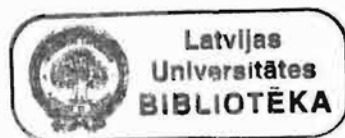


LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

**JAUNIEŠU KRITISKĀS DOMĀŠANAS IZPĒTE
STUDIJU PROCESĀ UNIVERSITĀTĒ**

(vispārīgā pedagoģija)

PROMOCIJAS DARBS PEDAGOĢIJAS DOKTORA
ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI



Promocijas darba autore

ZANDA RUBENE

Promocijas darba vadītāja

Dr. paed., asoc.prof. IVETA ŅESTERE

Rīga
2003

SATURS

Ievads.....	3
1. Kritiskās domāšanas teorētiskie pamati.....	10
1.1. Kritiskās domāšanas jēdziena ģenēze.....	11
1.1.1. Kritiskās domāšanas idejas attīstība 18.-19. gs. filosofiskajā un pedagoģiskajā domā.....	11
1.1.2. Kritiskā domāšana 20. gs. ASV pragmatisma pedagoģijā.....	33
1.1.3. Kritiskās domāšanas izpratne pedagoģiskajās teorijās Eiropā 20.gs.....	46
1.2. Kritiskās domāšanas jēdziens.....	56
1.2.1. Kritiskās domāšanas jēdziena izpratne pragmatisma pedagoģijā.....	56
1.2.2. Kritiskās domāšanas jēdziens kritiski konstruktīvās pedagoģijas teorijā.....	74
2. Studiju procesa raksturojums universitātes tipa augstskolā.....	91
2.1. Universitātes darbības pamatprincipi un to transformācija mūsdienu izglītībā.....	92
2.2. Universitātes studiju procesa raksturojums kritiskajā konstruktīvismā.....	110
3. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpētes norise un rezultāti.....	121
3.1. Izpētes metodoloģiskie pamati.....	122
3.1.1. Studentcentrētie pētījumi augstākās izglītības jomā.....	122
3.1.2. Pētījumu metodoloģiskā specifika kritiskajā konstruktīvismā.....	134
3.2. Pētījuma metodes un materiāls.....	141
3.3. Pētījuma rezultāti	150
3.3.1. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte uz aptaujas un komentāru bāzes.....	150
3.3.2. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte uz aptaujas komentāru un biogrāfiju bāzes	175
3.3.3. Didaktiskie principi jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē.....	209
Nobeigums.....	218
Literatūras saraksts.....	229
Pielikumi.....	245

Ievads

Demokrātiskas sabiedrības svarīgākās vērtības ir brīvība, atbildība un tolerance, taču tieši brīvības un tolerances nodrošināšana ikvienam ir šīs sabiedrības grūtākais uzdevums. Atvērtās jeb demokrātiskās sabiedrības pamatā ir ideja par drošību, kas pamatojas brīvībā, nevis brīvības ierobežošanā, drošības un kārtības stiprināšanai. Tas nozīmē, ka demokrātiskas sabiedrības loceklim ir jāveido sevī tādas personības kvalitātes, kas dotu iespēju apzināties un veidot savas brīvības kritisku izpratni, un vienlaicīgi saprast un respektēt otra cilvēka tiesības uz to. Arī viens no mūsdienīgas izglītības pamatuzdevumiem – dot iespēju veidoties sabiedrībai, kurā augstu tiek vērtēta ikviena spēja būt brīvam, tolerantam un kritiski domājošam, kurā respektē ikvienu cilvēku kā individualitāti, taču vēlas rast arī kopīgu cilvēciskuma atzīšanas iespēju. Šim procesam jāsaķeras ar indivīda pašizpratni, ar jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju apguvi, ar refleksiju un paškritiku.

Par mūsdienu radikālas pārvērtēšanas un izmaiņu laikmetu raksta Z. Freids, Ē. Fromms, A. Šveicers un daudzi citi domātāji. Viņi pēta, kā cilvēki, dzīvodami šajā sarežģītajā laikā, meklē atskaites punktus, lai dzīvotu jēgpilnu dzīvi pasaulē, kas pakļauta nemitīgām pārmaiņām, kas nebalstās uz universālām patiesībām, vispārēju normatīvismu, pasaulē, ko skārusi vērtību krīze, kas uztur cilvēku nemitīgā iekšējās trauksmes stāvoklī, ko filosofs Teodors Celms nosauc par “izsviešanu no dzīves centra”(Celms,1934 A). Kā viens no šīs krīzes apziņas raksturotājiem jāmin cilvēka vēlme arvien vairāk prāt par tradicionāli pieņemtajām vērtībām, mēģinot tās citādi saprast, iztulkot, pārveidot, izmantojot kritisko spriestspēju.

Dinamiskā, nepārtrauktā sabiedrības attīstība rosina arī izglītību adekvāti reaģēt uz sociālajām un kultūras novitātēm, pastāvīgi reorganizējoties. Tradicionālo klasiskās izglītības izpratni, kas pamatā rūpējās par iepriekšējo paaudžu zināšanu un principu nodošanu nākamajām paaudzēm, nomaina jauna, kuras mērķis ir nodrošināt jauno paaudžu sagatavošanos dzīvei nākotnes sabiedrībā, akcentējot nepieciešamību aktivizēt skolēnu un studentu domāšanas potenciālu, attīstīt patstāvīgas pētnieciskās prasmes, mainīgās sociālās vides piedāvāto uzdevumu risināšanai. Līdz ar to svarīgs kļūst jautājums par formām, metodēm un paņēmieniem, kurus iespējams izmantot skolu un augstskolu darbā, lai nodrošinātu indivīdam iespēju analizēt un vērtēt daudzveidīgos un mainīgos sociālos

procesus. Respektīvi, tieši spriedumu veidošanas un patstāvīgas mācīšanās prasmes pedagoģijā tiek izprastas kā līdzekļi personības pašrealizācijai mūsdienu sabiedrībā.

Diskusijā par nākotnes izglītības un audzināšanas koncepciju ir iesaistījušies ne tikai pedagogi, bet arī sociologi, filosofi, antropologi, psihologi un politologi. Zinātniekus nodarbina personīgās un sociālās identitātes problēmas risināšana, stereotipiskās domāšanas problēma, jautājums par citādā atzīšanu.

Viena no mūsdienu pedagoģijas aktuālajām problēmām ir kritiskās domāšanas pilnveides pedagoģisko iespēju noskaidrošana. Lai gan kritiskā spiedumu veidošanas metode jau kopš 18. gs. Eiropas filosofiskajā, psiholoģiskajā un pedagoģiskajā domā un tikusi nopietni analizēta un pētīta, ir svarīgi noskaidrot tās transformācijas mūsdienu pedagoģiskajā apziņā.

I. Kants, J.F. Herbart, P. Natorps, Dž. Džūijs, S. Hesens ir likuši teorētiskos pamatus kritiskās domāšanas pedagoģiskajai izpratnei, kas veicinājusi tās sazarosanos pedagoģiskajās teorijās 20. gs. otrajā pusē. Gan ASV, gan Eiropas pedagoģijā ir izveidojušies vairāki teorētiskie virzieni, kas savstarpējā diskusijā pēta kritiskās domāšanas veidošanās iespējas demokrātiskā sabiedrībā.

Latvijā 20. gs. pirmajā pusē kritiskā domāšana pedagoģijā ir pazīstama, pateicoties gan filosofu, piemēram, T. Celma sacerējumiem, gan pedagogu (J.A. Students, S. Hesens) darbiem. Tajos tiek uzsvērta nepieciešamība veicināt skolēnu kritiskās spriešanas prasmes, gan viņu mācību sasniegumu uzlabošanai, gan pasaules uzskata veidošanai. (Celms, 1934 A; Students, 1931; Students, 1998)

Pēdējā pusgadsimta totalitārisma vēsture ir iemesls tam, ka šajā laikā kritiskās domāšanas ideja Latvijas pedagoģijā faktiski netiek pētīta. Var meklēt nosacītu kritiskās domāšanas idejas parādīšanos problēmmācību pieejā padomju un tās ietekmes zonā esošajā pedagoģiskajā domā. (Okuņs, 2000) Kritiskā domāšana padomju pedagoģijā tiek saistīta ar mācību izziņas prasmju attīstīšanu, tiek skatīta kā individuālās izziņas īpatnība kognitīvās psiholoģijas izpratnē. Šis jēdziens Latvijas pedagoģijā tika pieminēts, piemēram, V. Zelmeņa darbos saistībā ar zināšanu sistēmas veidošanu un tās izmantošanu domāšanā. (Zelmenis, 1998; Zelmenis, 2000) Taču par kritisko domāšanu kā sociālās apziņas transformācijas līdzekli Padomju Latvijas pedagoģijā likumsakarīgi runāts netiek. Tas arī izskaidro to, ka šis jēdziens bieži tiek identificēts ar specifisku izziņas darbības parādību psiholoģiskā izpratnē.

Kritiskā domāšana kā pedagoģisks fenomens 20. gs. 90. gados strauji ienāca Latvijas pedagoģiskajā praksē ASV pragmatiskās pedagoģijas izpratnē. Pragmatisma tradīcijā balstītās kritiskās domāšanas attīstīšanos veicinošas metodes mūsdienās plaši izmanto Latvijas skolu praksē, par to tiek runāts arī nozīmīgos izglītības likumdošanas dokumentos. Pēdējos gados parādās arī arvien vairāk nelielu ar praksi saistītu publikāciju par šo pedagoģisko parādību.

Diemžēl Eiropas kritiskās pedagoģijas skatījums uz kritiskās spriestspējas izpratni un veidošanās iespējām Latvijā vēl šodien ir visai svešs. Vienpusīgais, teorētiski nereflektētais kritiskās domāšanas jēdziena skatījums tādejādi ir izsaucis daudzu Latvijas pedagoģijas teorētiķu un praktiķu iebildumus.(Broks, 2000;Mūrnieks,2001)

Respektīvi, kritiskās domāšanas kā pedagoģiska fenomena nostiprināšanās Latvijā notiek bez nopietnas sistemātiskas teorētiskas refleksijas par tā būtību un izpratni pasaules pedagoģijā kopumā.

Tādēļ šī pētījuma teorētiskā novitāte ir ietverta tieši idejā par kritiskās domāšanas kā pedagoģiska jēdziena ģenēzes izpēti un tā izpratnes veidošanos mūsdienu aktuālajā pedagoģiskajā domā.

Pievēršanās jauniešu kritiskās domāšanas veidošanās izpētei studiju procesā universitātē ir saistīta ar mūsdienu pasaules pedagoģijā aktuālo diskusiju par augstākās izglītības un īpaši universitātes tipa augstskolas funkciju maiņu.

Pedagoģijas vēsturē V.v. Humbolts, F. Šleiermahers, S. Hesens, K. Jaspers, M. Vēbers un daudzi citi filosofi un pedagogi ir pētījuši universitātes tipa augstskolas darbības specifiku. Universitātes uzdevums tradicionāli ir dot iespēju studentam skatīt pasauli no zinātniskā viedokļa, pakāpeniski attīstīt spēju pašam pētīt, izgudrot, attēlot – pamodināt cilvēkā vēsturisku un kritisku izziņas ideju, augstāko saprāta apziņu kā darbības vadošo principu.

20./21. gs. mijā notiekošā augstākās izglītības reforma iezīmē tādus universitātes darbības principus kā demokratizācija, decentralizācija un studiju procesa profesionalizācija. Šo principu prasība pamato universitātes darbības izpratni mūsdienu sabiedrības prasību kontekstā.

Taču saistībā ar sabiedrības dinamiskajām pārmaiņām un izglītības reformām mūsdienās tiek izteiktas bažas par krīzi augstākajā izglītībā un zinātnē. Arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība teorētiski pamatot mūsdienīgas, demokrātiskas universitātes kā

zinātnisko tradīciju saglabātājas no vienas puses un nākotnes sabiedriskās domas veidotājas no otras puses, būtību un darbības nosacījumus.

Šajā kontekstā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta autonomas, brīvas, ar kritisku pašapziņu apveltītas personības veidošanās problemātikai. Tas padara likumsakarīgu mūsdienās arvien pieaugošo interesi sociālajās un humanitārajās zinātnēs un, protams, arī pedagoģijā par pētījumiem augstākās izglītības jomā.

Mūsdienu pētījumos augstskolu pedagoģijā visā pasaulē ir vērojama pievēršanās kvalitatīvajai izpētei, kurā priekšplānā izvirzās studenta mācīšanās/studēšanas pieredze indivīda pašrealizēšanās iespēju kontekstā. Studenta mācīšanās pieredze pētījumos tiek skatīta kā individuāli konstruēts un virzīts process, kas dod studentam iespēju attīstīt specifiskus studiju sasniegumus un rezultātus, izmantojot specifiskas mācīšanās stratēģijas. Mācīšanās pieredze tiek pētīta arī kā augstākās izglītības procesu izvērtēšanas kritērijs.

Studentcentrētajos pētījumos mūsdienu augstskolu pedagoģijā ir vērojami divi pētniecības virzieni - tiek pētīta studentu mācīšanās pieredze kā intelektuālās un morālās izaugsmes avots, kā arī studējošo jauniešu sociālā pieredze sabiedrības demokratizācijas kontekstā. Tieši jaunatne pētījumos tiek nosaukta par vispiemērotāko sociālo grupu sabiedrības procesu stabilo, mainīgo un jaunradošo elementu pētīšanai. Studējošie jaunieši, savukārt, reprezentē gan sociālo grupu "jaunatne" kā sociālo pārmaiņu realizētāju, gan sociālo grupu "studenti", kas tiek uzskatīti par sabiedrības pilnveidošanās demokrātisko potenciālu, viņu akadēmisko un profesionālo kompetenču dēļ.

Tādēļ šī pētījuma ietvaros kritiskās domāšanas veidošanās pedagoģiskais redzējums tiek konstruēts, pievēršoties tieši studējošo jauniešu mācīšanās/studēšanas biogrāfiju izpētei, akcentējot universitātes tipa augstskolas studiju procesa specifiku.

Iepriekš minētā pētījuma sociālā un pedagoģiskā aktualitāte noteica promocijas darba temata izvēli:

Jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā universitātē.

Pētījuma objekts: studiju process universitātē

Pētījuma priekšmets: jauniešu kritiskā domāšana

Pētījuma mērķis: izpētīt kritisko domāšanu kā pedagoģisku fenomenu, izstrādāt didaktiskos principus jauniešu kritiskās domāšanas veicināšanai studiju procesā universitātē.

Hipotēze: Jauniešu kritiskā domāšana kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanās metode universitātē pilnveidojas, ja

- studentiem ir pašnoteikšanās iespēja studiju procesā;
- studenti iesaistās zinātniski pedagoģiskā diskusijā par zinātnes priekšmetu;
- studentu kritiskā pašrefleksija par teoriju un praksi realizējas apzinātā individuālajā un sabiedriskajā darbībā.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt kritiskās domāšanas teorētiskos pamatus filosofijā, pedagoģijā, psiholoģijā un definēt kritisko domāšanu kā pedagoģisku fenomenu.
2. Raksturot kritiskās domāšanas veidošanās specifiku universitātes studiju procesā.
3. Izstrādāt studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpētes metodoloģisko pamatojumu un kritērijus.
4. Izstrādāt un izvirzīt pedagoģiskai diskusijai augstskolu didaktikas principus jauniešu kritiskās domāšanas veicināšanai studiju procesā universitātē.

Pētījuma teorētisko bāzi veido

- kritiskās domāšanas idejas ģenēzes izpēte filosofiskajā un pedagoģiskajā domā (I.Kants, J.H. Herbart, P.Natorps, S. Hesens, T. Celms, Dž. Džūijs, T. Adorno, V. Klafki);
- kritiskās domāšanas izpratnes izpēte ASV pragmatisma pedagoģijā (R. Ennis, M. Lipmans, R. Pohl, D. L. Hatčers, R.Džonsons, D.Klusters, J.E.Makpeks);
- kritiskās domāšanas izpratnes izpēte kritiskajā psiholoģijā un pedagoģijā (K. Holckamps, V. Klafki, V. Lemperts, K. Mollenhauers);
- kritiskās domāšanas izpratnes izpēte kritiskajā konstruktīvismā (V. Klafki);
- universitātes tipa augstskolas darbības izpēte (V. Humbolts, F. Šleiermahers, S. Hesens, M. Vēbers, K. Jaspers, O. Kivinens, P. Kaipanens, T. Koķe);
- universitātes studiju procesa specifikas izpēte (S. Hesens, L. Hubers, M. Rīslands, D. Šulcs, V. Veblers, T. Koķe, I.Žogla).

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido

- jauniešu pētījumu specifikas pamatojums mūsdienu sociālajās un humanitārajās zinātnēs (H. Gudjons, J. Helds, L. Hubers, V. Lemperts, I. Plaude, A. Šerrs, T. Tisenkopfs);
- mūsdienu pedagoģijā un psiholoģijā paustās atziņas par studentcentrēto pētījumu aktualitāti mūsdienu augstskolu pedagoģijā (V. Boss, K. Holckamps, D. Honsels, B. Kolers);
- kvalitatīvās pētniecības izmantošanas iespējas un perspektīvas studentcentrētajos pētījumos pedagoģijā (R. Bonsaks, E. Konigs, H. Krīgers, F. Mairings, P. Cedlers);
- kvalitatīvo un kvantitatīvo pētniecības metožu kombinēšanas nepieciešamības pamatojums pedagoģijas pētījumos (S. Englers, L.M. Vilars, K. Marčello, L. G. Hubers);
- kritiskā konstruktīvisma pētījumu metodoloģiskās specifikas analīze jauniešu kritiskās domāšanas izpētei studiju procesā universitātē (V. Klafki, E. Konigs, P. Cedlers).

Pētījuma metodes:

- filosofiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras teorētiskā analīze;
- empīrisku datu vākšanas metodes: aptauja, intervija;
- empīrisku datu apstrādes metodes: aptaujas datu apstrāde, izmantojot T testu un dispersiju analīzi; studentu biogrāfiju izpēte ar naratīvās intervijas metodi un kvalitatīvās datu apstrādes programmas AQUAD 6. versiju (2003).

Pētījuma empīriskā bāze: jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā universitātē tika veikta no 2001. līdz 2003. gadam Latvijas Universitātē un Rīgas Stradiņa Universitātē; aptaujā piedalījās 528 Latvijas Universitātes un 111 Rīgas Stradiņa universitātes studenti, intervijās – 10 LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Psiholoģijas nodaļas studenti.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- izpētīta jauniešu kritiskā domāšana kā autonomas personības veidošanās priekšnosacījums;
- izpētīta kritiskās domāšanas veidošanās studiju procesā, atklāta tās zinātniski pedagoģiskā specifika universitātes tipa augstskolā;
- izstrādāti jauniešu kritiskās domāšanas izpētes metodoloģiskais pamatojums un kritēriji;
- izstrādāti didaktiskie principi kritiskās domāšanas veicināšanai studiju procesā universitātē subjektīvās didaktikas skatījumā.

Pētījuma praktiskā nozīme:

izstrādātie didaktiskie principi kritiskās domāšanas veicināšanai studiju procesā universitātē tiek izvirzīti diskusijai par to izmantošanas iespējām augstskolu pedagoģiskās darbības pilnveidošanai.

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs nodaļas, nobeigums un secinājumi, tēzes aizstāvēšanai, literatūras saraksts, 13 zīmējumi, 6 tabulas, 4 pielikumi.

1. Kritiskās domāšanas teorētiskie pamati

1.1. Kritiskās domāšanas jēdziena ģenēze

1.1.1. Kritiskās domāšanas idejas ģenēze 18.-19. gs. filosofiskajā un pedagoģiskajā domā

Lai izsekotu mērķtiecīgas prāta spēju attīstīšanas kā pedagoģiskas idejas ģenēzei, jāpievēršas apgaismības (18.gs.) teorētiskajām pamatnostādnēm. Atsaucoties uz šim laikmetam raksturīgo ticību audzināšanas universālajam spēkam, kas atklājas kā jaunās kultūras raksturīgākā iezīme, vācu pedagogs Herberts Gudjons to nosauc par “pedagoģijas” gadsimtu.(Gudjons, 1998)

Apgaismības domātāju atziņu centrā ir cilvēka patība, kuras būtība ietverta tās pašrealizācijas un pašpilnveides spējā. Cilvēks tiek uzskatīts par pārveides projektu, kuram domāšana ir dabas dots “orgāns” pašizziņai un nepieciešamai tālāk attīstībai. (Rousseau,1996) Dominē stingra, taču reizēm samērā naiva uzticēšanās idejai, ka apgaismots, saprātīgs cilvēks spēs atrisināt visas savas dzīves problēmas un padarīs iespējamu visas cilvēces progresu tikumiskās izaugsmes ziņā, kā arī saimnieciskajā attīstībā.

Makss Horkhaimers un Teodors Adorno darbā “Apgaismības dialektika” raksta, ka apgaismība propagandēja pastāvīgu domāšanas attīstību visplašākajā nozīmē un vienmēr par savu mērķi uzskatīja cilvēku atbrīvošanu no bailēm un viņu padarīšanu par sava likteņa saimniekiem.(Horkheimer,Adorno,1981) Apgaismības mērķis bija intelektuālo vērtību kritisku izvērtēšana, pasaules atbrīvošana no metafiziskām dogmām, no reliģiskas mānītības un normatīvi tikumiskiem aizspriedumiem. Apgaismības teorētiķi uzskatīja, ka nehumānās attiecības starp cilvēkiem ir maināmas un ir iespējams atbrīvoties no politiskās tirānijas.

Apgaismība top nevis kā teorētiska sistēma, bet drīzāk kā ideoloģiski pedagoģiska kustība, kurā cilvēka prāts optimistiski tika aicināts nodrošināt cilvēces progresu. Prāta kults, kas ietvēra sevī reliģisko un ētisko iecietību, cilvēka un pilsoņa dabisko tiesību aizsardzību, atteikšanos no dogmatiskām sistēmām, kas nepakļaujas faktiskai pārbaudei, reliģisko aizspriedumu kritiku, cīņu pret privilēģijām un tirāniju. Mūsdienu pedagoģijā bieži tiek uzsvērtā apgaismības galvenā atziņa par uzticēšanos cilvēka saprātam vairāk nekā tradīcijām un autoritātēm.

Apgaismības domātāju iecerētais garīgais un politiskais progress balstījās *kritiskā prāta lietošanā*. Prāts apgaismības izpratnē - tas ir virzītājspēks, kas rada garīgo bagātību, ved pretī īstenības atklāšanai. Apgaismība prātu skata nevis kā esamības, bet gan kā rīcības, darbības veida konceptu. Tas ir kritisks un empīrisks prāts, kas analizē idejas un saista tās ar pieredzi. (Реале, Антисери, 1996) Cilvēku, protams, nav iespējams nonivelēt tikai līdz prāta jēdzienam, taču viss, kas attiecas uz cilvēku, ir pētāms ar prāta palīdzību – izziņas pamati, ētika, politiskās institūcijas un struktūras, filosofiskās un reliģiskās sistēmas.

Apgaismības domāšanas oriģinalitāte slēpās rūpīgā un kritiskā daļu un detaļu atlasē cilvēka un pasaules uzlabošanai. Apgaismības doma vēlējās sasaistīt “kopējo” ar “daļējo/atsevišķo”, “priekšstatu” ar “īstenību”, “likumu” un faktu”.(Реале, Антисери, 1996, 460)

Apgaismības garīgais mantojums mūsdienās tiek vērtēts neviennozīmīgi. Horkheimers un Adorno kritizē apgaismību, uzskatot, ka tehnoloģiskās sabiedrības ticība progresam noved pie neapturama tās regresa. Apgaismības centienu rezultātā radītā racionalizētā pasaule tiek pakļauta cilvēkam - laikmeta idejiskais mērķis bija atbrīvot cilvēku no bailēm, lai padarītu to par pasaules pārvaldītāju, taču tas ir novedis pie cilvēka atsvešināšanās no dabas. Hiperracionalizācijas rezultātā zināšanas kļūst tehniskas, nevis kritiskas, t.i., prāts kļūst instrumentāls, nav spējīgs uz jaunradi, bet tikai uz prāta instrumentu konstruēšanu un uzlabošanu.(Horkheimer, Adorno, 1981) Šis uzskats tiek saistīts ar to, ka apgaismībai raksturīgā prāta visspēcības apziņa un principiālais kriticisms pret filosofiskajām, reliģijas un politiskajām tradīcijām, padara to abstraktu un antivēsturisku. Uzskats, ka nav citu autoritāšu kā vien cilvēka prāta spēks, noved pie vēsturiskuma izjūtas zaudēšanas kultūrā.

Apgaismības devums pedagoģijai arī ir uzskatāms par visai pretrunīgu. Tradīcijas padarot par principiālu kritikas objektu, apgaismības idejas apdraud arī pedagoģijas nostādni par cilvēku kā kultūras būtņi.

Žans Žaks Ruso(1712- 1778) uzskatīja, ka audzināšanai jāseko cilvēka dabiskajai attīstībai, nevis kādam ārējam mērķim.(Rousseau, 1996) Cilvēks pēc savas dabas ir labs, tieši dzīve kultūrā viņu padara ļaunu un savtīgu. Kultūras ļaunums, pēc Ruso domām, slēpjas tās mākslotībā, tādēļ protests pret kultūru ir protests pret prāta vienpusīgo virskundzību, prātam pretnostatot jūtas, cilvēka apzinīgajai gribai – dabas instinktu. Cilvēks dabiskā stāvoklī apmierina visas savas vajadzības, dzīvo pilnīgu dzīvi, bez citu palīdzības,

neatkarīgi no citiem. Tādēļ tieši dabiskajā stāvoklī viņš ir brīvs, un tikai šis stāvoklis nodrošina visu cilvēku vienlīdzību.

Audzinašanai jāpiemērojas bērna dabai kā organiskai, pakāpeniski progresējošai attīstībai, kurā audzinātājam nav jāiejaucas. Brīvība atklājas kā audzināšanas līdzeklis – bērnam tiek radītas pilnīgi dabiskas dzīves un individuālās izaugsmes iespējas. Daba ir cilvēka galvenā audzinātāja, tādēļ Ruso uzskata, ka prāts kā orgāns, kas apkopo sajūtās doto un ir spējīgs operēt, vienīgi pamatojoties uz sajūtu materiālu, var tikt attīstīts ne agrāk kā 12 gadu vecumā. Pārgras mācīšanās sekas ir spriešanas spēju zaudēšana un nevis zināšanu, bet aizspriedumu radīšana.

Ruso brīvās audzināšanas problēma slēpās pašas brīvības izpratnē – no vienas puses, bērnam nav jādara nekas cits, kā vien tas, ko viņš grib, bet, no otras, viņam nav iespējas gribēt neko, ko skolotājs nav paredzējis. Brīvība šajā audzināšanas modelī tiek saprasta tīri noliedzoši, kā atbrīvošanās no ārējiem spaidiem, t.i., brīvības negatīvajā izpratnē. (Berlins, 2000) Brīvības uzskatīšana par audzināšanas līdzekli, nevis mērķi ir Ruso piedāvātās brīvās audzināšanas izpratnes galvenais trūkums. Brīvība indivīdam tādejādi tiek nodrošināta ar ārēju faktoru palīdzību, nepievēršoties iekšējās brīvības izjūtas veicināšanai.

Pozitīvi ir vērtējama apgaismības ideja par “sabiedrību, kas mācās”, tādejādi veicinot zinātnes sasniegumus. Tāpat jāatzīmē, ka tika attīstīti formāli izglītības procesi ārpus ģimenes, kas deva iespēja izvērst izglītības un audzināšanas praksi, kā arī veicināja pedagogijas kā zinātnes veidošanos. Nozīmīga ir arī ideja par racionāli plānotu audzināšanu kā sabiedrības attīstības nodrošinātāju.

Tāpat “bērna atklāšanas” ideja apgaismībā dod iespēju tapt bērnam un jauniešiem par autonomu būtni. Bērns apgaismībā vairāk netiek uzskatīts par mazu, nepilnīgu pieaugušo, bet gan par būtni, kas pati sevī ietver savu piepildījumu un briedumu. Apgaismība pamato bērna un jaunieša kā personības tiesības uz pašpilnveidi, īpaši uz prāta spēju potenciāla attīstīšanu. Taču kritiskas pārdomas izraisa, piemēram, prātojumi par iespējām upurēt bērna tagadni nākotnes un utopisku ieceru vārdā, cilvēciskā iznīcināšana atsvešinātajā kultūrā.

Apgaismības radītās pretrunas ir aktuālas mūsdienu pedagogijā, un tās iezīmējas kā progresa, cilvēces augstākās izglītības atklāšana, cilvēka prāta apgaismība un bērna “sociālā disciplinēšana” ar audzināšanas palīdzību – kā racionāli iepilnota mērķtiecīga “iekļūšana bērna dvēselēs un viņu identitātē”. (Gudjons, 1998, 92) Līdz ar to iezīmējas jauni konflikti pedagogiskajās interpretācijās – konflikts starp brīvību un piespiešanu, audzināšanu kā

“disciplinēšanu” un audzināšanu kā “emancipāciju”, konflikts starp indivīdu un sabiedrību, starp piemērošanos un garīgo briedumu (*Mündigkeit*), patstāvību, konflikts starp subjekta uzpurēšanos sabiedrības mērķu vārdā un indivīda humānu pilnveidošanos. (Rapp Wagner, 1997)

Filosofi Džovanni Reale un Dario Antiseri uzskata, ka izšķirošais brīdis apgaismības ideju pārvērtēšanā notika Eiropā pēc Otrā pasaules kara, kad “amerikāņu zaldāti savos mantu maisos atveda atpakaļ uz Eiropu, lai gan nedaudz izmainītā veidā, daļu no pašas Eiropas garīgā mantojuma, ko bija saņēmuši no 18. gadsimta prāta laikmeta un kurā amerikāņi bija saskatījuši savas civilizācijas un vēstures avotus.” (Реале, Антисери, 1996, 472) - Amerikas Neatkarības revolūcija iespaidojās Eiropas apgaismības idejās un to atgriešanās saistīta ar politisko uzvaru pār totalitārajām diktatūrām.

Kritiskās domāšanas kā pedagoģiska fenomena skaidrojums tajā izpratnē, kas šodien izplatījusies Latvijas skolu praksē, daudzējādā ziņā ir uzskatāms par apgaismības ideju transformāciju, kas atgriezies Eiropā no ASV, tādējādi radot neskaidrības paša jēdziena interpretācijās. Šeit ir runa par sašaurinātu vai vienkāršotu jēdziena “kritiskā domāšana” izpratni, kurā “domāt kritiski” nozīmē izmantot mērķtiecīgi attīstītas, turklāt neierobežoti attīstāmas, analītiskās domāšanas prasmes.

Taču nenoliedzami pasaules pedagoģijā apgaismības ieguldījumu apliecina ideja par nepieciešamību mērķtiecīgi attīstīt cilvēka prātu autoritāšu spriedumu un tradīciju izvērtēšanai, patstāvīgas domāšanas nozīmīguma uzsvēršana, kā arī mūsdienu pedagoģijā transformējusies ideja par brīvības praksi audzināšanā – visaptveroša, saprāta noteikta dzīves vadīšana, cilvēka mērķtiecīga virzīšana uz garīgo briedumu, kas izpaužas kā katra cilvēka spēja uz kritisku pašnoteikšanos un saprātīgu dzīvošanu, aktīvu piedalīšanos un radošu iesaistīšanos modernās sabiedrības dažādo kompleksu uzdevumu kontekstos. (Rapp Wagner, 1997)

Par cilvēka garīgā brieduma jēdziena būtību 1784. gadā runā Imanuels Kants (1724 - 1804), kura filosofiskā sistēma tiek dēvēta par kritisko pavērsieni Rietumu kultūrā un ir uzskatāma par teorētisko pamatu kritiskās domāšanas jēdziena izpratnei Eiropas pedagoģiskajā tradīcijā. Formulējot savu atbildi uz jautājumu: “Kas ir apgaismība?”, Kants raksta: “Apgaismība ir cilvēka izešana no paša radītās nepilngadības. Nepilngadība ir nespēja izmantot savu saprātu bez cita vadības. Šī nepilngadība ir paša cilvēka vaina, ja tās iemesls ir nevis saprāta, bet izlēmības un drosmes trūkums, īstenojot savas vajadzības bez

citu palīdzības. *Sapere aude!* Esi drosmīgs un savā dzīvē ņem vērā savu saprātu! Tāds ir apgaismības sauklis! Slinkums nu gļēvulība ir iemesli, kāpēc tik liela daļa cilvēku visu mūžu paliek nepilngadīgi, kaut daba viņus jau sen atbrīvojusi no svešas vadības, un kāpēc citiem ir tik viegli uzņemties par viņu aizbildņiem. Nepilngadīgiem būt ir tik ērti..." (Kant, 1991 A, 481)

Kanta pedagoģiskās idejas, atšķirībā no Ruso, tiek pamatotas nevis dabas, bet kultūras jēdzienā, cilvēka tapšanā par kulturālu, garīgu būtņi, personību. Viņš tāpat kā daudzi citi tā laika filosofi iesaistās diskusijās par audzināšanu. No 1776. līdz 1787. gadam Kants vairākkārtīgi ir lasījis lekcijas pedagoģijā, kuras 1803. gadā apkopo Kanta skolnieks Rinks un Kēnigsbergā izdod ar nosaukumu "Imanuels Kants par pedagoģiju." (Kron,1999; Ruberg, 2002)

Saprotot pedagoģiju kā sistemātisku pilsonisko audzināšanas likumu kopumu, kas pamatojas vispārīgajā pieredzē, Kants skaidro pedagoģijas būtību, izmantojot trīs jēdzienus: *cilvēks kā atvērta būtne*, kuras daba, atšķirībā no dzīvnieka dabas noteiktības pieļauj daudzveidīgu, individuālā cilvēka atbildībā balstītu kultūras darbību, kas izpaužas kā iespēja radīt kultūru un padarīt to par sabiedrībai pieejamu; *audzināšanas didaktiskais pamatojums*, kas izpaužas kā pedagoģiskās domāšanas, jēdzieniskās pamatošanas un darbības mijattiecības, cilvēka brīvības iespēju nodrošināšanai un *audzināšanas formas*, kas vērsta uz pašatbildīgas autonomas darbības attīstīšanu. Tās ir: disciplinēšana, kultivēšana, civilizēšana un moralizācija. (Kant,1991 B)

Disciplinēšana kalpo fiziskajai attīstībai un ir vērsta uz mazu bērnu fizisku pasargāšanu no traumām. Kultivēšana tiek skatīta kā kultūras tehniku ierādīšana, instruēšana, piemēram, kā uzvedības pamatu apguve, lasīt un rakstīt mācīšanās. Kants akcentē jēdzienu "mācīties", taču nevis mehāniskā nozīmē, bet gan "mācīšanās pārbaudot", mācīšanās ar izpratni. Civilizēšana tiek saprasta kā morāles, vērtību, normu un noteikumu apgūšana, lai padarītu cilvēku par sabiedriski rīcībspējīgu.

Moralizācija jeb cilvēka kā morāles būtnes veidošana ir vērsta uz atsevišķas personības morālas spriestspējas izveidošanos, t.i., savas rīcības orientēšanu maksimās, pašas maksimas konstituējot kā saprātīgas domāšanas rezultātu. Tātad Kants pedagoģiskās darbības kulmināciju saprot kā cilvēka morālās spriestspējas mērķtiecīgu attīstīšanu garīgi nobriedušai, pašatbildīgai autonomai dzīvesdarbībai.

Akcentējot domāšanas patstāvību, Kants atklāj prāta patieso pamatu – brīvību un autonomiju - un, kā pamatuzdevumu izvirzot filosofijas kā tādas iespējamības pamatošanu, izstrādā jaunu domāšanas metodi – transcendentālā prāta kritiku.

Transcendentālā izziņa nodarbojas nevis ar paša priekšmeta izpēti, bet gan ar cilvēka spēju izziņāt apriori jeb pirms pieredzes ar tīrā prāta starpniecību.

Ievadot moderno domāšanu un 19. –20. gadsimtu cilvēka izpratni, tieši Kants atklāj cilvēka izziņas aktīvo dabu – izziņošais subjekts tiek saprasts kā pašas izziņas aktīvā sākotne. Viņš pierāda, ka saprāts neuztver dabu pasīvi, bet gan apgūst to aktīvi, pārstrādājot jutekļos doto un veidojot savu pasaules ainu. Prāts izziņa īstenību atbilstoši prāta uzbūvei, t.i., pasaule atklājas kā prāta konstrukcija. Kanta filosofija ir apvērsums no apziņā dotās pasaules analizēšanas uz pasauli radošās apziņas izpēti, uz subjektivitāti.

Jēdziens “kritika” Kanta filosofijā nozīmē cilvēka prāta robežu apjēgšanu un prāta darbības pamatu meklējumus, kas saprotami kā kritika attiecībā pret pašu prātu. (Kant,1992) Imanentā kritika nozīmē prāta atklāšanos, vērtējot sevi pašu.(Breun,2003;Делез,2000) Tīrais prāts tiek saprasts ne tikai kā kritikas priekšmets, bet arī ierosinātājs, tādejādi kritika izpaužas kā prāta pašizpēte un pašpārbaude. Tiek apšaubīta racionālisma atziņa, ka iespējama izziņa bez vērojuma, arī empīriskā pārlicība, ka katra izziņa sākas ar pieredzi. Tiek izvirzīta jauna tēze: lai arī zināšanas sākas ar pieredzi, tomēr tās neizriet tikai no pieredzes, tas pamatojas apriorās izziņas formās. Prāts radoši piedalās izziņā. (Kants,1990)

I. Kanta izstrādātās prāta kritikas mērķis, līdzīgi kā apgaismības domā vispār, ir atbrīvot cilvēku no tradicionālās mānītības, aizspriedumiem, arī no spekulācijām un dogmām. Taču Kants piedāvā nevis optimistisku ticību prāta visspēcībai, bet gan metodi, kas cilvēkam pašam dotu iespēju “disciplinēt” savu prātu - vērsties pret zinātnes nepamatotajām pretenzijām pareģot neparedzamo, spriest par metafiziskiem jautājumiem, Dievu, dvēseles nemirstību, pret zinātnes pretenzijām izteikt absolūtus spriedumus tur, kur nepieciešama personiska attieksme un zinātniskais iztirzājums ir nepietiekams.(Kūle, Kūlis, 1988) Kants raksta: “..droši var teikt, kas reiz izbaudījis kritiku, tas vienmēr izjutīs riebumu pret visām dogmatiskajām blēņām, ar kurām agrāk gribot negribot samierinājās, jo nevarēja atrast labāku sava prāta vajadzību apmierināšanai. Kritika attiecas pret parasto skolas metafiziku tieši tā, kā ķīmija attiecas pret alķīmiju vai astronomija pret pareģotāju astroloģiju. Es galvoju, ka neviens, kas pārdomājis un izpratis kritikas principus ././ nekad vairs neatgriezīsies pie vecās sofistiskās maldu zinātnes.” (Kants, 1990,122)

Zinātniskā metode, kuru I. Kants nosauc par kritisko dedukciju, tiek pretnostatīta dogmatiskajai (H. Vofls) un skeptiskajai metodei (D. Hjūms). Kants uzskata, ka abas iepriekš nosauktās metodes nepieciešams apvienot, jo ne viena, ne otra nedod iespēju risināt metafiziskās problēmas.

Prāta kritikas uzdevums ir apzināt aprioro jēdzienu krājumu, to iedalījumu pēc dažādiem avotiem – juteklības, sapratnes un prāta. Prāta kritikai jāsniedz visu aprioro jēdzienu iedalījums, īpaši izceļot apriorās sintētiskās izziņas iespēju ar šo jēdzienu dedukcijas palīdzību un jāatklāj sintētiskās apriorās izziņas lietojuma pamatprincipus un, visbeidzot, arī prāta robežas. (Kants, 1990) Cilvēka aktīvais prāts veido zināšanas, un, lai gan izziņa ir radošs process, visi cilvēki šajā procesā rīkojas līdzīgā veidā. Zināšanas ir cilvēka prāta radītās sintēzes rezultāts. Tās sākas ar vērojumiem un pieredzi, tālāk no vērojuma, pieredzes dotajiem materiāliem tiek konstruēti jēdzieni. Kategorizācijas rezultātā rodas jēdzieni, no kuriem sastāv zināšanas, kas vienmēr ir jēdzieniskas, t. i., tām ir vispārīgs raksturs. (Kants, 1990) No Kanta filosofijas izriet, ka izziņa būtībā ir sakārtošana, organizēšana. Zināšanas vienmēr ietver sevī gan pieredzi, gan prātu.

Ar empīriskiem priekšmetiem nodarbojas sapratne, bet prāts organizē sapratni, pakļaujot šo organizāciju principiem. Tātad prāts nenodarbojas tieši ar pieredzi vai kādu priekšmetu, tas nodarbojas ar sapratni un vienīgi ar tās starpniecību prāts var koriģēt sevis paša lietošanu pieredzes sakārtošanā. Prāts pats nepadara jēdzienus par pieredzes priekšmetiem, tas tos tikai kārt. Pieredzes sakārtošana apziņā ar sintētisko spriedumu palīdzību, pierāda to, ka kritiskā spriešana ir attiecināma ne tikai uz aprioro izziņu, bet arī uz pieredzi.

Darbā “Prolegomeni” Kants piedāvā domāšanas definīciju, paskaidrojot, ka jutekļu uzdevums ir vērot, savukārt sapratnes - domāt. Domāšana tiek saprasta kā priekšstatu savienošana apziņā, kas veido spriedumu. Savienošana notiek vai nu attiecībā pret subjektu, un ir nejauša un subjektīva, vai notiek absolūtā nozīmē un tad ir nepieciešama un objektīva. “Domāšana tātad ir tas pats, kas spriešana jeb priekšstatu attiecināšana uz spriedumiem vispār.” (Kants, 1990, 66) Respektīvi, domāšana tiek izprasta kā spriedumu veidošana jeb spriešana. *Spriešana, izmantojot kritisko metodi, tātad ir kritiskā spriešana jeb kritiskā domāšana.*

Skaidrojot savas piedāvātās kritiskās domāšanas metodes būtību, 1786. gadā Kants nelielajā rakstā “Ko nozīmē orientēties domāšanā?” (Was heisst: sich im Denken orientieren?) pierāda, ka “orientēšanās” gan ģeogrāfiskā, gan matemātiskā nozīmē ir

subjektīva izšķiršanas, izvērtēšanas spēja.(Kant,1965) Orientēties ģeogrāfiskā izpratnē nozīmē no četrām debesu pusēm atrast, piemēram, austrumus. Lai to noteiktu, pietiek ar izšķiršanas izjūtu pašā subjektā, t.i., ar spēju atšķirt labo pusi no kreisās. Paplašinot šī jēdziena izpratni ne tikai kā spēju orientēties telpā, bet gan domāšanā vispār, t.i., loģikas jomā, Kants runā par “pašorientēšanos”, kas dod iespēju skaidrāk priekšstatīt prāta maksimas un to pielietošanu pirmpieredzes priekšmetu izziņā.

Pēc analogijas ar orientēšanos debesu pusēs var nojaust, ka pašorientēšanās tīrajā domāšanā ir sava prāta vadīšana gadījumos, kad tas, balstoties zināmajā, t.i., pieredzē, vēlēšies pārkāpt tās robežas, taču neatradīs nevienu objektu, bet gan tikai telpu iespējamajiem objektiem. Orientēšanās domāšanā vispārīgi nozīmē sekojošo: prātam nepieciešamo objektīvo principu nepietiekamības gadījumā prāta virzība uz patiesību, vadoties pēc subjektīvā principa.(Kant,1965) Nosakot savas spriešanas iespējas, prāts nevarēs balstīt savus spriedumus kādā objektīvajā izziņā dotā maksimā, bet gan spēš priest, tikai pamatojoties subjektīvā izšķiršanas izjūtā. Dotais subjektīvais orientēšanās līdzeklis ir prātam nepieciešami piemītošā *vajadzība (Bedürfnis)*. Prāta vajadzība nozīmē cilvēka subjektīvo tieksmi pēc kaut kā, kas tam nav bijis zināms, tieksmi orientēties domāšanā tikai ar savas subjektīvās pašorientācijas izjūtas palīdzību.

Šī subjektīvā prāta vajadzība izpaužas divējādi – teorētiskajā un praktiskajā nozīmē. Teorētiskajā jomā cilvēks grib spriest, grib pašorientēties domāšanā, lai zinātu; praktiskajā – viņš izjūt pienākumu spriest, viņam ir jādomā, pamatojoties praktiskā prāta darbības dotajos morālajos likumos. Tātad orientēšanās domāšanā ietver sevī ne tikai spēju izvērtēt savu pozīciju izziņas, bet arī morāles jomā. Orientēšanos domāšanā saskaņā ar morālajām maksimām, Kants nosauc par domāšanas patieso brīvību, kas atklājas trejādi: domas brīvība dod iespēju *saglabāt savu personisko brīvību* ikviena pilsoniskā ierobežojuma priekšā, tikai tā pieļauj *pārvērtēšanu* visplašākajā šī jēdziena nozīmē, tā nozīmē arī *domāšanu tikai saskaņā ar paša subjekta izdotiem prāta likumiem*.(Kant,1965) Cilvēka nespējas vai nevēlēšanās izvīzīt savus prāta likumus, nespējas orientēties domāšanā rezultāts ir pakļaušanās likumiem, ko devuši citi, t.i., nespēja patstāvīgi domāt.

Prāta vajadzība izpaužas kā tieksme pašam prātam meklēt pamatojumu izskaidrojumam. Kants pretnostata prāta vajadzībai prāta ticību, kas slēpjas nepieciešamībā to pielietot praktiski. Prāta ticība ir “kompas”, ar kura palīdzību domātājs spekulatīvajā jomā, izmantojot kritisko prāta metodi, var orientēties pirmpieredzes priekšmetu sfērā. Savukārt, cilvēks ikdienas, morālajā jomā var prognozēt savu virzību gan teorētiskā, gan

praktiskā ziņā atbilstoši savas dzīves aicinājumam. Un tieši ticībai prāta spēkam jātop par ikvienas citas ticības un vēl vairāk – par jebkura cita atklājuma pamatu.

Ja prātam tiek atņemtas viņa likumīgās tiesības būt par galveno lēmēju pirmspriedzes priekšmetu jomā, kā jautājumos par Dievu vai pasaules nākotni, tad tiks veicināta māņticība un ateisms. Tas pats attiecas uz spriedumiem, kas saistīti ar ikdienišķo dzīvi – prātam ir jābūt par likumdevēju cilvēka rīcībai. Cilvēka prāts tiecas pēc brīvības, taču viņa brīvības alkas bieži pārvēršas par ļaunprātību un bezatbildīgu pārliecību par sava prāta pilnīgu neatkarību. Kants to nosauc par neticību prātam, kas ir nožēlojams cilvēka gara stāvoklis, kas sākotnēji laupa morālo likumu iedarbību uz dvēseli, bet ar laiku arī to autoritāti un rada tādu domāšanas veidu, kas neatzīst nekādu veida pienākumus. Ja domāšanas brīvība vēlas rīkoties neatkarīgi no prāta likumiem, tā galu galā iznīcina pati sevi. Patiesā domāšanas brīvība nozīmē rīkoties ar to atbilstoši tīrā praktiskā prāta likumam, līdz ar to arī visas pasaules labā. (Kant, 1965)

Domāt kritiski, domāt pašam nozīmē rast patiesības augstāko universālo kritēriju savā prātā. Kritiskās domāšanas metode dod iespēju cilvēkam orientēties savā domāšanā, izzināt sevi. Cilvēka prāta spēks izpaužas gan pašizziņā, gan to robežu iezīmēšanā, kas ar prāta līdzdalību aizsniedzamas pilnveides darbībā. Uzticēšanās prātam un tā pilnveides iespējām jāaplūko sakarībā ar tīrā un praktiskā prāta kopsaisti, kas nav neitrāla attiecībā pret dzīves un kultūras uzdevumiem. (Lasmane, 1998) Izzinātajam prātam tiek atvēlēta brīvība, lai uzticētu tam būtiskus cilvēka dzīves un vēstures mērķus. Tas nozīmē izkoptu domātprasmi, kurai jāveicina prasme dzīvot pilnīgāk. Ideja par cilvēka autonomiju un morālo brīvību balstās prāta spēju racionālā izziņā un pamatojumā. “Brīvības jēdziens ir klupšanas akmens visiem empīristiem, toties arī atslēga kritisko morālistu viscēlākajiem praktiskajiem principiem, kuri tādejādi atskārš, ka viņu metodei nepieciešami jābūt racionālai.” (Kants, 1988, 37)

Tātad Kants uzskata, ka cilvēks izmanto prātu ne tikai, lai iegūtu zināšanas, bet arī lai izšķirtos par pareizo rīcību. Cilvēka praktiskā prāta jeb gribas, kā prāta spējas analīze ļauj sasniegt tādu morāli, kādu cilvēks vēlas. Praktiskais prāts var izdarīt pieņēmumus, kamēr tīrajam prātam ir jāpaliek zināšanu robežās. Šādi pieņēmumi ir nepieciešami, jo bez tiem morālā dzīve ir grūti saprotama. Viens no šādiem pieņēmumiem ir atziņa, ka cilvēkam ir brīva griba, t.i., ka viņš ir autonom un var izvēlēties.

Kants piedāvā reflektējošo spriestspēju kā iespējamo pāreju no dabas uz brīvības jomu. (Lachmann, 1998) Spriestspēja Kanta filosofiskajā sistēmā ir starploceklis

izzinātājspēju virknē starp sapratni un prātu, tai nav savas īpašas jomas, tā ir kā līdzeklis divu prāta daļu savienošanai vienā veselumā. (Kants,2000) “Starp izzinātspēju un iekārotspēju atrodas patikas jūtas, tāpat kā starp sapratni un prātu – spriestspēja”, raksta Kants. (Kants,2000,19) Spriestspēja ir reflektējoša, tās uzdevums ir pārdomāt, salīdzināt un savienot dotos priekšstatus vai nu ar citiem, vai ar savu izzinātspēju attiecībā uz kādu jēdzienu. Reflektējošo spriestspēju Kants sauc arī par izvērtētspēju (Beurteilungsvermögen). (Kants,2000) Reflektējošās spriestspējas uzdevums ir pakārtot parādības empīriskiem jēdzieniem par noteiktām dabas lietām. Spriestspēja ar tiem rīkojas nevis shematiski, bet gan tehniski, nevis mehāniski – kā instruments, ko vada sapratne un jēga, bet gan mākslinieciski, atbilstoši vispārējam, bet tajā pašā laikā nenoteiktam principam, kas dabu mērķtiecīgi iekārto kādā sistēmā. (Kants,2000) Daba īpašā veidā piedāvā spriestspējai savus vispārīgos likumus par empīriskiem likumiem atbilstoši loģiskas sistēmas formai.

Reflektējošā spriestspēja dod iespēju kritiski veidot spriedumus lēmumu pieņemšanai jaunas, nebijušas darbības realizēšanai.(Held,2003) Spriestspējas attiecības ar darbību Kants apskata “Spriestspējas kritikas” 40§ , kurā tā tiek raksturota kā “paplašināts domāšanas veids”, kā *sensus communis*, t.i., kopizjūta. Tā ir kopējas izjūtas ideja, “tādas spriestspējas ideja, kas savā refleksijā domās (*a priori*) ņem vērā ikviena cita cilvēka priekšstatīšanas veidu, lai savā spriedumā vadītos it kā pēc kopējā cilvēciskā prāta.”(Kants,2000,109) Reflektējošā spriestspēja ietver sevī trīs domāšanas maksimas: 1) *domāt patstāvīgi*, t.i., brīvi no aizspriedumiem, 2) *domāt, nostādot sevi jebkura cita vietā*, t.i., paplašinātā domāšanas veida maksima un 3) *vienmēr domāt saskaņā ar sevi pašu*, t.i., konsekventā domāšanas veida maksima.(Kants,2000)

Pirmā maksima paredz prāta pasivitātes nepieļaušanu. Sliexsmi uz pasivitāti, tātad prāta heteronomiju, Kants sauc par aizspriedumu, turklāt lielākais no visiem aizspriedumiem ir iedomāties, ka daba nav pakļauta kārtulām, kuras sapratne pati ar savu būtisko likumu liek tai pamatā, t.i., māņticība. Atbrīvošanās no māņticības ir apgaismība, savukārt, prāta pakļaušanās svešai vadībai ir pasivitāte. Otra domāšanas veida maksima paredz aprobežotības nepieļaušanu. Par paplašinātu domāšanas veidu liecina tas, ka cilvēks, paceļoties pāri sprieduma subjektīvajiem priekšnosacījumiem, reflektē par savu spriedumu no universāla skatu punkta. Konsekventā domāšanas maksima sasniedzama visgrūtāk, to var sasniegt tikai apvienojot abas pirmās un sekojot tām tik bieži, ka tas kļūst par iemaņu.(Kants,2000) Tātad sākotnēji apgūstot kritisko metodi saistībā ar pirmo un otro

maksimu, domātājs ir spējīgs sasniegt trešās maksimas prasības. Visu trīs augšminēto maksimu ievērošana norāda uz kritiskās spriedumu veidošanas metodes apguvi.

Tā tad kritiskā domāšana likumsakarīgi aptver gan izzināt, gan iekārot spēju, t.i., gan tīro, gan praktisko prātu, kā arī spriestspēju kā nepieciešamu priekšnoteikumu abu iepriekšminēto prāta daļu savienošanai. Līdz ar to no Kanta filosofiskās sistēmas izriet, ka kritiskā domāšana saprotama kā metode, kā reflektīva spriestspēja, kas dod iespēju cilvēkam radoši veidot un sintezēt spriedumus gan izziņas, gan morālajā, gan gaumes sfērā.

Kants raksta, ka cilvēks savā saprātīgas būtnes specifiskā ir vienīgā dzīvā būtne virs zemes, kurai piemīt spēju pašai sev patvaļīgi nospraust mērķus. (Kants,2000) “..mums ir pietiekošs pamats atbilstoši prāta pamatprincipiem uzskatīt /../ cilvēku ne tikai līdzīgi visām organizētām būtnēm par dabas mērķi, bet šeit, uz Zemes, par dabas *augstāko mērķi*, attiecībā pret kuru visas pārējās dabas lietas izveido mērķu sistēmu. /../ Pirmais dabas mērķis būtu cilvēka svētlaime, bet otrais – viņa kultūra.”(Kants,2000,216) Cilvēka garīgais potenciāls slēpjas viņa brīvas, spontānas pašnoteiksmes spējā, spējā darināt sevi atbilstoši noteiktiem mērķiem, pakļaujot sev lietu un notikumu dabisko gaitu, spējā novērtēt sevi un savu vietu pasaulē, uz pašizvēlētu rīcību, uz kādu iezīmju izmainīšanu sevī, savas personības projektēšanu.(Чухина,1989) Kants izvirza universālu prasību pēc cilvēcības, kura jāiemieso konkrētās vēsturiskās humānisma formās, kuru vienīgais radītājs ir pats cilvēks, kas izvirza sev mērķus. Jaunrade morālā likuma realizācijā vienmēr ir saistīta ar patiesu cieņu pret citu cilvēku. Tā ir saprātīga, domājoša cilvēka būtība, kuras veidošanās ir arī pedagoģiskās darbības mērķis.

Atgriežoties pie Kanta pedagoģiskajiem uzskatiem, jāakcentē, ka viņa izpratnē prāta audzināšana iespējama tikai saistībā ar tikumisko audzināšanu, jo cilvēka daba liek viņam tiekties pēc pašpilnveidošanās. Prāts ir vienmēr kopā ar dabu un tikumību, un cilvēka intelektuālās pilnveides ceļš ir viņa spriešanas spēju attīstīšana.

Runājot par mērķtiecīgām praktiskā prāta pilnveidošanas iespējām skolā, Kants aicina pedagogus pievērst uzmanību jaunatnes tieksmei ar patiku pārbaudīt viņiem izvirzītos praktiskās dzīves jautājumus un nebalstīties skolā vienīgi uz morālu katehismu, bet gan rosināt savus audzēkņus izteikt vērtējumus, lai ieraudzītu cilvēka rīcības morālo dabu.(Kants,1988) Kants uzskata, ka jaunā paaudze, kas nav nobriedusi spekulatīvajai domāšanai, tomēr ir visai vērtīga un ieinteresēta savu spriešanas spēju patstāvīgā un pastāvīgā attīstīšanā. Turklāt vingrināšanās dod iespēju iepazīt cilvēku tikumisko rīcību un

arī paust savu attieksmi un vērtējumu. Izmantojot spriešanas spējas attīstošas spēles, var veicināt ne tikai savstarpēju sacensību – šāda nodarbe veidos attieksmi pret morālu rīcību, kas radītu pamatu taisnīguma apziņas veidošanai. Morālās apziņas veidošanā cildenas rīcības piemēriem ir visai maz nozīmes, skolotājiem jāpievēršas pienākuma apziņas veidošanai un morālas rīcības vērtības apzināšanās veidošanai. (Kants, 1988)

Morālajai spriešanai jābalstās jēdzienos un rīcības pamatprincipos, kas izriet no jēdzieniem. Audzināšana, kas balstās uz jebkura cita pamata, nevar piešķirt personai nekādu morālu vērtību, pat ne paļāvību pašai uz sevi, bez kuras nav iespējama savas morālas pārlicības un morālā rakstura apziņa – augstākais labums cilvēkā. Uz jautājumu, kā iespējama moralizācija kā audzināšanas forma, Kants atzīmē, ka sākotnēji svarīgi ir padarīt vērtēšanu pēc morālajiem likumiem par dabisku cilvēka nodarbošanos, kas pavada ikvienu viņa rīcību, kā arī citu cilvēku brīvo rīcību vērojumus, respektīvi, *padarīt spriešanu par paradumu un attīstīt to jautājot.* (Kants, 1988)

Neapšaubāmi šāda vingrināšanās un spriešana ir saistīta nevis ar tīro prātu, bet gan tikai ar praktisko jomu – kultūru. Kants brīdina, ka tikai bieža vingrināšanās neveicinās īpašību attīstīšanos, kas nav tieši tēlojamas parastajā pieredzē. Cilvēkam sīki jāanalizē ikviena prāta darbība, un jāļauj to izdarīt tikai ar iepriekš labi pārdomātas metodes palīdzību. (Kants, 1988)

Taču tikai tādejādi cilvēks spēj iepazīt to, kā vērojumi ļauj izjust un kā paplašinās izziņas spēju lietojums. Skolotājiem jārada interese par prāta likumu un līdz ar to par autonomu rīcību, no ikdienas dabiskajām vēlmēm brīvu morālu lemtspēju. Spriešanas spēju vingrināšana, kas ļauj izjust izziņas spēkus, automātiski nerada interesi par rīcību un moralitāti, tā panāk to, ka cilvēks labprāt vērtē, piešķir domāšanas veidam estētisku formu, dod iespēju apzināties spējas, kas piemīt tikai cilvēkam. Cilvēks jūt, ka stiprāka kļūst izziņas spēja, sapratne, iztēle, līdz ar to jūt labpatiku, ko var darīt zināmu arī citiem.

Kants runā arī par piemēru izmantošanu, t.i., situāciju analīzi un vērtēšanu. Cilvēka rīcībā esošie morālo spriedumu piemērus sadalot elementāros jēdzienos, iespējams analizēt spriedumu veidošanas gaitu. Reflektējot par saviem spriedumiem, cilvēkam pašam ir dota iespēja iepazīt iekšējās brīvības ideju, kas ļauj atbrīvoties no apņemšanos ietekmējošām tieksmēm, apzinoties, ka lēmuma pieņemšanā jāizmanto prāts. “Apgaismot atsevišķus subjektus ar audzināšanas palīdzību ir samērā viegli”, raksta Kants, vajag tikai laicīgi sākt veicināt jaunajos prātos refleksijas spēju. Taču apgaismot veselu paaudzi ir ļoti grūti, jo vienmēr atradīsies daudz ārēju šķēršļu, kas augšminēto audzināšanu ļoti apgrūtinās vai pat

aizliegs.”(Kant,1965,26) Respektīvi, kritiskās domāšanas mērķtiecīgu attīstīšanu Kants skata ne tikai kā noteiktu prasmju kopuma veidošanos, bet gan kā sociāli pedagoģisku problēmu.

Turpinot analizēt kritiskās domāšanas idejas attīstību, jāmin filosofs un pedagogs Johans Frīdrihs Herbarts (1776.-1841.), kurš mēģināja sasaistīt Kanta transcendentālās filosofijas pamatatziņas ar skolas mācību teoriju. (Kron,1999) Viņš līdzīgi kā Kants akcentēja domāšanas, spriešanas spēju attīstīšanas nepieciešamību pedagoģiskajā procesā. Taču, ja Kanta pedagoģiskie uzskati balstās filosofiskajā antropoloģijā, tādā pedagoģijā tiek skatīta kā gara zinātne, tad Herbarts savu pedagoģisko sistēmu skata normatīvās pedagoģijas paradigmā, audzināšanu pamatojot ētikas un psiholoģijas saskares punktos. (Kron,1999) Audzināšanu interpretējot kā sekošanu cilvēka dabai, nevis kultūrai, Herbarts akcentē ikdienas pieredzes nozīmi izziņā.

Pretēji transcendentālā ideālisma nostādnēm, Herbarts uzskata, ka reāla cilvēka eksistenci nav iespējams reducēt līdz jēdzieniskajai eksistencei un izvirza tēzi, ka filosofijas kā zinātnes priekšmets ir no “Es” neatkarīga realitāte. (Geissler,1991) Tās mērķis ir izstrādāt jēdzienisku sistēmu, jēdzienu fundamentālu analīzi, kas palīdzētu strukturēt reālo pretrunu pilno pieredzi. Herbarta skatījums uz mācībām ir izteikti kognitīvs. Herbarta idejas analizē gan pragmatisma pārstāvis Džons Djūijs, gan neokantietis Pauls Natorps, izstrādājot savu, uz kritisko metodi balstīto, domāšanas spēju pilnveidošanas pedagoģisko sistēmu.

Herbarts uzsver, ka indivīdu saista pienākums lietot savu saprātu vērtību realizēšanai. Izglītības institūciju uzdevums, savukārt, ir prāta lietošanu kā jauno audzināšanas kvalitāti īstenot dzīvē. Pārņemot no Kanta autonomās ētikas ideju, t.i., ideju par to, ka cilvēka saprāts reprezentē tikumisko likumu, Herbarts apvieno ideju par ētiku kā labuma ētiku ar saprāta kā morālā likumdevēja ideju “pašatbildīgā rīcībā”. Pašatbildīga rīcība atklājas Herbarta uzskatos kā augstākais tikumiskais labums, turklāt labums, ko var realizēt tikai kā atsevišķa cilvēka rīcību un kas izriet no individuālās izpratnes par tikumiskā nepieciešamību un tā īstenošanu.(Гербарт,1906) Viņš uzsver, ka izglītības mērķi iespējams sasniegt, tikai pakārtojot intelektuālo izglītības aspektu tikumiskajai izglītošanai. Herbarta idejā par pašatbildīgu rīcību tiek apvienotas gan domāšanas, gan rīcības kategorijas, kas sasaistītas kopīgā jēdzienā, kļūst identiskas.

Balstot savas pedagoģiskās idejas ētikā un psiholoģijā, Herbarts uzsver, ka pedagoģijas mērķus nosprauž morāle, bet psiholoģija, nosakot audzināšanas subjekta dabu, piedāvā tai līdzekļus.

Skolēna tāpat kā jebkura cilvēka individualitāti veido pieredze, saskarsme un mācības. Pieredze un saskarsme nepakļaujas audzināšanai, tās ir saistītas ar asociāciju psiholoģiju – skolēna priekšstati var tikt veidoti un jāveido tā, lai domas noteiktu vēlmes un darbošanos. Cilvēka raksturu, t. i., viņa tikumību, Herbart skata kā atkarīgu no priekšstatiem, kas turpmāk veido viņa redzesloku. Tieši redzesloka paplašināšana ir izšķirošā, kas veido gribu, uzskatus un intereses. Savukārt, intereses ierosina jūtas, kuras rada kāri interesanto arī vēlēties.(Гербарт,1906) Tikai no tikumiskiem priekšstatiem izveidojas tikumisks raksturs, zināšanas ietekmē uzvedību un kognitīvās struktūras ir tās, kas ietekmē rakstura noturību.

Cilvēka iekšējās brīvības ideja, kas atklājas kā attiecības starp sapratni un gribu, ir Herbarta pedagoģijas augstākais mērķis. Nav iespējams runāt par iekšējo brīvību, nesaistot gribu ar saprātīgas, reflektīvas, pašatbildīgas rīcības prasību. Pedagoģiskās darbības būtība līdz ar to ir ietverta sakārtota domu jeb redzes loka mērķtiecīgā attīstīšanās. Skolas uzdevums ir veidot skolēna redzesloku atbilstoši noteiktām mācību pakāpēm: *skaidrība* (jaunajiem priekšstatiem jābūt saprotamiem un skaidriem), *asociācija* (jāsavieno visas izolētās daļas, atsevišķos elementus asociējot vienu ar otru), *sistēma* (jaunapgūtais tiek sasaistīts ar esošajiem priekšstatiem, tas tiek sistematizēts), *metode* (mācībās apgūtais tiek izmantots, norise sasniedz savu mērķi).(Гербарт,1906) Herbart uzsver arī refleksijas nozīmi mācību procesā, kas dod iespēju sistematizēt zināšanas.

Herbarta pedagoģiskās sistēmas dalījums, kā izziņas procesa pakāpju apgūšanas apraksts, tiek saukts par artikulāciju, pateicoties tā skaidrajam sadalījumam pa pakāpēm. Tā pamatelementi ir uztvere, domāšana, apstrādāšana līdz pielietošanai kopumā, un tas sasaucās ar kognitīvās psiholoģijas kognitīvo struktūru uzbūves tīklu.(Gudjons,1998) Lai gan Herbarta koncepcija bija vadošā pedagoģijas zinātnē līdz pat 1910. gadam, vēlāk tā tika pakļauta asai kritikai un nosaukta par utopisku, nerealizējamu, pārmetot mācību stundas pakāpju sistēmas mehānisko raksturu, kas noved pie nepamatotas satura koncentrācijas un formālisma mācībās.(Gudjons,1998)

Mūsdienu pedagoģijā uzsvērts Herbarta ieguldījums zināšanu un tikumības ciešās saistības idejas pamatošanā, kā arī posmveida mācību plāna radīšana. *Kritiskās domāšanas ģenēzei Herbarta devums saistās ar prāta darbības, reflektīvas spriestspējas mērķtiecīgas attīstīšanas modeļa izveidi, prātu skatot nevis kā aprioru prāta darbības organizētāju, bet gan iekļaujot to pieredzē.* Tāpat nozīmīga ir doma par intelektuālā un tikumiskā savstarpējo vienību, taču atšķirībā no Kanta, cilvēka tikumiskā daba tiek meklēta nevis praktiskajā

prātā, bet gan psiholoģijā. Arī cilvēka problēmiskās un pretrunīgās dabas pamatošana ir svarīga kritiskās spriestspējas idejas attīstībā 20. gadsimta pedagoģijā, piemēram, Vincenta Okuņa problēmmācību teorijā un Džona Džūija pragmatiskajā pedagoģijā.

Herbarta uzskatu nostādnes par pretrunu pilnās empīriskās pieredzes strukturēšanas nepieciešamību ir likumsakarīgi saistītas ar nozīmīgajām pārmaiņām 19. gadsimtā Rietumeiropas zinātniskajā domā, kas nozīmēja pāreju no abstraktām pasaules skatījuma shēmām, kurās iekļāvās arī pedagoģijas problemātika, uz sociālo pieredzi, t.i., aktualizējās orientācija uz faktiem. Šī pievēršanās pieredzei veicināja gan sociālo zinātņu, gan pedagoģijas kā patstāvīgas zinātnes, uzplaukumu.

Nepiekrītot empīriskās pieredzes ienākšanai zinātnē 19. gs. beigās, Vācijā no jauna aktualizējas interese par Kanta izvirzīto zinātnes robežu un metožu pētīšanas problemātiku. Taču runa vairs nav tikai par zinātņi vien: vēsture, morāle, māksla, mīts, reliģija, valoda un citi cilvēka darbības produkti kļūst par kritiskās refleksijas priekšmetiem. Kriticisms aizstāv ideālistisko zinātnes skatījumu, pretojoties empīrisma ideju iekļaušanai kriticisma pētniecības lokā, uzskatot, ka filosofijas uzdevums ir atgriezties pie zinātnes, morāles, mākslas un reliģijas vērtību pamatprincipu analīzes. (Реале, Антисери, 1997А) Neokriticisma filosofiskās kritikas objekts nav fakti, bet gan tiesiskie un vērtību jautājumi, nevis kvantitatīvā zināšanu vairošana, bet gan zināšanu kvalitātes analīze.

Neokantisma pārstāvis Pauls Natorps (1854-1924) uzskata, ka kritiskā refleksija kā metode ir attiecināma ne tikai uz loģiski matemātisko sfēru, bet arī uz morālo, estētisko un reliģijas pieredzi. Un tomēr filosofijas uzdevums nav pētīt subjektīvo domāšanu, t.i., izzinošo darbību, kas pamatojas psiholoģijā. Izziņa ir sintētiska, un tās analīze izpaužas kā jau notikušās sintēzes kontrole. Domāšanas aktivitāte īstenojas spriedumā, tādu datu producēšanā, kuri nav iepriekš doti, bet ko pati domāšana meklē un atrod. (Реале, Антисери, 1997 А)

Savus pedagoģiskos uzskatus Natorps balsta Kanta transcendentālajā filosofijā, līdz ar to skatot to gara zinātņu paradigmā. Jāatzīmē, ka pedagoģijas kā zinātnes pamatojuma problēma un dalījums universālā, humanitārā pedagoģija un empīriskā audzināšanas zinātne, kā arī pedagoģijas kā gara un sociālās zinātnes nošķirums, top tieši 19. gadsimta otrajā pusē. (Kron, 1999)

Natorps attīsta tālāk Aristoteļa un Pestalocija domu - cilvēka audzināšanu par sociālu būtni. Darbā "Sociālā pedagoģija" (1899), uzsverot skolas kā galvenā socializācijas instrumenta nozīmi, viņš pēta attiecības starp audzināšanu un sabiedrību, audzināšanas

būtību saskatot gribas audzināšanā, kas izpaužas prāta spēju mērķtiecīgā attīstīšanā. Individīda un sabiedrības attiecības ir balstītas gribā, un audzināt gribu nozīmē krāt zināšanas, izsmalcināt jūtu dzīvi, izkopt reliģisko apziņu.

Cilvēks, raksta Natorps, kļūst par cilvēku, tikai pateicoties sabiedrībai.(Haropn,1911) Ārpus sabiedrības audzis, tas paliek dzīvnieka līmenī, vai arī viņa specifiskās cilvēka dotības attīstās lēnām, nepaceļoties augstāk par juteklību. Cilvēka tapšana noris samērā līdzīgos apstākļos, taču katrs cilvēks ir pakļauts dažādām ietekmēm un katram raksturīgas atšķirīgas reakcijas uz šīm ietekmēm. Atsevišķs cilvēks kā tāds, pēc Natorpa domām, ir abstrakts, tāpat kā atoms fizikā.(Haropn,1911) Viss, kas cilvēku padara par cilvēku, sākotnēji atklājas nevis kā atsevišķais, bet gan saistībā, attiecībās ar sabiedrību. Jūtu izkopšana un reliģiskās pārliecības nostiprināšana var veidoties tikai sabiedrībā, jo cilvēks smeļ savas zināšanas no saziņas ar citiem. Jūtas izveidojas tikai attiecībās ar citiem, tāpat arī reliģiskā pārliecība gūst ierosinājumu, dzīvojot sabiedrībā. Sociālajā kopienā ikviens cilvēks ir līdzeklis citu mērķiem, jo kopas mērķī ir arī atsevišķā mērķi.

