,5	2	2,1
Projekti	1	,1														
Pieredzes apmaiņas programmas	3	,4	2	1,2							2	4,4				
Cittautu valoda	2	,2	1	,6					1	,4						
Lekciju kurss par starpkultūru izglītību	1	,1														
Ļoti populārs temats	2	,2														
Normas, kas jāievēro dažādu kultūru organizācijām	1	,1														
Altruisms	1	,1														
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	17	2,1	5	2,9	4	2,0	6	3,8	9	3,2					5	5,2
Kosmopolītisms	1	,1	1	,6					1	,4						
Vide, kurā bērns jūtas drošs un pieņemts	1	,1			1	,5			1	,4						
Globalizācija	2	,2					2	1,3	2	,7						
Ceļošanas iespējas	1	,1	1	,6									1	1,8		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>117</b>	<b>14,4</b>	<b>11</b>	<b>6,4</b>	<b>28</b>	<b>14,3</b>	<b>29</b>	<b>18,2</b>	<b>39</b>	<b>13,8</b>	<b>6</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>18,2</b>	<b>8</b>	<b>8,2</b>
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa&gt;100)

### 2.1. Tabula. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums

		Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
		N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2			2	,4		
	Drīzāk nav nozīmīgs	34	4,2	11	4,0	20	4,1	3	5,8
	Drīzāk ir nozīmīgs	274	33,6	106	38,1	158	32,6	10	19,2
	Ļoti nozīmīgs	490	60,1	156	56,1	298	61,4	36	69,2
	Grūti pateikt	15	1,8	5	1,8	7	1,4	3	5,8
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	Nemaz nav nozīmīgs	16	2,0	4	1,4	12	2,5		
	Drīzāk nav nozīmīgs	65	8,0	17	6,1	43	8,9	5	9,6
	Drīzāk ir nozīmīgs	358	43,9	122	43,9	213	43,9	23	44,2
	Ļoti nozīmīgs	350	42,9	126	45,3	202	41,6	22	42,3
	Grūti pateikt	26	3,2	9	3,2	15	3,1	2	3,8
Spēja risināt konfliktus	Nemaz nav nozīmīgs	14	1,7	2	,7	8	1,6	4	7,7
	Drīzāk nav nozīmīgs	40	4,9	11	4,0	25	5,2	4	7,7
	Drīzāk ir nozīmīgs	256	31,4	94	33,8	145	29,9	17	32,7
	Ļoti nozīmīgs	484	59,4	165	59,4	294	60,6	25	48,1
	Grūti pateikt	21	2,6	6	2,2	13	2,7	2	3,8
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2	1	,4	1	,2		
	Drīzāk nav nozīmīgs	35	4,3	12	4,3	21	4,3	2	3,8
	Drīzāk ir nozīmīgs	277	34,0	103	37,1	157	32,4	17	32,7
	Ļoti nozīmīgs	485	59,5	159	57,2	295	60,8	31	59,6
	Grūti pateikt	16	2,0	3	1,1	11	2,3	2	3,8

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 2a.1. Tabula. Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Vid	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	800	3,6	273	3,5	478	3,6	49	3,7
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	789	3,3	269	3,4	470	3,3	50	3,3
Spēja risināt konfliktus	794	3,5	272	3,6	472	3,5	50	3,3
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	799	3,6	275	3,5	474	3,6	50	3,6

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (ļoti nozīmīgs)

		2.2. Tabula. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums															
		Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
				Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
		N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%	N	Kol%
Kopā		815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2											2	,9		
	Drīzāk nav nozīmīgs	34	4,2	2	4,0	7	6,7	1	1,6	1	1,6	12	4,7	8	3,5	3	5,8
	Drīzāk ir nozīmīgs	274	33,6	18	36,0	43	41,0	24	38,7	21	34,4	100	39,2	58	25,2	10	19,2
	Ļoti nozīmīgs	490	60,1	30	60,0	52	49,5	36	58,1	38	62,3	140	54,9	158	68,7	36	69,2
	Grūti pateikt	15	1,8			3	2,9	1	1,6	1	1,6	3	1,2	4	1,7	3	5,8
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	Nemaz nav nozīmīgs	16	2,0	1	2,0	2	1,9	1	1,6			8	3,1	4	1,7		
	Drīzāk nav nozīmīgs	65	8,0	2	4,0	9	8,6	3	4,8	3	4,9	24	9,4	19	8,3	5	9,6
	Drīzāk ir nozīmīgs	358	43,9	27	54,0	41	39,0	29	46,8	25	41,0	110	43,1	103	44,8	23	44,2
	Ļoti nozīmīgs	350	42,9	20	40,0	47	44,8	27	43,5	32	52,5	104	40,8	98	42,6	22	42,3
	Grūti pateikt	26	3,2			6	5,7	2	3,2	1	1,6	9	3,5	6	2,6	2	3,8
Spēja risināt konfliktus	Nemaz nav nozīmīgs	14	1,7			2	1,9					5	2,0	3	1,3	4	7,7
	Drīzāk nav nozīmīgs	40	4,9	2	4,0	1	1,0	4	6,5	4	6,6	18	7,1	7	3,0	4	7,7
	Drīzāk ir nozīmīgs	256	31,4	17	34,0	36	34,3	24	38,7	17	27,9	76	29,8	69	30,0	17	32,7
	Ļoti nozīmīgs	484	59,4	31	62,0	64	61,0	32	51,6	38	62,3	146	57,3	148	64,3	25	48,1
	Grūti pateikt	21	2,6			2	1,9	2	3,2	2	3,3	10	3,9	3	1,3	2	3,8
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2			1	1,0					1	,4				
	Drīzāk nav nozīmīgs	35	4,3	2	4,0	4	3,8	3	4,8	3	4,9	14	5,5	7	3,0	2	3,8
	Drīzāk ir nozīmīgs	277	34,0	12	24,0	43	41,0	21	33,9	27	44,3	95	37,3	62	27,0	17	32,7
	Ļoti nozīmīgs	485	59,5	36	72,0	56	53,3	37	59,7	30	49,2	136	53,3	159	69,1	31	59,6
	Grūti pateikt	16	2,0			1	1,0	1	1,6	1	1,6	9	3,5	2	,9	2	3,8

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnā %

		2a.2. Tabula. Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums															
		Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
				Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
		N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"		800	3,6	50	3,6	102	3,4	61	3,6	60	3,6	252	3,5	226	3,6	49	3,7
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana		789	3,3	50	3,3	99	3,3	60	3,4	60	3,5	246	3,3	224	3,3	50	3,3
Spēja risināt konfliktus		794	3,5	50	3,6	103	3,6	60	3,5	59	3,6	245	3,5	227	3,6	50	3,3
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu		799	3,6	50	3,7	104	3,5	61	3,6	60	3,5	246	3,5	228	3,7	50	3,6

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (ļoti nozīmīgs)

**2.3. Tabula. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums**

		Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
		N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2			2	2,0					1	,4					1	1,2
	Drīzāk nav nozīmīgs	34	4,2	3	2,1	4	4,0	4	4,8	3	5,1	5	2,2	2	3,7	3	3,0	5	6,0
	Drīzāk ir nozīmīgs	274	33,6	45	31,5	29	29,3	31	37,3	15	25,4	75	33,3	12	22,2	35	35,0	24	28,9
	Ļoti nozīmīgs	490	60,1	92	64,3	63	63,6	47	56,6	39	66,1	139	61,8	38	70,4	60	60,0	53	63,9
	Grūti pateikt	15	1,8	3	2,1	1	1,0	1	1,2	2	3,4	5	2,2	2	3,7	2	2,0		
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	Nemaz nav nozīmīgs	16	2,0	3	2,1			1	1,2	2	3,4	3	1,3	1	1,9	2	2,0	2	2,4
	Drīzāk nav nozīmīgs	65	8,0	11	7,7	7	7,1	11	13,3	3	5,1	17	7,6	2	3,7	8	8,0	14	16,9
	Drīzāk ir nozīmīgs	358	43,9	61	42,7	35	35,4	36	43,4	31	52,5	101	44,9	26	48,1	50	50,0	23	27,7
	Ļoti nozīmīgs	350	42,9	64	44,8	54	54,5	34	41,0	19	32,2	96	42,7	24	44,4	37	37,0	42	50,6
	Grūti pateikt	26	3,2	4	2,8	3	3,0	1	1,2	4	6,8	8	3,6	1	1,9	3	3,0	2	2,4
Spēja risināt konfliktus	Nemaz nav nozīmīgs	14	1,7	5	3,5			2	2,4	2	3,4	7	3,1			2	2,0	1	1,2
	Drīzāk nav nozīmīgs	40	4,9	14	9,8	2	2,0	4	4,8	3	5,1	16	7,1	2	3,7	3	3,0	3	3,6
	Drīzāk ir nozīmīgs	256	31,4	49	34,3	33	33,3	20	24,1	21	35,6	81	36,0	11	20,4	32	32,0	21	25,3
	Ļoti nozīmīgs	484	59,4	69	48,3	62	62,6	56	67,5	32	54,2	113	50,2	40	74,1	60	60,0	58	69,9
	Grūti pateikt	21	2,6	6	4,2	2	2,0	1	1,2	1	1,7	8	3,6	1	1,9	3	3,0		
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2							1	1,7					1	1,0		
	Drīzāk nav nozīmīgs	35	4,3	6	4,2	3	3,0	3	3,6	3	5,1	12	5,3	1	1,9	1	1,0	3	3,6
	Drīzāk ir nozīmīgs	277	34,0	45	31,5	28	28,3	35	42,2	13	22,0	78	34,7	17	31,5	29	29,0	27	32,5
	Ļoti nozīmīgs	485	59,5	88	61,5	67	67,7	44	53,0	41	69,5	131	58,2	33	61,1	67	67,0	52	62,7
	Grūti pateikt	16	2,0	4	2,8	1	1,0	1	1,2	1	1,7	4	1,8	3	5,6	2	2,0	1	1,2

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**2a.3. Tabula. Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
	N	Vid	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Atvērtība, cieņa un respekts pret "citādo"	800	3,6	140	3,6	98	3,6	82	3,5	57	3,6	220	3,6	52	3,7	98	3,6	83	3,6
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	789	3,3	139	3,3	96	3,5	82	3,3	55	3,2	217	3,3	53	3,4	97	3,3	81	3,3
Spēja risināt konfliktus	794	3,5	137	3,3	97	3,6	82	3,6	58	3,4	217	3,4	53	3,7	97	3,5	83	3,6
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	799	3,6	139	3,6	98	3,7	82	3,5	58	3,6	221	3,5	51	3,6	98	3,7	82	3,6

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (oti nozīmīgs)

**2.4. Tabula. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums**

		Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REGIONS (pedagoģi)							
		N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0
Atvērtība, cieņa un respekts pret "cītādo"	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2			2	1,0			2	,7						
	Drīzāk nav nozīmīgs	34	4,2	9	5,3	5	2,6	8	5,0	11	3,9			2	3,6	6	6,2
	Drīzāk ir nozīmīgs	274	33,6	57	33,3	58	29,6	49	30,8	89	31,6	20	44,4	13	23,6	35	36,1
	Ļoti nozīmīgs	490	60,1	103	60,2	125	63,8	101	63,5	174	61,7	25	55,6	40	72,7	56	57,7
	Grūti pateikt	15	1,8	2	1,2	6	3,1	1	,6	6	2,1						
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	Nemaz nav nozīmīgs	16	2,0	2	1,2	1	,5	9	5,7	6	2,1	3	6,7	2	3,6	1	1,0
	Drīzāk nav nozīmīgs	65	8,0	13	7,6	23	11,7	11	6,9	22	7,8	5	11,1	4	7,3	11	11,3
	Drīzāk ir nozīmīgs	358	43,9	77	45,0	75	38,3	80	50,3	113	40,1	20	44,4	28	50,9	51	52,6
	Ļoti nozīmīgs	350	42,9	76	44,4	88	44,9	55	34,6	129	45,7	17	37,8	20	36,4	33	34,0
	Grūti pateikt	26	3,2	3	1,8	9	4,6	4	2,5	12	4,3			1	1,8	1	1,0
Spēja risināt konfliktus	Nemaz nav nozīmīgs	14	1,7	3	1,8	4	2,0	5	3,1	5	1,8					3	3,1
	Drīzāk nav nozīmīgs	40	4,9	12	7,0	8	4,1	8	5,0	13	4,6	4	8,9	4	7,3	4	4,1
	Drīzāk ir nozīmīgs	256	31,4	50	29,2	61	31,1	48	30,2	89	31,6	14	31,1	15	27,3	26	26,8
	Ļoti nozīmīgs	484	59,4	103	60,2	115	58,7	95	59,7	167	59,2	26	57,8	35	63,6	62	63,9
	Grūti pateikt	21	2,6	3	1,8	8	4,1	3	1,9	8	2,8	1	2,2	1	1,8	2	2,1
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	Nemaz nav nozīmīgs	2	,2					1	,6	1	,4						
	Drīzāk nav nozīmīgs	35	4,3	8	4,7	6	3,1	8	5,0	15	5,3			3	5,5	2	2,1
	Drīzāk ir nozīmīgs	277	34,0	57	33,3	59	30,1	56	35,2	97	34,4	14	31,1	15	27,3	30	30,9
	Ļoti nozīmīgs	485	59,5	102	59,6	127	64,8	90	56,6	163	57,8	29	64,4	36	65,5	64	66,0
	Grūti pateikt	16	2,0	4	2,3	4	2,0	4	2,5	6	2,1	2	4,4	1	1,8	1	1,0

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnā %

**2a.4. Tabula. Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REGIONS (pedagoģi)							
	N	Vid	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Atvērtība, cieņa un respekts pret "cītādo"	800	3,6	169	3,6	190	3,6	158	3,6	276	3,6	45	3,6	55	3,7	97	3,5
Aizspriedumu un stereotipu pārvarēšana	789	3,3	168	3,4	187	3,3	155	3,2	270	3,4	45	3,1	54	3,2	96	3,2
Spēja risināt konfliktus	794	3,5	168	3,5	188	3,5	156	3,5	274	3,5	44	3,5	54	3,6	95	3,5
Spēja veidot un uzturēt starpkultūru dialogu	799	3,6	167	3,6	192	3,6	155	3,5	276	3,5	43	3,7	54	3,6	96	3,6

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav nozīmīgs) līdz 4 (ļoti nozīmīgs)

### 3.1. Tabula. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem

		Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
		N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0
Starpkultūru izglītība	Zina	577	70,8	177	63,7	357	73,6	43	82,7
	Nezina	199	24,4	92	33,1	100	20,6	7	13,5
	Grūti pateikt	39	4,8	9	3,2	28	5,8	2	3,8
Multikulturālā izglītība	Zina	484	59,4	149	53,6	293	60,4	42	80,8
	Nezina	285	35,0	116	41,7	162	33,4	7	13,5
	Grūti pateikt	46	5,6	13	4,7	30	6,2	3	5,8
Interkulturālā izglītība	Zina	320	39,3	160	57,6	137	28,2	23	44,2
	Nezina	457	56,1	108	38,8	323	66,6	26	50,0
	Grūti pateikt	38	4,7	10	3,6	25	5,2	3	5,8
Mijkultūru izglītība	Zina	293	36,0	163	58,6	118	24,3	12	23,1
	Nezina	490	60,1	107	38,5	346	71,3	37	71,2
	Grūti pateikt	32	3,9	8	2,9	21	4,3	3	5,8

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 3.2. Tabula. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem

		Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
		N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0
Starpkultūru izglītība	Zina	577	70,8	41	82,0	68	64,8	38	61,3	30	49,2	181	71,0	176	76,5	43	82,7
	Nezina	199	24,4	9	18,0	32	30,5	24	38,7	27	44,3	64	25,1	36	15,7	7	13,5
	Grūti pateikt	39	4,8			5	4,8			4	6,6	10	3,9	18	7,8	2	3,8
Multikulturālā izglītība	Zina	484	59,4	37	74,0	61	58,1	21	33,9	30	49,2	129	50,6	164	71,3	42	80,8
	Nezina	285	35,0	12	24,0	40	38,1	39	62,9	25	41,0	107	42,0	55	23,9	7	13,5
	Grūti pateikt	46	5,6	1	2,0	4	3,8	2	3,2	6	9,8	19	7,5	11	4,8	3	5,8
Interkulturālā izglītība	Zina	320	39,3	39	78,0	64	61,0	25	40,3	32	52,5	48	18,8	89	38,7	23	44,2
	Nezina	457	56,1	11	22,0	37	35,2	36	58,1	24	39,3	192	75,3	131	57,0	26	50,0
	Grūti pateikt	38	4,7			4	3,8	1	1,6	5	8,2	15	5,9	10	4,3	3	5,8
Mijkultūru izglītība	Zina	293	36,0	39	78,0	66	62,9	26	41,9	32	52,5	51	20,0	67	29,1	12	23,1
	Nezina	490	60,1	11	22,0	37	35,2	35	56,5	24	39,3	193	75,7	153	66,5	37	71,2
	Grūti pateikt	32	3,9			2	1,9	1	1,6	5	8,2	11	4,3	10	4,3	3	5,8

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %



**3.3. Tabula. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)								
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur		
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0	
Starpkultūru izglītība	Zina	577	70,8	106	74,1	73	73,7	61	73,5	49	83,1	168	74,7	45	83,3	74	74,0	60	72,3
	Nezina	199	24,4	31	21,7	21	21,2	16	19,3	7	11,9	48	21,3	6	11,1	21	21,0	19	22,9
	Grūti pateikt	39	4,8	6	4,2	5	5,1	6	7,2	3	5,1	9	4,0	3	5,6	5	5,0	4	4,8
Multikulturālā izglītība	Zina	484	59,4	100	69,9	59	59,6	46	55,4	42	71,2	148	65,8	36	66,7	58	58,0	57	68,7
	Nezina	285	35,0	36	25,2	37	37,4	30	36,1	13	22,0	65	28,9	17	31,5	36	36,0	22	26,5
	Grūti pateikt	46	5,6	7	4,9	3	3,0	7	8,4	4	6,8	12	5,3	1	1,9	6	6,0	4	4,8
Interkulturālā izglītība	Zina	320	39,3	46	32,2	21	21,2	26	31,3	26	44,1	61	27,1	24	44,4	34	34,0	20	24,1
	Nezina	457	56,1	91	63,6	76	76,8	51	61,4	29	49,2	154	68,4	30	55,6	60	60,0	59	71,1
	Grūti pateikt	38	4,7	6	4,2	2	2,0	6	7,2	4	6,8	10	4,4			6	6,0	4	4,8
Mijkultūru izglītība	Zina	293	36,0	30	21,0	20	20,2	22	26,5	23	39,0	54	24,0	19	35,2	24	24,0	19	22,9
	Nezina	490	60,1	106	74,1	77	77,8	56	67,5	34	57,6	162	72,0	34	63,0	71	71,0	62	74,7
	Grūti pateikt	32	3,9	7	4,9	2	2,0	5	6,0	2	3,4	9	4,0	1	1,9	5	5,0	2	2,4

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**3.4. Tabula. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)								
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale		
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0	
Starpkultūru izglītība	Zina	577	70,8	123	71,9	152	77,6	116	73,0	200	70,9	40	88,9	43	78,2	71	73,2
	Nezina	199	24,4	40	23,4	38	19,4	29	18,2	59	20,9	3	6,7	12	21,8	25	25,8
	Grūti pateikt	39	4,8	8	4,7	6	3,1	14	8,8	23	8,2	2	4,4			1	1,0
Multikulturālā izglītība	Zina	484	59,4	105	61,4	123	62,8	101	63,5	164	58,2	35	77,8	42	76,4	49	50,5
	Nezina	285	35,0	58	33,9	62	31,6	46	28,9	96	34,0	7	15,6	12	21,8	46	47,4
	Grūti pateikt	46	5,6	8	4,7	11	5,6	12	7,5	22	7,8	3	6,7	1	1,8	2	2,1
Interkulturālā izglītība	Zina	320	39,3	42	24,6	53	27,0	59	37,1	74	26,2	8	17,8	24	43,6	30	30,9
	Nezina	457	56,1	123	71,9	133	67,9	90	56,6	189	67,0	35	77,8	31	56,4	65	67,0
	Grūti pateikt	38	4,7	6	3,5	10	5,1	10	6,3	19	6,7	2	4,4			2	2,1
Mijkultūru izglītība	Zina	293	36,0	32	18,7	48	24,5	48	30,2	67	23,8	8	17,8	15	27,3	27	27,8
	Nezina	490	60,1	132	77,2	139	70,9	105	66,0	198	70,2	37	82,2	39	70,9	69	71,1
	Grūti pateikt	32	3,9	7	4,1	9	4,6	6	3,8	17	6,0			1	1,8	1	1,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

#### 4.1.1. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>258</b>	<b>44,7</b>	<b>90</b>	<b>50,8</b>	<b>152</b>	<b>42,6</b>	<b>16</b>	<b>37,2</b>
Izglītība starp divām kultūrām	27	4,7	10	5,6	15	4,2	2	4,7
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	20	3,5	8	4,5	10	2,8	2	4,7
Izglītība par citu tautu kultūru	103	17,9	32	18,1	62	17,4	9	20,9
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	16	2,8	11	6,2	5	1,4		
Bilingvālā izglītība	4	,7	2	1,1	2	,6		
Valodu apguve	23	4,0	6	3,4	16	4,5	1	2,3
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	21	3,6	13	7,3	6	1,7	2	4,7
Mācīšanās ārzemēs	19	3,3	7	4,0	12	3,4		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,2	1	,6				
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	6	1,0	2	1,1	4	1,1		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	4	,7	1	,6	3	,8		
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	3	,5	1	,6	2	,6		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	27	4,7			26	7,3	1	2,3
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>177</b>	<b>30,7</b>	<b>42</b>	<b>23,7</b>	<b>120</b>	<b>33,6</b>	<b>15</b>	<b>34,9</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	52	9,0	15	8,5	33	9,2	4	9,3
Dažādu kultūru iepazīšana	73	12,7	12	6,8	58	16,2	3	7,0
Starpkultūru dialogs	22	3,8	5	2,8	14	3,9	3	7,0
Konfliktu risināšana	4	,7			4	1,1		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	20	3,5	8	4,5	9	2,5	3	7,0
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	7	1,2	1	,6	4	1,1	2	4,7
Kultūru integrācija	4	,7	2	1,1	2	,6		
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	10	1,7	2	1,1	8	2,2		
Kultūras vērtību apmaiņa	3	,5			2	,6	1	2,3
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>85</b>	<b>14,7</b>	<b>16</b>	<b>9,0</b>	<b>66</b>	<b>18,5</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	19	3,3	8	4,5	11	3,1		
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	6	1,0			6	1,7		
Dažādu kultūru izpratne	32	5,5	7	4,0	23	6,4	2	4,7
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	36	6,2	3	1,7	32	9,0	1	2,3
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>76</b>	<b>13,2</b>	<b>23</b>	<b>13,0</b>	<b>47</b>	<b>13,2</b>	<b>6</b>	<b>14,0</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	65	11,3	20	11,3	40	11,2	5	11,6
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,3	1	,6	1	,3		
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	3	,5	1	,6	1	,3	1	2,3
Citu kultūru pētīšana	1	,2	1	,6				
Valodu zināšanas	7	1,2			7	2,0		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>46</b>	<b>8,0</b>	<b>12</b>	<b>6,8</b>	<b>31</b>	<b>8,7</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	2	,3					2	4,7
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	4	,7	1	,6	2	,6	1	2,3
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	19	3,3	5	2,8	14	3,9		
Starpkultūru izglītības izmantošana darbā	1	,2	1	,6				
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	16	2,8	4	2,3	12	3,4		
Kosmopolītisms	1	,2	1	,6				
Dažādas tautas, to kultūra	5	,9			5	1,4		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>77</b>	<b>13,3</b>	<b>29</b>	<b>16,4</b>	<b>40</b>	<b>11,2</b>	<b>8</b>	<b>18,6</b>
Kopā	577	100,0	177	100,0	357	100,0	43	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 4.1.2. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>258</b>	<b>44,7</b>	<b>16</b>	<b>39,0</b>	<b>29</b>	<b>42,6</b>	<b>31</b>	<b>81,6</b>	<b>14</b>	<b>46,7</b>	<b>67</b>	<b>37,0</b>	<b>85</b>	<b>48,3</b>	<b>16</b>	<b>37,2</b>
Izglītība starp divām kultūrām	27	4,7	1	2,4	6	8,8	3	7,9			7	3,9	8	4,5	2	4,7
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	20	3,5	3	7,3			3	7,9	2	6,7	2	1,1	8	4,5	2	4,7
Izglītība par citu tautu kultūru	103	17,9	8	19,5	3	4,4	12	31,6	9	30,0	29	16,0	33	18,8	9	20,9
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	16	2,8	4	9,8	5	7,4	2	5,3			4	2,2	1	,6		
Bilingvālā izglītība	4	,7			2	2,9							2	1,1		
Valodu apguve	23	4,0			3	4,4	3	7,9			5	2,8	11	6,3	1	2,3
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	21	3,6			6	8,8	3	7,9	4	13,3	3	1,7	3	1,7	2	4,7
Mācīšanās ārzemēs	19	3,3			4	5,9	3	7,9			5	2,8	7	4,0		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,2					1	2,6								
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	6	1,0			1	1,5	1	2,6			3	1,7	1	,6		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	4	,7					1	2,6			3	1,7				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	3	,5			1	1,5					1	,6	1	,6		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	27	4,7									7	3,9	19	10,8	1	2,3
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>177</b>	<b>30,7</b>	<b>13</b>	<b>31,7</b>	<b>18</b>	<b>26,5</b>	<b>4</b>	<b>10,5</b>	<b>7</b>	<b>23,3</b>	<b>59</b>	<b>32,6</b>	<b>61</b>	<b>34,7</b>	<b>15</b>	<b>34,9</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	52	9,0	4	9,8	5	7,4	3	7,9	3	10,0	8	4,4	25	14,2	4	9,3
Dažādu kultūru iepazīšana	73	12,7			11	16,2	1	2,6			33	18,2	25	14,2	3	7,0
Starpkultūru dialogs	22	3,8			3	4,4			2	6,7	8	4,4	6	3,4	3	7,0
Konfliktu risināšana	4	,7									2	1,1	2	1,1		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	20	3,5	7	17,1	1	1,5					3	1,7	6	3,4	3	7,0
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	7	1,2	1	2,4							4	2,2			2	4,7
Kultūru integrācija	4	,7	1	2,4			1	2,6			1	,6	1	,6		
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	10	1,7							2	6,7	5	2,8	3	1,7		
Kultūras vērtību apmaiņa	3	,5									1	,6	1	,6	1	2,3
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>85</b>	<b>14,7</b>	<b>5</b>	<b>12,2</b>	<b>7</b>	<b>10,3</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>3</b>	<b>10,0</b>	<b>33</b>	<b>18,2</b>	<b>33</b>	<b>18,8</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	19	3,3	3	7,3	2	2,9	1	2,6	2	6,7	6	3,3	5	2,8		
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	6	1,0									5	2,8	1	,6		
Dažādu kultūru izpratne	32	5,5	2	4,9	5	7,4					15	8,3	8	4,5	2	4,7
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	36	6,2	1	2,4					2	6,7	12	6,6	20	11,4	1	2,3
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>76</b>	<b>13,2</b>	<b>10</b>	<b>24,4</b>	<b>7</b>	<b>10,3</b>	<b>4</b>	<b>10,5</b>	<b>2</b>	<b>6,7</b>	<b>28</b>	<b>15,5</b>	<b>19</b>	<b>10,8</b>	<b>6</b>	<b>14,0</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	65	11,3	10	24,4	6	8,8	3	7,9	1	3,3	22	12,2	18	10,2	5	11,6
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,3			1	1,5							1	,6		
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	3	,5					1	2,6			1	,6			1	2,3
Citu kultūru pētīšana	1	,2							1	3,3						
Valodu zināšanas	7	1,2									6	3,3	1	,6		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>46</b>	<b>8,0</b>	<b>2</b>	<b>4,9</b>	<b>4</b>	<b>5,9</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>	<b>20</b>	<b>11,0</b>	<b>11</b>	<b>6,3</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	2	,3													2	4,7
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	4	,7			1	1,5					2	1,1			1	2,3
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	19	3,3	1	2,4	2	2,9	1	2,6	1	3,3	8	4,4	6	3,4		
Starpkultūru izglītības izmantošana darbā	1	,2			1	1,5										
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	16	2,8	1	2,4					3	10,0	11	6,1	1	,6		
Kosmopolītisms	1	,2							1	3,3						
Dažādas tautas, to kultūra	5	,9											5	2,8		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>77</b>	<b>13,3</b>	<b>6</b>	<b>14,6</b>	<b>15</b>	<b>22,1</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>7</b>	<b>23,3</b>	<b>22</b>	<b>12,2</b>	<b>18</b>	<b>10,2</b>	<b>8</b>	<b>18,6</b>
Kopā	577	100,0	41	100,0	68	100,0	38	100,0	30	100,0	181	100,0	176	100,0	43	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

4.1.3. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA. KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
			Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>258</b>	<b>44,7</b>	<b>40</b>	<b>37,7</b>	<b>38</b>	<b>52,1</b>	<b>28</b>	<b>45,9</b>	<b>28</b>	<b>57,1</b>	<b>61</b>	<b>36,3</b>	<b>25</b>	<b>55,6</b>	<b>30</b>	<b>40,5</b>	<b>29</b>	<b>48,3</b>
Izglītība starp divām kultūrām	27	4,7	4	3,8	3	4,1	4	6,6	3	6,1	10	6,0	1	2,2	1	1,4	2	3,3
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	20	3,5	5	4,7	5	6,8			2	4,1	8	4,8	1	2,2	2	2,7		
Izglītība par citu tautu kultūru	103	17,9	24	22,6	16	21,9	13	21,3	12	24,5	25	14,9	14	31,1	11	14,9	15	25,0
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	16	2,8	1	,9			2	3,3	1	2,0				2	2,7	2	3,3	
Bilingvālā izglītība	4	,7	1	,9	1	1,4							1	2,2			1	1,7
Valodu apguve	23	4,0	2	1,9	2	2,7	5	8,2	1	2,0	5	3,0	2	4,4	4	5,4	2	3,3
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	21	3,6	1	,9	2	2,7			1	2,0			1	2,2	2	2,7	2	3,3
Mācīšanās ārzemēs	19	3,3	1	,9	3	4,1	4	6,6			5	3,0			4	5,4	2	3,3
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,2																
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	6	1,0	1	,9	1	1,4			1	2,0	2	1,2			2	2,7		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	4	,7			1	1,4					1	,6						
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	3	,5			2	2,7					1	,6	1	2,2				
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	27	4,7	3	2,8	9	12,3	1	1,6	7	14,3	10	6,0	8	17,8	4	5,4	3	5,0
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>177</b>	<b>30,7</b>	<b>37</b>	<b>34,9</b>	<b>24</b>	<b>32,9</b>	<b>19</b>	<b>31,1</b>	<b>23</b>	<b>46,9</b>	<b>56</b>	<b>33,3</b>	<b>17</b>	<b>37,8</b>	<b>29</b>	<b>39,2</b>	<b>17</b>	<b>28,3</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	52	9,0	9	8,5	9	12,3	5	8,2	9	18,4	11	6,5	8	17,8	3	4,1	11	18,3
Dažādu kultūru iepazīšana	73	12,7	12	11,3	10	13,7	7	11,5	10	20,4	24	14,3	6	13,3	17	23,0	5	8,3
Starpkultūru dialogs	22	3,8	7	6,6	3	4,1	2	3,3	3	6,1	11	6,5	1	2,2	4	5,4	1	1,7
Konfliktu risināšana	4	,7	1	,9	1	1,4	1	1,6			1	,6	1	2,2	1	1,4		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	20	3,5	7	6,6	1	1,4	3	4,9			6	3,6	1	2,2	2	2,7	3	5,0
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	7	1,2	2	1,9	1	1,4	1	1,6	1	2,0	3	1,8			2	2,7		
Kultūru integrācija	4	,7	1	,9			1	1,6			1	,6			1	1,4		
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	10	1,7	1	,9			2	3,3	3	6,1	2	1,2			6	8,1		
Kultūras vērtību apmaiņa	3	,5	1	,9	1	1,4					1	,6			1	1,4		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>85</b>	<b>14,7</b>	<b>16</b>	<b>15,1</b>	<b>5</b>	<b>6,8</b>	<b>11</b>	<b>18,0</b>	<b>6</b>	<b>12,2</b>	<b>27</b>	<b>16,1</b>	<b>9</b>	<b>20,0</b>	<b>11</b>	<b>14,9</b>	<b>8</b>	<b>13,3</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	19	3,3	2	1,9			2	3,3	3	6,1	6	3,6	1	2,2	2	2,7	1	1,7
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	6	1,0					5	8,2			4	2,4			1	1,4		
Dažādu kultūru izpratne	32	5,5	11	10,4	1	1,4	2	3,3	1	2,0	9	5,4	1	2,2	4	5,4	6	10,0
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	36	6,2	7	6,6	4	5,5	3	4,9	3	6,1	12	7,1	7	15,6	5	6,8	2	3,3
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>76</b>	<b>13,2</b>	<b>16</b>	<b>15,1</b>	<b>10</b>	<b>13,7</b>	<b>8</b>	<b>13,1</b>	<b>5</b>	<b>10,2</b>	<b>29</b>	<b>17,3</b>	<b>4</b>	<b>8,9</b>	<b>8</b>	<b>10,8</b>	<b>6</b>	<b>10,0</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	65	11,3	14	13,2	7	9,6	7	11,5	4	8,2	24	14,3	4	8,9	6	8,1	5	8,3
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,3	1	,9													1	1,7
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	3	,5	1	,9	1	1,4					1	,6			1	1,4		
Citu kultūru pētīšana	1	,2																
Valodu zināšanas	7	1,2	1	,9	2	2,7	1	1,6	1	2,0	5	3,0	1	2,2	1	1,4		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>46</b>	<b>8,0</b>	<b>11</b>	<b>10,4</b>	<b>7</b>	<b>9,6</b>	<b>6</b>	<b>9,8</b>	<b>4</b>	<b>8,2</b>	<b>13</b>	<b>7,7</b>	<b>5</b>	<b>11,1</b>	<b>5</b>	<b>6,8</b>	<b>7</b>	<b>11,7</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	2	,3	2	1,9							1	,6					1	1,7
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	4	,7	1	,9							1	,6					1	1,7
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	19	3,3	5	4,7	4	5,5	3	4,9	1	2,0	5	3,0	3	6,7	2	2,7	3	5,0
Starpkultūru izglītības izmantošana darbā	1	,2																
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	16	2,8	1	,9	1	1,4	3	4,9	3	6,1	4	2,4	2	4,4	3	4,1	1	1,7
Kosmopolitisms	1	,2																
Dažādas tautas, to kultūra	5	,9	2	1,9	3	4,1					4	2,4					1	1,7
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>77</b>	<b>13,3</b>	<b>10</b>	<b>9,4</b>	<b>10</b>	<b>13,7</b>	<b>4</b>	<b>6,6</b>	<b>3</b>	<b>6,1</b>	<b>18</b>	<b>10,7</b>	<b>5</b>	<b>11,1</b>	<b>9</b>	<b>12,2</b>	<b>8</b>	<b>13,3</b>
Kopā	577	100,0	106	100,0	73	100,0	61	100,0	49	100,0	168	100,0	45	100,0	74	100,0	60	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)

