

**LATVIJAS UNIVERISTĀTE**



**IRETA ČEKSE**

**Promocijas darbs**

**PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS PILNVEIDES VADĪBA  
MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ: IGAUNIJAS UN LATVIJAS  
SALĪDZINOŠAIS NOVĒRTĒJUMS**

Promocijas darbs izstrādāts

vadībzinātnes doktora (Dr.sc.administr.) zinātniskā grāda iegūšanai

Nozare - **Vadībzinātne**

Apakšnozare - **Izglītības vadība**

Promocijas darba zinātniskais vadītājs:

*Dr. oec.*, profesors **Andrejs Geske**

Rīga, 2014

Promocijas darbs izstrādāts un aprobēts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūtā no 2007. gada līdz 2014. gadam.

Promocijas darba veids – disertācija.

Promocijas darba zinātniskais vadītājs:

*Dr. oec.*, profesors, Andrejs Geske, Latvijas Universitāte

Promocijas darba recenzenti:

*Dr. chem.*, profesors, Andrejs Rauhvargers, Latvijas Universitāte, Latvija

*Dr. sc. soc.*, profesore, Brigita Zepa, Latvijas Universitāte, Latvija

*Dr. dr.sc.administr.*, docente, Gita Vērdiņa, Banku Augstskola, Latvija

*Dr. dr.sc.administr.*, pētniece, Ieva Johansone, Bostonas Koledža, ASV

Promocijas darba aizstāvēšana notiks

Latvijas Universitātes Vadībzinātnes un Demogrāfijas promocijas padomes atklātajā sēdē 2014. gada 23.maija plkst. 12:00 Aspazijas bulv. 5, 322. telpā.

Ar darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes bibliotēkā Rīgā, Kalpaka bulvārī 4.

Atsauksmes sūtīt Vadībzinātnes un Demogrāfijas promocijas padomei: Latvijas Universitāte, Raiņa bulvāris 19, Rīga, LV-1586.

Vadībzinātnes un Demogrāfijas promocijas padomes priekšsēdētājs:

*Dr. habil. oec.*, profesors, Juris Krūmiņš

Vadībzinātnes un Demogrāfijas promocijas padomes sekretāre:

*Dr. oec.*, docente, Silvija Kristapsone



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā  
**«Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».**

Literārie redaktori: *Mag. philol.*, Inta Miņina, *Mag. philol.*, Ruta Čekse

ISBN 978-9934-517-43-3

© Ireta Čekse, 2014

© Latvijas Universitāte, 2014

## ANOTĀCIJA

Promocijas darba mērķis ir noteikt pilsoniskās izglītības vadības izmaiņas un pilnveides vadības virzienus, lai sekmētu indivīda iekļaušanos multikulturālā sabiedrībā Igaunijā un Latvijā. Promocijas darba rezultātā ir uzskaitīti faktori, kas jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā.

Promocijas darbu veido ievads, četras savstarpēji saistītas nodaļas un nobeigums.

Teorētiskā nodaļa veltīta pilsoniskās izglītības vadībai un tās nepieciešamībai multikulturālā sabiedrībā. Teorētiski ir pētīta pilsoniskās izglītības vadības būtība un tās raksturojums multikulturālā sabiedrībā, izgaismojot promocijas darba tēmas galveno jēdzienu „multikulturālisms”, „pilsonība”, „pilsoniskums” un „pilsoniskā izglītība” problemātiku; pilsoniskās izglītības vadības sistēmas pilnveides nepieciešamību; anglosakšu un atsevišķu Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu pieredzi izglītības pilnveides vadības nepieciešamībā; atsevišķu anglosakšu un Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu pieredzi pilsoniskās izglītības vadības sistēmas pilnveidē. Pētot pilsoniskās izglītības vadību ietekmējošos aspektus Igaunijā un Latvijā, analizēta Igaunijas un Latvijas vieta starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm demokrātijas un ekonomikas novērtējumos un pētījumos. Veicot multikulturālisma izpausmju novērtējums, pētītas izmaiņas sabiedrībā un valstu izglītības sistēmu transformācijas. Veikts sabiedrību izmaiņu raksturojums un pārmaiņu analīze mazākumtautību izglītības vadībā no Igaunijas un Latvijas neatkarības atgūšanas 1991. gadā līdz 2011. gadam.

Empīriskajam pētījumam veltītas divas promocijas darba nodaļas, kas atspoguļo autores kvantitatīvi un kvalitatīvi veikto pētījumu metodoloģiju, rezultātus un secinājumus.

Izmantojot ICCS 2009 skolēnu un skolotāju datus, salīdzinātas un skaidrotas Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu kontekstā un Igaunijas un Latvijas reģionu šķērsgrīzumā. Izstrādāti divi modeļi, kas skaidro pilsonisko zināšanu, prasmju un attieksmju saistību un to ietekmējošos faktorus.

Kvalitatīvais pētījums veikts ar mērķi noteikt Latvijas skolēnu pilsonisko kompetenci ietekmējošos faktorus. Atbilstoši ICCS 2009 datiem ir analizēti skolēnu un skolotāju viedokļi, noskaidrojot, kāpēc viņu pārstāvētajās skolās, salīdzinot ar citām Latvijas ICCS 2009 dalībiskolām, skolēni ICCS 2009 testā ir uzrādījuši augstākas pilsoniskās zināšanas un prasmes.

Pēdējā promocijas darba nodaļa veidota kā diskusija, lai, balstoties uz teorētiskajā un empīriskajā daļā veikto izpēti un secinājumiem, norādītu uz faktoriem, kas ietekmē pilsoniskās izglītības pilnveides vadību, tādejādi izgaismojot galvenos pilsoniskās izglītības vadības aspektus, kurus nepieciešams attīstīt multikulturālā sabiedrībā.

**Atslēgas vārdi:** pilsoniskās izglītības pilnveides vadība, pilsoniskā izglītība, multikulturālisms, salīdzinošs novērtējums, SEM, fokusgrupu pētījums.

## SATURS

APZĪMĒJUMU SARAKSTS .....	5
TABULU SARAKSTS .....	7
ATTĒLU SARAKSTS.....	9
IEVADS .....	11
PROMOCIJAS DARBA TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA.....	21
1. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN TĀS NEPIECIEŠAMĪBA MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ .....	22
1.1. Pilsoniskas izglītības vadības būtība un tās raksturojums multikulturālā sabiedrībā.....	22
1.1.1. Pilsonības un pilsoniskuma jēdziena problemātika.....	22
1.1.2. Multikulturālisma problemātika .....	29
1.2. Pilsoniskās izglītības pilnveides vadības nepieciešamība.....	41
1.3. Valstu pieredze pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā .....	51
1.4. Pilsoniskās izglītības vadību ietekmējošie aspekti Igaunijā un Latvijā .....	57
1.4.1. Starptautiskie novērtējumi demokrātijas un ekonomikas kontekstā .....	57
1.4.2. Igaunijas un Latvijas sabiedrību izmaiņu raksturojums .....	66
1.4.3. Pārmaiņas mazākumtautību izglītības vadībā kopš Igaunijas un Latvijas neatkarības atgūšanas.....	69
PROMOCIJAS DARBA TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS UN GALVENIE SECINĀJUMI.....	73
PROMOCIJAS DARBA EMPĪRISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA.....	76
2. IGAUNIJAS UN LATVIJAS PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS NOVĒRTĒJUMS .....	77
2.1. Starptautiskā pilsoniskā izglītības pētījuma metodoloģija.....	77
2.2. Skolēnu pilsoniskās izglītības zināšanu un prasmju līmenis starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā.....	80
2.3. Skolēnu pilsoniskās kompetences modelis .....	93
2.4. Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelis uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm.....	103
3. LATVIJAS SKOLĒNU UN SKOLOTĀJU PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS NOVĒRTĒJUMS.....	113
3.1. Fokusgrupu pētījuma metode un metodoloģija.....	113
3.2. Pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas: skolēnu viedokļu analīze .....	121
3.3. Pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas: skolotāju viedokļu analīze.....	131
PROMOCIJAS DARBA EMPĪRISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS UN GALVENIE SECINĀJUMI.....	138
4. DISKUSIJA. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS PILNVEIDES VADĪBAS VIRZIENI MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ.....	142
SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI.....	150
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS .....	150
PIELIKUMI .....	176

## APZĪMĒJUMU SARAKSTS

AMOS – Analysis of Moment Structures

CIVED – Civic Education Study – Pilsoniskās izglītības pētījums

CFI – Comparative Fit Index – Salīdzinošais derīguma indekss

Democracy index – Demokrātijas indekss, žurnāla *The Economist* valstu demokrātijas novērtējums

ES – Eiropas Savienība

EST EST – Igaunijas skolēni ar igauņu mācību valodu

EST RUS – Igaunijas skolēni ar krievu mācību valodu

Freedom House – nevalstiskā organizācija, kuras viena no darbības jomām ir demokrātijas novērtējumu veikšana

GFI – Goodness-of-Fit Index – Absolūtais ticamības indekss

HDI – *The Human Development Index* – Tautas attīstības indekss

ICCS – *International Civic and Citizenship Study* – Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums

IEA – *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija

IKP PPP – iekšzemes kopprodukta pirktspējas paritātes indekss

LVA LVA – Latvijas skolēni ar latviešu mācību valodu

LVA RUS – Latvijas skolēni ar krievu mācību valodu

MIPEX – the Migrant Integration Policy Index – Imigrantu integrācijas politikas indekss

MISA – *Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed* – Integrācijas un migrācijas fonds „Mūsu cilvēki”, Igaunija

*Nations in Transit* – Freedom House pētījums „Valstis pārejas periodā”

NATO – *The North Atlantic Treaty Organization* – Ziemeļatlantijas Līguma organizācija

NVO – Nevalstiskā organizācija

OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development* □ Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija

PPS – Probability proportional to size as measured by the number of students enrolled in a school

PISA – *the Programme for International Student Assessment* – Starptautiskā skolēnu sasniegumu novērtēšanas programma

PSRS – Padomju Sociālistisko Republiku Savienība

RMSEA – The Root Mean Square Error of Approximation

SEM – Structural Equation Modeling – Strukturālo vienādojumu modelēšana

SRMR – Standardized Root Mean Square Residual

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* – Matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu izmaiņu tendenču pētījums

TLI – Tucker-Lewis Index – Tukera-Levisa indekss

## TABULU SARAKSTS

1.3.1. tabula. Pilsoniskās izglītības priekšmetam atvēlētais stundu skaits nedēļā Igaunijas un Latvijas vispārizglītojošajās skolās (2009. gads).....	56
1.4.1. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums Demokrātijas indeksa ( <i>The Economist Intelligence Unit's Index of Democracy</i> ) pētījumā 2007., 2010. un 2011. gadā.....	59
1.4.2. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums <i>Tautas attīstības indeksa (Human Development Index)</i> laikā no 2007. gada līdz 2011. gadam.....	59
1.4.3. tabula. Igaunija, Latvija, Lietuva un Polija pētījumā <i>Valstis pārejas periodā (Nations in Transit)</i> laikā no 2009. līdz 2011. gadam.....	60
1.4.4. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums 2007. un 2011. gadā <i>Imigrantu integrācijas politikas indeksā (the Migrant Integration Policy Index – MIPEX)</i> : kopējā rangā, izglītības pieejamībā un starpkultūru izglītībā.....	61
1.4.5. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu <i>Korupcijas uztveres indeksa</i> novērtējuma rezultāti laikā no 2007. līdz 2011. gadam.....	63
1.4.6. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu salīdzinājums pēc IKP uz vienu iedzīvotāju (PPP) laikā no 1991. līdz 2011. gadam, tūkstošos, USD.....	65
2.1.1. tabula. ICCS 2009 pētījuma skolēna testa septiņu klasteru sadalījums pa testa variantiem.....	79
2.2.1. tabula. ICCS 2009 dalībvalstu skolēnu vidējais pilsonisko zināšanu un prasmju novērtējums (sasniegumi) testā un skolēnu vidējais vecums.....	81
2.2.2. tabula. Igaunijas un Latvijas reģionu skolēnu vidējais pilsonisko zināšanu un prasmju novērtējums (sasniegumi) ICCS 2009 pilsoniskās izglītības testā.....	82
2.2.3. tabula. Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu apraksts.....	83
2.2.4. tabula. Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņi, visu ICCS 2009 dalībvalstu skolēnu procentuālais īpatsvars pēc sadalījuma pa līmeņiem.....	84
2.2.5. tabula. Latvijas un Igaunijas skolēnu pilsoniskās attieksmes un piederības skalu iekšējās saskaņotības koeficients un jautājumu skaits skalā. (ICCS 2009, N=5345).....	88
2.2.6. tabula. Skolēnu pilsoniskās attieksmes un piederības skalās ietvertie jautājumi.....	89
2.3.1. tabula. Endogēno latentu mainīgo savstarpējo sakarību indeksi (Igaunijas un Latvijas skolēnu dati).....	97
2.3.2. tabula. Latento mainīgo nestandartizētie faktoru svāri, standartklūdas un kritiskās attiecības koeficients.....	97
2.3.3. tabula. Strukturālā modeļa standartizētie un nestandartizētie faktoru svāri.....	100
2.3.4. tabula. Pētījuma izlases grupas, grupās iekļauto skolēnu skaits.....	101
2.3.5. tabula. Strukturēto vienādojumu mutli-grupas modeļu atbilstības datu rādītāji.....	101

2.3.6. tabula. Skolēnu pilsoniskās kompetences modeļa latentu mainīgo standartizētie faktoru svari.	102
2.4.1. tabula. Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelī ietvertie latentie un manifestējošie mainīgie .....	104
2.4.2. tabula. Skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes modeļa latentu mainīgo standartizētie faktoru svari. ....	110
3.1.1. tabula. Fokusgrupu skolu izlases skolu rezultāti ICCS 2009 testā. ....	115
3.1.2. tabula. Transkripcijas ieteikumi pastāvīgai fokusgrupu pētījuma interviju analīzei. ....	120



## ATTĒLU SARAKSTS

1.1.1. attēls. Multikulturālisma modeļi (no kreisās: kultūru asimilēšanas modelis, kultūru saplūšanas modelis, kultūru līdzāspastāvēšanas modelis).....	32
1.1.2. attēls. Viendimensionāls multikulturālisma modelis .....	33
1.1.3. attēls. Divdimensionāls multikulturālas sabiedrības modeļu attēlojums .....	33
1.2.1. attēls. Skolas iekšējās un ārējās vides ietekmes faktori un to savstarpējā mijiedarbība .....	43
1.2.2. attēls. Pilsoniskās kompetences modelis.....	46
1.4.1. attēls. Igaunijas un Latvijas salīdzinājums pēc IKP PPP (īkgadējā pieauguma procentuālās izmaiņas) laikā no 1991. līdz 2011. gadam (tūkstošos, USD).....	64
1.4.2. attēls Igaunijas un Latvijas salīdzinājums pēc migrācijas saldo piecu gadu intervālā, laika posmā no 1961. līdz 2010.gadam .....	65
1.4.3. attēls. Igaunijas un Latvijas etniskais sastāvs 1989. un 2011. gadā, procentos (%). .....	67
1.4.4. attēls. Igaunijas un Latvijas ģeogrāfiskais iedalījums reģionos .....	68
1.4.5. attēls. Igaunijas un Latvijas majoritātes un minoritātes etnisko grupu procentuālais īpatsvars reģionos, procentos (%), 2011. gadā .....	68
2.2.1. attēls. Igaunijas un Latvijas salīdzinājums starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm ICCS 2009 skolēnu testā pēc pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa.....	85
2.2.2. attēls. Igaunijas un Latvijas reģionu skolēnu procentuālais sadalījums pēc pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņiem pilsoniskās izglītības testā. ....	87
2.2.3. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret valodu apguves nozīmi atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības, kas ir ar 95% ticamību (skalās vidējā vērtība 50, standartnovirze 10). ....	90
2.2.4. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalās vidējā vērtība 50, standartnovirze 10) .....	91
2.2.5. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret etnisko dažādību atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalās vidējā vērtība 50, standartnovirze 10) .....	91
2.2.6. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret pilsoņu tiesībām atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalās vidējā vērtība 50, standartnovirze 10) .....	92
2.2.7. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu Eiropas piederības apziņa atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalās vidējā vērtība 50, standartnovirze 10) .....	92

2.3.1. attēls. Vienkāršots konceptuālā konstrukta shematiskais mērījuma modelis. ....	96
2.3.2. attēls. Vienkāršots konceptuālā modeļa strukturālo vienādojumu shematiskais attēlojums.....	98
2.3.3. attēls. Pilsoniskās kompetences modelis. Latento mainīgo standartizētie regresijas svaru koeficienti. ....	99
2.4.1. attēls. Vienkāršots konceptuālais skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelis.....	105
2.4.2. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju, kuri pasniedz stundas 8.klašu skolēniem, vecuma struktūra (skolotāju aptauja, procentos (%), gadi).....	106
2.4.3. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju vidējās atbilžu vērtības, atbildot uz jautājumu par pēdējā mēneša iesaistīšanos pilsoniskajās aktivitātēs (vidējās vērtības, kur punkti Likerta skalā 4 – „biežāk kā reizi mēnesī”, 1 – „nevienu reizi”). ....	106
2.4.4. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju aktivitāte, iesaistoties skolas attīstībā (vidējās vērtības, kur Likerta skalā 1 – „neviens vai gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”)......	107
2.4.5. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju svarīgākie pilsoniskās izglītības mērķi skolā (skolotāju aptauja, 2009, procentos (%), N=3940).....	108
2.4.6. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju spēja ietekmēt pilsonisko apziņu, novēršot pārkāpumus (vidējais punktu skaits, kur Likerta skalā 1 – „nekad”, 4 – „ļoti bieži”). ....	109
2.4.7. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju atbildes uz jautājumiem par atmosfēru klasē (vidējais punktu skaits, kur Likerta skalā 1 – „neviens, gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”).....	110
3.1.1. attēls. Fokusgrupu pētījuma dalībšanu ģeogrāfiskais izkārtojums Latvijas teritorijā.....	116

## IEVADS

Mūsdienu sarežģītajos globalizācijas apstākļos izglītības vadību un tās pilnveides vadību tā vai citādi ir jāsaista ar valsts un reģionālo kontekstu. Tas nozīmē, ka vadības līmenī ir jānotiek dinamiskam pilnveides procesam, kurā, mainoties politiskajiem, ekonomiskajiem, sociālajiem, kultūras, vēstures, profesionālajiem un tehniskajiem valsts apstākļiem, mainās arī vadības stratēģiskie mērķi (Bolam, 2003).

Pasaulē 20.gs. otrā pusē tiek raksturota kā straujš industriālās attīstības posms, kura laikā vairākos desmitos pasaules valstu Eiropā, Āfrikā, Āzijā un Latīņamerikā notika demokratizācija, transformējot valstu iekārtu, vadības un sabiedrības domāšanas paradigmu un sociālekonomiskos mērķus. Politikas teorētiķis S.P. Huntington (Huntington, 1991) šo laiku definē kā trešo demokratizācijas vilni, bet 20.gs. 80. gadu beigās un 90.gadu sākumu, kad Baltijas valstis atguva neatkarību, nosauc par demokratizācijas atvilni.

Pēc vairāku desmitu gadu atrašanās PSRS sastāvā 1991. gadā neatkarību atguvušajās Igaunijā un Latvijā bija nepieciešams no jauna veidot pilsonisko sabiedrību<sup>1</sup>, kas balstītos uz Rietumu demokrātiskajām vērtībām, kuras Skandināvijas, Rietumeiropas un Ziemeļamerikas demokrātisko valstu sabiedrības ilgstoši uzskata par vispārpieņemtu normu. Postpadomju valstīs Igaunijā un Latvijā heterogenitātes klātesamība sarežģīja pilsonisko mērķu, piederības un identitātes definēšanu valsts un indivīda līmenī (Kymlicka, 2007).

Vēl joprojām, vairāk kā divdesmit gadus pēc neatkarības atjaunošanas, Igaunijā un Latvijā notiek pilsoniskās izglītības pilnveides vadības process. Pilsoniskās izglītības transformācijas procesā norāda uz vadības faktoru pielietošanu plašās diskusijas par pilsoniskās identitātes definēšanas jautājumu<sup>2</sup>, dalība starptautiskās demokrātisko valstu apvienotajās organizācijās (piemēram, ES, NATO), starptautiskos demokratizācijas un ekonomikas novērtējumos, pilsoniskās izglītības priekšmeta satura pilnveidošana un mazākumtautību skolu reformas (Heidmets, et al., 2011; Toots A. , 2003). Minēto pasākumu viens no mērķiem ir panākt augstāku valsts valodas apguves līmeni, tādējādi cenšoties minoritāšu<sup>3</sup> (Dribins, 2007; Dribins, 2004; Dribins, 2002; Liguta, T.; Dribins, L.; Volkovs, V.; Ščerbinskis, V., 2002) pārstāvjiem radīt iespēju vienlīdzīgām pozīcijām izglītības un darba tirgū.

---

<sup>1</sup> I.Ījabs grāmatā „Pilsoniskā sabiedrība. Epizodes pilsoniskās domas vēsturē” (2012) norāda, ka mūsdienās, diskutējot par pilsonisko sabiedrību, tiek akcentēti četri elementi – indivīda tiesības, valsts un sabiedrības nošķirums, brīvprātīgās asociācijas un atklātība.

<sup>2</sup> Latvijā pirmo reizi kopš neatkarības atjaunošanas identitāti valstiskā mērogā starpdisciplināri pēta valsts pētījumu programma „Nacionālā identitāte (valoda, Latvijas vēsture, kultūra un cilvēkdrošība)”, kuras galvenais pētnieciskais fokuss ir atbildēt uz jautājumiem, kas skar identitātes veidošanos, ņemot vērā valsts pievienošanos starptautiskajām organizācijām, izglītības līmeni, sabiedrības integrācijas, vienlīdzības un vēstures nozīmi. Sīkāk skat. <http://www.nacionala-identitate.lv/section/show/3>.

<sup>3</sup> L.Dribins savos darbos kā sinonīmus lieto jēdzienus „mazākumtautība” (Dribins, 2007) un „minoritāte”, norādot, ka ar „minoritātes” (franču val. - minorité) jēdzienu, kas radies 18.gs. sākumā Francijā, tiek apzīmēta kādu cilvēku grupa, „kura savas izcelsmes un īpatnību dēļ ir sabiedrības (tautas) mazākums un ir pretstats vairākumam jeb majoritātei (franču val. –

Maldīgs ir atsevišķu sociālo un politisko grupu uzstādījums par Igauniju un Latviju kā divkopienu valsti, ko zināmā mērā demokrāts, Latvijas krievs A. Grigorjevs atspēko intervijā P. Raudsepam (Ir, 2013), noradot, ka „mēs [Latvijā] neesam divkopienu valsts, jo nav vienotas krievu kopienas”.

Promocijas darba autore pārstāv viedokli, ka heterogenitāte, ko veido tādas multikulturālisma iezīmes kā etniskā, konfesionālā, kultūru, lingvistiskā un tradīciju dažādība, raksturo Igaunijas un Latvijas sabiedrības gan neatkarīgas valsts pastāvēšanas laikā starpkaru periodā, gan esot PSRS sastāvā, gan pēc neatkarības atgūšanas.

Promocijas darba autore piekrīt kanādiešu multikulturālisma teorētiķa un pētnieka V. Kimlikas (Kymlicka, 2007; 2003a; 2003b) secinājumam, ka multikulturālisms katrā valstī atspoguļojas atšķirīgi, tam ir gan konkrētai sabiedrībai individuālās multikulturālās iezīmes, gan tādas iezīmes, kuras var atrast arī citos sociumos. Apzinoties šo multikulturālisma koncepcijai raksturīgo īpašību, promocijas darba autore veic monitoringu, salīdzinoši jeb komparatīvi analizējot Igauniju un Latviju, Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu (Norvēģija, Zviedrija, Somija, Igaunija, Latvija, Lietuva, Vācija, Polija, Dānija, Islande) vides novērtējumus demokrātiskās iekārtās, ekonomikas un labklājības aspektos, kā arī apzinot Igaunijas un Latvijas individuālās multikulturālisma iezīmes un salīdzinoši pētot Igaunijas un Latvijas izglītības rīcībpolitiku mazākumtautību jeb minoritāšu izglītības un pilsoniskās izglītības vadības kontekstā.

Līdz šim pilsoniskās izglītības pilnveides vadība un multikulturālisms divu vai vairāku valstu vides ietekmējošo faktoru un izglītības vadības kontekstā ir maz pētīti. Pēdējos gados multikulturālismu un ar to saistītos jēdzienus un procesus ir pētījuši atsevišķi promocijas darbu autori Latvijā. Piemēram, T. Pīgozne (Pīgozne, 2010) savā promocijas darbā konstatē jauniešu līdzdalības nozīmi integrācijas kā vērtības identificēšanas sekmēšanā multikulturālā vidē. A. Mūrnieks (Mūrnieks, 2010) pētījis kultūras ietekmi uz izglītību un mēģinājis rast atbildi uz jautājumu, kādi ir izglītības mērķu noteikšanas principi, kas varētu palīdzēt demokrātiskai izglītības vadīšanai un mūsdienu sabiedrības līdzsvarošanai. D. Zaķe (Zaķe, 2011) savā pētījumā atspoguļo multikulturālās izglītības problemātiku un būtību, norādot uz multikulturālu izglītību kā līdzekli, lai panāktu sociālo taisnīgumu. V. Raščevskis (Raščevskis, 2011) pētījis mono-kulturālās un multikulturālās ģimenēs augušu jauniešu etniskās identitātes un stereotipus. Minētajos promocijas darbos par pētījuma bāzi izvēlētas dažādas Latvijā izveidotas izlašu grupas.

---

majoritē” (Dribins, 2007, lpp. 5). Minoritāšu jēdzieniskuma jautājums tika aktualizēts pirms Latvijas iestāšanās ES, piemēram R. Āboltiņš (Āboltiņš, 2002), rakstot portālā [www.politika.lv](http://www.politika.lv), norāda, ka „minoritāte” ir jēdzieniskuma, politisko un juridisko formulējumu problēmu kopums. Latvijas Republikas likumos līdzās mazākumtautību jēdzienam valodas un izglītības jautājumos (Ministru kabineta noteikumi Nr.1006. Noteikumi par mācību priekšmetiem, kuri mazākumtautību izglītības programmās apgūstami valodā, 2011), tiek lietots jēdziens „minoritāte”, piemēram, 2005. gada 26.maija likumā „Par Vispārējo konvenciju par nacionālo minoritāšu aizsardzību” (Par Vispārējo konvenciju par nacionālo minoritāšu aizsardzību, 2005). Promocijas darbā turpmāk jēdzieni „minoritāte” un „mazākumtautība” tiks lietoti kā sinonīmi.

Izglītības teorētiķi (Broks, 2000; Archard, 2003; Marrison, 1998) norāda, ka izglītības vadība apvieno sabiedrības izglītības vajadzību apzināšanu un izglītojošās darbības mērķu izstrādi (izglītības politika), mērķu sasniegšanas organizāciju (izglītības pārvalde un ekonomika), mērķtiecības un lietderības vērtēšanu (izglītības evalimetrija). Lai varētu spriest par izglītības vadību, ir nepiešama kompleksa, vairākas zinātnes aptveroša pieeja. Tāpēc, akcentējot starpdisciplināru pieeju, par promocijas darba zinātnisko novitāti uzskatāms uzstādījums starptautiskā salīdzinošā aspektā, ņemot vērā sociālekonomiskos, demokrātijas, demogrāfijas un izglītības indikatorus, vērtēt un analizēt pilsoniskās izglītības procesus Igaunijā un Latvijā, lai identificētu, kādi faktori jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā.

Promocijas darbā, izmantojot izglītības vadības, socioloģijas un politikas zinātnes pieejas, tiek veikts Igaunijas un Latvijas sabiedrības monitorings, salīdzinoši Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu kontekstā, analizējot demokrātijas, sociālekonomiskos un izglītības aspektus. Starpdisciplinārā pieeja promocijas darbā palīdz atklāt nozīmīgus ekonomiskos, demokrātijas un izglītības indikatorus, kas palīdz skaidrot un vērtēt pilsoniskās izglītības pilnveides vadību.

Promocijas darbā veiktais Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības novērtējums, īpaši pētot un analizējot vispārizglītojošo skolu skolēnu ar valsts un krievu mācību valodu pilsonisko kompetenci un viņu pilsoniskās izglītības ietekmes faktoros, sniedz ieguldījumu pilsoniskās izglītības politikas veidošanā, tajā skaitā lēmumu pieņemšanā, darbību un satura optimizācijā, kā arī attīstībā. Promocijas darbā izstrādātā un pielietotā pētnieciskā metodoloģija var tikt izmantota, lai turpinātu veikt pētnieciskus novērtējumus, nosakot sociuma pilsoniskās izpausmes multikulturālā sabiedrībā. Igaunijas un Latvijas piederība Eiroatlantiskās telpas demokrātisko valstu saimei rada priekšnoteikumus, lai mudinātu valstis attīstīt demokrātiskās vērtības, izkoptu pilsoniskās tradīcijas sabiedrībā un veicinātu ikviena indivīda piederības apziņu savai valstij un reģionam.

Ņemot vērā Igaunijas un Latvijas sociumā dzīvojošo labilo demokrātijas aspektu uztveri, promocijas darbā īpaša uzmanība tiek pievērsta jēdzienu „pilsonība”, „pilsoniskums”, „pilsoniskā izglītība” analīzei un skaidrojumam. Lai izskaidrotu, kādi faktori ietekmē pilsoniskās izglītības pilnveides vadību Igaunijā un Latvijā, autore promocijas darbā pēta dažādas pilsoniskā jēdziena interpretācijas. Promocijas darba autore piekrīt liberāli demokrātiskais jēdziena „pilsonis” skaidrojumam, kas paredz, ka ikviens sociumā dzīvojošais indivīds neatkarīgi no juridiskās, etniskās, konfesionālās vai kādas citas piederības iezīmes ir pilsonis. Promocijas darba autore piekrīt vācu sociologa un filozofa J. Habermasa (Habermas, 1992) teiktajam, ka pilsonība nevar konceptuāli būt saistīta ar nacionālo identitāti. Šī nostāja nenonāk pretrunā arī ar promocijas darba uzstādījumu, ka Igauniju un Latviju var uzskatīt par multikulturālām sabiedrībām ar visām no tā izrietošajām sekām.

Pētījuma objekts: multikulturāla sabiedrība.

Pētījuma priekšmets: pilsoniskās izglītības pilnveides vadība.

Promocijas darba mērķis ir novērtēt pilsoniskās izglītības vadības izmaiņas un noteikt pilnveides vadības virzienus, lai sekmētu indivīda iekļaušanos multikulturālā sabiedrībā.

Promocijas darbā tiek meklēta atbilde uz pētniecisko jautājumu: kādi faktori jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā?

Promocijas darbā aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes:

1. Pilsoniskās izglītības pilnveides vadību būtiski ietekmē apstākļi, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrības de facto ir multikulturālas.
2. Igaunijas un Latvijas sabiedrībās pilsoniskās izglītības dažādos vadības līmeņos nepieciešams ņemt vērā, ka vide un pieredze ir nozīmīgi faktori pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanā skolās un sabiedrībā
3. Sistemātiski organizēta un vadīta pilsonisko prasmju attīstīšana skolā sekmē indivīda veiksmīgāku iekļaušanos multikulturālā sabiedrībā.
4. Nepietiekama skolēnu zināšanu bāze pilsoniskajā izglītībā sekmē demokrātijas vērtībām neatbilstošas attieksmes veidošanos un problēmas piederības apziņas definēšanā.

Lai pierādītu promocijas darbā izvirzītās tēzes, tiek izvirzīti šādi uzdevumi:

1. Ņemot vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadības Igaunijā un Latvijā kontekstu, izpētīt Rietumvalstu zinātniskās literatūras teorētiskās nostādnes un pieredzi par multikulturālismu, pilsonību un pilsonisko izglītību un tās vadību, tās savstarpēji konfrontēt un radīt savus priekšstatu modeļus.
2. Noteikt un analizēt Igaunijas un Latvijas būtiskākos pilsoniskās izglītības vadības kritērijus; noteikt Igaunijas un Latvijas vietu Baltijas jūras reģionā ICCS 2009 pētījuma ietvaros.
3. Izstrādāt metodoloģiju un modeli, ar kura palīdzību varētu empīriski izskaidrot un pierādīt Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības pilnveides vadības faktoru ietekmi uz pilsoniskās izglītības līmeņa izmaiņām vispārizglītojošajās skolās.
4. Padziļināti izpētīt Latvijas pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas.
5. Noteikt pilsoniskās izglītības pilnveides vadības virzienus un sniegt ieteikumus tās pilnveidei multikulturālā sabiedrībā.

Promocijas darbā noteikti vairāki pētījuma ierobežojumi. Igaunija un Latvija pētīta salīdzinošā aspektā, taču atsevišķos gadījumos, lai fiksētu abu valstu attīstību konkrētā jomā, veikts Igaunijas un Latvijas salīdzinājums ar Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm. Promocijas darbā analizētas tikai Igaunijas un Latvijas majoritātes (attiecīgi – igauņi un latvieši) un abu valstu lielākā minoritāte – krievi. Citas etniskās minoritātes, kas dzīvo Igaunijā un Latvijā. promocijas darba empīriskās daļas analīzē nav iekļautas, ņemot vērā mazo procentuālo attiecību pret konkrētās valsts iedzīvotājiem.

Ņemot vērā Latvijas zemos rezultātus ICCS 2009 pētījumā salīdzinājumā ar Igauniju, fokusgrupu pētījumā padziļināti pētītas Latvijas pamatskolas un vidusskolas vecuma jauniešu un viņu

skolotāju pilsoniskās zināšanas un attieksme, meklējot papildu skaidrojumus un pierādījumu promocijas darbā izvirzītājām tēzēm.

Teorētiskā daļa veidota kā priekšizpēte, lai tālākajā promocijas darbā kalpotu par bāzi, argumentēti skaidrojot un pamatojot empīriskajā daļā iegūtos rezultātus. Lai sniegtu pilsoniskās izglītības rīcībpolitikas skaidrojumu multikulturālā sabiedrībā, autore teorētiskajā daļā pēta multikulturālisma jēdzieniskumu (Hanberger, 2010, Kymlicka, 2007, 2003a, 2003b; Nye, 2007; Turner, 2006; Hartmann & Gerteis, 2005, Baker, 2001 u.c.), pilsonības un pilsoniskuma jēdzieniskumu (Ījabs, 2012; Ikola-Narrbacka, Jokisuu, & Lähdesmäki, 2011; Enjolras, 2008; Dalton, 2004; Brich, 2007; Hass, 2002; Cogan, 1998; Heater, 2004; Kymlicka, 2002; Vogel & Moran, 1991; Korsgaard, 2001a; Rawls, 1973 u.c.) un pilsoniskās izglītības sistēmas transformāciju (Zepa, 2010; Torney-Purta, 2001; Horsdal, 2001; Mitter, 2001; Korsgaard, 2001a, 2001b, Cogan, 1998; Banks, 1997; Walzer, 1983; Crick & Advisory Group on Education for Citizen Schools, 1998 u.c.). Lai pamatotu pilsoniskās izglītības pilnveides vadības nepieciešamību, tiek veikta vadības aspektu teorētiskā izpēte (Drukers, 2011; Ešenvalde, 2007; Fidler, 2007; Helers, 2004; Bolam, 2003; Morrison, 2003; Praude & Beļčikovs, 2001 u.c.).

Empīriskā pētījuma bāzi veido kvantitatīvā un kvalitatīvā pētījuma dati. Empīriskās daļas kvantitatīvā pētījuma vajadzībām dati ņemti no Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) organizētā Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Study*), kurā piedalījās 38 valstis. Promocijas darba pētījuma bāzi veido dati par 2743 8. klašu skolēniem un 1863 skolotājiem Igaunijā un 2602 8. klašu skolēniem un 2077 skolotājiem Latvijā. Promocijas darba autore ir līdzdarbojusies ICCS 2009 pētījuma administrēšanā, kas iekļāva instrumentu sagatavošanu, izlases veidošanu, datu savākšanu, ievadi un apstrādi, rezultātu iegūvi un interpretāciju.

Kvalitatīvā pētījuma bāzi veido dati no 12 ICCS 2009 dalīb skolām Latvijā, kuru skolēni pēc pilsonisko zināšanu un prasmju testa uzrādījuši labākos rezultātus (kopā 119 skolēni (5.–12.klase), 78 skolotāji). Kvalitatīvo pētījumu vadīja un administrēja promocijas darba autore.

Promocijas darbā ir izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības metodes. Promocijas darbā ir izmantota teorētisko avotu salīdzinošās analīzes metode, sistēmstruktūras metode un fokusgrupu pētījuma metode. Salīdzinošās analīzes metode ir klātesoša promocijas darba teorētiskajā un empīriskajā daļā. Promocijas darba kvantitatīvajā daļā ir izmantotas kvantitatīvās pētniecības metodes — aprakstošā statistika, korelācijas, faktoru analīze, strukturēto vienādojumu modelēšana, kurā ietverta faktoru un regresijas analīze. Kvantitatīvo datu apstrādei izmantotas programmas *MS Excel, IBM SPSS, IDB Analyzer, AMOS*.

Ņemot vērā kvalitatīvo un kvantitatīvo pētniecības metožu klātesamību, promocijas darbs ir bagātināts ar dažāda rakstura izpētes rezultātiem, pierādījumiem un skaidrojumiem, kas pamato darbā izvirzītās tēzes.

Promocijas darbā var saskatīt vairākas praktisko nozīmi raksturojošas iezīmes. Promocijas darbā, ņemot vērā Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu attīstības rādītājus, salīdzinoši analizētas un novērtētas Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības pilnveides vadības un to ietekmējošo faktoru transformācija, pilsoniskās izglītības nozīme multikulturālā sabiedrībā. Sniegts raksturojums pilsoniskās izglītības kompetences līmenim Igaunijas un Latvijas skolās un noteikti faktori, kas ietekmē pilsoniskās izglītības pilnveides vadību multikulturālā sabiedrībā.

Iegūtie rezultāti un secinājumi var tikt izmantoti, lai pilnveidotu pilsoniskās izglītības vadību, veidotu pilsoniski atbildīgu izglītības un valsts politiku, uzlabotu Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības sistēmu un saturu, nosacītu galvenos pilnveides vadības virzienus. Pētījumā izstrādātais skolēnu pilsoniskās kompetences modelis un fokusgrupu pētījuma rezultātā iegūtie dati, par pamatu izmantojot konstatētos ietekmes faktoros uz pilsoniskās izglītības līmeni, var kalpot kā līdzeklis skolēnu pilsoniskās kompetences un attieksmes uzlabošanai. Latvijā veiktā fokusgrupu pētījuma rezultāti, kas sniedz priekšstatu par pilsoniskās attīstības ietekmējošajiem faktoriem, var tikt izmantoti skolēnu, skolotāju un kopējās sabiedrības pilsoniskās izglītības līmeņa celšanai, kā arī skolu kopējās izaugsmes un konkurences veicināšanai.

Promocijas darbs tika izstrādāts vairāk nekā sešu gadu garumā.

Teorētiskā daļa izstrādāta laika posmā no 2009. gada rudens līdz 2013. gada ziemas sākumam. Promocijas darba autore, lai iegūtu papildus teorētisko avotu bāzi, no 2010. gada marta līdz jūnijam strādāja Arhus Universitātes (Kopenhāgena, Dānija) bibliotēkā un Pedagoģijas fakultātē.

Laikā no 2007. gada vasaras līdz 2013. gada rudenim savākti, apkopoti un analizēti Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2009<sup>4</sup> dati, kas ir jaunākie starptautiski salīdzinošie dati pilsoniskajā izglītībā. Promocijas darba autore darbojusies visos ICCS 2009 posmos. Pētījuma laikā viņa sadarbojās ar starptautiskajiem pētījuma organizētājiem, devās uz pētījumā paredzētajām starptautiskajām sanāksmēm un mācību semināriem, organizēja un koordinēja sadarbību ar pētījuma skolām Latvijā, piedalījās instrumentu aprobācijā latviešu un krievu valodā, datu savākšanā, analīzē un rezultātu apstrādē un interpretācijā.

Laika posmā no 2012. gada pavasara līdz 2013. gada pavasarim promocijas darba autore veica kvalitatīvo skolēnu un skolotāju fokusgrupu pētījumu, kura mērķis bija iegūt papildus skaidrojumus ICCS 2009 rezultātiem. Dati tika vākti Latvijas skolās, kuru skolēni savā grupā (mācību valoda, urbanizācija) ICCS 2009 testā bija uzrādījuši augstākos vidējos sasniegumus pilsonisko zināšanu un

---

<sup>4</sup> Nākamais šāda mēroga pilsoniskās izglītības pētījums (ICCS 2016) plānots laika posmā no 2013. līdz 2017. gadam, datu savākšana paredzēta 2016. gadā. Sīkāk skat. <http://iccs.acer.edu.au/index.php?page=about-iccs>



prasmju testā. Promocijas darba autore izstrādāja fokusgrupu jautājumus, savāca datus, veica datu apstrādi un analīzi.

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras savstarpēji saistītas nodaļas un nobeigums. Teorētiskās un empīriskās daļas beigās sniegti galvenie secinājumi.

Teorētiskās daļas pirmā nodaļa veltīta pilsoniskās izglītības vadībai un tās nepieciešamībai multikulturālā sabiedrībā. Nodaļā ir divas apakšnodaļas. Pirmajā apakšnodaļā pētīta pilsoniskās izglītības vadības būtība un tās raksturojums multikulturālā sabiedrībā, izgaismojot promocijas darba tēmas galveno jēdzienu „multikulturālisms”, „pilsonība”, „pilsoniskums” un „pilsoniskā izglītība” problemātiku; pilsoniskās izglītības pilnveides vadības nepieciešamību; anglosakšu un atsevišķu Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu pieredzi izglītības pilnveides vadības nepieciešamībā un pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā. Otrā apakšnodaļa veltīta pilsoniskās izglītības vadību ietekmējošajiem aspektiem Igaunijā un Latvijā, analizējot Igaunijas un Latvijas vietu starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm demokrātijas un ekonomikas novērtējumos un pētījumos, veicot multikulturālisma izpausmju novērtējumu, pētītas izmaiņas sabiedrībā un valstu izglītības sistēmu transformācijas. Veikts sabiedrību izmaiņu raksturojums un pārmaiņu analīze mazākumtautību izglītības vadībā no Igaunijas un Latvijas neatkarības atgūšanas 1991. gadā līdz 2011. gadam.

Otrā un trešā nodaļa ir veltīta empīriskajam pētījumam.

Otrajā nodaļā, izmantojot ICCS 2009 skolēnu un skolotāju datus, salīdzinātas un skaidrotas Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu kontekstā un Igaunijas un Latvijas reģionu šķērsgrīzumā.

Nodaļas ietvaros izstrādāti divi modeļi, kas skaidro pilsonisko zināšanu, prasmju un attieksmju saistību un to ietekmējošos faktoros. Savstarpējo pilsonisko zināšanu, prasmju, attieksmju un piederības apziņas sakarību skaidrošanai izstrādāts skolēnu pilsoniskās kompetences modelis. Modeļa ietvaros salīdzinoši analizētas Igaunijas un Latvijas pamatnāciju un krievu etniskās minoritātes grupu skolēnu pilsoniskās kompetences elementu savstarpējās ietekmes. Skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelis norāda uz faktoriem, kas tieši un netieši ietekmē skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes.

Trešās nodaļas mērķis ir noteikt Latvijas skolēnu pilsonisko kompetenci ietekmējošos faktoros. Nodaļā, atbilstoši ICCS 2009 datiem, ir analizēti labāko skolēnu un skolotāju viedokļi, noskaidrojot, kāpēc viņu pārstāvētajās skolās, salīdzinot ar citām Latvijas ICCS 2009 dalībiskolām, skolēni ICCS 2009 testā ir uzrādījuši augstākas pilsoniskās zināšanas un prasmes.

Nodaļas sākumā ir ietverta teorija par fokusgrupu pētījuma metodoloģiju un izklāstīta promocijas darba ietvaros veiktā fokusgrupu pētījuma izlases veidošana, jautājumu sastādīšana, kā arī datu savākšana un analīze. Nodaļas ietvaros sniegta skolēnu un skolotāju fokusgrupās iegūto rezultātu analīze un respondentu vispārīgs raksturojums. Analizēts un skaidrots skolēnu viedoklis par

„pilsonības” jēdziena izpratni, piederības apziņu, attieksmi un pieredzi saskarsmē ar dažādām etniskajām grupām. Izmantojot skolotāju fokusgrupās iegūtos datus, analizēts skolotāju viedoklis par skolēnu pilsonisko kompetenci ietekmējošajiem faktoriem.

Ceturtnā nodaļa veidota kā diskusija, lai, balstoties uz teorētiskajā un empīriskajā daļā veikto izpēti un secinājumiem, norādītu uz faktoriem, kas ietekmē pilsoniskās izglītības pilnveides vadību, tādējādi izgaismojot galvenos pilsoniskās izglītības vadības aspektus, kurus nepieciešams attīstīt multikulturālā sabiedrībā.

Promocijas darba autores starptautiskā pieredze:

Kvalifikācijas celšana Arhus Universitātē (Kopenhāgena, Dānija), 2010.g. marts – jūnijs.

Sadarbība ICCS 2009 pētījuma ietvaros, tai skaitā ar ICCS 2009 koordinatoriem Igaunijā.

Publikācijas, kurās atspoguļots promocijas darba saturs:

Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, *Pilsoniskuma un rīcībspējas veidošanās izglītības procesā*. Pieņemts publicēšanai kopmonogrāfijā, kas top Nacionālās Idenitātes projekta ietvaros.

Cekse, I., Geske, A. (2014). *The Influence of Teachers' Citizenship Activities on Students' Civic Knowledge and Skills*. In *Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. p. 239-250; ISBN (13): 978-1-4438-5612-6.

Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. (2013). *Skolēnu valstiskā un Eiropas piederības apziņa, dzīvojot multikulturālā sabiedrībā: Igaunijas un Latvijas salīdzinošais piemērs*. Izglītības vadība. *LU raksti*. 792. sējums. Galv. red. A. Kangro. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 14.-26.lpp ISSN 1407-2157, ISBN 978-9984-45-724-6.

Cekse, I., Kangro, A. (2013) *Latvia*. In J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman (Eds). *ICCS 2009 Encyclopedia Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. p. 237.-247; ISBN/EAN: 978-90-79549-20-7.

Geske, A., Cekse, I. (2013) *The Influence of Civic and Citizenship Education Achievements on the Development of Students' Citizenship Attitudes*. In: *Problems of Education in the 21st Century*, 52(52):21-34; ISSN 1822-7864 Publikācija indeksēta EBSCO un citās starptautiskajās zinātnisko rakstu datu bāzēs.

Cekse, I. (2011) *Development of Civic Awareness Competence – Pre-condition of Democratization of Society*. In: D. Bluma, T. Bonfield, S. Kiefer, A. Sabanci (Eds). *The Very Best of ACEP and*

SINEX. *Erasmus Intensive Programmes 2009 in Linz, Austria*, p.45-54. ISBN: 978-3-9502375-5-6.

Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro A. (2010.) *Skolēnu pilsoniskā izglītība Latvijā un pasaulē. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS 2009 pirmie rezultāti*. Rīga, 88 lpp. ISBN 978-9984-853-15-4.

Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. (2010) *Latvijas skolēnu pilsoniskā identitāte Eiropā*. Rīga: Latvijas Universitāte, 51 lpp. ISBN 978-9984-45-267-8.

Cekse, I. (2010) *School as a Former of Civic Competence in a Democratic Society*. In: *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. February 19–20, 2010. Latvia: Rezekne, p.181.–188., ISSN 1691-5887. Publikācija indeksēta Thomson Reuters *Web of Knowledge* starptautiskajā zinātnisko rakstu datu bāzē.

Cekse, I., Geske, A., Kangro A. (2010) *The influence of the education reforms in Latvia on the quality of civic education and democracy in the teaching learning process*. In: IEA 4th International Research Conference. 4 pages. Available: [http://www.iea-irc.org/index.php?id=cived\\_and\\_iccs](http://www.iea-irc.org/index.php?id=cived_and_iccs); [http://www.iea-irc.org/fileadmin/IRC\\_2010\\_papers/CIVED\\_ICCS/Cekse\\_Geske\\_Kangro.pdf](http://www.iea-irc.org/fileadmin/IRC_2010_papers/CIVED_ICCS/Cekse_Geske_Kangro.pdf)

Referāti starptautiskajās konferencēs:

*Do Civic Education Achievements Influence Students' Civic Attitudes? The Cases of Latvia and Estonia in ICCS 2009*. European Conference on Educational Research (ECER 2013). Istanbul, Turkey, 10.-13.09.2013., co-author A. Geske.

*The Influence of Teachers' Citizenship Activities on Students' Civic Knowledge and Skills*. International Conference ATTE – Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. Riga, Latvia. 10. – 12.05.2013., co-author A. Geske.

*Citizenship Education in a Multicultural Society: the Examples of Latvia and Estonia*. International Conference ECER 2012 – European Conference on Educational Research. Cadiz, Spain, 16. – 21.09.2012., co-authors A. Geske, A. Grīnfelds, A. Kangro.

*The Influence of the Education Reforms in Latvia on The Quality of Civic Education and Democracy in Teaching/Learning Process*. International Conference *The 4th IEA International Research Conference*, Gothenburg, Sweden, 01. – 03.07.2010., co-authors A. Geske, A. Grīnfelds, A. Kangro.

Referāti citās konferencēs:

*Improvement Directions of Citizenship Education Management in Multicultural Society*. 72nd Conference of University of Latvia, Riga, Latvia, 29.01.2014.

- Pilsoniskās kompetences veidošanās pamatizglītībā.* Letonikas 5.kongress, Rīga, Latvija. 28.-30.11.2013., līdzautori A. Geske, A. Grīnfelds.
- Skolēnu pilsonisko zināšanu un sapratnes ietekme uz pilsoniskajām attieksmēm un piederības.* Latvijas Universitātes 71. konference, Izglītības vadības sekcija, Rīga, Latvija. 08.02.2013., līdzautors A. Geske.
- Pilsonisko procesu izpratne labās prakses skolās.* Kultūras ministrijas projekta Eiropas Trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda 2010. gada programmas 1.4.aktivitātes „Veicināt labvēlīgāku attieksmi pret migrāciju uzņemošajā sabiedrībā, kā arī integrācijas pasākumu pieņemšanu, īstenojot izglītojošas kampaņas, jo īpaši masu informācijas līdzekļos” projektā „*Informatīvi pasākumi trešo valstu pilsoņu integrācijai „Es piederu Latvijai!”*” (Nr. IF/2010/1.4./01) rīkotajā konferencē *Es piederu Latvijai.* Rīga, Latvija, 06.06.2012.
- Etniskās dažādības ietekme uz pilsoniskās izglītības attīstību: Igaunijas un Latvijas piemērs.* Latvijas Universitātes 70. konference, Izglītības vadības sekcija, Rīga, Latvija, 07.02.2012., līdzautors A. Geske.
- Pilsoniskā izglītība multikulturālajā Latgalē: problēmas un risinājumi.* Starptautiskā konference 3. pasaules latgaliešu konference, Rēzekne, Latvija, 08.-09.08.2012., līdzautors A. Miņins.
- Pilsoniskās apziņas veidošanās mūsdienu skolā.* Latvijas Universitātes 68. konference, Izglītības vadības sekcija, Rīga, Latvija, 5. – 6.05.2010.
- Skola – pilsoniskās kompetences līdzveidotāja demokrātiskā sabiedrībā.* Starptautiskā konference *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.* Rēzekne, Latvija, 19. – 20.02.2010.

## PROMOCIJAS DARBA TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

Promocijas darba teorētiski pētnieciskā daļa izstrādāta, lai izpildītu promocijas darbā izvirzītos uzdevumus – izpētītu Rietumvalstu zinātniskās literatūras teorētiskās nostādnes par multikulturālismu, pilsonību un pilsonisko izglītību, tās savstarpēji konfrontējot un radot savus priekšstatu modeļus; analizētu Igaunijas un Latvijas salīdzinošos kritērijus un noteiktu Igaunijas un Latvijas vietu Baltijas jūras reģiona ICCS 2009 pētījuma ietvaros. Nodaļas ietvaros sniegta teorētiskā bāze, lai promocijas darba empīriski pētnieciskajā daļā varētu veikt citu promocijas darba ievadā definēto uzdevumu izpildi.

Promocijas darba teorētiski pētnieciskās daļas ietvaros, balstoties uz teorētiskajām atziņām, autore definējusi jēdzienus „multikulturālisms”, „pilsonība” un „pilsoniskā izglītība”, izveidojusi pilsoniskās izglītības modeli, kas promocijas darba empīriski pētnieciskajā daļā kalpo par teorētisko pamatu skolēnu pilsoniskās kompetences modeļa izveidei un fokusgrupu pētījuma jautājumu izstrādei un iegūto datu analīzei.

Pirmo divu promocijas darba nodaļu secinājumi un atziņas izmantotas, lai promocijas darba empīriskajā daļā, sintezējot teorētiskos un empīriskos aspektus, pētītu multikulturālisma un demokrātijas iezīmes Igaunijas un Latvijas sabiedrībās, salīdzinātu abu valstu izglītības sistēmu transformāciju pilsoniskās izglītības aspektā un meklētu faktoros, kas ietekmē pilsoniskās izglītības līmeni.

Promocijas darba teorētiski pētnieciskajā daļā iegūtajos secinājumos ir atspoguļotas galvenās teorētiskās atziņas, sniegts autores izveidotais galveno jēdzienu definējums, uzskaitītas iezīmes, kas liecina, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrības var saukt par multikulturālām un, balstoties uz teorētisku atziņām, izveidots pilsoniskās kompetences modelis.

# 1. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN TĀS NEPIECIEŠAMĪBA MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ

## 1.1. Pilsoniskas izglītības vadības būtība un tās raksturojums multikulturālā sabiedrībā

### 1.1.1. Pilsonības un pilsoniskuma jēdziena problemātika

Rietumu pilsonības (*citizenship*) pirmās tradīcijas radās jau Senajā Grieķijā Atēnu pilsētvalstī, kur politiskā līdzdalība bija augstākā pilsoņu aktivitātes forma (jāatzīmē, ka politiskajos procesos varēja piedalīties tikai brīvi vīrieši, bet ne sievietes). Vienlīdzība pilsoņu starpā, brīvība, likuma ievērošana un taisnīgums Atēnās bija būtiskākie pilsoniskie ideāli, kas vēlāk ietekmēja viduslaiku, jauno laiku un jaunāko laiku domāšanu (Held, 2006). Tomēr jāņem vērā, ka Senās Grieķijas izpratne par demokrātiju ir ļoti atšķirīga no mūsdienu demokrātijas izpratnes eiroatlantiskajā telpā.

Modernās demokrātijas, kā tā tiek saprasta pašreiz, aizsākumi ir datējami ar 20.gs. otro pusi (Brich, 2007). Tikai pēc traģiskā Otrā pasaules kara sabiedriskajās diskusijās tika aktualizēts sociālo zinību, izglītības un politikas diskurss, bet īpašu aktualitāti zinātnē tas ieguva 20.gs. 80. gadu beigās, kad angļiski runājošajās zemēs – Lielbritānijā, Austrālijā un Kanādā – pilsonisko izglītību kā pie politiskās izglītības piederošu tematu sāka pasniegt vidusskolas posmā. Vairākās izglītības zinātņu jomās, piemēram, mūžizglītībā (*lifelong-learning*), pilsonības koncepts ieguva centrālo lomu (Hass, 2002).

Pilsonis visos laikos ir bijusi persona, kas kaut ko dara ne tikai cīnoties par savu taisnību, bet strādā, lai gūtu labumu visai sabiedrībai kopumā (Heater, 2004). Jau Senajā Grieķijā pastāvēja atšķirības starp „labu cilvēku” un „labu pilsoni”. Par labu cilvēku uzskatīja tādu, kurš rūpējās par savu un savas ģimenes locekļu labklājību, taču dzīvoja neatkarīgi no citiem un faktiski neiesaistījās sabiedriskos pasākumos. Savukārt labs pilsonis ne vien rūpējās pats par sevi un saviem tuvākajiem, bet arī piedalījās sabiedriskajā dzīvē, interesējās par sabiedrībā notiekošo un aktīvi iesaistījās sabiedrisko pasākumu norisē (Cogan, 1998).

Mūsdienās par labu pilsoni tiek uzskatīta persona, kas kaut ko dara ne tikai, lai cīnītos par sevi un savu personīgo labumu, bet lai gūtu politisko, tiesisko un materiālo labumu visai sabiedrībai kopumā (Gonçalves e Silva, 2004). Līdzīgs uzskats tiek pausts arī Mūžizglītības memorandā (Commission of the European Communities, 2000), kurā tiek norādīts, ka mūžizglītības mērķis, līdzās nodarbinātības veicināšanai, ir aktīva pilsoniskā attieksme ar mērķi – iegūt jaunas pilsoniskās kompetences, lai varētu sniegt ieguldījumu savā un sabiedrības kopējā ekonomiskajā un sociālajā dzīvē. Tas nozīmē, ka mūsdienās aktualizējas pilsoņa loma kopējā sabiedrības labuma sniegšanā. Tāpēc, pēc promocijas darba autores domām, ir svarīgi motivēt katru indivīdu apzināties iespējamās pilsoniskās sabiedrības rīcības virzienus, valsts un starptautisko organizāciju nospraustos

sociālekonomiskos rīcībpolitikas mērķus un veicināt sociumam piederīgo pilsoniskās kompetences izaugsmi.

### ***Pilsonības terminoloģijas izpratne***

Pilsoņa apmierinātība ar pastāvošajām tiesībām vai pilnvarām ir pilsonību raksturojošs elements, kurš identificē pilsoņa piederību kādai noteiktai grupai un valstij. Demokrātiskā sabiedrībā ierasta prakse ir pilsoņa rūpes ne vien par sevi, bet arī par sabiedrību un valsti, ievērojot pieņemtos likumus, maksājot nodokļus, cienot citus pilsoņus un viņu uzskatus, saņemot sociālās garantijas, neizrādot savu varu un neuzspiežot savu gribu, piedaloties sabiedriskās diskusijās, apspriežot izvirzītos jautājumus un sniedzot ieteikumus problēmu risināšanā. Svarīga ir ne tikai pilsoņa personīgo uzskatu (attieksme pret starpkultūru sadarbību, savstarpējo uzticēšanos, vardarbību), bet arī kopējas pilsoniskās sabiedrības vērtību atzīšana, kas norāda uz pilsoņa piederību konkrētai sabiedrības grupai un valstij, tradīcijām. Skolas uzdevums ir sniegt iespēju jaunajiem pilsoņiem apzināties savu piederību kādai konkrētai sabiedrības grupai, just lepnumu par savu valsti, iegūt zināšanas par pilsoņa tiesībām un pienākumiem, kā arī tolerantī attiekties pret citādo (majoritāti un minoritātēm, dažādiem politiskajiem spēkiem, kultūrām, dzīves veidu) (Cogan, 1998).

Raugoties vēsturiskā retrospektīvā, ir pierādījies, ka savu identitāti zaudēja tās tautas, kuru attīstības līmenis bija zemāks par iekarotāju kultūras līmeni. Savukārt savu identitāti spēja saglabāt tās tautas, kuru izglītības un kultūras attīstības līmenis tiek vērtēts kā augstāks (Tumans, 2004). Ņemot vērā vēsturisko pieredzi, svarīgi ir novērtēt pagātnes un tagadnes tautu rīcību un šīs rīcības sekas, lai mēģinātu no tām mācīties.

Vēsturei, kultūrai, videi, izglītībai, vērtībām un attieksmēm ir nozīmīga loma demokrātiskas sabiedrības veidošanā (Biseth, 2009). Mūsdienās demokrātijas attīstība ir atkarīga gan no ārējiem, gan no iekšējiem faktoriem, tajā skaitā indivīdiem, kas dzīvo konkrētā sabiedrībā un nepārtraukti šaubās par politiķiem un vadības procesiem, izturas skeptiski pret demokrātijas institūcijām un izrāda savu vilšanos par to, kā noris demokrātiskie procesi (Dalton, 2004).

Sabrūkot bipolārajai pasaulei (divu superlielvalstu ASV un PSRS konfrontācijai) 20. gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā, pilsonības jēdziens kļuva par vienu no galvenajiem politologu, sociologu un izglītības pētnieku diskusiju jautājumiem. Tam par iemeslu bija „Dzelzs priekšvara krišana”. Nacionālās kustības pāršalca Austrumeiropu, tika uzsākta strauja Eiropas Savienības paplašināšanās Austrumu virzienā, kas tostarp noteica arī pilsonības jēdziena aktualizāciju (Heater, 2004; Kymlicka, 2002; Vogel & Moran, 1991; Korsgaard, 2001a).

Modernās demokrātijas stabilitāte un veselība nav atkarīga tikai no institūciju taisnīguma, bet arī no pilsoņu attieksmes un kvalitātes, ar to saprotot identitātes apziņu (piemēram, globālo, nacionālo, reģionālo, etnisko, kultūras), pilsoņu spēju būt tolerantiem un strādāt kopā ar tiem, kas atšķiras no paša

indivīda, iesaistīties politiskos procesos, paaugstinot kopējo sabiedrības labumu un atbalstot politiskās autoritātes, spēt sevi nodrošināt un pastāvīgi rūpēties par savu veselību un apkārtējo vidi (Kymlicka, 2002; Hoskins, 2006).

No iepriekš teiktā promocijas darba autore secina, ka pastāv virkne pilsonisko lomu un pilsonības definējumu, līdzīgi kā tas ir demokrātijas un multikulturālisma teorijās. Pilsonības jēdziens var tikt raksturots kā līdzdalība, likumu un tiesību izveide un ievērošana, vispārēja vienlīdzība un aktīva līdzdalība. Konkretizējot pilsonības jēdzienu Rietumu demokrātiskajā sabiedrībā, var apgalvot, ka pilsonība ir kaut kas vairāk par tiesisko statusu vai sociāli garantētajām tiesībām (Ikola-Narrbacka, Jokisuu, & Lähdesmäki, 2011). Demokrātiskā sabiedrībā pilsonība nozīmē patstāvīgu dzīvi valstī, kurai indivīds jūtas piederīgs un par kuras pilsoni sevi uzskata (Banks, 1997; Archard, 2003). Viņam ir tiesības piedalīties sabiedriski svarīgu jautājumu risināšanā, praktiski mācīties, kā arī piedalīties sociālajā dzīvē, atbalstot demokrātiskās vērtības (Horsdal, 2001).

Pilsoniskās izglītības teorijas klasiķis T.H. Maršals (Marschal, 1950) pilsonību raksturo kā fenomenu, kas ir radies nāciju veidošanās procesā. Pilsonību raksturojošie elementi ir piederības sajūta, lojalitāte un tolerance. Labs pilsonis nav vienaldzīgs pilsonis.

Demokrātijas teoriju autori runā par pilsonību raksturojošām iezīmēm dažādos demokrātijas modeļos. Piemēram, modernās liberālās pilsonības spilgtākais pārstāvis ir J. Ravls (Rawls, 1973; 1993), kura plurālās pilsonības koncepts koncentrējas uz pieņemumu, ka atbildīgs plurālisms nozīmē to, ka valstij ir jābūt brīvai un jācenšas realizēt pat vismazāko labas dzīves uzlabošanas koncepciju. J. Ravla izpratnē labs pilsonis nav tikai tas, kurš aktīvi iesaistās politiskajā dzīvē, bet arī tas, kurš ievēro taisnīguma principus, kas balstās uz pieņemumu, ka tas var būt dalīts vai dublēties atkarībā no indivīda uztveres par to, ko nozīmē labs. Savukārt modernā republikānisma pilsonības ievērojamākais pārstāvis ir A. Oldfilds (Oldfield, 1990), kura pilsonības koncepcija pamatā balstās uz praksi un darbību, nevis statusu un līdzdalības pakāpi. Viņš skaidro, ka svarīga ir piederības sajūtas radīšana konkrētas sabiedrības robežās. Komunitārisma aizsācējs 1992. gadā bija A. Etzioni (Etzioni, 1995; 1997). Komunitārisma virzienam raksturīga pilsoņu atbildības uzņemšanās par sociāli aktīvajām kopienām, kurās tie dzīvo. Mūsdienās komunitārisms ir kļuvis par politisko kustību, kas cenšas rast dažādus skaidrojumus un risinājumus sabiedrības problēmām un par lielāko problēmu uzskata individuālās atbildības trūkumu mūsdienu liberālajā sabiedrībā.

Rietumu demokrātijā pēdējo divu gadsimta laikā ir izvirzījušies divi centrālie pilsonības modeļi. Pirmais no tiem atbalsta liberālas vērtības, kur pilsonības raksturošanai tiek izmantoti liberālajām vērtībām atbilstošie elementi. Atbildība un tiesības tiek uzskatītas par daļu no liberālās pilsonības. Pie pilsoniskajām tiesībām pieder individuālā brīvība, bet pie pienākumiem – tolerance, spēja akceptēt pastāvošo politisko varu, neatkarīgu spriedumu veidošanu, vēlēšanu procesu un valstiski svarīgu lēmumu kritisku izvērtēšanu. Otrs pilsonības modelis uzsver pilsonību kā nacionālu jeb valstisku



vērtību, kur pilsonis tiek uztverts kā politiskās sabiedrības loceklis. Tradicionālajā pilsonības modelī tiek akcentēta pilsoņa piederība valsts pilsoniskajai sabiedrībai, kur pilsonis var līdzdarboties politikā, pašvaldībā un būt solidārs. Kā pašizteikšanās forma tiek piedāvāta iespēja paust savu viedokli, piedaloties vēlēšanās (Kymlicka, 2003b).

Promocijas darba kontekstā tiks apvienoti V. Kimlickas (Kymlicka, 2003b) pilsonības modeļa skaidrojumi jēdzienā „pilsonība”, ietverot liberālās (tolerance, spēja akceptēt pastāvošo politisko varu un argumentēta kritika) un valstiskās jeb nacionālās (patriotisms, piederība valstij) vērtības, tādējādi cenšoties tiekties pēc pilsonības kā visaptveroša jēdziena aktualizācijas, kas iekļauj nepārtrauktas mācīšanās praksi un dalību sociālajā dzīvē, pretēji pilsonības jēdziena ierobežošanai vienīgi ar indivīda juridiskām tiesībām piedalīties sabiedriski svarīgu jautājumu risināšanā. Paplašinot pilsonības jēdziena robežas, jēdziens ir pielāgots Igaunijas un Latvijas situācijai (skat. 1.4. nodaļu) un panākts, ka jēdziens „pilsonība” ietver gan tiesiskas, gan brīvprātīgas un paša indivīda aktualizētas aktivitātes ar mērķi ietekmēt sabiedrībā notiekošos procesus, tādējādi uzlabojot savus un līdzcilvēku dzīves apstākļus. Ar jēdzienu „pilsonis” promocijas darba ietvaros tiks saprasts indivīds, kas dzīvo konkrētā sabiedrībā (valstī), kurai viņš ir juridiski un/vai emocionāli piederīgs (Banks, 1997; Archard, 2003). Viņam ir tiesības un pienākumi, tostarp tiesības piedalīties sabiedriski svarīgu jautājumu risināšanā, mācīties, kā arī piedalīties sociālajā dzīvē, atbalstot demokrātiskās vērtības (Horsdal, 2001).

**Valstiskā jeb nacionālā pilsonība.** Pilsonības juridiskais statuss ir nepieciešams, lai apliecinātu, ka visi sabiedrības locekļi ir vienlīdzīgi savās tiesībās un pienākumos (Marschal, 1950). Šajā kontekstā pilsonība parasti tiek attiecināta uz piederību politiskajai sabiedrībai, tādējādi norādot uz attiecībām starp indivīdu un valsti (Kymlicka, 2003a). Citiem vārdiem sakot, pilsonības juridiskais un politiskais statuss tiek saistīts ar nāciju – pilsoņu kopumu vienā konkrētā valstī, kur viņiem ir noteiktas pilsoniskās, politiskās un sociālās tiesības un pienākumi. Pilsonības specifiskās iezīmes veido arī pašu pilsoņu individuālās identitātes, tajā skaitā, politiskās, kultūras un psiholoģiskās iezīmes (Korsgaard, 2001b; Enjolras, 2008).

P. Džārviss (Jarvis, 2001) pilsonību balsta uz eksistenciālismu un mēģinājumu rast atbildi uz jautājumu, kādas ir indivīda tiesības uz dzīvību un aktīvu lomu sabiedrībā. Juridiskais statuss garantē pilsonim tiesības saņemt konkrētas valsts palīdzību, iespēju piedalīties vēlēšanās, tiekties pēc pilsoniskās brīvības, tiesības ieņemt konkrētu vietu un uzņemties pienākumus sabiedrībā, iespēju iesaistīties dažāda mēroga sabiedriskās aktivitātēs. P. Džārviss norāda arī uz to, kādam vajadzētu būt aktīvam pilsonim. Pirmām kārtām, aktīvam pilsonim ir nepieciešamas zināšanas par pilsoniskās dzīves aspektiem, kuros pilsonis piedalās kā sabiedrības loceklis. Otrām kārtām, aktīvam pilsonim ir nepieciešamas zināšanas par politiskās sistēmas darbības principiem, kuras nepieciešamības gadījumā var izmantot, ietekmējot pastāvošo sistēmu. Trešām kārtām, aktīvam pilsonim ikdienā ir nepieciešams iegūt jaunas zināšanas un sociālās prasmes. Ceturtām kārtām, motivējošs faktors līdzdalībai

pilsoniskajā sabiedrībā aktīvam pilsonim ir mūža garumā iegūstamās vērtības, attieksmes, emocijas un cerības. Piektām kārtām, dzīvojot sabiedrībā, aktīvam pilsonim ir nepieciešamas prasmes, kas ļauj uzņemties atbildību un spēlēt konkrētu lomu.

Indivīda un valsts attiecības nosaka, ka pilsonībai ir jābūt visaptverošai, ar savu pievienoto vērtību, viegli uztveramai un pielietojamai, jo tas, kas no pilsonības ir nepieciešams valstij, nav panākams ar uzspiešanu, bet gan ar sadarbības un pilsoņu atturēšanos no privātās varas izmantošanas (Kymlicka, 2003a). Savukārt T.H. Maršals par pilntiesīgiem sabiedrības locekļiem ar vienādām tiesībām un pienākumiem sauc tos indivīdus, kuriem ir pilsonības juridiskais statuss (Marchall, 1973). Promocijas darba autore secina, ka, veicinot piederības apziņas veidošanos un lojalitāti konkrētai valstij, kā arī konkrētai nācijai, pilsonība kā piederību apzīmējošs jēdziens ir neiztrūkstošs valsts elements.

***Pilsonība kā piederība konkrētai sabiedrībai.*** Katram indivīdam, lai tiktu ievērotas cilvēktiesības un definēti viņa pienākumi, ir svarīgs juridiskais statuss, kas cilvēkam kā konkrētas valsts piederīgajam ļauj piedalīties un ietekmēt lēmumu pieņemšanu, taču globalizācijas un informācijas laikmets zināmā mērā ir nojaucis valstu robežas un ļāvis pasaules pilsoņu brīvu pārvietošanos un dzīvesvietas izvēli, tādējādi transformējot pilsonību un piešķirot tai citādu jēdzienisko nozīmi.

Pilsonību var uzskatīt par koncepciju, kas izpaužas kā indivīda atbildība pret sevi, pret citiem sabiedrības locekļiem un izmaiņām, kuras tiek veiktas, pilnveidojot sabiedrību. J.J. Kogans norāda, ka pilsonība demokrātiskā sabiedrībā ir priekšnoteikums veiksmīgai darbībai, kura, ņemot vērā ierasto praksi, tiek pielāgota katras valsts tradīcijām un pastāvošajām institūcijām. Pilsoniskās sistēmas praksē pilsonību var raksturot, savienojot jau zināmus priekšstatus un vispāratzītas pilsoniskās normas, kuras iezīmē pilsonisko koncepciju, tajā ietverot vērtības, prasmes, zināšanas un rīcības apziņu (Cogan, 1998), vispārīgās tiesības, pienākumus, piederības sajūtu sabiedrībai un lojalitāti pret apdzīvoto vietu (Marschal, 1950), kas nozīmē, ka indivīdi dzīvo kopā un rēķinās ar sekām – likumiem, kas jāievēro kolektīvā, metodēm, ar kuru palīdzību risināt konfliktu, veidiem, kā cilvēki sadzīvo un komunicē viens ar otru (Korsgaard, 2001b).

Atsaucoties uz filozofu J. Habermasu, kurš apgalvoja, ka pilsonība nevar konceptuāli būt saistīta ar nacionālo identitāti (Habermas, 1992), O. Korsgāds (Korsgaard, 2001b) uzsver, ka sociālfilosofijas konteksts ir vienīgā pilsonības un nacionālās identitātes saikne. Citiem vārdiem sakot, pilsonība ir kļuvusi par multikulturālisma piekritēju konceptu sabiedrības kontekstā, sevī iekļaujot visus sabiedrības locekļus, neatkarīgi no nacionālās vai kādas citas piederības. Tādējādi, neatkarīgi no vietas, kur tā atrodas, pilsoniskā sabiedrība kļūst par globālās sabiedrības sastāvdaļu. O. Korsgāds pilsonību neidentificē kā juridisko piederību apzīmējošu jēdzienu, bet uzsver pilsonības jēdziena daudzveidību.

Uz pilsonību kā juridisku jēdzienu nekoncentrējas arī J.J. Kogans (Cogan, 1998), kurš izvirza piecas pilsonību klasificējošās īpašības, kas nosaka indivīdu piederību konkrētai sabiedrībai: identitātes apziņa, apmierinātība ar pastāvošajām tiesībām, atbilstošu nosacījumu izpilde, interese un iesaistīšanās sabiedriskos pasākumos, sabiedrības vērtību atzīšana un pieņemšana.

Identitātes apziņu ikvienā valstī raksturo etniskums, kultūra, reliģija un konkrētu vērtību kopums. Viens no pilsonisko apziņu raksturojošajiem elementiem ir patriotisms, kurš vienlīdz spilgti var iezīmēties vienkopienu un multikulturālās sabiedrībās. Tiesa, ne visiem sabiedrības locekļiem ir līdzīga izpratne par patriotisma būtību. Ne vienmēr patriotisms tiek saistīts ar lojalitāti valstij. Nereti patriotisma būtība tiek pārprasta, uzskatot, ka būt patriotam nozīmē iestāties par savas etniskās vai konfesionālās grupas dominanci, nerēķinoties ne ar līdzcilvēku tiesībām, ne dzīvībām. Uzskatāms patriotisma ačgārnas izpratnes piemērs bija novērojams pagājušā gadsimta 90. gados bijušās Dienvidslāvijas vadošās etniskās grupas – serbu – vidū. Par patriotisku tika uzskatīta vēršanās pret citām etniskajām un konfesionālajām grupām.