Tradicionālā ētikā dominējošā interese par indivīdu ir kļūdaina, jo cenšanās izskaidrot sabiedrību, ārēji apvienojot atsevišķus indivīdus, kas sākotnēji tiek skatīti izolēti, pēc Natorpa domām, ir visai absurda. Tradicionālās ētikas lielākā problēma ir cilvēka tikumiskās dzīves un domāšanas attīstības balstīšana egoismā, kas maldīgi tiek uztverta kā cilvēka pamattieksme.(Haropn,1911) Cilvēka ētiskā rīcība izaug nevis no egoisma, bet gan no viņa kā sociālas būtnes tieksmes pēc dzīves sabiedrībā. Individuālā pašapziņa veidojas cilvēku savstarpējās komunikācijas atmosfērā, kurā, apzinoties savas un citu vēlmes, viņš meklē to atbilstošu realizāciju. Tieši tādēļ audzināšanas kā socializācijas instrumenta uzdevums ir gribas audzināšana - mijdarbībā ar citu vēlmēm, indivīda vēlmes kļūst par viņa gribu.(Haropn,1911) Natorps uzskata, ka no indivīda pozīcijām skatīta audzināšana ir abstrakcija, kam ir ierobežota vērtība.

Tāpat nav iespējama doma ārpus tiem vēsturiskā, sociālā laika noteikumiem, kurā tiek domāta. Neeksistē apziņas saturs, kas būtu tikai viena cilvēka sasniegums, līdz ar to arī izglītības saturs pēc būtības ir sociāls. Ja kāds uzskata intelektuālu bagātību par savu īpašumu, tad maldās. "Ja kādam cilvēkam kļūst redzama īpaša intelektuāla perspektīva, tad šī uzskata individualitāte slēpjas īpašā skatījumā, līdzīgi kā debesis mēs redzam atkarībā no vietas, kurā atrodamies", (Haropn,1911,78) raksta Natorps un uzsver, ka pacelšanās līdz kopības apziņai nozīmē cilvēka "Es" būtisku paplašināšanu. Cilvēka sevis apzināšanās veidojas ar tai pretī stāvošas citas apziņas palīdzību - nav sevis sapratnes, ja nav citu

sapratnes, nav sacelšanās pret sevi pašu un sprieduma par sevi, ja nav daudzreizējas pieredzes par to, kā viens cilvēks spriež par otru. Attiekties pret sevi kā personību nebūtu iespējams, ja iepriekš nebūtu pretī stāvējusi kāda cita personība, kurā ir iespējams iepazīt citu "Es".

Natorps uzskata, ka teorētiskās mācības iespējamas tikai kā cilvēka personīgais, aktīvais darbs, turklāt cilvēks var iemācīties mācīties, tikai mācoties gribēt. (Haropn, 1911) Ikvienas patiesas mācīšanās rezultāts ir brīva sapratne, nevis vienkārša citu cilvēku uzskatu pieņemšana. Šāda mācīšanās vienlaicīgi ir arī audzināšana, jo prāta spēju attīstīšana nav iedomājama bez gribas audzināšanas. Gribas audzināšana izriet no heteronomas gribas izpratnes, un tās mērķis ir autonomā griba.

Natorps raksta, ka nav iespējams mācību procesu reducēt uz prāta spēju attīstīšanas formālu modeli, nepievēršot uzmanību praktiskā prāta pamatnosacījumu veidošanās procesam un neiekļaujot to sociālos un tikumiskos kontekstos.

Cilvēka tikumiskais "Es" veidojas ar praktiskās kritiskas pašapziņas palīdzību. Arī sociālajā dzīvē prātam ir pašizmēģinošas kritikas jēga, kas apzināti vērsta uz sociālā "Es" tikumisku veidošanos. Natorps nosauc sociālās darbības trīs aspektus – darbs, gribas regulēšana un saprātīga kritika. (Haropn, 1911) Sociālais apziņas materiāls cilvēkam nav dots automātiskai pieņemšanai, tas jāapstrādā ar kritiskās metodes palīdzību, kura nepieļauj nekādu vienkārši dotu materiāla kopēšanu pieredzē. Ārpus mērķtiecīgas veidošanās nav tapšanas – ne dabiskas, ne vēsturiskas, un kritiskās domāšanas uzdevums ir visu, kas varētu būt materiāls, pārvērst par formu, un tikai caur formu īstenot kā jēdzienu. Natorps atsaucas uz Kanta kritiskā godaprāta ideju – prāta darbība pieprasa ne tikai skaidri un precīzi nospraustus loģiskos, bet arī ētiskos principus. Tāpat kritiskā prāta darbība kā sintētiskās vienotības metode, t.i., sintētisko spriedumu veidošana tiek pārņemta no Kanta kritiskās filosofijas.

Kritisko metodi Natorps uzskata par galveno cilvēka pašapziņas audzinātāju. Brīvā pašaudzināšana ir izglītības uzdevums – veidot sevi pašu, savu dzīvi vienotu kopībā ar cilvēci. Viņš uzsver, ka tiekšanās pēc izziņas, pat tad, ja izziņa nenoved pie gaidītā rezultāta, ir audzinoša, jo izziņas kritika ir ceļš pie patiesības, kas izriet no pilnīgas, nekļūdīgas patiesības prasības, patiesības gribas. Tā likumsakarīgi ietver sevī iespējams visaugstāko patiesības momentu – pašapziņas izziņas patiesību. (Haropn, 1911)

Natorps attiecina kritisko spriestspēju ne tikai uz zinātnisko diskursu, bet runā par tās izmantošanu sociālajā un pedagoģiskajā praksē. Kritiskā domāšana ir saistīta ar

skepticismu attiecībā pret sabiedrībā pastāvošajām tradīcijām, kā arī ar aizraušanos ar šo metodi, ignorējot kritiskā godaprāta ideju. Abi minētie aspekti īpaši jāņem vērā, domājot par jaunatnes audzināšanu. Taču nav jāuzskata par bīstamu jaunatnes vērsanos pret tradīcijām pašu par sevi. Bīstami ir tas, ja protesta avots ir nevis kritiskā apziņa, bet gan nicinājums pret kritiku - akla sekošana pūļa viedoklim. (Haropn,1911) Ja protesta avots ir kritiskā doma, tad jāapzinās, ka kritika, kas no pirmā acu uzmetiena noliedz tradicionālo, patiesībā uztur tradīcijas, izzinātas, pārbaudītas, reflektētas. Kritiskā apziņa nosargās tradīcijas un vērtības daudz labāk nekā vienkārša sekošana sabiedrības piedāvātajam vērtējumam. Tieši tādēļ Natorps iestājas par kritiskās spriestspējas veicināšanu skolā un arī ārpus tās, turklāt skolotāju izdevums ir dot kritikai materiālu, piedāvājot patiesas problēmas.

Lai raksturotu Natorpa domas par kritiskās apziņas nozīmību, jāatzīmē, ka viņš sociālo norišu kritisku izvērtēšanu uzskata par sabiedrības kā autonomi domājošu indivīdu kopības veidošanas līdzekli. Izglītības kulminācija tiek saprasta kā kritiskās domāšanas veidošana. Estētiskās izglītības būtība slēpjas estētisko spriestspēju paškritikā, teorētiskā izglītība – teorētiskā prāta kritikā, tikumiskā izglītība – tikumiskā prāta kritikā. “Kritika ir izglītības noslēgums, tās (kritiskās izglītības) augļiem ir jāsauglabājas, jāvairojas, jānostiprinās visas dzīves laikā.”(Haropn,1911,333)

Izvērtējot Paula Natorpa devumu, jāsecina, ka, akcentējot ideju par cilvēka sociālo būtību un sociālos procesus kā cilvēka tapšanas vienīgos priekšnosacījumus, problemātiska kļūst individuālā cilvēka vērtība kā tāda. Taču kritiskās domāšanas kā pedagogijas kategorijas ģenēzē svarīgi ir Natorpa mēģinājumi pamatot kritiskās spriestspējas nozīmi sociālās apziņas veidošanās procesā un sociālās pieredzes izvērtēšanā.

Atgriežoties pie 19. gs. notikušajām politiskajām, tautsaimnieciskajām un sociālajām izmaiņām, kuru rezultātā Eiropā izveidojās situācija, kas veicināja jaunas sociālās pašapziņas tapšanu(Laķis,2002), jāatzīmē, ka zinātņu pievēršanās sfērām, kas klasiskajā izpratnē zinātniskās izziņas uzmanības lokā netika iekļautas, t.i., ar reālās dzīves norisēm saistītajām sfērām, noveda ne tikai pie klasiskās zinātniskās paradigmas maiņas, bet arī pie dziļāka, konkrētāka, arī empīriski pamatotāka skatījuma uz sociālo realitāti.

Pārmaiņas sabiedrībā un zinātnē ietekmēja Eiropas intelektuālo klimatu, liekot runāt ne tikai par jaunas zinātnes izpratnes nepieciešamību un zinātniskās atziņas krīzi. Tiek aktualizēts arī jautājumu loks par individuālā cilvēka dzīvei nepieciešamo spriešanas instrumentu meklējumiem vispārējās vērtību krīzes situācijā.(Celms,1939)

20. gadsimta 20.-30. gadu filosofiskajā diskursā iezīmējas pētījumi par tā laika satraucošo vēsturisko situāciju, ko filozofs T. Celms apzīmē kā pasaules “neapturamo ņirbēšanu”. Laikmeta ātrais temps ne tikai nedod pietiekami daudz laika spriedumu veidošanai, bet arī 20. gadsimtā kā “pūļa laikmetā” intelekta darbība visvairāk cieš no teorijai nepieciešamās kritiskās atbildības apziņas trūkuma, vietā liekot kolektīvās apziņas dogmatiskos spriedumus.(Celms,1939) Tiek uzsvērtā kritiskās metodes īpašā nepieciešamība 20. gadsimtā, gan runājot par zinātniskajiem uzskatiem, gan par cilvēka vēsturiski un individuāli nosacīto dzīvi, t.i., veidojot savu pasaules uzskatu kā atzinumu vienību, kas attiecas uz pasauli kā veselumu.(Celms,1934 A)

Jāmin vairāki faktori, kas pamato kritiskās spriestspējas izmantošanas nepieciešamību 20. gadsimtā ne tikai zinātnē, bet arī sociālajā realitātē: *indivīda intelektuālās darbības specifiskās sfēras sašaurināšanās* rada nepieciešamību pēc prasmēm, kas dotu iespēju spriest un vērtēt notiekošo ārpus šauri specifiskās zinātnes jomas, kurā cilvēks darbojas; *zinātnes atklājumu sociāli ētiskais aspekts* – lai gan zinātnes atklājumi ir ētiski neitrāli, taču nepieciešamas prasmes, kas dotu iespēju kritiski vērtēt tos sociāli kulturālajos kontekstos; *izmaiņas izglītībā*, kas saistās ar pāreju no visā Eiropā vienotas elitāras izglītības sistēmas uz daudzveidīgu izglītību kā sabiedriskās darbības sfēru, pieprasa domāšanas metodes, kas būtu izmantojamas ne tikai zinātniskajā izglītībā, bet arī izglītības sabiedrisko aspektu vērtējumā.(Paccел,1998).

Kā nozīmīgs nosacījums, kas pamato kritiskās domāšanas metodes nepieciešamību sociālajā sfērā, tiek minētas 20. gadsimta pirmajā pusē notikušās politiskās katastrofas, kas liek aizdomāties par autonomas domāšanas trūkuma draudiem.(Ārente,2000B;Ortega i Gaset,1992; Le Bons,1998;Фрейд, 1990) Sociālajā psiholoģijā tiek akcentēta atziņa, ka pūlī cilvēks zaudē kritiskās domāšanas spēju, kas operē ar idejām, jēdzieniem. Pūļa loceklim raksturīga automātiskā domāšana, kas izpaužas kā uzspiešana (stereotipu uzspiešanas process, kas nepakļaujas kritiskai analīzei) un projekcija (vēlamā un reāli notiekošā norobežošanas trūkums).(Vorobjovs,2002)

Saprotot pūli kā masu, ko veido indivīdi vai indivīdu grupas, kas balstās uz vēlmiņu, domu un eksistences veida sakritību, kas novērojama visās sociālajās grupās, tiek runāts par fundamentālām izmaiņām mūsdienu sabiedrības psiholoģijā. Masa, nonivelējot indivīdā visu atšķirīgo, krāšņo, kvalitatīvo un izmeklēto,(Ortega i Gaset,1992) laupa cilvēka apziņai spēju nodarbināt sevi ar pasaules uzskata problēmām un piespiež paļauties uz

kādiem gataviem, iepriekšdotiem dogmatiskiem uzskatiem. Īpaši tas ietekmē jaunatnes apziņu, kad cilvēkam nav pietiekoša patstāvīgās domāšanas pretspēka. (Celms, 1934 B)

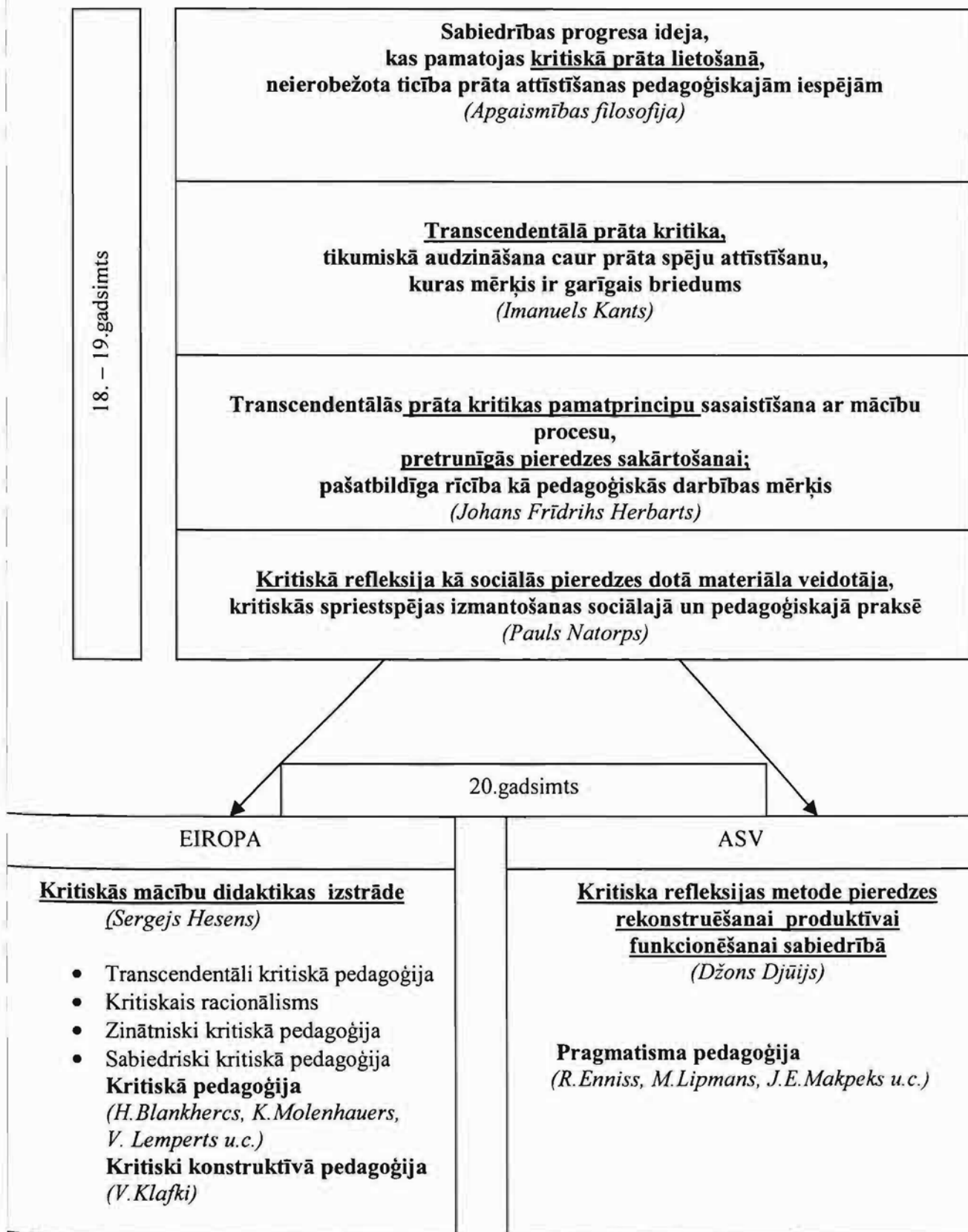
Pūlī cilvēks nespēj domāt teorētiski un necieš nekādas diskusijas, taču ir ārkārtīgi spējīgs aktīvi darboties mūsdienu ideoloģiskā spēka atbalsta rezultātā. Pūļa cilvēks kļūst anonīms, neatbild par savu rīcību, viegli padodas sugestijai, rīkojas instinktīvi, afektīvi, zaudē sprieduma un kritikas spējas, nespēj atšķirt patiesību no maldiem, t.i., cilvēkam nav savu uzskatu par pieredzēto vai pārdzīvoto. Fanātisms jebkādā formā tiek raksturots kā pūļa apziņas pazīme. (Le Bons, 1998; Фрейд, 1990) Pakļauts masu apziņai, indivīds kļūst intelektuāli nevarīgāks, nevērtīgāks, zūd viņa personības savdabība, "Es" kritiskā instance – sirdsapziņa. (Фрейд, 1990)

Izglītība un audzināšana, kas dibināta uz psiholoģiski maldīgiem principiem, ka, mehāniski pārņemot nereflektētas zināšanas, attīstīsies prāts, var kļūt par masu cilvēka veidotāju. Domāšana, izgudrojumi, svarīgu problēmu risināšana iespējama tikai individuālā, jaunradošā intelektuālā darbībā. (Фрейд, 1990) Ja mācību procesā netiek vingrinātas spriešanas spējas, rosināta cilvēka pašiniciatīva, tiek piedāvātas zināšanas, kas nav pielietojamas praksē, tad izglītība kļūst par visdrošāko līdzekli, vienaldzīgo un neitrālo indivīdu masas izveidei, kas pamazām pārvēršas par milzīgu neapmierināto pūli, kas viegli padodas dažādu reliģisku un politisku utopistu iespaidam. (Le Bons, 1998, 72)

Tādēļ 20. gs. tiek uzsvērtā nepieciešamība pēc patstāvīgas, kritiskas domāšanas un tās mērķtiecīgas veidošanas, lai "izrautu cilvēku dvēseles no to iekšējās verdzības". (Ortega i Gaset, 1992, 61) Respektīvi, kritiskā spriestspēja nav reducējama tikai uz teorētisko pasaules skatījumu, tā kļūst aktuāla tieši sabiedrisko procesu vērtēšanas jomā. Teorētiskais jeb zinātniskais pasaules uzskats pretstatā sadzīviskajam izpaužas kā precīza, vispārnozīmīga kritiskā spriešana, tas ir bezkaislīgs, norobežots no ikdienas pasaules skatījuma, atklājas augsti disciplinētas teorētiskās domāšanas veidā. (Celms, 1934 A) Taču tas ir nepietiekams, jo cilvēks grib vērtēt notiekošo no vitālā derīguma, morālā, estētiskā viedokļa, grib realizēt vērtīgo šajās jomās. Cilvēka dzīve noris vērtējumu atmosfērā, kurā nav no vērtējumiem brīvās pasaules. Zināšanas, ko cilvēce savā attīstības vēsturē ir sasniegusi, ir saistītas ar derīgumu, norāda uz dzīvesdarbībai nepieciešamajiem griezumiem. Respektīvi, nepieciešams praktiskais pasaules uzskats kā vērtējošo un jābūtības atzinumu vienība, kas attieksies pret pasauli kā veselo, t.i., pret pasauli, cilvēku tajā un uz šī cilvēka vēsturi. (Celms, 1934 A)

Kritiskās domāšanas ģenēze

1. zīmējums



Praktiskais pasaules skatījums kā kritiskais instruments dogmatisma pārvarēšanai, apskata vērtējuma un jebūtības pamatprincipus, tādejādi panākot konsekvenci cilvēka uzskatos.

Mūsdienu kritiskajā pedagogijā kritiskā spriešana sociālajā jomā tiek skatīta kā multiperspektīvā sabiedrības procesu analīze, kas ietver ētisko, tiesisko, politisko, vēsturisko u.c. procesu kritisku izvērtēšanu.

20. gs. nepieciešamība izmantot kritisko domāšanu gan teorētiskajā, gan praktiskajā dzīves sfērā, mērķtiecīgi veidojot teorētisko un praktisko pasaules skatījumu, veicina kritiskās domāšanas idejas attīstību pedagogijas teorijā un praksē. 20. gadsimta beigās kritiskās domāšanas veidošana gan ASV, gan Eiropā tiek nosaukta par vienu no izglītības pamatmērķiem, arvien attīstot diskusiju par kritiskās domāšanas kā zinātniskas metodes izmantošanu sociālajā praksē. (Astleitner, 1998)

Kritiskās domāšanas idejas ģenēze 18. – 19. gs. filosofiskajā un pedagogiskajā domā (1. zīmējums) ļauj secināt, ka:

- apgaismības periodā radusies ideja par cilvēka pašrealizācijas un pašpilnveides spēju, ar konstruktīvas kritiska prāta lietošanas palīdzību var tikt uzskatīta par kritiskās domāšanas izpratnes veidošanās aizsākumu Eiropas pedagogijā un filosofijā;
- I. Kants apgaismībā attīstīto domu par cilvēka pašpilnveidi un uzdrošināšanos lietot savu prātu pārvērš par cilvēka darbības pamatprincipu un izstrādā transcendentālā prāta kritikas sistēmu kā jaunu domāšanas metodi, kas dod iespēju veidot spriedumus gan tīrā, gan praktiskā prāta sfērā;
- J. F. Herbarts transcendentālās prāta kritikas pamatprincipus piedāvā kā metodi pretrunīgās pieredzes sakārtošanai, kā arī padara to par pedagogisku fenomenu, teorētiski sasaistot ar mācību procesu;
- P. Natorps skata kritisko spriestspēju kā sociālās pieredzes dotā materiāla organizētāju, kritiskās refleksijas metodi kā sociālās audzināšanas līdzekli;
- kritiskās domāšanas idejas ģenēze 18. – 19. gs. filosofiskajā un pedagogiskajā domā sagatavo šī pedagogiskā fenomena specifisko attīstību 20. gs. pedagogiskajās teorijās.

1.1.2. Kritiskā domāšana 20. gadsimta ASV pragmatisma pedagogijā

Turpmākā kritiskās domāšanas jēdziena ģenēze ir jāsaista ar pedagogijas konceptuālo diferencēšanos ASV un Eiropā 20. gadsimta sākumā, kā rezultātā izveidojas vairāki visai atšķirīgi skatījumi uz šo teoriju.

Līdz 19. gadsimta beigām pedagogijas zinātne Eiropā un ASV attīstījās visai saskaņoti. Amerikā bija pazīstama Herbarta didaktika, pedagogs Džons Džūijs savu bērncentrēto pedagogisko sistēmu sasaista ar eiropēiskās didaktikas filosofisko, vispārināto komponentu. Savukārt, Eiropā, īpaši Vācijā, kur pedagogijas zinātne pamatā balstījās Imanuela Kanta un Georga Vilhelma Hēgeļa, Frīdriha Šleiermahera un Vilhelma Dilteja filosofiskajās un pedagogiskajās atziņās, plaši pazīstama ir arī amerikāņu pedagogiskās idejas un to attīstības tendences, t.i., empīriski aprakstošā didaktika kā mācīšanās praktiskais komponents. (Kron, 1999; Žogla, 2001 A)

Taču Eiropas pedagogijā interese par empīriskajiem pētījumiem 19. gadsimta beigās samazinās, un 20. gadsimta sākumā izglītības reformas rezultātā līdzīgi uzsāktajā pedagogijas zinātnes attīstības procesā iezīmējās nopietnas atšķirības, kuru pamatā bija vairāki faktori, kas nošķīra eiropēisko un amerikāņu zinātnes izpratni.

Eiropā pedagogija attīstās kā teorētiska, pat metateorētiska zinātne, kas balstās humānisma idejā, kam raksturīga augsta zinātniskās vispārinātības pakāpe un kas daudzpusīgi pēta cilvēka garīgo attīstību pedagogiskās darbības procesā. (Gudjons, 1998; Krüger, 2002; König, Zedler, 2002; Kron, 1999; Žogla, 2001 A) ASV izveidojas pedagogiskā psiholoģija (*Educational Psychology*) un attīstības psiholoģija izveido apakšnozari *Instructional Psychology*, t.i., izglītībā pielietojamo, praktisko psiholoģiju.

Minētās atšķirības angloamerikāniskajā un eiropēiskajā pieejā ir vēsturiski izveidojušās, kultūrā sakņotas un saistītas ar noteiktu realitāti un tikai savā specifiskajā sociāli kulturālajā realitātē var būt produktīvas. Tādēļ, runājot par kritiskās domāšanas kā pedagogiskas idejas tālāko attīstību, ASV un Eiropas pieeja šīs problēmas risināšanā jāskata, ņemot vērā noteiktajam pasaules reģionam raksturīgās zinātnes un sabiedriskās attīstības tradīcijas un tendences.

Jēdziens "audzināšana" (*Erziehung*) nav raksturīgs angloamerikāniskajām pedagogiskajām teorijām, šis jēdziens faktiski nav sastopams izglītības apritē – kultūras pamatu apguvi, vērtīborientācijas veidošanos uzskatu plurālisma apstākļos uzņemas

ģimene, taču pedagogiskā psiholoģija piedāvā plašus pētījumus par izglītību kā realitātes daudzveidību.(Žogla,2001 A)

Eiropā tiek turpinātas klasiskajā idejiskajā mantojumā balstītās tradīcijas – izglītības un mācību procesa teoriju un metodiku balstot humānisma idejās, zinātniskā, filosofiskā vispārinājumā, kā arī pedagogiskās prakses izpēte, akcentējot nevis empīrisko pieredzi, bet gan pedagogiskajam procesam būtisko likumsakarību nepārtraukto izpēti.

20. gadsimta sākumā ASV un Eiropas pedagogijai raksturīgs ne tikai atšķirīgs skatījums uz pedagogiju kā zinātni, jārūnā arī par katram skatījumam atbilstošo jēdzienu lietojumu, apzīmējot kādas noteiktas pedagogijas parādības. Rezultātā mūsdienās vērojamas pretrunīgas teoriju interpretācijas. Tas saistīts ar angloamerikāniskās un eiropēiskās tradīcijas nelielo savstarpējo interesi, nepietiekamo vēlmi veidot produktīvu zinātnisku diskusiju, pamatojot to ar krasi atšķirīgo skatījumu uz pedagogiju kā zinātni un praksi, kas pamatojas tradicionālajās kultūras, vēsturiskajās, sociālajās un politiskajās īpatnībās. Raksturīgi, ka gan vienas, gan otras pieejas pārstāvji visai maz piemin un komentē otras pieejas teorētiskās atziņas, t. i., ASV pedagogiskajā literatūrā maz tiek runāts par Eiropas pētījumiem un otrādi. Šāds problēmas skatījums ir ietekmējis arī kritiskās domāšanas jēdziena izpratnes atšķirības ASV izglītības zinātnē un Eiropas pedagogiskajā domā.

Tieši politiskie un ideoloģiskie faktori pirms un pēc Otrā pasaules kara pastiprina pedagogisko pieeju attālināšanos ASV un Eiropā - sava veida ASV pedagogiskās domas nošķiršana no Eiropas politisko procesu attīstības izpaudās ne tikai atšķirīgu jēdzienu akcentēšanā, bet arī pedagogiskās domas virzībā. Rezultātā angloamerikāniskās pieejas centrā ir pragmatiskā izglītības zinātne, kā nākotnē vērsta problēmrisināšana, kas akcentē *mācīšanās psiholoģisko dabu*, izziņas procesa psiholoģiskās likumības, mācīšanas metodes kā priekšmeta mācīšanas stratēģijas jautājumus un to praktisku pielietojumu noteiktā praksē. Savukārt Eiropā pedagogijai raksturīga *plaša metateorētiska* izpratne izglītojošo, attīstošo, audzināšanas mērķu, kā arī mācību divpusēja procesa iekšējā vienotībā.(Geidžs,Beringers,1999;Gudjons,1998;Žogla,2001 A)

ASV izglītības zinātnē par kritiskās domāšanas teorijas pamatlicēju tiek uzskatīts pedagogs un filosofs Džons Džūijs (1859.-1952.) (Fisher,1991;Klooster, 2001;Ryan,1998), par sākuma punktu uzskatot viņa aizsākto diskusiju par refleksīvās (kritiskās) domāšanas attīstīšanu skolā darbā “Kā mēs domājam?” (1909), kurā tiek pamatota ideja par

nepieciešamību skolā mērķtiecīgi attīstīt skolēnu domāšanas prasmes, lai disciplinētu un loģiski attīstītu prātu, kas jūtīgi reaģē uz problēmām sabiedrībā.(Дьюи,1997)

Līdz ar to, faktiski norobežojoties no Eiropas filosofijas un arī pedagogijas devuma, kritiskā domāšana ASV tiek skatīta pragmatisma ietvaros. Tas ir izskaidrojams ar paša jēdziena atšķirīgo traktējumu – ja Eiropas tradīcijā ar “kritiskā domāšana” tiek apzīmēta kritiski reflektīvā spriestspēja, kas saistās ar cilvēka prāta darbības pamatlikumībām(Pieper,1997), tad ASV novitāte ir tieši pragmatiskais skatījums – kritiskā domāšana kā indivīda empīriskās pieredzes nepārtrauktas rekonstrukcijas līdzeklis domāšanas un darbības vienotībā.

Pragmatisms kā uzskatu noskaidrošanas metode, kas attīstījās par plašu metodes filosofiju, radās ASV 19. gs. otrajā pusē. Pragmatisma idejas pamatlicēji ir Čārlzs Sanders Pīrss (1839 – 1914), Viljams Džeimss (1842 - 1910) un Džons Džūijs (1859 – 1952). Šis virziens raksturojams kā empīrisma transformācija, kas pamatojas visplašākajā pieredzes izpratnē un akcentē zinātnes, sociālo pētījumu, izglītības un demokrātijas pozīmi.(Гусинский,Турачанинова,2000) V. Džeimss nosauc pragmatismu par visradikālāko empīrisma formu, kas ir vismazāk kritiska attiecībā pret pagātni. Pragmatisma filosofijas mērķis ir palīdzēt cilvēkam virzīties pieredzes plūsmā pretī konkrēti nospraustiem mērķiem.(Джеймс,1993)

Pragmatismā svarīga ir filosofijas orientācija seku virzienā. Filosofija atklājas kā metode, kurā patiesā jeb pareizā ir tā teorija, kas dod labāko rezultātu. Patiesība pragmatismā nav absolūta, nemainīga, bet gan “kontekstuāla”. Tā ir pētīšanas procesa iznākums un praktiskajos apstākļos pareizais. Līdz ar to patiesības meklēšana nav noslēgts process - ikviens slēdziens var tikt revidēts. Respektīvi, runa ir par instrumentālu patiesību, kuras uzdevums ir būt lietderīgai sabiedrības eksistences apstākļu uzlabošanā. Pragmatismā zinātniskās teorijas ir instrumenti nākotnes rīcībai, nevis atbildes uz jautājumiem par lietu dabu.(Flanagan,1997;Пассел,1998)

Tādējādi pragmatisms ir vērtējams ne tikai kā filosofijas virziens, bet arī kā sociālās realitātes ideoloģiskā sistēma, kura gan ar teorētisko, gan sociālo un sociāli psiholoģisko argumentu palīdzību visai tieši ietekmē sabiedrībā notiekošos procesus.(Реале, Антисери,1997 В)Pragmatismu ir radījusi nācija, kas nešaubīgi tic nākotnei, un tā būtība ir skatīšanās uz priekšu, uz mērķi un rezultātiem, nevis gremdēšanās pagātnē. Pragmatisma filosofiskajās atziņās ikdienišķā pieredze tiek pieņemta par sākotnējo pamatu un mērauklu visām zināšanām un vērtībām. Līdz ar to amerikāņu pragmatisma tradīcija jāsaprot nevis

kā vienota teorētiska kustība, bet gan kā daudzveidīgs teorētisku un praktisku orientāciju kopums ar savu izpratni par vērtību sistēmu, izglītību, brīvību un kultūru. Turklāt pragmatismu raksturo ticība demokrātijai, kas izpaužas kā grandiozi sabiedrības sociālās attīstības plāni un nešaubīga paļaušanās uz cilvēka spēkiem un viņa personīgo iniciatīvu.

Dž. Djūijs sākotnēji atrodas spēcīgā vācu ideālisma filosofijas ietekmē un vēlāk aizraujas ar neokantismu, taču ir uzskatāms pragmatisma tradīcijas iedibinātāju pedagogijā. Viņš izstrādā jaunu bērncentrētu pedagogijas teoriju, ko nosauc par “progresīvo izglītību”, kurā skolas uzdevums nav cilvēka sagatavošana dzīvei, bet gan skola pati tiek uzskatīta par īpašu dzīves formu, kuras uzdevums nav piepildīt cilvēka apziņu ar kādu no ārpusē dotu materiālu, bet gan rosināt un attīstīt paša spējas, kas viņā ir jau piedzimstot.(Kron,1999;Юлина,1999)

Eiropas un Krievijas pedagogiskajā tradīcijā Djūiju zina visai maz(Bonsach,1991; Зотов,Мельвиль,1994), lai gan mūsdienās līdz ar amerikānisko izglītības ideju aktīvu ienākšanu pedagogijas praksē, Djūija vārds kļūst arvien populārāks.

Djūija pedagogiskajā un filosofiskajā teorijā pamatjēdziens ir pieredze, kas tiek saprasta visplašākajā nozīmē, aptverot visus cilvēka dzīves un darbības faktoros. “Pieredze ir viss un viss ir pieredze”(Dewey,2000,187), tai ir divas dimensijas – tās apgūšana un tās izziņa pārliecinošākai apguvei. Filosofijas uzdevums ir palīdzēt cilvēkam virzīties pieredzes plūsmā pretī kaut kādiem nospraustiem mērķiem, pieredzi analītiski sadalot un sintētiski rekonstruējot, t.i., veicot pašas pieredzes rekonstrukciju, īpaši, sociālo rekonstrukciju, kas veicina cilvēku dzīves uzlabošanu. Īpaši svarīgi tas ir mūsdienu nestabilajā pasaulē, kurā cilvēka eksistence ir saistīta ar pastāvīgu risku. Nepieciešamībā pēc katra cilvēka maksimāli saprātīgas un atbildīgas rīcības Djūijs pamato prasību rekonstruēt izglītības sistēmu kā sociālās pieredzes veidotāju.(Dewey,2000) Izglītības reforma ir galvenais Djūija zinātniskās darbības uzdevums, un, lai gan viņa piedāvātā teorētiskā sistēma tiek asi kritizēta arī pašā ASV, tomēr izglītības reformēšanas nepieciešamība tika apzināta, tieši pateicoties viņam.

Domājot par pieredzes kā tādas rekonstrukcijas iespējām, Djūijs pievēršas zinātnes metodes problemātikai. Viņš uzskata, ka zinātniskas metodes lietošanai noteiktās nozarēs ir konstatējami atzīstami panākumi, bet morāles un sociālajā sfērā, politikā šāda veida metode vēl nav atrasta. Djūija zinātniskā metode jeb loģiskā teorija īsi aprakstīta darbā “Kā mēs domājam?”, kas Latvijā pazīstams ar krievu tulkojumam doto nosaukumu “Domāšanas pedagogija un psiholoģija”, kurā tiek mēģināts savienot izziņas procesa loģisko un

psiholoģisko aspektu. Jēdzienam “loģika” Djūija darbos ir pavisam neraksturīga nozīme – ar to tiek apzīmēts izziņas procesa secīgums. (Дьюи,1997)

Djūija eksperimentālās metodes galvenais uzdevums ir dot cilvēkam iespēju pielāgoties videi, nodrošināt veiksmīgu cilvēka darbību. Tiekšanās pēc bezkaislīgām, abstraktām zināšanām, t.i., pēc zināšanām, kam nav nekādu tiešu praktisku mērķu, ir nepamatota. Raksturojot metodes gaitu, Djūijs raksta, ka gan zinātniskās, gan ikdienas domāšanas sākums ir aktuālu šaubu situācija, kas traucē cilvēka normālai ikdienas darbībai, t.i., problemātiska situācija. Tā ir nenoteikta, neatrisināta, atbilst tam cilvēka psihiskajam stāvoklim, kādā konkrētajā situācijā viņš atrodas. Djūijs akcentē tieši to “apgrūtinājuma izjūtu”, psiholoģisko pārdzīvojumu, kas cilvēku pārņem, sastopoties ar problēmu.(Дьюи,1997) Izziņas procesa rezultātā tiek runāts par jaunas realitātes rašanos, kas līdz tam pastāvēja kā problēma, t.i., izziņa izmaina priekšmeta esību.

Problēmas risināšanai viņš piedāvā procedūru, kas ietver sevī piecus posmus: *neskaidra, neviennozīmīga, mulsinoša situācija, šaubas*, šajā posmā svarīgākais ir noteikt problēmas cēloni, apzināties tās būtību; *problēmas formulēšana*, kurā nenoteiktā situācija kļūst par problēmsituāciju. Pirmais un otrais posms var saplūst, gadījumā, ja jau sākotnēji problēmas būtība ir skaidra. Taču šīs pakāpes eksistēšana vai trūkums rada atšķirību starp “refleksiju jeb kontrolējamo kritisko secinājumu un nekontrolējamo domāšanas procesu.” (Дьюи,1997,72) Djūijs salīdzina šo darbību ar diagnozes uzstādīšanu medicīnā. Problēmas formulējums prasa laiku, bet kritiskās domāšanas būtība arī ir šis aizkavētais secinājums, kurā šī aizkavēšanās būtība ir problēmas rakstura noteikšana pirms risināšanas. (Дьюи,1997)Trešais posms ir *iespējamo problēmas risinājumu noteikšana*, t.i., hipotēžu izvirzīšana, ideju ģenerēšana, šajā posmā nepieciešama jēdzieniskās domāšanas piesaiste. Ceturtajā posmā runa ir par *izvirzīto hipotēžu kritisku pārbaudi* - teorētisku spriešanu, prātošanu, piedāvāto risinājumu, ideju apspriešanu, izvērtēšanu - un, piektkārt, *izvēlēta risinājuma praktiska, eksperimentāla pārbaude*. (Дьюи,1997)

Aprakstot savu problēmrisināšanas metodi, Djūijs atzinīgi atsaucas uz Herbarta mācību pakāpju modeli, kā uz vienu no nedaudzajiem turklāt veiksmīgākajiem mēģinājumiem formulēt mācīšanās metodi. Taču Djūijs saskata tajā vairākus trūkumus, no kuriem galvenais ir tas, ka Herbarts nenorāda uz grūtībām un pretrunām, kuru noskaidrošana ir visa domāšanas procesa cēlonis un stimul.(Дьюи,1997)

Djūija zinātniskās metodes svarīgākais raksturojums un novitāte ir tās paškorekcijas potenciāls – spēja mācīties gan no kļūdām, gan sasniegumiem. “Ja kāda radusies doma tiek

uzreiz pieņemta, tad mūsu priekšā ir nekritiska domāšana, refleksijas minimums.” (Дьюи,1997,22) Jāpiekrīt Djūijam, ka zinātne, kas nespēj vai negrib labot savas atziņas atbilstoši jaunajiem atzinumiem, kas nespēj kritiski izvērtēt savus apgalvojumus, kļūst dogmatiska. Taču jāatceras, ka ikviena zinātne ietver sevī noteiktu stabilu zinātnisko kodolu, ko katrs pretrunīgais zinātniskās teorijas fakts nespēj noliegt.

Attiecinot savas metodes pielietošanu morāles, tiesību un politikas jomās Djūijs pārskata klasisko filosofijas ideju par “augstāko labumu” (*Summum bonum*). Tā vietā stājas mērķu un labumu plurālisma ideja – atziņa, ka katra morāla situācija ir unikāla un tai piemīt savs īpašais labums un ētiskās universālības konkrētās situācijās ir visai nepraktiskas un neizmantojamas.(Dewey,2000) Djūijs uzskata, ka morāles vienīgais mērķis ir sociālais progress, t.i. cilvēku kopdzīves iespēju uzlabošanās.

Džona Djūija zinātniskā metode tiek dēvēta arī par demokrātisko metodi(Bohnsach,1991;Ryan,1998), izceļot viņa izglītības teorijas ciešo saistību ar demokrātiskas sabiedrības veidošanos. Mūsdienu demokrātiskās sabiedrības mērķi pieprasa arī demokrātisku līdzekļu izmantošanu, uzskata Djūijs. Abstrakti, praktiski nepamatoti ideāli un mērķi noved sabiedrību pie totalitārisma, cilvēka pakļaušanas un demokrātijas gala.(Dewey,2000)

Demokrātija nav jāskata kā valsts pārvaldes forma, bet gan dzīves forma – piepildīta, neatsvešināta dzīve. Līdzīgi kā Kants, Djūijs uzskata, ka cilvēka dzīve nav līdzeklis mērķa sasniegšanai, bet gan pašmērķis. Turklāt viņš aizstāv evolucionāro ideju par cilvēka dabas principiālo spēju mainīties - tā jau ir mainījusies, citādi izglītībai un audzināšanai nebūtu nozīmes.

Tradicionālās izglītības sistēmas kļūda, uzskata Djūijs, ir izglītības vērtības meklēšana ārpus tās, uzskatot to nevis par mērķi, bet gan līdzekli.(Dewey,2000), kā arī novēršanās no idejas, ka ikviens cilvēks pastāvīgi atrodas attīstības, progressa procesā. Individuālais progress arī ir izglītība, un tā nav atkarīga no vecuma – pamatojot ideju par cilvēka attīstību mūža garumā, kā arī ideja par izglītību kā cilvēka socializācijas kodolu, tiek izvirzīta mūžizglītības ideja.

Djūijs saprot demokrātiju kā saprāta emancipāciju, kurā mācīšanās nozīmē apziņas maksimumu un intelektuālu atbildību par personisko mācību procesu, mērķu izvēli, mācību materiāliem un dzīves ceļa attīstību. Demokrātijas veidošana atvērtā sabiedrībā ir prāta darbība caur savstarpēju mijdarbību, mācību procesu, kas rada prieku, noliedz “dresūru” un manipulācijas ar otru cilvēku. Izceļot pedagoga atbildību gan par savu, gan skolēnu garīgo

briedumu, Djūijs kritizē humanitārās skolas tradīcijas socializācijas problēmas sakarā, t.i., runājot par sociālo procesu ignorēšanu un koncentrēšanos uz abstrakto, zinātnisko ideju tālāknodošanu. Viņš iestājas arī pret frontālām mācībām, uzskatot, ka izglītībai jāizpaužas kā eksperimentēšanai ar realitāti un pašatklāsmei kooperatīvajās mācībās.(Dewey,2000)

Mācību process tiek saprasts kā eksperimentālas pašatklāsmes, cilvēka paša izvīrītu problēmu risinājumu process. Mācības sevī ietver arī jaunas informācijas ieguvu, taču Djūija teorijā primārā ir *mācību metode, pamatdarbība, kas saistīta ar ikvienas pieredzes kritisku pašpārbaudi*. Izglītība demokrātiskā sabiedrībā nozīmē skolēna pilsoniskā brieduma veidošanos ar radošu, oriģinālu un individuālu spriešanas spēju attīstīšanu, kas sakņojas indivīda atbildīgā pašnoteikšanās un sociālās līdzdalības procesā - katra pilsoņa inteligentā savas dzīves vadīšanā un virzīšanā.

20. gs. gaitā ASV strauji progresējošas biheiviorisma un izglītības psiholoģijas idejas atvīrīja Dž. Djūija bērncentrēto pedagoģiju otrā plānā. Viņa vārds tiek minēts problēmorientētu mācību kontekstā un saistībā ar kognitīvo attīstību, nedaudz vairāk viņa doma ir pārstāvēta reflektīvās domāšanas teorijā. (Žogla,2001 A) Taču kritiskās domāšanas idejas attīstībā, īpaši ASV pragmatisma tradīcijā, Dž. Djūija uzskatiem ir izšķiroša nozīme gan skolēncentrētas pedagoģiskās teorijas izveidē, gan pieredzes kā domāšanas un rīcības mijdarbības traktējumā, gan pieredzes reflektīvas rekonstruēšanas praktiska risinājuma modeļa izstrādē. Tāpat izglītības kā demokratizācijas instrumenta teorētiskais pamatojums ir nozīmīgs Djūija devums kritiskās domāšanas idejas ģenēzē 20. gadsimtā.

20. gs. 70. gados angloamerikāniskajā pedagoģijā nostiprinās kritiskās domāšanas fenomena pētniecība, kuras pamatā bija ASV izglītības reformas izraisītā aktuālā diskusija par izglītības ideāla meklējumiem. 1962. gadā Roberts Ennis detalizēti analizē un apraksta kritiskās domāšanas jēdzienu un tā nozīmi skolu praksē.(Ennis,1996)

Teorētisko pētījumu mērķis šajā jomā bija konstatēt nosacījumus kritiskās domāšanas mērķtiecīgas attīstīšanas iespējām, uzskatot to par praktisku risinājumu vispārīgas mācīšanās efektivitātes palielināšanai. Kritiski reflektīvā izglītības paradigma 20. gs. 80. gados ASV jau tiek dēvēta par izglītības sistēmas atjaunināšanas procesa atskaites punktu.(Bailin,1998;Hinkkanen,2000) Kritiskā domāšana ASV pedagoģiskajā praksē ir attīstījusies ārkārtīgi strauji un ir pazīstama kā neformālās loģikas un kritiskās domāšanas kustība, kuras galvenais virzītājs ir pieaugošais pieprasījums pēc vispārējām spriešanas prasmēm un kuras uzdevums ir pilnveidot spriešanas un kritiskās domāšanas prasmes ar īpašām tieši šim nolūkam izveidotām metodēm.(Fisher,1991) Kritiski reflektīvā

mācību plāna izveide kļuva par valsts mēroga izglītības projektu, kas veicināja normatīvas “praktiskās teorijas” izveidi šajā jomā. Roberts Enniss, Ričards Pols, Metjū Lipmans, Džons Makpeks un Harvijs Sīgels tiek nosaukti kā galvenie kritiskās domāšanas teorijas pārstāvji ASV pragmatisma pedagogijā.

Kritiskās domāšanas teorētiskais virziens angloamerikāniskajā izglītības domā balstās britu empīrisma (D. Hjūms) tradīcijā un ir saistāms ar analītiskās (B. Rassel) un pragmatisma filosofijas (V. Džeims, Dž. Djūijs) nostādnēm. Tā pētnieciskā intereses pamatā ir pedagogisko nosacījumu un līdzekļu izstrāde skolēnu deduktīvo spēju mērķtiecīgai un efektīvai attīstīšanai. *Kritiskā domāšana* šajā pieejā tiek izprasta kā *racionāla individuālās apziņas darbība, kam piemīt spēja identificēt un reflektēt par savu domāšanas procesu, produktīvai funkcionēšanai sabiedrībā.*

Kritiskās domāšanas teorijā ASV tiek aktualizēta viena no centrālajām apgaismības idejiskajām tēzēm par emancipāciju kā indivīda atbrīvošanu no izglītības trūkuma vai uzvedības nepilnībām ar prāta izglītošanas palīdzību, līdz ar to izvirzot *racionalitātes, autonomijas un kritiskās atklātības* kritērijus kā nosacījumus kritiskās domāšanas attīstībā. Pedagoģiskā darbība ir vērsta uz produktīvu indivīda pašattīstību, kas izpaužas kā intelektuālā neatkarība, t.i., centieni atbrīvoties no aizspriedumiem, stereotīpiem, indivīda subjektīvās pārliecības veidošanās, opozīcijā esošu vai atšķirīgu argumentu un viedokļu respektēšana.

Kritiskās domāšanas kā reflektīvas darbības ideja ASV pedagoģijā tiek papildināta ar pragmatisma domai raksturīgo *produktivitātes* prasību, respektīvi, galvenais reflektīvās domāšanas mērķis ir producēt noteiktus apziņas darbības modeļus, kas dotu iespēju indivīdam darboties konkrētā vidē pēc iespējas jēgpilnāk un efektīvāk – indivīda pašrealizēšanās pieredzes problemātiskajās situācijās atklājas kā viņa izaugsmes kritērijs. (Hinkkanen,2000) Indivīda izaugsmes mērķis ir pēc iespējas produktīvāk, efektīvāk, kā arī ērtāk funkcionēt konkrētā sabiedrībā.

Blakus reflektivitātei un produktivitātei, jāmin arī kritiskās domāšanas kā racionālas domāšanas izpratne ASV izglītības teorijā. Racionalitātes princips rada kritērijus domāšanai, kas darbojas kā pamats reflektīvai un produktīvai izvērtēšanai, tās pamatā ir kognitīvo, loģisko domāšanas operāciju darbība.(Bloom,1956) Savā attīstībā kritiskās domāšanas attīstīšanas kustība ASV pedagoģijā ir izvirzījusi vairākus būtiskus konceptuālus jautājumi, piemēram, par to, vai kritiskās domāšanas veicināšana skolā patiešām īsteno vēlamos rezultātus – iespējams, spriešanas prasmes labāk mācīt netieši,

mācot formālo loģiku, matemātiku, klasiskās valodas. Kā arī diskusija, kas saistīta ar uzskatu, ka katra zinātnes nozare paredz specifisku spriešanas veidu, tādēļ to iespējams iemācīties vienīgi šīs zinātnes ietvaros.

Viena no būtiskākajām diskusijām ir saistīta ar jautājumu par kritisko domāšanu kā specifisku, ar noteiktu zinātņi saistītu domāšanas kvalitāti, vai kritisko domāšanu kā vispārīgu domāšanas kvalitāti, ko iespējams pielietot dažādās, oriģinālās situācijās.

Džons Makpeks pārstāv uzskatu, ka ir nepamatoti uzskatīt, ka persona, kas domā kritiski vienā jomā, to dara arī citās. Nav iespējams domāt kritiski par visu, jo šajā specializēto, specifisko zināšanu laikmetā nav "renesanses cilvēku". Vienīgais veids, kā iemācīties spriest, ir lietot šos spriedumus noteiktās zinātnēs, piemēram, fizikā vai vēsturē, jo spriešana ir zinātnes būtības apguve. Kritiskās domāšanas prasmes tiek saprastas kā *specifiskas prasmes*, kas veidojamas konkrēta priekšmeta ietvaros - nav vispārēju prasmju, kuras varētu pielietot visās jomās, nav iespējams pārcelt kritiskās domāšanas prasmes no vienas sfēras uz otru.(McPeck,1990) Makpeka viedoklis pedagogu vidū izraisīja aktīvu pretargumentāciju, tomēr tam ir liela nozīme idejas attīstības vēsturē, tas veicināja kritiskās domāšanas jēdziena izkristalizēšanos.

Otras pieejas pamatā ir Ričarda Pola teorija, kura skaidro kritisko domāšanu plašāk - kā *vispārīgu domāšanas kvalitāti*, personības pašrealizācijas līdzekli. Cilvēks, kura domāšana ir autonoma, refleksiīva, spēš orientēties arī oriģinālās situācijās, vai arī apzināsies savu zināšanu ierobežotību un atturēsies no spriedumu veidošanas. Kritiskā domāšana šajā kontekstā ir domāšana par domāšanu, kuras mērķis ir personības pilnveidošanās: domāt skaidrāk, precīzāk, plašāk, efektīvāk, tolerantāk. Pols pauž uzskatu, ka kritiskā domāšana ir saistīta ar tādu vispārēju spriešanas principu apguvi, kas attiecas uz daudzām nozarēm, turklāt maldi ir maldi un aizspriedumi ir aizspriedumi jebkurā zinātnē.(Paul,1990) Apgūstot noteiktas domāšanas prasmes, cilvēks gūst iespēju izmantot tās savā dzīvesdarbībā – tām ir vispārīgs raksturs. Savā ziņā mūsdienu cilvēku var dēvēt arī par renesanses cilvēku - viņam ir jāprot analizēt un vērtēt oriģinālas situācijas, atrast būtiskāko neierobežotajā un neierobežojamajā pasaules piedāvātajā informācijas plūsmā. Dzīve nepiedāvā iespēju ik reizi, sastopoties ar jaunu situāciju, apgūt šīs situācijas noteikumus - tādēļ prasme domāt kritiski ir tik nozīmīga.

Mūsdienās ASV un arī citur pasaulē pedagogiskajā praksē plaši tiek pārstāvētas trīs pieejas kritiskās domāšanas veicināšanai dažādos izglītības līmeņos. Programmas *Filozofija bērniem* (Metjū Lipmans, Montkleiras universitāte) interešu lokā ir spriešanas

spēju attīstīšana, iesaistot bērnus patstāvīgā domāšanā, kā līdzekli izvēloties atbilstoši adaptētus filozofiskus tekstus. *Neformālās loģikas* studiju kurss galvenokārt attiecas uz koledžas un universitātes līmeni – atšķirībā no tradicionālā klasiskā formālās loģikas kursa, kurā tiek apgūti spriešanas formālie nosacījumi, šī pieeja koncentrējas uz tādu argumentācijas, informācijas analizēšanas un vērtēšanas apguvi, kas saistīta ar reālajiem sabiedrībā notiekošajiem procesiem, proti, spriešanas prasmes tiek trenētas saistībā ar konkrētu sociālo pieredzi. Tā saucamā *spēcīgā kritiskā domāšana* ir trešā pieeja kritiskās domāšanas prasmju veicināšanā. (Fisher,1990) Tā ir argumentācijas māka plašā kulturālā kontekstā, prasme atpazīt aizspriedumus un stereotipus. Vadošais šīs pieejas pārstāvis ir Sonomas valsts universitātes Kalifornijā profesors Ričards Pols, kas ir pazīstams ar savu “vājās” jeb sofistiskās un “spēcīgās” jeb produktīvās kritiskās domāšanas dalījumu.(Paul,1990) Sofistiskā kritiskā domāšana izpaužas prasmīgā argumentācijas tehnikā, bet lieto šīs prasmes šauri egoistiskās interesēs, t.i., izmanto savas domāšanas prasmes vienīgi savā labā vai, lai apliecinātu savas retorikas prasmes. Pretstatā tam, produktīvi kritiski domājoša personība ir spēcīga argumentācijas tehnikā, taču lieto to nesavtīgi, godprātīgi, pakļaujot kritiskai izpētei ne tikai citu cilvēku viedokļus, bet ir gatava koriģēt arī savas intereses un viedokļus. Tādejādi kritiskā domāšana atklājas kā paškontrolējošs prāta stāvoklis, kā empātiska attieksme pret atšķirīgiem viedokļiem, kurai raksturīga tieksme izmantot vienus intelektuālus kritērijus gan savas, gan citu argumentācijas novērtēšanai.

Šī kritiskās domāšanas izpratne mūsdienās iegūst arvien plašāku rezonansi, īpaši tādēļ, ka vairāku gadu desmitu laikā, ASV pedagogi ir secinājuši, ka analītisko domāšanas prasmju mērķtiecīga attīstīšana skolā un augstskolā nav devusi iecerētos rezultātus.(Hinkkanen,2000; Kincheloe,2000)

Meklējot risinājumus kritiski reflektīvo mācību efektivitātes palielināšanai kopš 2000. gada angloamerikāniskajā pedagogijā no jauna ir aktualizējušās diskusijas par kritiskās domāšanas izpratni. Šajā diskusijā iezīmējas vairāki pētniecības virzieni:

1) *kritiskās un radošās domāšanas attiecības* – ilgu laiku tika uzskatīts, ka šie domāšanas veidi ietver diametrāli atšķirīgas operācijas un prasmes, taču jaunākajos pētījumos tiek pierādīta radošās un kritiskās domāšanas saistība un mijdarbība starp abām domāšanas daļām, kas dod iespēju runāt par *radoši kritisko* domāšanu; 2) *kulturāli un morāli neitrālas kritiskās domāšanas* idejas pārskatīšana – reducējot sociālos un kultūras kontekstus un akcentējot analītisko domāšanas prasmju attīstīšanu skolā, domāšana tiek izolēta mākslīgā

laboratorijas vidē, kas faktiski arī neļauj realizēt ideju par kritisko domāšanu kā līdzekli produktīvai funkcionēšanai sabiedrībā(Kincheloe,2000);3) *kritiskās domāšanas racionālās izpratnes papildināšana ar emocionālo aspektu* – atsaucoties gan uz Dž. Djūija ideju par emocionālā pārdzīvojuma lomu reflektīvajā pētījumā, gan Ļ. Vigotska atziņu par intelekta un afekta saikni(Vigotskis,2002) tiek koriģēts tradicionālais intelekta un emociju pretstatījums kritiskajā domāšanā. (Thayer – Bacon,2000)

Pēdējos gados vērojama arī ASV pedagogu pievēršanās Eiropas kritiskās domāšanas teorijas analīzei.(Herman,1998) Salīdzinot abu pieeju skatījumus, var konstatēt principiālas atšķirības kritiskās domāšanas izpratnē.(1. tabula)

1. tabula.

Kritiskās domāšanas izpratnes salīdzinājums ASV pragmatisma pedagogijā un Eiropas kritiskajā pedagogijā

Kritiskās domāšanas izpratne pragmatisma pedagogijā	Kritiskās domāšanas izpratne kritiskajā pedagogijā
<ul style="list-style-type: none"> • Racionāla prāta pašattīstība. • Kritiski reflektīva individuālās apziņas darbība individuāli produktīvai funkcionēšanai sabiedrībā. • Pašattīstība kā neierobežota cilvēka prāta darbības progresa iespēja. • Kritiskās pašattīstības mērķis – indivīda progresīva pilsoniskā izaugsme produktīvai un efektīvai funkcionēšanai demokrātiskā sabiedrībā. • Reflektivitāte kā atsevišķa indivīda apziņas īpatnība – reflektīvi loģisks apziņas plūdums racionālas vērtēšanas ietvaros. • Kritiskās domāšanas ideja saistīta ar izglītotas, demokrātiskas, progresīvas nākotnes sabiedrības veidošanu 	<ul style="list-style-type: none"> • Indivīda kritiska pašnoteikšanās. • Vēsturiski pastarpināta kritiska pašnoteikšanās spēja, indivīda emancipācijai un autonomu morālo lēmumu pieņemšanai. • Cilvēka pašnoteikšanās un izglītības iespēju vēsturiskā un sabiedriskā nosacītība, ierobežotība. • Kritiskās pašnoteikšanās mērķis – autonomijas, kopīgās atbildības un solidaritātes apziņas veidošanās kā indivīda pašrealizācijas nosacījums. • Reflektivitāte kā indivīda pašrealizācija humānas dzīvesdarbības ietvaros – indivīda un sociāli kulturālo procesu abpusējo attiecību izpētes līdzeklis. • Kritiskās domāšanas ideja ir saistīta ar izglītotas, vēsturiski nosacītas sabiedriskās apziņas veidošanu dzīvesdarbībai demokrātiskā sabiedrībā nākotnē.

ASV pedagogijas teorētiķi uzskata, ka kontinentālās, t.i., Eiropas pedagogijas teorijas, kas būtībā vērstas uz domāšanas ideālo modeļu un indivīda ideālo pašattīstības mērķu un uzdevumu konstatēšanu, kā arī realizācijas iespēju meklējumiem, savā ģenēzē ir

radījušas nozīmīgu teorētisku problēmu, kas saistās ar cilvēka principiālo progresā iespēju skaidrojumu.

Klasiskajās Eiropas teorijās indivīda empīrisko determināciju ierobežo laiks un vieta, līdz ar to arī indivīda potenciālās iespējas ir ierobežotas. Savukārt, ASV apgaismības pedagoģiskā optimisma gaisotnē, atsaucoties uz Džūija optimistiskajām prognozēm par cilvēka izaugsmes iespējām, aizstāv ideju par indivīda attīstības iespēju neierobežotu progresu, ticība tam, ka, pateicoties izglītības un sabiedrības reformai, ir sasniedzams cilvēces iespējamās pilnveides ideāls. Eiropas pedagoģijai līdz ar to tiek pārņemts skepticisms un apdomīgā attieksme pret pedagoģiskās iedarbības iespējām, kas balstās Eiropas filosofijas atziņās par cilvēka principiālo nepilnību, nepabeigtību, atrašanos tapšanas procesā. (Hinkkanen, 2000)

Jāsaka, ka Eiropas kritiskās pedagoģijas teorijas, atzīstot eksistenciālo pieeju cilvēka būtības meklējumos, atgādina par cilvēka pašattīstības un izglītības iespēju komplicēto raksturu un izvairās no pārliecīgā optimisma šajos jautājumos. Tas ir saistīts ar Eiropas atšķirīgo sociāli kultūralo pieredzi un vēsturisko atmiņu - tieši šī vēsturiski izveidojusies piesardzība liek pārskatīt apgaismības skatījumu uz cilvēka prāta spēju attīstības neierobežotajām iespējām un papildināt kritiskās spriestspējas mērķtiecīgas attīstības ideju ar vēsturiski pastarpinātas sabiedriskās refleksijas aspektu. (Klafki, 1991)

Kritiskās domāšanas teorētiski Eiropā, atbilstoši humānisma nostādņām, ir definējuši indivīda kritisko pašattīstību kā uz pašnoteikšanos, brīvību, emancipāciju, autonomiju, garīgo pilngadību, racionalitāti vērstu ideju. Būt kritiskam, saskaņā ar to, nozīmē būt apveltītam ar saprātīgas pašnoteikšanās spēju, kas atbrīvo indivīdu no ārējas determinētības un dod iespēju, autonomi domājot, pieņemt morālus lēmumus. (Kraak, 2000; Petri, 2000)

Saprātīga indivīda pašattīstība, kas balstās intelektuālās brīvības idejā, angloamerikāniskajā izglītības tradīcijā tiek skaidrota visai līdzīgi eiropiskajai pašnoteikšanās idejai. Teorētisko nostādņu sazarāšanās ASV un Eiropā ir radījušas tieši atšķirīgā reflektivitātes izpratni. Pragmatisma pedagoģijā reflektivitāte ir mērķorientētas produktīvas un racionālas ideju ķēdes radīšana, līdz ar to jēdzienus kritiskā un reflektīvā domāšana iespējams lietot kā sinonīmus. (Fisher, 1991) Kritiskajai domāšanai raksturīgs reflektīvi loģisks apziņas plūdums racionālās vērtēšanas ietvaros. Atbilstoši pragmatismam *reflektivitāte* tiek izprasta kā *indivīda izziņas īpatnība*. Personības pašattīstība noris indivīdam reflektējot par savas domāšanas norisi un tās mainīgumu. (Дьюи, 1997; Ennis, 1996; Halpern, 2000; Lipmann, 1991)

Eiropas pedagoģiskajā tradīcijā ar reflektivitāti tiek domāta indivīda pašrealizācija humānas darbības progresijas ietvaros, cenšoties izvairīties no solipsiska skatījuma. Reflektivitātes, kā cilvēkiem tipiska spējas, būtība pašnoteikšanās ietvaros netiek meklēta indivīda izziņas darbībā, *reflektivitāte* netiek skatīta kā atsevišķa indivīda domāšanas un darbības refleksija, bet gan kā *indivīda un pasaules abpusējo attiecību izpētes līdzeklis*. (Aebli, 1997; Angilletta, 2002; Klafki, 1991) Indivīda pašnoteikšanās pārbaudāma attiecībā pret to, kā pašnoteikšanās un brīvība tiek izprasta katrā vēsturiskajā un sociālajā kontekstā, kāds ir to saturs un nosacījumu kopums. Tā netiek skatīta subjektīvās dimensijas kontekstā, bet tiek balstīta kultūrā.

ASV pragmatisma pedagoģijā indivīda kritiskas pašattīstības mērķis ir progresīva pilsoniskās izaugsme, kas ir principiāli neierobežota un attīstās saskaņā ar sabiedrības attīstību, Eiropā kritiskā pašnoteikšanās atklājas kā vēsturiski pastarpināta apziņa, kas veidojas ar mijdarbojoties individuālajai apziņai ar konkrētu sociāli kulturālo vidi.

Apkopojot atziņas par kritiskās domāšanas idejas ģenēzi ASV pragmatisma pedagoģijā, jāsecina, ka:

- 20. gs. sākumā ASV pedagoģijā izveidojas no Eiropas pedagoģijas atšķirīgs skatījums uz kritiskās domāšanas fenomenu, kas balstās Dž. Džūija pedagoģiskajās atziņās par nepieciešamību mērķtiecīgi attīstīt skolēnu domāšanas prasmes, lai disciplinētu un loģiski attīstītu prātu, kas dotu iespēju reaģēt uz problēmām sabiedrībā;
- kritiskā domāšanas pašattīstība pragmatisma pedagoģijā tiek saprasta kā neierobežota cilvēka prāta darbības filoģenēzes nodrošinātāja;
- reflektivitāte kā indivīda apziņas darbības īpatnība ir kritiskās domāšanas priekšnoteikums;
- kritiskā domāšana nozīmē reflektīvi loģisku apziņas plūdumu racionālas vērtēšanas ietvaros,
- kritiskās prāta pašattīstības mērķis ir indivīda progresīva pilsoniskā izaugsme efektīvai un produktīvai funkcionēšanai demokrātiskā sabiedrībā.

1.1.3. Kritiskās domāšanas izpratne pedagoģiskajās teorijās Eiropā 20. gs.

20. gs. sākumā Eiropā, turpinot P.Natorpa uzsākto tradīciju, kritiskās domāšanas kā pedagoģiskā fenomena pētniecībai pievēršas daudzi teorētiķi, taču tikai pēc Otrā Pasaules kara izveidojas atsevišķas pedagoģijas teorijas, kas kritiskās spriestspējas veidošanos uzskata par savu centrālo zinātnisko interesi.

Uzsverot to, cilvēks ar attīstītu spriestspēju ir īpaša zināšanu ieguves instrumenta pārvaldītājs, Sergejs Hesens(1887.-1950.), izstrādā didaktikas teoriju, ko nosauc par "kriticisma didaktiku". Hesens raksta, ka vienlaicīgi ar Kanta "Kritikas" parādīšanos, taču neatkarīgi no tās, Johans Heinrihs Pestalocijs(1746.-1827.) ir paudis didaktiskus secinājumus par intelektuālās un tikumiskās izglītības kopsakarībām, kā arī par domāšanas prasmju attīstīšanu skolā.(Pestalocijs,1996) Nosaucot Natorpu par kritiskās didaktikas idejas radītāju, Hesens atzinīgi atsaucas arī par Djūija idejām par zinātniskās izziņas metodes apguvi. Taču tieši S. Hesens pedagoģijā tiek uzskatīts par kritiskās didaktikas radītāju.(Hesens,1929)

Hesens noraida ideju par formālās domāšanas prasmju attīstīšanas lietderīgumu, uzskatot, ka mācīšanās, kas vadās pēc saturiski nepiepildītām, gatavām shēmām, spriešanas likumu un paņēmienu kopām, nedod iespēju pilnveidoties skolēnu disciplinētai domāšanai. Faktiski Hesens jau pusgadsimtu iepriekš uzsāk diskusiju ar pragmatisma pedagoģijas centieniem attīstīt kritisko domāšanu ar kognitīvo domāšanas prasmju ievingrināšanas palīdzību.

"Dzīva" domāšana, raksta Hesens, shēmās neiekļaujas, un tādēļ skolotājiem neatliek nekas cits kā attīstīt domāšanas prasmes ar vairs neprogresējošas valodas vai no dzīves nošķirtas matemātikas materiāla palīdzību.(Hesens,1929) Taču reālajā dzīvē, kas prasa no cilvēka apķērību, kriticismu un iniciatīvu, formālā veidā attīstīta domāšana būs bezspēcīga. Tā nepiedāvā instrumentus patstāvīgai zināšanu iegūšanai, jo māca domāt gatavās shēmās, pēc iepriekš dotiem likumiem. Tādēļ nepieciešama domāšanas prasmju attīstīšanas metode, kas dotu iespēju veicināt patstāvīgas, sabiedriski lietderīgas domāšanas veidošanos.

Hesens uzskata, ka *mācīšanās uzdevums ir kritiskas spriešanas metodes apgūšana*. Zinātniskās izziņas metodes apguve dod ierosinājumu un ievirzi skolēna patstāvīgajai domāšanai, tā nav abstrakta spēja darināt silogismus, analizēt jēdzienus, formulēt definīcijas. Kritisko metodi nav iespējams apgūt ārpus zināšanām, bet gan vienīgi pielietojot to konkrētu problēmu risināšanā. Kanta izstrādātās kritiskās domāšanas metodes

jēga pastāv tās saplūšanā ar pieredzi, raksta Hesens, tādejādi to var apgūt, tikai radot jaunas zināšanas, atklājot jaunas atziņas, bet nevis vingrinoties ar atklātu un gatavu zināšanu materiāla palīdzību.

Savā darbā “Pedagoģijas pamati” Hesens salīdzina kritiskās domāšanas metodes apguvi ar Sokrāta filosofēšanas metodi “majeutiku”. Šo metaforu 20. gs. otrajā pusē bieži izmantos pragmatisma pedagoģijas pārstāvji, lai raksturotu kritiskās domāšanas akta norisi. Sokrāts salīdzināja filosofa, Hesens - skolotāja darbu ar bērna saņēmējas arodu. Skolotājam ir jāpalīdz dzimt skolēna atziņai, pašu atziņas radīšanu atstājot skolēna ziņā. Respektīvi, metodiski veicināt patstāvīgu domāšanu, nevis piedāvāt šablonu gatavu patiesību analizēšanai. Skolēns apgūstot kritiskās domāšanas metodi iegūst instrumentu vēlākām zinātnes studijām universitātē.(Hesens,1929)

Mācīšanās uzdevumu Hesens saskata cilvēka prāta kulturizācijā, uzlabošanā ar zinātniskās izziņas metodes palīdzību, kas palīdzētu viņam zinātniski uzstādīt jautājumus, un dod iespēju šos jautājumus risināt. Attīstīts prāts nav vienkārši spēcīgs prāts, tas ir zinātniski izglītots prāts, kas uzņēmis sevī zinātnisko kultūru un savu patstāvīgo domāšanu prot pakārtot metodes prasībām. Ja formālās loģikas mērķis ir vispārīgu un abstraktu nosacījumu uzstādīšana, kam domāšana seko neatkarīgi no paša domāšanas priekšmeta, tādu formu radīšana, kas šķirtas no pieredzes, tad Kanta transcendentālā loģika, nostādīdama formu pieredzē, ir cieši saistīta ar pašu priekšmetu, ko izziņa veido. Šai transcendentālajai domāšanas loģikai atbilst *kritiskā didaktika, kuras mērķis ir radoša skolēna domāšanas darbības veicināšana. Izmantojot zinātniski kritisko domāšanas metodi, skolēns iesaistās savas zinātniskās pieredzes konstruēšanas procesā.*

Hesens uzskata, ka līdzīgi Kanta kriticīsmam, kas atrisina empīrisma un racionālisma pretrunu, kritiskās domāšanas metode pedagoģijā atrisina formālās (domāšanas prasmju producēšana bez mācību satura) un reālās (faktu zināšanu uzkrāšana, reproducējot) izglītības pretrunu.(Hesens,1929) Kritisko metodi iespējams apgūt tikai saistībā ar mācību saturu, nevis abstrakti. Skolēns apgūst zināšanas, tās no jauna atklādams, patstāvīgi konstruēdams, iegūstot šajā darbībā arī prāta disciplinēšanu, spēju analizēt un deducēt, tiek panākta arī viņa psihisko spēju papildināšana. Hesens tādejādi iezīmē kritiskās domāšanas konstruktīvo aspektu, ko 20. gs. otrajā pusē pārņems kritiskā konstruktīvisma pedagoģija.