#### 4.1.4. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīta		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>258</b>	<b>44,7</b>	<b>52</b>	<b>42,3</b>	<b>64</b>	<b>42,1</b>	<b>49</b>	<b>42,2</b>	<b>83</b>	<b>41,5</b>	<b>14</b>	<b>35,0</b>	<b>25</b>	<b>58,1</b>	<b>29</b>	<b>40,8</b>
Izglītība starp divām kultūrām	27	4,7	4	3,3	8	5,3	5	4,3	8	4,0			4	9,3	3	4,2
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	20	3,5	6	4,9	4	2,6	2	1,7	7	3,5	1	2,5			2	2,8
Izglītība par citu tautu kultūru	103	17,9	23	18,7	29	19,1	17	14,7	33	16,5	5	12,5	11	25,6	13	18,3
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	16	2,8	1	,8	3	2,0	1	,9	2	1,0	1	2,5			2	2,8
Bilingvālā izglītība	4	,7	2	1,6					1	,5			1	2,3		
Valodu apguve	23	4,0	2	1,6	5	3,3	8	6,9	10	5,0	1	2,5	3	7,0	1	1,4
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	21	3,6	4	3,3	3	2,0	1	,9	4	2,0					2	2,8
Mācīšanās ārēmēs	19	3,3	4	3,3	4	2,6	4	3,4	8	4,0	2	5,0			2	2,8
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,2														
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	6	1,0	2	1,6			2	1,7	1	,5	1	2,5	1	2,3	1	1,4
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	4	,7	1	,8	1	,7	1	,9	1	,5	2	5,0				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	3	,5	1	,8	1	,7			1	,5			1	2,3		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	27	4,7	5	4,1	11	7,2	11	9,5	14	7,0	3	7,5	6	14,0	3	4,2
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>177</b>	<b>30,7</b>	<b>42</b>	<b>34,1</b>	<b>54</b>	<b>35,5</b>	<b>38</b>	<b>32,8</b>	<b>64</b>	<b>32,0</b>	<b>17</b>	<b>42,5</b>	<b>13</b>	<b>30,2</b>	<b>25</b>	<b>35,2</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	52	9,0	12	9,8	16	10,5	9	7,8	17	8,5	3	7,5	8	18,6	5	7,0
Dažādu kultūru iepazīšana	73	12,7	14	11,4	25	16,4	21	18,1	29	14,5	12	30,0	3	7,0	13	18,3
Starpkultūru dialogs	22	3,8	5	4,1	5	3,3	7	6,0	8	4,0	3	7,5	1	2,3	2	2,8
Konfliktu risināšana	4	,7	1	,8	1	,7	2	1,7	2	1,0			1	2,3	1	1,4
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	20	3,5	4	3,3	5	3,3	3	2,6	8	4,0					1	1,4
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	7	1,2	5	4,1	1	,7			2	1,0					2	2,8
Kultūru integrācija	4	,7	1	,8			1	,9	1	,5	1	2,5				
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	10	1,7	1	,8	6	3,9	1	,9	3	1,5					5	7,0
Kultūras vērtību apmaiņa	3	,5	2	1,6	1	,7			1	,5					1	1,4
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>85</b>	<b>14,7</b>	<b>17</b>	<b>13,8</b>	<b>30</b>	<b>19,7</b>	<b>21</b>	<b>18,1</b>	<b>35</b>	<b>17,5</b>	<b>7</b>	<b>17,5</b>	<b>14</b>	<b>32,6</b>	<b>10</b>	<b>14,1</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	19	3,3	4	3,3	3	2,0	4	3,4	5	2,5	3	7,5	1	2,3	2	2,8
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	6	1,0	1	,8	2	1,3	3	2,6	4	2,0			1	2,3	1	1,4
Dažādu kultūru izpratne	32	5,5	6	4,9	13	8,6	5	4,3	16	8,0	2	5,0	2	4,7	3	4,2
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	36	6,2	8	6,5	15	9,9	9	7,8	16	8,0	1	2,5	11	25,6	4	5,6
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>76</b>	<b>13,2</b>	<b>19</b>	<b>15,4</b>	<b>19</b>	<b>12,5</b>	<b>12</b>	<b>10,3</b>	<b>22</b>	<b>11,0</b>	<b>4</b>	<b>10,0</b>	<b>5</b>	<b>11,6</b>	<b>14</b>	<b>19,7</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	65	11,3	15	12,2	17	11,2	10	8,6	20	10,0	3	7,5	3	7,0	12	16,9
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	2	,3					1	,9					1	2,3		
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	3	,5	2	1,6											1	1,4
Citu kultūru pētīšana	1	,2														
Valodu zināšanas	7	1,2	3	2,4	3	2,0	1	,9	3	1,5	2	5,0	1	2,3	1	1,4
<b>DAŽĀDI</b>	<b>46</b>	<b>8,0</b>	<b>10</b>	<b>8,1</b>	<b>13</b>	<b>8,6</b>	<b>11</b>	<b>9,5</b>	<b>17</b>	<b>8,5</b>	<b>4</b>	<b>10,0</b>	<b>5</b>	<b>11,6</b>	<b>5</b>	<b>7,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	2	,3	2	1,6												
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	4	,7	2	1,6	1	,7					2	5,0				
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	19	3,3			8	5,3	6	5,2	8	4,0			4	9,3	2	2,8
Starpkultūru izglītības izmantošana darbā	1	,2														
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	16	2,8	6	4,9	2	1,3	4	3,4	6	3,0	3	7,5			3	4,2
Kosmopolītisms	1	,2														
Dažādas tautas, to kultūra	5	,9			3	2,0	2	1,7	4	2,0			1	2,3		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>77</b>	<b>13,3</b>	<b>13</b>	<b>10,6</b>	<b>15</b>	<b>9,9</b>	<b>18</b>	<b>15,5</b>	<b>26</b>	<b>13,0</b>	<b>5</b>	<b>12,5</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>	<b>6</b>	<b>8,5</b>
Kopā	577	100,0	123	100,0	152	100,0	116	100,0	200	100,0	40	100,0	43	100,0	71	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 4.2.1. Tabula. Multikulturālās izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoģs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>243</b>	<b>50,2</b>	<b>82</b>	<b>55,0</b>	<b>142</b>	<b>48,5</b>	<b>19</b>	<b>45,2</b>
Izglītība starp divām kultūrām	1	,2			1	,3		
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	24	5,0	7	4,7	14	4,8	3	7,1
Izglītība par citu tautu kultūru	61	12,6	15	10,1	40	13,7	6	14,3
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	11	2,3	7	4,7	4	1,4		
Bilingvālā izglītība	15	3,1	1	,7	14	4,8		
Valodu apguve	21	4,3	1	,7	19	6,5	1	2,4
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	66	13,6	36	24,2	24	8,2	6	14,3
Mācīšanās ārzemēs	5	1,0	2	1,3	3	1,0		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	3	,6	1	,7	1	,3	1	2,4
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	39	8,1	9	6,0	28	9,6	2	4,8
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	3	,6	1	,7	2	,7		
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,2			1	,3		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	13	2,7	5	3,4	6	2,0	2	4,8
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>48</b>	<b>9,9</b>	<b>5</b>	<b>3,4</b>	<b>34</b>	<b>11,6</b>	<b>9</b>	<b>21,4</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	18	3,7	2	1,3	13	4,4	3	7,1
Dažādu kultūru iepazīšana	19	3,9	2	1,3	12	4,1	5	11,9
Starpkultūru dialogs	2	,4			1	,3	1	2,4
Konfliktu risināšana	2	,4			2	,7		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	1	,2	1	,7				
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	,6	1	,7	2	,7		
Kultūru integrācija	4	,8			4	1,4		
Kultūru vienlīdzība	1	,2			1	,3		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>41</b>	<b>8,5</b>	<b>10</b>	<b>6,7</b>	<b>27</b>	<b>9,2</b>	<b>4</b>	<b>9,5</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	14	2,9	5	3,4	8	2,7	1	2,4
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,2			1	,3		
Dažādu kultūru izpratne	20	4,1	5	3,4	13	4,4	2	4,8
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	8	1,7			7	2,4	1	2,4
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>57</b>	<b>11,8</b>	<b>12</b>	<b>8,1</b>	<b>41</b>	<b>14,0</b>	<b>4</b>	<b>9,5</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	52	10,7	12	8,1	36	12,3	4	9,5
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,2			1	,3		
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	1	,2			1	,3		
Citu kultūru pētīšana	1	,2			1	,3		
Valodu zināšanas	3	,6			3	1,0		
Vēstures zināšanas	1	,2			1	,3		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>45</b>	<b>9,3</b>	<b>11</b>	<b>7,4</b>	<b>32</b>	<b>10,9</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,2			1	,3		
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	2,5	3	2,0	8	2,7	1	2,4
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	2,7	6	4,0	6	2,0	1	2,4
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,2			1	,3		
Kosmopolītisms	3	,6	2	1,3	1	,3		
Mediji un jaunākās IT	2	,4			2	,7		
Dažādas tautas, to kultūra	14	2,9			14	4,8		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>100</b>	<b>20,7</b>	<b>38</b>	<b>25,5</b>	<b>53</b>	<b>18,1</b>	<b>9</b>	<b>21,4</b>
Kopā	484	100,0	149	100,0	293	100,0	42	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MULTIKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnā %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 4.2.2. Tabula. Multikulturālās izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
			Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>243</b>	<b>50,2</b>	<b>26</b>	<b>70,3</b>	<b>22</b>	<b>36,1</b>	<b>16</b>	<b>76,2</b>	<b>18</b>	<b>60,0</b>	<b>61</b>	<b>47,3</b>	<b>81</b>	<b>49,4</b>	<b>19</b>	<b>45,2</b>
Izglītība starp divām kultūrām	1	,2											1	,6		
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	24	5,0			3	4,9	3	14,3	1	3,3	1	,8	13	7,9	3	7,1
Izglītība par citu tautu kultūru	61	12,6	2	5,4	4	6,6	5	23,8	4	13,3	18	14,0	22	13,4	6	14,3
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	11	2,3	2	5,4	3	4,9	1	4,8	1	3,3	3	2,3	1	,6		
Bilingvālā izglītība	15	3,1	1	2,7							9	7,0	5	3,0		
Valodu apguve	21	4,3			1	1,6					5	3,9	14	8,5	1	2,4
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	66	13,6	13	35,1	9	14,8	4	19,0	10	33,3	10	7,8	14	8,5	6	14,3
Mācīšanās ārzemēs	5	1,0			1	1,6			1	3,3	3	2,3				
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	3	,6					1	4,8					1	,6	1	2,4
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	39	8,1	4	10,8	2	3,3	1	4,8	2	6,7	12	9,3	16	9,8	2	4,8
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	3	,6	1	2,7							2	1,6				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,2									1	,8				
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	13	2,7	4	10,8			1	4,8			4	3,1	2	1,2	2	4,8
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>48</b>	<b>9,9</b>	<b>2</b>	<b>5,4</b>	<b>1</b>	<b>1,6</b>			<b>2</b>	<b>6,7</b>	<b>18</b>	<b>14,0</b>	<b>16</b>	<b>9,8</b>	<b>9</b>	<b>21,4</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	18	3,7			1	1,6			1	3,3	3	2,3	10	6,1	3	7,1
Dažādu kultūru iepazīšana	19	3,9	1	2,7					1	3,3	9	7,0	3	1,8	5	11,9
Starpkultūru dialogs	2	,4											1	,6	1	2,4
Konfliktu risināšana	2	,4											2	1,2		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	1	,2							1	3,3						
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	,6	1	2,7							2	1,6				
Kultūru integrācija	4	,8									3	2,3	1	,6		
Kultūru vienlīdzība	1	,2									1	,8				
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>41</b>	<b>8,5</b>	<b>2</b>	<b>5,4</b>	<b>5</b>	<b>8,2</b>	<b>3</b>	<b>14,3</b>			<b>17</b>	<b>13,2</b>	<b>10</b>	<b>6,1</b>	<b>4</b>	<b>9,5</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	14	2,9			4	6,6	1	4,8			6	4,7	2	1,2	1	2,4
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,2									1	,8				
Dažādu kultūru izpratne	20	4,1	2	5,4	1	1,6	2	9,5			8	6,2	5	3,0	2	4,8
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	8	1,7									4	3,1	3	1,8	1	2,4
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>57</b>	<b>11,8</b>	<b>2</b>	<b>5,4</b>	<b>3</b>	<b>4,9</b>	<b>2</b>	<b>9,5</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>	<b>18</b>	<b>14,0</b>	<b>23</b>	<b>14,0</b>	<b>4</b>	<b>9,5</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	52	10,7	2	5,4	3	4,9	2	9,5	5	16,7	15	11,6	21	12,8	4	9,5
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,2									1	,8				
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	1	,2											1	,6		
Citu kultūru pētīšana	1	,2									1	,8				
Valodu zināšanas	3	,6									1	,8	2	1,2		
Vēstures zināšanas	1	,2											1	,6		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>45</b>	<b>9,3</b>	<b>6</b>	<b>16,2</b>	<b>3</b>	<b>4,9</b>	<b>1</b>	<b>4,8</b>	<b>1</b>	<b>3,3</b>	<b>11</b>	<b>8,5</b>	<b>21</b>	<b>12,8</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,2									1	,8				
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	2,5			2	3,3			1	3,3	3	2,3	5	3,0	1	2,4
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	2,7	6	16,2							4	3,1	2	1,2	1	2,4
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,2									1	,8				
Kosmopolitisms	3	,6			1	1,6	1	4,8			1	,8				
Mediji un jaunākās IT	2	,4									1	,8				
Dažādas tautas, to kultūra	14	2,9											14	8,5		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>100</b>	<b>20,7</b>	<b>4</b>	<b>10,8</b>	<b>27</b>	<b>44,3</b>	<b>2</b>	<b>9,5</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>	<b>22</b>	<b>17,1</b>	<b>31</b>	<b>18,9</b>	<b>9</b>	<b>21,4</b>
Kopā	484	100,0	37	100,0	61	100,0	21	100,0	30	100,0	129	100,0	164	100,0	42	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MULTIKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa > 100)

4.2.3. Tabula. Multikulturālās izglītības definīcija

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>243</b>	<b>50,2</b>	<b>44</b>	<b>44,0</b>	<b>29</b>	<b>49,2</b>	<b>29</b>	<b>63,0</b>	<b>26</b>	<b>61,9</b>	<b>74</b>	<b>50,0</b>	<b>17</b>	<b>47,2</b>	<b>37</b>	<b>63,8</b>	<b>22</b>	<b>38,6</b>
Izglītība starp divām kultūrām	1	,2													1	1,7		
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	24	5,0	8	8,0	2	3,4	2	4,3	4	9,5	5	3,4	3	8,3	6	10,3	2	3,5
Izglītība par citu tautu kultūru	61	12,6	13	13,0	4	6,8	11	23,9	10	23,8	22	14,9	5	13,9	9	15,5	6	10,5
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	11	2,3	1	1,0			1	2,2			1	,7			2	3,4	1	1,8
Bilingvālā izglītība	15	3,1			7	11,9	4	8,7	1	2,4	8	5,4	1	2,8	3	5,2	2	3,5
Valodu apguve	21	4,3	2	2,0	3	5,1	6	13,0	4	9,5	7	4,7	6	16,7	3	5,2	2	3,5
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	66	13,6	11	11,0	6	10,2	2	4,3	5	11,9	12	8,1	1	2,8	9	15,5	6	10,5
Mācīšanās ārzemēs	5	1,0									3	2,0						
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	3	,6	1	1,0	1	1,7					1	,7					1	1,8
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	39	8,1	10	10,0	5	8,5	4	8,7	4	9,5	16	10,8	3	8,3	6	10,3	3	5,3
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	3	,6	1	1,0							2	1,4						
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,2																
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	13	2,7	3	3,0	2	3,4	1	2,2			3	2,0	1	2,8	2	3,4	1	1,8
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>48</b>	<b>9,9</b>	<b>22</b>	<b>22,0</b>	<b>4</b>	<b>6,8</b>	<b>4</b>	<b>8,7</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>	<b>25</b>	<b>16,9</b>	<b>1</b>	<b>2,8</b>	<b>7</b>	<b>12,1</b>	<b>7</b>	<b>12,3</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	18	3,7	8	8,0	1	1,7	2	4,3	2	4,8	8	5,4	1	2,8	2	3,4	4	7,0
Dažādu kultūru iepazīšana	19	3,9	9	9,0	3	5,1	1	2,2			11	7,4			4	6,9	1	1,8
Starpkultūru dialogs	2	,4	2	2,0							2	1,4						
Konfliktu risināšana	2	,4	2	2,0							1	,7					1	1,8
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	1	,2																
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	,6					1	2,2			2	1,4						
Kultūru integrācija	4	,8	1	1,0							1	,7			1	1,7	1	1,8
Kultūru vienlīdzība	1	,2	1	1,0											1	1,7		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>41</b>	<b>8,5</b>	<b>5</b>	<b>5,0</b>	<b>9</b>	<b>15,3</b>	<b>8</b>	<b>17,4</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>	<b>14</b>	<b>9,5</b>	<b>1</b>	<b>2,8</b>	<b>5</b>	<b>8,6</b>	<b>8</b>	<b>14,0</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	14	2,9	1	1,0	4	6,8	2	4,3			1	,7	1	2,8	1	1,7	4	7,0
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,2	1	1,0							1	,7						
Dažādu kultūru izpratne	20	4,1	2	2,0	4	6,8	5	10,9	1	2,4	7	4,7			4	6,9	3	5,3
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	8	1,7	1	1,0	2	3,4	2	4,3	1	2,4	6	4,1			1	1,7	1	1,8
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>57</b>	<b>11,8</b>	<b>12</b>	<b>12,0</b>	<b>6</b>	<b>10,2</b>	<b>8</b>	<b>17,4</b>	<b>7</b>	<b>16,7</b>	<b>20</b>	<b>13,5</b>	<b>5</b>	<b>13,9</b>	<b>8</b>	<b>13,8</b>	<b>7</b>	<b>12,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	52	10,7	11	11,0	5	8,5	7	15,2	6	14,3	18	12,2	5	13,9	8	13,8	6	10,5
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,2							1	2,4								
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	1	,2					1	2,2					1	2,8				
Citu kultūru pētīšana	1	,2																
Valodu zināšanas	3	,6	1	1,0			1	2,2	1	2,4	2	1,4					1	1,8
Vēstures zināšanas	1	,2			1	1,7												1
<b>DAŽĀDI</b>	<b>45</b>	<b>9,3</b>	<b>12</b>	<b>12,0</b>	<b>5</b>	<b>8,5</b>	<b>4</b>	<b>8,7</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>	<b>12</b>	<b>8,1</b>	<b>10</b>	<b>27,8</b>	<b>2</b>	<b>3,4</b>	<b>8</b>	<b>14,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,2	1	1,0							1	,7						
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	2,5	3	3,0	2	3,4	1	2,2			3	2,0	3	8,3			2	3,5
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	2,7	2	2,0	1	1,7	3	6,5	1	2,4	3	2,0	1	2,8	2	3,4	1	1,8
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,2									1	,7						
Kosmopolitisms	3	,6	1	1,0									1	2,8				
Mediji un jaunākās IT	2	,4	1	1,0					1	2,4	1	,7					1	1,8
Dažādas tautas, to kultūra	14	2,9	5	5,0	2	3,4					4	2,7	5	13,9			4	7,0
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>100</b>	<b>20,7</b>	<b>16</b>	<b>16,0</b>	<b>12</b>	<b>20,3</b>	<b>3</b>	<b>6,5</b>	<b>5</b>	<b>11,9</b>	<b>23</b>	<b>15,5</b>	<b>7</b>	<b>19,4</b>	<b>6</b>	<b>10,3</b>	<b>12</b>	<b>21,1</b>
Kopā	484	100,0	100	100,0	59	100,0	46	100,0	42	100,0	148	100,0	36	100,0	58	100,0	57	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MULTIKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)



**4.2.4. Tabula. Multikulturālās izglītības definīcija**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>243</b>	<b>50,2</b>	<b>55</b>	<b>52,4</b>	<b>55</b>	<b>44,7</b>	<b>49</b>	<b>48,5</b>	<b>82</b>	<b>50,0</b>	<b>15</b>	<b>42,9</b>	<b>15</b>	<b>35,7</b>	<b>29</b>	<b>59,2</b>
Izglītība starp divām kultūrām	1	,2	1	1,0											1	2,0
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	24	5,0	7	6,7	5	4,1	5	5,0	6	3,7			3	7,1	5	10,2
Izglītība par citu tautu kultūru	61	12,6	16	15,2	17	13,8	13	12,9	27	16,5	1	2,9	7	16,7	5	10,2
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	11	2,3	2	1,9			2	2,0	2	1,2					2	4,1
Bilingvālā izglītība	15	3,1	5	4,8	2	1,6	7	6,9	7	4,3	4	11,4			3	6,1
Valodu apguve	21	4,3	2	1,9	9	7,3	8	7,9	16	9,8			1	2,4	1	2,0
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	66	13,6	14	13,3	12	9,8	4	4,0	12	7,3	2	5,7	2	4,8	8	16,3
Mācīšanās ārzemēs	5	1,0			1	,8	2	2,0			3	8,6				
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	3	,6	2	1,9					1	,6						
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	39	8,1	9	8,6	10	8,1	10	9,9	17	10,4	3	8,6	4	9,5	4	8,2
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	3	,6	1	1,0			1	1,0	1	,6	1	2,9				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,2					1	1,0			1	2,9				
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	13	2,7	4	3,8	3	2,4	1	1,0	2	1,2	2	5,7			2	4,1
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>48</b>	<b>9,9</b>	<b>16</b>	<b>15,2</b>	<b>18</b>	<b>14,6</b>	<b>9</b>	<b>8,9</b>	<b>16</b>	<b>9,8</b>	<b>8</b>	<b>22,9</b>	<b>5</b>	<b>11,9</b>	<b>5</b>	<b>10,2</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	18	3,7	6	5,7	7	5,7	3	3,0	6	3,7	3	8,6	3	7,1	1	2,0
Dažādu kultūru iepazīšana	19	3,9	8	7,6	6	4,9	3	3,0	2	1,2	5	14,3	2	4,8	3	6,1
Starpkultūru dialogs	2	,4	1	1,0			1	1,0	1	,6						
Konfliktu risināšana	2	,4	1	1,0			1	1,0	2	1,2						
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	1	,2														
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	,6			1	,8	1	1,0	2	1,2						
Kultūru integrācija	4	,8	1	1,0	3	2,4			3	1,8					1	2,0
Kultūru vienlīdzība	1	,2			1	,8									1	2,0
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>41</b>	<b>8,5</b>	<b>13</b>	<b>12,4</b>	<b>9</b>	<b>7,3</b>	<b>6</b>	<b>5,9</b>	<b>16</b>	<b>9,8</b>	<b>1</b>	<b>2,9</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>	<b>6</b>	<b>12,2</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	14	2,9	5	4,8	2	1,6			4	2,4			1	2,4	1	2,0
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,2			1	,8			1	,6						
Dažādu kultūru izpratne	20	4,1	7	6,7	4	3,3	3	3,0	7	4,3			1	2,4	5	10,2
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	8	1,7	3	2,9	2	1,6	3	3,0	5	3,0	1	2,9			1	2,0
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>57</b>	<b>11,8</b>	<b>10</b>	<b>9,5</b>	<b>16</b>	<b>13,0</b>	<b>17</b>	<b>16,8</b>	<b>24</b>	<b>14,6</b>	<b>3</b>	<b>8,6</b>	<b>4</b>	<b>9,5</b>	<b>9</b>	<b>18,4</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	52	10,7	9	8,6	14	11,4	15	14,9	22	13,4	2	5,7	3	7,1	8	16,3
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,2	1	1,0					1	,6						
Starpkultūru kompetence, tās veicināšana	1	,2					1	1,0							1	2,0
Citu kultūru pētīšana	1	,2			1	,8					1	2,9				
Valodu zināšanas	3	,6			1	,8	2	2,0	2	1,2					1	2,0
Vēstures zināšanas	1	,2					1	1,0					1	2,4		
<b>DAŽĀDI</b>	<b>45</b>	<b>9,3</b>	<b>8</b>	<b>7,6</b>	<b>16</b>	<b>13,0</b>	<b>10</b>	<b>9,9</b>	<b>15</b>	<b>9,1</b>	<b>5</b>	<b>14,3</b>	<b>11</b>	<b>26,2</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,2			1	,8							1	2,4		
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	2,5	5	4,8	3	2,4	1	1,0	3	1,8	2	5,7	3	7,1		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	2,7	3	2,9	4	3,3			4	2,4	1	2,9			1	2,0
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,2					1	1,0			1	2,9				
Kosmopolitisms	3	,6			1	,8							1	2,4		
Mediji un jaunākās IT	2	,4			1	,8	1	1,0	2	1,2						
Dažādas tautas, to kultūra	14	2,9			7	5,7	7	6,9	7	4,3	1	2,9	6	14,3		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>100</b>	<b>20,7</b>	<b>16</b>	<b>15,2</b>	<b>23</b>	<b>18,7</b>	<b>22</b>	<b>21,8</b>	<b>31</b>	<b>18,9</b>	<b>8</b>	<b>22,9</b>	<b>8</b>	<b>19,0</b>	<b>6</b>	<b>12,2</b>
Kopā	484	100,0	105	100,0	123	100,0	101	100,0	164	100,0	35	100,0	42	100,0	49	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MULTIKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA  
 N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 4.3.1. Tabula. Interkulturālās izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoģs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>60</b>	<b>18,8</b>	<b>14</b>	<b>8,8</b>	<b>45</b>	<b>32,8</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	4	1,3	1	,6	3	2,2		
Izglītība par citu tautu kultūru	17	5,3	2	1,3	14	10,2	1	4,3
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	,9	2	1,3	1	,7		
Bilingvālā izglītība	1	,3			1	,7		
Valodu apguve	2	,6			2	1,5		
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,6	1	,6	1	,7		
Mācīšanās ārzemēs	10	3,1	2	1,3	8	5,8		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,3	1	,6				
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	2	,6			2	1,5		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,6	2	1,3				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3			1	,7		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	18	5,6	4	2,5	14	10,2		
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>43</b>	<b>13,4</b>	<b>10</b>	<b>6,3</b>	<b>32</b>	<b>23,4</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	15	4,7	5	3,1	9	6,6	1	4,3
Dažādu kultūru iepazīšana	12	3,8	3	1,9	9	6,6		
Starpkultūru dialogs	7	2,2	1	,6	6	4,4		
Konfliktu risināšana	1	,3			1	,7		
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,6			2	1,5		
Kultūru integrācija	4	1,3	1	,6	3	2,2		
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	2	,6			2	1,5		
Kultūru iepazīšana caur internetu	1	,3			1	,7		
Kultūras vērtību apmaiņa	4	1,3			4	2,9		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>2,8</b>	<b>5</b>	<b>3,1</b>	<b>4</b>	<b>2,9</b>		
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	,9	2	1,3	1	,7		
Dažādu kultūru izpratne	3	,9	2	1,3	1	,7		
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	4	1,3	1	,6	3	2,2		
<b>ZINĀSANAS</b>	<b>13</b>	<b>4,1</b>	<b>8</b>	<b>5,0</b>	<b>5</b>	<b>3,6</b>		
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	11	3,4	7	4,4	4	2,9		
Globālu jēdzienu izpratne	1	,3			1	,7		
Izpratne par starpkultūru attiecībām	1	,3	1	,6				
<b>DAŽĀDI</b>	<b>35</b>	<b>10,9</b>	<b>5</b>	<b>3,1</b>	<b>17</b>	<b>12,4</b>	<b>13</b>	<b>56,5</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3					1	4,3
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	3,8	3	1,9	3	2,2	6	26,1
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	3	,9	2	1,3			1	4,3
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	6	1,9			2	1,5	4	17,4
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3			1	,7		
Kosmopolītisms	2	,6			2	1,5		
Pasaules kultūra un reliģija	1	,3			1	,7		
Mediji un jaunākās IT	7	2,2			7	5,1		
Dažādas tautas, to kultūra	2	,6			1	,7	1	4,3
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>169</b>	<b>52,8</b>	<b>120</b>	<b>75,0</b>	<b>41</b>	<b>29,9</b>	<b>8</b>	<b>34,8</b>
Kopā	320	100,0	160	100,0	137	100,0	23	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu INTERKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnā %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

4.3.2. Tabula. Interkulturālās izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>60</b>	<b>18,8</b>	<b>2</b>	<b>5,1</b>	<b>4</b>	<b>6,3</b>	<b>2</b>	<b>8,0</b>	<b>6</b>	<b>18,8</b>	<b>19</b>	<b>39,6</b>	<b>26</b>	<b>29,2</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	4	1,3	1	2,6									3	3,4		
Izglītība par citu tautu kultūru	17	5,3					1	4,0	1	3,1	5	10,4	9	10,1	1	4,3
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	,9			1	1,6	1	4,0					1	1,1		
Bilingvālā izglītība	1	,3											1	1,1		
Valodu apguve	2	,6									1	2,1	1	1,1		
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,6							1	3,1	1	2,1				
Mācīšanās ārzemēs	10	3,1			1	1,6			1	3,1	5	10,4	3	3,4		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,3							1	3,1						
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	2	,6											2	2,2		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,6			1	1,6			1	3,1						
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3											1	1,1		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	18	5,6	1	2,6	1	1,6			2	6,3	7	14,6	7	7,9		
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>43</b>	<b>13,4</b>	<b>6</b>	<b>15,4</b>	<b>4</b>	<b>6,3</b>					<b>9</b>	<b>18,8</b>	<b>23</b>	<b>25,8</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	15	4,7	2	5,1	3	4,7					1	2,1	8	9,0	1	4,3
Dažādu kultūru iepazīšana	12	3,8	2	5,1	1	1,6					4	8,3	5	5,6		
Starpkultūru dialogs	7	2,2	1	2,6							2	4,2	4	4,5		
Konfliktu risināšana	1	,3											1	1,1		
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,6									1	2,1	1	1,1		
Kultūru integrācija	4	1,3	1	2,6							1	2,1	2	2,2		
Citu tautu iepazīstināšana ar savu kultūru	2	,6										2	4,2			
Kultūru iepazīšana caur internetu	1	,3									1	2,1				
Kultūras vērtību apmaiņa	4	1,3											4	4,5		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>2,8</b>			<b>2</b>	<b>3,1</b>	<b>2</b>	<b>8,0</b>	<b>1</b>	<b>3,1</b>	<b>1</b>	<b>2,1</b>	<b>3</b>	<b>3,4</b>		
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	,9			2	3,1					1	2,1				
Dažādu kultūru izpratne	3	,9					1	4,0	1	3,1			1	1,1		
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	4	1,3					1	4,0					3	3,4		
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>13</b>	<b>4,1</b>	<b>4</b>	<b>10,3</b>	<b>1</b>	<b>1,6</b>	<b>3</b>	<b>12,0</b>			<b>4</b>	<b>8,3</b>	<b>1</b>	<b>1,1</b>		
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	11	3,4	4	10,3	1	1,6	2	8,0			3	6,3	1	1,1		
Globālu jēdzienu izpratne	1	,3									1	2,1				
Izpratne par starpkultūru attiecībām	1	,3					1	4,0								
<b>DAŽĀDI</b>	<b>35</b>	<b>10,9</b>	<b>5</b>	<b>12,8</b>							<b>4</b>	<b>8,3</b>	<b>13</b>	<b>14,6</b>	<b>13</b>	<b>56,5</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3													1	4,3
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	3,8	3	7,7							2	4,2	1	1,1	6	26,1
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	3	,9	2	5,1											1	4,3
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	6	1,9											2	2,2	4	17,4
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3									1	2,1				
Kosmopolitisms	2	,6											2	2,2		
Pasaules kultūra un reliģija	1	,3									1	2,1				
Mediji un jaunākās IT	7	2,2											7	7,9		
Dažādas tautas, to kultūra	2	,6											1	1,1	1	4,3
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>169</b>	<b>52,8</b>	<b>22</b>	<b>56,4</b>	<b>53</b>	<b>82,8</b>	<b>19</b>	<b>76,0</b>	<b>26</b>	<b>81,3</b>	<b>12</b>	<b>25,0</b>	<b>29</b>	<b>32,6</b>	<b>8</b>	<b>34,8</b>
Kopā	320	100,0	39	100,0	64	100,0	25	100,0	32	100,0	48	100,0	89	100,0	23	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu INTERKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