Svarīga pilsonības sastāvdaļa mūsdienās, līdzīgi kā tas bija antīkajā Atēnu pilsētvalstī, ir pilsoņu iesaistīšanās sabiedriskos pasākumos un uzņemšanās pildīt konkrētus pienākumus, nerīkojoties vardarbīgi un neuzspiežot savu gribu, bet gan piedaloties diskusijā, apspriežot izvirzītos jautājumus un sniedzot ieteikumus problēmu risināšanā.

Nenoliedzot pilsoņa personīgos uzskatus, tajā skaitā attieksmi pret sadarbību, vardarbību un savstarpējo uzticēšanos, svarīga ir arī kopējo pilsoniskās sabiedrības vērtību atzīšana (kas varbūt ne vienmēr sakrīt ar konkrēta pilsoņa uzskatiem), kas norāda uz pilsoņa lojalitāti pret konkrētas sabiedrības principiem.

J.J. Kogana (Cogan, 1998) skaitījumā daudzdimensionālā pilsonība pieprasa noteiktas kompetences: apzināt globālās sabiedrības problēmas, strādāt kopā ar citiem, uzņemties sabiedrībā konkrētas lomas un noteikumus, domāt sistemātiski un kritiski, risināt problēmas nevardarbīgā ceļā, iekārtot savu dzīvi tā, lai eksistence nekaitētu apkārējai videi, cienīt un aizsargāt cilvēktiesības, piedalīties visu pilsonības līmeņu sabiedriskajā dzīvē, mācēt izmantot jaunākās informācijas tehnoloģijas. Vērtējot minētās kompetences izglītības kontekstā, jāatzīmē mūžizglītības nozīme, jo formālā izglītība sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas līmenī nav spējīga sagatavot indivīdu visās nosauktajās jomās. Tāpēc ir svarīgi aktualizēt pilsonības kompetences attīstību ilgākā laika posmā – visā dzīves garumā.

### ***Pilsoniskā kompetence***

V. Bikse (Bikse, 2011), atsaucoties uz Eiropas Komisijas ekspertu grupas ziņojumu (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā, 2002), norāda, ka jēdziens *prasmes* ir pārāk šaurs, tāpēc ir jālieto jēdziens *kompetence*, kas ietver sevī vispārējās spējas, kuras balstās uz

zināšanām, prasmēm, vērtībām un attieksmi, kas tiek attīstīta indivīda izglītības ieguves procesā. Jāatzīmē, ka ES 2002. gadā pilsoniskā kompetence tika izvirzīta kā viena no astoņām pamatkompetenču jomām (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā, 2002), kas balstās uz cilvēka zināšanām par savām tiesībām un pienākumiem, paļāvību un apņemšanos realizēt savas tiesības un izpildīt savus pienākumus. 2007. gadā (European Communities, 2007) tiek skaidroti, sociālās un pilsoniskās kompetences balsti – zināšanas, prasmes un attieksmes. Dokumentā kā sociālās un pilsoniskās zināšanas ietver zināšanas par

- demokrātijas konceptiem, taisnīgumu, vienlīdzību, pilsonību un pilsoniskajām tiesībām; savas valsts, Eiropas un pasaules vēsturi;
- sociālo un politisko kustību mērķiem, vērtību un rīcībpolitikas apzināšanos;
- integrāciju;
- ES struktūrām, galvenajiem mērķiem, vērtībām;
- apziņu par dažādības klātesamību sabiedrībā;
- kultūru identitāti.

Tiek norādīts, ka pilsoniskās kompetence iekļauj prasmes, kas saistītas ar spēju efektīvi sadarboties ar citām publiskām institūcijā, problēmu risināšanu dažādos līmeņos (individuālais, lokālais, valsts, Eiropas), līdzdalība vēlēšanās (pašvaldību, valsts, Eiropas). Savukārt attieksmes, kas tiek pieskaitītas kā pilsonisko kompetenci veidojošs elements ir cilvēktiesības, kas balstās uz demokrātiju, vienlīdzību, dažādību vērtību, reliģiju, etnisko grupu izpratnē. R. Andersone (2008) norāda, ka pilsoniskās kompetences un sociālo prasmju veidošanās notiek sociālās mijiedarbības rezultātā, jo svarīga ir ne tikai teorētisko zināšanu uzkrāšana, bet arī šo zināšanu pielietošana praksē.

Pilsoniskā kompetence ietver cieņu pret likumiem un iestādēm, kas regulē pilsoniskas sabiedrības dzīvi. R. Veisbergs (Weissberg, 2001) pilsonisko kompetenci definē kā sākumu noteiktām un obligātām saistībām pilsoniskajā sabiedrībā. Dž. Bernšteins (Bernstein, 2007), lietojot terminu „efektīvā pilsonība” (*effective citizenship*), nosauca trīs pilsoniskās prasmes: (1) prasmi analizēt informāciju, (2) prasmi organizēt cilvēku darbību, (3) prasmi izmantot likumus. Minētās pilsoniskās prasmes Dž. Bernšteins uzskata par jēdziena „pilsoniskā kompetence” pamatu. Izvērtējot katra indivīda iegūto pilsonisko kompetenci, jāņem vērā, ka pilsonis pastāvīgi atrodas milzīgas informācijas plūsmā un, nespējot apgūt visu informācijas daudzumu, savus spriedumus par politiskajiem procesiem balsta uz stereotipiem un autoritāšu viedokļiem. Lai sasniegtu politiskos mērķus, pilsonim ir nepieciešama vēlme un prasme sadarboties ar citiem sabiedrības locekļiem un strādāt grupā. Politiskās prasmes pilsonim vēlāk var noderēt līdzdalībai politiskajos procesos. Iesaistoties notiekošajos procesos un balstoties uz personīgo pieredzi, pilsonim laika gaitā izveidojas izpratne par politiskās sistēmas darbību un prasmes, kas palīdz veiksmīgāk izmantot informāciju savās interesēs.

Autorei simpatizē Ž.Tauriņas kompetences skaidrojums, kurā tiek norādīts, ka „kompetences kā personas patstāvīgas domāšanas un radošas darbības pamats ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās sociālās un/vai metodiskās spējas darba vai mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā”. (Tauriņa, 2011, lpp. 146).

Sintezējot iepriekš aplūkotos kompetences un pilsoniskās kompetences jēdzieniskuma skaidrojumus, autore pilsoniskās kompetences jēdzienu definē kā personas iniciatīvu veikt paša organizētas garīgas un fiziskas darbības, kas balstās uz pilsoniskajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm.

### 1.1.2. Multikulturālisma problemātika

Jēdziens „multikulturālisms” ir mākslīgs konstrukts, un tā izpausmes katrā konkrētā valstī ir atšķirīgas. V. Kimlika (Kymlicka, 2007) norāda, ka, pētot un skaidrojot multikulturālisma konceptu, jāapzinās arī valstsnācijas koncepts, kas ir pretēji vērsts. Valstsnācijas konceptu V. Kimlika skaidro, kā dominējošās nacionālās grupas svarīgāko iezīmju saglabāšanu (identitāte, valoda, vēsture, kultūra, literatūra, mīti) ar mērķi – veicināt dominējošās nacionālās grupas pastāvēšanu un attīstību.

Multikulturālisma iezīmes un minoritāšu integrācijas jautājumus nepieciešams katrā sabiedrībā pētīt individuāli, taču vēlams salīdzinošā aspektā (Kymlicka, 2003a). Jāmēģina izprast, kādā formā multikulturālisms eksistē konkrētā valstī, kādas ir tā formas citu valstu kontekstā. Tāpēc ir jāņem vērā, ka multikulturālisma procesi ASV, Kanādā, Francijā, Vācijā vai Latvijā un Igaunijā ir gan līdzīgi, gan ļoti atšķirīgi (Nye, 2007).

Jāatzīmē, ka neraugoties uz to, ka valstis oficiāli sevi pozicionē kā valstsnācijas (piemēram, Austrālija, ASV, Francija, Vācija; izņēmums ir Šveice), daudzās no tām jau kopš 20.gs. 70. gadiem pastāv multikulturālas sabiedrības iezīmes (Kymlicka, 2007) un valsts līmenī tiek realizēta multikulturālisma rīcībpolitika (*policy*). Pēc autores domām, valstiski atzīta multikulturālisma klātbūtne un pārdomāta multikulturālisma politika veicina arī konkrētā sabiedrībā dzīvojošo indivīdu interesi par pilsoniskajiem procesiem un motivē imigrantus veiksmīgāk integrēties sabiedrībā. Piemēram, 1971. gadā Kanādā valsts līmenī tika atzīta multikulturālisma rīcībpolitika, kas noteica, ka valstī ir divas oficiālās valodas, nedefinēta vienota kultūra, nevienai no etniskajām grupām netiek sniegtas īpašas priekšrocības, ikvienam ir tiesības brīvi izvēlēties pilsonību (Richter, 2011; Citizenship and Immigration Canada, 2012). Kanādas multikulturālisma rīcībpolitika balstīta uz Kanādas multikulturālisma likumu, kas izdots 1988. gadā (Canadian Multiculturalism Act, nd). Gadu vēlāk, 1972. gadā, atbalstu multikulturālismam valstī noteica arī Austrālija, ieviešot izmaiņas savā imigrācijas rīcībpolitikā (Curthoys, 2007). 2011. gadā izstrādātā Austrālijas multikulturālisma koncepta pamatelementi ir nacionālā identitāte un vēsture, bet multikulturālisma rīcībpolitikā kā galvenā tiek

noteikta atšķirīgu vērtību un kultūras tradīciju līdzāspastāvēšana (The Minister for Immigration and Citizenship, 2011). Vēlāk, 20.gs. 80. gados multikulturālisms oficiāli tiek atzīts un multikulturālisma rīcībpolitika izstrādāta Nīderlandē un Lielbritānijā.

Globalizācijas laikmeta vide rada nepieciešamību mācīties dzīvot dažādībā, ko multikulturālisma kontekstā var definēt kā konceptu, kuru raksturo etniskā, lingvistiskā, reliģiskā un kultūras dažādība (Archard, 2003; Wunderlich & Warriar, 2007; Priedītis, 1996; Nye, 2007). D.Hartmans un J.Gerteiss multikulturālismu definē heterogenitāti pretostatot homogenitātei, dažādību – viendabībai, tādējādi iezīmējot sociālās izvēles sadursmi starp dažādām grupām un indivīdu (Hartmann & Gerteis, 2005), kuru var raksturot arī kā rīcībpolitiku (*policy*), kas vērsta uz dažādības attīstību. Multikulturālisms veicina kosmopolītiskas kultūras izplatīšanos, vienlaicīgi stiprinot piederības un pilsoniskuma apziņu (Kivisto, 2002), tādējādi balansējot uz robežas starp daudzskaitlīgu identitāti un nemieru par nacionālās identitātes noturību (Wunderlich & Warriar, 2007). Multikulturālisma mērķis, ko atsevišķi zinātnieki uzskata par utopisku, ir integrācijas procesa rezultātā apvienot dažādas kultūras vienā sabiedrībā un valstī, panākt komfortablu līdzāspastāvēšanu (Kivisto, 2002; Baker, 2001; Berry, 2001).

Indivīdam multikulturālā sabiedrībā vairs nav nepieciešams izšķirties starp vienu no vairākām identitātēm, viņam var būt divas vai vairākas identitātes (lokālā, valstiskā un reģionālā, piemēram, rīdzinieks, latvietis, eiropietis). S. Beikers (Baker, 2001) izvirza vairākus piederības līmeņus – piederība pie konkrētas nacionalitātes, piederība pie noteiktas sabiedrības grupas, piederība valstij, piederība valstu savienībai, piederība starptautiskai sabiedrībai. Saskaņā ar S. Beikeru, pirmais piederības līmenis etniskai grupai cilvēkam veidojas jau no bērnības, balstoties uz kopīgas valodas un reliģijas pamata. Demokrātiskā sabiedrībā katrs indivīds dzīves laikā pats var noteikt savu piederību kādai konkrētai valstij (pases jautājums). Savukārt piederību starptautiskajai sabiedrībai nosaka ne tik daudz cilvēks pats, cik viņa pārstāvētā valsts, kurai viņš ir deleģējis šīs izvēles tiesības (Lynch, 1992).

Multikulturālismā būtiska ir līdzāspastāvēšana, pieņemot un mēģinot saprast citu uzskatus, jo bez tā nav iespējama visu sabiedrības grupu vērtību vienlīdzīga eksistence. Jāapzinās, ka katrai etniskajai un konfesionālajai grupai ir tikai sev raksturīgās tradīcijas un vērtības (Netto, 2008). Tāpēc ir svarīgi saskatīt atšķirības starp multikulturālismu kā principu, kā morālu pozīciju un kā valsts sabiedrību (Turner, Citizenship and the Crisis of Multiculturalism, 2006). Multikulturālismu nevar uztvert tikai kā pašmērķi sabiedrības un kultūras daudzveidības vērtību atzīšanai, tas ir jāfokusē arī uz dažādu kultūras grupu gatavību reāli veidot demokrātisku diskusiju, tādējādi izmainot visas sociālajā mijiedarbībā iesaistītās puses (Rozenvalds, 2008). Iepriekš minētais ir vēlamais multikulturālisma modelis – mākslīgi izveidotajā jēdzienā iekļauta misija, kas ne vienmēr tiek realizēta dzīvē. Politiski ietekmīgāko un ekonomiski spēcīgāko ES valstu līderi: Vācijas kanclere Angela Merkele, Francijas prezidents Nikolā Sarkozy un Lielbritānijas premjerministrs Deivids Kamerons 2010.–2011.gadā politiskā diskursa ietvaros atzina, ka multikulturālisma politika viņu pārstāvētajās valstīs nav sasniegusi mērķi

vai ir izgāzusies. A. Merkele un N. Sarkozī norādīja uz skaitliski lielo musulmaņu skaitu Vācijā un Francijā un atzina, ka laimīga dažādu kultūru līdzāspastāvēšana sabiedrībā nav iespējama (The Guardian, 2010; The Telegraph, 2011). Neraugoties uz 1997. gadā valsts līmenī ieviesto multikulturālisma politiku Lielbritānijā, D. Kamerons norādīja uz multikulturālismu kā konceptu, kas mudina uz ekstrēmām izpausmēm (terora akti) un, lai no tā izvairītos, ieteica stiprināt Lielbritānijas nacionālo identitāti (State multiculturalism has failed, says David Cameron, 2011).

Domājams, ka multikulturālisma krīzi Eiropā lielā mērā noteica globālā, finansiāli ekonomiskā krīze. Proti, negatīvā enerģija par piedzīvotajām nedienām darbā (algu samazināšana, darbinieku atlaišana, nodokļu palielināšana u.tml.) nereti tiek pārvērsta naidā pret līdzcilvēkiem, galvenokārt migrantiem, kuri emociju līmenī tiek vainoti visās likstās.

### ***Multikulturālisma modeļi***

Rietumvalstu autori multikulturālisma jēdzienu pakļauj dažādām klasifikācijām, tādējādi liekot noprast, ka reālajā dzīvē multikulturālisms piedzīvo nemitīgas pārmaiņas. Tas ir arī saprotams, ņemot vērā, ka sabiedrības eiroatlantiskajā telpā veido dažādas etniskās un sociālās grupas, kuru līdzāspastāvēšanas „temperatūru” būtiski ietekmē gan aktuāli politiski un sociālekonomiski procesi, gan tradīcijas (tajā skaitā reliģija) un vēsturiskā pieredze (sāpīgas traumas, stereotipi, mīti). Atslēgvārdi patiesi labi funkcionētspējīgai multikulturālai sabiedrībai ir tolerance, spēja uzklaut, respektēt līdzcilvēku vēlmes un vajadzības, mierīga līdzāspastāvēšana.

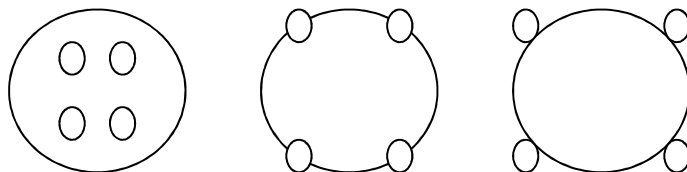
E. Vinters uzskata, ka var izdalīt ļoti izteikta un minimāla multikulturālisma piemērus. Ļoti izteikts multikulturālisms raksturo daudz atvērtāku diskusiju starp dominējošo grupu un vienu vai vairākām minoritāšu grupām, piemēram, ASV un Kanādā. Stipri izteikta multikulturālisma valstīs minoritāšu tiesības konkrētām etniskām vai konfesionālām grupām tiek piešķirtas bez sevišķas pretestības no pamatiedzīvotāju un valsts pārvaldes struktūru puses. Minimālais multikulturālisms mūsdienās ir sastopams gandrīz visās Eiropas valstīs (Winter, 2007).

Izteiktākas multikulturālisma iezīmes saskatāmas valstīs, kurās ir demokrātiska valsts pārvaldes forma un nostiprināti tirgus ekonomikas principi. Visbiežāk, aplūkojot multikulturālismu un multikulturālisma izpausmes formas, tiek minēta ASV, Kanāda, Skandināvijas valstis un dažas no vecajām Eiropas valstīm. Arī teorētiķi, kas pievērsušies multikulturālisma pētniecībai, nāk no eiroatlantiskās telpas valstīm (Hanberger, 2010; Alexander, 2001; Kymlicka, 2003a; Kivisto, 2002; Baker, 2001; Berry, 2001; Turner, Citizenship and the Crisis of Multiculturalism, 2006).

Kopš iestāšanās dažādās starptautiskajās organizācijās (NATO, ES, Igaunija arī OECD) ar multikulturālismu saistītās iespējas un problēmas ir aktualizējušās arī Igaunijā un Latvijā. Līdz ar robežu atvēršanu, indivīdiem ir radusies izdevība kļūt mobiliem un atvērtiem starptautiskās pieredzes iegūšanai un apmaiņai. Veidojas jaunas sabiedrību raksturojošās iezīmes un izpausmes formas, kas

rada nepieciešamību valstiskā līmenī veidot rīcībpolitiku un sekot līdzi notiekošajiem procesiem sabiedrībā, veicot monitoringu.

Lai noteiktu multikulturālisma klātesamību konkrētā sociumā, nepieciešams esošās situācijas apzināšana un izmērīšana, ņemot vērā konkrētus kritērijus. Raksturojot konkrētus sociumus, A.Hanbergers (Hanberger, 2010) izdala trīs multikulturālas sabiedrības modeļus: kultūru asimilēšanas modeli, kultūru saplūšanas modeli un vairāku kultūru līdzāspastāvēšanas modeli (skat. 1.1.1. attēlu), kuri var tikt lietoti, lai novērtētu multikulturālisma izpausmes sabiedrībā.



1.1.1. attēls. Multikulturālisma modeļi (no kreisās: kultūru asimilēšanas modelis, kultūru saplūšanas modelis, kultūru līdzāspastāvēšanas modelis)

*Avots:* Hanberger, 2010

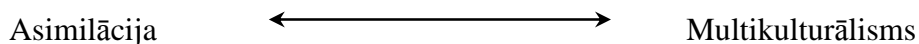
Kultūru asimilēšanu A.Hanbergers skaidro kā darbību, kuras procesā sabiedrībā notiek minoritātes pievienošana vai tās dabiska saplūšana ar pamatnāciju. Šāda sabiedrība netiek atzīta par veiksmīgu, jo minoritātei ir iespēja saglabāt savas kultūras tradīcijas tikai tik ilgi, kamēr netiek ietekmēta pamatnācijas kultūra. Kultūras asimilēšanas modeļa priekšnoteikums ir ierobežota kultūras izvēles brīvība, kas tiek panākta, politiski, juridiski, ekonomiski, lingvistiski vai kulturāli ierobežojot minoritāti.

Kultūru saplūšana multikulturālas sabiedrības modelī paredz dažādu kultūru un etnisko grupu apvienošanu. Šis modelis satur noteiktas vispārīgas pamatvērtības, ko minoritāšu grupas un pamatnācija akceptē. Šī modeļa pamatā ir cilvēktiesības un starptautiski likumi. Saplūšana nozīmē dažādu pamatnācijas un minoritātes vērtību apvienošanu un jaunu vērtību rašanos, akceptējot dažādību, kultūras tradīcijas un vienlīdzību. Minoritātes un pamatnācijas saplūšanas rezultātā izveidojas jauna hibrīdkultūra, kas neietekmē minoritātes vai pamatnācijas kultūras raksturiezīmju izzušanu.

Kultūru līdzāspastāvēšanas sabiedrības modelī notiek minimāla integrācija. Pastiprināta uzmanība tiek pievērsta tam, lai minoritātes kultūra sabiedrībā attīstītos pastāvīgi un netiktu iekļauta vai asimilēta ar pamatnācijas kultūru. Starp abām kultūrām pastāv kontakts, taču tas ir minimāls (Hanberger, 2010).



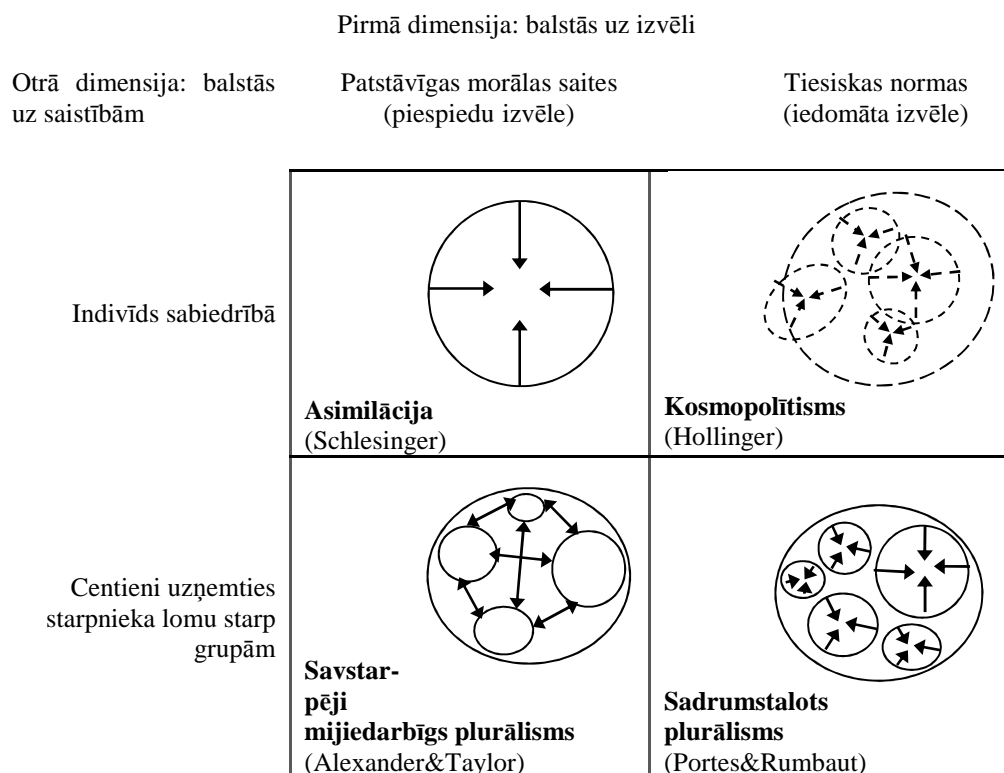
Savukārt D. Hartmans un J. Gerteiss (Hartmann & Gerteis, 2005) no sociālo teoriju skatu punkta analizē viendimensionālus un divdimensionālus multikulturālisma modeļus. Viendimensionālajā modelī ir novērojama asimilācijas un multikulturālisma polarizācija, kas rada virkni grūtību, definējot vērtības, labumus un norādot uz modernās sabiedrības funkcionālām vajadzībām vai atšķirībām (skat. 1.1.2. attēls).



1.1.2. attēls. Viendimensionāls multikulturālisma modelis

Avots: *Hartmann & Gerteis, 2005*

Turpretī divdimensionālajā modelī uzmanība tiek vērsta uz diviem sociālās izvēles domēniem, kas atšķiras pēc kultūras (balstoties uz sociālo izvēli) un attiecībām (balstoties uz sociālajām saistībām) (skat. 1.1.3. attēlu). D.Hartmans un J.Gerteiss (Hartmann & Gerteis, 2005) norāda, ka modelī esošās dimensijas atspoguļo dažādas variācijas, kā sociālās atšķirības var iekļauties vienotā sociālā veselumā.



1.1.3. attēls. Divdimensionāls multikulturālas sabiedrības modeļu attēlojums

Avots: *autores veidots, ņemot vērā D. Hartmans un J. Gerteiss teorētisko koncepciju (Hartmann & Gerteis, 2005)*

Divdimensionālā modeļa pirmā dimensija balstīta uz atšķirīgu kultūru izvēli, kuras pamatā ir tiesiska vai morāla vajadzība saglabāt sociālo izvēli. Tās iezīme ir *iedomātas* (*think*) vai *piespiedu* (*thin*) izvēles ietekme, kur ar *iedomātu* izvēli saprot iepriekš plānotu solidaritātes formas izvēli, bet *piespiedu* izvēle norāda uz vajadzību pēc kopīgā ar sabiedrību, kas var izpausties kā kopīgs dzīves veids, vērtības, savstarpējā atzinība un izpratne. Tāpēc pie *piespiedu* domāšanas iezīmes piederīgajiem savā izvēlē ir grūti pieņemt un apzināties, ka vienlaicīgi var pastāvēt dažādi likumi, noteikumi, tradīcijas un uzvedības normas, atšķirīgi uzskati.

Divdimensionālā modeļa otrā dimensija balstās uz noteiktām saistībām un norāda uz sociālās kārtības pamatu, kādā ir skatāmas atšķirības, kā notiek mijiedarbība un izmaiņas starp indivīdiem, grupām un nācijas spēju definēt sociālās kārtības dažādības kontekstā. Kaut arī nozīmīga loma šeit ir indivīdu mijiedarbībai, taču centrālā loma tiek attiecināta uz grupu, uzsverot grupas starpnieka pozīciju starp indivīdu un sabiedrību.

Atbilstoši A. Hanbergera (Hanberger, 2010) sniegtam multikulturālisma modeļu raksturojumam, pēc autores domām, Igaunijas un Latvijas sabiedrības atrodas starp kultūru saplūšanu un līdzāspastāvēšanu. Savukārt, analizējot Igaunijas un Latvijas sabiedrības pēc D. Hartmana un J. Gerteisa (Hartmann & Gerteis, 2005) divdimensionālā sabiedrības modeļu attēlojuma, promocijas darba autore abu valstu sabiedrības tipoloģizē kā tādas, kurās pastāv sadrumstalots plurālisms un savstarpēji mijiedarbīgs plurālisms, kas Igaunijas un Latvijas gadījumā izpaužas kā viļņveidīgi centieni pārmaiņus veidot dialogu starp majoritātes un minoritāšu grupām un attālināties, tiecoties uzspiest savas tiesības (piemēram, Latvijā mazākumtautību skolu reformas 2002. gadā sākumā, kas paredzēja mazākumtautību skolās visu mācību saturu pasniegt valodā, un referendums 2012. gada februārī par krievu valodu kā otro valsts valodu; Igaunijā – Otrajā pasaules karā kritušo sarkanarmiešu pieminekļa pārvietošana no pilsētas centra uz nomali).

### ***Multikulturālisma formas***

Balstoties uz demokrātisku sabiedrību formām un autoru teorijām, G. Delantijs (Delanty, 2000) izdala vairākas sabiedrībā eksistējošas multikulturālisma formas: tradicionālais, modernais un post-multikulturālisms, katru no tām iedalot vēl sīkāk.

Runājot par tradicionālo multikulturālismu, G. Delantijs kā iespējamās sabiedrībā pastāvošās formas min monokulturālismu, republikānisko multikulturālismu un polarizācijas multikulturālismu. Viņš akcentē, ka šajās formās tiek noliegta kultūras dažādība.

Monokulturālisms tiek raksturots kā pretnostatījums multikulturālismam un etniskās dažādības noliegums. Monokulturālā sabiedrībā dominē majoritātes etniskā kultūras identitāte. Spilgtākais piemērs ir Japāna, kas vēl joprojām pilsonības statusu lielā mērā tiecas pielīdzināt etniskumam,

nosakot nacionalitāti kā ierobežojumu pilsonības iegūšanai. Arī Vācijā ar zināmām atrunām var diskutēt par monokulturālas sabiedrības iezīmēm.

Republikāniskā multikulturālisma uzskatāms piemērs ir Francijas republikāņu multikulturālisma eksistence noslēgtā sabiedrības vidē. Šajā sabiedrības formā valsts var atklāti neatzīt kultūru dažādību pilsoniskajā sabiedrībā, kura oficiāli tiek pozicionēta kā vienlīdzīga. *Kultūru-ignorējošā (culture-blind)* multikulturālisma modelī pieņemta pilnīga kultūras un politiskās identitātes nošķiršanās. Turpretim ASV asimilācijas modelī kā iespējama tiek aplūkota multikulturālisma politika, kuras mērķis ir veidot vispārpieņemtus dzīves modeļus. Šī klasiskā republikānisma politika (kas tiek saukta arī par „*salad-bowl*” modeli pretēji ASV „*melting-pot*” modelim) realitātē pieņem dažādību kā pārāku līmeni politiskajam (*prepolitical*) līmenim, meklējot vienīgi dalītu politisko identitāti. Līdzīgi kā monokulturālisma, arī republikāniskā multikulturālisma modeļa sabiedrības ir grūti transformējamas, tomēr realitātē klasiskais republikānisma modelis (Francijas piemērs) tiek sapludināts ar valsts interesēm, kas tam liek tuvināties plurālam integrācijas modelim.

Polarizācija ir multikulturālisma tradicionālais modelis, kas eksistē mūsdienās. Kā vienu no polarizācijas piemēriem var minēt Nīderlandi, kurā polarizācija izpaudās kā segmentācija konfesijās, sekulārās grupās un apakšgrupās (Schrover, 2010). No 19.gs. pirmās puses līdz 20.gs. otrajai pusei Nīderlande oficiāli atbalstīja polarizācijas politiku, subsidējot izglītības procesu katoļu un luterāņu skolās.

Par nacionālām grupām vienas valsts robežās var runāt PSRS sabiedrībā, kas piekopa etniskās pilsonības politiku savienības republiku robežās. Savukārt Šveici var minēt kā mūsdienu piemēru multikulturālisma polarizācijā, jo Šveices gadījumā grupas nav minoritātes, bet apakšgrupas (Delanty, 2000).

Pie modernā multikulturālisma, pēc G. Delantija domām, pieder komunitārisma multikulturālisms, liberālais komunitārisma multikulturālisms (Theobald & Wood, 2009) un interkulturālisms.

Komunitārisma multikulturālisms ir relatīvi jauns multikulturālisma koncepts, un to raksturo valsts aktīva iesaistīšanās, ieviešot sociālo integrāciju. Šajā formā tiek realizēta multikulturālisma atzīšanas politika. Komunitārisma multikulturālisma sabiedrībā ir imigrantu grupas, kuras var pašorganizēties nosacītā korporāciju kārtībā un iegūt piekļuvi dažādām politisko organizāciju formām. Komunitārisma multikulturālisms var izpausties kā sabiedrības modelis, kurā dominē toleranta attieksme pret sociālo un kultūras pilsonību, tomēr politiskajās diskusijās grupu identitātes pamatjautājumiem nav jābūt dominējošajiem. Komunitārisma spilgtākais piemērs ir Kanāda, kuras konstitucionālās tradīcijas ir balstītas uz klasisku liberālu demokrātiju. Kanādā, tāpat kā ASV, imigrācijai bija centrālā loma 19.gs. otrajā pusē. Šajā laikā Kanādas federālā valsts piekrita oficiāli atzīt un atbalstīt dažādas un savstarpēji atšķirīgas grupas (Delanty, 2000).

Liberālo komunitārisma multikulturālismu G. Delantijs, attiecina uz liberālisma pamatvērtībām kā multikulturālisma plurālisma konceptu. Liberālais komunitārisms bieži sastopams subnacionālā līmenī un var pastāvēt līdzās citiem vairāk oficiāliem multikulturālisma veidiem. Daudzas no šīm koncepcijām pēc savas pamatbūtības neatšķiras no iepriekš minētajiem modeļiem, izņemot to, ka komunitārisms pēc savas izpausmes ir vājākā no visām multikulturālisma formām. Britu multikulturālismā ir sastopama šī liberālā forma, ko var pieskaitīt plurālismam un atvasināt no koloniālās vēstures un sabiedriskā labuma. Liberālā komunitārisma multikulturālismā uzsvars uz kopdarbību un mierīgu līdzāspastāvēšanu drīzāk var tikt vērtēts kā komunitārisma formāla politika un var būt definēts kā „liberālais komunitārisms”, kur oficiāli tiek atzīta dažādība, bet nepietiekamā skaitā tiek realizēti pasākumi pozitīva dažādu grupu tēla radīšanai. Šādi liberālisms var tikt transformēts par komunitārismu. Kanādas strikti nosacītais etnisko grupu modelis pašreiz sabiedrībā nav pilnīgi vienlīdzīgā pozīcijā ar dominējošo kultūras grupu (ir pieņemts, ka minoritātes mācās majoritātes valodā). Liberālā sastāvdaļa ir stipra tad, ja pastāv vārdos neizsacīta atzīšana no dominējošās kultūras grupas etniskās tolerances robežās (Delanty, 2000).

Interkulturālisms ir vājākas izpausmes forma multikulturālismam, kas tiecas veicināt kultūras atšķirības ar pozitīvu spēku (Watson, 2000). Interkulturālisms tiek praktizēts dažādās programmās kā kultūras apzināšanās, kas ne vien tiecas veicināt toleranci, bet arī sniegt zināšanas par citām kultūrām. Mūsdienās daudzas valstis ir ieviesušas izglītības politiku, kas sekmē sapratni par dažādām kultūrām. To var nosaukt par vienu no multikulturālisma veidiem, kas izraisa rezonansi atsevišķā daļā patērētāju un reklāmās medijos (Delanty, 2000).

Kopš 20.gs. 80. gadu vidus multikulturālisms ir radikāli mainījies, dabiski pārejot uz tādu multikulturālismu formu, kurā tiek praktizēta kultūras atšķirību politika. Ja modernajam multikulturālismam ir raksturīgi visu sabiedrības grupu vienlīdzības meklējumi un kopīgas sabiedrības politikas veidošana, tad jaunākā multikulturālisma formu attīstība iesaka virzīties uz dažādību kā sava mērķa sasniegšanu. Šīs virzības galveno koncepciju var nosaukt par post-multikulturālismu, kas sīkāk var tikt iedalīts kā radikāls multikulturālisms (Miller, 1995), kritisks multikulturālisms un starptautisks multikulturālisms (Steinberg, 2001).

Radikālais multikulturālisms (Miller, 1995) aizstāv viedokli, ka mazāk izdevīgā situācijā esošajām grupām, pretēji dominējošajai grupai, ir jābūt privilēģijām pašām sev noteikt pilnvaras. Tā ir radikāla jeb spēcīgi izteikta multikulturālisma koncepcija, kurā valsts loma ir – būt par starpnieku, atzīstot minoritāšu grupas. Minētā iemesla dēļ aktuāls ir kļuvis pārstāvniecības institūciju izveides jautājums, kurām būtu jāattīsta labvēlīga sociālā vide, mazāku vērību pievēršot vienota dzīvesveida vai vienādas kultūras identitātes veidošanai. Īpaši šie mērķi attiecas uz multikulturālisma programmām, kas skar izglītību un darba tirgu (Delanty, 2000).

Kritiskais multikulturālisms no citām multikulturālisma formām atšķiras ar to, ka īpaša loma tiek piešķirta etniskajām grupām, par multikulturālisma pamatkonceptiju atzīstot pluralizāciju dažādu grupu identitātēs. Kritiskais multikulturālisma modelis uzsver grupu un indivīdu tiesību savstarpējās pretrunas. Meklējot šī modeļa iezīmes konkrētā sabiedrībā, nedrīkst aizmirst, ka šis modelis galvenokārt ir teorētisks un ir saistīts ar postmoderno problemātiku (Delanty, 2000; Steinberg, 2001).

Kritiskā multikulturālisma modeļa ideja ir izvairīties no problēmām, kas tiek aplūkotas komunitārisma modelī, un radikālāk praktizēt kultūras pluralitātes teoriju, kas darbojas pēc tradicionālās sapratnes par multikulturālismu (sīkāk skat. (Goldberg, 1994). Atšķirības starp radikālo multikulturālismu un kritisko multikulturālismu rada sabiedrības slāņu problēmas, kas lielākoties ir postetniskas (Hollomger, 1995). Spēcīgi izteiktā komunitārisma koncepcija atbilst kritiskā multikulturālisma modelim, raksturojot grupu diferencētās tiesības jautājumos, kas skar bilingvālo izglītību (Young, 1989).

Starptautiskajā multikulturālisma modelī uzsvars tiek likts uz lielāku iespēju pilsonībai izpausties neierobežoti, to saistot ar globalizāciju un jauna veida pārvaldību. Šī multikulturālisma modeļa praktizēšana pašlaik tiek vērtēta kā neskaidra. A. Onga (Ong, 1999) sniedz piemēru, kas Dienvidaustrumāziju min kā piemēru, kurā pašvaldībām bieži tiek dota atļauja koriģēt vai mainīt pilsonības regulas, kā rezultātā šajā reģionā tiek realizētas dažādu tiesību, disciplīnas, pārraudzības un drošības formas.

**Multikulturālisma izpratne.** M.Nīe (Nye, 2007) izdala trīs aspektus, kas ir pamatā diskusijai par multikulturālismu: (1) multikulturālisms kā ideoloģija, (2) multikulturālisms kā etnisks un sociāls jautājums un (3) multikulturālisms kā akadēmiskās pētniecības objekts.

(1) Pieņemot, ka multikulturālisms ir ideoloģisks koncepts, ko raksturo politisko un sociālekonomisko pārmaiņu programma, multikulturālisms ir jāuztver kā mēģinājums radīt (vai uzspiest) virkni politisko un sociālo attiecību starp īpaši definētām grupām. Tas visbiežāk tiek darīts ar mērķi izveidot noteiktu sociālā taisnīguma līmeni. Multikulturālisma ideoloģija ir atkarīga no abām pusēm – gan no multikulturālismu atbalstošas politikas, gan no multikulturālisma pretinieku pieprasījuma veidot nacionālu (pret multikulturālismu vērstu) multikulturālisma politiku (vai programmas). Multikulturālisms jāattīsta, ņemot vērā konkrētus nacionālos jautājumus (galvenokārt jautājumus par nacionālo identitāti).

(2) Multikulturālisms kā etnisks un sociāls jautājums tiek lietots, lai raksturotu kontekstu, kurā ir atzīti un izdalīti dažādības līmeņi. Visbiežāk tiek aplūkoti demogrāfiski dati, iekļaujot populācijas apjomu, kas tiek lietots, lai detalizēti parādītu sociālo kontekstu, kas vairākos līmeņos (galvenokārt kultūras un etniskā) tiek klasificēts kā multikulturālisms. Multikulturālismam etniskā un sociālā līmenī nav ierobežojumu. Multikulturālisms ir novērojams gan Īrijā, kur tikai 5% no nācijas ir etniskās

un/vai reliģiskās minoritāšu grupas, gan Apvienotajos Arābu Emirātos, kur pamatnācija veido tikai 10-20%, bet migranti 80 – 90% no visiem iedzīvotājiem.

(3) Multikulturālisms kā akadēmiskās pētniecības objekts ir mēģinājums saprast un kritiski analizēt atšķirīgus kontekstus un dažādas pieredzes. Multikulturālisma pētnieki mēģina rast visaptverošu ainu par procesiem multikulturālās sabiedrībās. Multikulturālismā akadēmisko studiju kontekstā svarīgs ir gan „ielas līmenis” (saskarsme ikdienā), gan centralizēts vadības process (Nye, 2007).

Promocijas darba kontekstā multikulturālisms tiks pētīts kā sociāls un akadēmisks pētniecības objekts, iezīmējot multikulturālisma problemātiku Igaunijā un Latvijā un sniedzot iespējamus risinājumus, kā dažādos līmeņos ietekmēt pilsoniskuma izpratnes attīstību multikulturālas sabiedrības apstākļos.

### ***Multikulturālisma attīstība Eiropā: vēsturiskais aspekts***

Brīvība pastāvīgi mainīt savu ģeogrāfisko dislokācijas vietu un manevrēt no vienas sociālās grupas uz otru („sociālā lifta” princips) ir uzskatāmi par būtiskiem multikulturālisma priekšnoteikumiem.

Viduslaiku sabiedrībā multikulturālisma iezīmes bija vāji izteiktas, ņemot vērā, ka šajā laikā pastāvēja stingra kārtu sistēma (garīdzniecība, aristokrāti, zemnieki), kas liedza iespēju indivīdam brīvi pārvietoties gan kārtu sistēmas ietvaros, gan ģeogrāfiskajā telpā.

Nacionālā romantisma un revolūciju laikmetā varētu meklēt multikulturālisma saknes, jo tieši šinī laikā iezīmējās atteikšanās no iepriekš pastāvošās nemainīgās kārtu sistēmas. Tiešā koeksistencē ar zinātniski tehnisko revolūciju (tvaika mašīna, dzelzceļš) pārmaiņas sabiedrībā pavēra iespējas cilvēkiem kļūt mobiliem.

Jēdziens „multikulturālisms”, gluži tāpat kā jēdziens „globalizācija”, teorētiskās aprises un izteiktu aktualitāti Rietumeiropā ieguva pēc Otrā pasaules kara. Laikā, kad sākās aktīva migrācija, eiroatlantiskās telpas robežās cilvēki varēja salīdzinoši brīvi pārcelties no vienas valsts teritorijas uz otru. Aktīva cilvēku kustība norisinājās arī Aukstā kara bipolārās pasaules sociālistiskajā daļā – PSRS un tās satelītos Eiropas austrumu daļā. Brīvprātīgi vai piespiedu kārtā padomju cilvēki tika nozīmēti strādāt no viena republikas rajona uz citu, no vienas padomju republikas uz otru.

Rietumu izpratnē multikulturālismam raksturīgās izpausmes Austrumeiropā iezīmējas tikai 20.gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā līdz ar PSRS sabrukumu. Vairākas valstis atjaunoja vai pirmo reizi ieguva suverēnas valsts statusu. Šajā laikā savu neatkarību atguva arī Igaunija un Latvija, kurām valsts līmenī bija jāatjauno valsts iekārta, tostarp jāveido jauna izglītības politika, bet sabiedrībai kopumā un katram indivīdam atsevišķi – jāpielāgojas jaunu vērtību izpratnei un dzīvei

demokrātiski pilsoniskā sabiedrībā. Multikulturālisma izpratnes problēmas Igaunijas un Latvijas sabiedrībā iezīmējas indivīda un mazu sabiedrības kopienu līmenī, vērojot tolerances un vērtību izpratnes līmeni, taču kopumā sabiedrība ir spējusi pielāgoties un pieņemt izmaiņas, kas lielā mērā veiktas, lai panāktu atbilstību noteiktiem starptautiskiem kritērijiem, iestātos starptautiska līmeņa organizācijās (Igaunija un Latvija ir ES un NATO dalībvalstis, Igaunija arī OECD) un baudītu tās priekšrocības un neērtības, ko sniedz iespēja būt šo organizāciju dalībvalstīm.

**Mulikulturālisms valsts** kontekstā nozīmē vairāku atšķirīgu etnosu, reliģisku grupu un kultūru līdzāspastāvēšanu vienas konkrētas teritorijas – valsts – robežās, fokusējoties uz dažādību, kas rodas heterogēnu grupu ikdienas ritmā un savstarpējā komunikācijā. Mulikulturālisms nozīmē taisnīgumu un vienlīdzības ievērošanu (toleranci). Atteikties no multikulturālisma demokrātiskā valstī nozīmē noliegt dažādību kā vērtību (Turner, *Citizenship and the Crisis of Multiculturalism*, 2006).

V. Kimlika (Kymlicka, 2003a) norāda, ka multikulturālisma izpausmes katrā valstī ir atšķirīgas, tāpat arī tā iezīmes un minoritāšu integrācijas jautājums ir jāskata individuāli, nevis vispārināti. Lai veidotos starpkultūru pilsonības koncepts (*intercultural citizenship*; V. Kimlikas ieviests termins), multikulturālas valsts pilsoņiem ir jāatbalsta trīs vispārīgi multikulturālai valstij raksturīgi principi.

Pirmām kārtām, katram sabiedrības indivīdam ir jāapzinās, ka valsts pieder vienlīdzīgi visiem pilsoņiem, nevis tikai lielākajai etniskajai grupai, kas tiek uzskatīta par dominējošo grupu valstī.

Otrām kārtām, asimilācija un uz vienu nāciju balstīta valsts politika jāaizstāj ar piemērošanos un atzīšanas politiku. Asimilācijas vietā minoritāšu grupu indivīdi jānodrošina ar tiesībām piedalīties valsts institūciju darbā un politiskajā dzīvē, neradot apstākļus, kas mudinātu viņus noliegt vai slēpt savu etnisko identitāti. Tāpat multikulturālā valstī tiek atzīts par pienākumu izrādīt minoritāšu grupai/ām vienlīdz lielu cieņu kā pamatnācijai.

Trešām kārtām, ir jāatzīst vēsturiskā netaisnība, atzīstot pagātnē veiktās asimilācijas un izslēgšanas rīcībpolitiku pret minoritāšu un nedominējošajām grupām, izrādot gatavību piedāvāt dažādus veidus, kā situāciju uzlabot.

Savstarpēji saistītās pazīmes norāda uz valsts piederību dominējošai grupai, paralēli atsakoties no asimilācijas un minoritātes izslēgšanas, atzīstot netaisnību un cenšoties situāciju uzlabot. Ja pietiekams daudzums pilsoņu neatzīst minētos principus, tad multikulturālās reformas valstī nevar izdoties. Šajā kontekstā jāņem vērā izglītības nozīme, iekļaujot mācību vadlīnijās valstiski un pilsoniski svarīgus jautājumus, mācot skolēnus par vēsturē pieļautajām netaisnībām, izskaidrojot jautājumus par valstiskuma atzīšanas problēmām pagātnē u.tml. (Kymlicka, 2003a). Katrai minoritāšu grupai ir savas prasības attiecībā uz piemērošanos un atzīšanu, tāpēc katrs problēmjaudājums ir jāizskata individuāli, veicot pārrunas ar konkrēto grupu, kā arī konsultējoties ar visu sabiedrību kopumā (Kymlicka, 2003a). Tas nozīmē, ka multikulturālai valstij ir jābūt pietiekami pretimnākošai un

tolerantai pret savas valsts pilsoņiem (ar jēdzienu saprotot piederību valstij, nevis juridisku statusu), spējot sabalansēt vajadzības ar iespējām un mēģinot rast risinājumus sekmīgai majoritātes un minoritāšu grupu satiecīgākai un ērtākai dzīvei valstī.

Kā veiksmīgu piemēru multikulturālisma politikas ieviešanā var minēt Kanādu. Tā bija pirmā valsts pasaulē, kas, atzīstot multikulturālas valsts statusu, 1971. gadā sāka realizēt multikulturālisma politiku (Policy and Legislation Concerning Multiculturalism, 2008). Tomēr, neraugoties uz acīmredzamām multinacionālas valsts iezīmēm, daudzas Rietumu demokrātijas sevi pozicionē kā mononacionālas valstis. Izņēmums ir Šveice, kas nav centusies savā valstī ieviest vienu oficiālo valsts valodu, bet vienmēr ir akceptējusi franču un itāļu valodās runājošās grupas.

Dažos gadījumos multikulturālo reformu rezultāts valsts līmenī var kalpot kā pamudinājums individuālā līmenī pilsoņiem uzlabot savas starpkultūru prasmes vai zināšanas. Tomēr pastāv arī precedenti, kad atsevišķas grupas nepiekāpjas un pastāvīgi notiek dažādu grupu konflikti un varas dalīšana (Kymlicka, 2003a). Kā spilgtākos piemērus var minēt kataloņus un baskus Spānijā, flāmus un voloņus Beļģijā, igauņus un krievus Igaunijā, latviešus un krievus Latvijā.

***Multikulturālas sabiedrības iezīmes.*** M. Nīe (Nye, 2007) uzskata, ka mūsdienu multikulturālisms nav kaut kas ārkārtējs un neikdienišķs, kaut kas tāds, ko atsevišķas sabiedrības grupas var izvēlēties vai padarīt par neesošu. Ikvienai valstij, kurai ir atvērtas robežas, multikulturālisms ir realitāte – tā ir mūsdienu liberālās sabiedrības sastāvdaļa.

Multikulturālismu var raksturot kā orientētu uz taisnīguma un vienlīdzības ievērošanu, un atteikšanās no tā, nozīmētu noliegt dažādību kā vērtību (Nye, 2007; Turner, 2006). Prakse liecina, ka multikulturālisma jēdzienu savu mērķu sasniegšanai izmanto dažādi politiskie spēki – radikāļi gan majoritātes, gan minoritāšu vidū.

Lai multikulturāla sabiedrība varētu pastāvēt ne tikai juridiskajos dokumentos, bet arī reālajā dzīvē, indivīdiem ir jāizvairās no rasisma un etnocentrisma. Vispārinot kultūras raksturiezīmes un vērtības, ir jāapzinās, kādas ir stereotipu veidošanās un to izplatīšanās sekas. Gan majoritātei, gan minoritāšu grupām īpaša uzmanība ir jāpievērš savas identitātes saglabāšanai (Baker, 2001), taču to vajadzētu darīt nevis uz līdzbiedru rēķina (neiecietības un naida kultivēšanas prakses), bet īstenojot līdzvērtīgu dialogu (Gutmann, 1992). Nav pieļaujams, ka multikulturālā sabiedrībā tiek pārkāptas kultūras normas, netiek ievērotas cilvēktiesības un starptautiski likumi (Hanberger, 2010). Šie pārkāpumi var radīt konfliktus un uzbrūkošu reakciju gan no majoritātes, gan no minoritāšu puses. Tāpēc svarīgi multikulturālismu apzināties kā šī laika politikas un kultūras daļu, atzīstot, ka plurālisms un multikulturālisms ir realitāte. Jāakceptē valstī dzīvojošo dažādības, ņemot vērā arī to sabiedrības daļu (grupas), ko veido migranti, kuriem ir atšķirīga valoda, kultūra un sociālā organizācija. Migrantiem, protams, ir jāakceptē izvēlētais valsts tradīcijas (Rundell, 2004).



**Majoritāšu un minoritāšu grupas.** Atklāta un ikvienam pieejama kultūra kļiedē mītus un mudina dažādu grupu locekļus vienam otru iepazīt tuvāk (Kymlicka, 2003a). Svarīgi apzināties, ka multikulturālisms nav tikai dažādības slavināšana vai pozitīva attieksme pret dažādību starp kultūrām un grupām. Sekmīgam multikulturālisma procesam ir jābūt raksturojamam arī nacionālās politikas un valsts pārvaldes līmenī (Nye, 2007). Multikulturālismu var uzlūkot kā atbalstu nedominējošajām etniskajām grupām, no kurām daļa ir jaunās minoritātes (ieskaitot migrantus un bēgļus), daļa vecās minoritātes (ieskaitot vēsturiski nemainīgās nacionālās minoritātes un cilvēkus, kas katrā konkrētā valstī ir piedzimuši un dzīvo vairākās paaudzēs). Saskaņoties ar problēmām migrantu kontekstā, katrai valstij ir jāpārlicinās, ka publiskās iestādes, tajā skaitā skolas, cīnās pret diskrimināciju un veicina mierīgu sadzīvošanu (Kymlicka, 2007). Majoritātes un minoritāšu grupu līdzāspastāvēšanu vienas valsts robežās V.Kimlicka sauc par „paralēlajām sabiedrībām” (*parallel societies/two solitudes*), kurām raksturīga minimāli abpusēja mijiedarbība (Kymlicka, 2003a). Promocijas darba autore uzskata, ka „paralēlo sabiedrību” iezīme Igaunijas un Latvijas sabiedrībās ir nosacīta, te drīzāk var runāt par nespēju veidot kopīgu dialogu, ņemot vērā nacionālo un lielākās etniskās minoritāšu grupas vēsturisko atmiņu; izteiktu tolerances un iecietības trūkumu, meklējot problēmu risinājumus. Drīzāk par tipiskām „paralēlajām sabiedrībām” var runāt, piemēram, ASV lielajās pilsētās, kurās ir izteikti vienas minoritāšu grupas apdzīvoti rajoni. Piemēram, musulmaņu ticībai piederošo grupu, etnisko meksikāņu vai ķīniešu grupas, izteikti vienas ādas krāsai piederošo grupu apdzīvoti sociumi.

Minoritāšu grupām piederīgie ne vienmēr izvēlas apgūt tās valsts valodu, kurā tie dzīvo. Arī majoritātes attieksme pret minoritāšu valodu nereti ir nihilistiska. Tādējādi netiek ievērots princips, kas paredz, ka, iemācoties valodu, tiek attīstītas starptautiskās komunikācijas prasmes. Minoritāšu grupām un katram indivīdam atsevišķi var būt starpkultūru komunikācijas prasmes, kuras iegūstot palielinās atvērtība pret citām kultūrām, sākotnēji distancējoties no valsts, kurā dzīvo. Šinī gadījumā izpildās nosacījums, ka vispirms tiek apgūta ietekmīgākā valoda reģionā, ar kuru sevi asociē katra konkrēta valsts, un tikai pēc tam tās valsts valoda, kurā minoritāšu grupu pārstāvji dzīvo (Kymlicka, 2003a). Piemēram, Igaunijas un Latvijas krievi nereti vispirms izvēlas apgūt Eiropas *lingua franca* – angļu valodu – un tikai pēc tam sākt mācīties igauņu vai latviešu valodu. Līdzīgi rīkojas franči Beļģijā, dodot priekšroku angļu valodai, nevis flāmu. Reālpolitika un starptautiskā kārtība nav pielūdzamas – tie, kuri vēlas apgūt citu tautu kultūras un tradīcijas, prioritāri izvēlēsies iepazīties ar globālajām, nevis lokālajām kultūrām, valodām un tradīcijām.

## **1.2. Pilsoniskās izglītības pilnveides vadības nepieciešamība**

Raksturojot pilsoniskās izglītības sistēmas pilnveides vadības nepieciešamību, ir jāņem vērā, ka pastāv vairāku līmeņu faktori, kas ietekmē pilnveides procesu un pārmaiņu ātrumu. Par faktoriem, kas

ietekmē organizācijas vai struktūras darbību tiek teoretizēts izglītības vadības, vispārējās izglītības, organizāciju vadības un tirgzinību teorijās. Ietekmējošos faktoros var sadalīt iekšējos un ārējos vides ietekmes faktoros.

Vadības teorijās tiek norādīts, ka iekšējās vides darbības nosacījumi un faktori ir tie, kas tiek izveidoti organizācijas menedžmenta darbības rezultātā. Savukārt ārējās vides nosacījumi un faktori var ietekmēt organizācijas darbību un veidoties neatkarīgi no organizācijas menedžmenta. Tiek izšķirti vairāki faktori, kas tieši un/vai netieši ietekmē organizācijas ārējo darbību. Pie tieši ietekmējošajiem faktoriem, kas atstāj iespaidu uz organizācijas iekšējo vidi, tiek minēti klienti (privātajā sektorā) vai patērētāji un pilsoņi (valsts sektorā), konkurenti, piegādātāji, valsts likumdošana, sabiedriskās organizācijas un prese, netieši ietekmējošie – valsts ekonomiskais stāvoklis, sociālkultūras attiecības, valsts politika, zinātnes un tehnikas progress, starptautiskās attiecības. Iekšējo organizācijas darbību vistiešāk ietekmē personāls, zemākā līmeņa vadītāji, vidējā līmeņa vadītāji, augstākā vadība (direktors), definētie mērķi (vispārējie, mārketinga, specializētie, sociālie u.tml.), organizācijas hierarhija un struktūra<sup>5</sup> (Helers, 2004; Praude & Beļčikovs, 2001; Marrison, 1998).

Uz skolu kā organizāciju var attiecināt vadības teorijā minētos netieši ietekmējošos ārējos faktoros. Skolā un pilsoniskajā izglītībā tieši ietekmējošie ārējie faktori ir vecāki, valsts likumdošana, vietējā sabiedrība un tās dažādības iezīmes (etniskās, konfesionālās, kultūras, sociālās utml.), pašvaldība, prese, sabiedriskās organizācijas. Skolas iekšējo vidi veido skolas administrācija, skolotāji, skolēni, darbinieki, iekšējās kārtības noteikumi, tradīcijas un kultūra (Fidler, 2007). Skolas kā organizācijas iekšējo un ārējo vides ietekmes faktoru mijiedarbība vizualizēta 1.2.1. attēlā.

***Izglītības pozicionēšanās pārmaiņu procesā.*** Izglītība ir pārmaiņu nesēja (Šmite, 2004), jo tā sniedz iespēju būt sociāli aktīvam un mobilam, iegūt augstāku sociālo statusu un to saglabāt. Turklāt izglītība ir zināšanu un prasmju nodošana, kas ietver socializāciju, izaugsmi un pilsonisko izglītību, attieksmes un vērtības, vēsturisko un kultūras atmiņu (Horsdal, 2001).

Skola kā izglītības iestāde dažādos laika posmos līdzās baznīcām un klosteriem ir bijusi institūcija, kas centusies saglabāt tradīcijas un var tikt uzskatīta, no vienas puses, par vienu no konservatīvākajām sociālajām institūcijām, bet, no otras puses, par pastāvīgu pārmaiņu un progresā institūciju. Attīstoties ekonomikai un dažādām inovācijām kļūstot par ikdienu, izglītības saturs un sistēma ir mainījusies līdzī laika. Skolas kā izglītības sistēmas sastāvdaļas pielāgošanos laikmeta prasībām un pieaugošo līdzdalību sabiedrības veidošanā raksturo tās pieejamības attīstības dinamika pēdējo simts gadu laikā. 20. gs. pirmajā pusē vairumā Eiropas valstu plašākai sabiedrības daļai bija

---

<sup>5</sup> Atsevišķās vadības teorijās (Helers, 2004), aplūkot organizācijas struktūru, tiek runāts par apgrieztās piramīdas struktūru, kur apgriežot tradicionālo piramīdveida struktūru otrādi, tiek radikāli mainītas prioritātes klienti (privātajā sektorā) vai patērētājs un pilsonis (valsts sektorā) ir pašā piramīdas augšpusē un ir tiešā kontaktā ar uzņēmuma darbiniekiem, savukārt augstākā vadība (direktors) atrodas struktūras apakšā tādējādi pozicionējot klientu kā visvērtīgāko organizācijas prioritāti. Pamatojums šai struktūras maiņai ir kā tā, ka klientam, kurš maksā par precēm vai pakalpojumiem, ir tiesības tik uzklautam un saņemt nopietnu un ievērojamu attieksmi pret savām vēlmēm, kā arī tās pamierināt.

pieejama tikai sākumskolas izglītība, pēc Otrā pasaules kara plašākas pozīcijas sabiedrībā nostiprināja vidējā izglītība (sociālistisko valstu blokā sevišķi izteikti profesionālā vidējā izglītība). Augstākās izglītības elitārisma norietu neatgriezeniski ietekmēja jaunatnes prasības pēc plaši pieejamas augstākās izglītības protesta kustībās, kas 20. gs. 60. gados pāršalca Rietumeiropu. 20. gs. pēdējās desmitgadēs iezīmējās augstākās izglītības bakalaura pakāpes plaša pieejamība visiem sociālajiem slāņiem, savukārt par 21. gs., ko dēvē arī par informācijas laikmetu, raksturīgi ir kļuvusi augstākās izglītības maģistra grāda pieejamība (Veidļa, Živitere, & Treimane, 2009).



1.2.1. attēls. Skolas iekšējās un ārējās vides ietekmes faktori un to savstarpējā mijiedarbība

*Avots: autores veidots, balstoties uz izglītības un vadības teorijām (Fidler, 2007; Helers, 2004; Praude & Beļčikovs, 2001)*

Izglītības sistēmas pārmaiņas, transformējot citu nozaru pieejas, pielāgojot attiecīgā laikmeta idejas un progresīvās nostādnēs, paralēli arī neatsakoties no konservatīvajiem uzskatiem, ietekmē ne tikai izglītības sistēmu, bet arī sabiedrību kopumā (Horn, 2002). Skola līdz ar informācijas laikmeta straujo attīstību ir transformējusies par institūciju, kas savā attīstībā ir pārgājusi no zināšanu devējas un pamācītājas par institūciju, kas piedāvā iegūt zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences. Būtībā nevis „mācīšana”, bet „mācīšanās” ir kļuvusi par dominējošo mācību formu (Rozenvalds, 2005; Bluma, 2001). Izglītības paradigmu maiņa ietver ne tikai mācību metožu un satura izmaiņas, bet arī izmaiņas uztverē un savstarpējā (skolēns – pedagogs, skolēns – skolēns, skolēns – sabiedrība) komunikācijā, kas nozīmē skolēna aktīvu līdzdalību notiekošajos procesos. Līdzīga pāreja no vienas

paradigmas uz citu ir notikusi arī postpadomju pilsoniskajā sabiedrībā, kur pilsonis vairs nav pasīvs vērotājs no malas, kura pienākums ir pakļauties varas elitei, bet gan tas, kurš aktīvi iesaistās (aktīvā pilsonība – *active citizenship*), cenšoties darboties un ietekmēt politikā un sabiedrībā notiekošos procesus, tādējādi uzlabojot savu un sabiedrības labklājību. Tomēr, neraugoties uz teorētisku optimistisko postpadomju telpas novērtējumu, promocijas darba autore secina, ka, piemēram, Latvija vēl joprojām ir pārejas periodā izglītības un pilsoniskās sabiedrības paradigmas ieviešanas kontekstā. Uz to norāda reformas izglītībā un pilsoniskās sabiedrības aktivitātes, kurām raksturīga vāja politiskā līdzdalība (piemēram, nepārdomāti balsojot vēlēšanās), sponsoru vadīta nevalstisko organizāciju darbība (piemēram, Eiropas un Skandināvijas projektu granti), nespēja un bailes paust savu pilsonisko nostāju (piemēram, izvēršot dažādas miermīlīga rakstura protesta akcijas).

Attīstītas ekonomikas un nodrošinātas sociālās stabilitātes garants valstī ir pilsoniski, formāli un neformāli izglītoti sabiedrības indivīdi, kas ir motivēti iegūt zināšanas, darba prasmes un iemantot sociālo attieksmi pret sabiedrībā pastāvošajām normām un tradīcijām. Izglītība tiek saistīta ar valsti un tās tiesiskajām un administratīvajām institūcijām, tirgu un tā mehānismiem, pilsonisko sabiedrību un tai piesaistītajām sociālajām un kultūras struktūrām, indivīdu personisko ieinteresētību, ar to saprotot skolēnus, vecākus un skolotājus. Tādējādi var izteikt apgalvojumu, ka izglītība ir viens no valsts atbalsta punktiem, kas būtiski ietekmē un virza ekonomiskos, sociālos un politiskos procesus (Mitter, 2001; Walzer, 1983).

### ***Pilsoniskās izglītības satura svarīgākie elementi***

Pieaugot indivīda lomai sabiedrībai nozīmīgu lēmumu ietekmēšanā un pieņemšanā, par nozīmīgu skolas misiju ir kļuvusi formālā, neformālā un informālā pilsoniskās izglītības apguve, tādējādi mudinot ikvienu līdzdalībai sabiedrības procesos, virzot patstāvīgi domāt un analizēt ne tikai mācību saturā apgūstamo, bet arī izvērtējot notikumus gan savā, gan citās sabiedrībās, izprotot globalizācijas attīstības tendences, vērtējot un prognozējot tālāko notikumu gaitu. Neraugoties uz savu sociālās dimensijas raksturu (Horsdal, 2001), pilsoniskā izglītība mūsdienās pieprasa pārdomātu vadību, kuras laikā tiek novērtēti procesi sabiedrībā – indivīda iekļaušanās un/vai norobežošanās, veicinot vai kavējot izpratni par dažādības attīstību, indivīda cilvēcisko īpašību un rīcības akceptēšanu.

Imigrācija, globalizācija un nacionālisma dominance rosina diskutēt un izteikt jaunus priekšlikumus pilsonības jēdzieniskuma definējumiem un pilsoniskās izglītības satura pilnveidei (Banks, 2010). Laikā, kad valsts ietvaros brīvi veidojas dažādi sabiedrisko grupu un indivīdu viedokļi par to, kas ir vērtība (Lawson, 2002; Varnham, 2005), ir jāapzinās vadības nozīme pilsoniskās izglītības pilnveides procesā. Tāpēc, lai sekmētu labvēlīgu starpkultūru pieredzes apmaiņas (Kymlicka, 2003a), sabiedrības identitātes, piederības apziņas veidošanos, kā arī kopīgas pagātnes, patriotisma

jūtu un lojalitātes pret valsti, kurā indivīds dzīvo, stiprināšanu, nepieciešams pilsoniskās izglītības vadības fokusu vērst uz indivīda, lokālo un valsts līmeni.

Raksturojot pilsoņa konceptu, autori norāda uz pilsoniskajām prasmēm (Cogan, 1998; Weissberg, 2001; Bernstein, 2007); netieši tiek raksturota arī zināšanu loma (Andersone, 2008; Cogan, 1998), kas veido indivīda pilsoniskās attieksmes.

Atsevišķi elementi no pilsoņa koncepta ir iekļauti arī pilsoniskās izglītības struktūras modelī, kuru O. Korsgāds (Korsgaard, 2001b) skaidro, sintezējot klasisko taksonomijas terminoloģijas modeli un norādot uz elementiem: prasmēm, zināšanām un sapratni, vērtībām un dilemmām. A. Broks (Broks, 2000) uzsver, ka konkrētu sakārtotu zināšanu, prasmju un attieksmju kopums veido izglītību. Šo A. Broka pausto tēzi var attiecināt arī uz pilsonisko izglītību.

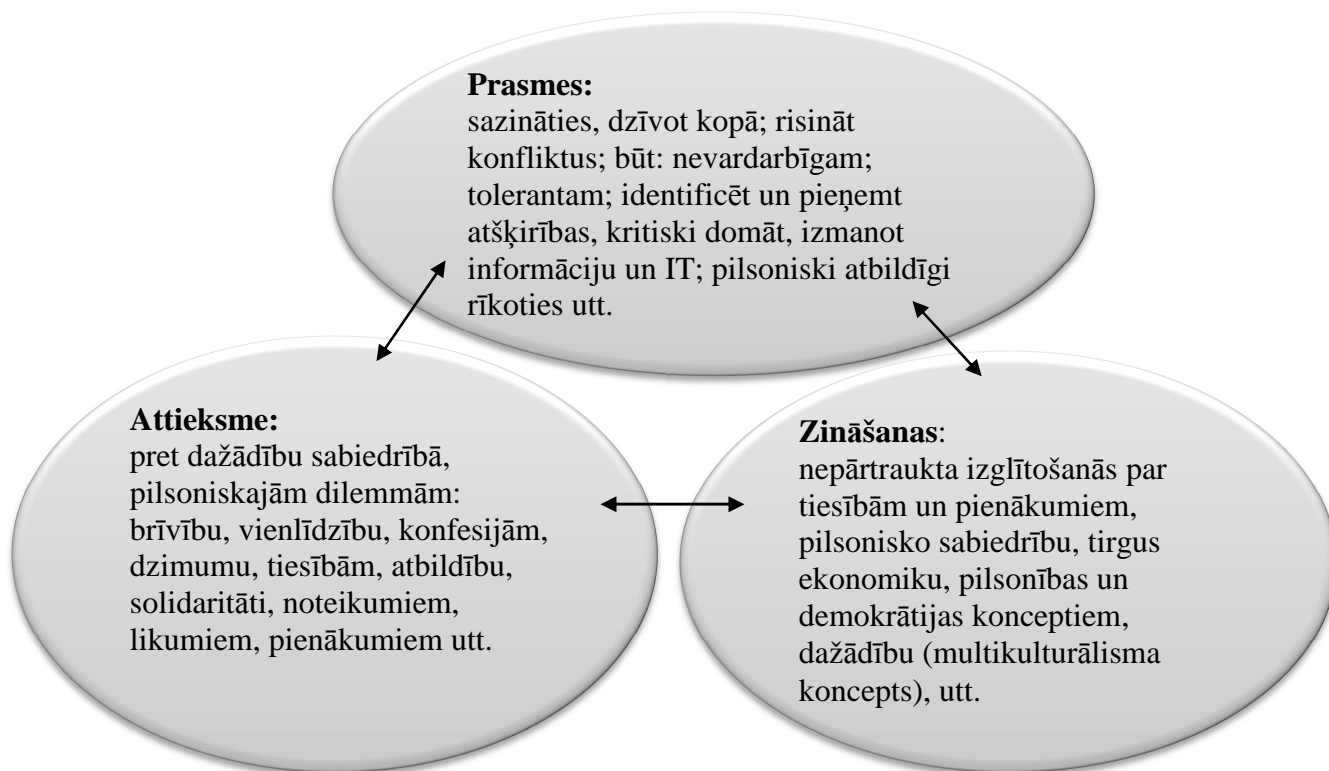
Pilsoniskajā izglītībā zināšanas tiek pieņemts kā elements, bez kura pilsonība nevar pastāvēt (Korsgaard, 2001b). Apgalvojums tiek pamatots, norādot, ka zināšanas pilsoniskās izglītošanās kontekstā nosaka nepārtrauktu izglītošanos par tiesībām un pienākumiem, pilsonisko sabiedrību, tirgus ekonomiku, pilsonības un demokrātijas konceptiem, teorijām par tautu un cilvēkiem (kā *demos*, *ethnos*, *class*), dažādību (multikulturālisma koncepts), pilsonību kā statusu un piederības apziņu. Zināšanu nozīmi pilsoniskajā izglītībā savos darbos akcentē arī citi autori (Banks, 1997; Mitschke & Szumska, 2008; Torney-Purta, 2001; Rathenow & Weber, 1995).

O. Korsgāds, raksturojot vērtības un dilemmas, iekļauj pilsonības individuālo un kolektīvo emocionālo dimensiju, minot piemērus, kas tiek saistīti ar morāles principiem un morāles dilemmām: brīvība, vienlīdzība, solidaritāte, atbildība, tiesības, taisnīgums, noteikumi, likumi, tolerance, identitāte, etniskums, reliģija, dzimums (Korsgaard, 2001b). Citi autori (Nye, 2007; Kymlicka, 2007; 2003a; 2002; Cogan, 1998), raksturojot minētos jēdzienus, min dažādu veidu un izpausmju pilsoniskās attieksmes, bet H. Bisets (Biseth, 2009), kā vienu no pilsoniskās izglītības satura sastāvdaļām definē vērtības un attieksmes.

Pilsoniskās izglītības elementu – pilsoniskās prasmes – O. Korsgāds, līdzīgi kā citi autori (Cogan, 1998; Weissberg, 2001; Bernstein, 2007), definē kā indivīda spēju komunicēt, veidot dialogu, dzīvot kopā ar citiem, nevardarbīgā veidā risināt konfliktus, komunicēt, piedalīties publiskās debatēs, identificēt un pieņemt atšķirības, izmantot informāciju un informāciju tehnoloģijas. Piemēri, kuri var tikt saistīti ar prasmi pilsoniskās izglītības kontekstā, ir kritiskā domāšana, līdzdalība, lēmumu pieņemšana, analīze, argumentācija, disciplinētas un konstruktīvas debātes.

Zināšanas un sapratne, vērtības un dilemmas, kā arī prasmes mijiedarbojas un nepieciešamības gadījumā var pastāvēt neatkarīgi viena no otras (Korsgaard, 2001b). Promocijas darba autore piekrīt uzskatam, ka starp minētajiem pilsoniskās izglītības elementiem pastāv mijiedarbība, taču nepiekrīt O. Korsgādam un citiem līdzīgi domājošajiem autoriem, kuri uzskata, ka nosauktie elementi var eksistēt savrupi, jo pēc autores domām, tādā gadījumā nav iespējama reāla un apzināta indivīda pilsoniskā

rīcība. Promocijas darba autore uzskata, ka pilsonisko izglītību raksturo pilsoniskās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas atrodas mijiedarbībā un savstarpēji papildina viena otru (skat. 1.2.2. attēls). Promocijas darba autore, balstoties uz teorētisku atziņām, ir izveidojusi savu pilsoniskās kompetences modeli. Filosofiski pilsoniskās izglītības elementus var attēlot kā zobratu, kuru darbībai nepieciešama savstarpēji harmoniska darbība. Tiklīdz viens no zobratiem (elementiem) apstājas (nedarbojas), tiek traucēta arī citu zobratu (elementu) kustība (darbība).



1.2.2. attēls. Pilsoniskās kompetences modelis

Avots: Autores veidots

Savukārt pilsonības jēdziens promocijas darbā tiks lietots ievērojot divas pilsonības iezīmes – (1) pilsonība kā piederība konkrētai sabiedrībai, kur indivīda piederības apziņa prevalē pār politisko un tiesisko piederību un (2) pilsonība kā nacionāla jeb valstiska vērtība (juridiskais statuss), kur pilsonis tiek uzskatīts par politiskās sabiedrības locekli. (autores veidots pēc Marchall, 1973; Cogan, 1998; Korsgaad, 2001b).

### ***Pilsoniskās izglītības mācību saturs un tā nozīme multikulturālā sabiedrībā***

Teorētiķi izvairās norādīt konkrētu pilsoniskās izglītības vietu mācību saturā, bet sniedz vispārējas rekomendācijas, kas būtu jāiekļauj izglītības mācību saturā. K. Miške un J. Šumska

(Mitschke & Szumska, 2008) norāda uz četriem savstarpēji saistītiem elementiem, kas iekļaujas pilsonības liberālo vērtību kontekstā un veicina pilsoniskās izglītības izaugsmi –

- sistemātiska pilsoniskās izglītības apguve;
- demokrātijas procesu, vērtību un attieksmju akcentēšana;
- zināšanas un priekšstati par demokrātisku pārvaldes formu;
- aizrautība, apgūstot mācību saturu.