Kritiskā didaktika, zinātniskās metodes apgūvē redz mācīšanās augstāko mērķi – tā audzina patiesai domāšanas brīvībai. Kritiskās izziņas metode nav sasniedzama ārēji

nosacīti, - pašam skolēnam jānoskaņo prāts noteiktai zinātniskajai kārtībai. Šajā ziņā kritiskā metode ir subjektīva, jo tā atklāj subjekta pasaules skatījumu. Taču tā nav subjektīvo psihisko īpašību kopums, kā to uzskata pragmatisma pedagogija. Tā ir objektīvs pārpersonisks sākums, kam izzinošais subjekts pakārtojas kā kaut kam obligātam, ja grib rīkoties atbilstoši zinātniskās metodes loģikai. Kritiskā metode ir domāšanas likums, kam var pakārtoties, vienīgi to labprātīgi pieņemot. (Hesens,1929)

Novērtēt to, vai skolēns ir apguvis kritisko metodi, nav iespējams ne izjautājot, ne liekot atrisināt vienu vai vairākus uzdevumus, uzskata Hesens. Ikviens subjekts īpašā unikālā veidā izmanto šo metodi, atklājot tās jaunas īpatnības. Pārvaldīt zinātniskās domāšanas metodi nozīmē tās izmantošanu visdažādāko jautājumu risināšanā, spēju pašam iegūt jaunas zināšanas, zinātniskā līmenī - paplašināt zināšanu sfēru ar patstāvīgiem pētījumiem. Tas nozīmē, ka *kritiskās domāšanas metodes apguvi iespējams novērtēt, tikai ilgstoši novērojot cilvēka patstāvīgo mācīšanos, pētīšanu, zinātnisko darbību, kā arī to, kā viņš ikdienā izmanto šo metodi, kā uzstāda jautājumus, kā apstrīd tos, kā meklē problēmu risinājumus* utt. Hesens tādejādi izvirza nosacījumus gan kritiskās domāšanas veidošanās izpētei, gan iezīmē kritiskās domāšanas metodes saistību ar sabiedrisko procesu analizēšanu un vērtēšanu.

Skolotāja uzdevums klasē, auditorijā, laboratorijā ir kritiskās metodes didaktiska lietošana skolēnu domāšanas attīstīšanai. Respektīvi, patstāvīgās domas spraugums, ar kuru skolotājs pats pielieto metodi, uzstādot skolēniem problēmu, risinot to ar metodes palīdzību, ir labākais līdzeklis skolēnu kritiskās domāšanas veicināšanai.(Hesens,1929) Izstrādājot didaktiku skolēnu kritiskās domāšanas metodes veidošanai. S. Hesens attiecina to ne tikai uz izglītības augstākajām pakāpēm, bet arī uz zemākajām, uzskatot, ka patstāvīgas domāšanas prasmes ir jāattīsta jau pirmajos skolas gados.

Hesena kritiskās didaktikas izveide ietekmē turpmāko kritiskās domāšanas teoriju attīstību Eiropas pedagogijā, viņš daudzos pedagogiskajos avotos tiek minēts, kā kritiskās domāšanas kā pedagogiska fenomena pamatotājs.

Pievēršoties kritiskās domāšanas idejas traktējumam mūsdienu Eiropas, īpaši Vācijas pedagogiskajās teorijās, jāatzīmē, ka ASV kritiskās domāšanas virziens kontinentālās kritiskās teorijas jeb kritiski emancipējošās pedagogijas tradīcijā netiek pieminēts, t.i., angloamerikāniskā kritiskās domāšanas teorija paliek ārpus mūsdienu eiropeiskās kritiskās pedagogiskās diskusiju loka. (Hinkkanen,2000) Analizējot kritiskās apziņas veidošanas pedagogiskos nosacījumus, vairāki Eiropas autori atsaucas uz Džona

Djūija atziņām(Kron,1999;Gudjons,1998;Flitner,2001), taču kritisko domāšanu pragmatisma tradīcijas ietvaros tikai piemin saistībā ar kritiski racionālo pedagogiju(Kron,1999).

Eiropas pedagogijā 20. gs otrajā pusē Imanuela Kanta ideja par kritisku zinātnes metodi moderno zinātņu attīstības gaitā, īpaši saistībā ar sociālajām zinātnēm un pedagogiskajām tradīcijām, ir transformējusies četros zinātnes, precīzāk, izziņas kritikas virzienos – tie ir *transcendentāli kritiskais*, *kritiski racionālais*, *sabiedriski kritiskais* un *zinātniski kritiskais* virziens.(Kron,1999)Visi četri virzieni Eiropas pedagogijas zinātnē šobrīd ir aktīvi pārstāvēti un tiek skatīti pozitīvā konkurencē, tādejādi stiprinot zinātnisko izteikumu, apgalvojumu zinātniskās un izziņas teorētiskās pretenzijas.

Transcendentāli kritiskā jeb principiālzinātniskā pedagogija, turpinot attīstīt Kanta filosofijas tradīcijas, pēta transcendentāli kritiskās refleksijas funkciju pedagogijā. Šīs pedagogijas teorijas pētīšanas procesa uzmanības centrā ir zinātniskās izziņas iespējas, kā arī izziņas spēja kā tāda un tās pamatprincipu kritika. Tās nozīmīgākie pārstāvji ir V. Fišers, M. Heitgers, K. H. Dikops un R. Lasāns. Pedagogijas zinātniskos kritērijus principiālzinātniskā pedagogija izvirza, ņemot vērā audzināšanas realitātes saistību ar tās nosacītajām iespējām, nevis faktisko realitāti, par būtiskāko uzskatot pedagogisko nosacījumu un izteikumu izcelsmes un pamatošanas pētniecību. Jēdziens “kritisks” šajā teorijā tiek traktēts metafīziski. Kopumā tai raksturīgs radikāls, metodiski skeptisks jēdzienu skaidrojums, pastāvīgi tiek izvērsti jautājumi par pedagogijas teoriju definēšanas nosacījumiem. (Gudjons,1998, Kron,1999,Krüger,2002)

Kritiski racionālās teorijas pozīcija pretēji transcendentāli kritiskajai pedagogijai ir metodiski kritiska - tā ir empīriska, neuzticas spekulācijām, pievēršas pedagogisko faktu izpētei, reālismam. Kritiskais racionālisms raksturojams kā kritiski analītisks pedagogijas virziens, tā uzmanības centrā ir pozitīva zināšanu un to ieguves izpratne. Balstoties Karla Popera analītiskajā filosofijā, kritiski racionālā pedagogija ir orientēta uz nomoloģiskām zināšanām, t.i., uz zināšanām, kas saistītas ar likumsakarībām. Jēdziens “kritika” tiek saprasts kā teorijas un likumu konfrontācija ar iespējami daudziem falsifikācijas eksperimentiem. Savukārt, “racionālisms” saistīts ar racionālu modeļu – pēc iespējas vienkāršāku pareizu likumu realitātes skaidrošanai - konstituēšanu, t.i., tiek izvirza nomoloģiskās hipotēzes jeb teorijas, kas tiek izmantotas kāda fenomena izskaidrošanai un prognozēšanai. Kritiskajā racionālismā tiek uzskatīts, ka teorijām, arī pedagogiskajām, jābūt loģiskām, nepretrunīgām, salīdzināmām un tās nedrīkst ietvert sevī vērtējumus. Šī

pedagoģijas virziena galvenie pārstāvji ir H. Rots, V. Brecinskas, F. Kube, L. Rossners.(Kron,1999, Krüger,2002)

Zinātniski kritiskais virziens akcentē zinātniskos sasniegumus un zinātnes lomu sabiedrībā, tas kritizē nereflektētu pieeju daudzām zinātnēm, arī pedagoģijai. Atbilstoši Kanta filosofijas atziņām, iesaka zinātnē pastiprināt saprātīgas, kritiskas analīzes nozīmi un vairāk drosmes un fantāzijas parādīt sakarā ar pētīšanas metodēm un likumiem. Zinātniski kritiskās pedagoģijas intereses aptver ne tikai metodoloģijas, bet arī sabiedrības procesu kritiku, kā arī pievēršas katra atsevišķa cilvēka prāta lietošanas nosacījumiem.(Kron,1999)

Sabiedriski kritiskais pedagoģijas virziens, balstoties uz M. Horkheimera, T. Adorno un J. Hābermāsa filosofiju, norobežojas gan no abstrakti metafiziskajiem pedagoģijas traktējumiem (Hēgelis, Lits), gan empīriskās pedagoģijas un zinātnes izpratni papildina ar sabiedrisku nosacījumu dimensiju. Lai mūsdienās pedagoģija atgūtu I. Kanta postulēto garīgā brieduma funkciju, sabiedriski kritiskajā pedagoģijā tiek attīstīta diskusija par pedagoģiju kā emancipatorisku zinātni, balstoties uz filosofijā pazīstamo kritisko teoriju(Gmünder,1985). Sabiedriski kritiskā pedagoģija mūsdienu pedagoģiskajā diskursā tiek izcelta saistībā ar pedagoģijas zinātnes aktuālajām tendencēm, t.i., ar orientēšanos uz pedagoģijas metateorētisko un izziņas teorētisko jautājumu tendencēm, virzieniem un pozīcijām.(Gudjons,1998; Kron,1999;Krüger,2002)

Kritiskā pedagoģija, kas pieskaitāma pie sabiedriski kritiskā pedagoģijas zinātnes virziena, piesaka sevi 20. gs. septiņdesmitajos gados. Tā norobežojas no empīriskās un arī no humānpedagoģijas, norādot, ka tās nav bijušas spējīgas kritiski izturēties pret audzināšanas sabiedriski vēsturisko attīstību, balstās ne tikai "Frankfurtes skolas" kritiskajā teorijā, bet arī humānpedagoģijas paškritikā, uzskatot, ka sabiedriski politiskās pedagoģiskās prakses izteikumu nosacītība un pedagoģijas autonomijas ideja ir jāpakļauj teorētiskai refleksijai. Kritiskās pedagoģijas zinātniskos pamatus ir veidojuši H. Blankercs, K. Molenhauers, V. Lemperts, V. Klafki u.c.

1971. gadā Volfgangs Klafki publicē referātu "Audzināšanas zinātne kā kritiski konstruktīvā teorija: hermeneitika – empīrija – ideoloģijas kritika", kas arī tiek uzskatīts par atskaites punktu kritiskās pedagoģijas teorijas izveidē. V. Klafki attīsta sabiedriski kritisku zinātnisko diskusiju, kurā aizstāv viedokli, ka pedagoģiskās darbības uzdevums ir dot iespēju veidoties indivīdam, kas gatavs demokratizācijai, emancipācijai, garīgajam briedumam un pašnoteiksmei, respektīvi, no jauna aktualizē jautājumus par cilvēka

kvalitātēm, kuras jau Kants nosauca par pedagoģiskās darbības un normu noteikšanas regulatīvajam idejām.(Klafki,1991)

Pret empīrisko pedagoģiju kritiskā pedagoģija izvirza sekojošus iebildumus: empīriski pozitīvistiskā zinātne apskata sociālo realitāti kā vienkāršu objektu, nereflektē pati sevī kā šī priekšmeta noteiktu daļu; pozitīvisma realitātes izpratne ir dogmatiska, taču zinātnes priekšmetam jābūt pētāmam; īpašais, unikālais, cilvēka unikalitāte izzūd abstrakciju priekšā – ideogrāfisku (individuālu un unikālu aprakstītu) pētniecisko aspektu vietā pastāv tikai nomotētiskie (vispārīgu likumu veidā formulēti). Par darbības modeli kļūst audzināšanas tehnika, bet tādā gadījumā tās heteronomija ir neizbēgama.(Gudjons,1998)

Pamatojot savu pedagoģisko pieeju kritiskajā teorijā, V. Klafki uzskata, ka mūsdienu sabiedrībā, kad cilvēki var ietekmēt sabiedriskos apstākļus un tos racionāli izmantot, par jauniešu izglītības vadmotīvu jāklūst tādiem jēdzieniem kā kritiskā spriestspēja, izglītošanās, emancipācija, autonomija, saprātīgums. Izglītības sabiedriskie pamatnosacījumi šajā teorijā tiek savienoti ar ideālistisko perspektīvu – apgaismības ideju Kanta izpratnē, t. i., ideju par indivīda saprātīgas domāšanas nozīmi viņa izaugsmē. (Kron,1999)

Kritiskās teorijas pārstāvis Teodors Adorno darbā “Audzināšana pēc Aušvices”, atgādinot Eiropai tās šausminošo 20. gadsimta pieredzi, raksta: “Vienīgais patiesais spēks, lai cīnītos pret Aušvices principa atkārtanos ir autonomija, ja es drīkstu izmantot Kanta izteicienu; spēja uz refleksiju, uz pašnoteikšanos, uz aklu līdzī nedarīšanu.” (Adorno,1997,679) Runa ir par *kritiskās teorijas mērķi - sekmēt sabiedrisko attiecību izmaiņšanos ar saprātīgi domājošas sabiedrības palīdzību, papildinot indivīda kritisko spriestspēju ar sabiedriskās nosacītības un vēsturiskās apziņas ideju.* (Thyen,1999)

Saistībā ar Jirgena Hābermāsa filosofiju kritiskā pedagoģija meklē atbildi uz jautājumu par saprašanās iespēju pamatojumu plurālajā sabiedrībā. Hābermāss atsauca uz Kanta universalismu un racionalismu – domu par zināšanu universālo un nepieciešamo dabu, kā to izsaka Kanta kategoriskais imperatīvs. Hābermāss aizstāj kategorisko imperatīvu ar jaunu universālas ētiskas idejas izpratni - racionālā diskusijā iegūtu vienošanos – *consensus*.(Habermas,1992) Tā ir universāla ideja, ko iespējams lietot kā darbības principu attiecībā pret visām dzīvām būtnēm.(Lasmane,1998) Kritiskajā pedagoģijā consensus, kas ietver sevī prasību pēc universālā, parādās kā sabiedriski pedagoģiskās prakses veidošanās nosacījums.

Dialektiskās argumentācijas izpratne kritiskajā pedagogijā pamatojas Frankfurtas skolas pārstāvju K. Marksa teorijas sociāli psiholoģisko aspektu un dialektiskās argumentācijas modeļa aktualizācijā – domāšana un rīcība (arī katra indivīda) raksturo vispārējos sabiedriski ekonomiskos nosacījumus, kuros cilvēks izaug (tēze), no pretrunas par iespējamo “labo dzīvi”(antitēze) izriet kvalitatīvi citas augstākas pakāpes iespēja un nepieciešamība – ideālo taisnīgo apstākļu īstenošana (sintēze).(Gmünder,1985)

Kritiskā pedagogija sevi raksturo ne tik daudz kā jau izstrādātu audzināšanas metodisku ievirzi, bet gan kā noteiktu viedokli, kuru ievērojot iespējams lokalizēt sabiedriskās problēmas ar izskaidrošanas, saprātīgas rīcības, emancipācijas un pašnoteikšanās palīdzību. Uzskatot, ka sabiedriski nosacīta ir ne tikai audzināšana, bet arī zinātne, kas to pēta, kritiskā pedagogija izziņas interešu problēmas skata kritiskā aspektā – atzīst, ka teorijai ir jābūt kritiskai, racionālā diskusijā analizētai, lai atklātu tajā implicētos ideoloģiskos uzslāņojums. Kritiskā audzināšanas prakse izskaidro pati sevi, palīdz skolotājiem izprast audzināšanas sistēmas atkarību no valdošajām sabiedrības struktūrām.(Kron,1999)

Ideoloģijas kritika kritiskajā pedagogijā tiek skatīta kā metode, sabiedrisko nosacījumu dēļ audzināšanas praksē radušos kļūdu noskaidrošanai un novēršanai.(Klafki,1989)

Par centrālo teorētisko ideju kļūst cilvēka saprātīga *pašnoteikšanās*, kas pamatojas emancipācijā Franču revolūcijas ideju un I. Kanta praktiskās filosofijas kontekstā. Domu par izglītību kā spēju uz saprātīgu pašnoteiksmi, Klafki savieno ar tādiem elementiem kā *brīvība, emancipācija, autonomija, garīgais briedums, saprāts un patstāvība*. Izglītība kļūst par “spēju uz saprātīgu pašnoteikšanos, emancipāciju no svešas ietekmes pieņemot kā noteikumu, pieprasot, ieskaitot, kā spēja uz autonomiju, domāšanas brīvību un personīgo, savu morālo izvēli”(Klafki,1991,19) Izglītota cilvēka patstāvība un pašnoteikšanās attīstāma ar paša izvēlētas izglītības palīdzību. Individuālais izglītības process tiek traktēts kā sabiedriski nosacīts process. Indivīds iegūst zināšanas dažādu pasauli transformēju problēmu kontekstā, attīstot savā izglītības procesā līdznoteikšanos kā būtisku mūsdienu cilvēka kvalitāti. Līdznoteikšanās spēju attīstīšana, pēc Klafki domām, ir svarīgākais uzdevums izglītības procesa organizēšanā gan skolā, gan augstskolā.(Klafki,1991)

Izglītība kritiskās pedagogijas izpratnē ir jauna veida sabiedriskās kopības(Gemeinschaft) apziņa, kas izpaužas kā individuālās atbildības idejas sabiedriski vēsturiska paplašināšanās, kas tiek attīstīta izglītības procesā. Kopīgā atbildība jeb

līdzatbildība atklājas kā indivīda pašrealizācijas jauna noteiksme. Runa nav par cilvēka veidošanos individuālajā izteiksmes formā, bet gan par viņa izvēli izglītības procesā sabiedriskās un vispasaules atbildības veidošanai. Šāda izglītības procesa būtība, atšķirībā no klasiskā formulējuma, ir ietverta nevis idejā par indivīda izaugsmi no individuālās izziņas un kultūras formu mijdarbības, bet gan izriet no izpratnes par personu, kas mācās, atrodoties kritiskā diskusijā ar aktuālajām pasaules problēmām.(Klafki,1991) Izglītības process līdz ar to ir daudzdimensionāls un multiperspektīvs, paša subjekta atklāts, strukturēts un virzīts pretī subjektīviem un sabiedriskiem mērķiem.

Klafki min pamatproblēmas, saistībā ar kurām indivīda izglītība kalpo kā mēdijs vispārējās pasaules problēmas risināšanā: miera, ekoloģiskās, līdztiesības, tehniskās attīstības iespēju un bīstamības, informācijas un komunikācijas mēdiju jautājums, ētisku savstarpējo attiecību pamatojuma u.c. problēmas.

Klafki nosauc savu teoriju par kritiski konstruktīvu un uzsver, ka tā ir nevis normatīvi preskriptīva, bet gan perspektīvu koncepcija, kas sevi pārbauda un attīsta kā aktuālais pētījums un atklājas tikai aktuālajā praksē.(Kron,1999) Šī teorija mūsdienās pēc trīsdesmit gadus ilga strauja sabiedrības progresa arvien ir aktuāla un atbilst mūsdienu pedagoģijas zinātnes nostādņēm.(Gudjons,1998)

Kritiski konstruktīvā didaktikā modeļa centrālā kategorija ir izglītība, kuras mērķis ir dot iespēju skolēniem iemācīties vēsturiski veidojušos cilvēces tagadnes un nākotnes būtiskāko problēmu izpratni, veicināt katra cilvēka līdzatbildību un vēlmi piedalīties to risināšanā. Ar izglītību, attiecinot to uz galvenajām tipiskajām laikmeta problēmām, tiek saprasta patstāvīgi izstrādāta un katra cilvēka personiskajai atbildībai pakļauta triju pamatspēju kombinācija – pašnoteikšanās spēja, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēja.(Klafki,1991)

Ar jēdzienu “*kritisks*” kritiskajā konstruktīvismā *saprot uz pašnoteikšanos, līdznoteikšanos un solidarizēšanos vērstu kritisku spriestspēju izkopšanu*, bet ar jēdzienu “konstruktīvs” norāda uz koncepcijas praktisko ievirzi, tās darbīborientējošo, tēlojošo un pārveidojošo tendenci. Mācīšanas un mācīšanās process tiek skatīts mijdarbībā, kura laikā skolēni ar skolotāja palīdzību mācās arvien patstāvīgāk apgūt dažādas atziņas un attīsta spēju izprast sabiedrības vēsturiskos procesus. Šāda mācību procesa pamatā ir mācību vielas radoša, heirstiska apguve, kas ir praktiski orientēta, reāli noderīga, ņemot vērā mācību vielas izpratni, vingrinājumus, atkārtošānu utt. Mācību process ir diskursīvi pamatots, plānots, t.i., plānošanā piedalās arī skolēni, kopīgi apspriežot procesa nepilnības,

akcentējot skolēnu interesējošās problēmas. Līdz ar to mācības kritiskajā konstruktīvismā vienmēr ir sociāls process, atbilst demokrātiskas sociālās audzināšanas principiem.

Mācību plānošanas perspektīva, balstoties uz šiem nosacījumiem ir sekojoša: pirmais līmenis ir *nosacījumu analīze* – skolēnu darbības sociālkultūras nosacījumi, vecums, motivācija, zināšanas utt.; skolotāju darbības; iespējas un robežas, kuras noteikusi izglītības institūcija, kā arī traucējošie faktori. Turpmākais līmenis, kas mijiedarbojas ar pirmo, ietver sevī četrus jautājumu kompleksus: 1) pamatojuma kopsakarību, 2) tematisko strukturēšanu, 3) pieejamības un dažādu līdzekļu izmantošanas iespējas, 4) metodisko strukturēšanu. Pamatojuma kopsakarība saistīta ar trim apakšjautājumiem: a) kāda varētu būt apskatāmā temata pašreizējā nozīme, saistībā ar jauniešu pieredzē iegūtajām un praktiski izmantojamām jēgas kopsakarībām, audzēkņu ikdienas dzīvē? b) cik nozīmīgs šis temats varētu būt nākotnē? c) kādas ir vispārīgās kopsakarības, likumsakarības, struktūras, kuras var izstrādāt, pamatojoties uz šī temata piemēru? (Klafki,1991) Pamatojuma kopsakarības un tematiskā strukturēšana kopsakarā veido temata sadalījumu pa mācību vienībām jeb stundām. Metodiskajā perspektīvā temats aplūkojams izvēlētajās stundas uzbūves, jēdzienu un paņēmienu pielietošanas un apguves nepieciešamības aspektā. Turpmākajā plānošanas gaitā rodas jautājums par iespējām *pierādīt un pārbaudīt* mācību procesa gaitā iegūtos pozitīvos rezultātus, t.i., iegūtās spējas, atziņas, kas liecinātu par to, ka mācību process ir izdevies.

Trešais līmenis ietver *pieeju un iespējamo līdzekļu* noteikšanu – komunikācijas līdzekļu izmantošanu, pētījumu veikšanu, darbības iespējas. Ceturtais mērķis ir *mācīšanās un mācīšanās procesa struktūras izveide* – mācību vienības konkrēta, taču attiecīgi maināma organizācija un norise, ieskaitot mācību formas un atsevišķus metodiskos paņēmienus.(Klafki,1991) Mācību vielu nedrīkst izklāstīt mehāniski, vērā ņemami ir arī nepieciešamie sociālie mācīšanās procesi. Visi augšminētie četri procesi atrodas mijdarbībā jeb savstarpējā saistībā un ietekmē. Nolūki, kas saistīti ar noteiktu tematu, formulējami kā mācību mērķi. Klafki ieskicē četrus mācību mērķu līmeņus: *vispārīgie mērķi*, piemēram, *pašnoteikšanās un solidarizēšanās spēju veidošanās*, nākamais līmenis - *spēja spriest kritiski, komunikācijas spēja*, tad mērķi, kas saistīti ar konkrētu nozari – *ko nozīmē domāt kritiski dabaszinātņu kopsakarību jomā*, un visbeidzot, *atsevišķie mācīšanās mērķi noteiktos mācību priekšmetos*.

Klafki savu modeli skaidro kā “problēmu izgaismotāju”, kas praktiskās situācijās paver iespējas pamatotiem konkrētiem lēmumiem. Modelis ir konkretizējams atkarībā no

mācību priekšmeta specifikas. V. Klafki norāda, ka pedagogiem jārīkojas atkarībā no situācijas, jo panākumus mācībās nosaka nevis sagatavotais plāns, bet gan iespējami produktīva mācību procesa īstenošana. Kritiski komunikatīvais mācību didaktiskais modelis tiek ieteikts arī kā efektīvs paņēmiens starppriekšmetu saiknes veidošanai. (Gudjons,1998) Mācīšanas un mācīšanās kopsakars kritiskajā konstruktīvismā tiek saprasts kā interakcionālu process, kurā skolēni ar skolotāja atbalstu patstāvīgi attīsta savas zināšanas un spējas kritiski analizēt un vērtēt vēsturiski veidoto sabiedrisko īstenību. (Kremer,2001)

Analizējot kritiskās domāšanas izpratni pedagogiskajās teorijās Eiropā 20. gs., var secināt, ka:

- 20. gs. sākumā kritiskās domāšanas kā pedagogiska fenomena pētniecībā nozīmīga ir Sergeja Hesena kritiskās didaktikas teorijas izstrādāšana;
- 20. gs. otrajā pusē izveidojas atsevišķas teorijas, kas kritiskās spriestspējas veidošanos uzskata par savu centrālo zinātniski pedagogisko interesi;
- I. Kanta izstrādātā kritiskās dedukcijas metode moderno zinātņu attīstības gaitā ir transformējusies četros pedagogijas zinātnes virzienos – tie ir transcendentāli kritiskais, kritiski racionālais, sabiedriski kritiskais un zinātniski kritiskais virziens;
- kritiskā pedagogija, kas pieskaitāma pie sabiedriski kritiskā pedagogijas zinātnes virziena, izvirza tēzi, ka iespējams lokalizēt sabiedriskās problēmas ar izskaidrošanas, saprātīgas rīcības, emancipācijas un pašnoteikšanās palīdzību;
- uzskatot, ka sabiedriski nosacīta ir ne tikai audzināšana, bet arī zinātne, kas to pēta, kritiskā pedagogija atzīst, ka pedagogiskai teorijai ir jābūt kritiskai, racionālā diskusijā analizētai, lai atklātu tajā implicētos ideoloģiskos uzslāņojumus. Kritiskā audzināšanas prakse izskaidro pati sevi, palīdz skolotājiem izprast audzināšanas sistēmas atkarību no valdošajām sabiedrības struktūrām;
- kritiskā konstruktīvisma pedagogija izglītības procesa būtību ietver nevis idejā par indivīda izaugsmi no individuālās izziņas un kultūras formu mijdarbības, bet izpratnē par personu, kas mācās, atrodoties kritiskā diskusijā ar aktuālajām pasaules problēmām;
- mācīšanās process kritiskajā konstruktīvismā ir daudzdimensionāls un multiperspektīvs, paša subjekta atklāts, strukturēts un virzīts pretī subjektīviem un sabiedriskiem mērķiem.

1.2. Kritiskās domāšanas jēdziens

1.2.1. Kritiskās domāšanas jēdziena izpratne pragmatisma pedagogijā

Analizējot kritiskās domāšanas jēdzienu mūsdienu pedagogijā, jāņem vērā atšķirības pragmatisma pedagogijas un kritiski konstruktīvās pedagogijas izpratnē. Pragmatisma pedagogijā kritiskā domāšana tiek skatīta kā racionāla, reflektējoša individuālās apziņas darbība, kam piemīt spēja identificēt un reflektēt par savu domāšanas procesu, produktīvai funkcionēšanai sabiedrībā, t.i., kā reflektīvs, produktīvs indivīda izziņas process.(Ennis,1996;Халперн,2000;Hinkkanen,2000) Līdz ar to kritiskās domāšanas jēdziens tiek skaidrots tieši šajā – kognitīvajā psiholoģijā pamatotajā reflektīvas individuālas izziņas darbības aspektā.

Šādā kontekstā pašā pragmatisma tradīcijā ir bijuši mēģinājumi apstrīdēt jēdziena “kritiskā domāšana” lietošanu un tā atbilstību pētāmajai jomai – tiek piedāvāts lietot jēdzienu “racionālā domāšana”(Ennis,1996). Anglijas izglītības teorētiķi, runājot par mērķtiecīgu domāšanas prasmju attīstīšanas programmu, iesaka izmantot jēdzienus “reflektīvā domāšana” vai pat “loģiskā domāšana”(Fisher,1991). Taču angloamerikāniskajā diskursā gadu desmitiem nostiprinājusies jēdziena “kritiskā domāšana” lietošanas tradīcija ir tā, kas pamato tā saglabāšanos pedagogiskajā teorijā un praksē.

Jāatzīst, ka minētā diskusija par paša jēdziena lietojumu ir visai pamatota. Kritisko domāšanu reducējot uz racionālo domāšanas aspektu un izprotot to kā refleksiju par izziņas procesu, “kritiskuma” aspekts tiek nonivelēts un neatbilst savai būtībai. Šī diskusija veiksmīgi ir uzsākta arī Latvijas pedagogiskajā domā, runājot par kritiskās domāšanas jēdziena lietošanu pragmatisma pedagogijas pieņemtajā nozīmē – tiek kritizēta automātiska, nereflektēta jēdzienu pārnešana no vienas tradīcijas otrā.(Broks,2000) Diskusija par jēdziena “kritiskā domāšana” lietojumu Latvijas izglītībā ir atzīstama ne tikai tādēļ, ka kritiska jēdzienu izvērtēšana ir kritiskās spriešanas metodes prasība, bet arī tādēļ, ka veicina pētījumu attīstību šajā jomā.

Kā jau iepriekš bija minēts, kritiskās domāšanas jēdziena pamatlicējs pragmatisma pedagogijā ir Džons Djūijs, kurš pamato reflektīvas domāšanas veicināšanas nepieciešamību skolu un sociālajā praksē, kā arī izveido reflektīvo metodi produktīvai pieredzes izvērtēšanai un sociālās dzīves uzlabošanai nākotnē.(Dewey,2000) Djūija idejas ASV pedagogijā gadu desmitu gaitā tiek transformētas, nonākot pie šauri kognitīvas

kritiskās domāšanas jēdziena izpratnes, kas dominē līdz pat 20. gs. 90. gadu sākumam, ko jaunākajos pētījumos paši pragmatisma pedagogijas pārstāvji nodēvē par formālo, t.i., reducētu uz domāšanas formālo prasmju attīstīšanu jeb kultūrneitrālo kritisko domāšanu.(Kincheloe,2000) Kritiskā domāšana kognitīvajā pieejā tiek traktēta kā zināšanu organizēšanas veids, kas ietver sevī vispārīgas domāšanas prasmes: analizēšanu, sintezēšanu un vērtēšanu, tā ir vērsta uz skolā ievingrināto pamatzināšanas koriģēšanu un ir svarīga metakognitīvo procesu funkcionēšanai.(Jonassen,1996)

Djūija īpaši akcentētie emocionālie un sociālie kritiskās domāšanas aspekti, daudzu ASV pedagogu darbos tiek atvirzīti otrajā plānā vai vispār pilnīgi izslēgti no pedagogiskās pētniecības – galvenais akcents pat līdz 20./21. gs. mijai galvenokārt tiek likts uz skolēnu kognitīvo domāšanas prasmju mērķtiecīgu veicināšanu, balstoties kognitīvās psiholoģijas un kognitīvās mācīšanās teorijas atziņās.

Kognitīvā psiholoģija, kas izveidojusies 20. gs. vidū, par savu zinātniskās pētniecības priekšmetu izvirza izziņas procesu analīzi no zināšanu determinētās uzvedības interpretācijas viedokļa,(Андреева,2000) tādejādi aizpildot to jomu, kas biheivioristiskajā tradīcijā eksistēja attiecībā uz izziņas procesiem. Biheiviorisma teorijā galveno uzmanību pievērš videi, it īpaši tam, kā apbalvojumi un sodi ietekmē cilvēka uzvedību, gandrīz pilnībā ignorējot informācijas apstrādi - vairāk tiek izcelta darbība, kustība, novērojamo uzvedība, nevis prāta saturs.(Geidžs,Berliners,1999) Kognitīvisms neapstrīd biheiviorālo psiholoģiju, bet uzskata to par pārāk vienkāršotu, lai ar to izskaidrotu būtiski nozīmīga, uz simboliem balstīta, materiāla apguves un apstrādes norises. Tādēļ kognitīvā psiholoģija cenšas noskaidrot to, kas notiek prātā starp stimulu un atbildes reakciju, mēģina aprakstīt, kā prāts apstrādā informāciju. Tās zinātniskā interese ir saistīta ar cilvēka “kognitīvo aktivitāti”, kas nozīmē aktīvu zināšanu iegūvi, organizāciju un izmantošanu pēc noteiktas kognitīvās shēmas.

Uztvere kognitīvajā psiholoģijā nav pasaules pasīva reprezentācija, bet gan aktīva personīgā pasaules modeļa izveide - katrs uztveres akts ietver sevī hipotēzes pārbaudi, t.i., uztveres procesā cilvēks pieņem lēmumu tā vai citādi koriģēt uztveres objektu. Uztveres subjekts pastāvīgi vērtē uztverto, un tas, savukārt, ir saistīts ar dažādiem sociāliem faktoriem, ar konkrētām dzīves situācijām. Būtiskākais ir tas, ka kognitīvās psiholoģijas ietvaros tiek attīstīta atziņa par cilvēka iespējām iemācīties un dzīves laikā kvalitatīvi uzlabot savu kognitīvo spēju izmantošanu.(Андреева,2000) Aktīvā kognitīvajā darbībā cilvēks iegūst informāciju ne tikai par sevi pašu, bet arī par to pasauli, attiecībā pret kuru

tiek realizēta darbība. Šādā veidā iegūtas zināšanas, iegūtā pasaules aina padara cilvēku brīvāku, mazāk pakļautu ārējai kontrolei. “Ar izglītotiem cilvēkiem ir grūtāk manipulēt, nekā ar to, kam zināšanu ir mazāk, tāpat kā labu spēlētāju ir grūtāk uzvarēt šahā, un nevis tādēļ, ka izglītība cilvēku padara kareivīgu, bet gan tādēļ, ka tā piedāvā viņam vairāk alternatīvu darbības iespēju.”(Найссер,1981,195)

Kognitīvā mācīšanās balstās kognitīvo teoriju un pētījumu pielietošanā, tās mērķis ir palīdzēt cilvēkiem uzlabot savu domāšanu.(Халперн,2000) tā ir pedagoģiskajā procesā izmantojama didaktiskā pieeja, kas balstās apzinātos domāšanas procesos un ir saistīta ar saprāta noteiktu un pieredzē balstītu īstenības izziņu. Kognitīvās mācīšanās pieejai raksturīga skolēnu vai studentu subjektīvās izziņas procesa visu posmu – uztveres, apjēgšanas un iegaumēšanas, lietošanas - aktivizēšana. Kognitīvās mācīšanās teorijā tiek akcentēta konceptuālā izpratne un domāšanas spēja. Lai gan tā uzsver stratēģiju nozīmi mācīšanās veicināšanā, priekšroka tiek dota vērtēšanas metodēm, kas prasa konstruktīvas atbildes. Mācīšanās stratēģija kognitīvās mācīšanās teorijā tiek saprasta kā izziņas darbība, kas pastāv neatkarīgi no uzdevuma izpildē tieši iesaistītajiem procesiem – skolotāja uzdevums ir pašorientētās izziņas stratēģijas mācīšana skolēnu efektīvas mācīšanās nodrošināšanai.(Geidžs, Berliners,1999; Жоаеер,ЮМо,1997)

Kognitīvās mācīšanās teorijas kritiķi uzsver, ka mācīšanās šajā pieejā tiek uztverta kā ārēji determinēts un plānots process, kurā skolotājs ar noteiktiem paņēmieniem iedarbojas uz skolēnu domāšanu, nodrošinot efektīvākas iemācīšanās metodes, t.i., mācīšanās tiek saprasta kā mācīšanas tiešs rezultāts. Kognitīvā mācīšanās meklē efektīvākās mācīšanas – mācīšanās metodes, lai dotu iespēju pedagogiem sagatavot skolēnus domāt un iegūt zināšanas patstāvīgi, respektīvi, mācīšanās procesa konstruēšana ir skolotāja noteikta.(Holzkamp,1985)

Kognitīvās mācīšanās psiholoģiskie nosacījumi ir *domu aktivēšana* (mācīšanās pamatā notiek tad, kad domas tiek producētas patstāvīgi, tiek pilnveidotas atsaucoties uz atmiņu vai piesaistot skolēna nedalītu uzmanību - kompleksajā domāšanas procesā informācija labāk tiek paturēta prātā, ja tiek uztverta kopveselumā); *motivācija* (mācībās jānodrošina dažādo motivācijas avotu pilnvērtīga lietošana, motivācijas avoti ir: priekšmetiskā interese, prieks par uzdevuma atrisināšanas izdošanos vai par veiksmīgu diskusiju ar citu personu, mācībās radīto produktu praktiskās nozīmes apzināšanās utt.); *mācīšanās kopsakarībās* (ar daudzveidīgu kopsakarību nodibināšanu ar līdz šim zināmo, domāšanā tiek pastāvīgi, ilgstoši nostiprinātas jaunās zināšanas), *atbilstoša grūtību*

pakāpes izvēle (skolotāju uzdevums ir didaktiski nodrošināt tādus apstākļus, lai katrs skolēns heterogēnā grupā varētu mācīties atbilstoši savām priekšzināšanām un spējām, individualizētu mācību procesu tā, lai attiecībā pret ikvienu netiktu izvirzītas pārmērīgas vai nepietiekamas prasības), *efektīva laika sadalīšana mācībās* (mācību norises fāzes nepieciešams sadalīt tā, lai ilgstoši nenoslogotu skolēnus ar vienveidīgām mācību darbībām, neradītu nevajadzīgu mācību slodzi ar pārmērīgi intensīvu mācību darbu vai neizkļiedētu viņu uzmanību ar nepamatoti lēnu mācību stundas gaitu), *mācību sasniegumu atgriezeniskums* (skolēniem nepieciešams būt informētiem par mācību stundas plānojumu un uzbūvi, lai pārskats par mācībās notikušo, veidojot aktīvu pamatu pašvirzītām mācībām, sekmētu mācību motivācijas nostiprināšanos), *nostiprinoša apguve* (mācību stundā iegūtās zināšanas un problēmu risināšanas paraugus nepieciešams nostiprināt, atkārtoti aktivizējot to pielietošanu dažādos jaunās mācību sakarībās), *mācību formu funkcionāli attaisnojama izmantošana un maiņa* (dažādām mācību formām – lekcijai, klases pārrunām, grupu un pāru un individuālajam darbam - jābūt efektīvi piemērotām un variētām atbilstoši mācību situācijas specifiskajām vajadzībām, lai izvairītos no vienveidības), *metakognitīvo spēju attīstīšana* (skolēnu spējas patstāvīgi plānot, vadīt un attīstīt savu domāšanu mācībās tiek attīstītas ar metakognitīvo stratēģiju ieviešanu palīdzību).(Petri,2000)

Kognitīvās mācīšanās kontekstā runa ir par iespējām attīstīt domāšanas spējas, koncentrējoties uz kognitīvo stratēģiju efektīvu izmantošanu vingrinoties, izmantojot dažādas mācību formas, plānojot mācību stundu, piedāvājot optimālo grūtību pakāpi utt.(Prets,2000) Šīs idejas tiek pārņemtas kritiskās domāšanas attīstīšanā pragmatisma pedagogijā ne tikai tādēļ, ka kognitīvā psiholoģija kļūst populāra vienā laikā ar kritiskās domāšanas kustības nostiprināšanos, bet arī tādēļ, ka tā pilnībā pamato kritiskās domāšanas attīstīšanas iespējas un piedāvā efektīvai domāšanas attīstībai nepieciešamos līdzekļus. Skolēncentrētā kognitīvā mācīšanās tiek nosaukta par kritiskās domāšanas attīstīšanas teorētisko pamatu.(Petri,2000) Tas daļēji izskaidro arī to, kādēļ pedagogiskajā praksē Dž. Džūija piedāvātais reflektīvais domāšanas modelis pieredzes izvērtēšanai un rekonstruēšanai, transformējās par mācību metožu kopumu efektīvai kognitīvo domāšanas prasmju pilnveidošanai.

Kā vieni no populārākajiem kritērijiem kritiskās domāšanas, kā kognitīva, analītiska domāšanas veida novērtēšanai tiek minēti Bendžamina Blūma taksonomijā nosauktie seši izzināšanas procesi: *zināt* (atpazīt un atcerēties informāciju), *izprast* (izprast uztvertās informācijas nozīmi), *izmantot* (izmantot iepriekš apgūtās zināšanas jaunu problēmsituāciju

risināšanā), *analizēt* (sadalīt informāciju daļās, izprast sakarības starp šīm daļām) , *sintezēt* (veidot jaunus spriedumus, secinājumus un risinājumus, savienojot izanalizētās informācijas daļas) un *izvērtēt* (vērtēt iegūto informācijas materiālu pēc noteiktiem kritērijiem). (Bloom,1956) Šie kritēriji ir uzskatāmi par lietderīgiem, ja kritiskā domāšana tiek izprasta kā noteiktu kognitīvo prasmju kopums, skatot šo jēdzienu plašāk, tie neaptver procesu kopumā. Taču, balstoties tieši Blūma taksonomijā, tiek izstrādāti domāšanas standarti un kritiskās domāšanas pārbaudes testu materiāli ASV skolās.

Jēgpilnas domāšanas un darbības modeļiem, kas realizē intelektuālās brīvības principus, nepieciešami kritēriji un standarti, saskaņā ar kuriem domāšanas reflektivitātes un produktivitāte būtu vērtējama - tieši racionalitātes princips rada kritērijus domāšanai. Un, lai gan racionālas domāšanas kodols ir loģisku darbību un secinājumu kopums, domāšanas racionālitate nepamatojas tikai loģisku secinājumu veidošanas prasībā – racionalitate tiek ietverta domāšanas mērķuzdevumu izvērtēšanā, nevis reducējama uz domāšanas formāli loģisko aspektu. (Hinkkanen,2000)

Kritiskās domāšanas izpratne psiholoģijā akcentē izziņas procesu izpēti.(Халперн,2000) Uzskatot, ka pastāv divu veidu zināšanas – faktu zināšanas un zināšanas, kas reprezentē starp faktiem pastāvošās attiecības, kritiskā domāšana attiecināma uz otro zināšanu grupu – to, kas formē sakarus starp faktiem. Kritiskās spriešanas spēju attīstīšana līdz ar to balstās noteiktu prasmju pielietošanā, lai stimulētu intelektuālo attīstību, padarītu domāšanas procesu, zināšanu ieguvī pēc iespējas produktīvāku.(Халперн,2000) Ja izglītība, kas vērsta uz progresu, balstās divos savstarpēji saistītos principos – prasmē orientēties informācijas plūsmā un atrast nepieciešamo, kā arī prasmē apjēgt un pielietot iegūto informāciju, tad kritiskās domāšanas attīstīšana ir šī izglītības ideāla realizācijas līdzeklis.

Zināšanu apguves procesā cilvēks paplašina to struktūru, padarot tās personiskas un unikālas. Zināšanu struktūras jeb shēmas ir cilvēka īpašais iekšējais priekšstats par pasauli. Tātad zināšanas nav no ārpusē dotā atspoguļojums, bet gan individuāla konstrukcija, kas tiek apjēgta, zināšanu un pieredzes elementiem mijdarbojoties ar noteiktu organizējošo shēmu. Kritiskā domāšana reprezentējas kā šāda praktiski izmantojama zināšanu organizējošā shēma.

Kritiskā domāšana šajā kontekstā ir kognitīvo stratēģiju un tehniku izmantošana, kas palielina vēlamā rezultāta sasniegšanas iespējamību.(Халперн,2000) Tā ir kontrolējama, mērķtiecīga, pamatota pretstatā automātiskai, spontānai, nekontrolētai

domāšanai. Kritiskā domāšana ir loģisko spriedumu veidošana, savstarpēji saistītu loģisko modeļu saskaņošana, pamatotu lēmumu pieņemšanai. Jēdziens “kritisks” paredz novērtējošo komponentu – tiek vērtēts domāšanas process un tā rezultāti.

Darbā “Kritiskās domāšanas psiholoģija” Diāna Halperna nosauc sekojošas kritiskās domāšanas iezīmes: *plānveidība* (prasme izvairīties no spontāni, impulsīvi veidotiem spriedumiem un plānveidīgas domāšanas paradumu veidošana); *fleksibilitāte* (dogmatiska, konservatīva pieeja ierobežo iespējas uzklaut un pieņemt oriģinālas, jaunas idejas, mainīt savu viedokli; cilvēks ar atvērtu, elastīgu domāšanu ir spējīgs atlikt lēmuma pieņemšanu, lai savāktu vairāk informācijas un noskaidrotu sev svarīgus jautājumus. Tas nenozīmē, ka visi varianti ir vienlīdz akceptējami un to neierobežotība ir svarīgāka par veselo saprātu, bet gan to, ka kritiski domājošs cilvēks ir gatavs domāt citādi, pārskatot arī “acīmredzamās” patiesības); *neatmaidība* (lai ķertos pie domāšanas uzdevumiem, kas paredz prāta sasprindzinājumu, piepūli, lielu mentālās enerģijas patēriņu. Domāšana ir saspringts darbs, kas pieprasa aktīvu un pacietīgu attieksmi); *gatavība kļūdīties, atzīt un labot savas kļūdas* (kritiski domājošs cilvēks necentīsies savas kļūdas attaisnot, bet gan tās atzīs un mēģinās labot, ieklausoties apkārtējo viedokļos, viņš tieksies saprast, kur meklējami kļūdas cēloņi, iespējams atteiksies no izvēlētas domāšanas stratēģijas kā neefektīvas un izvēlēsies citu, tādejādi pilnveidojot savas domāšanas prasmes); *domāšanas procesa apzināšanās* (kritiskās domāšanas prasmju veidošanai nepieciešama savu domāšanas procesu apzināšanās, pašrefleksijas paraduma izstrādāšana); *kompromisu risinājumu meklēšana* (kritiski domājošam cilvēkam jābūt apveltītam ne tikai ar izteiktām komunikatīvajām prasmēm, bet arī ar vēlmi meklēt tādus risinājumus, kas varētu apmierināt ne tikai viņu, bet būtu pieņemami sabiedrības vairākumam). (Халперн, 2000)

Pieņemot ideju par to, ka cilvēka spēja domāt un mācīties ir izmainījusi pasauli, kritiskās domāšanas mācīšanas un mācīšanās mērķis ir efektīvu domāšanas prasmju pielietošana praksē, lai produktīvi realizētu pragmatismā izvirzītās prasības mūsdienīgai izglītībai: sniegt vienlīdzīgu pieeju zināšanām, veidot efektīvas skolotāju un skolēnu sadarbību, veiksmīgi vadīt izglītības procesus kā arī veicināt kritiskus domāšanas paradumus. (Fulans, 1999)

Kritiskās domāšanas struktūras izpratne pragmatisma pedagogijā atklājas saistībā ar intelekta struktūras traktējumu kognitīvajā psiholoģijā. Kritiskajai domāšanai tiek izvirzīts uzdevums – izpētīt tehnikas un stratēģijas, kas efektīvi uzlabotu domāšanas spējas, kas dotu cilvēkam iespēju izvairīties sociālajā sfērā no heteronomas, ārēji kontrolētas domāšanas,

propagandas un ideoloģijas spaidu nekritiskas pieņemšanas. Cilvēku ar augsti attīstītu intelektu raksturo spēja loģiski spriest, plašas zināšanas un savdabīgs pasaules skatījums, tāds cilvēks domā, analizē iegūto informāciju pēc būtības. Intelekti tiek saprasti kā spēja aptvert un izvērtēt zināšanas, taču arī kā spēja apjēgt un izvērtēt jaunas konceptuālas shēmas, tas atklājas cilvēka praktiskajā darbībā, nevis kā IQ testa rezultātu raksturojums. (Mairers, 1991; Tetens, 1994; Халперн, 2000) Pēc L. Vigotska, intelekts jāsaprot nevis kā līdz noteiktajam laika posmam uzkrāto zināšanu līmenis, bet gan kā spēja aptvert jauno. (Vigotskis, 2002)

Tātad ar intelektu saprot spēju kopumu, kas ļauj labāk tikt galā ar mācību, profesionālajiem un vispārīgajiem eksistenciālajiem uzdevumiem – intelekts atklājas kā daudzslāņains jēdziens, kas sastāv no vairākiem komponentiem. Runājot par intelekta struktūru, mūsdienu kognitīvajā psiholoģijā izmanto modeli ar 120 atšķirīgiem intelekta rādītājiem, ko izveidojis Dž. Gilfords. Tas sevī ietver trīs dimensijas: *dziļuma dimensija*, t.i., domāšanas operācijas (izziņa, atcerēšanās, diverģentā un konverģentā producēšana, novērtēšana), *augstuma dimensija*, t.i., domāšanas produkti (vienības, kategorijas, attieksmes, sistēmas, transformācijas, implikācijas) un *plašuma dimensija* – domāšanas saturs (tēlainie, simboliskie, semantiskie un uzvedības elementi). (Гилфорд, 1965) “Prāta kritiskums” psiholoģijā tiek saprasts kā domāšanas individuālā īpatnība, kas nozīmē cilvēka prasmi novērtēt savas un citu domas, vispusīgi pārbaudīt spriedumus un slēdzienus. (Vorobjovs, 1996) Kritiskā domāšana intelekta struktūrā saistāma ar visām trijām minētajām intelekta dimensijām – dziļuma dimensijā ar noteiktām domāšanas operācijām un prasmēm, augstuma dimensijā kā domāšanu organizējošais, kategorizējošais process, plašuma dimensijā ar noteikta domāšanas satura analīzi, kas atklāj aizspriedumus, stereoetipus, nepamatotus pieņēmumus utt.

R. Dž. Sternbergs izveido *trīs komponentu intelekta* modeli, kas ietver sevī *metakomponentus*, kas tiek izmantoti plānošanai, vērtēšanai un refleksijai par domāšanas procesu, *zināšanu apguves komponents* - spēju apstrādāt informāciju, kas glabājas atmiņā vai ienāk no ārpuses, *izmantošanas komponents*, kas izpaužas kā domāšanas prasmes, kuras cilvēks lieto, piemēram, analizējot tekstu. Visus šos komponentus iespējams attīstīt un uzlabot. (Sternberg, 1985) Intelekta darbības struktūru šajā modelī shematiski attēlo šādi: *attitude* (attieksme) + zināšanas + domāšanas prasmes = intelektuāla domāšana. (Sternberg, 1985)

Kritiskās domāšanas struktūra ietver sevī kritisku domāšanas virzību, kas tiecas izprast faktus ar noteiktu mērķtiecīgi attīstītu domāšanas prasmju palīdzību: kritiska domāšanas ievirze + zināšanas + domāšanas prasmes = kritiskā domāšana. Kritiskā domāšanas mūsdienu psiholoģijā, saistībā ar sabiedriskajiem procesiem, tiek minēta kā viena no mūsdienu cilvēkam nepieciešamajām jaunajām “inteliģencēm” mūžizglītības sakarā. Traktējot inteliģenci kā spēju mācīties no pieredzes un iekļauties jaunā vidē, mūsdienās cilvēkam nepietiek ar to, ka viņš “zina, kas”, nepieciešams arī “zināt, kā”. Kritiskā domāšana tiek nodēvēta par “transfēra prasmi” – tā ir produktīvi pielietojama visās dzīves sfērās un dod iespēju elastīgi pārnest domāšanas un rīcības modeļus no vienas sfēras otrā. Kritiskā domāšana mūsdienu sabiedrībā tiek izmatota arī kā cilvēka metakognitīvais monitorings – efektīva metode savas kognitīvās darbības kompetentai pašnovērošanai, uzraudzīšanai, attīstības pašanalizēšanai un novērtēšanai. (Heiko, 1999)

Pragmatisma pedagoģijā kritiskās domāšanas attīstīšanas modelis ir izveidots balstoties reflektivitātes, produktivitātes un racionalitātes idejās un teorētiski pamatojoties kognitīvajā psiholoģijā jau pirms apmēram trīsdesmit gadiem, taču paša jēdziena konceptuālajā izpratnē vēl šodien ir aktuālas vairākas būtiskas problēmas. Viena no tām saistās ar atbilstošākās definīcijas meklējumiem. Vai ikviens kritiskās domāšanas pētnieks piedāvā savu jēdziena definīciju, taču neviena no tām vēl arvien neapmierina visus pedagogus.

Diskusijā par kritiskās domāšanas definīciju iezīmējas vairākas interpretācijas: vienās tiek uzsvērta kritiskās domāšanas prasmju nozīmība, argumentācija, citās kritiskā domāšana tiek skaidrota saistībā ar sociāli kulturālajiem kontekstiem un pasaules uzskatu, tā tiek saprasta kā kognitīvs instruments, argumentācijas tehnika vai visaptveroša personību veidojoša kvalitāte. (Hatcher, 2000) Tiek izteiktas bažas, ka nekonsekvence jēdziena izpratnē, kas atklājas definīcijās, parāda, ka arī izglītībā nav īstas skaidrības par to, kas ir kritiskās domāšanas attīstīšanas programmas mērķis, kādai jābūt tās norisei un kādiem rezultātiem. Bez vienošanās par kritiskās domāšanas koncepciju ir neiespējami noteikt visām skolām un augstskolām saistošus vērtēšanas kritērijus un izglītības standartus šajā jomā. (Hatcher, 2000)

Skaidrojot kritiskās domāšanas jēdzienu, novērojama tendence izmantot tā saucamo negatīvo definēšanu – raksturot domāšanas veidus, kas nav uzskatāmi par kritiskiem. (Klooster, 2001, Petri, 2000, Petri, 2003; Kraak 2000)

Tiek uzsvērts, ka nekritiskā domāšana nodara ļaunumu ne tikai cilvēkam pašam, bet arī līdzcilvēkiem un sabiedrībai kopumā. Tas, ko cilvēks domā par citiem cilvēkiem, institūcijām, tiesībām, to pārkāpumiem un pārkāpumu sekām, izpaužas konkrētā rīcībā, kas ietekmē attiecības sabiedrībā. Nekritiskas domāšanas sekas parasti izpaužas kā kļūdas savas dzīves plānošanā, arī kā netaisnīga attieksme pret citiem – kritiskuma trūkums nedod iespēju pārskatīt pirmos, nepamatotos iespaidus un bieži rada spriedumus, kas balstās aizspriedumos, stereotipiskos pieņēmumos, kas, savukārt, ir rasisma un seksisma cēlonis. Nekritiska domāšana ir arī viens no cēloņiem tam, kādēļ cilvēki pakļaujas propagandai, ļauj ar sevi manipulēt, neatpazīst varas iespaidošanu. (Kraak,2000) Viena no būtiskākajām nekritiskas domāšanas pazīmēm ir nespēja kritiski izvērtēt savus uzskatus, kritiku vērsot pret citiem(Халперн,2000), kas, kā jau bija teikts, apgrūtina ne tikai saskarsmi, bet arī nedod pašam cilvēkam iespēju adekvāti veidot savu dzīvi – viņš pats nespēj to noteikt, jo, vainojot savās kļūdās apstākļus un līdzcilvēkus, izvairās no atbildības uzņemšanās par savu izvēli, lēmumiem un rīcību.

D. Klusters uzskaita informācijas apstrādes procesus, kas viņaprāt radikāli atšķiras no kritiskās domāšanas: pirmkārt, *informācijas iegaumēšana, atcerēšanās, reproducēšana* nav kritiskā domāšana. Iegaumēšana ir būtiska garīgās darbības sfēra, bez kuras nav iedomājama mācīšanās, taču vienkāršai iegaumētās informācijas reproducēšanai nav nepieciešama kritiska analīze un vērtēšana. Cits domāšanas veids, kas nav saistīts ar kritisko domāšanu, ir *domu un ideju izprašana*, piemēram, dabas zinībās un matemātikā, kur skolēna vai studenta uzdevums ir izprast piedāvāto mācību materiālu, kas neapšaubāmi ir sarežģīts intelektuāls uzdevums un tā veikšanai nepieciešams veikt kompleksas domāšanas operācijas. Taču par kritisko domāšanu iespējams runāt tikai tad, kad domātāja apziņā jaunās, jau izprastās idejas tiek pārbaudītas, izvērtētas, saistītas ar multipliemiem kontekstiem. Faktu iegaumēšana un jēdzienu izpratne ir tikai kritiskai domāšanai nepieciešamās sākotnējās darbības. Arī *intuitīvo domāšanu* nav iespējams uzskatīt par kritisku, jo domāšanas process netiek apzināts un nav iespējams runāt par domu gaitas analīzēšanu un izvērtēšanu, kā arī par refleksiju.(Klooster,2001)

G. Petri, analizējot nekritiskās domāšanas pazīmes, izvirza sekojošus tās tipus: *ierobežota zināšanu daudzuma izmantošana* – lai izvērtētu kādu problēmu, cilvēks reproducē atmiņā un izmanto tās zināšanas, ko šādās situācijās izmanto parasti, kas tobrīd ir aktuālas, līdz ar to nepielieto kritisko spriešanu jaunu oriģinālu problēmrisinājuma iespēju meklēšanā; *shematiska zināšanu reprezentācija* – relatīvi vienoziņīga un tieša realitātes

attēla veidošana izmantojot tā saucamās “shematiskās brilles”, t.i., stereotipisku apgalvojumu lietošana, balstoties kādā dogmatiskā domāšanas shēmā; *domāšanas afektīva ierobežošana* – runa ir par afektu noteiktu domāšanas virzīšanu vai racionālas domāšanas bremzēšanu emocionālu iemeslu dēļ, kas liedz iespēju kritiski izvērtēt situāciju, *ierobežotas grupas domāšana* – grupā dominējošās kopīgās intereses un mērķi stingri nosaka grupas dalībnieku domāšanas virzību, padarot vienādu grupas domāšanu ar psihiska spiediena palīdzību, tiek liegta iespēja parādīties opozicionālam viedoklim; *sabiedriskās domas jeb vairākuma iespaids* – sprieduma veidošanā cilvēks pamatojas sabiedrībā aktuālā pieņēmumā, t.i., nekritiski pieņem vairākuma viedokli; *fatamorgānas efekts* – nekritiska ticība kādai “mirāžai”, izkropļotam priekšstatam par kādu parādību, kura kritiski izvērtējot izzustu, tādēļ svarīgi ir nepieļaut “neticīgo” parādīšanos; *fasādes efekts* – tiek nekritiski pieņemts varas piedāvātais lietas būtību neizskaidrojošais, demagoģiskais spriedums, kas rada drošības izjūtu, tā kritiska izvērtēšana apdraud ne tikai domātāju, bet arī pašu varas struktūru.(Petri,2000; Petri,2003)

Fatamorgānas un fasādes efekta piemēri vēlreiz pamato to, kādēļ totalitārisma ideoloģijai kritiskās domāšanas veicināšana nav pieņemama, ir neizdevīga un pat bīstama. Filozofe Hanna Ārente, atceroties Nimbergas tiesas prāvu, raksta, ka viņu pārsteidza tiesājamo nespēja domāt – nevis muļķība, bet gan tieši nedomāšana. “Klišejas, dežūrfrāzes, turēšanās pie vispārpieņemtiem, standartizētiem izteikšanās un uzvedības stereotipiem pilda sociāli atzītu funkciju – aizsargā mūs pret realitāti, t.i., pret to, ka visi notikumi un fakti jau ar savu esību vien prasa, lai mēs tiem pievērstu uzmanību, par tiem domātu.”(Ārente,2000A,12) T. Adorno brīdina, ka domāšanas kritiskuma trūkums var novest pie fašisma atdzimšanas.(Adorno,2001) Tādēļ sava nekritiskuma neapzināšanās mūsdienu sabiedrībā tiek uzskatīta par fundamentālu personības trūkumu – parasti cilvēki principā uzskata sevi par kritiski domājošiem, nesaskatot trūkumus savā pasaules skatījumā. Tieši nekritiskuma apzināšanās sevī ir arī pirmais solis kritiskās domāšanas veidošanā.(Puolimatka,1995)

D. Klusters piedāvā piecus kritērijus kritiskās domāšanas definēšanai: *patstāvīga domāšana* (tas nozīmē brīvi un ar atbildības izjūtu veidot spriedumus, kas ir brīvi no kādu dogmu diktāta); *informācija kā domāšanas sākuma pozīcija* (lai skolēni un studenti spētu un būtu motivēti domāt patstāvīgi, nepieciešams noteikts zināšanu daudzums. Pedagoģa uzdevums ir dot iespēju saprast un iegaumēt dažāda veida informāciju, izmantojot viņu pašu pieredzi un iepriekšējo zināšanu klāstu); *kritiskās domāšanas impulss ir jautājumi,*

problēmas, kas jārisina (cilvēkam piemīt dabiska zinātkāre. Lai attīstītu kritiskās domāšanas prasmes, svarīgi ir prast saskatīt apkārt esošās problēmas. Kritiskā domāšana rodas tad, kad cilvēks sāk nodarboties ar problēmas risināšanu. Tikai risinot kādu konkrētu problēmu, meklējot un atrodot savu izeju no sarežģītas situācijas, cilvēks patiesi domā); *kritiskā domāšana tiecas pēc pārliecinošiem argumentiem* (problēmu risināšana tiek pamatota ar loģiskiem argumentiem un pamatotiem secinājumiem); *kritiskā domāšana ir sociāla domāšana*(kritiskās domāšanas sociālais raksturs ir saistīts ar toleranci, atbildības uzņemšanos par saviem spriedumiem).(Klooster,2001)

R. Enniss definē *kritisko domāšanu kā saprātīgu, reflektīvu domāšanas veidu, kas virzīts uz patstāvīgu lēmumu pieņemšanu par to, ko uzskatīt par pareizu un kā rīkoties*.(Ennis,1996) Šī definīcija tiek kritizēta, uzskatot to par pārāk vispārīgu, jo tajā netiek nosauktas konkrētas domāšanas prasmes. Lai gan R. Enniss savā teorijā definīcijas paskaidrojumam ir izveidojis plašu aprakstu, kurā norādītas kritiskajai domāšanai nepieciešamās prasmes un dispozīcijas, tās nav iekļautas pašā definīcijā.(Siegel,1988) R. Džonsons norāda, ka Enissa definīcijā netiek skaidri norādīta kritiskās domāšanas atšķirība no problēmu risināšanas kā tādas(piemēram, meklējot pareizo atbildi vai darbības virzienu).Otrkārt, tajā piedāvātais kritiskajai domāšanai nepieciešamais prasmju un dispozīciju saraksts ir ļoti plašs, kas visai apgrūtina skaidru kritiskās domāšanas koncepcijas izpratni.(Jonson,2000)

R. Džonsons savukārt definē *kritisko domāšanu kā īpašu prāta darbības veidu, kas ļauj cilvēkam izteikt saprātīgu spriedumu par viņam piedāvāto viedokli vai darbību*(Jonson,2000), uzsverot kritiskās domāšanas saistību ar problēmu risināšanu, taču netiek runāts par kritiskās domāšanas ētisko aspektu. H. Siegels saprot *kritisko domāšanu kā rīcību un izvēli virzošo cēloni*,(Siegel,1988) kas gluži tāpat kā R. Enissa piedāvātais formulējums ir uzskatāms par vispārīgu un visai neprecīzu. Dž.Makpeks 1981. gadā definē *kritisko domāšanu kā spēju un tieksmi iesaistīties darbībā ar reflektīvu skepticismu*. L. Hatčers uzsver, ka šajā definīcijā tiek akcentēts skepticisms un ignorēti domāšanas konstruktīvie aspekti, piemēram, vēlme veidot dialogu.(Hatcher,2000)

Runājot par reflektīvo skepticismu, jāatzīmē, ka tas ir visai nozīmīgs kritiskās domāšanas veidošanās nosacījums. Skepse, kas nepieciešama kritiskam pasaules skatījumam nav nihilisms un visu vērtību noliegšana, bet gan metode, kas nepieciešama reflektīvam domāšanas aktam. Scepticisma metodi traktē divējādi – kā gnozeoloģisko un metodisko skepticismu. Gnozeoloģiskais skepticisms noliedz izziņas iespējamību,

metodiskais, savukārt, ir tehnisks paņēmieni vai metode, kuras uzdevums ir kalpot atziņu iegūšanai. (Celms,1939) Šī metode izriet no principiāla izziņas iespējamības atzinuma kā metode maldīgu pieņēmumu apzināšanai - visas atziņas un spriedumi, lai cik droši tie arī nešķistu, atkal un atkal tiek apšaubīti un pārbaudīti. Karteziāniskās šaubas nozīmē vērtību pārvērtēšanu, kuru uzdevums ir nevis tās noliegt, bet gan atšķirt patiesās no šķietamajām. Arī gnozeoloģiskā skepticisma pamatos ir nevis izziņas spējas nevarība, bet gan nevēlēšanās uzņemt atbildību par jaunu atziņu meklējumiem. "Tādā veidā slinkais prāts, atziņu par neiespējamu pasludinādam, ar vienu rāvienu tiek vaļā no grūtā atziņu meklēšanas uzdevuma." (Celms,1939,53) Kritiskajai domāšanai pretstatot dogmatisko, iespējams saprast un pamatot reflektīvā skepticisma nepieciešamību - iespējams daudz bīstamāk ir iemācīties pieņemt autoritātes viedokli bez jautājumiem, vienkārši ticot kādām doktrīnām, dogmām, nevis domājot, vērtējot un arī skeptiski apšaubot tās, veidot savu patstāvīgu pozīciju kādā jautājumā. Taču Makpeka definīcijā paliek nepieminēts, ka reflektīvais skepticisms ir tikai daļa no kritiskās domāšanas procesa – tas ir nepieciešamais nosacījums jaunu viedokļu iespējamības atklāšanai, ar ko reflektīvā darbība tikai sākas.

M. Lipmans definīcijā uzsver, ka *kritiskā domāšana veicina sprieduma veidošanu, balstoties uz precīziem kritērijiem, paškorekciju un kontekstiem.*(Lipmann,1991) Lipmans akcentē domātāja individuālo pozīciju un šajā definīcijā izpaliek ideja par domātāju kopienu, par kuras lomu kritiskās domāšanas attīstīšanā pats daudz rakstījis - ārpus formulējuma paliek kritiskās domāšanas sociālais aspekts. Lipmans turklāt nepaskaidro, par kādiem kritērijiem, kuros pamatojas spriedumu veidošanās, ir runa - tikai par racionāliem, vai arī kāda nozīme ir emocionāliem kritērijiem.

R. Pols definē *kritisko domāšanu kā disciplinējošu, paša indivīda virzītu domāšanu, kas dod iespēju izkopt īpašu domāšanas dispozīciju.*(Paul,1990) Arī šī definīcija ir vispārīga, akcentē dispozīciju nozīmi, bet nerunā ne par prasmēm, ne par šīs disciplinētās pašvirzītās domāšanas mērķi.

D. Hatčers norāda, ka kritiskās domāšanas definīcijai būtu jābūt kodolīgai, ar skaidru mērķi, kritērijiem, jānorāda uz domātāja personības raksturīgākajām kvalitātēm, jānošķir to no citām kognitīvajām aktivitātēm, piemēram, formālās loģikas, turklāt tai jābūt pielietojamai izglītības sistēmā.(Hatcher,2000) Tādēļ autors piedāvā definīciju, kurā iezīmējas kopš 20./21. gs. mijas aktuālās tendences kritiskās domāšanas kā pedagoģiska fenomena pētniecībā: *kritiskā domāšana ir domāšanas veids, kas tiecas nonākt pie*

sprieduma tikai un vienīgi pēc godīgi izvērtētām alternatīvām ar respektu pret izmantojamiem pierādījumiem un argumentiem. (Hatcher,2000)

Kā apgalvo šīs definīcijas autors, tā norāda uz visām jomām, kas saistītas ar kritisko domāšanu - saistība ar argumentāciju un pierādījumiem, nevis, piemēram, ar jautājumiem par gaumi un dažādām emocionālām situācijām, tiek norādīts uz kritiskās domāšanas procesuālo iedabu – savu uzskatu paškorekciju sociālās un kulturālās pieredzes dinamikā. Nozīmīgā atšķirība no visām iepriekšējām definīcijām ir dispozīcija uz domātāja godīgumu - godīga attieksme tiek uztverta no dialoga partnera puses adekvāti tad, ja tiek prezentēta labvēlīgi. Definīcijā ir runa par spriedumiem, kas balstīti tikai un vienīgi uz abām dialogā iesaistītajām pusēm pieņemamiem pierādījumiem un argumentiem, kā arī ieinteresētība sprieduma rezultātā – tiek izcelts domātāja izjūtu nozīmīgums. Kritiskā domāšana tiek nošķirta no citām kognitīvajām aktivitātēm tieši ar šo dispozīciju uz ētisko attieksmi, t.i., godīgumu – formālajā loģikā tādas prasības nav. Tiek akcentēta arī domāšanas “sociālā lietderība”.(Hatcher,2000)

Praksē pamatotā nepieciešamība kritiskās domāšanas izpratnes maiņai pragmatiskajā izglītības teorijā aktualizējas 20./21. gs. mijā - respektīvi, jēdzienu skatījums nevis kognitīva prasmju kopuma aspektā, bet gan kritiskā domāšana kā mūsdienīgas personības attīstītājfaktors demokrātiskā sabiedrībā.(Кларин,1995) Teorijas, kas piedāvā risinājumus gadiem ilgi skolu praksē izmantoto reflektīvās domāšanas programmu rezultātu uzlabošanai, iespējams sagrupēt sekojoši: teorijas, kas kognitīvo pieeju kritiskajai domāšanai piedāvā papildināt blakus kognitīvajām prasmēm attīstot noteiktas *attieksmes* un *dispozīcijas*; teorijas, kas uzsver domāšanas *afektīvo, emocionālo* aspektu; kas akcentē *sociālo un politisko kontekstu* nozīmi; kas pēta *kritiskās un radošās domāšanas* saistību, kā arī teorijas, kas uzsver kritiskās domāšanas *morālās dimensijas* attīstīšanu.

Kognitīvajā izpratnē balstītās skolas kritiskās domāšanas prasmju attīstīšanas programmas, kas līdz šim darbojas ASV skolu un augstskolu praksē, nerealizēja savu mērķi – ideju par personības kritisku pašattīstīšanos. Tiek runāts par to, ka kognitīvi psiholoģiskajā un loģiski pamatotajā pieejā kritiskā domāšana tiek izolēta mākslīgā laboratorijas vidē, kurā tiek reducēti gan emocionālie, gan sociokulturālie aspekti.(Kincheloe,2000) Faktiski akcentējot ideju par efektīvu stratēģiju un tehniku apguvi kā kritiskās domāšanas veidošanās līdzekļus, kritiskā domāšana attīstīšana skolā bieži ir nonivelēta līdz mācību metožu apguvei – skolēni ir trenējuši izolētas kognitīvās prasmes un saņēmuši vērtējumu, taču viņi neizmanto tās ikdienas dzīvē. Par programmas galveno kļūdu

tiek nosaukta kritiskās domāšanas kopveseluma idejas pazaudēšana, sadalot to konkrētās prasmēs – pieņēmums, ka daļas apvienojumā būs līdzvērtīgas veselajam, ir izrādījies pārsteidzīgs – jāatzīst, ka šajā gadījumā veselais ir daudz plašāks un komplicētāks nekā vienkārši daļu summa. “Rezultātā ir ticis sīki un skrupulozi studēts pulksteņa mehānisms un tā daļas, nekad neaizdomājoties par laika dabu...”(Kincheloe,2000,34)

Kritiskā domāšana šajā pieejā tiek hiperracionalizēta, reducēta uz kognitīvo prasmju kopumu, kas sekmē procesuālu zināšanu veidu, taču distancējoties no politiskās un ētiskās dimensijas. Kritiskā domāšana būtībā kļuvusi nekritiska, neieinteresēta, jo tikusi uztverta kā izziņu process, kas notiek vakuumā, aizmirstot, ka kritiskā domāšana vienmēr prasa personisku transformāciju. Skolēni tiek mācīti atšķirt, grupēt, dalīt kategorijās, atšķirt būtisko informāciju no nebūtiskās, secināt, pamatot utt., taču paliekot formālās domāšanas robežās, mācoties zinātniskās domāšanas fragmentāru, vienkāršotu versiju.