4.3.3. Tabula. Interkulturālās izglītības definīcija

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagogiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>60</b>	<b>18,8</b>	<b>6</b>	<b>13,0</b>	<b>8</b>	<b>38,1</b>	<b>10</b>	<b>38,5</b>	<b>11</b>	<b>42,3</b>	<b>18</b>	<b>29,5</b>	<b>3</b>	<b>12,5</b>	<b>10</b>	<b>29,4</b>	<b>8</b>	<b>40,0</b>
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	4	1,3							2	7,7	2	3,3			1	2,9		
Izglītība par citu tautu kultūru	17	5,3	1	2,2	4	19,0	4	15,4	2	7,7	1	1,6	2	8,3	4	11,8	4	20,0
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	,9	1	2,2							1	1,6						
Bilingvālā izglītība	1	,3									1	1,6						
Valodu apguve	2	,6					1	3,8	1	3,8			1	4,2	1	2,9		
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,6																
Mācīšanās ārzemēs	10	3,1	2	4,3	1	4,8	3	11,5	2	7,7	4	6,6			1	2,9	3	15,0
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,3																
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	2	,6	1	2,2							1	1,6			1	2,9		
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,6																
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3																
Savas kultūras izpēti un apzināšanās citu kultūru vidū	18	5,6	1	2,2	3	14,3	4	15,4	4	15,4	8	13,1	1	4,2	3	8,8	1	5,0
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>43</b>	<b>13,4</b>	<b>10</b>	<b>21,7</b>	<b>4</b>	<b>19,0</b>	<b>8</b>	<b>30,8</b>	<b>4</b>	<b>15,4</b>	<b>13</b>	<b>21,3</b>	<b>7</b>	<b>29,2</b>	<b>6</b>	<b>17,6</b>	<b>3</b>	<b>15,0</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	15	4,7	2	4,3	1	4,8	1	3,8	4	15,4	4	6,6	2	8,3	3	8,8	1	5,0
Dažādu kultūru iepazīšana	12	3,8	3	6,5			4	15,4			2	3,3	2	8,3	3	8,8		
Starpkultūru dialogs	7	2,2	2	4,3	2	9,5	2	7,7			4	6,6	1	4,2			1	5,0
Konfliktu risināšana	1	,3	1	2,2							1	1,6						
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,6	1	2,2			1	3,8			1	1,6					1	5,0
Kultūru integrācija	4	1,3	2	4,3	1	4,8					2	3,3					1	5,0
Citu tautu iepazīšana ar savu kultūru	2	,6					2	7,7							2	5,9		
Kultūru iepazīšana caur internetu	1	,3																
Kultūras vērtību apmaiņa	4	1,3			1	4,8	1	3,8			1	1,6	2	8,3				
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>2,8</b>			<b>2</b>	<b>9,5</b>	<b>1</b>	<b>3,8</b>	<b>1</b>	<b>3,8</b>	<b>2</b>	<b>3,3</b>	<b>1</b>	<b>4,2</b>	<b>1</b>	<b>2,9</b>		
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	,9					1	3,8			1	1,6						
Dažādu kultūru izpratne	3	,9			1	4,8					1	1,6						
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	4	1,3			2	9,5			1	3,8	1	1,6	1	4,2	1	2,9		
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>13</b>	<b>4,1</b>	<b>2</b>	<b>4,3</b>	<b>1</b>	<b>4,8</b>	<b>1</b>	<b>3,8</b>	<b>1</b>	<b>3,8</b>	<b>2</b>	<b>3,3</b>			<b>1</b>	<b>2,9</b>	<b>1</b>	<b>5,0</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	11	3,4	2	4,3			1	3,8	1	3,8	2	3,3			1	2,9		
Globālu jēdzienu izpratne	1	,3			1	4,8											1	5,0
Izpratne par starpkultūru attiecībām	1	,3																
<b>DAŽĀDI</b>	<b>35</b>	<b>10,9</b>	<b>14</b>	<b>30,4</b>	<b>2</b>	<b>9,5</b>	<b>3</b>	<b>11,5</b>	<b>4</b>	<b>15,4</b>	<b>13</b>	<b>21,3</b>	<b>9</b>	<b>37,5</b>	<b>5</b>	<b>14,7</b>	<b>2</b>	<b>10,0</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3	1	2,2							1	1,6						
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	3,8	6	13,0	1	4,8	2	7,7			6	9,8	2	8,3	1	2,9		
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	3	,9									1	1,6						
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	6	1,9	4	8,7			1	3,8	1	3,8	4	6,6	1	4,2			1	5,0
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3							1	3,8					1	2,9		
Kosmopolitisms	2	,6	1	2,2					1	3,8	1	1,6			1	2,9		
Pasaules kultūra un reliģija	1	,3	1	2,2											1	2,9		
Mediji un jaunākās IT	7	2,2			1	4,8							6	25,0				
Dažādas tautas, to kultūra	2	,6	1	2,2					1	3,8					1	2,9	1	5,0
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>169</b>	<b>52,8</b>	<b>15</b>	<b>32,6</b>	<b>5</b>	<b>23,8</b>	<b>4</b>	<b>15,4</b>	<b>7</b>	<b>26,9</b>	<b>15</b>	<b>24,6</b>	<b>7</b>	<b>29,2</b>	<b>13</b>	<b>38,2</b>	<b>6</b>	<b>30,0</b>
Kopā	320	100,0	46	100,0	21	100,0	26	100,0	26	100,0	61	100,0	24	100,0	34	100,0	20	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu INTERKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonna %, Vairākatbilžu jautājums (% summa&gt;100)

#### 4.3.4. Tabula. Interkulturālās izglītības definīcija

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)								
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale		
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>60</b>	<b>18,8</b>	<b>10</b>	<b>23,8</b>	<b>19</b>	<b>35,8</b>	<b>15</b>	<b>25,4</b>	<b>29</b>	<b>39,2</b>	<b>1</b>	<b>12,5</b>	<b>5</b>	<b>20,8</b>	<b>9</b>	<b>30,0</b>	
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	4	1,3	2	4,8	1	1,9			2	2,7					1	3,3	
Izglītība par citu tautu kultūru	17	5,3	4	9,5	8	15,1	3	5,1	6	8,1	1	12,5	2	8,3	5	16,7	
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	,9					1	1,7	1	1,4							
Bilingvālā izglītība	1	,3			1	1,9			1	1,4							
Valodu apguve	2	,6			1	1,9	1	1,7	1	1,4					1	3,3	
Macās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,6					1	1,7	1	1,4							
Mācīšanās ārzemēs	10	3,1	2	4,8	3	5,7	3	5,1	7	9,5			1	4,2			
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	1	,3															
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	2	,6					2	3,4	2	2,7							
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	2	,6															
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3					1	1,7					1	4,2			
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	18	5,6	2	4,8	6	11,3	4	6,8	9	12,2			1	4,2	3	10,0	
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>43</b>	<b>13,4</b>	<b>7</b>	<b>16,7</b>	<b>10</b>	<b>18,9</b>	<b>16</b>	<b>27,1</b>	<b>18</b>	<b>24,3</b>	<b>3</b>	<b>37,5</b>	<b>5</b>	<b>20,8</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>	
Dažādu kultūru mijiedarbība	15	4,7	4	9,5	3	5,7	3	5,1	4	5,4	1	12,5	2	8,3	2	6,7	
Dažādu kultūru iepazīšana	12	3,8	1	2,4	4	7,5	4	6,8	5	6,8			1	4,2	3	10,0	
Starpkultūru dialogs	7	2,2	1	2,4	1	1,9	4	6,8	5	6,8			1	4,2			
Konfliktu risināšana	1	,3					1	1,7	1	1,4							
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,6			1	1,9	1	1,7	2	2,7							
Kultūru integrācija	4	1,3	1	2,4	2	3,8			2	2,7			1	4,2			
Citu tautu iepazīšana ar savu kultūru	2	,6	1	2,4	1	1,9									2	6,7	
Kultūru iepazīšana caur internetu	1	,3			1	1,9					1	12,5					
Kultūras vērtību apmaiņa	4	1,3					4	6,8	1	1,4	1	12,5	1	4,2	1	3,3	
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>2,8</b>	<b>2</b>	<b>4,8</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>1</b>	<b>1,7</b>	<b>2</b>	<b>2,7</b>			<b>2</b>	<b>8,3</b>			
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	,9	1	2,4					1	1,4							
Dažādu kultūru izpratne	3	,9			1	1,9			1	1,4							
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	4	1,3	1	2,4	1	1,9	1	1,7	1	1,4			2	8,3			
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>13</b>	<b>4,1</b>	<b>3</b>	<b>7,1</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>1</b>	<b>1,7</b>	<b>4</b>	<b>5,4</b>					<b>1</b>	<b>3,3</b>	
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	11	3,4	3	7,1			1	1,7	3	4,1					1	3,3	
Globālu jēdzienu izpratne	1	,3			1	1,9			1	1,4							
Izpratne par starpkultūru attiecībām	1	,3															
<b>DAŽĀDI</b>	<b>35</b>	<b>10,9</b>	<b>8</b>	<b>19,0</b>	<b>10</b>	<b>18,9</b>	<b>11</b>	<b>18,6</b>	<b>5</b>	<b>6,8</b>	<b>1</b>	<b>12,5</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>	
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3			1	1,9											
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	12	3,8	3	7,1	3	5,7	3	5,1	2	2,7					1	3,3	
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	3	,9	1	2,4													
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	6	1,9	3	7,1			2	3,4	1	1,4					1	3,3	
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3					1	1,7							1	3,3	
Kosmopolitisms	2	,6			2	3,8			2	2,7							
Pasaules kultūra un reliģija	1	,3			1	1,9									1	3,3	
Mediji un jaunākās IT	7	2,2			3	5,7	4	6,8			1	12,5	6	25,0			
Dažādas tautas, to kultūra	2	,6	1	2,4			1	1,7								1	3,3
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>169</b>	<b>52,8</b>	<b>13</b>	<b>31,0</b>	<b>13</b>	<b>24,5</b>	<b>20</b>	<b>33,9</b>	<b>18</b>	<b>24,3</b>	<b>4</b>	<b>50,0</b>	<b>8</b>	<b>33,3</b>	<b>11</b>	<b>36,7</b>	
Kopā	320	100,0	42	100,0	53	100,0	59	100,0	74	100,0	8	100,0	24	100,0	30	100,0	

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu INTERKULTURĀLĀ IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 4.4.1. Tabula. Mijkultūru izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>23</b>	<b>7,8</b>	<b>8</b>	<b>4,9</b>	<b>14</b>	<b>11,9</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Izglītība starp divām kultūrām	3	1,0	2	1,2	1	,8		
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	1	,3	1	,6				
Izglītība par citu tautu kultūru	1	,3	1	,6				
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	1,0			3	2,5		
Bilingvālā izglītība	1	,3	1	,6				
Valodu apguve	2	,7	1	,6	1	,8		
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	2	,7			2	1,7		
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	3	1,0			2	1,7	1	8,3
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	1	,3	1	,6				
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3	1	,6				
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	1,7			5	4,2		
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>98</b>	<b>33,4</b>	<b>23</b>	<b>14,1</b>	<b>67</b>	<b>56,8</b>	<b>8</b>	<b>66,7</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	69	23,5	17	10,4	44	37,3	8	66,7
Dažādu kultūru iepazīšana	3	1,0	1	,6	2	1,7		
Starpkultūru dialogs	6	2,0			6	5,1		
Konfliktu risināšana	2	,7	1	,6	1	,8		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,7			2	1,7		
Kultūru integrācija	17	5,8	4	2,5	13	11,0		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>3,1</b>			<b>9</b>	<b>7,6</b>		
Spēja izprast un pieņemt citādo	1	,3			1	,8		
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,3			1	,8		
Dažādu kultūru izpratne	3	1,0			3	2,5		
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	3	1,0			3	2,5		
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	1	,3			1	,8		
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>5</b>	<b>1,7</b>	<b>2</b>	<b>1,2</b>	<b>2</b>	<b>1,7</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	4	1,4	1	,6	2	1,7	1	8,3
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,3	1	,6				
<b>DAŽĀDI</b>	<b>12</b>	<b>4,1</b>	<b>3</b>	<b>1,8</b>	<b>7</b>	<b>5,9</b>	<b>2</b>	<b>16,7</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3					1	8,3
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	1	,3					1	8,3
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	1	,3			1	,8		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	7	2,4	3	1,8	4	3,4		
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3			1	,8		
Dažādas tautas, to kultūra	1	,3			1	,8		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>163</b>	<b>55,6</b>	<b>129</b>	<b>79,1</b>	<b>33</b>	<b>28,0</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Kopā	293	100,0	163	100,0	118	100,0	12	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 4.4.2. Tabula. Mijkultūru izglītības definīcija

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>23</b>	<b>7,8</b>			<b>4</b>	<b>6,1</b>			<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>9</b>	<b>17,6</b>	<b>5</b>	<b>7,5</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Izglītība starp divām kultūrām	3	1,0			1	1,5			1	3,1	1	2,0				
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	1	,3							1	3,1						
Izglītība par citu tautu kultūru	1	,3			1	1,5										
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	1,0									3	5,9				
Bilingvālā izglītība	1	,3			1	1,5										
Valodu apguve	2	,7			1	1,5					1	2,0				
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	2	,7											2	3,0		
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	3	1,0									2	3,9			1	8,3
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	1	,3							1	3,1						
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3							1	3,1						
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	1,7									2	3,9	3	4,5		
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>98</b>	<b>33,4</b>	<b>10</b>	<b>25,6</b>	<b>6</b>	<b>9,1</b>	<b>3</b>	<b>11,5</b>	<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>26</b>	<b>51,0</b>	<b>41</b>	<b>61,2</b>	<b>8</b>	<b>66,7</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	69	23,5	6	15,4	4	6,1	3	11,5	4	12,5	18	35,3	26	38,8	8	66,7
Dažādu kultūru iepazīšana	3	1,0			1	1,5					2	3,9				
Starpkultūru dialogs	6	2,0									2	3,9	4	6,0		
Konfliktu risināšana	2	,7			1	1,5							1	1,5		
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,7									1	2,0	1	1,5		
Kultūru integrācija	17	5,8	4	10,3							4	7,8	9	13,4		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>3,1</b>									<b>4</b>	<b>7,8</b>	<b>5</b>	<b>7,5</b>		
Spēja izprast un pieņemt citādo	1	,3									1	2,0				
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,3											1	1,5		
Dažādu kultūru izpratne	3	1,0									3	5,9				
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	3	1,0											3	4,5		
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	1	,3											1	1,5		
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>5</b>	<b>1,7</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>					<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	4	1,4			1	1,5					1	2,0	1	1,5	1	8,3
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,3	1	2,6												
<b>DAŽĀDI</b>	<b>12</b>	<b>4,1</b>			<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>2</b>	<b>7,7</b>			<b>3</b>	<b>5,9</b>	<b>4</b>	<b>6,0</b>	<b>2</b>	<b>16,7</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3													1	8,3
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	1	,3														
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	1	,3											1	1,5		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	7	2,4			1	1,5	2	7,7			2	3,9	2	3,0		
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3									1	2,0				
Dažādas tautas, to kultūra	1	,3											1	1,5		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>163</b>	<b>55,6</b>	<b>29</b>	<b>74,4</b>	<b>54</b>	<b>81,8</b>	<b>21</b>	<b>80,8</b>	<b>25</b>	<b>78,1</b>	<b>14</b>	<b>27,5</b>	<b>19</b>	<b>28,4</b>	<b>1</b>	<b>8,3</b>
Kopā	293	100,0	39	100,0	66	100,0	26	100,0	32	100,0	51	100,0	67	100,0	12	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 4.4.3. Tabula. Mijkultūru izglītības definīcija

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>23</b>	<b>7,8</b>	<b>3</b>	<b>10,0</b>	<b>1</b>	<b>5,0</b>	<b>3</b>	<b>13,6</b>	<b>5</b>	<b>21,7</b>	<b>10</b>	<b>18,5</b>	<b>1</b>	<b>5,3</b>			<b>4</b>	<b>21,1</b>
Izglītība starp divām kultūrām	3	1,0									1	1,9						
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	1	,3																
Izglītība par citu tautu kultūru	1	,3																
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	1,0	1	3,3			1	4,5			2	3,7					1	5,3
Bilingvālā izglītība	1	,3																
Valodu apguve	2	,7	1	3,3							1	1,9						
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	2	,7							2	8,7	2	3,7						
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	3	1,0	1	3,3			1	4,5	1	4,3	3	5,6						
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	1	,3																
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3																
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	1,7			1	5,0	1	4,5	2	8,7	1	1,9	1	5,3			3	15,8
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>98</b>	<b>33,4</b>	<b>23</b>	<b>76,7</b>	<b>7</b>	<b>35,0</b>	<b>15</b>	<b>68,2</b>	<b>15</b>	<b>65,2</b>	<b>30</b>	<b>55,6</b>	<b>11</b>	<b>57,9</b>	<b>17</b>	<b>70,8</b>	<b>11</b>	<b>57,9</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	69	23,5	18	60,0	5	25,0	12	54,5	6	26,1	24	44,4	10	52,6	8	33,3	6	31,6
Dažādu kultūru iepazīšana	3	1,0															1	5,3
Starpkultūru dialogs	6	2,0	2	6,7			1	4,5	2	8,7	2	3,7			3	12,5	1	5,3
Konfliktu risināšana	2	,7	1	3,3							1	1,9						
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,7					1	4,5	1	4,3	1	1,9			1	4,2		
Kultūru integrācija	17	5,8	2	6,7	2	10,0	1	4,5	6	26,1	2	3,7	1	5,3	5	20,8	3	15,8
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>3,1</b>	<b>2</b>	<b>6,7</b>	<b>3</b>	<b>15,0</b>	<b>2</b>	<b>9,1</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>	<b>6</b>	<b>11,1</b>	<b>1</b>	<b>5,3</b>	<b>1</b>	<b>4,2</b>	<b>1</b>	<b>5,3</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	1	,3			1	5,0											1	5,3
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,3			1	5,0					1	1,9						
Dažādu kultūru izpratne	3	1,0			1	5,0			1	4,3	3	5,6						
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	3	1,0	2	6,7			1	4,5			1	1,9	1	5,3	1	4,2		
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	1	,3					1	4,5			1	1,9						
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>5</b>	<b>1,7</b>	<b>2</b>	<b>6,7</b>							<b>2</b>	<b>3,7</b>						
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	4	1,4	2	6,7							2	3,7						
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,3																
<b>DAŽĀDI</b>	<b>12</b>	<b>4,1</b>	<b>1</b>	<b>3,3</b>	<b>2</b>	<b>10,0</b>	<b>2</b>	<b>9,1</b>	<b>1</b>	<b>4,3</b>	<b>3</b>	<b>5,6</b>	<b>1</b>	<b>5,3</b>	<b>3</b>	<b>12,5</b>	<b>1</b>	<b>5,3</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3	1	3,3							1	1,9						
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	1	,3									1	1,9						
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	1	,3			1	5,0									1	4,2		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	7	2,4			1	5,0	1	4,5	1	4,3	1	1,9	1	5,3	1	4,2		
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3					1	4,5									1	5,3
Dažādas tautas, to kultūra	1	,3					1	4,5							1	4,2		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>163</b>	<b>55,6</b>	<b>3</b>	<b>10,0</b>	<b>9</b>	<b>45,0</b>	<b>2</b>	<b>9,1</b>	<b>4</b>	<b>17,4</b>	<b>10</b>	<b>18,5</b>	<b>7</b>	<b>36,8</b>	<b>5</b>	<b>20,8</b>	<b>5</b>	<b>26,3</b>
Kopā	293	100,0	30	100,0	20	100,0	22	100,0	23	100,0	54	100,0	19	100,0	24	100,0	19	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)



#### 4.4.4. Tabula. Mijkultūru izglītības definīcija

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REĢIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>23</b>	<b>7,8</b>	<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>7</b>	<b>14,6</b>	<b>3</b>	<b>6,3</b>	<b>12</b>	<b>17,9</b>			<b>2</b>	<b>13,3</b>		
Izglītība starp divām kultūrām	3	1,0			1	2,1			1	1,5						
Izglītība starp vairāk kā divām kultūrām	1	,3														
Izglītība par citu tautu kultūru	1	,3														
Izglītība, kas saistīta ar citu tautu izglītību, pieredzi	3	1,0	1	3,1	2	4,2			3	4,5						
Bilingvālā izglītība	1	,3														
Valodu apguve	2	,7					1	2,1	1	1,5						
Konkrētu zināšanu apguve caur dažādām kultūrām	2	,7	1	3,1	1	2,1			2	3,0						
Izglītība multikulturālā sabiedrībā	3	1,0	1	3,1				2	4,2	2	3,0					
Izglītība, kas saistīta ar integrēšanos citā kultūrā	1	,3														
Izglītība, kas pamatā tiek veidota Latvijā	1	,3														
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	1,7	1	3,1	3	6,3			3	4,5			2	13,3		
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>98</b>	<b>33,4</b>	<b>14</b>	<b>43,8</b>	<b>26</b>	<b>54,2</b>	<b>33</b>	<b>68,8</b>	<b>37</b>	<b>55,2</b>	<b>2</b>	<b>25,0</b>	<b>7</b>	<b>46,7</b>	<b>20</b>	<b>74,1</b>
Dažādu kultūru mijiedarbība	69	23,5	11	34,4	16	33,3	25	52,1	27	40,3	1	12,5	4	26,7	12	44,4
Dažādu kultūru iepazīšana	3	1,0							1	1,5						
Starpkultūru dialogs	6	2,0	2	6,3			4	8,3	2	3,0	1	12,5	1	6,7	2	7,4
Konfliktu risināšana	2	,7			1	2,1			1	1,5						
Sapratnes veidošana starp dažādu kultūru pārstāvjiem	2	,7			1	2,1	1	2,1	1	1,5					1	3,7
Kultūru integrācija	17	5,8	1	3,1	8	16,7	4	8,3	5	7,5			2	13,3	6	22,2
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>9</b>	<b>3,1</b>	<b>1</b>	<b>3,1</b>	<b>6</b>	<b>12,5</b>	<b>2</b>	<b>4,2</b>	<b>9</b>	<b>13,4</b>						
Spēja izprast un pieņemt citādo	1	,3			1	2,1			1	1,5						
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	1	,3	1	3,1					1	1,5						
Dažādu kultūru izpratne	3	1,0			3	6,3			3	4,5						
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	3	1,0			1	2,1	2	4,2	3	4,5						
Pozitīva attieksme pret citu kultūru pārstāvjiem	1	,3			1	2,1			1	1,5						
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>5</b>	<b>1,7</b>			<b>1</b>	<b>2,1</b>	<b>1</b>	<b>2,1</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>						
Informācija, zināšanas par dažādām kultūrām	4	1,4			1	2,1	1	2,1	1	1,5						
Vairāku tautu pieredze kādā jautājumā	1	,3														
<b>DAŽĀDI</b>	<b>12</b>	<b>4,1</b>	<b>4</b>	<b>12,5</b>	<b>3</b>	<b>6,3</b>	<b>2</b>	<b>4,2</b>	<b>2</b>	<b>3,0</b>	<b>2</b>	<b>25,0</b>	<b>1</b>	<b>6,7</b>	<b>2</b>	<b>7,4</b>
Interkulturālā un mijkultūru izglītība ir viens un tas pats	1	,3			1	2,1										
Tas pats, kas starpkultūru izglītība	1	,3	1	3,1												
Tas pats, kas multikulturālā izglītība	1	,3	1	3,1							1	12,5				
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	7	2,4	2	6,3	1	2,1	1	2,1	1	1,5	1	12,5	1	6,7	1	3,7
Pieredzes apmaiņas programmas, projekti	1	,3			1	2,1			1	1,5						
Dažādas tautas, to kultūra	1	,3					1	2,1							1	3,7
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>163</b>	<b>55,6</b>	<b>9</b>	<b>28,1</b>	<b>13</b>	<b>27,1</b>	<b>12</b>	<b>25,0</b>	<b>16</b>	<b>23,9</b>	<b>4</b>	<b>50,0</b>	<b>7</b>	<b>46,7</b>	<b>6</b>	<b>22,2</b>
Kopā	293	100,0	32	100,0	48	100,0	48	100,0	67	100,0	8	100,0	15	100,0	27	100,0

Bāze - Tie, kuri zina jēdzienu MIJKULTŪRU IZGLĪTĪBA

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**5.1. Tabula. Kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBU**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp "atšķirīgajiem"	366	44,9	112	40,3	220	45,4	34	65,4
Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	314	38,5	97	34,9	193	39,8	24	46,2
Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	724	88,8	247	88,8	431	88,9	46	88,5
Tā ir vairāku valodu apguve	311	38,2	78	28,1	216	44,5	17	32,7
Spēt būt tolerantam pret dažādo	6	,7	1	,4	4	,8	1	1,9
Stereotipu mazināšana	3	,4			3	,6		
Svarīga ir kultūras un vēstures apguve	8	1,0	4	1,4	1	,2	3	5,8
Cits viedoklis	4	,5	1	,4	3	,6		
Grūti pateikt	12	1,5	5	1,8	6	1,2	1	1,9
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**5.2. Tabula. Kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBU**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagoogs - Latviešu		Pedagoogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp "atšķirīgajiem"	366	44,9	22	44,0	40	38,1	23	37,1	27	44,3	125	49,0	95	41,3	34	65,4
Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	314	38,5	23	46,0	37	35,2	16	25,8	21	34,4	112	43,9	81	35,2	24	46,2
Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	724	88,8	44	88,0	93	88,6	57	91,9	53	86,9	225	88,2	206	89,6	46	88,5
Tā ir vairāku valodu apguve	311	38,2	14	28,0	31	29,5	19	30,6	14	23,0	109	42,7	107	46,5	17	32,7
Spēt būt tolerantam pret dažādo	6	,7			1	1,0					3	1,2	1	,4	1	1,9
Stereotipu mazināšana	3	,4									1	,4	2	,9		
Svarīga ir kultūras un vēstures apguve	8	1,0			1	1,0	3	4,8			1	,4			3	5,8
Cits viedoklis	4	,5			1	1,0					2	,8	1	,4		
Grūti pateikt	12	1,5	1	2,0	3	2,9			1	1,6	2	,8	4	1,7	1	1,9
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**5.3. Tabula. Kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBU**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCIJĀS (pedagoģi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp "atšķirīgajiem"	366	44,9	79	55,2	52	52,5	33	39,8	26	44,1	112	49,8	28	51,9	43	43,0	38	45,8
Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	314	38,5	64	44,8	38	38,4	41	49,4	23	39,0	105	46,7	26	48,1	37	37,0	27	32,5
Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	724	88,8	130	90,9	89	89,9	74	89,2	56	94,9	202	89,8	46	85,2	93	93,0	75	90,4
Tā ir vairāku valodu apguve	311	38,2	61	42,7	47	47,5	40	48,2	25	42,4	103	45,8	16	29,6	44	44,0	36	43,4
Spēt būt tolerantam pret dažādo	6	,7	2	1,4	1	1,0					3	1,3					1	1,2
Stereotipu mazināšana	3	,4	1	,7	1	1,0	1	1,2			1	,4			1	1,0	1	1,2
Svarīga ir kultūras un vēstures apguve	8	1,0	3	2,1					1	1,7	3	1,3			1	1,0		
Cits viedoklis	4	,5	1	,7	1	1,0	1	1,2			2	,9			1	1,0		
Grūti pateikt	12	1,5	1	,7					1	1,7	2	,9	1	1,9			1	1,2
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**5.4. Tabula. Kas skolā un mācību nodarbībās jāsaprot ar STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBU**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tā ir sociālas sapratnes veicināšana starp "atšķirīgajiem"	366	44,9	97	56,7	79	40,3	73	45,9	130	46,1	19	42,2	26	47,3	43	44,3
Tā ir līdzīgā un atšķirīgā uztveršana	314	38,5	75	43,9	74	37,8	64	40,3	120	42,6	17	37,8	21	38,2	34	35,1
Tā ir atšķirīgu kultūru iepazīšana caur savējo un savas kultūras iepazīšana caur citām	724	88,8	157	91,8	172	87,8	138	86,8	244	86,5	41	91,1	49	89,1	93	95,9
Tā ir vairāku valodu apguve	311	38,2	67	39,2	82	41,8	77	48,4	133	47,2	20	44,4	19	34,5	41	42,3
Spēt būt tolerantam pret dažādo	6	,7	1	,6	3	1,5	1	,6	3	1,1	1	2,2				
Stereotipu mazināšana	3	,4	1	,6	1	,5	1	,6	3	1,1						
Svarīga ir kultūras un vēstures apguve	8	1,0	1	,6	2	1,0	1	,6							1	1,0
Cits viedoklis	4	,5			1	,5	2	1,3	3	1,1						
Grūti pateikt	12	1,5			3	1,5	3	1,9	3	1,1	1	2,2	1	1,8		
<b>Kopā</b>	<b>815</b>	<b>100,0</b>	<b>171</b>	<b>100,0</b>	<b>196</b>	<b>100,0</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>	<b>282</b>	<b>100,0</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**6.1. Tabula. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Mūsu sabiedrība ir multikulturāla	184	22,6	38	13,7	132	27,2	14	26,9
Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju	207	25,4	70	25,2	120	24,7	17	32,7
Mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	211	25,9	105	37,8	96	19,8	10	19,2
Jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	34	4,2	19	6,8	14	2,9	1	1,9
Jāattīsta spēju risināt konfliktus	43	5,3	6	2,2	34	7,0	3	5,8
Grūti pateikt	136	16,7	40	14,4	89	18,4	7	13,5
<b>Kopā</b>	<b>815</b>	<b>100,0</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>	<b>485</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**6.2. Tabula. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Mūsu sabiedrība ir multikulturāla	184	22,6	10	20,0	12	11,4	6	9,7	10	16,4	63	24,7	69	30,0	14	26,9
Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju	207	25,4	11	22,0	25	23,8	15	24,2	19	31,1	64	25,1	56	24,3	17	32,7
Mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	211	25,9	16	32,0	40	38,1	27	43,5	22	36,1	65	25,5	31	13,5	10	19,2
Jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	34	4,2	3	6,0	8	7,6	6	9,7	2	3,3	10	3,9	4	1,7	1	1,9
Jāattīsta spēju risināt konfliktus	43	5,3	2	4,0	1	1,0	3	4,8			18	7,1	16	7,0	3	5,8
Grūti pateikt	136	16,7	8	16,0	19	18,1	5	8,1	8	13,1	35	13,7	54	23,5	7	13,5
<b>Kopā</b>	<b>815</b>	<b>100,0</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>	<b>230</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**6.3. Tabula. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
			Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Mūsu sabiedrība ir multikulturāla	184	22,6	39	27,3	24	24,2	22	26,5	21	35,6	74	32,9	18	33,3	20	20,0	19	22,9
Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju	207	25,4	39	27,3	32	32,3	26	31,3	22	37,3	57	25,3	11	20,4	36	36,0	22	26,5
Mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	211	25,9	22	15,4	24	24,2	20	24,1	7	11,9	36	16,0	7	13,0	29	29,0	20	24,1
Jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	34	4,2	4	2,8			2	2,4	1	1,7	9	4,0	1	1,9	1	1,0		
Jāattīsta spēju risināt konfliktus	43	5,3	11	7,7	7	7,1	4	4,8			16	7,1	2	3,7	3	3,0	6	7,2
Grūti pateikt	136	16,7	28	19,6	12	12,1	9	10,8	8	13,6	33	14,7	15	27,8	11	11,0	16	19,3
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**6.4. Tabula. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
			Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Mūsu sabiedrība ir multikulturāla	184	22,6	45	26,3	59	30,1	40	25,2	87	30,9	11	24,4	17	30,9	15	15,5
Skolēniem jāprot tikt galā ar multikulturālu dzīves situāciju	207	25,4	48	28,1	49	25,0	39	24,5	67	23,8	10	22,2	10	18,2	32	33,0
Mēs bieži vien esam bezpalīdzīgi un nezinoši citu tikumu, valodas paradumu un domu priekšā	211	25,9	34	19,9	39	19,9	32	20,1	48	17,0	12	26,7	4	7,3	31	32,0
Jāapzinās savas kultūras ietekmi uz komunikāciju	34	4,2	4	2,3	3	1,5	6	3,8	7	2,5	6	13,3				
Jāattīsta spēju risināt konfliktus	43	5,3	12	7,0	15	7,7	9	5,7	22	7,8	1	2,2	6	10,9	5	5,2
Grūti pateikt	136	16,7	28	16,4	31	15,8	33	20,8	51	18,1	5	11,1	18	32,7	14	14,4
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**7.1. Tabula. Iepriekš iegūta informācija par starpkultūru izglītību**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
			Students		Pedagoģs		Docētājs	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	433	53,1	116	41,7	279	57,5	38	73,1
Nē	358	43,9	152	54,7	192	39,6	14	26,9
Grūti pateikt	24	2,9	10	3,6	14	2,9		
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**7.2. Tabula. Iepriekš iegūta informācija par starpkultūru izglītību**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
			Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagoģs - Latviešu		Pedagoģs - Cits		Docētājs	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	433	53,1	26	52,0	50	47,6	24	38,7	16	26,2	123	48,2	156	67,8	38	73,1
Nē	358	43,9	23	46,0	49	46,7	37	59,7	43	70,5	124	48,6	68	29,6	14	26,9
Grūti pateikt	24	2,9	1	2,0	6	5,7	1	1,6	2	3,3	8	3,1	6	2,6		
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 7.3. Tabula. Iepriekš iegūta informācija par starpkultūru izglītību

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		N	Kol %	LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	433	53,1	89	62,2	61	61,6	48	57,8	40	67,8	142	63,1	36	66,7	58	58,0	45	54,2
Nē	358	43,9	50	35,0	38	38,4	35	42,2	17	28,8	77	34,2	18	33,3	39	39,0	37	44,6
Grūti pateikt	24	2,9	4	2,8					2	3,4	6	2,7			3	3,0	1	1,2
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 7.4. Tabula. Iepriekš iegūta informācija par starpkultūru izglītību

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REĢIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	433	53,1	96	56,1	112	57,1	103	64,8	153	54,3	33	73,3	39	70,9	51	52,6
Nē	358	43,9	75	43,9	79	40,3	48	30,2	119	42,2	11	24,4	14	25,5	46	47,4
Grūti pateikt	24	2,9			5	2,6	8	5,0	10	3,5	1	2,2	2	3,6		
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 8.1. Tabula. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
No grāmatām	163	37,6	21	18,1	119	42,7	23	60,5
No rakstiem speciālos žurnālos	146	33,7	38	32,8	92	33,0	16	42,1
No publikācijām laikrakstos	271	62,6	69	59,5	183	65,6	19	50,0
No televīzijas, radio	270	62,4	60	51,7	189	67,7	21	55,3
No interneta	131	30,3	35	30,2	80	28,7	16	42,1
No draugiem, paziņām, kolēģiem	149	34,4	35	30,2	93	33,3	21	55,3
Kursos, mācībās augstskolā	150	34,6	47	40,5	87	31,2	16	42,1
LU - Bilingvālā izglītība	14	3,2	4	3,4	10	3,6		
LU - Pedagoģijas psiholoģijas fakultātē	10	2,3	3	2,6	6	2,2	1	2,6
LU - Starpkultūru izglītības pamatnostādnes	27	6,2	11	9,5	15	5,4	1	2,6
LU - Citos kursos	7	1,6			6	2,2	1	2,6
LU (neprecizēts)	19	4,4	5	4,3	8	2,9	6	15,8
Rēzeknes augstskola	6	1,4	1	,9	5	1,8		
LPA - Starpkultūru izglītības problēmas	5	1,2	3	2,6	1	,4	1	2,6
LPA	13	3,0	11	9,5	2	,7		
RPIVA	10	2,3	6	5,2	2	,7	2	5,3
Daugavpils Universitāte	2	,5			2	,7		
SDSPA Attīstība	2	,5			1	,4	1	2,6
Valsts Mākslas akadēmija	2	,5			1	,4	1	2,6
LAT-1/ LAT-2 kursi skolotājiem	18	4,2	1	,9	17	6,1		
SFL projekts Atvērtā skola	11	2,5			8	2,9	3	7,9
ES projekts Interkulturālās kompetences	2	,5	2	1,7				
Citi projekti	2	,5			2	,7		
Bilingvālās apmācības kursi	5	1,2			5	1,8		
LVAVP kursi	4	,9			4	1,4		
ISEC kursi	2	,5	1	,9	1	,4		
Citi kursi	8	1,8	1	,9	6	2,2	1	2,6
Ārzemēs	4	,9	1	,9	1	,4	2	5,3
Grūti pateikt	6	1,4	3	2,6	3	1,1		
Kopā	433	100,0	116	100,0	279	100,0	38	100,0