S. Varnhama (Varnham, 2005) akcentē pilsoniskās izglītības sistemātisku apguvi, kuras laikā tiek sniegtas zināšanas par galvenajiem demokrātijas jēdzieniem, demokrātisku valsts pārvaldi un liberāli demokrātisku sabiedrību. Būtiski ir iegūtās pilsoniskās zināšanas nostiprināt, pielietojot tās praksē – iesaistot skolēnus diskusijās par skolai būtisku lēmumu pieņemšanu. Pierādījums izteiktajam apgalvojumam ir pētījums (*Student participation in School decision-making*, 2003), kurā konstatēts, ka mācībās veiksmīgāki ir tie skolēni, kas iesaistīti lēmumu pieņemšanā par mācību metodēm un laiku, kā arī mācību mērķiem un skolas dzīves plānošanu. No tā var secināt, ka būtiska ir skolēnu iesaiste ar skolas pārvaldi saistīto lēmumu pieņemšanā, tādējādi radot veselīgu izpratni par demokrātiju un tās procesiem. Nenoliedzami arī dažādas skolēnu pārstāvniecības formas, piemēram, skolēnu padomju vai parlamentu dibināšana skolās, skolēnu interešu grupu veidošana, nevalstiskās organizācijas (NVO), kas var kalpot par pamatu, lai skolēnos tiktu attīstīta izpratne par demokrātiju un tiktu veicināta pilsoniskās kompetences veidošanās.

J.A. Banks (Banks, 1997) norāda, ka pilsoniskās izglītības saturam ir jābūt tādām, kas sniedz skolēniem iespēju iegūt zināšanas, vērtības un prasmes, kas motivēs skolēnus pozitīvi mijiedarboties komunikācijā ar cilvēkiem no dažādām etniskajām, rasu un kultūras grupām, kā arī attīstīs uzticēšanos darboties pilsoniski un taisnīgi dažādos līmeņos – lokālā grupā, vietējā sociumā, valstī un pasaulē. J. Tornija-Purta (Torney-Purta, 2001) pilsoniskās izglītības saturā iesaka iekļaut nacionālās jeb valstiskās vērtības, norādot uz tādu pilsoniskās izglītības ieguvu, kas sniedz iespēju līdzdarboties visās sabiedrības sociālajās grupās un ir balstīta uz prasmi interpretēt politiskās diskusijas, izprast citus ar pilsonību saistītos procesus, īpaši akcentējot vēlēšanu un vēlēšanu kandidāta kritiskas novērtēšanas nozīmi. J. Tornija-Purta norāda, ka par sekmīgi realizētu pilsonisko izglītību var runāt, ja skolēni spēj iegūt un uzkrāt zināšanas par politisko un ekonomisko sistēmu, pazīst demokrātijas stiprās puses un problēmas, prot identificēt labu pilsoni, zina demokrātiska pilsoņa tiesības un pienākumus, spēj sagatavoties dalībai diskusijā par svarīgiem un iespējami svarīgiem jautājumiem, ir zinoši par pilsoniskās sabiedrības organizācijām.

Kā nozīmīga tiek akcentēta praktiska līdzdalība kādā no sabiedriskajām organizācijām ar mērķi iegūt pilsoniskās prasmes, kas būs noderīgas nākotnē. H. Bisets uzsver, ka līdzās minētajām jomām nozīme pilsoniskās izglītības saturā ir arī videi, vispārējām vērtībām un attieksmēm (Biseth, 2009),

tādējādi akcentējot skolu kā vietu, kur skolēnos tiek veidota sapratne par sabiedriskajiem un politiskajiem procesiem un attīstītas prasmes, kas nepieciešamas, lai piedalītos šajos procesos (Stotsky, 1991).

Runājot par pilsoniskās izglītības satura pasniegšanu skolā, teorētiķi (Rathenow & Weber, 1995; Heater, 2004) akcentē starpdisciplināritātes nozīmi, norādot, ka tā attīsta vispārīgu priekšstatu par to, kas ir pilsonība un pilsoniskā izglītība. Tāpat tiek atzīmēts, ka, samazinoties vai nepastāvot sadarbībai starp dažādu priekšmetu skolotājiem, pilsoniskās izglītības mācības var būt mazāk efektīvas un skolēnos radīt nepareizu priekšstatu un izpratni par pilsoniskumu un pilsoniskajām vērtībām (Homana & Baber, 2006).

Vairāki autori norāda uz vēstures priekšmeta būtisko lomu pilsoniskās izglītības attīstīšanā. H.F. Ratenovs un N.H. Vēbers (Rathenow & Weber, 1995) akcentē nepieciešamību pēc vēsturē mācītā satura dziļākas analīzes un starppriekšmetu saiknes veidošanas, tādējādi sniedzot skolēniem īsu teorētisku ieskatu dažādu valstu politisko un sociālo mērķu īstenošanā un atklājot sabiedrību politisko sistēmu un politisko modeļu veidošanos, attīstību un sekas. Arī D. Hīters (Heater, 2004) uzskata, ka vēsturei ir nozīmīga vieta pilsoniskās izglītības mācību satura kontekstā, uzsverot, ka sabiedrības sociālā atmiņa ir gan vēsturiski saglabāti fakti par pagātni, gan laika gaitā izveidojušies mīti. Autors uzsver, ka politiskās atmiņas zudums rodas, ja pilsoņiem nav zināšanu par savas valsts vēsturi un tradīcijām. Vēstures zināšanas un izpratne par vēstures attīstības gaitu valstī un pasaulē ir nepieciešama ikvienā sabiedrībā, jo precīzi un atklāti fiksēta vēsture ietekmē sabiedrību, argumentēti norādot uz sabiedrības vajadzībām. Savukārt mīti nereti izkropļo vēsturi, padarot sabiedrību emocionālāku pilsonisko jūtu, lepnuma un patriotisma izpausmēs.

Ņemot vērā citu valstu pieredzi un pētījumos iegūtos secinājumus, pilsoniskās izglītības apguvē svarīga ir vēstures apguve un starppriekšmetu saiknes nodrošināšana. Pēc promocijas darba autores domām, vienlīdz svarīga ir arī ekonomikas, sociālo zinību un kultūrvēstures apguve, kas nodrošina plašu skatījumu uz notiekošo lokāli un globāli, kā arī citu mācību priekšmetu satura pielāgošana pilsoniskās izglītības saturam, tādējādi skolēnam mācību procesā nodrošinot nepārtrauktu pilsoniskās kompetences pilnveidi.

### ***Pilsonisko izglītību ietekmējošie faktori***

Ģimene, skola, skolotājs un sabiedrība ir būtiskākie pilsonisko izglītību ietekmējošie faktori, uz kuriem tiek norādīts, runājot par indivīda pilsoniskās izglītības attīstību pirmsskolas un skolas vecumā. Somu izglītības pētniece L. Hirsto (Hirsto, 2001) izglītības vidi iedala divās kategorijās – primārajā un sekundārajā. Primāro kategoriju viņa skaidro kā ģimenes vidi, kurā bērns atrodas savā dzīves sākumā un kura viņam ir visnozīmīgākā. Savukārt sekundārā vide ir skola, kura pilda indivīda socializācijas un kulturalizācijas funkcijas.



Savukārt I. Zaleskene (Zaleskene, 2011) akcentē arī sociāla vides ietekmi uz pilsonisko izglītību, norādot, ka svarīga loma pilsoniskajā izglītībā ir sociālajai videi, kurā ir iespējams praktizēt mācību laikā iegūtās pilsoniskās prakses. Tāpat I. Zaleskene atzīmē, ka sociāla, skolas un ģimenes vide ir nozīmīgs faktors nākotnes pilsonisko ieradumu veidošanā un atbildības praktizēšanā.

Promocijas darba autore piekrīt iepriekš teiktajam, ka pilsonisko izglītību ietekmē ģimene, skola un sociāls kopums, bet arī norāda, ka vienlīdz svarīga ir valsts vide, ar to saprotot valsts vēstures ietekmi uz mūsdienām, tagadnes pārvaldes iekārtu, politisko un sociālekonomisko sistēmu un iedzīvotāju izglītības līmeni.

Ģimenes lomas nozīme tiek uzsvērtā pirmsskolas vecumā, atsaucoties uz pētījumiem, kuru rezultāti liecina, ka piederības apziņas iedīgļi veidojas četrus līdz septiņus gadu veciem bērniem (Heater, 2004). Atsevišķi autori norāda uz būtisku vecāku lomu, veidojot bērna pilsonisko vērtību sistēmu (Ichilov, 2012), vērtību izpratni bērna tālākās izglītības izvēlē. Vecāki ir līdzatbildīgi pārliecības sniegšanā bērnam par spējām iegūt labu izglītību, iekļauties sabiedrībā un darba tirgū (Zepa, 2010). Skolas vecumā ģimenes vides ietekme samazinās un palielinās citu sociālo faktoru loma jaunieša izaugsmē (Print, Saha, & Edwards, 2004; Saha, Print, & Edwards, 2008; Torney-Purta, Lehman, Oswald, & Schulz, 2001). Šajā dzīves posmā daudz būtiskāka ir skolas biedru, skolotāju un skolas vides, mācību satura ietekme uz skolēna prasmju, attieksmju, zināšanu un uzvedības attīstību (Torney-Purta, 2001; Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, 1998; Colby, Ehrlich, Beaumont, & Stephens, 2003; Marschal, 1950), tāpēc skola tiek uzskatīta par būtisku faktoru pozitīvas pilsoniskās pieredzes attīstībā, vienlīdzības izpratnes veidošanā, nostiprinot skolēnā citiem līdzvērtīga sabiedrības indivīda apziņu (Gutmann, 2004; Walzer, 1983). Skolas vide ietekmē kopējās identitātes (tostarp arī nacionālās piederības apziņas) veidošanos un stimulē demokrātisku pilsonības apziņu. Piemēram, minoritāšu grupām piederīgo skolēnu ģimenē stiprinātā nacionālās identitātes apziņa var neatbilst valstiskajai identitātei, tāpēc skolas uzdevums ir veicināt etniskās un valstiskās identitātes līdzspastāvēšanu un sadarbību (Habermas, 1992).

Tāpat tiek norādīts, ka priekšnosacījums iepriekš minētajam ir vispārējo pilsoniskās izglītības mērķu saskaņošana ar skolas reālo dzīvi, tādējādi sekmējot to, lai skolēns sabiedrībā justos līdzvērtīgs pārējiem (Gutmann, 2004). Atsevišķi autori (Homana & Baber, 2006) norāda, ka skolas vadības un skolotāju mērķtiecīgais darbs pilsoniska klimata radīšanā skolā sekmē labklājību, akadēmisku attieksmi un pilsoniskuma attīstību. Pamatu šīm savstarpējām attiecībām veido precīzi formulēta skolas misija un atbalsta politika, kas sekmē pilsoniskuma izpratnes veidošanos un attīstīšanu.

**Skolotājs kā skolas vides veidotājs.** Balsoties uz mārketinga vadošā teorētiķa P. Drukera (Drukera, 2011) atziņu, ka vadītājs ir ikviens, kas sava darba pienākumu ietvaros atbild par ieguldījumu un atstāj nozīmīgu ietekmi uz organizācijas spēju darboties un iegūt rezultātu, promocijas darba ietvaros skolotājs tiek uztverts kā skolas līmeņa pilsoniskās izglītības procesa vadītājs. Tāpēc

būtisks faktors ir skolotāja ieinteresētība profesionāli pilnveidoties un attīstīt savu personību (Tūna, 2007), jo skolotājs ir persona, kas veido un ietekmē skolēna domāšanu, uz klausot skolēna viedokli, respektējot viņa paustās idejas, mēģinot attīstīt kritisku domāšanu un dažādas kompetences (Torney-Purta, 2001). Skolotāja loma izglītības procesā ir mazinājusies, mainoties izglītības paradigmām. Mūsdienu skolā skolotājam nav jābūt dominējošajam, bet drīzāk jāuzņemas partnera loma, fokusējoties uz jaunām zināšanām un vispusību dialogā (Rathenow & Weber, 1995), veidojot klasi kā sabiedrības mikromodeli, kas sniedz jauniešiem iespēju gatavoties pilsoņa lomai nākotnē (Ponder & Lewis-Ferrell, 2009).

K. Babere (Baber, 2006) uzsver, ka skolotājam nozīmīgu lomu pilsoniskās izglītības apgūvē nosaka viņa paša attieksme un metodes darbā ar skolēniem. Skolotāji, kuri izprot pilsoniskās izglītības starpdisciplināro nozīmi (Homana & Baber, 2006), spēj iedziļināties savu skolēnu spriedumos, attieksmē un uzvedībā. Pārmaiņas ir visefektīvākās, ja ir savstarpēja sapratne un diskusiju rosinošs dialogs.

### ***Multikulturāla izglītība***

Starptautiskās politikas un migrācijas rezultātā, rietumos multikulturālisms ir dominējošā paradigma kopš 20. gs. 60. gadiem. Savukārt A. Priedītis (Priedītis, 1996), runājot par multikulturālu izglītību Eiropas mērogā, nosacīti izdala divus tās attīstības posmus. Pirmajā posmā, kas iezīmējās 20. gs. 70. gadu sākumā, izveidojās skolas, kurās bija eksperimentālās klases viesstrādnieku bērniem. Intensīvākas pārmaiņas sākās līdz ar 20. gs. 80. gadiem, ko nosacīti varētu uzskatīt par otrā posma sākšanos, kad eksperimentālajās klasēs apvienoja ne vien iebraucēju bērnus, bet arī integrēja vietējo iedzīvotāju bērnus. Šajā laikā dominēja liberālismam raksturīgais vienlīdzības princips – skolas centās panākt vienlīdzīgas iespējas gan iebraucējiem, gan vietējo iedzīvotāju bērniem. 70. un 80. gados, lai veicinātu integrācijas procesu un imigranti varētu ātrāk iejusties jaunajā sabiedrībā, skolās intensīvi tika mācīta attiecīgās valsts valoda un kultūras vēsture. Baltijas valstīs 90. gados par galveno priekšnoteikumu tika izvirzīts uzdevums izglītību izmantot kā līdzekli, lai sekmētu nacionālās identitātes saglabāšanu. Taču Baltijā, it īpaši Igaunijas un Latvijas gadījumā, netika pievērsta nepieciešamā uzmanība minoritāšu izglītībai un minoritāšu grupu integrēšanai sabiedrībā, kā rezultātā izveidojās neviendabīga sabiedrība ar divām ikdienas saziņas valodām.

Multikulturālismam un multikulturālai izglītībai ir atšķirīgas nozīmes. J.A. Banks (Banks, 1997) norāda, ka demokrātiskā un plurālā sabiedrībā multikulturāla izglītība ir nepārtraukts un nebeidzams process, ko raksturo vairākas iezīmes – koncepcija, izglītības reforma un reformas atsauksmes. J.A. Banks izdala piecas multikulturālās izglītības dimensijas:

- (1) saskaņota integrācija (*connect integration*),
- (2) zināšanu veidošanas process (*the knowledge construction process*),

- (3) aizspriedumu mazināšana (*prejudice reduction*),
- (4) vienlīdzīga pedagoģija (*equity pedagogy*),
- (5) skolas kultūras un sociālās struktūras stiprināšana (*empowering school culture and social structure*).

Jāatzīmē, ka, runājot par šiem multikulturālas izglītības komponentiem, J.A. Banks (Banks, 1997) galvenokārt tos attiecina uz tādām multikulturālām valstīm kā ASV vai Kanāda, kur skolēniem ir jāsniedz iespēja izvēlēties savai rasei, etniskai piederībai un sociālajam slānim atbilstošu mācību iestādi. J.A. Banks uzskata, ka šīs multikulturālas izglītības dimensijas būtu jāīsteno arī citās daudznacionālajās valstīs. Autors multikulturālas izglītības koncepciju raksturo kā procesu, kas visiem skolēniem paredz vienlīdzīgas iespējas mācīties tajās skolās, kurām viņi jūtas etniski, nacionāli, reliģiski vai citā veidā piederīgi. Šai iezīmei piekrīt arī S. Beikers (Baker, 2001), norādot, ka multikulturālā izglītībā visi indivīdi un visas minoritāšu grupas, neatkarīgi no eksistējošās kultūras un valodas, ir vienlīdzīgi. J.A. Banks akcentē izglītības reformas nozīmi multikulturālā izglītībā, kas tiek realizēta, ņemot vērā tos procesus, kas ietekmē tādu faktoros, kā iedzīvotāju etniskais sastāvs, darba tirgus prasības un iedzīvotāju vecumstruktūra (Banks, 1997). Multikulturālas izglītības vadlīnijas katrā konkrētā valstī ir cieši saistītas ar tās politiku un ideoloģiju.

J.A. Banks norāda, ka reālas multikulturālas izglītības sistēmā svarīga loma ir skolotājiem, kuri sniedz skolēnam iespēju brīvi izteikties, sekmē vai kavē tolerances jūtu attīstību skolēnos. Tāpat svarīgs ir arī nepārtraukts multikulturālas izglītības attīstības process, kuras galvenais mērķis ir radīt skolas un sabiedrības demokrātijas ideālus (Banks, 1997), ko varētu apzīmēt ar katras valsts ticību tādām vērtībām kā taisnīgums, vienlīdzība un brīvība. Šeit arī iezīmējas liberālisma ideja (sīkāk – Held, 2006), kas nosaka to, ka izglītības konteksts var tikt raksturots kā bērnu motivācija iegūt pieredzi un mācīties palīdzēt pašiem sev, proti, attīstot sevī kompetences, kas nepieciešamas, lai viņš kā pieaugušais būtu neatkarīgs politiskās sabiedrības piederīgais, spējīgs saprast un motivēti tiekties pēc taisnīgiem politiskiem risinājumiem (Archard, 2003).

### **1.3. Valstu pieredze pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā**

Pasaules valstu pieredze sabiedrības pilsoniskās izglītības veidošanā ir vērtējama dažādi, jo kultūrvēsturiskā pieredze, dažādos laika periodos notikusī industrializācija un informatizācija ir neviendabīgi ietekmējušas pasaules valstu attīstību ekonomiskajā, politiskajā un sociālajā jomā, arī izglītībā, īpaši skarot pilsonisko izglītību, kuras attīstība un saturs ir atkarīgi no pastāvošās valsts pārvaldes formas, vēsturiskās tradīcijas un ideoloģijas.

Lai veicinātu sabiedrības pilsoniskās kompetences attīstību, katra valsts, vadoties pēc savas izpratnes un iespējām, pielāgo kādas citas valsts pilsoniskās izglītības apguves sistēmu, proti, veido

savas valsts apstākļiem atbilstošu pilsoniskās izglītības apguvei paredzētu modeli, ņemot vērā citu valstu pieredzi demokrātijas jomā.

**Lielbritānijas piemērs.** Kopš 2002. gada pilsoniskā izglītība Anglijas skolās ir obligāta, izņemot Velsu un Skotiju, kur pilsoniskās izglītības priekšmeti ir integrēti citos mācību priekšmetos (Kisby, 2009). Lielbritānijas pilsoniskās izglītības koncepts izstrādāts ar mērķi palīdzēt jauniešiem kļūt politiski izglītotiem, sociāli un morāli atbildīgiem un aktīviem skolā un vietējā sabiedrībā, viņiem skolas laikā ir jāiegūst ar pilsonisko izglītību saistītas zināšanas, sapratne un prasmes (Nelson & Kerr, 2013).

Lielbritānijā B. Krika vadībā izstrādātais un ieviestais pilsoniskās izglītības mācību saturs (Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, 1998) ir guvis plašu rezonansi pasaulē. Tajā tiek norādīts, ka pilsoniskās izglītības mācību programmā būtiska loma tiek piešķirta priekšmetiem, kas koncentrējas uz cilvēciskajām un demokrātiskajām vērtībām un rīcību, prasmēm un attieksmēm, zināšanām un sapratni. B. Kriks (Crick, 2007) uzsver, ka svarīgāk par demokrātiskajām vērtībām pilsoniskās izglītības mācību saturā ir izcelta aktīva pilsoņa loma sabiedrībā, uzsverot „pilsoniskā republikānisma” ideju, seno grieķu un romiešu tradīcijas, kas postulēja, ka laba vadība ir politizēta. Neraugoties uz to, ka apguves jomas paredz plašu pilsoniskās izglītības spektru, izceļot uzticību noteiktām vērtībām, atsevišķi autori (Turner, 2009; Olssen, 2004), norādot uz pārlieku lielo konservatīvismu un T.H. Maršala (Marchall, 1973; 1950) ietekmi, kritizē Lielbritānijas pilsoniskās izglītības satura pilnveides rezultātu. Tāpat M. Olsens (Olssen, 2004) norāda, ka pilsoniskās izglītības vadības process ir reālajai situācijai sabiedrībā neatbilstošs, akcentējot pašreizējā pilsoniskās izglītības saturā iztrūkstošo norādi uz multikulturālisma klātesamību sabiedrībā, īpaši izceļot etniskās dažādības trūkumu. Mēģinot atspēkot izstrādātās programmas kritiķus, B. Kriks (Crick, 2008) atzīst, ka izstrādātajā Lielbritānijas pilsoniskās izglītības saturā varēja būt lielāks uzsvars uz dažādību, taču, ievērojot konservatīvo nostāju norāda, ka nacionālais vēsturiskais aspekts ir jāuzsver, ka Lielbritānijas nacionālā identitāte vēsturiski balstīta uz dažādību un ikvienā valstī nepieciešams ieviest 19.gs. Eiropas nacionālisma ideālus, kas izrietēja no Franču revolūcijas un izplatījās visā pasaulē.

Lielbritānijas skolotājiem ir iespēja iegūt pilsoniskās izglītības skolotāja kvalifikāciju bakalaura līmenī, līdzās iegūstot iespēju pasniegt citus mācību priekšmetus (Nelson & Kerr, 2013).

**Dānijas piemērs.** Dānijas izglītības sistēma balstās uz demokrātiskām vērtībām, kurā strukturāli un saturiski, atzīstot laikmeta prasības un pielāgojoties reālajai situācijai sabiedrībā, notiek mērķtiecīgs pilnveides process. 1958. gadā tika noteiktas strukturālas izmaiņas vispārīgajās skolās. 1975. gadā Izglītības likuma grozījumi noteica ideoloģiskas pārmaiņas, uzsverot, ka skolās ir jāpanāk, lai skolēni spētu būt atbildīgi par demokrātijas atjaunošanu, norādot, ka to var panākt izskaužot autoritāras attiecības starp skolēnu un skolotāju, tā vietā ieviešot dialogu; skolotājiem ļaujot brīvi organizēt

mācību procesu; mācīties sadarbību; attīstīt kritisko domāšanu un rīcības kompetences (Korsgaard, 2009). Reaģējot uz pastāvošo kultūru dažādību, daļēji atbalstot definēto valstsnaācijas stratēģiju – integrēt Dānijas sabiedrībā ārzemniekus, imigrantus un etniskās minoritātes, 20.gs. 90.gadu beigās un 21.gs. sākumā izglītības pārvaldes sistēmas pilnveides procesā tika paredzēta paradigmu transformācija, pielāgojoties laikmeta prasībām un uzsverot pilsonības prasmju attīstības nozīmīgumu. Valsts līmenī tika atzīts, ka dzīvojot zināšanu sabiedrībā ir jāseko tam, lai saglabātu Dāniju kā labklājības sabiedrību un jāstiprina vērtību nozīmi. Šie bija vieni no iemesliem, kāpēc Dānija 2007. gadā oficiāli, pilnveidojot izglītības sistēmu, ieviesa pilsoniskuma konceptu (The Development of Education: National Report of Denmark, 2001). Līdz ar pilsoniskā koncepta aktualizēšanu, izglītības sistēmā tika pilnveidota pilsoniskās izglītības vadība, ieviešot skolās aktivitātes, kas vērstas pret vardarbību un ekstrēmismu (ņemta vērā Dānijas skolu heterogēnā vide) un, integrējot pilsoniskās izglītības saturu, tajā skaitā ar globalizāciju saistītās problēmas citos mācību priekšmetos un skolas neformālajā mācību konceptā. Pilsoniskā izglītība kā atsevišķs mācību priekšmets (*samfundsfag* – dāņu.val.) izdalīta 8. un 9.klasē. Skolā 5.-9.klašu skolēni iesaistās skolēnu pašpārvaldē un viens skolēns pārstāv skolēnus Skolas padomē. Ar mērķi – nostiprināt skolas ikdienā pilsoniskuma konceptu kopš 2007. gada skolotāju izglītībā tika iekļauts mācību priekšmets „Kristietības studijas, dzīves mācība un pilsonība” (*Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* – dāņu val.) (Bruun, 2013; Haas, 2008).

Minētās izmaiņas iezīmē divas būtiskas transformācijas ne tikai izglītībā, bet arī Dānijas vispārējā pilsoniskās izglītības koncepcijā un sabiedriskās domāšanas un vērtību sistēmā. Pirmām kārtām, reformu rezultātā notiek atteikšanās no vienveidības par labu izvēles iespējām. Otrām kārtām, demokrātijas kā dimensijas vietā nāk pilsonības koncepts (Korsgaard, 2009), kas fokusējas uz vērtību ieviešanu praksē (The Development of Education: National Report of Denmark, 2001).

**Norvēģijas piemērs.** 2006./2007. mācību gadā tika veiktas vispārējās reformas izglītības likumā, kas skāra arī pilsoniskās izglītības vadības jautājumus. Norvēģijā pilsoniskās izglītības apguve saistībā ar jauniešu sagatavošanu dzīvei ir vērsta uz demokrātiju un kopējo labklājību, mazāku uzmanību pievēršot pilsonības jautājumu apspriešanai. Līdzīgi kā Somijā, Norvēģijā nav atsevišķa pilsoniskās izglītības priekšmeta. Līdz 10.klasei (16 gadiem) skolās tiek mācīti ar pilsonisko izglītību saistītie priekšmeti – skolēnu pašpārvaldes darbs, sociālās studijas, reliģija, dzīves filozofija un ētika. 2006. gadā veiktās izglītības reformas paredz, ka no 10.klases par šo pilsoniskās izglītības satura ieviešanu un pasniegšanu šajos mācību priekšmetos ir atbildīgi konkrēto priekšmetu skolotāji (Mikkelsen & Fjeldstad, 2013).

**Zviedrijas piemērs.** Zviedrijas izglītības sistēmas vadību līdz noteiktai robežai var raksturot kā neatkarīgu, jo skolu sistēma 1990. gados tika decentralizēta un tās administrācija – pašvaldības vai neatkarīgas aģentūras, ir autonomas. Pirms tam skolas atradās valsts tiešā pakļautībā.

Zviedrijā nav reglamentējošo dokumentu un ieteikumu, kā skolās vajadzētu vadīt ar pilsonisko izglītību saistītus jautājumus. Valsts izglītības vadības galvenajos dokumentos minēts, ka skolas sistēmai skolēni ir jāizglīto kā demokrātiskas sabiedrības pilsoņi. Savukārt to, kā mācību procesā tiks sasniegti valsts definētie izglītības mērķi, nosaka skolas administrācija un skolotāji. Pamatskolas skolēni, atsaucoties uz Izglītības likumu, ir tiesīgi ietekmēt izglītības norisi, piedaloties ikdienas diskusijās klasē par skolas vidi un noteikumiem, kā arī sociālo mijiedarbību (Lind, 2013; Ministry of Education and Science, 1985).

Pēdējās izglītības reformas (2010./2011. mācību gads) Zviedrijā tika veiktas, balstoties uz ASV<sup>6</sup> progresīvo pieeju izglītībai, kas nosaka, ka skolai ir nozīmīga loma sabiedrības veidošanas procesā.

Zviedrijā, tāpat kā Somijā un Norvēģijā, pilsoniskās izglītības apguvei skolās nav paredzēts konkrēts priekšmets. Pilsoniskā izglītība Zviedrijas izglītības saturā ir noteikta kā viena no starppriekšmetu tēmām, līdzīgi kā tas ir Dānijā un Igaunijā.

Zviedrijas skolās pilsoniskās izglītības apguve notiek integrēti sociālās pētniecības, pilsoņu tiesību un pienākumu, vēstures, ģeogrāfijas un reliģijas mācību priekšmetos, kas veido sociālo studiju priekšmetu bloku un ir cieši saistīti ar pilsoniskās izglītības satura apguvi. 5. un 9. klasē skolēni izstrādā darbu sociālajā pētniecībā. Sociālās pētniecības priekšmeti tiek pasniegti ar mērķi skolēnos

- attīstīt zināšanas un prasmes, modelējot un reflektējot par savu dzīvi dažādās kultūrās, laikos un vietās;
- attīstīt cieņu pret citiem, distancējoties no aktivitātēm, kurās ir vardarbība;
- izstrādāt skolēnos ieradumu, ka visiem ir vienlīdzīgas vērtības un tiesības, neatkarīgi no dzimuma, sociālās, konfesionālās vai etniskās piederības;
- saskatīt savu un citu viedokļu un rīcības nozīmi;
- aktualizēt interesi par kultūru, mākslu, literatūru un mūziku.

Orientēts uz pilsoniskās izglītības apguvi ir mācību priekšmets „dzīves prasmes” (*livskunskap* – zviedru val.), kas daudzās Zviedrijas skolās tiek piedāvāts kā papildus apgūstams priekšmets (brīvās izvēles priekšmets). Skolēniem „dzīves prasmju” priekšmeta ietvaros ir iespēja apgūt eksistenciālus jautājumus par attiecībām, vērtībām, veselību, dzīves stilu, kultūru. Priekšmets tiek orientēts uz praktisko iemaņu apguvi, apgūstot diskusijas mākslu un prasmes debatēt (Lind, 2013).

**Somijas piemērs.** Izglītības likums Somijā tiek pārskatīts ik pēc desmit gadiem. 2004. gadā pieņemtajā Izglītības likuma sadaļā par integrāciju un starppriekšmetu tēmām noteikts, ka Somijas izglītības misija ir attīstīt pilsonisko līdzdalību (Finnish National Board of Education, 2013).

---

<sup>6</sup> ASV kā galvenos pilsoniskās kompetences elementus, uz kā balstās pilsoniskā izglītība, izceļ neatkarību, atbildību un savstarpēju cieņu, toleranci kā arī prasmes, kas nepieciešamas kritiskas domāšanas attīstīšanai vai prasmīgai līderībai (Hoskins, Villaba, Van Nijlen, & Barber, 2008).

Skolās pilsoniskās izglītības saturs ir integrēts dažādos mācību priekšmetos un netiek pasniegts atsevišķi, tāpēc pilsoniskajai izglītībai tiek pielīdzinātas tās pašas vērtības, kuras ir uzskaitītas pamatzglītībā: cilvēktiesības, vienlīdzība, demokrātija, dažādība, dabas saglabāšana, piederības apziņa kopienai, cieņa pret indivīda tiesībām un brīvību. No 1. līdz 6. klasei ar pilsonisko izglītību saistītas tēmas tiek apgūtas ģeogrāfijā, kā arī ētikā vai reliģijā; no 7. līdz 9. klasei – ģeogrāfijā, sociālajā mācībā, ētikā vai reliģijā, veselības mācībā un mājturībā (Kupar & Suoninen, 2013).

Somijā par skolotāju profesionālo izaugsmi atbildīgas ir pašvaldības un skolas administrācija.

**Igaunijas piemērs.** Kopš neatkarības atgūšanas Igaunijā, tāpat kā Latvijā, ar reformu palīdzību ir pilnveidota izglītības sistēma, lai atbilstu demokrātiskas valsts prasībām.

Kopš 1997. gada pilsoniskā izglītība Igaunijā ir atsevišķs priekšmets, kas pilnveidots 2002. un 2010. gadā. Pilsoniskās izglītības priekšmeta saturā ir iekļauta politiskā, ekonomiskā, sociālā, kultūras un vērtību dimensija. Priekšmets vērsts uz to, lai attīstītu pilsoniskās kompetences, demokrātijas vērtības, uzņēmējdarbības spējas, pašapziņu un sociālo uztveri (Toots A., 2013).

Igaunijā sociālās zinības veido trīs savstarpēji integrēti mācību priekšmeti –

- vēsture,
- pilsoniskā izglītība,
- individuālā, sociālā un veselības izglītība,

un, kā brīvās izvēles mācību priekšmets – reliģijas studijas.

Individuālo, sociālo un veselības izglītību skolēni apgūst no 2. klases. Sākot ar 5. klasi tiek mācīta vēsture, bet pilsonisko izglītību kā atsevišķu priekšmetu skolā pasniedz sākot ar 6. klasi. Reliģijas studiju priekšmetu var apgūt visā pamatskolas posmā, sākot ar 1. klasi (Ministry of Education and Research, 2011).

Mācību saturā tiek uzsvērtā sociālo zinību priekšmeta maksimāla integrēšana ikdienas dzīvē. Svarīgas ir arī Igaunijas mācību programmā izdalītās starpdisciplinārās tēmas, kas tiek integrētas sākumskolas un pamatskolas mācību priekšmetos. Piemēram, mūžizglītība un aprūpes plānošana, vides attīstība, pilsoniskā iniciatīva un uzņēmējdarbība, kultūras identitāte, informācijas vide, tehnoloģijas un inovācijas, veselības un drošības saglabāšana (Ministry of Education and Research, National Curriculum for Basic Schools Syllabuses of cross-curricular topics, 2011). 1.–3. klasē pilsonisko izglītību, iekļautu individuālās, sociālās un veselības izglītības stundās, Igaunijas skolēni apgūst sociālo zinību priekšmetu grupā (2 stundas nedēļā).

4.–6. un 7.–9. klašu grupās skolēniem kā atsevišķi mācību priekšmeti tiek pasniegta vēsture (attiecīgi 3 un 6 stundas nedēļā), individuālā, sociālā un veselības izglītība (2 stundas nedēļā) un pilsoniskā izglītība (attiecīgi 1 un 2 stundas nedēļā).

Mācību saturā noteikts, ka 4.–6. klašu grupā apgūstamās zināšanas, prasmes un attieksmes pilsoniskās izglītības stundās ir cieši saistītas ar citos priekšmetos apgūto (piemēram, vēsture,

ģeogrāfija, individuālā, sociālā un veselības izglītība). 7.–9. klasē mācību saturs pilsoniskajā izglītībā sadalīts četrās grupās: sabiedrība un sociālās attiecības, valsts un valdība, pilsoniskā sabiedrība, ekonomika (Ministry of Education and Research, 2011).

**Latvijas piemērs.** Latvijā pilsoniskā izglītība tiek definēta kā izglītība, kuras mērķis ir sniegt indivīdam zināšanas un pieredzi, kas nepieciešama viņa sekmīgai un pilnvērtīgai integrācijai un dzīvei pilsoniskajā sabiedrībā. (Cekse & Kangro, 2013; Īpašo uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts, 2005)

Latvijā, tāpat kā Igaunijā, pilsoniskās izglītības apguvei vispārizglītojošās skolās ir paredzēts atsevišķs mācību priekšmets – sociālās zinības. Latvijas pamatskolas līmenī mācību satura apguve ir sadalīta trijās klašu grupās 1.–3.klase, 4.–6.klase, 7.–9.klase. Mācību saturs un sagaidāmie rezultāti ir izklāstīti, ievērojot šos posmus un nosacīti, kas jāprot un jāzina beidzot katra posma pēdējo klasi, t.i. attiecīgi, 3., 6. un 9.klasi.

Latvijā Izglītības mācību standartā sociālās zinības ir patstāvīgs priekšmets grupas *Cilvēks un sabiedrība* ietvaros, kurā ietilpst arī Latvijas vēsture, Latvijas un pasaules vēsture, pasaules vēsture, ētika/kristīgā mācība, mājturība un tehnoloģijas, sports. Sociālajām zinībām mācību stundu plānā atvēlēta viena līdz divas stundas nedēļā. 1.–3. un 7.–9. klasē sociālās zinības pasniedz vienu stundu nedēļā, bet 4.–6.klasē – divas stundas nedēļā (skat. 1.3.1. tabulu).

1.– 9. klasē mācību saturs sociālajās zinībās veidots no trīs komponentēm: gatavības sociāli atbildīgai nostājai; sociālpolitikas, ekonomikas un personības attīstības izpēte un interpretēšana; izpratne par cilvēka un sabiedrības attīstības norisēm un likumsakarībām. Sociālo zinību mācību standartā sīki izdalītas pamatprasības, beidzot 3., 6. un 9.klasi.

Komponentē „Gatavība sociāli atbildīgai nostājai” ietvertie temati ir ētika, veselība un dzīvība kā vērtība; pilsoniskās līdzdalības prasmes un toleranta attieksme pret atšķirīgām kultūrām; darba vērtības apzināšanās un turpmākā profesionālās darbības virziena izvēle.

1.3.1. tabula. Pilsoniskās izglītības priekšmetam atvēlētais stundu skaits nedēļā Igaunijas un Latvijas vispārizglītojošajās skolās (2009. gads)

Avots: *autores veidots, pēc Igaunijas un Latvijas mācību standartu datiem (Ministry of Education and Research, 2011; Ministru kabineta noteikumi Nr.1027, 2006)*

Klašu grupa	Pilsoniskās izglītības priekšmetam atvēlētais stundu skaits nedēļā	
	Igaunijā	Latvijā
1.–3. klase	2	1
4.–6. klase	1	2
7.–9. klase	2	1



Komponentē „Sociālpolitikas, ekonomikas un personības attīstības pētīšana un interpretēšana” ietverti temati, kas attiecas uz sabiedrības problēmu risināšanas iespējām.

Liels uzsvars ir likts uz izpratnes veidošanu par cilvēka un sabiedrības attīstības norisēm un likumsakarībām. Šajā komponentē ietvertos tematus var sadalīt vairākās saturiski līdzīgās grupās – ētika; garīgā un fiziskā veselība; drošība; ekonomika; darbs, karjera un nauda; cilvēks un sabiedrība; demokrātiska valsts, tās sabiedrība, tiesības un pienākumi; Latvija Eiropā un pasaulē (Ministru kabineta noteikumi Nr.1027, 2006).

## **1.4. Pilsoniskās izglītības vadību ietekmējošie aspekti Igaunijā un Latvijā**

### **1.4.1. Starptautiskie novērtējumi demokrātijas un ekonomikas kontekstā**

Šajā promocijas darba daļā analizēti pārskati, kuros tiek raksturota pilsoniskās izglītības vadības ietekmējošo faktoru – valsts iekārtas, politikas, ekonomikas, demogrāfijas, multikulturālisma klātesamības un izglītības vadības rādītāji.

#### ***Igaunijas un Latvijas demokrātijas novērtējums pasaules un Baltijas jūras reģiona salīdzinājumā.***

Regulāri tiek izdoti pārskati, kuros konkrētā laika posmā tiek salīdzinātas noteikta reģiona vai visas pasaules valstis. Igaunijas un Latvijas vieta starptautiskajos dažādu jomu novērtējumos ļaus objektīvāk izvērtēt abu valstu situāciju un meklēt iespējamus risinājumus promocijas darbā izvirzītajiem problēmjaudājumiem.

Lai izprastu Igaunijas un Latvijas vietu, pilsoniskās izglītības attīstību un multikulturālas sabiedrības esību, šajā nodaļā un turpmāk promocijas darbā tiek veikts abu valstu salīdzinājums Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu – Norvēģijas, Zviedrijas, Somijas, Igaunijas, Latvijas, Lietuvas, Vācijas, Polijas un Dānijas, Islandes – kontekstā. Analīzē nav iekļauta Krievija, ņemot vērā to, ka tā neatbilst Rietumu demokrātiskas valsts standartiem un tiek uzskatīta par hibrīddemokrātiju.

Analizējot Igaunijas un Latvijas demokrātijas attīstības pakāpi, tika salīdzināti Baltijas jūras reģiona valstu rādītāji starptautiskajos demokrātijas novērtējumos. Promocijas darba ietvaros izraudzīti un analizēti četri starptautiski atzīti novērtējumi – *Demokrātijas indekss (Democracy Index)*, *Tautas attīstības indekss (the Human Development Index - HDI)*, *Valstis pārejas periodā (Nations in Transit)* un *Imigrantu integrācijas politikas indekss (the Migrant Integration Policy Index – MIPEX)*.

*Demokrātijas indekss* ir žurnāla *The Economist* veiktais pasaules valstu demokrātijas novērtējums. Ņemot vērā piecus kritērijus – (1) vēlēšanu process un plurālisms, (2) valsts pārvaldes darbība, (3) politiskā līdzdalība, (4) politiskā kultūra, (5) pilsoņu brīvības – valstīm tiek piešķirts demokrātijas indekss (novērtējums pēc valsts režīma tipa) un noteikta vieta kopējā rangā. Pārskatos iekļautie dati tiek vākti kalendārā gada robežās un publikācijā izdoti nākamajā gadā.

*Tautas attīstības indekss* tiek izstrādāts kopš 1980. gada, to kontrolē nevalstiskā organizācija *Freedom House* Vašingtonā. Pētījumā tiek noteikts valsts labklājības līmenis. *HDI* salīdzina valstu vidējos sasniegumus trīs tautas attīstības pamatkomponentos: ilgdzīvošanā, zināšanās un pienācīgā dzīves līmenī. Rangs tiek aprēķināts, ņemot vērā visu dimensiju summas vidējās aritmētiskās vērtības. 2011.gada pētījumā piedalījās 167 pasaules valstis.

*Valstis pārejas periodā* ir vēl viens *Freedom House* veikts pētījums, kura mērķis ir fiksēt demokrātijas veiksmes un neveiksmes 29 Centrāleiropas un Eirāzijas reģionu valstīs, kas kādreiz ir bijušas PSRS sastāvā vai tās satelīti. Pētījuma rezultāti tiek apkopoti gada ietvaros un izdoti kopš 1995.gada. Pētījumā kopējais sasniegumu indekss tiek veidots pēc septiņiem kritērijiem: (1) vēlēšanu process un plurālisms, (2) valsts pārvaldes darbība, (3) politiskā līdzdalība, (4) politiskā kultūra, (5) pilsoņu brīvības indeksu vērtību vidējās summas. Pretēji diviem augstāk minētajiem pētījumiem, šajā pētījumā valstis netiek ranžētas pēc indeksa vērtībām. 2011.gada pētījumā piedalījās 187 pasaules valstis.

*Imigrantu integrācijas politikas indeksa* veidošanu vada Britu padome un Migrācijas politikas grupa, sadarbojoties ar Britu padomes pārstāvniecībām trīsdesmit vienā valstī. Pētījumam ir bijuši divi cikli – 2007. un 2010. gadā. Pētījumā tiek izvērtēta integrācijas politika 31 valstī, aptverot Eiropu un Ziemeļameriku. Imigrantu integrācijas politikas indeksu veido septiņas galvenās jomas, kurās iekļauti 148 politikas indikatori par imigrantu integrāciju: (1) darba tirgus mobilitāte, (2) ģimenes apvienošanās, (3) izglītība, (4) pilsoniskā līdzdalība, (5) ilglaicīga uzturēšanās atļauja, (6) pilsonības iegūšanas iespēja, (7) antidiskriminācija.

Salīdzinājumam tika izvēlēti 2009.gadā (laikā, kad tika veikts arī promocijas darba empīriskais pētījums) vāktie dati un jaunākie pieejamie dati. Ja kāds no izvēlētajiem demokrātijas novērtējuma pētījumiem netika realizēts 2009. gadā, tad tika izvēlēts tuvākajā laikā veiktais pētījums.

*Demokrātijas indeksa* rangā, pēc 2011. gada datiem, pirmās četras vietas aizņem Baltijas jūras reģiona valstis (skat. 1.4.1. tabulu). Kopš 2010. gada pirmo vietu *Demokrātijas indeksa* rangā ieņem Norvēģija, iepriekšējā pētījumā (2007. gada dati) līdere bija Zviedrija.

Pēc 2011. gada pētījuma datiem, Igaunija un Latvija atrodas nepilnīgu demokrātijas režīmu valstu grupā, kur Igaunija, salīdzinājumā ar Latviju, ir augstākā vietā un tuvāk izteikti demokrātisko valstu grupai. Igaunija no 37. vietas 2007. gadā (7,68 punkti) ir pakāpusies uz 34.vietu 2010. gadā (7,61 punkti) un tādu pašu rezultātu ieguvusi arī 2011.gadā. Savukārt Latvija rangā ir nokritusi no 45. vietas 2007. gadā uz 48.vietu 2011. gadā. Jāatzīmē, ka Latvija atrodas pēdējā vietā starp visām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm, atpaliekot arī no Lietuvas un Polijas, kuras savukārt apsteidz Igaunija.

1.4.1. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums Demokrātijas indeksa (*The Economist Intelligence Unit's Index of Democracy*) pētījumā 2007., 2010. un 2011. gadā

Avots: autores veidots, pēc the Economist datiem (2011; 2010; 2008)

Baltijas jūras reģiona valsts	Vieta rangā (punkti*)		
	2011.	2010.*	2007.
Norvēģija	1 (9,80)**	1 (9,80)	2 (9,68)
Zviedrija	4 (9,50)	4 (9,50)	1 (9,88)
Somija	9 (9,06)	9 (9,06)	6 (9,25)
<b>Igaunija</b>	<b>34 (7,61)</b>	<b>34 (7,61)</b>	<b>37 (7,68)</b>
<b>Latvija</b>	<b>48 (7,05)</b>	<b>48 (7,05)</b>	<b>45 (7,23)</b>
Lietuva	41 (7,24)	41 (7,24)	42 (7,36)
Vācija	14 (8,34)	14 (8,34)	13 (8,82)
Polija	45 (7,12)	45 (7,12)	45 (7,30)
Dānija	3 (9,52)	3 (9,52)	5 (9,52)
Islande	2 (9,65)	2 (9,65)	3 (9,65)

\* 2010. gada pētījuma ziņojumā atspoguļoti dati par 2009. gadu; \*\* skala – 10, kur 10 augstākais rezultāts

Tāpat kā *Demokrātijas indeksa*, arī *Tautas attīstības indeksa* novērtējumā 2007. – 2011.gadā pirmo vietu ieņem Norvēģija (skat. 1.4.2. tabulu).

1.4.2. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums *Tautas attīstības indeksa* (*Human Development Index*) laikā no 2007. gada līdz 2011. gadam.

Avots: autores veidots, pēc HDI datiem (2011; 2010; 2009)

Baltijas Jūras reģiona valsts	Vieta starptautiskajā valstu rangā (punkti*)			
	2011.	2010.	2009.	2007.**
Norvēģija	1 (0,943)	1 (0,938)	1 (0,937)	1 (0,971)
Zviedrija	10 (0,904)	9 (0,885)	9 (0,884)	7 (0,963)
Somija	22 (0,882)	16 (0,871)	15 (0,869)	12 (0,959)
<b>Igaunija</b>	<b>34 (0,835)</b>	<b>34 (0,812)</b>	<b>34 (0,809)</b>	<b>40 (0,883)</b>
<b>Latvija</b>	<b>43 (0,805)</b>	<b>48 (0,769)</b>	<b>48 (0,769)</b>	<b>48 (0,866)</b>
Lietuva	40 (0,810)	44 (0,783)	44 (0,782)	46 (0,870)
Vācija	9 (0,905)	10 (0,885)	10 (0,883)	22 (0,947)
Polija	39 (0,813)	40 (0,795)	40 (0,791)	41 (0,880)
Dānija	16 (0,895)	19 (0,866)	19 (0,864)	16 (0,955)
Islande	14 (0,898)	17 (0,869)	17 (0,869)	3 (0,965)

\* *Human Development Index* novērtējuma punkti, kur 1 – augstākais, 0 – zemākais

\*\* 2007. gada dati iekļauti *Human Development Report 2009*

Gluži tāpat kā *Demokrātijas indeksā*, arī *Tautas attīstības indeksā* Igaunija apsteidz Latviju. Laika posmā no 2007. līdz 2011.gadam Igaunija ir pakāpusies rangā no 40. uz 34.vietu, Latvija – no 48. uz 43. vietu. 2009.gadā *Tautas attīstības indeksā* Latvija atpalika no Igaunijas par 14.vietām. Līdzīgi kā *Demokrātijas indeksā*, arī *Tautas attīstības indeksā* Latvija ieņem pēdējo vietu Baltijas jūras

reģiona demokrātisko valstu vidū. Igaunija ir priekšā ne tikai Latvijai, bet vēl divām reģiona demokrātiskajām valstīm – Lietuvai un Polijai.

Promocijas darba ietvaros no pētījuma *Valstis pārejas periodā* analizēts demokrātijas indekss, tādējādi nosakot pētījumā iekļauto valstu, tostarp Igaunijas un Latvijas, demokrātisko attīstību kopš neatkarības atgūšanas 1991. gadā.

No desmit demokrātiskajām Baltijas jūras reģiona valstīm četras – Igaunija, Latvija, Lietuva, Polija, Aukstā kara apstākļos atradās sociāldemokrātisko valstu nometnē.

Salīdzinot pētījumā *Valstis pārejas periodā* iekļautās četras Baltijas jūras reģiona demokrātiskās valstis laika posmā no 2009. līdz 2011. gadam, jāsecina, ka Polijas attīstība pēc *Demokrātijas indeksa* ir visaugstākā, un tā ik gadu ir novērtēta aizvien labāk (no 2,00 līdz 1,25, skat. 1.4.3. tabulu). 2011. gadā visas trīs Baltijas valstis pēc demokrātijas indeksa atradās vienādā līmenī (1,75). Lietuvā demokrātiskā situācija trīs gadu griezumā ir palikusi nemainīga. Demokrācija Igaunijā ir nevis progresējusi, bet nedaudz regresējusi. Igaunijas demokrātijas indekss 2009. gadā bija 1,50 punkti, taču kopš 2010. gada tas ir krities par 0,25 vienībām. Latvijā demokrātijas indekss cēlies no 2,00 punktiem 2009. gadā līdz 1,75 punktiem 2010. gadā un saglabājies tādā pašā līmenī 2011. gadā.

1.4.3. tabula. Igaunija, Latvija, Lietuva un Polija pētījumā *Valstis pārejas periodā (Nations in Transit)* laikā no 2009. līdz 2011. gadam.

*Avots: autores veidots, pēc Freedom House datiem (2012; 2011; 2010)*

Baltijas jūras reģiona demokrātiskās valstis, kas atradās sociālistisko valstu nometnē	Demokrātijas indekss*			Pilsoniskās sabiedrības indekss**		
	2011.	2010.	2009.	2011.	2010.	2009.
Igaunija	1,75	1,75	1,50	1,75	1,75	1,75
Latvija	1,75	1,75	2,00	1,75	1,75	1,75
Lietuva	1,75	1,75	1,75	1,75	1,75	1,75
Polija	1,25	1,50	2,00	1,50	1,50	1,50

\* Pētījuma indeksa skala ir no 1 līdz 7, kur 1 atbilst augstākajam demokrātijas progresam, bet 7 norāda zemāko.

\*\* Viens no septiņiem indeksiem, kas veido kopējo novērtējuma indeksu „Demokrātijas indekss”.

No *Valstis pārejas periodā* demokrātijas indeksa datiem par 2009. gadu, kad paralēli tika veikts ICCS 2009 pētījums, izriet, ka Latvija atpalika no Igaunijas par 0,50 punktiem.

Laika posmā no 2009. līdz 2011. gadam Pilsoniskās sabiedrības indekss Igaunijā, Latvijā, Lietuvā un Polijā ir palicis nemainīgs, Baltijas valstīs turoties 1,75 punktu līmenī, bet Polijā – 1,50 punktu līmenī.

Promocijas darba ietvaros no pētījuma *Imigrantu integrācijas politikas indekss* tika analizēta Igaunijas un Latvijas vieta kopējā valstu rangā un izglītības jomas indikatori izglītības pieejamība un

starpkultūru izglītība (MIPEX III Key findings, nd; Huddlestonetal, 2011). Izglītības indeksu izmaiņas nav iespējams salīdzināt, jo dati par šo jomu 2007. gadā netika vākti.

Salīdzinot 2007. un 2010. gada *Imigrantu integrācijas politikas indeksa* rezultātus, redzams, ka valstīm ir atšķirīgs punktu skaits, taču pēc 2010. gada kopējiem rezultātiem tās nav izkrikušas vai pacēlušās no tās grupas, kurā bija 2007. gadā (skat. 1.4.4. tabulu). Kopējā starptautiskajā valstu rangā Zviedrija 2007. un 2010. gadā ieņem pirmo vietu (attiecīgi punktu skaits 85 un 83), tās imigrantu integrācijas politika novērtēta kā labvēlīgākā salīdzinājumā ar citām pētījumā iesaistītajām dalībvalstīm. Mazāk labvēlīgo valstu grupā atrodas Somija un Norvēģija. Igaunija un Lietuva ir starp tām piecām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm, kurās ir vairāk labvēlīga nekā nelabvēlīga imigrantu integrācijas rīcībpolitika. Latvijas imigrantu integrācijas politika ir novērtēta viszemāk salīdzinājumā ar citām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm. Latvija atbilstoši vērtēšanas kritērijiem 2007. gadā ir ierindojusies 28. vietā, bet 2010. gadā par četrām vietām zemāk (32.vieta), taču punktu skaits, salīdzinot ar 2007. gadu, 2010. gadā ir palielinājies par vienu vienību, sasniedzot 31 punktu.

1.4.4. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu novērtējums 2007. un 2011. gadā *Imigrantu integrācijas politikas indeksā* (*the Migrant Integration Policy Index – MIPEX*): kopējā rangā, izglītības pieejamībā un starpkultūru izglītībā.

*Avots: autores veidots, pēc MIPEX datiem (MIPEX III Key findings, nd)*

Baltijas jūras reģiona demokrātiskā valsts	Vieta kopējā starptautiskajā valstu rangā (punkti*)		Izglītības pieejamības indekss, punkti	Starpkultūru izglītības indekss, punkti
	2010.	2007.	2010.**	2010.**
Norvēģija	7 (66)	6 (67)	29	83
Zviedrija	1 (83)	1 (85)	57	75
Somija	4 (69)	5 (70)	79	42
<b>Igaunija</b>	<b>19 (46)</b>	<b>19 (43)</b>	<b>50</b>	<b>42</b>
<b>Latvija</b>	<b>32 (31)</b>	<b>28 (30)</b>	<b>14</b>	<b>17</b>
Lietuva	27 (40)	21 (43)	7	25
Vācija	12 (57)	11 (59)	43	50
Polija	25 (42)	18 (43)	50	17
Dānija	14 (53)	16 (51)	71	17
Islande	pētījumā nepiedalījās			

\* Punktu sadalījums un skaidrojums: 0 – izteikti nelabvēlīgs; 1–20 nelabvēlīgs; 21-40 mazliet nelabvēlīgs; 41– 59 daļēji labvēlīgs; 60 – 79 mazliet labvēlīgs; 80 – 100 labvēlīgs.

\*\*2007. gadā *Imigrantu integrācijas politikas indeksā* izglītības aspekts netika pētīts

*Imigrantu integrācijas politikas indeksa* izglītības pieejamības indeksā tiek vērtēta visu izglītības līmeņu pieejamība imigrantiem (MIPEX, 2010). Iegūtie rezultāti liecina, ka imigrantiem pieejamākā

izglītība ir Somijā (79 punkti) un Dānijā (71 punkts), bet Latvijā (14 punkti) un Lietuvā (7 punkti) ir imigrantiem vāja pieejamība izglītībai.

Starpkultūru izglītības indikators novērtē skolas ikdienas dzīvi skolēniem no dažādām grupām (relīģijas, kultūras) un valsts noteiktos mērķus multikulturālās izglītības rīcībpolitikas veidošanā, tajā skaitā starpkultūras vietu mācību saturā un materiālos, skolotāju kvalifikācijas celšanu starpkultūru izglītības jautājumos (MIPEX, 2010). Pētījumā norādīts, ka starpkultūru izglītībai labvēlīgākā vide ir Norvēģijā (83 punkti), mazāk labvēlīga – Zviedrijā (75 punkti), daļēji labvēlīga vide – Vācijā (50 punkti), Igaunijā un Somijā (abām 42 punkti). Nelabvēlīga starpkultūru izglītības politikas veidošana un praktizēšana skolās ir Latvijā, Polijā un Dānijā (17 punkti), kur pēdējā tiek atzīta kā sociālekonomiski augsti attīstīta pasaules valsts ar sakārtotu sociālo sistēmu un labu izglītības rīcībpolitiku.

Igaunija, salīdzinājumā ar Latviju, Imigrantu integrācijas politikas indeksā ir novērtēta augstāk. No šiem rezultātiem var secināt, ka Igaunijas rīcībpolitika risinot jautājumus, kas saistīti ar nepilsoņu un trešo valstu piederīgo jautājumiem, ir sekmīgāka un atvērtāka dažādībai.

### ***Igaunijas un Latvijas ekonomisko faktoru salīdzinājums Baltijas jūras reģiona valstu kontekstā***

Ekonomiskās izaugsmes rādītājiem pilsoniskās izglītības attīstībā ir nozīmīga loma, jo tie ietekmē korupcijas līmeni valstī, iedzīvotāju vēlmi darboties sabiedrības kopējā labuma interesēs, migrācijas intensitāti, kas savukārt veicina vai kavē multikulturālas vides attīstību. 1991. gadā vienlaikus ar valsts iekārtas maiņu Igaunijā un Latvijā mainījās arī ekonomikas sistēma, proti, komandekonomiku nomainīja tirgus ekonomika. Gan valsts pārvaldei, gan valsts iedzīvotājiem nācās pielāgoties jaunajai sistēmai.

Ar mērķi – iegūt papildu izskaidrojumu empīriskās daļas rezultātiem apakšnodaļā tiks salīdzinātas Baltijas jūras reģiona demokrātiskās valstis pēc iekšzemes kopprodukta pirktspējas paritātes indeksa (IKP PPP), IKP PPP – uz vienu iedzīvotāju, korupcijas līmeņa un migrācijas saldo.

Papildus iepriekš izvēlēto gadu datiem analizē iekļauts arī 1991.gads kā atskaites punkts laikam, kad sabruka PSRS, un Igaunijā, Latvijā, Lietuvā un Polijā tika radīti pamati brīvā tirgus ekonomikai.

Starptautiskā nevalstiskā organizācija *Transparency International* (galvenā mītne atrodas Berlīnē, Vācijā) darbojas kopš 1993.gada. Tās vīzija ir pasaule, kurā no korupcijas būtu brīvas valdības, uzņēmēji, pilsoniskā sabiedrība. Kopš 1995. gada *Transparency International*, sadarbojoties ar vairāk nekā 170 valstu partneriestādēm, veido Korupcijas uztveres indeksu (*the Corruption Perceptions Index*), ar ko tiek mērīts korupcijas līmenis valsts publiskajā sektorā. Indekss tiek veidots no vismaz trīs dažādiem pētījumiem, kas veikti konkrētajā valstī.

Viszemāko korupcijas līmeni pasaulē un Baltijas jūras reģiona valstu salīdzinājumā spējusi saglabāt Dānija (skat. 1.4.5. tabulu). Zema korupcija ir arī Zviedrijā un Somijā. No reģiona valstu

saimes visaugstākais korupcijas līmenis ilgākā laika posmā ir bijis vērojams Polijā (61.vieta 2007. gadā, 41.vieta 2011. gadā), Lietuvā (51.vieta 2007. gadā, 50.vieta 2011. gadā) un Latvijā (51.vieta 2007. gadā, 61.vieta 2011. gadā). Latvija ir vienīgā valsts Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu vidū, kur korupcijas līmenis laikā no 2007. līdz 2011. gadam ir strauji pieaudzis (par desmit vietām). Igaunijā korupcijas līmenis valsts sektorā ir daudz zemāks nekā Latvijā un šajos gados nav būtiski mainījies, paliekot robežās starp 26. un 29. vietu.

Atgūstot neatkarību, 1991. gadā Igaunijai (-9,56%) un Latvijai (-12,6%) bija negatīvas izmaiņas ikgadējā IKP PPP pieaugumā (skat. 1.4.1.attēls). Salīdzinot ar citām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm (skat. Pielikums 1), šajā laikā pozitīvs IKP PPP pieaugums bija Vācijai (5,11%), Dānijai (1,3%) un Norvēģijai (3,11%).

1.4.5.tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu *Korupcijas uztveres indeksa* novērtējuma rezultāti laikā no 2007. līdz 2011. gadam.

*Avots: autores veidots, pēc Korupcijas uztveres indeksa datiem (Transparency International, 2011; 2010; 2009; 2007)*

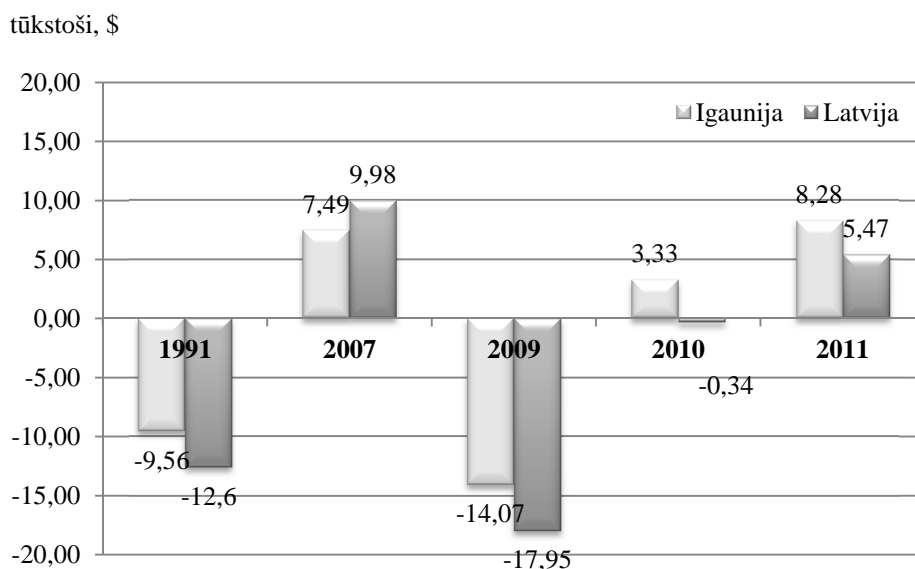
Baltijas jūras reģiona valsts	Vieta starptautiskajā valstu rangā (indekss <sup>*</sup> )			
	2011.	2010.	2009.	2007.
Norvēģija	6 (9,0)	10 (8,6)	11 (8,6)	9 (8,7)
Zviedrija	4 (9,3)	4 (9,2)	3 (9,2)	4 (9,3)
Somija	2 (9,4)	4 (9,2)	6 (8,9)	1 (9,4)
<b>Igaunija</b>	<b>29 (6,4)</b>	<b>26 (6,5)</b>	<b>27 (6,6)</b>	<b>28 (5,6)</b>
<b>Latvija</b>	<b>61 (4,2)</b>	<b>59 (4,3)</b>	<b>56 (4,5)</b>	<b>51 (4,8)</b>
Lietuva	50 (4,8)	46 (5,0)	52 (4,9)	51 (4,8)
Vācija	14 (8,0)	15 (7,9)	14 (8,0)	16 (7,8)
Polija	41 (5,5)	41 (5,3)	49 (5,0)	61 (4,2)
Dānija	2 (9,4)	1 (9,3)	2 (9,3)	1 (9,4)
Islande	13 8,3	11 (8,5)	8 (8,7)	6 (9,2)

\* Pētījuma indeksa skala ir no 0 līdz 10, kur indekss 10 atbilst viszemākajam korupcijas līmenim valstī, bet 0 norāda uz augstu korumpētības līmeni valstī.

2007. gadā, kad Latvija bija jau pabeigusi, bet Igaunija uzsākusi reformas mazākumtautību skolās, Eiropa piedzīvoja strauju ekonomisko augšupeju. Latvijas IKP šajā gadā bija mazāks nekā Igaunijas ikgadējā kopējā iekšējā kopprodukta rādītājs, viens no iespējamajiem skaidrojamiem ir pelēkās ekonomikas izplatība. 2009.gadā abās valstīs bija vērojams IKP kritums, kas skaidrojams ar lokālo un globālo finanšu un ekonomikas krīzi. Igauniju krīze skāra ievērojami mazāk nekā Latviju, kura bija spiesta lūgt finansiālu palīdzību Starptautiskajā valūtas fondā un pieņemt nepopulārus lēmumus, tajā skaitā samazinot atalgojumu valsts sektorā, kas atsaucās uz iedzīvotāju labklājību un noskaņojumu. Salīdzinājumā ar citām ES valstīm, 2009. gadā Latvijā bija augstākais sabiedrības

neuzticības līmenis valdībai un Saeimai, attiecīgi 88% un 91% (vidēji attiecīgi ES 63% un 61%) (Nacionālais ziņojums Latvija, 2009).

Augstākais IKP PPP uz vienu iedzīvotāju no visām Baltijas jūras reģiona valstīm 1991. un 2011. gadā bija Norvēģijai, bet zemākais IKP PPP uz vienu iedzīvotāju bija Baltijas valstīm un Polijai. Salīdzinot ar 1991. gadu, 2011. gadā IKP PPP uz vienu iedzīvotāju Igaunijā bija palielinājies sešas reizes, Latvijā – 2,5 reizes. 2009. gadā, kad tika veikts ICCS 2009 pētījums, Igaunijā IKP PPP uz vienu iedzīvotāju bija par 1710 USD lielāks nekā Latvijā (skat. 1.4.1.attēls).



1.4.1.attēls. Igaunijas un Latvijas salīdzinājums pēc IKP PPP (ikgadējā pieauguma procentuālās izmaiņas) laikā no 1991. līdz 2011. gadam (tūkstošos, USD)

*Avots: autores veidots pēc Pasaules Bankas datiem (Gross Domestic Product, nd; World Bank, nd)*

Būtisks rādītājs, kas ietekmē valsts ekonomiku, ir iedzīvotāju migrācijas saldo, kas ir starpība starp iebraukušajiem un izbraukušajiem (Latvijas Statistika. Migrācija, nd). Negatīva migrācijas saldo vērtība norāda uz to, ka emigrantu skaits pārsniedz imigrantu skaitu (skat. 1.4.2. attēls). Latvijā migrācijas saldo ir negatīvs kopš neatkarības atjaunošanas, turpretī Igaunijai laika posmā no 2001. līdz 2005. gadam migrācijas saldo pirmo reizi pēc neatkarības atgūšanas bija pozitīvs (+910). Migrācijas saldo bijušajās PSRS republikās un Polijā ir zemāks nekā pārējām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm (skat. Pielikums 2.). Augstākais pozitīvais migrācijas saldo ir Vācijai un Norvēģijai.

Veiktie pētījumi liecina, ka no Latvijas aizbraukušo skaits vairākas reizes pārsniedz oficiālos datus. M. Hazans, apkopojot dažādus starptautiskus avotus, uzskata, ka laikā no 2000. līdz 2003. gadam no Latvijas izbraukuši 24 – 31 tūkst., no 2004. līdz 2008. gadam – 68 tūkst. un no 2009. līdz

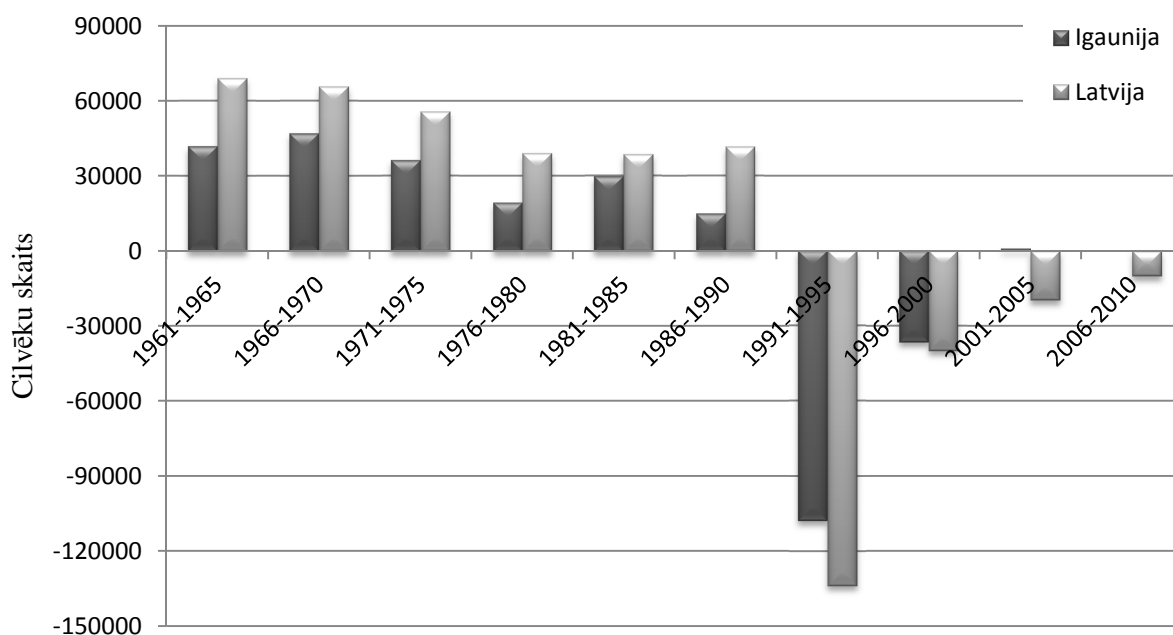


2010. gadam 48 – 70 tūkstoši iedzīvotāju. Būtiskākais emigrācijas iemesls ir labākas sociālekonomiskās vides meklējumi (Hazans, 2011).

1.4.6. tabula. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu salīdzinājums pēc IKP uz vienu iedzīvotāju (PPP) laikā no 1991. līdz 2011. gadam, tūkstošos, USD

Avots: autores veidots pēc Pasaules Bankas datiem (Gross Domestic Product, nd; World Bank, nd)

Baltijas jūras reģiona demokrātiskā valsts	1991.	2007.	2009.	2010.	2011.
Norvēģija	18,36	55,63	54,5	57,66	61,46
Zviedrija	19,21	39,33	37,97	40,07	42,2
Somija	16,37	36,16	36,11	36,57	37,67
<b>Igaunija</b>	<b>3,41</b>	<b>20,15</b>	<b>18,85</b>	<b>18,97</b>	<b>20,85</b>
<b>Latvija</b>	<b>7,10</b>	<b>16,6</b>	<b>17,14</b>	<b>16,28</b>	<b>17,7</b>
Lietuva	9,07	17,58	17,39	17,97	19,64
Vācija	20,08	36,15	36,5	38,41	40,23
Polija	5,52	16,11	18,08	19,31	20,43
Dānija	18,76	38,1	38,87	41,54	41,9
Islande	21,14	35,3	30,12	29,28	31,02



1.4.2. attēls Igaunijas un Latvijas salīdzinājums pēc migrācijas saldo piecu gadu intervālā, laika posmā no 1961. līdz 2010.gadam

Avots: autores veidots, pēc Pasaules Bankas datiem (World Bank: Net migration, nd)

## 1.4.2. Igaunijas un Latvijas sabiedrību izmaiņu raksturojums

### *Divkopienu vai multikulturālisma valsts?*

Pirms analizēt multikulturālisma koncepta piemērotību Igaunijas un Latvijas sabiedrībām, jāatzīmē, ka vēl joprojām ikdienas komunikācijā, galvenokārt medijos un ikdienas saziņā, Igaunijā un Latvijā sastopami jēdzieni „divkopienu valsts” un „divkopienu sabiedrība”, tādējādi norādot uz krievu etniskās grupas klātesamību un ietekmi. Jāatzīmē, ka jēdziens „divkopienu valsts” tiek plaši lietots krievu, latviešu un igauņu nacionālo radikāļu vidū. Zinātniskajā literatūrā, izvairoties no apzīmējuma „divkopienu valsts”, tiek norādīts uz sabiedrības dalījumu divās lingvistiskajās grupās, definējot to kā divvalodības (bilingvālisma) problemātiku vai divvalodu sabiedrību (Dilans, 2009; Hallik, 2002; Muiznieks, 2008; Zepa, u.c., 2006), savukārt L. Dribins (2007) runā par vienu veselu Latvijas tautu, kuru veido latviešu etnonācija un minoritātes.

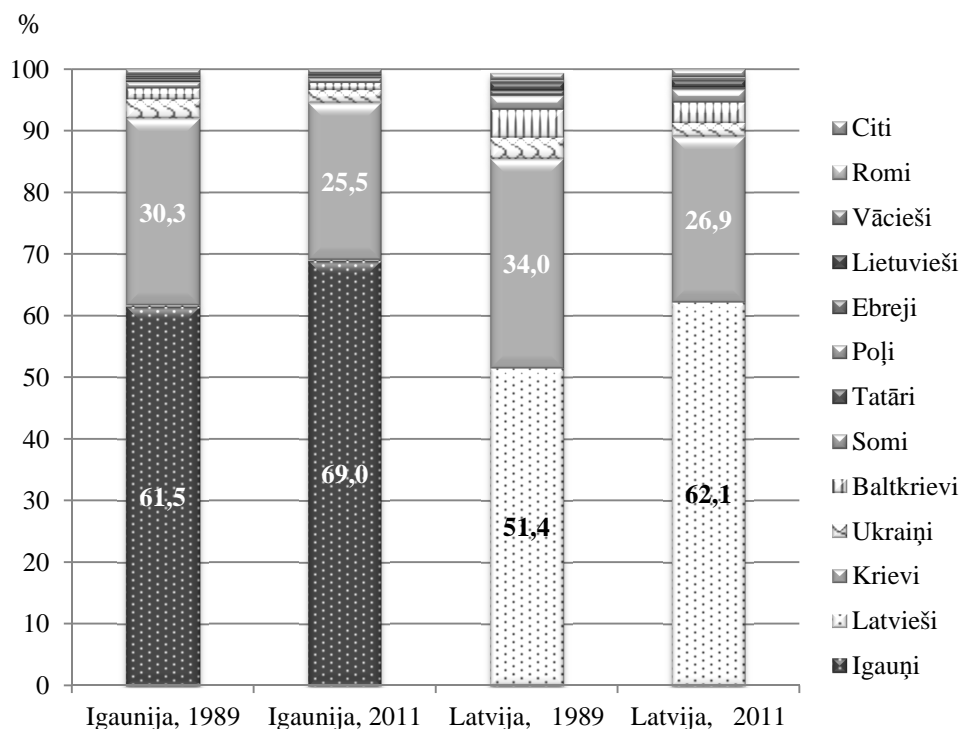
Promocijas darbā, raksturojot Igaunijas un Latvijas sabiedrības, nav lietoti augstāk minētie jēdzieni, tā vietā izvēloties abu valstu sabiedrības definēt kā multikulturālas, kas norāda uz Igaunijas un Latvijas sabiedrībā dzīvojošo izcelsmes, kultūru, tradīciju un pieredzes dažādību. Analizējot Igaunijas un Latvijas sabiedrības, promocijas darba autore secina, ka tās atrodas starpstadijā starp kultūru saplūšanu un kultūru līdzāspastāvēšanu; to nosaka etniskā, lingvistiskā un konfesionālā dažādība.