Kognitīvās jeb formālās pieejas izmantošana, ko R. Pols nodēvē par “šauru” kritiskās domāšanas jēdziena izpratni, praksē izpaužas kā kognitīvo prasmju lietošana, neņemot vērā citu pētījuma dalībnieku viedokļus un ētiskās attieksmes prasību, respektīvi, lai noliegtu kādu citu viedokli vai uzskatu un gūtu virsroku diskusijā. Turklāt prasmju attīstības līmenis, uzskata R. Pols, neko neliecina par cilvēku kā personību. Tādēļ, lai jēdziens “kritiskā domāšana” atgūtu savu sākotnējo jēgu, nepieciešams balstīties cilvēka iekšējā vajadzībā koriģēt savus spriedumus, lai pieņemtu lēmumus, kas būtu lojāli pret citiem diskusijas, pētījuma dalībniekiem, pret sabiedrību kopumā. Šī kritiskās domāšanas izpratne ir visai reti sastopama ikdienas skolu praksē, neskatoties uz teorētiskiem iebildumiem, kas pakāpeniski kļūst arvien spēcīgāki. Autors uzskata, ka blakus prasmēm kā noteiktā veidā un līmenī attīstītām spējām, nepieciešams attīstīt gan dispozīcijas – tendences lietot prasmes atbilstoši situācijai, gan attieksmes – personīgā nostāja prasmju lietošanā.(Paul,1990) Viņš aizstāv ideju, ka kritiskās domāšanas attīstīšanas mērķis ir nevis virtuozas domāšanas prasmju lietošana, bet gan cilvēku savstarpējās sapratnes meklējumi.

Jaunākajos pētījumos iezīmējas ideja par sociāli kritisku, emocionāli vērtējošu, tikumiskā darbībā balstītu domāšanu.

M. Lipmans uzskata, ka *kritiskā domāšana* nav vienkārši reflektīvs indivīda apziņas darbības veids, bet gan *paškoriģējoša sabiedriska darbība*. M. Lipmans raksta, ka kritiskās domāšanas iezīmes ir sekojošas: tā ir paškorektīva, kontekstuāla, pamatota kritērijos, tā ir metodiski precīza, atbildīga, spriedumus veidojoša, patiesību meklējoša; tā ir praktiska (saistīta ar sociālajiem kontekstiem) pretstatā teorētiskai (formālu domāšanas

prasmju attīstīšana) un tiek izmantota, lai kritiski izvērtētu ikdienas dzīves piedāvātās situācijas.(Lipmann,1991) Viņš aizstāv uzskatu, ka pētīšana kā tāda ir paškritiska empīriskā darbība, tā principā ir sociāla, jo balstās sabiedrībā pieņemtās simbolu sistēmās, tādās kā valoda un zinātne. Tas nosaka to, ka kritiskā domāšana visefektīvāk attīstāma tieši intersubjektīvi, t.i., pētnieku grupā, ko Lipmans nodēvē par “pētītāju kopienu”(community of inquiry) – kopienu vieno kopīga izziņas darbība, kuras mērķis ir kritisks pētījums.(Lipmann,1991) G.H. Mīds ir teicis, ka cilvēks neklūst par sociālu būtni mācoties - viņam jābūt sociālam, lai varētu mācīties.(Mead,1997) Lipmans pilnīgi piekrīt idejai par mācīšanās sociālajiem priekšnoteikumiem un uzsver, ka izziņa vienmēr notiek kādā situācijā un situācija vienmēr nenovēršami ietekmē pašu izziņas procesu. Pētošās kopienas darbības attīstību nosaka ne tikai nonākšana pie kāda slēdziena par pētāmo tēmu, bet arī savstarpējas saprašanās – grupas solidaritātes izjūta. Pētošā kopiena ir mērķtiecīga – tās mērķis ir producēt vienošanos vai slēdzienu, tās darbība norisinās ar noteiktu virzību – tā virzās turp, kurp to virza argumenti, tā ir dialogiska pēc savas struktūras, to disciplinē loģika, tai ir savi visus dalībniekus saistoši procesuāli noteikumi.(Lipmann,1991) Kopiena uztur prasību pēc ētiskas attieksmes gan attiecībā pret domāšanu, kas kognitīvā procesa izpratnē ir darbs, gan pret citiem dialoga dalībniekiem.

Kritiskās domāšanas sociālo nozīmību uzsver arī T. Puolimatka, kas nosauc sekojošus kritiskās domāšanas komponentus: *kritiskā gara* komponents, *intelektuālo prasmju* komponents, *novērtēšanas* komponents, *sociālās atbildības* komponents. Kritiskā spriestspēja uzskatāma par nozīmīgu socializēšanās instrumentu, tā ir kā priekšnosacījums aktīvai un pilnvērtīgai līdzdalībai demokrātiskajos procesos.(Puolimatka,1995) Tā ietver sevī ne tikai pilnveidojamas intelektuālās prasmes, dispozīciju uz to pielietošanu praksē, bet arī kritiskās domāšanas kā vērtības apzināšanos, intelektuālā godīguma un sociālās atbildības prasības atzīšanu.

Jāatzīst gan, ka sociāli kritiskās atbildības izjūtas nepieciešamību, pragmatisma pedagogijā bieži tiek reducēta uz politikorektas attieksmes ievērošanu pret sabiedrības grupām ar atšķirīgu dzīves veidu.(Моулд, 2002, Puolimatka,1995)

Piekrītot, ka kritiskā domāšana nozīmē attīstītas kognitīvās (problēmas formulēšana, klasificēšana, salīdzināšana, aizspriedumu analizēšana, secināšana, vērtēšana, analizēšana, sintezēšana u.c.), sociālās un komunikatīvās prasmes (tolerance, prasme respektēt atšķirīgus viedokļus, prasme diskutēt u.c.), pēdējos gados pētnieki piedāvā jaunu skatījumu uz kritiskās domāšanas jēdzienu – ietverot tajā emocionālo aspektu.(Thayer – Bacon,2000)

Jaunākajos pētījumos teorētiku interesi kritiskā domāšana saista ne tikai kā instruments problēmsituāciju risināšanai - tiek analizētas arī izjūtas, kas radušās neskaidrās, uz domāšanu provocējošās situācijas rezultātā, paturot prātā to, ka ne tikai idejas, bet arī emocijas ir kultūras darinājumi. (Gīrcs,1993) Humānās izglītības paradigmas skatījumā ir svarīgi ietvert *kritiskās domāšanas jēdzienā emocionālo aspektu*, jo, uzsverot tikai racionālo, izglītība zaudē veseluma skatījumu uz cilvēku, veicināta tādu indivīdu veidošanos, kuri nav ieinteresēti savas domāšanas prasmes (iespējams, pat ļoti augsti attīstītas) izmantot citu labā. Šādi domājošs cilvēka pozīcija ir autoritāra, un viņš būtībā nav uzskatāms par kritiski domājošu personību.

D. Goulmens norāda, ka mūsdienu izglītība ir nonākusi emocionālā strupceļā, kura iemesls ir nepietiekamā interese par emocijām cilvēka dzīvē. Izvirzot emocionālās inteliģences jēdzienu, kas ietver pašsavaldīšanos, centību, neatlaidību, kā arī prasmi novērtēt savu rīcību, tiek pārskatīti uzskati par jaunās paaudzes sagatavošanu patstāvīgai dzīvei. Uzskatot, ka emocionālajai izglītošanai šobrīd ir gadījuma raksturs, autors iestājas par izglītības sistēma pārkārtošanu, lai dotu cilvēkam iespēju izglītot ne tikai savu prātu, bet arī jūtas, piešķirot emocijām inteliģenci. (Goulmens,2001) Atsaucoties uz ideju par emocionālās inteliģences veidošanas nepieciešamību, D. Kenedijs nosauc pētīšanas kopienas struktūras komponentus - *valodu, žestus, prātu, interesi un mīlestību*. (Kennedy,1997) Šie komponenti veido veselumu tikai iekļaujot emocionālo aspektu izziņas procesā – pētīšanas procesā tiek akcentēta žestu un valodas emocionālāte, tāpat ieinteresētība ietver sevī emocionālo dimensiju, savukārt mīlestības komponents pētīšanas kopienā nodrošina emocionāla līdzsvara atgūšanas iespēju. Emocijas ir būtiski nepieciešamas saprātīgu lēmumu pieņemšanā, tām ir nozīme loģiskās domāšanas procesā, tās ievirza domāšanu, savukārt prāts palīdz emocijām adekvāti izpausties. (Goulmens,2001)

Diskusijā par *kritiskās un radošās domāšanas* attiecību skaidrojumu novērojamas vairākas pieejas. Tradicionāli pragmatisma pedagogijā, balstoties kognitīvās psiholoģijas atziņās, tiek uzskatīts, ka kritiskā un radošā domāšana ir norobežotas, jo ietver atšķirīgu saturu un darbības jomas. Radošā domāšana ir saistīta ar jaunu zināšanu radīšanu, tā ir intuitīva un impulsīva, turpretī kritiskā prasa koncentrēšanos, izvērtēšanu, piepūli, apdomātu rīcību. (Barrow, Woods,1999; Klooster,2001; Меерович, Шрагина,2000) Radošā nav vērsta uz uzkrāto zināšanu rekonstrukciju kā kritiskā domāšana, bet gan kalpo jaunu atziņu ģenerēšanai. Kritiskā domāšana ir orientēta uz objektīviem paņēmieniem, metodēm,

bet radošā vairāk uz subjektīvo. Tā ietver sevī saistīšanu (analogiju veidošanu), attēlošanu (stādīšanos priekšā) un aprakstīšanu.

Otras pieejas aizstāvji uzskata, ka kritiskā un radošā domāšana ir nedalāmi saistītas, mijdarbojoties kompleksās domāšanas procesā. (Lipmann,1991) Gan kritiskā gan radošā domāšana ir disciplinētas domāšanas daļas, tikai kritiskā - saskaņā ar dotiem, akceptētiem kritērijiem ir vērsta uz saprātīgas rīcības veikšanu, bet radošā saistīta ar jaunu problēmu risināšanu, jaunu stratēģiju pielietošanu un secinājumu izvirzīšanu. (Hanson,1991). Kritiskā un radošā domāšana mijdarbojoties veido spriedumu par iespējamo problēmu risinājumu - kritiskā domāšana kā zināšanu reorganizētāja un radošā domāšana kā jaunu zināšanu radītāja sasaistoties veido kompleksās domāšanas procesu. (Jonassen,1996) Domāšanai nepieciešami abi aspekti un sabalansēta to lietošana, ideju ģenerēšana un izvērtēšana notiek vienlaicīgi un nepārtraukti jebkurā intelektuālās darbības procesā. (Nickerson,1999) Trešā pieeja saistīta ar uzskatu, ka kritiskā domāšana ir kreativitātes daļa – tiek piedāvāts jauns jēdziens - *kritiski radošā domāšana* (Kim,1993) kā efektīvs līdzeklis dažādu problēmrisinājumu meklējumiem. Šis skatījums pēdējos gados vairāk tiek izvērsti kritiskajā psiholoģijā Eiropā.

Kritiskās domāšanas izpratne ASV pedagoģijā, kas neapmierināja daudzus izglītības teorētiķus un praktiķus, radīja ne tikai jaunas diskusijas saistībā ar jēdziena skatījumu pragmatisma pedagoģijas ietvaros, tā veicināja arī angloamerikāņu pedagogu intereses palielināšanos par kontinentālajiem jeb Eiropas pētījumiem šajā jomā, pamatos saglabājot savu teoriju tradicionālo ievirzi. Atzīstot, ka kritiskā domāšana ir kas vairāk nekā attīstāmu izziņas prasmju kopums, radās nepieciešamība to skaidrot reflektējošās prakses kontekstā, ietverot emancipējošo dimensiju, kas nav atdalāma no izglītības procesa demokrātiskās ievirzes. Kritisko domāšanu nav iespējams attīstīt bez vēstures studijām, lingvistiskās analīzes un zināšanu dziļas izpratnes. (Kincheloe,2000)

ASV pedagogi pievēršas Eiropas kritiskās pedagoģijas atziņām par kritiskās pašapziņas neatkarīgo, emancipējošo virzību – atbrīvota prāta, kritiskas apziņas un brīvas sabiedrības attīstību un uzsver domāšanas un darbības, izziņas un jūtu nedalāmo saistību. Tiek izteiktas bažas, ka, skatot kritiskās domāšanas attīstīšanu kognitīvajā aspektā un izolējot to psiholoģiskajā sfērā, nākotnē var rasties neparedzamas ideoloģiskas sekas sabiedrībai kopumā. (Kincheloe,2000) Kritiskajai izziņai postmodernisma kontekstā jāklūst par socioizziņu – formālajai pieejai kritiskās domāšanas attīstīšanā jāklūst par post – formālo. Postformālā pieeja kritiskajai domāšanas attīstīšanai cilvēkam dos iespēju

apzināties savas sociālās un kultūra saknes, sasaistīs domāšanas procesu attīstīšanu skolā ar vēsturisko, sabiedrisko apziņu. Atsaucoties uz vienu no kritiskās pedagoģijas un kritiskās teorijas centrālajām tēzēm, postformālā kritiskās domāšanas programma izvirza prasību par zināšanu, autoritātes un varas attiecību izpēti, uzsverot nepieciešamību skolu praksi transformēt par sociokultūras praksi – veidot sakarības starp sociālo pieredzi, izglītību un politiku.(Freire,2001) Un tomēr pragmatisma pedagoģijā Eiropas kritiskās domāšanas jēdziena skatījums tiek kritizēts. Ja kritiskā pedagoģija analizē kritiskās apziņas veidošanās nosacījumus, tad ASV postformālās kritiskās domāšanas attīstīšanas piekritēji vēlas reāli veicināt domāšanas un rīcības produktivitāti. Tāpat tiek kritizēts eiropocentriskais zinātnes un vēstures skatījums, jo pati koncentrēšanās ap savu kultūrintitāti, etnisko, reliģisko u.c. īpatnību akcentēšana ir jāpārskata - demokratizācijas un vienlīdzības idejas priekšā tai jāatkāpjas.(Kincheloe,2000) Šajā atziņā vēlreiz iespējams pārliecināties par atšķirībām izpratnē par augstāku lojalitātes pakāpi dažādu kultūru domāšanas tradīcijās.

Analizējot kritiskās domāšanas jēdziena izpratni pragmatisma pedagoģijā tiek secināts, ka:

- kritiskā domāšana kā pragmatisma pedagoģijas fenomens tiek skaidrota kognitīvajā psiholoģijā pamatotajā reflektīvas individuālās izziņas darbības aspektā;
- tā tiek traktēta kā dinamisks zināšanu pārorganizēšanas veids, kas ietver sevī vispārīgas domāšanas prasmes un ir vērsts uz iegūto pamatzināšanu koriģēšanu un ir svarīgs metakognitīvo procesu funkcionēšanai;
- pedagoģiskajā praksē kritiskā domāšana ietver sevī prasmi efektīvi izmantot kognitīvās stratēģijas un tehnikas, indivīda progresīvai intelektuālajai un sociālajai izaugsmei;
- 20./21. gs. mijā kognitīvais kritiskās domāšanas skatījums pragmatisma pedagoģijā tiek pārskatīts, piedāvājot papildināt to ar emocionālās, radošās domāšanas dimensiju, kā arī skatot to sociāli politiskajos kontekstos. Tiek piedāvāts skatīt kritisko domāšanu kā sociālu konstrukciju, akcentējot skolēniem nozīmīgu politisku un morālu jautājumu pētīšanu.

1.2.2. Kritiskās domāšanas jēdziens kritiski konstruktīvās pedagoģijas teorijā

Atšķirībā no kritiskās domāšanas jēdziena izpratnes pragmatisma pedagoģijā, kur tas tiek skaidrots, balstoties kognitīvās psiholoģijas atziņās par izziņas procesa īpatnībām un tā aktivizēšanas iespējām, kritiskajā konstruktīvismā, šis jēdziens tiek skatīts, akcentējot pedagoģiskās un vēsturiski sabiedriskās prakses kopsakarības.

Lai izskaidrotu kritiskās domāšanas jēdzienu kritiski konstruktīvajā teorijas skatījumā, jāpievēršas pašas teorijas konceptuālajai izpratnei, kas balstās sekojošās idejās: *pedagoģiskās teorijas un prakses relatīvās autonomijas idejā; pedagoģiskās teorijas un prakses saskaņotās un līdzvērtīgās mijdarbības idejā; un emancipējošās izglītības idejā.* (Klafki, 1998)

Kritiskajā konstruktīvismā pedagoģiju saprotot kā “teoriju, kas balstās pedagoģiskajā praksē un vērsta uz pedagoģisko praksi” (Klafki, 1991), pedagoģiskā prakse tiek tverta kā sabiedriski vēsturiskās prakses īpaša forma. Pedagoģiskā, ar sabiedriski vēsturisko apziņu pastarpinātā, prakse nav jāsaprot kā sociālo nosacījumu stingri determinēta, bet gan kā joma, kas refleksijā ietver ne tikai saistību ar konkrēto pedagoģisko situāciju, bet arī sabiedrības atmiņā implicēto vēsturisko pieredzi. Šis princips līdz ar to izgaismo kritiskās refleksijas saistību gan ar pedagoģisko teoriju, gan ar praksi, kā arī vēsturiski apjēgtās refleksijas ideju.

Pedagoģijas relatīvās autonomijas ideja atsaucas uz apgaismības ideoloģiski pedagoģisko kustību, kas izmainīja Eiropas sabiedrības, politisko attiecību un kultūras virzību. Relatīvi noslēgtās ģeogrāfiski, saimnieciski, kulturālās dzīves telpas apgaismības laikmetā tiek “atvērtas”, aktivizējot prasību kritiski izvērtēt līdz tam universālās reliģiskās un morālās normas. Tieši apgaismība uzsāk kritisko spriestspējas attīstīšanu, aicinot analizēt un izvērtēt tradicionālās sabiedriski politiskās varas attiecību izpratni, aicinot uzdrošināties lietot sava prāta spēku, tādejādi veicinot katra cilvēka spēju domāt un spriest patstāvīgi, katra cilvēka pienākumu personīgi realizēt vienlīdzīgu tiesību ievērošanu. (Hentig, 1999)

Apgaismības nozīme kritiskās domāšanas izpratnē kritiskajā konstruktīvismā tiek uzsvērta arī saistībā ar “bērna atklāšanas” ideju – pamatojot bērna un jaunieša, kā topošas personības, personiskās tiesības uz savu cilvēcisko iespēju, īpaši uz savu prāta spēju, attīstību. Jauna cilvēka kā potenciāli uz pašnoteikšanos un garīgu briedumu spējīgas personas atklāšana 18. gs., principiāli izmaina pedagoģisko domāšanu, izvirzot sabiedriski

politiskajās un kultūras kopsakarībās tai īpašu uzvedumu - veicināt par sevi atbildīga jauna cilvēka attīstību, kurš, izmantojot savas spējas un intereses, īstenotu savu pašnoteikšanos. Atziņa par to, ka pedagoģiskā teorija un prakse nav izolētas no politikas, sabiedrības un kultūras, ietver kritiskās refleksijas jēdzienā arī sabiedrisko procesu kritiskas izvērtēšanas prasību.

Izglītības jēdziena izpratne kritiskajā konstruktīvismā sasaucas ar tā skaidrojuma dažādajiem variantiem Lessinga, Herdera, Pestalocija, Herbarta, Šleiremahera, Hēgeļa u.c. domātāju darbos, taču uzsverot, ka jēdziena pamatprincipus ir formulējis I. Kants. Respektīvi, izglītība kritiskajā konstruktīvismā nozīmē “cilvēka izešanu no paša izvēlētās, radītās nepilngadības”(Kant,1991,481) - paša cilvēka izvēlēta atbrīvošanās no nepilnības ar patstāvīgas domāšanas palīdzību kā ikviena individuālais un sabiedriskais izglītības uzdevums.

Klasisko izglītības teoriju izpratni sasaistot ar kritiskās teorijas pārstāvju T. Adorno, M. Horkheimera un J. Hābermāsa atziņām, kā arī ar K. Mollenhauera un H. Blankerta kritiskās pedagoģijas skatījumu, *kritikā domāšana* kritiskā konstruktīvisma pedagoģijā tiek traktēta kā *uz pašnoteikšanos, līdznoteikšanos un solidarizēšanos vērsta spriedumu veidošanas metode.*(Klafki,1991) Kritiskā spriestspēja ir kritiski konstruktīvās pedagoģijas izziņas un rīcības ģenerālā interese, kurā “*kritiskais*” aspekts skatāms *sabiedriski kritiskā nozīmē.*

Gan pedagoģiskā, gan sociālā prakse kritiskajā konstruktīvismā ir vērsta uz *pašnoteikšanos* kā cilvēka individuālās dzīves būtisko attiecību un jēgas kritisku izvērtēšanu, *līdznoteikšanos* kā kritisku refleksiju par ikviena cilvēka tiesībām, iespējām un līdzatbildību kopīgās kultūras, sabiedrisko un politisko attiecību veidošanā, kā arī *solidarizēšanos* kā kritiski izvērtējošu savu un citu cilvēku pašnoteikšanās un līdznoteikšanās iespēju saskaņošanu, kurā balstoties tiek veidotas sabiedriski politiskās attiecības.(Klafki,1998)

Humānas un demokrātiskas izglītības ideja kritiskajā konstruktīvismā tiek skatīta izmaiņu un veidošanās, t.i., konstruktīvisma kopsakarā – izglītības ideālu sasniegšanai nepieciešams ne tikai kritiski analizēt un vērtēt, bet arī konstruēt jaunas teorētiskas vadlīnijas, tādejādi iezīmējot atšķirības no tīri deskriptīvas un analītiskas pētniecības. Tātad kritiskais konstruktīvisms skata izglītību kā mainīgu struktūru, kuras darbība vērsta uz indivīda kritisku pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spējas attīstīšanu no

vienas puses un demokrātiskas, humānas un izglītotas sabiedrības konstruktīvu veidošanu no otras.

V. Klafki uzskata, ka teorija nedominē pār praksi, citādi sakot, starp teoriju un praksi nepastāv tehnoloģiskas attiecības. Pedagoģiskā teorija nevar un nedrīkst piedāvāt praksei nekādas tehniski pielietojamas zināšanas.(Klafki,1991) Arī praksei jāuzņemas atbildība par tehniku nereflektētu pārņemšanu. Pedagoģiskās teorijas ieteikumiem ir vispārīgs raksturs, tādēļ konkrētajās prakses jomās pedagogam pašam jāatbild par rīcību noteiktajā situācijā. Respektīvi, pedagoģiskā teorija un prakse kā divas līdzvērtīgas, mainīgas savstarpēji saistītas instances. Lai pedagoģiskā teorija patiešām būtu teorija praksei, tad tai prakse arvien kritiski jāizvērtē, formulējot problēmas pētniecībai.

Šī tēze norāda uz principiālajām atšķirībām izpratnē par kritiskās domāšanas veidošanās veicināšanu pedagoģiskajā praksē pragmatisma un kritiskajā pedagoģijā – pragmatismā pieņemtā mācību metožu un stratēģiju programmas izstrādāšana kognitīvo prasmju attīstīšanai ir pilnībā uzskatāma par teorijas piedāvāto tehniski pielietojamo zināšanu kopumu. Tieši tādēļ kritiskā pedagoģija meklē cita veida psiholoģisko bāzi saviem pētījumiem, t.i., balstās kritiskās psiholoģijas atziņās par domāšanu un darbību.

Kritiskā psiholoģija kā vācu psiholoģijas novirziens, radās 20. gs. 60. gadu beigās. Tās galvenie pārstāvji ir K. Holckamps, O. Dreijers, K. Brauns u.c. Viens no tās pamatjēdzieniem ir “spēja uz darbību” kā indivīda spēja, ar noteiktas sabiedriskas lomas realizācijas palīdzību kontrolēt savas dzīves nosacījums.(Markard,2000) Teorijas pamattēze ir indivīda spēja, pateicoties viņa līdzdalībai sabiedrības dzīvē, kontrolēt savas dzīves apstākļus un rīkoties ar tiem. “Spēja darboties” var attīstīties divos alternatīvos veidos, ko nosaka sociālie apstākļi un indivīda vieta sabiedrībā – spēja darboties un līdz ar to arī viņa attīstība var būt gan ierobežota - ja, indivīdam piemērojoties esošajiem apstākļiem, notiek viņa interešu apspiešana, gan arī neierobežota - ja indivīds cīnās par to dzīvi, kas atbilst viņa būtiskajiem spēkiem. Ja pielāgojoties esošajiem apstākļiem, indivīds apspiež savas patiesās intereses, viņš lieto psiholoģiskās aizsardzības līdzekļus, lai atbrīvotos no diskomforta un neapmierinātības.

Attīstības ierobežotību veicina arī tādi negatīvie emocionālie procesi kā bailes, nemiers, trauksme. Neierobežotā attīstība ir realizējama, ja indivīds apzinās savas dzīves prasības, uzsāk konkrētu savas dzīves uzlabošanas darbību. Visi psihiskie procesi kritiskajā psiholoģijā tiek skatīti kā “darbības spējas” aspekti.

Kritiskā psiholoģija pēta cilvēku kā savu dzīves nosacījumu producētāju, kā arī attiecības starp dzīves nepieciešamību saglabāšanu kopīgajā sabiedriskajā sistēmā un indivīda subjektīvajām dzīves vajadzībām. Cilvēki producē nosacījumus, saskaņā ar kuriem dzīvo, t.i., katrs savā formā piedalās savai dzīvei nepieciešamo nosacījumu radīšanā, pārveidošanā, apliecināšanā, reproducēšanā.(Holzkamp,1995) Darbības spēja kritiskajā psiholoģijā nav jāsaprot kā atsevišķa cilvēka individuāla iespēja, bet gan kā starpnieks starp individuālo un sabiedrisko dzīvesdarbību. Darbības spēja tiek saprasta kā sabiedrības rīkojumu un individuāli relevanto dzīves nosacījumu sintezēšanas spēja – tās uzdevums ir pamatot kopsakarības starp darbības spējas pakāpi un veidu un individuālās dzīves kvalitāti.

Tradicionāli psiholoģija reducē domāšanu uz problēmu risināšanu dabiskā vidē, kurai indivīdam ir jāpielāgojas vai aktīvi tā jāpārveido. Kritiskā psiholoģija formulē domāšanu kā “attīstošo domāšanu”, kura spēj pretrunas domāšanā nepretrunīgi attēlot, un iepazīstot tās kā realitātes aspektu arī praktiski pārvarēt. Šādā veidā kritiskā psiholoģija vēlas novērst to kļūdu psiholoģijā, kas tradicionāli domāšanu reducē uz tīriem psihiskajiem procesiem. Tradicionāli domāšana psiholoģijā, raksta Holckamps, tiek skatīta kā process ārpus tā atrašanās vietas, t.i., domājošais atrodas ārpus tā, ko domā, ir neitrāla instance ārpus vēstures un realitātes. Kritiskā psiholoģija uzsver domāšanas subjekta atrašanās vietu, respektīvi, domāšana jāsaprot kā tāda subjekta domāšana, kas pats atrodas domāšanas procesā, kas viņam jāaptver. Katrs pats ir tās sabiedrības daļa, ko viņš aptver savā domāšanā. Lai būtu iespējams analizēt domāšanas procesu, protams, nepieciešama noteikta subjektīvās izziņas distance, taču nenonākot tradicionālās psiholoģijas individuālistiskajā redukcijā.(Holzkamp,1995)

Nepieciešamība pēc pedagoģiskās teorijas, kurā tiek kritiski reflektēts par sabiedriskajiem procesiem, veicina subjektcentrētās mācīšanās teorijas izveidošanos, kas balstās tieši kritiskās psiholoģijas atziņās. Šī mācīšanās teorija reprezentējas kā pašnoteiktas, konstruktīvas mācīšanās veids, kas balstīta uz subjekta pašaktivitāti, noraidot uz instrukcijām balstīto mācīšanās izpratni. Subjektzinātniskā mācīšanās akcentē kritiskās psiholoģijas atziņu par subjektu kā brīvu indivīdu, kas nosaka savas dzīves apstākļus. Turklāt šis subjekts tiek skatīts dialektiski - subjekts, kas kā pakļautais un vienlaicīgi uz emancipāciju tendētais. Tā ir arī raksturīgā subjekta izpratne mūsdienu jaunatnes pētījumiem sociālajās zinātnēs, kuros jaunatne tiek skatīts kā divējāds sociālais fenomens -

kā sabiedrisko attiecību upuris no vienas puses un kā kultūru radošais sabiedrības slānis no otras.(Gudjons,1998)

Subjektzinātniskajā mācīšanās jēdzienā mācīšanās tiek saprasta kā subjekta aktivitāte, sabiedrisko rīcības iespēju jeb nozīmes struktūru realizācija paplašinātā personīgās rīcības spējā. Mācīšanās vienmēr notiek tikai pirmajā personā – “Es” mācos un “man” tam ir savi iemesli. Ja mācīšanās iemesli tiek uzspiesti ārēji, tad cilvēkam ir arī savi iemesli mācīties vai no tā izvairīties.(Holzkamp,1995)

Kognitīvajā psiholoģijā pamatotajā mācīšanās izpratne, kā jau bija teikts, kritiskajā psiholoģijā tiek traktēta kā uz psiholoģiski pamatotām instrukcijām balstīta mācīšanās, kam ir ārēji determinēti mērķi un nosacījumi. Mācīšanās subjekts tādejādi var tikt aplūkots tikai kā mācīšanas centienu objekts, tas nevar piedalīties lēmumu pieņemšanā par mācīšanās nosacījumu izvēli. Šādā veidā iegūtās zināšanas var dot tikai subjekta kontrolēšanas iespējas, jo mācīšanās tiek uztverta kā administratīvi ieplānots un plānojams process, kurā skolotājs skolēniem noteiktā veidā kaut ko māca. Mērķus, metodes un realizācijas kārtību iepriekš izstrādā un nosaka institūcijas un vēlāk skolotāji kā instrukciju izpildītāji. Mācīšanās tādejādi ir mācīšanas tiešs rezultāts, attiecīgi atbildība par to, ka skolēns vai students kaut ko ir iemācījies gulstas tikai uz skolotāju. K. Holckamps nosauc to par “mācīšanas – mācīšanās īssavienojumu”.(Klafki,1995)

Pakļaujot šo izpratni detalizētai kritikai, K. Holckamps izvirza domu, ka psiholoģija no subjekta viedokļa nozīmē to, ka mācīšanās tiek konceptualizēta tieši no mācīšanās subjekta viedokļa. *Centrā atrodas tas, kas mācās, kā persona, kas darbojas pamatoti un ar nolūku. Arī skolotāju un izglītības institūcijas darbība un tās efektivitāte tiek aplūkota izceļot tieši mācīšanās subjekta viedokli.*

Kritiskās psiholoģijas izpratne nav jauna efektīva mācīšanas – mācīšanās metode, jo neizvirza jautājumu par to, *vai mācīšanās process būtu jāorganizē savādāk.* Mācīšanās subjekta perspektīvā nav iespējams to reducēt uz mācīšanās procesa sakārtojumu, kas noteikts no ārpusēs, arī ne uz atbilstošu metožu izvēli. Mācīšanās ietver sevī daudz vairāk nekā tiešā mācīšanās akta norises plānojumu. Tā sākās ar mācīšanās mērķu nosprašanu, ar individuālā mācīšanās procesa subjektīvu sadalīšanu daļās, ko izdara pats subjekts. Kritisko psiholoģiju interesē cilvēka mācīšanās vai nemācīšanās subjektīvie iemesli, kuros ir ietverti arī mācīšanās vai nemācīšanās mērķi. Holckamps uzskata, ka subjekta mācīšanās iemesli ir mācīšanās jēdziena galvenā sastāvdaļa, ko nevar pielīdzināt motivācijai, kas tiek ārēji stimulēta.(Holzkamp,1985)

Uz jautājumu, kādēļ mācīšanās subjekts izvēlas nemācīšanos vai arī mācās nevis pašnoteikti, bet gan ārējās regulācijas vadīts, kritiskā psiholoģija atbild – izmantojot instrukciju mācīšanos, pedagoģiskais process nonāk absurdā situācijā, kad tiek mēģināts ārēji “piespiest” kādu mācīties pašnosacīti un būt patstāvīgam. Svarīgi noskaidrot to, kā skolēns nonāk līdz apziņai, ka viņam pašam un ko viņam pašam nepieciešams mācīties. Noskaidrot, kā subjekts mēģina sasniegt savus mērķus ar tiešu rīcību.

Ja mērķu sasniegšana neizdodas pilnībā, rodas problēma, ko var atrisināt tikai mācoties. Subjekts apzināti sadala savu mācīšanās procesu – tiek salīdzināts jau iemācītais ar to, kas vēl nav zināms, t.i., ar mācīšanās priekšmetu. Šī pretruna ir dzenulis mācīšanās darbībai. Mācīšanās patiešām notiek tikai tad, ja mācīšanās subjekts darbojas savās interesēs, lai uzlabotu savas dzīves kvalitāti. Šāda mācīšanās kritiskā psiholoģijā tiek saukta par *ekspansīvo*. Ja cilvēks mācās, lai novērstu no sevis draudus vai lai piepildītu citu cilvēku vēlēšanos, tad ir runa par *defensīvo* mācīšanos. (Holckamp, 1985)

Jāņem vērā, ka darbības spējas attīstīšanā ne vienmēr problēmas aktuāli pastāv - tās var tikt arī anticipētas – subjektam apzinoties, ka nākotnē ar saviem rīcības nodomiem viņš varētu saskarties ar problēmām, kuras būs iespējams atrisināt tikai tad, ja jau šobrīd tiks apzināts mācīšanās process un tam nepieciešamie nosacījumi. Tā ir mācīšanās nākotnei, kas ir tik nozīmīga mūsdienu kompleksās, darbīgās sabiedrības kontekstā.

Kritisko psiholoģiju interesē ne tikai “mācīšanās ar nodomu”, kā apzinātas mācīšanās darbības, analizēšana, jo cilvēks bieži mācās savas darbības procesā, to neapzinādamies. Te ir runa par mācīšanos kā kādas citas darbības sastāvdaļu un rezultātu, respektīvi, mācīšanos no pieredzes. Šajā sakarā tiek izvirzīta “līdzmācīšanās” ideja, kas ietver sevī “mācīšanās ar nodomu” pazīmes saīsinātā, konkrēto rīcības procesu ierobežotā formā. “Līdzmācīšanās” atklājas kā darbības iespēja, kā mācīšanās piedāvājums, ko cilvēks var izmantot neapzināti un tikai reflektējot par darbības norisi pēc tam, apzināties, ka mācīšanās ir notikusi un kāda pieredze tā rezultātā ir iegūta.

Runājot par mācīšanos, kritiskā psiholoģija ne tik daudz akcentē mācīšanās saturu, bet vairāk pievēršas subjektīvi izvēlētām iemācīšanās metodēm, ko subjekts atrod patstāvīgi, reflektējot par savu mācīšanās procesu un pieredzi. Piemērotas metodes atrašana ir subjekta īpašais mācīšanās uzdevums. Viņš var izmantot speciālos didaktikas un psiholoģiskās mācīšanās modeļus, kas viņam tiek piedāvāti, taču var attīstīt arī savus paņēmienus un metodes. Katram cilvēkam viņa individuālā mācīšanās pieredze un rīcības problemātika piedāvā iespējas veidot un vispārināt noteiktas mācīšanās intereses.

Mācīšanās lauka subjektīva sadalīšana ir aktīvs un ilgstošs process – mācīšanās subjekts neizvēlas tikai no viena mācīšanās piedāvājuma, bet gan noskaidro sev pašam nozīmīgāko mācīšanās saturu, mērķi un darbības virzienu. Šim procesam ir ārkārtīgi liela nozīme personības attīstībā kopumā, jo no tā ir atkarīga cilvēka turpmākās dzīves perspektīva. Cilvēks nosaka savas mācīšanās intereses un seko tām, tikai mācoties ekspansīvi. Defensīvā mācīšanās tikai ataino piemērošanos procesu, kura rezultāts ir “darbības spējas” nepilnīgā attīstība, kas ierobežo cilvēka individuālās tapšanas iespējas.

Ekspansīvā mācīšanās pieprasa no mācīšanās ekspertiem (mācību spēkiem) koncentrēt savu darbību uz mācīšanās subjekta interešu un viedokļu pētīšanu, t.i., uz subjektīvo mācīšanās stratēģiju izvēli, situatīvajiem un personālajiem (biogrāfiskajiem) mācīšanās priekšnosacījumiem, kas, savukārt, ir nosacījumi subjektmācīšanās izpratnei kopumā.(Holzkamp,1995)

Ārējo nosacījumu diagnostika no kritiskās psiholoģijas viedokļa neatbilst mācīšanās būtības atklāšanai, svarīga ir subjekta mācīšanās vēsture un viņa mācīšanos bremsējošo faktoru apzināšana, respektīvi, *mācīšanās procesa rekonstrukcija no subjekta viedokļa.*

Kritiskais konstruktīvisms savu mācīšanās izpratni, tāpat kā kritiskā psiholoģija balsta pašnoteiktās mācīšanās idejā, izprotot pašnoteikšanos kā cilvēka spēju saskaņot savas individuālās, personiskās vēlmes ar starpcilvēciskajām attiecībām. Turklāt liekot šo saskaņošanu savas pārlicības pamatā, vadoties pēc savas personiskajiem spriedumiem un izpratnes.

Pašnoteikšanās jāsaprot kā individuāla sintēze – spēja patstāvīgi iegūt zināšanas, veidot savus spriedumus, izmantojot savas zināšanas un spriedumus, patstāvīgi rīkoties.(Kron,1999) Viena no šīs kompleksās spējas sastāvdaļām ir spēja patstāvīgi mācīties, didaktikas valodā runājot – “patstāvīgi iemācīties mācīties”. Tātad runa ir par paša cilvēka vadītu mācīšanos, mācīšanos kā kvalitatīvu individuālās dzīves pārmaiņu līdzekli, jaunu iespēju iegūšanas iespēju, personisko dzīves nosacījumu uzlabošanai. Taču pašnoteiktā mācīšanās nozīmē arī jaunus draudus, risku un problēmsituāciju apzināšanos. Tādēļ nepieciešams saprast mācīšanās rezultātā radušos pārmaiņu nosacījumus, lai ar patstāvīgu spriedumu un lēmumu palīdzību iegūtu iespēju pašnoteikties. Te kritiskajā konstruktīvismā iezīmējas mūžizglītības ideja, kas saistīta ar pārmaiņu reflektīvu apzināšanos visa mūža garumā - pašaudzināšana uz patstāvīgu mācīšanos, kas pieder pie cilvēciskās brīvības izpratnes.

Cilvēka specifiskās mācīšanās izpratnes pamatā, atšķirībā no dzīvniekiem, ir tieši individuālās patstāvības moments.(Klafki,1992) Cilvēka mācīšanās nav tikai pielāgošanās process noteiktiem, pastāvīgiem dzīves nosacījumiem, lai izdzīvotu. Tā nav arī citu piedāvāto uzvedības veidu pārņemšana, reproducēšana. Mācīšanās ir aktīvs kritiskas diskusijas, izskaidrošanas process, kas tiek piepildīts patstāvīgi izvirzot mācīšanās nosacījumus, alternatīvās mācīšanās iespējas. Nav iespējams nodot tālāk vai “pārstādīt” cilvēka apziņā kāda cita zināšanas un spējas kā gatavu produktu vai tehniku. Šādi izprasta mācīšanās faktiski ir dresūras paveids.(Klafki,2002)

Mācīšanās procesā eksperts var palīdzēt mācīšanās subjektam patstāvīgi apgūt zināšanas, iegūt prasmes, iemaņas un attieksmes. Jēgpilnā, atklājošā mācīšanās nepieļauj pārņemt zināšanas gatavā veidā, bet gan tās radīt patstāvīgi ar savu darbību, izmantojot kāda cita palīdzību. Faktiski, tas, ko citi pirms tam jau ir atklājuši, tiek atklāts no jauna - katrs mācīšanās subjekts apjēgšanas procesā atkārtoti atklāšanas aktu. Receptīvā mācīšanās līdz ar to nav saucama par jēgpilnu. Patstāvīga mācīšanās sava vārda tiešākajā nozīmē ir cilvēka spriešanas un rīcības spēju patstāvīga atklāšana un attīstīšana. Mācību process ir pieredzes veidošanas process – indivīda personīgā pieredze par to, ko nozīmē būt patstāvīgam, spriestspējīgam, izlemtspējīgam, rīcībspējīgam. Nenoliedzami tas iespējams, tikai mācīšanos traktējot kā pašnoteikto mācīšanos.(Klafki,1998)

Kritiski konstruktīvās pedagogijas mērķis tāpat ir kritiskās domāšanas, patstāvīgas, atbildīgas rīcības audzināšana, ko raksturo aktīva mācīšanās, kas ir orientēta uz pieredzes bagātināšanos. Mācīšanās tiek saprasta kā kritiska domu apmaiņa, izmantot kritiskās teorijas elementus, kurā mācīšanās subjekti tiek iedrošināti domāt un izteikties kritiski, skatīt savu pagātņi un nākotņi kā pašnoteiktu, izceļot nepieciešamību veidot pašiem savu dzīvi, apzināties ideoloģijas un varas struktūru ietekmi, kā arī iespējamās demokrātiskās pārmaiņu iespējas. Izglītības procesā patstāvīgi meklējot alternatīvas demokrātiskai sadarbībai, mācīšanās subjekts veido jaunu paša atklātu un apjēgtu sociuma izpratni.

Kritiskais konstruktīvisms skaidro sevi kā emancipējošu teoriju, kam raksturīga tāda pedagogisko jomu strukturēšana, kas veicina paša subjekta emancipāciju un saprātīgu pašnoteikšanos. Par savu pētniecības mērķi uzskatot kritiski izvērtētu problēmu lokalizēšanu un hipotēžu attīstīšanu, kritiskais konstruktīvisms nosauc ideoloģijas kritiku par savu metodi, kuras uzdevums ir attīstīt refleksiju par sabiedrības interesēm. Pedagoģijas izpratne apvieno tādejādi sevī divus aspektus – kritisko, kas saistīts ar izvērtēšanu un konstruktīvo, kā apstākļu un nosacījumu uzlabošanas un pārmaiņu

realizēšanas nosacījumu pedagogiskajā praksē. Kritiskā izvērtēšana jāsaprot kā neuzspiests diskurss, izskaidrojoša diskusija, kurā tiek apskatīti līdztiesīgi viedokļi.(Rohbeck,2002)

Lai detalizēti izskaidrotu kritiskās domāšanas jēdziena struktūru kritiskajā konstruktīvismā, jāpievēršas V. Klafki pedagogiskās domāšanas specifikas raksturojumam.

Atsaucoties uz humānpedagoģijas pārstāvja Teodora Lita darbā “Pedagoģiskās domāšanas būtība” atspoguļotajām atziņām par pedagoģijas metodoloģiju, kurā Lits raksta, ka pedagoģija kā zinātne savas tiesības uz autonomiju nevar pierādīt citādi, kā vien izvirzot pienācīgu šīs zinātnei būtībai atbilstošu izziņas un domāšanas metodi(Litt,1964), V. Klafki, kurš neatzīst pedagoģijas autonomiju un iesaka runāt par “relatīvas autonomijas” ideju, apgalvo, ka šādai pieejai pedagoģijas būtības meklējumiem ir pagaidu raksturs. Cilvēks ir ne tikai pedagoģijas, bet arī bioloģijas, psiholoģijas, socioloģijas, antropoloģijas u.c. zinātņu pētīšanas “priekšmets”, un katra zinātne aplūko šo priekšmetu no cita aspekta. Taču nenoliedzami jāņem vērā, ka tikai atbilstoši katras zinātnes specifiskajam skatījumam, noteiktām jautājuma nostādņēm ir iespējams runāt par cilvēku, kā tieši par šīs zinātnes priekšmetu.(Klafki,1964) Pedagoģiskajai domāšanai ir jāpamato sava telpa attiecībā pret citām sfērām, taču to konstatējot, nākas saskarties ar jaunām metodoloģiskām problēmām. Tas saistīts ar to, ka pedagoģijas specifika ir tā, ka domāšana šajā jomā izpaužas ārkārtīgi plašā formu daudzveidībā. Tādēļ T. Lita mēģinājumam norobežot pedagoģisko domāšanu no citu jomu domāšanas veidiem, V. Klafki pretnostata tās dažādo formu struktūras analīzi, precīzi aplūkojot pedagoģiskās domāšanas un tās formu sakarības.

Klafki skata pedagoģiskās domāšanas struktūru pakāpju veidā, kas savstarpējā mijdarbībā kvalitatīvi pāriet viena otrā. Pirmā pedagoģiskās domāšanas pakāpe ir *tiešā pedagoģiskā domāšana* kā audzināšanas fenomena pirmatnējā forma, kas izpaužas kā domāšanas akts, kas noteiktā situācijā uztver tiešu pedagoģisko iespēju, uzdevumu, saskata tā pedagoģisko saturu un no tā izrietošo prasību tikpat tieši pārvērš audzināšanas attieksmē, piemēram, lūgums veikt kādu darbību ar tiešu audzinošu nolūku. Jāatzīst, ka šai situācijai tieši pakļautā, nereflektētā pedagoģiskā domāšana ir visai izplatīta.

Otrā pakāpe ir *metodiskā domāšana*, kurā pedagoģiskā domāšana saistās ar kādas tiešās pedagoģiskās domāšanas pakāpes stimulētās reakcijas norises traucējumu, kas radījusi problēmu. Pedagoģiskās dabas problēma liek mainīt pedagoģisko rīcību, t.i., izvērtēt un izvēlēties citas metodes. Metodiskās domāšanas paradigmu pedagoģijā, tradicionāli izprot kā noteiktu darbības veidu mērķa sasniegšanai paņēmienu pedagoģiskas darbības efektivitātes veicināšanai. Kritiski konstruktīvajā pieejā *metodiskā domāšana*

nejautā par piemērotākās mācību metodes izmantošanu, tā jāsaprot plašāk – pedagogijā metodiskās domāšanas ideāls ir saistīts ar ārēji nedeterminētu kustību no esamības uz jābūtību, līdz ikviens pedagogiskās domāšanas priekšnosacījums tiek pakļauts refleksijai un ir kļuvis problemātisks. (Klafki, 1964, 152)

Metodiskās domāšanas primārajai problēmai jābūt skolēna un mācību satura attiecībām, skolotāja darbība šajā procesā ir sekundāra, viņš nodrošina tikai skolēna sastapšanos ar mācību saturu. Metodiskā domāšana ir atvērta savā būtībā, tai piemīt tendence iet pāri specifiskās pedagogiskās sfēras robežām, lai sakārtotu ārpus tās iegūtās atziņas pedagogiski metodiskajai domāšanai. *Metodiskā domāšana paplašina pedagogisko problēmu loku, padarot jauniegtās atziņas problemātiskas ar kritiskas refleksijas palīdzību.* Klafki runā par to, ka šādi kultūras vērtības tiek apzinātas par konkrētam cilvēkam personīgi nozīmīgām izglītojošām vērtībām.

Trešā pedagogiskās domāšanas pakāpe ir *pedagoģijas vēsture, audzināšanas mācība un didaktika.* Šajā pakāpē ir runa par pedagogiskās domāšanas kategoriju un principu attīstīšanu, kas nav vienkārši mācīšanas pielietojamās formas. Pedagoģijas vēsture, savukārt, ir refleksija par audzināšanas mācības un didaktikas attiecību izpratnes sekām noteikta laikmeta pedagogiskajā realitātē, apliecinot vēsturiski pastarpinātās atziņas nepieciešamību arī pedagogiskajā domāšanā. Tādejādi *metodiskā domāšana, nonākot audzināšanas mācības un didaktikas sakarībās, tiek modificēta, tā ir korekta, sistemātiska, saistīta ar noteiktām attiecībām, ko vada izglītošanas ideāli, tā vienmēr ietver atbildīgu lēmumu vēsturiskajā situācijā.* Pedagoģiskās domāšanas priekšmets parādās kā vēsturisks fenomens, kam ir trīs nozīmes: piedalās savu pārvērtību procesā, dod iespēju iedziļināties un izvērtēt izglītošanas struktūras un pedagogiskās iedarbības sakarību attīstību un reflektēt par vēsturiski attīstošās struktūras sakarībām ar kopējo sakarību izpratni, vispārīgo dzīves struktūru pārmaiņām.

Tas veicina pedagogiskās domāšanas pāreju uz ceturto pakāpi, pie strukturāli jaunas un patstāvīgas pakāpes pamatojuma – pie *pedagoģiskās filosofijas.* Tā nozīmē jautājuma nostādni, kas ir vērsta uz pedagogiskā fenomena vispārīgo struktūru, tā jēgu, neatkarīgi no laikmeta ideāliem. Taču tā nenozīmē teorētiski racionālu konstrukciju, bet gan filosofiskas pārdomas par vēsturisku kļuvušo pedagogiskās realitātes fenomenu, kas atklājas no vienas puses pedagogiskajā pārdzīvojumā, no otras puses – pedagogisko ideju vēsturiskā attīstībā. Šāda analīze un izvērtēšana nav iespējama distancēti, bet ar nosacījumu, ka filosofējošais ir pārdzīvojis un sapratis un ir atbildīgs par paša konstruēto jēgu. Pedagoģiskā filosofija ir

konsekventa katrai pedagoģiskajai rīcībai piemītošās racionalitātes īstenošana, kas atklāj un analizē pamatjēdzienu struktūras, parāda tipiskās iespējas. Tā līdzinās mākslas, reliģijas, tiesību u.c. jomu filosofijai, kas tāpat ietver attiecīgajām kultūras sfērām piemītošo atziņu konsekventu īstenošanu vispārējā pakāpē.(Klafki,1964)

V. Klafki piedāvāto pedagoģiskās domāšanas struktūru jātraktē kā pašskustību, kas vērsta uz sevis pašas aptveršanu un izskaidrošanu, pēdējā domāšanas pakāpē nonākot pie metodoloģiskas apziņas – analizējot sevi, reflektējot par savu saturu un norises gaitu. Tā savā būtībā ir kritiska, neatstājot principā nepārdomātu un neizvērtētu nevienu konstatējumu. Pedagoģiskā domāšana savā augstākajā pakāpē nevar paiet pati sev garām, nevar nereflektējot pieņemt sevi un ļaut domāšanai palikt saistītai ar pārejošo, nebūtisko, vienmēr kļūst par problēmu sev. Dažādās pakāpes un domāšanas modifikācijas to ietvaros savijas pedagoģiskajā realitātē un kalpo praksei. Klafki šajā struktūrā parāda kritiskās domāšanas kā metodes attīstības gaitu no tiešas nereflektētas domas, kas nonākot konfrontācijā ar realitāti, modificējas par metodiski virzītu, jēdzieniski precīzu, vēsturiski pastarpinātu un filosofiski apjēgtu domāšanu.

Kritiskajā konstruktīvismā izvirzītais kritiskās domāšanas jēdziens saprotams kā kritiska domāšanas, spriešanas metode, kas caurvij ne tikai pedagoģiskās domāšanas visas pakāpes un padara iespējamu teorētisko refleksiju, tā caurvij arī visas cilvēkam aktuālās kompetenču grupas: dabas un kultūras, vērtību un izdzīvošanas, sociālo un paškompetenci, atbildības un inovatīvo kompetenci,(Aregger,1997) apvienojot tās veselumā.

Hermans Astleitners raksta, ka kritiskā domāšana ir dialogiski dialektiska pētniecības metode, kas mūsdienās attiecināma ne tikai uz zinātni, bet gan nepieciešama plašai pielietošanai sociālajā praksē. Kritiskā domāšana ir metodiska orientēta attīstīt cilvēka pašnoteikšanās spējas, kas apvieno sevī trīs būtiskus aspektus - prasmi būt emancipētam, prasmi būt cilvēkam, kas uzdrošinās lietot savu prātu un prasmi būt politiski, sociāli domājošam. Visas šīs trīs prasmes apvienojoties nozīmē prasmi būt kritiskam.(Astleitner,1998)

Kritiskā domāšana tāpat ir metode, kas ietver sevī pietiekoša pamatojuma principiālu prasību. Gadījumā, ja spriedumus netiktu atzīts par pietiekoši pamatotu, jāatsakās no spriešanas un jādeklarē sava nezināšana šajā jautājumā.

T. Celms uzskata, ka tikai tāds domāšanas veids, kas pilnībā izpilda minēto prasību, ir nosaucams par "kritisku". "Kritika te nav spriedumu nokritizēšana, bet ir tikai nesaudzīga

atziņas tiesa, kuras priekšā katram spriedumam jāvar sevi attaisnot ar pietiekošu pamatu. Pretējā gadījumā tam draud tā teorētisko tiesību neatzinums.“ (Celms,1939,64)

Pretstatot kritisko domāšanu dogmatiskajai, t.i., tādai, kas ierobežo cilvēka radošo izziņu ar nekritiski pieņemtām un par nemainīgu patiesību atzītām tēzēm, iespējams labāk izprast kritiskās spriedumu veidošanas metodes specifiku. Dogmatisko domāšanu pretstatot kritiskajai, pirmā jāsaprot kā nefleksbils, sastindzis pasaules skatījums, kas nepieļauj citādā, atšķirīgā pastāvēšanu. Dogmatiskajai domāšanai ir raksturīga kāda noteikta viedokļa pieņemšana par vienīgo pareizo, automātiska sava viedokļa un rīcības pakārtošana šim viedoklim, kā arī citu un savas rīcības vērtēšana, balstoties uz šo vienīgo par pareizo atzīto viedokli. Šādu domāšanas veidu bieži identificē ar reliģisko domāšanu, jo nešaubīga reliģijas dogmu pieņemšana, spriedumu un rīcības pakārtošana tām ir reliģiska pasaules skatījuma pamatā. Taču nekorekti būtu dogmatisko domāšanu reducēt uz reliģisko domāšanu. Teoloģijas atziņas tāpat tiek pakļautas kritiskai izvērtēšanai, par nekritisku domāšanu reliģijā varētu būt runa domājot par noteiktām fanātisma formām, kas principiāli nepieļauj refleksiju.

Runājot par iespējam vienmēr sekot pietiekošas pamatotības principam savā spiešanā, jāatzīst, ka cilvēkam no dabas ir teorētiskā ziņā ierobežots, salīdzinoši ar pasaules neierobežotību – šis stāvoklis raksturo cilvēka nemainīgo pamatsituāciju pasaulē. Taču otrs nepietiekoši pamatotu, nekritisku spriedumu veidošanas cēlonis ir šīs aprobežotības neapzināšanās.(Celms,1939) Kritiskā prāta disciplīna ir tā, ar kuras palīdzību iespējams gan apzināties savu nezināšanu, gan veidot spriedumus, gan atturēties no teorētiskās spriešanas par jautājumiem, kas stāv ārpus cilvēka kompetences. Turklāt kritisko spriestspēju iespējams un nepieciešams attīstīt, jo “atziņu veidojumi nepāriet iedzimtības ceļā, tie jāiekaro katram pašam, bet tas prasa ne tikai daudz spēku, bet arī laika. Citādi sakot: katram jāmacas no jauna, kamēr personīgā dzīve ir īsa. /../ Dzīves īsums un patstāvīgās mācīšanās, nevis vienkāršas mantošanas, nepieciešamība ir visstiprākie šķēršļi individuālās atziņu situācijas radikālai uzlabošanai.” (Celms,1939,79)

Šajā pētījumā kritiskā domāšana izpratne balstās kritiskā konstruktīvisma teorijas jēdziena skaidrojumā. Līdz ar to **kritiskā domāšana** tiek saprasta kā **mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā.**

Kritiskās domāšanas kā *spriedumu veidošanas metodes* izpratne atbilst gan I. Kanta, gan P. Natorpa, gan S. Hesena darbos paustajam šī jēdziena skatījumam. Arī Dž. Djūijs

skatīja savu reflektīvo pētīšanas norisi kā metodi, kas izmantojama gan zinātnē, gan sociālajā praksē. Kritiskajā konstruktīvisma teorijā V. Klafki pamatoti parāda un izanalizē kritiskās spriestspējas metodisko raksturu, parādot arī tās kvalitatīvās pilnveides ceļu. Kritiskā domāšana kā spriedumu veidošanas metode ir reflektīva un mērķtiecīga pēc savas būtības. Atsaucoties uz I. Kanta filosofisko sistēmu, kurā kritiskā spriestspēja tiek saprasta kā līdzeklis divu prāta daļu savienošanai vienā veselumā – tā savieno sapratni un prātu, tīro un praktisko prātu – tiek pamatota kritiskās domāšanas saistība ne tikai ar izziņas sfēru, bet arī jomu, kas saistīta ar cilvēka brīvo gribu un autonomas darbības iespējām. Spriestspēja Kanta filosofijā ir *reflektējoša*, tās uzdevums ir pārdomāt, salīdzināt un savienot priekšstatus, turklāt spriestspēja savā darbībā ir radoša – tā rīkojas nevis shematiski, bet mākslinieciski. Tas norāda uz kritiskās refleksijas saistību ar radošo domāšanu – tikai, ietverot jēdzienā radošo aspektu, ir iespējams runāt par izziņas un morāles jomu savienošanu. Abu šo jomu savienošana ar kritiskās spriestspējas palīdzību, pamato tās vērstību ne tikai uz izziņu, bet arī uz cilvēka dzīvesdarbību kā cilvēka pašrealizēšanās paņēmieni un attieksmju sistēmu.(Špona,2001)

No augšminētās definīcijas izriet kritiskās domāšanas saturiskā struktūra, ko veido četri komponenti: autonomija, reflektivitāte, kontekstuālisms un ieinteresētība.

Autonomija ir saistīta ar oriģinālu, patstāvīgu, autoritātēm akli nesejošu, no ārējās vides un apstākļiem neatkarīgu domāšanu, kas izpaužas kā emancipācija - atbrīvošanās no dogmatisma, aizspriedumu un stereotipu pārskatīšana un koriģēšana. Autonomā domāšana dod iespēju darboties oriģinālās situācijās, izmantot daudzpusīgus to risinājumus. Tā ir jēdzieniski skaidra, kritērijos balstīta, konsekventa, augsti kompleksa domāšana. Autonomā domāšana ir brīvas, morāli augsti attīstītas personības pazīme, tādas personības pazīme, kurai brīvība nozīmē morāles svarīgāko nosacījumu - brīvību, kura pamatojas prātā. Autonomā domāšana ir saistīta ar atbildības pilnu attieksmi un spēju izvēlēties rīcību, kas pārstāv gan indivīda, gan sabiedrības intereses.

Reflektivitāte nozīmē “prāta atliekšanos uz sevi pašu, prāta divkāršošanos.”(Jurevičs,1927,291) Tā ir domāšanas satura un operāciju atgriezeniskums, analizēšana, domu un spriedumu kritiska izvērtēšana, zināšanu un viedokļu aktīva pārstrukturēšana, fleksibilitāte, paškorekcija, lai nostiprinātu jaunapgūtās zināšanas un, pārstrukturējot iepriekšējos priekšstatus, rastu vietu jaunām zināšanām. Mācību procesā refleksija dod iespēju dziļāk izprast un apzināt savu darbību, bet tās trūkuma rezultātā darbība zaudē savu regulatīvo funkciju.(Čehlova,2002) Refleksijas procesā netiek ietverts

cilvēka prāts vien, bet arī tā attiecības ar pasauli un līdz ar to arī pati pasaule. Refleksīvā domāšana nenoris atrauti no sociālajiem un kultūras procesiem – tā ir savas domāšanas simbolisko procesu un modeļu salīdzināšana ar modeļiem un procesiem visā pasaulē. Tai raksturīgi niansēti vērtējumi un interpretācijas, šaubas, gatavība atzīt un labot kļūdas. Refleksijas uzdevums ir pārveidot situāciju, kurā sastapts kaut kas neizskaidrojams, par situāciju, kur valda skaidrība, kārtība un harmonija, un pretrunas ir novērstas.

Kontekstuālisms ir saistīts ar izaugsmi no personiskā uz kopīgo – nevis norobežošanās savu personisko interešu jomā, bet tāda situāciju risināšana, kas varētu apmierināt ne tikai konkrēto cilvēku, bet būtu pieņemami sabiedrības vairākumam. Otrs kontekstuālisma aspekts ir domāšanas situatīvisms un vienlaicīgi globāls skatījums - domāšana konkrētās situācijas kontekstā, un domāšana vēsturiskajos kontekstos, kā arī prognozēšana, kā savas un sabiedriskās dzīves pilnveidošanas iespēju novērtēšana nākotnē.

Ieinteresētība ir tā kritiskās domāšanas iezīme, kas saistīta ar emocionālā aspekta ietveršanu jēdzienā. Šo iezīmi var traktēt divējādi – gan kā vienlīdzīgu kritiskās domāšanas sistēmas komponentu, gan kā visas trīs augstākminētās iezīmes papildinošu un aptverošu fonu. Feminisma filosofijas piedāvātais jēdziens *caring reasoning* – ieinteresētās domāšanas ideja tiek saprasta kā individuālās izaugsmes un pašaktualizācijas līdzeklis, kā process, kas būtībā ir attiecību veids – vēlme veidot dialogu, kurā ir ietverta virzība uz cita eksistences izpratni. Postmodernajā pasaulē ieinteresētā domāšana nozīmē “*cita izjūta*”, kas saistīta ar totālu klātbūtnes, piedalīšanās piedāvājumu. (Thayer-Bacon, 2000) Šī *cita cilvēka izjūta* ir nevis racionāli izanalizēts otra cilvēka atšķirību skaidrojums, bet gan emocionālas rūpes, otra pieņemšana, neparedzot nekādus nosacījumus.

Ir nepieciešama emocionāla interese, lai sasniegtu sapratni, lai domāšana nebūtu pavirša vai egoistiska. Emocijas var ietekmēt domāšanu divējādi - no satura un no formas viedokļa. Tieši tās zināšanas, kas cilvēkam šķiet emocionāli nozīmīgas, vieglāk padodas apguvei. Emocijas ietekmē arī cilvēka domāšanas stila izvēli. (Haenze, 1997) Atsaucoties uz emocionālās inteliģences ideju, kas ietver sevī tādas kvalitātes kā otra cilvēka izjūtu un empātiju, ieinteresētā domāšana izpaužas kā *emocionāla pašuztvere* – labāka personīgo emociju sapratne, jūtu cēloņu sapratne, atšķirību izpratne starp jūtām un rīcību un *emocionāla rīcība* – tolerances palielināšanās, mazāk impulsivitātes, empātija, pašsavaldīšanās, efektīva problēmu un konfliktu risināšana, ieinteresētas attiecības ar apkārtējiem. (Goulmens, 2001)

Kritisko domāšanu iespējams traktēt kā *principiāli ieinteresētu*, dialogisku domāšanu, tās pamatojums un svarīgākais patiesības kritērijs ir komunikācijas iespēja, cilvēcisku attiecību saglabāšana. Karls Jaspers min “eksistenciālo solidaritāti” kā vienu no patiesās komunikācijas izpausmēm.(Jaspers,2003) Solidaritātes jēdziens ir būtisks mūsdienu pedagoģisko teoriju interpretācijā, arī kritiskās domāšanas komunikatīvā aspekta atklāšanā. Jautājums par efektīvas komunikācijas nodrošināšanu pasaulē nodarbina ne tikai dažādu zinātņu nozaru speciālistu prātus visā pasaulē, bet ir svarīgs ikvienam cilvēkam, kurš dzīvo mūsdienu sabiedrībā. Īpaši nozīmīga šī problēma kļuvusi pēdējo gadu desmitu laikā - kopš tiek runāts par nepieciešamību izvērtēt globalizācijas radītās radikālās izmaiņas pasaulē, kas pieprasa specifisku personības kvalitāšu veidošanos, lai nodrošinātu gatavību atrast savu vietu dinamiskajā un daudzveidīgajā sociāli kulturālajā vidē.

Tradicionāli solidaritāte tiek traktēta kā vienprātība, interešu, uzskatu un mērķu kopība un rīcības vienotība, tās izpratne ir saistīta ar “būt par vienu no mums” ideju. Laikā, kad sabiedrība piedzīvo pārmaiņas, cilvēks vēlas rast *kopīgu cilvēciskuma atziņas* iespēju – solidaritāti ar kādu, kurš ir “viens no mums”, turklāt iesaistot šajā “mēs” apziņā tos, kurus līdz šim apzīmējis ar “viņi”.(Rortijs,1999)

Globalizācijas procesu rezultātā, tradicionālās atšķirības, proti, reliģiju, tradīciju u.c., savstarpējai sapratnei kļūst arvien mazsvarīgākas - dialogs ir iespējams tikai tad, kad komunikācijas partneri spēj pārvarēt sevī šo atšķirību radītos sapratnes šķēršļus. Tas nebūt nenozīmē atsacīšanos no tradīcijām, no tā, kas padara unikālu katru kultūru. Runa ir par šo atšķirību apzināšanos un izmantošanu “cita izjūtas” kultivēšanai. Ikvienas iespējamās komunikācijas struktūra balstās atšķirīgajā – komunikācija ir iespējama nevis tādēļ, ka viss ir skaidrs, ka pastāv vienots uzskats par kaut ko, bet gan tādēļ, ka jāapspiež un jāsaprot atšķirīgais.(Эко,1998) Tieši atšķirības, nevis uzskatu vienotības ideja ir mūsdienu solidaritātes izjūtas pamatā. Tā ir vienošanās par tiesībām būt atšķirīgiem, tieši šajā atšķirības apjausmē meklējot kopīgo cilvēciskās apziņas pamatu.

Šāda vienošanās, atšķirībā no racionālā *consensus*, kas ir iespējams tikai tad, ja indivīdu subjektīvās intereses, vienošanās rezultātā, kļūst par saistošām un nozīmīgām abām pusēm un ietver sevī prasību pēc universālā (Habermas,1997), ir vienošanās, kas nebalstās tīrā racionalitātē, bet gan izjūtā - ieinteresētībā. Respektīvi, komunikācija ir iespējama nevis noteiktu nosacījumu sakrišanas rezultātā, bet gan vēlmē saprasties, ieinteresētība komunikācijā faktiski arī ir šie dialogam nepieciešamie kopīgie nosacījumi. Cilvēkam mūsdienu plurālajā pasaulē nepieciešama veidot sevī īpašu kvalitāti – vēlmi

domāt par “bezgalīgi atšķirīgiem cilvēkiem kā par “mūsējiem”.”(Rortijs,1999) Ikvienu saista ne tikai savs personīgais pasaules skatījums, kas izveidojies noteiktā sociālajā un kultūras vidē, bet arī prasība mudināt sevi atpazīt jaunu, plašāku solidaritātes izjūtu, mēģinot cilvēkos saskatīt to, kas vieno vai varētu vienot, un vienlaicīgi savstarpēji cienot atšķirīgo vienam otrā.

Raksturojot cilvēka kritiskās domāšanas attīstības iespējas, jāpievēršas Lorenša Kolberga morālās attīstības teorijai, kuras pamatā ir atziņa, ka morālās attīstības pakāpes būtībā ir morālās spriestspējas jeb domāšanas struktūras.(Kohlberg,1987) Kolbergs nosauc trīs personības morālās attīstības līmeņus: *pirmskonvencionālais*, kas nozīmē indivīda koncentrēšanos uz savas rīcības fiziskajām sekām (prieks vai sāpes) un uz ārējiem sociālajiem impulsiem, *konvencionālais*, kas saistās ar indivīda vēlmi akceptēt prasības un attaisnot sabiedrības cerības bez kritiskas refleksijas, kā arī *postkonvencionālais* līmenis, kurā indivīds savu rīcību pamato paša definētos ētiskos principos. Šie principi balstās patstāvīgā, autonomā domāšanā un spriedumos, kuros sabiedrības piedāvātie viedokļi tiek kritiski pārbaudīti.(Kohlberg,1987) Morālo spriestspēju attīstība šajā teorijā tiek skatīta sekojošās pakāpēs:1) morālās domāšanas attīstības sākumposms ir vispārējo kognitīvo domāšanas prasmju attīstīšana; 2) sociālā domāšanas horizonta paplašināšana, pielietojot apgūtās prasmes dažādu problēmu risināšanā; 3) kognitīvi – morālās refleksijas attīstīšana atbildīgai dzīvesdarbībai.(Oser,Althof,2001) Šī morālās spriestspējas attīstības izpratne sasaucas ar Kanta kritiskās domāšanas maksimu apguves raksturojumu.(Kants,2000) Patstāvīgās domāšanas maksima ietver sevī prasību pēc vispārējo domāšanas prasmju apguves, otrā maksima, kas paredz domāt par otru cilvēku kā par sevi pašu, nozīmē sociālās domāšanas horizonta paplašināšanos, savukārt domāšanas konsekvences maksima, kas panākama, apvienojot abas pirmās, realizējas kā spriešana atbilstoši paša cilvēka izvirzītiem morāliem likumiem. Tikai ietverot sevī visas trīs attīstības pakāpes, kritiskā domāšana iegūst metodes raksturu.

Jāsecina, ka kritiskās domāšanas jēdziens kritiski konstruktīvajā pedagoģijā tiek izprasts kā:

- uz pašnoteikšanas, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēju veidošanos vērsta spriedumu veidošanas metode;
- kritiskais konstruktīvisms traktē sevi kā teoriju, kas veicina subjekta emancipāciju un saprātīgu pašnoteikšanos;

- balstoties kritiskās filosofijas teorijā (Adorno, Hābermāss) un kritiskajā psiholoģijā (Holckamps), kritiski konstruktīvā pedagogija jēdzienu kritiskā domāšana skata sabiedriski kritiskā nozīmē;
- konstruktīvisma aspekts šajā teorijā nodrošina tās praktisko ievirzi, darbīborientējošo un pārveidojošo tendenci, kas nepieļauj kritiskās domāšanas metodes pārvēršanos par bezjēdzīgu kritizēšanu;
- kritiski konstruktīvās pedagogijas mērķis ir veicināt kritiskās domāšanas veidošanos, kas atklājās kā atbildīgas un patstāvīgas darbības priekšnoteikums demokrātiskā sabiedrībā;
- balstoties kritiskā konstruktīvisma teorijā, šajā pētījumā *kritiskā domāšana* tiek definēta kā *mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode, autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā.*

2. Studiju procesa raksturojums universitātes tipa augstskolā

2.1. Universitātes darbības pamatprincipi un to transformācija mūsdienu izglītībā

UNESCO ziņojumā par augstākās izglītības perspektīvām 21. gadsimtā ir teikts, ka straujās pārmaiņas mūsdienu pasaulē pieprasa jaunu skatījumu uz augstākās izglītības būtību, kurā centrālo pozīciju ieņem tieši studenti kā nākotnes sabiedriskās apziņas veidotāji. Īpaši ir akcentēta jauniešu kritiskas un radošas domāšanas nozīme emancipētai dzīves pozīcijai multikulturālā sabiedrībā. Šajā sakarā tiek runāts par nepieciešamību veikt konceptuālas izmaiņas augstākās izglītības studiju programmā, par inovācijām pedagogijas un didaktiskas jomā, kas veicinātu kritiskās spriestspējas attīstību. (UNESCO – Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert, Artikel 9,1998)

Šī mūsdienu augstākajai izglītībai izvirzītā prasība aktualizē plašu pētījumu problēmu loku, kas skar gan izglītības sistēmas reformu kopumā, gan jautājumus, kas saistīti ar novitātēm augstskolas didaktikā. Kritiskās spriestspējas nepieciešamība multikulturālajā sabiedrībā liek runāt par to kā par vienu no mūsdienu cilvēka pamatkompetencēm (Huber,2003), kuras veidošanās process augstskolās ir radījis plašas zinātniski pedagoģiskas diskusijas. Kritiskās domāšanas veidošanās studiju procesā universitātē, savukārt, aktualizē vairākas pētīšanas problēmas: 1) kritiskās domāšanas kā akadēmisko zināšanu analizēšanas un vērtēšanas metodes apguve studijās; 2) kritiskā domāšana sociāli kulturālās kompetences ietvaros un tās veidošanās nosacījumu pētīšana universitātes studiju procesā; 3) kritiskā domāšana kā studenta emancipācijas un morālās pašnoteikšanās priekšnosacījums; 4) kā arī jautājums par mūsdienīgiem pedagoģiskajiem paņēmieniem efektīvai kritiskās domāšanas veicināšanai, ietverot jēdzienā visus trīs augšminētos aspektus. (Angilletta,2002;Huber,2003;Petri,2003)

Lai noskaidrotu kritiskās domāšanas veidošanās specifiku tieši universitātes studiju procesā, nepieciešams sīkāk pievērsties tās darbības principu raksturojumam, lai izsekotu to attīstībai un transformācijām mūsdienās.