Bāze - tie, kas iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 8.2. Tabula. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
No grāmatām	163	37,6	1	3,8	9	18,0	6	25,0	5	31,3	44	35,8	75	48,1	23	60,5
No rakstiem speciālos žurnālos	146	33,7	5	19,2	19	38,0	9	37,5	5	31,3	37	30,1	55	35,3	16	42,1
No publikācijām laikrakstos	271	62,6	17	65,4	31	62,0	12	50,0	9	56,3	76	61,8	107	68,6	19	50,0
No televīzijas, radio	270	62,4	15	57,7	26	52,0	12	50,0	7	43,8	74	60,2	115	73,7	21	55,3
No interneta	131	30,3	4	15,4	11	22,0	13	54,2	7	43,8	32	26,0	48	30,8	16	42,1
No draugiem, paziņām, kolēģiem	149	34,4	10	38,5	13	26,0	7	29,2	5	31,3	39	31,7	54	34,6	21	55,3
Kursos, mācībās augstskolā	150	34,6	15	57,7	22	44,0	4	16,7	6	37,5	44	35,8	43	27,6	16	42,1
LU - Bilingvālā izglītība	14	3,2			4	8,0					9	7,3	1	,6		
LU - Pedagoģijas psiholoģijas fakultātē	10	2,3			3	6,0					6	4,9			1	2,6
LU - Starpkultūru izglītības pamatnostādnes	27	6,2			11	22,0					15	12,2			1	2,6
LU - Citos kursos	7	1,6								3	2,4	3	1,9	1	2,6	
LU (neprecizēts)	19	4,4			5	10,0				6	4,9	2	1,3	6	15,8	
Rēzeknes augstskola	6	1,4					1	4,2			5	4,1				
LPA - Starpkultūru izglītības problēmas	5	1,2	3	11,5									1	,6	1	2,6
LPA	13	3,0	11	42,3									2	1,3		
RPIVA	10	2,3							6	37,5	1	,8	1	,6	2	5,3
Daugavpils Universitāte	2	,5									1	,8	1	,6		
SDSPA Attīstība	2	,5											1	,6	1	2,6
Valsts Mākslas akadēmija	2	,5									1	,8			1	2,6
LAT-1/ LAT-2 kursi skolotājiem	18	4,2			1	2,0							17	10,9		
SFL projekts Atvērtā skola	11	2,5											8	5,1	3	7,9
ES projekts Interkulturālās kompetences	2	,5					2	8,3								
Citi projekti	2	,5									1	,8	1	,6		
Bilingvālās apmācības kursi	5	1,2									3	2,4	2	1,3		
LVAVP kursi	4	,9											4	2,6		
ISEC kursi	2	,5			1	2,0							1	,6		
Citi kursi	8	1,8					1	4,2			5	4,1	1	,6	1	2,6
Ārzemēs	4	,9	1	3,8							1	,8			2	5,3
Grūti pateikt	6	1,4			3	6,0					2	1,6	1	,6		
Kopā	433	100,0	26	100,0	50	100,0	24	100,0	16	100,0	123	100,0	156	100,0	38	100,0

Bāze - tie, kas iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 8.3. Tabula. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)								
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur		
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	
No grāmatām	163	37,6	48	53,9	19	31,1	17	35,4	23	57,5	62	43,7	15	41,7	26	44,8	23	51,1	
No rakstiem speciālos žurnālos	146	33,7	33	37,1	22	36,1	18	37,5	16	40,0	43	30,3	12	33,3	22	37,9	22	48,9	
No publikācijām laikrakstos	271	62,6	50	56,2	44	72,1	25	52,1	25	62,5	81	57,0	28	77,8	42	72,4	24	53,3	
No televīzijas, radio	270	62,4	49	55,1	47	77,0	32	66,7	30	75,0	76	53,5	35	97,2	45	77,6	29	64,4	
No interneta	131	30,3	36	40,4	19	31,1	21	43,8	9	22,5	52	36,6	6	16,7	20	34,5	13	28,9	
No draugiem, paziņām, kolēģiem	149	34,4	37	41,6	25	41,0	14	29,2	14	35,0	55	38,7	14	38,9	19	32,8	11	24,4	
Kursos, mācībās augstskolā	150	34,6	27	30,3	16	26,2	14	29,2	12	30,0	50	35,2	18	50,0	10	17,2	16	35,6	
LU - Bilingvālā izglītība	14	3,2			3	4,9	2	4,2			6	4,2						3	6,7
LU - Pedagoģijas psiholoģijas fakultātē	10	2,3	1	1,1	2	3,3					5	3,5							
LU - Starpkultūru izglītības pamatnostādnes	27	6,2	1	1,1	3	4,9	2	4,2			13	9,2						2	4,4
LU - Citos kursos	7	1,6	4	4,5	1	1,6	1	2,1	1	2,5	7	4,9							
LU (neprecizēts)	19	4,4	5	5,6	3	4,9	1	2,1	1	2,5	11	7,7	1	2,8					
Rēzeknes augstskola	6	1,4	3	3,4			1	2,1	1	2,5					5	8,6			
LPA - Starpkultūru izglītības problēmas	5	1,2	2	2,2									2	5,6					
LPA	13	3,0	1	1,1									2	5,6					
RPIVA	10	2,3	2	2,2			2	4,2			1	,7						3	6,7
Daugavpils Universitāte	2	,5	1	1,1					1	2,5					2	3,4			
SDSPA Attīstība	2	,5	1	1,1			1	2,1										2	4,4
Valsts Mākslas akadēmija	2	,5	1	1,1			1	2,1			1	,7						1	2,2
LAT-1/ LAT-2 kursi skolotājiem	18	4,2			2	3,3	2	4,2	5	12,5	3	2,1	8	22,2	2	3,4	2	4,4	
SFL projekts Atvērtā skola	11	2,5	3	3,4	3	4,9	1	2,1	2	5,0	3	2,1	3	8,3	2	3,4	3	6,7	
ES projekts Interkulturālās kompetences	2	,5																	
Citi projekti	2	,5			1	1,6	1	2,1			1	,7	1	2,8					
Bilingvālās apmācības kursi	5	1,2	2	2,2	1	1,6	1	2,1			3	2,1	2	5,6					
LVAVP kursi	4	,9	1	1,1	1	1,6			1	2,5	2	1,4						2	4,4
ISEC kursi	2	,5	1	1,1														1	2,2
Citi kursi	8	1,8	1	1,1	1	1,6			3	7,5	4	2,8	1	2,8	1	1,7			
Ārzemēs	4	,9	2	2,2			1	2,1			2	1,4	1	2,8					
Grūti pateikt	6	1,4	2	2,2							1	,7						2	4,4
Kopā	433	100,0	89	100,0	61	100,0	48	100,0	40	100,0	142	100,0	36	100,0	58	100,0	45	100,0	

Bāze - tie, kas iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību  
 N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu iauājums (% summa>100)

#### 8.4. Tabula. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REGIONS (pedagogi)							
			Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/Zemgale		Kurzeme		Latgale	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
No grāmatām	163	37,6	37	38,5	51	45,5	50	48,5	62	40,5	10	30,3	20	51,3	26	51,0
No rakstiem speciālos žurnālos	146	33,7	24	25,0	47	42,0	34	33,0	50	32,7	8	24,2	13	33,3	19	37,3
No publikācijām laikrakstos	271	62,6	48	50,0	70	62,5	79	76,7	96	62,7	19	57,6	32	82,1	33	64,7
No televīzijas, radio	270	62,4	55	57,3	69	61,6	81	78,6	99	64,7	13	39,4	33	84,6	42	82,4
No interneta	131	30,3	35	36,5	34	30,4	26	25,2	55	35,9	7	21,2	1	2,6	16	31,4
No draugiem, paziņām, kolēģiem	149	34,4	43	44,8	34	30,4	34	33,0	55	35,9	8	24,2	12	30,8	17	33,3
Kursos, mācībās augstskolā	150	34,6	35	36,5	30	26,8	37	35,9	30	19,6	24	72,7	20	51,3	12	23,5
LU - Bilingvālā izglītība	14	3,2	3	3,1	3	2,7	4	3,9	1	,7	9	27,3				
LU - Pedagoģijas psiholoģijas fakultātē	10	2,3	3	3,1	2	1,8	2	1,9	1	,7	5	15,2				
LU - Starpkultūru izglītības pamatnostādnes	27	6,2	3	3,1	4	3,6	9	8,7	1	,7	14	42,4				
LU - Citos kursos	7	1,6	4	4,2	2	1,8	1	1,0	6	3,9						
LU (neprecizēts)	19	4,4	9	9,4	3	2,7	1	1,0	3	2,0	3	9,1	1	2,6		
Rēzeknes augstskola	6	1,4	1	1,0	2	1,8	2	1,9							5	9,8
LPA - Starpkultūru izglītības problēmas	5	1,2	1	1,0			1	1,0	1	,7						
LPA	13	3,0	1	1,0			1	1,0					2	5,1		
RPIVA	10	2,3	3	3,1			1	1,0	2	1,3						
Daugavpils Universitāte	2	,5					2	1,9							2	3,9
SDSPA Attīstība	2	,5	1	1,0	1	,9									1	2,0
Valsts Mākslas akadēmija	2	,5	1	1,0			1	1,0	1	,7						
LAT-1/ LAT-2 kursi skolotājiem	18	4,2	3	3,1	8	7,1	6	5,8	3	2,0	1	3,0	10	25,6	3	5,9
SFL projekts Atvērtā skola	11	2,5	2	2,1	4	3,6	5	4,9	3	2,0			4	10,3	1	2,0
ES projekts Interkulturālās kompetences	2	,5														
Citi projekti	2	,5	1	1,0	1	,9			1	,7			1	2,6		
Bilingvālās apmācības kursi	5	1,2	2	2,1			3	2,9	4	2,6			1	2,6		
LVAVP kursi	4	,9	1	1,0	2	1,8	1	1,0	3	2,0			1	2,6		
ISEC kursi	2	,5			1	,9			1	,7						
Citi kursi	8	1,8	2	2,1	1	,9	4	3,9	2	1,3	1	3,0	1	2,6	2	3,9
Ārzemēs	4	,9	1	1,0			2	1,9	1	,7						
Grūti pateikt	6	1,4	1	1,0	2	1,8			3	2,0						
Kopā	433	100,0	96	100,0	112	100,0	103	100,0	153	100,0	33	100,0	39	100,0	51	100,0

Bāze - tie, kas iepriekš ieguvuši informāciju par starpkultūru izglītību

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

#### 9.1. Tabula. Klases etniskais sastāvs

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)			
			Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits	
	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē tikai latvieši	30	6,2	28	11,0	2	,9
Klasē tikai cittautieši	36	7,4	3	1,2	33	14,3
Klasē puse latviešu, puse cittautiešu	6	1,2	3	1,2	3	1,3
Klasē latviešu vairāk kā cittautiešu	122	25,2	120	47,1	2	,9
Klasē cittautiešu vairāk kā latviešu	104	21,4	9	3,5	95	41,3
Nav savas klases	187	38,6	92	36,1	95	41,3
Kopā	485	100,0	255	100,0	230	100,0

Bāze - Visi pedagogi

N - skaits, Kol% - Kolonnu %



### 9.2. Tabula. Klases etniskais sastāvs

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē tikai latvieši	30	6,2	4	4,1	8	8,2	6	7,2	2	3,4	11	5,9	1	2,0	6	6,1	5	6,7
Klasē tikai cittaunieši	36	7,4	7	7,2	5	5,1	5	6,0	7	12,1	9	4,8	2	4,1	10	10,2	8	10,7
Klasē puse latviešu, puse cittauniešu	6	1,2			2	2,0	1	1,2	2	3,4	2	1,1			2	2,0	2	2,7
Klasē latviešu vairāk kā cittauniešu	122	25,2	20	20,6	27	27,6	29	34,9	9	15,5	62	33,0	12	24,5	16	16,3	13	17,3
Klasē cittauniešu vairāk kā latviešu	104	21,4	14	14,4	24	24,5	17	20,5	21	36,2	21	11,2	20	40,8	29	29,6	19	25,3
Nav savas klases	187	38,6	52	53,6	32	32,7	25	30,1	17	29,3	83	44,1	14	28,6	35	35,7	28	37,3
Kopā	485	100,0	97	100,0	98	100,0	83	100,0	58	100,0	188	100,0	49	100,0	98	100,0	75	100,0

Bāze - Visi pedagogi

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 9.3. Tabula. Klases etniskais sastāvs

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REĢIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē tikai latvieši	30	6,2	9	6,7	14	7,5	5	3,2	15	5,3	4	8,9	1	1,8	8	8,2
Klasē tikai cittaunieši	36	7,4	8	6,0	14	7,5	14	9,0	16	5,7	2	4,4	5	9,1	13	13,4
Klasē puse latviešu, puse cittauniešu	6	1,2	2	1,5	4	2,2			2	,7	1	2,2	1	1,8	2	2,1
Klasē latviešu vairāk kā cittauniešu	122	25,2	42	31,3	45	24,2	34	21,8	79	28,0	17	37,8	5	9,1	20	20,6
Klasē cittauniešu vairāk kā latviešu	104	21,4	23	17,2	42	22,6	38	24,4	56	19,9	5	11,1	17	30,9	25	25,8
Nav savas klases	187	38,6	50	37,3	67	36,0	65	41,7	114	40,4	16	35,6	26	47,3	29	29,9
Kopā	485	100,0	134	100,0	186	100,0	156	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi pedagogi

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 10.1. Tabula. Iepriekšēja saskarsme ar starpkultūru nodarbībām praksē

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	331	40,6	102	36,7	207	42,7	22	42,3
Nē	447	54,8	157	56,5	260	53,6	30	57,7
Grūti pateikt	37	4,5	19	6,8	18	3,7		
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 10.2. Tabula. Iepriekšēja saskarsme ar starpkultūru nodarbībām praksē

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	331	40,6	29	58,0	35	33,3	22	35,5	16	26,2	75	29,4	132	57,4	22	42,3
Nē	447	54,8	20	40,0	57	54,3	40	64,5	40	65,6	167	65,5	93	40,4	30	57,7
Grūti pateikt	37	4,5	1	2,0	13	12,4			5	8,2	13	5,1	5	2,2		
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

### 10.3. Tabula. Iepriekšēja saskarsme ar starpkultūru nodarbībām praksē

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	331	40,6	56	39,2	47	47,5	36	43,4	40	67,8	95	42,2	25	46,3	52	52,0	38	45,8
Nē	447	54,8	84	58,7	52	52,5	45	54,2	19	32,2	124	55,1	29	53,7	46	46,0	44	53,0
Grūti pateikt	37	4,5	3	2,1			2	2,4			6	2,7			2	2,0	1	1,2
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonu %

### 10.4. Tabula. Iepriekšēja saskarsme ar starpkultūru nodarbībām praksē

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	331	40,6	58	33,9	89	45,4	77	48,4	114	40,4	18	40,0	26	47,3	47	48,5
Nē	447	54,8	108	63,2	101	51,5	77	48,4	159	56,4	24	53,3	26	47,3	48	49,5
Grūti pateikt	37	4,5	5	2,9	6	3,1	5	3,1	9	3,2	3	6,7	3	5,5	2	2,1
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonu %

### 11.1. Tabula. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)			
	N	Kol %	Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	129	56,3	119	57,5	10	45,5
Pārrunas par starpkultūru izglītības jautājumiem	1	,4	1	,5		
Izglītība par citu tautu kultūru	65	28,4	61	29,5	4	18,2
Bilingvālā izglītība	29	12,7	28	13,5	1	4,5
Valodu apguve	23	10,0	21	10,1	2	9,1
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,9	2	1,0		
Vēstures apguve	2	,9	2	1,0		
Latviešu bērnu iepazīstināšana ar krievu kultūru	21	9,2	21	10,1		
Krievu bērnu iepazīstināšana ar latviešu kultūru	21	9,2	21	10,1		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	2,2	1	,5	4	18,2
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	37	16,2	28	13,5	9	40,9
Sadarbība ar citām skolām	5	2,2	4	1,9	1	4,5
Dažādu kultūru iepazīšana	10	4,4	5	2,4	5	22,7
Starpkultūru dialogs	9	3,9	8	3,9	1	4,5
Konfliktu risināšana	16	7,0	15	7,2	1	4,5
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	1,3	2	1,0	1	4,5
Pozitīva komunikācija	1	,4			1	4,5
Integrācija Latvijā	1	,4	1	,5		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	30	13,1	22	10,6	8	36,4
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	1,3	2	1,0	1	4,5
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	9	3,9	5	2,4	4	18,2
Dažādu kultūru izpratne	4	1,7	3	1,4	1	4,5
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	20	8,7	16	7,7	4	18,2
<b>ZINĀŠANAS</b>	30	13,1	27	13,0	3	13,6
Kultūras aspektu salīdzinoša analīze	30	13,1	27	13,0	3	13,6
<b>DAŽĀDI</b>	32	14,0	30	14,5	2	9,1
Ārpusklases pasākumi	1	,4	1	,5		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	5,7	11	5,3	2	9,1
Spēja dzīvot multikulturālā sabiedrībā	3	1,3	3	1,4		
Tikšanās ar ievērojamiem cilvēkiem	1	,4	1	,5		
Iesaka lasīt grāmatas	6	2,6	6	2,9		
Cits	9	3,9	9	4,3		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	36	15,7	34	16,4	2	9,1
Kopā	229	100,0	207	100,0	22	100,0

*Bāze - Pedagoģi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

## 11.2. Tabula. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)					
	N	Kol %	Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	129	56,3	48	64,0	71	53,8	10	45,5
Pārrunas par starpkultūru izglītības jautājumiem	1	,4			1	,8		
Izglītība par citu tautu kultūru	65	28,4	20	26,7	41	31,1	4	18,2
Bilingvālā izglītība	29	12,7	14	18,7	14	10,6	1	4,5
Valodu apguve	23	10,0	6	8,0	15	11,4	2	9,1
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,9	2	2,7				
Vēstures apguve	2	,9			2	1,5		
Latviešu bērnu iepazīstināšana ar krievu kultūru	21	9,2	19	25,3	2	1,5		
Krievu bērnu iepazīstināšana ar latviešu kultūru	21	9,2			21	15,9		
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	2,2			1	,8	4	18,2
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	37	16,2			28	21,2	9	40,9
Sadarbība ar citām skolām	5	2,2			4	3,0	1	4,5
Dažādu kultūru iepazīšana	10	4,4			5	3,8	5	22,7
Starpkultūru dialogs	9	3,9			8	6,1	1	4,5
Konfliktu risināšana	16	7,0			15	11,4	1	4,5
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	1,3			2	1,5	1	4,5
Pozitīva komunikācija	1	,4					1	4,5
Integrācija Latvijā	1	,4			1	,8		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	30	13,1			22	16,7	8	36,4
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	1,3			2	1,5	1	4,5
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	9	3,9			5	3,8	4	18,2
Dažādu kultūru izpratne	4	1,7			3	2,3	1	4,5
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	20	8,7			16	12,1	4	18,2
<b>ZINĀŠANAS</b>	30	13,1	22	29,3	5	3,8	3	13,6
Kultūras aspektu salīdzinoša analīze	30	13,1	22	29,3	5	3,8	3	13,6
<b>DAŽĀDI</b>	32	14,0	9	12,0	21	15,9	2	9,1
Ārpusklasses pasākumi	1	,4			1	,8		
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	5,7			11	8,3	2	9,1
Spēja dzīvot multikulturālā sabiedrībā	3	1,3			3	2,3		
Tikšanās ar ievērojamiem cilvēkiem	1	,4			1	,8		
Iesaka lasīt grāmatas	6	2,6	1	1,3	5	3,8		
Cits	9	3,9	8	10,7	1	,8		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	36	15,7	12	16,0	22	16,7	2	9,1
Kopā	229	100,0	75	100,0	132	100,0	22	100,0

*Bāze - Pedagogi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

**11.3. Tabula. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	<b>129</b>	<b>56,3</b>	<b>31</b>	<b>55,4</b>	<b>24</b>	<b>51,1</b>	<b>24</b>	<b>66,7</b>	<b>25</b>	<b>62,5</b>	<b>48</b>	<b>50,5</b>	<b>15</b>	<b>60,0</b>	<b>35</b>	<b>67,3</b>	<b>25</b>	<b>65,8</b>
Pārrunas par starpkultūru izglītības jautājumiem	1	,4	1	1,8							1	1,1						
Izglītība par citu tautu kultūru	65	28,4	16	28,6	12	25,5	15	41,7	10	25,0	21	22,1	11	44,0	18	34,6	12	31,6
Bilingvālā izglītība	29	12,7	4	7,1	4	8,5	7	19,4	6	15,0	9	9,5	3	12,0	11	21,2	4	10,5
Valodu apguve	23	10,0	3	5,4	6	12,8	3	8,3	9	22,5	8	8,4			11	21,2	4	10,5
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,9			1	2,1					2	2,1						
Vēstures apguve	2	,9			1	2,1							2	8,0				
Latviešu bērnu iepazīstināšana ar krievu kultūru	21	9,2	6	10,7	3	6,4	4	11,1	3	7,5	14	14,7			1	1,9	5	13,2
Krievu bērnu iepazīstināšana ar latviešu kultūru	21	9,2	4	7,1	4	8,5	6	16,7	4	10,0	5	5,3	2	8,0	7	13,5	6	15,8
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	2,2	4	7,1	1	2,1					2	2,1	1	4,0			2	5,3
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	<b>37</b>	<b>16,2</b>	<b>14</b>	<b>25,0</b>	<b>7</b>	<b>14,9</b>	<b>2</b>	<b>5,6</b>	<b>10</b>	<b>25,0</b>	<b>12</b>	<b>12,6</b>	<b>8</b>	<b>32,0</b>	<b>7</b>	<b>13,5</b>	<b>8</b>	<b>21,1</b>
Sadarbība ar citām skolām	5	2,2	2	3,6	1	2,1	1	2,8	1	2,5	1	1,1	1	4,0	1	1,9	2	5,3
Dažādu kultūru iepazīšana	10	4,4	4	7,1	2	4,3			4	10,0	3	3,2	3	12,0	3	5,8	1	2,6
Starpkultūru dialogs	9	3,9	4	7,1					2	5,0	5	5,3			2	3,8		
Konfliktu risināšana	16	7,0	5	8,9	3	6,4	1	2,8	5	12,5	4	4,2	5	20,0	1	1,9	5	13,2
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	1,3	1	1,8	1	2,1			1	2,5	1	1,1	1	4,0	1	1,9		
Pozitīva komunikācija	1	,4	1	1,8							1	1,1						
Integrācija Latvijā	1	,4			1	2,1											1	2,6
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	<b>30</b>	<b>13,1</b>	<b>16</b>	<b>28,6</b>	<b>8</b>	<b>17,0</b>			<b>3</b>	<b>7,5</b>	<b>16</b>	<b>16,8</b>	<b>3</b>	<b>12,0</b>	<b>4</b>	<b>7,7</b>	<b>5</b>	<b>13,2</b>
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	1,3	2	3,6	1	2,1					3	3,2						
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	9	3,9	6	10,7	1	2,1			2	5,0	6	6,3	2	8,0			1	2,6
Dažādu kultūru izpratne	4	1,7	3	5,4	1	2,1					4	4,2						
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	20	8,7	10	17,9	5	10,6			2	5,0	7	7,4	2	8,0	4	7,7	5	13,2
<b>ZINĀŠANAS</b>	<b>30</b>	<b>13,1</b>	<b>13</b>	<b>23,2</b>	<b>4</b>	<b>8,5</b>	<b>7</b>	<b>19,4</b>	<b>2</b>	<b>5,0</b>	<b>23</b>	<b>24,2</b>					<b>5</b>	<b>13,2</b>
Kultūras aspektu salīdzinoša analīze	30	13,1	13	23,2	4	8,5	7	19,4	2	5,0	23	24,2					5	13,2
<b>DAŽĀDI</b>	<b>32</b>	<b>14,0</b>	<b>8</b>	<b>14,3</b>	<b>5</b>	<b>10,6</b>	<b>8</b>	<b>22,2</b>	<b>8</b>	<b>20,0</b>	<b>14</b>	<b>14,7</b>	<b>6</b>	<b>24,0</b>	<b>7</b>	<b>13,5</b>	<b>5</b>	<b>13,2</b>
Ārpusklases pasākumi	1	,4	1	1,8							1	1,1						
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	5,7	4	7,1	2	4,3	2	5,6	4	10,0	3	3,2	4	16,0	4	7,7	2	5,3
Spēja dzīvot multikulturālā sabiedrībā	3	1,3			2	4,3									1	1,9	2	5,3
Tikšanās ar ievērojamiem cilvēkiem	1	,4							1	2,5					1	1,9		
Iesaka lasīt grāmatas	6	2,6	1	1,8			3	8,3	2	5,0	3	3,2	1	4,0	1	1,9	1	2,6
Cits	9	3,9	2	3,6	1	2,1	3	8,3	2	5,0	7	7,4	1	4,0	1	1,9		
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>36</b>	<b>15,7</b>	<b>4</b>	<b>7,1</b>	<b>6</b>	<b>12,8</b>	<b>4</b>	<b>11,1</b>	<b>6</b>	<b>15,0</b>	<b>13</b>	<b>13,7</b>	<b>1</b>	<b>4,0</b>	<b>10</b>	<b>19,2</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>
Kopā	<b>229</b>	<b>100,0</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Pedagogi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 11.4. Tabula. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS ASPEKTI</b>	129	56,3	29	50,0	50	56,2	47	61,0	56	49,1	13	72,2	14	53,8	34	72,3
Pārrunas par starpkultūru izglītības jautājumiem	1	,4			1	1,1			1	,9						
Izglītība par citu tautu kultūru	65	28,4	11	19,0	25	28,1	27	35,1	30	26,3	7	38,9	9	34,6	14	29,8
Bilingvālā izglītība	29	12,7	9	15,5	13	14,6	6	7,8	11	9,6	5	27,8	1	3,8	10	21,3
Valodu apguve	23	10,0	6	10,3	11	12,4	6	7,8	8	7,0	2	11,1			11	23,4
Mācās kopā dažādu tautību cilvēki	2	,9			1	1,1	1	1,3	1	,9	1	5,6				
Vēstures apguve	2	,9			1	1,1	1	1,3					2	7,7		
Latviešu bērnu iepazīstināšana ar krievu kultūru	21	9,2	6	10,3	6	6,7	9	11,7	15	13,2	1	5,6	2	7,7	3	6,4
Krievu bērnu iepazīstināšana ar latviešu kultūru	21	9,2	3	5,2	6	6,7	12	15,6	10	8,8	2	11,1	2	7,7	7	14,9
Savas kultūras izpēte un apzināšanās citu kultūru vidū	5	2,2	3	5,2	2	2,2			1	,9						
<b>SADARBĪBAS ASPEKTI</b>	37	16,2	10	17,2	15	16,9	12	15,6	14	12,3	1	5,6	8	30,8	5	10,6
Sadarbība ar citām skolām	5	2,2			3	3,4	2	2,6					2	7,7	2	4,3
Dažādu kultūru iepazīšana	10	4,4	5	8,6	2	2,2	3	3,9			1	5,6	2	7,7	2	4,3
Starpkultūru dialogs	9	3,9	2	3,4	3	3,4	4	5,2	5	4,4			2	7,7	1	2,1
Konfliktu risināšana	16	7,0	4	6,9	7	7,9	5	6,5	11	9,6			3	11,5	1	2,1
Spēja veidot attiecības ar dažādu kultūru pārstāvjiem	3	1,3	1	1,7	1	1,1	1	1,3	1	,9			1	3,8		
Pozitīva komunikācija	1	,4	1	1,7												
Integrācija Latvijā	1	,4			1	1,1							1	3,8		
<b>TOLERANCES ASPEKTI</b>	30	13,1	18	31,0	6	6,7	6	7,8	17	14,9	1	5,6	1	3,8	3	6,4
Spēja izprast un pieņemt citādo	3	1,3	2	3,4			1	1,3	2	1,8						
Aizspriedumu, stereotipu pārvarēšana	9	3,9	4	6,9	3	3,4	2	2,6	4	3,5			1	3,8		
Dažādu kultūru izpratne	4	1,7	2	3,4			2	2,6	3	2,6						
Tolerance, cieņa pret dažādām kultūrām	20	8,7	11	19,0	5	5,6	4	5,2	12	10,5	1	5,6			3	6,4
<b>ZINĀŠANAS</b>	30	13,1	11	19,0	13	14,6	6	7,8	22	19,3	3	16,7	2	7,7		
Kultūras aspektu salīdzinoša analīze	30	13,1	11	19,0	13	14,6	6	7,8	22	19,3	3	16,7	2	7,7		
<b>DAŽĀDI</b>	32	14,0	8	13,8	13	14,6	11	14,3	18	15,8	1	5,6	5	19,2	6	12,8
Ārpusklases pasākumi	1	,4	1	1,7							1	5,6				
Atšķirīgais un līdzīgais dažādās kultūrās	13	5,7	6	10,3	5	5,6	2	2,6	4	3,5			4	15,4	3	6,4
Spēja dzīvot multikulturālā sabiedrībā	3	1,3	1	1,7	1	1,1	1	1,3	1	,9			1	3,8	1	2,1
Tikšanās ar ievērojamiem cilvēkiem	1	,4					1	1,3	1	,9						
Iesaka lasīt grāmatas	6	2,6			2	2,2	4	5,2	6	5,3						
Cits	9	3,9			5	5,6	4	5,2	7	6,1					2	4,3
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	36	15,7	9	15,5	13	14,6	12	15,6	17	14,9	3	16,7	6	23,1	8	17,0
<b>Kopā</b>	229	100,0	58	100,0	89	100,0	77	100,0	114	100,0	18	100,0	26	100,0	47	100,0

Bāze - Pedagoģi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē  
 N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**12.1. Tabula. Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)			
	N	Kol %	Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %
Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	23	10,0	20	9,7	3	13,6
Reti, 11-30% nodarbību	49	21,4	46	22,2	3	13,6
Diezgan reti, 31-50% nodarbību	44	19,2	42	20,3	2	9,1
Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	56	24,5	49	23,7	7	31,8
Bieži, 71-90% nodarbību	32	14,0	28	13,5	4	18,2
Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	16	7,0	13	6,3	3	13,6
Grūti pateikt	9	3,9	9	4,3		
Kopā	229	100,0	207	100,0	22	100,0

Bāze - Pedagogi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**12.2. Tabula. Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)					
	N	Kol %	Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	23	10,0	12	16,0	8	6,1	3	13,6
Reti, 11-30% nodarbību	49	21,4	17	22,7	29	22,0	3	13,6
Diezgan reti, 31-50% nodarbību	44	19,2	11	14,7	31	23,5	2	9,1
Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	56	24,5	25	33,3	24	18,2	7	31,8
Bieži, 71-90% nodarbību	32	14,0	3	4,0	25	18,9	4	18,2
Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	16	7,0	1	1,3	12	9,1	3	13,6
Grūti pateikt	9	3,9	6	8,0	3	2,3		
Kopā	229	100,0	75	100,0	132	100,0	22	100,0

Bāze - Pedagogi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**12.3. Tabula. Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	23	10,0	5	8,9	5	10,6	2	5,6	2	5,0	11	11,6	3	12,0	3	5,8	4	10,5
Reti, 11-30% nodarbību	49	21,4	11	19,6	8	17,0	9	25,0	12	30,0	15	15,8	9	36,0	13	25,0	10	26,3
Diezgan reti, 31-50% nodarbību	44	19,2	3	5,4	17	36,2	6	16,7	8	20,0	10	10,5	4	16,0	13	25,0	7	18,4
Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	56	24,5	17	30,4	6	12,8	12	33,3	12	30,0	32	33,7	2	8,0	12	23,1	7	18,4
Bieži, 71-90% nodarbību	32	14,0	11	19,6	6	12,8	4	11,1	6	15,0	10	10,5	7	28,0	8	15,4	7	18,4
Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	16	7,0	7	12,5	5	10,6	2	5,6			12	12,6			3	5,8	1	2,6
Grūti pateikt	9	3,9	2	3,6			1	2,8			5	5,3					2	5,3
Kopā	229	100,0	56	100,0	47	100,0	36	100,0	40	100,0	95	100,0	25	100,0	52	100,0	38	100,0

Bāze - Pedagogi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**12.4. Tabula. Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REGIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ļoti reti, līdz 10% no visām nodarbībām	23	10,0	4	6,9	10	11,2	9	11,7	11	9,6	5	27,8	1	3,8	3	6,4
Reti, 11-30% nodarbību	49	21,4	21	36,2	13	14,6	15	19,5	22	19,3	5	27,8	8	30,8	11	23,4
Diezgan reti, 31-50% nodarbību	44	19,2	8	13,8	17	19,1	17	22,1	15	13,2	2	11,1	10	38,5	14	29,8
Diezgan bieži, 51-70% nodarbību	56	24,5	9	15,5	28	31,5	17	22,1	36	31,6			3	11,5	9	19,1
Bieži, 71-90% nodarbību	32	14,0	8	13,8	11	12,4	13	16,9	15	13,2	2	11,1	4	15,4	7	14,9
Vienmēr, 91% un vairāk nodarbību	16	7,0	6	10,3	6	6,7	4	5,2	10	8,8	1	5,6			2	4,3
Grūti pateikt	9	3,9	2	3,4	4	4,5	2	2,6	5	4,4	3	16,7			1	2,1
Kopā	229	100,0	58	100,0	89	100,0	77	100,0	114	100,0	18	100,0	26	100,0	47	100,0

Bāze - Pedagoģi un docētāji, kas iepriekš saskārušies ar starpkultūru nodarbībām praksē

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**13.1. Tabula. Rīcība pirmās starpkultūru nodarbības sagatavošanai**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoģis		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	660	81,0	233	83,8	383	79,0	44	84,6
Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	442	54,2	159	57,2	249	51,3	34	65,4
Vienkārši vadītu nodarbību	38	4,7	6	2,2	30	6,2	2	3,8
Izmantotu mācību materiālus - audio, video kasetes u.c.	478	58,7	169	60,8	283	58,4	26	50,0
Padzījinātu zināšanas par studentiem, skolēniem un viņu dzīvi	227	27,9	64	23,0	146	30,1	17	32,7
Apmeklētu seminārus augstskolā	264	32,4	119	42,8	123	25,4	22	42,3
Meklētu skolotāju, pasniedzēju kvalifikācijas celšanas kursus	374	45,9	105	37,8	248	51,1	21	40,4
Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	130	16,0	50	18,0	67	13,8	13	25,0
Cits variants	7	,9	2	,7	4	,8	1	1,9
Grūti pateikt	21	2,6	7	2,5	12	2,5	2	3,8
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)