### *Etniskā, konfesionālā un lingvistiskā dažādība Latvijā un Igaunijā*

20.g. 30. gados veiktā tautas skaitīšana liecina, ka starpkaru periodā Igaunijā etniskais sastāvs bija nedaudz viendabīgāks nekā Latvijā. No visiem Igaunijas iedzīvotājiem nepilni deviņdesmit procenti (88,1%) bija etniskie igauņi, bet Latvijā pamatnācijas – latviešu – īpatsvars bija ievērojami mazāks – tikai 77%. Abās valstīs lielākās minoritāte bija etniskie krievi: Igaunijā – 8,2%, Latvijā – 8,8% (Main demographic indicators, 2012; Latvijas statistikas datubāzes, 2011). Tiesa, starpkaru periodā vietējiem etniskajiem krieviem bija minimāla ietekme valsts politiskajā un saimnieciskajā dzīvē, ko nevar teikt par proporcionāli mazākajām Latvijas un Igaunijas ebreju un vācbaltiešu minoritātēm.

Pēc Otrā pasaules kara Padomju Savienības elites organizētā migrācijas viļņa iespaidā (Vihalemm & Kalmus, 2008) okupētajā Latvijā un Igaunijā būtiski palielinājās Austrumslāvu valodās runājošo iedzīvotāju skaits (Taagepera, 1993). 1989. gadā, neilgi pirms neatkarības atjaunošanas, Igaunijā etnisko igauņu skaits bija samazinājies līdz 61,5%, bet Latvijas pamatnācijas iedzīvotāju skaits bija samazinājies līdz pat 51,4%. Igaunijā krievu etniskā grupa bija palielinājusies līdz 30,3%, Latvijā – līdz 34%. Šajā laikā ievērojami bija audzis arī citu slāvu minoritāšu – baltkrievu un ukraiņu skaits, attiecīgi 1,8% un 3,08% Igaunijā – 4,5% un 3,5% – Latvijā. Salīdzinot Igaunijas un Latvijas

iedzīvotāju etnisko sastāvu pirms neatkarības atgūšanas un divdesmit gadus pēc neatkarības atgūšanas (skat. 1.4.3. attēls), jāteic, ka procentuālajam īpatsvaram ir tendence pieaugt, bet minoritāšu īpatsvaram – samazināties (Main demographic indicators, 2012; Latvijas statistikas datubāzes, 2011).



1.4.3. attēls. Igaunijas un Latvijas etniskais sastāvs 1989. un 2011. gadā, procentos (%).

Avots: autores veidots izmantojot Igaunijas un Latvijas demogrāfijas datus (Main demographic indicators, 2012; Latvijas statistikas datubāzes, 2011)

Lai padarītu iespējamu Igaunijas un Latvijas reģionu salīdzināšanu, promocijas darba autore, konsultējoties ar Tallinas Universitātes politoloģijas profesori Anu Toots (Pētījuma dienasgrāmata, 2012) un izvērtējot etnisko, politisko, ģeogrāfisko un kultūrvēsturisko attīstību, Igaunijas 15 municipalitātes sadalīja piecos reģionos pēc Latvijas vēsturisko reģionu analogijas. Igaunijas un Latvijas ģeogrāfiskais iedalījums reģions parādīts 1.4.4.attēls.

Analizējot etnisko sastāvu pēc reģioniem, būtiski ir atzīmēt, ka Igaunijā, tāpat kā Latvijā, vērojama procentuāli augsta etnisko minoritāšu koncentrācija valsts lielākajās pilsētās, galvenokārt galvaspilsētā (Tallinā 2011. gadā – bija 45%, Rīgā – 55%), un valstu austrumu daļā. Igaunijas austrumos esošajos Lāne-Viru (*Lääne- Võru*) un Ida-Viru (*Ida- Võru*) reģionos etnisko minoritāšu procentuālais īpatsvars ir vairāk nekā 62% (2011.g.). Arī Latvijas austrumu reģionu – Latgali – pamatoti uzskata par etniski daudzveidīgāko, jo etnisko minoritāšu grupu īpatsvars šajā reģionā ir 56% (skat 1.4.5. attēls). Savukārt, līdzīgi kā Vidzeme un Kurzeme, Igaunijas rietumu, dienvidu un centrālās daļas reģioni ir etniski viendabīgāki (vairākumā etniskie igauņi).



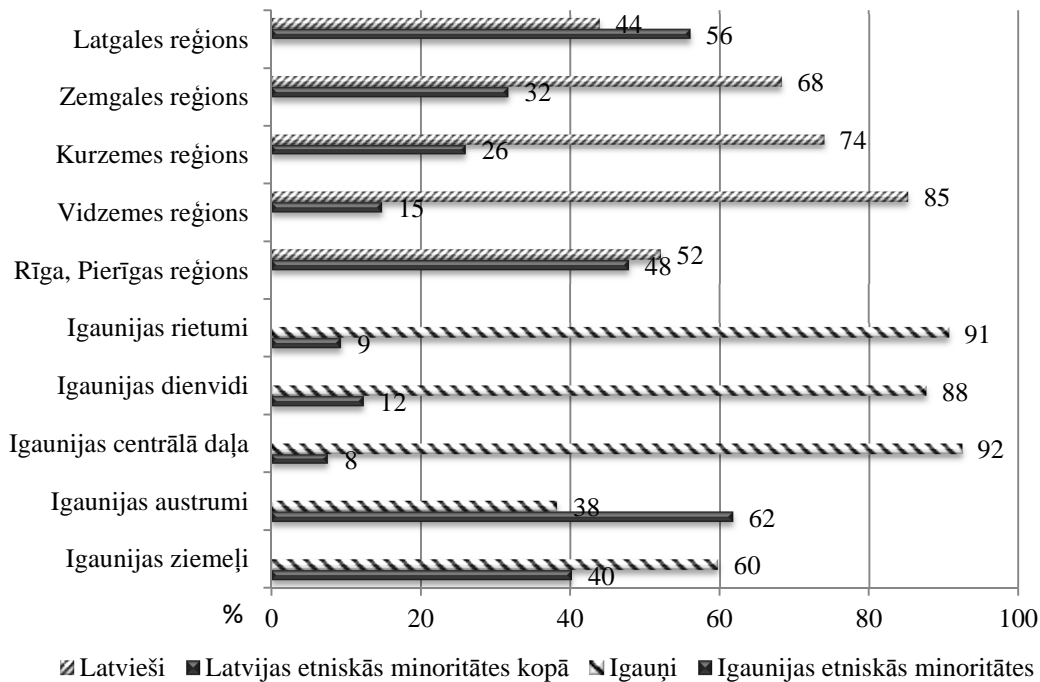
Igaunija



Latvija

1.4.4.attēls. Igaunijas un Latvijas ģeogrāfiskais iedalījums reģionos

Avots: autores veidots, kartes ņemtas no (An Energy Overview of the Republic of Estonia, nd; Latvijas Administratīvais iedalījums, nd)



1.4.5. attēls. Igaunijas un Latvijas majoritātes un minoritātes etnisko grupu procentuālais īpatsvars reģionos, procentos (%), 2011. Gadā.

Avots: autores veidots, pēc Igaunijas un Latvijas statistikas datiem (Main demographic indicators, 2012; Latvijas statistikas datubāzes, 2011)

Igaunijā un Latvijā vērojama arī konfesionālā dažādība. Abās valstīs dominējošā konfesija ir luterāņi, attiecīgi 14% un 20%, taču ir ievērojams arī katoļu un pareizticīgo īpatsvars. Mazākas grupas

veido citas konfesijas, piemēram, baptisti. Kopš neatkarības atjaunošanas izveidojušās arī jaunas reliģiskās kustības, piemēram, Jehovas liecinieki, Septītās dienas adventisti un citi.

***Igaunijas un Latvijas iedzīvotāju statuss pēc neatkarības atjaunošanas.*** Igaunija, līdzīgi kā Latvija, 1918. gadā ieguva neatkarību, 1940. gadā tika okupēta un neatkarību atguva 1991. gadā. Pēc neatkarības atgūšanas iedzīvotājiem tika dotas tiesības leģitīmi kļūt par Igaunijas pilsoņiem. 1992. gada februārī Igaunijā spēkā stājās 1938. gada Pilsonības likums, kas balstījās uz *ius sanguinis* jeb asins radniecību. Pēc neatkarības atjaunošanas par Igaunijas pilsoņiem automātiski varēja kļūt tās personas vai viņu radnieki, kuriem pirms 1940. gada 16. jūnija bija Igaunijas pilsonība (Vihalemm & Kalmus, 2008).

Līdzīgs lēmums tika pieņemts arī Latvijā, atjaunojot pilsonību vienīgi tiem Latvijas iedzīvotājiem un viņu pēcnācējiem, kuriem tā jau bija pirms PSRS īstenotās okupācijas 1940.gada 17.jūnijā. Gan Igaunijas, gan Latvijas iedzīvotāji automātiski tika iedalīti „savējos” un „svešajos”, kurus gandrīz pilnībā pārstāvēja pēc kara ieceļojošie cittautieši. Pieņemtais lēmums bija pretrunā ar pirms tautas nobalsošanas 1991. gada 3.martā dotajiem solījumiem par pilsonības piešķiršanu visiem Latvijas iedzīvotājiem (Rozenvalds, 2010). Daudzie krievvalodīgie migranti, kas pēc Padomju Savienības sabrukuma nolēma palikt dzīvot Igaunijā un Latvijā, bet neatbilda vai nespēja izpildīt pilsonības iegūšanas kritērijus, padomju pilsoņa statusa vietā ieguva „nepilsoņu” statusu (Vihalemm & Kalmus, 2008).

Naturalizējoties 1992. gadā Igaunijas pilsonību ieguva 1,5 miljoni Igaunijas iedzīvotāju. 2012. gada aprīlī 84,3% Igaunijas iedzīvotāju bija Igaunijas pilsonība, 8,8% –citu valstu pilsonība, 6,9% bija nepilsoņa statuss (Estonia.eu, 2012). Latvijā naturalizācijas process sākās 1995. gadā, un līdz 2011. gada jūlijam 83% Latvijas iedzīvotāju bija pilsoņi, 14,4% – nepilsoņi, 3,9% – citu valstu pilsoņi, ieskaitot Latvijā pastāvīgi dzīvojošos Krievijas pilsoņus (Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.–2018. gadam, 2012).

### **1.4.3. Pārmaiņas mazākumtautību izglītības vadībā kopš Igaunijas un Latvijas neatkarības atgūšanas**

***Igaunijā*** izmaiņas izglītības sistēmā sākās 80. gadu beigās ar 1987. gadā notikušo Igaunijas skolotāju kongresu. Kongresā piedalījās gandrīz tūkstotis dalībnieku. Galvenā prasība bija lielāka Igaunijas izglītības autonomija, tāpat arī tika izteikti ierosinājumi par jauna vispārējās izglītības mācību standarta izstrādi. Tostarp tika iekļauti ieteikumi par izglītības decentralizāciju, kā arī padomju izglītības sistēmas ietekmes samazināšanu, transformējot padomju izglītību par rietumniecisku izglītību, kas praktizē uz bērnu centrētu mācību procesu. Pēc neatkarības atjaunošanas pirmā Igaunijas valdība sāka īstenot izglītības reformas. Pirmajos gados uzsvars tika likts uz izglītības sistēmas

liberalizāciju (Heidmets, et al., 2011). Padomju izglītības sistēma Igaunijā netika formāli atcelta, bet notika tās transformācija par demokrātisku pilsonisku izglītību (Toots A., 2003).

Nemot vērā izglītības reformu ieviešanas laiku un Igaunijas Kultūras ministrijas darbinieku stāstīto promocijas darba autore vizītes laikā Igaunijā 2012. gada pavasarī (Pētījuma dienasgrāmata, 2012), var apgalvot, ka Igaunijā izglītības reformu ieviešanas laikā ir izmantota arī Latvijas pieredze mazākumtautību izglītības rīcībpolitikā.

Līdzšinējās reformas Igaunijas izglītībā var iedalīt četros posmos. Pirmajā posmā 1990. gadā, kad Igaunijā tika pabeigta un ieviesta jaunā vidējās izglītības mācību programma, valstī bija 641 vispārizglītojošās skolas (par 277 skolām mazāk nekā Latvijā) (Statistics Estonia, 2012). Otrajā posmā 1996. gadā Igaunijas valdība apstiprināja jauno vispārējās izglītības valsts mācību programmu, bet 2000. gadā – trešajā posmā valsts mācību programmas ieviešanas kārtā – sākās attīstības process, kas, pēc Somijas piemēra, tika vērsts uz starpdisciplināritāti mācību programmā un saikni starp mācību programmu un ārpusklases aktivitāšu programmu (Heidmets, et al., 2011). 2000. gadā Igaunijā bija 685 skolas ar igauņu mācību valodu un 119 etnisko minoritāšu skolas, no kurām tikai 19 skolās mācības notika bilingvāli – igauņu un mazākumtautības valodā (Statistics Estonia: Full-Time Schools Of General Education, nd). Jāatzīmē, ka Igaunijā bez mazākumtautību skolām, kur mācību valoda ir krievu valoda, vēl ir dažas skolas, kurās mācības notiek somu vai angļu valodā. Ceturtajā reformu posmā, laikā no 2007. līdz 2012. gadam, Igaunijas skolās ar mazākumtautību mācību valodu notika pāreja uz bilingvālo izglītību. No 2011. gada 1. septembra mazākumtautību skolās igauņu valodā tiek pasniegti 60% no mācību satura (Heidmets, et al., 2011). Paralēli bilingvālajai izglītībai, mazākumtautību skolām (arī privātskolām) un bērnudārziem bija iespēja iesaistīties *Igauņu valodas iekļaušanas programmā*, kas nozīmē, ka bērni igauņu valodā mācās no 1. klases. Šo programmu 2011./2012. mācību gadā izmantoja 45 skolas un bērnudārzi, tostarp arī privātās mācību iestādes, par to saņemot finansiālu atbalstu no valsts.

Lai palīdzētu mācību procesā, strādājot ar skolēniem no etniski dažādām grupām, Igaunijas mazākumtautību skolotājiem tiek piedāvāta īpaši izstrādāta mācību programma, kuras laikā pedagogiem tiek sniegta iespēja praktizēt sava priekšmeta pasniegšanu abās valodās, tāpat skolotāji tiek sagatavoti darbam ar jauno imigrantu bērniem. Problēmas, uz kurām norāda Igaunijas Integrācijas un migrācijas fonda „Mūsu cilvēki” (MISA) koordinatore un eksperte izglītības jautājumos A. Harsinga (*Ave Harsing*), ir mācību līdzekļu trūkums, pasniedzot mācību saturu bilingvāli, un valodas zināšanu kvalitāte – skolās ar igauņu mācību valodu skolēni slikti zina krievu valodu, savukārt skolās ar krievu mācību valodu skolēni vāji pārvalda igauņu valodu (Pētījuma dienasgrāmata, 2012). Valodas neprasme Igaunijas sabiedrībā veicina divu informācijas telpu saglabāšanos arī jaunās paaudzes vidū.

20.gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā Latvijā tika izveidotas mazākumtautību skolas poļiem, ebrejiem, ukraiņiem, baltkrievi, lietuviešiem un igauņiem. Šo skolu skaits nepārsniedza

vienu procentpunktu no kopējā Latvijas skolu skaita (1990./91.m.g. Latvijā bija 918 vispārizglītojošās dienas skolas) (Vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc mācību valodas, nd). Neraugoties uz to, ka pieauga valsts institūciju spiediens uz izglītības iestādēm ar krievu mācību valodu, Latvijas izglītības sistēmā 90. gadu pirmajā pusē līdzās pastāvēja skolas ar latviešu un krievu mācību valodu. 1991. gada 1. septembrī skolās ar latviešu mācību valodu mācījās 147 519, bet skolās ar krievu mācību valodu – 129 609 skolēni. Latvijā vēl joprojām vispārējās vidējās izglītības mācību iestādes ar krievu mācību valodu tiek finansētas no valsts budžeta (Vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc mācību valodas, nd).

Mazākumtautību skolu izglītības aspektā, kas nosaka arī pilsoniskās izglītības pilnveides vadību, Latvijas izglītības reformā var izdalīt divus posmus. 1995. gadā izstrādātie Izglītības likuma grozījumi noteica, ka „mazākumtautību vispārizglītojošās skolās, kurās mācību valoda nav latviešu valoda, 1. – 9. klasē vismaz divos, bet 10. – 12. klasē vismaz trijos humanitārajos vai eksaktajos priekšmetos mācībām pamatā jānotiek valsts valodā” (Grozījumi Latvijas Republikas Izglītības likumā, 1995). Latvijas skolās sāka ieviest bilingvālās izglītības programmas (Rozenvalds, 2010). Pēc nepilniem desmit gadiem Izglītības likumā tika pieņemti jauni grozījumi (Grozījumi Izglītības likumā, 2004), kas paredzēja, ka no 2004. gada 1.septembra „valsts un pašvaldību vispārējās vidējās izglītības iestādēs, kurās īsteno mazākumtautību izglītības programmas, sākot ar 10. klasi, mācības notiek valsts valodā atbilstoši valsts vispārējās vidējās izglītības standartam. Valsts un pašvaldību profesionālās izglītības iestādēs, sākot ar pirmo kursu, mācības notiek valsts valodā atbilstoši valsts arodizglītības standartam vai valsts profesionālās vidējās izglītības standartam. Valsts vispārējās vidējās izglītības standarts, valsts arodizglītības standarts un valsts profesionālās vidējās izglītības standarts noteic, ka mācību satura apguve valsts valodā tiek nodrošināta ne mazāk kā 60% no kopējās mācību stundu slodzes mācību gadā, ieskaitot svešvalodas, un nodrošina ar mazākumtautības valodu, identitāti un kultūru saistīta mācību satura apguvi mazākumtautības valodā.”

Minētie grozījumi Izglītības likumā izraisīja plašu sašutumu Latvijas mazākumtautību skolēnu, viņu vecāku un arī skolotāju vidū, jo tieši skolotāju vājās latviešu valodas zināšanas liedza izpildīt Izglītības likumā ieviestās normas. 2004. un 2005. gada 1. septembrī tika rīkotas protesta demonstrācijas, kas prasīja atcelt grozījumus likumā un izteica vēlmi Latvijā krievu valodu noteikt kā otro valsts valodu.

2003./2004. mācību gadā Latvijā darbojās 156 skolas ar krievu mācību valodu, 138 divplūsmu skolas (latviešu un krievu ar bilingvālo mācību programmu), bet mācības latviešu valodā notika 714 skolās (Vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc mācību valodas, nd). Tādējādi lielākais mazākumtautību izglītības izaicinājums bija nevis mazākumtautību valodas, bet gan valsts valodas apguves nodrošināšana, saglabājot mazākumtautību valodu, kultūru un identitāti (Brands-Kehre & Pūce, 2005).

Kā norādīts 2011. gada Ārlietu ministrijas ziņojumā (Mazākumtautību izglītība Latvijā, 2011), tad pakāpeniski no 1995. līdz 2007. gadam valsts mazākumtautību skolās tika realizēta izglītības satura reforma.

2010. gada veiktā pētījuma (Baltic Institute of Social Sciences, 2010) rezultāti norāda uz vairākiem būtiskiem aspektiem. Kopš 2004. gada, kad reforma mazākumtautību skolās bija vidusposmā, ir samazinājusies mazākumtautību skolēnu piederības sajūta Latvijai, bet tajā pašā laikā pieaugusi piederības sajūta Eiropai. Piederības sajūta Krievijai palikusi nemainīga. Tāpat pētījumā secināts, ka ir uzlabojušās mazākumtautību skolu skolēnu attiecības ar latviešiem. Mazākumtautību skolēnu vidū ir palielinājusies integratīvā motivācija apgūt latviešu valodu, kas nozīmē, ka skolēniem ir vēlme radīt ciešas attiecības ar citas (latviešu) lingvistiskās grupas locekļiem, veidot dialogu un kopīgu kolektīvo identitāti. Pētījumā norādīts, ka etniskā spriedze, kas bija saistīta ar izglītības reformas jautājumiem, sešus gadus pēc reformas ir mazinājusies. Bet joprojām kā negatīva, pēc pētījuma veicēju domām, ir vērtējama skolēnu attieksme pret izglītības reformu mazākumtautību skolās, proti, 2004. gadā reformu atbalstīja 15% mazākumtautību skolu skolēnu, bet 2010. gadā – 35%. Tajā pašā laikā ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri piekrīt apgalvojumam, ka valsts pakāpeniski uzlabo mācību kvalitāti skolās ar krievu mācību valodu (2004. gadā – 15%, 2010. gadā – 29%).



# PROMOCIJAS DARBA TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS

## KOPSAVILKUMS UN GALVENIE SECINĀJUMI

Globalizācijas laikmeta iezīme ir multikulturālisms. Valstsnācija ir multikulturālas valsts pretnostatījums (Kymlicka, 2007), tāpēc promocijas darba ietvaros autore lieto D. Hartmana un J. Gerteisa (Hartmann & Gerteis, 2005) multikulturālisma definējumu, atbilstoši kuram multikulturālisms tiek definēts heterogenitātei pretnostatot homogenitāti, dažādībai – viendabību, tādējādi iezīmējot sociālās izvēles sadursmi starp dažādām grupām un indivīdu.

Multikulturālisma iezīmes katrā valstī ir atšķirīgas, tāpēc, pētot multikulturālisma tradīcijas, nepieciešams ņemt vērā katras konkrētās valsts un sabiedrības problemātikas kontekstu. Fokusēšanās uz multikulturālisma individuālo iezīmju pētīšanu un analīzi, salīdzinot iegūtos rezultātus ar rezultātiem citās multikulturālās valstīs, sniedz rīcībpolitikas veidošanā iespēju precīzāk prognozēt izmaiņas, plānot attīstību, optimizēt resursus un realizēt nepieciešamās reformas.

Mūsdienās maz ir valstu, kurās nav saskatāmas multikulturālisma iezīmes un kuras nevar uzskatīt par multikulturālām (Kymlicka, 2007).

Neraugoties uz pirmajā mirklī šķietamo Igaunijas un Latvijas vides homogenitāti, var izdalīt vairākas šīm valstīm raksturīgās multikulturālisma iezīmes un pamatoti apstiprināt, ka Igaunija un Latvija ir to valstu vidū, kuras var uzskatīt par multikulturālām. Var izdalīt vairākas Igaunijas un Latvijas situācijai raksturīgas kopējās multikulturālisma iezīmes:

- sabiedrībā eksistē vēsturiskās etnisko minoritāšu grupas (Igaunijā – somi, ebreji, romi, Latvijā – poļi, ebreji, romi), kuras kopj savu valodu, kultūru un tradīcijas;
- sabiedrības etniskajā sastāvā ir liela dominējošā minoritātes grupa – etniskie krievi, kuri nav vēsturiskā etniskā grupa, bet ieradušies valstī kā darba migranti padomju okupācijas gados;
- pēc neatkarības atjaunošanas 1991. gadā un pēc iestāšanās Eiropas Savienībā 2004. gadā valstīs nav izteikti liela jauno imigrantu pieplūduma, kas varētu būt skaidrojams ar zemo sociālekonomisko attīstības līmeni un nepievilcīgo klimatu;
- par imigrantiem un trešo valstu piederīgajiem Igaunijā un Latvijā atbild atsevišķi veidotas institūcijas, kas mērķtiecīgi veic dažādu aktivitāšu realizēšanu, lai sekmētu viņu integrāciju sabiedrībā;
- Igaunijā un Latvijā ir veikta izglītības reforma mazākumtautību skolās ar mērķi – daļu mācību satura mācīt valodā;
- notikusi pilsoniskās izglītības mācību satura transformācija, veidojot starppiešķmetu saikni, pilnveidojot mācību saturu un metodes;

- līdzīgi kā citās Baltijas jūras reģiona demokrātiskajās valstīs, Igaunijā un Latvijā dominējošā reliģija ir kristietība. Abās valstīs pastāv konfesionālā dažādība, tiesa, joprojām dominē tradicionālās konfesijas (Romans katoļi, luterāņi, pareizticīgie, vecticībnieki).

Multikulturālisma iezīme, kas raksturīga tikai Igaunijai – pastāvīgajiem iedzīvotājiem, kuriem nav juridiskā pilsoņa statusa, ir tiesības piedalīties pašvaldību vēlēšanās. Latvijas politiskajā telpā par iespēju piedalīties pašvaldību vēlēšanās pastāvīgajiem Latvijas valsts iedzīvotājiem, kuri nav pilsoņi, diskusijas bija vērojamas 2011. gadā, taču šis priekšlikums neguva atbalstu. Promocijas darba autore atbalsta pastāvīgo iedzīvotāju pilsoniskās līdzdalības iespēju paplašināšanu un uzskata, ka Latvijā, palielinot indivīda juridisko pilsoniskās atbildības sajūtu un pastarpināti veidojot piederības apziņu dzīvesvietai, nepieciešams izstrādāt noteikumus, kas pastāvīgajiem iedzīvotājiem ļautu piedalīties pašvaldību vēlēšanās.

Nemot vērā nosauktās multikulturālisma pazīmes Igaunijā un Latvijā un atsaucoties uz A. Hanbergera (Hanberger, 2010) sniegto multikulturālisma formu eksistences skaidrojumu sociumā (skat. 1.1.1. attēls), promocijas darba autore uzskata, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrība patlaban ir pārejas periodā no kultūru līdzāspastāvēšanas sabiedrības modeļa uz kultūru saplūšanas sabiedrības modeli.

Pilsonības jēdziena skaidrojumā dažādu autoru darbos izkristalizējas divi virzieni: (1) pilsonība kā piederība konkrētai sabiedrībai, kur pār politisko un tiesisko piederību prevalē indivīda piederības apziņa un (2) pilsonība kā nacionāla jeb valstiska vērtība (juridiskais statuss), kur pilsonis tiek uzskatīts par politiskās sabiedrības locekli. Promocijas darbā pilsonības jēdziena izpratne pētīta, ievērojot abas minētās iezīmes. Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu salīdzinošajā aspektā, analizējot starptautiskos demokrātijas un ekonomikas novērtējumus, promocijas darba autore secina, ka Igaunija vairāk nekā Latvija atbilst demokrātiskas un pilsoniski atbildīgas sabiedrības definējumam, tuvojoties to valstu līmenim, kurām ir augsts sociālekonomiskais indekss, izteikti augsts demokrātijas un tautas attīstības indekss. Visos promocijas darbā analizētajos starptautiski salīdzinošajos pētījumos Latvija starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm ieņēma pēdējo vietu.

Ir novērotas atšķirības pilsoniskās izglītības apgūvē vispārizglītojošajās skolās. Salīdzinot ar Latvijas mācību saturu, Igaunijas vispārizglītojošajās skolās pilsoniskās izglītības apguvei ir atvēlēts lielāks mācību stundu skaits (attiecīgi piecas un četras mācību stundas nedēļā) un izstrādāti starppriekšmetu sakni veidojoši temati pilsoniskajā izglītībā.

Balstoties uz 1. nodaļā aplūkotojām pilsonības elementiem, kuri tiek ietverti pilsonības un pilsoniskās izglītības teorijās, promocijas darba autore ir izveidojusi savu teorētisko pilsoniskās izglītības modeli, kas sastāv no trīs pamatelementiem – pilsoniskajām attieksmēm, prasmēm un zināšanām (1. nodaļa, 1.2.2. attēls, 46. lpp.). Izveidotais modelis tiks izmantots kā teorētisks pamats, lai empīriskajā daļā pierādītu pilsonisko zināšanu un prasmju ietekmi uz attieksmēm.

Lai varētu sistēmiski veikt pilsoniskās izglītības ietekmējošo faktoru analīzi, balstoties uz izglītības vadības teorētiķu teikto, promocijas darbā izdalīti skolas iekšējās un ārējās vides ietekmes faktori un to savstarpējā mijiedarbība (1.2. apakšnodaļa, 1.2.1. attēls, 43.lpp.).

Apkopojot iegūtos rezultātus, var izteikt uz teoriju balstītu secinājumu, ka pilsoniskās izglītības pārmaiņu vadībā būtiska loma ir ne tikai skolas iekšējiem faktoriem, bet arī ārējiem faktoriem, kuri var gan tieši, gan netieši ietekmēt skolas vidi. Tāpēc autore padziļināti pēta tādus faktorus kā vecāki – ģimenes vide, skolotājs un skolas vide, dažādus valsts un reģionālos faktorus, kas tieši un netieši var ietekmēt skolēnu pilsonisko izglītību.

Balstoties uz teorētiskajā daļā sniegto valstu pieredzi par pilsoniskās izglītības vadības sistēmas pilnveides analīzi komparatīvā salīdzinājumā 4. nodaļā (142. lpp) tiek analizēti pilsoniskās izglītības pilnveides vadības virzieni.

## PROMOCIJAS DARBA EMPĪRISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

Promocijas darba teorētiski pētnieciskās daļas analīzes rezultātā iegūtās Igaunijas un Latvijas sabiedrības multikulturālisma iezīmes, jēdzienu „pilsonība”, „pilsonis” un „pilsoniskā kompetence” definējums, izstrādātais teorētiskais pilsoniskās kompetences modelis un noteiktie pilsoniskās izglītības vadību ietekmējošie faktori kalpos par pamatu, lai, empīriski novērtētu pilsoniskās izglītības pilnveides vadību Igaunijā un Latvijā un skaidrotu iegūtos rezultātus.

Promocijas darba empīriski pētnieciskajā daļā nepieciešams izstrādāt metodoloģiju un modeli, ar kura palīdzību varētu empīriski izskaidrot un pierādīt Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības pilnveides vadības faktoru ietekmi uz pilsoniskās izglītības līmeņa izmaiņām vispārizglītojošajās skolās, kā arī padziļināti izpētīt Latvijas pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas.

Starptautiskās pilsoniskās izglītības pētījuma – ICCS 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a; Schulz, Frallion, Ainley, & Losito, 2008) dati kalpoja par bāzi, lai veiktu Igaunijas un Latvijas skolēnu zināšanu un attieksmju sekundāro un salīdzinošo analīzi pilsoniskajā izglītībā, kā arī noteiktu Igaunijas un Latvijas skolotāju nostāju pilsoniskās izglītības saturā un mācību metodikā.

Veicot datu sekundāro analīzi, tika konstatēts, ka kvantitatīvā pētniecības metode (SEM – *Structural Equation Modeling*) uzskatāma par orientētu uz rezultātiem, drošu un vispārināmu (Oakley, 1999), kā arī atbilstošu promocijas darbā izvirzītā mērķa sasniegšanai, taču, lai pilnīgāk argumentētu izvirzītās tēzes un izpildītu promocijas darbā izvirzītos uzdevumus, tika veikts kvalitatīvs fokusgrupu pētījums (Krueger & Casey, 2000; Rubin & Rubin, 2005), izlasi veidojot no ICCS 2009 dalībiskolām Latvijā, kuru skolēniem pilsoniskās izglītības testā vidējie sasniegumi bija visaugstākie.

## 2. IGAUNIJAS UN LATVIJAS PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS NOVĒRTĒJUMS

### 2.1. Starptautiskā pilsoniskā izglītības pētījuma metodoloģija

Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) darbojas kopš 1958.gada, realizējot starptautiski salīdzināmus pētījumus (*large-scale international surveys*). IEA pirmo pētījuma ciklu pilsoniskajā izglītībā organizēja 1971. gadā, kur sešu priekšmetu pētījumā starp dabaszinātnēm, lasītprasmi, literatūru, angļu un franču valodu kā svešvalodām tika iekļauta arī pilsoniskā izglītība. Pamatojums pilsoniskās izglītības iekļaušanai pētījumā bija uzskats, ka zināšanas un attieksmes pilsoniskās izglītības jomā ir tikpat svarīgas kā zināšanas un prasmes matemātikā un svešvalodās (Schulz, Frallion, Ainley, & Losito, 2008).

Otrais pilsoniskās izglītības pētījuma cikls notika 1999. gadā, bet trešais – 2009. gadā. ICCS 2009 mērķis bija izpētīt, cik lielā mērā pētījuma dalībvalstu jaunieši ir gatavi uzņemties dažādas pilsoniskās lomas. Lai to sasniegtu, tika pētīta skolēnu konceptuālā izpratne, zināšanas un prasmes pilsoniskās izglītības jomā.

ICCS 2009 pētījuma administrēšanā Latvijā piedalījās promocijas darba autore.

ICCS 2009 datu savākšana visās 38 dalībvalstīs, tostarp Igaunijā un Latvijā, notika laika posmā no 2008. gada oktobra līdz 2009. gada jūnijam – Dienvidu puslodē savācot datus laikā no 2008. gada oktobra līdz novembrim, bet Ziemeļu puslodē – no 2009. gada februāra līdz maijam (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a). ICCS 2009 izmēģinājuma pētījums notika laikā no 2007. līdz 2008. gadam.

Nākamā pētījuma cikla datu savākšana plānota 2016. gadā.

Promocijas darbā izmantoti starptautiski salīdzinoši pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2009 dati, kas ir reprezentatīvi un attiecināmi uz visu ģenerālkopu.

#### ***ICCS 2009 pētījuma izlase***

Pētījuma izlase ir atbilstoša ICCS 2009 pētījuma izlases veidošanas vadlīnijām (Sampling Manual, 2007; Schulz, Frallion, Ainley, & Losito, 2008).

ICCS 2009 mērķa grupa ir 8.klases skolēni, kuru vidējais vecums ir 14 gadi. Datu savākšanas brīdī skolēniem bija jābūt apmēram 13,5 gadus veciem. Ja skolēnu vidējais vecums 8.klasē bija zem 13,5 gadiem, tad par izlases klasi (*target grade*) tika izvēlēti 9.klases skolēni.

Mērķa grupas respondentu vecums (14 gadi) ir raksturojams kā pusaudžu gadi – pārejas vecums no bērnības uz jaunību. Tas ir laiks, kad jaunieši tuvojas pamatskolas absolvēšanai. Šajā vecumā viņi sāk salīdzināt savu un apkārtējo viedokli, viņiem veidojas patstāvīga pasaules uztvere. Jaunieši eksperimentē ar savu uzvedību un pieņemtajiem lēmumiem, kā arī uzņemas atbildību par savas rīcības

sekām. Ņemot vērā vecumposma psiholoģiju, jauniešiem četrpadsmit gadu vecumā veidojas individuāls pasaules uzskats un viņš ir spējīgs paust savu personisko viedokli par procesiem sabiedrībā, tostarp arī par procesiem, kas skar ar pilsoniskumu, demokrātiju un multikulturālismu saistītus jautājumus.

Katrā no pētījuma dalībvalstīm ICCS 2009 izlase tika veidota no divu pakāpju klasteru izlases. Pirmajā pakāpē katrā no dalībvalstīm tika izraudzītas izlases skolas, izmantojot PPS (*probability proportional to size as measured by the number of students enrolled in a school*) pieeju. Vēlamais izlases skolu skaits tika iegūts, novērtējot katras valsts vispārējās izglītības sistēmu, skolu un skolēnu skaitu. Tika noteikts, ka minimālajam skolu skaitam katras dalībvalsts izlasē jābūt 150. Pirmajā izlases veidošanas kārtā tika noteikts arī skolotāju un skolēnu skaits izlasē. Izlases dalībskolu klases, kas tika uzaicinātas piedalīties pētījumā, tika noteiktas pēc nejaušības principa un izlasē tika iekļauti visi izvēlētas klases skolēni. Valstīs, kuru skolu izlase sastāvēja no 150 skolām, skolēnu izlases lielums svārstījās no 3000 līdz 4500 skolēniem (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a).

Izlases kritērijiem neatbilda un ģenerālkopā netika iekļauti 3,8% Igaunijas skolu un 5,7% (N=1191) Latvijas skolu, jo tās neatbilda kritērijiem. Izlasē tika iekļautas tikai vispārizglītojošās dienas skolas ar valsts un krievu mācību valodu. Lai izlase būtu reprezentatīva, pētījumā bija jāpiedalās vismaz 85% no izlases skolām un 85% no izlases skolu skolēniem. Igaunijas un Latvijas izlases atbilst ICCS 2009 pētījuma izlases veidošanas kritērijiem un ir uzskatāmas par reprezentatīvām, jo pētījumā piedalījās vairāk nekā 85% izlases skolu (149 – Igaunijas skolas, 150 – Latvijas skolas) (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a).

Igaunijā un Latvijā ICCS 2009 piedalījās 5345 skolēni no 149 skolām Igaunijā un 150 skolām Latvijā, no tiem 2743 – 8.klašu skolēni no Igaunijas un 2602 – no Latvijas.

***Igaunijas un Latvijas skolotāju izlase*** ICCS 2009 pētījumā veidota, balstoties uz skolu izlasi un pārstāv dažādu reģionu un tipu skolas (Skolotāju skaits LR vispārizglītojošajās dienas skolās, 2008./2009.mācību gads, 2009).

ICCS 2009 skolotāju izlasē tika iekļauti skolotāji, kuri pasniedz stundas pētījuma izlases skolu 8.klašu skolēniem. Pētījumā piedalījās 8,9% no visiem Latvijas skolotājiem, Igaunijā – 12,6 %. Igaunijā un Latvijā ICCS 2009 piedalījās 3940 skolotāji, no tiem 1863 skolotāji (īpatsvars 47%) no Igaunijas un 2077 (īpatsvars 53%) skolotāji no Latvijas.

### ***Pētījuma mērinstrumenti***

ICCS 2009 pētījumā izmantots liels skaits mērinstrumentu (par instrumentiem sīkāk skat. Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a, pp. 33-34; Schulz, Fraillon, Ainley, & Losito, 2008, pp. 46-50); par pilsoniskās izglītības kontekstu sīkāk skat. Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a, pp. 37-57), no kuriem promocijas darbā izmantoti skolēnu testi un aptaujas, Eiropas moduļa aptaujas daļa, skolotāju aptaujas.

Skolēnu aptaujas kā pētījuma instrumenti ir izstrādātas, ņemot vērā 14 gadus vecu jauniešu uztveres īpatnības un iespējamo dzīves pieredzi, kā arī skolēna ģimenes, klases, skolas un sabiedrības kontekstu (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a). Taču jāatzīmē, ka sasniegumu mērījumu testā vairāki iekļautie jautājumi saturiski neatbilst atsevišķu dalībvalstu pilsoniskās izglītības mācību programmu saturam 8. klasē, tos skolēni apgūst vēlāk. Ar minēto nepilnību šāda mēroga pētījumos ir jārēķinās un iespēju robežās jāņem vērā, analizējot pētījumā iegūtos rezultātus.

Skolēnu aptaujā ir 29 jautājumu grupas, kuru atbildes veidotas pēc Likerta skalas principa un dihotomas izvēles principa. Jautājumu grupas aptaujā tematiski iedalās:

- vispārīgajos jautājumos: informācija par skolēnu un viņa ģimeni;
- jautājumos par skolēna ārpusskolas aktivitātēm;
- jautājumos par skolu: mācībām, skolas vidi, attiecībām ar skolas biedriem un skolotājiem;
- jautājumos par skolēna viedokļiem un attieksmēm pilsoniskās izglītības jomā.

Skolēnu testā kopā ir 80 jautājumi, kas sadalīti septiņos klasteros (jautājumu grupās). No klasteriem veidoti septiņi atšķirīgi testa varianti, kas nodrošina lielāku tematu skaitu ietveršanu testā (skat. 2.1.1. tabulu). Katram skolēnam bija jāizpilda tikai viena testa brošūra.

2.1.1.tabula. ICCS 2009 pētījuma skolēna testa septiņu klasteru sadalījums pa testa variantiem

*Avots: ICCS 2009 metodoloģijas izklāsts (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a)*

Testa bukleta numurs	Pozīcija		
	A	B	C
1.	C01	C02	C04
2.	C02	C03	C05
3.	C03	C04	C06
4.	C04	C05	<b>C07*</b>
5.	C05	C06	C01
6.	C06	<b>C07*</b>	C02
7.	<b>C07*</b>	C01	C03

\*Klasteri, kas atrodamas arī IEA CIVED pētījumā. Datu savākšana notika 1999.gadā.

Sadarbojoties ar Igaunijas ICCS 2009 pētījuma veicējiem, autore ieguva papildu informāciju un datus stratifikācijai pēc skolu mācību valodas, skolas tipa un urbanizācijas. Iegūtie dati pētījuma gaitā ļāva noteikt statistiskās atšķirības skolēnu sasniegumos un pilsoniskajās attieksmēs, prasmēs un sapratnē, ņemot vērā iepriekš minētos parametrus.

Pētījuma instrumentu adaptācija krievu valodā Igaunijas un Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu tika izstrādāta, sadarbojoties ar ICCS 2009 pētījuma veicējiem Krievijā.

## 2.2. Skolēnu pilsoniskās izglītības zināšanu un prasmju līmenis starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā

### *Skolēnu sasniegumi pilsoniskās izglītības testā*

*Starptautiskais salīdzinājums pēc sasniegumiem testā.* Ņemot vērā, ka Igaunija un Latvija ir piederīgas Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu saimei, kurā ietilpst arī Norvēģija, Zviedrija, Somija, Lietuva, Polija, Vācija un Dānija, ICCS 2009 testā iegūtos 8. klašu skolēnu zināšanu rezultātus pilsoniskajā izglītībā svarīgi analizēt salīdzinoši, novērtējot katras valsts skolēnu sasniegumus salīdzinājumā ar konkrētās valsts labklājību un pilsonisko sistēmu. Šis apakšnodaļas mērķis ir atbildēt uz jautājumu, kādas ir Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās zināšanas starptautiskajā salīdzinājumā (ICCS 2009 dalībvalstu uzskaitījumu skat. 2.2.1. tabulā). Atbildot uz šo jautājumu, turpmākā empīriskās daļas analīze ļaus labāk izprast Igaunijas un Latvijas valstu skolēnu pilsonisko un piederības apziņu, vērtības, attieksmes un zināšanu ietekmi uz nosauktajiem elementiem.

Lai noteiktu katras ICCS 2009 dalībvalsts skolēnu iegūto vidējo punktu skaitu, sākotnējie testā iegūtie rezultāti tika pārrēķināti<sup>7</sup> tā, lai valstu vidējais rezultāts būtu 500 punktu (standartnovirze 100 punktu). Pētījuma dalībvalstu vidējie rezultāti bija robežās no 380 līdz 576 punktiem, kas atbilst gandrīz divu standartnoviržu diapazonam (Čekse, Geske, Grīnfelds, & Kangro, 2010). Divas dalībvalstis – Honkonga un Nīderlande – ICCS 2009 kopējo rezultātu daļā netika iekļautas, jo valstis neizpildīja visus noteiktos pētījuma nosacījumus.

Augstākie vidējie rādītāji pilsoniskās izglītības testā bija Skandināvijas valstu – Somijas (576 punkti) un Dānijas (576 punkti) skolēniem, nedaudz zemākas zināšanas testā demonstrēja Zviedrijas (537 punkti) un Polijas (536 punkti) skolēni – viņu sasniegumi nebija statistiski nozīmīgi atšķirīgi. Arī Igaunijas skolēnu sasniegumi (525 punkti) un Norvēģijas skolēnu sasniegumi (515 punkti), tāpat kā Somijas, Dānijas, Zviedrijas un Polijas, bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā ICCS 2009 vidējie. Lietuvas skolēnu vidējie sasniegumi (505 punkti) bija statistiski vienādi ar visu ICCS 2009 valstu skolēnu vidējiem rezultātiem testā.

Novērtējot Latvijas vietu starp Baltijas jūras reģiona valstīm, jāsecina, ka Latvijas skolēnu rezultāti pilsoniskās izglītības testā bija paši zemākie (482 punkti) un vērtējami arī kā statistiski zemāki nekā vidēji ICCS 2009 pētījuma testā. Promocijas darba autore, atsaucoties uz 4.nodaļā veikto Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu komparatīvo analīzi, pieņem, ka Latvijas skolēnu zemo rezultātu iemesls varētu būt sabiedrības un izglītības politikas veidotāju pilsoniskās izglītības nozīmes neapzināšanās. Pieļaujama ir arī vājā spēja saskatīt indivīda un sociuma kopumā pilsoniskās apziņas

---

<sup>7</sup> Testa rezultātu pārrēķināšanu kopējā skalā visām pētījuma dalībvalstīm nodrošināja ICCS 2009 organizatori.



pastarpināto ietekmi uz ekonomiku (piemēram, apzinīga nodokļu maksāšana, godīga uzņēmējdarbība), korupcijas samazināšanu, godprātīgu politisko līdzdalību, līdzcilvēku uzticību un sadarbību, toleranci.

2.2.1.tabula. ICCS 2009 dalībvalstu skolēnu vidējais pilsonisko zināšanu un prasmju novērtējums (sasniegumi) testā un skolēnu vidējais vecums.

Avots: Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a

ICCS 2009 pētījuma dalībvalsts	Vidējais skolēnu vecums	Vidējie sasniegumi (punkti)
<b>Somija</b>	<b>14,7</b>	<b>576 (2,4)*</b>
<b>Dānija</b>	<b>14,9</b>	<b>576 (3,6)</b>
Koreja	14,7	565 (1,9)
Taivāna (Kīna)	14,2	559 (2,4)
<b>Zviedrija</b>	<b>14,8</b>	<b>537 (3,1)</b>
<b>Polija</b>	<b>14,9</b>	<b>536 (4,7)</b>
Īrija	14,3	534 (4,6)
Šveice	14,7	531 (3,8)
Lihtenšteina	14,8	531 (3,3)
Itālija	13,8	531 (3,3)
Slovākija	14,4	529 (4,5)
<b>Igaunija</b>	<b>15,0</b>	<b>525 (4,5)</b>
Anglija	14,0	519 (4,4)
Jaunzēlande	14,0	517 (5,0)
Slovēnija	13,7	516 (2,7)
<b>Norvēģija</b>	<b>13,7</b>	<b>515 (3,4)</b>
Beļģija (flāmi)	13,9	514 (4,7)
Čehija	14,4	510 (2,4)
Krievija	14,7	506 (3,8)
<b>Lietuva</b>	<b>14,7</b>	<b>505 (2,8)</b>
Spānija	14,1	505 (4,1)
Austrija	14,4	503 (4,0)
Malta	13,9	490 (4,5)
Čīle	14,2	483 (3,5)
<b>Latvija</b>	<b>14,8</b>	<b>482 (4,0)</b>
Grieķija	13,7	476 (4,4)
Luksemburga	14,6	473 (2,2)
Bulgārija	14,7	466 (5,0)
Kolumbija	14,4	462 (2,9)
Kipra	13,9	453 (2,4)
Meksika	14,1	452 (2,8)
Taizeme	14,4	452 (3,7)
Gvatemala	15,5	435 (3,8)
Indonēzija	14,3	433 (3,4)
Paragvaja	14,9	424 (3,4)
Dominikāna	14,8	380 (2,4)

\*standartkļūda dota iekavās

Pamatojumu izvirzītajam apgalvojumam sniedz Somijas un Dānijas piemēri, kur skolēni ICCS 2009 pilsoniskās izglītības testā ieguvuši augstāko novērtējumu. Abas valstis tiek raksturotas kā sociālekonomiski attīstītas un sakārotas, turklāt Somija ir atpazīstama ar savu pārdomāto un efektīvo

izglītības sistēmu, bet Dānija – tiek definēta kā viena no pasaules labklājības valstīm. Autore apzinās, ka pretarguments iepriekš sacītajam varētu būt valstu vēsturiskā attīstības gaita, atšķirības sabiedrības kultūru un etniskajā sastāvā un vēsturiskā atmiņa, kas būtiski ietekmējusi izaugsmi, taču, neraugoties uz to, uzskata, ka arī Igaunijā un Latvijā nepieciešama apzināta pilsoniskās izglītības rīcībpolitikas veidošana.

Lai iegūtu iespēju Igaunijas un Latvijas datus salīdzināt reģionālā griezumā, katrā valstī tika izdalīti pieci reģioni. Igaunijā izdalītie reģioni bija Ziemeļigaunija (Harju reģions, kurā ietilpst galvaspilsēta Tallina), Austrumigaunija (Ida-Viru Lääne-Viru reģioni), Centrālā Igaunija (Rapla, Järva, Jõgeva reģioni), Dienvidigaunija (Tartu, Põlva, Võru, Valga, Viljandi reģioni) un Rietumigaunija (Pärnu, Saare, Hiiu, Lääne reģioni). Latvija tika iedalīta pēc novadu vēsturiskā sadalījuma (Vidzeme, Latgale, Zemgale, Kurzeme), izdalot Rīgu kā atsevišķu reģionu (skat. 1.4.4.attēls, 68. lpp).

Salīdzinot Igaunijas un Latvijas reģionu skolēnu vidējos sasniegumus testā (skat. 2.2.2.tabulu), tika noskaidrots, ka augstākas zināšanas pilsoniskajā izglītībā uzrāda Rietumigaunijas skolēni (546 punkti), vājākās zināšanas pilsoniskajā izglītībā bija skolēniem, kas dzīvo Austrumigaunijā (496 punkti). Latvijā augstākos rezultātus sasnieguši skolēni Rīgas un Vidzemes reģionos (495 punkti), viņu zināšanas pilsoniskajā izglītībā bija līdzvērtīgas Austrumigaunijas skolēnu zināšanām ( $p > 0,05$ ). Zemākie rezultāti testā bija skolēniem no Kurzemes (461 punkti).

2.2.2.tabula. Igaunijas un Latvijas reģionu skolēnu vidējais pilsonisko zināšanu un prasmju novērtējums (sasniegumi) ICCS 2009 pilsoniskās izglītības testā.

*Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 Igaunijas un Latvijas skolēnu testa rezultātiem*

Valsts	Reģions	Vidējie punkti
Igaunija	Rietumigaunija	546 (9,21)*
	Ziemeļigaunija	534 (8,41)
	Dienvidigaunija	521 (10,01)
	Centrālā Igaunija	515 (11,39)
	Austrumigaunija	496 (8,41)
Latvija	Rīgas reģions	495 (6,85)
	Vidzeme	495 (7,36)
	Zemgale	477 (8,87)
	Latgale	466 (14,96)
	Kurzeme	461 (7,61)

\*standartkļūda dota iekavās

**Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu sadalījums.** Katram ICCS 2009 skolēna testa uzdevumam tika noteikta grūtības pakāpe punktos, kas ļāva interpretēt iegūtos rezultātus. ICCS 2009 pētījumā grūtības pakāpes definētas kā pilsoniskās kompetences līmeņi (promocijas darba praktiskajā daļā turpmāk ar jēdzienu „pilsoniskās kompetences līmenis” tiks saprasts skolēnu novērtējums ICCS 2009 testā). Katram pilsonisko zināšanu un prasmju līmenim atbilda noteiktas prasmes un zināšanas

(skat. 2.2.3. tabulu). Tika pieņemts, ka skolēns, kurš sasniedzis konkrēto līmeni, demonstrē arī par esošo līmeni zemākas pilsoniskās prasmes un zināšanas (Schulz, Ainley, & Fraillon, 2011), piemēram, skolēns, kurš saņēmis 550 punktus, pēc rezultāta atrodas 2. līmenī, un viņam ir gan 2., gan 1., gan zem 1.līmeņa atbilstošās pilsoniskās zināšanas un prasmes. Minēto sadalījumu noteica un aprēķināja centralizēti ICCS 2009 starptautiskajā datu centrā.

Lai varētu veikt skolēnu testā iegūto rezultātu salīdzināšanu starp reģioniem, skolēnu datu failā vērtības, kas tiek apzīmētas kā PV1CIV, PV2CIV, PV3CIV, PV4CIV, PV5CIV (*Plausible values*<sup>8</sup>, sīkāk skat. (Wu, 2005), tika ranžētas atbilstoši pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu sadalījumam (skat. 2.2.4. tabulu). Datu analīzes rezultāti parādīja, ka vērtību rezultāti atšķīrās viena procentpunkta robežās, tāpēc autore tālāko analīzi veica tikai ar vienu mainīgo, kas tiek apzīmēts ar PV1CIV.

### 2.2.3. tabula. Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu apraksts

Avots: Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a

Līmenis*, punkti testā	Apraksts	Piemērs
<b>3. līmenis, 563 punkti un vairāk</b>	Skolēni, kas ieguvuši 563 vai vairāk punktus, demonstrē prasmi saskatīt sakarības starp procesiem sociālajās un politiskajās organizācijās, to ietekmi, kā arī likumdošanas un institucionālos mehānismus to kontrolei. Viņi izsaka precīzus pieņēmumus par institucionālo politiku un pilsoņu darbību ieguvumiem, motivāciju un iespējamajiem rezultātiem. Jaunieši integrē, pamato un izvērtē testā aprakstītās situācijas, politiskos notikumus vai likumus, balstoties uz principiem, kas ir to pamatā. Skolēni demonstrē, ka labi pārzina starptautiskās ekonomiskās tendences un aktīvas pilsoniskās līdzdalības stratēģisko dabu.	Skolēni, kas darbojas 3. līmenī: <ul style="list-style-type: none"> <li>• atpazīst iespējamās ētiskā patērnieciskuma stratēģiskos mērķus;</li> <li>• ierosina mehānismus, saskaņā ar kuriem atklātas publiskas debates un komunikācija var nākt par labu sabiedrībai;</li> <li>• izprot ieguvumus, kas saistīti ar starpkultūru izpratni sabiedrībā;</li> <li>• pamato tiesu varas atdalīšanu no parlamenta;</li> <li>• saista taisnīgas un vienlīdzīgas pārvaldes principu ar likumiem, kas attiecas uz politisko partiju finansu dotāciju atklāšanu;</li> <li>• izvērtē vienlīdzības un iekļaušanas politiku;</li> <li>• atpazīst galvenās brīvā tirgus ekonomikas un multinacionālu kompāniju iezīmes.</li> </ul>
<b>2. līmenis, 479 - 562 punkti</b>	Šajā līmenī skolēni demonstrē, ka vispusīgi pārzina reprezentatīvas demokrātijas kā politiskās sistēmas jēdzienu. Viņi saskata veidus, kādos var izmantot institūcijas un likumus, lai aizsargātu un sekmētu sabiedrības vērtības un principus. Skolēni saskata pilsoņu kā	Skolēni, kas darbojas 2. līmenī: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vērtē autoritātes pieņemto lēmumu objektivitāti un atbilstību sabiedrības interesēm;</li> <li>• balstoties uz vietējo kontekstu, vispārina ekonomisko risku, ko attīstības valstīs veicina</li> </ul>

<sup>8</sup> *Plausible values* jeb *ticamības vērtības* izmanto starptautiski salīdzinošos pētījumos, piemēram, PISA, TIMSS, ICCS, kuros tiek mērīti skolēnu sasniegumi – zināšanas un prasmes ar mērķi atvieglot sekundārās analīzes veikšanu. *Ticamības vērtības* tiek izveidotas no skolēnu sasniegumu latentajiem mainīgajiem un paredzētas sekundārās analīzes veikšanai (Wu, 2005).

2.2.3. tabula. Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu apraksts

Avots: Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a

Līmenis*, punkti testā	Apraksts	Piemērs
	vēlētāju potenciālo lomu reprezentatīvā demokrātijā, kā arī vispārīna principus un vērtības, kas iegūti no konkrētiem piemēriem par politiku un likumiem (ieskaitot cilvēktiesības). Skolēni demonstrē izpratni par ietekmi, kāda ārpus vietējās sabiedrības var būt aktīvam pilsonim. Viņi vispārīna individuālo aktīvu pilsoņa lomu uz plašāku pilsonisko sabiedrību un pasauli.	<p>globalizācija;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apzinās, ka, balsojot vēlēšanās, informēti pilsoņi labāk spēj pieņemt lēmumus;</li> <li>• pienākumu vēlēties saista ar demokrātijas pārstāvēšanu;</li> <li>• raksturo likumdošanas un parlamenta nozīmi;</li> <li>• definē konstitūcijas vispārīgo jēgu;</li> <li>• atbildību par vides aizsardzību saista ar konkrētu individu.</li> </ul>
<b>1. līmenis, 395 - 478 punkti</b>	Skolēni šajā līmenī orientējas jautājumos par vienlīdzību, sociālo vienotību un brīvību kā demokrātijas principiem. Minētos principus viņi saista ar ikdienas situāciju piemēriem, kuros parādīta šo normu aizstāvēšana vai pārkāpšana. Skolēni pārzina pamatprincipus par individu kā aktīvu pilsoni: viņi saskata nepieciešamību ikvienam ievērot likumus, saista individuālas darbības ar iespējamajām sekām un personiskās īpašības ar indivīda spējām ietekmēt pilsoniskās izmaiņas.	Skolēni, kas darbojas 1. līmenī: <ul style="list-style-type: none"> <li>• saista preses brīvību ar informāciju, ko mediji sniedz sabiedrībai, kā arī novērtē sniegtās informācijas precizitāti;</li> <li>• pamato brīvprātīgu piedalīšanos vēlēšanās politiskās izpausmes brīvības kontekstā;</li> <li>• izprot, ka demokrātiskiem līderiem jāapzinās to cilvēku vajadzības, kuriem viņi ir autoritāte;</li> <li>• saskata, ka ANO Deklarācija par cilvēktiesībām ir domāta visiem cilvēkiem;</li> <li>• vispārīna Interneta kā saziņas līdzekļa vērtību pilsoniskajā līdzdalībā.</li> </ul>

\*Augstāka līmeņa pilsoniskās zināšanas un prasmes ietver zemākajā līmenī esošās pilsoniskās zināšanas un prasmes.

2.2.4. tabula. Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņi, visu ICCS 2009 dalībvalstu skolēnu procentuālais īpatsvars pēc sadalījuma pa līmeņiem.

Avots: (Schulz, Ainley, & Fraillon, 2011)

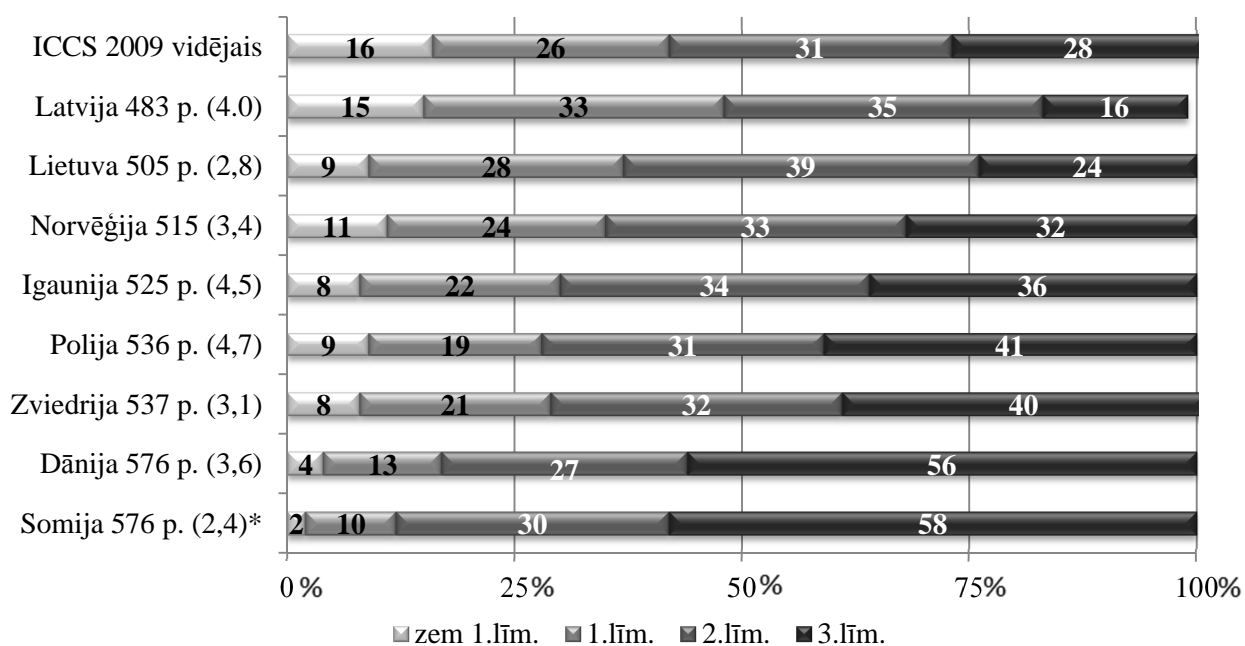
Pilsoniskās kompetences līmenis	Sākuma robeža (punkti)	Vidējais procentuālais īpatsvars katrā līmenī (%) ICCS 2009 pētījuma dalībvalstu skolēniem
3.līmenis	563	28 (0,2)**
2.līmenis	479	31 (0,2)
1.līmenis	395	26 (0,2)
zem 1.līmeņa	nav noteikta	16 (0,2)

\*Augstāka līmeņa pilsoniskās zināšanas un prasmes ietver zemākajā līmenī esošās pilsoniskās zināšanas un prasmes

\*\*Standartkļūdas dotas iekavās

**Pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu iedalījums ICCS 2009 testā.** Promocijas darbā skolēnu pilsoniskie zināšanu un prasmju līmeņi tika salīdzināti starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm un sīkāk analizēti Igaunijas un Latvijas skolēnu testa rezultāti pēc (a) pēc mācību valodas – igauņu, latviešu, krievu; (b) valsts mācību valodas, krievu mācību valodas, (c) reģionālās piederības.

**Skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu salīdzinājums starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm.** Visu 38 pētījuma dalībvalstu salīdzinājumā zemākie rezultāti pilsoniskās izglītības testā (380 punkti) bija vērtējami zem pirmā līmeņa (395 – 478 punkti), bet augstākais rezultāts (576 punkti) bija vērtējams kā atbilstošs trešajam līmenim (563 vai vairāk punktu). Salīdzinot rezultātus starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm (skat. 2.2.1. attēls), trešajā pilsonisko zināšanu un prasmju līmenī atradās vairāk nekā puse no Somijas (58%) un Dānijas (56%) skolēniem, mazāk nekā puse Polijas (41%), Zviedrijas (40%) un Norvēģijas (32%) skolēnu. Igaunijā trešajā līmenī bija 36% skolēnu, kas ir par 2% vairāk nekā skolēni, kas atrodas otrajā kompetences līmenī (34%).



\* punkti (standartklūda)

2.2.1. attēls. Igaunijas un Latvijas salīdzinājums starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm ICCS 2009 skolēnu testā pēc pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa

Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 skolēnu testa datiem

Latvijas skolēni sadalījās līdzīgi starp pirmo (33%) un otro kompetences līmeni (35%). Lietuvas skolēni, kuru sasniegumi statistiski neatšķīrās no vidējiem sasniegumiem starp visām pētījuma dalībvalstīm, pārliecinoši vairumā bija otrajā līmenī (39%). Jāatzīmē, ka visās Baltijas jūras reģiona

demokrātiskajās valstīs, izņemot Latviju, skolēnu, kuri bija ieguvuši mazāk nekā 395 punktus un ierindojušies zem pirmā kompetences līmeņa, bija mazāk nekā 10%, turpretī Latvijā šādu skolēnu bija 15%. Tikai par vienu procentpunktu vairāk (16%) bija tādu Latvijas skolēnu, kas iekļāvās trešajā pilsonisko zināšanu un prasmju līmenī.

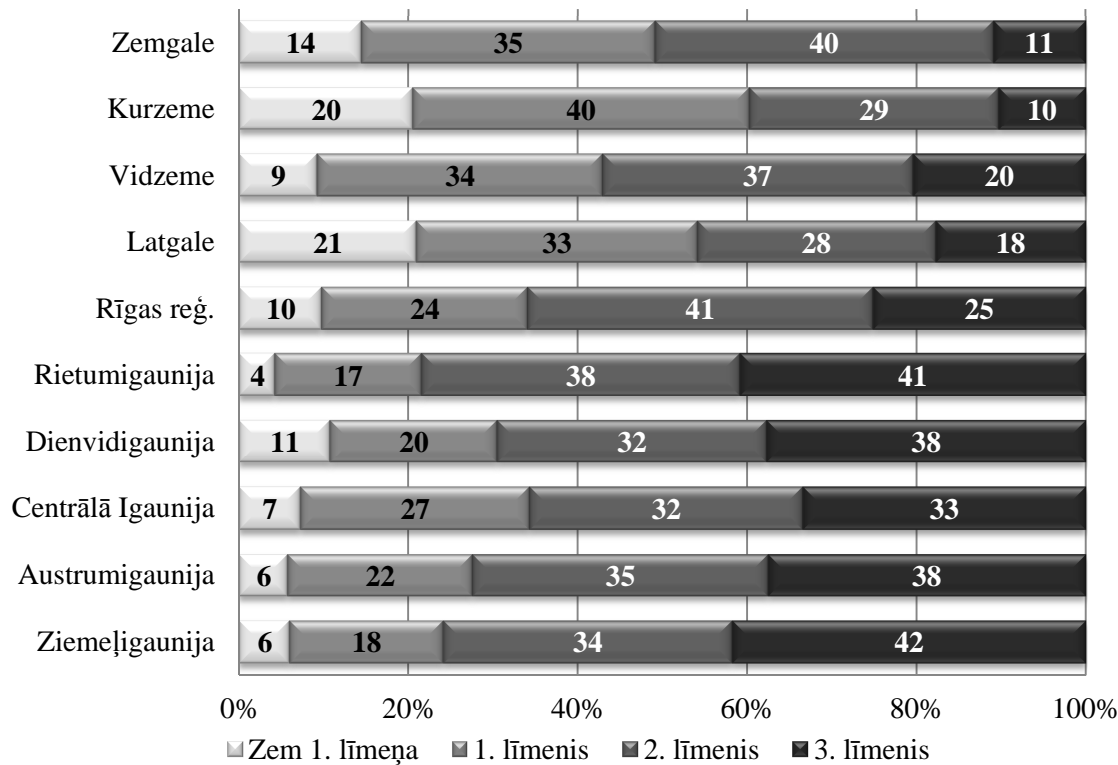
Visvairāk Latvijā bija tādu skolēnu, kuri pēc savām zināšanām testā tika vērtēti pirmajā un otrajā pilsonisko zināšanu un prasmju līmenī, Igaunijā – otrajā un trešajā līmenī.

***Skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu salīdzinājums starp Igaunijas un Latvijas reģioniem.*** Igaunijā trešajā līmenī 30% robežu pārvarējuši skolēni no četriem reģioniem – Ziemeļigaunijas (42%), Rietumigaunijas (41%), Dienvidigaunijas (38%) un Centrālās Igaunijas (33%). Austrumigaunijas reģions bija vienīgais Igaunijā, kur trešajā līmenī bija tikai 24% skolēnu. Latvijā nebija neviena reģiona, kurā trešajā līmenī būtu vairāk kā 30% skolēnu. Trešajā pilsonisko zināšanu un prasmju līmenī vismaz 20% skolēnu bija Rīgas reģionā (25%) un Vidzemē (20%), zem 20% – Latgalē (18%), Zemgalē (11%) un Kurzemē (10%).

Pēc procentuālā iedalījuma pa pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņiem (standartklūdas skat. Pielikums 3), Austrumigaunijas skolēnu vidējais rezultāts bija pielīdzināms Rīgas reģiona skolēnu vidējam rezultātam, līdzīgs ir arī šo skolēnu procentuālais sadalījums pa pilsoniskās kompetences līmeņiem (skat. 2.2.2. attēls). Salīdzinot abu galvaspilsētu reģionus (Ziemeļigaunijas un Rīgas), jāsecina, ka Ziemeļigaunijā bija visvairāk skolēnu (42%), kuru zināšanas atbilst trešajam pilsonisko zināšanu un prasmju līmenim.

Jāatzīmē, ka salīdzinājumā ar Igauniju Latvijā bija daudz skolēnu, kuri atradās zem pirmā kompetences līmeņa.

Igaunijas un Latvijas reģionos, kuros tika testētas arī skolas ar krievu mācību valodu, ir vērojamas atšķirības procentuālajā sadalījumā, salīdzinot skolēnu pilsoniskās kompetences līmeņus skolās ar valsts un krievu mācību valodu. Skolās ar valsts mācību valodu skolēnu, kuru zināšanas atbilst trešajam pilsoniskās kompetences līmenim, ir vairāk, salīdzinot ar tā paša reģiona skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu.



2.2.2. attēls. Igaunijas un Latvijas reģionu skolēnu procentuālais sadalījums pēc pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņiem pilsoniskās izglītības testā.

Avots: autore veidots, pēc ICCS 2009 Igaunijas un Latvijas skolēnu testa datiem

### Skolēnu attieksmju skalas

**Metodoloģija.** Lai noteiktu skolēnu attieksmi atkarībā no viņu iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa pilsoniskās izglītības testā, vispirms no manifestējošajiem mainīgajiem tika izveidotas faktoru skalas, piešķirot skalai vidējo vērtību 50 un standartnovirzi 10. Katrai skalai tika noteikts Kronbaha alfa iekšējās saskaņotības koeficients ( $\alpha$ ). Tālākā datu apstrādē, izmantojot deskriptīvo analīzi, tika noteiktas skolēnu pilsoniskās attieksmes izmaiņas atkarībā no viņu pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa (sīkāk skat. 2.2.3. tabulu, 83. lpp.). Šī analīze ļāva novērtēt pilsoniskās izglītības zināšanu ietekmi uz skolēnu attieksmēm un izveidot modeli, kas raksturo skolēnu pilsoniskās kompetences un sapratnes ietekmes nozīmīgumu uz viņu pilsoniskajām attieksmēm un piederības apziņu.

Deskriptīvo analīzi atļauj veikt *MS Excel*, *IBM SPSS* un citas statistikas datorprogrammas, bet autore analīzei par atbilstošāko izvēlējās programmu *IDB Analyzer*, kura izstrādāta IEA pētījumos, tostarp arī ICCS 2009, iegūto datu apstrādei un analīzei. Modelis, kas norāda un novērtē ietekmi uz pilsoniskajām attieksmēm un piederības apziņu, tika veidots izmantojot datorprogrammu *AMOS* (*Analysis of Moment Structures*).

**Skalas.** Skalu veidošanai tika izmantoti mainīgie, kas raksturo skolēnu pilsonisko attieksmi, dzīvojot multikulturālā sabiedrībā, un norāda uz viņu piederības apziņu.

Skalu mainīgie (aptaujas jautājumi) veidoti no Skolēnu aptaujas un Eiropas moduļa aptaujas daļas jautājumiem. Jautājumi tiek vērtēti 4 punktu Likerta skalā (no 1 līdz 4), kur pēc datu loģiskās pārkodēšanas vērtība 1 atbilst atbildei „pilnīgi nepiekrītu”, 4 – „pilnīgi piekrītu”. Datu pārkodēšana tika veikta, lai izvairītos no negatīvu vērtību iegūšanas, kas rezultātu atspoguļošanā varētu radīt maldīgu un pretrunīgu iespaidu. Skalās iekļautie jautājumi ir atspoguļoti 2.2.6.tabula tabulā, piezīmēs norādot instrumentu, no kura mainīgā izvēlētas vērtības.

Tika izveidotas četras pilsonisko attieksmi raksturojošas skalas un viena skala, kas raksturo skolēnu piederību (skat. 2.2.6. tabulu). Izveidoto skalu ticamību paaugstina augstais uz visiem skalā ietvertajiem jautājumiem atbildējušo skaits, kas fiksēts amplitūdā no 98,9% līdz 99,4%. Skalu iekšējās saskaņotības koeficienti, mainīgo skaits skalā un atbildējušo procentuālais un skaitliskais uzskaitījums dots 2.2.5. tabulā.

2.2.5. tabula. Latvijas un Igaunijas skolēnu pilsoniskās attieksmes un piederības skalu iekšējās saskaņotības koeficients un jautājumu skaits skalā. (ICCS 2009, N=5345)

*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 Igaunijas un Latvijas skolēnu datiem*

Skalas nosaukums	Iekšējās saskaņotības koeficients ( $\alpha$ )	Mainīgo skaits skalā (N)	Atbildējuši uz visiem skalā ietvertajiem jautājumiem, % (N)
Valodu apguves nozīme	0,93	5	99,0 % (5295)
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	0,82	4	98,9 % (5291)
Etniskā dažādība	0,87	5	99,4 % (5311)
Pilsoņu tiesības	0,71	5	99,4 % (5312)
Piederības apziņa Eiropai	0,74	4	98,9 % (5288)

**Deskriptīvā statistika** ir vispārējs apzīmējums metožu kopai un datu attēlošanai ar mērķi izcelt galvenos rezultātus (Everitt, 2002). Promocijas darba autores mērķis, izvēloties deskriptīvo statistiku, ir izpētīt, vai pastāv statistiskas atšķirības starp skolēnu attieksmi un piederības apziņu atkarībā no tā, vai skolēni atrodas zemākajā vai augstākajā pilsonisko zināšanu un prasmju līmenī. Citiem vārdiem sakot, vai skolēnu attieksme un piederības apziņa mainās atkarībā no viņu kompetencēm pilsoniskajā izglītībā. Autore izvirzīja hipotēzi, ka skolēni ar augstāku pilsonisko kompetenci izjūt lielāku globālo piederību un viņiem ir demokrātijas vērtībām atbilstoša attieksme pret pilsoniskumu un tā izpausmēm, piemēram, viņi atvērtāk pieņem multikulturālisma tradīcijas un tolerāntāk izturas pret dažādību.

Atbilstoši ICCS 2009 aprakstītajiem pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņiem (skat. 2.2.3. tabulu, 83. lpp), skolēnu rezultāti tika sadalīti, lai varētu veikt deskriptīvo analīzi, nosakot attieksmju un piederības apziņu skalu vidējo vērtību izmaiņas atkarībā no iegūtā līmeņa pilsoniskās izglītības testā.



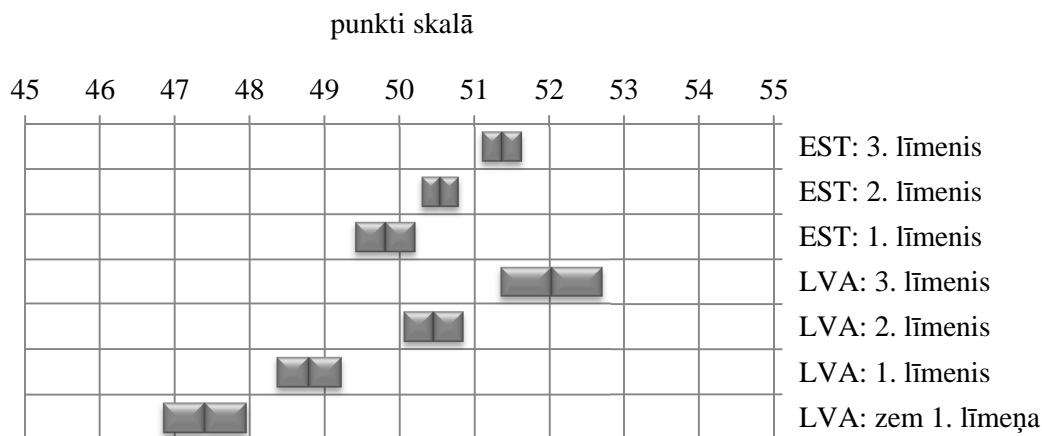
2.2.6.tabula. Skolēnu pilsoniskās attieksmes un piederības skalās ietvertie jautājumi.