Universitātei, kā augstskolu specifiskai formai, Eiropā ir jau gandrīz tūkstoš gadu ilga vēsture. Lai gan ir dažādas ziņas par universitāšu izveidošanās vietu un laiku, ir zināms, ka pirmās šī tipa augstākās mācību iestādes tiek radītas jau 12. gs. Vēsturiskajos avotos kā vissenākās tiek minētas universitātes Parīzē, Oksfordā (abas šīs universitāte

izveidojās kā teoloģiskās izglītības centri) un Boloņā (universitāte kā juridiskās izglītības centrs).

Sākotnēji jēdziens *universitas* ir apzīmējums viduslaiku pilsētās un laukos pastāvošajām daudzveidīgajām korporācijām (cunftēm, ģildēm utt.). Vēlāk jēdziens *universitas* apzīmēja apvienību, kas nodarbojas ar studijām – *universitatis*. Jēdziens *studium* nozīmēja jebkuras zinātniskas mācības, ko neierobežo kārtas piederība, t.i., studijas, kas ir pieejamas visiem, un, kuras pabeidzot, students iegūst *licentia ubique docendi*. *Universitas studii* nozīmēja korporāciju studiju veikšanai, kuras uzdevums ir nodrošināt studentu savstarpēju palīdzību svešumā. *Universitas magistrorum et scholarium*, t.i., maģistru un studentu korporācija bija apveltīta ar īpašām tiesībām un privilēģijām, kuras atzina gan valdnieki, gan pāvesti. (Реале, Антисери, 1994; Rubenis, 1993) Universitātes jau viduslaikos reprezentēja zinātnes kosmopolītisko, universālo, globālo raksturu, tās nodrošināja īpašā eiropēiskā intelektuālisma attīstību, balstoties zinātnisko pētījumu metožu izmantošanā, radot bāzi industriālajai civilizācijai.

Ticības un prāta attiecību problemātika bija viduslaiku universitātes pētījumu fundamenti. Šolastikai raksturīgi, pētniecība viduslaiku universitātēs aizsākas prāta nekritiskas lietošanas un kristīgās doktrīnas autoritārisma nešaubīgas atzīšanas garā. (Рассел, 1998) Taču tieši viduslaiku universitātē aizsākas atklāsmes racionālas apjēgšanas mēģinājumi ar sistemātisku domāšanas konstrukciju palīdzību, kas palīdzēja izprast un argumentēti izskaidrot kristietības patiesības.

Universitātes bija īpašas institūcijas, kurām piemita relatīva autonomija no valsts un baznīcas institūcijām, kas deva arī nosacītu neatkarību sociālajā un ekonomiskajā ziņā. Viduslaikos tieši universitāte bija brīvā, neatkarīgā intelektuālā pasaule. Universitātes pauda laikmetam raksturīgo tieksmi pēc zināšanām, garīgā nemiera. Studijas viduslaiku universitātē aptvēra *septem artes liberales* jeb septiņas brīvās mākslas, ko veidoja *trivijis* – gramatika, retorika, dialektika un *kvadrivijis* – aritmētika, ģeometrija, mūzika un astronomija.

Lekcijas un disputi universitātē bija galvenās mācību formas. Lekcijās tika lasīti un komentēti dažādu autoru teksti. Disputos, kuriem bija ļoti nozīmīga loma mācību praksē, publiski tika iztirzāti dažādi jautājumi. Līdzās parastajiem disputiem notika arī disputi – pārbaudījumi, piemēram, *inceptio* – disputi, kas saistīts ar doktora grāda iegūšanu. (Реале, Антисери, 1994)

13. gs sākumā valsts un baznīcas autoritātes galīgi atzina universitātes un tās saņēma skolas privilēģijas – *libertas scolastica* un *libertas scholarium* – akadēmisko brīvību. Universitātes autonomija izpaudās pašpārvaldē, tai bija tiesības izstrādāt savu nolikumu, tās locekļi nepakļāvās parastajai pilsētas tiesai, tā tika atbrīvota no nodokļiem. *Universitas* līdz ar to kļuva par brīvu cilvēku kopumu, kas apvienojušies ar nolūku iegūt zināšanas. Svarīgi uzsvērt, ka *universitas* būtību veidoja tieši cilvēki, nevis tai piederošās bibliotēkas, celtnes un zemes īpašumi. Universitātes veidoja trīs fakultātes – teoloģiskā, juridiskā un mākslas.(Rubenis,1993) 14. gs. vidū Eiropā bija izveidojušās jau vairāk kā divdesmit universitātes Itālijā, Francijā, Anglijā, Portugālē.

Universitātes reforma, kas aizsākās 18. gs. beigās, izvirza tēzi par cilvēka spēku izglītošanu līdz pilnībai kā cilvēka būtības augstāko mērķi.(Borsche,1990;Gudjons,1998; Webler,1990) Vilhelms von Humbolts šajā tēzē apkopo savus uzskatus par vispārīgo cilvēka izglītošanu pretstatā profesionālajai un kārtu izglītībai un vienlaikus vēršas pret vienpusīgo prāta izglītošanu apgaismībā. Cilvēka izglītībai – no amatnieka līdz zinātniekam – jābūt individualitātes (personiskās subjektivitātes iekšējai būtībai), totalitātes (veseluma ideja izglītībā, nevis papildīšana ar saturu) un universalitātes apliecinājumam. Humbolts izstrādā radikālu izglītības sistēmas atjaunošanas un reformēšanas koncepciju, kas noteica Eiropas universitātes modeļa izveidi mūsdienu izpratnē. Šīs koncepcijas kodolu veido sekojošas atziņas: vispārīgās cilvēka izglītošanas prioritāte salīdzinājumā ar jebkādu profesionālo izglītību; horizontāli pēc vecuma grupām sadalīta vienota skolas sistēma; valsts ietekmes ierobežošana izglītības un audzināšanas jomā un izglītība kā līdzeklis politiskās pašnoteikšanās veicināšanai. (Humboldt,1964)

Humbolta izglītības reformas principi balstījās idejā par *zinātni kā neatkarīgu domāšanas sistēmu, kurā akceptējama ir vienīgi individuāla domāšanas autoritāte*. Universitātes reforma prasīja uzskatīt studentus par līdztiesīgiem zinātnisko dialogu un pētījumu dalībniekiem.

Humbolta universitāte, kas akcentēja akadēmisko pētniecību, praksi neuzskatīja par universitātes darbības sfēru - cilvēka pašpilnveidei universitātē par noderīgu tika atzīta tikai tīra filosofiska atziņa. Studiju pamatā bija pētniecības un mācību vienotības princips kā studentu un pasniedzēju kopīgas patiesības meklēšanas process, kā arī relatīva neatkarība no valsts. Šāds modelis, kas studijās akcentē individuālās mācīšanās un pētniecības vienotību, neapšaubāmi atbilst Eiropas klasisko universitāšu izpratnei. Taču, norobežojoties no prakses un noslēdzoties akadēmiskajā vidē, universitāte kā institūcija

norobežojas no iespējas reflektēt par sabiedrībai aktuālajiem jautājumiem. Arī augstākās izglītības profesionalizācijas aspekts Humbolta universitātē netika uzsvērts, lai gan ietvēra klasiskās fakultātes, kas sagatavoja profesionāļus noteiktās jomās, piemēram, juristus un ārstus.

Lai gan reformas mērķis bija izveidot universitāšu sistēmu, kas dotu iespēju veidoties augsti kvalificētai intelīgenī, kas varētu pārņemt modernās valsts pārvaldīšanu (Hartung, Kraiss, 1990; Webler, 1990), tā faktiski radīja vēlāk par tradicionālu kļuvošu priekšstatu par akadēmiskās vides kontemplatīvo, distancēto attieksmi pret ārpus tās notiekošajām norisēm.

Tomēr universitātes reforma 18. gs. panāca augstākās izglītības mērķa izpratnes maiņu - ja līdz tam universitātes tika uzskatītas par zināšanu krātuvēm un glabātājām, tad reformas rezultātā tās kļuva par pētniecības iestādēm jauniem zinātniskiem meklējumiem.

F. Šleiermahers 1807. gadā universitātes būtību skaidro, uzsverot, ka *universitāte* sabiedrībā ir zinātniskās attīstības posms starp *skolu*, kas mēģina rosināt ieskatu izziņas dabā, un *akadēmiju*, kas pārstāv akadēmisko zinātnisko garu un zinātniskās izgudrojuma spējas. (Schleiermacher, 1924) Zinātnes uzdevums ir dot iespēju indivīdam iegūt izglītību zinātniskajai izziņai, turpretī indivīda uzdevums ir virzīt zinātnes tālāku attīstību. Analizējot šo tēzi, ir redzams, ka skola nodarbojas ar indivīda izglītošanu, bet akadēmija ar zinātnes attīstību.

Skolas uzdevums ir tās absolventu, potenciālo studentu nodrošināt ar nepieciešamajām pamatzināšanām un domāšanas prasmēm, kas ir metodiski ievirzītas tālākai sistemātiskai zināšanu apguvei. Mācību process skolā ir organizējams tā, lai pedagoģisko spēkus metodiski izmatotu skaidra sistemātiska domāšanas modeļa izveidošanā, kas skolēnam dotu iespēju pārvaldīt noteiktās zinātņu jomās iegūtās zināšanas. Mēģinot dot ieskatu izziņas dabā, skola kļūst par intelektuālo spēku sagatavotāju zinātnei, dodot iespēju skolēnam izvairīties no vienpusīgas domāšanas.

Akadēmijas uzdevums turpretī ir veicināt vispārēju zinātnes sasniegumu uzturēšanu un attīstību, zinātniekiem sekmīgi darbojoties atsevišķu zinātnes nozaru jomās. (Schleiermacher, 1924) Sabiedrībā akadēmija pārstāv zinātnisko eliti, veicina zinātnes attīstību, atklājot katras zinātnes nozares filosofiskos principus, īpašo zinātnes garu.

Universitātes būtība ir zinātnes gara radīšana un attīstīšana studentu prātos. Zinātniskā gara radīšana un audzināšana ir universitātes pienākums, jo tā ir pārejas posms

no zināšanu pamatu apguves skolā uz akadēmijas zinātnieka darbību. Universitāte nodarbojas ar studenta sākotnējās zinātniskās attīstības uzraudzību, uzsākot jaunu garīgās dzīves posmu cilvēka dzīvē. Tās uzdevums ir palīdzēt apgūt prasmi apskatīt pasauli no zinātnes redzes leņķa, apzināties zinātnes pamatlikumus un tādējādi pakāpeniski attīstīt sevī patstāvīgas pētīšanas spēju. Respektīvi, universitātē tiek veicināta izziņas idejas, augstākās saprāta apziņas kā vadošā zinātniskā principa rašanās.

Salīdzinot skolas, universitātes un akadēmijas specifiku, jāpievēršas arī to personāla darbības raksturojumam. Skolas mācību spēki ir skolotāji, kuru uzdevums ir dot iespēju skolēniem sagatavoties turpmākajām studijām universitātē. Skolotājs pamatā ir praktiķis, kas savā darbībā izmanto izstrādātas teorētiskas koncepcijas, lai sasniegtu pedagogiskos mērķus. Akadēmijas darbības potenciāls ir patstāvīgi zinātnieki, pētnieki, kas veicot zinātniskus pētījumus, veicina zinātnes attīstību kopumā. Viņu darbības pedagogiskais aspekts ir saistīts ar jauno zinātnieku piesaisti pētījumiem. (Schleiermacher, 1924)

Universitātes mācību spēks jeb docētājs apvieno sevī gan zinātnieka, gan pedagoga funkcijas. Viņš aktīvi darbojas gan zinātniskās pētniecības jomā, gan piedāvā savas zināšanas un pieredzi studentu akadēmiskās vai profesionālās kvalifikācijas veidošanai. Tradicionāli universitātes mācību spēki ir profesori, t.i., vēlētas amatpersonas ar doktora vai habilitētā doktora grādu. Šī pieeja mūsdienās ir spēkā arī daudzās Eiropas un pasaules valstu universitātēs, kurās personas bez doktora grāda nav tiesīgas būt par universitātes docētājiem. Tas cieši saistīts ar universitātes mācību spēka kā patstāvīga zinātnieka izpratni. Šajā promocijas darbā raksturojot universitātes mācību spēku darbību, paralēli kā sinonīmi tiek lietoti jēdzieni “docētājs” un “profesors”, pamatojoties uz minēto tradicionālo skatījumu.

20. gs. ir izveidojušies vairāki universitātes attīstības modeļi - jau pieminēto *Humbolta pētniecisko universitāšu* darbība vērsta uz studiju un pētnieciskā darba vienotību. Pētnieciskajās universitātēs studējošie uz iegūto zināšanu pamata rada jaunas zināšanas un pielieto tās praksē. Šis modelis arī tiek uzskatīts par klasisko, tradicionālo Eiropas universitātes paraugu. Britu “*Oxbridge*” parauga universitātes balstās uz ciešiem neformāliem kontaktiem starp profesoriem un studentiem, kas tiek uzskatīti par tikpat nozīmīgiem kā lekcijas un semināri, šos kontaktus realizē kuratori. Franču *grandes ecoles model* universitāšu mērķis ir izglītēt valstiski nozīmīgu profesionālo eliti. Šī modeļa universitātē tiek veikta studentu un mācību spēku rūpīga intelektuāla un sociālā atlase, taču pētnieciskais darbs tajās netiek veikts. Un visbeidzot *Čikāgas modelis* ar padziļinātu virzību

uz *artes liberales*, t.i., uz humanitāro zinātņu studijām. Čikāgas modeļa universitātes par savu uzdevumu uzskata humanitāro un sociālo zinātņu studijas un balstās patstāvīgās, jēgpilnās studijās, kritiskā, neatkarīgā domāšanā un studijās.(Koņe,1999)

Mūsdienu universitātes tipa augstskolas specifika, salīdzinājumā ar citām augstākās izglītības institūcijām, tādām kā tehniskās, pedagogiskās augstskolas u.c., tiek saistīta ar promocijas un habilitācijas tiesībām no vienas puses un plašu zinātniskās darbības spektru no otras. Balstoties izglītības universālisma prasībā, mūsdienu universitāte parasti ietver sevī ne tikai klasiskās fakultātes – teoloģisko, juridisko, medicīnas, filosofijas, dabaszinātņu, tautsaimniecības un sociālo zinātņu (abas pēdējās tika iekļautas universitātes struktūrās, atdaloties no filosofijas fakultātes tikai 19. gs. beigās), bet arī, piemēram, mākslas, tehnisko jeb inženierzinātņu un pedagogijas fakultātes.(Finkenstaedt,1990) Universitāte piedāvā ne tikai profesionālo un akadēmisko izglītību, bet specializējas arī zinātnes attīstībā – dod iespēju veidoties jaunajai zinātnieku paaudzei, kā arī veicina zinātnes attīstību.

Pats universitātes nosaukums rāda, ka tajā apgūstams ne tik daudz zināšanu universs kvantitatīvajā nozīmē, bet gan izziņas kopums jaunā kvalitātē. Universitāte nav vienkārši augstāka tipa mācību iestāde, bet gan īpaša zinātniskās pētīšanas vide, augstākā zinātniskā skola. Tieši zinātniskās darbības attīstīšana dod tiesības augstskolai saukties par universitāti.(Hesens,1929)

Karls Jaspers raksta, ka universitāte ir īpašs fenomens, kas reprezentē sabiedrības zinātniskās domāšanas veidu, kas atklājas kā sabiedriskās apziņas veidošanās institūcija, kā pilsoniskās solidaritātes, pilsoniskās audzināšanas avots.(Jaspers,1999) Studenti ir pieauguši cilvēki – viņi ir patstāvīgi un līdz ar to atbildīgi par savu studiju procesu. Viņu uzdevums ir kritiski sekot universitātē piedāvātajām zināšanām, jo studēšanas būtība ir zinātniskās idejas meklējumi un tās patstāvīga realizācija. Universitātes profesoru uzdevums, savukārt, ir piedāvāt studijām nepieciešamās pamatidejas, atklāt zinātnes jēgu, dot iespēju studentam izmantojot zinātniskās, analītiskās domāšanas pamatoperācijas, veicināt akadēmisko ideju attīstību, veicināt atbildību par izraisīto, radošu, papildītu intelektuālo darbību.

Tradicionāli eiropeiskās universitātes raksturo tās universālums, zinātniskās pētniecības uzturēšana, zinātnisko atziņu un sabiedriskās domas kritiska dialoga attīstīšana, topošo zinātnieku veidošanās nodrošināšana, tradicionālās universitātes mācību spēki ir

zinātnieki, studentiem ir iespēja iegūt akadēmiskos grādus līdz pat promocijai. (Kivinen, Kaipainen, 2002)

Universitātes darbība balstās noteiktos pamatprincipos, (2. tabula) kas savstarpējā mijdarbībā nodrošina augstākās izglītības iestādes atbilstību universitātes specifiskajai izpratnei.

Universitātes institucionālās autonomijas princips prasa valsts ietekmes ierobežošanu, autonomu universitātes pašpārvaldi un institucionālo struktūru, kā arī zinātnisko autonomiju, t.i., brīvu un neatkarīgu intelektuālo darbību universitātē. Universitātes autonomā pašpārvalde izriet ne tikai no tās institucionālās, bet arī no zinātniskās būtības.

Latvijas Augstskolu likums augstskolu autonomijas principa prasība tiek interpretēta kā izglītības institūcijas pašpārvaldes tiesības, varas un atbildības sadale starp valsts institūcijām un augstskolas vadību, kā arī starp vadību un personālu. Augstskolai ir tiesības izvēlēties augstskolas dibinātāju izvirzīto likumam atbilstošo uzdevumu īstenošanas veidus un formas. No tā izriet augstskolas atbildība par izglītības kvalitāti, mērķtiecīgu un racionālu finansu un materiālo resursu izmantošanu, demokrātisma principa ievērošanu. (Augstskolu likums, 2001)

Nākamais universitātes darbības pamatprincips ir *institucionālais universālisms*, kas prasa plaša zinātnes nozaru spektra aptveršanu, vēlētu profesūru un amatus šajās zinātnes nozarēs, kā arī visu akadēmiskās un zinātniskās attīstības stadiju ietveršanu universitātes studiju procesā līdz pat promocijai un habilitācijai. Vienīgi tur, kur reprezentētas visas zinātnes, kur ir nodrošināta iespēja tām sadarboties, atklājas universitātes zinātniskais raksturs.

Zinātniskā veseluma princips prasa zinātniskās izziņas kopības un sistemātiskuma uzturēšanu, zinātniski sabiedriskās apziņas veidošanu. Universitāte nenozīmē tikai zinātnieku kopību, tā ir pašas zinātnes organiskais veselums (*universitas scientiarum*). Universitāte nepieciešami apvieno sevī gan pētniecību un mācības, gan izglītības un komunikatīvo vidi. Katrs no šiem aspektiem ir spēcīgāks, jēgpilnāks un skaidrāks, ja tie visi kopā veido veseluma idejas daļas.

Zinātniskās tapšanas un pašpilnveidošanās princips prasa zinātnisko ideju turpināšanās un pašpilnveidošanās procesa, kā arī jaunās zinātnieku un akadēmiski izglītoto profesionāļu paaudzes pēctecības nodrošināšanu.

2. tabula. Tradicionālie universitātes darbības pamatprincipi

Universitātes pamatprincips	V. Humbolts	F.Šleiermahers	S. Hesens	M. Vēbers	K. Jasperss
<i>INSTITUCIONĀLĀ AUTONOMIJA</i>	Valsts ietekmes ierobežošana	Universitātes autonomija no valsts un baznīcas	Universitātes autonoma pašpārvalde	Autonoma zinātniskā darbība	Autonoma universitātes institucionālā struktūra
<i>INSTITUCIONĀLAIS UNIVERSĀLISMS</i>	Universālums - plaša zinātnes spektra aptveršana	Visaptverošs zinātniskās izziņas universss	Universitāte kā zinātnes organisks kopums, kas ietver visas klasiskās zinātnes	Vēlētā profesūra un amati plašā zinātnisko disciplīnu spektrā	Universāla Zinātniskās pētniecības uzturēšana un attīstīšana
<i>ZINĀTNISKAIS VESELUMS</i>	Totalitāte – zinātniskais veselums	Zinātniskās izziņas kopība	Zinātniskās izziņas kopība	Zinātniskā darbība kā vispārīgās garīgās aristokrātijas Ideja	Zinātniski sabiedriskās apziņas veidošanās
<i>ZINĀTNISKĀ TAPŠANA UN PAŠPILNVEIDOŠANĀS</i>	Individualitāte – augstākās izglītības atbilstība cilvēka personīgās subjektivitātes iekšējai būtībai	Zinātnisko spēju, spekulatīvā gara attīstīšana zinātnes vēsturiskai un kritiskai iztīrīšanai	Zinātnes pašpilnveide – universitāte pastāv zinātniskās turpināšanās un pilnveidošanās procesā	Aktuālā zinātniskā diskusija akadēmiskā vidē	Diskusijas uzturēšana starp akadēmiskajām disciplīnām un saistībā ar sabiedriskajām problēmām
<i>STUDIJAS KĀ PĒTOŠĀ MĀCĪŠANĀS</i>	Pētniecības un izglītības vienotība	Studenta patstāvīgās zinātniskās attīstības pedagoģiska uzraudzība	Mācīšanās un pētniecības saplūšana	Pētniecības un pedagoģiskās darbības Vienotība	Pētniecības un pedagoģijas vienotība
<i>BRĪVA ZINĀTNISKĀ PĒTNIECĪBA UN IZGLĪTĪBA</i>	Akceptējama vienīgi individuālās domāšanas autoritāte	Brīvas zinātniskās idejas veicināšana	Mācīšanas un mācīšanās brīvība	Neatkarīgas zinātnes attīstības, jauno zinātnieku izaugsmes nodrošināšana	Studiju brīvība, patstāvība un atbildība, kritiski zinātniskās, pētnieciskās idejas meklējumi
<i>SABIEDRISKĀ LIETDERĪBA</i>	Augstākā izglītība kā politiskās pašnoteikšanās līdzeklis	Zinātniskais gars nevis kā formāla spekulācija, bet gan reālās zinātnes, sabiedrības intelektuālās dzīves iemiesojums	Universitāte realizē zinātnes interesi kultūras un sabiedrības procesu veicināšanā	Zinātniskā darba atbilstība loģikas un metodoloģijas principiem padara iespējamu cilvēka orientēšanos pasaulē	Universitāte kā pilsoniskās atbildības, solidaritātes, audzināšanas avots

S. Hesens universitātes nepieciešamību attīstīt jauno zinātnieku paaudzi pamato ar skarbu, bet trāpīgu frāzi - “..pētīšana ir nemirstīga, bet pētnieki mirstīgi..”(Hesens,1929,154) Universitāte ir savienība, kas eksistē un aug pati sevi atjaunodama, ietverot savu eksistenci sevis turpināšanas, pašpilnveidošanās spējā. Zinātnes pašpilnveidošanās princips saistīts arī ar aktuālās zinātniskās diskusijas uzturēšanu, ar komunikāciju starp pētniekiem vienas nozares ietvaros, kā arī interdisciplināro diskusiju.

Kā nākamais princips jāmin *studijas kā pētošā mācīšanās*, kas prasa pētniecības un izglītības saplūšanu universitātē, kā arī pētniecības un pedagoģiskās darbības vienotību. Mācīšanās un pētīšanas saplūšana universitātē vienlīdz attiecināma gan uz studentiem, kas, mācīdamies universitātē, sāk patstāvīgi pētīt, gan uz profesoriem, kas pētot turpina savu zinātnisko pilnveidošanos.

Zinātne universitātē tiek uzlūkota kā pētīšanas procesā esošs fenomēns. Viss, kas jau zinātnes attīstības gaitā izkristalizējies noteiktā formā un sistēmā, katra studenta apziņā no jauna tiek pārskatīts, kļūstot par kritikas un pētīšanas priekšmetu.(Students,1998) Tieši zinātniskās domāšanas kritiskums ir tas, kas dod iespēju saglabāt studiju dinamiku, tas ir zinātnes tapšanas procesuālās izpratnes nodrošinātājs.

Pētīšanas savienošana ar mācīšanos universitātē ir likumsakarīga, jo mācīšanās/studēšana tajā notiek, reāli piedaloties zinātniskās pētniecības procesā. Neapšaubāmi, nav iespējams runāt par ikvienu universitātes studentu kā par patstāvīgu zinātnieku. Taču students, kā pētnieks, piedalās profesora zinātniskajā darbībā, tādējādi pildot topošā zinātnieka uzdevumu. Turklāt savas akadēmiskās kompetences veidošanā students darbojas kā patstāvīgs pētnieks, to veidojot sadarbībā ar docētājiem, kritiskā refleksijā par teorijām un praksi, kā arī daudzveidīgās diskusijās par zinātniskām tēmām.

Pētniecību un mācībām universitātē ietver trīs komponentus: pētnieciskā darbība būtībā nozīmē mācīšanos zināšanu loka paplašināšanu, kas ir pamatā visam studēšanas procesam. Pētniecībā tiek attīstītas zinātniskās prasmes, to izmantošanas metodiskā kontrole, jo zinātniskais darbs nebalstās nejaušībās, bet gan mērķtiecīgā, metodiskā un apzinātā darbībā, tam nepieciešama disciplinēta prāta darbība. Zinātniskajā pētniecībā nenoliedzami nozīmīgākā ir ideju ģenerēšana. Idejas neatklājas sagādīšanās, nejaušības rezultātā – tās nosacījums ir pacietīgs un, iespējams, nogurdinošs mācību un pētnieciskais darbs. Bez uzcītīgām mācībām un to rezultātā ģenerētām idejām zinātniekam pētnieciskā darbībā svarīga prasība ir intelektuālā sirdsapziņa. Intelektuālā godprātība ir vienīgais mācību auditorijas “greznums”, raksta Jaspers.(Jaspers,1999) Zinātne kā praktiskā

darbība, līdzīgi jebkurai citai darbības jomai, ir pakļauta morālei. Zinātnes teorētiskā autonomija nepamato tās viņpus vērtībām esošo, t.i., imorālo dabu. Zinātne no morāles nav nodalāma ne tikai izpētes procesā, bet arī raugoties no seku viedokļa.(Rubenis,1996) Zinātnieks ir atbildīgs ne tikai par sava zinātniskā darba kvalitāti, bet arī par savas darbības realizāciju un iespējamajām sekām, kas ir nozīmīgas sabiedrībai.

Brīvā zinātniskā pētniecība un izglītība ir universitātes darbības pamatprincips, kas prasa individuālās domāšanas autoritātes akceptēšanu, brīvu zinātnisko ideju attīstības veicināšanu. Šis princips ietver sevī arī mācīšanās un mācīšanas brīvības prasību.

Latvijas Augstskolu likumā akadēmiskā brīvība tiek traktēta kā studiju, pētniecības un mākslinieciskās jaunrades brīvība, ja tā nav pretrunā ar citu personu tiesībām, augstskolas satversmi un normatīvajiem aktiem. Studiju brīvība izpaužas studējošo tiesībās izvēlēties augstskolu, fakultāti, nodaļu, kā arī brīvi studiju laikā mainīt programmu, izvēlēties to citā augstskolā vai citā fakultātē. Akadēmiskā brīvība paredz tiesības klausīties lekcijas citās fakultātēs, sastādīt un apgūt individuālu studiju brīvās izvēles daļu, nodarboties ar zinātnisko pētniecību un māksliniecisko jaunradi. Akadēmiskā personāla brīvība izpaužas tiesībās izvēlēties zinātniskās darbības tematiku, virzienu un mācību metodes. Augstskolas administrācijai ir pienākums garantēt un respektēt studējošo un akadēmiskā personāla tiesības uz akadēmisko brīvību.(Augstskolu likums,2001)

Mācīšanas un mācīšanās brīvība izriet no universitātes būtības - zinātniskajai pārliecībai nav jābūt saistītai ne ar ko citu, kā ar prasībām, kas izriet no pašas pētīšanas darba būtības. Nekādas programmas un nekādi ārēji priekšraksti nespēj paredzēt, kur tieši zinātnieks nonāks viņa zinātniskā darba iekšējās loģikas vadīts.

No brīvības principa izriet arī universitātes studiju izpratne - studijas nav zināšanu summas apguve, kas studentiem tiek piedāvāta atkārtojoties no gada uz gadu. Studijas ir brīva zinātnisko nodarbību kopība, kas atspoguļo pat visniecīgākās zinātniskās domas pārmaiņas. Mācīšanās brīvība prasa, lai studentam būtu tiesības izvēlēties no to kursu daudzuma, ko universitāte piedāvā, tos, kas atbilst viņa zinātniskajai interesei un studijas saskaņot ar savu zinātnisko nodarbību individuālo raksturu, bet nevis ar ārēji priekšrakstītu studiju programmu. Tiek uzskatīts, ka noteikts, obligāts studiju plāns mazina studiju zinātnisko raksturu. Nedodot iespējas izvēlēties un patstāvīgi rīkoties dažādās studiju process jomās, tiek laupīta arī iespēja attīstīties kritiski izvērtējošam domāšanas veidam.(Hesens,1929;Jaspers1999;Köhler,2001)Tieši individualizācija, kas nesakrīt ar specializāciju, atšķir universitāti no profesionālās augstskolas.

Arī iespējas brīvi izvēlēties strādāt kopā ar kādu no profesoriem atbilstoši savām zinātniskajām interesēm, raksturo universitātes brīvo mācīšanās garu. Garīgās pārvietošanās brīvība un arī pārvietošanās brīvība tiešā nozīmē – tiesības pāriet no vienas fakultātes otrā, ko veicinājusi zinātnisko nodarbību iekšējā attīstība – apliecina studiju brīvības principu.

Taču brīvībai nav jāpārvēršas patvaļībā – filosofiska gara apveltītas pētīšanas vietā nav jākultivē diletantisms. Universitātes brīvība nozīmē pozitīvo brīvības izpratni, t.i., “brīvību darīt, rīkoties”, atšķirībā no negatīvās brīvības, kas tiek saprasta kā atbrīvošanās no jebkādiem ierobežojumiem.(Berlins,2000)

Respektīvi, studēšana universitātē nozīmē pašvadītas, pašnoteiktas studijas, kurās studiju brīvība ir daudzējādā ziņā atkarīga no pašu studentu iniciatīvas. Jaspers universitātes studentus nosauc par īpašu garīgo aristokrātiju, kas nav jāuzskata par sociālo aristokrātiju, jo katram ir tiesības studēt, kā to paredz likums.(Augstskolu likums,2001;Jaspers,1999) Garīgā aristokrātija nozīmē garīgās pašapziņas brīvību – brīvību no intelektuālās paklausības, saistīšanās, garīgajām važām. Akadēmiskā brīvība šajā kontekstā nozīmē arī uzdrošināšanās patstāvīgi, kritiski domāt, atbildība par studijām, dzīves mērķiem sabiedrībā.

Sabiedriskās lietderības princips universitātē prasa nenorobežoties šaurā akadēmiskajā pētniecībā, bet veicināt refleksiju par sabiedrībā aktuālajiem sociālajiem, politiskajiem, ekonomiskajiem procesiem. Augstāko izglītību, skatot kā sociālās pašnoteikšanās līdzekli, universitāte kļūst par pilsoniskās atbildības, solidaritātes un audzināšanas avotu. Universitāte realizē zinātnes interesi kultūras un sociālo procesu veicināšanā. Šis universitātes princips ir nozīmīgs tieši kritiskās pedagoģijas kontekstā. Šleiermahers rakstīja, ka zinātnisko garu kā universitātes augstāko principu, visas izziņas augstāko vienību nedrīkst veidot “tūrā transcendentālās filosofijas spoka” veidā. (Schleiermacher,1924,303) Studijās nepietiek ar formālu spekulāciju, studijām jābūt iemiesotām zinātnē un reālajā dzīvē. Taču saistība ar realitāti tiek balstīta refleksijā – universitātes uzdevums nav nodarboties ar ikdienas dzīves problēmām, bet gan reflektēt par zinātniski apjēgtiem sabiedrības procesiem.

Katra zinātniskā darba priekšnoteikums ir tā atbilstība loģikas un metodikas likumiem, kuri padara iespējamu orientēšanos pasaulē - zinātniskā darba rezultātam jābūt svarīgam no zināšanu vērtīguma viedokļa. Zinātne praktiskajai un personīgajai dzīvei dod tehniskas zināšanas par iespējām pārvaldīt dzīvi, izskaitļot gan lietu stāvokli, gan cilvēku

uzvedību nākotnē, tā dod iespēju apgūt domāšanas metodes, instrumentus praktiskās dzīves problēmu atklāšanai un risināšanai.

Mūsdienu sabiedrības dinamiskais raksturs pieprasa jaunu skatījumu uz universitātes darbības specifiku. Tieši pārmaiņas sociālajā, ekonomiskajā, politiskajā sfērā prasa mainīt akcentus no universitātes kā zinātniskās pētniecības centra, akadēmiskās izglītības citadeles, par ko tā likumsakarīgi bija izveidojusies Humbolta reformas rezultātā 18. gs., uz universitāti kā sabiedrisko mērķu realizētāju un sociālpolitiskās apziņas veidotāju mūžizglītības kontekstā. Jaunākās pedagoģiskās nostādnes runā ne tikai par zinātniskās, bet par sociālzinātniskās kompetences veidošanās nepieciešamību universitātēs. (Angilletta, 2002; Fischer, Friebertshäuser, Kleinau, 1999)

20. gs. otrajā pusē notiekošās augstākās izglītības reformu galvenās iezīmes ir demokratizācija, decentralizācija, kā arī studiju procesa profesionalizācija. (Delors, 2001; Kože, 1999) Šie trīs principi papildina universitātes darbības izpratni mūsdienu sabiedrības prasību kontekstā. Taču saistībā ar šīm reformām, tiek izteiktas bažas par krīzi augstākajā izglītībā un zinātnē. (Andersen, 2001; Kivinen, Kaipainen, 2002; Vēbers, 2002)

Reformu kontekstā arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība teorētiski pamatot *mūsdienīgas, demokrātiskas universitātes kā zinātnisko tradīciju saglabātājas, no vienas puses, un mūsdienīgām ekonomiskajām prasībām atbilstošas izglītības nodrošinātājas, no otras puses, būtību un darbības nosacījumus.* Šajā kontekstā pastiprināta uzmanība tiek pievērsta universitātes pedagoģiskā mērķa - autonomas, brīvas ar kritisku pašapziņu apveltītas personības veidošanās problemātikai.

Mūsdienās universitāšu darbības jomā iezīmējas vairākas būtiskas problēmas, piemēram, *masu universitāšu rašanās, akadēmiskās izglītības krīze, saspīlējums starp universitātes tradicionālo akadēmisko un mūsdienu demokrātisko izpratni, kā arī jautājums par studentu un mācību spēku brīvības un atbildības prasību universitātē.*

Kā viena no mūsdienu universitāšu darbības pamatproblēmām jāmin transformācija no elitārās izglītības struktūras uz plašām sabiedrības masām pieejamu izglītības institūciju. Ja augsti attīstītajās industriālajās zemēs 20. gs. 50. gadu beigās universitātēs studēja 2 - 4 % iedzīvotāju, tad 90. gadu beigās studējošo skaits jau bija sasniedzis 15 %. (Kože, 1999) Latvijas Universitātē 2000. gadā studēja vairāk nekā 30 000 studentu, kas norāda uz krasu studējošo skaita pieaugumu salīdzinājumā ar 1993. gadu, kad studējošo skaits bija nepilni 15 000. (Tora, Jaunzeme, Popova, 2001)

Studentu skaita palielināšanās iemesli ir augstākās izglītības nepieciešamība strādājošajiem gandrīz visās tautsaimniecības nozarēs, prasība pēc akadēmiski izglītotiem, autonomi domājošiem profesionāļiem, kas spēj risināt problēmas un uzdrošinās piedalīties sabiedrisko pārmaiņu realizēšanā, kā arī nepārtrauktās izglītības nepieciešamība. Taču studentu skaita palielināšanās universitātēs aktualizē jautājumu par iespējām nodrošināt visiem studēt gribētājiem studiju procesu, kas atbilstu izglītības politikas, universitātes darbības principiem, kā arī pašu studentu vajadzībām un interesēm.

Raksturojot studiju vidi Latvijas Universitātē 2001. gadā, ir atzīts, ka pastāv izglītības pieprasījuma un piedāvājuma neatbilstība studentu skaita pieaugumam, kā arī augstākās izglītības finansējumam; studenti apzinās piedāvātās akadēmiskās izglītības neatbilstību darba devēju reālajām prasībām, nepietiekamo auditoriju aprīkojumu un bibliotēku resursus. (Tora, Jaunzeme, Popova, 2001) Tas ir radījis nopietnu problēmu – ir apdraudētas iespējas iegūt mūsdienu prasībām atbilstošu izglītību. Tikpat nozīmīga problēma ir saistīta ar izmaiņām didaktiskajās pamatnostādnēs, kas būtu atbilstošas arvien pieaugošajam studentu skaitam auditorijās, īpaši uzsverot to, ka universitātes darbība tradicionāli ir vērsta tieši uz individualizāciju, nevis specializāciju.

Ideja par vienlīdzīgām iespējām studēt ir viens no demokrātiskas izglītības izveides kritērijiem. Taču tiek izteiktas bažas par šī principa realizācijas rezultātā radušos masu apziņas klātbūtni universitātē, kas noved pie krīzes augstākajā izglītībā. Masu universitāšu veidošanās ir radījusi jaunu mūsdienu augstākās izglītības fenomenu – visā pasaulē ir vērojama tendence strauji attīstīties dažādām valsts un privātajām izglītības institūcijām, kas dēvē sevi par universitātēm, taču faktiski neatbilst universitātes raksturojumam – tās ir "pseudouniversitātes", kurām bieži nav promocijas un habilitācijas tiesību, tās nepiedāvā plašu fakultāšu spektru u.c. (Finkenstaedt, 1990; Kivinen, Kaipainen, 2002) Šo tā saucamo "pseudouniversitāšu" rašanās sabiedrībā rada neticību pētniecībai un tradicionālajai akadēmiskajai izglītībai kā tādai, tādejādi apdraudot universitāšu darbību kopumā. Termins "pseudouniversitātes" tiek attiecināts uz institūcijām, kas izveidotas darbinieku un kompānijas sastāvdaļu attīstīšanai un izglītošanai, lai nodrošinātu korporācijas panākumus, par "pseudouniversitātēm" tiek uzskatītas arī maksas universitātes, kas izglītību traktē nevis kā zinātni, bet gan kā biznesu. Arvien izteiktāka kļūst tendence universitātēm zaudēt savu *supere aude* un kļūt par politikas, biznesa vai kādām citām institūcijām, nevis par universitātēm to tradicionālajā izpratnē. M. Vēbers šādu "pseudouniversitātes" diplomu nosauc par biļeti uz amatu valstību. "Skolotājs apmaiņā pret tēva naudu dod jaunietim

zināšanas un metodes gluži tāpat kā tirgus sieva pārdod dārzeņus jaunieša mātei.” (Vēbers,2002,125) Tradicionālo universitāšu mērķis ir piedāvāt plašu, universālu studiju programmu ar zinātniskās pētniecības raksturu, savukārt “pseudouniversitātes” studentus uztver kā maksājošus klientus, kuriem zināšanas “jāpiedāvā” visefektīvākajā veidā un par pieņemamu cenu, lai apmierinātu industrijas vajadzības. Rezultātā tiek apdraudēta pati akadēmiskās izglītības ideja – tā var tikt padarīta par populārzinātnisku, reducēta tikai un vienīgi uz praktisku rezultātu ieguvu. Masu universitātes producē nevis zinātniekus, pētniekus, speciālistus, bet gan izpildītājus - tās instruē, nevis veicina patstāvīgu pētniecību, tās neorganizē zinātniskas diskusijas starp dažādu disciplīnu zinātniekiem, jo tās nedarbojas uz disciplināriem pamatiem.

Masu universitāšu darbībā kritiska spriestspēja var būt pat bīstama, jo tā dos studentiem iespēju apzināties piedāvātās izglītības kvalitāti, no vienas puses, un liks uzņemties atbildību, no otras. Studentu piesaistīšana “pseudouniversitātēm” bieži līdzinās preču reklāmas kampaņām, kuru mērķis ir likt cilvēkiem “pirkt” izglītību, nedomājot, neanalizējot, bet gan automātiski pieņemot ar pārliecinošas un projekcijas palīdzību. Tieši kritiskas spriestspējas veidošanās ir efektīvs līdzeklis pret pseudouniversitāšu rašanos - ja nebūs pieprasījuma pēc iestādēm, kur pārdod diplomus, iespējams mazināsies arī piedāvājums.

Runājot par akadēmiskās izglītības krīzi, mūsdienu universitāšu sistēmas kritiķi uzskata, ka tradicionāli akadēmiskā zinātne ir novecojusi, saikne starp atsevišķām disciplīnām arvien vājinās un zinātnes tradicionālos kritērijus nepieciešams pārskatīt.(Vēbers,2002) Šī prasība attiecināma arī uz akadēmisko izglītību, ko tradicionāli piedāvā universitātes, jo viens no zinātniskās izglītības krīzes cēloņiem ir tās atrautība no sabiedrības aktuālajiem sociāli kulturālajiem procesiem. Universitātes izglītība vairs nav garantija mūža karjerai. Tās mērķis mūsdienās ir studentu sagatavošana dzīvei, kas ir neprognozējama. Nezaudējot savus tradicionālos pamatus, universitātēm ir jāgatavo studentus pastāvīgajām sabiedrības pārmaiņām, veicinot kritiskās domāšanas, tolerances un solidaritātes jūtu veidošanos. Respektīvi, jāstiprina saikne starp teoriju un praksi, pētošanās mācīšanās jēdzienā ietverot ne tikai zinātnisko refleksiju, bet arī refleksiju par profesionāli un sabiedriski nozīmīgiem jautājumiem.(Dick,2003;Meyer,2003) Taču studiju procesa pielāgošana aktuālajām sabiedrības problēmām var nozīmēt diletantisma ienākšanu universitātēs. Akadēmiskā pētniecība paredz zinātnisko progresu, kas ir nozīmīgs universitātes darbības nosacījums daudzus gadsimtus ritošajā intelektualizācijas procesā.

Akcentējot praktisko aspektu augstākajā izglītībā, zinātniskums tiek apdraudēts. Taču Vēbers raksta, ka diletants no speciālista atšķiras tieši ar to, ka diletantam nav nostiprinātas darba metodes, tāpēc viņš nevar kontrolēt un nodrošināt savas idejas izmantojamību. Atceroties, ka "īstā realitāte pulsē tieši tur – uz sienas, kur Platons atzina tikai ēnu spēli," (Vēbers, 2002) svarīgi ir sabalansēt empīriskās pieredzes organizēšanai nepieciešamo prasmju apguvi ar zinātnes spekulatīvo ideju izpratni. Zinātne dod tehniskas zināšanas par iespējām pārvaldīt dzīvi, izskaitļot gan lietu stāvokli, gan cilvēku uzvedību nākotnē. Otrs akadēmiskās izglītības devums ir domāšanas instrumenti un to apgūšanas metodes. Trešais - skaidrība, izpratne, pasaules skatījums kopsakarībās. Taču ar vienu piebildi - ja tas ir paša cilvēka domāšanas un spriešanas rezultāts.

Pārskatā par izglītību Latvijā 2001./2002. gadā ir atzīts, ka jaunajām augstākās izglītības programmām jābūt radošām, tām jāatspoguļo darba tirgus prasības, tām jāatjaunojas. Taču aicinājums uz pārmaiņām pedagogijā pats par sevi neko neatrisina apstākļos, kad pieejamas tikai tradicionālās mācību metodes. Tādēļ Latvijā jāmeklē veidi kā palielināt augstākās izglītības efektivitāti. (Dedze, Heinemans, 2003) Jaunākajos pedagogiskajos pētījumos, runājot par akadēmiskās izglītības perspektīvām, tiek uzsvērts, ka viens no šīs problēmas risinājumiem ir tādu didaktisko paņēmienu un mācību metožu izvēle, kas attīstītu tās personības kvalitātes un kompetences, kas nepieciešamas universitāšu absolventiem sava kritiskā un radošā potenciāla realizēšanai. (Andersen, 2001; Fischer, Friebertshauer, Kleinau, 1999) Tātad tiek piedāvāts skatīt studiju procesu universitātē no mācīšanās, nevis mācīšanas, t.i., no studējošā pozīcijas.

Studijas universitātē līdz ar to ir veidojamas kā daudzdimensionāls un multiperspektīvs, paša subjekta atklāts, strukturēts process, kas virzīts pretī subjektīvās un sabiedriskās atbildības mērķiem kā vispārīgi pieejama, atklāta, publiska pētnieciskā darbība, studentu individuālā patstāvīga mācību un zinātniskā izziņas darbība akadēmiskās vai profesionālās izglītības programmu apgūvē. (Špona, Tomsons, 1996) Tās ir mērķtiecīga zināšanu ieguve, kas nodrošina iespējas apmierināt cilvēka intelektuālās vajadzības un iespējas turpināt izglītību visa mūža garumā. Studijas augstskolā mūsdienās pamazām zaudē noteiktas izglītības pakāpes pabeigtības izpratni un tiek skatītas pieaugušo izglītības kontekstā, kā patstāvīga profesionālās kvalifikācijas veidošana mūžizglītības procesā.

Demokrātiskas universitātes ideja pamatojas vairākās prasībās: tā garantē vienlīdzīgas studiju iespējas visiem, universitātes demokrātiskas struktūras izveide un demokrātiska individuālā gara uzturēšana nodrošina intelektuālās brīvības iespējas, studiju

procesā tiek veicināta studentu vēlme un spēja iesaistīties sabiedrības demokratizācijas procesos, kas realizējas sava garīgā potenciāla piedāvāšanā sabiedrības demokratizācijas problēmu risināšanā.(Adorno,1986;Angilletta,2002)

Šajā sakarā iezīmējas problēma par demokrātisku, brīvu, atbildīgu, pašnoteiktu izglītības subjektu no vienas puses un izglītības institūciju, kā ierobežojošo varas struktūru, no otras. Pakļaujoties universitātes formālo prasību bezierunu izpildei, tiek riskēts ar studentu un mācību spēku patstāvīgu intelektuālā ceļa meklējumu pazaudēšanu. Piemēram, jaunas radošas idejas var palikt nerealizētas, atduroties pret obligātu studiju plānu. Protams, pašu studentu atbildība par patstāvīgu studiju procesa plānošanu arī ir saistīta ar risku, taču patstāvīgas, kritiskas domāšanas veicināšanas priekšnoteikums ir subjekta brīva pašnoteikšanās. Skatot studēšanas brīvību visplašākajā filosofiskajā nozīmē – runa ir par brīvību uzņemties atbildību. Bez brīvības riska, intelektuālās pārdrošības netiek dota iespēja veidoties iespējam domāt jau pašos pamatos. Studentiem ir jābūt atbildīgiem par savām idejām, domām, viņu uzdevums ir studiju programmās apgūto kritiski izvērtēt. Mācību spēku brīvība un atbildība saistās ar mācīšanas brīvību, patiesības tālāknodešanu ar zinātnes palīdzību.

Uzskatot universitāti arī par sabiedriskās pašapziņas veidošanās centru, T. Adorno raksta, ka gadsimtu gaitā ir nostiprinājies uzskats par inteliģenci kā apolitiski domājošu sabiedrības daļu.(Adorno,1999) Universitātes sienās vēl aizvien nepietiekami reflektē par jomām, kas ir it kā ārpus klasiskās akadēmiskās zinātnes. Līdz ar to aktualizējas vēl viens demokrātiskas universitātes uzdevums - uzturēt kritisku diskusiju ar aktuālajām sabiedriskajām problēmām, taču šajā diskusijā piedaloties nevis ar akadēmiski augstprātīgu skepsi, bet gan līdzdarbojoties to risināšanā. Tikai tā iespējams veidot sabiedrību, kas būs spējīga autonomi pieņemt lēmumus un nepakļauties propagandai un iespaidošanai.

Atskatoties uz aplūkotajām problēmām, jāsecina, ka kritiskās spriestspējas veicināšana likumsakarīgi izriet no mūsdienu universitātes darbības principu prasībām.(3. tabula)

Līdz ar to pētījumi par inovācijām augstskolu didaktikas jomā, kas veicinātu studentu kritiskās spriestspējas attīstību, ir uzskatāmi par universitātes darbības pilnveides veicinātājiem.

3. tabula

**Kritiskās domāšanas un mūsdienu universitātes darbības pamatprincipu
mijšakarības**

Universitātes darbības princips	Problēma	Kritiskā domāšanas nozīme principa prasību īstenošanā
<i>DEMOKRATIZĀCIJA</i>	Akadēmiskās izglītības tradicionālais apolitiskums	Kritiskā domāšana kā sabiedriski vēsturiskās apziņas veidošanās līdzeklis
<i>DECENTRALIZĀCIJA</i>	Katra subjekta spēja uzņemties atbildību par universitātes darbības procesu	Kritiskā domāšana kā instruments indivīda emancipācijai un pašnoteiksmi multikulturālā sabiedrībā
<i>PROFESIONALIZĀCIJA</i>	Specializācijas un individualizācijas aspektu saskaņošanas grūtības	Kritiskā domāšana kā instruments refleksijai par akadēmisko un praktisko izglītības aspektu
<i>VISPĀRĒJA IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪBA</i>	Masu universitāšu veidošanās, individuālā aspekta zaudēšanas draudi	Kritiskā domāšana kā līdzeklis informācijas izvērtēšanai, personības intelektuālā un radošā potenciāla īstenošanai
<i>ATBILSTĪBA TIRGUS EKONOMIKAS PRASĪBĀM</i>	Akadēmiskās, zinātniskās izglītības profanācijas draudi	Kritiskā domāšana kā metode zinātniskas domāšanas pilnveidei
<i>IZGLĪTĪBAS NEPĀRTRAUKTĪBA</i>	Zinātniskās un sociālzinātniskās kompetences veidošanās saskaņošana	Kritiskā domāšana kā instruments zināšanu un prasmju apguvei visa mūža garumā
<i>STARPTAUTISKĀ SADARBĪBA</i>	Spēja pieņemt un reflektēt par atšķirīgu sociāli kulturālo pieredzi plurālajā pasaulē	Kritiskā domāšana kā tolerantas attieksmes, solidaritātes jūtu veidošanās līdzeklis

Analizējot universitātes darbības pamatprincipus un to transformācijas mūsdienās, var secināt, ka:

- universitātes tipa augstskolas, kā senākās Eiropas augstskolas, tradicionāli reprezentē zinātnes universālo raksturu, nodrošina sabiedrības intelektuālā potenciāla attīstību, balstoties zinātniskās pētniecības metožu izmantošanā;
- universitātē zinātne tiek izprasta kā neatkarīga domāšanas sistēma, kurā akceptējama vienīgi individuālās domāšanas autoritāte;
- universitātes darbības, kas prasa noteiktu principu savstarpēji saistītu realizāciju, mērķi ir dot iespēju veidoties jaunajai zinātnieku paaudzei, kā arī augsti kvalificētai inteliģencei, kas realizētu sabiedrības intereses;
- neskatoties uz vairāku universitāšu modeļu pastāvēšanu mūsdienās, tradicionālajā izpratnē universitātes specifika ir saistīta ar pētniecības un izglītības funkciju apvienošanu;
- universitātes uzdevums mūsdienu sociāli kulturālo transformāciju procesā, ir saglabāt savu tradicionālo zinātniskās pētniecības un izglītības statusu,

iesaistoties kritiskā refleksijā ar aktuālajām sabiedrības problēmām, līdzdarbojoties to risināšanā;

- mūsdienās ir aktualizējies jautājums par tādu didaktisko paņēmieni un metožu izvēli personības kompetenču attīstībai, kas nepieciešamas universitāšu absolventiem intelektuālā un radošā potenciāla realizēšanai;
- studentu kritiskās domāšanas veidošanās studiju procesā universitātē ir nozīmīga universitātes darbības pilnveidei kopumā.

2.2. Universitātes studiju procesa raksturojums kritiskajā konstruktīvismā

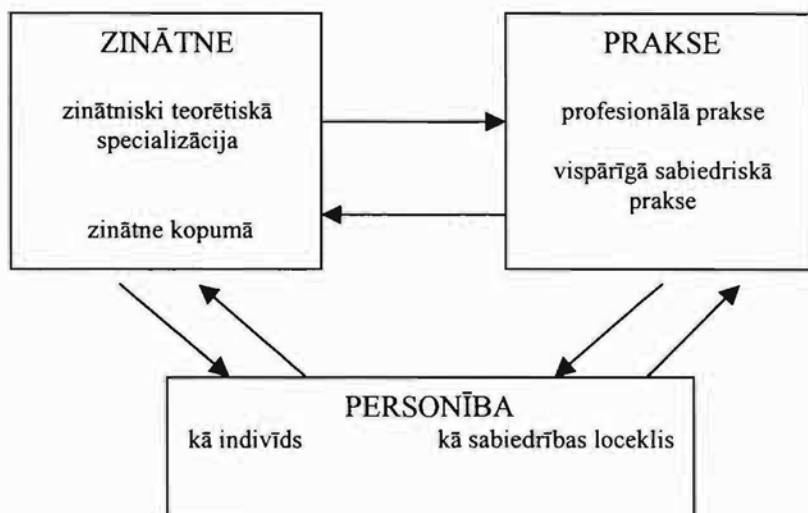
Mūsdienīga studiju procesa izpratne likumsakarīgi izriet no universitātes darbības pamatprincipu prasībām. Tā detalizēta analīze nepieciešama studentu kritiskās domāšanas pilnveides iespēju noskaidrošanai aktuālo augstākās izglītības nostādņu kontekstā.

Jaunākajos pedagoģiskajos pētījumos studiju process universitātē tiek skaidrots saistībā ar pāreju no faktu, teoriju, datu zināšanu uzkrāšanas un apkopošanas uz reflektīvu zināšanu apguvi - zināšanām teoriju kritiskai izvērtēšanai un pamatošanai, t.i., kā individualizācijas process, kas aktualizē studenta mācīšanās/studēšanas pieredzes pētniecību.(Hounsell,1995;Rolf,1998;Žogla, 2001 B).

Studiju process universitātē ir specifisks zinātniski pedagoģiskās darbības veids, kas īstenojas vairākos līmeņos. *Zinātniskais līmenis* raksturo studiju procesu kā zinātnisko atklājumu procesu, kā patstāvīgu pētnieciskās izziņas procesu, kas nenoliedzami ir svarīgākais līmenis universitātes tipa augstskolās, jo tieši zinātniskā pētniecība ir tā, kas atšķir universitāti no citām augstskolām. *Pedagoģiskajā līmenī* studiju process ir specifisks mācīšanas/ docēšanas un mācīšanās/studēšanas mijdarbības veids. Studenta kā pētnieka tapšana ir iespējama, docētājam aktīvi piedaloties studenta studēšanas procesā, veicinot viņa patstāvīgās studēšanas/ mācīšanās pieredzes veidošanos. Mācību spēks un students ir līdztiesīgi studiju procesa dalībnieki, kas vienlīdz ieinteresēti studiju efektivitātes paaugstināšanā.(Servuta,Špona,1995) *Komunikatīvajā līmenī* studiju process tiek aplūkotas kā komunikācijas process, kas noris institucionālos un sabiedriskos ietvaros kā studentu un mācību spēku mijdarbība, kas izpaužas mērķos, kas izvirzīti studiju procesam un sasniedzamajiem rezultātiem, satura apgūvē, didaktiskajās organizācijas metodēs un formās, vērtējumā un pašvērtējumā.

Studiju process ietver sevī trīs komponentus (2. zīmējums): *zinātnes* – studiju procesā tiek veidota noteikta zinātniskā specializācija, kas izriet no izvēlētās studiju nozares, kā arī tiek veidota zinātniskā domāšana; *prakses* – studiju procesā teorētiskās zināšanas tiek nostiprinātas konkrētā ar zinātnisko specializāciju saistītā prakses jomā, universitātes studiju process dod iespēju izmantot tās vispārīgajā sabiedriskajā praksē; un *personības* – zināšanu, prasmju, iemaņu un attieksmju veidošanās atbilstoši akadēmisko (bakalaura, maģistra, doktora) studiju, profesionālo studiju vai tālākizglītības studiju programmai.(Latvijas Universitātes Satversme, 2001) Studiju procesā iegūtā izglītība dod iespēju pilnveidoties cilvēkam gan individuālajā, gan sociālajā sfērā.

Studiju procesa komponenti



Mūsdienīgam studiju procesam universitātē ir vairāki uzdevumi: dot iespēju studentam attīstīt sociāli zinātnisko kompetenci; iegūt zināšanas efektīvai izmantošanai zinātniskajā un profesionālajā darbībā, kas ir noderīgas ne tikai pēc augstskolas beigšanas, bet arī nākotnē un ir pamats mūžizglītbai; veidot izpratni par nozares attīstību plašākā kontekstā un konkrētībā; pieņemt profesionālo ētiku dzīves darbības vērtību statusā.

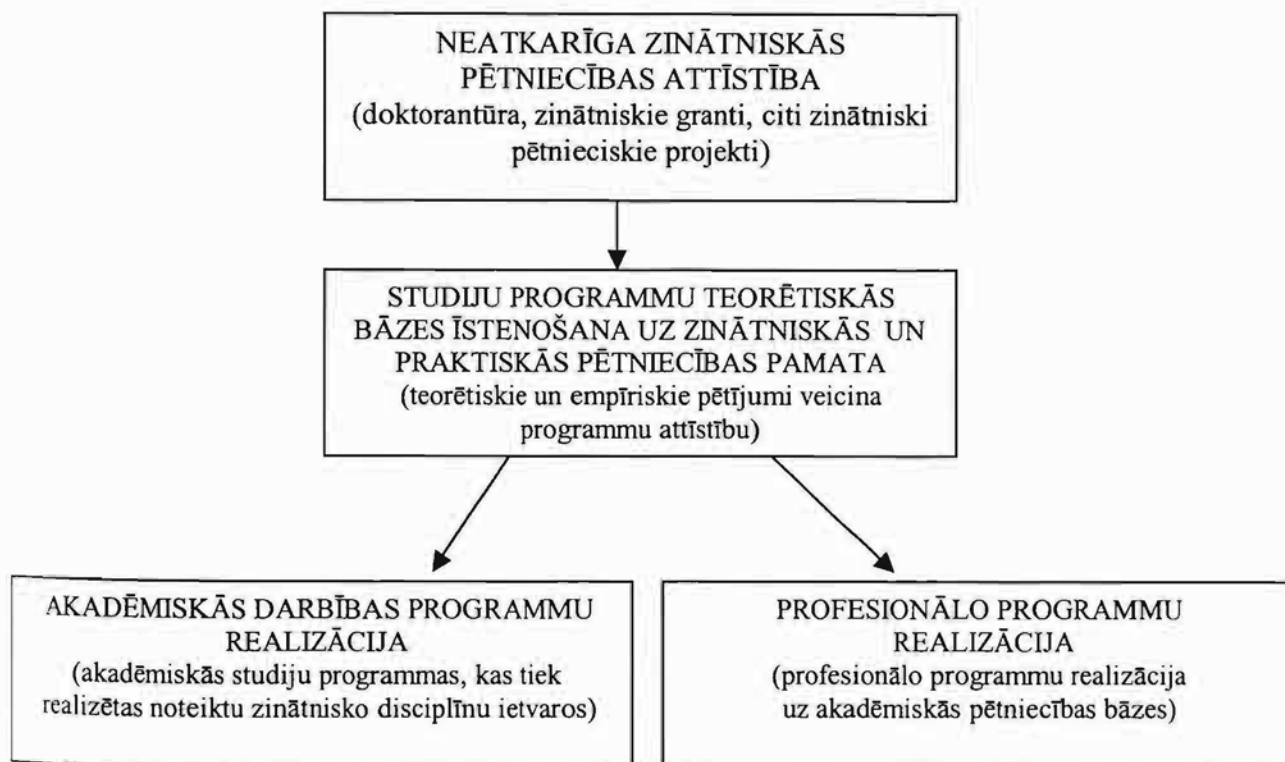
Studiju process universitātē var tikt skatīts divējādi – universitātes kā izglītības institūcijas mācību un zinātniskās darbības realizācijas process un kā topošā zinātnieka un speciālista studēšanas process, individuālais mācīšanās progress.

Kā augstākās izglītības institūcijas darbības process tas ietver sevī vairākus posmus, kas savstarpējā mijdarbībā nodrošina universitātes studiju realizāciju. (3. zīmējums)

Neatkarīga zinātniskās pētniecības attīstība kā universitātes darbības priekšnosacījums ietver sevī zinātniskās pētniecības un izglītības programmu vienotības principa prasību. Universitātes studiju programmu izveide tiek balstīta tieši uz zinātnisko pētījumu rezultātiem. Tieši šis posms nodrošina universitātes darbības atbilstību konkrētajam augstskolu tipam, jo patstāvīgās pētniecības klātbūtne Humbolta universitāšu reformas kontekstā nosaka universitātes kā pētnieciskās izglītības institūcijas darbību, kā arī nodrošina zinātnes tālāktīstību. Šo posmu nodrošina zinātnes padomes pētījumi, pētījumi doktora darbu ietvaros, kā arī citi universitātes zinātnieku veiktie zinātniskie pētījumi un projekti.

3. zīmējums.

Universitātes studiju procesa raksturojums



Studiju procesa nākamais posms ir saistīts ar studiju programmu teorētisko izstrādi uz zinātniskās un praktiskās pētniecības pamata. Studiju programmas tiek veidotas, balstoties uz pētījumu rezultātiem. Pētījumi ir universitātes darbības nākotnes potenciāls, kas prognozē nepieciešamo programmu izveidi nākotnē. Un otrādi – studiju programmas var iniciēt jaunus zinātniskos pētījumus. Pētījumi var skart jomas, kas nav saistītas ar aktuālo programmu izstrādi. Tālāk izstrādātās studiju programmas tiek realizētas noteiktu zinātnisko disciplīnu ietvaros kā akadēmiskās studiju programmas, kas dod iespēju studijās iegūt atbilstošu akadēmisko izglītību.

Ceturtais studiju procesa posms ir aktualizējies saistībā ar mūsdienu prasību pēc universitātes izglītības profesionalizācijas. Studiju tuvināšana tautsaimniecības nozaru profesijām ir saistīta ar to, ka augstākā akadēmiskā izglītība humanitārajā un sociālo zinātņu jomā ne vienmēr nodrošina darba piedāvājumu pēc universitātes absolvēšanas. Profesionālo programmu realizācija nav obligāts posms universitātes studiju procesā, taču likumsakarīgs mūsdienu universitāšu darbības kontekstā. Profesionālo programmu

realizācija tradicionāli tiek saistīta ar profesionālās augstskolas darbību, taču universitātē realizēta profesionālo studiju programma pamatojas akadēmiskās pētniecības bāzē, kādu profesionālā augstskola nevar piedāvāt. Tieši universitātē nodrošina nepieciešamo profesionālo un zinātnisko pamatu profesionālo programmu realizācijai.(Schulz,2002)

Raksturojot studiju procesu universitātē individuālajā perspektīvā, jāatzīst, ka līdz pat 20. gs. otrajai pusei pedagogijā jēdziens studiju process tika skatīts no mācību spēka, mācīšanas/docēšanas pozīcijām.(Hesens,1929;Students,1998)

Mūsdienās šī jēdziena izpratne ir transformējusies – studiju process augstskolu pedagogijā tiek skatīts studenta perspektīvā. Tas ir daudzveidīgs pētniecisks izziņas process, kam raksturīga mērķtiecīga iedziļināšanās pētāmajos jautājumos, problēmās, izmantojot dažādus zināšanu avotus un mācīšanās metodes, un kurā students patstāvīgi konstruē savas zināšanas, prasmes, attieksmes.

Studentcentrētais studiju process izpaužas kā studenta aktīva piedalīšanās informācijas izpratnē, dažādu studiju formu izvēlē. Students vada un organizē studiju procesu patstāvīgi, studiju plānu nomaina pašu studentu studiju plānošana. Docētājs ievirza studiju procesu, ieskicē teorētiskās nostādnes, pētniecības jautājumus, kopīgi ar studentiem strādā pie pētījumiem. Studentcentrētais studiju process ir orientēts nevis uz tā rezultātu vērtējumu eksāmenā, bet gan uz paša studenta refleksiīvu procesuālo kontroli.(Aebli,1997;Blom,2000;Keuffer,Meyer,1997)

Studentcentrētais studiju procesa skatījums ietver sevī vairākus aspektus: 1) studiju process kā *sociāli pārveidojoša darbība*, kurā blakus akadēmiskajai pētniecībai studijas ir sociāli ievirzītas izziņas intereses attīstītājas, sabiedriskās integrācijas līdzeklis,(Portele,Huber,1995) kurās personība top par sabiedrībā darboties spējīgu subjektu, attīstot diskusiju ar sociālo vidi. Studiju process kā sociāli pārveidojoša darbība ir vērsts uz autoritārisma, dogmatisma, aizspriedumu mazināšanu, estētiskā, ētiskā un sociālā jūtīguma palielināšanu, domāšanas liberalizāciju; 2) studiju process kā *mācību situāciju secība*, kuru studējošie patstāvīgi izveido un izdzīvo pirms savas formālās akadēmiskās un profesionālās kvalifikācijas ieguves;(Wildt,1995) 3) saprotot studiju procesu kā *mācīšanās/studēšanas pieredzi*, blakus kognitīvajām zināšanām un prasmēm, tiek ietverta arī mācību uzvedība, motivācija un citi socializācijas fenomenī, kas tiek aktualizēti studiju procesā un rāda mācību priekšnoteikumus.(Schulmeister,1995) Mācīšanās jeb studēšanas pieredzes veidošanās ir saistīta ar studiju procesa diferencēšanu un individualizāciju, ar pašu studentu izvēlētu mācīšanās stilu un stratēģiju izmantošanu savai

pašpilnveidei(Aebli,1997;Maslo,1995); 4) studiju process universitātē ir *pašnoteiktās studijas* kā pašregulējošas mācības ar augstu autonomijas potenciālu(Holzcamp,1995); 5) studijas universitātē kā *pētošā mācīšanās* tiek skaidrota kā jauns zinātnisko zināšanu apguves veids, refleksija par gan par teorētiskajām, gan uz praksi orientētajām zināšanām.(Obolenski,Meyer,2003) Pētošā mācīšanās jeb “izglītība caur zinātņi” ir bijis tradicionālās universitātes studiju raksturojums jau kopš 19. gadsimta, taču mūsdienās šis jēdziens ir ieguvis jaunu jēgu. Pētošā mācīšanās mūsdienu pedagogijas teorijā tiek skaidrota ne tikai kā patstāvīga akadēmisku zināšanu apguve, bet arī kā subjekta pašrefleksija par zinātņi, praksi un personīgi nozīmīgo studijās. (Fichten,2003;Huber,1995;Huber,2003;Wildt,2003)

Kritiskā konstruktīvisma teorijā universitātes studijas atbilstoši kritiskās psiholoģijas nostādnēm tiek skatīts studējošā subjekta perspektīvā – kā sociāli pārveidojoša, pašnoteikta pētošā mācīšanās, kas vērsta uz studējošā kritisko spriestspēju pilnveidošanos. *Studiju process* tiek definēts kā *atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskas analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību.*(Riessland,2001)

Kritiski konstruktīvajā pedagogijā *studiju procesa kritiskais aspekts* ir saistīts ar emancipācijas, pašnoteikšanās, un solidaritātes prasību. Studijas kā zinātniskais darbs kritiskajā pedagogijā nozīmē patstāvīgu studēšanu, refleksiju par personisko akadēmisko pieredzi un brīvību, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvības un kritiskas zinātniskās argumentācijas vienotība. Kritiskās domāšana studēšanas kā pašnoteikšanās procesā izpaužas kā teoriju jaunatklāšana ar jēgpilnu, kritisku jautājumu uzstādīšanas un pārbaudīšanas palīdzību, kā arī teoriju tālāka attīstīšana un interpretēšana. Respektīvi, kritisku diskusiju par zinātnisko darbību, par studijās piedāvātajām, jau par pašsaprotamām kļuvušajām zināšanām, lai tās atklātu no jauna kritiskas apspriešanas un pārbaudīšanas procesā. Šāda studēšana tiek saprasta arī kā atklājošā studēšana/mācīšanās, kurā studējošais zināšanu rekonstrukcijas gaitā veido savas jēgpilnās zināšanas, savu pieredzi. Atklājošā mācīšanās/studēšana ir variabla un ietver sevī studēšanas brīvības prasību. (Petri,2003;Wagner,2001)

Izprotot studiju procesu universitātē kā atklājošu zinātniski pētniecisko darbību, kas balstās kritiskā argumentācijā, pārbaudīšanā un interpretēšanā, kritiskā pedagogija izvirza tēzi, ka *tieši kritiskā argumentācija ir tā, kas padara studijas patiesi zinātniskas un*

pētnieciskas, kas, neskatoties uz universitātes studiju institucionālo raksturu, dod iespēju attīstīt pašnoteiktu studiju procesu.

Konstruktīvisma aspekts universitātes studiju procesa izpratnē kritiski konstruktīvajā pedagogijā izpaužas kā jaunu zināšanu patstāvīga konstruēšana uz studenta pieredzes pamata. Studenta aktivitāte līdz ar to tiek skatīta kā mācīšanās/studēšanas mērs.

Konstruktīvisma didaktiskais modelis pēdējo 10-15 gadu laikā ir kļuvis populārs gan Eiropas, gan ASV augstskolās. Tā modifikācijas ir sastopamas pat ar visai atšķirīgu pieeju izpratnē par to, kas ir zināšanas un ko nozīmē studēšana. Tas ir integrējis sevī kognitīvismu, sociālo mācību teoriju, skolēna/ studenta darbības kompetenci utt.(Klein,Oettinger,2000;Žogla,2001 B)

Konstruktīvā studēšanas procesā students nav pasīvs zināšanu pieņēmējs, bet gan mērķtiecīgi aktualizē jēdzienus un apzina savas intelektuālās prioritātes, kas ļauj viņam konstruēt jaunas zināšanas un izpratni, attīstīt prasmes, bagātināt attieksmes. Docētāja pozīcija konstruktīvisma pedagogijā ir padomdevēja, izpratnes bagātinātāja pozīcija. Tradicionālajā izpratnē par studiju procesu zināšanas tiek pārnestas no zinošā uz mazāk zinošo. Konstruktīvisms balstās uz interaktīvo mācīšanos, uz diskusiju, studiju saturs tiek apgūts caur mācīšanās situācijām, veidojot studentcentrētas lekcijas.