**13.2. Tabula. Rīcība pirmās starpunktūru nodarbības sagatavošanai**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	660	81,0	39	78,0	86	81,9	53	85,5	55	90,2	192	75,3	191	83,0	44	84,6
Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	442	54,2	30	60,0	53	50,5	34	54,8	42	68,9	133	52,2	116	50,4	34	65,4
Vienkārši vadītu nodarbību	38	4,7	1	2,0	3	2,9			2	3,3	15	5,9	15	6,5	2	3,8
Izmantotu mācību materiālus - audio, video kasetes u.c.	478	58,7	31	62,0	54	51,4	38	61,3	46	75,4	129	50,6	154	67,0	26	50,0
Padziļinātu zināšanas par studentiem, skolēniem un viņu dzīvi	227	27,9	11	22,0	27	25,7	8	12,9	18	29,5	65	25,5	81	35,2	17	32,7
Apmeklētu seminārus augstskolā	264	32,4	20	40,0	40	38,1	32	51,6	27	44,3	63	24,7	60	26,1	22	42,3
Meklētu skolotāju, pasniedzēju kvalifikācijas celšanas kursus	374	45,9	21	42,0	35	33,3	26	41,9	23	37,7	132	51,8	116	50,4	21	40,4
Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	130	16,0	10	20,0	23	21,9	7	11,3	10	16,4	32	12,5	35	15,2	13	25,0
Cits variants	7	,9					2	3,2			4	1,6			1	1,9
Grūti pateikt	21	2,6			4	3,8	1	1,6	2	3,3	6	2,4	6	2,6	2	3,8
<b>Kopā</b>	<b>815</b>	<b>100,0</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>	<b>105</b>	<b>100,0</b>	<b>62</b>	<b>100,0</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>	<b>230</b>	<b>100,0</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**13.3. Tabula. Rīcība pirmās starpunktūru nodarbības sagatavošanai**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	660	81,0	119	83,2	74	74,7	71	85,5	48	81,4	173	76,9	52	96,3	80	80,0	72	86,7
Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	442	54,2	74	51,7	58	58,6	49	59,0	34	57,6	111	49,3	29	53,7	56	56,0	53	63,9
Vienkārši vadītu nodarbību	38	4,7	6	4,2	10	10,1	5	6,0	3	5,1	15	6,7	2	3,7	4	4,0	5	6,0
Izmantotu mācību materiālus - audio, video kasetes u.c.	478	58,7	83	58,0	60	60,6	53	63,9	34	57,6	119	52,9	38	70,4	66	66,0	46	55,4
Padziļinātu zināšanas par studentiem, skolēniem un viņu dzīvi	227	27,9	42	29,4	29	29,3	26	31,3	21	35,6	69	30,7	17	31,5	32	32,0	21	25,3
Apmeklētu seminārus augstskolā	264	32,4	41	28,7	23	23,2	27	32,5	7	11,9	65	28,9	15	27,8	25	25,0	19	22,9
Meklētu skolotāju, pasniedzēju kvalifikācijas celšanas kursus	374	45,9	72	50,3	53	53,5	38	45,8	24	40,7	117	52,0	30	55,6	45	45,0	41	49,4
Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	130	16,0	22	15,4	20	20,2	18	21,7	8	13,6	32	14,2	11	20,4	15	15,0	17	20,5
Cits variants	7	,9	2	1,4	1	1,0					3	1,3					1	1,2
Grūti pateikt	21	2,6	2	1,4	2	2,0	3	3,6	2	3,4	6	2,7	1	1,9	2	2,0	1	1,2
<b>Kopā</b>	<b>815</b>	<b>100,0</b>	<b>143</b>	<b>100,0</b>	<b>99</b>	<b>100,0</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>	<b>59</b>	<b>100,0</b>	<b>225</b>	<b>100,0</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>83</b>	<b>100,0</b>

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**13.4. Tabula. Rīcība pirmās starpkultūru nodarbības sagatavošanai**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REGIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sameklētu un lasītu literatūru par šo tēmu	660	81,0	129	75,4	156	79,6	136	85,5	217	77,0	36	80,0	49	89,1	78	80,4
Jautātu pieredzējušiem kolēģiem	442	54,2	105	61,4	93	47,4	78	49,1	133	47,2	23	51,1	29	52,7	61	62,9
Vienkārši vadītu nodarbību	38	4,7	4	2,3	15	7,7	12	7,5	20	7,1	2	4,4	3	5,5	5	5,2
Izmantotu mācību materiālus - audio, video kasetes u.c.	478	58,7	90	52,6	113	57,7	101	63,5	158	56,0	26	57,8	29	52,7	65	67,0
Padziļinātu zināšanas par studentiem, skolēniem un viņu dzīvi	227	27,9	50	29,2	55	28,1	53	33,3	84	29,8	17	37,8	15	27,3	28	28,9
Apmeklētu seminārus augstskolā	264	32,4	62	36,3	46	23,5	33	20,8	58	20,6	21	46,7	14	25,5	27	27,8
Meklētu skolotāju, pasniedzēju kvalifikācijas celšanas kursus	374	45,9	73	42,7	105	53,6	85	53,5	145	51,4	25	55,6	28	50,9	47	48,5
Izveidotu līdzīgi domājošo kolēģu darba grupu	130	16,0	26	15,2	28	14,3	25	15,7	37	13,1	7	15,6	9	16,4	14	14,4
Cits variants	7	,9	3	1,8	1	,5			3	1,1						
Grūti pateikt	21	2,6	4	2,3	5	2,6	4	2,5	9	3,2					2	2,1
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**14.1. Tabula. Klases/ studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības NAV VAJADŽĪGAS**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoģs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē, grupā vairākums ir latviešu	40	4,9	12	4,3	27	5,6	1	1,9
Klasē, grupā vairākums ir cittautiešu	36	4,4	14	5,0	21	4,3	1	1,9
Klasē, grupā puse ir latviešu un puse - cittautiešu	30	3,7	13	4,7	15	3,1	2	3,8
Klasē, grupā ir tikai latvieši	82	10,1	33	11,9	40	8,2	9	17,3
Nav lieka nevienā klasē, grupā - visās vajadzīga	621	76,2	205	73,7	375	77,3	41	78,8
Grūti pateikt	48	5,9	18	6,5	29	6,0	1	1,9
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**14.2. Tabula. Klases/ studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības NAV VAJADŽĪGAS**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagoģs - Latviešu		Pedagoģs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē, grupā vairākums ir latviešu	40	4,9	1	2,0	6	5,7	3	4,8	2	3,3	22	8,6	5	2,2	1	1,9
Klasē, grupā vairākums ir cittautiešu	36	4,4	3	6,0	5	4,8	3	4,8	3	4,9	2	,8	19	8,3	1	1,9
Klasē, grupā puse ir latviešu un puse - cittautiešu	30	3,7	2	4,0	7	6,7	3	4,8	1	1,6	7	2,7	8	3,5	2	3,8
Klasē, grupā ir tikai latvieši	82	10,1	6	12,0	13	12,4	8	12,9	6	9,8	29	11,4	11	4,8	9	17,3
Nav lieka nevienā klasē, grupā - visās vajadzīga	621	76,2	38	76,0	73	69,5	45	72,6	49	80,3	189	74,1	186	80,9	41	78,8
Grūti pateikt	48	5,9	3	6,0	8	7,6	3	4,8	4	6,6	18	7,1	11	4,8	1	1,9
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**14.3. Tabula. Klases/ studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības NAV VAJADŽĪGAS**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedaģoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedaģoģi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē, grupā vairākums ir latviešu	40	4,9	5	3,5	7	7,1	3	3,6	3	5,1	11	4,9	3	5,6	5	5,0	3	3,6
Klasē, grupā vairākums ir cittautiešu	36	4,4	4	2,8	3	3,0	4	4,8	3	5,1	9	4,0	2	3,7	3	3,0	2	2,4
Klasē, grupā puse ir latviešu un puse - cittautiešu	30	3,7	6	4,2	3	3,0	1	1,2	1	1,7	6	2,7	1	1,9	2	2,0	3	3,6
Klasē, grupā ir tikai latvieši	82	10,1	16	11,2	5	5,1	7	8,4	4	6,8	21	9,3	3	5,6	10	10,0	6	7,2
Nav lieka nevienā klasē, grupā - visās vajadzīga	621	76,2	118	82,5	81	81,8	68	81,9	49	83,1	178	79,1	45	83,3	81	81,0	67	80,7
Grūti pateikt	48	5,9	3	2,1	6	6,1			2	3,4	11	4,9	3	5,6	5	5,0	2	2,4
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**14.4. Tabula. Klases/ studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības NAV VAJADŽĪGAS**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedaģoģi, docētāji)						REĢIONS (pedaģoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Klasē, grupā vairākums ir latviešu	40	4,9	7	4,1	12	6,1	8	5,0	17	6,0	3	6,7	2	3,6	4	4,1
Klasē, grupā vairākums ir cittautiešu	36	4,4	4	2,3	10	5,1	8	5,0	15	5,3			3	5,5	3	3,1
Klasē, grupā puse ir latviešu un puse - cittautiešu	30	3,7	4	2,3	8	4,1	4	2,5	8	2,8	1	2,2	2	3,6	3	3,1
Klasē, grupā ir tikai latvieši	82	10,1	21	12,3	11	5,6	14	8,8	18	6,4	5	11,1	6	10,9	10	10,3
Nav lieka nevienā klasē, grupā - visās vajadzīga	621	76,2	132	77,2	160	81,6	119	74,8	217	77,0	34	75,6	43	78,2	77	79,4
Grūti pateikt	48	5,9	8	4,7	8	4,1	11	6,9	19	6,7	3	6,7	2	3,6	4	4,1
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**15.1. Tabula. Dažādu valodu izmantošana gatavojošies nodarbībām**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)			
	N	Kol %	Pedagoģs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %
Tikai latviešu	138	25,7	132	27,2	6	11,5
Tikai krievu	15	2,8	15	3,1		
Latviešu un krievu	237	44,1	228	47,0	9	17,3
Latviešu un angļu	20	3,7	15	3,1	5	9,6
Latviešu un vācu	3	,6	2	,4	1	1,9
Latviešu, krievu, angļu	71	13,2	58	12,0	13	25,0
Latviešu, krievu, vācu	19	3,5	10	2,1	9	17,3
Latviešu, angļu, vācu	4	,7	4	,8		
Latviešu, krievu, angļu, vācu	9	1,7	4	,8	5	9,6
Citas valodas	17	3,2	13	2,7	4	7,7
Grūti pateikt	4	,7	4	,8		
Kopā	537	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi pedagoģi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**15.2. Tabula. Dažādu valodu izmantošana gatavojoties nodarbībām**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)					
	N	Kol %	Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tikai latviešu	138	25,7	121	47,5	11	4,8	6	11,5
Tikai krievu	15	2,8			15	6,5		
Latviešu un krievu	237	44,1	60	23,5	168	73,0	9	17,3
Latviešu un angļu	20	3,7	15	5,9			5	9,6
Latviešu un vācu	3	,6	1	,4	1	,4	1	1,9
Latviešu, krievu, angļu	71	13,2	35	13,7	23	10,0	13	25,0
Latviešu, krievu, vācu	19	3,5	8	3,1	2	,9	9	17,3
Latviešu, angļu, vācu	4	,7	4	1,6				
Latviešu, krievu, angļu, vācu	9	1,7	3	1,2	1	,4	5	9,6
Citas valodas	17	3,2	7	2,7	6	2,6	4	7,7
Grūti pateikt	4	,7	1	,4	3	1,3		
Kopā	537	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**15.3. Tabula. Dažādu valodu izmantošana gatavojoties nodarbībām**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstāka pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tikai latviešu	138	25,7	36	25,2	24	24,2	27	32,5	9	15,3	58	25,8	14	25,9	23	23,0	24	28,9
Tikai krievu	15	2,8	3	2,1	1	1,0	1	1,2	2	3,4	4	1,8	1	1,9	2	2,0	5	6,0
Latviešu un krievu	237	44,1	46	32,2	58	58,6	34	41,0	31	52,5	72	32,0	32	59,3	58	58,0	35	42,2
Latviešu un angļu	20	3,7	6	4,2	2	2,0	3	3,6	2	3,4	18	8,0					2	2,4
Latviešu un vācu	3	,6	2	1,4	1	1,0					3	1,3						
Latviešu, krievu, angļu	71	13,2	22	15,4	8	8,1	12	14,5	10	16,9	39	17,3	2	3,7	13	13,0	10	12,0
Latviešu, krievu, vācu	19	3,5	11	7,7	1	1,0	3	3,6	2	3,4	12	5,3	1	1,9	2	2,0	3	3,6
Latviešu, angļu, vācu	4	,7	1	,7			2	2,4			3	1,3						
Latviešu, krievu, angļu, vācu	9	1,7	5	3,5	1	1,0	1	1,2	1	1,7	6	2,7	1	1,9			1	1,2
Citas valodas	17	3,2	11	7,7	3	3,0			1	1,7	10	4,4	2	3,7	2	2,0	3	3,6
Grūti pateikt	4	,7							1	1,7			1	1,9				
Kopā	537	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**15.4. Tabula. Dažādu valodu izmantošana gatavojoties nodarbībām**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REĢIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tikai latviešu	138	25,7	42	24,6	52	26,5	42	26,4	75	26,6	22	48,9	10	18,2	24	24,7
Tikai krievu	15	2,8	3	1,8	3	1,5	9	5,7	11	3,9	1	2,2	1	1,8	2	2,1
Latviešu un krievu	237	44,1	63	36,8	97	49,5	73	45,9	117	41,5	21	46,7	33	60,0	54	55,7
Latviešu un angļu	20	3,7	9	5,3	6	3,1	5	3,1	14	5,0	1	2,2				
Latviešu un vācu	3	,6	1	,6	2	1,0			2	,7						
Latviešu, krievu, angļu	71	13,2	29	17,0	23	11,7	16	10,1	43	15,2			3	5,5	12	12,4
Latviešu, krievu, vācu	19	3,5	9	5,3	7	3,6	3	1,9	5	1,8			3	5,5	2	2,1
Latviešu, angļu, vācu	4	,7			1	,5	3	1,9	4	1,4						
Latviešu, krievu, angļu, vācu	9	1,7	5	2,9			3	1,9	3	1,1						
Citas valodas	17	3,2	8	4,7	4	2,0	5	3,1	8	2,8			3	5,5	2	2,1
Grūti pateikt	4	,7	2	1,2	1	,5							2	3,6	1	1,0
Kopā	537	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**16.1. Tabula. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/ grupā**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)			
	N	Kol %	Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	277	51,6	252	52,0	25	48,1
Stereotipi un aizspriedumi	307	57,2	275	56,7	32	61,5
Sliktas valodas zināšanas	183	34,1	157	32,4	26	50,0
Starpkultūru kompetences trūkums	303	56,4	270	55,7	33	63,5
Grūti pateikt	15	2,8	15	3,1		
Kopā	537	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**16.2. Tabula. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/ grupā**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)					
	N	Kol %	Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	277	51,6	135	52,9	117	50,9	25	48,1
Stereotipi un aizspriedumi	307	57,2	137	53,7	138	60,0	32	61,5
Sliktas valodas zināšanas	183	34,1	95	37,3	62	27,0	26	50,0
Starpkultūru kompetences trūkums	303	56,4	138	54,1	132	57,4	33	63,5
Grūti pateikt	15	2,8	7	2,7	8	3,5		
Kopā	537	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**16.3. Tabula. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/ grupā**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	277	51,6	72	50,3	58	58,6	43	51,8	23	39,0	105	46,7	32	59,3	40	40,0	51	61,4
Stereotipi un aizspriedumi	307	57,2	94	65,7	57	57,6	47	56,6	35	59,3	133	59,1	35	64,8	56	56,0	50	60,2
Sliktas valodas zināšanas	183	34,1	57	39,9	35	35,4	24	28,9	20	33,9	88	39,1	13	24,1	34	34,0	26	31,3
Starpkultūru kompetences trūkums	303	56,4	87	60,8	60	60,6	52	62,7	35	59,3	135	60,0	32	59,3	58	58,0	46	55,4
Grūti pateikt	15	2,8	3	2,1	2	2,0	3	3,6	2	3,4	4	1,8	2	3,7	4	4,0	2	2,4
Kopā	537	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**16.4. Tabula. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/ grupā**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REGIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	277	51,6	92	53,8	98	50,0	79	49,7	144	51,1	28	62,2	31	56,4	45	46,4
Stereotipi un aizspriedumi	307	57,2	106	62,0	110	56,1	85	53,5	164	58,2	24	53,3	37	67,3	47	48,5
Sliktas valodas zināšanas	183	34,1	73	42,7	62	31,6	46	28,9	90	31,9	16	35,6	21	38,2	30	30,9
Starpkultūru kompetences trūkums	303	56,4	108	63,2	104	53,1	86	54,1	157	55,7	24	53,3	30	54,5	57	58,8
Grūti pateikt	15	2,8	2	1,2	6	3,1	6	3,8	9	3,2					5	5,2
Kopā	537	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi pedagogi un docētāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

**17.1. Tabula. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	734	90,1	255	91,7	428	88,2	51	98,1
Nē	55	6,7	13	4,7	41	8,5	1	1,9
Grūti pateikt	26	3,2	10	3,6	16	3,3		
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**17.2. Tabula. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	734	90,1	47	94,0	97	92,4	57	91,9	54	88,5	215	84,3	213	92,6	51	98,1
Nē	55	6,7	2	4,0	4	3,8	4	6,5	3	4,9	31	12,2	10	4,3	1	1,9
Grūti pateikt	26	3,2	1	2,0	4	3,8	1	1,6	4	6,6	9	3,5	7	3,0		
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**17.3. Tabula. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā**

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)						AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)									
	N	Kol %	Maģistra/doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	734	90,1	134	93,7	90	90,9	72	86,7	54	91,5	203	90,2	48	88,9	88	88,0	79	95,2
Nē	55	6,7	7	4,9	8	8,1	10	12,0	4	6,8	17	7,6	2	3,7	11	11,0	4	4,8
Grūti pateikt	26	3,2	2	1,4	1	1,0	1	1,2	1	1,7	5	2,2	4	7,4	1	1,0		
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**17.4. Tabula. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	734	90,1	154	90,1	177	90,3	140	88,1	249	88,3	42	93,3	49	89,1	84	86,6
Nē	55	6,7	14	8,2	16	8,2	12	7,5	26	9,2	3	6,7	1	1,8	11	11,3
Grūti pateikt	26	3,2	3	1,8	3	1,5	7	4,4	7	2,5			5	9,1	2	2,1
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**18.1. Tabula. Kādi jābūt starpkulturāli orientētai skolotāju izglītībai**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMI</b>	312	38,3	145	52,2	148	30,5	19	36,5
Sociālo zinātņu izglītība	10	1,2	9	3,2	1	,2		
Pedagoģiskā izglītība	37	4,5	18	6,5	19	3,9		
Svešvalodu zināšanas	42	5,2	13	4,7	28	5,8	1	1,9
Augstākā izglītība	49	6,0	26	9,4	23	4,7		
Vēstures/ kultūras vēstures zināšanas	13	1,6	7	2,5	6	1,2		
Zināšanas par citām kultūrām	149	18,3	76	27,3	64	13,2	9	17,3
Vispusīga izglītība	49	6,0	17	6,1	26	5,4	6	11,5
Orientēta uz bilingvālu apmācību	5	,6	2	,7	3	,6		
Psiholoģiskā izglītība	8	1,0	2	,7	6	1,2		
Kvalitatīva izglītība	18	2,2	7	2,5	11	2,3		
Pieejama ikvienam skolotājam	3	,4	2	,7	1	,2		
Maģistra grāds	2	,2	1	,4	1	,2		
Filoloģiskā izglītība	5	,6	2	,7	3	,6		
Balstīta multikulturālā sabiedrībā	11	1,3	2	,7	6	1,2	3	5,8
Tāda nav vajadzīga	1	,1	1	,4				
<b>IZGLĪTĪBAS VEIDI</b>	193	23,7	56	20,1	120	24,7	17	32,7
Speciāli studiju kursi	90	11,0	17	6,1	65	13,4	8	15,4
Kvalifikācijas celšanas kursi	9	1,1	5	1,8	4	,8		
Semināri	48	5,9	12	4,3	32	6,6	4	7,7
Lekcijas	3	,4	1	,4	2	,4		
Atbilstošas literatūras apguve	11	1,3	3	1,1	6	1,2	2	3,8
Kontakti ar ekspertiem, kolēģiem, citu kultūru pārstāvjiem	30	3,7	13	4,7	14	2,9	3	5,8
Zināšanu pielietojums praksē	46	5,6	18	6,5	22	4,5	6	11,5
Studijas ārzemēs	18	2,2	8	2,9	9	1,9	1	1,9
Patstāvīgas studijas	10	1,2	2	,7	8	1,6		
Metodisko materiālu izmantošana	3	,4			3	,6		
Pieredzes apmaiņa	12	1,5			11	2,3	1	1,9
<b>DAŽĀDI</b>	108	13,3	34	12,2	64	13,2	10	19,2
Interese par darbu, par jauno	17	2,1	3	1,1	12	2,5	2	3,8
Respekts, cieņa, tolerance	45	5,5	13	4,7	28	5,8	4	7,7
Izzināšana, iedzījināšanās problēmā	14	1,7	6	2,2	7	1,4	1	1,9
Atteikšanās no stereotipiem	14	1,7	7	2,5	4	,8	3	5,8
Orientēšanās citu valstu pedagoģiskajās problēmās	2	,2	2	,7				
Kompetence dažādās jomā	4	,5	2	,7	2	,4		
Gatavība pieņemt citas kultūras	29	3,6	3	1,1	22	4,5	4	7,7
Spēja savstarpēji saprasties	9	1,1	2	,7	6	1,2	1	1,9
Prasme risināt konfliktus	5	,6			3	,6	2	3,8
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	348	42,7	100	36,0	233	48,0	15	28,8
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

### 18.2. Tabula. Kāda jābūt starpkulturāli orientētai skolotāju izglītībai

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMI</b>	<b>312</b>	<b>38,3</b>	<b>33</b>	<b>66,0</b>	<b>45</b>	<b>42,9</b>	<b>40</b>	<b>64,5</b>	<b>27</b>	<b>44,3</b>	<b>91</b>	<b>35,7</b>	<b>57</b>	<b>24,8</b>	<b>19</b>	<b>36,5</b>
Sociālo zinātņu izglītība	10	1,2	2	4,0	3	2,9	2	3,2	2	3,3	1	,4				
Pedagoģiskā izglītība	37	4,5	3	6,0	5	4,8	5	8,1	5	8,2	12	4,7	7	3,0		
Svešvalodu zināšanas	42	5,2	3	6,0	3	2,9	4	6,5	3	4,9	20	7,8	8	3,5	1	1,9
Augstākā izglītība	49	6,0	4	8,0	12	11,4	5	8,1	5	8,2	12	4,7	11	4,8		
Vēstures/ kultūras vēstures zināšanas	13	1,6			3	2,9	2	3,2	2	3,3	4	1,6	2	,9		
Zināšanas par citām kultūrām	149	18,3	18	36,0	24	22,9	25	40,3	9	14,8	36	14,1	28	12,2	9	17,3
Vispusīga izglītība	49	6,0	6	12,0	3	2,9	4	6,5	4	6,6	15	5,9	11	4,8	6	11,5
Orientēta uz bilingvālu apmācību	5	,6			1	1,0			1	1,6	3	1,2				
Psiholoģiskā izglītība	8	1,0			1	1,0			1	1,6	1	,4	5	2,2		
Kvalitatīva izglītība	18	2,2			1	1,0	2	3,2	4	6,6	9	3,5	2	,9		
Pieejama ikvienam skolotājam	3	,4					2	3,2			1	,4				
Maģistra grāds	2	,2					1	1,6			1	,4				
Filoloģiskā izglītība	5	,6	1	2,0			1	1,6			3	1,2				
Balstīta multikulturālā sabiedrībā	11	1,3	1	2,0					1	1,6			6	2,6	3	5,8
Tāda nav vajadzīga	1	,1					1	1,6								
<b>IZGLĪTĪBAS VEIDI</b>	<b>193</b>	<b>23,7</b>	<b>12</b>	<b>24,0</b>	<b>16</b>	<b>15,2</b>	<b>18</b>	<b>29,0</b>	<b>10</b>	<b>16,4</b>	<b>57</b>	<b>22,4</b>	<b>63</b>	<b>27,4</b>	<b>17</b>	<b>32,7</b>
Speciāli studiju kursi	90	11,0	3	6,0	5	4,8	5	8,1	4	6,6	30	11,8	35	15,2	8	15,4
Kvalifikācijas celšanas kursi	9	1,1			3	2,9	2	3,2			3	1,2	1	,4		
Semināri	48	5,9	4	8,0	4	3,8	2	3,2	2	3,3	10	3,9	22	9,6	4	7,7
Lekcijas	3	,4			1	1,0					2	,8				
Atbilstošas literatūras apguve	11	1,3	1	2,0	2	1,9					3	1,2	3	1,3	2	3,8
Kontakts ar ekspertiem, kolēģiem, citu kultūru pārstāvjiem	30	3,7	1	2,0	4	3,8	4	6,5	4	6,6	6	2,4	8	3,5	3	5,8
Zināšanu pielietojums praksē	46	5,6	4	8,0	6	5,7	6	9,7	2	3,3	9	3,5	13	5,7	6	11,5
Studijas ārzemēs	18	2,2	1	2,0			7	11,3			2	,8	7	3,0	1	1,9
Patstāvīgas studijas	10	1,2					1	1,6	1	1,6	5	2,0	3	1,3		
Metodisko materiālu izmantošana	3	,4									2	,8	1	,4		
Pieredzes apmaiņa	12	1,5									4	1,6	7	3,0	1	1,9
<b>DAŽĀDI</b>	<b>108</b>	<b>13,3</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>18</b>	<b>17,1</b>	<b>5</b>	<b>8,1</b>	<b>7</b>	<b>11,5</b>	<b>28</b>	<b>11,0</b>	<b>36</b>	<b>15,7</b>	<b>10</b>	<b>19,2</b>
Interese par darbu, par jauno	17	2,1	1	2,0	2	1,9					5	2,0	7	3,0	2	3,8
Respekts, cieņa, tolerance	45	5,5	2	4,0	7	6,7			4	6,6	13	5,1	15	6,5	4	7,7
Izzināšana, iedzīlināšanās problēmā	14	1,7			4	3,8			2	3,3	4	1,6	3	1,3	1	1,9
Atteikšanās no stereotipiem	14	1,7			4	3,8	2	3,2	1	1,6	3	1,2	1	,4	3	5,8
Orientēšanās citu valstu pedagoģiskajās problēmās	2	,2			2	1,9										
Kompetence dažādās jomās	4	,5			1	1,0	1	1,6			1	,4	1	,4		
Gatavība pieņemt citas kultūras	29	3,6	1	2,0	1	1,0			1	1,6	3	1,2	19	8,3	4	7,7
Spēja savstarpēji saprasties	9	1,1					2	3,2					6	2,6	1	1,9
Prasme risināt konfliktus	5	,6									2	,8	1	,4	2	3,8
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>348</b>	<b>42,7</b>	<b>11</b>	<b>22,0</b>	<b>49</b>	<b>46,7</b>	<b>12</b>	<b>19,4</b>	<b>28</b>	<b>45,9</b>	<b>120</b>	<b>47,1</b>	<b>113</b>	<b>49,1</b>	<b>15</b>	<b>28,8</b>
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnas %, Vairākatbilžu jautājums (% summa > 100)



18.3. Tabula. Kādaī jābūt starpkulturāli orientētai skolotāju izglītībai

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedaģoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedaģoģi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedaģoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
<b>IZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMI</b>	<b>312</b>	<b>38,3</b>	<b>54</b>	<b>37,8</b>	<b>37</b>	<b>37,4</b>	<b>26</b>	<b>31,3</b>	<b>21</b>	<b>35,6</b>	<b>81</b>	<b>36,0</b>	<b>17</b>	<b>31,5</b>	<b>27</b>	<b>27,0</b>	<b>27</b>	<b>32,5</b>
Sociālo zinātņu izglītība	10	1,2							1	1,7	1	,4						
Pedaģoģiskā izglītība	37	4,5	10	7,0	4	4,0	2	2,4	1	1,7	11	4,9	1	1,9	1	1,0	4	4,8
Svešvalodu zināšanas	42	5,2	5	3,5	9	9,1	5	6,0	6	10,2	17	7,6			6	6,0	3	3,6
Augstākā izglītība	49	6,0	6	4,2	7	7,1	5	6,0	3	5,1	11	4,9	2	3,7	5	5,0	2	2,4
Vēstures/ kultūras vēstures zināšanas	13	1,6	2	1,4	1	1,0	3	3,6			2	,9			3	3,0	1	1,2
Zināšanas par citām kultūrām	149	18,3	19	13,3	20	20,2	11	13,3	11	18,6	31	13,8	9	16,7	16	16,0	12	14,5
Vispusīga izglītība	49	6,0	10	7,0	6	6,1	2	2,4	6	10,2	14	6,2	4	7,4	4	4,0	7	8,4
Orientēta uz bilingvālu apmācību	5	,6	1	,7							2	,9						
Psiholoģiskā izglītība	8	1,0	2	1,4	2	2,0			1	1,7	2	,9	2	3,7	1	1,0	1	1,2
Kvalitatīva izglītība	18	2,2	3	2,1	1	1,0	1	1,2			7	3,1	1	1,9			2	2,4
Pieejama ikvienam skolotājam	3	,4					1	1,2							1	1,0		
Maģistra grāds	2	,2			1	1,0					1	,4						
Filoloģiskā izglītība	5	,6	1	,7			2	2,4			1	,4			2	2,0		
Balstīta multikulturālā sabiedrībā	11	1,3	6	4,2	1	1,0			2	3,4	3	1,3	3	5,6	1	1,0	2	2,4
Tāda nav vajadzīga	1	,1																
<b>IZGLĪTĪBAS VEIDI</b>	<b>193</b>	<b>23,7</b>	<b>40</b>	<b>28,0</b>	<b>29</b>	<b>29,3</b>	<b>29</b>	<b>34,9</b>	<b>16</b>	<b>27,1</b>	<b>58</b>	<b>25,8</b>	<b>16</b>	<b>29,6</b>	<b>32</b>	<b>32,0</b>	<b>23</b>	<b>27,7</b>
Speciāli studiju kursi	90	11,0	18	12,6	14	14,1	19	22,9	6	10,2	27	12,0	10	18,5	19	19,0	13	15,7
Kvalifikācijas celšanas kursi	9	1,1			1	1,0	2	2,4	1	1,7	2	,9	1	1,9	1	1,0		
Semināri	48	5,9	7	4,9	9	9,1	10	12,0	5	8,5	11	4,9	2	3,7	13	13,0	8	9,6
Lekcijas	3	,4					1	1,2			1	,4						
Atbilstošas literatūras apguve	11	1,3	2	1,4	1	1,0	2	2,4			3	1,3	1	1,9	3	3,0		
Kontakti ar ekspertiem, kolēģiem, citu kultūru pārstāvjiem	30	3,7	7	4,9	7	7,1	2	2,4			10	4,4			1	1,0	5	6,0
Zināšanu pielietojums praksē	46	5,6	9	6,3	6	6,1	4	4,8	6	10,2	13	5,8	4	7,4	6	6,0	4	4,8
Studijas ārzemēs	18	2,2	2	1,4	3	3,0	3	3,6	1	1,7	4	1,8	1	1,9	1	1,0	4	4,8
Patstāvīgas studijas	10	1,2	5	3,5	1	1,0	1	1,2			6	2,7	1	1,9			1	1,2
Metodisko materiālu izmantošana	3	,4	1	,7	1	1,0	1	1,2							3	3,0		
Pieredzes apmaiņa	12	1,5	2	1,4	6	6,1	2	2,4	1	1,7	3	1,3			6	6,0	3	3,6
<b>DAŽĀDI</b>	<b>108</b>	<b>13,3</b>	<b>26</b>	<b>18,2</b>	<b>14</b>	<b>14,1</b>	<b>11</b>	<b>13,3</b>	<b>9</b>	<b>15,3</b>	<b>35</b>	<b>15,6</b>	<b>10</b>	<b>18,5</b>	<b>13</b>	<b>13,0</b>	<b>8</b>	<b>9,6</b>
Interese par darbu, par jauno	17	2,1	4	2,8	1	1,0	4	4,8			9	4,0	3	5,6	2	2,0		
Respekts, cieņa, tolerance	45	5,5	11	7,7	8	8,1	5	6,0	3	5,1	16	7,1	2	3,7	8	8,0	2	2,4
Izzināšana, iedzījināšanās problēmā	14	1,7	2	1,4	2	2,0			1	1,7	6	2,7	2	3,7				
Atteikšanās no stereotipiem	14	1,7	2	1,4			3	3,6			3	1,3	2	3,7			1	1,2
Orientēšanās citu valstu pedaģoģiskajās problēmās	2	,2																
Kompetence dažādās jomā	4	,5	2	1,4							2	,9						
Gatavība pieņemt citas kultūras	29	3,6	9	6,3	4	4,0	3	3,6	5	8,5	10	4,4	2	3,7	6	6,0	3	3,6
Spēja savstarpēji saprasties	9	1,1	2	1,4	2	2,0			1	1,7	1	,4			1	1,0	2	2,4
Prasme risināt konfliktus	5	,6	4	2,8					1	1,7	1	,4	1	1,9			3	3,6
<b>GRŪTI PATEIKT</b>	<b>348</b>	<b>42,7</b>	<b>53</b>	<b>37,1</b>	<b>39</b>	<b>39,4</b>	<b>31</b>	<b>37,3</b>	<b>28</b>	<b>47,5</b>	<b>93</b>	<b>41,3</b>	<b>25</b>	<b>46,3</b>	<b>47</b>	<b>47,0</b>	<b>33</b>	<b>39,8</b>
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonu %, Vairākatbižu jautājums (% summa&gt;100)