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 Igaunijas un Latvijas skolēnu aptauju datiem

Skala	Skalā ietvertie jautājumi	Piezīmes
Valodu apguves nozīme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Citu Eiropas valodu mācīšanās ir svarīga, lai varētu ceļot/doties brīvdienās pa Eiropu.</li> <li>• Citu Eiropas valodu mācīšanās var palīdzēt vieglāk atrast darbu.</li> <li>• Citu Eiropas valodu mācīšanās ir svarīga, strādājot vai studējot citā Eiropas valstī.</li> <li>• Citas Eiropas valodas mācīšanās cilvēkiem palīdz labāk saprast citas Eiropas valsts kultūru.</li> <li>• Skolām vajadzētu jauniešiem dot vairāk iespējas mācīties valodas, kas tiek lietotas citās Eiropas valstīs.</li> </ul>	Eiropas modulis, aptaujas daļa
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	<p>Citu Eiropas valstu pilsoņiem, kas ierodas Igaunijā/Latvijā, vajadzētu būt tādām pašām iespējām, kā cilvēkiem Igaunijā/Latvijā...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• neatkarīgi no tā, kāda ir tautība vai rase.</li> <li>• neatkarīgi no tā, kāda ir reliģiskā piederība vai ticība.</li> <li>• neatkarīgi no tā, kādā valodā viņi runā.</li> <li>• neatkarīgi no tā, vai viņi nāk no bagātas vai nabadzīgas valsts.</li> </ul>	Eiropas modulis, aptaujas daļa
Etniskā dažādība	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igaunijā/Latvijā visām etniskajām grupām jābūt vienādām iespējām iegūt labu izglītību.</li> <li>• Igaunijā /Latvijā visām etniskajām grupām jābūt vienādām iespējām iegūt labu darbu.</li> <li>• Skolēniem skolā jā māca cienīt visu etnisko grupu pārstāvjus.</li> <li>• Visu etnisko grupu pārstāvji jā mudina kandidēt vēlēšanās politiskam amatam.</li> <li>• Visu etnisko grupu pārstāvjiem jābūt vienādām tiesībām un pienākumiem.</li> </ul>	Skolēnu aptauja, Pilsoņu un sabiedrības jautājumu grupa
Pilsoņa tiesības	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikvienam vajadzētu būt tiesībām vienmēr brīvi paust savu viedokli.</li> <li>• Politiskajiem līderiem nevajadzētu atļaut valdības amatus piešķirt saviem ģimenes locekļiem.</li> <li>• Nevienai no kompānijām vai valdībai nevajadzētu atļaut būt par visu valsts preses izdevumu īpašnieku.</li> <li>• Ir jāciena visu cilvēku sociālās un politiskās tiesības.</li> <li>• Cilvēkiem nevajadzētu baidīties kritizēt valdību</li> </ul>	Skolēnu aptauja, Pilsoņu un sabiedrības jautājumu grupa
Piederības apziņa Eiropai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es sevi uzskatu par eiropieti.</li> <li>• Jūtos lepns, ka dzīvoju Eiropā.</li> <li>• Pirmām kārtām es sevi uzskatu par Eiropas pilsoni un tad – par pasaules pilsoni.</li> <li>• Es jūtu, ka esmu daļa no Eiropas Savienības.</li> </ul>	Eiropas modulis, aptaujas daļa

Igaunijas skolēni, kuru sasniegumi atbilda zemākajam līmenim (zem 1. līmeņa) tika izņemti no tālākas datu analīzes, jo skaitliski mazais skolēnu skaits (204 – 206) skalās uzrādīja lielu standartkļūdu.

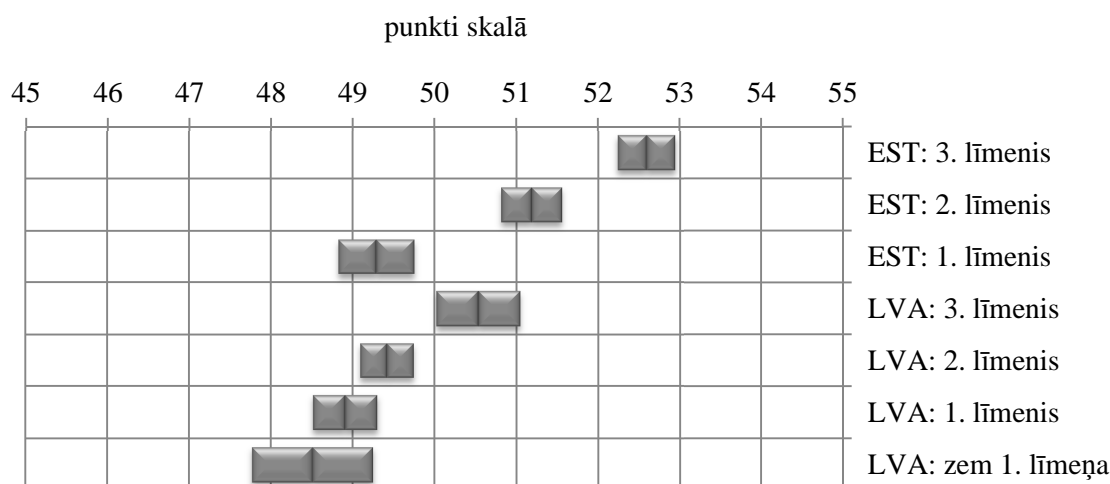
Salīdzinot Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksmi pret valodu apguves nozīmi atkarībā no skolēnu iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa, rezultāti norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām starp skolēniem, kuri atbilst zemākajam un augstākajam līmenim ( $p < 0,05$ ) (skat. 2.2.3. attēls). Salīdzinot skolēnu attieksmi atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa, jāsecina, ka tiem Latvijas un Igaunijas skolēniem, kuri ir sasnieguši augstākos līmeņus (3. un 2.), attieksme pret valodu nozīmi ir vienlīdz augsta. Kopumā Igaunijas skolēni vairāk izprot valodu apguves nozīmi, savukārt Latvijas skolēni uzlūko valodu apguvi kā līdzekli, lai nākotnē varētu sev nodrošināt plašākas iespējas.



2.2.3. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret valodu apguves nozīmi atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības, kas ir ar 95% ticamību (skalas vidējā vērtība 50, standartnovirze 10).

*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 skolēnu aptauju un testa datiem*

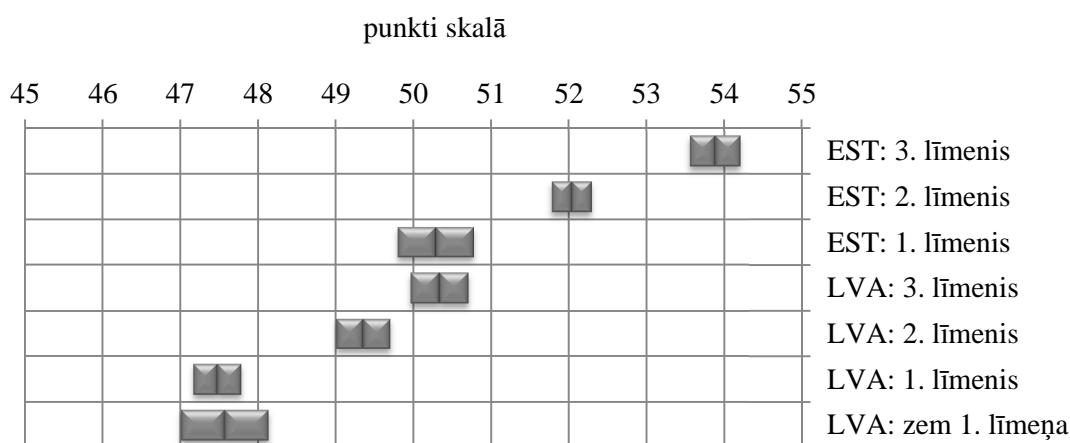
Atkarībā no zināšanu līmeņa atšķiras Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību. (skat 2.2.4. attēls) Skolēniem, kuru zināšanas atbilst trešajam pilsonisko zināšanu un prasmju līmenim, ir tolerantāka attieksme pret dažādām valstīm piederīgo pilsoņu vienlīdzību salīdzinājumā ar skolēniem, kuru pilsoniskās zināšanas un prasmes atbilst pirmajam vai ir zem pirmā līmeņa ( $p < 0,05$ ). Jāatzīmē, ka šajā vienlīdzības jautājumā statistiski neatšķiras Latvijas skolēnu attieksme, kuru zināšanas un prasmes atbilst trīs zemākajiem līmeņiem.



2.2.4. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalas vidējā vērtība 50, standartnovirze 10)

Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 skolēnu aptauju un testa datiem

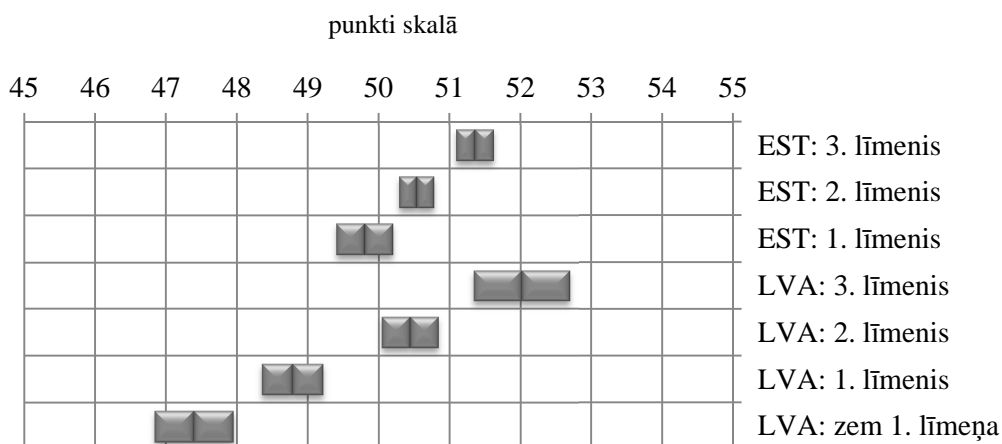
Atkarībā no tā, vai skolēnu iegūtais pilsoniskās kompetences līmenis ir pieskaitāms pie augstākā vai paša zemākā (skat. 2.2.5. attēls) ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p < 0,05$ ) skolēnu attieksmē pret etnisko dažādību. Igaunijas un Latvijas skolēniem, kuri atbilst 3. līmenim, ir izteiktāka tolerance pret etnisko dažādību. Jāatzīmē, ka Igaunijas skolēniem, kuru pilsoniskās zināšanas un prasmes atbilst 3. līmenim, ir visaugstākā tolerance pret etnisko dažādību.



2.2.5. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret etnisko dažādību atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalas vidējā vērtība 50, standartnovirze 10)

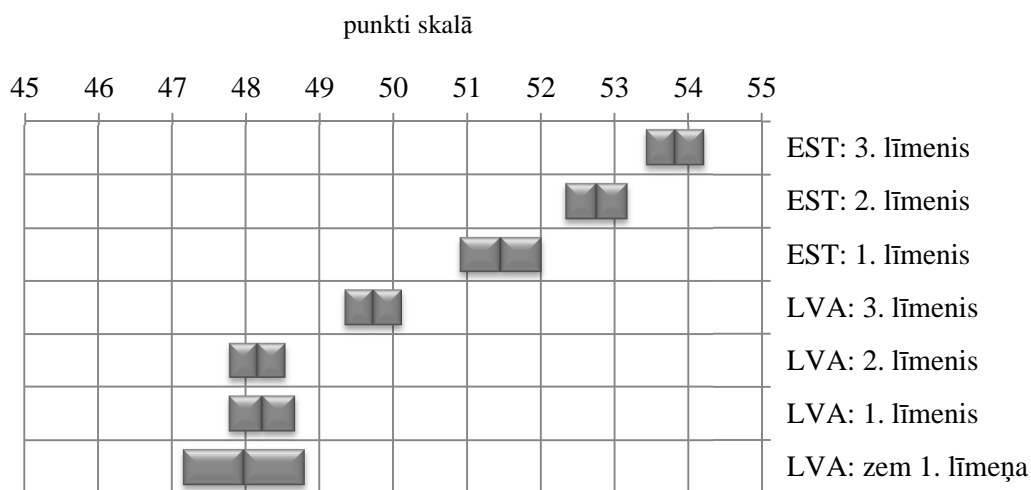
Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 skolēnu aptauju un testa datiem

Salīdzinot skolēnu attieksmi pret pilsoņu tiesībām atkarībā no viņu sasniegtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa (skat. 2.2.6. attēls), Igaunijas un Latvijas skolēniem, kuri ir 3.līmenī, attieksme pret pilsoņu tiesībām ir vienāda (atšķirības nav statistiski nozīmīgas). Igaunijas skolēniem ar atšķirīgiem līmeņiem nav vērojamas tik lielas atšķirības attieksmē pret pilsoņu tiesībām, kā tas ir novērojams Latvijas skolēniem ( $p < 0,05$ ). Tas liecina, ka 3.līmenim atbilstošo Latvijas skolēnu attieksme pret pilsoņu tiesībām ievērojami atšķiras no tiem, kuru zināšanas ir zem 1. līmeņa.



2.2.6. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu attieksme pret pilsoņu tiesībām atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalas vidējā vērtība 50, standartnovirze 10)

Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 skolēnu aptauju un testa datiem



2.2.7. attēls. Igaunijas un Latvijas skolēnu Eiropas piederības apziņa atkarībā no iegūtā pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņa vidējās vērtības ar 95% ticamības intervālu (skalas vidējā vērtība 50, standartnovirze 10)

Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 skolēnu aptauju un testa datiem

Savukārt, salīdzinājumā ar Latvijas skolēniem, Igaunijas skolēniem ir vērojama augstāka piederības apziņa Eiropai (skat. 2.2.7. attēls) Igaunijas skolēnu vidū globālajai piederības apziņai ir tendence pieaug, palielinoties skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju līmenim ( $p < 0,05$ ). Latvijā, līdzīgi kā Igaunijā, augstāka piederības apziņa ir skolēniem, kuru pilsoniskās zināšanas un prasmes atbilst 3. līmenim ( $p < 0,05$ ). Latvijas skolēniem, kuru pilsoniskās zināšanas un prasmes ir zem 2. līmeņa, piederības apziņa Eiropai ir vienlīdz zema.

### 2.3. Skolēnu pilsoniskās kompetences modelis

#### *Modeļa izvēle un metodes pamatojums*

Skolēnu pilsonisko zināšanu ietekme uz pilsoniskajām prasmēm, attieksmēm un vērtībām pētīta kvalitatīvajos un kvantitatīvajos pētījumos (QCA, 1998; Tonge, Mycock, & Jeffery, 2012), kuros ir norādīts uz formāli iegūto zināšanu nozīmi, aktīvi līdzdarbojoties skolā un ārpus tās. Pētījumu rezultātos fiksēts, ka pastāv dažādi faktori, kas ietekmē skolēnu zināšanas (pilsonisko kompetenci) un pilsoniskās attieksmes. Ne vienmēr šie mainīgie ir izmērāmi tieši, tāpēc, lai noteiktu, kādi faktori ietekmē Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās attieksmes, promocijas darba autore izvēlējās veidot strukturēto vienādojumu modeli, kas ļauj fiksēt tiešos un netiešos faktoros, kas ietekmē skolēnu pilsonisko nostāju – piederības veidošanos un pilsoniskās attieksmes.

Strukturālo vienādojumu modelēšana (saīsinājumā – SEM (*Structural Equation Modeling*)) ir metode, kurā tiek apvienota regresijas analīze un faktoru analīze. SEM metode ļauj izpētīt attiecības (sakarības un ietekmi) starp latentajiem un manifestējošajiem mainīgajiem (Everitt, 2002). Manifestējošos mainīgos var izmērīt tiešā veidā, piemēram, noskaidrot mācību metodes, ko skolotāji izmanto mācību procesā, noteikt skolēnu aktivitātes pakāpi skolas pašpārvaldē vai dalību ārpusskolas pasākumos. Manifestējošo mainīgo apzīmēšanai lieto jēdzienu „mainīgais” jeb „novērojamais mainīgais” (Geske & Grīnfelds, Izglītības pētniecība, 2006). Analīzes gaitā tiek atrastas mainīgo savstarpējās sakarības vai mainīgo savstarpējās saistības un starp tiem pastāvošās likumsakarības. Latentos mainīgos tiešā veidā izmērīt nevar, tāpēc to izskaidrošanai lieto vienu vai vairākus manifestējošos mainīgos. Piemēram, skolēnu attieksmi pret etnisko dažādību tieši izmērīt nevar, bet, aptaujājot iekļaujot jautājumus, kas noskaidro viedokli par etnisko dažādību, šo faktoru var novērtēt (Geske & Grīnfelds, Izglītības pētniecība, 2006).

Strukturālo vienādojumu modelī pieņemts iekļaut eksogēnos un endogēnos latentos mainīgos. Eksogēnie mainīgie ir līdzvērtīgi neatkarīgajiem mainīgajiem, endogēnie – atkarīgajiem mainīgajiem. Eksogēnos faktoros izskaidro ar mainīgo kopas palīdzību, bet pašu faktoru neietekmē neviens cits latentais mainīgais. Endogēnie mainīgie ir atkarīgi no citiem modeļa mainīgajiem. Modelī viens

mainīgais var būt gan eksogēnais, gan endogēnais mainīgais, t.i., tas, kurš ietekmē, un tas, kuru ietekmē, tādējādi sniedzot iespēju izskaidrot faktora divējādo dabu – gan kā neatkarīgo, gan kā atkarīgo mainīgo (Zaksa, 2013).

Tiek ieteikts mainīgo skaitu izvēlēties divas vai trīs reizes lielāku par faktoru skaitu (Geske & Grīnfelds, 2006). Modeļa interpretācijai būtu jāizvēlas tāds faktoru skaits, kas atvieglo tālāko faktoru analīzes uzdevumu, reducējot informāciju un izdalot būtiskāko. Veidojot SEM modeli, nepieciešams ņemt vērā izlases lielumu, kas nevar būt mazāks par 50. Piemēram, ja izlases lielums ir vairāk kā 500, tad modelī nepieciešams paredzēt vismaz četrus latentos mainīgos, kur katram mainīgajam ir ne mazāk kā trīs indikatori.

Izstrādājot SEM modeli, nepieciešams ievērot sešu soļu principu:

1. noteikt latentos mainīgos, manifestējošos mainīgos un indikatorus, kas izskaidro izveidoto konstruktus vai ar kuru palīdzību konstrukts tiek mērīts,
2. izveidot mērījuma modeli, norādot indikatoru un mainīgo savstarpējās attiecības,
3. novērtēt izlases apjoma atbilstību,
4. novērtēt izvēlēto novērtējuma metodi un izvēlēties iztrūkstošo datu apstrādes metodi,
5. izveidot strukturālo modeli,
6. ņemot vērā modeļa derīguma rādītājus, novērtēt mērījuma modeļa atbilstību (*goodness of fit*) (Hair, Tatham, Anderson, & Black, 1998; Zaksa, 2013).

### ***Pilsoniskās kompetences modeļa izveide***

SEM modeļa izveide balstīta uz promocijas darba teorētiskajā daļā izstrādāto pilsoniskās kompetences modeli (1.2.2. attēls, 46.lpp), paredzot mērīt skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju ietekmi uz pilsoniskajām attieksmēm. Par latentajiem mainīgiem izvēlētas piecas attieksmju un piederības apziņas skalas (skat. 2.2.5. tabulu, 88. lpp) un latentais mainīgais, kas raksturo skolēnu zināšanas un prasmes (skat. 2.2.3.tabulu, 83. lpp). 2.3.1.attēls shematiski parādīts vienkāršots mērījuma modeļa konstrukts, neattēlojot un neatšifrējot visus latentos mainīgos manifestējošos mainīgos. Latentos mainīgos saturošie manifestējošie mainīgie ir parādīti 2.2.6. tabulā (89. lpp).

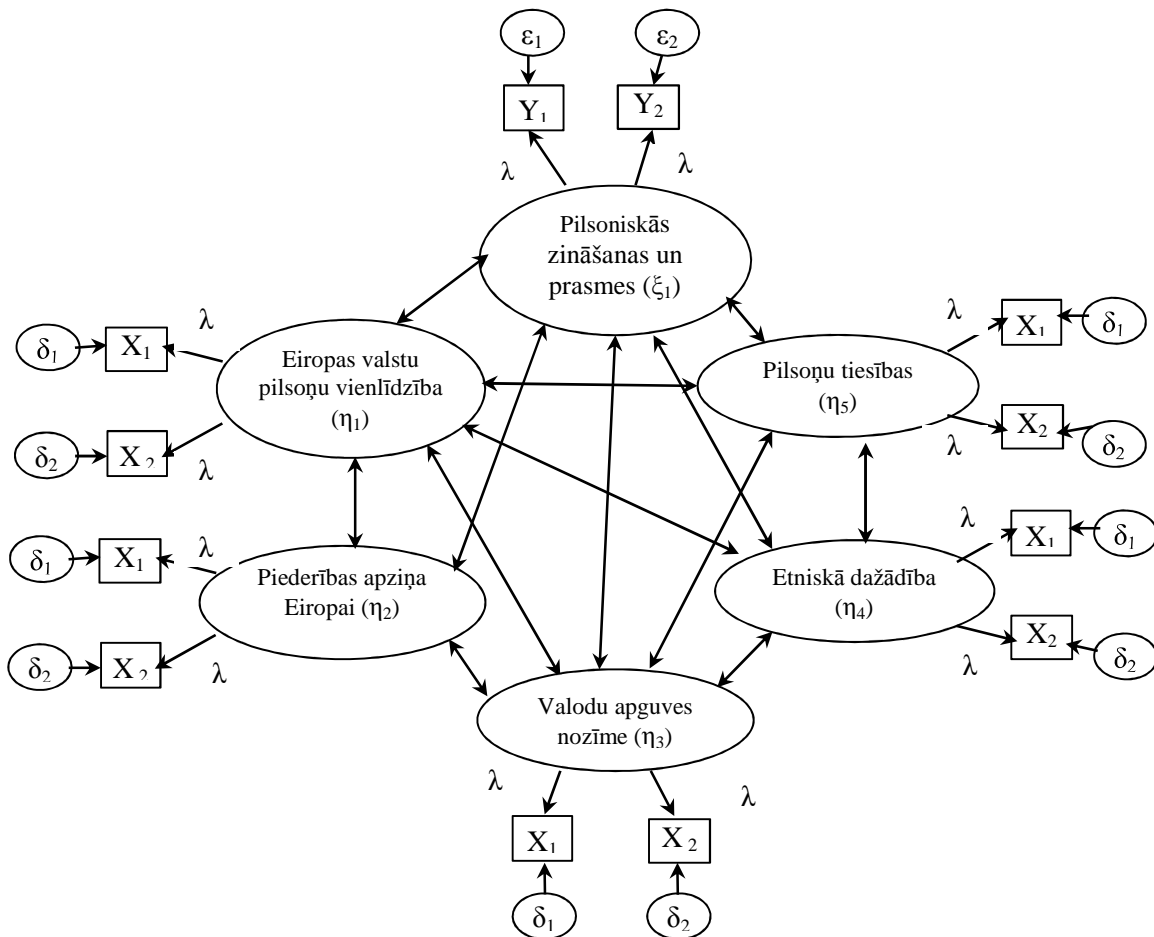
Konstruktā abpusējās bultas starp konstruktiem nozīmē savstarpējās sakarības jeb korelācijas (konceptuālā modeļa strukturālajā vienādojumā bulta tiek vērsta uz ietekmējamo mainīgo, skat. 2.3.2.attēls),  $\lambda$  jeb faktoru svāri izskaidro mijsakarības starp konstruktiem,  $\eta$  ir jautājumu (indikatoru) skaits,  $\xi$  – eksogēnais konstrukts,  $\delta$  konstruktu kļūdas dispersija,  $\epsilon$  – indikatora kļūda un indikatoru X vai Y.

Modeļa derīguma noteikšanai promocijas darba autore izmantoja vairākus rādītājus:

- Hī kvadrātu ( $\chi^2$ ) un brīvības pakāpju skaita attiecības, kas skaidro absolūto atbilstības rādītājus (*absolute fit indices*). Lietojot SEM modeli, iesaka noteikt šos rādītājus, jo tie modelējot veido vairākus atbilstības rādītājus.
- RMSEA (*The Root Mean Square Error of Approximation*) absolūto ticamības indeksu, kas norāda, vai izveidotais modelis ir derīgs. RMSEA modelis tiek uzskatīts par optimālu, ja tas ir mazāks vai vienāds ar 0,06, bet nav zemāks par 0,02. Analizējot RMSEA indeksu, kas ir noteikts mazām izlasēm, nepieciešams ņemt vērā izlases kļūdu. Vēl viens indekss, ar kuru var izmērīt modeļa derīgumu, ir SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*), savukārt absolūto ticamību – ar GFI (*Goodness-of-Fit Index*). Ņemot vērā izlases lielumu, promocijas darbā tika izmantoti tikai RMSEA absolūto ticamības indekss, atsakoties no SRMR un GFI indeksus lietojumiem.
- *Incremental* derīguma indeksu CFI (*Comparative Fit Index*), ar kura palīdzību tiek pārbaudīts, cik labi savāktie dati atbilst mērījuma modelim, un noskaidrots, vai modelis ir derīgs (*Goodness-of-Fit Index*). Optimāls CFI indeksa lielums ir  $\geq 0,95$ . Promocijas darbā netiek izmantoti līdzīgie indeksi, kas tiek mērīti, lai noteiktu derīgumu, GFI un TLI (*Tucker-Lewis Index*) (Schreiber, 2008).

Mērījuma modeļa manifestējošie mainīgie ir uzskaitīti 2.2.6. tabulas kolonā „Skalā ietvertie jautājumi” (skat. 89.lpp). Modeļa analīze veikta Igaunijas un Latvijas datiem kopā un katras valsts datiem atsevišķi, strukturālajā modelī radot iespēju modeļu rādītājus salīdzināt savstarpēji. Izveidotā mērījuma modeļa  $\chi^2=3771$  un  $df=345$ ,  $\chi^2/df=10,93$ , RMSEA=0,043, CFI=0,96. Modeļa rādītāji uzskatāmi par optimāliem, lai nākamajā solī veidotu strukturālo modeli.

Promocijas darba tēžu pierādīšanai svarīgi ir ne vien izpētīt pilsonisko zināšanu un prasmju ietekmi uz pilsoniskajām attieksmēm un piederības apziņu, bet arī noteikt attieksmju un piederības apziņas latento mainīgo savstarpējās sakarības. Datorprogramma AMOS, konstruējot konceptuālo modeli, neļauj veidot korelācijas starp endogēnajiem mainīgajiem, tāpēc endogēno mainīgo savstarpējo sakarību koeficienti tika noteikti, izmantojot programmu IBM SPSS. Analīzes rezultātā (skat. 2.3.1.tabulu) tika iegūtas latento mainīgo savstarpējās sakarības pie 99% ticamības. Ņemot vērā izlases apjomu (N=5345), kopumā iegūtās korelācijas uzskatāmas par ciešām un turpmāk izmantojamām, lai skaidrotu skolēnu pilsonisko attieksmju un piederības apziņas savstarpējās sakarības. Pīrsona korelāciju koeficienti liecina, ka ciešākās korelācijas ar pārējiem latentajiem mainīgajiem veido mainīgais „Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība”, bet vājākās korelācijas ir starp latento mainīgo „Piederības apziņa Eiropai” un pārējiem mainīgajiem. Ciešākās sakarības latentajam mainīgajam „Etniskā dažādība” ir ar skalām „Pilsoņu tiesības” ( $r=0,32$ ) un „Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība” ( $r=0,28$ )



2.3.1.attēls. Vienkāršots konceptuālā konstrukta shematiskais mērījuma modelis.

Avots: autores veidots

Izveidotā konceptuālā modeļa (skat. 2.3.2.attēls)  $\chi^2=3771$  un  $df=345$ , no kā izriet, ka  $\chi^2/df=10,39$  ( $p<0,05$ ), bet modeļa ticamības indekss  $RMSEA=0,043$ , modeļa derīguma indekss  $CFI=0,96$ .  $RMSEA$  un  $CFI$  rādītāji ir gandrīz vienādi ar mērījuma modeļa rādītājiem. Konceptuālā modeļa un mērījuma modeļa ticamības indeksam  $RMSEA$ ,  $CFI$  derīguma indeksam un brīvas pakāpju skaitam atšķirību nav. Konceptuālā modeļa rādītāji ir atbilstoši vispārpieņemtajām normām, un atšķirības no mērījuma modeļa ir pieņemamas.



2.3.1.tabula. Endogēno latento mainīgo savstarpējo sakarību indeksi (Igaunijas un Latvijas skolēnu dati).

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu datiem

Mainīgais	Valodu apguves nozīme	Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	Piederības apziņa Eiropai	Etniskā dažādība	Pilsoņu tiesības
Valodu apguves nozīme	1	0,17**	0,15**	0,15**	0,08**
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	0,17**	1	0,13**	0,28**	0,17**
Piederības apziņa Eiropai	0,15**	0,13**	1	0,12**	0,07**
Etniskā dažādība	0,15**	0,28**	0,12**	1	0,32**
Pilsoņu tiesības	0,08**	0,17**	0,07**	0,32**	1

\*\*statistiskā nozīmība pie 99% ticamības līmeņa

Pieņēmumu pārbaudei AMOS datorprogrammā tiek izmantoti regresijas svaru indeksi, kuriem tiek noteiktas standartklūdas, C.R. (*Critical Ratio*) un statistiskā nozīmība. C.R. kritisko attiecību aprēķina, faktoru svaru koeficientu dalot ar tā standartklūdu.

Pilsoniskās kompetences modeļa faktoru analīzes rezultāti rāda, ka mainīgais „Zināšanas un prasmes” statistiski nozīmīgi ietekmē visus attieksmju un piederības apziņas latentos mainīgos (skat. 2.3.2.tabulu).

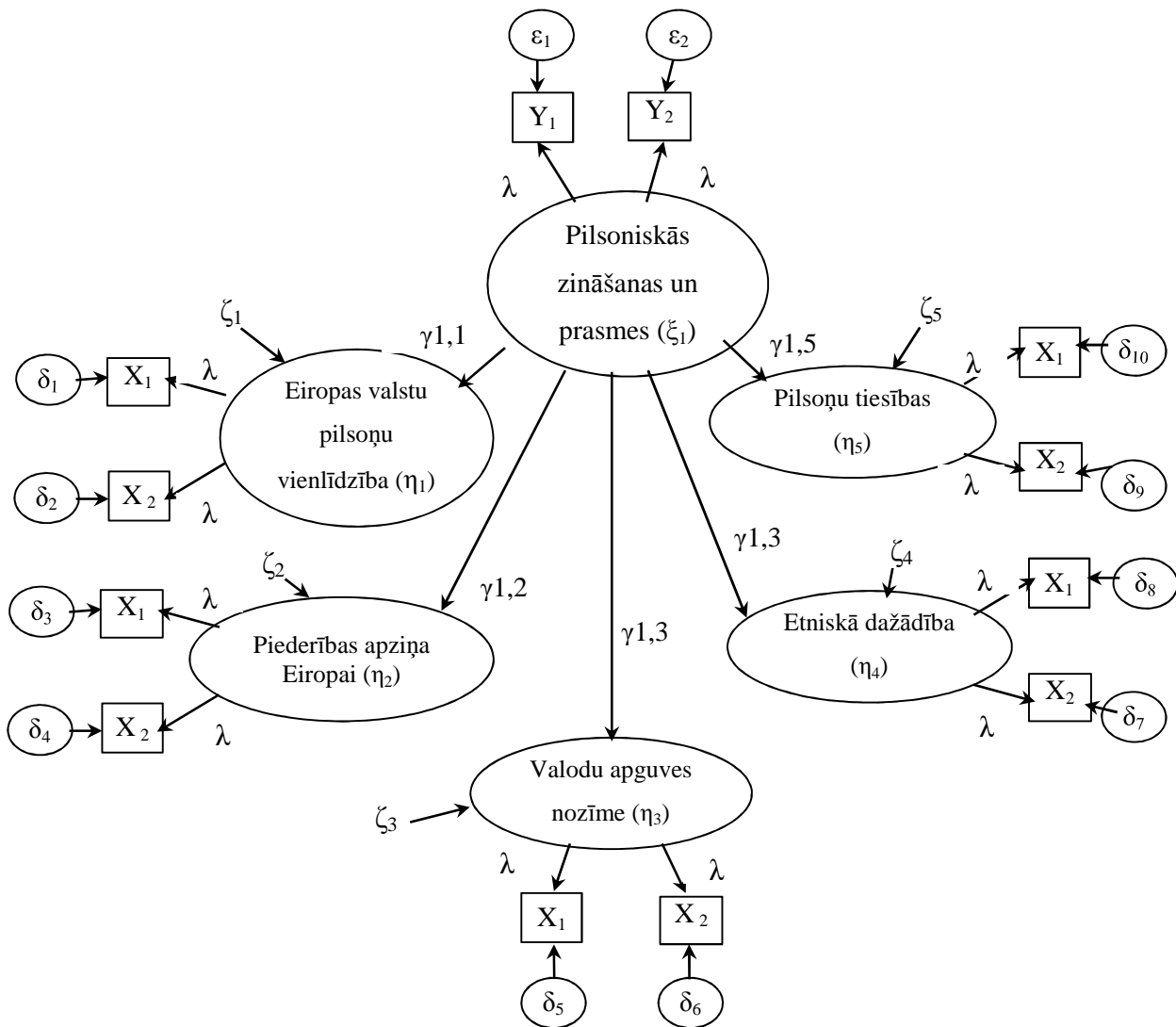
2.3.2.tabula. Latento mainīgo nestandartizētie faktoru svāri, standartklūdas un kritiskās attiecības koeficients.

Avots: autores, veidots pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptaujas datiem

Latento mainīgo attiecības		Nestandartizētie faktoru svāri	Standartklūda	C.R. ( <i>Critical Ratio</i> )	p
Attieksmju un piederības apziņas mainīgie	Mainīgais, kas raksturo zināšanas un prasmes				
Valodu apguves nozīme	←	0,13	0,013	10,2	***
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	←	0,11	0,010	10,8	***
Piederības apziņa Eiropai	←	0,11	0,009	11,5	***
Etniskā dažādība	←	0,12	0,010	12,1	***
Pilsoņu tiesības	←	0,12	0,009	13,5	***

\*\*\* – p<0,001

Vienkāršots konceptuālā modeļa strukturālo vienādojumu shematiskais attēlojums parādīts 2.3.2.attēls.



2.3.2.attēls. Vienkāršots konceptuālā modeļa strukturālo vienādojumu shematiskais attēlojums.

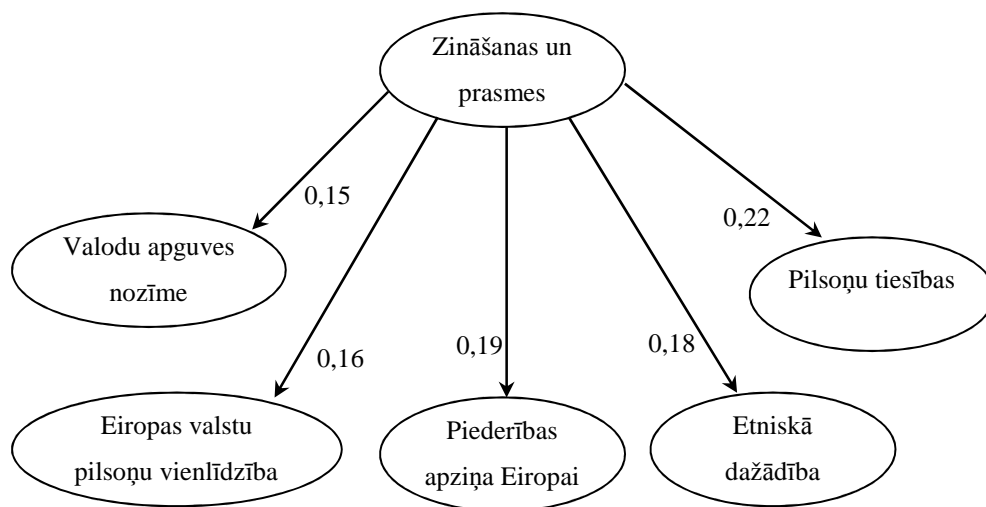
*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptaujas datiem*

Latento mainīgo savstarpējās sakarības un šo sakarību faktoru standartizētās vērtības parādītas 2.3.3. attēls. Iegūtie rezultāti liecina, ka „Zināšanas un prasmes” visvairāk ietekmē attieksmi pret „Pilsoņu tiesībām”. Mazāka „Zināšanu un prasmju” ietekme ir attiecībā pret „Piederības apziņu Eiropai” un „Etnisko dažādību”. „Zināšanas un prasmes” mazāk ietekmē attieksmes, kas saistās ar „Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību” un „Valodu apguves nozīmi”.

2.3.3.tabulā norādīti pilsoniskās kompetences strukturālā modeļa standartizētie un nestandardizētie regresijas faktoru svaru koeficienti, kas, svaru koeficientiem palielinoties, norāda uz eksogēnā faktora ietekmi uz endogēnā faktora izmaiņām.

Nestandardizētie regresijas svaru koeficienti norāda endogēnā mainīgā izmaiņas, eksogēnajam mainīgajam izmainoties par vienu vienību. Piemēram, ja eksogēnais mainīgais „Zināšanas un prasmes”

palielināsies par 1, endogēnais mainīgais „Valodu apguves nozīme” palielināsies par 0,13 (skat. 2.3.3.tabulu).



2.3.3. attēls. Pilsoniskās kompetences modelis. Latento mainīgo standartizētie regresijas svaru koeficienti.

*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptaujas datiem*

Savukārt standartizētie regresijas koeficienti raksturo endogēnā mainīgā standartnovirzes izmaiņas, eksogēnā mainīgā standartnovirzei izmainoties par vienu vienību. Piemēram, iegūtie regresijas faktoru svāri skaidro, ka, palielinoties eksogēnajam mainīgajam „Zināšanas un prasmes” par vienu standartnovirzi, endogēnais mainīgais „Valodu apguves nozīme” palielināsies par 0,15 standartnovirzēm (skat. 2.3.3.tabulu).

Modeļa rezultāti liecina, ka pilsoniskajām zināšanām un prasmēm ir statistiski nozīmīga ietekme uz Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskajām attieksmēm un piederības apziņu. Abu valstu skolēnu zināšanu un prasmju līmenis visvairāk ietekmē skolēnu attieksmi pret pilsoņu tiesībām un piederības apziņu Eiropai. Iegūtie rezultāti norāda uz pilsonisko zināšanu un prasmju nozīmi, veidojot multikulturālām un demokrātiskām sabiedrībām atbilstošas attieksmes un piederības apziņu.

Promocijas darbā veiktā skolēnu pilsoniskās izglītības zināšanu un prasmju līmeņa salīdzinājuma rezultāti rāda, ka Igaunijas skolēni ICCS 2009 testā uzrādīja augstākas pilsoniskās zināšanas un prasmes nekā skolēni Latvijā. Skolēnu attieksmju skalas veiktās deskriptīvās analīzes rezultāti parādīja, ka skolēnu attieksmi ietekmē viņu pilsonisko zināšanu un attieksmes līmenis. Atšķirās skolēnu pilsoniskā attieksme atkarībā no testā iegūtā zināšanu un prasmju līmeņa. Skolēniem, kuru zināšanas un attieksmes atbilda 3. līmenim, pilsoniskā attieksme pret valodu, dažādības un tiesību jautājumiem bija pozitīvāka nekā skolēniem, kuri atbilda 1. vai zemākam līmenim.

Iegūtie rezultāti norāda uz pilsonisko zināšanu un prasmju ietekmi uz pilsoniskajām attieksmēm un piederības apziņu, kā arī endogēno mainīgo savstarpējām sakarībām. Tas nozīmē, ka pilsoniskās attieksmes skolēniem mācību procesa gaitā jāveido kompleksi, nevis izdalot katru atsevišķi.

2.3.3. tabula. Strukturālā modeļa standartizētie un nestandardizētie faktoru svari.

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptaujas datiem

Latento mainīgo attiecības		Standar- tizētie faktoru svari	Nestandar- tizētie faktoru svari	Statistiskā nozīmība (p)
Endogēnais mainīgais	Eksogēnais mainīgais			
Valodu apguves nozīme	← Zināšanas un prasmes	0,15	0,13	**
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	← Zināšanas un prasmes	0,16	0,11	**
Piederības apziņa Eiropai	← Zināšanas un prasmes	0,19	0,11	**
Etniskā dažādība	← Zināšanas un prasmes	0,18	0,12	**
Pilsoņu tiesības	← Zināšanas un prasmes	0,22	0,12	**

\*\* p<0,01; \* p<0,05

### ***Pilsoniskās kompetences modeļa salīdzinājums starp mācību valodām***

Iepriekš tika noskaidrots, ka skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes ietekmē pilsoniskās attieksmes un piederības apziņu. Lai noteiktu, vai eksistē līdzības starp skolēniem ar dažādām mācību valodām, izveidotais pilsoniskās kompetences modelis tika testēts, izmantojot multi-grupu modeļa testēšanu. Analīze ļauj pārbaudīt, vai skolēnu zināšanām ir nozīme pilsonisko attieksmju veidošanās procesā.

Par atlases kritēriju ņemot skolēnu mācību valodu, ICCS 2009 Igaunijas un Latvijas pētījuma izlase (N=5345) tika sadalīta četrās daļās (skat. 2.3.4. tabulu). Ņemot vērā, ka pētījuma izlase tika sastādīta pēc ICCS 2009 pētījuma organizētāju starptautiskām prasībām, izmantojot vairākpakāpju metodi un vēlāk datus sverot, skolēnu skaits izveidotajās pētījuma grupās ir uzskatāms par optimālu, lai veiktu SEM analīzi, salīdzinātu un vispārinātu datus visā pētījuma ģenerālkopā.

2.3.4.tabula. Pētījuma izlases grupas, grupās iekļauto skolēnu skaits.

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 datiem

Pētījuma izlases grupa	Apzīmējums/ Saīsinājums	Skaits (N)	Procentuālā attiecība
Igaunijas skolēni ar igauņu mācību valodu	EST EST	2177	41 %
Igaunijas skolēni ar krievu mācību valodu	EST RUS	566	11 %
Latvijas skolēni ar latviešu mācību valodu	LVA LVA	1992	37 %
Latvijas skolēni ar krievu mācību valodu	LVA RUS	610	11 %
Kopā		5345	100%

Multi-grupu modelis tika veidots līdzīgi kā modelis, kurā ir viena grupa. Atbilstoši multi-grupu modeļa izveides teorijai (Byrne, 2001), vispirms tiek noteikta kopējā mērījuma un strukturālā multi-grupas modeļa atbilstība datiem (skat. 2.3.5.tabulu).

2.3.5.tabula. Strukturēto vienādojumu mutli-grupas modeļu atbilstības datu rādītāji.

Avots: autores veidots

Absolūtie derīguma rādītāji	Multi-grupas mērījuma modelis	Multi-grupas strukturālais modelis	Atbilstība
Hī kvadrāts ( $\chi^2$ )	4527	5503	nav attiecināma
Brīvības pakāpju skaits (df)	1368	1380	
$\chi^2/df$	3,31	3,99	
<i>Comparative fit index</i> (CFI)	0,97	0,96	teicama
<i>The Root Mean Square Error of Approximation</i> (RMSEA)	0,021	0,024	laba

Strukturālajā modelī, salīdzinājumā ar mērījuma modeli, ir paaugstinājies Hī kvadrāta  $\chi^2$  un brīvības pakāpju skaits (df), saglabājot  $p < 0,001$ . Mērījuma modelī  $\chi^2 = 4527$ , bet strukturālajā modelī koeficients pieaudzis par 975, brīvības pakāpju skaita izmaiņu rezultātā starpība ir 12, pieaugot strukturālā modeļa brīvības pakāpju skaitam. Pārējās modeļa atbilstības indeksu izmaiņas ir nebūtiskas – modeļa derīguma indekss CFI mainījies par 0,001 un ticamības indekss RMSEA par 0,003. Hī kvadrāta ievērojamās izmaiņas varētu skaidrot ar skaitliski mazām izlases grupām (Igaunijas skolēni ar krievu mācību valodu, Latvijas skolēni ar krievu mācību valodu).

2.3.6. tabulā veikts multi-grupu modeļa mērījumos iegūto rezultātu salīdzinājums.

2.3.6. tabula. Skolēnu pilsoniskās kompetences modeļa latento mainīgo standartizētie faktoru svāri.

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptaujas datiem

Latento mainīgo attiecības		Izslāses grupu standartizētie faktoru svāri			
Attieksmju un piederības apziņas mainīgie	Mainīgais, kas raksturo zināšanas un prasmes	EST EST	EST RUS	LVA LVA	LVA RUS
Valodu apguves nozīme	← Zināšanas un prasmes	0,13**	0,21**	0,15**	0,11*
Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzība	← Zināšanas un prasmes	0,18**	0,23**	0,11**	0,13**
Piederības apziņa Eiropai	← Zināšanas un prasmes	0,18**	0,03	0,06*	0,14**
Etniskā dažādība	← Zināšanas un prasmes	0,23**	0,01	0,15**	0,12**
Pilsoņu tiesības	← Zināšanas un prasmes	0,32**	0,02	0,29**	0,14**

\*\* p<0,01; \* p<0,05

Salīdzinot rezultātus starp grupām, pilsoniskās zināšanas un prasmes visbūtiskāk ietekmē pilsonisko attieksmi un piederības apziņu Igaunijas skolēniem ar igauņu mācību valodu.

Igaunijas skolēniem ar krievu mācību valodu, salīdzinot ar Igaunijas skolēniem ar valsts mācību valodu un Latvijas skolēniem ar krievu un latviešu mācību valodu, ir augstāka pilsonisko zināšanu un prasmju ietekme uz attieksmi pret valodu apguves nozīmi (standartizētie faktoru svāri  $\beta=0,21$ ,  $p<0,01$ ). Zināšanas un prasmes attieksmi pret valodu apguvi vismazāk ietekmē Igaunijas skolēniem ar valsts mācību valodu un Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu (attiecīgi –  $\beta=0,13$ ,  $\beta=0,11$ , abi  $p<0,01$ ). Attieksmes veidošanā pret Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību Igaunijas skolēniem ar krievu mācību valodu, salīdzinājumā ar citu grupu rezultātiem, būtiska ietekme ir pilsoniskajām zināšanām un prasmēm. Savukārt Igaunijas skolēniem ar valsts mācību valodu zināšanas un prasmes vienlīdz stipri ietekmē attieksmi pret Eiropas valstu pilsoņu vienlīdzību ( $\beta=0,18$ ,  $p<0,01$ ) un piederības apziņu Eiropai ( $\beta=0,18$ ,  $p<0,01$ ).

Salīdzinot ar skolēniem, kuri mācās krievu un latviešu valodā, Igaunijas skolēniem ar igauņu mācību valodu attieksmi pret etnisko dažādību un pilsoņu tiesībām visvairāk ietekmē zināšanas un prasmes, attiecīgi regresijas koeficients  $\beta=0,23$  un  $\beta=0,32$ ,  $p<0,01$ . Igaunijas skolēniem ar krievu mācību valodu iepriekš minētā ietekme nav statistiski nozīmīga, tāpat arī šo skolēnu zināšanas un prasmes neietekmē piederības apziņu Eiropai. Latvijas skolēniem ar latviešu mācību valodu zināšanu un prasmju ietekme uz piederības apziņu Eiropai ir zema.

Kvantitatīvā pētījuma daļas rezultāti apliecina, ka skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes ietekmē viņu ar multikulturālismu saistītās pilsoniskās attieksmes un piederības apziņu Eiropai. Salīdzinājumā ar Igaunijas skolēniem, Latvijas skolēniem ar krievu un latviešu mācību valodu ir vājāka pilsonisko zināšanu un prasmju ietekme uz attieksmi pret vienlīdzību, bet izteiktāka ietekme uz attieksmi pret pilsoņu tiesībām.

## **2.4. Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelis uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm**

### ***Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modeļa uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm izveides pamatojums***

Skolā pilsoniskās izglītības apgūvē nozīmīga loma ir skolotāja personībai un tam, kā skolotājs saprot jēdzienu „pilsonība” un uztver notiekošos pilsoniskos procesus. Promocijas darba autore, balstoties uz teorētiskajā daļā iegūtajām atziņām, norāda, ka skolotājs ir būtisks skolas iekšējo vidi ietekmējošs un veidojošs faktors. Tāpēc pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā jāņem vērā, ka skolotāja kompetence savu priekšmeta pasniegšanā un interese par to, kas pārsniedz viņa priekšmeta robežas, ir jāņem vērā kā pilsoniskās izglītības līmeni ietekmējošs faktors. Lai empīriski apstiprinātu izteikto pieņēmumu, promocijas darba autore izveidoja skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modeli, pētot, cik lielā mērā skolotāju pilsoniskās aktivēs ietekmē skolas iekšējo vidi un skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes.

### ***Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm multi-modeļa izveide***

Vispirms tika izstrādāts teorētiskais modelis un atlasīti atbilstoši dati. Modeļa izveidei dati ņemti no ICCS 2009 skolotāju aptaujas, kuras mērķa grupa bija Igaunijas (n=1863) un Latvijas (n=2077) skolotāji (kopā N=3940), kuri pasniedz stundas 8. klašu skolēniem. Skolēnu izlase bija reprezentatīva un pārstāvēja visu 8. klašu skolēnu viedokli.

Skolotāju aptaujas jautājumi vērtēti 4 punktu Likerta skalā no 1 līdz 4, kur pēc loģiskās pārkodēšanas, 1 – nozīmē noliedzošu atbildi (piemēram, „nekad”, „nevienu reizi”), bet 4 – apstiprinošu atbildi (piemēram, „ļoti bieži”, „visi vai gandrīz visi”). Vienā no jautājumiem atbildot bija jāizvēlas tikai trīs no vairākām piedāvātajām atbildēm. Šis jautājums tika pārkodēts kā dihotoms (1 – „nē”, 2 – „jā”). Latentie un manifestējošie (skolotāja vecums) mainīgie uzskaitīti 2.4.1. tabulā.

2.4.1. tabula. Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelī ietvertie latentie un manifestējošie mainīgie

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

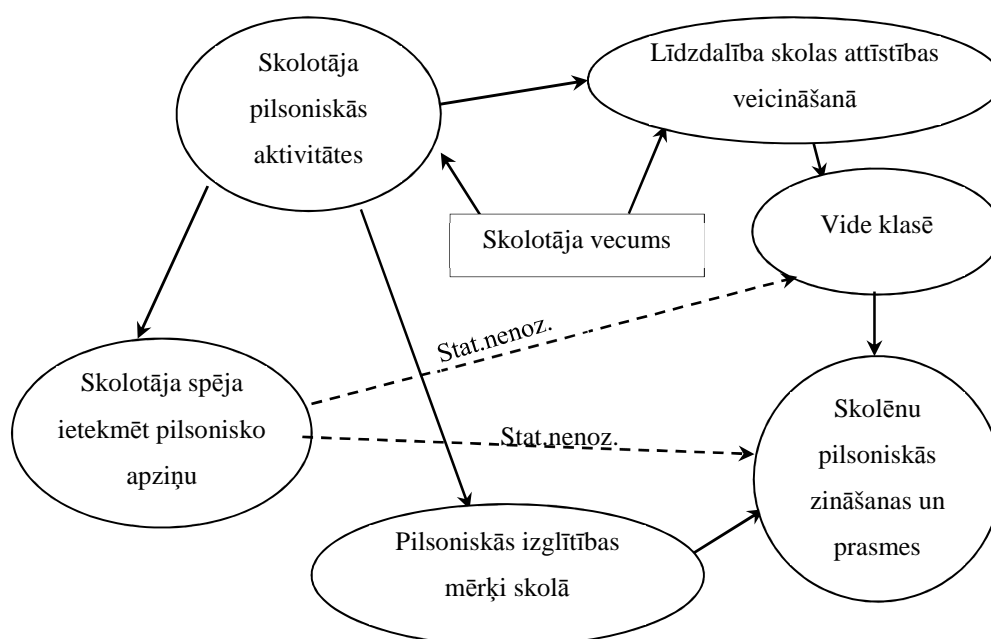
<b>Izveidotais mainīgais</b>	<b>Mainīgais (skolotāju aptaujas jautājums)</b>	<b>Galējie punkti Likerta skalā</b>
Skolotāja pilsoniskās aktivitātes*	<p>Cik bieži pēdējo 12 mēnešu laikā, paralēli pasākumiem, kas tika organizēti Jūsu skolas darba ietvaros, Jūs personīgi esat piedalījies zemāk minēto organizāciju/grupu rīkotajos pasākumos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kultūras un/vai izglītības organizāciju (piemēram, UNESCO) rīkotajos pasākumos.</li> <li>• Cilvēktiesību aizsardzības organizāciju (piemēram, bērnu (Glābiet bērnus!) vai sieviešu tiesību aizsardzība) rīkotajos pasākumos.</li> <li>• Politisko partiju vai organizāciju rīkotajos pasākumos.</li> <li>• Grupu, kas palīdz invalīdiem, rīkotajos pasākumos.</li> <li>• Kultūras grupu, kas sekmē mazākumtautību integrāciju, rīkotajos pasākumos.</li> </ul>	1 – „nevienu reizi” 4 – „biežāk nekā reizi mēnesī”
Pilsoniskās izglītības mērķi skolā*	<p>Kādi, pēc Jūsu domām, ir galvenie pilsoniskās izglītības mērķi skolā?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sekmēt zināšanas par sociālajām, politiskajām un sabiedriskajām institūcijām.</li> <li>• Veicināt zināšanas par pilsoņu tiesībām un pienākumiem.</li> <li>• Veicināt skolēnu kritisko un patstāvīgo domāšanu.</li> </ul>	1 - „nē”, 2 - „jā”
Vide klasē*	<p>Cik daudz no Jūsu 8.klases skolēniem...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ..labi saprotas ar klasesbiedriem?</li> <li>• ..ir labi iekļāvušies klases kolektīvā?</li> <li>• ..ciena savus klasesbiedrus, pat ja tie ir atšķirīgi?</li> <li>• ..ir labās attiecībās ar citiem skolēniem?</li> </ul>	1 - „neviens vai gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”
Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā*	<p>Ņemot vērā 2008./2009. mācību gadu, cik daudzi skolotāji šajā skolā ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ..aktīvi piedalās skolas attīstībā?</li> <li>• ..iedrošina skolēnus aktīvi iesaistīties skolas notikumos?</li> <li>• ..piedalās skolas attīstības plāna ieskicēšanā un izstrādāšanā?</li> </ul>	1 – „neviens vai gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”
Skolotāja spēja ietekmēt pilsonisko apziņu*	<p>Cik bieži šajā skolā skolēnu vidū ir sastopama katra no zemāk minētajām problēmām?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vandalisms</li> <li>• Huligānisms</li> <li>• Vardarbība</li> </ul>	1 – „nekad”, 4 – „ļoti bieži”
Skolotāja vecums**	Kāds ir Jūsu vecums?	Iespējams tikai viens atbilžu variants

\* latentais mainīgais; \*\* manifestējošais mainīgais



Nemot vērā, ka promocijas darba autore mērķis bija salīdzināt Igaunijas un Latvijas skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmi uz vidi skolā, tika veidots multi-grupu modelis, salīdzinot skolotājus pēc valsts piederības.

Pēc teorētiskā modeļa izstrādes, lai pārlicinātos par modeļa atbilstību (*model fit*), tika izstrādāts mērījuma multi-grupu modelis, kurā  $\chi^2=2979$ ,  $df=732$ ,  $\chi^2/df=4,06$  ( $p<0,05$ ), modeļa ticamības indekss  $RMSEA=0,020$ , modeļa derīgums  $CFI=0,99$ . Modeļa atbilstības rādītāji bija optimāli, lai varētu veidot skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes konceptuālo modeli. Skolotāju konceptuālais pilsonisko aktivitāšu modelis ir parādīts 2.4.1. attēls, kur ar nepārtrauktu bultu apzīmēta statistiski nozīmīga sakarība, bet nepārtrauktās bultas – norāda uz statistiski nenozīmīgu sakarību eksistenci.

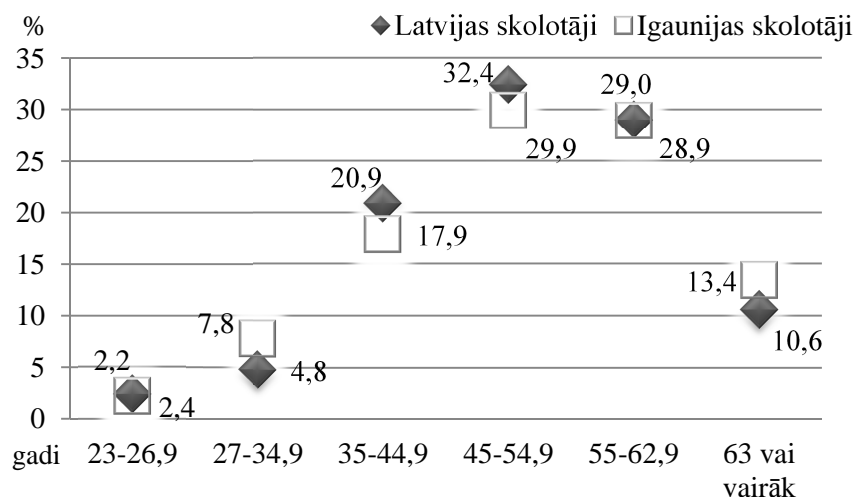


2.4.1. attēls. Vienkāršots konceptuālais skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes modelis

Avots: autore veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

Skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes multi-grupu konceptuālā modeļa atbilstības (*model fit*) Hī kvadrāts  $\chi^2=2728,68$ , brīvības pakāpju skaits  $df=732$ , no kā izriet, ka Hī kvadrāta un brīvības pakāpju skaita attiecība  $\chi^2/df=4,06$  ( $p<0,05$ ). Izveidotā modeļa ticamības indekss  $RMSEA=0,019$ , modeļa derīgums  $CFI=0,99$ . Salīdzinot ar mērījuma modeļa atbilstības rādītājiem, konceptuālajā modelī lielāks par 0,001 vienību ir ticamības indekss  $RMSEA$ , kas nav vērtējams kā nozīmīgs. Modelis kopumā atbilst prasībām (skat. Pielikums 4).

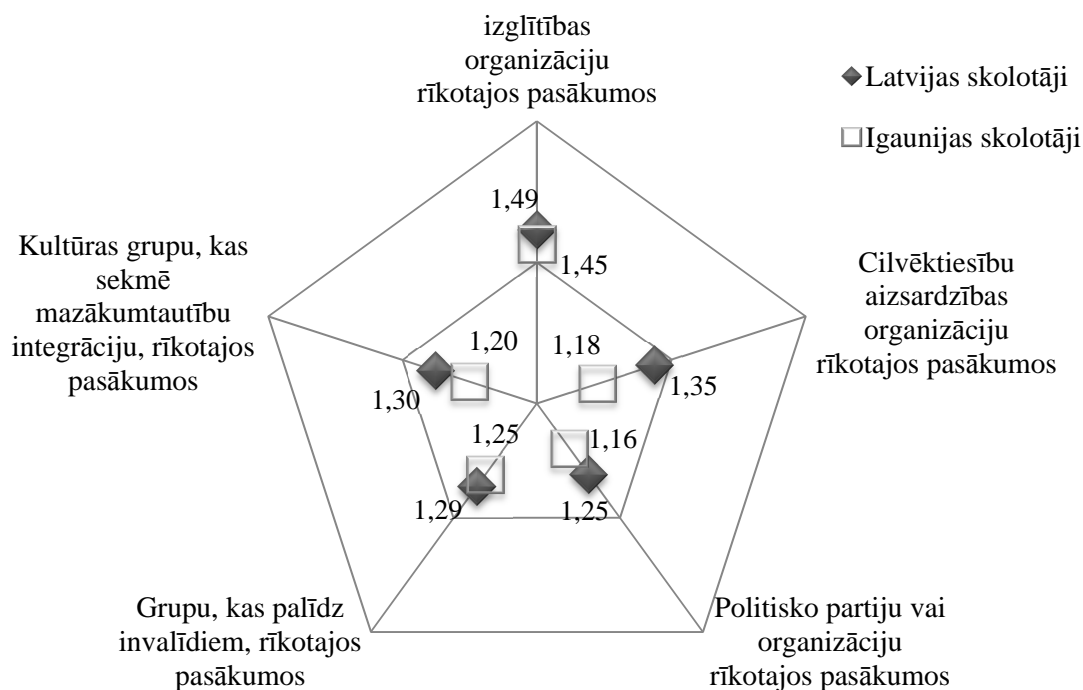
**Skolotāju vecuma struktūra.** Igaunijas un Latvijas skolotāju vecuma struktūra ir līdzīga (skat. 2.4.2. attēls). Visvairāk skolotāju ir vecumā no 35 – 55 gadiem, vismazāk (EST 2,4 – 7,8%, LVA 2,2 – 4,8%) vecumā līdz 35 gadiem. Igaunijā nedaudz vairāk nekā Latvijā 8.klases māca pensijas vecuma skolotāji (EST= 13,4%, LVA=10,6%).



2.4.2. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju, kuri pasniedz stundas 8.klašu skolēniem, vecuma struktūra (skolotāju aptauja, procentos (%), gadi)

Avots: autores veidots pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

**Skolotāju pilsoniskās aktivitātes.** Nozīmīgākais faktors, kurš izraudzīts kā skolas pilsoniskās izglītības vidi ietekmējošs, ir „Skolotāja pilsoniskās aktivitātes”. Jautājumi, kas veido šo latentu mainīgo, uzskaitīti 2.4.3.attēls.

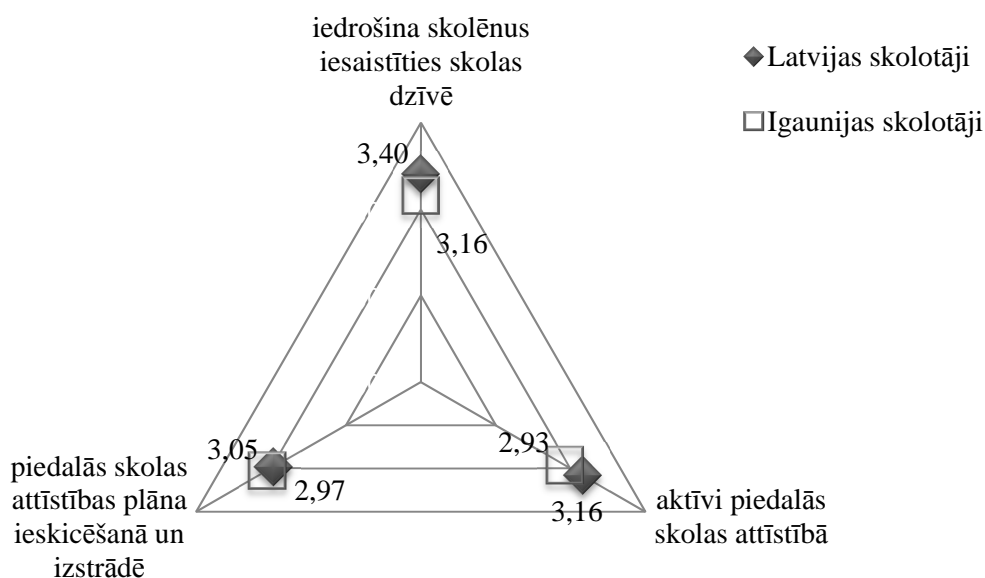


2.4.3.attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju vidējās atbilžu vērtības, atbildot uz jautājumu par pēdējā mēneša iesaistīšanos pilsoniskajās aktivitātēs (vidējās vērtības, kur punkti Likerta skalā 4 – „biežāk kā reizi mēnesī”, 1 – „nevienu reizi”).

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

ICCS 2009 rezultāti atklāj, ka pēdējo mēnešu laikā (dati vākti 2009. gada pavasarī) Igaunijas un Latvijas skolotāju līdzdalība dažāda rakstura pilsoniskajās aktivitātēs nav vērtējama kā augsta. Latvijas skolotāji biežāk nekā Igaunijas skolotāji iesaistās dažāda rakstura pilsoniskās aktivitātēs. Abu valstu skolotāji visvairāk ir iesaistījušies kultūras un izglītības pasākumos (vidējā vērtība EST=1,45, LVA=1,49), bet viszemākā aktivitāte ir bijusi, piedaloties politisko partiju vai organizāciju rīkotajos pasākumos (vidējā vērtība EST=1,16, LVA=1,25).

**Līdzdalība skolas attīstības veicināšanā.** Salīdzinājumā ar pilsoniskajām aktivitātēm ārpus skolas, skolotāji aktīvāki ir ierastajā skolas vidē. Salīdzinājumā ar Latvijas skolotājiem, Igaunijas skolotāju lielākā daļa vai gandrīz visi iesaistās aktivitātēs, kas saistītas ar dalību skolas attīstības plānošanā. Nedaudz lielāka ir Latvijas skolotāju aktivitāte (vidējā vērtība LVA=3,40, EST=3,16), cenšoties iesaistīt skolas dzīvē skolēnu (skat. 2.4.4. attēls).

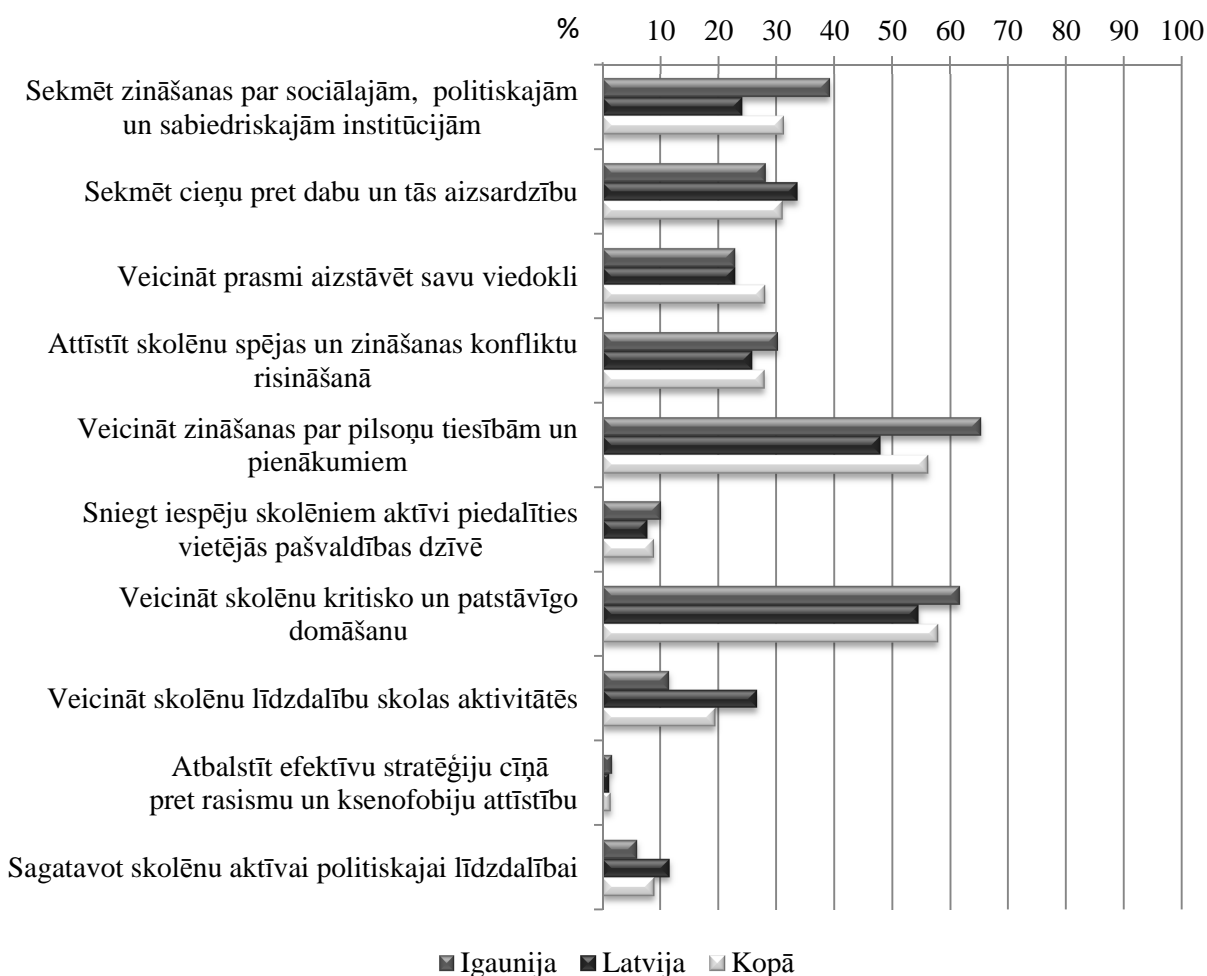


2.4.4. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju aktivitāte, iesaistoties skolas attīstībā (vidējās vērtības, kur Likerta skalā 1 – „neviens vai gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”).

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

**Pilsoniskie mērķi skolā.** Ņemot vērā, ka promocijas darba fokuss ir vērsts uz pilsoniskās izglītības izpēti Igaunijā un Latvijā, lai dziļāk izprastu skolotāju nostāju un vīziju pilsoniskās izglītības mērķu realizācijā skolā, promocijas darba autore veica visu skolotāju aptaujā ietverto jautājumu deskriptīvo analīzi, kas palīdz ne vien izprast skolotāju nostāju, bet arī skaidrot kvalitatīvā pētījuma rezultātus.

Izmantojot deskriptīvo statistiku, tika noskaidrots, ka Igaunijas un Latvijas skolotāji kā svarīgākos pilsoniskās izglītības mērķus skolā (skat. 2.4.5. attēls): atzīmēja (1) skolēnu kritiskās un pastāvīgās domāšanas veicināšanu (58%), (2) zināšanu par pilsoņu tiesībām un pienākumiem veicināšanu (56%), (3) cieņas veicināšanu pret dabu un tās aizsardzību (31%), (4) zināšanu par sociālām, politiskajām un sabiedriskajām institūcijām sekmēšanu (31%). Salīdzinoši nedaudz Igaunijas un Latvijas skolotāji kā nozīmīgas pilsoniskās izglītības mērķi skolā atzīmējuši nepieciešamību rast iespēju skolēniem aktīvi piedalīties vietējās pašvaldības dzīvē (9%) un skolēnus sagatavot aktīvai politiskai līdzdalībai (9%). Tikai 1% skolotāju kā svarīgu pilsoniskās izglītības mērķi norādījuši efektīvas stratēģijas attīstīšanu cīņā pret rasismu un ksenofobiju.



2.4.5. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju svarīgākie pilsoniskās izglītības mērķi skolā (skolotāju aptauja, 2009, procentos (%), N=3940).

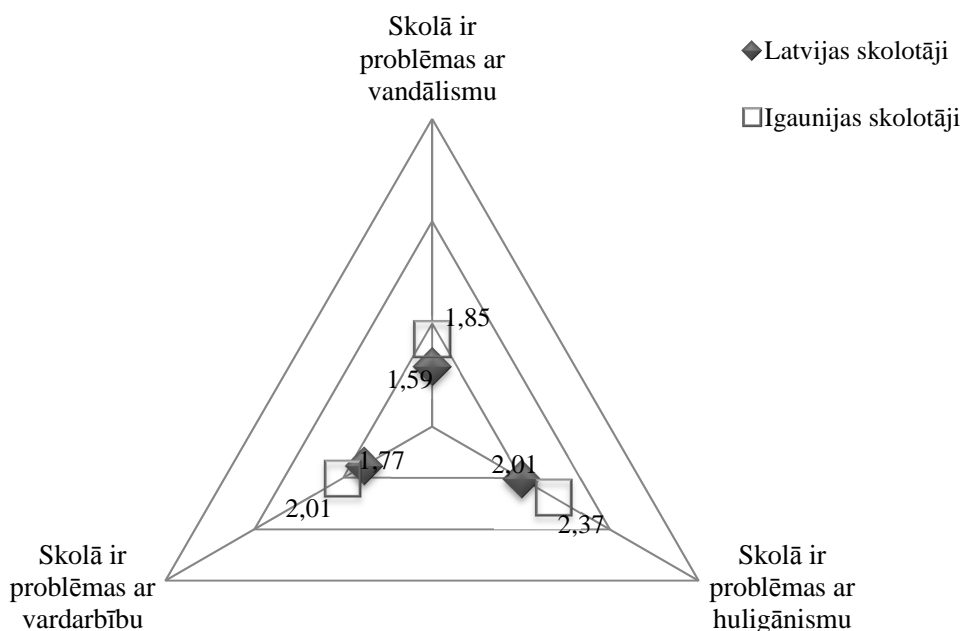
Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

Analizējot atsevišķi Igaunijas un Latvijas skolotāju sniegtās atbildes uz jautājumu par svarīgākajiem pilsoniskās izglītības mērķiem, tika noskaidrots, ka Igaunijas skolotājiem vissvarīgāk ir veicināt skolēnu zināšanas par pilsoņu tiesībām un pienākumiem (56%) un veicināt kritisko un

pastāvīgo domāšanu (62%). Arī Latvijas skolotājiem minētie pilsoniskās izglītības mērķi skolā no visiem uzskaitītajiem šķituši svarīgākie, tikai apgrieztā secībā. Igaunijas un Latvijas skolotāju domas dalās attiecībā uz skolēnu sagatavošanas pilsoniskajai līdzdalībai nozīmi (Igaunijas skolotāji – 6%; Latvijas skolotāji – 12%) un skolēnu līdzdalības veicināšanu skolas aktivitātēs (Igaunijas skolotāji – 11%; Latvijas skolotāji – 27%).

**Atmosfēra un disciplīnas uzturēšana skolā.** Gan Igaunijas, gan Latvijas skolotāji uzskata, ka skolā tiek ievērota kārtība un pārkāpumi sastopami tikai reizēm. Salīdzinājumā ar Igauniju, Latvijas skolotāju sniegtās atbildes liecina, ka viņu skolēni kārtības noteikumus skolā pārkāpj mazāk.

Skolēnu vidē ir sastopama arī neiecietība vienam pret otru un svešu mantu. Igaunijas skolotāji atzīst, ka nopietnākā problēma skolēnu vidū ir vardarbība un huligānisms (skat. 2.4.6. attēls), savukārt Latvijas skolotāji uzskata, ka viņi spēj labi tikt galā ar disciplīnas problēmām, atzīstot, ka nopietnākā problēma skolā ir huligānisms.