Konstruktīvisma didaktiskais modelis paredz, ka students tiek iesaistīts studiju procesā no lemšanas līdz pat novērtēšanai un didaktisko procesu raksturo domu apmaiņa, diskusija. Students pats veido, strukturē savas zināšanas, attīsta prasmes, bet docētājs piedāvā problēmas, izziņas uzdevumus un palīdzību tos risināt, studiju procesā tiek respektēta studenta attieksme un viedoklis, bet docētājs neuzspiežot pauž savu attieksmi vai citu cilvēku viedokli diskusijai un studenta attieksmes bagātināšanai. Students organizē savu mācīšanos, docētājs veido un uztur rosinošu mācību situāciju, ļauj riskēt un kļūdīties, kā arī šīs kļūdas labot, pētīt un formulēt secinājumus. Studēšanas mērķis nav studiju programmas iemācīšanās, bet gan studēšana ar izpratni. Izpratne ir studiju kodols, kā teorijas jomā, tā prasmju apgūvē, tā ir viens no galvenajiem studēšanas mērķiem, kas būtībā pārnes atbildību no docētāja uz studentu – studentam ir jāparūpējas izmantot docētāja intelektuālo un pieredzes potenciālu, lai iegūtu zināšanas rītdienai. Docētājs piedāvā vai ļauj izvēlēties studentiem uzdevumus, kas dod iespēju bagātīgāk konstruēt zināšanas. Pašnovērtēšana un novērtēšana ir vienots process, kurā docētāja novērtēšana ir līdzeklis pašnovērtēšanas prasmes apgūvē un objektīvs faktors salīdzināšanai.(Pörksen,2001;Žogla,2001 B)

Kritiskā konstruktīvisma izpratnē par studiju procesu kā sabiedriski pārveidojošu darbību nozīmīgs jēdziens ir *studiju sabiedriskā interese*, t.i., studentu, zinātnieku, mācību spēku ieinteresētība sabiedrisko pārmaiņu realizācijā. Šī interese universitātē tiek uzturēta un attīstīta gan starppersonu, gan arī universitātes kā institūcijas līmenī. Skatot cilvēku kā sociāli aktīvu darbības subjektu, kritiskā pedagogija iestājas par zinātniskās darbības nenoslēgšanos akadēmiskajā vidē – tiek apelēts pie zinātnieku sabiedriskās, pilsoniskās apziņas, tiek runāts par nepieciešamību uzņemties atbildību par savu rīcību sabiedrības demokratizācijā. (Adorno, 1986)

Uzskatot studentus par nākotnes sabiedrības pilnveidošanas demokrātisko potenciālu, sabiedrība no universitātes sagaida rezonansi par aktuālajām sabiedriskajām norisēm. Demokrātija nozīmē aktīvu piedalīšanos sabiedriskajos procesos. Tātad universitātes demokratizācijas princips nenozīmē tikai darbību universitātes struktūras iekšienē, bet gan refleksiju par sabiedriskajām problēmām. Universitāte reprezentē demokrātiskas sabiedrības modeli – kā autonoma, pētnieku un studējošo brīvu pašizpaušmi akceptējoša institūcija, tā implicē sevī demokrātiskas valsts ideju. Tieši šī universitātes atbilstība demokrātiskas sabiedrības ideālam pamato tās kā politiskās apziņas veidotājas statusu. Tādas sabiedrības veidošanās, kas kritiski vērstos pret propagandu un politiskiem spaidiem, ir atkarīga no universitātes kā demokrātiskās apziņas veidotājas.

Distancēta, apcerošā attieksme tradicionāli ir universitātes demokratizācijas "Ahileja papēdis", raksta T. Adorno. (Adorno, 1986, 336) Vērojoša, neieinteresēta pozīcija nedod iespēju aktīvi iesaistīties sabiedrisko problēmu risināšanā. Tādēļ tieši kritiska refleksija ir universitātes demokrātiskās apziņas veidošanās līdzeklis.

Tātad studiju process universitātē nozīmē patstāvīgu zināšanu konstruēšanu, izmantojot kritisko spriešanu kā zinātnisko metodi, kā arī demokrātiskas kritiski izvērtējošas sociālās apziņas veidošanu. Studijas nav tikai akadēmiskās un profesionālās kompetences veidošana, tās nozīmē arī diskusiju par sociālo realitāti, sabiedrisko praksi. Zinātniskais priekšmets neeksistē izolēti, tādēļ svarīgi ir noskaidrot tā sakarības ar citiem zinātnes priekšmetiem, tā lietderīgumu sabiedrībai. (Riessland, 2001) Kritiskā spriestspēja, kas pamatojas saprātīgā argumentācijā, ir demokrātiskas izglītības mērķis. Kritiski konstruktīvās domāšanas uzdevums nav vienkārši destruktīvi vai negatīvi uzrādīt maldīgo spriedumu, bet gan caur šo nepieņemamo atziņu izpētīt un izvirzīt iespējas pārmaiņām, pārveidei.

Atsaucoties uz I. Kantu, kritiskais konstruktīvisms studijas saprot kā zinātniskā un garīgā brieduma veidošanos procesu. Respektīvi, *studijas universitātē nozīmē kritisku pašrefleksiju par teorētiju un praksi, kas realizējas apzinātā individuālajā un sociālajā darbībā.*(Riessland,2001)

Universitātes studiju mērķis ir zinātniska kvalifikācija, kurā zināšanas tiek sistematizētas ar kritiskās metodes palīdzību. Ikviens zinātnisks pētījums savā būtībā ir kritisks. "Tas tādēļ, ka zinātne imanenti ir kritika."(Riessland,2001,440) Kritika diferencē domāšanā zinātnes priekšmetu turpmākajai pētniecībai. Taču zinātne nav pašmērķis, bet gan izziņa apzinātai dzīves saprašanai un veidošanai. Ekonomiskajām, ekoloģiskajām, etniskajām, politiskajām krīzēm un katastrofām neviena zinātnes disciplīna pati par sevi risinājuma stratēģijas nevar piedāvāt – reālā dzīve tai ir pārāk kompleksa. Tādēļ kritiskā pedagogija pētniecisko darbību kādā noteiktā zinātnes jomā uzskata par svarīgu no studenta personīgās izaugsmes viedokļa, bet no sabiedriskās lietderības viedokļa būtiskāka ir kritiskās spriestspējas attīstīšana studiju procesā.

Kā pētošā mācīšanās studijas universitātē kritiskajā konstruktīvismā tiek skaidrotas kā reflektīvās pieredzes veidošanās process.(4. zīmējums)

4. zīmējums

Reflektīvās pieredzes veidošanās studiju procesā universitātē



Studenti pētniecisko mācību gaitā universitātē apgūst teorētiskās zināšanas, zinātniskās domāšanas pamatus, kā arī pētnieciskās metodes, kas saistītas ar konkrēto akadēmisko un profesionālo studiju ievirzi. Zinātniskās studijas ir orientētas uz zinātniski

sistemātiskas domāšanas izveidi un to pielietošanu intelektuālās darbības situācijās, to mērķis ir reflektēt par teorētiskajām zināšanām. Studiju kā praktiskas darbības izpratne nozīmē teorētiskajās zināšanās balstītu personiskās darbības pieredzes apguvi, tās radīto nosacījumu analizēšanu un pielietošanu personiski specifiskajā profesionālajā darbībā. Praktiskā darbība studiju procesā ir orientēta uz zinātniski pamatotu kritēriju izvēli profesionālajā darbībā, kā arī uz citu pieredzes salīdzināšanu līdzīgās situācijās. Praktiskās darbības mērķis ir praktiskā darbībā pielietojamā reflektīvā pieredze. Universitātes studiju procesā zinātniskās un praktiskās darbības aspekti mijdarbībā ir vērsti uz reflektēto teorētisko zināšanu un reflektētās praktiskās pieredzes sasaistīšanu, kas veido konkrētā subjekta reflektīvo pieredzi, kas izpaužas dzīvesdarbībā kā izmēģinošā darbība, kritiska refleksija par to un darbības vērtēšana (*evaluation*). (Carstensen, Reissert, 1997)

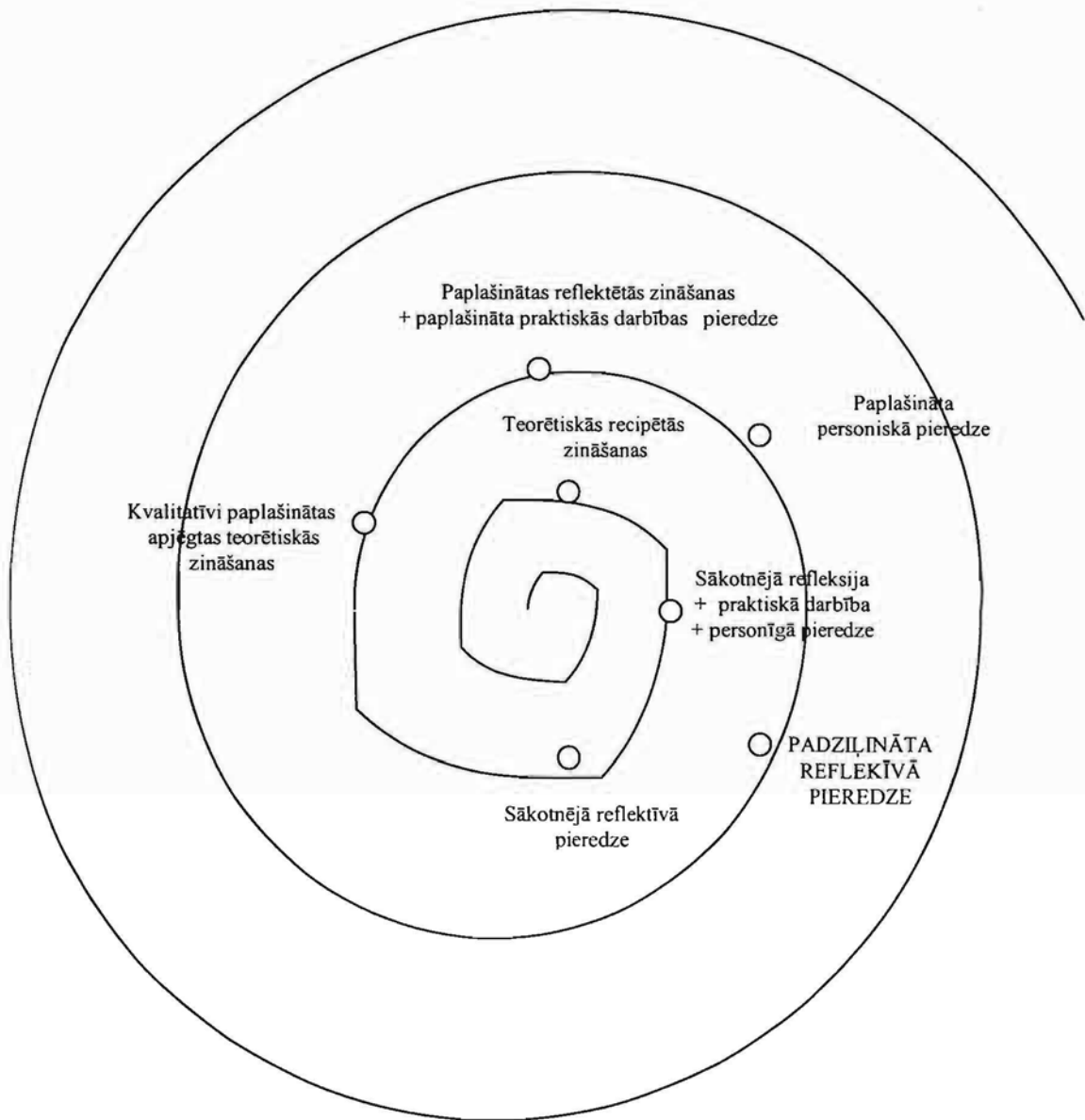
Pētošās mācīšanās kā reflektīvās pieredzes veidošanās process attīstās dialektiski. (5. zīmējums) Saskaņā ar kritiskās psiholoģijas atziņām, mācīšanās/studēšanas dialektiskais raksturs norāda uz to, ka reflektīvās pieredzes veidošanās gaita ir atkarīga no konkrētā cilvēka domāšanas īpatnībām (Holzkamp, 1995) – ja dominējošā ir kreisā smadzeņu puslode, tad procesa izejas punkts ir teorētiskās zināšanas, kas saistās ar universitātes izglītības akadēmisko vai profesionālo specializāciju. Nākošais procesa komponents ir refleksija par tām, kas tiek sasaistīta ar studējošā “darbības zināšanām” un personīgo pieredzi, rezultātā iegūstot sākotnējo reflektēto pieredzi.

Ja dominējošā smadzeņu puslode ir labā, studēšanas procesa sākums var būt personiskā pieredze, kas izprovocē pievēršanos teorētisku zināšanu apguvei par noteikto tēmu. Šajā gadījumā teorētisko zināšanu sākotnējā apguve ir nākošais procesa posms, kas rezultātā noved pie sākotnējās reflektētās pieredzes.

Sākotnējās reflektētā pieredze dod iespēju kvalitatīvi paplašināt jēgpilno teorētisko zināšanu jomu, kas, savukārt, veicina paplašinātu refleksiju par tām un saistībā ar paplašinātām darbības zināšanām, veido paplašinātu personisko pieredzi. Procesā rezultāts ir padziļināta reflektīvā pieredze, kas nodrošina iespēju pārejai uz nākošo reflektīvās pieredzes veidošanās posmu jaunā kvalitātē.

Procesa nelineārais raksturs norāda uz to, ka mācīšanās/ studēšanas procesa izveide ir atkarīga no katra studējošā mācīšanās stratēģiju izvēles, kas ir pētošās mācīšanās/ studēšanas priekšnoteikums.

Reflektīvās pieredzes veidošanās process



Balstoties kritiskā konstruktīvisma nostādnēs, šajā pētījumā **studiju process universitātē** tiek saprasts kā **pašnoteikta pētnieciskā mācību darbība**, kas zinātniski **pedagoģiskajā diskusijā par zinātnes priekšmetu** tiek īstenota **akadēmisko un profesionālo studiju programmu apguvei**.

Mūsdienu universitātes darbības specifika paredz gan akadēmisko, gan profesionālo studiju programmu klātbūtni. Šo programmu apguvē tomēr tiek akcentēta individualizācija nevis specializācija, t.i., tiek mērķtiecīgi pilnveidota studējošā indivīda sociāli zinātniskā

kompetence, viņa patstāvīgās studijās iegūtās zināšanas un prasmes sabiedriskās lietderības aspektā. Līdz ar to studiju process universitātē jāskata kā studentcentrēts process, kurā studijas norit pašnoteiktā pētnieciskajā mācību darbībā. Zinātniski pedagoģiskā diskusija par zinātnes priekšmetu izpaužas kā kritiskās domāšanas aktīva izmantošana gan sadarbojoties ar mācību spēkiem, gan reflektējot par teoriju un praksi savas pieredzes veidošanai. Atceroties, ka zinātne nepastāv izolēti no sociāli kulturālajām norisēm, diskusija par zinātnes priekšmetu ietver arī sabiedriski kritisko refleksiju, kas realizējas studenta apzinātā darbībā.

Raksturojot universitātes studiju procesa specifiku kritiskajā konstruktīvismā jāsecina, ka:

- mūsdienu pedagoģijas kontekstā studiju process universitātē tiek saprasts kā studentcentrēts process. Studiju process ir daudzveidīgs pētnieciskās izziņas process, kam raksturīga mērķtiecīga iedziļināšanās pētāmajos jautājumos, problēmās, izmantojot dažādus zināšanu avotus un mācīšanās metodes. Tas ir process, kurā students patstāvīgi konstruē savas zināšanas;
- kritiskā pedagoģija izvirza tēzi, ka tieši kritiskā argumentācija ir tā, kas padara studijas patiesi zinātniskas un pētnieciskas, kas, neskatoties uz universitātes studiju institucionālo raksturu, dod iespēju attīstīt pašnoteiktu studiju procesu;
- kritiskajā konstruktīvismā universitātes studijas ir sociāli pārveidojoša darbība, kas vērsta uz studējošā pašnoteikšanās, emancipācijas un solidarizēšanās spēju pilnveidošanu. Studiju process tiek traktēts kā atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskas analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību;
- studijas universitātē ir zinātniskā un sociālā brieduma veidošanās process, kritisku pašrefleksiju par teoriju un praksi, kas realizējas apzinātā individuālajā un sabiedriskajā darbībā;
- studiju process universitātē tiek definēts kā pašnoteikta pētnieciskā mācību darbība, kas zinātniski pedagoģiskajā diskusijā par zinātnes priekšmetu tiek īstenota akadēmisko un profesionālo studiju programmu apguvei.

3. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpētes norise un rezultāti

3.1. Izpētes metodoloģiskie pamati

3.1.1. Studentcentrētie pētījumi augstākās izglītības jomā

Augstākā izglītība tiek uzskatīta par vienu no indivīda socializācijas īstenotājām, kas sniedz viņam nepieciešamās zināšanas un prasmes, vienlaicīgi iepazīstinot ar sabiedrībā dominējošo vērtību hierarhiju, iekļaujot viņu sociālo attiecību mikromodelī. Atšķirīgā attieksme pret izglītību parāda tās vietu sabiedrisko attiecību sistēmā, tās funkcionālo nozīmību - izglītības statuss sabiedrībā ir atkarīgs no zināšanu lomas profesionālās karjeras veidošanā, īstenojot sociālo mobilitāti ekonomiskajā sistēmā. Kompleksi veidotā izglītības institūta struktūra modernajā pasaulē nosaka plašu pētījumu horizontu empīriskā un teorētiskā līmenī.(Goša,1996;Laķis,2002) Izglītības socioloģiskā izziņa aptver plašu izglītības kā sociālā institūta funkcionēšanas problēmu loku, ko realizē empīriskajos pētījumos, kas izpaužas kā realitātes sistemātisks vērojums, apraksts un analīze atbilstoši zinātnes specifikai.(Kron,2000)

Latvijā pētījumi izglītības, īpaši augstākās izglītības, jomā sociālajās zinātnēs tiek uzskatīti par vienu no pētniecības prioritātēm. Socioloģijā 20. gs. otrajā pusē tieši pētījumi par izglītību un jaunatni bija viens no visaktīvāk attīstītajiem pētnieciskajiem virzieniem, kurā arī šobrīd tiek veikta intensīva izpēte, piemēram, jaunatnes mobilitātes un to iekļaušanās sabiedriskajās struktūrās problemātika ir ietverta vienā no LZP finansētajām apakšprogrammām. (Tabūns,1998)

Pedagoģijā, psiholoģijā un izglītības zinātnē Latvijā aktīvi tiek veikti visaptveroši pētījumi gan par augstākās izglītības politiku, sistēmas stāvokli un attīstības tendencēm(Āboltiņa,Strode,2001;Kaša,Loža,2001;Kaša,2003;Rivža,2001;Tora,Jaunzeme Popova,2001) gan pētījumi, kas skata studijas studenta perspektīvā un ir saistīti ar augstskolu studentu mācīšanās/studēšanas pieredzes un vērtību orientācijas veidošanos.(Karpova,1994;Maslo,2002;Ose,2002;Tunne,1999) Īpaša pētījumu grupa jauniešu un izglītības pētījumos pedagoģijā ir starptautiskie salīdzinošie pētījumi, kuras aktīvi piedalās arī Latvijas zinātnieki.(Plaude,1999;Špona,1999)

Augstskolu darbības ekspansija visā pasaulē 20. gs. 70. gadu sākumā bija pamats arvien pieaugošajai interesei sociālajās zinātnēs par pētījumiem augstākās izglītības jomā, īpaši pievērsties mācīšanās un mācīšanās procesiem universitātēs un koledžās. Sākotnēji

pētījumi augstskolu pedagogijā bija apgrūtināti šai jomai atbilstošas teorētiskas bāzes trūkuma dēļ, kā arī augstskolas mācīšanās un mācīšanas procesu atspoguļošanas specifikas un komplicētības dēļ. Taču, neskatoties uz to, augstskolu pētījumi attīstījās visai strauji un iezīmējās sekojošu pētniecības problēmu loks: diskusija par *izglītības politikas* nostādņēm, *salīdzinošie pētījumi augstskolu jomā* vienas valsts un internacionālā līmenī, par *studiju plānošanu un atbilstošas studiju vides veidošanu*, pētījumi par *noteiktā laika posmā koncentrētām studijām*, *studiju metodikas un formu* izvēli, kā arī par *pašnoteikto studiju* plusiem un mīnusiem.(Hounsell,1995)

Paralēli attīstoties teorētiskajiem un empīriskajiem pētījumiem augstākās izglītības jomā 20. gs. 70. gados, tika veikti pētījumi, kuros studiju process tika analizēts mācīšanas/docēšanas perspektīvā, kā arī tika veikti atsevišķi mēģinājumi palīdzēt uzlabot konkrētu augstskolu darbības kvalitāti, diemžēl neveidojot vienotu pētījumu tīklu, kas dotu iespēju izpētīt procesu kopumā. Vēl līdz šim tiek runāts par nepieciešamību Eiropā izstrādāt vienotus standartus pētījumu veikšanai. Pētījums par tendencēm augstākās izglītības attīstībā Eiropā pēc Boloņas deklarācijas parakstīšanas, kas pieprasa vienotas Eiropas augstākās izglītības telpas izveidošanu, tiek uzskatīts par ieguldījumu arī šī jautājuma risināšanā.(Haug,2001)

20.gs 90. gados Eiropā notika radikālas izmaiņas pētījumu virzībā augstskolu pedagogijā. Kvantitatīvo pētniecību, kas dominēja 60. un 70. gados, pakāpeniski nomaina kvalitatīvie pētījumi, kā arī docentcentrētā jeb mācīšanas skatījuma vietā priekšplānā izvirzās pētījumi, kuros studenta mācīšanās pieredze indivīda pašrealizēšanās iespēju kontekstā tiek pētīta kā augstākās izglītības procesu izvērtēšanas kritērijs.(Hounsell,1995;Terhart,2003) Studenta mācīšanās pieredzes ietvaros studēšana atklājās kā individuāli konstruēts un virzīts process, kas dod iespēju attīstīt specifiskus studiju sasniegumus un rezultātus, izmantojot specifiskas mācīšanās stratēģijas. Tādēļ viena no aktuālajām tendencēm pētījumos augstskolu pedagogijā saistās ar *studentcentrēto mācību stratēģiju* izvēli, mācību stratēģijas izprotot kā sistematizētu studiju prasmju mērķtiecīgu izmantošanu mācību satura apguvei vai noteiktu mācīšanās mērķu sasniegšanai.(Norvele,Koķe,2003)

Tāpat pastiprināta interese jaunākajos pētījumos augstskolu pedagogijā ir par līdz šim visai maz apskatīto *studentu mācīšanās kontekstu* problemātiku. Pētījumos tiek

identificētas piecas kontekstu grupas, kas nozīmīgi ietekmē individuālās studēšanas pieredzes veidošanos: personiskais konteksts, organizatoriskais konteksts, laika konteksts, saturiskais konteksts un psihiskais konteksts, kā arī konteksti, kas saistās ar ekonomiskajiem resursiem, sociālās regulācijas sistēmu un vajadzībām. (Hounsell, 1995)

Studentcentrētajos pētījumos mūsdienu pedagoģijā izkristalizējas divi pētniecības virzieni - tiek pētīta studentu mācīšanās pieredze kā intelektuālās un morālās izaugsmes avots, kā arī studējošo jauniešu sociālā pieredze sabiedrības demokratizācijas kontekstā. Pirmā no minētajām pētījumu grupām uzmanību akcentē tieši uz studiju procesa norisēm, savukārt, otrā grupa pēta arī studiju procesa daudzveidīgos kontekstus.

Studentu mācīšanās pieredzes jomā mūsdienu pedagoģijas pētījumu mērķis ir konstruēt jaunas jēdzieniskas shēmas studēšanas biogrāfiju pētīšanai, izvirzīt nosacījumus gan studentu intelektuālās darbības attīstībai, gan vērtību orientācijas tapšanai studiju laikā. Izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes, tiek pētīts, kā studenti īpašā, individuālā veidā nosaka savu personīgā progresa attīstības formas, kurās tie funkcionē intelektuāli, kurās veido vērtību izpratni, konstruē savu dzīves pieredzi. (Hounsell, 1995; Krüger, 2003)

Studēšanas pieredzes pētniecība ietver arī studiju satura apguves nosacījumu izpēti – šajā jomā iezīmējas divi tematiskie loki: *studēšanas*, ko raksturo *iedziļināšanās* pētāmajā jautājumā un *virspusējās studēšanas*, kā arī *saprotošās* un *reproducējošās studēšanas* iemeslu un apstākļu atklāšana. Tiek pētīts, kādi nosacījumi ir pamatā studenta *pašnoteiktajām studijām*, kuras raksturo patstāvīga mācīšanās, atbildības uzņemšanās par studiju norisi un rezultātiem, aktīva iesaistīšanās savā personīgajā mācīšanās progresā, un *ārēji noteiktajām studijām*, kuras raksturo pasīva attieksme pret mācībām, kurā atbildība par studenta akadēmisko un profesionālo izaugsmi jāuzņemas docētājam.

Pētījumos svarīgi ir noskaidrot, kā students reflektē par augstskolā apgūtajām teorētiskajām zināšanām un savu personisko pieredzi, kā tiek analizēti zinātniski teksti, veidota patstāvīga argumentācija ar patstāvīgi izvēlētu studēšanas stratēģiju palīdzību. Tikpat nozīmīgi ir noskaidrot, kā virspusējās studēšanas gaitā tiek izstrādātas specifiskas “nestudēšanas stratēģijas”, kas dod iespēju studēšanu pārvērst par pozitīvu eksāmenu rezultātu uzkrāšanu, nevis personiskās studiju kompetences veidošanu.

(Holzkamp,1995;Hounsell,1995) Pašizvēlēto studēšanas stilu faktoru analīze, mācīšanās temps un veidi un tās pašorganizēšana ir jomas, kas tiek piedāvāta turpmākajiem aktuālajiem pētījumiem augstskolu pedagogijā. Šādi pētījumi dod iespēju ne tikai konstatēt studēšanas pieredzes veidošanās likumsakarības, bet arī saprast reālo situāciju augstākajā izglītībā, kā arī izglītības kā sociālā institūta statusu sabiedrībā kopumā.

Jaunākajos pētījumos augstskolu pedagogijā ir raksturīga tendence atteikties no hipotētiski deduktīvā pētījuma modeļa, kurā tiek pierādītas sākotnēji izvirzītas hipotēzes, un pievērsties kvalitatīvo pētījumu paradigmai, kura par savu uzdevumu izvirza pievērsanos līdz šim neapzinātu pedagogijas jomu izpētei. Aktuāla tendence ir arī kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu kombinēšana, skatot tās nevis kā diametrāli pretējas, bet gan kā atšķirīgas, savstarpēji papildinošas formas pētniecisko fenomenu noskaidrošanai.(Bos,Koller,2002;Engler,2003;Macha,Klinkhammer,2003Villar,Marcelo, 1992)

Kā jau tika minēts, jaunākajos pedagogijas pētījumos augstākās izglītības jomā centrā ir ne tikai mācīšanās/studēšanas fenomens, bet arī studējošais jauniešis kā sociālo pārmaiņu reprezentētājs un realizētājs.

Skatot augstāko izglītību mūžizglītības kontekstā, vidējais studējošo vecuma diapazons pasaulē, arī Latvijā, kļūst arvien plašāks. 2002./2003. (akadēmiskajā) studiju gadā Latvijā pilna un nepilna laika studijās valsts un juridisko personu dibinātajās augstskolās 25,2 % studentu ir vecumā virs 29 gadiem.(IZM Statistika,2002) Taču tieši *jauniešu vecumposmam atbilstošā sabiedrības daļa ir tā, kas tradicionāli studiju procesā augstskolā veido savas individuālās nākotnes projektu.*(Scherr,2001)

Jaunatne tiek uzskatīta par vispiemērotāko sociālo grupu sabiedrības procesu stabilo, mainīgo un jaunradošo elementu pētīšanai un jauniešu individuālo dzīves ceļu evolūcija par sabiedrības struktūras veidotāju. Pētījumos jaunatnes, kā kultūru radošā sabiedrības slāņa, jaunāko tendenču izplatītājas un popularizētājas vecāko paaudžu vidū, iekļaušanās sabiedrībā tiek raksturota kā process, kurā jaunieši iesaistās noteiktos sabiedriskajos centros atbilstoši sociālajai kārtībai.(Tīsenkopfs,1998)

Studējošie jaunieši ir īpaša grupa, kas jauniešu pētījumos, kuros polarizējas divi skatījumi uz šo sabiedrības daļu - "jaunība kā cerību nesēja" un "jaunība kā sociālie draudi", tiek visai pārliecinoši saistīta ar pirmo skatījumu.(Scherr,2001) "*Studējošie*

jaunieši” pētījumos sociālajās zinātnēs reprezentē sociālo grupu “jaunatne” kā sociālo pārmaiņu realizētāju un sociālo grupu “studenti”, kas tiek uzskatīti par sabiedrības pilnveidošanās demokrātisko potenciālu, viņu akadēmisko un profesionālo kompetenču dēļ.

Jaunākie jauniešu pētījumi pedagogijā tiek aplūkoti kā daļa no vērtību pārmaiņu pētījumiem un visas sabiedrības struktūras pārmaiņu pētījumiem. Kopumā jaunatnes pētniecība savā attīstībā ir atvirzījies no objektīvi distancētām formām un pievērsusies konkrētu jaunu cilvēku ikdienas izzināšanai, viņu biogrāfijām, izteiksmes un dzīves formām, attālinoties no standartizētas jaunības fāzes pētīšanas.

Ikvienu sabiedrība īsteno daļējumu vecumu grupās, kur indivīdiem ir jāpilda atšķirīgas sociālās lomas, kuru pamatā ir nodzīvoto gadu skaits, iegūtā pieredze sociālajā realitātē. Starp šīm vecuma grupām veidojas relatīvi noturīga attiecību sistēma, kas izpaužas daudzveidīgā sabiedrisko procesu kopumā. Daļējuma pamatā ir ne tikai bioloģiskie kritēriji, bet arī kultūras tradīciju un aktuālo sociālo apstākļu nosacītība. (Laķis, 2002) Konkrētā vēsturiskā laika un kultūras realitātē vecumposmi atklāj cilvēka vecuma ietekmi uz vispārējo sabiedrības stratifikācijas procesu.

Jaunība ir cilvēka mūža posms starp pusaudža gadiem un briedumu. Nosakot precīzas jauniešu vecuma robežas, jāņem vērā katras sabiedrības tradīcijas normas, jaunu cilvēku iespējas kļūt patstāvīgiem. Tradicionāli, plašās vecuma robežās skatoties, par jaunatni tiek uzskatīti cilvēki vecumā no 15 līdz 29 gadiem, taču par vienu no robežām var pieņemt pilngadības iegūšanu t.i. 18 gadu vecumu, par otru – izglītošanās pabeigšanu (bakalaura vai maģistra grāda iegūšanu) 23 līdz 27 gadu vecumam (Rungule, Tabuns, Koroļeva, 1999).

Mūsdienu multiplajā pasaulē sociālo zinātņu un pedagogijas kontekstā tiek diskutēts arī par kāda noteikta indivīda apzīmēšanu ar jēdzienu “jaunietis”. Sociālās pārstrukturēšanās apstākļos mainās gan cilvēka dzīves temps, gan sociālo lomu interpretācijas. Tiek runāts arī par tradicionālo vecumposmu robežu transformēšanos – jaunības robežām ir tendence paplašināties saistībā ar mūžizglītības ideju, ar principiālajām izmaiņām ģimenes modeļa izpratnē mūsdienu Rietumu kultūrā (ģimenes dibināšanas, vecāku kā sociālās lomas vecuma robežas pārbīde), ar pašrealizēšanās iespēju izmaiņām, konkurenci darba tirgū. (Marvakis, 1999; Zimmermann, 2000)

Jaunība tiek skaidrota ne tikai kā īpašs posms sociāli demogrāfiskas grupas dzīvē (Myraeva, 2001), bet arī kā sociāls dzīves uztveres, dzīves formu attīstīšanas veids, ko pētot nav iespējams abstrahēties no sociāliem un kulturāliem dzīves nosacījumiem un reducēt jaunatni uz kvazi - bioloģisko substrātu. Jaunība, kā sociāli konstruēts fenomens, ir saistīta ar noteiktas sabiedrības vai sabiedrības daļas strukturēšanos, specifiskajām zināšanām par dzīves fāzēm un individuālo dzīves formu izvēli, kas tiek legitimēti konkrētajā dzīves praksē. (Scherr, 2001)

Nenoliedzami "jaunība" ir konkrēta dzīves posma apzīmējums, tam raksturīgās iezīmes ir neatkarības iegūšana no ģimenes, mērķtiecīga sociālo konvenciju veidošana, bērnības uzvedības likumu un normu atmešana. Izglītības un audzināšanas mērķis šajā posmā ir dot iespēju veidoties apzinātai, pašnosacītai un pašatbildīgai dzīves darbībai. Jaunība ir arī problemātiska dzīves fāze, kurā cilvēks tiek pakļauts dažādiem iespējamiem riskiem nerealizēt sevi sabiedrībā atbilstoši savām un līdzcilvēku iecerēm.

Sociāli pamatota jaunības dzīves fāzes robežu izpratne, ir fleksiblāka nekā tradicionālā, bioloģiskā šī vecuma izpratne, kas runā par jaunību kā posmu cilvēka dzīvē apmēram no 15 līdz 25 gadiem. Sociāli kulturālajā kontekstā skatoties, jaunības robežas ir atkarīgas no sociālo lomu un uzvedības modeļu izvēles.

Sociāli vēsturiskajā jaunatnes jēdziena izpratnē, tās robežas nosaka aiziešana no vecāku ģimenes, leģitīma seksuālā dzīve, savas ģimenes dibināšana; izglītošanās pabeigšana; profesionālās dzīves sākums, ekonomiskā neatkarība. (Zimmermann, 2000)

Ja vēl pirms pārsimts gadiem cilvēks Eiropā, kuram bija 30 gadu, tika uzskatīts par tādu, kurš sāk tuvojies vecuma robežai, tad mūsdienās tipiskas jauniešu sociālās uzvedības formas raksturīgas cilvēkiem apmēram no 12-14 gadu vecuma līdz pat 30-35 gadu vecumam. Protams, iespējams runāt arī par tipisku jauniešu uzvedību īsākā laika posmā, piemēram, 15-18 līdz 23-25, taču arī šajā gadījumā ir runa par konkrētā indivīda dzīves formu izvēli. Līdz ar to ir problemātiski noteikt stingras jauniešu vecumposma robežas plašo un daudzveidīgo interpretāciju dēļ.

Piemēram, nosakot jauniešu vecumposma robežas pēc dzimumu socializācijas specifikas, atklājas, ka sieviešu tipiskās dzīves formas ir atšķirīgas un bieži vien jaunības dzīves fāze sievietei beidzas ātrāk kā vīrietim, proti, ar ģimenes nodibināšanu un bērna piedzimšanu. (Zimmermann, 2000) Tāpat, nosakot jaunatnes vecumposma robežas

multikulturālā sabiedrībā, nepieciešams respektēt arī sociālo un etnisko minoritāšu dzīves formu izvēles specifiku, kā arī sabiedrības kultūretnisko iedalījumu un reģionālās tradīcijas.(Wulf,2001)

Līdz ar to jāsecina, ka jaunatni nav iespējams klasificēt kā homogēnu sociālu grupu, jo mainīgajā pasaulē arī dzīves formu modeļi nepārtraukti transformējas. Sociālajās zinātnēs mūsdienās tiek runāts par “jaunatnes beigām” (*Ende der Jugend*), par šīs parādības cēlonis uzskatot to, ka Rietumu sabiedrībā jauniešiem tipisku dzīves veidu dzīvo daudz vecāki cilvēki nekā tradicionāli pie jaunības vecumposma piederošie. Jaunību saprotot kā sevī diferencētu sociālās dzīves fāzi, iespējams runāt par visai nosacītu dzīves formu, nosacījumu un stilu homogenitāti.

Jaunatnei ir trīs enerģijas avoti – fiziskā augšana, izziņa, sapratne un ideoloģiskā iztēle.(Eriksons,1998) Izziņas spējas, kas attīstās otrā gadu desmita otrajā pusē, ir spēkpilns ierocis jaunatnes uzdevumu veikšanai. Ž. Piažē pusaudža gados iegūtās kognitīvās spējas sauc par sasniegumiem “formālajās operācijās”.(Piažē,2002) Tas nozīmē, ka jauniešis, tās apguvis, var operēt ar hipotētiskiem pieņēmumiem un paredzēt iespējamās izmaiņas un potenciālās attiecības – turklāt domāt abstrakti, neatkarīgi no pārbaudes ar realitāti, kas bija nepieciešams pirms tam. Šādas kognitīvās orientācijas formas nevis kontrastē ar jaunā cilvēka vajadzību izveidot identitātes apziņu, bet papildina to, jo no visām iespējamām attiecībām jauniešim ir jāizvēlas aizvien šaurāks personisko, profesionālo, seksuālo un ideoloģisko attiecību loks.(Eriksons,1998)

Jaunības gados raksturīga krīze ir *identitāte pret lomu difūziju*. Jāatzīmē, ka nevienā citā dzīves cikla posmā sevis meklējumi nav tik cieši saistīti ar sevis pazaudēšanas draudu. Šajā vecumā neizbēgama ir zināma personības elementu saliedēšanas aizkavēšanās, kā rezultātā jaunieši jūtas atsvešināti un nelietderīgi. Galvenā problēma šajā vecumā ir izveidot identitātes izjūtu, atrast atbildes uz daudziem jautājumiem par to, kas viņi ir un kādai jābūt viņu lomai sabiedrībā. Galvenās problēmas jauniešu vecumposmā var iedalīt četrās kategorijās: *nākotne un karjera; veselība, deviances un sekss; identitātes jeb paštēla izjūta; sociālais paštēls* (nereti sociālo attiecību aspekts dominē pār visiem pārējiem).(Eriksons,1998)

Nespēja izprast pašam sevi – identitātes trūkums – ved pie lomu difūzijas, t.i., samulsuma. Nesekmīgs šīs krīzes risinājums paldzina agrīnās jaunības nevarību un

ierobežo iespējamus veidus, kādos cilvēks darbojas pieaugušo lomās. Šie indivīdi vēlāk nespēj sekmīgi risināt turpmākās dzīves krīzes. Savukārt veselīgs krīzes risinājums rosina cilvēkā pašpaļāvības un drošības izjūtu, ka nākotne būs laba. Ne jau visi jaunieši pārdzīvo negatīvu krīzi – daudzi saglabā ciešas attiecības ar ģimeni, atzīst savu tuvāko cilvēku vērtības, necieš no ārkārtīga stresa un tikpat daudz interesējas par pasaules notikumiem kā pārējie sabiedrības locekļi. Tomēr jauniešus ļoti ietekmē sabiedrības piedāvātie destruktīvie stereotipi. (Mönks, Knoers, 1996)

Šajā vecumā dominē tīša motivācija, jaunieši vadās pēc apzināti izvirzītiem mērķiem, plāniem, ideāliem, nodomiem. Tīša motivācija spēcīgi iespaido visu izziņas procesu (atmiņu, domāšanu, runu utt.) un turklāt visi šie procesi sasniedz pilnīgu attīstību. Ir izpētīts, ka pusaudži, nosakot konkrētus jēdzienus, tikai 53% gadījumā izdala gan šķiras, gan cilts pazīmes. Jauniešu vecumā ar šiem uzdevumiem tiek galā 92% respondentu. Nosakot abstraktus jēdzienus, tikai 16% pusaudžu norāda gan šķiras, gan cilts pazīmes, turpretī vecāko klašu skolēniem šis skaitlis pieaug līdz 83%. Jāmin arī nozīmīgas izmaiņas tādās domāšanas operācijās kā salīdzināšana un vispārināšana. Ja pusaudži, salīdzinot konkrētus jēdzienus, atrod līdzības un atšķirības 60% gadījumā, tad jaunieši – 100%. Salīdzinot abstraktus jēdzienus, šie skaitļi attiecīgi ir 22% un 92%. Svarīgākais intelektuālās attīstības rādītājs ir būtiskā izdalīšana. Veicot priekšmetu grupēšanu pēc to būtiskām pazīmēm, ar uzdevumu tiek galā 44% pusaudžu un 70% jauniešu. (Vorobjovs, 1996)

Jauniešu vecumā notiek arī izmaiņas intelektuālās darbības saturā – raksturīga ir vēlme noskaidrot dažādus viedokļus kādā jautājumā un izveidot personīgo viedokli, kā arī saista pati problēmas analīzes gaita, pierādīšanas paņēmieni. Tieši tāpēc jaunieši bieži ļoti aktīvi strīdas un neatlaidīgi aizstāv savu viedokli.

Agrīnajā pieauguša cilvēka vecumā ir izveidojusies spēja nodibināt patiesi tuvas attiecības ar otru cilvēku, taču, no otras puses, arī vientulības, izolētības izjūta. Iestājas tā saucamā *intimitātes/ izolācijas* krīze. Tas notiek pēc tam, kad funkcionāli ir izveidojusies vai pat nostiprinājusies identitāte. Šādiem cilvēkiem pastāvīgi ir vainas izjūta, mazvērtības komplekss, viņiem vienmēr liekas, ka viņi ir sliktāki par citiem, ka viņi dara kaut ko nepareizi. Superego šiem cilvēkiem ir ārkārtīgi stiprs. Parasti viņi ir nedroši, kautrīgi. Otra galējība – Superego ir ārkārtīgi vājš. Cilvēkam vairs nav sirdsapziņas, viņš

darbojas saskaņā ar savām instinktīvajām vēlmēm, nespēj izjust cieņu, atbildību, rūpes par otru.(Mönks,Knoers,1996;Reņģe,1999)

Tieši nespēja veidot tuvas attiecības var izraisīt psiholoģisko izolāciju, kas indivīdam ir mazāk vēlama, varbūt pat neveselīga. Jauniešu vientulība bieži tiek uzskatīta par dabisku parādību, kas saistīta ar to, ka viņi jūtas nesaprasti. Taču tiek uzskatīts, ka šī izjūta ir pārejoša un veselīgs krīzes risinājums veicina cilvēka spēju uzticēties, dot un saņemt mīlestību.

Cilvēks līdz jaunieša vecumam ir sakrājis pietiekami daudz zināšanu par kultūru un cilvēka situāciju tajā, lai veidotu pasaules kopskatu. Taču zināšanas pašas par sevi ir tikai pasaules uzskata veidošanās priekšnoteikums - tikai aktīvā zināšanu daļa, ko cilvēks apguvis, veido pasaules uzskata pamatu. Cilvēces uzkrāto zināšanu apgūšanas pamatpaņēmieni ir personīgā prakse, t.i., zināšanu pārbaude personīgās darbības procesā. Tāpēc jaunieša vecumā pasaules uzskata veidošanas process norit divos bieži vien pretrunīgos aspektos: "filozofēšanas" aspektā, kur noslīpējas zināšanu sistēma, un šo zināšanu reālās pārbaudes aspektā, kur veidojas pasaules uzskata pamati – "pārlicība".(Vorobjovs,1996)

Jauniešus visos laikos satrauc arī savas nākotnes perspektīvas, piemēram, nespēja izvēlēties savu nākotnes profesiju.(Eriksons,1998;Mönks,Knoers,1996) Cerības sagaidīt un izdarīt savā dzīvē ko nozīmīgu un īpašu, jaunam cilvēkam liek neatlaidīgi meklēt tādus cilvēkus un ideālus, kuriem varētu ticēt, t.i., cilvēkus un ideālus, kuriem būtu vērts kalpot un pierādīt, ka arī pats esi uzticams. Taču jauniešs baidās, ka varētu pārāk uzticēties kādai iedomai, tāpēc paradoksālā kārtā savu vajadzību ticēt nereti izpauž ar skaļu un cinisku neuzticēšanos(Eriksons,1998). Respektīvi, pirms akceptēt sociālās normas, jaunieši cenšas no tām atbrīvoties – pretstata sevi sabiedrībai.

Jauniešs, būdams ideālists, no vienas puses, un vērtību noliedzējs, no otras, meklē sabiedrībā pamatu, uz kā balstīties savas vērtību sistēmas veidošanai. Taču mūsdienu jaunatnei piemīt arī tikai pārmaiņu laikmetam raksturīgas specifiskas vērtību veidošanās īpatnības.

Visos laikos jaunatne ir bijusi nemiera un zināma "rūguma stāvoklī".(Celms,1934
B) Respektīvi, jaunatne ir dumpīga – gatava pretoties vecāku un skolotāju norādījumiem. Taču šodienas jauniešs bieži saskaras ar situāciju, ka pasaules skatījuma un vērtēšanas

paņēmienu, ko piedāvā skolā un ģimenē, nākotnes perspektīvu realizēšanai nav pielietojami. Pieaugušie piedāvā jauniešiem savas pieredzes modeļus, taču ļoti bieži tas šodienas realitātes kontekstā nefunkcionē.

Savā ziņā jaunieši, kuru personību raksturojošs process ir pasaules uzskata veidošanās, ar integrēšanos mainīgajos sabiedrības procesos tiek galā vieglāk nekā pieaugušie. Viņi ir brīvāki no totalitārās domāšanas mantojuma, tādēļ savos uzskatos ir brīvāki, elastīgāki, vieglāk pieņem visu jauno. Tieši jaunieši ir tā sabiedrības daļa, kas uzskata, ka problēmas tiks atrisinātas ar demokrātiskiem paņēmienu. Jaunieši vairāk nekā citas iedzīvotāju grupas respektē demokrātiskās brīvības formas (Rungule, Tabuns, Koroļeva, 1999). Taču jaunieši, tāpat kā visi citi, dzīvo laikmetā, kurā tiek veikti globāli pārkārtojumi, cilvēkam jāiekļaujas mainīgajā kultūrvidē. Laikmetā, kuram, no vienas puses, raksturīga nevērība pret tradīcijām, bet no otras – uzskatu stingums kā mēģinājums šīs tradīcijas saglabāt.

Līdz ar to, veidojot savu vērtību orientāciju, jauniešiem nonāk divu būtisku problēmu priekšā. Pirmkārt, pakļaujoties kādiem gataviem, no „augšas,” piedāvātiem uzskatiem, ko T. Celms dēvē par *“tradīciju spaidiem”*, viņam tiek laupīta iespēja veidot patstāvīgu un elastīgu domāšanas, tātad arī vērtību sistēmu. ”(Celms, 1934 B) Izvēloties pasīvu pakļaušanos konvencijām, autoritatīvu cilvēku uzskatu reproducēšanu, jauniešiem riskē kļūt manipulējams – tāds, kurš nespēs kritiski izvērtēt informāciju, ko piedāvās kāda persona ar apšaubāmiem uzskatiem, piemēram, kādas reliģiskas sekas vai politiskas organizācijas pārstāvji. Reproducējot kāda gatavus uzskatus un automātiski pieņemot tos, cilvēks pats neiemācās vērtēt informāciju, faktus, viedokļus. Turklāt kā jau iepriekš bija teikts - šī patapinātā vērtību sistēma nespēj atbildēt uz mūsdienu mainīgās pasaules uzstādītajiem jautājumiem un jauniešiem no jauna atgriežas pie atziņas, ka viņš nespēj saprast un novērtēt sabiedrībā notiekošo, atbilstoši automātiski pieņemtajiem uzskatiem.

Otra problēma ir saistīta ar situāciju, ka jauniešiem nevēlas pieņemt šos viņiem uzspiestos, jau iepriekš dotos uzskatus, taču nav gatavs arī domāšanas jaunradei. Tas noved pie tā, ka viss, ko sabiedrība spēj piedāvāt, tiek noliegts un atmests kā kaut kas naidīgs – tā ir nihilistiska dzīves pozīcija, kas patiesībā daudz neatšķiras no dogmatiskajai domāšanai raksturīgās – tā ir kategoriska, noslēgta un neelastīga attieksme pret pasauli, tā nepiedāvā modeļus, lai varētu dzīvot saskaņā ar apkārt notiekošo.

Tādēļ mūsdienu pedagogijā tiek runāts par nepieciešamību mērķtiecīgi pētīt jauniešu garīgā brieduma un emancipācijas veidošanās iespējas. Garīgais briedums psiholoģijā tiek skatīts kā sevis meklējumu process periodā starp psihofizioloģisko pubertāti un sociālo pieaugušā statusu.(Mönks,Knoers,1996) Jaunieši aktīvi tiecas pēc patstāvības, nevēloties akceptēt vecākās paaudzes prasības. Par garīgo briedumu iespējams runāt tad, kad cilvēks uzsāk savu ētisko principu un autonomas dzīvesdarbības meklējumus. Garīgā brieduma veidošanās fāze ir saistīta ar emancipāciju, kas tiek definēta kā pašrealizēšanās iespēju apguves process, kurā jauniešs pilnveido spēju būt brīvam, patstāvīgam, neatkarīgam no kādas aizbildniecības, nepamatotiem ierobežojumiem, automātiskas sabiedrības tradīciju un normu pieņemšanas. Emancipācijas veidošanās mērķis ir spēt pretoties juridiskajai, sociālajai, morālajai determinācijai ar kritiskās domāšanas palīdzību.(Mönks,Knoers,1996)

Mūsdienu pedagogijas pētījumu mērķis ir noskaidrot nosacījumus jaunieša kā garīgi nobriedušas, emancipētas personības izveidei, kas dod viņam iespēju konstruēt sev un līdzcilvēkiem pieņemamu dzīvesdarbības modeli.

Raksturojot studentcentrētos pētījumus augstākās izglītības jomā, jāsecina, ka:

- studentcentrētajos pētījumos mūsdienu pedagogijā izkristalizējas divi pētniecības virzieni - tiek pētīta studentu mācīšanās pieredze kā intelektuālās un morālās izaugsmes avots, kā arī studējošo jauniešu sociālā pieredze sabiedrības demokratizācijas kontekstā. Pirmā no minētajām pētījumu grupām uzmanību akcentē tieši uz studiju procesa norisēm, savukārt, otrā grupa pēta arī studiju procesa daudzveidīgos kontekstus;
- studentu mācīšanās pieredzes jomā mūsdienu pedagogijas pētījumu mērķis ir konstruēt jaunas jēdzieniskas shēmas studēšanas biogrāfiju pētīšanai, izvirzīt nosacījumus gan studentu intelektuālās darbības attīstībai, gan vērtību orientācijas tapšanai studiju laikā;
- izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes, tiek pētīts, kā studenti īpašā, individuālā veidā nosaka sava personīgā progresā attīstības formas, kurās tie funkcionē intelektuāli, kurās veido vērtību izpratni, konstruē savu dzīves pasauli;

- Jaunatne mūsdienu pedagoģijas pētījumos tiek uzskatīta par vispiemērotāko sociālo grupu sabiedrības procesu stabilo, mainīgo un jaunradošo elementu pētīšanai un jauniešu individuālo dzīves ceļu evolūcija par sabiedrības struktūras veidotāju;
- studējošie jaunieši pētījumos reprezentē sociālo grupu “jaunatne” kā sociālo pārmaiņu realizētāju un sociālo grupu “studenti”, kas tiek uzskatīti par sabiedrības pilnveidošanās demokrātisko potenciālu, viņu akadēmisko un profesionālo kompetenču dēļ;
- mūsdienu pedagoģijas pētījumu mērķis ir noskaidrot nosacījumus jaunieša kā garīgi nobriedušas, emancipētas personības izveidei, kas dod viņam iespēju konstruēt sev un līdzcilvēkiem pieņemamu dzīvesdarbības modeli.

3.1.2. Pētījumu metodoloģiskā specifika kritiskajā konstruktīvismā

Kritiskā pedagoģija, norobežojoties no empīriskās un humānpedagoģijas, *izglītību* skata kā *sociāli pārveidojošu darbību*, kā vēsturiski sabiedriskās kopības apziņas veidošanās procesu. Mācīšanās fenomens atklājas kā indivīda pašrealizācijas veids, kurā ir runa ne tikai par cilvēka veidošanos individuālajā izteiksmes formā, bet gan arī par sabiedriskās atbildības veidošanos izglītības procesā.

Kritiskā pedagoģija par savu mērķi uzskata zinātniski pedagoģiskas programmas izstrādi jaunam pedagoģijas zinātnes skatījumam, pamatojot savu pētījuma metodoloģisko izpratni vispārzinātniskajā problemātikā. Šis pedagoģijas virziens nav attīstījis savu īpašu pētīšanas metodiku, taču ir izveidojis specifisku metodoloģisku pamatojumu pētniecībai, kas apvieno sevī *hermeneitisko tradīciju*, kas sakņojas humanitāro zinātņu paradigmā un *empīrisko tradīciju* kā sociālo zinātņu paradigmas fenomenu. (König, Zedler, 2002; Kron, 2000)

Respektīvi, kritiskā pedagoģija, izveidojot savu specifisku, no empīriskās un humānpedagoģijas atšķirīgu skatījumu uz pedagoģijas zinātni, pētniecībā balstās abu šo pedagoģisko paradigmu metodoloģiskajā sintēzē, kas jaunā kvalitātē dod iespēju izpētīt pedagoģisko realitāti.

Empīrisko un hermeneitisko zinātniski teorētisko paradigmu sintezēšanas idejas pamatā ir 1969. gadā iznākušais Volfganga Lemperta raksts "Izglītības pētījums un emancipācija", kurā tiek izvirzīta tēze par kritiskās pedagoģijas pētījuma emancipējošo izpratni. (Lempert, 1974) Tas nozīmē, ka pētījums ir virzīts uz subjekta determinētības noskaidrošanu, lai noteiktu faktoros viņa emancipācijas, pašnoteikšanās iespējām. Tieši emancipējošā mērķa sasniegšanas nepieciešamībā tiek pamatota ideja par hermeneitisko un empīrisko paņēmieni ietveršanu vienā pētījumā.

Emancipējošais pētījums prasa gan empīriski analītisko informāciju kā dabiskās emancipācijas tieksmes tehnisko nosacījumu noskaidrotāju, gan vēsturiski hermeneitisko interpretāciju kā nosacījumu atklājēju komunikatīvai emancipācijai sabiedrībā. (Lempert, 1974).

K. Mollenhauers uzsver, ka pat pedagoģijas iracionālos elementus ir iespējams reducēt uz konsekventu empīrisku izpratni, taču diez vai šāda redukcija jāuzskata par

pedagoģijas pētījumu vienīgo neapstrīdamo uzdevumu. Tieši empīriskās un hermeneitiskās tradīcijas sintēze pedagoģijas zinātnē dod iespēju izpētīt tās nekvantificējamus iracionālos faktoros. Taču hermeneitika šajā kopsakarā nedrīkst tikt skatīta kā subjektīva indivīda domāšana vai viedoklis - tā jāsaprot kā kritiski metodisks paņēmiens.(Molenhauer,1973)

Hermeneitisko pētīšanas metožu izmantošana tiek saprasta kā sistemātiska pētījuma materiālu, tekstu interpretēšana, kas orientēta uz sapratni kā izziņas principu.(Dieckmann,Wulf,1996;Gadamers,1999;Kron,2000) Hermeneitisks pētījums aptver vēsturisku tekstu hermeneitisku interpretāciju, piemēram, biogrāfisku pārdzīvojumu, ikdienas pieredzes, vērojumu un refleksiju dokumentācijas apstrādi pedagoģiski un didaktiski relevantu mācību situāciju novērošanai un izvērtēšanai.

Mūsdienu pedagoģijai raksturīgā orientēšanās uz kvalitatīvo pētniecību dod iespēju attīstīt hermeneitiskās tradīcijas, izmantojot atbilstošas sociālo zinātņu teorijas un pētīšanas metodes.(Hitzler,Honer,1997;Krüger,2000)

Kritiskā pedagoģija uzsver *empīrisko metožu izmantošanu dažādu pedagoģisko faktoru kopsakaru izpētē*, piemēram, nosakot sakarības starp mācību programmu izvēli un iespēju skolā veidoties autonomi domājošai personībai, pieļaujot *viena sociāli empīriskā pētījuma ietvaros gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo metožu izmantošanu*. Ja kvantitatīvās pētīšanas metodes viennozīmīgi saistāmas ar empīriskās zinātnes paradigmu, tad kvalitatīvo metožu, kā empīriskā pētījuma instrumentu izmantošana, nodrošina hermeneitiskās paradigmas piesaisti kritiskās pedagoģijas pētījumam.

Pedagoģijas pētījumos tiek piedāvāts divējāds abu pieeju kombinēšanas skatījums. Ir iespējams, pētījuma pirmajā fāzē kvalitatīvi iegūto atsevišķu gadījumu un salīdzinošo gadījumu interpretācijas, otrajā analizēt pēc biežuma ar kvantitatīvo studiju palīdzību.(Bos,Koller,2002;Krüger,2000) Vai arī sākotnējie kvantitatīvi iegūtie pētījuma dati, piemēram, anketēšanas, aptaujas rezultāti, turpmākajā pētījuma gaitā tiek papildināti ar kvalitatīvām studijām, kādas pedagoģiskās sfēras nozīmju un jēgas atklāšanai, kas ar kvantitatīvajām metodēm iepriekš netika apzināti.(Адорно,2001;Villar,Marcelo,1992)

Kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu kombinēšana, kā arī dažādu atšķirīgu avotu izmantošana pētījuma datu iegūšanai vispār, mūsdienu pētniecībā tiek saukta par *triangulācijas* paņēmienu. Komplicētā pētniecības prakse veicina pētnieku pievēršanos

triangulācijai, t.i., vairāku metožu, datu avotu, arī citu pētnieku iesaistīšanai, lai paaugstinātu pētniecisko atzinumu drošticamību. Triangulāciju izmanto ne tikai pētījuma rezultātu analīzei, bet gan dažādās pētniecības procesa fāzēs, piemēram, plānošanā, datu vākšanā, datu analīzē. (Cropley, 2002; Villar, Marcelo, 1992)

Kritiskais konstruktīvisms, kā specifisks kritiskās pedagoģijas novirziens, izvirza savu pedagoģiskā pētījuma metodoloģisko pamatojumu, kurā blakus empīriskās un hermeneitiskās tradīcijas sintēzei, piedāvā vēl vienu pētniecisko aspektu – ideoloģijas kritiku.

1971. gadā V. Klafki publicētais referāts “Audzināšanas zinātne kā kritiski konstruktīvā teorija: hermeneitika – empīrija – ideoloģijas kritika” tiek uzskatīts par kritiskā konstruktīvisma metodoloģisko pamatu. Klafki uzsver, ka kritiskā konstruktīvisma metodoloģija ir nevis normatīvi preskriptīva, bet gan perspektīvu koncepcija, kas savi pārbauda un attīsta aktuālajā pētījumā un atklājas tikai aktuālajā praksē. Viņš aizstāv viedokli, ka pedagoģiskās darbības uzdevums ir dot iespēju veidoties indivīdam, kas gatavs demokratizācijai, emancipācijai, garīgajam briedumam un pašnoteiksmi. (Klafki, 1991)

Raksturojot *kritiski konstruktīva pētījuma metodoloģisko struktūru*, Klafki izvirza pamattēzi - emancipējošais pedagoģiskais pētījums savus uzdevumus var izpildīt tikai tad, ja seko trim savstarpēji saskaņotām pamatpieejām: *vēsturiski hermeneitiskajai, empīriskajai un ideoloģiski kritiskajai pieejai*. (Klafki, 1992) Taču šīs pieejas iegūst teorētiskas koncepcijas jēgu tikai tad, ja tiek izmantotas nevis tās vienkārši summējot, bet gan tām atrodoties nepieciešamā, pētījuma loģikai atbilstošā kopsakarā. Refleksija par katras pieejas zinātniski teorētiskajiem priekšnoteikumiem, par to specifiku un robežām var kļūt skaidra tikai tad, ja katra no pieejām tiek skaidrota caur citas pieejas prizmu. Tikai tādejādi tās veido kopējus pētījuma priekšnoteikumus un hipotēzes, kuru derīgumu var izskaidrot un pārbaudīt.

Kritiskais konstruktīvisms līdz ar to neatzīst arī metodisko monismu, t.i., tikai vienas pieejas izmantošanas absolutizēšanu pedagoģijas zinātniskajai izziņai vai zinātniskajai izziņai kā tādai. Tiek kritizēts arī formālais metožu plurālisms, kas bieži sastopams zinātnē un nozīmē metožu nesaistītu un nepamatotu virknēšanu, nepamatojot izvēlēto metožu lietošanas savstarpējo iekšējo loģiku.

Vēsturiski hermeneitiskā pieeja kritiskā konstruktīvisma pētījumā ir saistīta ar pedagoģijas kā jēgpilna, dažādu slēptu nozīmju ietveroša procesa izpratni. Pedagoģiskā darbība vienmēr ir iesaistīta vēsturiski sabiedriskos kontekstos, kuros noris - šie konteksti pedagoģisko darbību pastarpina ikvienā dzīves situācijā. Kopsakars starp vēsturiski sabiedriskajām attiecībām un pedagoģiskajiem procesiem veido pedagoģijas kā īpašas kompleksas cilvēkdarbības izpratni. Hermeneitiskais aspekts kritiskā konstruktīvisma pētījumā nozīmē centienus meklēt pedagoģisko izteikumu, rīcības, teoriju, tekstu nozīmes un slēpto jēgu, kā arī noteikt atklāto nozīmju kopsakarus ar zinātniskām metodēm, diskutējot par tām, tās intersubjektīvi pārbaudot.

Vēsturiski hermeneitiskā perspektīva kritiskajā konstruktīvismā diferencējas sekojošos aspektos: pirmkārt, saistībā ar *pedagoģisko ideju vēstures* pētniecību, pedagoģisko ideju ģenēzes izskaidrošanu, atklājumiem. Hermeneitiskā pētniecība dod iespēju apzināt šodienas pedagoģiskajā realitātē paslēptos vēsturiski veidojušos nosacījums un vēsturiski pastarpināti meklēt jaunus, mūsdienīgus pedagoģiskos uzdevumus realitātes pārveidošanai.

Otrkārt, hermeneitiskā pieeja ir vērsta uz *pedagoģiskās realitātes vēstures* pētīšanu, t. i., uz audzināšanas un izglītības situāciju pētīšanu pedagoģiskajās institūcijās – ģimenēs, skolās, augstskolās, bērnu namos u.c. Hermeneitiskā pētniecība ar interpretāciju palīdzību analizē mījsakarības starp pedagoģiskajām idejām, teorijām un konkrētā laikmeta realitāti.

Abi vēsturiskie aspekti - gan ideju, gan realitātes vēsture kritiskajā konstruktīvismā tiek skatīta sabiedriski vēsturiski, kultūras, saimniecisko, sociālo, politisko kopsakaru atklāšanai.

Treškārt, pedagoģiski hermeneitiskais pētījums ir vērsts ne tikai uz tekstu un dokumentu analizēšanu un skatāms ne tikai vēsturiskajā perspektīvā, bet pēta arī *aktuālās pedagoģiskās realitātes nozīmju kopsakarus* - pievēršas konkrētām pedagoģiskajām interakcijām, darbībām, kā arī simboliski pastarpinātām izpausmes formām – dejai, mīmikai, žestiem. Aktuālās pedagoģiskās realitātes hermeneitiskie pētījumi ir saistīti ar dažādām pedagoģiskās komunikācijas formām, noteiktas dzīves vides jēgas atklāšanas jautājumiem, piemēram, pētot jauniešu subkultūras ar aktīvās novērošanas palīdzību.

Aktuālās pedagoģiskās realitātes studijās ar interviju kvalitatīvās interpretācijas palīdzību tiek atklāta vecāku, bērnu, jauniešu, skolēnu, studentu, skolotāju, docentu izteikumu jēga, kā arī grupu pārrunās apspriestie jautājumi un diskusijas gaitā atklātie nosacījumi. (Mayring, 2002)

Ceturtkārt, hermeneitiskā pieeja ir saistīta arī ar kritiskā konstruktīvisma pedagoģijas uzdevuma - pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēju veidošanās - pētniecību. Šajā aspektā pētīšana ir orientēta uz šo trīs spēju veidošanās traucējumu iemeslu un apstākļu noteikšanu biogrāfiskajās studijās. Pētījumos izziņa tiek vērsta uz pašnoteikšanās, kritikas un pašpaļāvības spējas veidošanās izpēti, kā arī uz neuzņēmības, atkarības no autoritātēm, sociālo attiecību veidošanas grūtību iemeslu noteikšanu noteiktu indivīdu pedagoģiskās attīstības procesā. Izpētē tiek akcentēta pedagoģiskās iedarbības un sabiedrisko iespaidu ietekme uz indivīda emancipāciju.

Empīriskā pieeja kritiskajā konstruktīvismā nozīmē konsekventas refleksijas realizēšanu par hermeneitiskās pieejas sasniegumiem un implikācijām. Empīriskos paņēmienus izmanto, lai konstatētu precīzas, kvantificējamās likumsakarības pedagoģiskās darbības kopsakaros.

Statistiskas regularitātes prasību realizēšana pētījumā ir iespējama ar empīrisko metožu palīdzību. (Albrehta, 1998; Geske, Gīnfelds, 2001; Lasmanis, 1999)

Hipotēžu izvirzīšanas jautājumā kritiskais konstruktīvisms pieļauj teorijas izmantošanu, kurās empīriskā pētījuma sākuma fāzē tā tiek formulēta un operacionalizēta. Taču empīriskās un hermeneitiskās pieejas sintēze pieļauj arī tās kā darba hipotēze uztveršanu, kas var tikt mainīta kvalitatīvās pētniecības procesā. Klafki nosauc šādu pētījumu par "daļēji racionālo". (Klafki, 1992)

Empīriskā pieeja nozīmē empīriski pedagoģisko pētīšanu ar novērošanas, aptauju, standartizēto interviju, eksperimentu palīdzību. Taču, lai savā noslēguma fāzē pie rezultātu formulēšanas pētījums netiktu reducēts vienīgi uz faktu reģistrēšanu un korelācijām, tas jāsavieno ar vēsturiski hermeneitisko principu – papildinot empīriskos rezultātus ar hermeneitiskām interpretācijām.

Ideoloģiski kritiskā pieeja ir kritiski konstruktīvā pētījuma metodoloģiskais pamats, kas atšķir to no pētījumiem citos pedagoģiskajos novirzienos. Vēsturiski hermeneitiskās un empīriskās pieejas sintēze ar šīs trešās pieejas palīdzību savieno

pedagoģiskās problēmas ar ekonomiskajiem, sociālajiem, politiskajiem un kultūras attiecību procesu problemātiku.

Prasība pēc aktuālo sabiedrisko problēmu apzināšanās kritiski konstruktīvās pedagoģijas zinātnes attīstībā tiek uzskatīta par nepieciešamu. Tā tiek īstenota, tikai diskutējot par pedagoģiski nozīmīgajiem aktuālajiem sociālajiem, ekonomiskajiem un politiskajiem jautājumiem. Kritiski sociālā analīze ir svarīga gan lokālajos, gan internacionālajos pedagoģiskajos pētījumos.

Jēdziens *ideoloģija* kritiskajā konstruktīvismā tiek skaidrots kā sabiedrisko stāvokļu un norišu izpratne, kas ir atzīta par sabiedriskās nevienlīdzības cēloni un varas attiecības tieši vai netieši stabilizējošu faktoru. Ideoloģijas pazīme ir kritikas nepieņemšana, kas nodrošina to pret iespējamajām pārmaiņām.(Klafki,1991) Tā caurvij visas pedagoģiskās darbības sfēras un līmeņus - ideoloģiski kritiskās pieejas izmantošana ir vērsta uz tās latento vai manifestēto formu apzināšanu un mazināšanu pedagoģiskajā teorijā un praksē. Piemēram, pētot vienlīdzīgu iespēju problemātiku dažādu sabiedrību izglītības sistēmās vai dzimumu nevienlīdzības cēloņus izglītības un darba iespēju īstenošanā.(Klafki,1992)

Ideoloģiski kritiskās pieejas pamataspekti pedagoģiskajā pētījumā ir *ekonomisko, sociālpolitisko nosacījumu analīze pedagoģiskajā praksē, institūciju darbībā un pedagoģiskās apziņas ideoloģiskā kritika*. Tā pēta mijsakarības starp ekonomisko, demogrāfisko, sociālo, politisko spēku, struktūru un procesu mainīgajiem attiecībām no vienas puses un attīstību un attieksmēm pedagoģiskās prakses un teorijas jomā no otras.

Analizējot pētījumu specifiku kritiskā konstruktīvisma pedagoģijā, tika secināts:

- kritiskā pedagoģija, izveidojot savu specifisku, no empīriskās un humānpedagoģijas atšķirīgu skatījumu uz pedagoģijas zinātni, pētniecībā balstās abu šo pedagoģisko paradigmu metodoloģiskajā sintēzē, kas jaunā kvalitātē dod iespēju izpētīt pedagoģisko realitāti;
- kritiskā pedagoģija izveido specifisku metodoloģisku pamatojumu pētniecībai, kas apvieno sevī hermeneitisko zinātniski teorētisko tradīciju, kas sakņojas humanitāro zinātņu paradigmā un empīrisko tradīciju kā sociālo zinātņu paradigmas fenomenu;

- kritiskais konstruktīvisms kā specifisks kritiskās pedagogijas novirziens izvirza savu pedagogiskā pētījuma metodoloģisko pamatojumu, kurā empīriskās un hermeneitiskās tradīcijas sintēzi papildina ar ideoloģijas kritiku kā patstāvīgu metodisko aspektu;
- šo trīs pieeju kombinācija iegūst teorētiskas koncepcijas jēgu tikai tad, ja tiek izmantota, nevis vienkārši summējot, bet gan tām atrodoties nepieciešamā, pētījuma loģikai atbilstošā kopsakarā.

3.2. Pētījuma metodes un materiāls

Viens no mūsdienīgas izglītības pamatzdevumiem ir dot iespēju veidoties sabiedrībai, kas respektē ikvienu cilvēku kā individualitāti ar tiesībām pašnoteikties, un, saskaņojot savas pašnoteikšanās tiesības ar citu tiesībām, ir gatava arī uz līdznoteikšanos un solidarizēšanos. Šis process sākas ar indivīda pašizpratni, ar jaunu zināšanu apguvi, prasmju un attieksmju veidošanos, ar paškritiku un kritisku refleksiju par sabiedrības procesiem.

Jauniešus atzīstot par sociālo grupu, kas ir vispiemērotākā sabiedrības procesu stabila, mainīga un jaunradošo elementu pētīšanai, šajā pētījumā studējošais jauniešis tiek uzskatīts par sociālo pārmaiņu reprezentētāju un realizētāju.

Pārejas sabiedrībā attiecības starp dažādām sociālajām grupām nevar tikt uzskatītas par pašsaprotamām un iepriekš paredzamām, jo visa sociālā sistēma maina savu uzbūvi. Tādēļ šobrīd ir problemātiski uzlūkot sabiedrību kā vienotu veselumu un satvaru jaunatnes integrācijai. Politiskās un sociālās pārmaiņas visā pasaulē ir radījušas unikālu situāciju jaunatnes dzīvē, kas dod iespēju veidot jaunu, nebijušu sociāli kulturālo pieredzi.

Pēc sociologu domām, sabiedrība regulē un nosaka jaunatnes statusu, savukārt jaunatne apgūst un demonstrē sabiedriskas attieksmes, lomas, vērtības un normas. Mūsdienās tiek aktualizēti tādi jaunatnes raksturotāji kā atvērtība, identitātes meklējumi, aktivitāte, rīcības motīvi, mērķi un rezultāti. (Tīsenkopfs, 1998) Laikā, kad sabiedriskās attiecības nav stabilas, tieši jaunatnes pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās kļūst par būtiskiem faktoriem integrācijai sabiedrībā. Jaunieši kļūst par savas un arī visas sabiedrības attīstības radošiem veidotājiem un vadītājiem.

Izglītība saskaņā ar kritiskā konstruktīvisma teorētiskajām un metodiskajām atziņām tiek skatīta kā sabiedriski nosacīta, vēsturiski pastarpinātas sociālās apziņas forma. Universitāte kā augstākās izglītības iestāde, reprezentējas kā sabiedrības mikromodelis, kurā noris šīs sociālās apziņas veidošanās. Mūsdienu sabiedrības kontekstā ir svarīgi noskaidrot jauniešu kritiskās domāšanas pilnveides iespējas, akcentējot noteiktu jaunatnes daļu - studējošos jauniešus, kā potenciālo nākotnes sabiedrības intelektuālo pamatu. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpētei tika

izvēlēts studiju process universitātes tipa augstskolā, skatot universitāti ne tikai kā izglītības un akadēmiskās pētniecības centru, bet arī sabiedriskās apziņas veidotāju.

Tiek izvirzīta tēze, ka tieši kritiskā argumentācija ir tā, kas padara studijas patiesi zinātniskas un pētnieciskas un dod iespēju attīstīt pašnoteiktu studiju procesu. Kritiskais konstruktīvisms traktē kritiskās domāšanas veidošanos kā zinātniskā un sociālā brieduma pilnveides procesu. Respektīvi, studijas universitātē nozīmē kritisku pašrefleksiju par teorētiskajām un uz praksi vērstajām zināšanām, kas realizējas apzinātā individuālajā un sociālajā darbībā. Balstoties kritiskā konstruktīvisma nostādnēs, šajā pētījumā *studiju process universitātē* tiek saprasts kā pašnoteikta pētnieciskā mācību darbība, kas zinātniski pedagoģiskajā diskusijā par zinātnes priekšmetu tiek īstenota akadēmisko un profesionālo izglītības programmu apguvei.