**18.4. Tabula. Kādam jābūt starpkulturāli orientētai skolotāju izglītībai**

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
IZGLĪTĪBAS RAKSTUROJUMI	312	38,3	57	33,3	58	29,6	49	30,8	81	28,7	19	42,2	16	29,1	30	30,9
Sociālo zinātņu izglītība	10	1,2			1	,5								1	1,0	
Pedagoģiskā izglītība	37	4,5	10	5,8	4	2,0	5	3,1	12	4,3	4	8,9	1	1,8	1	1,0
Svešvalodu zināšanas	42	5,2	8	4,7	12	6,1	8	5,0	20	7,1	1	2,2	2	3,6	4	4,1
Augstākā izglītība	49	6,0	4	2,3	8	4,1	11	6,9	15	5,3	2	4,4	1	1,8	5	5,2
Vēstures/ kultūras vēstures zināšanas	13	1,6	1	,6	4	2,0	1	,6	2	,7					4	4,1
Zināšanas par citām kultūrām	149	18,3	27	15,8	28	14,3	17	10,7	37	13,1	3	6,7	8	14,5	16	16,5
Vīspušiņa izglītība	49	6,0	11	6,4	12	6,1	8	5,0	9	3,2	6	13,3	5	9,1	6	6,2
Orientēta uz bilingvālu apmācību	5	,6			1	,5	2	1,3	1	,4	2	4,4				
Psiholoģiskā izglītība	8	1,0	1	,6	5	2,6			2	,7	1	2,2	2	3,6	1	1,0
Kvalitatīva izglītība	18	2,2	4	2,3	3	1,5	4	2,5	5	1,8	4	8,9	2	3,6		
Pieejama ikvienam skolotājam	3	,4					1	,6							1	1,0
Maģistra grāds	2	,2			1	,5			1	,4						
Filoloģiskā izglītība	5	,6	2	1,2	1	,5			1	,4					2	2,1
Balstīta multikulturālā sabiedrībā	11	1,3	2	1,2	3	1,5	4	2,5	4	1,4			2	3,6		
Tāda nav vajadzīga	1	,1														
IZGLĪTĪBAS VEIDI	193	23,7	43	25,1	52	26,5	41	25,8	67	23,8	7	15,6	13	23,6	32	33,0
Speciāli studiju kursi	90	11,0	17	9,9	33	16,8	23	14,5	34	12,1	5	11,1	5	9,1	21	21,6
Kvalifikācijas celšanas kursi	9	1,1	1	,6	2	1,0	1	,6	2	,7					2	2,1
Semināri	48	5,9	12	7,0	16	8,2	8	5,0	13	4,6	3	6,7	3	5,5	13	13,4
Lekcijas	3	,4					2	1,3	2	,7						
Atbilstošas literatūras apguve	11	1,3	3	1,8	2	1,0	3	1,9	2	,7					4	4,1
Kontakti ar ekspertiem, kolēģiem, citu kultūru pārstāvjiem	30	3,7	6	3,5	8	4,1	2	1,3	12	4,3					1	1,0
Zināšanu pielietojums praksē	46	5,6	9	5,3	8	4,1	11	6,9	9	3,2	1	2,2	6	10,9	6	6,2
Studijas ārzemēs	18	2,2	3	1,8	5	2,6	2	1,3	7	2,5			1	1,8	1	1,0
Patstāvīgas studijas	10	1,2	3	1,8	1	,5	4	2,5	8	2,8						
Metodisko materiālu izmantošana	3	,4	1	,6	1	,5	1	,6							3	3,1
Pieredzes apmaiņa	12	1,5	4	2,3	8	4,1			4	1,4					7	7,2
DAŽĀDI	108	13,3	26	15,2	23	11,7	25	15,7	34	12,1	7	15,6	12	21,8	11	11,3
Interese par darbu, par jauno	17	2,1	5	2,9	5	2,6	4	2,5	6	2,1	1	2,2	2	3,6	3	3,1
Respekts, cieņa, tolerance	45	5,5	13	7,6	8	4,1	11	6,9	12	4,3	5	11,1	4	7,3	7	7,2
Izzināšana, iedzījināšanās problēmā	14	1,7	2	1,2	4	2,0	2	1,3	6	2,1			1	1,8		
Atteikšanās no stereotipiem	14	1,7	4	2,3	3	1,5			1	,4			3	5,5		
Orientēšanās citu valstu pedagoģiskajās problēmās	2	,2														
Kompetence dažādās jomā	4	,5			1	,5	1	,6	2	,7						
Gatavība pieņemt citas kultūras	29	3,6	9	5,3	9	4,6	8	5,0	13	4,6	2	4,4	5	9,1	2	2,1
Spēja savstarpēji saprasties	9	1,1			3	1,5	4	2,5	3	1,1			2	3,6	1	1,0
Prasme risināt konfliktus	5	,6	3	1,8	1	,5	1	,6	2	,7			1	1,8		
GRŪTI PATEIKT	348	42,7	74	43,3	92	46,9	74	46,5	141	50,0	19	42,2	28	50,9	41	42,3
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

*Bāze - Visi respondenti**N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

### 19.1. Tabula. Skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

		Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
		N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0
Daži semināri par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	10	3,6	23	4,7	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	127	15,6	44	15,8	70	14,4	13	25,0
	Drīzāk ir atbilstoši	391	48,0	143	51,4	223	46,0	25	48,1
	Ļoti atbilstoši	190	23,3	61	21,9	118	24,3	11	21,2
	Grūti pateikt	72	8,8	20	7,2	51	10,5	1	1,9
Refleksija par personīgo etnocentrismu	Nemaz nav atbilstoši	89	10,9	26	9,4	59	12,2	4	7,7
	Drīzāk nav atbilstoši	271	33,3	90	32,4	164	33,8	17	32,7
	Drīzāk ir atbilstoši	232	28,5	90	32,4	121	24,9	21	40,4
	Ļoti atbilstoši	49	6,0	18	6,5	22	4,5	9	17,3
	Grūti pateikt	174	21,3	54	19,4	119	24,5	1	1,9
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	79	9,7	24	8,6	48	9,9	7	13,5
	Drīzāk nav atbilstoši	218	26,7	72	25,9	130	26,8	16	30,8
	Drīzāk ir atbilstoši	314	38,5	108	38,8	184	37,9	22	42,3
	Ļoti atbilstoši	112	13,7	52	18,7	54	11,1	6	11,5
	Grūti pateikt	92	11,3	22	7,9	69	14,2	1	1,9
Dažu stundu hospitēšana	Nemaz nav atbilstoši	86	10,6	20	7,2	60	12,4	6	11,5
	Drīzāk nav atbilstoši	250	30,7	74	26,6	147	30,3	29	55,8
	Drīzāk ir atbilstoši	272	33,4	112	40,3	149	30,7	11	21,2
	Ļoti atbilstoši	92	11,3	36	12,9	51	10,5	5	9,6
	Grūti pateikt	115	14,1	36	12,9	78	16,1	1	1,9
Speciālu studiju kursu ieviešana	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	4	1,4	30	6,2	1	1,9
	Drīzāk nav atbilstoši	116	14,2	27	9,7	80	16,5	9	17,3
	Drīzāk ir atbilstoši	293	36,0	116	41,7	155	32,0	22	42,3
	Ļoti atbilstoši	272	33,4	110	39,6	144	29,7	18	34,6
	Grūti pateikt	99	12,1	21	7,6	76	15,7	2	3,8
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	Nemaz nav atbilstoši	7	,9	1	,4	5	1,0	1	1,9
	Drīzāk nav atbilstoši	35	4,3	12	4,3	23	4,7		
	Drīzāk ir atbilstoši	262	32,1	79	28,4	165	34,0	18	34,6
	Ļoti atbilstoši	443	54,4	167	60,1	243	50,1	33	63,5
	Grūti pateikt	68	8,3	19	6,8	49	10,1		
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	Nemaz nav atbilstoši	24	2,9	5	1,8	17	3,5	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	144	17,7	61	21,9	74	15,3	9	17,3
	Drīzāk ir atbilstoši	323	39,6	117	42,1	187	38,6	19	36,5
	Ļoti atbilstoši	205	25,2	64	23,0	120	24,7	21	40,4
	Grūti pateikt	119	14,6	31	11,2	87	17,9	1	1,9
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	Nemaz nav atbilstoši	33	4,0	10	3,6	16	3,3	7	13,5
	Drīzāk nav atbilstoši	149	18,3	52	18,7	82	16,9	15	28,8
	Drīzāk ir atbilstoši	310	38,0	106	38,1	185	38,1	19	36,5
	Ļoti atbilstoši	240	29,4	86	30,9	144	29,7	10	19,2
	Grūti pateikt	83	10,2	24	8,6	58	12,0	1	1,9
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	56	6,9	7	2,5	47	9,7	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	189	23,2	46	16,5	127	26,2	16	30,8
	Drīzāk ir atbilstoši	355	43,6	144	51,8	185	38,1	26	50,0
	Ļoti atbilstoši	132	16,2	58	20,9	67	13,8	7	13,5
	Grūti pateikt	83	10,2	23	8,3	59	12,2	1	1,9

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonna %

**19a.1. Tabula. Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Vid	Students		Pedagogs		Docētājs	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid
Daži semināri par starpkultūru izglītību	743	3,0	258	3,0	434	3,0	51	2,9
Refleksija par personīgo etnocentrismu	641	2,4	224	2,4	366	2,3	51	2,7
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	723	2,6	256	2,7	416	2,6	51	2,5
Dažu stundu hospitēšana	700	2,5	242	2,7	407	2,5	51	2,3
Speciālu studiju kursu ieviešana	716	3,1	257	3,3	409	3,0	50	3,1
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	747	3,5	259	3,6	436	3,5	52	3,6
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	696	3,0	247	3,0	398	3,0	51	3,2
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	732	3,0	254	3,1	427	3,1	51	2,6
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	732	2,8	255	3,0	426	2,6	51	2,7

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav atbilstoši) līdz 4 (oti atbilstoši)*

19.2. Tabula. Skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

		Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
		N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0
Daži semināri par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	2	4,0	2	1,9	4	6,5	2	3,3	15	5,9	8	3,5	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	127	15,6	13	26,0	14	13,3	8	12,9	9	14,8	46	18,0	24	10,4	13	25,0
	Drīzāk ir atbilstoši	391	48,0	20	40,0	54	51,4	37	59,7	32	52,5	110	43,1	113	49,1	25	48,1
	Ļoti atbilstoši	190	23,3	13	26,0	20	19,0	13	21,0	15	24,6	51	20,0	67	29,1	11	21,2
	Grūti pateikt	72	8,8	2	4,0	15	14,3			3	4,9	33	12,9	18	7,8	1	1,9
Refleksija par personīgo etnocentrismu	Nemaz nav atbilstoši	89	10,9	2	4,0	8	7,6	7	11,3	9	14,8	32	12,5	27	11,7	4	7,7
	Drīzāk nav atbilstoši	271	33,3	14	28,0	32	30,5	27	43,5	17	27,9	75	29,4	89	38,7	17	32,7
	Drīzāk ir atbilstoši	232	28,5	20	40,0	32	30,5	21	33,9	17	27,9	64	25,1	57	24,8	21	40,4
	Ļoti atbilstoši	49	6,0	2	4,0	5	4,8	1	1,6	10	16,4	10	3,9	12	5,2	9	17,3
	Grūti pateikt	174	21,3	12	24,0	28	26,7	6	9,7	8	13,1	74	29,0	45	19,6	1	1,9
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	79	9,7	4	8,0	6	5,7	8	12,9	6	9,8	29	11,4	19	8,3	7	13,5
	Drīzāk nav atbilstoši	218	26,7	7	14,0	29	27,6	14	22,6	22	36,1	63	24,7	67	29,1	16	30,8
	Drīzāk ir atbilstoši	314	38,5	26	52,0	31	29,5	26	41,9	25	41,0	104	40,8	80	34,8	22	42,3
	Ļoti atbilstoši	112	13,7	10	20,0	26	24,8	12	19,4	4	6,6	18	7,1	36	15,7	6	11,5
	Grūti pateikt	92	11,3	3	6,0	13	12,4	2	3,2	4	6,6	41	16,1	28	12,2	1	1,9
Dažu stundu hospitēšana	Nemaz nav atbilstoši	86	10,6	2	4,0	4	3,8	5	8,1	9	14,8	44	17,3	16	7,0	6	11,5
	Drīzāk nav atbilstoši	250	30,7	11	22,0	29	27,6	26	41,9	8	13,1	72	28,2	75	32,6	29	55,8
	Drīzāk ir atbilstoši	272	33,4	21	42,0	38	36,2	22	35,5	31	50,8	62	24,3	87	37,8	11	21,2
	Ļoti atbilstoši	92	11,3	9	18,0	14	13,3	5	8,1	8	13,1	25	9,8	26	11,3	5	9,6
	Grūti pateikt	115	14,1	7	14,0	20	19,0	4	6,5	5	8,2	52	20,4	26	11,3	1	1,9
Speciālu studiju kursu ieviešana	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3			3	2,9			1	1,6	17	6,7	13	5,7	1	1,9
	Drīzāk nav atbilstoši	116	14,2	5	10,0	11	10,5	3	4,8	8	13,1	37	14,5	43	18,7	9	17,3
	Drīzāk ir atbilstoši	293	36,0	20	40,0	42	40,0	36	58,1	18	29,5	76	29,8	79	34,3	22	42,3
	Ļoti atbilstoši	272	33,4	23	46,0	33	31,4	21	33,9	33	54,1	77	30,2	67	29,1	18	34,6
	Grūti pateikt	99	12,1	2	4,0	16	15,2	2	3,2	1	1,6	48	18,8	28	12,2	2	3,8
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	Nemaz nav atbilstoši	7	,9			1	1,0					4	1,6	1	,4	1	1,9
	Drīzāk nav atbilstoši	35	4,3			4	3,8	5	8,1	3	4,9	17	6,7	6	2,6		
	Drīzāk ir atbilstoši	262	32,1	11	22,0	28	26,7	17	27,4	23	37,7	90	35,3	75	32,6	18	34,6
	Ļoti atbilstoši	443	54,4	35	70,0	60	57,1	40	64,5	32	52,5	112	43,9	131	57,0	33	63,5
	Grūti pateikt	68	8,3	4	8,0	12	11,4			3	4,9	32	12,5	17	7,4		
Starpkultūru konteksta integrācija visos studiju kursos	Nemaz nav atbilstoši	24	2,9			2	1,9	1	1,6	2	3,3	13	5,1	4	1,7	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	144	17,7	14	28,0	21	20,0	15	24,2	11	18,0	44	17,3	30	13,0	9	17,3
	Drīzāk ir atbilstoši	323	39,6	24	48,0	43	41,0	31	50,0	19	31,1	86	33,7	101	43,9	19	36,5
	Ļoti atbilstoši	205	25,2	8	16,0	18	17,1	12	19,4	26	42,6	55	21,6	65	28,3	21	40,4
	Grūti pateikt	119	14,6	4	8,0	21	20,0	3	4,8	3	4,9	57	22,4	30	13,0	1	1,9
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	Nemaz nav atbilstoši	33	4,0	1	2,0	2	1,9	2	3,2	5	8,2	10	3,9	6	2,6	7	13,5
	Drīzāk nav atbilstoši	149	18,3	14	28,0	12	11,4	19	30,6	7	11,5	45	17,6	37	16,1	15	28,8
	Drīzāk ir atbilstoši	310	38,0	16	32,0	44	41,9	22	35,5	24	39,3	93	36,5	92	40,0	19	36,5
	Ļoti atbilstoši	240	29,4	15	30,0	32	30,5	17	27,4	22	36,1	65	25,5	79	34,3	10	19,2
	Grūti pateikt	83	10,2	4	8,0	15	14,3	2	3,2	3	4,9	42	16,5	16	7,0	1	1,9
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	56	6,9			2	1,9	2	3,2	3	4,9	23	9,0	24	10,4	2	3,8
	Drīzāk nav atbilstoši	189	23,2	10	20,0	15	14,3	10	16,1	11	18,0	65	25,5	62	27,0	16	30,8
	Drīzāk ir atbilstoši	355	43,6	25	50,0	51	48,6	38	61,3	30	49,2	92	36,1	93	40,4	26	50,0
	Ļoti atbilstoši	132	16,2	11	22,0	22	21,0	11	17,7	14	23,0	32	12,5	35	15,2	7	13,5
	Grūti pateikt	83	10,2	4	8,0	15	14,3	1	1,6	3	4,9	43	16,9	16	7,0	1	1,9

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**19a.2. Tabula. Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība**

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Vid	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagogs - Latviešu		Pedagogs - Cits		Docētājs	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Daži semināri par starpkultūru izglītību	743	3,0	48	2,9	90	3,0	62	3,0	58	3,0	222	2,9	212	3,1	51	2,9
Refleksija par personīgo etnocentrismu	641	2,4	38	2,6	77	2,4	56	2,3	53	2,5	181	2,3	185	2,3	51	2,7
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	723	2,6	47	2,9	92	2,8	60	2,7	57	2,5	214	2,5	202	2,7	51	2,5
Dažu stundu hospitēšana	700	2,5	43	2,9	85	2,7	58	2,5	56	2,7	203	2,3	204	2,6	51	2,3
Speciālu studiju kursu ieviešana	716	3,1	48	3,4	89	3,2	60	3,3	60	3,4	207	3,0	202	3,0	50	3,1
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	747	3,5	46	3,8	93	3,6	62	3,6	58	3,5	223	3,4	213	3,6	52	3,6
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	696	3,0	46	2,9	84	2,9	59	2,9	58	3,2	198	2,9	200	3,1	51	3,2
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	732	3,0	46	3,0	90	3,2	60	2,9	58	3,1	213	3,0	214	3,1	51	2,6
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	732	2,8	46	3,0	90	3,0	61	3,0	58	2,9	212	2,6	214	2,6	51	2,7

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav atbilstoši) līdz 4 (oti atbilstoši)*

19.3. Tabula. Skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

		Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
		N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0
Daži semināri par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	5	3,5	4	4,0	3	3,6	6	10,2	12	5,3	1	1,9	7	7,0	3	3,6
	Drīzāk nav atbilstoši	127	15,6	26	18,2	19	19,2	12	14,5	4	6,8	44	19,6	5	9,3	13	13,0	13	15,7
	Drīzāk ir atbilstoši	391	48,0	67	46,9	41	41,4	34	41,0	33	55,9	99	44,0	29	53,7	48	48,0	41	49,4
	Ļoti atbilstoši	190	23,3	36	25,2	25	25,3	25	30,1	12	20,3	54	24,0	15	27,8	23	23,0	16	19,3
	Grūti pateikt	72	8,8	9	6,3	10	10,1	9	10,8	4	6,8	16	7,1	4	7,4	9	9,0	10	12,0
Refleksija par personīgo etnocentrismu	Nemaz nav atbilstoši	89	10,9	20	14,0	10	10,1	6	7,2	14	23,7	28	12,4	2	3,7	16	16,0	11	13,3
	Drīzāk nav atbilstoši	271	33,3	42	29,4	40	40,4	29	34,9	19	32,2	78	34,7	20	37,0	34	34,0	22	26,5
	Drīzāk ir atbilstoši	232	28,5	47	32,9	26	26,3	20	24,1	15	25,4	64	28,4	18	33,3	26	26,0	22	26,5
	Ļoti atbilstoši	49	6,0	13	9,1	5	5,1	6	7,2	1	1,7	18	8,0	4	7,4			7	8,4
	Grūti pateikt	174	21,3	21	14,7	18	18,2	22	26,5	10	16,9	37	16,4	10	18,5	24	24,0	21	25,3
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	79	9,7	22	15,4	8	8,1	8	9,6	7	11,9	32	14,2	5	9,3	7	7,0	9	10,8
	Drīzāk nav atbilstoši	218	26,7	48	33,6	27	27,3	21	25,3	17	28,8	60	26,7	9	16,7	32	32,0	23	27,7
	Drīzāk ir atbilstoši	314	38,5	49	34,3	43	43,4	31	37,3	24	40,7	89	39,6	32	59,3	37	37,0	26	31,3
	Ļoti atbilstoši	112	13,7	12	8,4	11	11,1	11	13,3	6	10,2	20	8,9	4	7,4	13	13,0	11	13,3
	Grūti pateikt	92	11,3	12	8,4	10	10,1	12	14,5	5	8,5	24	10,7	4	7,4	11	11,0	14	16,9
Dažu stundu hospitēšana	Nemaz nav atbilstoši	86	10,6	14	9,8	13	13,1	16	19,3	3	5,1	34	15,1	7	13,0	8	8,0	6	7,2
	Drīzāk nav atbilstoši	250	30,7	55	38,5	40	40,4	14	16,9	25	42,4	81	36,0	13	24,1	39	39,0	23	27,7
	Drīzāk ir atbilstoši	272	33,4	46	32,2	23	23,2	31	37,3	16	27,1	58	25,8	26	48,1	28	28,0	24	28,9
	Ļoti atbilstoši	92	11,3	14	9,8	11	11,1	10	12,0	6	10,2	25	11,1	3	5,6	11	11,0	15	18,1
	Grūti pateikt	115	14,1	14	9,8	12	12,1	12	14,5	9	15,3	27	12,0	5	9,3	14	14,0	15	18,1
Speciālu studiju kursu ieviešana	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	7	4,9	5	5,1	3	3,6	5	8,5	14	6,2	2	3,7	5	5,0	5	6,0
	Drīzāk nav atbilstoši	116	14,2	27	18,9	15	15,2	11	13,3	14	23,7	36	16,0	8	14,8	15	15,0	14	16,9
	Drīzāk ir atbilstoši	293	36,0	50	35,0	41	41,4	30	36,1	16	27,1	76	33,8	12	22,2	43	43,0	27	32,5
	Ļoti atbilstoši	272	33,4	42	29,4	28	28,3	28	33,7	17	28,8	76	33,8	25	46,3	21	21,0	24	28,9
	Grūti pateikt	99	12,1	17	11,9	10	10,1	11	13,3	7	11,9	23	10,2	7	13,0	16	16,0	13	15,7
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	Nemaz nav atbilstoši	7	,9	3	2,1	1	1,0	1	1,2			4	1,8			1	1,0	1	1,2
	Drīzāk nav atbilstoši	35	4,3	2	1,4	5	5,1	3	3,6	1	1,7	10	4,4	3	5,6	2	2,0	3	3,6
	Drīzāk ir atbilstoši	262	32,1	45	31,5	40	40,4	29	34,9	14	23,7	69	30,7	21	38,9	35	35,0	30	36,1
	Ļoti atbilstoši	443	54,4	85	59,4	47	47,5	45	54,2	39	66,1	128	56,9	25	46,3	57	57,0	40	48,2
	Grūti pateikt	68	8,3	8	5,6	6	6,1	5	6,0	5	8,5	14	6,2	5	9,3	5	5,0	9	10,8
Starpkultūru konteksta integrācija visos studiju kursos	Nemaz nav atbilstoši	24	2,9	3	2,1	3	3,0	5	6,0	1	1,7	10	4,4			3	3,0	3	3,6
	Drīzāk nav atbilstoši	144	17,7	23	16,1	19	19,2	12	14,5	7	11,9	38	16,9	12	22,2	16	16,0	6	7,2
	Drīzāk ir atbilstoši	323	39,6	55	38,5	37	37,4	37	44,6	28	47,5	83	36,9	20	37,0	42	42,0	34	41,0
	Ļoti atbilstoši	205	25,2	51	35,7	28	28,3	17	20,5	14	23,7	71	31,6	16	29,6	19	19,0	26	31,3
	Grūti pateikt	119	14,6	11	7,7	12	12,1	12	14,5	9	15,3	23	10,2	6	11,1	20	20,0	14	16,9
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	Nemaz nav atbilstoši	33	4,0	13	9,1	1	1,0	1	1,2	4	6,8	14	6,2	2	3,7	2	2,0	3	3,6
	Drīzāk nav atbilstoši	149	18,3	27	18,9	24	24,2	11	13,3	13	22,0	37	16,4	13	24,1	20	20,0	14	16,9
	Drīzāk ir atbilstoši	310	38,0	60	42,0	35	35,4	30	36,1	23	39,0	85	37,8	19	35,2	44	44,0	30	36,1
	Ļoti atbilstoši	240	29,4	36	25,2	28	28,3	36	43,4	13	22,0	69	30,7	15	27,8	22	22,0	29	34,9
	Grūti pateikt	83	10,2	7	4,9	11	11,1	5	6,0	6	10,2	20	8,9	5	9,3	12	12,0	7	8,4
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	56	6,9	9	6,3	8	8,1	14	16,9	7	11,9	20	8,9	2	3,7	14	14,0	6	7,2
	Drīzāk nav atbilstoši	189	23,2	48	33,6	26	26,3	18	21,7	16	27,1	62	27,6	16	29,6	23	23,0	25	30,1
	Drīzāk ir atbilstoši	355	43,6	59	41,3	44	44,4	32	38,6	22	37,3	91	40,4	25	46,3	38	38,0	33	39,8
	Ļoti atbilstoši	132	16,2	18	12,6	13	13,1	12	14,5	7	11,9	32	14,2	5	9,3	12	12,0	10	12,0
	Grūti pateikt	83	10,2	9	6,3	8	8,1	7	8,4	7	11,9	20	8,9	6	11,1	13	13,0	9	10,8

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

19a.3. Tabula. Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)							
	N	Vid	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Daži semināri par starpkultūru izglītību	743	3,0	134	3,0	89	3,0	74	3,1	55	2,9	209	2,9	50	3,2	91	3,0	73	3,0
Refleksija par personīgo etnocentrismu	641	2,4	122	2,4	81	2,3	61	2,4	49	2,1	188	2,4	44	2,5	76	2,1	62	2,4
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	723	2,6	131	2,4	89	2,6	71	2,6	54	2,5	201	2,5	50	2,7	89	2,6	69	2,6
Dažu stundu hospitēšana	700	2,5	129	2,5	87	2,4	71	2,5	50	2,5	198	2,4	49	2,5	86	2,5	68	2,7
Speciālu studiju kursu ieviešana	716	3,1	126	3,0	89	3,0	72	3,2	52	2,9	202	3,1	47	3,3	84	3,0	70	3,0
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	747	3,5	135	3,6	93	3,4	78	3,5	54	3,7	211	3,5	49	3,4	95	3,6	74	3,5
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	696	3,0	132	3,2	87	3,0	71	2,9	50	3,1	202	3,1	48	3,1	80	3,0	69	3,2
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	732	3,0	136	2,9	88	3,0	78	3,3	53	2,8	205	3,0	49	3,0	88	3,0	76	3,1
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	732	2,8	134	2,6	91	2,7	76	2,6	52	2,6	205	2,7	48	2,7	87	2,6	74	2,6

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Vid - Vidējais skaļš no 1 (nemaz nav atbilstoši) līdz 4 (oti atbilstoši)



19.4. Tabula. Skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

		Bāze		DARBA STĀŽS (pedaģoģi, docētāji)						REGIONS (pedaģoģi)							
		N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0
Daži semināri par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	5	2,9	11	5,6	9	5,7	11	3,9	4	8,9	2	3,6	6	6,2
	Drīzāk nav atbilstoši	127	15,6	31	18,1	30	15,3	20	12,6	50	17,7	7	15,6	4	7,3	9	9,3
	Drīzāk ir atbilstoši	391	48,0	91	53,2	92	46,9	63	39,6	127	45,0	17	37,8	34	61,8	44	45,4
	Ļoti atbilstoši	190	23,3	36	21,1	47	24,0	43	27,0	66	23,4	10	22,2	11	20,0	29	29,9
	Grūti pateikt	72	8,8	8	4,7	16	8,2	24	15,1	28	9,9	7	15,6	4	7,3	9	9,3
Refleksija par personīgo etnocentrismu	Nemaz nav atbilstoši	89	10,9	14	8,2	26	13,3	22	13,8	36	12,8	7	15,6	4	7,3	12	12,4
	Drīzāk nav atbilstoši	271	33,3	67	39,2	68	34,7	43	27,0	98	34,8	13	28,9	19	34,5	34	35,1
	Drīzāk ir atbilstoši	232	28,5	51	29,8	50	25,5	40	25,2	70	24,8	7	15,6	16	29,1	26	26,8
	Ļoti atbilstoši	49	6,0	15	8,8	9	4,6	7	4,4	16	5,7	1	2,2	5	9,1		
	Grūti pateikt	174	21,3	24	14,0	43	21,9	47	29,6	62	22,0	17	37,8	11	20,0	25	25,8
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	79	9,7	17	9,9	18	9,2	19	11,9	33	11,7	4	8,9	5	9,1	6	6,2
	Drīzāk nav atbilstoši	218	26,7	53	31,0	60	30,6	31	19,5	70	24,8	11	24,4	15	27,3	32	33,0
	Drīzāk ir atbilstoši	314	38,5	66	38,6	76	38,8	61	38,4	107	37,9	20	44,4	23	41,8	33	34,0
	Ļoti atbilstoši	112	13,7	21	12,3	18	9,2	21	13,2	33	11,7	3	6,7	6	10,9	12	12,4
	Grūti pateikt	92	11,3	14	8,2	24	12,2	27	17,0	39	13,8	7	15,6	6	10,9	14	14,4
Dažu stundu hospitēšana	Nemaz nav atbilstoši	86	10,6	18	10,5	30	15,3	16	10,1	38	13,5	5	11,1	7	12,7	10	10,3
	Drīzāk nav atbilstoši	250	30,7	67	39,2	57	29,1	51	32,1	78	27,7	14	31,1	13	23,6	41	42,3
	Drīzāk ir atbilstoši	272	33,4	54	31,6	57	29,1	47	29,6	88	31,2	13	28,9	25	45,5	22	22,7
	Ļoti atbilstoši	92	11,3	21	12,3	19	9,7	16	10,1	34	12,1	2	4,4	4	7,3	11	11,3
	Grūti pateikt	115	14,1	11	6,4	33	16,8	29	18,2	44	15,6	11	24,4	6	10,9	13	13,4
Speciālu studiju kursu ieviešana	Nemaz nav atbilstoši	35	4,3	5	2,9	18	9,2	8	5,0	23	8,2			4	7,3	3	3,1
	Drīzāk nav atbilstoši	116	14,2	26	15,2	29	14,8	34	21,4	49	17,4	4	8,9	11	20,0	16	16,5
	Drīzāk ir atbilstoši	293	36,0	78	45,6	59	30,1	36	22,6	80	28,4	17	37,8	16	29,1	40	41,2
	Ļoti atbilstoši	272	33,4	49	28,7	62	31,6	49	30,8	91	32,3	16	35,6	16	29,1	20	20,6
	Grūti pateikt	99	12,1	13	7,6	28	14,3	32	20,1	39	13,8	8	17,8	8	14,5	18	18,6
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	Nemaz nav atbilstoši	7	,9			4	2,0	2	1,3	4	1,4					1	1,0
	Drīzāk nav atbilstoši	35	4,3	8	4,7	10	5,1	5	3,1	13	4,6	3	6,7	5	9,1	2	2,1
	Drīzāk ir atbilstoši	262	32,1	71	41,5	63	32,1	48	30,2	103	36,5	11	24,4	21	38,2	28	28,9
	Ļoti atbilstoši	443	54,4	87	50,9	103	52,6	81	50,9	137	48,6	22	48,9	25	45,5	58	59,8
	Grūti pateikt	68	8,3	5	2,9	16	8,2	23	14,5	25	8,9	9	20,0	4	7,3	8	8,2
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	Nemaz nav atbilstoši	24	2,9	4	2,3	10	5,1	5	3,1	13	4,6	1	2,2	1	1,8	2	2,1
	Drīzāk nav atbilstoši	144	17,7	33	19,3	27	13,8	22	13,8	35	12,4	9	20,0	8	14,5	22	22,7
	Drīzāk ir atbilstoši	323	39,6	76	44,4	72	36,7	56	35,2	119	42,2	11	24,4	16	29,1	38	39,2
	Ļoti atbilstoši	205	25,2	42	24,6	54	27,6	42	26,4	70	24,8	11	24,4	23	41,8	16	16,5
	Grūti pateikt	119	14,6	16	9,4	33	16,8	34	21,4	45	16,0	13	28,9	7	12,7	19	19,6
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	Nemaz nav atbilstoši	33	4,0	9	5,3	9	4,6	4	2,5	9	3,2			3	5,5	4	4,1
	Drīzāk nav atbilstoši	149	18,3	32	18,7	35	17,9	29	18,2	46	16,3	13	28,9	6	10,9	16	16,5
	Drīzāk ir atbilstoši	310	38,0	74	43,3	76	38,8	52	32,7	106	37,6	12	26,7	25	45,5	41	42,3
	Ļoti atbilstoši	240	29,4	46	26,9	56	28,6	50	31,4	92	32,6	11	24,4	16	29,1	24	24,7
	Grūti pateikt	83	10,2	10	5,8	20	10,2	24	15,1	29	10,3	9	20,0	5	9,1	12	12,4
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	Nemaz nav atbilstoši	56	6,9	14	8,2	23	11,7	11	6,9	27	9,6	1	2,2	5	9,1	13	13,4
	Drīzāk nav atbilstoši	189	23,2	50	29,2	52	26,5	40	25,2	74	26,2	8	17,8	17	30,9	28	28,9
	Drīzāk ir atbilstoši	355	43,6	81	47,4	70	35,7	57	35,8	105	37,2	24	53,3	21	38,2	33	34,0
	Ļoti atbilstoši	132	16,2	17	9,9	32	16,3	24	15,1	47	16,7	4	8,9	6	10,9	10	10,3
	Grūti pateikt	83	10,2	9	5,3	19	9,7	27	17,0	29	10,3	8	17,8	6	10,9	13	13,4

Bāze - Visi respondenti  
N - skaits, Kol% - Kolonnā %

19a.4. Tabula. Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagoģi, docētāji)						REĢIONS (pedagoģi)							
	N	Vid	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
Daži semināri par starpkultūru izglītību	743	3,0	163	3,0	180	3,0	135	3,0	254	3,0	38	2,9	51	3,1	88	3,1
Refleksija par personīgo etnocentrismu	641	2,4	147	2,5	153	2,3	112	2,3	220	2,3	28	2,1	44	2,5	72	2,2
Literatūras sarakstu izdalīšana par starpkultūru izglītību	723	2,6	157	2,6	172	2,5	132	2,6	243	2,6	38	2,6	49	2,6	83	2,6
Dažu stundu hospitēšana	700	2,5	160	2,5	163	2,4	130	2,5	238	2,5	34	2,4	49	2,5	84	2,4
Speciālu studiju kursu ieviešana	716	3,1	158	3,1	168	3,0	127	3,0	243	3,0	37	3,3	47	2,9	79	3,0
Kontaktu veicināšana ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem	747	3,5	166	3,5	180	3,5	136	3,5	257	3,5	36	3,5	51	3,4	89	3,6
Starpkultūru konteksta integrācija visos studijuursos	696	3,0	155	3,0	163	3,0	125	3,1	237	3,0	32	3,0	48	3,3	78	2,9
Teātris/ lomu spēles u.c. par vardarbību, toleranci, aizspriedumiem u.c.	732	3,0	161	3,0	176	3,0	135	3,1	253	3,1	36	2,9	50	3,1	85	3,0
Referātu lasīšana un klausīšanās par starpkultūru izglītību	732	2,8	162	2,6	177	2,6	132	2,7	253	2,7	37	2,8	49	2,6	84	2,5

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav atbilstoši) līdz 4 (loti atbilstoši)

20.1. Tabula. Saskaņā ar kultūru konfliktu

	Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
	N	Kol %	Students		Pedagoģis		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Atšķirīga etniskā piederība	420	51,5	145	52,2	244	50,3	31	59,6
Atšķirīga reliģiskā piederība	240	29,4	101	36,3	118	24,3	21	40,4
Atšķirīgs sociālais stāvoklis	426	52,3	161	57,9	243	50,1	22	42,3
Nav atbildes	165	20,2	44	15,8	109	22,5	12	23,1
Kopā	815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

20.2. Tabula. Saskaņā ar kultūru konfliktu

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)													
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA		Pedagoģis - Latviešu		Pedagoģis - Cits		Docētājs	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Atšķirīga etniskā piederība	420	51,5	17	34,0	52	49,5	39	62,9	37	60,7	117	45,9	127	55,2	31	59,6
Atšķirīga reliģiskā piederība	240	29,4	10	20,0	41	39,0	24	38,7	26	42,6	69	27,1	49	21,3	21	40,4
Atšķirīgs sociālais stāvoklis	426	52,3	27	54,0	60	57,1	37	59,7	37	60,7	120	47,1	123	53,5	22	42,3
Nav atbildes	165	20,2	12	24,0	16	15,2	6	9,7	10	16,4	69	27,1	40	17,4	12	23,1
Kopā	815	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0	255	100,0	230	100,0	52	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

20.3. Tabula. Saskaņā ar kultūru konfliktu

	Bāze		IZGLĪTĪBA (pedagoģi, docētāji)								AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagoģi, docētāji)							
	N	Kol %	Maģistra/ doktora grāds		Bakalaura grāds		Augstākā pedagoģiskā / skolotājs		Augstākā		LU		LPA		DPU/ Rēzeknes Augstskola		Citur	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Atšķirīga etniskā piederība	420	51,5	83	58,0	61	61,6	46	55,4	27	45,8	114	50,7	25	46,3	56	56,0	45	54,2
Atšķirīga reliģiskā piederība	240	29,4	44	30,8	22	22,2	31	37,3	7	11,9	63	28,0	14	25,9	26	26,0	22	26,5
Atšķirīgs sociālais stāvoklis	426	52,3	66	46,2	51	51,5	41	49,4	33	55,9	104	46,2	32	59,3	55	55,0	34	41,0
Nav atbildes	165	20,2	35	24,5	17	17,2	13	15,7	14	23,7	62	27,6	9	16,7	16	16,0	21	25,3
Kopā	815	100,0	143	100,0	99	100,0	83	100,0	59	100,0	225	100,0	54	100,0	100	100,0	83	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

20.4. Tabula. Saskarsme ar kultūru konfliktu

	Bāze		DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)						REĢIONS (pedagogi)							
	N	Kol %	Līdz 10 gadiem		11-20 gadi		21 gads un vairāk		Rīga		Vidzeme/ Zemgale		Kurzeme		Latgale	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Atšķirīga etniskā piederība	420	51,5	106	62,0	90	45,9	73	45,9	149	52,8	19	42,2	24	43,6	49	50,5
Atšķirīga reliģiskā piederība	240	29,4	50	29,2	48	24,5	39	24,5	75	26,6	8	17,8	7	12,7	28	28,9
Atšķirīgs sociālais stāvoklis	426	52,3	85	49,7	94	48,0	80	50,3	134	47,5	19	42,2	32	58,2	56	57,7
Nav atbildes	165	20,2	30	17,5	51	26,0	37	23,3	66	23,4	15	33,3	10	18,2	16	16,5
Kopā	815	100,0	171	100,0	196	100,0	159	100,0	282	100,0	45	100,0	55	100,0	97	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa&gt;100)

21. Tabula. Sajūtas strādājot klasē, kurā mācās dažādu tautību un reliģiju pārstāvji

	Bāze		NODARBOŠANĀS (2)							
	N	Kol %	Students - Liepāja		Students - LU		Students - Rēzekne		Students - RPIVA	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Es justos nedroši	22	7,9	5	10,0	8	7,6	4	6,5	5	8,2
Gatavojot mācību stundas es to noteikti ņemtu vērā	183	65,8	25	50,0	73	69,5	34	54,8	51	83,6
Man nebūtu nekādu problēmu, tas mani neietekmētu	49	17,6	12	24,0	15	14,3	19	30,6	3	4,9
Grūti pateikt	24	8,6	8	16,0	9	8,6	5	8,1	2	3,3
Kopā	278	100,0	50	100,0	105	100,0	62	100,0	61	100,0

Bāze - Visi studenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

22. Tabula. Izlases sociāli-demogrāfiskais profils

		Bāze		NODARBOŠANĀS (1)					
		N	Kol %	Students		Pedagogs		Docētājs	
				N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Kopā		815	100,0	278	100,0	485	100,0	52	100,0
Nodarbošanās	Students - Liepāja	50	6,1	50	18,0				
	Students - LU	105	12,9	105	37,8				
	Students - Rēzekne	62	7,6	62	22,3				
	Students - RPIVA	61	7,5	61	21,9				
	Pedagogs - Latviešu	255	31,3			255	52,6		
	Pedagogs - Cits	230	28,2			230	47,4		
	Docētājs	52	6,4					52	100,0
IZGLĪTĪBA (pedagogi, docētāji)	Maģistra/ doktora grāds	143	37,2			97	28,9	46	95,8
	Bakalaura grāds	99	25,8			98	29,2	1	2,1
	Augstākā pedagogiskā/ skolotājs	83	21,6			83	24,7		
	Augstākā	59	15,4			58	17,3	1	2,1
AUGSTSKOLA, KUR MĀCĪJĀS (pedagogi, docētāji)	LU	225	48,7			188	45,9	37	71,2
	LPA	54	11,7			49	12,0	5	9,6
	DPU/ Rēzeknes Augstskola	100	21,6			98	23,9	2	3,8
	Citur	83	18,0			75	18,3	8	15,4
DARBA STĀŽS (pedagogi, docētāji)	Līdz 10 gadiem	171	32,5			134	28,2	37	74,0
	11-20 gadi	196	37,3			186	39,1	10	20,0
	21 gads un vairāk	159	30,2			156	32,8	3	6,0
REĢIONS (pedagogi)	Rīga	282	58,9			282	58,9		
	Vidzeme/ Zemgale	45	9,4			45	9,4		
	Kurzeme	55	11,5			55	11,5		
	Latgale	97	20,3			97	20,3		

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

## LABDIEN!

Pirms studiju kursa „Starpkultūru izglītība” klausīšanās, Jūs tiekāt lūgti aizpildīt nelielu aptaujas lapu par starpkultūru izglītības jautājumiem. Jūsu sniegtās atbildes palīdzēs studiju kursa pilnveidošanā.