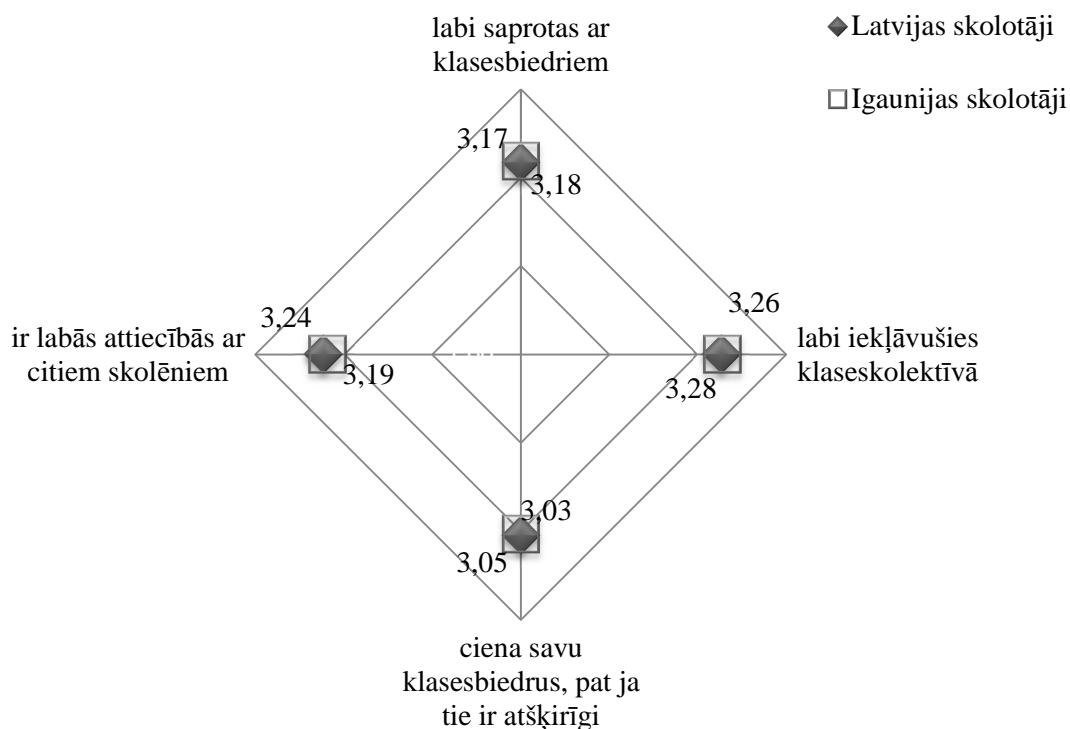


2.4.6. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju spēja ietekmēt pilsonisko apziņu, novēršot pārkāpumus (vidējais punktu skaits, kur Likerta skalā 1 – „nekad”, 4 – „ļoti bieži”).

*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem*

Var apgalvot, ka Igaunijas un Latvijas skolotāju raksturojums par atmosfēru klasē ir ļoti līdzīgs (skat. 2.4.7. attēls). Abu valstu skolotāji norāda, ka viņu skolēniem nav problēmu savstarpējā saziņā, attiecību veidošanā un tolerancē pret tiem, kas ir atšķirīgi no viņiem pašiem. Vairāk kā 90% skolotāju norāda, ka visi vai lielākā daļa no skolēniem labi saprotas ar klasesbiedriem (Igaunijā – 95% Latvijā –

93%), ir iekļāvušies klases kolektīvā (Igaunijā – 96% Latvijā – 94%) un uztur labas attiecības ar saviem skolas biedriem (Igaunijā – 93% Latvijā – 92%). Skolotāji ir nedaudz mazāk pārliecināti par savu skolēnu toleranci pret dažādību. 82% Igaunijas un 81% Latvijas skolotāju apgalvo, ka klasē visi vai lielākā daļa no viņu skolēniem ciena savus klasesbiedrus, arī tad, ja tie atšķiras no saviem skolas biedriem.



2.4.7. attēls. Igaunijas un Latvijas skolotāju atbildes uz jautājumiem par atmosfēru klasē (vidējais punktu skaits, kur Likerta skalā 1 – „neviens, gandrīz neviens”, 4 – „visi vai gandrīz visi”).

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas datiem

### ***Skolotāja pilsonisko aktivitāšu ietekmes multi-modeļa uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm rezultātu analīze***

Skolotāju pilsoniskās aktivitātes ir skolas vidi pozitīvi ietekmējošs faktors (skat. 2.4.2. tabulu). Salīdzinājumā ar Igauniju, Latvijas skolotāju pilsoniskās aktivitātes vairāk ietekmē līdzdalību skolas attīstības veicināšanā (Igaunijā – standartizēto faktoru svāri  $\beta=0,18$ ,  $p<0,01$ , Latvijā –  $\beta=0,22$ ,  $p<0,01$ ) un spēju ietekmēt disciplīnu (Igaunijā – standartizēto faktoru svāri  $\beta=0,11$ ,  $p<0,01$ , Latvijā –  $\beta=0,21$ ,  $p<0,01$ ). Savukārt Igaunijas skolotāju pilsoniskās aktivitātes vairāk ietekmē pilsoniskās izglītības mērķus skolā ( $\beta=0,19$ ,  $p<0,01$ ).

Salīdzinājumā ar Igaunijas skolotājiem, Latvijas skolotāju līdzdalībai skolas attīstības veicināšanā ir lielāka ietekme uz atmosfēru klasē (EST  $\beta=0,15$ ,  $p<0,01$ , LVA  $\beta=0,25$ ,  $p<0,01$ ).

2.4.2.tabula. Skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes modeļa latentu mainīgo standartizētie faktoru svāri.

Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 pētījuma skolotāju aptaujas un skolēnu testa datiem

Latento mainīgo attiecības		Izsoles grupu standartizēto faktoru svāri			
		Kopā	Igaunija	Latvija	
Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	←	Skolotāja vecums	0,15**	0,11**	0,18**
Līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja vecums	0,10**	0,13**	0,09**
Līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	0,20**	0,18**	0,22**
Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	0,13**	0,19**	0,07**
Atmosfēra klasē	←	Līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	0,20**	0,16**	0,25**
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Atmosfēra klasē	0,10**	0,12**	0,09**
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	0,05**	0,09**	-0,02
Skolotāja spēja ietekmēt pilsonisko apziņu	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	0,15**	0,11**	0,21**

\*\* p<0,01; \* p<0,05

Kopumā zema ir skolotāju nosprausto pilsonisko mērķu un atmosfēras klasē ietekme uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm. Igaunijā atmosfērai klasē ( $\beta=0,12$ ,  $p<0,01$ ) ir lielāka ietekme uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm nekā Latvijā ( $\beta=0,009$ ,  $p<0,01$ ). Salīdzinājumā ar Igaunijas skolotājiem, Latvijas skolotāju pilsoniskās izglītības mērķu ietekme uz skolēnu zināšanām un prasmēm nav statistiski nozīmīga (EST standartizēto faktoru svāri  $\beta=0,09$ ,  $p<0,01$ , LVA  $\beta= -0,02$ ).

Skolotāju aptaujas rezultāti rāda, ka skolotāju pilsoniskās aktivitātes ietekmē skolas vide.

### **Kopsavilkums**

Nodaļas sākumā vispārīgi raksturots Starptautiskais pilsoniskās izglītības pētījums – ICCS 2009, kura realizācijā Latvijā piedalījās arī promocijas darba autore, sniegts pētījuma izsoles un instrumentu raksturojums.

Vērtējot Baltijas jūras reģiona demokrātiskās valstis komparatīvajā aspektā, Latvijas skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes ICCS 2009 testā bija pašas zemākās (482 punkti) un statistiski zemākas nekā vidēji ICCS 2009 pētījuma testā. Promocijas darba autore, ņemot vērā 1.nodaļā iegūtos rezultātus, salīdzinot Baltijas jūras reģiona demokrātiskās valstis dažādos ar demokrātiju un

ekonomiku saistītos novērtējuma pētījumos un pētot Igaunijas un Latvijas valstu sociāla multikulturālisma iezīmes, Latvijas skolēnu zemos rezultātus ICCS 2009 testā skaidro ar sabiedrības un izglītības politikas veidotāju pilsoniskās izglītības pilnveides vadības nozīmes svarīguma neapzināšanos. Par vāji virzītu pilsoniskās kompetences apguvi liecina arī Latvijas skolēnu zemā pilsoniskā kompetence – tikai 16% no visiem Latvijas skolēniem atbilst trešajam – visaugstākajam pilsoniskās kompetences līmenim; salīdzinājumam – trešā pilsoniskās kompetences līmeņa zināšanas Igaunijā demonstrē 36%, Somijā un Dānijā attiecīgi 58% un 56% skolēnu. Ir pamats domāt, ka iemesls slēpjas nespējā saskatīt pilsoniskās apziņas pastarpināto ietekmi uz ekonomiku (piemēram, apzinīga nodokļu maksāšana, godīga uzņēmējdarbība), korupcijas samazināšanu, godprātīgu politisko līdzdalību, līdzcilvēku uzticību un sadarbību, toleranci. Somija un Dānija tiek raksturotas kā sociālekonomiski attīstītas un sakārotas valstis. Somija ir atpazīstama ar savu pārdomāto un efektīvo izglītības sistēmu, bet Dānija – tiek definēta kā viena no pasaules labklājības valstīm. Autore apzinās, ka pretargumenti iepriekš sacītajam varētu būt Latvijas valsts vēsturiskā attīstības gaita, atšķirības sabiedrības kultūru un etniskajā sastāvā un iedzīvotāju vēsturiskā atmiņa, kas būtiski ietekmējusi izaugsmi. Taču, pēc promocijas autores domām, šie argumenti neiztur kritiku, ņemot vērā, ka Latvija jau kopš 1991. gada ir atguvusi neatkarību, tai ir iespēja tiekties pēc labklājības un pilnīgākas sabiedrības pilsoniskās apziņas.

Nodaļas ietvaros ir izstrādāti divi modeļi, kas skaidro pilsonisko zināšanu, prasmju un attieksmju saistību un to ietekmējošos faktoros. Savstarpējo pilsonisko zināšanu, prasmju, attieksmju un piederības apziņas sakarību skaidrošanai izstrādāts skolēnu pilsoniskās kompetences modelis. Modeļa ietvaros salīdzinoši analizētas Igaunijas un Latvijas pamatnāciju un krievu etniskās minoritātes grupu skolēnu pilsoniskās kompetences elementu savstarpējās ietekmes. Atšķirībā no Latvijas skolēniem, Igaunijas skolēniem, kuriem ir augstāki rādītāji ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā, ir vērojama izteiktāka pilsonisko zināšanu un prasmju ietekme uz jautājumiem, kas skar demokrātijas vērtību apzināšanos. Iegūtie rezultāti norāda uz izteiktāku Igaunijas skolēnu piederības apziņu Eiropai un valodu apguves nozīmi.

Skolotāju pilsoniskās aktivitātes ietekmes modelis uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un prasmēm norāda uz faktoriem, kas tieši un netieši ietekmē skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes. Pētot sakarības, ir konstatēts, ka Igaunijas skolotāju pilsoniskās izglītības mērķi skolā tieši ietekmē skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes, savukārt Latvijas skolotājiem šāda ietekme netiek novērota. Iespējams, ka Latvijā skolas vide nav motivējoša un netiek piemērota tam, lai skolēni iegūtu jaunas un attīstītu jau esošās pilsoniskās kompetences.



### 3. LATVIJAS SKOLĒNU UN SKOLOTĀJU PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS NOVĒRTĒJUMS

#### 3.1. Fokusgrupu pētījuma metode un metodoloģija

Izpētot dažādas kvalitatīvas metodes (Krueger & Casey, 2000; Rubin & Rubin, 2005), fokusgrupu metode tika izvēlēta kā atbilstošākā mērķim – iegūt papildus skaidrojumu ICCS 2009 rezultātiem Latvijā.

Fokusgrupu metode ir sociāli orientēta. Tās fokuss ir vērsts uz pētījuma dalībnieku izpēti, kuras laikā grupas koordinators meklē grupas mijiedarbību un atgriezenisko saiti par pētnieciskajiem jautājumiem (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001). Atmosfēra fokusgrupā ir dabiskāka nekā mākslīgi radītai situācijai eksperimenta gadījumā un brīvāka nekā dziļās intervijas laikā (*face-to-face interview*) (Marshall & Rossman, 2006). Fokusgrupas locekļi mijiedarbojas viens ar otru, apmainoties ar idejām un komentējot viens otru un nonākot pie kāda konkrēta viedokļa, tiek iedrošināti dalīties ar savām pārdomām un uzskatiem. Grupas dalībnieki tiek izvēlēti, ņemot vērā kādas noteiktas kopējas iezīmes, lai pētījuma veicējam sniegtu iespēju fiksēt tendences un apjaust noteiktu sistēmu. Fokusgrupas tiek organizētas vairākkārt, katru reizi izvēloties citus grupas dalībniekus (Krueger & Casey, 2000).

Fokusgrupas metode tiek pielietota akadēmiskos pētījumos, tirgus izpētē, rezultātu novērtēšanā un līdzdalības pētījumos. Fokusgrupas kā pētniecības metodi iesaka izmantot, ja ir nepieciešams noskaidrot konkrētas grupas vajadzības, izstrādāt jautājumus, sagatavot aptaujas, attīstīt jau esošos plānus, noskaidrot konkrētas kategorijas cilvēku vēlmes un izpētīt, kā cilvēki pieņem lēmumus (piemēram, izvēloties kādu produktu), pārbaudīt jaunas programmas, uzlabot jau eksistējošas idejas un viedokļus, novērtēt rezultātus (Krueger & Casey, 2000).

**Metodoloģija.** Lai padziļināti izpētītu pilsoniskās izglītības pašreizējo attīstību Latvijas skolās un noskaidrotu, kādi ir faktori, kas ietekmē skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā, tika veikts fokusgrupu pētījums tajās ICCS 2009 dalīb skolās, kuru skolēni uzrādīja visaugstākos rezultātus pilsoniskās izglītības testā, kurā tika noteikts skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju līmenis. Fokusgrupu pētījumam tika izvēlētas labākās skolas ar latviešu un krievu mācību valodu.

Vadoties pēc kvalitatīvā pētījuma modeļa (Punch, 2011; Hall & Hall, 2005), fokusgrupu pētījums tika veikts vairākos etapos:

- Pētījuma plānošana (2012. gada februāris – marts):
  - teorijas un konteksta izpēte;
  - atbilstošas kvalitatīvās metodes izvēle;
  - jautājumu vadlīniju un jautājumu sastādīšana;

- atlases kritēriju izstrāde skolu izlasei;
- izlases skolu uzaicināšana piedalīties pētījumā.
- Pētījuma dizaina izstrāde un datu savākšana (fokusgrupas), atbilžu atbilstības izvērtējums uzdotajiem jautājumiem, jautājumu pārstrāde un precizēšana (2012. gada aprīlis).
- Datu apstrāde (2012. gada aprīlis – maijs):
  - Transkripcija;
  - Kodēšana;
  - Respondentu atbilžu kategorizēšana un hipotēžu izvirzīšana.
- Rezultātu apstrāde (2012. gada maijs – 2013. gada marts).

Fokusgrupās iegūtie dati tika analizēti salīdzinošā aspektā.

### ***Fokusgrupu pētījuma izlase***

Fokusgrupās svarīga ir respondentu izvēle, jo pārlietu heterogēnā fokusgrupā (neizvēloties respondentus ar noteiktām kopējām iezīmēm) intervijas laikā var veidoties konflikti vai tikt sniegtas paviršas atbildes. Fokusgrupas, kuru dalībnieki varētu izteikt radikāli atšķirīgu viedokli vai nepārtraukti radīt konfliktsituācijas, nepieciešams sadalīt vairākās atsevišķās fokusgrupās un veikt atsevišķas intervijas. Lai izvairītos no respondentu klusēšanas intervijas laikā, ir nepieciešams dalīt grupas, kurās respondenti ieņem atšķirīgu statusu un varu (piemēram, skolēni – skolotāji). Veidojot respondentu izlasi, visbiežāk tiek ņemts vērā dzimums, etniskā piederība vai rase, reliģija un arī vecums kā viens no pieredzes un atsevišķu uzskatu veicinošajiem faktoriem. Izlases veidošanā svarīgi ir veikt izmēģinājuma fokusgrupu pētījumu, lai noskaidrotu jautājumu atbilstību un veiktu respondentu izlases savstarpējo atbilstību (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Krueger & Casey, 2000). Tomēr, neraugoties uz izmēģinājuma pētījumā iegūtajiem rezultātiem, intervijas vadītājam jābūt sagatavotam situācijām, ja fokusgrupu pētījuma datu savākšanas laikā rodas problēmas. Izmēģinājuma pētījums nav nepieciešams, ja plānotā pētījuma fokusgrupu skaits ir mazs. Promocijas darbā ietvertajā fokusgrupu pētījumā tika veikts izmēģinājuma pētījums.

Empīriskās daļas fokusgrupu pētījuma izlase var tikt veidota, nejauši atlasot respondentus (piemēram, uzrunājot uz ielas vai vietās, kur varētu uzturēties mērķgrupas pārstāvji), balstoties uz iepriekš izveidotām datu bāzēm (skolu saraksts, telefongrāmatas u.c.) vai izvēloties fokusgrupu izlasi no iepriekš veikta pētījuma (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001). Aprakstot fokusgrupu izlases veidošanas principus, autori R. Kruegers un M. Keisij (Krueger & Casey, 2000) iesaka plānot ne vairāk kā trīs vai četras fokusgrupas, kas veidotas pēc vieniem atlases kritērijiem, lai tālākajā pētījumā varētu sekmīgāk veikt salīdzināšanu starp grupām. Gadījumos, ja pēdējā plānotajā fokusgrupā tiek ievākti jauni dati, fokusgrupu pētījumu var veikt tālāk.

Promocijas darba ietvaros, ņemot vērā ICCS 2009 rezultātus skolēnu testā, tika atlasītas septiņas skolas ar latviešu mācību valodu (divas Rīgas (galvaspilsētas) skolas, divas lielo pilsētu (pilsētu) skolas, četras lauku skolas), trīs skolas ar krievu mācību valodu (viena Rīgas (galvaspilsētas) skola, divas lielo pilsētu (pilsētas skolas) un viena divplūsmu skola, kas atradās pilsētā (skat. 3.1.1. tabulu). Papildus tika izraudzītas divas skolas, kurās tika veikts fokusgrupu izmēģinājuma pētījums ar mērķi aprobēt izvēlētos jautājumus un noteikt laika sadalījumu. Izlases veidošanā var iezīmēt vairākus soļus. Vispirms fokusgrupu pētījuma izlases skolas tika izraudzītas no ICCS 2009 izlases slāņiem pēc mācību valodas. ICCS 2009 testā augstākie sasniegumi ir Rīgas un lielo pilsētu skolās ar latviešu mācību valodu. Lai iegūtu arī perifērijas skolēnu un skolotāju viedokli, pētījuma izlasē tika iekļautas arī labākās lauku pamatskolas un vidusskolas.

Fokusgrupu pamatpētījumā kopā piedalījās 119 skolēni, no tiem 80 bija meitenes un 39 zēni, un 78 skolotāji, no kuriem 67 bija sievietes, 9 – vīrieši.

3.1.1.tabula. Fokusgrupu skolu izlases skolu rezultāti ICCS 2009 testā.

*Avots: autores veidots, pēc ICCS 2009 un fokusgrupu pētījuma datiem*

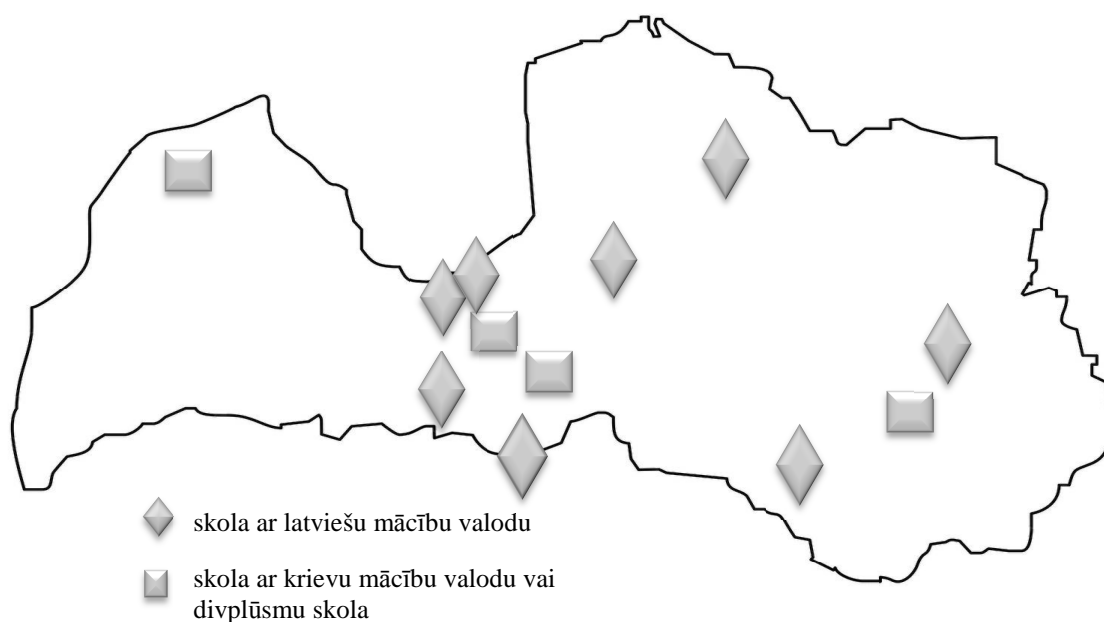
Vieta starp Latvijas skolām ICCS 2009 testā	Skolēnu vidējie sasniegumi ICCS 2009	Skolas tips
<b>Skolas ar latviešu mācību valodu</b>		
2	577,57	Zemgales pilsētas ģimnāzija (LVA)
4	573,58	Rīgas ģimnāzija (LVA)
6	563,55	Rīgas vidusskola (LVA)*
8	556,71	Vidzemes pilsētas ģimnāzija (LVA)
23	531,41	Vidzemes lauku vidusskola (LVA)
31	520,5	Latgales lauku vidusskola (LVA)*
33	517,43	Latgales lauku pamatskola (LVA)
36	513,7	Zemgales lauku pamatskola (LVA)
<b>Skolas ar krievu mācību valodu</b>		
18	538,72	Rīgas ģimnāzija (RUS)
57	493,7	Latgales pilsētas vidusskola (RUS)
62	489,53	Kurzemes pilsētas vidusskola (RUS)
<b>Skola ar latviešu un krievu mācību valodu</b>		
30	521,87	pilsētas pamatskola (LVA/RUS)

\*Fokusgrupu pilotpētījuma skola

3.1.1.attēls norādīta pilotpētījuma un pamatpētījuma fokusgrupu skolu ģeogrāfiskā atrašanās vieta.

Novēršot atšķirīgu varas un ietekmes līmeņa respondentu atrašanos vienā fokusgrupā (Krueger & Casey, 2000), katrā skolā notika divi fokusgrupu pētījumi: viens – ar skolotājiem un otrs – ar skolēniem. Fokusgrupas tika veidotas, konsultējoties ar pētījuma koordinātoru skolā, kas visbiežāk bija direktora vietnieks mācību darbā.

Skolotāju fokusgrupās piedalījās dažādu priekšmetu skolotāji, kas nereti veica arī vadības līmeņa pienākumus (piemēram, klases audzinātājs, metodiskās apvienības vadītājs skolā un/vai novadā/pilsētā, direktora vietnieks u.c.). Skolotāju fokusgrupa uzskatāma par formāli iepriekš eksistējošu grupu (*formal pre-existing group* pēc Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001, pp. 22-24, 35), kas sniedza brīvāku komunikāciju un savstarpējo grupas uzticību. Grupa savstarpēji mijiedarbojās, sniedzot interpretāciju par kopīgi piedzīvotajiem notikumiem. Kā trūkumus iepriekš eksistējošas grupas diskusijai var minēt apstākli, ka, lai iedrošinātu sarunai citus respondentus, ir nepieciešams diskusijas sākumā veidot dialogu ar dominējošo respondentu. Tāpat iespējama arī tendence, ka grupa apzināti sniedz vadītajam gaidīto rezultātu vai, gluži pretēji, apzinoties pazīstamo indivīdu klātbūtni, baidās izteikties, paužot nepopulāru viedokli. Grupās, kurās ir nepazīstami cilvēki, šādas situācijas radīsies retāk, respondenti noteiktāk aizstāvēs savu viedokli (nereti veidojot konfliktsituāciju), būs atraisītāki un nedomās par to, vai grupas biedriem simpātizē viņu izteikumi (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001).



3.1.1.attēls. Fokusgrupu pētījuma dalībsskolu ģeogrāfiskais izkārtojums Latvijas teritorijā.

Avots: *autores veidots*

Promocijas darba autores vadītajās skolotāju fokusgrupās tika novērots, ka skolās ar lielu skolotāju skaitu biežāk skolotāju viedokļi bija atšķirīgi, un skolotāji bija atvērtāki sarunai. Pretēja tendence tika novērota skolās, kurās skolotāju kolektīvs ir skaitliski neliels. Tur izteiktais viedoklis biežāk bija homogēnāks un skolotāji savās sniegtajās atbildēs bija kategoriskāki.

Lai izvairītos no viedokļu vienveidības, skolēnu fokusgrupas izlasē tika iekļauti viens vai vairāki (atkarībā no skolas izmēra) vienas skolas skolēni no dažādām pamatskolas un vidusskolas klasēm (7. –

12.klase). Veidojot skolēnu fokusgrupas, izlasē lielāka varbūtība tikt iekļautiem bija skolēniem, kas piedalās ārpusstundu aktivitātēs un skolas līmeņa pilsoniskajās aktivitātēs.

Fokusgrupas izlases lielums bija atkarīgs no respondentiem un diskusijas temata. Jo lielāka fokusgrupa, jo mazāk laika atliek katram tās dalībniekam izteikties. Lielās fokusgrupās vērojama viena vai divu cilvēku dominance. Mazās fokusgrupās (divi līdz četri dalībnieki) ir iespēja iegūt plašāku un dziļāku viena respondenta redzējumu problēmjautājumam, kā arī tiek novērsta varbūtība, ka sarunā kāds neiesaistās nemaz (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Marshall & Rossman, 2006). Atsevišķi autori (Krueger & Casey, 2000) kā optimālo grupas lielumu pētniecībai min sešus līdz astoņus respondentus (mārketinga pētījumiem – desmit līdz divpadsmit). Ņemot vērā, ka autores kvalitatīvā pētījuma mērķis bija iegūt datus, kas skaidrotu ICCS 2009 rezultātus, tika izdarīta izvēle par labu intervijām vidēji lielās fokusgrupās. Kopā tika noorganizētas un novadītas 24 fokusgrupas. Skolotāju fokusgrupas lielums svārstījās no 6 līdz 10 respondentiem, skolēnu fokusgrupas – no 6 līdz 11 respondentiem.

Diskusijas notika skolās, kurās respondenti strādā vai mācās. Diskusijas laiku un telpu izvēlējās pētījuma koordinators skolā. Piešķirtajā telpā galdi un krēsli tika izvietoti tā, lai veidotos aplis un diskusijas dalībnieki sarunas laikā varētu viens otru redzēt.

### ***Ētika***

Autore pirms katras intervijas mutiski respondentus iepazīstināja ar pētījuma mērķi un atbildēja uz respondentus interesējošajiem jautājumiem. Tika garantēts, ka, izmantojot pētījuma datus, tostarp citātus no respondentu teiktā, netiks izmantoti respondentu personīgie dati (vārds, uzvārds, ja tāds tika nosaukts) un skola, kurai respondents ir piederīgs (mācās vai strādā).

Ievērojot datu aizsardzību, promocijas darbā fokusgrupu pētījuma rezultātu analīzē, citējot respondentu teikto, viņu vārdi ir mainīti.

### ***Fokusgrupu jautājumi***

Fokusgrupu jautājumus iesaka (Krueger & Casey, 2000) veidot tā, lai tie ir īsi, verbāli viegli pasakāmi un atbildētājam saprotami. Svarīgi izvēlēties atvērto jautājumu formu un neuzdot dubultus jautājumus (vienā teikumā iekļauti divi jautājumi). Tāpat uzmanība ir jāvelta tam, lai pareizi un respondentam saprotami izskaidrotu fokusgrupas sarunas norisi, kāda uzdevuma izpildi vai atbildi uz neskaidru jautājumu. Fokusgrupu pētījuma datu savākšanas laikā nepieciešams ievērot konsekvenci un fokusēties uz jautājumu secību. Fokusgrupām pateicīgāki ir iepriekš sastādīti jautājumi (*questioning route*), nevis jautājumu vadlīnijas (*topic guide*). Jāsāk ar vienkāršākiem un vieglāk atbildamiem jautājumiem, tādējādi iedrošinot respondentus un veicinot viņus sniegt atbildes.

Katram jautājumu tipam ir atšķirīgs mērķis. Daži jautājumi ir paredzēti tikai tāpēc, lai palīdzētu respondentam sagatavoties citiem jautājumiem, kuros tiek noskaidrota pētījumam būtiska informācija, vēl citi, iespējams, nemaz netiks izmantoti pētījumā, bet palīdzēs uzturēt sarunu. Tiek izdalītas piecas jautājumu kategorijas, kuras ieteicams izmantot fokusgrupās – iepazīšanās, ievada jeb atvērtie jautājumi, pārejas jautājumi, atslēgas jautājumi un nobeiguma jautājumi (Krueger & Casey, 2000).

Iepazīšanās jautājumi tiek uzdoti, lai liktu respondentiem domāt par sarunas tematu. Parasti tie ir atvērta tipa jautājumi, uz kuriem atbildot, respondenti parāda savu sapratni par konkrēto jomu. Dažkārt iepazīšanās jautājumi tiek uzdoti, lai liktu respondentam atcerēties ar pētījuma tēmu saistītas situācijas vai pieredzi.

Ievada jeb atvērtu jautājumu mērķis nav iegūt pētījumam nepieciešamo pamatinformāciju, bet palīdzēt respondentiem uzsākt sarunu un likt justies komfortabli. Piemēram, autore, ņemot vērā grupas emocionālo nostāju, nepieciešamības gadījumā savā pētījumā skolēniem uzdeva jautājumu par jaunākajiem pasākumiem skolā vai nesen noskatīto televīzijas raidījumu.

Pārejas jautājumi ir kā tilts starp „iepazīšanās” un „atslēgas” jautājumu grupām, ievirzot respondentus pētījumā. Šajā jautājumu grupā ietilpst jautājumi, kuri tiek uzdoti, lai noskaidrotu respondenta pieredzi saistībā ar fokusgrupas tēmas atslēgas jautājumiem un izveidotu saikni starp respondentu un pētījumu.

Atslēgas jautājumi kopā aizņem vienu trešdaļu no fokusgrupai atvēlētā laika un ir pētījuma datu savākšanas pamatā. Atslēgas jautājumu grupā ir divas līdz piecas jautājumu tēmu kategorijas, kur katrai atvēlētais laiks svārstās no 10 līdz 20 minūtēm, ņemot vērā jautājumu nozīmi pētījumā un paredzot, ka iespējamas arī pauzes vai iedziļināšanās kādā no jautājumiem.

Nobeigumā tiek uzdoti jautājumi, kas sagatavo respondentus reflektēt par fokusgrupas tēmu, izsakot komentārus un kritiku. Iespējami trīs nobeiguma jautājumu veidi – fokusgrupā ietverto tēmu aptverošie jautājumi (nosaka respondenta galējo pozīciju, ļauj izteikties par fokusgrupā apspriesto), apkopojošie jautājumi (tiek noskaidrots pēc respondentu domām būtiskākais) un noslēdzošie jautājumi (tiek uzdoti pēc īsa mediatora kopsavilkuma sniegšanas, noskaidrojot, vai kopsavilkumā tika pateikts viss būtiskākais) (Krueger & Casey, 2000).

Fokusgrupu jautājumi tika veidoti, ņemot vērā, ka iegūtie rezultāti būs iekļauti promocijas darba empīriskajā daļā un paredzēti Latvijas Kultūras ministrijas Eiropas trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda 2010. gada programmas 1.4.aktivitātes „Veicināt labvēlīgāku attieksmi pret migrāciju uzņemošajā sabiedrībā, kā arī integrācijas pasākumu pieņemšanu, īstenojot izglītojošas kampaņas, jo īpaši masu informācijas līdzekļos” projektā „Informatīvi pasākumi trešo valstu pilsoņu integrācijai „Es piederu Latvijai!”” (Nr. IF/2010/1.4./01) 2.1. aktivitātes „Diskusijas skolās” īstenošanai.

Fokusgrupas jautājumi tika sastādīti iepriekš, ņemot vērā un pielāgojot konkrētajām fokusgrupu pētījumam augstāk minētos jautājumu veidošanas ieteikumus. Skolēnu un skolotāju fokusgrupu jautājumu uzskaitījums atrodams pielikumā (skat. Pielikums 5.) Jautājumi tika uzdoti, ievērojot kārtību no vispārīgā uz specifisko, piemēram, skolotājiem vispirms tika dota iespēja izteikties par Latvijas izglītības sistēmu, pēc tam sekoja atslēgas jautājums par to, kā skolotājs izprot pilsoniskuma izglītības nozīmi, tālākā sarunas gaitā tika jautāts par to, kādā veidā skolēni šī skolotāja stundās apgūst pilsonības jautājumus, vai un kā tiek veidota starppriekšmetu saikne pilsoniskās izglītības kontekstā priekšmetos, ko skolotājs pasniedz.

Vienas fokusgrupas pētījuma *datu savākšanas* laiks bija no 30 līdz 90 minūtēm, kas tika plānots, ņemot vērā skolas dienas kārtību un vienošanos ar skolas administrāciju par fokusgrupai atvēlēto laiku, kā arī respondentu vecuma posma īpatnībām (īpaši attiecībā uz skolēniem).

Fokusgrupu pētījumā datu savākšanai tika izvēlēta daļēji strukturēta intervija (Punch, 2011), kuras laikā respondenti atbildēja uz jautājumiem un tika aicināti diskusijās brīvi izteikt savu viedokli par promocijas darba autores ierasinātajām tēmām.

Katras fokusgrupas respondentiem (skolotājiem un skolēniem) pirms fokusgrupas sākuma tika sagatavoti jautājumi (skat. Pielikums 5). Ņemot vērā autoru (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Krueger & Casey, 2000) ieteikumus par fokusgrupu norisi, sākumā respondenti tika iepazīstināti ar pētījumu, tā mērķiem, diskusijas gaitu un noteikumiem, nepieciešamības gadījumā tika sniegtas atbildes uz respondentu jautājumiem. Pēc ievada notika iepazīšanās, kuras laikā autore ieguva informāciju (iepazīšanās jautājumi) par respondentu vecumu, klasi un ārpusskolas aktivitātēm. Skolotājiem tas bija – darba stāžs, mācāmie priekšmeti, papildus pienākumi skolā un ārpus skolas, skolēniem – klase, vecums, pilsoniskās aktivitātes skolā un ārpus skolas, brīva izvēle bija minēt savu etnisko piederību. Ievāktā pamatinformācija, analizējot iegūtos rezultātus, sniedz iespēju dziļāk pētīt individuālo skatījumu uz fokusgrupā apspriestajām tēmām (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001). Katras diskusijas laikā pēc iepazīšanās atslēgas jautājumu secība tika izvēlēta, ņemot vērā autores subjektīvo vērtējumu par psiholoģisko atmosfēru grupā. Diskusijas nobeigumā īsi tika apkopotas galvenās diskusijas atziņas un uzklauti komentāri, lai pārliecinātos, ka respondentu viedoklis saprasts pareizi. Beigās tika izteikta pateicība par dalību pētījumā.

Fokusgrupu pētījuma laikā promocijas darba autore dienasgrāmatā veica piezīmes par dzirdēto, tādējādi atvieglojot transkripciju un tālāko rezultātu apstrādi un interpretāciju.

### ***Rezultātu iegūšana***

***Transkripcija un teksta sagatavošana analīzei.*** Transkripcija nozīmē audioieraksta pārvešanu teksta formātā, precīzi aprakstot fokusgrupas laikā runāto un notiekošo. Transkripcija ir laikietilpīgs pasākums, tas nozīmē, ka tā var aizņemt piecas reizes ilgāku laiku nekā transkriptējams audio

ieraksts. Tiek uzskaitīti (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001) vairāki punkti, kas jāievēro, transkriptējot fokusgrupā iegūtos datus. Pirmkārt, svarīgi ir transkriptēt visus, kas iesaistās sarunā, ne vien dominējošo runātāju. Nesaklausāmo tekstu nepieciešamības gadījumā var interpretēt, lietojot īpašu apzīmējumu. Otrkārt, jāņem vērā, ka respondenti ne vienmēr izsakās, skaidri formulējot teikumu, atkārtojoties, svārstoties, ieturot pauzes, lietojot nepamatotu skaņu iestarpinājumus (piemēram, „mmm”, „aaaa”) un surogātvārdus (bieži atkārtojot „teiksim”, „tātad” u.tml.). Šīs lietotās skaņas un frāzes, tāpat kā citas orālās skaņas (piemēram, smieklis) arī ir jātranskriptē (transkripcijas apzīmējumus skat. 3.1.2. tabulā). Treškārt, ir nepieciešams identificēt runātāju. Lai atvieglotu respondenta identifikāciju transkripcijas laikā, fokusgrupas sākumā vēlams iepazīšanās daļa, kurā respondents nosauc ne vien savu vārdu, bet nedaudz pastāsta par sevi. Respondentu teiktais transkripcijā kalpos par palīgu, identificējot runātājus. Tāpat, identifikācija tiek atvieglota, ja fokusgrupas intervijas laikā sarunas vadītājs uzrunā respondentus vārdā.

3.1.2. tabula. Transkripcijas ieteikumi pastāvīgai fokusgrupu pētījuma interviju analīzei.

Avots: (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001; Silverman, 1993)

Apzīmējums	Skaidrojums
[	Vieta, kur tiek dublēts pašreizējais runātājs
(mēģināt)	Ieteikumi attiecībā uz nenoteiktu transkripciju
( )	Neidentificējams runātājs
VĀRDS	Skaļš izteikums
[ ]	Transkriptors pievienojis tekstu, ieskaitot pauzes, zīmes, kustības.

Pēc katrām divām fokusgrupām (vienā skolā notika gan skolotāju, gan skolēnu intervija) tika fiksētas galvenās intervijā gūtās atziņas, sagatavoti darba faili transkriptoram, kas sastāvēja no audio ieraksta un veidlapas, kurā tika veiktas piezīmes par katra diskusijas dalībnieka aktivitāti diskusijas laikā, intervijas kopējo garumu un transkripcijas apjomu. Ievada un iepazīšanās daļa netika transkriptēta, jo vispārīgas ziņas par respondentu tika fiksētas intervijas mediators lapā intervijas laikā. Transkripcijas apzīmējumi tika veikti, daļēji ievērojot dotos norādījumus (trūkstošā teksta pievienošana notika analīzes posmā) un papildinot ar jaunām darbībām. Piemēram, lai atvieglotu tālāko datu analīzi, pēc transkripcijas respondentu vārdi (kas būtībā neko nesniedz analīzes veikšanai) tika aizstāti ar kodiem (skat. Pielikums 6). Kodi atvieglo analīzi un nepieciešamības gadījumā sniedz iespēju pievienot nepieciešamo papildinformāciju.

**Transkriptu kategorizēšana.** Indeksācija (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001), kategorizēšana (Marshall & Rossman, 2006) jeb grupēšana (Krueger & Casey, 2000) ir nākamais solis pēc transkripcijas. Teksta indeksēšana nepieciešama, lai datus padarītu vieglāk analizējamus.

Analizējot datus, nepieciešams ievērot individuālo un grupas līmeni. Indeksēšanas laikā tiek veikta analītiska teksta lasīšana un pārļasišana, piešķirot tekstiem indeksu kodus, kas paskaidro un



norāda uz datu saturu. Indeksācijas mērķis ir salikt kopā visu fokusgrupu transkripcijas izrakstus no datiem, kas ir piemēroti izvēlētajai tēmai un hipotēzei vai pētnieciskajam jautājumam. Indeksācijas sākumā pieļaujams, ka indeksu kodi ir izplūduši un nenoteikti, bet analīzes gaitā tie tiek sašaurināti un fokusēti, veidojot indeksus un apakšindeksus, lai vēlāk atvieglotu interpretāciju (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001). Piemēram, promocijas darba autores pētījumā indeksa „pilsonis” apakšindeksi sākotnēji tika kategorizēti kā „pilsoņa pienākumi”, „pilsoņa tiesības”, „jēdziena „pilsonis” definējums”.

Galīgie indeksi un apakšindeksi tika definēti interpretācijas daļā, kad zem viena koda un apakškoda atlasītie dati savā starpā tika salīdzināti un noteikta to saturiskā atbilstība indeksa kodam. Sākotnējā indeksācijas posmā nepieciešams pēc iespējas vairāk indeksēt pētījumam atbilstošos datus, lai vēlāk pēc satura līdzīgos indeksu kodus varētu apvienot un radīt jaunus, bet pētījumam neatbilstošos izslēgtu no tālākas datu apstrādes. Indeksēšanai pakļaujami dažāda lieluma teksti – atsevišķi teikumi, paragrāfi vai lappuses.

Datus var apstrādāt manuāli vai izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu (piem. *Ethnograph*, *NUD•IST*). Izvēle ir atkarīga no datu daudzuma (Marshall & Rossman, 2006). Promocijas darba autore savā pētījumā datu indeksēšanu, grupēšanu un analīzi veica manuāli, neizmantojot specializētu datu apstrādes un analīzes programmas. Grupēšana tika veikta, vadoties pēc R.A. Kruegera un A.C. Kasejas (Krueger & Casey, 2000) ieteikumiem.

### **3.2. Pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas: skolēnu viedokļu analīze**

Skolēnu fokusgrupās sniegtās atbildes tika analizētas salīdzinoši gan pēc mācību valodas, gan urbanizācijas (Rīga, pilsēta, lauki).

Promocijas darbā atspoguļoti skolēnu fokusgrupās iegūtie dati par piederības apziņu, jēdziena „pilsonis” izpratni, attieksmi pret valodu un dažādību sabiedrībā.

**Jēdziena „pilsonis” izpratne.** Diskutējot par pilsonības jēdziena definējumu, skolēnu viedoklis no skolām ar krievu un latviešu mācību valodu bija atšķirīgs. Skolēnu izteiktie pilsonības definējumi nereti bija saraustīti, vienlaikus savstarpēji papildinoši un konfrontējoši, skolēnu fokuss vērsts galvenokārt uz vienkāršākajām pilsoniskajām tiesībām (piemēram, vēlēties, tikt ievēlētam) un rīcību (piemēram, maksāt nodokļus). Pilsoņa jēdziena skaidrojumā jūtama vides ietekme – skolēnu stāstījumā izkristalizējas vecāku loma, skolas un ārpuskolas aktivitāšu vides faktors, kā arī vietējās sabiedrības loma skolēna attieksmes veidošanā.

Atkarībā no skolas mācību valodas un skolēnu etniskās piederības atšķirās skolēnu viedoklis jautājumā par pilsoņa tiesībām un pienākumiem. Skolās ar krievu mācību valodu diskusijas par to, kas ir pilsonis un kādas ir pilsoņa raksturīgākās īpašības, bija sensitīvas un personiskas. Daudzi skolēni no

skolām ar krievu mācību valodu stāstīja savu, savu vecāku vai paziņu personīgo pieredzi, minot piemērus par dilemmām, ar kurām nākas saskarties, izvēloties savu juridisko statusu Latvijas valstī. Skolās ar latviešu mācību valodu patriotisms tika uzsvērts kā pilsoņa svarīgākā iezīme un balsošana vēlēšanās kā būtiskākā no pilsoņa tiesībām.

Gan tie skolēni, kas mācās skolās ar latviešu mācību valodu, gan tie, kas mācās skolās ar krievu mācību valodu, norādīja, ka pilsonim ir „jāizjūt piederība valstij”, „jābūt apziņai, ka tu esi Latvijas pilsonis”, kā arī uzsvēra, ka pilsonim ir „jāzina valsts valoda”, un pilsonim jāspēj „viegli runāt valsts valodā”.

Skolēni, kuri mācās skolās ar krievu mācību valodu vai ir etniski piederīgi Latvijas minoritātēm, raksturojot pilsonības jēdzienu, tieši vai netieši norādīja uz pilsoņa tiesībām, pienākumiem un attieksmēm. Raksturojot pilsoni, šie skolēni norādīja uz pilsoņu toleranci pret valsti un sabiedrību kopumā un lietoja tādus apzīmējumus kā „cilvēks, kas dzīvo šajā valstī”, „pieder viņai [valstij]”, „jūt piederību”, „ciena savu valsti”, „šeit dzīvo jau ilgu laiku”, „godina savu valsti”, „rūpējas un apmeklē svētku pasākumus”, „kot kaidā veidā arī dūd lobumu pašai valstij” (*kaut kādā veidā arī dod labumu pašai valstij*).

Tāpat skolēni no skolām ar krievu mācību valodu norādīja uz vairākām pilsonim piemītošām prasmēm – pilsonim ir „jāzina valsts valoda”, „labi jārunā latviešu valodā”, „jāzina par tradīcijām”, „jāzina vēsture”, ir „*законопослушный*” (*likumpaklausīgs*). Šo skolu skolēni bieži uzsvēra pilsoņu tiesību nozīmi, visbiežāk tās attiecinot uz juridisko pilsoņa statusu. 12. klases skolniece Vita no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu akcentēja, ka „pirmkārt, viņam [pilsonim] ir tiesības balsot un lemt”, savukārt tās pašas skolas 9. klases skolniece Alise pretnostata pilsoņa tiesības nepilsoņa tiesību ierobežojumiem, norādot, ka „nepilsoņiem nav tiesību balsot, un viņi jūtas aizvainoti par to”, un iesaka, ka nevienlīdzība novēršama, ja nepilsoņiem, kas „vismaz 10 gadus dzīvo Latvijā, tiktu iedota pilsonība”.

Fokusgrupās skolās ar krievu mācību valodu bija skolēni, kuri ir Latvijas pilsoņi un nepilsoņi. Pēdējiem aktuāla bija Latvijas pilsonības iegūšana. Diskutējot par pilsonisko sabiedrību, lielākā daļa skolēnu tieši vai netieši norādīja, ka „jāievieš tāds likums, kas pēc 1990. gada dzimušiem bērniem dotu pilsonību automātiski”. Diskusijās tika norādīts uz grūtībām vai atvieglējumiem, ar kuriem saskaras skolēni, ja viņi ir vai nav Latvijas Republikas pilsoņi. Piemēram, 12. klases skolniece Agate no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu norāda uz pārvietošanās brīvības iespējām – „pilsoņa pase dod privilēģijas Eiropas Savienībā un citās valstīs, ceļošanā”.

Atsevišķās skolās ar latviešu mācību valodu skolēni pilsonības jēdzienu saistīja ne tikai ar pilsonisko vienlīdzību, bet arī ar konkrētu nacionalitāti. Uz minēto saikni norādīja 12. klases skolniece Rasa no Rīgas ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu, raksturojot pilsoni: „Es domāju, ka pirmais ir apziņa, ka tu tiešām esi latvietis.”

Skolās ar latviešu mācību valodu skolēni pilsoņa juridiskā statusa nozīmi akcentēja mazāk, galveno uzmanību pievēršot pilsoniskajai apziņai plašākā nozīmē un pilsoņa pienākumiem. Jaunieši, raksturojot pilsoni, lietoja tādus apzīmējumus kā „uzticīgs”, „patriots”, „atbildīgs pret savu valsti”, „apzinās sevi kā pilsoni”. 11. klases skolnieces Kates no Vidzemes pilsētas ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu sacītais norāda uz jēdziena „pilsoniskums” izpratni: „Manuprāt, pilsonim ir jābūt tādām, kurš dzīvo ar domu, ka ir konkrētas valsts pārstāvis, un atbilstoši rīkojas.”

Lauku skolās ar latviešu mācību valodu izskanēja viedoklis, kas akcentēja patriotisma kā būtiskas pilsoņa rakstura īpašības nozīmi. Bieži skolēni diskusijās minēja tādus vārdu savienojumus kā „[pilsonis] ir cilvēks, kurš ir patriots”, „patriotiski jāatbalsta Latvijas valsts”, vai arī „jābūt apziņai, ka tu esi patriots”, „pilsonim jābūt patriotam”. Piemēram, Juris, kurš mācās Latgales lauku vidusskolas 9. klasē, raksturodams sevi kā pilsoni, saka: „Man jau vēl nav 18! Es neesmu oficiāli kā pilsonis, bet es kā topošais pilsonis esmu valsts patriots (..)”. Šajā un līdzīgos skolēnu izteikumos atklājas sašaurināta izpratne par pilsonību un pilsoņa pienākumiem un tiesībām, proti, skolēni sevi kā pilsoni apzinās tikai ar pilngadības iestāšanos.

Pilsētu un lauku ģimnāziju, kā arī vidusskolu pēdējo klašu skolēni no skolām ar latviešu mācību valodu dalību vēlēšanās uzsvēra kā svarīgu pilsoņa pienākumu un norādīja uz personīgo piemēru – „uz vēlēšanām gāju ar lepnumu”, „[balsojot vēlēšanās] es katru reizi izvērtēju, kam atdot savu balsi” vai arī demonstrēja, ka apzinās vēlēšanu nozīmi „tad, kad pienāks laiks, tad es arī izvērtēšu, par kuru [kandidātu] nodot savu balsi”.

Plašāks skatījums uz pilsonības jēdzienu parādās, kad skolēni raksturo to, kādai jābūt pilsoņa attieksmei pret valsti un sabiedrību. Skolēni no skolām ar krievu mācību valodu, norādot uz savstarpējām attiecībām sabiedrībā, visbiežāk minēja savstarpējo cieņu un toleranci. Raksturojot to, kādai ir jābūt pilsoniskajai sabiedrībai Latvijā, Rīgas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu 11.klases skolniece Krista norāda uz pilsoniskajām negācijām un vēsturisko atmiņu: „Slikta attieksme iet no cilvēkiem, man šķiet, bet tā ir periodiska. Mums tagad ir 17 gadi, mēs esam pusaudži, un mēs nedzīvojam laikā pēc kara, man šķiet, ka to laiku vajag atcerēties, bet neturēt kaut kur iekšā un nicināt vienam otru.” Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu skolēns Valērijs norāda uz abpusējo pilsoņa un valsts atgriezenisko toleranci un izdevīguma principu: „Tas cilvēks, kurš ir devis kaut ko savai valstij vai var dot savai valstij, var arī saņemt no tās kaut ko”.

Skolēni, kuru mācību valoda ir latviešu valoda, bieži norādīja uz pilsoņa spēju būt lojālam pret valsti, būt līdzatbildīgam par vidi un līdzcilvēkiem. Fiksēta arī aktīvā pilsoņa nepieciešamība sabiedrībā. Savukārt jēdziena „patriotisms” skaidrošanā iesaknējās tādās frāzēs kā „jāpiedalās visos valsts pasākumos”, „jāizjūt atbildība pret valsti”, „jāpalīdz tam blakus cilvēkam”, jāizjūt „tas patriotisms, ko nevar nopirkt”, „jāpiedzimst, jāuzaug tādā kopienā, lai šī sajūta saglabātos”.

**Piederības apziņa.** Piederība ģimenei un Latvijai ir visvairāk lietotās skolēnu atbildes uz jautājumu par to, kam viņi jūtas piederīgi. Savu lokālo piederību apzinās skolēni, kas mācās perifērijas skolās, turpretī skolēni no Rīgas skolām to nosauca reti vai nepieminēja vispār. Atšķirībā no citiem skolēniem, Latgales skolu skolēni norādīja arī uz reģionālo piederību.

Skolēni no skolām ar krievu mācību valodu akcentēja savu valstisko un etnisko piederību, savukārt skolēniem no skolām ar latviešu mācību valodu piederības apziņu var raksturot kā induktīvu – skolēni visbiežāk sevi redz kā tām vidēm piederīgus, kurās viņi uzturas lielāko daļu sava laika: ģimenei, tad draugus vai ārpusskolas aktivitātes vietu (sports, koris), tad skolu. Skolēni aizdomājās arī par savu identitāti un piederību laikā, kad tika apspriesta migrācijas problēma.

Skolēni no skolām ar latviešu mācību valodu, norādot uz savu piederību Latvijai, lieto jēdzienus „valstij”, „savai zemei”, savukārt skolēni no skolām ar krievu mācību valodu bieži saka „dzimtene”. Nereti skolēni diskutējot nodala „mēs – latvieši (krievi)” un „viņi – krievi (latvieši)”, tādējādi apliecinot savu piederību konkrētai etniskajai grupai.

Stāstot vai raksturojot savu piederības apziņu, skolēni bieži vispirms min vietas (valsts, reģions, pilsēta, novads, ciems) piederību, pēc tam etnisko un kā pēdējo – piederību ģimenei un skolai. Skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu nereti piederība apzināti tiek sadalīta starp divām valstīm, vienu minot kā dzīvesvietu un dzimteni, otru – kā etnisko izcelsmes valsti (piemēram, Krievija, Ukraina, Polija). Anna no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu norāda uz savu etnisko un valstisko piederību: „[Jūtos piederīga] krievu tautībai un latviešu nācijai.” Savukārt skolēni no skolām ar latviešu mācību valodu izceļ savu lokālo piederību. 10.klases skolniece Gundega no Latgales lauku vidusskolas, definējot piederību Latvijai, saka: „Tāda īsta piederība Latvijai var būt tikai tad, ja sāk ar mazo: ja tu esi piederīgs ģimenei, tad savam ciemam vai ciematam, vai pilsētai, arī Latgalei, tikai tad tu vari būt tā pa īstam piederīgs Latvijai, jo tās visas lietas arī ir Latvija. Tas viss to veido.” Līga no Vidzemes ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu, lietojot „mēs” formu, par savu piederību norāda: „Tā ir mūsu pilsēta. Tā ir vide, kurā mēs esam izauguši.” Artis no Latgales vidusskolas apzinās, ka ir situācijas, kad sveša vide liek apzināties savu piederību: „Aizbraucis uz Angliju, tu būsi latvietis un būsi piederīgs Latvijai, lai arī cik ilgi svešumā būsi nodzīvojis.”

Skolēnus no skolām ar krievu mācību valodu pēc viņu piederības apziņas var iedalīt trīs grupās. Pirmajā grupā ir tie, kuriem piederības apziņa ir duāla. Piemēram, 11.klases skolniece Ada no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu saka: „Man ir krievu dvēsele, un es daru lietas tā, kā to būtu darījis krievu cilvēks, bet man ir latviešu dzīves sapratne, latviešu emocijas un intuīcija.” Artjoms no tās pašas skolas norāda: „Es labi zinu ukraiņu valodu, bet, tā kā mans tēvs ir tālu no manis, es esmu tālu no ukraiņu kultūras.” Savukārt tās pašas skolas 9.klases skolniece Mareta saka: „Es jūtos kā krieviete, bet man ir latviešu mentalitāte.”

Otrajā grupā ierindojami tie skolēni no skolām ar krievu mācību valodu, kuru valstiskā piederības apziņa prevalē pār etnisko piederības apziņu. Piemēram, 9.klases skolniece no Latgales skolas ar krievu mācību valodu, raksturojot savu piederību, saka: „Es pilnīgi brīvi jūtos Latvijā, jo [neskatoties uz to, ka] tur [pasē] ir uzrakstīts „krieviete”, es jūtos piederīga Latvijai. Tā ir mana dzimtene, kur dzīvo mana ģimene, kur ir man tuvie cilvēki.” Līdzīgs uzskats ir arī 12.klases skolniecei Ritai no Kurzemes vidusskolas: „Es piedzimu Latvijā, un mani vecāki te ir dzimuši un dzīvo, tāpēc es piederu Latvijai.” 12.klases skolniece Katrīna no Kurzemes vidusskolas ar krievu mācību valodu izsakās līdzīgi: „Es šeit piedzimu, un Latvija ir [mana] dzimtene, bet vecāki ir [pēc etniskās piederības] krievi, un es pati esmu krieviete.” Atsevišķos gadījumos ne tikai valstiskā, bet arī Eiropas piederības apziņa tiek nostādīta augstāk par etnisko piederību. Piemēram, Lucija no Rīgas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu norāda: „Es nejūtu, ka es piederu krievu tautai, jo es dzīvoju Eiropā un piederu Latvijai un Eiropai. Es tagad negribētu dzīvot Krievijā, es nejūtos tur piederīga.”

Trešajā grupā ir tie skolēni no skolām ar krievu mācību valodu, kuri nesaprot vai nav līdz galam apzinājušies savu piederību. Viņi apzinās, ka viņi nav piederīgi etniskās izcelsmes valstij un līdz galam nepieder arī pie tās valsts, kurā viņi dzīvo. 11.klases skolēns Maksims no Kurzemes vidusskolas ar krievu mācību valodu saka: „Mēs runājam krieviski, bet neesam krievi. Mums ir tā, ka mēs neesam arī latvieši, jo mēs nerunājam latviski, mums tā nav dzimtā valoda. Krievi mēs neesam tāpēc, ka nepiedzimām Krievijā.”

Skolēni no skolām ar latviešu mācību valodu visbiežāk kā pirmo min piederību ģimenei, draugiem un skolai, jo „tā ir vide, kurā mēs esam izauguši”. Tiek nosaukta arī vieta, kur skolēns dzīvo, vēlāk diskusijas laikā minēta arī piederība Latvijai (nereti definējot to kā „savu zemi”). Fokusgrupu pētījuma lauku skolās Latgales novadā skolēniem var iezīmēt izteiktu piederības apziņu savam kultūrvēsturiskajam novadam un valodai.

Fokusgrupās atsevišķi skolēni ar latviešu mācību valodu un skolēni ar krievu mācību valodu min piederību Eiropai, norādot uz sevi kā kosmopolītu. Šie skolēni biežāk nekā pārējie pieļauj domu, ka varētu emigrēt no Latvijas, lai mācītos vai strādātu. Vairākās fokusgrupās tika izteikts pieņēmums, ka pēc kāda laika varētu arī atgriezties Latvijā. Fokusgrupu analīzē konstatēts, ka skolēni no lauku skolām emigrēšanu uz ārzemēm saista ar darba iespējām, savukārt pilsētas skolu skolēni arī ar iespēju iegūt izglītību.

Atsevišķos gadījumos skolēni akcentēja, ka nespētu aizbraukt projām no Latvijas, tādā veidā apstiprinot piederību valstij un netieši norādot uz migrācijas problēmu Latvijā. Runājot par piederību, skolēni no pilsētas skolām ar latviešu mācību valodu bieži kā piederības faktoru min personālijas – savus vecvecākus, vecākus, radus. Eva no Vidzemes ģimnāzijas norāda: „Ģimene mums ir tā tuvākā, jo viņu dēļ mēs esam latvieši. No viņiem izriet viss pārējais – kur mēs ejam un ko mēs darām.” Turpretī lauku skolu skolēni vairāk izjūt ģeogrāfisko piederību un pieradumu dzīvot konkrētajā vietā,

savu piederību definējot kā vidi, „kurā viss ir zināms”, „šeit ir manas mājas”, „vietējie paliek vietējie, svešs ir svešs”. Lai gan lauku skolu skolēniem ir izteikta piederības apziņa vietai, kurā viņi pašreiz dzīvo, viņu teiktais ir pretrunā, stāstot par saviem nākotnes plāniem. Tie visbiežāk ir lauku skolu skolēni, kuri savu nākotni nesaista ar pašreizējo dzīves vietu. Piemēram, Gatis no Vidzemes lauku vidusskolas ar latviešu mācību valodu saka: „Te ir lauki. Neredzu nākotnes iespējas.” Līdzīgi uzskata 11. klases skolniece Aina no Zemgales pamatskolas ar latviešu mācību valodu, norādot, ka salīdzinājumā ar ciemu, kurā viņa dzīvo, „pilsētā ir vairāk iespēju, var izglītoties, sevi attīstīt”. Kā aizbraukšanas iemeslu viņi min nespēju atrast darbu pašreizējā dzīves vietā, vēlmi izglītoties vai mainīt vidi. Lauku skolu fokusgrupu analīze rāda, ka pēc izglītības iegūšanas atgriezties vēlas tie, kuru vecākiem ir spēcīgas zemnieku saimniecības vai ģimenes uzņēmums. Piemēram, 7.klases skolniece Rasa no Latgales lauku vidusskolas norāda: „Mani vecāki ir zemnieki. Es domāju, ka es turpināšu viņu darbu.” Gatis no Zemgales pamatskolas ar latviešu mācību valodu domā līdzīgi: „Es domāju palikt *tepatās*. Te ir ļoti laba vieta.”

**Attieksme pret latviešu un krievu valodu.** Fokusgrupās tika diskutēts par latviešu un krievu valodas nozīmi Latvijā. Lielāku nozīmi valodai un valodas zināšanām piešķir skolēni no skolām ar krievu mācību valodu un skolēni no pētījuma skolām Latgalē. Būtiski atzīmēt, ka skolēni, kuriem valsts valoda nav dzimtā valoda, ir spējuši atrast veidu, kā to iemācīties, kas nozīmē, ka svešvalodu apguves procesā svarīgi faktori ir vēlme apgūt valodu un iespējas, atrodot formālu, neformālu vai informālu veidu kā to izdarīt. Zemāk dotie piemēri ilustrē izvirzīto apgalvojumu.

Lielākoties skolēni fokusgrupu diskusijās norādīja, ka, „jo vairāk valodas tu zini, jo labāk tev”, un atzina, ka dažādu valodu zināšanas bagātina cilvēku, sniedz plašākas iespējas darba tirgū un palīdz komunikācijā ar citu tautu pārstāvjiem.

Liela daļa no fokusgrupās intervētajiem skolēniem atzina, ka tajā, vai skolēns no skolas ar latviešu mācību valodu zina krievu valodu un vai skolēns no skolas ar krievu mācību valodu labi zina valsts valodu, nozīmīga loma ir videi. Visbiežāk skolēni svešvalodu praktizē, esot kopā ar draugiem vai ārpuskolas aktivitātēs. 11.klases skolēns Leons no Rīgas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu norāda: „Mūzikas skolā man ir daudz draugu, pārsvarā latvieši. Ar viņiem es runāju latviski.” Tās pašas skolas skolēna Sebastiana teiktais: „Es nekur speciāli nemācījos latviešu valodu, tikai skolā un lielākoties hokejā, jo tur 90% biedru bija latvieši.” Līdzīgi par vides būtisko ietekmi izsakās arī Kurzemes vidusskolas 11. klases skolniece Darja: „Es, kad biju maza, draudzējos ar latviešu valodā runājošiem bērniem, no tā arī valodu iemācījos.” Savukārt Lūkass no Rīgas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu norāda uz draugu ietekmi valodas lietošanā: „Visi mani draugi ir krievi, un es necenšos runāt latviski.” Alise no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu atzīst, ka „labākā draudzene ir latviete”, un meitene saka: „Ar viņu runāju latviski. Viņa man parasti saka: „Tu slikti runā latviski, bet mācies! Es tevi mācīšu!” Un es ar viņu runāju latviski, man nav problēmu!”

Skolās ar latviešu mācību valodu vērojama pretestība krievu valodas apguvē, skolēni izjūt pretestību pret krievu valodu un krievu etnisko grupu, jo viņiem ir aizvainojums par PSRS nodarījumu Latvijai. Saruna Rīgas ģimnāzijā ar latviešu mācību valodu spilgti ilustrē šo apgalvojumu:

Simona: *(..) mēs laikam esam tā paaudze, kas vienkārši krievu valodu, nu, tik labi neiemācās kā, teiksim, to ir iemācījušies mūsu vecāki. Mēs vairāk esam ar to angļu valodu, nu kaut kā starptautiski saistīti visur, kaut kā tā krievu valoda baigi vāji.*

Pārsla: *Man liekas, ka mums, mūsu paaudzei, nezinu kāpēc, kaut kāds naidis pret krievu valodu un tad tur ļoti liela ietekme ir medijiem... Milzīga. Un arī tāpat, visa okupācija un visas tās pārējās lietas, es nesaprotu, kāpēc mūsu vecākiem tur nav tik liela naida kā mums ir? Viņi ir izdzīvojuši šo te Padomju Savienības laiku, bet mēs dzīvojam tajā naidā pret to nāciju.*

Gita: *Es nepiekrīstu... es neteiktu, ka man ir, teiksim, naidis, varbūt tas tā, dažādās grupās dalās.*

Pārsla: *Jā, bet ir arī ar jauniešiem, tu runā... viņi domā stereotipos, kas paaudzēs jau ir iesakņojies.*

Renārs: *Nē, nu... es varu atbildēt uz to jautājumu, kāpēc mūsu paaudzei ir lielāka varbūt tā nepatika pret krievu tautu. Es uzskatu, ka tas ir... informācijas brīvība, izteikšanās brīvība, kas nebija, dzīvojot Padomju Savienībā, kurā, iespējams... kurā publiski par tādām lietām nerunāja, kā tagad runā – par okupācijām, izsūtīšanām... Un liela daļa cilvēku jau to uztver tik ļoti virspusēji, ka viņi paņem un nemaz neiedziļinās, kā tur okupācija bija, tikpat tiešām latvieši bija iesaistīti, bet, principā, to jau... no Krievijas jau nāca tikai pavēles un, cik tie paši latvieši bija iesaistīti un tā.*

Skolēnu no skolām ar krievu mācību valodu ikdienas saziņa visbiežāk notiek vienā (krievu) vai divās (krievu un latviešu) valodās. Skolēni norāda, ka viņi nodala „valsts valodu”, „dzimto valodu”, „ģimenes valodu”, „saziņas valodu” ikdienā un skolā. Parādās ģimenes faktora ietekme – šie skolēni apgalvo, ka savstarpēji lielākoties sazinās krievu valodā, kas visbiežāk ir viņu ģimenes un ikdienas saziņas valoda. Natālija no Rīgas ģimnāzijas ar krievu valodu norāda uz vecāku faktoru valodas izvēlē un otrās valodas apguvē: „Mana mamma ir latviete, bet tētis – krievs. Mēs runājam krievu valodā, bet mamma man iemācīja arī latviešu valodu.” Aļona no Kurzemes vidusskolas ar krievu mācību valodu atzīst, ka latviešu valodu iemācījusies, pateicoties mammas uzstājībai: „Kad man bija astoņi gadi, mamma atslēdza kabeļtelevīziju un es skatījos filmas latviešu valodā vai ar latviešu subtitriem. Tā arī iemācījos.”

Nemot vērā, ka neilgi pirms fokusgrupu pētījuma Latvijā bija referendums par krievu valodu kā otro valsts valodu, fokusgrupās tika runāts arī par šo tēmu. Skolēnu domas krievu valodas statusa jautājumā dalījās. Atsevišķi skolēni ar krievu mācību valodu uzskatīja, ja krievu valodai būtu valsts valodas statuss, valsts līmenī nekas nemainītos, bet viņu vecvecākiem būtu vienkāršāka dzīve.

Tika diskutēts arī par latviešu valodas apdraudējumu. Šajā kontekstā, neatkarīgi no skolas mācību valodas, skolēni atzina, ka, ieviešot krievu valodu kā otro valsts valodu, latviešu valoda būtu apdraudēta. Norādot uz latviešu valodas stabilitāti un savu lojalitāti Latvijas valstij, 12. klases skolniece Jana no Kurzemes vidusskolas ar krievu mācību valodu teica: „PSRS laikā latviešu valoda

neizjuka nekur. Tā bija un ir līdz šodienai. Kamēr būs latvieši, dzīvos arī tā valsts. Un mēs arī mācāmies to valodu un runājam tajā, labi runājam.”

Atsevišķi skolēni no skolām ar latviešu mācību valodu apgalvoja: „Mūsdienās mēs vairs nedrīkstam nezināt krievu valodu... Kaut gan mēs arī negribam, mums ir jāzina, jo darbu vairs dabūt nevar, ja nezinām krievu valodu.” Līdzīgās domās, bet tikai par valsts valodas prasmi, ir arī Kate no Rīgas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu: „Tā kā mēs dzīvojam Latvijā, mums būs jārunā latviešu valodā, jāstrādā latviešu valodā. Ja mēs mācītos tikai krievu valodā, pēc tam būtu grūti atrast darbu.”

Skolēnu fokusgrupās parādījās tendence atstāstīt iepriekš dzirdētus notikumus un runāt šabloniskos teikumus. Promocijas darba autore uzskata, ka neprasmes iemesls objektīvi spriest par valodas nozīmi, bet lietojot augstāk nosauktos sabiedrībā iesakņojušos mītus un stereotipiskās atbildes, ir skolēnu un to cilvēku, ar kuriem viņi ikdienā komunicē, zemais pilsoniskās kompetences līmenis. Uz kritiskas un pastāvīgas domāšanas trūkumu norāda arī skolotāju fokusgrupās sniegtās atbildes (skat. 3.3. apakšnodaļu).

Biežāk skolēni no skolām ar krievu mācību valodu demonstrēja toleranci un norādīja: „Es redzu, ka cilvēks ne ļoti saprot krievu valodu, es pāreju uz latviešu valodu, bet, ja ir otrāda situācija, ka mani nesaprot krievu valodā, tad es gribu, lai runā man saprotamā valodā.” (Anna, 8.klase, Latgales vidusskola ar krievu mācību valodu). Ada no tās pašas skolas: „Piemēram, veikalā, ja es redzu, ka cilvēkam uzlīmītē rakstīts, tur piemēram, Marta, tad es uzreiz sāku runāt latviski. Un, ja, piemēram, Gaļina, tad noteikti runāšu krieviski. Kaut kā cenšos pielāgoties cilvēkam, lai viņam būtu ērtāk.”

Atsevišķi jāizdala Latgales lauku skolu skolēnu viedoklis. Latgales skolēni no skolas ar krievu mācību valodu kā dzimto valodu minēja krievu, poļu vai ukraiņu, savukārt vairākums Latgales lauku skolu ar latviešu mācību valodu skolēnu izteicās, ka viņiem ir divas dzimtās valodas – latviešu un latgaliešu. Jāatzīmē, ka, runājot par latgaliešu rakstu valodas statusu, domas dalījās – vieni apgalvoja, ka tā ir valoda, nosaucot valodai raksturīgākās pazīmes, citi palika pie viedokļa, ka „latgaliešu valoda ir dialekts”. Veicot fokusgrupu pētījumu vienā no skolām, skolēni atzina, ka mājās ģimenes valoda ir latgaliešu un, uzsākot skolas gaitas, „vārdi juka”. Skolēni atzīst, ka latgaliski ir „breivuok man, pīmāram, runuot” (*brīvāk man, piemēram, runāt*). Latgales reģiona lauku vidusskolas skolēni norādīja, ka labprāt mācītos latgaliešu valodu kā atsevišķu priekšmetu, un norādīja uz nepieciešamību piešķirt latgaliešu valodai reģionālās valodas statusu.

Kopumā jāatzīmē, ka vairākumam no fokusgrupu skolēniem ir novērojama tendence izteikt subjektīvus un nekritiskus vērtējums, kas tiek veidoti balstoties tikai uz savu uzkrāto pieredzi. Kritisku attieksmi pret uzdoto jautājumu par valodas lietojumu izrādīja skolēni, kuri spēja izteikt viedokli arī par citiem ar pilsoniskumu saistītiem jautājumiem un problēmām, kā arī skolēni, kuriem ikdienā nākas uzturēties atšķirīgās lingvistiskās vidēs.



*Pieredze saskarsmē ar dažādiem etnisko grupu pārstāvjiem.* Skolēnu viedokli par etniskajām grupām galvenokārt veidoja personīgā pieredze un vides etniskās heterogenitātes līmenis. Jāatzīmē, ka, salīdzinājumā ar lauku skolēnu skolēniem, pilsētu skolu skolēni, kuru ICCS 2009 testā uzrādītās pilsoniskās zināšanas un prasmes bija augstākas, savos izteikumos bija argumentētāki.

Vairāk un biežāk ar dažādu etnisko grupu pārstāvjiem kontaktējas skolēni, kuri mācās skolās ar krievu mācību valodu. Viņu ikdienas vidē – ģimenē, skolā un draugu lokā – vairāk nekā skolēniem no skolām ar latviešu mācību valodu ir saskarsme ar citu etnisko grupu pārstāvjiem. Ada no Latgales vidusskolas ar krievu mācību valodu saka: „Man ir ļoti daudz latviešu [draugu un paziņu], ļoti daudz latgaliešu [draugu un paziņu], protams, krievu tautības pārstāvji un cilvēki, draugi, kas nāk no jauktām ģimenēm, piemēram, tur tēvs ir no Polijas, bet mamma piedzima šeit – Latvijā.”

Turpretī skolēnu no pilsētas skolām ar latviešu mācību valodu pieredze ir dažāda. Gadījumos, ja skolēnam ir bijusi pieredze saskarsmē ar etnisko minoritāšu pārstāvjiem (jauktā ģimene, radi, interešu izglītības grupas biedri, klasesbiedri u.tml.), tad attieksme ir pozitīvāka. Svarīga nozīme ir skolēnu personīgai pieredzei. Piemēram, Zane no pilsētas ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu norādīja: „Man ģimenē ir krievi, un viņi ir pavisam citādi. Tas tomēr ir atkarīgs no tā, kā audzināti, vai ir krievu tautības un ir audzināts ar latviešu tradīcijām un latviešu kultūrā, jo tajā ģimenē ir mamma latviete un tēvs ir krievs un tad tur šīs divas kultūras arī savienojas, un tad ir cieņa no vienas puses un ir arī cieņa no otras puses.” Anete no Rīgas ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu norāda: „Manuprāt, vispār par ko tiek runāts, nu, latvieši un krievi, tas viss ir atkarīgs tikai no viņa attieksmes pret to.” Savukārt, diskutējot par vispārējām etnisko grupu atšķirībām un dažādu kultūru iekļaušanu sabiedrībā, skolēnu attieksme ir divējāda. Vieni pauž noraidošāku attieksmi un reizēm izsakās stereotipiski, piemēram, paužot negācijas – „krievi ienīst latviešus, bet mūsdienās – latvieši krievus”, „krievu valoda ir stulbāka”, „ir tādi krievi, kuri uzskata, ka viņiem nav vajadzīgs vispār mācīties to latviešu valodu”. Otri savos uzskatos nav radikāli un norāda, ka attieksmi nenosaka etniskā piederība, bet gan konkrētā cilvēka spēja izvērtēt konkrēto situāciju: „atkarīgs tikai no katra cilvēka individuāli”, „tas ir ļoti individuāli, manuprāt, nav pareizi likt visus vienā maisā”.