Kritiskā domāšana pētījumā tiek saprasta kā subjekta, t.i., studējošā jaunieša, pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās attīstīšanās priekšnoteikums. *Kritiskā domāšana tiek definēta kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode, autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā.*

Pētījums par jauniešu kritiskās domāšanas izpēti studiju procesā universitātē tika veikts no 2001. līdz 2003. gadam. Atbilstoši *triangulācijas* paņēmienam pētījumā tika kombinēti izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Tajā tika apzināti subjekta attīstības kvalitatīvi nosacījumi noteiktā *vidē*. (Mayring, 2002) Pētījumu veido aptauja (kvantitatīvie dati), aptaujas komentāri un intervijas jeb studēšanas biogrāfijas (kvalitatīvie dati).

Pētījuma modelis tika izvēlēts saistībā ar kritiskās domāšanas veidošanās specifiku - akceptējot viedokli, ka kritiskās domāšanas veidošanos iespējams novērtēt, tikai ilgstoši novērojot cilvēka patstāvīgo mācīšanos, pētīšanu, zinātnisko darbību, kā arī to, kā viņš ikdienā izmanto kritisko spriestspēju, sabiedrisko procesu analizēšanai un vērtēšanai. (Hesens, 1929, Petri, 2000). Līdz ar to, ka nav iespējams novērtēt kvalitatīvas izmaiņas subjekta kritiskajā domāšanā nelielā laika posmā, tika pieņemts lēmums skatīt šo pedagoģisko fenomenu mijdarbībā ar noteiktu vidi. Pētījuma modeli, kas atklāj noteiktas pārmaiņas ierobežotā laika posmā, iespējams izmantot ilglaicīgos pētījumos par kritiskās domāšanas veidošanos.

Pētījums noritēja divās daļās. Vienā no tām notika studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte *plašā sociālā kontekstā*, otrā – kritiskās domāšanas pilnveides iespējas *institucionālajā kontekstā* t.i., studiju procesā universitātē. Tātad studējošu jauniešu kritiskā domāšana tika pētīta trīs dimensiju - *personiskās, institucionālās un sabiedriskās* - savstarpējā jēgpilnā saistībā.

Šis pētījums raksturojams kā *studentcentrētais pētījums*, respektīvi, studiju process universitātē tiek skatīts studenta perspektīvā. Otrs pētījuma raksturotājs ir tā *emancipējošā interese* – kritiskā konstruktīvismā tradīcijā pētījumi ir vērsti uz subjekta emancipācijas nosacījumu noskaidrošanu. (Kron, 1999) Šajā pētījumā kritiskā domāšana tiek skatīta kā subjekta pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēju attīstīšanās priekšnoteikums, kas veicina subjekta emancipāciju, t.i., atbrīvošanos no ārējas determinētības domāšanas un rīcības autonomijai.

Pētījuma mērķis ir izpētīt mijsakarības starp jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos un studiju procesu universitātē, pētot studenta mācīšanās pieredzi indivīda pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās iespēju kontekstā, uzskatot studenta mācīšanās pieredzi par universitātes darbības izvērtēšanas kritēriju.

Akceptējot kritiskā konstruktīvismā pētniecībai nepieciešamo prasību, atbilstoši pētījuma iekšējai loģikai tika izmantotas *trīs metodiskās pieejas: empīriskā, hermeneitiskā un ideoloģiski kritiskā*. Empīriskā pieeja izpaudās kvalitatīvo un kvantitatīvo pētīšanas metožu kombinēšanā; hermeneitiskā – datu interpretācijās, savukārt, ideoloģiski kritiskā tika izmantota kā metode ar nolūku atklāt sabiedriski ideoloģiskos uzslāņojumus studentu spriedumos, kā arī universitātes studiju procesa kritiskai analīzei. Ideoloģiskā kritikas kā metodes specifika ir tās virzība uz antiemancipācijas faktoru atklāšanu, t.i., to faktoru, kas subjekta domāšanā un rīcībā apgrūtina viņa emancipācijas iespējas, piemēram, aizspriedumi, stereotipi, destruktīvisms utt. Atšķirībā no mūsdienu pedagogijas pētījumos aktuālās tendences pētīt tikai skolēnu un studentu pozitīvo pieredzi un tās veidošanās nosacījumus, kritiskās konstruktīvisma pētījumos tiek analizēta arī tā saucamā negatīvā pieredze. Ideoloģijas uzslāņojumu kā negatīvās pieredzes atklāšana ir kritiskās pedagogijas pētījumu specifiska prasība. (Klafki, 1992) Kā jau tika minēts, šī metodoloģiskā pieeja ir izmantojama,

sasaistot to ar hermeneitisko un empīrisko pieeju, lai nodrošinātu konstruktīvā aspekta klātbūtni.

Pētījuma pirmajā daļā, kurā studējošo jauniešu kritiskā domāšana tika skatīta sabiedriskajā dimensijā, ir veikta kvantitatīva aptauja, ko aizpildīja 639 Latvijas Universitātes un Rīgas Stradiņa universitātes studenti. Šīs universitātes tika izvēlētas tādēļ, ka Latvijas Universitāte kā vecākā (dibināta 1919. gadā) un arī lielākā (ap 30 000 studentu) universitāte Latvijā likumsakarīgi apvieno sevī gan tradicionālo universitātes kā akadēmiskās izglītības un zinātniski pētnieciskā centra izpratni (Stradiņš, 1994; Strods, 1994), gan demokratizācijas tendences atbilstoši šodienas izglītības prasībām. (Sprūge, Tora, 2001) Rīgas Stradiņa Universitāte, savukārt, ir jaunākā universitāte Latvijā - tā ir ieguvusi universitātes statusu saskaņā ar pieņemto Satversmi 2002. gada 13. jūnijā, šobrīd tajā studē ap 2700 studentu un rezidentu. (www.rsu.lv, 2003) Līdz ar to universitātes tradīcijas tajā vēl veidojas. Atceroties, ka augstākās izglītības reformu kontekstā arvien aktuālāka kļūst nepieciešamība teorētiski pamatot mūsdienīgas, demokrātiskas universitātes kā zinātnisko tradīciju saglabātājas, no vienas puses, un tirgus prasībām atbilstošas izglītības nodrošinātājas, no otras puses, būtību un darbības nosacījumus, pastiprināta uzmanība pievēršot universitātes pedagoģiskā mērķa - autonomas, brīvas ar kritisku pašapziņu apveltītas personības veidošanās problemātikai. Bija svarīgi konstatēt jauniešu kritiskās domāšanas raksturojumu, aptaujājot šo abu universitāšu studentus, lai gūtu vispārīgu priekšstatu par iespējamo situāciju.

Aptauja tika veikta 2001. - 2002. gadā. Aptaujas rezultāti tika analizēti, pēc biežuma izmantojot aprakstošās un analītiskās statistikas metodes.

Tālākajā šīs pētījuma daļas norisē 2003. gada aprīlī tika intervēti 10 studenti no Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Psiholoģijas nodaļas, kuri komentēja aptaujā iekļautos izteikumus, tādējādi interpretējot aptaujas rezultātus. Šie studenti pieteicās pētījumam *brīvprātīgi*, tādējādi brīvprātības princips noteica to, cik un kuri studenti tajā piedalīsies.

Kopumā aptaujas dati tika analizēti trīs fāzēs - pirmajā pēc biežuma, otrajā - pašu studentu interpretācijās, kas atklājās intervijās, un visbeidzot, interpretācijās, ko veica pētnieku grupa. Aptaujas komentāri tika analizēti divējādi - kvantitatīvo rezultātu ilustrēšanai un veicot biogrāfisko gadījumu analīzi.

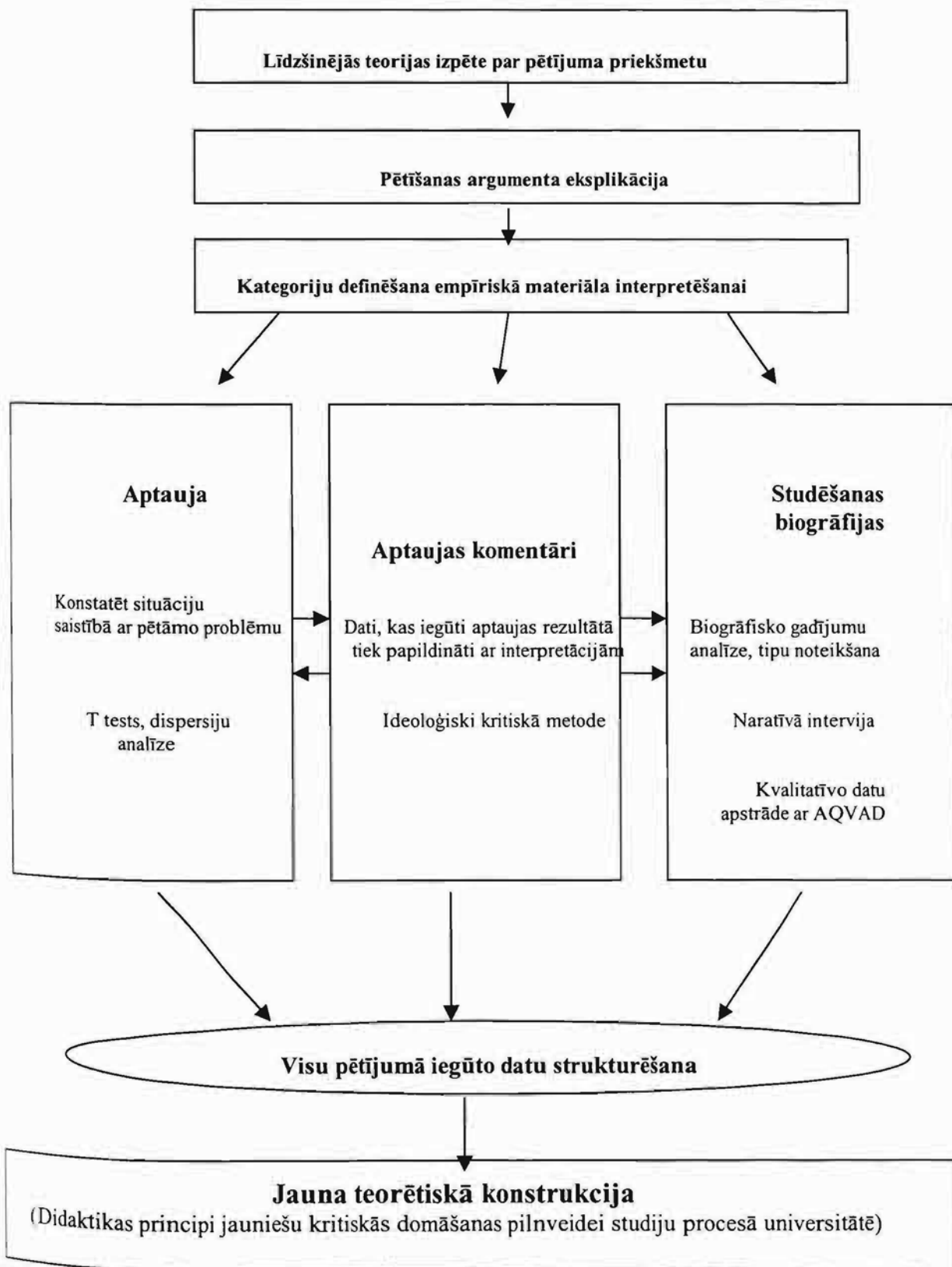
Otra pētījuma daļa, kurā tika pētīta studējošo jauniešu kritiskās domāšanas veidošanās institucionālajā, t.i., universitātes kā augstākās izglītības institūcijas dimensijā, ietver 2003. gada aprīlī audio kasetēs ierakstītās 10 intervijas – studēšanas biogrāfijas, ko sniedza tie paši brīvprātīgie respondenti. Tādejādi tika iegūti desmit biogrāfiski gadījumi turpmākajai pētnieciskajai analīzei.

Interviju interpretācijas, izmantojot naratīvās intervijas metodi, kas mūsdienās plaši tiek izmantota biogrāfiskajos pētījumos (Jakob,2003;Kade,Nittel,2003;Krüger,2003) tika veiktas 5 pētnieku grupā. Interpretāciju daudzveidības un pētījuma rezultātu drošticamības palielināšanai tiek ieteikts pētnieku grupu veidot no dažādu zinātņu un institūciju pārstāvjiem.(Urdze,2001) Šajā pētījumā pētnieku grupā interpretācijas veica 2 pedagogi, 2 filosofi un 1 sociālais antropologs.

Biogrāfisko gadījumu analīzi (*Biografische Fallanalyse*) kvalitatīvā pētniecībā izmanto, lai ar atsevišķu datu palīdzību konstatētu regularitātes, kas dod iespēju izdarīt vispārīgus secinājumus.(Fatke,2003;Macha,Klinkhammer,2003;Mayring,2002) Gadījuma pētījums zinātniski analizē informāciju par kādu noteiktu personu, t.i., metodiski kontrolētā veidā atklāj atsevišķu gadījumu mījsakarības ar vispārīgām zinātniskām atziņām. Gadījuma pētījuma mērķis ir esošo atziņu pārbaude, papildināšana, vai jaunu teorētisku atziņu iegūšana.

Apstrādājot biogrāfiskā gadījuma datus, tiek izveidoti gadījumu kopsavilkumi, respondentu stāstījumos ietvertu sociālo konstrukciju metodiskai rekonstruēšanai. Respektīvi, respondents stāstījumā piedāvā savu nedalītās sociālās pieredzes, ikdienas dzīves konstrukciju. Pētnieka uzdevums ir to rekonstruēt atbilstoši metodiskajām nostādnēm.(Bohnsack,1993) Lai izveidotu kopsavilkumus, tiek veikta atsevišķo gadījumu interpretācija. Šajā pētījumā interpretācija balstījās biogrāfiski naratīvās intervijas jeb stāstījuma strukturālās metodes(Hitzler,Honer,1997;Krüger,2003) pamatprincipos, kas ir īpaši piemērota subjektīvās mācību pieredzes izziņāšanai.(Bos,Koller,2002) Tālākā biogrāfiskā gadījuma analīzes gaitā tiek veikta gadījumu strukturēšana, kurā tie tiek sakārtoti atbilstoši atsevišķām kategorijām, kodiem. Tas tiek panākts izmantojot *sequences* principu, t.i., kāda noteikta motīva atkārtotā analīzi. Šajā pētījumā interviju turpmākajai analīzei tika izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma AQUAD (6. versija).(Huber,1992)

Pētījuma norises modelis



Programmā atsevišķie gadījumi tiek salīdzināti, lai noteiktu mījsakarības, kas ļauj izvirzīt jaunas teorētiskās atziņas – šajā pētījumā konsekvences pedagoģiskajai darbībai.(6. zīmējums)

Lai raksturotu *pētījuma hipotēzes izvirzīšanas gaitu*, jāpievēršas teorijas un pieredzes attiecību specifikai sociālajās zinātnēs. Sociālajās zinātnēs nav no laika un telpas neatkarīgas realitātes - tas nozīmē, ka, pētot sociālo realitāti, nav iespējams izvirzīt hipotēzes, kas attiecas uz neierobežotu iespējamo gadījumu skaitu. (Bohnsack,1993;Mayring,2002) Kritiskās teorijas pārstāvis J. Hābermāss uzsver, ka sociālo zinātņu īpatnības, pēc kurām tiek raksturotas sociāli zinātniskās teorijas attiecības ar tās priekšmetu, nepieļauj orientēšanos pēc dabas zinātņu metodoloģijas, respektīvi, sākotnēji izvirzītas un pārbaudāmas hipotēzes.(Habermas,1997)

Ikdienu pieredze ir strukturēta simboliski, tā sastāv no simboliskām konstrukcijām teorētiski nereflektētā darbības sfērā. Ar refleksijas palīdzību pētnieks vai pētnieku grupa nonāk pie metodiskajiem principiem pētniecības praksei.

Pētniecības prakse ir jaunas teorijas veidošana, teorijas ģenerēšana pētījuma rezultātā. Tātad kvalitatīvajā pētījumā notiek jaunu teorētisku atziņu ģenerēšana, vai papildināšana, nevis esošo pārbaude. Tieši šajā aspektā atklājas teorijas un pieredzes nedalāmā sakarība – prakses pētīšanas rezultātā tiek attīstīta alternatīva teorija. Sociāli rekonstruktīvo pētījumu norise raksturojama kā hermeneitiskais aplis, kurā, balstoties uz novērojumiem un doto datu stāvokli, interpretāciju gaitā tiek ģenerēta jauna teorija, izvirzīta jauna hipotēze.

Pētījumā sākumā izvirzīta darba hipotēze vai pētījuma arguments, kas balstās teorētiskā refleksijā, interpretāciju gaitā var mainīties. Šajā pētījumā darba hipotēze ir studējošo jauniešu kritiskās domāšanas kā uz pašnoteikšanos, līdznoteikšanos un solidarizēšanos vērstas spriedumu veidošanas metodes pilnveide studiju procesā universitātē izriet no studijām kā pašnoteiktas pētošās mācīšanās. Respektīvi, pastāv mījsakarības starp studentu kritiskās domāšanas veidošanos un pašnoteiktu studiju izvēli.

Pamatojoties uz darba hipotēzi, pētnieku grupā tika izstrādāti kritēriji, kuros pētnieki balstījās biogrāfisko stāstījumu interpretāciju gaitā.(4. tabula) Kritēriji tika izvēlēti, balstoties kritiskā konstruktīvisma izpratnē par pedagoģiskās un sociālās prakses virzību uz pašnoteikšanos kā cilvēka individuālās dzīves būtisko attiecību un jēgas

kritisku izvērtēšanu, līdznoteikšanos kā kritisku refleksiju par ikviena cilvēka tiesībām, iespējām un līdzatbildību kopīgās kultūras, sabiedrisko un politisko attiecību veidošanā, kā arī solidarizēšanos kā kritiski izvērtējošu savu un citu cilvēku pašnoteikšanās un līdznoteikšanās iespēju saskaņošanu, kurā balstoties tiek veidotas sabiedriski politiskās attiecības. (Klafki, 1998)

Pašnoteikšanās tika saistīta ar kritiski domājoša indivīda *personiskās perspektīvas* veidošanos, līdznoteikšanās tika saistīta ar universitātes perspektīvu, t.i., *institucionālo perspektīvu*, kurā atklājas spēja veidot autonomos lēmumus un atbildīgā rīcībā balstītas attiecības ar līdzcilvēkiem. Savukārt, solidarizēšanās ar *sabiedrisko perspektīvu*, kurā tiek veidota attieksme pret sabiedriski politiskajiem procesiem. Kā pašnoteikšanās kritērija rādītāji tika izvirzīti studenta *personiski nozīmīgā mācīšanās/studēšanas pieredze* un *nepieņemamā mācīšanās/studēšanas pieredze jeb mācīšanās/studēšanas šoks*, kuri norāda uz studenta pašnoteikta studiju procesa izvēli, vai arī to, ka atbildību par savām studijām viņš neuzņemas pats, bet gan delegē citiem.

4. tabula

Kritēriji studēšanas biogrāfiju interpretācijām gadījumu kopsavilkumu izstrādei

<i>Pētījuma dimensija</i>	<i>Kritērijs</i>	<i>Rādītāji</i>
Personiskā perspektīva	Pašnoteikšanās	<ul style="list-style-type: none"> • personiski nozīmīgā mācīšanās pieredze • nepieņemamā mācīšanās pieredze/mācīšanās šoks • biogrāfiski svarīga nākotnes perspektīva
Institucionālā perspektīva	Līdznoteikšanās	<ul style="list-style-type: none"> • sadarbība ar citiem studentiem • sadarbība ar docētājiem • institucionāli svarīga nākotnes perspektīva
Sabiedriskā perspektīva	Solidarizēšanās	<ul style="list-style-type: none"> • emancipēts sabiedrisko norišu vērtējums • determinēts sabiedrisko norišu vērtējumā • sabiedriski svarīga nākotnes perspektīva

Institucionālajā, t.i., universitātes perspektīvā līdznoteikšanās spēja tiek pētīta, izmantojot sadarbības iespēju rādītājus. Gan *sadarbība ar citiem studentiem*, gan

sadarbība ar docētājiem norāda uz indivīda izpratni par līdznoteikšanās realizāciju studiju procesā universitātē. Sabiedriskajā perspektīvā solidarizēšanās kritērija noteikšanai tiek izvirzīti rādītāji, kas sasaucās ar šī pētījuma emancipējošo raksturu. *Emancipēts sabiedrisko procesu vērtējums* un *determinēts sabiedrisko procesu vērtējums* dod iespēju reflektēt par kritiski ideoloģiskās metodes izmantošanu studentu spriedumos un darbībā. Akcentējot kritiskā konstruktīvisma izpratni par izglītību kā sociāli pārveidojošu darbību un jauniešus kā pārmaiņu reprezentētājus un realizētājus, visiem trijiem kritērijiem ir pievienots rādītājs, kas saistīts ar indivīdam nozīmīgo, svarīgo nākotnes redzējumu – *biogrāfiski svarīgā nākotnes perspektīva*, *institucionāli svarīgā nākotnes perspektīva* un *sabiedriski svarīgā nākotnes perspektīva*.

Turpmāk tiks apskatīta pētījumā iegūto datu analīze kvalitatīvajā griezumā, kvantitatīvos rezultātus izmantojot kā fonu kvalitatīvajiem.

3.3. Pētījuma rezultāti

3.3.1. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte uz aptaujas un komentāru bāzes

Aptauja par jauniešu kritiskās domāšanas izpēti tika izstrādāta, balstoties uz Teodora Adorno 1949. gadā veikto pētījumu "Par autoritāru personību".(Адорно,2001) Apzinoties, ka Adorno pētījums ir veikts citā laikā, citā kultūras situācijā, tomēr tika pieņemts lēmums izmantot tieši šo izpētes metodisko struktūru, to adaptējot atbilstoši šodienas prasībām. Šāds lēmums pamatojās atziņā, ka tieši šis pētījums tiek uzskatīts par pamatu kritiskās pedagogijas un īpaši kritiskā konstruktīvisma pētījumu metodoloģiskajai izstrādei, kā arī pieņēmumā par tā atbilstību kritiskās domāšanas izpētei.

Pētījums "Par autoritāru personību" ir sociālpsiholoģisks pētījums, kurā tiek kombinētas kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes. T. Adorno, uzsverot kritiskās spriestspējas nozīmi demokrātiskas sabiedrības veidošanā, pētījumā vēlējās atklāt nosacījumus, kas cilvēka domāšanā liecina par autoritāras personības tapšanu. Pētījuma ideja sasaucas ar kritiskās teorijas atziņu par vēsturiski pastarpinātās kritiskās domāšanas veidošanās nepieciešamību, kas dotu iespēju mazināt pagātnes sociālo un politisko kļūdu atkārtošanos. Konkrētais pētījums bija sava veida konfrontācija ar fašisma vēsturi Vācijā. Uzskatot, ka indivīda domāšana reprezentē sabiedrisko apziņu, kā arī nosaka sociālo pārmaiņu virzību, Adorno vēlējās izziņāt, kā rodas autoritāra personība un kā autoritārisms saistīts ar fašisma rašanos.

Autoritāras personības veidošanos Adorno saistīja ar indivīda domāšanas veida specifiku - indivīds, kurš ir disponēts nekritiski pieņemt antidemokrātisku propagandu, ir potenciāls fašisma atbalstītājs.

Autoritāru, nekritisku domāšanu pretnostatot demokrātiskai jeb kritiskai domāšanai, tiek uzsvērts, ka par nekritisku domāšanu liecina antiemancipējošie faktori indivīda uzskatos, t.i., aizspriedumi, stereotipi, kas liedz reflektēt un izvērtēt situāciju. Autoritārisma izpētes mērķis bija atklāt un izanalizēt autoritārās domāšanas veidošanās nosacījumus, lai apzinātu iespējas un līdzekļus tā mazināšanai nākotnē.(Адорно,2001)

Pētījumā Adorno izmantoja trīs metodoloģiskās pieejas – empīrisku, hermeneitisko un ideoloģiski kritisko. Tas tika panākts, kombinējot kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes, kā arī izmantojot ideoloģisko kritiku kā metodi interpretāciju analīzei.

Datu vākšanai pētījumā tika izmantota aptauja, kas ietvēra sevī izteikumus ar slēptu antiemancipējošu raksturu. Respondenti, akceptējot vai neakceptējot šos izteikumus, apliecināja savas domāšanas autoritāro vai demokrātisko ievirzi. Aptaujas dati tika analizēti kvantitatīvi.

Tālākā pētījuma gaitā respondenti intervijās komentēja to, kādēļ viņi piekrituši vai nepiekrituši aptaujā ietvertajiem apgalvojumiem. Interpretējot aptaujā un intervijās iegūtos datus, tika izstrādāti noteikti autoritārās domāšanas pazīmju tipi. (Адорно, 2001)

Balstoties Adorno izstrādātajos pētījuma principos, šī promocijas darba ietvaros veiktajā pētījumā piedalījās 639 divu dažādu Latvijas universitāšu studenti - 528 Latvijas Universitātē un 111 Rīgas Stradiņa universitātē studējošie. Tika aptaujāti 342 bakalaura, 87 maģistra un 210 profesionālo programmu studenti, no kuriem 479 studē pilna laika klātienē un 160 nepilna laika klātienē.

356 respondenti ir vecumā no 18 – 25 gadiem, 133 vecumā no 26 –35 gadiem un 150 vecāki par 36 gadiem.

Jauniešu vecuma robežas 18 - 25 gadi tika izvēlētas apzināti, ņemot par pamatu sociologu minētā raksturīgākā augstskolu studentu vecuma (18 – 25 - 27 gadi) vidējo rādītāju. (Koroļeva, Rungule, Tabūns, 1999) Arī IZM statistika liecina, ka 2002./2003. akadēmiskajā gadā 62,4 % studentu Latvijas augstskolās ir tieši vecumā no 18 –25 gadiem. (IZM Statistika, 2002)

Pētījumā tiks analizētas 18-25 gadus veco respondentu atbildes, nepieciešamības gadījumā salīdzinot tās ar to respondentu grupas atbildēm, kuri ir vecāki par 25 gadiem.

Respondenti pētījuma gaitā aizpildīja aptauju (skatīt 1. pielikumu), kura ietver 50 izteikumus, kas tika veidoti, adaptējot T. Adorno pētījumā izmantotos, kā arī pievienojot papildus jautājumus par respondentu vecumu, dzimumu un specialitāti, kurā viņi studē. Respondentu uzdevums bija atzīmēt tos dotos izteikumus, kuriem viņi pilnībā piekrīt. Savukārt, tos, kuri kāda iemesla dēļ respondentiem nav pieņemami, atstājot neatzīmētus. Pētījuma turpmākajā gaitā 10 intervijās ar LU PPF Psiholoģijas nodaļas studentiem vecumā no 18 –25 gadiem tika komentēti aptaujas lapā ietvertie izteicieni, tādējādi paplašinot rezultātu analīzi ar pašu jauniešu argumentiem. Intervijas tika interpretētas pētnieku grupā.

Īpaši akcentējams ir aptaujas 26. jautājums, kurā tika jautāts par īpašībām, kas ir svarīgākās ikvienam cilvēkam, lai realizētu sevi mūsdienu atvērtajā sabiedrībā.

Visi pārējie 49 aptaujā iekļautie izteikumi liecina par dažādām autoritārām iezīmēm domāšanā, tādām kā stereotipi, aizspriedumi, mānītība, dzimumu diskriminācija (tā saucamais seksisms), agresīvs destruktīvisms utt.

Tā kā izglītība kritiskajā pedagogijā tiek skatīta kā socializācijas veids, kā sociāli pārveidojoša darbība, tad *studentu viedokļi, kas saistīti ar sociālo procesu vērtēšanu, ir nozīmīgi izglītības procesu analīzei*. Šajā pētījuma daļā tika izvirzīts uzdevums noskaidrot autoritārisma iezīmju struktūras studējošo jauniešu domāšanā. Aptaujas dati tiek pētīti, vērtējot studentu spriedumus gan pēc satura, gan arī pēc formas, t.i., tika analizētas arī viņu spriedumu veidošanās prasmes. Tas nepieciešams, lai iegūtu vispārēju studentu kritiskās domāšanas veidošanās situācijas raksturojumu, kas turpmāk tiks ņemts vērā, interpretējot studēšanas biogrāfijas.

Aptaujā iekļautie izteikumi, kas slēptā veidā ietver sevī noteiktus autoritāras domāšanas rādītājus, atbilstoši Adorno pētījumam tika sagrupēti pēc sekojošām autoritārās jeb nekritiskās domāšanas iezīmēm.

Konvenciālisms ir nešaubīga sabiedrības vairākuma konvencionālo vērtību nekritiska pieņemšana. Konvencionālo normu pieņemšanas procesā tiek fiksēti vispārēji pieņemtie, vienotie sabiedrības locekļu priekšstati par uzvedību noteiktas sociālās lomas ietvaros. Respektīvi, pieņēmumi, ka ministrs, docētājs, students pilda noteiktu konvencionālu lomu, kas pamatojas sabiedrības vairākuma shematiskā priekšstatā par to, kādai tai jābūt. (Vorobjovs, 2002) Konvenciālisms ir determinēts grupas domāšanas veids, kas apgrūtina emancipāciju un pašnoteikšanos, kas izpaužas realitātes nekritiskā, pretrunīgā, iluzorā uztverē un organizēšanā. Pamatojoties konvenciālismā, indivīds savu rīcību nevis kritiski izvērtē, bet gan meklē attaisnojumus ārējos apstākļos.

Par konvenciālismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

4. Mūsdienu baznīca ar tās dažnedažādajiem priekšrakstiem, ar tās liekulību neapmierina dziļi reliģiozu cilvēku; tā spēj ietekmēt galvenokārt naivus un par sevi nepārliecinātus, nekritiskus cilvēkus.
7. Publiski būtu jāizvairās no lietām, kuras citiem šķiet nepareizas, pat ja tu pats zini, ka patiesībā tās ir gluži normālas lietas.
15. Augstākajās mācību iestādēs pārāk liela uzmanība tiek veltīta intelektuālām un teorētiskām tēmām un pārāk maza vērība – praktiskām lietām un vienkāršiem dzīves tikumiem.

23. Lai gan bezdarbība ir lieliska lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un kaut cik vērtīgu.
24. Tas, ko cilvēks dara, nav tik svarīgi, ja viņš to dara labi.
35. Tas, kuram ir sliktas manieres, ieradumi un audzināšana, nevar gaidīt, ka viņu sapratīs un cienīs kārtīgi cilvēki.
36. Lielākā nelaime ir tā, ka cilvēki mūsdienās pārāk daudz runā, bet pārāk maz strādā.
49. Biznesmenis un fabrikants ir daudz svarīgāks sabiedrībai kā mākslinieks vai profesors.

Autoritārisma kā personības tieksmes pakļaut un pakļauties izpausmes ir agresivitāte, paaugstināts pašvērtējums un pretenziju līmenis, stereotipiska domāšana un izturēšanās, paškritikas trūkums, neiecietība pret citādi domājošajiem, varas dievināšana. Šajā pētījumā autoritārisms tiek analizēts divējādi – kā pakļaušanās autoritātei un kā autoritārā agresija.

Pakļaušanās pozīcija nozīmē nekritisku kādas idealizētas autoritātes viedokļu pieņemšanu. Tā izpaužas kā cilvēku neapzināta pakļaušanās grupas viedoklim, tās uzvedības formu atkārtošana, kuras iegūtas nekritiskas uztveres ceļā. Autoritārā pakļaušanās liecina par to, ka cilvēks nezina alternatīvas iespējas neatpazīstamas darbības vai uzvedības veida izvērtēšanai. Individuālam raksturīga vēlme pēc spēcīga autoritāra vadoņa, kurš uzņemas atbildību par ikviena domām un rīcību. Respektīvi, nav nepieciešams piepūlēties pašam – nozīmīgu lēmumu pieņemšana tiek deleģēta kādai autoritātei. Šāda pozīcija neapšaubāmi apgrūtina patstāvīgu spriedumu veidošanu, un likumsakarīgi arī pašnoteikta studēšanas modeļa izveidi. Cilvēks nav gatavs patstāvīgai rīcībai, viņa dzīves darbība ir ārēji determinēta. Pakļaušanās autoritatīvām manipulācijām no ārienes, visai nozīmīgi veicina antidemokrātiskas domāšanas veidošanos. (Адорно,2001;Razs,2001; Фромм,1998)

Savukārt autoritārā agresija ir individuāla vai grupu fiziska vai verbāla uzvedība, ko raksturo naidīgums un uzbrūkoša pozīcija. Tai raksturīga tendence aktīvi nosodīt cilvēkus, kuru rīcība neatbilst konvencionālajai vērtību izpratnei. Autoritārās agresijas pozīcija nepakļauj paša indivīda spriedumus kritiskai analīzei un izvērtēšanai. Autoritārās agresijas attīstība ir sociāli determinēta. To raksturo vēlme panākt kontroli, iegūt varu pār tiem, kas nav spējīgi autoritārajai nostājai pretoties. Vienlaicīgi autoritārās agresijas piekritējs dievina tos, kam ir vara. (Адорно,2001;Fromm,1973) Tā ir visnotaļ destruktīvas dabas izpausme, tā tāpat kā konvenciālisms liecina par cilvēka nespēju veidot kritiskus spriedumus.

Abi autoritārisma aspekti tiek analizēti kopā, jo autoritārisms viena cilvēka domāšanā mainās no vienas pozīcijas uz otru atkarībā no situācijas.

Par autoritārismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu aptaujā iekļauto izteicienu akceptēšana:

2. Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sievietei ir pakļauta lielākiem ierobežojumiem zināmās lietās, kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.
8. Progresīvas audzināšanas galvenā vērtība slēpjas bērnam dotajā lielajā brīvībā izpaust dabiskos impulsus un vēlmes, kas parasti izsauc nepatiku tajos cilvēkos, kas ir saistīti ar vidējām aprindām.
9. Patiesu nicinājumu ir pelnījis tas, kurš attiecībās ar saviem vecākiem pastāvīgi neizrāda mīlestību, pateicību un cieņu.
14. Lai produktīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jā dara un ar ko konkrēti jāsāk.
16. Katram cilvēkam ir stingri jātic pār viņu pārākam dievišķam spēkam, kuram viņš pilnībā ir pakļauts un kura lēmumos nešaubās.
18. Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces attīstību, taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.
21. Paklausība un cieņa pret autoritāti – tas ir svarīgākais tikums, kas bērniem būtu jāiemācās.
32. Ja šai valstij kaut kas ir vajadzīgs, tad ne jau likumi un institūcijas, bet gan vīrišķīgi, nenogurdināmi un pašreizēji vadoņi, kuriem tauta varētu uzticēties.
37. Jaunatnei dažreiz mēdz būt dumpīgas idejas; bet tad, kad viņi pieaug - viņiem tās ir jāpārvar un jānomierinās.
38. Jaunatnei vairāk par visu ir nepieciešama stingra disciplīna, stingra apņēmība un gribas spēks, lai strādātu un cīnītos ģimenes un tēvijas labā.
39. Runājot par valdību, jāatzīmē, ka cilvēki ir muļķi pēc savas dabas vai arī aplipinājušies ar vājprātīgām idejām.
40. Liela daļa no mūsu sabiedrības problēmām tiktu atrisināta, ja mēs atbrīvotos no asociāliem elementiem, krāpniekiem un plānprātiņiem.
47. Neviens normāls, vesels, kārtīgs cilvēks nav spējīgs pat iedomāties apvainot kādu savu tuvu draugu vai radnieku.
48. Par svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām.

Antiintracepcija ir nevēlēšanās akceptēt subjektīvo, ar fantāziju un jūtām saistīto. Ja intracepcija tiek saprasta kā subjektīvo jūtu, fantāziju, pārdomu dominēšana.(Адорно,2001), tad antiintracepcija izpaužas kā pretošanās tai, t.i., tendence, veidojot spriedumus, vadīties pēc konkrētiem viennozīmīgi uztveramiem, reāliem faktiem. Antiintracepcija nozīmē vērstību uz stereotipisku domāšanu un pārmērīgu savu iedomātās varas izcelšanu. Tā ir neiecietīga pozīcija pret subjektīvām pārdomām, kas apgrūtina

cilvēka vērtību orientāciju veidošanos un rada empātijas trūkumu. Cilvēks neuzdrošinās domāt par subjektīvajiem fenomeniem, jo baidās izveidot “nepareizu” spriedumu, baidās pazaudēt savu iluzoro stabilitāti domāšanā. Arī antiintracepcija padara indivīdu viegli manipulējamu.

Par antiintracepciju studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

11. Romāni un stāsti, kas vēsta par domām un jūtām, ir neinteresantāki nekā tie, kas stāsta par rīcību, mīlas stāstiem vai piedzīvojumiem.
22. Ir lietas, kas ir pārāk intīmas vai pārāk personīgas dabas, lai tās varētu apspriest pat ar pašiem tuvākajiem cilvēkiem.
33. Vājprāts dažkārt var būt arī prāta pārpūles sekas.
41. Ja kādam ir problēmas, tad viņam nevajadzētu par tām domāt – būtu jāpievēršas daudz patīkamākām lietām.
43. Šodien cilvēki arvien vairāk iejaucas tajās jomās citu dzīvē, kam visādā ziņā jābūt privātām.
44. Grāmatās un filmās ir jāpievēršas ne tik daudz dzīves netīrajām un skumjajām ainām, bet gan jākoncentrējas uz izklaidējošām un cēlām tēmām.

Māņticība un stereotipisms nozīmē tendenci domāt stingrās sastingušās, ārēji determinētās kategorijās, shēmās. Stereotipiskai domāšanai raksturīga ticība mistiskām, neizskaidrojamām, nepierādāmām parādībām.

Sociālie stereotipi veidojas sociālās realitātes fenomenu shematiskas kategorizācijas rezultātā. To izmanto vairākums cilvēku kā paņēmienu, lai vienkāršotu pasaules izpratni un uztveri, tās objektus nevis kritiski izvērtējot, bet gan shematiski sagrupējot. Stereotipizācija tiek realizēta, pamatojoties uz līdzdalības un atšķirības uztveri un izdalīšanu sociālajās kopās. Sociālās realitātes shematiskajā klasifikācijā raksturīgākie ir stereotipiskie spriedumi par dzimuma, nacionalitātes, rases atšķirībām, sociālajām lomām, reliģiskajiem un kultūras faktoriem. (Vorobjovs, 2002) Šī nekritiskā domāšanas pazīme ietver sevī arī aizspriedumus kā negatīvu un nepamatotu sprieduma veidošanas nostādni, kā arī diskriminējošu attieksmi, kas izpaužas kā negatīva, bieži vien pat agresīva uzvedība attiecībā pret nepieņemamo sociālo grupu.

Par māņticību un stereotipismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

1. Kādu dienu var izrādīties, ka astroloģija spēj izskaidrot daudz vairāk, nekā mēs iedomājamies.
3. Mūsdienās pārāk daudzi cilvēki dzīvo pret dabisku, pārāk izsmalcinātu dzīves veidu; mums nepieciešams atgriezties pie tradicionālajām vērtībām, pie aktīvāka un enerģiskāka dzīves veida.

10. Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte; mums jābūt gataviem uz pastāvīgu pārmaiņu, konfliktu un apvērsumu periodu.
20. Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.
28. Dažiem cilvēkiem raksturīga iedzimta tieksme savā dzīvē nenovēršami grimt lejup.
45. Cilvēki principā iedalās divās grupās: vāmajos un stiprajos.
46. Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav spējīgs tieši skatīties jums acīs.

Destruktīvisms un cinisms izpaužas kā vispārīgs naidīgums, ko raksturo radikāli noraidošs, negatīvs spriešanas veids, nespēja konstruēt jēgpilnus darbības modeļus. Destruktīvie spriedumi tiek veidoti, neizmantojot morālā vērtējuma aspektu, tie ir šauri pragmatiski un saistīti ar indivīda nevēlēšanos vai nespēju uzņemties atbildību par savu rīcību. Destruktīvu spriedumu veidošana pēc būtības ir nevis kritiska, bet kritizējoša. Vērtējums netiek saistīts ar savu uzskatu korekciju, bet gan vienpusīgi tiek vērsti uz apkārt notiekošā destruktīvu kritizēšanu. Turklāt netiek piedāvāti nekādi konstruktīvi problēmsituāciju risināšanas varianti. (Адорно, 2001) Šī nekritiskās domāšanas iezīme ir pamats deviantas uzvedības modeļa izvēlei, īpaši jauniešu vecumposmā.

Par destruktīvismu un cinismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

12. Ziņas par kara zvērbām Čečenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.
17. Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena iemesla dēļ.
25. Kari un konflikti būs vienmēr, jo tādi nu reiz ir cilvēki.
29. Uzmanīgi ieskatoties var secināt, ka cilvēkam raksturīgi vienmēr domāt par personīgo izdevīgumu un labumu.
50. Mūsu sabiedrības patiesi tradicionālais dzīves veids tik pārlietu ātri izzūd, ka, iespējams, to būs nepieciešams saglabāt piespiedu kārtā.

Spēka kulta atbalstīšana *domāšanā* nozīmē indivīda sevis identificēšanu ar tēlu, kas ietver būtisku spēku. Spriedumi tiek veidoti, izmantojot autoritāra spēka pozīcijas. Spēka kulta atbalstīšana ir spriešana, balstoties šauri shematiskās pretējās, “melnbaltās” kategorijās, piemēram, “stiprs – vājš”, “labs – ļauns”, “valdīt – pakļauties”. Šai nekritiskās domāšanas pazīmei raksturīga nedemokrātiska spēka dominēšanas atzīšana, sava nekritiski pieņemtā, nepamatotā viedokļa uzspiešana. Spēka kulta izpaužas arī pretēji - indivīds identificē sevi ar “mazo cilvēku”, kurš lepojas, ka ir kādās saistībās ar kādu harizmātisku varu pārstāvošu autoritāti, piemēram, ir reiz sasveicinājies vai saskatījies ar to. Ar šādas

“nozīmīgas” pazīšanās palīdzību indivīds ceļ savu vērtību un nekritiski pamato savus spriedumus ar šīs autoritātes teikto. Spēka kults izpaužas arī kā diskriminējoša attieksme pret sabiedrības “citādo” daļu, kas kādu iemeslu dēļ neatbilst konvencionālajam vērtējumam un simbolizē vājumu. Adorno nosauc spēka kultu par būtiskiem autoritārās domāšanas draudiem sabiedrībai.(Адорно,2001)

Par spēka kulta klātbūtni studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

5. Kad tiksīm galā ar saviem ārvalstu ienaidniekiem, mums jāsakoncentrējas uz cita veida cilvēku ienaidniekiem, tādiem kā žurkas, čūskas un kukaiņi.
6. Kā likums - uzticēšanās kādam noved pie necieņas.
34. Ne vājums, ne grūtības mūs neapstādinās, ja mums ir pietiekoši spēcīga griba.

Seksisms, savukārt, ir pārmērīga interese par seksuāla rakstura pārkāpumiem, ko izsaukusi savas seksualitātes sublimācija un projekcija. Tai raksturīga vēlme savos spriedumos nosodīt visu, kas saistīts ar seksuālas dabas konvenciālo normu pārkāpumiem. Indivīds nekritiski pieņem nepārbaudītu uzskatu, ka vairums sabiedrības locekļu ir netikumiski, amorāli. Tic amorālā dzīves veida ārkārtīgai izplatībai un uzskata, ka smagi jāsoda visus, kas iesaistās šīs amoralitātes radīšanā. Lai gan savu dzīves veidu indivīds norobežo no šīm nosodāmajām parādībām, viņš neatzīst citu cilvēka tiesības uz privātu seksuālo dzīvi, uzskata, ka viņa nepierādītie apgalvojumi ir jāpadara publiski.(Адорно,2001)

Par seksismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

13. Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par tīpašu samaitātību; šī dzīves veida piekritējus smagi jāsoda.
19. Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti salīdzinājumā ar to, kas pie mums šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismazāk varētu gaidīt.
42. Seksuālie noziegumi – tādi kā izvarošana un vardarbība pret bērniem ir pelnījuši vissmagāko sodu - nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēršanu ar pātāgu vai vēl ko bargāku.

Projektīvisms ir nekritiska ticība neizbēgamiem, neatgriezeniskiem, drūmiem procesiem, kas neapšaubāmi notiek un nākotnē notiks pasaulē. Indivīds projicē savus neapzinātos instinktīvos impulsus uz ārējo pasauli.

Psiholoģijā projekcija tiek skaidrota kā pūļa un indivīda mijdarbības mehānisms, ko raksturo vēlamā, subjektīvā un reāli notiekošā norobežošanas trūkums. Atceroties, ka pūļa apziņa nepieļauj kritisko domāšanu, bet gan tikai automātisko, pūļa radītā ideja, tēls projekcijas ceļā automātiski var kļūt par katra pūļa locekļa un visa pūļa uzvedības, reālās darbības motīvu. Projekcija īpaši izpaužas panikas vai jebkurā citā krīzes situācijā, tā var kļūt par pūļa palaišanas mehānismu grautiņu rīkošanā. (Адорно, 2001; Le Bons, 1998)

Par projektīvismu studējošo jauniešu domāšanā liecina sekojošu izteicienu akceptēšana:

27. Pilnīgi iespējams, ka šo karu un konfliktu sēriju vienreiz un par visām reizēm apstādinās zemestrīces, plūdi vai kāda cita katastrofa, kura iznīcinās pasauli.

30. Daudz vairāk nekā cilvēki to apzinās, mūsu dzīvi nosaka savvērestības, ko slepeni organizē mūsu politiķi.

31. Šodien, kad cilvēki tik brīvi pārvietojas pa visu pasauli, nepieciešams aktīvi cīnīties par infekciju un slimību ierobežošanu.

Tā kā nekritiskās domāšanas pazīmes tika grupētas, apvienojot dažādu izteikumu skaitu, tad analizējot aptaujas rezultātus, tika aprēķināts vidējais akceptēto atbilžu biežuma rādītājs.

Aptaujas 26. jautājums, kas nav ietverts nevienā no nosauktajām astoņām izteikumu grupām, kā jau tika minēts, aptaujā tika iekļauts, lai noskaidrotu, kuras no nosauktajām īpašību grupām studējošajiem jauniešiem šķiet svarīgākās.

26. Kuras no zemāk minētajām īpašībām cilvēkam ir vissvarīgākās? *Atzīmējiet trīs svarīgākās ar X.*

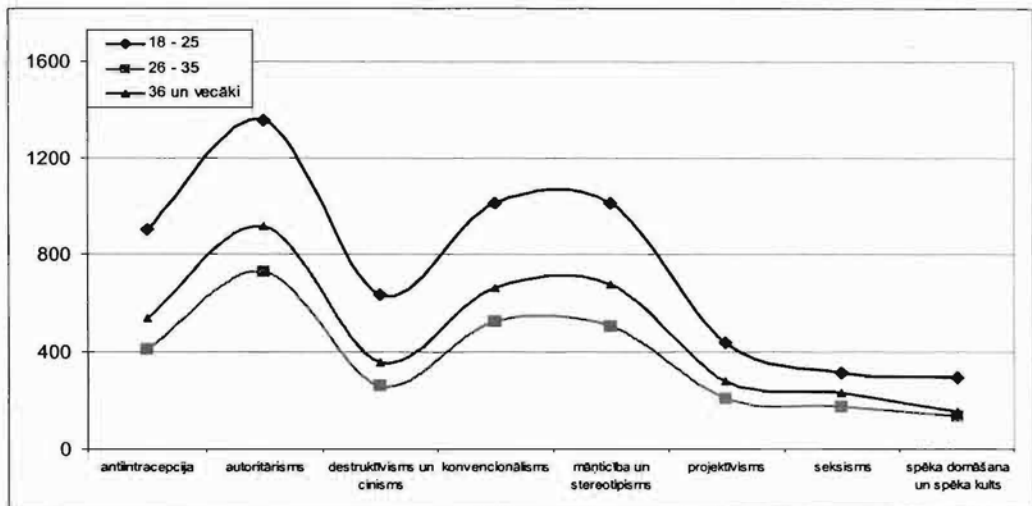
*mākslinieciskās spējas un jūtīgums
mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs
enerģija, izlēmība un gribas spēks
augstsirdība, cilvēcīga sociālā pozīcija
sakoptība un labas manieres
delikātums un smalkjūtība
prasmē darīt darbu, praktiskais ķēriens un taupīgums
saprāta spēks un nopietnība
emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte
draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko*

Atbildes uz šo jautājumu norāda uz jauniešu viedokli par mūsdienu sabiedrības loceklim nozīmīgākajām īpašībām, kas viņuprāt nepieciešamas, lai tajā varētu pašnoteikties.

Apkopojot aptaujas datus tika konstatēts, ka respondenti kaut reizi ir atzīmējuši visus aptaujas lapā iekļautos izteikumus. (7. zīmējums)

7. zīmējums.

Kopējie aptaujas rezultāti pēc biežuma



Visu trīs vecuma grupu respondenti visbiežāk ir piekrituši tiem izteikumiem, kas saistīti ar *autoritāru* spriedumu veidošanu. Nākošā akceptēto izteikumu grupa pēc biežuma respondentiem vecumā no 26 – 35 gadiem ir *konvenciālisms*, savukārt studentiem, kas vecāki par 36 gadiem – *mānītība un stereotipisms*. Studējošajiem jauniešiem vecumā no 18 –25 gadiem *konvenciālismu*, kā arī ar *mānītību un stereotipismu* saistītie izteikumi ir akceptēti vienādi bieži. Respondentiem vecumā no 26 – 35 gadiem *mānītību un stereotipismu* ir trešā izteikumu grupa pēc biežuma. Savukārt, respondenti, kuri ir vecāki par 36 gadiem, trešā visbiežāk akceptēto grupa ir ar *konvenciālismu* saistītie izteikumi.

Pārējo izteikumu grupās iekļautie izteikumi visās respondentu vecumā grupās ir akceptēti retāk. Studējošie jaunieši grupā vecumā no 18 – 25 gadiem ar anti – intracepciju saistītie izteikumi ir ceturtā biežāk atzīmētā izteikumu grupa, tai seko destruktīvisms un cinisms, tad projektīvisms, tad seksisms un visbeidzot – spēka domāšana un spēka kults.

Respondentu grupā vecumā no 26 - 35 gadiem, kā arī grupā, kas ir vecāki par 36 gadiem akceptēto izteikumu grupas pēc biežuma izkārtojas tāpat.(skatīt 1. pielikumu)

Statistiski analizējot aptaujas datus tika izmantots Stjudenta T - tests vidējo atšķirību noteikšanai starp abu universitāšu respondentu atbilžu biežumiem. Tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības pie varbūtības 0,95 – Rīgas Stradiņa universitātes studentu atbildēs izteikumi, kas attiecināmi uz konvenciālismu, autoritārismu, mānītību un stereotipizāciju, destruktīvismu un cinismu kā arī seksismu, tikuši akceptēti retāk nekā Latvijas Universitātes studentu atbildēs.(skatīt 2. pielikumu) Pamatojoties uz to,

ka no 111 RSU respondentiem 107 ir vecumā no 18 –25 gadiem, tika secināts, ka studējošie jaunieši ir mazāk disponēti pieņemt nekritiskus spriedumus kā studenti, kas vecāki par 25 gadiem.

Lai to pamatotu, tika analizētas atšķirības starp LU studējošo respondentu vecuma grupām, izmantojot dispersiju analīzi. Analīze parādīja statistiski nozīmīgas atšķirības pie varbūtības 0,95 starp 18 – 25 gadus veco un vecāko respondentu atbildēm – LU tāpat kā RSU studējošie jaunieši retāk nekā pārējie respondenti ir akceptējuši izteikumus no tām pašām 5 grupām. (skatīt 2. pielikumu) Tādējādi apstiprinājās sākotnējais pieņēmums, ka studējošie jaunieši ir mazāk disponēti pieņemt kritiski neizvērtētus, autoritārus apgalvojumus.

Līdz ar to, arī šajā pētījumā, līdzīgi kā citos mūsdienu pētījumos par jaunatni, tika konstatēts, ka jaunatne, salīdzinājumā ar citām sociālajām grupām, kritiski izvērtējot sabiedrības pārmaiņas, visaktīvāk atbalsta demokrātiskas sabiedrības veidošanos.(Held,1999; Rungule, Tabuns, Koroleva,1999; Tīsenkopfs,1998)

Kā jau tika minēts, visās respondentu vecuma grupās dominē ar *autoritārismu* saistīto izteikumu akceptēšana. Jāsecina, ka aptaujātie studenti neatkarīgi no vecuma grupas ir disponēti realizēt savu individuālo un sociālo pozīciju caur pielāgošanos, pakļaušanos un paklausību autoritatīvam viedoklim.

Tiek uzskatīts, ka, atzīstot par saistošu autoritatīvas rīkojuma esamību, indivīds pieļauj, ka autoritatīvās varas nesēji ietekmē viņa spriešanas veidu. Autoritatīva vara pieprasot paklausību, “pakļauj cilvēka spriedumus”, t.i., gaida, ka pavēles adresāts par savas rīcības virzītāj spēku izvēlēties nevis savu, bet pavēles devēja gribu, pieņems to savu pārdomu vai spriedumu vietā un izslēgs vai aizkavēs jebkādu sava adresāta patstāvīgu izpildāmās darbības apsvēršanu pēc būtības. Dispozīcija uz autoritārismu ir saistīta ar divām interpretācijām – vienā cilvēks pakļaujas, ja viņam pašam nav sava sprieduma par pieprasītās rīcības veikšanas būtību, otrā paklausa pat tad, ja pavēle ir pretrunā ar viņu personisko pārliecību.(Razs,2001) Šāda paklausība ir ārēji noteiktas regulācijas izraisīta, tā balstās bailēs no soda vai cerībā uz apbalvojumu, turklāt sacelšanās pret autoritāšu noteikto kārtību tiek uzskatīta par nepieņemamu.(Фромм,1998) Otrs autoritāras domāšanas aspekts ir saistīts ar agresijas sublimēšanu. Paužot nekritiski pieņemto uzskatu, viņš to ir pieņēmis par savu. Līdz ar to cilvēks, kurš pakļaujas autoritāram viedoklim, pats sagaida šādu bezierunu pakļaušanos arī no citiem.

L. Kolbergs nekritisku paklausību autoritatīvam viedoklim ir nosaucis par morālās spriestspējas attīstības zemāko stadiju un attiecina uz pirmskonvenciālo morāles izpratnes līmeni.(Kohlberg,1987) Šai stadijai raksturīga orientēšanās uz sodu un paklausību, visai nosacīts respekts pret morālajām likumbām. Cilvēka izturēšanās ir autoritatīvu personu noteikta.

Aptaujas rezultāti rāda, ka respondenti ir disponēti pieņemt šādu rīcības modeli, kas ir visai izplatīti to cilvēku vidū, kurus saista totalitārā valstī veidojusies pieredze. Sociālajās zinātnēs tiek pētīts “postpadomju apziņas” fenomens, t.i., apziņas specifika sabiedrībā, kas atrodas demokrātisko pārmaiņu procesā. Šī fenomena izpēte saistās ar vairākām būtiskām problēmām, kuru risināšana ir arī pedagogijas kompetence: 1) sociālo stereotipu, sociālā *consensus* (vienošanās) laušana; 2) vērtību skalas transformēšanās; 3) sociālās un individuālās identitātes krīze.(Андреева,2000) Atvērta sabiedrība top gadu desmitiem ierasto slēgtās sabiedrības un jauno demokrātisko vērtību konfrontācijas fonā. Šim procesam raksturīgi, ka apziņā dominē iepriekš piefiksētie stereotipi un vērtību izpratne vai arī izveidojas specifiskas veco un jauno stereotipu kombinācijas kā nodrošinājums vērtību orientieru zudumam. Ir pašsaprotami, ka cilvēks tiecas balstīties vērtību orientācijā, kas šķiet pazīstamāka, līdz ar to arī stabilāka.

Ir atzīts, ka izglītības iestādes kā sociālas struktūras ir visai konservatīvas.(Андреева,2000;Fulans,1999) Turklāt Padomju Savienībā un citās sociālisma bloka valstīs tieši skola bija pakļauta lielai totalitārās ideoloģijas normu un standartu ietekmei. Un, lai gan izglītības iestādes nespēja palikt ārpus sabiedrisko pārmaiņu procesiem pēc šo valsts iekārtu sabrukuma, tomēr tajās slēgtas sabiedrības modelis saglabājās arī laikā, kad politiskās transformācijas aiz to sienām jau notika.(Андреева,2000) Tādēļ ideja par izglītības institūcijām kā sociālo pārmaiņu realizētājām ir jāīsteno, orientējoties ne tikai uz reformām sistēmā, bet īpaši akcentējot cilvēka emancipācijas un pašnoteikšanās iespējas.

Neskatoties uz to, ka aptaujas rezultāti parādīja, ka studējošie jaunieši ir mazāk disponēti akceptēt kritiski neizvērtētus viedokļus nekā studenti, kas vecāki par 25 gadiem, vidēji katrs respondents vecumā no 18 –25 gadiem ir akceptējis ar autoritārismu saistītos izteikumus 3 – 4 reizes. Šis fakts pedagogiem dod iespēju izvērtēt mācību un audzināšanas metodes, ko līdz šim izmanto gan skolā, gan ģimenēs. Tas liek secināt arī to, ka augstskolās izmantotās mācību metodes nepietiekami veicina patstāvīgas, kritiskas domāšanas pilnveidi, kā arī to, ka studentiem ir bijis visai maz iespēju reflektēt par sabiedriski

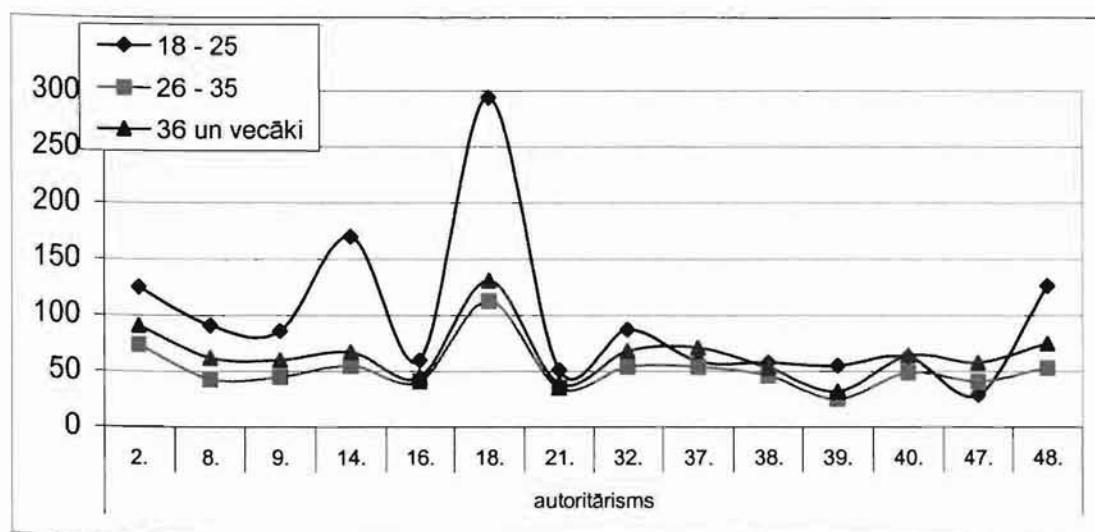
nozīmīgiem jautājumiem. Izglītība nozīmē personisko pašizteiksmi, nevis valsts, sabiedrības, ekonomikas, zinātnes un tehnikas attīstību (Bēme, 2003), tomēr izglītības subjektu refleksija par šiem jautājumiem norāda uz situāciju izglītībā kopumā.

Izvērtējot politiskās katastrofas un apzinoties to atkārtošanās draudus, Rietumeiropā jau kopš 20. gs. 60 gadiem tiek diskutēts par antiautoritārās pedagogijas iespējām. (Flitner, 2001) Tiek izvirzīta tēze, ka disciplinēšana kā sabiedrībā pieprasītākais pedagogiskās darbības uzdevums un paklausība kā tās rezultāts likumsakarīgi veicina autoritāras, nekritiski domājošas sabiedrības izveidošanos. Tādēļ tiek akcentēti pedagogiskās darbības mērķi, kas veicina cilvēka pašizaugsmi. (Gudjons, 1998) Arī Latvijas izglītības aktuālās pamatnostādnēs ir runa par pedagogisko mērķu maiņu, taču būtu jāpēta to īstenošana.

Sīkāk analizējot ar autoritārismu saistīto izteikumu grupu, atklājas būtiskas atšķirības 18. un 14. izteikumu izvērtēšanā. (8. zīmējums)

8. zīmējums

Dispozīcija uz autoritārismu *Izteikumu akceptēšanas biežums*



Visu trīs vecumu grupu respondenti visbiežāk ir akeptējuši izteikumu:

18. Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pāvirzījušas cilvēces attīstību, taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.

294 no 356 respondentiem vecumā no 18 –25 gadiem šim izteikumam piekrit. Līdzīga situācija ir arī pārējās respondentu vecuma grupās – šo izteikumu akeptējuši 113

no 133 studentiem vecumā no 26 līdz 35 gadiem un 131 no 150 studentiem, kas vecāki par 36 gadiem.

T. Adorno, iekļaujot šo izteikumu savā aptaujā, uzskatīja, ka tā akceptēšana norāda uz cilvēka nespēju pieņemt konvenciālās vērtības - šajā gadījumā zinātni kā vispārārstītu vērtību un zinātnisko domāšanu kā pasaules izzināšanas veidu. Neatzīstot zinātnes pretenzijas risināt cilvēcei nozīmīgas problēmas, netiek novērtēts cilvēka prāta radošais potenciāls.

18. izteikumu komentēja 4 no intervijās iesaistītajiem studentiem. Visi intervējamie piekrita šim izteikumam. Studente A. savā komentārā atsaucās uz cilvēka domāšanas komplicēto dabu, kas nav pakļaujama pilnīgai izpētei.

A.: "Jā, es, es pilnīgi piekritu šim apgalvojumam, jo cilvēks pēc savas būtības ir neapzināta būtne. Jā, mēs varam tur izčakarēt smadzenes, varam tur, es nezinu, asins sastāvu uzziņāt, visādus tādus bioloģiskus procesus un/un tā, bet tajā pašā momentā - kāpēc cilvēks rīkojās vienā vai citā situācijā citādāk, otrādāk - nevienu nevaram apzināt. Un tajā pašā momentā - vakar skatījāmies vienu filmu treniņam - un tur cilvēks arī bija //khm// ar attīstības traucējumiem, un //ē// viņš bija psihiatriskajā slimnīcā. Pēc divdesmit pieciem gadiem viņu izlaida, un viņš, viņš bija tur aizgādāts - nogalināja savu māti, un-un-un viņa tur partneri, nu - bija ļoti dusmīgs. Un it kā bija noteikts, ka viņam vairāk nav noslieces uz pašnāvību, bet pēc tam viņš arī vēlreiz izdarīja to un-un-un - nevar zināt. Un mēs vienkārši aizejam atkal uz to jautājumu, kāpēc tas tā notiek? Jo reāli, jā, pamatos mēs varam izzināt, kas tur, kā tur smadzenēs viss darbojas, bet kāpēc cilvēkam, viņš rīkojas tā vai citādāk, man liekas, tas nav - nav zināms. "

Studente G. pamato savu atbildi, kā argumentu izvēloties nākotnes neskaidrību un precīzas prognozēšanas neiespējamību. Taču viņa nereflektē par to, ko cilvēka prāts principā ir spējīgs izzināt un kas nav viņa kompetence.

G.: "N-nu, jā, piekritu. Nu, noteikti, ka ir, ka ir visādas lietas, kas/kas vēl nāks un kas vēl tiks atklātas, un droši vien es nomiršu, un/un un pat/pat sapņos nerādīsies, vēl kas viss var būt, () pēc kaut kādiem gadiem, bet īstenībā, nu, cilvēks nav visspēcīgs tomēr, un es domāju, ka nebūs, teiksim, netiks atklāts kaut kāds eliksīrs, kas, nu, mūžīgās dzīvības vai kaut kas tamlīdzīgs, kad, nu, pamatā viss, nu, pamatā cilvēks //iesmejas// paliks mirstīgs, un un/un/un, teiksim, nu, to lietu, es domāju, neatklās gan. Jā, bet par to grūti spriest, jo, nu, mēs jau nevaram pat iedomāties, kā varētu būt kaut kad nākotnē."

Citā komentārā runa ir par katras specifiskās zinātnes ierobežotību. Taču netiek mēģināts rast kādu konstruktīvu risinājumu izvirzītajai problēmai.

L.: "...vērojot tos zinātnes visus sasniegumus, arī tagad, viņiem liekas, ka viņi iet pa apli - piemēram, tagad ir atklāta kaut kāda tur kvantu mehānika un viss kaut kas tāds, par ko priekš() kaut kāds tur Platons un vēl kaut kas, nu, var just, ka viņš ir par to runājis, ka viņam ir bijusi tā ideja. Tad es tā domāju, nu, tā kā viņš toreiz nevarēja tā pilnīgi un absolūti kaut ko izskaidrot, nu, tikai mēģinājums bija ļoti labs, tā arī mūsdienās - tas pats notiek arī zinātnē, kaut gan tās it kā ir dažādas sfēras tagad - humanitāras un eksaktas, es domāju, ka viņas viena otru papildina un tā un tā, un attīstība, viss neapšaubāmi notiek, bet nu, nu, kamēr pastāv tāda pretruna, ka, piemēram, teiksim, humanitārie nevar izskaidrot visu humanitārā veidā un eksaktie nevar visu izskaidrot eksaktā veidā, nu, tikmēr/tikmēr mums nekāda pilnība arī netiks sasniegta. Tā. Jo katra tāda, nu, noteikta //ē// pieceja ir ierobežota līdz ar to, ka viņa ir noteikta un stingra. "

Studente M. izteikumam piekrīt daļēji un uzskata, ka zinātne spēj risināt cilvēcei būtiskas problēmas un, iespējams, ka kādreiz būs iespējams "gandrīz viss". Taču arī šajā komentārā netiek analizēts tas, ko iespējams panākt ar zinātniskās pētniecības palīdzību un kas nav zinātnes uzdevums.

M.: "Pirmajai daļai noteikti piekrītu, ka viņas ir pavirzījušas cilvēces attīstību kaut vai ar to, ka medicīnā ir izgudrojuši ļoti daudzas zāles daudzām agrāk neārstējamām slimībām. „*Lietas, ko cilvēka prāts neapgūs*”, nu, iespējams, ka kaut kas paliks neatklāts, bet šobrīd, skatoties uz to, cik ātri viss iet uz priekšu - nesen redzēju vienu raidījumu, tā tīri fragmentāri, nu, kad cilvēkiem ir mērķis izgudrot zāles, kas paildzinātu jaunību, respektīvi, tā kā izsaucot kaloriju badu, kā rezultātā veidojas kaut kāda aizsargreakcija, kāpēc cilvēks nenoveco. Tā kā, man liekas, kad nu jau ir gandrīz viss iespējams. “

Lielas respondentu skaits, kuri ir akceptējuši doto izteikumu, parāda, ka studenti šajā jautājumā nav iedziļinājušies un mēģinājuši to kritiski analizēt. Būdami universitātes studenti, viņi ir nepietiekami domājuši par jautājumiem, kas saistīti ar zinātnes jēgu, nozīmi un iespējām. Arī komentāros netiek parādīta spēja kritiski spriest par zinātnisko domāšanu.

Cilvēka prāts ir nozīmīgākais zinātniskais instruments (Nūts, 2002), tādēļ studentiem kā topošajiem zinātniekiem nepieciešams izprast patiesības meklējumu zinātnisko dabu, izprast to, kā rodas teorijas un kā tās ietekmē pasauli. Diskusija zinātnē un starp dažādām teorijām dod iespēju tām attīstīties. Diskusija par zinātniskās domāšanas robežām un iespējām attīsta zinātniski kritisko spriestspēju, kas nodrošina studenta iespējas studēt, atbilstoši universitātes būtībai.

Aptaujas rezultāti rāda, ka arī 14. izteikumu ir akceptējis visai liels respondentu skaits vecumā no 18 līdz 25 gadiem – 170 no 356. (10. zīmējums) Abu pārējo vecumu grupu studenti tam piekrituši daudz retāk (no 26 līdz 35 gadiem – 55 reizes, vecāki par 36 – 67 reizes).

14. Lai produktīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jā dara un ar ko konkrēti jāsāk.

Šis izteikums saistīts ar nekritisku pakļaušanos autoritātes norādījumiem, pasīvas sociālās pozīcijas pieņemšanu, ikviena līdzdalības nozīmes neapzināšanos. Tieši ikviena sabiedrības locekļa aktīva līdzdalība sabiedriski svarīgu lēmumu pieņemšanā ir nozīmīgs demokrātiskās sabiedrības veidošanās nosacījums. Taču tieši studējošajiem jauniešiem, kas piedalījās aptaujā, tas šķiet mazsvarīgāk kā citiem respondentiem.

Studentu komentāri šī izteikuma sakarā bija visai atšķirīgi - divi uzsvēra, ka detalizēta izskaidrošana nepieciešama tādu darbu veikšanā, kas prasa precizitāti un instrukcijas, uzsverot, ka šāds apgalvojums nevarētu attiekties uz radošu darbības procesu.

I: “//m// Nu, viss tas darbs būs produktīvs, jā - būs produktīvs darbs, ja tev paskaidro, kas tev jādara, ja tu esi, ja tu strādā kaut kādā cehā un tev tur tās detaļiņas tur jātaisa kopā, nu tad, nu, tev ir noteikta instrukcija - piecas minūtes darīt to, piecas - to, to un to, tad arī strādā. Tajos darbos, kur nepieciešams radošums, nu, tur galīgi neder. Tā kā ...”

Taču komentārā netika analizēta izteikumā ietvertā doma, ka instrukcija principā tiek uzskatīta par produktīva darba priekšnoteikumu, lai gan tieši šī apgalvojuma daļa to padara par nepamatotu.

Nākamajā komentārā studente veiksmīgi sasaista studijās apgūtās teorētiskās zināšanas ar izteikuma vērtējumu.

A: “Nu, šitais apgalvojums varētu patikt cilvēkam, kuram ir eksternās kontroles lokuss. Nu, tas ir //ē// cilvēka //ē//, tāda personības īpašība, ka viņi vairāk strādā pakļauti direktīvam vadības stilam, un viņam konkrēti jāpasaka, kas viņam un ko ir jādara.”

Komentārs tiek balstīts pieņēmumā, ka nevis dažādi darba veidi nosaka dažādu pieeju, bet gan dažādi ir cilvēki, kuri izvēlās darbības organizēšanas veidu. Tātad, atzīstot, ka nevis no darba, bet no cilvēka paša arī ir atkarīgs, kādu stratēģiju izvēlēties, lai produktīvi veiktu darbu.

A: “nu jā, nu ir cilvēki, kas tādi konkrēti, viņi, nu, piemēram, tur detalizēti direktīvi, un ir tie, kas, nu, ir (()) jā, un ir tie, kas ir līderi, kas visu () izkapās, un/un/un es tev arī teikšu, ka vienkārši tas vadīšanas - tā nav nekāda nosliece - nē, tas ir vienkārši - daži cilvēki uzņem atbildību par savu darbu un daži neuzņem un domā, ka tas ir - vainīgi citi. Un tas ir tas pats, ka vienkārši tā, tā jau nav. //ē// Tā, tā, ka es domāju, lai produktīvi veiktu darbu, nav nepieciešams, ka priekšniecība dotu - dotu detalizētus paskaidrojumus.”

Komentārā arī tiek uzsvērts, ka cilvēki “instrukciju pildītāji” neuzņemas atbildību par savu darbu, jo ir izpildījuši tikai viņiem uzdoto. Studente parāda tādejādi, ka spēj pamatot savu viedokli, balstoties universitātē apgūtās teorētiskās zināšanās, t.i., prot izmantot, tās iesaistot citos kontekstos.