Aizpildot aptaujas lapu, lūdzu, pievērsiet uzmanību norādēm, kuras atzīmētas kursivā !

**1. Kāpēc Jūs izvēlējāties apgūt studiju kursu „Starpkultūru izglītība”?**

*ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS*

1) Man nav priekšzināšanu par starpkultūru izglītības jautājumiem un es vēlos par tiem uzzināt	<input type="checkbox"/>
2) Man ir priekšzināšanas par starpkultūru izglītības jautājumiem un es vēlos tās padziļināt	<input type="checkbox"/>
3) Starpkultūru izglītības jautājumi ir noderīgi arī ikdienas dzīvē	<input type="checkbox"/>
4) Starpkultūru izglītības jautājumi būs noderīgi manā turpmākajā profesionālajā darbībā	<input type="checkbox"/>
5) Cits variants (Kāds?) _____	

**2. Ko Jūs sagaidāt no studiju kursa „Starpkultūru izglītība”?**

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

**3. Vai iepriekš kādos studijuursos Jums ir sniegta informācija par starpkultūru izglītību un ar to saistītajiem jautājumiem?**

Jā  | Nē

**4. Kā Jūs definētu jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat? *APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI***

Man vispār nav šādu zināšanu 1	Man ir diezgan maz šādu zināšanu 2	Man ir diezgan daudz šādu zināšanu 3	Man ir ļoti daudz šādu zināšanu 4
-----------------------------------	---------------------------------------	---	--------------------------------------

**6. Cik lielā mērā Jūs interesējaties par Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vēsturi un kultūru? *APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI***

Vispār neinteresējos 1	Interesējos tikai nedaudz 2	Interesējos diezgan daudz 3	Ļoti interesējos 4
---------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------

**7. Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārstāvjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)? *APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI***

Man šādas zināšanas vispār nav vajadzīgas 1	Man šādas zināšanas drīzāk nav vajadzīgas 2	Man šādas zināšanas drīzāk ir vajadzīgas 3	Man šādas zināšanas ir ļoti vajadzīgas 4
--	--	---	---

**8. Kas, Jūsaprāt, traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem? ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS**

1) Sliktas zināšanas par citām kultūrām	<input type="checkbox"/>
2) Stereotipi un aizspriedumi	<input type="checkbox"/>
3) Sliktas valodas zināšanas	<input type="checkbox"/>
4) Starpkultūru kompetences trūkums	<input type="checkbox"/>

**9. Kā Jūs vērtētu savas izjūtas atrodoties vidē, kurā pārsvarā ir cittautieši? Vērtējumam izmantojiet skalu no 1 līdz 5, kur 1 nozīmē, ka Jūs tajā jūtaties ļoti slikti, bet 5 nozīmē, ka Jūs tajā jūtaties ļoti labi.**

Ļoti slikti				Ļoti labi
1	2	3	4	5

**10. Kāda ir Jūsu attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Ļoti negatīva	Drīzāk negatīva	Drīzāk pozitīva	Ļoti pozitīva
1	2	3	4

**11. Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Ļoti negatīva	Drīzāk negatīva	Drīzāk pozitīva	Ļoti pozitīva
1	2	3	4

**12. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Noteikti nevajadzētu	Drīzāk nevajadzētu	Drīzāk vajadzētu	Noteikti vajadzētu
1	2	3	4

**13. Cik svarīgi Jums ir tas, kā pret Jums izturētos citu kultūru, tautību pārstāvji, ja Jūs dotos ceļojumā, studēt vai strādāt uz citu valsti? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Nemaz nav svarīgi	Drīzāk nav svarīgi	Drīzāk ir svarīgi	Ļoti svarīgi
1	2	3	4

**14. Kādas valodas Jūs izmantojat gatavojoties semināriem, ieskaitēm, eksāmeniem citos studijuursos?**

*ATZĪMĒJIET TĪKAI VIENU ATBILDI*

1) Tikai latviešu	<input type="checkbox"/>
2) Tikai krievu	<input type="checkbox"/>
3) Latviešu un krievu	<input type="checkbox"/>
4) Latviešu un angļu	<input type="checkbox"/>
5) Latviešu un vācu	<input type="checkbox"/>
6) Latviešu, krievu, angļu	<input type="checkbox"/>
7) Latviešu, krievu, vācu	<input type="checkbox"/>
8) Latviešu, angļu, vācu	<input type="checkbox"/>
9) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**PALDIES PAR JŪSU ATSAUCĪBU!**

## LABDIEN!

Pēc studiju kursa „Starpkultūru izglītība” noklausīšanās, Jūs tiekāt lūgti aizpildīt nelielu aptaujas lapu par starpkultūru izglītības jautājumiem. Jūsu sniegtās atbildes palīdzēs studiju kursa pilnveidošanā.

Aizpildot aptaujas lapu, lūdzu, pievērsiet uzmanību norādēm, kuras atzīmētas kursīvā !

**1. Vai studiju kurss „Starpkultūru izglītība” Jums bija nepieciešams?**

APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI

Man tas vispār nebija nepieciešams 1	Man tas drīzāk nebija nepieciešams 2	Man tas bija diezgan nepieciešams 3	Man tas bija ļoti nepieciešams 4
---	---	--	-------------------------------------

**2. Vai studiju kurss „Starpkultūru izglītība” attaisnoja to, ko Jūs no tā sagaidījāt sākumā?**

Jā, pilnībā <input type="checkbox"/>	Jā, daļēji <input type="checkbox"/>	Nē <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

**4. Kā Jūs definētu jēdzienu STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA?**

---



---

**4. Kādas zināšanas Jūs izveidojāt, noklausoties kursu „Starpkultūru izglītība”?**

ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS

1) Par rasismu, aizspriedumiem, stereotipiem	<input type="checkbox"/>
2) Par starpkultūru komunikāciju	<input type="checkbox"/>
3) Par starpkultūru izglītības metodiskajiem aspektiem	<input type="checkbox"/>
4) Par kultūru dažādību	<input type="checkbox"/>
5) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**5. Kur Jūs turpmāk varētu izmantot kursa ietvaros iegūtās zināšanas?**

ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS

1) Citos studijuursos	<input type="checkbox"/>
2) Turpmākajā darbā	<input type="checkbox"/>
3) Personiskajā dzīvē	<input type="checkbox"/>
4) Cits variants (Kāds?) _____	<input type="checkbox"/>

**6. Tagad, lūdzu, novērtējiet tās aktivitātes, kuras notika kursa ietvaros.**

APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI PAR KATRU NOTIKUMU

	Ļoti negatīvi	Drīzāk negatīvi	Drīzāk pozitīvi	Ļoti pozitīvi
1) Starptautiskās skolas apmeklējums	1	2	3	4
2) Videofilmu skatīšanās un filmās redzēto situāciju analīze	1	2	3	4
3) Diskusijas	1	2	3	4
4) Lomu spēles	1	2	3	4

**7. Kas, Jūsaprāt, traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem? ATZĪMĒJIET, LŪDZU, VISUS ATBILSTOŠOS VARIANTUS**

1) Sliktas zināšanas par citām kultūrām	<input type="checkbox"/>
2) Stereotipi un aizspriedumi	<input type="checkbox"/>
3) Sliktas valodas zināšanas	<input type="checkbox"/>
4) Starpkultūru kompetences trūkums	<input type="checkbox"/>

**8 Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārstāvjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Man šādas zināšanas vispār nav vajadzīgas 1	Man šādas zināšanas drīzāk nav vajadzīgas 2	Man šādas zināšanas drīzāk ir vajadzīgas 3	Man šādas zināšanas ir ļoti vajadzīgas 4
--	--	---	---

**9. Kā Jūs vērtētu savas izjūtas, atrodoties vidē, kurā pārsvarā ir cittautieši? Vērtējumam izmantojiet skalu no 1 līdz 5, kur 1 nozīmē, ka Jūs tajā justos ļoti slikti, bet 5 nozīmē, ka Jūs tajā justos ļoti labi.**

Ļoti slikti 1	2	3	4	Ļoti labi 5
------------------	---	---	---	----------------

**10. Kāda ir Jūsu attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Ļoti negatīva 1	Drīzāk negatīva 2	Drīzāk pozitīva 3	Ļoti pozitīva 4
--------------------	----------------------	----------------------	--------------------

**11. Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Ļoti negatīva 1	Drīzāk negatīva 2	Drīzāk pozitīva 3	Ļoti pozitīva 4
--------------------	----------------------	----------------------	--------------------

**12. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Noteikti nevajadzētu 1	Drīzāk nevajadzētu 2	Drīzāk vajadzētu 3	Noteikti vajadzētu 4
---------------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------------

**13. Cik svarīgi Jums ir tas, kā pret Jums izturētos citu kultūru, tautību pārstāvji, ja Jūs dotos ceļojumā, studēt vai strādāt uz citu valsti? APVELCIET, LŪDZU, VIENU ATBILDI**

Nemaz nav svarīgi 1	Drīzāk nav svarīgi 2	Drīzāk ir svarīgi 3	Ļoti svarīgi 4
------------------------	-------------------------	------------------------	-------------------

**14. Kā Jūs vērtējat to, ka kursa ietvaros tika izmantoti materiāli angļu valodā?**

Ļoti slikti 1	2	3	4	Ļoti labi 5
------------------	---	---	---	----------------

**PALDIES PAR JŪSU ATSAUCĪBU!**

## Aptaujas datu statistiskās apstrādes rezultāti

### 1. Tabula. Studiju kursa izvēles iemesli

	N	Kol %
Man nav priekšzināšanu par starpkultūru izglītības jautājumiem un es vēlos par tiem uzzināt	16	53,3
Man ir priekšzināšanas par starpkultūru izglītības jautājumiem un es vēlos tās padziļināt	4	13,3
Starpkultūru izglītības jautājumi ir noderīgi arī ikdienas dzīvē	14	46,7
Starpkultūru izglītības jautājumi būs noderīgi manā turpmākajā profesionālajā darbībā	15	50,0
Tas iekļauts mācību programmā	4	13,3
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

### 2. Tabula. Ko sagaida no studiju kursa

	N	Kol %
Zināšanas	9	30,0
Dziļāku izpratni par starpkultūru izglītības jautājumiem	17	56,7
Kā risināt problēmas starp dažādām tautām	1	3,3
Interesantas debates	1	3,3
Zināšanas, kas noderētu praktiskam darbam skolā	7	23,3
Radošu pieeju	2	6,7
Informāciju par bilingvālo apmācību Latvijā	1	3,3
Izprast bērnus, kas nav latvieši	1	3,3
Kā veidot komunikāciju starp dažādu kultūru pārstāvjiem	1	3,3
Grūti pateikt	1	3,3
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

### 3. Tabula. Iepriekšējās informācijas par starpkultūru izglītības jautājumiem esamība

	N	Kol %
Jā	6	20,0
Nē	24	80,0
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

### 4. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija

	N	Kol %
Saskarsme ar citu tautu kultūru	2	6,7
Izglītība, kas sekmē citu kultūru iepazīšanu	14	46,7
Sadarbība starp dažādām kultūrām	10	33,3
Tolerance pret citām kultūrām, tās veidošana	2	6,7
Citu tautu specifika izglītībā	1	3,3
Izglītība, kas veido cilvēku identitāti	2	6,7
Grūti pateikt	5	16,7



<i>Kopā</i>	30	100,0
-------------	----	-------

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

#### 5. Tabula. Savas kultūras zināšanu vērtējums

	N	Kol %
Man ir diezgan maz šādu zināšanu	14	46,7
Man ir diezgan daudz šādu zināšanu	13	43,3
Man ir ļoti daudz šādu zināšanu	2	6,7
Grūti pateikt	1	3,3
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

#### 6. Tabula. Interese par Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vēsturi un kultūru

	N	Kol %
Vispār neinteresējos	2	6,7
Interesējos tikai nedaudz	22	73,3
Interesējos diezgan daudz	4	13,3
Ļoti interesējos	2	6,7
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

#### 7. Tabula. Zināšanu par dažādām kultūrām nepieciešamība

	N	Kol %
Man šādas zināšanas drīzāk nav vajadzīgas	2	6,7
Man šādas zināšanas drīzāk ir vajadzīgas	22	73,3
Man šādas zināšanas ir ļoti vajadzīgas	6	20,0
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

#### 8. Tabula. Kas traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem

	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	15	50,0
Stereotipi un aizspriedumi	20	66,7
Sliktas valodas zināšanas	22	73,3
Starpkultūru kompetences trūkums	9	30,0
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

#### 9. Tabula. Izjūtas, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir cittautieši

	N	Kol %
2	2	6,7
3	20	66,7
4	6	20,0
Ļoti labi	2	6,7
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

#### 9a. Tabula. Izjūtas, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir cittautieši - VIDĒJAIS

	N	Vid
	30	3,27

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (oti slikti) līdz 5 (oti labi)*

#### 10. Tabula. Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju

	N	Kol %
Ļoti negatīva	1	3,3

Drīzāk negatīva	11	36,7
Drīzāk pozitīva	16	53,3
Ļoti pozitīva	2	6,7
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**10a. Tabula. Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju – VIDĒJAIS**

	N	Vid
	30	2,63

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti negatīva) līdz 4 (ļoti pozitīva)*

**11. Tabula. Attieksme pret romiem**

	N	Kol %
Ļoti negatīva	2	6,7
Drīzāk negatīva	17	56,7
Drīzāk pozitīva	11	36,7
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**11a. Tabula. Attieksme pret romiem - VIDĒJAIS**

	N	Vid
	30	2,30

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti negatīva) līdz 4 (ļoti pozitīva)*

**12. Tabula. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās?**

	N	Kol %
Noteikti nevajadzētu	1	3,3
Drīzāk nevajadzētu	11	36,7
Drīzāk vajadzētu	14	46,7
Noteikti vajadzētu	4	13,3
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**13. Tabula. Cittautiešu atieksmes svarīgums**

	N	Kol %
Drīzāk nav svarīgi	1	3,3
Drīzāk ir svarīgi	12	40,0
Ļoti svarīgi	17	56,7
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**13a. Tabula. Cittautiešu atieksmes svarīgums - VIDĒJAIS**

	N	Vid
	30	3,53

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav svarīgi) līdz 4 (ļoti svarīgi)*

**14. Tabula. Kādas valodas izmanto, gatavojoties pārbaudes darbiem studiju kursos**

	N	Kol %
Tikai latviešu	10	33,3
Latviešu un krievu	9	30,0
Latviešu un angļu	4	13,3
Latviešu, krievu, angļu	5	16,7
Latviešu, angļu, vācu	1	3,3
Latviešu, krievu, angļu, vācu	1	3,3
<i>Kopā</i>	30	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**1. Tabula. Studiju kursa nepieciešamība**

	N	Kol %
Man tas drīzāk nebija nepieciešams	3	8,6
Man tas bija diezgan nepieciešams	21	60,0
Man tas bija ļoti nepieciešams	11	31,4
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**2. Tabula. Studiju kursa atbilstība gaidītajam**

	N	Kol %
Jā, pilnībā	20	57,1
Jā, daļēji	15	42,9
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**3. Tabula. Starpkultūru izglītības definīcija**

	N	Kol %
Saskarsme ar citu tautu kultūru	2	5,7
Izglītība, kas sekmē citu kultūru iepazīšanu	15	42,9
Sadarbība starp dažādām kultūrām	6	17,1
Dažādu tautu pārstāvju integrācija kopējā izglītības sistēmā	3	8,6
Iepazīšanās ar citām kultūrām skolās	2	5,7
Tolerance pret citām kultūrām, tās veidošana	5	14,3
Zināšanas, kas nepieciešamas, lai izvairītos no stereotipiem	7	20,0
Citu tautu specifika izglītībā	1	2,9
Grūti pateikt	5	14,3
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

**4. Tabula. Studiju kursā padziļinātās zināšanas**

	N	Kol %
Par rasismu, aizspriedumiem, stereotipiem	27	77,1
Par starpkultūru komunikāciju	21	60,0
Par starpkultūru izglītības metodiskajiem aspektiem	16	45,7
Par kultūru dažādību	24	68,6
Cits	3	8,6
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

**5. Tabula. Studiju kursā iegūto zināšanu turpmākās izmantošanas iespējas**

	N	Kol %
Citos studijuursos	14	40,0
Turpmākajā darbā	25	71,4
Personiskajā dzīvē	22	62,9
Cits	1	2,9
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

**6. Tabula. Kursa ietvaros notikušo aktivitāšu novērtējums**

		N	Kol %
<i>Kopā</i>		35	100,0
Problēmuzdevumi	Drīzāk negatīvi	1	2,9
	Drīzāk pozitīvi	16	45,7
	Ļoti pozitīvi	15	42,9
	Grūti pateikt	3	8,6
Videofilmu skatīšanās un filmās redzēto situāciju analīze	Drīzāk negatīvi	1	2,9
	Drīzāk pozitīvi	9	25,7
	Ļoti pozitīvi	22	62,9
	Grūti pateikt	3	8,6
Diskusijas	Drīzāk negatīvi	1	2,9
	Drīzāk pozitīvi	13	37,1
	Ļoti pozitīvi	19	54,3
	Grūti pateikt	2	5,7
Lomu spēles	Drīzāk negatīvi	2	5,7
	Drīzāk pozitīvi	15	42,9
	Ļoti pozitīvi	14	40,0
	Grūti pateikt	4	11,4

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonu %*

#### 6a. Tabula. Kurša ietvaros notikušo aktivitāšu VIDĒJAIS novērtējums

	N	Vid
Problēmuzdevumi	32	3,44
Videofilmu skatīšanās un filmās redzēto situāciju analīze	32	3,66
Diskusijas	33	3,55
Lomu spēles	31	3,39

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (loti negatīvi) līdz 4 (loti pozitīvi)*

#### 7. Tabula. Kas traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem

	N	Kol %
Sliktas zināšanas par citām kultūrām	25	71,4
Stereotipi un aizspriedumi	27	77,1
Sliktas valodas zināšanas	18	51,4
Starpkultūru kompetences trūkums	17	48,6
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)*

#### 8. Tabula. Zināšanu par dažādām kultūrām nepieciešamība

	N	Kol %
Man šādas zināšanas drīzāk ir vajadzīgas	21	60
Man šādas zināšanas ir ļoti vajadzīgas	14	40
<i>Kopā</i>	35	100

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonu %*

#### 9. Tabula. Izjūtas, atrodies vidē, kur pārsvarā ir citautieši

	N	Kol %
Ļoti slikti	1	2,9

	2	1	2,9
	3	12	34,3
	4	17	48,6
Ļoti labi		4	11,4
<i>Kopā</i>		35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**9a. Tabula. Izjūtas, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir citautieši - VIDĒJAIS**

	N	Vid
	35	3,63

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti slikti) līdz 5 (ļoti labi)*

**10. Tabula. Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju**

	N	Kol %
Ļoti negatīva	2	5,7
Drīzāk negatīva	11	31,4
Drīzāk pozitīva	17	48,6
Ļoti pozitīva	4	11,4
Grūti pateikt	1	2,9
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**10a. Tabula. Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju – VIDĒJAIS**

	N	Vid
	34	2,68

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti negatīva) līdz 4 (ļoti pozitīva)*

**11. Tabula. Attieksme pret romiem**

	N	Kol %
Ļoti negatīva	2	5,7
Drīzāk negatīva	19	54,3
Drīzāk pozitīva	11	31,4
Ļoti pozitīva	2	5,7
Grūti pateikt	1	2,9
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**11a. Tabula. Attieksme pret romiem - VIDĒJAIS**

	N	Vid
	34	2,38

*Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi*

*N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti negatīva) līdz 4 (ļoti pozitīva)*

**12. Tabula. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās?**

	N	Kol %
Noteikti nevajadzētu	5	14,3
Drīzāk nevajadzētu	7	20,0
Drīzāk vajadzētu	15	42,9
Noteikti vajadzētu	8	22,9
<i>Kopā</i>	35	100,0

*Bāze - Visi respondenti*

*N - skaits, Kol% - Kolonnu %*

**13. Tabula. Cittautiešu atieksmes svarīgums**

	N	Kol %
Drīzāk nav svarīgi	1	2,9
Drīzāk ir svarīgi	15	42,9
Ļoti svarīgi	19	54,3
<i>Kopā</i>	35	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**13a. Tabula. Cittautiešu atieksmes svarīgums - VIDĒJAIS**

	N	Vid
	35	3,51

Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi

N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (nemaz nav svarīgi) līdz 4 (ļoti svarīgi)

**14. Tabula. Vērtējums materiālu izmantošanai angļu valodā**

	N	Kol %
Ļoti slikti	2	5,7
2	8	22,9
3	8	22,9
4	8	22,9
Ļoti labi	8	22,9
Grūti pateikt	1	2,9
Kopā	35	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

**14a. Tabula. Vērtējums materiālu izmantošanai angļu valodā – VIDĒJAIS**

	N	Vid
	34	3,35

Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi

N - skaits, Vid - Vidējais skalā no 1 (ļoti slikti) līdz 5 (ļoti labi)

## **Informācija par fokusa grupas diskusijas norisi**

**Mērķis:** Nepieciešamās formalitātes ievērošana saskaņā ar starptautiskā projekta ”**Programa intercultural, abierto y a distancia para la formación de competencias socio-profesionales de docentes y discentes mediante la practica y tic.**” (AD -8/05/31.01.05., 2007.UNED) noteikumiem par zinātniskajiem pētījumiem.

### **1. Informācija**

Mēs atrodamies Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē un Jūs esat fokusa grupas diskusijas dalībnieki. Fokusa grupas diskusija tiek veikta starptautiska pētījuma par skolotāju starpkultūru kompetenci multikulturālā sabiedrībā ietvaros.

### **2. Noteikumi**

Mūs interesē Jūsu domas un pieredze saistībā ar skolotāja kompetences jautājumiem, tāpēc lūdzam Jūs izteikt Jūsu personīgo viedokli brīvi un bez bailēm. Nebaidieties, ja tas nesakrīt ar citu dalībnieku domām, šeit nav pareizu vai nepareizu atbilžu.

Lūdzam izteikties pa vienam!

Ja rodas neskaidrības, varat pārtraukt grupu diskusijas vadītāju un uzdot viņam jautājumus.

### **3. Ieraksta/novērošanas nepieciešamība un garantija par konfidencialitāti**

Ieraksta tehnika tiek izmantota, lai tiktu fiksēts viss šeit runātais un to pēc tam varētu izmantot, apkopojot rezultātus.

Viss, ko Jūs teiksiet, tiks izmantots apkopotā veidā un nekur neparādīsies Jūsu izteikumi kopā ar Jūsu vārdu.

## FOKUSA GRUPAS DISKUSIJA

### Transkripcija

[Diskusijas vadītāja] Labdien, mīļie kolēģi, šodien mums ir fokusa grupas diskusija starptautiskā projekta ietvaros. Domājiet par skolotāju starpkultūru izglītību atkarībā no tās profesijas vai izglītības jomas, kurā jūs strādājat. Tiem, kuriem ir divas augstākās izglītības, domājiet tieši par savu pamatizglītību. Es kā moderators mēģināšu diskusiju vadīt tādējādi, lai katra no minētajām trijām lielajām grupām- profesors/docētājs, eksperts vai students tiktu pie vārda. Mums būs jādod iespēja izteikties visiem. Kurš gribētu sākt?

[1.eksperts] Esmu tālākizglītības programmas organizatore un augstskolas profesore. Tad, kad sāku analizēt modeli ļoti grūti bija izdalīt svarīgāko, kas būtu vairāk nozīmīgs nekā pārējais. Un mana pieeja analizējot šīs starpkultūru kompetences attīstību, bija tāda- kas būtu, tas ar ko es sāktu analizēt savu darbību. Pamatā ir pašizpēte un savas darbības analīze. Ja es modelī uzsvērtos principus grupētu, pirmajā vietā liktu kompetentu profesionālo identitāti – vai es pati saprotu, kas es esmu. Man sava darbība jāsāk vērtēt ar to, ka es saprotu, kas es esmu, kādas ir manas funkcijas, kāda ir mana atbildība. Īpaši akcentējot vārdu „atbildība”. Ar to es saprotu šo identitāti, tādēļ to liktu kā pašu svarīgāko.

Nākošais, ko es darītu, ja es sāktu programmu veidot, tad tā ir pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu kompetenta izstrāde. Skolotāju starpkultūru izglītības programmai jābūt pētnieciski un praktiski orientētai. Pirmkārt, tā ir prasme pētīt – pētīt savu darbu, procesus gan praksē, gan zinātnē un iekļaut tos izglītības programmā. Tad seko mācīšanas, docēšanas kompetence; man jāsaprot, kā es varu vadīt studentu darbu, kāda ir mana darbība, lai students būtu pētnieciski orientēts, lai viņš būtu iesaistīts aktīvā studiju darbā. Topošajiem skolotājiem jāizprot, ka etniskā un kultūru daudzveidība jāatzīst un jārespektē indivīda, grupas un sabiedrības līmenī. Es izgāju no savas darbības- par ko, kādā secībā es domātu tad, kad sāktu izvērtēt savu darbu.

[Diskusijas vadītāja] Jā, paldies!

[6.eksperts] Man bija tā pati problēma novērtēt. Un es pateikšu arī, kāpēc. Es uzskatu, ka starpkulturāli kompetenta topošā skolotāja profesionālā identitāte ietver visus modelī ietvertos principus un tie ir līdzvērtīgi. Es šinī gadījumā pieturos pie tā viedokļa, ka starpkultūru kompetences attīstību dod viss pārējais summā, jo piekrītot idejai, ka viss ir ļoti cieši saistīts, viens otru papildina. Jo arī piekrītot un papildinot iepriekšējo runātāju, gribētu uzsvērt, ka valodu zināšanas ved pie inovācijām, valodu kompetence ved pie pētnieciskā darba un principā, ja nav šo valodu zināšanu, tad nav iespējas vispār īstenot līdzvērtīgu, konkurētspējīgu starpkultūru izglītības procesu nevienā punktā. Es vēl šo starpkultūru kompetenci papildinātu ar vēl sekojošo: protams ļoti svarīgi ir, ja mēs izprotam, ko nozīmē, kompetence, kuru vēl varētu šeit papildināt, es liktu klāt arī sevis kā profesionāļa apzināšanās, savus misijas apzināšanās, tās ir arī manas kā augstskolas pasniedzēja vērtības, kas šai identitātē iekļaujas un tīri arī personības īpašības- runas kultūra, mana attieksme, mans optimisms utt. tas viss pieder pie profesionālās identitātes. Un kāpēc es uzskatu, kas tas viss ir kopums. Es esmu arī ne tikai profesore, bet arī augstskolu mācībspēku programmas direktore. Un veidojot šo programmu mācībspēkiem, tie ir jautājumi, kas principā vijas cauri visai programmai, katrai nodarbībai, katrai sarunai, katram uzdevumam, ko mēs darām.

[4.eksperts] Arī es vēlos akcentēt šo starpkultūru orientētas augstākās izglītības programmu kompetentu izstrādi- šajā gadījumā es nedomāju gatavu starpkultūru izglītības programmu piedāvājumu, bet es mēģinātu docētāju orientēt uz to, lai pētniecības gaitā, viņi pārveidotu savu studiju programmu, kur viņu docē kā pētniecisku studiju programmu, iesaistot atkal studentus tādā darbībā.

[Diskusiju vadītāja] Paldies! Varbūt kādam ir kāds cits viedoklis, kas atšķiras?

[19.eksperts] Esmu skolotāju studiju metodiķe, bet nerunāšu gluži kā studiju metodiķe, bet izmantojot konkrēto pieredzi kā profesionālo studiju programmas koordinatore un reizē arī lektore- tas ir tieši tas konkurētais darba lauks, ko es daru. No šī viedokļa es izveidoju tādas kā trīs blokus. Primārais, man šķiet, tomēr ir pasniedzēju un studentu kopdarbība tieši starpkultūru kompetences attīstības procesā, un turpat blakus, tā kā es pārstāvu eksaktās zinātnes, tad arī profesionālo identitāti, jo šobrīd ir tā, ka pasniedzējam vairs nepietiek tikai ar savām teorētiskajām priekšmeta zināšanām, bet arī ļoti daudz ir jāzina pedagoģiskā jomā un šeit ir diezgan liela problēma eksaktajās zinātnēs. Līdz ar to, protams, docētāja darbība ir saistīta ar studiju programmas zinātniskā satura kompetenta izvēle un tieši tā izmantošanas kompetenta plānošana praktiskajā studiju darbībā, jo eksaktajās zinātnes liela loma ir tieši praktiskajiem darbiem, teiksim lauka pētījumiem un ir ļoti bieži, ka ir grūti savienot teorētisko ar praktisko. Un nākošais bloks ir students, tāpat



ši organizācijas kompetence, kuru es varbūt izjūtu arī kā koordinators, cik labi organizēts un turpat blakus nāk didaktiskie līdzekļi, saistot ar jaunajām inovācijām, te varētu minēt dažādas studiju formas, kas mums lēnām nāk un kā jau es teicu, tad biologiem ir gan iespēja izmantot tālmācību, gan arī praktiskās formas- prakse, laboratorijas darbi utt. un, protams, arī šī te loma izvērtēt studiju procesu. Studentiem, sistemātiski un rūpīgi gatavojoties stundu vadīšanai multikulturālā klasē, jāizveido nepieciešamās pedagoģiskās prasmes un iemaņas. Vienlaikus viņiem jāiesaistās daudzveidīgajā pedagoģiskajā procesā, lai praktiski spētu realizēt uzdevumus, kas jāveic gan kā sava priekšmeta skolotājam, gan arī kā audzinātājam. Studentiem pedagoģiskās prakses laikā stundu sagatavošanā jāizmanto plašs profesionālās un pedagoģiskās literatūras klāsts un jāpārbauda savu plānoto ideju realizēšanas iespējas multikulturālā kontekstā. Valodas un it kā zināmā mērā šī Eiropas daļa man paliek beigās, bet varētu teikt par valodām un tieši par informācijas sabiedrību, te var būt liekas, ka kāpēc viņas tā novirzītas beigās, manuprāt, ka tas jau liekas mums kā pats par sevi saprotams, ka bez tā vispār iztikt nevar.