Lauku skolās, kurās notika fokusgrupu pētījums, vide ir latviskāka, tāpēc nereti skolēniem nebija skaidri definēta viedokļa par etniskās dažādības problēmām, jo kā atzīst lauku vidusskolas skolēns: „Mēs nevaram salīdzināt ar situāciju Rīgā, jo, mums vienkārši apkārt nav krievvalodīgo cilvēku.”

Šo skolēnu saskarsme ar cittautiešiem galvenokārt ir saistīta ar dzīvesvietā mītošo minoritāšu pārstāvjiem, visbiežāk krieviem un ukraiņiem, kas uz Latviju atbraukuši PSRS laikā. Pēc skolēnu stāstītā, minoritāšu grupu pārstāvji būtiski neatšķiras no pārējiem vietējās sabiedrības iedzīvotājiem. Skolēni norādīja, ka „attiecības [ar citu etnisko grupu pārstāvjiem] ir tādas pat kā ar visiem” vai arī „neatšķiras ne ar ko”. Lauku skolu skolēni, raksturojot kopienas minoritātes etnisko grupu piederīgos, norāda uz iekļaušanos konkrētajā vidē: „Viņi lielākoties ir integrējušies sabiedrībā – iemācījušies

latviešu valodu, iekārtojušies darbā un nodibinājuši ģimeni.” Fokusgrupās tika raksturota arī ikdienas komunikācija starp dažādām etniskajām grupām un savā starpā: „Viņi ar mums runā latviešu valodā, bet savā starpā viņi runā krievu valodā”.

Atsevišķās skolās skolēni minēja savu pieredzi saskarsmē arī ar citām etniskajām grupām, piemēram, ar romiem, norādot, ka savstarpējās attiecības skolā ar viņiem ir „tāpat kā ar citiem”. Savukārt pierobežā dzīvojošiem skolēniem bija pieredze saskarsmē ar baltkrieviem un igauņiem.

Fokusgrupu pētījuma rezultāti liecina, ka lielāka pieredze, dzīvojot multikulturālā vidē, ir skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu, jo viņu klasesbiedri un draugi bieži ir dažādu etnisko grupu pārstāvji un viņu vecākiem ir atšķirīga etniskā izcelsme. Raksturojot skolēnu etnisko sastāvu, 11.klases skolniece no pilsētas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu saka: „[Skolā] mums ir spāņi, azerbaidžāņi, ukraiņi, baltkrievi, musulmaņi, ebreji, armēņi, gruzīni. Mums ir ļoti multikulturāla vide. Arī latvieši [mācās mūsu skolā].” Līdzīgs etnisko grupu pārstāvju uzskaitījums ir citā vidusskolā ar krievu mācību valodu: „Mums vienmēr skolā [ir mācījušies] poļi, pat lietuvieši, krievi, baltkrievi, latvieši.”

Draudzīgās dažādu etnisko grupu attiecības, vērstas uz sadarbību, raksturo teiktais, ka „viņi [latvieši] dažreiz var palīdzēt ar latviešu valodu mājas darbā. Un mēs viņiem – ar krievu valodu”. Šāda un līdzīga pozitīva pieredze novērojama galvenokārt skolās ar krievu mācību valodu. Ņemot vērā, ka pilsētās ir lielāka etniskā dažādība, tolerantā un pozitīvi savā saskarsmē cenšas būt skolēni no pilsētu skolām, savas attiecības ar citu etnisko grupu pārstāvjiem raksturojot ar frāzēm „saprāšanās pamatā ir ļoti normāla, tādu problēmu nav tādā ziņā”, bet lauku skolās ar latviešu mācību valodu etnisko latviešu skolēnu attieksme ir diskriminējošāka, savstarpējās attiecības ar skolēniem, kuriem ir cita etniskā izcelsme, tiek raksturotas ar kategoriskām frāzēm – „nekaunīgāki”, „spītīgi”, „mazaktīvi un pašiem viņiem nav iniciatīvas ar mums kaut ko veidot, kontaktus”, „viņš nemāk runāt, lasīt”.

Apkopojot skolēnu sniegtās atbildes par viņu pieredzi saskarsmē ar dažādām etniskajām grupām, promocijas darba autore secināja, ka skolēni veido savu viedokli, balstoties uz pieredzēto, tāpēc būtiska loma pilsonisko zināšanu un attieksmju veidošanā ir sociumam, kurā skolēns ikdienā uzturas. Tiem skolēniem, kuriem ikdienā ir saskarsme ar citu etnisko grupu piederīgajiem, kopumā ir tolerantāka attieksme pret dažādību un spēja skatīt cilvēku kā personību, nevis cilvēku kā piederīgu kādai no etniskajām grupām. Tāpēc būtu svarīgi homogēnās vidēs dzīvojošajiem sniegt ne tikai teorētisku skatījumu uz multikulturālisma iezīmēm, bet arī organizēt aktivitātes, kas palīdzētu iegūt pieredzi dzīvei heterogēnā sabiedrībā.

### 3.3. Pilsoniskās izglītības vadības uzlabošanas iespējas: skolotāju viedokļu analīze

*Skolotāju ārpuskolas aktivitāšu un vecumstruktūras raksturojums.* Skolotāju ārpuskolas aktivitātes, kas notiek no darba brīvajā laikā, atkarīgas no dzīvesvietas (lauki, pilsēta). Tiesa, neatkarīgi no dzīvesvietas, liela daļa skolotāju brīvo laiku velta ģimenei, lasīšanai, rokdarbiem un ceļojumiem. Daļa laika tiek veltīta papildu darba pienākumiem – dalībai metodiskajās apvienībās un skolēnu ārpuskolas aktivitāšu vadīšanā (pulciņi, mazāks skolotāju skaits iesaistās mazpulkos un gaidās). Tikai daži no fokusgrupās uzrunātajiem skolotājiem atzina, ka aktīvi iesaistās kādas konkrētas konfesijas draudzes dzīvē vai piedalās nevalstisko organizāciju darbā.

Lauku skolu skolotāji kā galvenās aktivitātes minēja lauku darbus, dalību pašdarbības kolektīvos: dziedot, dejojot vai spēlējot teātri, gatavojot ēst un nodarbojoties ar sportiskām aktivitātēm. Tāpat lauku skolu skolotāji norādīja, ka iespēju robežās apmeklē kultūras pasākumus. Turpretī pilsētu skolu skolotāji izmanto pilsētas sniegtās iespējas un vairāk izvēlas savu brīvo laiku velīt izstāžu, koncertu, kino un teātru apmeklējumiem.

*Jēdziena „pilsonis” skaidrojums.* Skolotājiem tika uzdoti jautājumi, kas atklāja viņu domas par jēdzienu „pilsonis”, izpratni par pilsoniskās izglītības būtību un faktoriem, kas to ietekmē. Atbildes uz šīs grupas jautājumiem tālākā pētījuma gaitā tika izmantotas, lai gūtu priekšstatu par skolotāju pilsonisko zināšanu un izpratnes līmeni un skaidrotu to kontekstā ar skolēnu ICCS 2009 pētījuma rezultātiem.

Skolotāju pilsoniskā koncepta skaidrojums atbilst V. Kimlikas (Kymlicka, 2007; Kymlicka, 2003b) liberālajai un tradicionālai pilsoniskuma izpratnei.

Skolotāju atbildēs bija saklausāms no skolēnu fokusgrupām dzirdētais, proti, skolotāji samērā bieži lietoja jēdzienus „patriotisms” un „piederība” kā sinonīmus. Savukārt citi skolotāji objektīvi spēja definēt pilsoņa jēdzieniskumu un norādīja uz demokrātiskā manierē ieturētu pilsoņa lomu sabiedrībā. Sacīto ilustrē frāzes un citāti no skolotāju fokusgrupām.

Tikai nedaudzi no fokusgrupu respondentiem norāda, ka pilsonim ir „jāizsaka savs viedoklis” un jābūt tādām, „kurš nav tāds malā stāvētājs”, „nav vienaldzīgs pret lietām, kas notiek valstī”.

Visbiežāk skolotāji akcentē tradicionālo izpratni par pilsoņa lomu un vietu sabiedrībā, norādot uz tādu pilsonisko rīcību kā „ievēro likumu”, „piedalās vēlēšanās”, „kaut ko dod valstij”, „ievēro tiesības – ekonomiskās, politiskās un visas tamlīdzīgās”, „nepārkāpj likumu un maksā apzinīgi nodokļus.” Piemēram, pilsētas vidusskolas ar krievu mācību valodu vēstures un sociālo zinību skolotājas, kurai ir 17 gadus ilga darba pieredze skolā, sacītais norāda uz tradicionālo izpratni par to, kādam ir jābūt labam pilsonim: „[Pilsonis ir tas,] kas apzinīgi attiecas pret valsti, un viņam ir noteikta uzvedība. Galvenais, ka apzinīga uzvedība. Tā ir ne tikai valsts piederība, jā, bet galvenais, ka attieksme pret valsti, pret politiku un varbūt pret savu dzīvi šeit.”

Skolotāji bieži norāda uz pilsoni raksturojošajām vispārcilvēciskajām vērtībām, kuras piemin arī par demokrātiju un pilsoniskumu rakstošie teorētiķi.

Daļa no skolotājiem, izsakot savu viedokli par pilsonības un pilsoņa būtību, akcentēja piederības apziņu, kas mijās ar patriotiskām jūtām, norādot, ka pilsonība ir „savas identitātes apzināšanās”, „piederība pie savas dzimtās vietas”, „piederība pie savas teritorijas un valsts”.

Skolotāja (darba pieredze skolā 31 gads), kura pēc tautības ir poliete un māca mūziku, vēsturi un sociālās zinības pilsētas vidusskolā ar krievu mācību valodu, sasaista valstiskuma piederību ar saimnieka sajūtu.

Piederības nozīmes akcentēšanu un rūpes ģimenes, sabiedrības un valsts līmenī skolotāji raksturo ar tādiem izteicieniem kā: pilsonis ir tas, kurš „tic šai valstij”, „rūpējas pats par sevi, savu ģimeni”, „strādā sevis un savas ģimenes labā”. Svarīga skolotājiem šķiet arī pilsoņa lojalitāte. Piemēram, pilsētas ģimnāzijas vēstures skolotājs, kuram ir 5 gadu pieredze darbā skolā, norāda, ka pilsonim ir jābūt „lojālam un viņam ir jābūt kā zobratam šajā te sistēmā. Ja sistēma ir ar vēlēšanām, tad ir jāiet vēlēt, ja sistēma paredz maksāt nodokļus, tad jāmaksā nodokļi, ja sistēma paredz runāt vienā, divās, trīs, četrās valodās, tad mēs runājam vienā, divās, trijās, četrās valodās.” Lauku vidusskolas skolotāja ar 37 gadu darba pieredzi skolā akcentē divus aspektus: „[Pilsonim] valoda tomēr ir primārā un attieksme pret valsti – tas, cik lojāls pilsonis tu esi.”

Skolotāji norāda arī uz pozitīvu attieksmi un cieņu pret valsti. Skolotāji no skolām ar latviešu mācību valodu paziņo, ka „labs pilsonis ir tāds, kas lepojas ar savu valsti”, „pilsonim jābūt lojālam un jābūt kā zobratam šajā sistēmā”, „ciena, mīl savu zemi, kurā dzīvo. Atrod ar ko lepoties”, savukārt skolotāji no skolām ar krievu mācību valodu norādu uz pilsoņa cieņu pret pamatnācijas vērtībām: „ciena latviešu kultūru, valodu” .

Skolotāji arī akcentēja, ka svarīga loma pilsoniskuma un pilsoņa personības veidošanā ir pilsoniskajām zināšanām. Skolotāji fokusgrupās norāda, ka skolēniem „jāzina Latvijas vēsture” (lauku, pilsētas skolas), „jāzina valsts himna, simboli”, „jāapzinās valsts vērtības”, „vissvarīgākais ir zināt valodu”. Pilsētas ģimnāzijas skolotāja no skolas ar latviešu mācību valodu (30 gadi pedagoģiskā pieredze) norādīja uz zināšanu lomu pilsoniskās attieksmes un piederības apziņas veidošanā: „Svarīgi ir zināt, ka tur un tur notika tas un tas, un ka man tā pilsēta nav vis tikai lielveikals, bet es te eju un zinu, (..) ko tas piemineklis pilsētas centrā nozīmē.”

***Skolēnu pilsonisko attieksmi ietekmējošie faktori skolotāju skatījumā.*** Fokusgrupu laikā izkristalizējās vecāki, skolas vide un skolotāja personība kā svarīgākie skolēnu vispārējo un pilsonisko attieksmi ietekmējošie un veidojošie faktori.

Visi aptaujātie skolotāji norādīja, ka „vecāku, varbūt pat vecvecāku attieksme” ir būtisks faktors, kurš skolā parādās skolēnu uzvedībā, pilsoniskajā attieksmē un valodā.

„(..) tā visa lieta tomēr nāk pamatā no ģimenes, tāpat kā pēc vēlēšanām, ka viņi ienāk un kaut ko grib parunāt, teiksim, divpadsmitie. [Viņi saka:] „Tad mani vecāki arī tieši tā”, „mani vecāki arī saka” – tas viss ir ļoti saistīts. Vai, teiksim, attieksme pret himnu. Tas cilvēks, kura ģimenē to dzied, kur vecmāmiņa to vērtē un dzied, tad bērns arī dziedās jebkurā vietā. Tā kā skola to var *bišķiņ*, nu, tā saviem mērķiem izmantot, pieskaņot, bet, nu, pamats jau viss ir no ģimenes, kādā kustībā viņi iesaistīsies un kur viņi ies lāpu gājienā, un ko viņi runās par Latviju, un ko viņi rakstīs sacerējumā.” (latviešu un literatūras skolotāja no galvaspilsētas ģimnāzijas ar latviešu mācību valodu, pedagoģiskā pieredze 38 gadi).

Līdzīga tendence tika novērota arī skolās ar krievu mācību valodu, kur diskusiju laikā skolotāji norādīja, ka „attieksme pret mācībām un latviešu valodu nāk no ģimenes”. (Skolotāja no galvaspilsētas ģimnāzijas ar krievu mācību valodu, pedagoģiskā pieredze 18 gadi). Līdzīgi uz vecāku ietekmi skolēnu attieksmes veidošanā norāda arī kulturoloģijas skolotāja (pedagoģiskā pieredze 26 gadi) no Kurzemes pilsētas vidusskolas: „Ļoti daudzi vecāki noskaņo savus bērnus, ka viņiem jābrauc projām. Un tad viņiem saka, ka nav jāmacās latviešu valoda, kuru tāpat nevajadzēs, jo tik un tā brauksi projām uz Angliju, Īriju, Ameriku vai kur citur.” Šīs pašas skolas cita skolotāja (pedagoģiskā pieredze 16 gadi) min konkrētu piemēru, kas raksturo vecāku ietekmi un skolēna rīcību skolā: „Man ir viens tāds skolēns ceturtajā klasē. Viņš atklāti saka, ka viņam mājās vecāki saka, lai viņam būtu labas atzīmes krievu valodā, angļu valodā, latviešu valodā, matemātikā, visām pārējām stundām viņam nevajag ļoti labas atzīmes. Un viņš tā arī uzvedas tajās stundās.” Līdzīga situācija ir arī galvaspilsētas skolotāju praksē, kur tiek norādīts, ka „attieksme pret mācībām, latviešu valodu nāk no ģimenes. Man ir vienmēr teikts: „Kāpēc man jāmacās latviešu valodas terminoloģija, ja es pat negribu šeit studēt un ...es braukšu prom!””

Minētie piemēri demonstrē tiešu vecāku un ģimenes ietekmi bērna attieksmes un pasaules redzējuma un rīcībspējas ietekmēšanā, un, pēc promocijas darba autores domām, norāda uz nepieciešamību veidot dialogu un saskaņotu rīcību starp skolotājiem un skolēnu vecākiem. Tāpat skolotāju sniegtie piemēri pastiprina skolēnu fokusgrupās sniegto piemēru ticamību saistībā ar skolēnu piederības apziņas definējumu un paustajām pilsoniskajām attieksmēm, piemēram, pret valodu vai citām etniskajām grupām.

Promocijas darba autore fokusgrupu datu analīzes gaitā konstatēja skolotāju centienus ar savu personību ietekmēt skolēna attieksmi. Skolotāji kā mācību metodi ar mērķi pievērst skolēnu uzmanību konkrētiem pilsoniskiem notikumiem lieto arī savu personīgo piemēru. Neatkarīgi no skolas mācību valodas, daudzi fokusgrupās iesaistītie skolotāji atzina, ka „paraugs arī ārkārtīgi svarīgs” un skolotājs „arī ir pilsonis un [skolēna] paraugs”.

Bieži skolotāji norādīja, ka pilsoniskās attieksmes veidošanā svarīgs ir līdzdalības piemērs – „nevis runāt, ka es mīlu valsti, bet pacelt papīrus, šķirot atkritumus, sakopt telpu” (pilsētas ģimnāzija ar latviešu mācību valodu, vēstures skolotājs, pedagoģiskā pieredze 5 gadi).

Svarīga ir arī vide skolā, ko lielākoties akcentēja lauku skolu skolotāji un skolotāji, kuri strādā skolās ar krievu mācību valodu. Mazāku vides ietekmi uz skolēnu ir novērojuši skolotāji, kuri strādā pilsētas skolās ar latviešu mācību valodu.

Promocijas darba autore no skolotāju un skolēnu fokusgrupās savāktās informācijas izdalīja vairākus būtiskus skolēnu pilsonisko kompetenci veidojošus faktoros. Būtiskākie skolēnu pilsonisko attieksmi ietekmējoši faktori ir ģimene, skola, tajā skaitā skolotāja personība un kompetence, un vide, kurā notiek skolēna ārpusskolas aktivitātes (piemēram, sporta, mākslas un mūzikas skolas, bērnu un jauniešu interešu centru piedāvātās interešu izglītības nodarbības). Jāatzīmē, ka ārpusskolas aktivitātes visbiežāk ir tā vide, kurā skolēni iegūst kompetenci dzīvot multikulturālā sabiedrībā, piemēram, prasmi komunicēt ar atšķirīgām grupām piederīgajiem, būt tolerantam, novērtēt valodu apguves nozīmi, apzināt savu piederību.

***Viedoklis par multikulturālisma nozīmi Latvijas sabiedrībā.*** Skolotāji atzīst, ka multikulturālisms ir pirms neilga laika ieviests jēdziens, tomēr apzinās, ka pēc būtības multikulturāla sabiedrība Latvijā ir bijusi sen, it sevišķi Latvijas galvaspilsētā un lielajās pilsētās. Taču jāatzīmē, ka fokusgrupu laikā skolotāji šo jēdzienu lietoja maz vai nelietoja vispār, kas promocijas darba autorei liek domāt, ka Latvijas skolotāju vidū vēl nav pietiekami apzinātas izpratnes par to, kas ir multikulturālisms un kādi ir multikulturāla sociuma elementi.

Veiktā skolotāju fokusgrupu analīze atklāj, ka bieži diskutējot par Latviju kā sabiedrību, kurā dominē dažādība, skolotāji kā pirmo un nozīmīgāko multikulturālisma iezīmi nosauca lingvistisko aspektu. Valoda tika izcelta ne tikai kā saziņas līdzeklis, bet arī kā līdzeklis, kas pauž pilsonisko attieksmi. Gan pilsētas skolās, gan lauku skolās visbiežāk valodas lomu pilsoniskās apziņas un piederības stiprināšanā minēja skolotāji, kuri pasniedza latviešu valodu un literatūru, norādot, ka „valoda tomēr ir primārā un raksturo attieksmi pret valsti, tas cik lojāls tu esi”, „katra pilsoņa pienākums ir šo valodu pēc iespējas labāk zināt”, „valodas kultūra veido pilsonību”.

Galvenokārt pilsētas skolās ar latviešu mācību valodu fokusgrupās iesaistītie skolotāji attieksmē pret valodas nozīmi bija noskaņoti nacionāli un bieži savos izteikumos valodu minēja kā nozīmīgu nacionālās piederības faktoru. Savukārt skolās ar krievu mācību valodu skolotāji valodu akcentēja ne tikai kā piederību konkrētai etniskajai grupai, bet norādīja uz iespējām, ko sniedz valodas zināšana. Piemēram, vēstures skolotāja, kura desmit gadus strādā skolā, kā piemēru min savu praksi, vērstoties pie skolēniem: „Es bērniem parasti saku tā – mīļie bērni, valodas ir jāmācās, jo, tāpat kā ekonomika, valodas ir jāzina! Stādieties priekšā, ja es, latviete, aizbraukšu uz kādu zemi, nu, vienalga vai uz Āfriku

vai kur, un tur es teikšu – tagad visi runājiem ar mani latviešu valodā. Labākajā gadījumā mani nesapratīs.”

Lielākā daļa no fokusgrupās iesaistītajiem skolotājiem, raksturojot etnisko grupu daudzveidību, minēja etniskos krievus. Atsevišķās skolās (Kurzemē un Zemgalē) skolotāji norādīja uz romiem, „kas savu kultūru saglabā cauri gadu simtiem”. Rīgas un Latgales skolu skolotāji bieži minēja poļu un ebreju tradīcijas Latvijā un atzīmēja, ka pašreiz arī ir „poļu skolas, kur visas šīs tradīcijas [tiek saglabātas], un ir arī ebreju skola”.

Nereti skolotāji atsaucās uz personīgo piemēru, ar kura palīdzību centās raksturot kopējo situāciju valstī. „Es par sevi pateikšu – man ir multikulturāla ģimene: man ir vedeklas latvietes, gan viena, gan otra, māte – poliete, vīrs – latvietis un tā tālāk, tur var saukt arī tālāk. Un kā tagad? Kā? Protams, mēs runājam gan latviski, gan krieviski, gan poliski. Nu, es domāju, ka neesmu vienīgā tāda. Rīgā, man liekas, tādas ģimenes vairāk. A Latgalē? Tur tas pats!” (skolotāja no pilsētas vidusskolas ar krievu mācību valodu).

Likumsakarīgi, ka ar etnisko un lingvistisko dažādību visvairāk saskaras tie skolotāji, kuri dzīvo pilsētās. Fokusgrupās iegūtā informācija liecina, ka konkrētajās skolās, kuras atrodas lauku teritorijā, vide ir homogēnāka un dominējošā etniskā grupa ir latvieši. Tiesa, šo informāciju nevar attiecināt uz Latviju kopumā, jo statistikas pārvaldes datus ir atrodamas arī lauku apdzīvotās teritorijas, kurās dominējošās etniskās grupas ir minoritātes (piemēram, Baltkrievijas un Krievijas pierobežas ciematos Dienvidlatgales daļā).

Promocijas darba autore konstatē, ka raksturojot multikulturālisma iezīmes Latvijas sabiedrībā, daudzi fokusgrupu skolotāji no skolām ar krievu mācību valodu atzina, ka, dzīvojot kultūru dažādībā, svarīga ir piederības apziņa, jo „ir ļoti svarīgi, ka viņš [skolēns] apzinās, ka viņam ir sava vietniņa”, „viņš var runāt savā valodā”, „zina savas tradīcijas un folkloru”. Skolotāji norādīja, ka skolēniem, dzīvojot multikulturālā sabiedrībā, jābūt apziņai, kuru var raksturot ar vārdiem „man jābūt indivīdam un man par tevi jāzina, jo vairāk, jo labāk” un „tas ir svarīgi”.

Fokusgrupā tika uzdoti jautājumi par skolotāju attieksmi pret imigrantiem. Skolotāji, apstiprināja, ka ir domājuši par migrācijas problēmām, un norādīja, ka Latviju pašreiz imigrantu problēma nesakar tik lielā mērā kā ekonomiski attīstītās Eiropas valstis. Promocijas darba autore novēroja, ka skolotāju atbildes korelēja ar skolotāju pārstāvēto vidi. Lauku skolotājiem, kuru dzīvesvietā vērojama homogēna kultūras telpa, tika novērota noraidošāka attieksme pret iebrucējiem, kas tika pamatota ar nodarbinātības problēmu Latvijā un valdības nespēju „padomāt arī par mūsu cilvēkiem, lai tie neaizbrauktu”. Savukārt galvaspilsētas skolu skolotāji biežāk norādīja, ka globalizācijas rezultātā eksistē pārvietošanās brīvība, kas ikvienam Latvijā dzīvojošajam ir jāakceptē, jāsaprot un „jāmācās arī pašiem citādi domāt, pielāgojoties situācijai, bet nepazaudējot savu identitāti”.

**Skolas sadarbības partneri.** Ar mērķi noskaidrot skolas vadības izveidoto sadarbības tīklojumu, kas sniedz iespēju skolēniem un skolotājiem iegūt jaunu pieredzi, fokusgrupu skolotāji tika izjautāti par skolas sadarbības partneriem. Promocijas darba autore skolotāju teiktajā izdala trīs līmeņu sadarbības formas: lokālo, valstisko un starptautisko.

Kā lokālie sadarbības partneri tiek nosaukta pašvaldība un kaimiņu skolas. Ciešāka sadarbība ar lokālajiem sadarbības partneriem biežāk tika novērota to skolotāju teiktajā, kas strādā lauku un mazpilsētu skolās. Rīgas skolās lokālā sadarbība ir mazāk izteikta, uz to norādīja arī skolēni, raksturojot skolā realizētās dažādu mērogu aktivitātes.

Pētījuma ģimnāziju skolotāji norādīja, ka viņi, atbilstoši Latvijas ģimnāziju vispārējai praksei, izvērš sadarbību starp šī tipa vispārizglītojošajām iestādēm visā Latvijā. Sadarbības ietvaros tiek rīkotas metodiskās dienas, konferences un pieredzes apmaiņas braucieni.

Skolotāji kā nozīmīgu sadarbības formu nosauca starptautisko darbību un projektus, kuru ietvaros tiek realizēti dažādi Eiropas Savienības mobilitātes un kultūras pieredzes apmaiņas projekti. Tāpat skolām ir savi pastāvīgie sadarbības partneri – citas līdzīga tipa skolas ārzemēs – Igaunijā, Lietuvā, Vācijā, Itālijā, Lielbritānijā un citur.

Sadarbības ietvaros visbiežāk notiek skolotāju pieredzes apmaiņas vizītes, skolēniem tiek sniegta iespēja aizbraukt uz ārzemēm un iegūt starpkultūru pieredzi un uzņemt citu valstu ciemiņus pie sevis. Biežāk šādi sadarbības partneri ir pilsētu skolām un lauku vidusskolām.

Kā atsevišķa starptautiskā sadarbības forma tika izdalīta sadarbība ar ārzemju universitātēm, iesaistot praksē jaunos skolotājus un sniedzot skolēniem iespēju apgūt angļu valodu un iegūt starpkultūru pieredzi, bet skolotājiem sniedzot iespēju dalīties pieredzē.

Visās skolās, kurās notika fokusgrupu pētījums, skolotāji norādīja, ka tiek izvērsta sadarbība ar absolventiem. Absolventi tiek piesaistīti kā sponsori un lektori „Karjeras dienās”, stāstot par savu izvēlēto augstāko mācību iestādi un profesiju. Atsevišķās skolās ir prakse darbā par skolotājiem pieņemt absolventus.

### ***Kopsavilkums***

Uz to, ka nepietiekama zināšanu bāze pilsoniskajā izglītībā sekmē skolēnos demokrātijas vērtībām neatbilstošas attieksmes veidošanos un problēmas piederības apziņas definēšanā, norāda lauku un pilsētu skolēnu izpratne par pilsoniskajiem procesiem un demokrātiskajām vērtībām. Pilsētu skolēniem, kuri ICCS 2009 testā ieguva augstāku vidējo pilsonisko zināšanu un prasmju vērtējumu, izpratne par pilsoniskajiem procesiem ir ievērojami lielāka. Lai diferencētu pilsētu un lauku skolu skolēnu pilsoniskās kompetences līmeni, promocijas darba autore iesaka pilsoniskās izglītības mācību saturā lielāku uzmanību veltīt starppriekšmetu saiknes veidošanai, savukārt skolēnu pilsonisko



zināšanu un prasmju bāzi veidot uz jau esošajām zināšanām un pilsonisko pieredzi, tādejādi veicinot pilsoniskās rīcībspējas palielināšanos.

Promocijas darba autore pēc skolēnu un skolotāju fokusgrupās veiktās analīzes izdala vairākus būtiskus pilsonisko izglītību veidojošus faktoros.

Pirmām kārtām, vērā ņemams skolēnu pilsonisko kompetenci ietekmējošs faktors ir ģimene.

Otrām kārtām, skola, kur skolotājam tiek atvēlēta nozīmīga loma skolēnam uztveramā veidā sniegt iespēju apgūt pilsoniskās zināšanas. Jāatzīmē, ka skolēnu viedoklī jūtama skolotāju ietekme, jo domas un idejas, kas skolotāju fokusgrupu laikā tika saklausītas no skolotājiem, promocijas darba autore dzirdēja arī skolēnu teiktajā.

Trešām kārtām, ārpusskolas aktivitātes visbiežāk ir tā vide, kurā skolēni iegūst pilsonisko pieredzi un kompetenci dzīvot multikulturālā sabiedrībā, piemēram, prasmi komunicēt ar atšķirīgām grupām piederīgajiem, būt tolerantam, novērtēt valodu apguves nozīmi, apzināties savu piederību un rīkoties atbilstoši pilsoniskās sabiedrības ētikas normām.

Ceturtām kārtām, vietējās sabiedrības loma skolēna attieksmes veidošanā.

Citi būtiskākie iegūtie secinājumi atspoguļoti promocijas darba empīriskās daļas kopējos secinājumos.

# PROMOCIJAS DARBA EMPĪRISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS

## KOPSAVILKUMS UN GALVENIE SECINĀJUMI

Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsonisko attieksmju veidošanā nozīmīga ietekme ir valsts videi, ar to saprotot vēsturisko, ekonomisko un sociālo faktoru ietekmi uz skolēnu nostāju un viedokli par pilsoniska rakstura jautājumiem. Salīdzinot Igaunijas un Latvijas skolēnu sasniegumus ar Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu skolēnu sasniegumiem ICCS 2009 skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju testā, Igaunijas skolēni gan pēc pilsoniskās izglītības testa rezultātiem, gan pēc pilsoniskās kompetences līmeņa tuvojas Skandināvijas valstu skolēnu pilsoniskās izglītības līmenim, bet Latvijas skolēnu pilsoniskā kompetence ir vērtējama kā zema – ne tikai Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu vidū, bet arī starp visām ICCS 2009 dalībvalstīm kopumā. Tāpat tika konstatēts, ka demokrātijas un ekonomiskās situācijas starptautiskajos novērtējumos Igaunija pārspēj Latviju. Igaunija, salīdzinājumā ar Latviju, tiek atzīta kā demokrātiskāka, mazāk korumpēta un ar augstāku IKP PPP.

Promocijas darba ietvaros iegūtie ICCS 2009 rezultāti norāda, ka Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās attieksmes ietekmē pilsonisko zināšanu un prasmju līmenis. Skolēniem ar augstāku pilsonisko zināšanu un prasmju līmeni ir izteiktāka globālā piederības apziņa, spēja pielāgoties un dzīvot multikulturālā sabiedrībā. Kopumā Igaunijas skolēniem ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā ir augstāki rezultāti nekā Latvijas skolēniem. A. Toots un T. Idnurm (Toots & Idnurm, 2012) Igaunijas un Latvijas skolēnu sasniegumus ICCS 2009 testā skaidro ar atšķirībām pilsoniskās izglītības pasniegšanā skolā, norādot, ka Igaunijā pilsoniskās izglītības saturs tiek integrēts vairākos priekšmetos (Ministry of Education and Research, 2011), turpretī Latvijā pilsoniskās izglītības apguve tiek ietverta sociālo zinību priekšmetā, norādot, ka izglītības saturs tiek uztverts „kā vienots mācību priekšmetu vai kursu saturu kopums” (Izglītības likums, 1998), bet netiek akcentēta pilsoniskās izglītības satura būtiskā nozīme citos mācību priekšmetos.

Skolotāju kompetenci un objektivitāti kā būtisku faktoru izceļ arī A. Golubeva (Golubeva, 2010), norādot, ka atšķirīgi pasniegtais mācību saturs majoritāšu un minoritāšu skolās, interpretējot pagātnes notikumus un pilsoniskās sabiedrības aspektus, nākotnē var kalpot par iemeslu sašķeltas sabiedrības veidošanai.

Kvantitatīvajā pētījumā iegūtie rezultāti norāda uz izteiktām atšķirībām starp skolēniem, kuri mācās valsts un krievu valodā. Visaugstākā zināšanu un prasmju saistība ar attieksmi pret pilsoņu tiesībām to plašākajā nozīmē ir skolēniem, kuri mācās valsts valodā (igauņu un latviešu). Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu šī ietekme ir mazāk izteikta, bet Igaunijas skolēniem ar krievu mācību valodu nepastāv vispār. Iemesls Igaunijas un Latvijas skolēnu ar krievu mācību valodu vājajai zināšanu saistībai ar attieksmi pret pilsoņu tiesībām ir neskaidrais juridiskais statuss (nepilsoņu

jautājums). Tas ir iemesls arī vājjai piederības apziņai un sevis neidentificēšanai kā piederīgam konkrētās valsts pilsoniskajai sabiedrībai.

Salīdzinājumā ar citu ICCS 2009 izlases grupu skolēniem, Igaunijas skolēniem ar igauņu mācību valodu pilsoniskās zināšanas un prasmes visbūtiskāk ietekmē pilsoniskās attieksmes un piederības apziņu Eiropai. Vēlreiz jāatzīmē, ka Igaunijas skolēniem no skolām ar valsts mācību valodu ICCS 2009 testā bija visaugstākie sasniegumi. Savukārt Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu, kuriem ICCS 2009 testā bija viszemākie rezultāti, zināšanu un prasmju ietekme uz pilsoniskajām attieksmēm ir vājāka. Iegūtie pētījuma rezultāti norāda uz būtisko pilsonisko zināšanu lomu pilsoniskās attieksmes un piederības apziņas veidošanās procesā (zināšanas kā pilsoniskās izglītības līmeni ietekmējošs faktors). Citos pētījumu rezultātos ir norādīts, ka krievu etnisko grupu piederīgajiem ir zemāka piederības apziņa valstij, kurā viņi dzīvo (Koroļeva, Sniķere, Trapenciere, & Trapencieris, 2005), kas varētu tikt skaidrota ar skolēnu lielāku piederību savai etniskās izcelsmes vai mītnes zemei un vājjām zināšanām un pilsoniskajai rīcībspējai tajā valstī, kurā viņi dzīvo.

To apliecina arī fokusgrupu pētījumā, kurā tika pētītas pēc ICCS 2009 rezultātiem labākās Latvijas skolas, iegūtie rezultāti, ka Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu un skolēniem, kuri nāk no jauktām ģimenēm, ir dalīta piederības apziņa – piederība Latvijai kā dzimtenei vai dzīvesvietai un piederība savai etniskās izcelsmes valstij. Šiem skolēniem raksturīga vēlme būt piederīgiem Latvijai, sarunā bieži akcentējot arī savu juridisko piederību – Latvijas pilsoņa vai nepilsoņa statusu. Savukārt skolēniem ar latviešu mācību valodu biežāk novērojama piederība savai ģimenei, ģeogrāfiski – induktīva piederības apziņa – no personīgā līmeņa virzoties uz globālo piederību (pirmo minot piederību ciemam, pilsētai, reģionam, valstij, tad Eiropai). Visvairāk Latgalē dzīvojošie skolēni min savu ģeogrāfisko un kultūrvēsturisko piederību novadam. Latvijas skolēnu piederības apziņā iezīmējas arī kosmopolītisms – piederības apziņa Eiropai un vēlme nākotnē dzīvot ārpus Latvijas.

Kopumā jāsecina, ka pilsoniskā rīcībspēja nav atkarīga no etniskās piederības, tās ietekmes faktors drīzāk ir pilsoniskā apziņa un kompetence.

Rezultāti rāda, ka Igaunijas un Latvijas minoritāšu skolu skolēni pilsoniskuma jēdzienu izprot tā šaurākajā nozīmē (viņiem arī zemāki rezultāti ICCS 2009 testā), saistot pilsoniskumu vien ar tiesisko aspektu un apzināti vai neapzināti nedefinējot sevi kā piederīgu konkrētai pilsoniskajai sabiedrībai. Uz šo tendenci Latvijā norāda arī fokusgrupu pētījumā iegūtie rezultāti. Pētījumā secināts, ka skolēni nespēj skaidri definēt, kas ir pilsonis. Diskutējot par pilsonības jēdziena definējumu, skolēnu viedoklis no skolām ar krievu un latviešu mācību valodu bija atšķirīgs. Skolēnu izteiktie pilsonības definējumi raksturojami kā saraustīti, vienlaikus savstarpēji papildinoši un konfrontējoši, skolēnu fokuss vērsts galvenokārt uz vienkāršākajām pilsoniskajām tiesībām (piemēram, vēlēt, tikt ievēlētam) un rīcību (piemēram, maksāt nodokļus). Skolēnu ar krievu mācību valodu teiktajā visbiežāk minēts pilsonības juridiskais statuss un kā raksturīgākās pilsoņa tiesības nosauktas tiesības vēlēt (minot to kā

priekšrocību attiecībā pret nepilsoņiem), bet, attiecinot pilsonības statusu uz sevi, konstatēts, ka skolēni bieži šo jēdzienu definē kā piederību Latvijai kā dzimtenei un pastāvīgajai dzīves vietai.

Taču, neraugoties uz pilsoņu tiesību veseluma izpratnes trūkumu, ICCS 2009 rezultāti norāda, ka Igaunijas un Latvijas skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu ir vērojama zināšanu un prasmju saistība ar atsevišķiem pilsonisko tiesību elementiem. Krievu etnisko minoritāšu skolēniem, salīdzinājumā ar skolēniem no skolām ar valsts mācību valodu (igauņu un latviešu), ir pozitīvāka attieksme un sapratne par vienlīdzības jautājumiem un valodu apguves nozīmi, kas ietekmē viņu kā piederīgu Eiropas Savienības pilsoņu saimei (pārvietošanās brīvību, nākotnes studiju un karjeras iespējas ārpus savas valsts robežām). Fokusgrupu pētījumā iekļautajās skolās ar krievu mācību valodu mācās dažādas etniskās piederības pārstāvji, savukārt skolās ar latviešu mācību valodu etniskais sastāvs ir homogēnāks, ļoti bieži šo raksturojumu var attiecināt arī uz šo skolēnu draugu loku, ģimeni un radiem. Iegūtie rezultāti liecina, ka skolēniem no divplūsmu pamatskolas un skolas ar krievu mācību valodu ir lielāka pieredze, dzīvojot multikulturālā sabiedrībā, uz to norāda arī fokusgrupu pētījumā iesaistītie skolotāji. Šis apstāklis var būt skaidrojums tolerantākajai attieksmei pret etnisko, kultūras un reliģisko dažādību Latvijas sabiedrībā, arī atvērtībai un liberālajiem uzskatiem, taču saglabājot noteiktu piederības un identitātes apziņas definējumu. Savukārt daudzi no skolēniem no skolām latviešu mācību valodu fokusgrupu pētījuma laikā kā vienīgo pieredzi saskarsmē ar multikulturālu vidi min saskarsmi caur medijiem un vecākiem viedoklī par etniskajiem krieviem un izsaka savu attieksmi pret krievu valodu. Sevišķi izteikti iedomāta pieredzes projekcija, atbildot uz jautājumiem, ir skolēniem no lauku skolām.

Salīdzinājumā ar Igaunijas skolotājiem, Latvijas skolotāju pilsoniskās izglītības mērķiem nav statistiski nozīmīgas ietekmes uz skolēnu pilsoniskajām zināšanām un sapratni. Zemā skolotāju pilsoniskā aktivitāte rada pilsoniski pasīvu vidi skolā, respektīvi, skolotājs, kurš nepiedalās dažādās pilsoniskās aktivitātēs, neredz vajadzību skolas vidē aktualizēt pilsoniskās izglītības nozīmi, vēršot skolēnu uzmanību uz pilsonības procesu un līdzdalības nozīmi demokrātiskas un multikulturālas sabiedrības radīšanā. Šajā gadījumā skolotājs parādās kā pilsoniskā izglītības izaugsmi kavējošs faktors. Promocijas darba ietvaros ICCS 2009 pētījuma rezultāti rāda, ka Latvijā skolotāja pilsoniskās aktivitātes ietekmē skolotāja vecums; Igaunijā skolotāja vecumam nav tik liela ietekme uz minēto faktoru.

Skolotāji nosauc vecākus, skolas vidi un skolotāja piemēru kā trīs galvenos faktoros, kas ietekmē un veido skolēna pilsonisko attieksmi un attieksmi kopumā.

Ņemot vērā skolotāju fokusgrupu rezultātus, promocijas darba autore secina, ka iespējamaie iemesli zemajām Latvijas skolēnu pilsoniskajām attieksmēm ir skolotāja nespēja sniegt pilsoniski pozitīvas rīcības piemēru, līdzdarbojoties pilsoniskajās aktivitātēs, kā arī vecāku attieksme un sapratne par sava bērna audzināšanu, tajā skaitā par pilsoniskās attieksmes un dzīves uztveres veidošanu. Uz

skolotāju un vecāku lomu pilsoniskās attieksmes veidošanā norāda arī citi autori (Hirsto, 2001; Zepa, 2010), akcentējot šo faktoru lomu vērtību izpratnes veidošanā, labas izglītības ieguvē un sabiedrības un darba tirgus integrācijā.

Kaut arī fokusgrupu pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka skolām nav sveša sadarbība lokālā, valsts un nereti starptautiskā līmenī, jāsecina, ka sadarbība nereti tiek īstenota tikai vienā vai divos no nosauktajiem līmeņiem, turklāt nereti tā ir formāla. Sadarbība un tīklojums ir jāattīsta, jo tā ir iespēja gan skolotājiem, gan skolēniem saskarties ar dažādo, dalīties pieredzē un apgūt jaunas pilsoniskās prasmes.

## 4. DISKUSIJA. PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS PILNVEIDES VADĪBAS

### VIRZIENI MULTIKULTURĀLĀ SABIEDRĪBĀ

Pilsoniskās izglītības, multikulturālisma un vadības teorijās autori (Ešenvalde, 2007; Kymlicka, 2007; 2003a; Banks, 2010) norāda, ka, tiecoties pilnveidot esošo sistēmu vai situāciju, ir jāapzinās pārmaiņu cēloņi, kas var būt gan iekšēji, gan ārēji radīti. Tas norāda uz to, ka savstarpējā mijiedarbībā un ietekmē skola un sabiedrība dažādos veidos ir savstarpēji tieši un netieši saistītas (Novak, 2002). No tā izriet, ka demogrāfiskās, politiskās un sociālekonomiskās izmaiņas sabiedrībā, tāpat arī lokālie un globālie procesi ietekmē skolu un pilsoniskās izglītības vadības procesus. Tāpēc reģionālās telpas Baltijas jūras reģiona monitorings un spēja koordinēt pārmaiņas ir priekšnoteikumi, kas, pēc promocijas autores domām, nodrošina vadītu pilsoniskās izglītības pilnveides procesu. Jāņem vērā, ka izglītības sistēmā pārmaiņas mūsdienās saistās galvenokārt ar reformām, kurām jābūt veiktām, lai izvairītos no iespējamajām neveiksmēm (Horn, 2002). Reformas tiek veiktas, lai nodrošinātu vispārējās labklājības uzlabošanu un sabiedrības konkurētspēju, kā arī veicinātu pilsoniskās izglītības līmeņa celšanu.

Paplašinot R.Bolma izteikto tēzi, ka vadības procesiem ir jābūt saistītiem ar valsts kontekstu (Bolam, 2003), promocijas darba autore uzskata, ka mūsdienās pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā svarīgi ir akcentēt ne vien valsts kontekstu, bet arī reģionālo piederību, tādejādi veicinot kopējo sabiedrības pilsoniskās izglītības līmeņa celšanos, proti, vairāklīmeņu piederības apziņu un kopēju vērtību veidošanos. Promocijas darba ietvaros veiktajā Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu salīdzinošajā novērtējumā iezīmējas reģionālās un valstu individuālās atšķirības, tādejādi norādot uz spēcīgu vides faktora ietekmi tādās jomās kā pilsoniskās izglītības vadība, sabiedrības pilsoniskā rīcības spēja un uzskati, kā arī attieksme pret dažādību.

Definējot nostāju pilsoniskās izglītības jautājumos, valsts pārvaldes līmenī dažādi tiek pozicionēta valsts pilsoniskās izglītības politika. Piemēram, atšķirībā no Dānijas, kura ir atvērta dažādības un iekļaušanas politikai (Bruun, 2013), Lielbritānijas izglītības vadības līmenī notiek norobežošanās no multikulturālisma koncepcijas iekļaušanas pilsoniskās izglītības konceptā, norādot uz vēlmi turpināt konservatīvas pilsoniskās izglītības vadības praksi (Nelson & Kerr, 2013; Kisby, 2009; Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, 1998). Arī vairākās Baltijas jūras reģiona valstīs – Igaunijā, Latvijā un Norvēģijā – pilsoniskās izglītības vadības pozīcija ir veicināt demokrātijas attīstību un pilsonisko aktivitāti, tanī pašā laikā *de jure* ignorējot multikulturālisma klātesamību sabiedrībā. Arī empīriskā pētījuma rezultāti norāda uz multikulturālisma ignorēšanu un nevēlēšanos atzīt tā klātbūtni. Pēc promocijas autores domām, iemesli, kāpēc multikulturālisma jautājums tiek ignorēts skolā un sabiedrībā kopumā, ir pieredzes

trūkums, vājās skolotāju (un sabiedrības kopumā) zināšanas par demokrātijas, pilsoniskās sabiedrības un dažādības jautājumiem. Pierādījums izteiktajam apgalvojumam ir skolotāju fokusgrupu pētījumā iegūtie rezultāti, kas norāda uz skolotāju vājo pilsonisko kompetenci demokrātijas un multikulturālisma jautājumos. Ņemot vērā iegūtos rezultātus, promocijas darba autore uzskata, ka valstiskā līmenī nepieciešams veikt skolotāju studiju programmas un skolotāju tālākizglītību satura novērtējumu, lai apzinātos, kādu vietu „izglītības gaismas nesēju” apziņā un rīcībā ieņēma, ieņem un ieņems izpratne par pilsonisko izglītību un multikulturālu sabiedrību globalizācijas kontekstā. Pēc novērtējuma un esošās situācijas apzināšanas, izglītības vadībai kā vienu no primārajiem uzdevumiem nepieciešams izvirzīt skolotāju pamatizglītības un tālākizglītības ieguves pilnveidi, ieviešot tēmas, kas padziļina skolotāju izpratni par fundamentāliem un sabiedrībā aktuāliem pilsoniskās izglītības jautājumiem. Norādot uz skolotāju kā būtisku faktoru, kas ietekmē skolas vidi, promocijas autore uzskata, ka skolotāju pilsoniskās kompetences līmeņa paaugstināšana ietekmēs arī skolēnu pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanos un pastarpināti ilgtermiņā sekmēs kopējo sabiedrības pilsoniskās kompetences līmeņa palielināšanos. Pozitīvs piemērs izteiktajam apgalvojumam ir Skandināvijas valstis, kurām ir ilgākā laika posmā izveidojusies un nostiprinājusies demokrātijas vērtību sistēma, kā arī pārdomāta skolotāju izglītības programma, kas atspoguļojas arī augstajos skolēnu sasniegumos ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā starptautiskajā kontekstā.

Pētījuma rezultāti pierāda skolotāja personības nozīmi skolēnu pilsoniskās kompetences un rīcībspējas ietekmēšanā, tāpēc ir jāturpina mainīt paradigma, kurā skolotājs māca tikai to, kas attiecas uz normētu priekšmeta saturu un pagātnē iegūtām kompetencēm. Skolotāju praksē ir jāveicina starpdisciplināras pieejas pielietošana, kurā notiek dažādu kontekstu krustošanās (telpa un laiks, teorija un prakse, pieredze un attieksme), skolotājam ir jābūt apveltītam ar vēlmi pilnveidot un padarīt interesantāku sevi un sava priekšmeta mācību saturu.

Izvērtējot pašreizējo situāciju, izglītības rīcībpolitikas veidotājiem nepieciešams apzināties pilsoniskās izglītības vietu un lomu ne tikai paša skolotāja personības attīstībā, bet arī viņa ietekmi uz skolēniem un pastarpināti – tagadnes un nākotnes sabiedrību kopumā.

Pētījumā konstatētā vājā skolotāju pilsoniskā kompetence un pilsoniskā pasivitāte mudina domāt par vairākiem skolotāju izglītības programmu un tālākizglītības kursu satura pilnveides virzieniem:

- jēdzieniskuma izpratnes attīstību jautājumos par valstu pārvaldes formām un to ietekmi uz sabiedrību, uz pilsonības, pilsoniskuma un multikulturālisma veidošanos un attīstību;
- atbildīgu pilsonisko rīcībspēju, piedaloties pilsoniski atbildīgas un ilgtspējīgas pilsoniskās sabiedrības veidošanā;
- pilsoniskās kompetences un pieredzes nozīmi laikā (pagātne, tagadne, nākotne) un telpā (lokālais, nacionālais, globālais līmenis), uzsverot ietekmi uz sociālekonomiskajiem un politiskajiem procesiem;

- neformālās izglītības nozīmi pilsoniskās pieredzes iegūšanas nolūkos.

Balstoties uz promocijas darbā iegūtajiem rezultātiem, var apgalvot, ka vistiešākajā veidā pilsoniskās izglītības pilnveides vadības procesa rezultātu iespaido izglītības mācību saturs, kas nosaka tālāko sabiedrības attīstību, ietekmē katra atsevišķa indivīda nostāju pilsoniskās izglītības jautājumos un iesaisti pilsoniskās sabiedrības aktivitātēs. Skolās pilsoniskā izglītība tiek pasniegta dažādi – kā pastāvīgs priekšmets, izmantojot starppriekšmetu saturisko sasaisti, praktiskā ceļā, sniedzot skolēniem iespēju skolas vidē apgūt pilsoniskās prasmes un zināšanas, piemēram, darbojoties skolēnu pašpārvaldē. Pastāv arī iespēja iepriekš minēto apguves veidu kombinācija (Kupar & Suoninen, 2013; Mikkelsen & Fjeldstad, 2013; Lind, 2013; Ministry of Education and Research, 2011; The Development of Education: National Report of Denmark, 2001; Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, 1998; Ministry of Education and Science, 1985).

Raksturojot Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības pilnveides vadību, jāņem vērā īsā demokrātiskas sabiedrības pieredze un krievu etniskās grupas skaitliski lielais īpatsvars, kas būtiski ietekmē sabiedrības un skolēna izpratni par pilsoniskās izglītības jautājumiem. Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības vadības pieejā galvenā uzmanība pašreiz pievērsta vispārīgiem jautājumiem par demokrātiju, mazāku uzmanību veltot jautājumiem par multikulturālismu, attieksmi pret dažādo un pilsonības jēdzieniskuma izpratni pēc būtības un praktiskās pielietojamības (Ministry of Education and Research, 2011; Ministru kabineta noteikumi Nr.1027, 2006).

Atšķirībā no Igaunijas un Latvijas Skandināvijas valstīs, izņemot Dāniju, pilsoniskās izglītības apguvei nav paredzēts atsevišķs priekšmets. Pilsoniskās izglītības satura apguve ir organizēta, integrējot pilsoniskās izglītības jautājumus vairākos priekšmetos (visbiežāk humanitāro vai sociālo zinātnēm piederīgajos) un/vai pilsoniskās dimensijas, kas tiek definētas kā starppriekšmetu tēmas. Skolas vadība nodrošina vidi, kurā praktiskā ceļā skolēni var mācīties demokrātijas vērtības un pilsoniskajai sabiedrībai raksturīgas kompetences. Pilsoniskā pieredze, kas iegūta neformālajā izglītībā – skolēnu pašpārvaldē, dalībā vietēja un starptautiska mēroga projektos, kā pozitīvs faktors ir fiksēts empīriskās daļas rezultātos.

Atsevišķi autori (Kuklinski, Quirk, Jeri, & Rich, 2001), kuri runā par pilsoņa lomu sabiedrībā, norāda, ka pilsoniskās kompetences paaugstināšanai nepieciešama informatīva un motivējoša vide. Savukārt pārmaiņu vadības teorētiķi, diskutējot par pārmaiņu cēloņiem, norāda, ka pārmaiņas rosina vides faktori (sociālā vide un stabilitāte, politiskā vide un situācija, kultūrvides realitāte), ekonomiskā situācija, tehnoloģijas, konkurenti (tajā skaitā konkurējošo struktūru darbības principi), klienti un akcionāri (Ešenalde, 2007; Šmite, 2004; Houston, 2002).

Ņemot vērā kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma rezultātu atšķirību starp dažādām respondentu grupām (urbanizācija, mācību valoda skolā, reģions), un, uzsverot pilsoniskās izglītības vadības



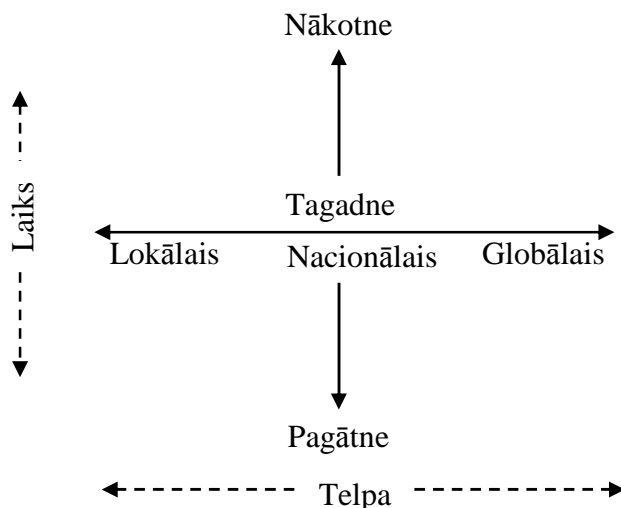
kontekstu, kā būtiskākie no iepriekš minētajiem, ir jāakcentē vides un ekonomiskais faktori. Uzmanība jāpievērš arī informatizācijas laikmeta specifikai (straujai informācijas tehnoloģiju attīstībai), kas būtiski ietekmē pilsoniskos procesus sabiedrībā. Piemēram, pēdējos gados plaši tiek izmantoti sociālie tīkli, lai paustu savu pilsonisko attieksmi un nostāju, reflektētu par sociālekonomiskajiem un politiskajiem procesiem, izradītu savu atbalstu kādai no kustībām vai idejai. Promocijas darbā kvantitatīvā pētījuma instrumenti neļāva pētīt tehnoloģiju ietekmi uz pilsonisko kompetenci. Taču, ņemot vērā fona indikatorus (sociālekonomiskie, politiskie, demokrātijas un demogrāfijas novērtējumi), empīriskā pētījuma rezultāti norādīja, ka pilsoniskajā izglītībā liela nozīme ir vides faktoram un tā dažādajiem līmeņiem – indivīda, lokālās, valsts un starptautiskās vides. Pētījumā (Čekse, Geske, Grīnfelds, & Kangro, 2010) tika secināts, ka Igaunijas un Latvijas kontekstā pilsoniskās izglītības līmenis ir atkarīgs no vides faktora, proti, pilsoniskās zināšanas un prasmes līmeni ietekmē urbanizācija un mācību valoda skolā. Arī fokusgrupu pētījumā, kas tika veikts Latvijas skolās, tika novērots, ka skolēnu pilsoniskā izpratne ir atkarīga no vides heterogenitātes līmeņa, skolas atrašanās vietas (Rīga, pilsētas, lauki), mācību valodas (latviešu, krievu), etniskās vides mājās un tradīcijām ģimenē, skolā un vietējā sabiedrībā.

Vides faktora ietekme uz skolēnu sasniegumiem tiek pierādīta arī citos starptautiski salīdzinošos pētījumos. I. Johansone (Johansone, 2009) pierāda segregācijas ietekmi uz skolēnu sasniegumiem, norādot, ka lauku skolēniem ir zemāki sasniegumi lasītprasmē nekā skolēniem, kuri mācās pilsētas vai galvaspilsētas skolā. Līdzīgs secinājums par vides ietekmi bija arī pētījumā, kas tika veikts pētot skolēnu attieksmi pret lasīšanu. Arī citi autori (Geske & Ozola, 2007) norāda, ka būtiska loma ir videi, minot, ka skolēnu sasniegumus ietekmē ģimene, skolotājs un klases fiziskā un emocionālā vide.

Izglītības vadības aspektā vides nozīmi min R. Ķiseļova (Ķiseļova, 2011), norādot, ka izglītības kvalitātes novērtēšanas kontekstā politiski būtiski ir dažādu vides un līmeņu salīdzinājumi, piemēram, starptautiskajā līmenī – salīdzinot dažādas izglītības sistēmas un to ārējos un iekšējos faktoros, valsts līmenī – salīdzinot urbanizācijas faktoros, lokālā līmenī – kooperatīvi vērtējot kādu no skolas vai klases faktoriem, piemēram, dzimumu atšķirības.

Ņemot vērā vides būtisko nozīmi, par pilsoniskās izglītības vienu no satura pilnveides aspektiem ir jāaizvirza pilsoniskā kompetence, kurā apzinoties pagātnes noteikumus, saistot tos ar tagadni un prognozējot nākotnes attīstības iespējamus scenārijus, ņemot vērā vietējo, nacionālo un globālo kontekstu, indivīds var veiksmīgi iekļauties multikulturālā sabiedrībā. Tāpēc pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā, līdzīgi kā skolotāju izglītībā un tālākizglītībā, nepieciešams pastiprināt laika un telpas dimensiju (skat. 4.1.attēlsu) nozīmi pilsoniskās izglītības mācību saturā un mācību vides veidošanā. Tas nozīmē, ka pilsoniskās izglītības mācību saturā skolās ir nepieciešams akcentēt starpdisciplināras pieejas, kritiskās domāšanas, atbildības un ilgtspējības veicināšanu, veidojot laika un telpas krustpunktus. Pilsoniskās izglītības mācību saturs Latvijā jāveido kā starppriekšmetu tēmas

(līdzīgi tas notiek Igaunijā un Skandināvijas valstīs), kas organiski iekļaujas humanitāro, sociālo un eksakto mācību priekšmetu saturā un ļauj teorētiski un praktiski izprast priekšmeta un pilsoniskās izglītības būtību. Savukārt praktiskās nodarbības, kurās būs integrēts pilsoniskās izglītības saturs, palīdzēs skolēnos attīstīt pilsonisko rīcībspēju.



4.1.attēls. Laika un telpas dimensija pilsoniskās izglītības pilnveides vadības ilgtermiņa attīstībā.

Avots: Hicks, n/d

Ņemot vērā globalizācijas radītās sekas, mūsdienās katrai sabiedrībai ir savas individuālās multikulturālisma iezīmes, norāda W. Kimlika (Kymlicka, 2007; 2003a; 2003b). Viņš uzsver, ka ikvienā sabiedrībā, lai tā spētu attīstīties, ir svarīgi apzināties heterogenitātes klātesamību un izmantot to, kā stiprinošu, nevis sabiedrību graužošu līdzekli. Igaunijā un Latvijā pilsoniskās izglītības vadības vides aspekta nozīmi pastiprina multikulturālisma klātesamība, kas abās valstīs ir saglabājusies kopš pirmās brīvvalsts laikiem un savu aktualitāti nav zaudējusi arī pēc iestāšanās Eiropas Savienībā. Tiesa, atšķirībā no Dānijas, kura ir atvērta dažādības un iekļaušanas politikai (Bruun, 2013), Igaunijā un Latvijā šis process norit lēnāk, jo atsevišķās sabiedrībās daļas vēl joprojām ir vērojama dalīšana „savējos” un „svešos”, noraidoši izturoties pret tiem, kuru uzskati, uzvedība vai viedoklis atšķiras. Izglītības vadības līmenī multikulturālisma rīcībpolitika ir vērsta uz bilingvālas izglītības ieviešanu, krievvalodīgo (nevis krievu vai kādas citas minoritātes etniskās grupas) integrāciju. Latvijā, atšķirībā no Igaunijas, izglītības likumā nav izstrādāts un praksē ieviestas starppriekšmetu vadlīnijas un tēmas (Ministry of Education and Research, 2011), kas palīdzētu virzīt pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanos vispārējā izglītībā.

Nevalstiskās organizācijas un biedrības ir tās, kas visbiežāk pēc savas izpratnes un mērķiem cenšas paaugstināt vietējās sabiedrības, skolēnu un skolotāju pilsonisko kompetenci. Lai veicinātu indivīdu dalību NVO un pilsoniskās aktivitātes, nepieciešams paaugstināt sabiedrības kopējo

pilsonisko kompetenci, bet lai to izdarītu nepieciešams radīt mehānismus, kas veicina pilsonisko rīcībspēju, kuru T. Tisenkopfs (2006) raksturo kā mērķa izvirzīšanu, izvēli un praktisko darbību. „Rīcībspēju būtiski ietekmē izglītība, sociālā izcelsme, audzināšana,” norāda T. Tisenkopfs (Tisenkopfs, 2006, lpp. 19) un uzsver, ka dzīves laikā šie faktori var mainīties. Promocijas autore piekrīt T. Tisenkopfa apgalvojumam, ka rīcībspēja ir spēja veidot dzīvi sev vēlamā virzienā un norāda, ka šie paši nosauktie faktori ir attiecina arī uz pilsonisko rīcībspēju.

Pilsonisko rīcībspēju pirmsskolas vecumā visvairāk ietekmē vide ģimenē, tajā valdošās tradīcijas un attieksme pret lietām un notikumiem (Ichilov, 2012). Nozīmīgs ir arī vecāku izglītības un kultūras līmenis, kas ietekmē skolēnu spēju nākotnē sekmīgāk sevi realizēt pilsoniskajā sabiedrībā (Leithwood & Jantzi, 1999). Skolas vecumā lielu ietekmi uz skolēna pilsonisko izglītības līmeni un viņa pilsonisko rīcībspēju atstāj skolas vide (Hirsto, 2001; Leithwood & Jantzi, 1999), tāpat liela nozīme ir arī sabiedrībai un tajā valdošajai attieksmei un nostājai pret pilsoniskajiem procesiem (Zaleskene, 2011). Lai palielinātu skolēnu pilsoniskuma apziņu un viņu pilsonisko rīcībspēju, būtu nepieciešams lielāku uzmanību pievērst sociālās mijiedarbības procesiem un savstarpējām attiecībām skolā. Mācību saturā būtu jāakcentē morāles loma pilsoņu tiesību un pienākumu nozīmes kontekstā, tādejādi vēršot skolēnu uzmanību uz tādiem jautājumiem kā vides ekoloģija, vienlīdzība, pilsoniskās sabiedrības loma svarīgu politisku un sociālu lēmumu pieņemšanā.

Fokusgrupu pētījuma rezultāti rāda, ka tādi rīcībspēju iekļaujošie komponenti kā pieredze, atbildība, sadarbība un līdzdalība, ir vieni no būtiskiem faktoriem, lai attīstītos skola un tajā tiku paaugstināts pilsoniskās kompetences līmenis. Savukārt promocijas darba kvantitatīvajā pētījumā noskaidrots, ka mērķtiecīga pilsonisko zināšanu un prasmju apguve veicina noturīgu pilsonisko prasmju veidošanos.

Arī citu pētījumu rezultāti atspoguļo savstarpējo mijiedarbību starp rīcībspēju, pilsonisko izglītības līmeni un sasniegumiem mācībās. Sekmīgs risinājums pilsoniskās rīcībspējas un pilsoniskās kompetences palielināšanā ir skolēnu iesaiste dažādu līmeņu lēmumu pieņemšanā skolā, skolas un ārpuskolas pasākumos, kas veicina mērķu izvirzīšanu, izvēli un praktisko darbību. (Varnham, 2005; Leithwood & Jantzi, 1999). 2008./2009. gadā Lielbritānijā veiktajā pētījumā (Tonge, Mycock, & Jeffery, 2012), aptaujājot 11-25 gadus vecus jauniešus, tika konstatēts, ka pilsoniskās izglītības apguve skolā ietekmē jauniešu sapratni par politiku un politisko līdzdalību. Citā pētījumā (Student participation in School decision-making, 2003) norādīts, ka skolēnus motivējošs faktors ir viņu viedokļu uzklausišana skolas vadības līmenī un skolēnu līdzdalība lēmumu pieņemšanā. Minētā pētījuma rezultāti pierādīja, ka veiksmīgāki ir tie skolēni, kas tiek iesaistīti plānošanā un lēmumu pieņemšanā.

Neatņemama mūsdienu ikdienas sastāvdaļa, kas iekļāvusies izglītības procesā, ir informāciju tehnoloģijas, kā ir instruments, kam jāpievērš pastiprināta uzmanība arī pilsonisko zināšanu un

prasmju apgūvē. Globālā tīmekļa un sociālo mediju loma un nozīme tagadnes un nākotnes ikdienā tikai pieaug, tieši un netieši ietekmējot skolēnus. Prasme pielietot informācijas sabiedrības instrumentus ne vien sadzīvē un darbā, bet nostiprināt to lomu pilsoniskās izglītības pilnveides vadības procesā, ir vēl viens uzdevums, kas jāveic, lai pilsoniskās izglītības pilnveides vadības process nebūtu vērsts tikai uz pagātņi vai tagadni, bet attiektos galvenokārt uz nākotni un vidi – veidojot ilgtspējīgu pilsonisko sabiedrību.

Faktori, kas balstoties uz promocijas darbā izpētīto un iegūtajiem rezultātiem, jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā ir

- vide,
- multikulturālisma klātesamība,
- pilsoniskās kompetences līmenis,
- pieredzes līmenis,
- pilsoniskā rīcībspēja.

Uzskaitītie faktori jāņem vērā, lai panāktu sabiedrības kopējā pilsoniskās izglītības līmeņa un pilsoniskās rīcībspējas paaugstināšanu. Iespējamie mehānismi, kā to izdarīti, ir pilsonības un multikulturālisma aspektu skaidrošana formālā un neformālā izglītībā, izmantojot tradicionālās un netradicionālās metodes. Nozīmīga loma pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā ir vispārējās izglītības satura pārvērtēšana un nepārtraukts monitorings, kas ļauj sekot līdzi un iekļaut izglītības saturā kā starppriekšmetu tematus laikmetam atbilstošāko pilsoniskās izglītības saturu, uzsverot reģionālo kontekstu, vērtību, tiesību, pienākumu, tradīciju, tolerances, līdzdalības un rīcībspējas nozīmi tagadnē un prognozējot pilsoniskās kompetences saturu nākotnē. Sabiedrībā kopumā būtu nepieciešams diskutēt par jēdziena „pilsonis” nozīmi, jo šaurā jēdziena izpratne, lietojot to tikai kā juridisku statusa apzīmējumu, veicina šauru domāšanu, ierobežo rīcībspēju un kavē pilsoniskas demokrātiskas sabiedrības vērtību iesakņošanu un kritisku pilsonisko procesu izvērtēšanu.

Papildus uzlabojumiem nacionālajā (valsts pārvaldes) līmenī būtiska ir arī pilsoniskās izglītības pilnveides vadības pastiprināšana lokālā (skolas) līmenī. Var iezīmēt vairākus virzienus, kas vērsti uz pilsoniskās izglītības pilnveides vadību. Proti, nepieciešams apzināties, ka skola ir institūcija, kas būtiski ietekmē sabiedrību un ir tās neatņemama sastāvdaļa. Tāpēc skolas vadībai un skolotājiem pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanai, apzinoties sevi kā būtisku pilsoniskās izglītības vadības ietekmes faktoru, būtu ieteicams lielāku vērību pievērst procesiem, kas sekmē skolēnos pastāvīgas attieksmes veidošanu pret demokrātijas pamatvērtībām un pilsonisko rīcībspēju. Pārdomāts formālās un neformālās izglītības saturu, pastiprinātu dalību grantu konkursos un pieredzes apmaiņu braucienos, multikulturālisma teorētisko un praktisko apguvi, aktīvu iesaisti vietējās sabiedrības dzīvē –

nepieciešams izmantot kā priekšnoteikumus skolēnu pilsoniskās izglītības līmeņa palielināšanai, pieredzes iegūšanai un pilsoniskās rīcībspējas paaugstināšanai. Tāpat nepieciešams pievērst uzmanību pilsoniskās izglītības mācību procesam, kurā, diferencējot skolēnus pēc pilsoniskās kompetences līmeņiem, varētu lielāku uzsvāru likt uz starppriekšmetu saiknes veidošanu, skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju bāzi veidojot uz jau esošajām zināšanām un pilsonisko pieredzi. Kompleksi pieejot vispārējai pilsoniskās izglītības pilnveides vadībai, skolās sevišķa uzmanība jāvērs uz skolotāju un administrācijas papildizglītības iegūvi pilsoniskās izglītības jautājumos, piemēram, pilsoniskās kompetences attīstībā, rīcībspējas veicināšanā un multikulturālas klātesamības izpratnē. Par šiem aspektiem plaši jādiskutē arī sabiedrībā un valsts pārvaldes līmenī.

Nemot vērā pilsoniskās izglītības starpdisciplināro raksturu, valsts pārvaldes līmenī atzinīgi vērtējama vairāku ministriju darbība. Taču pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā nepieciešama ciešāka sadarbība starp ministrijām un atbildīgajām iestādēm. Piemēram, Kultūras ministrijas Sabiedrības integrācijas departamenta cieša sadarbība ar Izglītības un zinātnes ministriju būtu vēlama etnisko minoritāšu jautājumos, tādējādi veicinot minoritāšu pārstāvju veiksmīgu iekļaušanos pilsoniskajā sabiedrībā, piederības apziņas veicināšanu pret Latviju, kā arī visu Latvijas iedzīvotāju tolerantu attieksmi pret dažādību sabiedrībā.

Vairākas ministrijas realizē autonomas kampaņas, kas saistītas ar pilsoniskās izglītības līmeņa celšanu. Neviennozīmīgi vērtējamas bijušā Aizsardzības ministrijas patriotisma kampaņas, tādējādi apzināti vai neapzināti veicinot Latvijas sabiedrības dalīšanu. Promocijas darba autore, nenoliedzot patriotisma nozīmi, kas ir viens no pilsoniskajiem elementiem, norāda, ka nepieciešams radušos situāciju uzlabot, sadarbojoties ar citām ministrijām, kompleksi veicot skaidrojumus par to, ko nozīmē būt pilsonim (uzsvārs uz sociālo statusu, nevis tiesisko), kādas ir pilsoņa iespējas un iespējamā pilsoniskā rīcībspēja, dzīvojot demokrātiskā valstī. Kā iespējamo risinājumu promocijas darba autore piedāvā konceptuāli pārskatīt valsts nostāju pilsoniskās izglītības jautājumā un izvērst plašu vairāklīmeņu sadarbības tīklu, lai celtu kopējo sabiedrības pilsonisko kompetenci un rīcībspēju.

Būtiska loma sabiedrības godīguma un pilsoniskās līdzietības popularizēšanā ir Iekšlietu ministrijas pārstāvjiem, kuri skolās skaidro ceļu satiksmes noteikumus, veselīga dzīves veida nozīmi un norāda uz likumpārkāpumu ietekmi uz katra atsevišķa indivīda dzīvi un sabiedrību kopumā.

Promocijas darba autore uzsver nepieciešamību apzināties globālās attīstības tendences laikā un telpā, kritiski izvērtēt pilsoniskās izglītības vadības iespējas un pilsoniskās izglītības pilnveides vadības procesā īstenot ilgtspējīgu vadību, kas spēs ietekmēt pilsoniskās sabiedrības izglītības līmeni, sociālekonomiskos un politiskos procesus.

## SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI

Promocijas darbā, veicot starpdisciplināri salīdzinošu novērtējumu, analizēta mūsdienu Igaunijas un Latvijas pilsoniskās izglītības pilnveides vadība ar nolūku noteikt pilsoniskās izglītības izmaiņas un konstatētu pilnveides vadības virzienus.

Pētot un analizējot pilsonisko izglītību veidojošos elementus un to savstarpējo saistību, promocijas darbā sniegta autore teorētiskā nostāja pilsoniskuma un pilsoniskās izglītības un vadības jautājumos. Analīzes rezultātā iegūtas Igaunijas un Latvijas kā multikulturālas sabiedrības raksturiezīmes un to skaidrojums. Promocijas darbā iegūtie secinājumi ir nozīmīgs informācijas un faktu avots, kuru var izmantot pilsoniskās izglītības pilnveides vadības lēmumus pieņemšanas procesā, plānojot dažādu līmeņu rīcībpolitiku (lokāls, valsts). Norādot uz dažādu vides līmeņu (valsts, lokālais, skolas) faktoru ietekmi uz sabiedrības pilsonisko kompetenci un īpaši akcentējot skolēnu pilsoniskās kompetences nozīmi kopējā nākotnes sabiedrības pilsoniskuma izaugsmē, promocijas darbā autore uzsver pilsoniskās izglītības būtisko nozīmi konkrētās sabiedrības sociālekonomiskās labklājības, demokrātisko vērtību un politiskās apziņas stiprināšanā un izaugsmē. Šī iemesla dēļ promocijas darbā salīdzināti starptautiski atzītu demokrātijas un ekonomikas novērtējumu rezultāti, salīdzinoši analizējot Igaunijas un Latvijas vietu starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm. Analizētas Igaunijas un Latvijas sabiedrību izmaiņas demogrāfijā un rīcībpolitika integrācijas jautājumos un pilsoniskās izglītības sistēmu transformācijas procesā. Norādot uz valsts vides nozīmi, promocijas darbā ir veikts vairāku valstu pilsoniskās izglītības satura vadlīniju rīcībpolitikas iztirzājums un salīdzinājums.

Empīriskajā daļā, balstoties uz teorētiskajām atziņām, ir izstrādāti divi modeļi, kas norāda uz skolēnu pilsonisko zināšanu, prasmju un attieksmju sakarību un skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmi uz skolas vidi un skolēnu pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanos. Ņemot vērā Latvijas skolēnu vājos rezultātus ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā, salīdzinājumā ar Igauniju un citām Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm, veikts fokusgrupu pētījums ar mērķi iegūt padziļinātu skaidrojumu par faktoriem, kas skaidro Latvijas skolēnu vājās pilsoniskās zināšanas un prasmes ICCS 2009 testā.

Pēdējā promocijas darba nodaļā sniegta teorētiskās un empīriskās daļas sintēze, norādot uz pilsoniskās izglītības pilnveides vadības virzieniem multikulturālā sabiedrībā.

Promocijas darbā autore pierāda izvirzītās tēzes.

*Pirmā tēze.*

***Pilsoniskās izglītības pilnveides vadību būtiski ietekmē apstākļi, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrības de facto ir multikulturālas.***

*Rezultāti.*

Balstoties uz multikulturālisma teorētiku atzinumiem, promocijas darbā multikulturālisms tiek definēts kā heterogenitātes pretnostatījumu homogenitātei, dažādība – viendabībai, tādējādi iezīmējot sociālās izvēles sadursmi starp dažādām grupām un indivīdu. Promocijas darba veiktā pētījuma rezultāti rāda, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrībās eksistē multikulturālisma teorētiku izvirzītās multikulturālai sabiedrībai raksturīgās pazīmes – etniskā, konfesiju, lingvistiskā, tradīciju un kultūru dažādība.

Par multikulturālisma klātesamību *de facto* norāda fakts, ka abas valstis, veidojot demokrātijas un multikulturālisma videi atbilstošu rīcībpolitiku, pilsoniskās izglītības pilnveides vadības kontekstā, realizē reformas izglītībā, plāno un īsteno dažādu līmeņu integrācijas pasākumus un veic izmaiņas likumos un normatīvajos aktos un dokumentos, kas skar minoritāšu grupas.

Veicot salīdzinošo novērtējumu, konstatēts, ka Igaunijas un Latvijas sabiedrību raksturojošās individuālās multikulturālisma iezīmes ir:

- liela krievu etniskās grupas eksistence līdzās pamatnācijai;
- vēsturiskās etniskās grupas, kuras kopj savu valodu, kultūru un tradīcijas, esamība sociumā (Igaunijā – somi, ebreji, romi, Latvijā – poļi, ebreji, romi);
- valstisku institūciju eksistence, kas būtisku uzmanību pievērš imigrantu un trešo valstu piederīgo tiesību un pienākumu reglamentēšanai un viņu integrācijas veicināšanas pasākumiem;
- skaitliski mazs jauno imigrantu pieplūdumus pēc valstu neatkarības atjaunošanas 1991. gadā;
- reformas mazākumtautību izglītībā (Latvijā 2004.-2009.; Igaunijā 2009.-2012.), nosakot uz valsts valodas apgūšanu vērstu mācību satura pasniegšanu;
- konfesionālās dažādības eksistence, tiesa, joprojām dominējošās ir tradicionālās konfesijas (luterāņi, Romas katoļi, pareizticīgie, baptisti, vecticībnieki).

*Secinājumi.*

Multikulturālisms ne Igaunijā, ne Latvijā *de jure* netiek atzīts, taču Igaunijas un Latvijas sabiedrības *de facto* var definēt kā multikulturālas. Multikulturālisma klātbūtne ir faktors, ar kuru ir jārēķinās, plānojot, organizējot un vadot abu valstu pilsoniskās izglītības pilnveides vadības procesu.

*Otrā tēze.*

***Igaunijas un Latvijas sabiedrībās pilsoniskās izglītības dažādos vadības līmeņos nepieciešams ņemt vērā, ka vide un pieredze ir nozīmīgi faktori pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanā skolās un sabiedrībā.***

*Rezultāti.*

Piederība konkrētai etniskai grupai nav izšķiroša skolēnu pilsoniskās kompetences un identitātes veidošanā. Starptautisko novērtējumu salīdzinājumos iegūto rezultātu analīze norāda uz augstākiem Igaunijas demokrātijas un ekonomikas rādītājiem. Ir konstatēts, ka pilsoniskā kompetence ir līdzīgāka Igaunijas skolēniem ar igauņu un krievu mācību valodu, kā arī Latvijas skolēniem ar latviešu un krievu mācību valodu, nevis Igaunijas un Latvijas skolēniem ar krievu mācību valodu vai Igaunijas un Latvijas skolēni ar igauņu un latviešu valodu. Iegūtie rezultāti apliecina valsts vides faktora nozīmi pilsoniskās kompetences attīstībā.

Fokusgrupās iegūtie rezultāti ļauj apgalvot, ka nozīmīgs pilsoniskās izglītības pilnveides faktors ir vide un dzīves laikā iegūtā pieredze, jo skolēniem skolās ar krievu mācību valodu, kurās ir izteiktāka heterogēna vide, ir tolerantāka attieksme pret dažādību nekā skolās ar latviešu mācību valodu, kurās saskarsme ar dažādību ir sastopama mazāk. Tāpat fokusgrupu pētījumā veiktā analīze atklāj, ka videi un pieredzei ir nozīmīga saistība ar skolēnu uzrādītājām pilsoniskajām zināšanām un prasmēm ICCS 2009 testā – pilsētu skolās, kur ir plašākas iespējas iegūt multikulturālu pieredzi, skolēnu sasniegumi ICCS 2009 testā ir augstāki.

Arī skolotāju fokusgrupu pētījumā iegūtie rezultāti norāda uz spēcīgo vides ietekmi skolēna pilsoniskās kompetences veidošanā. Fokusgrupu pētījuma savākto datu analīzes rezultāti atklāj nozīmīgu ģimenes un skolas vides nozīmi skolēnu pilsoniskās kompetences izaugsmē. Skolās, kuras aktīvi veic dažāda mēroga (lokālais, valsts, starpvalstu) sadarbību un piedalās projektu realizācijā, tika konstatēta augstāka skolēnu un skolotāju pilsoniskā pieredze, salīdzinot ar skolām, kuras nepraktizē sadarbību un dalību projektos. Svarīga arī skolotāju pilsoniskā kompetence skolēnu pilsoniskajā izaugsmē un pilsoniskajā rīcībspējā. Skolotāja personības ietekme uz skolēnu viedokli tika novērota fokusgrupu laikā, kad domas un idejas, kas tika saklausītas no skolotājiem, promocijas darba autore dzirdēja arī skolēnu teiktajā.

*Secinājumi.*

Videi un pieredzei ir būtiska loma pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā multikulturālā sabiedrībā, taču ne mazāk nozīmīgi faktori ir arī pilsoniskās kompetences līmenis, multikulturālisma klātesamība sabiedrībā un pilsoniskās rīcībspējas līmenis. Salīdzinot ar iepriekš minētajiem faktoriem, par maznozīmīgu ir uzskatāms etniskās piederības faktors.



Teorētisko avotu izpēte un skolēnu kvalitatīvajā pētījumā sniegto atbilžu analīze ļauj secināt, ka skolēnu pilsonisko kompetenci ietekmējošie faktori ir ģimene, skola, ārpuskolas aktivitātes un vietējā sabiedrība – vides, kurā skolēns pavada salīdzinoši lielu daļu sava laika. Kā arī būtiska loma ir skolotāja personībai un viņa uzskatiem par dzīvi un attieksmei pret pilsoniskajiem procesiem.

### *Trešā tēze*

***Sistemātiski organizēta un vadīta pilsonisko prasmju attīstīšana skolā sekmē indivīda veiksmīgāku iekļaušanos multikulturālā sabiedrībā.***

### *Rezultāti.*

ICCS 2009 pētījuma datu analīzes rezultāti ļauj secināt, ka mērķtiecīgi virzīta pilsonisko prasmju attīstība sekmē veiksmīgāku iekļaušanos multikulturālā sabiedrībā. Izpētes laikā iegūtie rezultāti ļauj izteikt apgalvojumu, ka salīdzinājumā ar Latviju, Igaunijā pilsoniskās izglītības vadība skolas un valsts rīcībpolitikas līmenī tiek īstenota veiksmīgāk. Tēzes apstiprinājums ir meklējams Igaunijas pilsoniskās izglītības mācību saturā un promocijas darba izstrādātajā skolēnu pilsoniskās kompetences modelī, kura rezultāti norāda uz Igaunijas skolēni, ICCS pilsonisko zināšanu un prasmju testā augstākus rezultātus, brīvāku un tolerantāku attieksmi pret multikulturālisma vērtībām nekā Latvijas skolēni.

Pierādījums tēzei ir arī fokugrupu pētījuma laikā iegūtie rezultāti, kuri apstiprina, ka skolas vadības politika, apzināti radot atvērtu un liberālu vidi skolēnos, veicina toleranci pret dažādību sociumā. Fokusgrupu pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka skolēni ir atvērtāki dažādībai tajās skolās, kas apzināti ir iesaistījušās dažāda mēroga projektos un mērķtiecīgi realizē dažādu līmeņu sadarbību, sniedzot skolēniem un skolotājiem iespēju papildināt savas pilsoniskās prasmes un pilnveidot spēju iekļauties multikulturālā sabiedrībā. Fokusgrupu pētījuma rezultāti liecina, ka ārpuskolas aktivitātes visbiežāk ir tā vide, kurā skolēni iegūst kompetenci dzīvot multikulturālā sabiedrībā, piemēram, prasmi komunicēt ar atšķirīgu grupu piederīgajiem, būt tolerantiem, novērtēt valodu apguves nozīmi, apzināties savu piederību. Sniedzot papildus iespēju atrasties multikulturālā vidē, lietderīga būtu dažādu kultūru grupām piederīgo iesaiste kopīgos skolu ar atšķirīgu mācību valodu sadarbības projektos.

### *Secinājumi.*

Skolās, kurās tiek organizēta mērķtiecīga uz vietējo un starptautisko sadarbību un projektu realizāciju vērsta attīstība, skolēniem ir vērojams augstāks pilsoniskās kompetences līmenis.

Skolēni, kuri lielākoties uzturas heterogēnā vidē, iegūst starpkultūru pieredzi un ir atvērtāki multikulturālisma paradigmai.

***Nepietiekama skolēnu zināšanu bāze pilsoniskajā izglītībā sekmē demokrātijas vērtībām neatbilstošas attieksmes veidošanos un problēmas piederības apziņas definēšanā.***

*Rezultāti.*

Igaunijas skolēni ICCS 2009 pētījumā pilsonisko zināšanu un prasmju testā starp 38 dalībvalstīm ir ieguvuši ievērojami augstāku novērtējumu salīdzinājumā ar Latvijas skolēniem<sup>9</sup>. Latvijas skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes ir atbilstošas līmenim, kas ir zemāks nekā visu dalībvalstu vidējais vērtējums un zemākais starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm. Igaunijas skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes ir atbilstošas 3. līmenim, bet Latvijas – tikai 2. līmenim.

Promocijas darba empīriskajā daļā izveidotā Igaunijas un Latvijas skolēnu pilsoniskās kompetences modeļa rezultātu analīze norāda uz Igaunijas skolēnu pozitīvāku attieksmi pret demokrātiskajām vērtībām (vienlīdzību, tiesībām, valodas apguves nozīmi, toleranci pret dažādību un piederības apziņu). Izteiktāka pilsonisko zināšanu un prasmju ietekme uz pilsoniskajām attieksmēm tika konstatēta Igaunijas skolēniem ar igauņu mācību valodu, kuri ICCS 2009 pētījuma testā, salīdzinot ar Latvijas skolēniem un Igaunijas skolēniem no skolām ar krievu mācību valodu, uzrādīja augstākos rezultātus.

Savukārt fokusgrupās iegūtie rezultāti rāda, ka, salīdzinājumā ar lauku skolu skolēniem, pilsētas skolu skolēniem ir dziļāka izpratne par pilsoniskajiem procesiem un augstāka izpratne par demokrātiskajām vērtībām. Viņiem arī ICCS 2009 testā bija augstāks vidējais vērtējums.

ICCS 2009 un fokusgrupu pētījuma rezultāti norāda uz pilsonisko zināšanu trūkumu skolēniem kā būtisku kavēkli laikmetam atbilstošu darbību veikšanā, jūtama vāja esošās pilsoniskās rīcībpolitikas ietekme, realizējot pilsonisko izglītību skolas līmenī. Promocijas darbā konstatēts, ka būtiska nozīme skolēnu pilsoniskajā izaugsmē, kas būtu jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā, ir skolas vadības un skolotāju radītajai videi, skolas sadarbības partneriem, dalībai vietējā un starptautiskā mēroga projektos un vecāku līdzdalībai skolēna pilsoniskās kompetences veidošanās procesā.

*Secinājumi.*

Salīdzinot ar Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm, Latvijas skolēnu zemie ICCS 2009 pilsoniskās zināšanu un prasmju testa rezultāti norāda uz kavējošiem faktoriem, kas būtiski ietekmē skolēnu pilsoniskās izglītības kompetenci un pilsonisko rīcībspēju. Ne vien nepilnības pilsoniskās izglītības saturā un mācību procesa gaitā ir iespējamie skolēnu pilsoniskās izglītības izaugsmi kavējošie šķēršļi, bet arī vairāki citi fona faktori, piemēram, zems demokrātijas un sociālekonomikas

---

<sup>9</sup> Skolēnu vidējais rezultāts ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā Igaunijai – 525 punkti, standartklūda 4,5, Latvijai – 482 punkti, standartklūda 4,00.

līmenis sabiedrībā (indikatoru - Demokrātijas, Tautas attīstības un Imigrantu integrācijas politikas indekss), demogrāfiskās problēmas (liels no valsts izbraukušo skaits, zema dzimstība), nepārtrauktas reformas un izmaiņas izglītībā un citās valsts pārvaldes jomās.

Zināšanu nozīme, kā būtisks faktors pilsonisko attieksmju veidošanās procesā, promocijas darbā konstatēts, salīdzinot rezultātus starp valstīm (Igaunija, Latvija) un urbanizāciju (lauki, pilsēta, Rīga). Skolēniem, kuriem ir augstāki sasniegumi ICCS 2009 pilsoniskās izglītības testā, ir vērojama labvēlīgāka attieksme pret demokrātiskajām vērtībām (vienlīdzība, tiesības, vērtības, tolerance) un augstāka piederības apziņa.

Atbildot uz ievadā izvirzīto pētniecisko jautājumu – kādi faktori jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā? – promocijas darbā konstatēti vairāki faktori, kas jāņem vērā pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā – vide, multikulturālisma klātesamība, pilsoniskās kompetences un pieredzes līmenis, pilsoniskā rīcībspēja.

Vide, kuru var iedalīt vairākos līmeņos – indivīda, lokālā, valsts un starptautiskā. Pilsoniskās izglītības pārmaiņu vadības aspektā, atrodoties konkrētā vidē, tā atstāj degradējošu, kavējošu vai attīstošu ietekmi uz pilsoniskās izglītības līmeni.

Multikulturālisma klātesamība ir būtisks priekšnoteikums, lai veidotos starpkultūru pieredze, izpratne par dažādību un toleranta attieksme pret atšķirīgo.

Pilsoniskās kompetences, pieredzes līmenis, pilsoniskā rīcībspēja veidojas no iepriekš izgūtajām zināšanām un pieredzes, tāpēc pilsoniskās izglītības pilnveides vadības procesā svarīgi apzināties šo faktoru ietekmi un izmantot tos kā palīgīdzekļus, lai prognozētu iespējamo pilsoniskās sabiedrības pilsoniskās rīcības attīstību un sekmētu pilsonisko rīcībspēju.

Promocijas darbā iegūtie rezultāti un galvenie secinājumi ļauj sniegt ieteikumus pilsoniskās izglītības pilnveides vadībā multikulturālā sabiedrībā.

Ieteikumi pilsoniskās izglītības pilnveides vadībai valsts līmenī:

1. Ņemot vērā promocijas darbā pierādīto vides faktora ietekmi un multikulturālisma klātesamību, nepieciešams valsts vadības un izglītības vadības līmenī apzināti strādāt pie Latvijas sabiedrības kopējā pilsoniskās izglītības līmeņa un pilsoniskās rīcībspējas paaugstināšanas.
2. Lai palielinātu izpratni par demokrātijas procesiem un pilsonisku rīcību, jāveic pilsonības, pilsoniskuma un multikulturālisma aspektu skaidrošana formālā un neformālā mūžizglītības kontekstā visām sabiedrības vecuma un sociālekonomiskā līmeņa grupām, piemēram, iekļaujot

pilsoniskās izglītības tēmas mūžizglītības apguves saturā un izvēršot skaidrojošas reklāmas kampaņas.

3. Nodrošinot mērķtiecīgi vadītu pilsoniskās izglītības apguvi vispārējās vidējās izglītības līmenī, formālajā izglītībā (īpaši vispārējā izglītībā) nepieciešams pārskatīt sociālo zinību saturu un mācību stundu skaitu, rodot iespēju veidot ciešāku starppriekšmetu saikni ar pilsoniskajai izglītībai saturiski līdzīgiem priekšmetiem, piemēram, ģeogrāfiju, vēsturi, ekonomiku, valodu stundām.
4. Lai jauniešos nostiprinātu pilsonisko apziņu un tolerantu attieksmi pret multikulturālisma klātesamību sociumā pēc vidējās izglītības ieguves, profesionālajās un augstākās izglītības iestādēs ieteicams mācību kursu saturā iekļaut ar pilsonisko izglītību saistītu teorētisko un praktisko materiālu.
5. Pilsoniskās izglītības pilnveides vadības aspektu praktiskā pilnveidošana un īstenošana nav iespējama bez morāli un finansiāli atbalstītas pilsoniskās izglītības un multikulturālas sabiedrības pētniecības.
6. Apzinoties pilsoniskās izglītības starpdisciplināro raksturu, lai īstenotu Latvijas sabiedrības kopējā pilsoniskās izglītības līmeņa un pilsoniskās rīcībspējas paaugstināšanos, jāveido divu vai vairāku ministriju (piemēram, Izglītības un zinātnes un Kultūras ministrijas) sadarbība.
7. Jāizvērtē un jāaizgūst pilsoniski kompetentu valstu (piemēram, Skandināvijas valstis) pieredze un jārealizē vienota rīcībpolitika, cieši sadarbojoties starp dažādām valsts iestādēm un privātajām organizācijām.

Ieteikumi pilsoniskās izglītības pilnveides vadībai lokālā (skolas) līmenī:

1. Jāveicina mērķtiecīga pilsoniskās izglītības vadība skolas līmenī, nostiprinot apziņu, ka skola ir neatņemama sabiedrības sastāvdaļa, kuras uzdevums ir apzināti ietekmēt pilsoniskās morāles un ētikas normu ievērošanu un pilsoniskās izglītības līmeņa paaugstināšanu.
2. Skolai, kā pamatorganizācijai pilsoniskās izglītības vadības procesā, jāplāno laiks un resursi sniegt skolēniem iespēju veidot pastāvīgu attieksmi pret demokrātijas pamatvērtībām,
  - a) radot mūsdienu demokrātijas vērtībām labvēlīgu vidi skolā un vietējā sabiedrībā,
  - b) radot iespēju iegūt pieredzi, uzturoties multikulturālā vidē,
  - c) praktizējot dažāda mēroga (lokālā, valsts un starptautiskā līmeņa) sadarbību,
  - d) realizējot dalību dažāda mēroga (lokālā, valsts un starptautiskā līmeņa) projektos,
  - e) palielinot skolēnu un skolotāju rīcībspēju.
3. Organizējot pilsoniskās izglītības mācību procesu, nepieciešams diferencēt skolēnus pēc pilsoniskās kompetences līmeņiem, lai pilsoniskās izglītības satura apguvē varētu lielāku uzsvāru

likt uz starppriekšmetu saiknes veidošanu un skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju bāzi varētu veidot uz jau esošajām zināšanām un pilsonisko pieredzi.

4. Celt skolotāju un skolēnu pilsonisko kompetenci, nostiprinot zināšanas par pilsoniskumu un dzīvi multikulturālā sabiedrībā, aktīvi piedaloties pilsoniskajās aktivitātes un veidojot argumentētu redzējumu uz sabiedrībā notiekošajiem pilsoniskajiem procesiem.

Ieteikumi pilsoniskās izglītības pilnveides vadībai pētniecībā:

1. Nozīmīgi pilsoniskās izglītības pilnveides vadības pētniecībā ir praktizēt salīdzinošo rīcībpolitikas un novērtējuma pētniecību starp Baltijas jūras reģiona demokrātiskajām valstīm, padziļinātu uzmanību pievēršot pilsoniskās izglītības un rīcībpolitikas izpētei Dānijā un Somijā, kurās skolēni ICCS 2009 pilsonisko zināšanu un prasmju testā uzrādīja vislabākos rezultātus.
2. Lai pilnveidotu pilsoniskās izglītības vadības struktūru, nepieciešams regulāri veikt pilsoniskās izglītības vadības monitoringu Latvijā, Baltijas jūras reģionā, ES, Eiroatlantiskajā telpā kopumā.
3. Apzinoties multikulturālas sabiedrības klātesamību, svarīgi ir salīdzinoši pētīt Latvijas un citu Baltijas jūras reģiona valstu mazo minoritāšu grupu (piemēram, Latvijā – poļi, lietuvieši, baltkrievi, ebreji, igauņi, ukraiņi u.c.) pilsonisko kompetenci. Šādi pētījumi ļautu apzināties šo etnisko grupu pārstāvju piederības apziņas veidošanās faktoros savai kultūrai un sociumam, kurā viņi dzīvo; noteikt viņu pilsoniskās kompetences atbilstību valsts videi; izvirzīt iespējamus scenārijus nākotnē šo minoritāšu grupu attīstībai konkrētajā vidē.
4. Turpinot promocijas darbā iesāktās pilsoniskās izglītības pilnveides vadības multikulturālā sabiedrībā problemātikas pētīšanu, akadēmiskā līmenī nepieciešama paplašināta sakarību pētīšana starp pilsoniskajām attieksmēm un vecāku, skolas, skolotāju un sabiedrības faktoru ietekmi, uzmanību veltot arī valsts vides ietekmējošo faktoru pētniecībai reģionālā salīdzinājumā. Šāda veida pētījumi sniegs pilnīgāku skaidrojumu par to, kas ietekmē skolēnu pilsonisko attieksmju veidošanos, kāda saistība ar tām ir pilsonisko zināšanu un prasmju līmenim un kādi pasākumi jāveic, lai uzlabotu pilsoniskās izglītības vadību multikulturālā sabiedrībā.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

- Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. (1998, September 22). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (Crick Report). *Final report*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Alexander, J. (2001). Theorizing the „Modes of Incorporation”. *Sociological Theory*, 19(3), 237-49.
- An Energy Overview of the Republic of Estonia*. (nd). Retrieved December 18, 2012, from Administrative Regions of Estonia: [http://www.geni.org/globalenergy/library/national\\_energy\\_grid/estonia/EnergyOverviewofEstonia.shtml](http://www.geni.org/globalenergy/library/national_energy_grid/estonia/EnergyOverviewofEstonia.shtml)
- Andersone, R. (2008). Sociālās prasmes izglītības programmās. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*. (lpp. 335-341). Rēzekne: RA.
- Archard, D. (2003). Citizenship Education and Multiculturalism. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp. 89-102). Aldershot: Ashgate.
- Āboltiņš, R. (2002. gada 6. augustā). *Minoritātes - definēt līdzsvaroti vai nemaz*. Ielādēts 2013. gada 7. oktobrī no Politika.lv: <http://politika.lv/article/minoritates-definet-lidzsvaroti-vai-nemaz>
- Baber, C. (2006). Teachers' practices in relation to students' civic engagement in three countries. In P. Wagemaker (Ed.), *The Second IEA International Research Conference: Proceedings for the IRC - 2006*. 2, pp. 233-249. Christchurch, Amsterdam: IEA.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3th ed.). Clevedon & Buffalo: Multilingual Matters.
- Baltic Institute of Social Sciences. (2010). Vidusskolēnu pilsoniskās un lingvistiskās attieksmes apgūstot, mazākumtautību izglītības programmas,. *Pētījuma ziņojums*. Rīga: Baltic Institute of Social Sciences.
- Banks, J. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (2010). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age Diversity. In S. Farideh, & H. Rumjahn (Eds.), *Democracy and Multicultural Education* (pp. 15-42). USA: IAP.
- Banks, J. (2010). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age Diversity. In S. Farideh, & H. Rumjahn (Eds.), *Democracy and Multicultural Education* (pp. 15-42). USA: IAP.

- Bernstein, J. L. (2007). Simulations and the Dynamics of Racial and Gender Gaps in Civic Competence. *New Directions for Teaching & Learning*, 2007(111), 89-96.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Bikse, V. (2011). *Uzņēmējspējas*. Rīga: Rīgas domes izglītības, kultūras un sporta departaments.
- Biseth, H. (2009). Democracy and education in a multicultural Scandinavia: what mandate is designated to educators? *Intercultural Education*, 20(3), 243-254.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London, Thousand Oaks, New Delh: SAGE Publications, Inc.
- Bluma, D. (2001). Shift of Paradigms in the Qualification of University Lecturers. *Educational Sciences and Pedagogy in the Changing World*, 635. (J. Kastiņš, Ed.) Riga: University of Latvia.
- Bolam, R. (2003). Models of Leadership development Learning from international experience and research. In M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 74-89). London, Thousand Oaks, New Deli: SAGE Publications.
- Brands-Kehre, I., & Pūce, I. (2005). Politiskā nācija un pilsonība. J. Rozenvalds (Red.), *Cik demokrātiska ir Latvija? Demokrātijas audits* (lpp. 21-34). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Brich, H. (2007). *The concepts and theories of modern democracy*. New York: Routledge.
- Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: RaKa.
- Bruun, J. (2013). Denmark. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 111-120). Amsterdam: IEA.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwan, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canadian Multiculturalism Act. (nd). *Canadian Multiculturalism Act. R.S.C., 1985, c. 24 (4th Supp.).1988, c. 31, assented to 21st July, 1988*. Retrieved April 13, 2013, from Justice Laws Website: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>
- Cekse, I., & Kangro, A. (2013). Latvia. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 237-248). Amsterdam: IEA.

- Citizenship and Immigration Canada. (2012, October 19). *Canadian Multiculturalism: An Inclusive Citizenship*. Retrieved April 13, 2013, from <http://www.cic.gc.ca/english/multiculturalism/citizenship.asp>
- Cogan, J. J. (1998). Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education. In J. J. Cogan, & R. Derrcott (Eds.), *Citizenship education for the 21st century: Setting the context*. (pp. 1-20). London: Kogan Page.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic responsibility*. USA: The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved May 12, 2013, from Commission Staff Working Paper: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- Corruption Perceptions Index 2010*. (2010). Retrieved January 23, 2013, from Transparency International: <http://www.transparency.org/cpi2010/results>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Crick, B. (2007). Citizenship: the Political and the Democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248.
- Crick, B. (2008). Citizenship, diversity and national identity. *London Review of Education*, 6(1), 31-37.
- Curthoys, A. (2007). The Volatility of Racism in Australia. In K. Gelber, & A. Stone (Eds.), *Hate Speech and Freedom of Speech in Australia*. Sydney: Federation Press.
- Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, A., & Kangro, A. (2010). *Skolēnu pilsoniskā izglītība Latvijā un pasaulē. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS 2009 pirmie rezultāti*. Rīga: Drukātava.
- Dalton, R. (2004). *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Delanty, G. (2000). *Modernity and Postmodernity: Knowledge, Power, Self*. London: Sage.
- Dilans, G. (2009). Russian in Latvia: an Outlook for Bilingualism in a Post-Soviet Transitional Society. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 1-13.
- Dribins, L. (2002. gada 12. novembrī). *Minoritātes definīcija nav pašmērķis*. Ielādēts 2013. gada 07. oktobris no Politika.lv: <http://politika.lv/article/minoritates-definicija-nav-pasmerkis>



- Dribins, L. (2004). *Etniskās un nacionālās minoritātes Eiropā. Vēsture un mūsdienas*. Rīga: Eiropas Padomes Informācijas birojs.
- Dribins, L. (2007). *Mazākumtautības Latvijā. Vēsture un tagadne*. Rīga: Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas inistūts.
- Drukers, F. P. (2011). *Efektīvs vadītājs*. Rīga: Zoldnera izdevniecība.
- Enjolras, B. (2008). Two hypotheses about the emergence of a post - national European model of Citizenship. *Citizenship Studies*, 12(5), 495-505.
- Estonia.eu. (2012). *Citizenship*. Retrieved September 18, 2012, from <http://estonia.eu/about-estonia/society/citizenship.html>
- Ešenvalde, I. (2007). *Pārmaiņu vadība*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
- Etzioni, A. (1995). *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. London: Fontana.
- Etzioni, A. (1997). *The New Golden Rule: Community and Morality in a Democratic Society*. London: Profile Books.
- European Communities. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Everitt, B. (2002). *The Cambridge dictionary of statistics*. UK: Cambridge University Press.
- Fidler, B. (2007). *Strategic Management for Schools Development. Leading Your School's Improvement Strategy* (3th edition ed.). London: SAGE Publications.
- Finnish National Board of Education. (2013, November 2). 7. *Learning objectives and core contents of education*. Retrieved from National Core Curriculum for Basic Education 2004: [http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf)
- Freedom House. (2010). *Nations in Transit*. Retrieved January 23, 2013, from Tables. Nation in Transit 2010: <http://www.freedomhouse.org/sites/default/files/NIT%202010%20Ratings%20Tables.pdf>
- Freedom House. (2011). *Nations in Transit 2011* . Retrieved January 23, 2013, from Tables. Table 1. Ratings and Democracy Score Summary.
- Freedom House. (2012). *Nations in Transit*. Retrieved January 23, 2013, from Fragile Frontier Democracy's Growing Vulnerability in Central And Southeastern Europe: <http://www.freedomhouse.org/sites/default/files/Release%20Booklet.pdf>

- Geske, A., & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Geske, A., & Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Goldberg, D. (Ed.). (1994). *Multiculturalism: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Golubeva, M. (2010). Different History, Different Citizenship? Competing Narratives and Diverging Civil Enculturation in Majority and Minority Schools in Estonia and Latvia. *Journal of Baltic Studies*, 41(3), 315-329.
- Gonçalves e Silva, P. (2004). Citizenship and Education in Brazil: The Contribution of Indian Peoples and Blacks in the Struggle for Citizenship and Recognition. In J. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. USA: Jossey-Bass.
- Gross Domestic Product. (nd). *Gross Domestic Product (GDP) of Estonia and its neighbors, % 1990-2011*. Retrieved January 01, 2013, from [http://kushnirs.org/macroeconomics/gdp/gdp\\_estonia.html#t2\\_2](http://kushnirs.org/macroeconomics/gdp/gdp_estonia.html#t2_2)
- Grozījumi izglītības likumā. (2004. gada 13. februāris). Ielādēts 2010. gada 16. aprīlī no Latvijas vēstneša aktu vortāls: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=84315>
- Grozījumi Latvijas Republikas Izglītības likumā. (1995. gada 17. augusts). *Latvijas Vēstneša tiesību aktu vortāls*. Ielādēts 2010. gada 16. aprīlī no <http://likumi.lv/doc.php?id=36364&from=off>
- Gutmann, A. (1992). Introduction. In C. Teilor, & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”* (pp. 3-24). Princeton University Press: New Jersey.
- Gutmann, A. (2004). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education. In J. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71-126). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haas, C. (2008). Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London Review of Education*, 6(1), 59-69.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and National Identity: Some Reflections of the Future of Europe. *Praxis International*, 12(1), 1-19.
- Hair, F., Tatham, R., Anderson, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, I., & Hall, D. (2005). *Evolution and social research: introducing small-scale practice*. China: Palgrave.

- Hallik, K. (2002). Nationalising Policies and Integration Challenges. In M. Heidmets, & M. Lauristin (Eds.), *The Challenge of the Russian Minority. Emerging Multicultural Democracy in Estonia* (pp. 65-89). Tartu: Tartu University Press.
- Hanberger, A. (2010). Multicultural Awareness in Evaluation: Dilemmas and Challenges. *Evaluation*, 16(2), 177-191.
- Hartmann, D., & Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218-240.
- Hass, C. (2002). *What is Citizenship? - an introduction on the concept and alternative models of citizenship*. Kbk: Active Citizenship and Non-formal Education.
- Hazans, M. (2011). Latvijas emigrācijas mainīgā seja: 2000.-2010. B. Zepa, & E. Kļave (Red.), *Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2010./2011. Nacionālā identitāte, mobilitāte un rīcībspēja*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: the Civic Ideal in World History, Politics and Education* (3rd ed.). Manchester and New York: Manchester University Press.
- Heidmets, M., Kangro, A., Ruus, V., Matulionis, A., Loogma, K., & Zilinskaite, V. (2011). Education. In M. Heidmets (Ed.), *Estonian Human Development Report 2010/2011: Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Yers On* (pp. 96-115). Tallin: Eesti Koostöökogu.
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3th ed.). Cambridge: Polity Press.
- Helers, R. (Ed.). (2004). *Vadībzinības rokasgrāmata. Viss par uzņēmējdarbību un vadību*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Hicks, D. (n/d). *Teaching for a Better World*. Retrieved January 25, 2014, from A Futures Perspective: <http://www.teaching4abetterworld.co.uk/futures.html>
- Hirsto, L. (2001). *Children in their Learning Environments: Theoretical Perspectives*. Retrieved January 21, 2013, from Unit of Educational Psychology Reports: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/3632/children.pdf?sequence=3>
- Hollomger, D. (1995). *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York: Basic Books.
- Homana, G., & Baber, C. (2006). School climate for citizenship education: a comparison of England and the United States. (P. Wagemake, Ed.) *The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006*.
- Horn, R. (2002). *Understanding Educational Reform: A Reference Handbook*. USA: ABC-CLIO.

- Horsdal, M. (2001). Affiliation and Participation – Narrative Identity. In O. Korsgaard, S. Walters, & R. Andersen (Eds.), *Learning for Democratic Citizenship* (pp. 123-136). Copenhagen: Association for World Education and the Danish University of Education.
- Hoskins, B. (2006). *ICCS European report and European Module*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Hoskins, B., Villaba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Retrieved from The Third IEA International Research Conference: [http://www.iea.nl/irc2008\\_civediccs.html](http://www.iea.nl/irc2008_civediccs.html)
- Houston, R. (2002). *The Organizational Change Audit*. UK: Cambridge Strategy Publications.
- Huddleston, T. (2011). *Migrant Integration Policy Index*. Brussels: British Council & Migration Policy Group.
- Human Development Report. (2011). *Human Development Statistical Tables*. Retrieved January 23, 2013, from Human Development Report 2011: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/>
- Human Development Reports. (2009). *Human Development Report 2009 Overcoming barriers: Human mobility and development*. Retrieved January 23, 2013, from Download the Report. HDR 2009 Statistical Tables: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>
- Human Development Reports. (2010). *Human Development Report 2010 — 20th Anniversary Edition*. Retrieved January 23, 2013, from <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/chapters/>
- Huntington, S. (1991). *The third wave: Democratization in the late twentieth century*. London: University of Oklahoma Press.
- Ichilov, O. (2012). Privatization and Commercialization of Public Education: Consequences for Citizenship and Citizenship Education. *The Urban Review*, 44(2), 281-301.
- Ikola-Narrbacka, R., Jokisuu, J., & Lähdesmäki, K. (2011). *The Profile of a Decent Citizen. Self-Evaluations of Citizens*. Vaasa: Vassan Yliopisto.
- Ir. (2013). Daudzu atmodu veterāns. Intervija ar Alekseju Grigorjevu. 31-33.
- Izglītības likums. (1998. gada 29. oktobrī). *Izdevējs Saeima*. Ielādēts 2013. gada 13. oktobrī no Likumi.lv: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>
- Ījabs, I. (2012). *Pilsoniskā sabiedrība. Epizodes pilsoniskās domas vēsturē*. Rīga: LU akadēmiskais apgāds.

- Īpašo uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts. (2005. gada 15. februārī). *Par Pilsoniskās sabiedrības stiprināšanas politikas pamatnostādņēm 2005.–2014.gadam*. Ielādēts 2012. gada 12. 12 no Likumi.lv: <http://likumi.lv/doc.php?id=101882>
- Jarvis, P. (2001). Active Citizenship and Lifelong Learning. In O. Korsgaard, S. Walters, & R. Andersen (Eds.), *Learning for Democratic Citizenship* (pp. 82-96). Copenhagen: Association for World Education and the Danish University of Education.
- Johansone, I. (2009). Managing primary education in Latvia to assure quality and achievement equity : promotion paper for the degree of Doctor in Management. *Dissertation*. Riga: University of Latvia.
- Kisby, B. (2009). Social Capital and Citizenship Lessons in England: Analysing the presuppositions of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 41-62.
- Kivisto, P. (2002). *Multiculturalism in a Global Society*. (Blackwell, Ed.) Oxford.
- Koroļeva, I., Sņikere, S., Trapenciere, I., & Trapencieris, M. (2005). *Jauniešu identitātes veidošanās un līdzdalība. Pētījuma pārskats 2005*. Rīga: Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts.
- Korsgaard, O. (2001b). Why Citizenship Became such a Vogue World? In O. Korsgaard, S. Walters, & R. Andersen (Eds.), *Learning for Democratic Citizenship* (pp. 9-16). Copenhagen: Association for World Education and the Danish University of Education.
- Korsgaard, O. (2001a). The Struggle Regarding Citizenship From Social Citizenship to Active Citizenship. From Adult learning to Life Long Learning. In O. Korsgaard, S. Walters, & R. Andersen (Eds.), *Learning for Democratic Citizenship* (pp. 66-88). Copenhagen: Association for World Education and the Danish University of Education.
- Korsgaard, O. (2009, December 3.-4.). *Democratic Education and Citizenship Education in Danish Schools*. Retrieved October 31, 2013, from Ethics of Estonia: <http://www.ethics.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=803868>
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research* (3th ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Kuklinski, J., Quirk, P., Jeri, J., & Rich, R. (2001). The Political Environment and Citizen Competence. *American Journal of Political Science*, 45(2), 410-424.

- Kupar, P., & Suoninen, A. (2013). Finland. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 151-160). Amsterdam: IEA.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2003a). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169.
- Kymlicka, W. (2003b). Two Dilemmas of Citizenship Education in Pluralist Societies. In A. Locker, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. (pp. 47-63). Aldershot : Ashgate Publishing Limited.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Ķiseļova, R. (2011). Latvijas pamatizglītības kvalitātes starptautiskas novērtēšanas rezultāti un analīze kā informatīvā bāze izglītības vadības lēmumu pieņemšanai. *Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Latvijas Administratīvais iedalījums*. (nd). Ielādēts 2012. gada 18. decembrī no [http://www.saeima.lv/Likumdosana/lik\\_imag9/LP0684\\_3.pdf](http://www.saeima.lv/Likumdosana/lik_imag9/LP0684_3.pdf)
- Latvijas Statistika. Migrācija*. (nd). Ielādēts 2012. gada 12. novembrī no [http://www.csb.gov.lv/images/modules/items/item\\_file\\_14614\\_2\\_15.pdf](http://www.csb.gov.lv/images/modules/items/item_file_14614_2_15.pdf)
- Latvijas statistikas datubāzes. (2011). *AIS06. Pastāvīgo iedzīvotāju nacionālais sastāvs reģionos, republikas pilsētās un rajonos gada sākumā, 1989. – 2009.g.* Ielādēts 2012. gada 25. augustā no Pastāvīgo iedzīvotāju nacionālais sastāvs: <http://data.csb.gov.lv/DATABASE/Iedsoc/Ikgad%C4%93jie%20statistikas%20dati/Iedz%C4%ABvot%C4%81ji%20F%20Arh%C4%ABvs/Iedz%C4%ABvot%C4%81ji%20F%20Arh%C4%ABvs.asp>
- Lawson, H. S. (2002). Introduction. In D. Scott, & H. Lawson (Eds.), *Citizenship Education at the Curriculum* (pp. 1-7). Wstport, London: Ablex Publishing.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.

- Liguta, T.; Dribins, L.; Volkovs, V.; Ščerbinskis, V. (2002). *Latvijas etnisko minoritāšu politiskās orientācijas un kultūras dzīves evolūcija sabiedrības integrācijas sākuma posmā*. Ielādēts 2013. gada 7. oktobrī no Latvijas Cilvēktiesību Centrs: [http://cilvektiesibas.org.lv/site/record/docs/2012/07/12/minor\\_evol.pdf](http://cilvektiesibas.org.lv/site/record/docs/2012/07/12/minor_evol.pdf)
- Lind, F. (2013). Sweden. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 373-388). Amsterdam: IEA.
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.
- Main demographic indicators. (2012, March 30). *Main demographic indicators: PO0222: POPULATION, 1 JANUARY by Year, Sex, Ethnic nationality and*. Retrieved August 25, 2012, from Statistics Estonia: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/statfile1.asp>
- Marchall, T. (1973). *Class, Citizenship and Social Development*. Cicago: University of Chicago Press.
- Marrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: SAGE .
- Marschal, T. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Mazākumtautību izglītība Latvijā*. (2011. gada 12. oktobris). Ielādēts 2013. gada 29. janvārī no [http://www.am.gov.lv/data/file/1/mazakumtautibu\\_izglitiba\\_latvija.pdf](http://www.am.gov.lv/data/file/1/mazakumtautibu_izglitiba_latvija.pdf)
- Mikkelsen, R., & Fjeldstad, D. (2013). Norway. In 313-322, J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: IEA.
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. Oxford: Oxford Political Theory.
- Ministru kabineta noteikumi Nr.1006. Noteikumi par mācību priekšmetiem, kuri mazākumtautību izglītības programmās apgūstami valsts valodā*. (2011. gada 27. decembrī). Ielādēts 2013. gada 7. oktobrī no <http://likumi.lv/doc.php?id=242116>
- Ministru kabineta noteikumi Nr.1027. (2006. gada decembrī. 19). Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. Ministru kabineta noteikumi Nr.1027*. Ielādēts 2011. gada 12. decembrī no Latvijas Vēstneša tiesību aktu vortāls: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off>

- Ministry of Education and Research. (2011). *In Appendix 5 of Regulation No.1 of the Government of the Republic of 6 January 2011 National Curriculum for Basic Schools 1 Subject field: Social Studies*. Retrieved from National Curriculum for Basic Schools 2011: <http://www.hm.ee/index.php?1512622>
- Ministry of Education and Research. (2011). National Curriculum for Basic Schools Syllabuses of cross-curricular topics. *Appendix 12 of Regulation No. 1 of the Government of the Republic 6 January 2011 National Curriculum for Basic Schools Syllabuses of cross-curricular topics*. Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Science. (1985). *Education Act (1985:1100)*. Retrieved November 2, 2013, from <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>
- MIPEX. (2010). *MIPEX 2010 Indicators*. Retrieved March 3, 2013, from [http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/mipex\\_indicators\\_2010.pdf](http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/mipex_indicators_2010.pdf)
- MIPEX III Key findings*. (nd). Retrieved March 3, 2013, from MIPEX raw data (2007 & 2010): <http://www.mipex.eu/research>
- Mitschke, K., & Szumska, J. (2008). How to educate children to be responsible citizens. Postulates vs. Reality in Poland. In D. Bluma, I. H. Merici, S. Kiefer, & C. Papasolomant (Eds.), *ACEP (Analysis of Comparative Education Policies). Texts from the European Intersive Programme ACEP 2007* (pp. 199-207). Linz: State College of Teacher.
- Mitter, W. (2001). Education for Democratic Citizenship in Central and Eastern Europe in the Mirror of Globalization and Transformation. In L. Limage (Ed.), *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens: International and Historical Perspectives* (pp. 141-165). NY, London: PoutlegeFalmer.
- Muiznieks, N. (2008). Ethnic Relations in Latvia in 2020: Three Scenarios. In Z. Ozolina, & I. Ulnicane-Ozolina (Eds.), *Latvija 2020: Nākotnes izaicinājumi sabiedrībai un valstij [Latvia in 2020: Future Challenges for Society and the State]* (pp. 155-170). Riga: University of Latvia Press.
- Mūrnieks, A. (2010). Izglītības vadībā Sabiedrības kultūras ietekme uz izglītības mērķu veidošanu izglītības vadības kontekstā Latvijā. *Promocijas darbs*. Latvijas Universitāte.
- Nacionālais ziņojums Latvija*. (2009). Retrieved March 24, 2013, from Standart Eurobarometer 71. Sabiedriskā doma Eiropas Savienībā.: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb71/eb71\\_lv\\_lv\\_nat.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_lv_lv_nat.pdf)



- Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012.–2018. gadam. (2012). Rīga: Kultūras ministrija.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2013). England. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 129-138). Amsterdam: IEA.
- Netto, G. (2008). Multiculturalism in the Developed Context: Minority Ethnic Negotiation for Identity through Engagement in the Arts in Scotland. *Sociology*, 42(1), 47-64.
- Novak, J. (2002). *Inviting Educational Leadership. Fulfilling Potential & Applying an Ethical Perspective to the Educational Process*. Great Britain: Financial Times Management.
- Nye, M. (2007). The Challenges of Multiculturalism. *Culture and Religion*, 8(2), 109-123.
- Oakley, A. (1999). People's ways of knowing: gender and methodology. In S. Hood, B. Mally, & S. Oliver (Eds.), *Critical Issues in Social Research: Power And Prejudice* (pp. 154-177). Open University Press.
- Oldfield, A. (1990). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*. London: Routledge.
- Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy—the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logistics of Transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. (2002). Brisele: Eurydice.
- Par Vispārējo konvenciju par nacionālo minoritāšu aizsardzību*. (2005. gada 26. maijā). Ielādēts 2013. gada 7. oktobrī no [www.likumi.lv](http://www.likumi.lv): <http://likumi.lv/doc.php?id=109252>
- Pētījuma dienasgrāmata. (2012). *Ave Hārsing prezentācija. Pierakstīta: 2012. gada 30.maijā, Tallinā, Igaunijā. Autores personīgais arhīvs*. Personīgais arhīvs.
- Pīgozne, T. (2010). Jauniešu līdzdalība integrācijas procesā multikulturālā vidē. *Promocijas darbs*. Latvijas Universitāte.
- Policy and Legislation Concerning Multiculturalism*. (2008). Retrieved October 26, 2011, from Citizenship and Immigration Canada: <http://www.cic.gc.ca/english/department/laws-policy/multi-policy.asp>

- Ponder, J., & Lewis-Ferrell, G. (2009). The Butterfly Effect: The Impact of Citizenship Education. *The Social Studies*, 100(3), 129-135.
- Praude, V., & Beļčikovs, J. (2001). *Menedžments* (Otrais pārstrādātais izdevums izd.). Rīga: Vaidelote.
- Priedītis, A. (1996). Multikulturālisms: atziņas, pieredze, lokālā specifika. *Multikulturālisms Latvijā: teorija un prakse* (lpp. 11-23). Daugavpils: A.K.A.
- Print, M., Saha, L., & Edwards, K. (2004). Youth Electoral Study (YES) - Report 1: Enrolment and Voting. Canberra: Australian Electoral Commission.
- Punch, K. (2011). *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative approaches* (2th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- QCA. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Rašceviskis, V. (2011). Etniskās identitātes un etnisko stereotipu īpatnības jauniešiem no mono un multikultūras ģimenēm. *Promocijas darbs*. Daugavpils Universitāte.
- Rathenow, H., & Weber, N. (1995). Education for Peace, Justice and Human Rights in the Context of Teacher Training: some methodological reflections. In A. Osler, H. Rathenow, & H. Starkey (Eds.), *Teaching for Citizenship in Europe* (pp. 47-54). Staffordshire: Tentham Book Limited.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Richter, M. (2011). *Creating the National Mosaic: Multiculturalism in Canadian Children's Literature from 1950 to 1994*. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Rozenvalds, J. (2005). Demokrātija: problēmas un perspektīvas. *Cik demokrātiska ir Latvija. Demokrātijas audits* (lpp. 8-15). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Rozenvalds, J. (2008). Latvijas demokrātija: pārmaiņu treji loki. Ž. Ozoliņa, & I. Ulnicāne-Ozoliņa (Red.), *Latvija 2020. Nākotnes izaicinājumi sabiedrībai un valstij* (lpp. 9-17). Rīga: LU Akadēmiskais Apgāds.
- Rozenvalds, J. (2010). Padomju mantojums un integrācijas politikas attīstība kopš neatkarības atjaunošanas. N. Muižnieks (Red.), *Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits* (lpp. 33-59). Rīga: LU Akadēmiskais Apgāds.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of hearing data*. (2th ed.). Thousand Oaks, London, New Deli: Sage Publication.

- Rundell, J. (2004). Strangers, citizens and outsiders: otherness, multiculturalism and the cosmopolitan imaginary in mobile societies. *Thesis Eleven*, 78(1), 85-101.
- Saha, L., Print, M., & Edwards, K. (2008). Youth Electoral Study. Report 2: Youth, Political Engagement And Voting. Canberra: Australian Electoral Commission.
- Sampling Manual. (2007). Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schreiber, J. B. (2008). Core reporting practices in structural equation modeling. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 4(2), 83-97.
- Schrover, M. (2010). Pillarization, Multiculturalism and Cultural Freezing, Dutch Migration History and the Enforcement of Essentialist Ideas. *BMGN*, 125(2/3), 125-354.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., & Losito, B. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods of Analysing, Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Skolotāju skaits LR vispārīglītojošajās dienās skolās 2008./2009.mācību gads*. (2009). Ielādēts 2012. gada 15. janvārī no Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/3334.html>
- State multiculturalism has failed, says David Cameron*. (2011, February 5). Retrieved April 13, 2013, from <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-12371994>
- Statistics Estonia. (2012). *Main demographic indicators*. Retrieved January 14, 2013, from Statistics Estonia: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/statfile1.asp>
- Statistics Estonia: Full-Time Schools Of General Education. (nd). *ES52: Full-Time Schools Of General Education By Type Of School, Language Of Instruction And Administrative Unit*. Retrieved June 12, 2012, from <http://www.stat.ee/statistics>

- Steinberg, R. (2001). *Multi/Intercultural Conversations: A Reader*. (R. Steinberg, & L. Kincheloe, Eds.) New York: Peter Lang Publishing.
- Stotsky, S. (1991). The Decline of a Civic Ethnic. In *Connecting Civic Education and Language Education: The Contemporary Challenges* (pp. 1-35). New York & London: Teachers College Press.
- Student participation in School decision-making. (2003). Wellington: Ministry of Education.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. I daļa. Pedagoģs. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa.
- Taagepera, R. (1993). *Estonia: Return to Independence*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview.
- Tauriņa, Ž. (2011). Jauniešu mācību sasniegumu un kompetenču novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā Latvijā. *Promocijas darbs*. Latvijas Universitāte.
- The Development of Education: National Report of Denmark*. (2001). Retrieved October 31, 2013, from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Denmark.pdf>
- The Economist. (2008). *Economist Intelligence Unit. The Economist Intelligence Unit's Index of Democracy 2008*. Retrieved January 23, 2013, from <http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy%20Index%202008.pdf>
- The Economist*. (2010). Retrieved January 25, 2013, from Democracy index 2010. Democracy in retreat. A reporting from The Economist Intelligence Unit. The Economist Intelligence Unit's: [http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy\\_Index\\_2010\\_web.pdf](http://graphics.eiu.com/PDF/Democracy_Index_2010_web.pdf)
- The Economist*. (2011). Retrieved January 23, 2013, from Democracy index 2011. Democracy under stress. A reporting from The Economist Intelligence Unit: [http://www.sida.se/Global/About%20Sida/S%C3%A5%20arbetar%20vi/EIU\\_Democracy\\_Index\\_Dec2011.pdf](http://www.sida.se/Global/About%20Sida/S%C3%A5%20arbetar%20vi/EIU_Democracy_Index_Dec2011.pdf)
- The Guardian. (2010, October 17). *Angela Merkel: German multiculturalism has 'utterly failed'*. Retrieved April 13, 2013, from <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed>
- The Minister for Immigration and Citizenship. (2011, February 16). *The People of Australia – Australia's Multicultural Policy*. Retrieved April 13, 2013, from [http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/pdf\\_doc/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf](http://www.immi.gov.au/media/publications/multicultural/pdf_doc/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf)
- The Telegraph. (2011, February 11). *Nicolas Sarkozy declares multiculturalism had failed*. Retrieved April 13, 2013, from

<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/france/8317497/Nicolas-Sarkozy-declares-multiculturalism-had-failed.html>

- Theobald, P., & Wood, K. (2009). Communitarianism and Multiculturalism in the Academy. *Journal of Thought*, 44(1/2), 9-23.
- Tisenkopfs, T. (2006). Ko nozīmē laba dzīve Latvijā. B. Bela, & T. Tisenkopfs (Red.), *Dzīves Kvalitāte Latvijā* (lpp. 13-37). Rīga: Zinātne.
- Tonge, J., Mycock, A., & Jeffery, B. (2012). Does Citizenship Education Make Young People Better-Engaged Citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602.
- Toots, A. (2003). The role of values in citizenship education: a comparative study of Estonian - and Russian-speaking schools in Estonia. *International Journal of Education Research*, 39 (3), 565-576.
- Toots, A. (2013). Estonia. In J. Ainley, W. Schulz, & T. Friedman (Eds.), *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world* (pp. 139-150). Amsterdam: IEA.
- Toots, A., & Idnurm, T. (2012). Does the Context Matter? Attitudes Towards Cosmopolitanism Among Russian-Speaking Students in Estonia, Latvia and the Russian Federation. *Journal of Baltic Studies*, 43(1), 117-134.
- Torney-Purta, J. (2001). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledges and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for Evolution of Education Achievement.
- Transparency International. (2007). *Surveys and indices 2007 CORRUPTION PERCEPTIONS INDEX*. Retrieved January 23, 2013, from Transparency International: [http://archive.transparency.org/policy\\_research/surveys\\_indices/cpi/2007](http://archive.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2007)
- Transparency International. (2009). *Corruption Perceptions Index 2009*. Retrieved January 23, 2013, from Transparency International: [http://archive.transparency.org/policy\\_research/surveys\\_indices/cpi/2009/cpi\\_2009\\_table](http://archive.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2009/cpi_2009_table)
- Transparency International. (2011). *Corruption Perceptions Index 2011*. Retrieved January 23, 2013, from <http://www.transparency.org/cpi2011/results>

- Tumans, H. (2004). Globalizācija un kultūra vēsturiskā retrospekcijā. *Kultūras krustpunkti* (lpp. 116-132). Rīga.
- Turner, B. (2006). Citizenship and the Crisis of Multiculturalism. *Citizenship Studies*, 10(5), 607-618.
- Turner, B. (2009). Bernard Crick: citizenship and democracy in the United Kingdom. *Citizenship Studies*, 13(3), 289-296.
- Tūna, A. (2007). Pilsoniskā izglītība un pilsoniskā audzināšana: zināšanu, prasmju un attieksmju veidošana aktīvai darbībai un līdzdalībai. Ielādēts 2011. gada 11. marts no [http://www.iac.edu.lv/about/iac\\_civitas\\_IK\\_pils\\_izgl.htm](http://www.iac.edu.lv/about/iac_civitas_IK_pils_izgl.htm)
- Varnham, S. (2005). Citizenship in schools: the gap between theory and practice. *Education and the Law*, 17(1-2), 53-64.
- Veidļa, A., Živitere, M., & Treimane, G. (2009). Inovācijas izglītībā – laikmeta prasība. *Latvijas vēsture. Jaunie un jaunākie laiki*, 74/75(2/3).
- Vihalemm, T., & Kalmus, V. (2008). Mental Structures in Transition Culture: Differentiating Patterns of Identities and Values in Estonia. *East European Politics and Societies*, 2(4), 901-927.
- Vispārīzglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc mācību valodas. (nd). *Pieejamo tabulu saraksts tēmā: Izglītība. IZG10. Vispārīzglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pēc mācību valodas (mācību gada sākumā; bez speciālajām skolām un klasēm)*. Ielādēts 2012. gada 10. septembrī no Centrālās statistiskās pārvaldes datu bāzes: <http://data.csb.gov.lv/DATABASE/Iedzsoc/Ikgad%C4%93jie%20statistikas%20dati/Izgl%C4%ABt%C4%ABba%20un%20zin%C4%81ne/Izgl%C4%ABt%C4%ABba%20un%20zin%C4%81ne.asp>
- Vogel, U., & Moran, M. (1991). *The Frontiers of Citizenship*. New York: St. Martin's Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defence of Pluralism and Equality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Watson, C. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Weissberg, R. (2001). Democratic Political Competence: Clearing the Underbrush and a Controversial Proposal. *Political Behavior*, 23(3), 257-284.
- Winter, E. (2007). How does the nation become pluralist? *Ethnicities*, 7(4), 483-515.
- World Bank. (nd). *World Bank national accounts data & OECD National Accounts data files*. Retrieved December 11, 2012, from [http://databank.worldbank.org/ddp/html-jsp/viewNewReport.jsp?IS\\_REPORT\\_IN\\_REFRESH\\_MODE=true&NEW\\_REPORT\\_STYLE=280&NEW\\_REPORT\\_FOOTNOTES=BOTH&NEW\\_REPORT\\_SCALE=1000000&NEW\\_](http://databank.worldbank.org/ddp/html-jsp/viewNewReport.jsp?IS_REPORT_IN_REFRESH_MODE=true&NEW_REPORT_STYLE=280&NEW_REPORT_FOOTNOTES=BOTH&NEW_REPORT_SCALE=1000000&NEW_)

REPORT\_PRECISION=0&NEW\_REPORT\_HIERARCHY=NONE&NEW\_REPORT\_EMPTYFORMAT=..&newReport=yes&SE

World Bank: Net migration. (nd). *Net migration*. Retrieved March 15, 2013, from [http://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.NETM?order=wbapi\\_data\\_value\\_2005+wbapi\\_data\\_value+wbapi\\_data\\_value-first&sort=desc&page=1](http://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.NETM?order=wbapi_data_value_2005+wbapi_data_value+wbapi_data_value-first&sort=desc&page=1)

Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 114-128.

Wunderlich, J., & Warrier, M. (2007). *A Dictionary of Globalization*. London & New York: Routledge.

Young, I. M. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274.

Zaksa, K. (2013). Studentu lojalitātes vadība augstskolās Latvijā. *Promocijas darbs*. Latvijas Univeristāte.

Zaķe, D. (2011). Multikulturāla pedagoģiskā procesa īpatnības čigānu (romu) skolēnu iekļaušanai vispārējā izglītībā. *Promocijas darbs*. Daugavpils Universitāte.

Zaleskene, I. (2011). Citizenship Education: Lithuanian Mapping. *Journal of Social Science Education*, 10(3), 74-80.

Zepa, B. (2010). Izglītība sabiedrības integrācijai. N. Muižnieks (Red.), *Cik integrēta ir Latvijas sabiedrība? Sasniegumu, neveiksmju un izaicinājumu audits* (lpp. 193-224). Rīga: LU Akadēmiskais Apgāds.

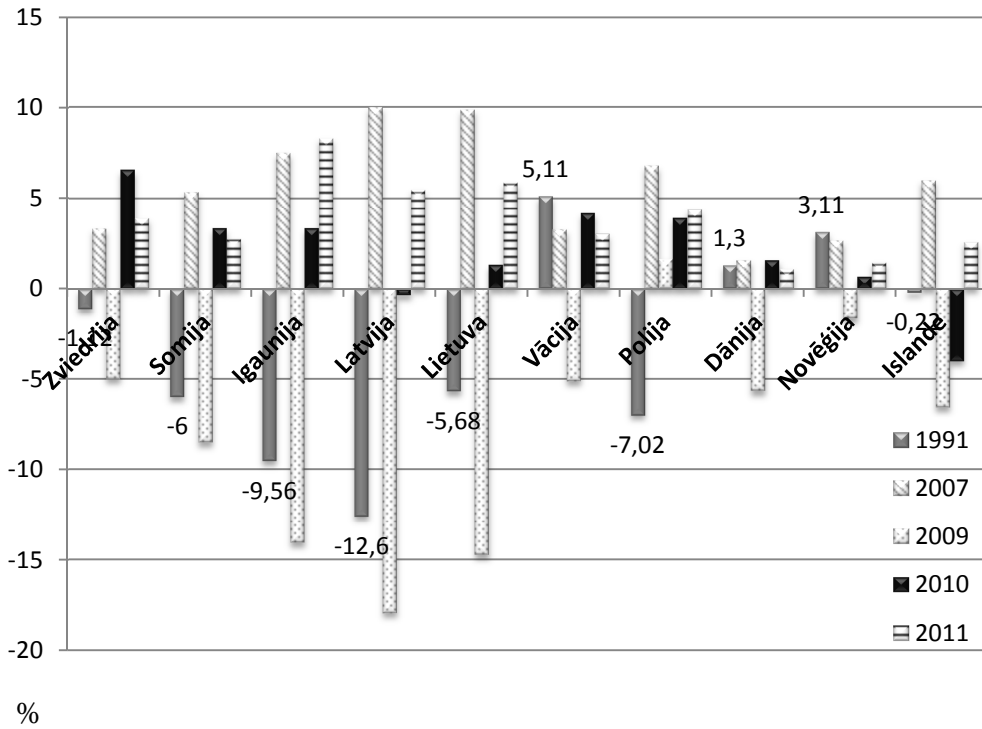
Zepa, B., Šūpule, I., Krastiņa, L., Ķešāne, I., Grīviņš, M., Bebrīša, I., & Ieviņa, I. (2006). Pētījuma teorētiskā daļa. B. Zepa (Red.), *Integrācijas prakse un perspektīvas*. Rīga: Baltic Institute of Social Sciences.

# PIELIKUMI

## Pielikums 1

Baltijas jūras reģiona demokrātisko valstu IKP PPP laikā no 1991. līdz 2011. gadam (%)

Avots: autores veidots pēc Pasaules Bankas datiem (Gross Domestic Product, nd; World Bank, nd)

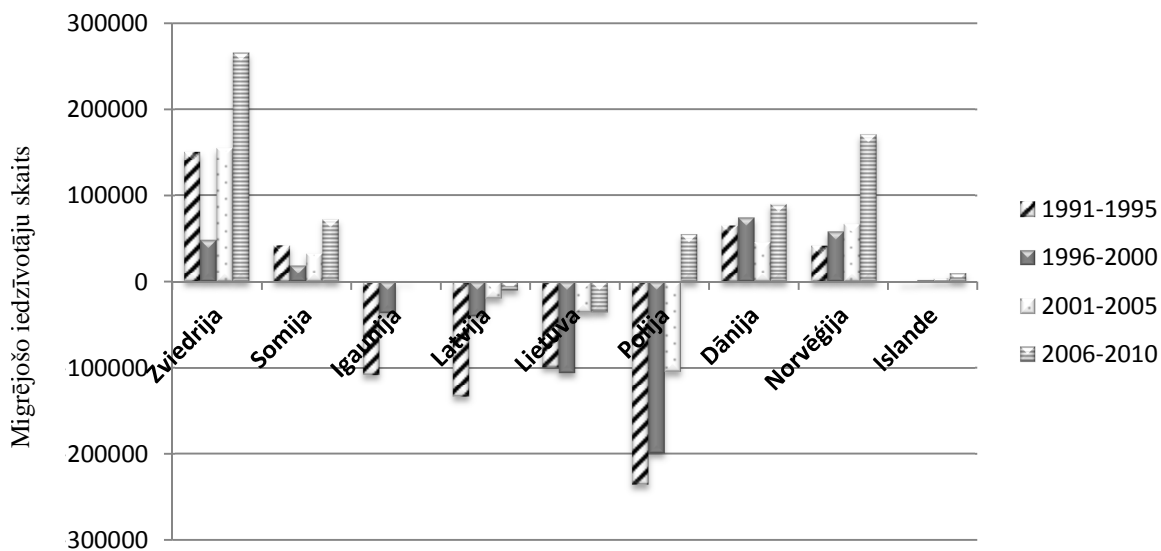




## Pielikums 2

Migrācijas saldo Baltijas jūras reģiona demokrātiskajās valstīs

Avots: Autores veidots pēc Pasaules Bankas datiem (World Bank: Net migration, nd)



### Pielikums 3

Skolēnu pilsonisko zināšanu un prasmju līmeņu sadalījums un standartklūda Igaunijas un Latvijas reģionos. Standartklūda dota iekavās ( ).

*Avots: Autores veidots pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa datiem*

<b>Reģions</b>	<b>zem 1. līmeņa (standartklūda)</b>	<b>1. līmenis (standartklūda)</b>	<b>2. līmenis (standartklūda)</b>	<b>3. līmenis (standartklūda)</b>
Ziemeļigaunija	5,97 (1,79)	18,13 (2,28)	34,12 (2,92)	41,78 (4,87)
Austrumigaunija	5,73 (2,58)	21,84 (3,94)	34,89 (4,28)	37,55 (6,27)
Centrālā Igaunija	7,23 (1,91)	27,05 (4,43)	32,27 (3,71)	33,44 (6,64)
Dienvidigaunija	10,73 (2,17)	19,76 (2,95)	31,78 (2,72)	37,73 (4,69)
Rietumigaunija	4,22 (1,31)	17,32 (2,12)	37,59 (3,10)	40,88 (4,45)
Rīgas reģions	9,74 (1,66)	24,34 (2,80)	40,75 (2,23)	25,18 (3,63)
Latgale	20,90 (7,07)	33,21 (3,95)	28,11 (4,85)	17,77 (4,65)
Vidzeme	9,19 (1,72)	33,71 (3,46)	36,65 (2,98)	20,44 (2,94)
Kurzeme	20,47 (4,09)	39,77 (2,40)	29,41 (2,74)	10,34 (2,50)
Zemgale	14,42 (3,62)	34,69 (3,16)	39,95 (4,28)	10,94 (2,01)

#### Pielikums 4

Skolotāju pilsonisko aktivitāšu ietekmes multi-modeļa nestandardizētie faktoru svari, standartkļūdas un kritiskās attiecības koeficients

Avots: Autores veidots pēc ICCS 2009 pētījuma skolēnu testa un aptauju datiem

Igaunijas un Latvijas skolotāju pilsoniskās aktivitātes ietekmes modelis (dati kopā)						
manīgais		mainīgais	faktoru svari	Standart-kļūda	C.R. (Critical Ratio)	P
Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	←	Skolotāja vecums	,012	,001	8,899	***
Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja vecums	,008	,001	5,838	***
Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	,187	,017	10,989	***
Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	←	pilsoniskās aktivitātes	,254	,032	7,877	***
Vide klasē	←	Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	,183	,018	10,017	***
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Vide klasē	,124	,022	5,546	***
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	,028	,009	3,075	,002
Skolotāja spēja ietekmēt pilsonisko apziņu	←	pilsoniskās aktivitātes	,104	,014	7,642	***

Latvijas skolotāju pilsoniskās aktivitātes ietekmes modelis						
manīgais		mainīgais	faktoru svari	standart-kļūda	C.R. (Critical Ratio)	P
Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	←	Skolotāja vecums	,016	,002	8,067	***
Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja vecums	,006	,002	3,676	***
Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	,172	,021	8,268	***
Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	←	pilsoniskās aktivitātes	,137	,042	3,220	,001
Vide klasē	←	Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	,261	,030	8,623	***
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Vide klasē	,097	,027	3,662	***

Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	-,011	,011	-1,004	,315
Skolotāja spēja ietekmēt pilsonisko apziņu	←	pilsoniskās aktivitātes	,153	,020	7,749	***

#### Igaunijas skolotāju pilsoniskās aktivitātes ietekmes modelis

manīgais		mainīgais	faktoru svari	standa rtkļūda	C.R. (Critical Ratio)	P
Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	←	Skolotāja vecums	,009	,002	4,620	***
Skolotāja līdzdalība attīstības veicināšanā	←	Skolotāja vecums	,010	,002	5,030	***
Skolotāja līdzdalība attīstības veicināšanā	←	pilsoniskās aktivitātes	,180	,026	6,896	***
Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	←	pilsoniskās aktivitātes	,396	,049	8,023	***
Vide klasē	←	Skolotāja līdzdalība skolas attīstības veicināšanā	,142	,024	5,885	***
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Vide klasē	,162	,033	4,944	***
Skolēnu pilsoniskās zināšanas un prasmes	←	Pilsoniskās izglītības mērķi skolā	,051	,013	3,990	***
Skolotāja spēja ietekmēt pilsonisko apziņu	←	Skolotāja pilsoniskās aktivitātes	,067	,017	4,010	***

## Pielikums 5

### Skolēnu un skolotāju fokusgrupu jautājumu vadlīnijas

Avots: *Autores veidots*

Jautājumu kategorija	Skolotāju fokusgrupas jautājumi	Skolēnu fokusgrupas jautājumi
<b>Iepazīšanās jautājumi</b>	Kāds ir Jūsu vārds? Kādu priekšmetu skolā mācat? Kāds ir Jūsu darba stāžs? Kādi ir Jūsu pienākumi skolā?	Kāds ir Jūsu vārds? Kurā klasē mācāties? Cik Jums ir gadu? Vai iesaistāties skolas padomē? Vai Jūs esat klases vecākais?
<b>Atvērtie jeb ievada jautājumi</b>	Kādi ir Jūsu hobiji? Kādas ir Jūsu ārpusskolas intereses?	Kādas ir Jūsu ārpusstundu intereses skolā? Ārpus skolas?
<b>Pārejas jautājumi</b>	Kas, pēc Jūsu domām, ir pilsonis? Ko iekļauj jēdziens pilsoniskums? Kas ir pilsoniskā izglītība?	Kādi pasākumi notiek Jūsu skolā? Kas tos organizē? Kādus valsts svētkus atzīmējat skolā? Kā Jūs atzīmējat Lāčplēša dienu? Ko Jūs darāt 18. novembrī (mazākumtautību skolās – 9.maijā)?
<b>Atslēgas jautājumi</b>	Kā Jūs izprotat jēdzienu pilsoniskā izglītība? Kas ir atbildīgs par pilsoniskās izglītības apguvi? Kā Jūs domājat, vai pilsoniskā izglītība varētu būt joma, ko skolēni apgūst pastiprināti?	Kāds cilvēks ir cienīgs būt par pilsoni? Vai pilsoņi var būt visi Latvijas iedzīvotāji?
	Kādu priekšmetu kopums veido pilsoniskās izglītības zināšanu, prasmju un attieksmju bāzi? Vai skolotāji savā starpā saskaņo mācību saturu, stāstot skolēniem ar pilsonisko izglītību saistītus jautājumus? Miniet piemērus.	Ir cilvēki, kas atbrauc uz Latviju un apmetas te uz dzīvi. Ko darīt, lai šie cilvēki justos pie mums kā mājās? Kam Jūs jūtaties piederīgs? Kāpēc?
	Ko Jūs domājat par tiem ārzemniekiem, kuri brauc uz Latviju strādāt, mācīties utt.? Kāds, pēc Jūsu domām, statuss Latvijā ir krieviem, kuri te dzīvo jau otrajā, trešajā paaudzē? Miniet piemērus.	Miniet piemērus. Kādus svētkus Jūs sviniet ģimenē? Vai Jūs ģimenē svinat valsts svētkus? Izstāstiet, kā tas notiek?
	Kas Jūsu izpratnē ir valoda? Vai uzskatāt krievu valodu par svešvalodu? Kāda, pēc Jūsu domām, ir skolēnu attieksme pret valsts valodu?	Kādā valodā pārsvarā sazināties? Kādā valodā runā mājās? Kādā valodā runā skolā? Kādā valodā runā ar draugiem?
	Vai Jums ikdienas dzīvē ir saskare ar citu tautību cilvēkiem? Miniet piemērus.	Kā Jūs uzzināt jaunāko informāciju? Kādus medijus Jūs lasāt? Kāpēc Jūs lasāt tieši šos medijus? Miniet piemērus.
	Kādi projekti Jūsu skolā tiek realizēti? Kādi Jūsu skolai ir sadarbības partneri?	Kādu tautību skolēni mācās Tavā klasē? Vai viņi no Jums atšķiras? Kā jūs saprotaties? Miniet piemērus.
<b>Nobeiguma jautājumi</b>	Vai ir kaut kas, ko Jūs vēl vēlaties pateikt mūsu sarunas kontekstā?	Vai ir kaut kas, ko Jūs vēl vēlaties pateikt mūsu sarunas kontekstā?

## Pielikums 6

Skolēnu un skolotāju fokusgrupu respondentu kodi un atšifrējums

Avots: *Autores veidots*

Skolēnu fokusgrupas		Skolotāju fokusgrupas	
kods	atšifrējums	kods	atšifrējums
<b>ID (1,2)</b>			
□□	skolas kods	□□	skolas kods
<b>SKOLAS STRATIFIKĀCIJAS LĪMENIS (3)</b>			
1	lauki	1	lauki
3	skola ar krievu mācību valodu	3	skola ar krievu mācību valodu
2	skola ar latviešu mācību valodu	2	skola ar latviešu mācību valodu
4	divplūsmu	4	divplūsmu
<b>SKOLAS TIPS (4)</b>			
P	pamatskola	P	pamatskola
V	vidusskola	V	vidusskola
G	ģimnāzija	G	ģimnāzija
<b>FOKUSGRUPAS RESPONDENTI (5)</b>			
S	skolēni	T	skolotāji
<b>RESPONDENTA VĀRDS (6,7)</b>			
□□	pirmais un otrais vārda burts	□□	pirmais un otrais vārda burts
<b>VECUMS (8)</b>		<b>DARBA STĀŽS (8, 9)</b>	
□	vecums, pēdējais cipars no gadu cipara	□□	tiek norādīts kopējais pedagogiskais darba stāžs
x	Nav informācijas	xx	nav informācijas
<b>KLASE (9)</b>		<b>KLASES AUDZINĀTĀJA PIENĀKUMI (10)</b>	
□	klase, klases pēdējais cipars	1	ir audzināmā klase
x	nav informācijas	0	nav audzināmās klases
<b>DARBĪBA SKOLĒNU PAŠPĀRVALDE (10)</b>		<b>DARBS SKOLAS VADĪBĀ (11)</b>	
x	nepiedalās	0	nav vadībā
1	darbojas skolēnu pašpārvaldē	1	direktora vietnieks mācību darbā
2	ir skolēnu pašpārvaldes priekšsēdētājs	2	direktora vietnieks audzināšanas darbā
<b>ĀRPUSSKOLAS AKTIVITĀTES/ INTEREŠU IZGLĪTĪBA (11)</b>		3	metodiskās apvienības vadītājs
1	ir	4	direktora vietnieks informātikas jautājumos
x	nav	<b>PRIEKŠMETS, KURU PASNIEDZ (12)</b>	
<b>KLASES VECĀKĀ PIENĀKUMI (12)</b>		1	latviešu val./ lit; soc. zin.; vēsture, ģeogrāfija, svešvalodas, kulturoloģija, krievu valoda
1	ir	2	ar kodu 1 neapzīmētās
x	nav		

Piemērs:

Skolēnu un skolotāju fokusgrupu respondentu kodi un to atšifrējums; ( ) iekavās dotais skaitlis norāda pozīciju kodā

Avots: *Autores veidots*

Respondenta kods	10	1	P	t	Ai	35	0	3	1
Atšifrējums	Skolas nosaukuma kods	Skola atrodas laukos	Skolas tips - pamatskola	Respondents ir skolotājs	Pirmie divi burti respondenta vārdā Ai (tiek izmantots rakstot, dialogu piemērus)	Pedagoģiskā darba kopējais stāžs 35 gadi	Respondentam nav audzināmās klases	Respondents ir metodiskās apvienības vadītājs	Respondents māca vienu no šiem priekšmetiem: latviešu val./ lit; soc. zina; vēsture, ģeogrāfija, svešvalodas, kulturoloģija, krievu valoda