[Diskusiju vadītāja] Paldies par pamatoto izklāstu!

[7.eksperts] Patiesībā es izvērtēju šo modeli no divām dažādām lomām, jo šobrīd es esmu programmas direktore un veidoju jaunu studiju programmu un iepriekš vairākus gadus esmu strādājusi kā metodiķe un es arī pamatošu- kāpēc, gribu arī uzsvērt, ka tā ir šī brīža aktualitāte... Bet nu šobrīd kā vairums droši vien norādīja- starpkultūru kompetence, pirmkārt, – tas ir jautājums, kas es esmu un kāpēc es esmu, kāda ir mana loma multikulturālā pasaulē. Kā programmas vadītājam man likās svarīgāki, ka ar šī modeļa palīdzību mēs spēsim kompetenti novērtēt Eiropas augstākās izglītības dimensijas realizāciju, jo tā ir pilnīga aktualitāte, lai radītu kaut ko no jauna un mēģinātu pilnveidot to, kas jau ir. Gribētu atzīmēt, ka šajā modelī ir virzība uz pētnieciski orientētas augstākās izglītības programmu izstrādi, t.i., lai tā nebūtu tikai prasme labi mācīt multikulturālā vidē, bet arī prasme izvērtēt, kā tas ir – labi mācīt, ņemot vērā kultūru atšķirības. Topošajam skolotājam jācenšas attīstīt spriešanas spēja, kas ļauj iegūt informāciju, kā arī diskusijas iemaņu apgūšana, kas ir ļoti būtiska multikulturālā sabiedrībā. Protams, ka tas ir ļoti pozitīvi, ka augstskolā jaunieši tiek sagatavoti darbam kultūru daudzveidības apstākļos nacionālā (latgaļu, līvu, čigānu u. c.) un starptautiskā līmenī.

Piemēram, kad skolotāji ir informēti par sekmēm un savu skolēnu mācību grūtībām, viņi spēj veiksmīgāk pieņemt lēmumus, kas skolēnam jāapgūst kā nākamā mācību viela un kā apgūstamo materiālu mācīt tā, lai tas paplašinātu skolēna zināšanas.

Tās ir tās būtiskākās lietas. Ja es runātu kā metodiķis, tad man būtu svarīgāka gan mācīšana, gan mācīšanās, gan sociālo rīcība. Bet šajā modelī man likās svarīga savas darbības pieredzes pilnveide izpētes procesā, spēja virzīt savas starpkultūru kompetences attīstību, kā arī to novērtēt, kas ir absolūta vērtība jeb nepieciešamība jeb vajadzība jebkuras programmas īstenošanā. Un jebkurā pedagoģiskajā darbībā- spēt kompetenti izvērtēt, saplānot un pēc tam arī izvērtēt, vai tas atbilst tam ideālajam mērķim, ko tu esi sev uzstādījis. Ne mazāk svarīga ir valodu apguve un didaktisko līdzekļu kompetenta izveide un izmantošana multikulturālā kontekstā, jo, manuprāt, debates par to, ir vai nav nepieciešamas valodu zināšanas, ir beigušās. Jau vidusskolu beidzot, skolēni zina divas trīs valodas, un tas nav augstskolas jautājums. Protams, profesionālā valoda, īpašā valoda varētu būt zemāka līmeņa studiju programmu jautājums, bet tieši otrā un pēc tam – nē. Šī kompetence ir pati par sevi. Un didaktiskie līdzekļi- droši vien ne katrs skolotājs, docētājs vai metodiķis vai programmas direktors kļūst par didaktiskā līdzekļa autoru varbūt, ka- jā, bet viņam ir jāprot arī docēšanas procesā izvērtēt izvēlēties, ieplānot un arī novērtēt šos didaktiskos līdzekļus.

[Diskusiju vadītāja] Tātad valodu zināšanas ir maznozīmīgākas?

[5.eksperts] Nepiekrītu, jo valoda var būt kā šķērslis gan paša izaugsmei, no tā cieš studentu ieguvums un no tā cieš arī vērtību apmaiņa, partnerattiecību veidošana, mobilitāte; no tā cieš arī spēku sadale- ja mēs varam kooperēties viens ar otru- viens dara vienu, otrs otru, mums ir pienesums visiem; bez šī noteikuma, manā sapratnē es piemēram, nezinot valodas ļoti daudz zaudētu. Es iedomājos sevi, ka es sen jau būtu nevajadzīga šeit Universitātē. Nevis kā tāds nosacījums, lai tu zini to valodu, lai viņa tev ir anketā, bet tas ir darba rīks, bez kura vispār nav kvalitātes visam citam. Es uzskatu, ka starpkultūru kompetence nav iedomājam bez valodu zināšanām, kas ved pie inovācijām, pie pētnieciskā darba. Ja nav valodu kompetences, nav iespējams īstenot līdzvērtīgu, konkurētspējīgu izglītības procesu.

[16.eksperts] Savā darbā es ļoti labi redzu, ko nozīmē valodas zināt un ko nozīmē tās nezināt, jo tas ir būtisks ierobežojums ne tikai starpkultūru kompetences attīstībai, bet profesionālai pilnveidei kopumā, savu pētījumu tālākai publicēšanai, koleģiālai sarunai, partnerattiecību veidošanai, kas turklāt nāk par labu programmu izveidei un studentiem. Nedomāju, ka valodas maz zina, bet es to lieku ļoti augstā līmenī, jo tas ir kanāls, pa kuru nāk tas, kas vajadzīgs mums, kur mēs augam paši; kanāls, pa kuru mēs dodam savas vērtības apmaiņai.

[Diskusijas vadītāja] Paldies! Jūs vēl gribējāt piebilst?

[19.eksperts] Jā, mēs ļoti labi saprotam, ka pedagogs bez valodām nevar neko izdarīt. Un man liekas tas pats par sevi saprotams un tas, es piekrišu kolēģei, ir saistīts ar starpkultūru kompetenci. Ja es esmu pedagogs un neēju laikam līdzī, neapņemu tehnoloģijas un valodas, neko nevaru izdarīt.

[3.eksperts] Manuprāt, mūsdienās, kad robežas ir atvērtas, mums katram ir iespēja izjust atšķirības kultūru tradīcijās, kas mūs bagātina, māca sadzīvot un veicina iecietību un cieņu. Taču tajā pašā laikā arī paver ceļu uz citu mazāku kultūru nonicināšanu un izskaušanu. Modelī būtu īpaši jāuzsver jaunāko tehnoloģiju apguvi. Tā arī ir viena no iespējām labāk iepazīt pasauli, piemēram, izmantojot internetu utt. Šobrīd skolotāju izglītībā tehnoloģijas tiek uzlūktas kā līdzeklis, kuru izmanto skolotāji, lai veicinātu skolēnu izglītību, uzrunājot atšķirīgo skolēnu vajadzības, sekmētu iedarbīgu novērtējumu daudzveidībai, kā arī vairotu profesionālo pieredzi.

Iespaidīga zināšanu bāze, kas modelī parādās kā jaunu teorētisku zināšanu konstruēšana, par kultūru dažādību un aizvien pieaugošas prasības skolotājiem palīdzēt visiem bērniem sasniegt meistarību uzdevumu veikšanā apvienojumā ar akadēmiskiem pētījumiem var būt ļoti noderīgi mūsdienu pedagogam, lai veiksmīgi iekļautos multikulturālā vidē.

[Diskusiju vadītāja]Paldies!

[12.eksperts] Man ir nedaudz cits viedoklis. Uzskatu, ka šobrīd galvenais ir studentu mācīšanās organizēšana. Gribu piebilst, ka studiju procesa rezultāts, šajā gadījumā, vēlamā starpkultūru kompetence, ir atkarīga no tā, kā docētājs organizē savu un studentu darbību. Man neko nedod visas zināšanas, ja es nespēju kompetenti palīdzēt studentiem tās apgūt. Centrā ir students – viņa kritiskās domāšanas veicināšana, palīdzēt viņam jaunu teorētisku zināšanu konstruēšanas procesā atklāt loģiku un sistēmu. Tolerance un iecietība sākas no sevis, no savas iekšējās sakoptības morālā aspektā. Aizvien mūsdienu pasaulē cilvēkiem ir jāattīsta prasme novērtēt līdzcilvēka vērtību, citādību un cilvēka dzīvības, veselības neaizskaramību. Mūsdienu pasaulē cilvēka dzīvības neaizskaramība netiek pienācīgi novērtēta. Var teikt tieši pretēji – mūsdienu mediji reklamē gan video, gan datorspēlēs vardarbību, kas vērsta pret cilvēka dzīvības neaizskaramību un citu kultūru iznīcināšanu. Arī reālie notikumi mūsdienu pasaulē (piemēram: bruņotie konflikti, kuros bojā iet mierīgie iedzīvotāji, nepietiekamie līdzekļi veselības aizsardzībā, vides piesārņojums, kas negatīvi ietekmē cilvēku veselību un dzīvību utt.) ir vēstneši, ka humānisms realitātē zaudē savu vērtību. Humānisma ideju popularizēšana ir gan ģimenes, gan pedagoga, gan sabiedrības uzdevums. Bez ideju popularizēšanas mēs nevaram gaidīt toleranci un iecietību no nākamās paaudzes. Šis modelis, manuprāt, vedina uz toleranci, iecietību, būtībā... izpratni kā tādu.

[10.eksperts] Piekrišu, ka centrā ir students. Mēs, skolotāji un pasniedzēji, varam slikti un ļoti labi, un viduvēji mācīt. Vienam studentam, skolēnam tas palīdz, citam ne. Var būt ļoti rezultāti ar sliktu pasniedzēju, un otrādi. Līdz ar to es domāju, ka students, skolēns ir galvenais un mēs varam palīdzēt viņam neatkarīgi no veida, kā mēs mācām, lai students mācītos labi, tādēļ man šķiet ļoti nozīmīga studentu darbības organizācija. No modeļa izriet, ka students pēta savu darbības pieredzi, rodas jautājums, kā ir ar docētāju?... Tas, manuprāt, ir ne mazāk svarīgi.

[Diskusijas vadītāja] Paldies, man ir jautājums- kas ir slikts pasniedzējs, domājot par starpkultūru kompetenci vai par kompetences trūkumu? Tas izskanēja Jūsu tikko teiktajā.

[10.eksperts] Jā. Nu slikts pasniedzējs tas jau ir ļoti subjektīvi. Kā kuram, kas vienam ir labs, tas otram slikts. Mani studenti, noteikti daži no viņiem, domā, ka es esmu slikts pasniedzējs, cits atkal domā, ka es esmu labs. Tas ir tāpēc, ka mēs mācāmies- studenti mācās dažādi, viņiem ir dažādas gaidas attiecībā uz pasniedzēju un nevar izdabāt visiem. Tur jau ir tā starpkultūru izglītība – pieņemt atšķirīgo, kā te jau iepriekš minēja.

[diskusijas vadītāja] Bet, kas ir par iemeslu, ka daži studenti uzskata, ka pasniedzējs ir slikts...Tas varbūt ir jautājums arī studentiem. Un kādam viņam jābūt, lai viņš būtu labs?

[8.eksperts] Tas kritērijs vairāk vai mazāk ir – es varu tikai savu viedokli izteikt, bet es domāju, ka vairāki arī tam pievienosies, ka pasniedzējs, lai cik tas priekšmets ir neinteresants, varbūt nesaistošs, bet viņš tic tam, ko viņš runā. Lai viņš ienāk iekšā ar savu pārlicību.

Manuprāt, pozitīvi, multikulturālas sabiedrības izaicinājuma apstākļos, ka šis modelis mudina studentus uz kompetentu sociālo rīcību. Es izvērtēju situāciju – kas šinī brīdī ir vajadzīgs (kā lakmusa papīriņš reagē) – un attiecīgi reagēju. Strādāju, plānoju savu darbību. Modelī tas parādās gan savas darbības izpētē, gan savas starpkultūru kompetences izvērtēšanā. Tā ir mana – studenta –nostāja. Man ir svarīgi, lai kopdarbības procesā, kurā es iesaistos, šis process ir novērtēts, izvērtēts, lai tas ir zinātniski pamatots. Lai es zinu, kāds tam būs rezultāts. Un tas ir iespējams tikai un vienīgi sadarbībā ar docētāju un citiem studentiem.

[Diskusijas vadītāja] Pieņemot to, ka pasniedzējs ir cilvēks, kurš strauji reagē uz sociālās pasaules pārmaiņām un viņš tic tam, ko viņš dara. Tas būtu tas galvenais?

[8.eksperts] Jā, jo es kā students arī noticu viņam... tajā brīdī, es varbūt nepieslēdzos jebkurā situācijā, kad viņš man kaut ko stāsta, neesmu apzinīgs, bet es redzu, ka tā atdeve un tā attieksme, kas tiek pausta man tiek piedāvāti fakti, ir teorija, bet ir kaut kāda situācija- kaut vai raksts no žurnāla- klausieties ir tāda un tāda situācija, tiek runāts par to un to, un kā jūs domājat- uzreiz veidojas diskusija un tad saslēdzās tā ķēdīte kopā. Tā viela nav kaut kas izolēts, izrauts no konteksta.

[12.eksperts] Tagad es runāju no mācībspēka pozīcijas. Analizējot studiju kursus kopā ar studentiem (kas viņiem palīdzējis mācīties, kas traucējis, kur bijusi pasniedzēja vaina, kur viņu pašu), visbiežāk izkristalizējas doma, ka labs pasniedzējs ir tas, kurš sarežģīto teoriju var izstāstīt vienkārši, tā – lai katram ir skaidrs, un tas, kurš ieinteresē, liekot saprast, ko ar to darīt tālāk. Lūk, arī parādās, ka studiju procesa centrā mēs varam likt studentu un docētāju kopdarbību teorijas un prakses izpētē, lai veicinātu starpkultūru kompetences attīstību.

[diskusijas vadītāja] Jūs vēlaties papildināt? Lūdzu!

[12.eksperts] Jā, tas ir no studentu viedokļa, ko es izlasīju, ko viņi analizējuši, kas viņiem patika, kas viņiem traucē.

[Diskusijas vadītāja] Paldies!

[9.eksperts] Es esmu studente. Labs pasniedzējs ir tas, kurš tevi uzskata par personību; ja ņem vērā tavas vajadzības, tavas intereses. Tas ir tas, par ko kolēģi teica: tevi ņem vērā un veido zinātnisko saturu, ievērojot tavas vajadzības, intereses utt. Tas arī ir galvenais starpkultūru attiecībās, man šķiet, ir vēlme būt atvērtiem, izprast un tikt izprastam. Cilvēci veido dažādas kultūras un nepieciešama cieņa un iecietība pret tām. Katrā augstskolā un skolā mācās un strādā dažādu sociālo slāņu, kultūru pārstāvji. Katra augstskola, skola, klase utt. ir daudz kultūru ...multikultūru un jebkura saskarsme ir starpkultūru saskarsme.

[Diskusijas vadītāja] Par kuru tad no minētajiem punktiem ir runa?

[9.eksperts] Tas ir tas, ar ko es nāku iekšā auditorijā- tas ir zinātniskais saturs un tā ir plānošana. Bet es ieeju iekšā un es tiešām esmu tas lakmusa papīrtis, kas izpēta situāciju, es zinu, ko šiem studentiem vajag, apzinos viņu vajadzības, intereses un tad šo zinātnisko saturu jau mēģinu sasaistīt un pārveidot atbilstoši šīm vajadzībām. Un tad šajā gadījumā man liekas, ka ieguvēji ir abi. Es esmu iedevusi to, kas man ir jāiedod, bet ņemot vērā, studentu vajadzības. Viņi no manis saņem, to, ko viņiem vajag.

[13.eksperts] Jāsaka, ka faktiski bez neviena no šiem modeļi uzsvērtajiem principiem pedagogs, varbūt arī jebkuras citas profesijas pārstāvis, darba devējam nebūs īsti interesants. Bet es centīšos pietiekami lakoniski pamatot savu viedokli. Svarīgi ir izstrādāt tādu starpkultūru izglītības modeli, kura mērķis ir nevis, kā bieži vien kursu aprakstos raksta, sniegt zināšanas, bet gan pētnieciski orientēt. Mēs dodam iespēju attīstīt pētnieciskās prasmes – ieraudzīt jebkuru problēmu no dažādiem skatu punktiem, šķetināt, meklēt risinājumus utt. Domāju, ka mūsdienu augstskolas kvalitatīva, rezultatīva un produktīva darba nosacījums ir liela atvērtība sabiedrībai. Ar nolūku, lai zinātu sabiedrības vajadzības un maksimāli ātri uz tām reaģētu ar programmu maiņu, programmu pilnveidojumiem, labojumiem utt. Tādēļ uzskatu, ka studentam ir jāattīsta sava starpkultūru kompetence gan studējot teorijas, gan praktiski darbojoties informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos. Lai cik lielisku starpkultūru programmu mēs izstrādātu, tam nav nozīmes, ja studenti nebūs aktīvi procesa līdzdalībnieki un ja viņiem nebūs mācīties prasmes (šī prasme neiedzimst, tā ir veidojama augstskolā), tāpēc ir svarīga studentu mācīšanās organizācijas kompetence. Diemžēl bieži vien augstskolā ir tā, ka docētājs ļoti labi zina savu priekšmetu, viņam ir enciklopēdiskas zināšanas, bet viņu neinteresē, kā students tam tiek līdzī. Šādi gadījumi mums atklāj, ka bieži vien paši docētāji, kuriem būtu jāveicina tolerances veidošanos, ir neiecietīgi. Tad diez vai mēs sagaidīsim, ka studenti kļūs iecietīgāki.

Savukārt, lai studentiem veidotos starpkultūru kompetence, tas ir atkarīgs no tā, ar ko mēs ejam auditorijā – kā mēs mācām, kā iesaistām studentu izziņas darbībā utt.

[Diskusijas vadītāja] Tātad no darba devēja viedokļa kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrībā būtu visbūtiskākā šajā brīdī.

[13.eksperts] Šajā brīdī. Iespējams, ka citos apstākļos... Tas gan atkarīgs ir no cilvēka, jo mana pieredze un īpaši tas- tā kā mana zinātniskā interese ir *zināšanu sabiedrība*, tad es redzu jebkuras institūcijas izaugsmi ļoti lielā atvērtībā pret to sabiedrību, vidi, kurā tā atrodas, tādēļ man ir šis augstākais punktu skaits atdots šai kompetencei.

[9.eksperts] Ja drīkstu arī piebilst, tad kompetenta sociālā rīcība informācijas sabiedrības izaicinājuma apstākļos, principā..... tā ir arī tā sociālā rīcība- es iegāju ar zinātnisko saturu, es izpētīju, sāku būtēt to mācību procesu tā, lai būtu mācīšanās pārsvarā. Modeļi varbūt pārāk ir uzsvērtā kopdarbība. Manuprāt, mācīšanai ir jēga tikai tad, ja students pats mācās, un, tikai patstāvīgā darbībā mācoties, viņš kaut ko iegūst. Tas ir mans viedoklis.

[14.eksperts] Mūsu pārmaiņu laikā tā mācīšanās organizācija nemitīgi mainās, mēs tik tiešām esam pakļauti dažādām pārmaiņām, gandrīz katrs gads nāk ar savām pārmaiņām, tādēļ mums šī organizācijas kompetence es uzskatu bija ļoti nepieciešama. Ja topošo skolotāju starpkultūru izglītība tiek organizēta kā pētniecisks mācību process, docētāji, kopā ar studentu veicot kādu pētniecisko darbu, konstatē esošo situāciju, paredz, prognozē nākotnes iespējamību, līdz ar to notiek attīstība, pārmaiņas, un kopā mēs kļūstam ne tikai par tiem, kas iztur šīs pārmaiņas un varbūt pat bieži vien pretojas tām, bet arī par tiem, kas paši šīs pārmaiņas rada un veicina, turklāt sev labvēlīgas. Nākošais man ir kompetenta sociālā rīcība, jo mūsdienu sabiedrības izaicinājuma apstākļos - man ļoti patīk šie vārdi. Pirmkārt jau pašiem ir jābūt sociāli rīkoties spējīgiem un atbildīgiem, kā arī studentā jāveido, vismaz jāievirza viņu tādā veidā.

[11.eksperts] No savas pieredzes varu teikt, tikai sākot strādāt, tā īsti apjautu, ka iepazīšanās ar citām kultūrām ir devusi man iespēju apzināt sevi, saprast un pieņemt citus, kādi viņi ir, rosinājusi lielāku interesi par Latvijas vēsturi, kā arī interesi par savas dzimtas sakņu izzināšanu. Ļoti žēl, ka man tas nelikās svarīgi, kad studēju. Gribu atzīmēt vēl vienu ļoti aktuālu lietu – tā kā studijas esmu beigusi pirms vairākiem gadiem, uzskatu, ka es neesmu apguvusi kultūru daudzveidības izpētei atbilstošās metodes. Un tagad man noteikti rastos grūtības sabiedrības vajadzību izpētē un novērtēšanā, multikulturālas situācijas analīzē utt.

Ja mēs runājam par starpkultūru kompetenci, man kā studentei būtu svarīgi, lai arī pasniedzējiem būtu starpkultūru redzējums vai izpratne. Bieži ir nācies saskarties, ka paši universitātes pasniedzēji nav kompetenti atsevišķās jomās.

[2.eksperts] Problēma ir tā, ka augstskolās vēl aizvien starpkultūru pedagogijai pievērš maz uzmanības, bet dzīve pierāda, ka starpkultūru izglītības zināšanas palīdz pedagogiem un izglītības iestādēm efektīvāk strādāt starpkultūru situācijās, izstrādājot jaunas pieejas komunikācijai ar atšķirīgu kultūru bērniem un vecākiem un darbam multikulturālā sabiedrībā.

[Diskusijas vadītāja] Lūdzu.. jūs gribējāt teikt?

[18.eksperts] Es esmu arī no Latvijas Universitātes. Manuprāt, primārā ir docētāju un studentu kopdarbība.. Manuprāt, primārā ir docētāja darbība.. Mēs dzīvojam informācijas sabiedrībā un tādos apstākļos, kad pedagogs lielā mērā ir spiests sacensties ar tādām zvaigznēm kā Madonna un Eminems (ideoloģiskajā slodzē, kas viņam jāiztur auditorijā). Viņš ir kā izklaides industrijas darbinieks, kuram jābūt ļoti inteligentam un izglītotam. Mūsu studenti arī to sagaida, lai viņus izklaidē. Līdz ar to mācību materiāls ir jādocē ļoti prasmīgi, atraktīvi un vilinoši. Pedagogam jābūt ļoti kompetentam tajā, ko viņš dara un kā viņš dara.

Nu vienkārši ir jāmaks to darīt; ja tur stāv priekšā aiz katedras kāds nemākulis, tad students ļoti veikli arī pamana un tas viss pasākums var ciest ļoti lielu neveiksmi. Ja mēs runājam par informācijas sabiedrību un tām iespējām, ko šī sabiedrība dod, tad jebkurš pat viszemāk organizētais indivīds, kurš prot klikšķināt peles kreiso taustiņu, var trīs klikšķu attālumā dabūt pilnīgi jebkādu materiālu par pilnīgi jebkuru tēmu. Un materiālam jābūt labam, un tad arī viņš principā var iztikt bez docētāja visai veiksmīgi kā to rāda arī, manuprāt, visai kļūmīgi uzsāktais un lempīgi attīstītais Universitātes e- kursu projekts. Ideja ir laba, bet tas viss, kā tas attīstās, brīžiem ir vienkārši briesmīgi. Bet ideja ir ļoti laba un tas ir vērst uz to, ka tālmācība būtu iespējama, to varētu darīt arī bez tā docētāja, tāpēc ir jāmaks šīs lietas darīt.

[Diskusijas vadītāja] Ļoti izsmieļoši! Paldies! Kā Jūs domājat?

[15.eksperts] Starpkultūru kompetences attīstība nav iedomājama bez kritiskās domāšanas. Lai attīstītu kritiskās domāšanas prasmi, studenti jāiesaista tādās problēmu risināšanas situācijās, kuras ir starpdisciplīnu, satur vairākus viedokļus un kuru iespējamajiem risinājumiem ir dažādas sekas. Citādības iepazīšanai ir nepieciešams dialogs. Dialogā veidojas cieņa un respekts pret citādu kultūru.

Studenta starpkultūru kompetences attīstībā galvenā nozīme ir praksei. Turklāt būtu ideāli, ja savus novērojumus praksē studenti regulāri pārrunātu, analizētu un izvērtētu kopā ar kādu kompetentu novērotājpersonu (supervisor) vai kopsapulcē. Pārlicību, ka studijas ir attīstības process, kurš atkarīgs no atspoguļojuma, sludināja Djūijs un vēlāk arī Šēns. Saskaņā ar Djūiju – atspoguļojums atbrīvo mūs no impulsīvām un ikdienišķām aktivitātēm un ļauj izzināt sevi, kad rīkojamies. Tā kā šobrīd visiem - gan augstskolu docētājiem, gan skolotājiem, gan studentiem ir iespējas aktīvi darboties Eiropas Savienības atbalstītajos starptautiskajos projektos, tad bieži nākas dzirdēt, ka tieši svešvalodu un kultūras tradīciju nezināšana ir lielākais šķērslis starptautiskai sadarbībai.

Uzskatu, ka topošo pedagogu profesionalitātes novērtēšana galvenokārt jāveic tieši skolā, un tas būtu jādara augstskolu mācībspēkiem sadarbībā ar skolu pedagogiem. Starpkulturalitāte ir komplekša, tādēļ tai vajadzīga atgriezeniskā izpēte – praktisko un profesionālo zināšanu vispusīga analīze. Tomēr tā ir retums mūsdienās. Lai tā nebūtu, jāizmanto dažāda metodika: hermeneitiskā, interaktīvi simboliskā, dalībnieku novērojums, satura stāstījums vai analīze, kā arī daži audio ieraksti vai pieraksti. Multikulturāla skola ir ekosistēma. Šādā skolā skolotāji un skolēni savstarpēji papildina pieredzi, vērtības

un savu realitātes redzējumu. Patiesībā multikulturālas skolas atmosfēra ir balstīta uz universālām vērtībām un cilvēka tiesību ievērošanu. Skolotājiem vajadzētu sadarboties ar savu skolēnu ģimenēm, lai attīstītu pilsoniskās vērtības. Pastāv arī nesaprašanās atšķirīgu kultūras vērtību dēļ, tādēļ starp pedagogiem un skolēniem jābūt abpusējai sapratnei un cieņai. Tas iespējams būs tikai tad, ja jau studiju laikā šāda savstarpēja cieņa un sapratne valdīs starp studentiem un docētājiem.

[16.eksperts] Pētnieciski orientēta augstākā izglītība ir pamatā studiju programmu izstrādei un to realizēšanas un pētnieciska studiju procesa organizēšanai, kurā students mācās būt patstāvīgs un prot mācīties un iegūt zināšanas, kurā prasmes attīsta pētnieciskajā darbā. Sevis apzināšana kā speciālistam, kā pedagogam – tā ir atbildība, tā ir attieksme pret savu darbu, tā ir refleksija par savu darbu, paškritika un pašrefleksija.

[diskusijas vadītāja] Paldies!

[17.eksperts] Šobrīd studēju pedagogiju un man jau ir filoloģiskā izglītība. Man kā filologam īpaši patīk, ka modelī ir uzsvērtā svešvalodu nozīme starpkultūru kompetences attīstībā, īpaši aktuāli šobrīd ir Eiropas Savienības valodu zināšanas. Man ir grūti spriest par to – teiksim, Eiropas dimensijas, didaktisko inovāciju kompetentu ieviešanu, jo es neesmu bez priekšzināšanām, es jau par to zināju, tāpēc ieguvums ir tie pirmie.

[diskusiju vadītāja] Dosim vēl vārdu mūsu studentiem!

[20.eksperts] Esmu studente, kas LU PPF iegūst otru augstāko izglītību. Es vēlētos akcentēt, ka svarīga ir prasme zinātniski pamatoti analizēt sevi un savu pieredzi. Nozīmīga ir arī spēja izvērtēt, ko tu esi sasniedzis, modelī – savas starpkultūru kompetences izvērtējums, izvērtējot parādās, kāda ir tava attīstības dinamika, vai es jau šodien varu izmantot iegūtās zināšanas praksē. Jo uzskatu, ka teorijai jābūt saistītai ar praksi.

[2.eksperts] Bet jūs tagad runājat par interesēm, vajadzībām arī par zinātniskumu, bet ir jau liela šī studentu auditorija- 50, 60, 70 studentu, bet kas tad ir vajadzīgs īsti šiem studentiem, kā tad tikt īsti tam pasniedzējam galā gan ar zinātniskumu, gan apmierināt visu vajadzības- auditorija jau nav viendabīga un ne visi to gaida?!

[9.eksperts] Tas ir viens no lielajiem jautājumiem.

[4.eksperts] Jā, bet atbilde arī bija, ka ir vajadzīga kompetence. Tas ir nosacījums, lai studenti pie mums paliek. Mums ir jāizvērtē tās programmas, ko mēs viņiem piedāvājam. Vai tajās ir ņemtas vērā Latvijas sabiedrības daudzveidīgās vajadzības?

[17.eksperts] Bez refleksijas vispār nav iespējama tālāka darbība un strādāšana.

[diskusijas vadītāja] Jā, laba bija atbilde! Paldies jums! Paldies, ka izteicāt savus viedokļus. Ļoti interesanti un dažādi viedokļi, kurus būs interesanti apkopot. Jautājums- vai kāds gribētu vēl kaut ko piebilst?

[2.eksperts] Vēl gribētu vienu piezīmīti izteikt, man šķiet, ka šāda veida diskusija ir pati par sevi interesanta kā studiju forma, un arī kā, pētniecības forma, kā pētnieciskā darba forma.

## Attēlu saraksts

- 1.1.attēls. Kultūras izpausmes līmeņi
- 1.2.attēls. Cilvēka mentālā programma
- 2.1.attēls. Pētījuma norises modelis
- 2.2.attēls. Izlases sociāli demogrāfiskais profils (%)
- 2.3.attēls. Klases etniskais sastāvs (%)
- 2.4.attēls. Starpkultūru kompetences definīcija (%)
- 2.5.attēls. Starpkultūru kompetences aspektu svarīgums (%)
- 2.6.attēls. Informētība par dažādiem izglītības jēdzieniem (%)
- 2.7.attēls. Starpkultūru izglītības definīcija (%)
- 2.8.attēls. Multikulturālās izglītības definīcija (%)
- 2.9.attēls. Interkulturālās izglītības definīcija (%)
- 2.10.attēls. Mijkultūru izglītības definīcija (%)
- 2.11.attēls. Starpkultūru izglītības izpratne skolā un nodarbībās (%)
- 2.12.attēls. Starpkultūru nodarbību nepieciešamības iemesli (%)
- 2.13.attēls. Iepriekš bijusi informācija par starpkultūru izglītību (%)
- 2.14.attēls. Informācijas par starpkultūru izglītību avoti (%)
- 2.15.attēls. Iepriekšējā saskarsme ar starpkultūru nodarbībām (%)
- 2.16.attēls. Praktizētie starpkultūru izglītības aspekti (%)
- 2.17.attēls. Starpkultūru izglītības aspektu praktizēšanas biežums (%)
- 2.18.attēls. Rīcība pirmās starpkultūru nodarbības sagatavošanā (%)
- 2.19.attēls. Klases/studentu grupas, kurās starpkultūru nodarbības nav vajadzīgas (%)
- 2.20.attēls. Nodarbībās izmantotās valodas (%)
- 2.21.attēls. Kas traucē efektīvam darbam multikulturālā klasē/grupā (%)
- 2.22.attēls. Starpkultūru izglītības nepieciešamība skolā, augstskolā (%)
- 2.23.attēls. Kāda jābūt skolotāju starpkultūru izglītībai (%)
- 2.24.attēls. Dažādu mācību elementu atbilstība skolotāju izglītībā (%)
- 2.25.attēls. Saskarsme ar kultūru konfliktiem (%)
- 2.26.attēls. Sajūtas, strādājot klasē, kurā mācās dažādu tautību un reliģiju pārstāvji (%)
- 2.27.attēls. Iepriekš bijusi informācija par starpkultūru izglītības jautājumiem
- 2.28.attēls. Studiju kursa izvēles iemesli
- 2.29.attēls. Studiju kursa nepieciešamība
- 2.30.attēls. Ko sagaida no studiju kursa
- 2.31.attēls. Studiju kursa atbilstība gaidītajam
- 2.32.attēls. Savas kultūras zināšanu vērtējums
- 2.33.attēls. Interese par Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vēsturi un kultūru
- 2.34.attēls. Studiju kursā padziļinātās zināšanas
- 2.35.attēls. Studiju kursā iegūto zināšanu turpmākās izmantošanas iespējas
- 2.36.attēls. Starpkultūru izglītības definīcija
- 2.37.attēls. Kurša ietvaros notikušo aktivitāšu novērtējums
- 2.38.attēls. Zināšanu par dažādām kultūrām nepieciešamība
- 2.39.attēls. Kas traucē efektīvai komunikācijai ar citu kultūru pārstāvjiem
- 2.40.attēls. Izjūtas, atrodoties vidē, kur pārsvarā ir cittautieši
- 2.41.attēls. Attieksme pret cilvēkiem ar atšķirīgu seksuālo orientāciju
- 2.42.attēls. Attieksme pret romiem
- 2.43.attēls. Vai bērniem ar īpašām vajadzībām vajadzētu mācīties speciālās skolās?
- 2.44.attēls. Cittautiešu attieksmes svarīgums
- 2.45.attēls. Kādas valodas izmanto, gatavojoties pārbaudes darbiem studijuursos
- 2.46.attēls. Vērtējums par materiālu izmantošanu angļu valodā
- 2.47.attēls. Topošā skolotāja starpkultūru kompetences attīstības modelis

### Tabulu saraksts

- 1.1.tabula.* Ārzemnieku un starpkultūru izglītības atšķirības
- 1.2.tabula.* Kompetences, kas nepieciešamas darbam multikulturālā skolā
- 1.3.tabula.* Starpkultūru kompetences attīstības novērtēšanas kritēriji un rādītāji
- 2.1.tabula.* Pētījuma rezultātu statistiskās kļūdas noteikšana (ar 95% varbūtību)
- 2.2.tabula.* Latvijas iedzīvotāju nacionālais sastāvs, %
- 2.3.tabula.* Vidējais starpkultūru kompetences aspektu svarīgums
- 2.4.tabula.* Vidējā skolotāju izglītības mācību elementu atbilstība
- 2.5.tabula.* Starpkultūru izglītības jēdziena izpratne
- 2.6.tabula.* Priekšnoteikumi starpkultūru izglītības ieviešanai skolotāju izglītībā