Nākamajā komentārā studente K., atsaucoties uz savu pieredzi, uzsvēra, ka darbs, kurš saistīts ar paša cilvēka iniciatīvu ir produktīvāks, nekā tas, kas prasa detalizētas instrukcijas. Taču pieļāva, ka ir tādas situācijas, kad instrukcijas ir nepieciešamas.

K: “//mm// Šeit ir jāskatās, kas tas ir par darbu, kas jāveic, un //khm//, iespējams, ka ir darbi, kur/kur ir tiešām nepieciešams tāds detalizēts izklāsts, un, nu, man vieglāk ir veikt darbu, ja, produktīvi pie tam, kā šeit minēts, kad ir iespēja pašai izmantot savu iniciatīvu, un, nu, ļauties tādām pašas priekšstatiem par to, k/kā es to konkrēto lietu daru, un, nu, es pieņemu, kad ir cilvēki, kuriem produktīvāk veicās šie priekšā, un droši vien konkrēta specifika ir tāda, kur arī tas ir vajadzīgs.”

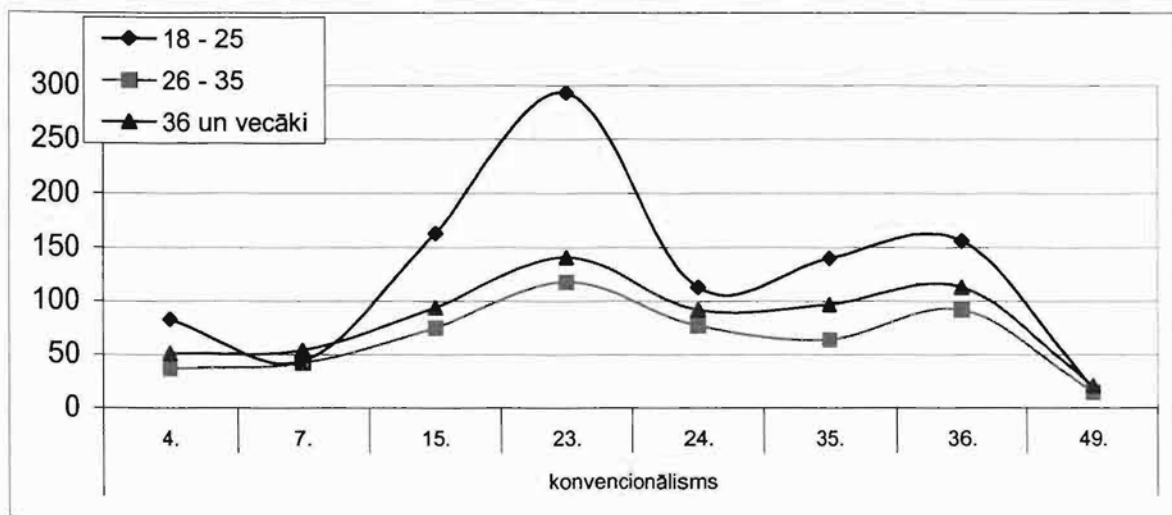
Šī izteikuma komentāru analīze parāda to, ka studenti neatzīst, ka katra darba veikšanai nepieciešamas detalizētas instrukcijas, tādējādi apliecinot personiskās līdzdalības nozīmīgumu. Taču lielais respondentu skaits, kas aptaujā akceptēja šo izteikumu, liek domāt par studentu gatavību uzņemties atbildību par savu rīcību, negaidot autoritāšu norādījumus. Atceroties, ka mūsdienās tiek runāts par sabiedrības veidošanos, kuras locekļi paši ir savas dzīves kvalitātes noteicēji, izglītībai jāpiedāvā līdzekļi indivīda morālās refleksijas un demokrātiskās pašnoteiksmes veicināšanai, kas palīdzētu pārvarēt destruktīvās tendences, turklāt nevis zaudējot, bet stiprinot brīvību.

Turpmāk sīkāk tiks raksturotas izteikumu grupa, kas saistās ar *konvenciālo* normu pieņemšanu, kas bija otrā biežāk akceptētā izteikumu grupa respondentiem vecumā no 18 – 25, kā arī no 26 līdz 35 gadiem.(9. zīmējums)

9. zīmējums

Dispozīcija uz konvenciālismu

Izteikumu akceptēšanas biežums



Dispozīcija uz konvenciālismu norāda uz to, ka cilvēki ir gatavi izpildīt sabiedrības prasības, lai iekļautos tajā, taču aktīvi nepiedalās sabiedrības pārmaiņu procesos. Konvenciālisms liecina arī uz domāšanas jaunrades trūkumu, respektīvi, “neuzdrošināšanos” patstāvīgi domāt, kas ir svarīgs nosacījums kritiskās spriestspējas pilnveidei. Konvenciālisms izpaužas kā rīcība, kuras galvenais motīvs ir bailes nebūt tādām kā visi - piekrišana valdošajam viedoklim ir svarīgāka par personīgo nepatiku. T. Adorno raksta, ka konvenciālisma pamatpazīme ir konformisms.(Адорно,2001)

Konvenciālisma atbalstīšana sasauca ar autoritārisma akceptu saistībā ar nekritisku pakļaušanos kādam viedoklim. L. Kolbergs uzskata, ka konvenciālajā morālās spriestspējas stadijā cilvēks ir tendēts saglabāt svarīgas sociālās attiecības, vērojama pielāgošanās stereotipiem un vairākuma viedoklim. Uzsverot konvenciālisma saistību ar orientāciju uz konformismu, Kolbergs līdzīgi kā Adorno, raksturo to kā pakļaušanos “pareizas” uzvedības stereotipiem. (Kolberg,1987)

Izvērtējot aptaujas rezultātus, atklājās, ka visbiežāk ticis akceptēts 23. izteikums, kas iekļauts uz konvenciālismu attiecināmajā grupā.(11. zīmējums) Studenti vecumā no 18 līdz 25 gadiem tam ir piekrituši 293 reizes, kas ir gandrīz divreiz biežāk kā uz citiem šīs grupas izteikumiem. Liels ir arī pārējo divu grupu respondentu skaits(attiecīgi 118 reizes grupā no 26 –35 gadiem un 141 – par 36 gadiem vecāku studentu grupā), kas akceptē atziņu, ka:

23. Lai gan bezdarbība ir lieliska lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un kaut cik vērtīgu.

Šajā izteikumā ir runa par konvenciālu pieņēmumu, ka cilvēka vērtība slēpjas tikai viņa padarītajā darbā. Turklāt dzīve nekritiski tiek sadalīta divās daļās – darbs un bezdarbība.

Jāsaka, ka arī visi studenti, kas komentēja šo izteikumu, tam piekrita. Komentāros kopumā skaidri parādījās skatījums, ka “dzīve” sastāv no diviem komponentiem - darba un bezdarbības. Neviens no intervētajiem studentiem neuzsvēra, ka šāds duāls skatījums varētu būt shematisks un vienkāršots.

M.: “Jā, varētu piekrist, jā. Ir labi atpūsties pa laikam, bet, ja tā atpūta ieilgst, kļūst ļoti garlaicīgi, un tu sāc, nezinu, atrofēties vai vēl kaut ko tādu, tāpēc, kaut ko interesantu darot, tu gūsti arī sev pats no tā prieku un papildījumu un tu jūties daudz labāk, un tu jūties kaut ko labu padarījis arī, teiksim, citiem.”

Šajā komentārā tiek uzsvērtā doma par izjūtām pēc laba darba padarīšanas. Tiek akcentēta arī patīkama izjūta par darbu, kas izdarīts citu labā. Lai gan faktiski netiek runāts par citiem, bet par paša labajām izjūtām.

L.: “Atzīmēju, ka pilnīgi piekritu. Nu, tomēr darbs ir tas, kas tiešām, nu, vienkārši tur viss ir pateikts - *dzīvi padara interesantu*, un bezdarbībā, nu, var varbūt izdomāt kaut ko, kas nav darbs, bet tik un tā, ar kaut ko tu mēģināsi nodarboties, tā cilvēks iekārtots. Nu, darbs attīsta cilvēku, es nezinu, - es gribu attīstīties.”

Šo komentāru raksturo, savukārt, kategorisks, nekritisks apgalvojums “tā cilvēks iekārtots”, respektīvi, neizvērtēts, nepārbaudīts, autoritārs spriedums par cilvēka tipisko dabu, kas visai precīzi raksturo konvencionālo nostāju.

G: “//smejas// Nu, es piekrītu, jā. Man arī ļoti patīk nedarīt neko, tā, man liekas, ir labākā atpūta, man parasti vajag tādu, es nezinu, kaut kādu sestdienas rītu, kad es varu piecelties un nedarīt pilnīgi neko, bet/bet tā ilgi nevar, noteikti, ka ir vajadzīga kāda aktivitāte. Nu, ne tikai, protams, padara interesantu, nu, tikai ar neatlaidīgu darbu arī var/var tikt uz priekšu, es nezinu, kas/kas ir domāts labs darbs //smejas// - labi apmaksāts, vai kāds drīzāk, ka, nu, tāds, kas patīk.”

Doma par darbu kā “kādu aktivitāti” arī apliecina to, ka “dzīve” tiek šajā kontekstā tiek shematiski traktēta kā darba un bezdarbības apkopojums. Analizējot izteikuma daļu, kurā runāts par “labi apmaksātu” darbu vai “tādu, kas patīk”, atklājās paša jēdziena “darbs” traktējums – ir runa par praktisku, produktīvu darbību, kura tiek apmaksāta. Tātad, runājot par darbu, tiek domāts amats, nevis darbība plašā izpratnē. Šajā komentārā parādās arī vēlme noskaidrot, kas domāts ar apgalvojumā ietverto jēdzienu “darbs”, tiek taujāts pēc jēdziena formulējuma.

Šī izteikuma komentāru studenti sasaista ar savu personisko pieredzi – netiek runāts par “darbu” no vērotāja pozīcijām. Tas nozīmē, ka viņi uztver aktīvu darbību kā personīgi nozīmīgu. Taču, kā jau tika minēts, komentāros pamatā “darbs” tiek traktēts kā uz praktisku rezultātu, nevis uz procesu vērsts.

Iespējams, atbildes, komentējot šo izteikumu, ir saistītas ar to, ka studenti nemēģināja iedziļināties sprieduma būtībā un skatīja to virspusēji. Taču jāatzīst, ka studenti tam piekrituši nepietiekamas kritiskās analīzes dēļ.

Izteikumu grupa, kas saistīta ar *mānītību un stereoetipismu* respondentu atbildēs bija otrā (36 un vecāku studentu grupā) un trešā (respondentu grupās no 18–25 un no 26–35 gadiem) biežāk akceptētā. (10. zīmējums)

Dispozīcija uz mānītību un stereotipizāciju izpaužas kā nekritisks sekošana paraugiem un trafaretiem, savas ierosmes, domas trūkums. Neinformētības un nepietiekamas izpratnes dēļ izveidojies vienkāršs un salīdzinoši noturīgs priekšstats par kādu cilvēku, grupu vai parādību. Pedagoģijas kompetence ir dot cilvēkam iespēju apzināt un atpazīt un analizēt stereotipus, lai mazinātu tos savos spriedumos.

Aptauja parādīja, ka 10. izteikuma akceptēšana bija izteikta visu vecumu grupu respondentiem.

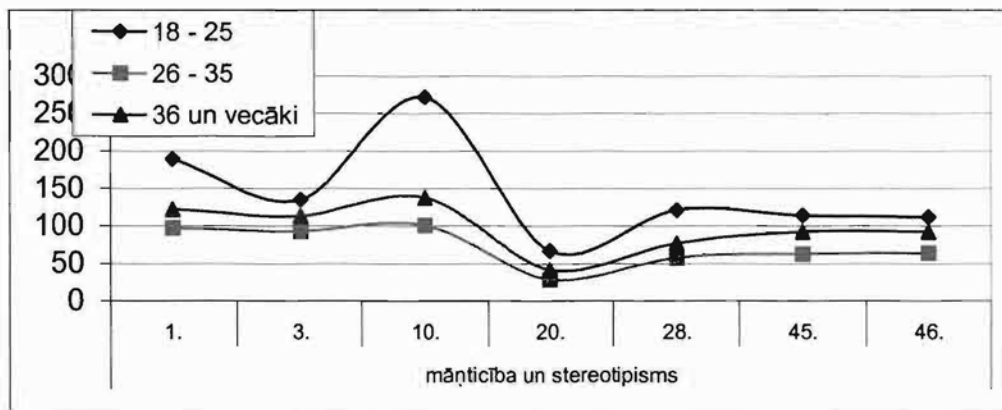
10. Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte; mums jābūt gataviem uz pastāvīgu pārmaiņu, konfliktu un apvērsumu periodu.

Studenti vecumā no 18 –25 gadiem tam bija piekrituši 272 reizes, respondenti vecumā no 26 līdz 35 gadiem – 101 reizi, bet vecāki par 36 gadiem – 138 reizes. Šis izteikums tika iekļauts aptaujā saistībā ar māņticībai un stereotipizācijai raksturīgo vēlmi pasauli skatīt vienkāršotās shēmās, izmantojot trafaretus apgalvojumos, kas ir nepamatoti, bet tiek pieņemti kā kaut kas “pats par sevi saprotams.” Izteikumā ietverts shematisks apgalvojums, ka pārmaiņas neapšaubāmi novedīs pie katastrofas, ka nestabilitāte vienmēr nozīmē ļaunumu, kas ir visai raksturīgs stereotipisks pieņēmums

10. zīmējums

Dispozīcija uz stereotipizāciju un māņticību

Izteikumu akceptēšanas biežums



Izvērtējot šī izteikuma komentārus, jāņem vērā, ka tie tika ierakstīti dienās, kad sākās ASV uzbrukums Irākai. Šī notikuma aktualitāte, protams, ietekmēja studentu spriedumus, ko atzina arī viņi paši.

10. izteikumu komentēja trīs studenti. Students B. piekrita tam, ka mūsdienas tiešām raksturo jēdziens “nestabilitāte”, taču tas nebūt nenozīmē, ka tā novedīs pie konfliktiem un politiskajiem apvērsumiem.

B.: “Piekrītu par to, ka valda nestabilitāte, bet //em// es nedomāju, ka jābūt gataviem uz pastāvīgām pārmaiņām, konfliktiem un apvērsuma periodiem, tāpēc kad //em// nu, visu paredzēt nav iespējams, un, ja cilvēki pastāvīgi dzīvo kaut kādās bailēs un kaut kādā nedrošībā par nākotni, tad/tad tas neļauj pilnvērtīgi baudīt šodienu.”

Savā komentārā viņš apliecina, ka neidentificē pārmaiņas sabiedrībā ar kaut ko negatīvu un neuzskata tās par draudu. Viņš ir saskatījis šī izteicienā ietverto pamatideju. Turklāt B. atzīmē, ka bailes no pārmaiņām nedod iespēju cilvēkam pašrealizēties. Tādējādi

tiek apliecināts, ka shematisks, vienkāršots spriešanas veids apgrūtinā cilvēka emancipācijas iespējas.

Nākamajā komentārā students I. piekrīt, ka cilvēkiem jābūt gataviem pārmaiņām, un to realizācija būs atkarīga no cilvēkiem pašu vēlmes mainīties. Taču viņš nav uztvēris izteikuma būtību un neanalizē tajā ietvertu domu par pārmaiņu un katastrofu saistību.

I.: Nu, it kā pēc cik tur stundām drīz būs karš, vai ne? ((nu)) Ko - nu? It kā zin, it kā nezin. //m// Nu, ir tā nestabilitāte, nu, jā, es ar nezinu, ka būs, kas nebūs. Būs tā Eiropas savienība, ja jau runājam par to pašu Latviju, vai nebūs. Un būs man tas darba iespēja, vai nebūs man, kā tas viss ir, jo tas, nu, iet kopā viss. Bet vai mums jābūt gataviem uz konfliktiem un kas tur vēl bij' //ā//, uz pārmaiņām un apvērsumu periodiem? Uz pārmaiņām - jā, noteikti - mainīsies daudz.

Komunisms mums bij' ((Nebija komunisms)) septiņdesmit gadu, ((sociālisms)) sociālisms mums bij', bet/bet mēs izvairījāmies //smejas// no tā komunisma.//e// Nu, ir, tur bij' tur pavisam citas vērtības, pavisam citi dzīves uzskati, arī ekonomikā, un līdz ar to man tagad patīk tas, ka, nu, mēs cenšamies uz citu pusi aiziet - uz kapitālismu vairāk kaut kur (). Protams, ka, nu, viss mainās, tad arī jābūt gataviem tas, ka viss mainīsies, ka nebūs tā, kā ir tagad. Bet //e// vēl viens aspekts ir tas, ka tas ir atkarīgs arī no cilvēkiem, jo, cik mēs paši varam to izdarīt, //e// cik mēs gribam mainīties. Ja mēs negribēsim, tad/tad ir vāks, tad, nu, (())//smejas// “

Studente K. atzīmē šī izteikuma aktualitāti laikā, kad notiek intervēšana, un apliecina, ka tieši tādēļ jūtas nedroši. Taču apliecina, ka ir domājusi par globālajām pārmaiņām pasaulē. Šajā komentārā netiek analizēts izteikumā ietvertais shematiskais apgalvojums – aktuālo politisko notikumu radītā spriedze neļauj distancēties no problēmas un reflektēt par to.

K.: Nu, tas ir ļoti aktuāls jautājums, un, nu, tiešām pēdējā laikā ir bijušas pārdomas par/par to, kad pasaule ir lielu pārmaiņu priekšā, un, //hm// man šķiet, kad/kad tā kārtība, kas ir bijusi ilgus gadus ir pamazām sašķobījiesies, un, nu, tiešām neziņu raisa nākotne un tās iespējamās pārmaiņas, konflikti.

Ar mānītību un stereotipizāciju saistīto izteikumu akceptēšanas biežums norāda, ka respondenti ir visai izteikti disponēti izmantot spriedumu veidošanā nekritiski pieņemtas shēmas un kategorijas. 356 studenti vecumā no 18 līdz 25 gadiem šīs grupas izteikumiem ir piekrituši 1010 reizu, t.i., vidēji katrs akceptējis 2 - 3 izteikumus. Tas liek secināt, ka viņi neprot saskatīt izteikumos ietvertos stereotipus - ne mācību procesā, ne ārpus skolas un augstskolas viņi nav analizējuši spriedumus tajos slēpto nekritiski pieņemto apgalvojumu atklāšanai. Tas apliecina nepieciešamību veicināt izpratni par mācīšanos kā reflektīvas pieredzes veidošanu.

Izvērtējot aptaujas rezultātus, jāsap, ka pēc biežuma dominē tās grupas, kuras saistītas ar Es vājumu, kas izpaužas kā cilvēka nespēja radīt autonomu morālo vērtību sistēmu. Pēc T. Adorno domām, tieši nespēja veidot morālus spriedumus liek indivīdam meklēt dzīvesdarbību organizējošo un koordinējošo sistēmu ārpus sevis.(Адорно,2001) No aptaujā ietvertajām izteikuma grupām ar Es vājumu tiek saistīts autoritārisms un

konvenciālisms, kas Adorno pētījumā līdzīgi kā šajā respondentu atbildēs dominē, tām seko pretošanās intracepcijai, mānītība un stereotipisms, kā arī pārspīlēta savas spēka iztēlošanās jeb spēka domāšana un kults. Respondenti, kas akceptē šo grupu izteikumus, būtībā ir disponēti pakļauties autoritārai varai.

Destruktīvisms un cinisms, projektīvisms un seksisms, savukārt, ir saistīts ar agresīvu pozīciju, etnocentrismu, diskrimināciju. Cilvēki, kuru atbildēs dominē šo grupu izteicieni, apliecina savu gatavību uz totalitārās agresijas paušanu pat visniecīgāko iemeslu dēļ.(Адорно,2001)

Šajā pētījumā respondenti biežāk ir akceptējuši tās izteikumu grupas, kas saistās ar autoritāras varas norādījumu izpildīšanu. Ar autoritāro agresiju saistītās grupas - destruktīvisms, projektīvisms un seksisms pēc aptaujas rezultātiem ir attiecīgi 5, 6 un 7 biežāk akceptētās.(skatīt 1. pielikumu)

Jāsecina, ka respondenti ir disponēti vairāk pieņemt autoritāšu piedāvātus un konvenciālus viedokļus nekā protestēt pret tiem, izmantojot destruktīvu domāšanas un uzvedības modeli, taču, diemžēl, visai maz tendēti arī šos viedokļus kritiski analizēt. Saskaņā ar T. Adorno pētījuma pamatojumu tā mērķis bija ne tikai noskaidrot to, vai respondents izteikumu akceptē vai neakceptē, bet arī, kādēļ to akceptē un kā pamato savu piekrišanu vai nepiekrišanu. Aptaujas komentāru interpretācijās atklājas, ka studenti bieži apgalvojumus akceptē un pieņem automātiski, nesaskatot problēmu, neiedziļinoties izteikuma būtībā, to neizvērtējot, nejaudājot pēc kritērijiem, pēc pietiekoša pamatojuma. Disponētība uz konvenciālu un autoritāru viedokļu pieņemšanu sasaucas ar I. Kanta ideju par cilvēku "neuzdrošināšanos lietot savu prātu" un ērtākas pozīcijas izvēli, nekā tās, kas prasa patstāvīgi domāt, lai pieņemtu autonomus lēmumus.

Kā jau iepriekš tika teikts, šāda situācija bieži ir vērojama posttotalitāru valstu iedzīvotāju domāšanā. Totalitārisma represīvo spaidu pārvarēšana, atbrīvošanās no tiem, ir tikai formālais pirmais solis indivīda brīvības nosacījumu pamatošanā. Nozīmīgāks un komplicētāks ir otrais, kas ir slēpts sociālajā realitātē – tā ir sociālās kontroles pārvarēšana, kuras kodolu rada sabiedrībā izveidojušies stereotipi, vēlme neatšķirties no vispārpieņemtā.(Briede,Lāķis,1995) Pakļaujoties sociālajai kontrolei, nekritiski pieņemot "kolektīvo izvēli", cilvēks būtībā novēršas no brīvības kā savas pašrealizācijas nosacījuma.

"Brīvības attīstības process – tas nav burvju loks; cilvēks var būt brīvs, nevis vientuļš, kritisks, nevis šaubu māks, neatkarīgs, bet cieši saistīts ar cilvēci. Šo brīvību cilvēks var iemantot, īstenojot savu personību, būdams es pats," raksta Ē.

Fromms.(Fromms,1995) Savas “personības īstenošana”, pašnoteikšanās nav realizējama tikai ar intelekta piepūli, bet gan pilnveidojot personības darbību kopumā. Tādēļ kritiskā domāšana nav tikai formālu prāta darbību trenēšana, bet ietver sevī morālo un radošo aspektus, kas dod iespēju īstenot domāšanas prasmes dzīvesdarbībā. Šī darbība ir vērsta nevis uz savas unikalitātes pamatošanu, bet gan uz solidaritātē balstītām cilvēciskām attiecībām.

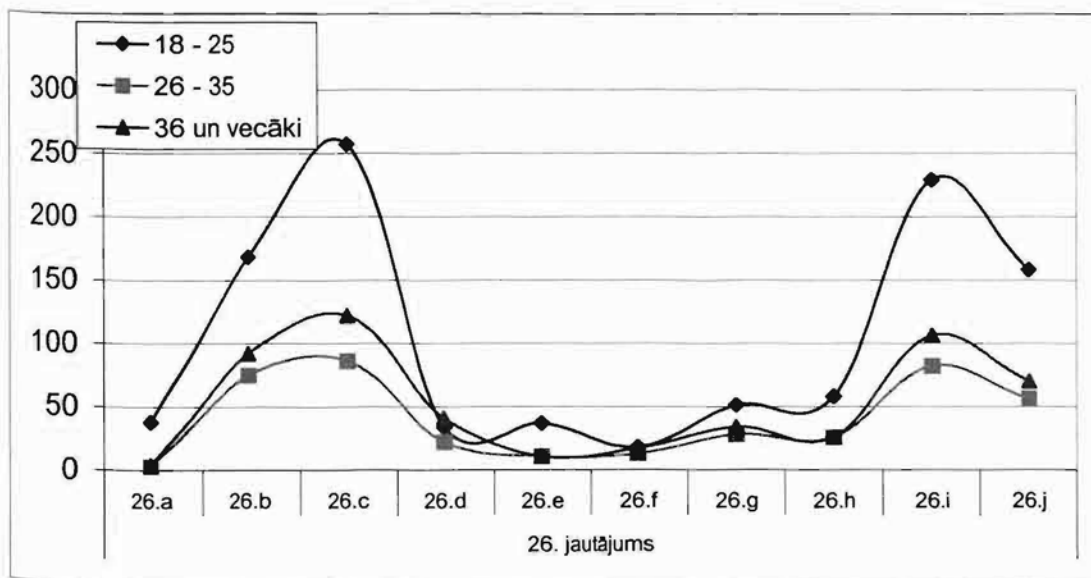
Demokrātiskas sabiedrības nākotne ir atkarīga no cilvēka individuālās brīvības īstenošanas. Šādas sabiedrības pamats ir indivīdi, ar kuriem nemanipulē kāds ārējs spēks, kuri īsteno savu brīvību, par tās kritēriju uzskatot aktīvu piedalīšanos savas un sabiedriskās dzīves noteikšanā.(Fromms,1995) Individuālā brīvība, kas pamatojas autonomā, kritiskā spriestspējā ir mūsdienu sabiedrības augstākais ētiskais mērķis.

Atsaucoties uz L. Kolberga personības morālās attīstības teoriju un morālās spriestspējas līmeņiem, studenti aptaujas gaitā ir apliecinājuši savu spriedumu veidošanas saistību ar pirmskonvencionālo un konvencionālo līmeni. Tādēļ viņiem ir nozīmīga kritiskas domāšanas kā individuālās brīvības īstenošanas nosacījuma apzināta pilnveidošana. Kritiska spriešana dod iespēju izvirzīt autonomus morālos principus, līdz ar to sasniegt postkonvencionālo morālās attīstības līmeni.(Kohlberg,1987)

11. zīmējums

Svarīgākās personības īpašības mūsdienu sabiedrībā

Respondentu atbilžu biežums



Aptaujas rezultātu interpretācijas nobeigumā jāpievēršas atbildēm uz 26. jautājumu.(11. zīmējums)

Kā jau tika minēts, šajā jautājumā atšķirībā no pārējiem, kuri ietvēra dažādas autoritāras domāšanas pazīmes, tika atklāti jautāts par svarīgākajām īpašībām, kas nepieciešamas mūsdienu cilvēkam.

Aptaujas respondenti kā svarīgākās īpašības nosauca:

- *Energiju, izlēmību un gribas spēku*
- *Emocionālo izteiksmību, dvēseles siltumu un komunikabilitāti*
- *Mīlestību pret apkārtējiem*

Kā visnozīmīgākās respondentu grupā vecumā no 18 –25 gadiem tiek nosauktas *augstsirdība un cilvēciska sociālā pozīcija*, kā arī *delikātums un smalkjūtība*. Ja *enerģija, izlēmība un gribas spēks* par mūsdienu cilvēkam nozīmīgāko īpašību šajā respondentu grupā tika nosaukta 257 reizes, tad *delikātums un smalkjūtība* tikai 18, kas visai uzskatāmi raksturo aptaujāto studentu vērtību orientāciju un pauž attieksmi pret sabiedrības pragmatizāciju.

Respondenti vecumā no 26 – 35 gadiem, kā arī tie, kas vecāki par 36 gadiem par visnozīmīgākajām uzskata *mākslinieciskās spējas un jūtīgumu*, kas atzīmētas attiecīgi tikai 3 un 4 reizes. Otra visretāk akceptētā īpašība šajās respondentu grupās ir *sakoptība un labas manieres* (abās grupās 11 reizes). Arī šo respondentu atbildes parāda, ka īpašības, kas nepieciešamas, lai pašrealizētos tirgus ekonomikas apstākļos, viņiem šķiet svarīgākas par radošu jūtu pašizpaušmi. Sakoptība un labas manieres tika uzskatītas par visai nesvarīgām studējošo jauniešu grupā, kas piedalījās aptaujā – šīs īpašības tika atzīmētas tikai 37 reizes. Runājot par audzināšanas mērķiem, jāatzīst, ka mūsdienās tādas personības kvalitātes kā disciplinētību, paklausība, kārtība un labas manieres ir nomainījušas emancipācija, pašnoteikšanās, uzņēmība un uzdrīkstēšanās.(Gudjons,1998) Tā kā aptaujas respondenti ir apliecinājuši, ka apzinās sabiedrības pārmaiņu iniciēto vērtību kritēriju maiņu.

Tomēr, jāatzīst, ka visas no augšminētajām īpašībām ir svarīgas cilvēkam, kas dzīvo atvērtā sabiedrībā. Apsveicami, ka blakus tādām tirgus ekonomikas apstākļos svarīgām īpašībām kā gribas spēks, izlēmība un enerģija, tiek minētas arī personības kvalitātes, kas saistītas ar emocijām un humānu attieksmi pret līdzcilvēkiem. Taču tas, ka augstsirdība un cilvēciska sociālā pozīcija ir visretāk minētā īpašību grupa respondentiem vecumā no 18 līdz 25 gadiem, ir visai simptomātiski, atceroties, ka uz autoritārismu norādošie izteikumi aptaujā tika akceptēti visbiežāk.

Jāatzīmē arī, ka nav pretrunas starp to, ka emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums un komunikabilitāte, kā arī mīlestību pret apkārtnējiem tikusi minēta tik bieži un to, ka kopumā aptaujātie ir disponēti uz pakļaušanos autoritāritātēm un konvenciālismu. Tā kā jautājums tika uzdots tieši, atbildes, atbilstoši konvenciālisma prasībai, varēja tikt dotas, pielāgojoties sabiedrībā pieņemtajam uzskatam, t.i., studenti atbildēja tā, kā būtu bijis "pareizi" atbildēt.

Aptaujas un tās komentāru analīzes rezultāti turpmāk tiks izmantoti kā fons biogrāfisko gadījumu analīzei, lai pētītu studējošo jauniešu kritisko domāšanu studiju procesā universitātē.

3.3.2. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte uz aptaujas komentāru un biogrāfiju bāzes

Jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā universitātē pētījuma otrajā daļā tika veikta, izmantojot biogrāfisko gadījumu analīzi, izmantojot aptaujas komentārus un studēšanas biogrāfijas. Šie dati tika interpretēti saistībā ar aptaujas analīzes rezultātiem.

Biogrāfiskā metode sociālajās zinātnēs mūsdienās tiek plaši izmantota gan psiholoģisko, gan sociālo struktūru izpētei. (Gāle–Kārpentere, 2001; Kibelka–Leizeroviča, 2001; Ķīlis, 2001; Sebre, 2001) Pedagoģijā biogrāfiju pētījumi tiek izmantoti, lai studētu skolēnu, studentu un pieaugušo biogrāfisko mācību pieredzi, uzskatot, ka dzīves notikumi vienmēr ir arī mācīšanās notikumi. (Jakob, 2003; Krüger, 2003) Biogrāfiju pētniecība koncentrējas uz stāstīto dzīves attēlojumu datu vākšanu un izvērtēšanu, tās datu materiāli ir biogrāfiski teksti, kuri tiek producēti, izmantojot intervijas kā pētniecības instrumentu.

Augstskolu pedagoģijā biogrāfiskā pētniecība tiek izmantota, lai pētītu studentu mācīšanās/studēšanas pieredzi indivīda pašrealizācijas iespēju kontekstā, lai noteiktu viņa intelektuālās, sociālās un morālās izaugsmes nosacījumus. Izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes, biogrāfijās tiek pētīts, kā students īpašā, individuālā veidā nosaka sava personīgā progresa attīstības formas, kurās tas funkcionē intelektuāli, kurās veido vērtību izpratni, konstruē savu dzīves pasauli. (Hounsell, 1995; Kade, Nittel, 2003)

Pētniecībai tiek izmantotas gan rakstiski, gan mutiski fiksētas biogrāfijas. Gan rakstīšana, gan runāšana nozīmē sociālās un individuālās atmiņas darbu (Ķīlis, 1998), taču rakstītā biogrāfija dod lielāku iespēju cilvēkam koncentrēties un sevi cenzēt. Mutvārdu biogrāfijas piedāvātie dati ir emocionālāki, individuālāki, un tajos ir atrodami spontāni veidojušies personīgie spriedumi. Turklāt mutvārdu dati piedāvā tādu informāciju par dzīves apstākļiem, tradīcijām, sociālajām struktūrām, paradumiem, attieksmēm, sociālo apziņu, ko nevar iegūt no dokumentāliem avotiem. (Gāle–Kārpentere, 2001; Nucho, Vidnere, 2003).

Šajā pētījumā studentu stāstītajās biogrāfijās tiek analizētas sociālās struktūras, kas saistītas ar piederību noteiktai sociālajai grupai, t.i., studējošajiem jauniešiem, kā arī attiecīgajai sociālajai videi – universitātei.

Šim pētījumam nepieciešamie studēšanas biogrāfiju dati tika iegūti ar naratīvās intervijas metodi. 2003. gada aprīlī audio ierakstā tika fiksēti 10 LU Pedagoģijas un

psiholoģijas fakultātes studentu stāstījumi, kuros viņi runāja par savām studijām universitātē, akcentējot sev personīgi nozīmīgo. Tālākajā pētījuma gaitā tika veikta interviju materiālu dokumentācija, t.i., transkripcija atbilstoši datu apstrādei nepieciešamajām prasībām.(Jakob,2003;Mayring,2002) (interviju transkripcijas skatīt 3. pielikumā).

Interviju interpretācijas tika veiktas 2003. gada maijā 5 pētnieku grupā. Interpretāciju gaitā, *balstoties izstrādātajos pētījuma kritērijos, tika meklētas latentās sociāli pedagoģiskās struktūras, kas dod iespēju noteikt, kā studijas universitātē veicina jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidi.*

Kā jau iepriekš tika minēts, interpretācijas tika veiktas pētnieku grupā, kas ir svarīgi gadījumos, kad kāds no pētniekiem intervētos studentus vai skolēnus pazīst personīgi un ir izveidojis par viņiem noteiktu priekšstatu. Šis priekšstats būtībā ir uzskatāms par nopietnu interpretācijās apgrūtināšu faktoru, kas neļauj analizēt interviju materiālus, vadoties tikai no dokumentētā teksta.

Intervijās piedalījās tie paši studenti, kuri komentēja aptaujas datus. Visi intervētie studenti atbilst vecuma grupai no 18 līdz 25 gadiem.

Brīvprātīgi piedalīties intervijās tika piedāvāts studentiem, kuri studē vienā studiju programmā, vienā kursā, vienā studiju vidē, respektīvi, studentiem, kuru studiju process universitātē ir ārēji organizēts vienādi. Tas tika darīts tādēļ, lai skaidrāk varētu izpētīt, kā, balstoties vienās pedagoģiskajās prasībās, veidojas atšķirīgi studēšanas pieredzes modeļi.

Sākotnēji interpretācijām intervijas tika izvēlētas, izmantojot *maksimālās* vai *minimālās konsekvences principu*, t.i., interpretācijas tiek ieteikts sākt pētot divus līdzīgākos, vai, gluži otrādi, atšķirīgākos gadījumus.(Bohnsack,1993) Šajā pētījumā interpretācijas tika sāktas, izvēloties divus atšķirīgākos studentu stāstījumus.

Izpētot interviju materiālus, tika konstatēts, kurš no intervētajiem studentiem stāsta par savām studijām kā par izteikti pozitīvu pieredzi un kurš - kā par izteikti negatīvu. Lai to noteiktu, pētnieku grupa meklēja intervijās frāzes, kas to apliecinātu. Frāzes *“es viņu ienīstu – šo universitāti”* un *“ es patiesībā jutos laimīga studējot”* tika izvēlētas, lai noteiktu maksimāli atšķirīgās studēšanas biogrāfijas.

Interpretāciju rezultātā iegūtie materiāli tika fiksēti kopsavilkumu jeb individuālo scenāriju formā, kas ilustrēti ar interviju fragmentiem. Studēšanas biogrāfiju kopsavilkumus papildina šī konkrētā studenta aptaujas komentāru raksturojums. Pētījuma gaitā tika nodrošināta stāstītāja anonimitāte.

A. studēšanas biogrāfija. “*Universitāte samaitā cilvēku fiziski un emocionāli*”.(skatīt 3. pielikumu, I intervija)

A. stāstījumu sāk, atzīstot, ka pirms studijām bijusi ideāliste (“idealizēta pele”), bijusi nedroša, naiva, kautrīga meitene, kas vēlējusies palīdzēt cilvēkiem. Lai raksturotu sevi toreiz, viņa lieto vārdu savienojumu “piemēriņa meitene”, t.i., *примерная девочка*, respektīvi tāda, kas ir vērsta uz piemērošanos sabiedrības konvencijām, tās izvirzīto uzdevumu pildīšanu. To stāstot, viņa runā par sevi 3. personā, arī tādejādi apliecinot ārēji determinēto skatījumu uz sevi. Biogrāfijas sākumā studente nenosaka savu rīcību pati, tikai stāstījuma vidū sāk runāt par sevi kā personu, kas darbojas.

Lēmumu studēt viņa nav pieņēmusi pati, bet gan kopīgi ar vecākiem nolēmusi, kas viņai varētu būt labākā studiju programma. Viņa min, ka “es aizgāju uz turieni līdzi”, tādejādi apstiprinot to, ka studiju izvēle nav bijusi viņas patstāvīgs lēmums.

Stāstot par savu personīgi nozīmīgo pieredzi studiju procesā universitātē, studente pāriet uz 1. personu. Viņa apgalvo, ka galvenais, ko šeit iemācījusies, ir “runāt pretī”. Uzsver, ka pirms studijām nav zinājusi, kā tas būs, un atnākusi savas misijas apziņas dēļ. Taču universitātē iemācījās cīnīties par izdzīvošanu, pielāgoties, kas bijis visai grūti, pārnākot no krievu skolas.

Raksturojot studēšanas pieredzi universitātē, vispār *netiek runāts par zināšanām*. Tiek uzsvērts, ka tajā iemācījusies tikai aizstāvēt sevi. Viņas *mācīšanās/ studēšanas šoks* ir saistīts ar universitātes prasību pēc studenta patstāvīgas un atbildīgas darbības. Tas, ka jācīnās pašai un viņa nespēj izpildīt viņai izvirzītās prasības tā, kā vajadzētu un būtu pareizi, ir novedis A. krīzes situācijā.

Viņa apgalvo, ka universitātē ir kļuvusi par “zvēru”. Stāstījumu caurvij nožēla par sava sākotnējā naivuma zaudēšanu – ir bijis vieglāk dzīvot kā “piemēriņai meitenei”. Stāstījumā parādās liecības maldīgai emancipācijai – viņa apgalvo, ka, cīnoties par izdzīvošanu, ir kļuvusi patstāvīga, taču būtībā *viņas studijas nav patstāvīgas, pašnoteiktas*. Viņa cīnās par ārēji uzlikto uzdevumu pildīšanu, pielāgošanos atbilstoši konvencijām un *netiek galā ar emancipāciju*, ko universitāte veicina. Lai to neatklātu, iespējams, pat sev, manipulē ar “rezerves tēlu” – naivo meiteni, kas viņa esot patiesībā. Par “zvēru” un “*баба аopezам*”, viņa ir kļuvusi pagaidām un tādēļ, ka universitāte “samaitā cilvēku gan emocionāli, gan fiziski”.

Šī šoka cēloņi ir universitātes izvirzītās reāli nerealizējamās prasības, kas noved līdz spēku izsīkumam, kā arī mācību spēku diskriminējošā attieksme pret studentiem. Runā par

universitāti kā par naidīgu sistēmu, kas nesakārtotā veidā “nāk virsū”. Mācību spēki ir šīs naidīgās sistēmas daļa, cīņa par izdzīvošanu universitātē daudzējādā ziņā ir cīņa ar viņiem.

A. uzsver, ka universitātes studiju process nav sakārtots. Taču nepieļauj iespēju, ka pati varētu savu studēšanas gaitu sakārtot, to organizējot. Respektīvi, studente runā par savām studijām, atklājot to, ka jūtas kā sistēmas produkts, tās upuris, kuram vitāli nepieciešamas ārēji nosacītas, sakārtotas instrukcijas. Viņas studēšanas pieredzi raksturo emancipācijas un jēgas trūkums.

Tiek uzsvērts, ka universitātē pasniedzēji var darīt ar studentu visu, ko vēlas. Pasniedzēji, viņasprāt, ir nekritiski pret sevi un savu darbu. Atzīst gan, ka to nevar teikt par visiem.

A. runā par piederību studentu asociācijai, par ko saka “mana asociācija”. Asociācijā viņa it kā pārstāv citus studentus, taču stāstījumā tie ne reizi neparādās kā pilntiesīgas darbojošās personas. Asociāciju A. raksturo, kā “sienu aiz sevis”, tātad viņa uztver to kā papildus nodrošinājumu, lai varētu “runāt pretī”. Tādejādi tiek apliecināts, ka “runāts pretī” netiek savā vārdā, t.i., atbildība tiek dalīta ar to “sienu” aiz viņas. A. nerunā pati, bet gan izmanto asociāciju kā līdzekli savu interešu realizēšanai – tā dod iespēju būt labāk sadzirdētai.

Biogrāfiski svarīga *nākotnes perspektīva stāstījumā neparādās*. A. studē, lai izpildītu šodienas uzdevumus. Stāstījumu caurvij tādi apzīmējumi kā *zvērs – agresija – “psiholoģija” – raudāšanas laikmets – riebums – kā automāts*. Par studijām tiek stāstīts kā par nepārredzamu uzdevumu gūzmu, kas *ir jāizdara*. Netiek pieminēts, ka tiktu studēts tādēļ, ka pati grib gūt zināšanas, lai sevi pilnveidotu. Studijas ir viņai uzdoto uzdevumu determinēta izpilde. Par to liecina arī vārdi “lekcijas ir jānoklausās”, turklāt zināšanas ir atkarīgas no docētāja lasīto lekciju kvalitātes. Studējot A. ir orientēta uz rezultātu, nevis uz procesu.

Par patstāvīgo darbu universitātē tiek norādīts, ka tas ir “līdz kaklam”. Mācīšanās/studēšana netiek uztverta ne kā studentu savstarpējā sadarbība, ne kā sadarbība docētājs – students. Viņa neapzinās savas tiesības prasīt paskaidrojums neskaidrību gadījumos, un, lai gan dēvē sevi par cīnītāju, faktiski studijās ir pasīva izpildītāja.

Jāatzīmē, ka stāstījumā parādās, ka viņa neuzskata sevi par pieaugušu cilvēku, uz ko norāda frāze: “man liekas, strādājam kā jebkuri pieauguši cilvēki darbā”. Nejūtoties pieaugusi un atbildīga par savu darbību, viņa, saņemot neprecīzas instrukcijas uzdevumu veikšanai, nonāk krīzes situācijā.

Tekstā parādās nekritisks spriedums - “puse no kursa ... no bakalaura darbiem raksta uz falsificēšanas pamata... Protams, ka visi psihologi falsificē.” Respektīvi, nepamatots, konvenciāls pieņēmums - mēs falsificējam, jo visi tā dara.

Runājot par psiholoģiskajiem treniņiem, iezīmē problēmu, ka netiek ievērots brīvprātības princips, konfidencialās informācijas saglabāšanas tiesības. Cilvēks treniņos ir spiests runāt par lietām, par kurām runāt nav gatavs. Respektīvi, arī šajā situācijā viņa pati nespēj noteikt robežu, kas dotu iespēju nenonākt studēšanas šokā.

Kopumā savu personīgo atbildību visa stāstījuma gaitā A. novirza no sevis. Nerunā par attiecībām ar citiem studentiem, tā parādās tikai līdzībā ar sienu. Stāstījumā dominē divas karojošās puses: universitāte kā sistēma un tās docētāji, no vienas puses, un pati A. - no otras.

Aptaujas komentāros A. parāda to, ka bieži “zina pareizās atbildes”, t.i., psiholoģijas studijās ir apguvusi to, kā jāvērtē jautājumi, piemēram, par homoseksuālismu un dzimumu līdztiesību. Prot izmantot universitātē iegūtās teorētiskās zināšanas citos kontekstos. Taču, analizējot spriedumu veidošanu, jāsaka, ka bieži neiedziļinās jautājuma būtībā un līdz ar to komentārs nav saistīts ar tajā ietvertu pamatdomu. Dažiem izteikumiem piekrist neanalizējot, bet gan balstoties uz tā brīža emocionālo stāvokli.

G. studēšanas biogrāfija. *“Nevaru iedomāties savu dzīvi nestudējot”.* (skatīt 3. pielikumu, II intervija)

Šī studēšanas biogrāfija visā stāstījuma laikā tika pārstāvēta 1. personā. G. stāsta, ka atnākusi uz universitāti pati, turklāt mācīties to, kas patīk un to, ko viņa patiesi grib studēt. Lai patstāvīgi pieņemtu lēmumu, viņa diskutēja ar cilvēkiem, kuri ir zinošāki šajā jomā. *Nākotne stāstījumā iezīmējas skaidri. Studēšana norit patstāvīgi, nav ārēju faktoru, kas ietekmētu studēšanas procesu.*

Stāsta, ka ļoti patīk studēt un uzzināt visu laiku ko jaunu, tādēļ arī jūtas laimīga studējot. Cer, ka nepārtrauks mācīties nekad. Tas, ka viņa studē, “šķiet tik pašsaprotami”.

G. uzskata, ka studijas universitātē dod iespēju paplašināt redzesloku, pasaules uzskatus kopumā. Universitātē studējot, viņa atzīst, ka to “daru sev” un nākotnē universitātē gūtais palīdzēs darbā.

Studijas universitātē tiek raksturotas kā izaugsmes iespēja, patstāvība, atbildība, vēlme īstenot sapņus, nevis saņemt atzīmes. G. Stāstījumā neparādās misijas apziņa, viņa studē, lai pilnveidotu sevi.

Lai gan stāstījumā iezīmējas nesaskaņas ar *docētājiem* saistībā ar viņu izvirzītajām prasībām, viņa tās nekritizē, bet gan runā par *sadarbības trūkumu*. Analizē studijas pati, nevis pamatojoties baumās.

Raksturojot sadarbību ar docētājiem parādās frāze: “mēs esam iemācījušies pievaldīties”. Tā apliecina to, ka ir izvēlēta stratēģija konvenciālo prasību pildīšanai. Taču kopumā stāstījumā neatklājas vēlme pielāgoties. G. runā par sevi kā par pieaugušu cilvēku. Stāstījumā darbojas līdzvērtīgi ar docētājiem un citiem studentiem.

Tiek uzsvērts, ka universitātes studiju laikā gūtā pieredze, kas ir “apsveicama”, ir *zinātniskās domāšanas veida mācīšanās*, kas studentam nepieciešama, lai pētītu.

Kā vēl vienu personisko ieguvumu studijās G. nosauc *sadarbību ar citiem studentiem*. Tiek stāstīts, ka, strādājot grupu darbu, tiek iegūtas gan zināšanas, gan tiek izjūsta līdzatbildība par mācību procesu un rezultātiem. Runā par šādi organizēta studiju procesa *sociālo nozīmīgumu*. Izjūt sevi kā grupas daļu, realizē savu pašnoteikšanos caur līdznoteikšanos.

Atzīst, ka lekcijās, kurās kopā ir 80 cilvēku, viņai ir grūtības aktīvi iesaistīties – “kaut kā negribās skaļi jautāt neko”. Grupu darbā iesaistīšanās ir iespējama. Parādās arī paškritiskums – atzīst, ka lekciju aktīvā apmeklēšana izskaidrojama ar viņas slinkumu - lekcija ir gatavs, sakārtots zināšanu piedāvājums, ko vieglāk izmantot. Taču tādejādi lekcija “ieved strupceļā” – tā atbrīvo no nepieciešamības patstāvīgi analizēt.

Aptaujas komentāros G. ir visai lakoniska, taču parāda to, ka vairumā gadījumu spēj saskatīt izteikumā slēpto pamatdomu. Prasmīgi analizē un vērtē, apliecinot savas spriešanas prasmes gan kognitīvā, gan sociāli ētiskā aspektā.

Pēc pirmo divu interviju interpretācijām, pētnieku grupa bija guvusi priekšstatu par analizējamo materiālu kopumā, jo, kā jau tika minēts, sākumā tika pētītas pretējās intervijas. Turpmākajā interpretāciju gaitā, pirmo divu interviju analīze tika uzskatīta par izpētes kopējo, ārējo struktūru, kurā iekļausies pārējās astoņas studēšanas biogrāfijas.

D. studēšanas biogrāfija. “*Latvijā vajadzētu slēgt Psiholoģijas nodaļu*”.(skatīt 3. pielikumu, III intervija)

Stāstījumu kopumā caurvij doma, ka studente principā *nav orientēta uz personīgo papildināšanos, izaugsmi*, bet gan nākotnes perspektīva tiek saistīta ar misijas apziņu - palīdzēt cilvēkiem. Turklāt, lai šo palīdzību realizētu, viņai ir nepieciešams skaidrs, precīzs un nepārprotams praktisko instrumentu kopums. Līdz ar to studijas universitātē tik atzītas

par pārāk akadēmiskām. Tās nepiedāvā gatavu reāli pielietojamu instrukciju, skaidras atbildes.

D. nav izpratusi universitātes studiju akadēmisko ievirzi, tādēļ apgalvo, ka viss, ko tajā viņai piedāvā, ir pārāk teorētiski, garlaicīgi, neinteresanti, nepraktiski.

Studente atzīst, ka principā universitātē tiek attīsta domāšana, tas notiek, rakstot referātus, strādājot semināros un lasot svešvalodās. Šis apgalvojums gan uzskatāms par konvenciālu frāzi – turpmāk stāstījumā skaidri iezīmējas tas, ka viņa nav disponēta uz savas domāšanas pilnveidošanu, jo nevēlas patstāvīgi meklēt atbildes uz jautājumiem.

Salīdzinot universitāti ar skolu, tiek atzīts, ka tur bija labāk, jo tika iedota viena grāmata, pēc kuras mācīties, nebija nogurdinošā patstāvīgā darba, kas savā ziņā tomēr tiek atzīts par “plusu”. Tiek runāts, ka studēt ir grūti, apjoms milzīgs, turklāt lielākā daļa studiju materiālu angļu un krievu valodā.

Kā personīgi nozīmīgu pieredzi min kristīgos seminārus un konferences, kurās piedalās ārpus studijām. Tajos teorija tiek pamatota konkrētā personiskajā pieredzē. Kristīgajos semināros zināšanas tiek piedāvātas praktisku instrukciju veidā, kas D. šķiet pieņemama. Respektīvi, māca līdzīgi kā universitātē, taču dod atbildes uz visiem jautājumiem, māca vienu gatavu patiesību.

Studente nav akadēmiski orientēta, nenovērtē teorētisko zināšanu nozīmi, runā par to, ka pārāk sarežģīti, pārāk daudz svešvārdu. Faktiski, universitātē viņa nejūtas kā savā sociālajā vidē. Draudze kā autoritāte ir parādījusi cita veida zināšanas. Nākotnes perspektīva izriet no kristīgās prakses, un, studējot psiholoģiju, atlasa sev personīgi nozīmīgajai kristīgajai praksei nepieciešamos instrumentus.

Pārmet, ka universitāte nepiedāvā nekādas izvēles iespējas – studijās ir jādara viss, ko liek. Uzskata, ka vajadzētu slēgt LU Psiholoģijas nodaļu, jo tā nevar nodrošināt studentus ar studiju materiāliem dzimtajā valodā. Kā piemēru min to, ka viņas draugi kristieši no ASV gan studējot izmanto literatūru tikai savā valodā. Tādejādi apliecinot, ka nesaprot problēmas būtību.

D. personīgajā pieredzē dominē ticība, nevis patstāvīga domāšana. Reliģiju viņa izmanto kā ideoloģiju, kas arī ir nekritiskā skatījuma cēlonis. Draudze ir vide, kas viņu pieņem un saprot, un piedāvā atbildes uz nozīmīgiem jautājumiem. D. spriedumi ir draudzes viedokļa determinēti.

D. bija vienīgā studente, kas izvēlējās interviju sākt nevis ar aptaujas komentāriem, bet gan ar stāstījumu par studijām. Komentējot aptaujā iekļautos izteicienus, D. apliecina

savu spriedumu determinētību. Piemēram, runājot par homoseksuālismu, viņa nosauc to par slimību, kā arī uzskata, ka homoseksuāliem cilvēkiem jāpalīdz no tās izārstēties. Komentārus caurvij D. misijas apziņa. Saistībā ar 21. izteikumu tiek apliecināts, ka paklausība autoritātei tiek uzskatīta par nozīmīgu un nepieciešamu.

B. studēšanas biogrāfija. *“Man jāzina, kad un ko ar to izrēķināt, nevis kaut ko tur baigi padziļināti mācīties”.* (skatīt 3. pielikumu, IV intervija)

Šajā stāstījumā personiskā aģentūra ir pazudusi, students vērtē studijas, sevi nevērtējot. Nerunā par personīgi nozīmīgo studijās. *Nākotnes perspektīva nenoteikta.*

Stāstījumā parādās *sabiedrisko procesu vērtējums* – tiek spriests par publisko sfēru, izmantojot vispārīgas shēmas. Runājot lieto jēdzienu – Latvijas Universitāte. Tātad *skata studijas institucionālos* kontekstos.

Runājot par studijām, vērtē tikai mācību spēku darbu, tādejādi atbildību par savu zināšanu kvalitāti deleģējot tikai viņiem. Nav savu zināšanu vērtējuma, ir docētāju mācīšanas paņēmieni kritika. Parādās tas, ka studiju kvalitāte atkarīga no tā, vai docētājs māk vai nemāk “savu darbu darīt”.

Izteikti pragmatiska studiju ievirze, norobežošanās no akadēmiskās jaunrades. Uzsver, ka atceras tikai to, kas interesē. Un interesē tas, kas nepieciešams kā instruments praktiskā dzīvē. Studijas reducē uz šauri izmantojamām, manipulatīvām vajadzībām. Orientēts uz studiju rezultātu, nevis procesu. Izstrādājis savu *nemācīšanās stratēģiju* – par personīgi nozīmīgo pieņem tikai to, kas reāli ir izmantojams. Skaidri pasaka, ka ir studiju priekšmeti, kas nebūs vajadzīgi dzīvē, vienalga kādā psiholoģijas jomā strādājot. Uzsver, ka nav nepieciešams mācīties statistiku, zināt, kas ir Pīrsons, un rēķināt matemātiku, jāprot izmantot programmu, kurā, ievadot datus, rezultāti tiks iegūti ātri un vienkārši “nevis kaut ko tur padziļināti mācoties”.

Stāstījumā parādās nekritisks, nepamatots apgalvojums – viena diena nedēļā ir paredzēta patstāvīgām studijām bibliotēkā, bet “to neviens neizmanto bibliotēkas apmeklējumam”. Tādejādi ar konvenciālu spriedumu pamato paša nestrādāšanu bibliotēkā. Spriedumos atklājas determinētība, piemēram, apgalvojumā: “ja tas rakstīts, pie tā vajadzētu pieturēties.”

Mācību spēkus raksturo kā citu zinātnisko sasniegumu reproducētājus, lai gan pats studijās ir disponēts tieši uz to pašu. Šeit gan var saskatīt sabiedrisko un institucionālo nākotnes perspektīvu. Uzskatot, ka zinātnieks nav reproducētājs un viņam ir jāreflektē par

jaunākajiem sasniegumiem savā zinātnes jomā, kā arī par to, kas notiek pasaulē, B. atzīst, ka universitātes piedāvātā zinātnes perspektīva nav adekvāta šodienai.

Vērtējot docētāju darbu, norāda uz diskriminējošo attieksmi pret studentiem, piemēram, uzrunājot uz "Tu". Pats fiksē stereotipu – no vienas puses uzsver, ka vecāko mācību spēku darbs neatbilst šodienas prasībām, viņi ir pārāk konservatīvi, bet tūlīt pat piedāvā piemēru, kas ir pretrunā ar iepriekš apgalvoto.

Prasību pēc patstāvības un brīvības universitātē racionāli apzinās, taču tā ir patstāvība kā frāze, kas neattiecas uz viņa reālo studēšanas stratēģiju. Raksturojot *sadarbību ar citiem studentiem*, parādās doma, ka viņi semināros var piedāvāt savas patstāvīgi izpētītās idejas. Taču šajā gadījumā reālas sadarbības nav – tiek tikai patērētas citu studentu zināšanas, nepiedāvājot neko pretī. Studiju procesā izvēlēta pozīcija raksturojama kā determinēta.

Aptaujas komentāros B. apliecina savu pragmatisko dzīves pozīciju, pieņemot ticību progresa neierobežotajām iespējām. Runā par zinātnes atklājumiem nākotnē, neaizdomājoties par pašu zinātnes dabu. Jēdzienu "tradicionāls" identificē ar "novecojis", savukārt "aktīvs un enerģisks dzīves veids" ar fiziskām nodarbībām, kustībām un izdzīvošanu konkurences apstākļos. Atsevišķus izteikumus analizē un uztver to būtību, citus, piemēram, 6. izteikumu pieņem neizvērtējot vai pamatojoties stereotipos.

Z. studēšanas biogrāfija. "*Es atnācu uz universitāti tādēļ, ka bija jānāk.*" (skatīt 3. pielikumu, V intervija)

Studente uzsver, ka viņas sākotnējais viedoklis par studijām to laikā ir mainījies pa 180 grādiem. Realitāte ir izrādījusies atšķirīga no sākotnējā priekšstata. Visu stāstījumu caurvij doma, kā studente patstāvīgi analizējusi un risinājusi ar studiju procesu saistītās problēmas.

Sākot studēt, psiholoģija izrādījusies daudz "nenoteiktāka zinātne", nekā viņa bija domājusi. Bijusi pārsteigta, ka ir tik daudz teorētisko virzienu un tie ir pat pretrunīgi. Sapratusi, ka viņas priekšā ir "haoss", kas pašas spēkiem jāapjēdz un jāsakārto. Tas liecina, ka Z. apzinās, ka *studijas universitātē balstās patstāvīgā refleksijā par teorētiskajām zināšanām*. Taču sākotnēji tas viņu ir biedējis – "domāju – ārprāts". Tas zināmā mērā uzskatāms par *mācīšanās šoku*.

Viņa atzīst, ka "es nācu uz universitāti, tādēļ, ka bija jānāk." Respektīvi, pildot sabiedrības prasību, ka izglītībai ir jābūt. Stāsta, ka neko daudz par psiholoģiju nav

zinājusi, tikai to, ko mamma kā psiholoģe dara. Iezīmējas *ārējā determinētība*, izdarot izvēli.

Neskatoties uz to, Z. uzsver, ka universitātē ieguvusi *personiski nozīmīgu pieredzi* – guvusi iespēju sakārto savu iekšējo pasauli, “to haosu, kas nāk no pusaudžu gadiem.” Viņa pat brīnās, kā viss studiju laikā apziņā “sakārtojas pa plauktiņiem” – studente patstāvīgi sistematizē universitātē iegūtās zināšanas un prasmes. Šīs sistematizācijas rezultātā “tu saproti, ko vēlies un ko vēlies darīt”. Sakārtot savu pasaules redzējumu palīdz metodes, kuras apgūst studijās. Atzīst, ka “katru reizi ej mājās ar jaunu insaitu.” Arī teorētiskā ziņā jūt, ka ir augusi, jo spēj no daudzām teorijām, pieejām veidot savu priekšstatu par pieņemamāko. Stāstījuma laikā *reflektē par teorētiskajām zināšanām*. Domā, ko papildus gribētu vēl mācīties un sevi pilnveidot. “Tas man patīk. Tā bilde lēnām sāk izklāties,” atzīst Z. Ja pirmajā kursā vēl neesot spējusi apjēgt visu to informācijas daudzumu, ko saņēma universitātē un domājusi, ka jāiet projām, tad tagad, kad viss sāk skaidroties, uzskata, ka varbūt tomēr jāpamēģina.

Nākotnes perspektīva iezīmējas nenoteikta – Z. māc šaubas, vai tieši ar šo studiju programmu saistīt tālāko dzīvi. Viņa apgalvo, ka vēl īsti nezina, “paskatīšos, kas tur ir”. Nav pieņēmusi lēmumu par saviem nākotnes plāniem, atliek to uz vēlāku laiku. Pamato to tādējādi, ka ar bakalaura grādu “nekā tāpat nevaru darīt, vajadzīga magistratūra.” Vēl esot iespēja domāt. Šaubas radījis arī tas, ka studiju laikā sapratusi, cik psihologa darbs ir grūts. Uzskata, ka, pieņemot izšķirošo lēmumu par nākotnes plāniem, jāatbild sev uz jautājumu – “cik tuvas tev ir tās cilvēku problēmas.” Iezīmē *sabiedriski nozīmīgo perspektīvu*, reflektē par sevi, savām studijām saistībā ar plašiem, vispārīgiem jautājumiem.

Saka, ka saistībā ar nākotnes plāniem vēl esot mierīga, un atzīst, ka “vēl neko nezinu par mums”. Respektīvi runā ne tikai savā, bet arī citu studentu vārdā, t.i., *pārstāv studentus*.

Atzīst, ka slodze universitātē ir liela, kā rezultāts ir pārslodze, kas rada stresu. Studijās traucē tas, ka docētāji prasībās pret studentiem akcentē darbu nodošanas termiņus, nevis darba kvalitāti. Saka, ka gribējusi par to runāt, bet nepadūšojās. Tālāk runā par to ne tikai savā vārdā. “Mēs sapratām, ka pasniedzējs arī plāno savu laiku, tā kā mums jāmacās plānot savs.” Tas nozīmē, ka studenti šo problēmu ir pārrunājuši un pieņēmuši lēmumu, kas atspoguļo pašnoteikšanos caur līdznoteikšanos.

Z. stāsta, ka ir pati iemācījusies sadalīt laiku starp mācībām un ģimeni, plānot studijas. Taču šo domu komentē sakot, ka “jālasa arī papildus.” Respektīvi, tas ir jādara, nevis tā ir viņas izvēle.

Atzīst, ka ir grūti, daudzkreiz ir apsvērusi domu, ka jāpamet studijas, jo rezultātā “neesmu laba studente, laba māte un sieva.” Iezīmējās ārēji determinēts skatījums, vēlme ievērot konvencionālās normas. Taču tad sapratusi, ka nevar un pat nevajag būt perfektai. Būtībā tiek parādīts, kā cilvēks *patstāvīgu spriedumu ceļā atbrīvojas no konvencionāla viedokļa*. Skaidri iezīmējas refleksija, kas realizējas dzīvesdarbībā. Patstāvīgi tiek izdarīts personīgi nozīmīgs secinājums - atklāj, ka studē taču sev, nevis citiem.

Uz intervētāja lūgumu novērtēt studijas, tiek atbildēts ar jautājumu: “Vai tas nekur neparādīsies?”, kas norāda uz vēlmi nepārkāpt konvencionālās normas. Z. stāsta, ka “mēs esam pārsmējušies, cik interesanti ir pasniedzēji”, uzsverot, ka viņi savā starpā īsti nesaprotas un nesaskaņo prasības. Taču šī problēma nerada šoku, bet gan liek brīnīties par to, kādēļ viņi savā starpā nevienojas. No jauna iezīmējas konvencija – “mēs zinām, kā pret kuru ir jāizturās, kā viņš izturēsies pret mums, mēs esam to atkoduši”. Tas liecina par pielāgošanos, taču Z. uzsver, ka savādāk universitātē nevar.

Atzīst, ka grūti saprasties ar vecākās paaudzes docētājiem, ar kuriem nevar “sarunāt, kaut ko iebilst”. Uzsver, ka daudzi mācību spēki neatzīst savas kļūdas. Studenti, savukārt, neuzdrošināšanās uz to norādīt. Daudzi *docētāji* izturās pret studentiem diskriminējoši, taču ir arī tādi, kuri *sadarbojas līdzvērtīgi*.

Z. min seminārus kā studiju formu, kurā studenti var pilnībā iesaistīties. Tajos “tiešām rodas idejas, mēs nebaidāmies pateikt nepareizi.” Studenti semināros var, balstoties uz teorijām, ģenerēt savu ideju. Atzīst to par personīgi nozīmīgu studēšanas pieredzi.

Stāstījumā Z. izmanto sociālo struktūru “es – mēs (studenti) – docētāji”. Universitāte kā sistēma neparādās. Z. visa stāstījuma gaitā balansē starp konvenciju un pašnoteikšanos, taču ir disponēta uz pašnoteiktām studijām. Par to liecina tas, ka, patstāvīgi spriežot, nonāk pie personīgi nozīmīgiem secinājumiem.

Komentējot aptaujā iekļautos izteikumus, Z. neparāda izteiktu iedziļināšanos tā būtībā – komentē tos visai virspusēji. Piemēram, jēdzienu “tradicionāls dzīves veids” skaidro kā etnogrāfiskas paražas – “ēdienus, dejas un svētkus”. Daudzus komentārus uzsāk, izvirzot problēmu, taču to neizvērs, nepiedāvā argumentus. Komentējot atzīst, ka viņas

spriedumi ir psiholoģijas studiju ievirzīti un viņa nespēj no tā distancēties, komentējot bieži balstās reproducēšanā, nevis kritiskajā refleksijā.

L. studēšanas biogrāfija. “*Tas bija izaicinājums.*” (skatīt 3. pielikumu, VI intervija)

Sāk stāstījumu ar patstāvības prasības izvirzīšanu, ar savu studiju pašorganizēšanas nepieciešamības apzināšanos. Par *studiju lielāko personīgo ieguvumu* nosauc – saskarsmes un sadarbības prasmes. Sevi vidusskolas laikā raksturo kā izteiktu vientuļnieci, individuālisti, kura uzskatījusi, ka “neviens nepalīdzēs un nevienu nevajag”. Tieši studiju laikā ir sapratusi, ka grupā daudz ko izdarīt ir vienkāršāk. Darba rezultāts ir labāks, efektīvāks, turklāt grupā iesaistītie cilvēki viņu kā individualitāti “absolūti neapdraud” un netaisās kritizēt. Apzinās, ka grupai ir vienots mērķis. Taču kopumā saka, ka nav studijas beigusi, līdz ar to grūti pateikt, kas ir būtiskākais ieguvums. Domā, ka tas vēl ir priekšā. Līdz ar to iezīmē *nākotnes perspektīvu*.

Studiju procesā patīk diskusijas un prezentācijas, t.i., tās studiju formas, kurās var brīvi diskutēt grupā, kurās “neviens neskatās pār plecu.” Tiek apstiprināta prasība atbrīvoties no konvencionālajām normām. L. patīk diskutēt grupā, jo tā ir viegli un interesanti mācīties. Turklāt prezentācijas liek saņemties – “nedrīkst taču priekšā izgāzties”. No jauna parādās ārējās determinētības nozīmīgums.

Studente atzīst, ka jebkurā programmā ir lietas, kas cilvēku neinteresē dziļi personīgi, bet, pārdomājot tās, tomēr var atrast kaut ko sev. L. *reflektē par studiju procesu*. Runājot par savu mācīšanās stratēģiju, apgalvo, ka nespēj mehāniski “iekalt” informāciju un negrib to darīt. Tā ir viņas individuālā izvēle, kas pamatojas pašas atklātā metodē “kā tu vieglāk vari atcerēties.” L. uzsver, ka viņai pašai, lai kaut ko iemācītos, vajag atrast kādas loģiskas saistības ar citām, jau zināmām lietām – šādā apjēgtā veidā zināšanas labāk paliekot atmiņā.

Kā nozīmīgu personīgo studēšanas pieredzi L. min brīvi izvēlētos studiju kursus LU Eirofakultātē. “Tas bija izaicinājums, tādēļ aizgāju”, viņa saka. Stāstījumā iezīmējas *sabiedriskā perspektīva* – studenti interesējusi *sadarbība ar docētājiem* no “citas kultūras, citas dzīves”. Šis atšķirīgais sadarbības modelis prasījis no domāšanas “elastību”. “Gribēju sevi populēt”, saka L. Eirofakultāte saistījusies arī ar viņas *nākotnes plāniem*, t.i., svešvalodu zināšanu pilnveidošanu un interesi par ekonomiku. Eirofakultāte apmaksājusi vācu valodas kursus Vācijā, viņa izmantojusi šo iespēju. L. vairākkārtīgi uzsver, ka studē sev, norādot uz *emancipāciju savā dzīvesdarbībā*.

Augsti vērtē tos universitātes docētājus, kuri veicina studentu patstāvību. Sakot, ka šie mācību spēki "liek darīt pašam", viņa apliecina, ka studenti tam nav gatavi, patstāvības prasība nenāk no viņiem pašiem.

Docētājus, kuri studentu "paņem zem savas aprūpes un dod studentiem gatavas idejas", L. nevērtē augstu. Idejai jābūt paša studenta ģenerētai, kas LU netiek pārāk veicināts. Izņēmums esot docētāji, kas mācījušies ārzemēs. Šo viedokli balsta uz pieņēmumu, ka ārzemēs augstskolā "tiek prasītas tieši tavas domas", patstāvīga materiāla izvērtēšana. Tur svarīgāk esot "nevis, kā vajag, bet kā tu domā." Iespējams, šis apgalvojums ir simptomātisks Latvijas universitāšu darbam, taču studente nekritiski pretnostata "ārzemju" universitātes savējai. Un turpina, "jāliek tā patstāvība", citādi nebūs individuālo studiju. Pašā apgalvojumā ir ietverta būtiska pretruna, kas norāda, uz to, ka, apzinoties patstāvīgu studiju nepieciešamību, L. uzskata, ka tām jābūt ārēji determinētām. Viņa vispār nerunā par studenta iespējām šajā ziņā.

Visa stāstījuma laikā studente runā savā vārdā, citi studenti kā aktīvas personas, parādās maz.

Aptaujas komentāros L. parāda savdabīgu un oriģinālu domāšanu. Viņas komentāri bieži vien ir izteikuma interpretācija no gluži negaidīta skatu punkta. Izteikumu pamatdomu saskata, piemēram, 16. izteikumā norāda, ka tas nav pieņemams tieši tādēļ, ka tajā ietverts vārds "obligāti", kas nepieļauj brīvas izvēlas iespējas. Spriedumos emocionāla, radoša, mazāk kritiski analītiska.

R. studēšanas biogrāfija. "*Universitāte nemāca aklimatizēties jaunā vidē.*" (skatīt 3. pielikumu, VII intervija)

Atzīst, ka universitātē atšķirībā no skolas, jāstrādā pašam. Neviens neko "neielej mutē." Tā rezultātā iespējams atklāt studiju procesā kaut ko tādu, ko neesi gaidījis, bet kas ir vajadzīgs. Atzīst, ka universitātē ir pieradusi izteikties auditorijas priekšā, pamazām pazūd mulsums un kautrība. "Pieaugu...", viņa secina. Izrādās, ka "vari vairāk nekā domāji... apzinies savu iespēju neierobežotību." Studente runā par studijām kā pilnveidošanās procesu. *Sabiedriski nozīmīgā perspektīva* iezīmējas, apgalvojot, ka tagad vairāk ieklausās cilvēkos un cilvēkiem vairāk uzticas.

Uzsver, ka studijas nozīmē procesu: "Darot darbs arī aiziet..." Patīk grupu darbi, kuros jāpaļaujas uz citiem, un citi paļaujas uz tevi. Iezīmē *studentu sadarbību* un līdznoteikšanos, kuras rezultātā var izdarīt vairāk un kvalitatīvāk. Skolā šādas sadarbības nebija.

R. uzsver, ka viņai patīk psiholoģiskie treniņi, kuros katrs pats ir tiesīgs izvēlēties atklātības pakāpi, to, cik daudz vari un nevari teikt. Tātad, atšķirībā no intervijas ar A., šī studente pati nosaka to, kā rīkoties šajos treniņos. Viņa savu atklātības sliekšni nosaka pati, nevis izdabājot kādam citam.

Par vērtīgāko ieguvumu universitātē uzskata iespējas klausīties lekcijas. Taču nevis pasīvi pieņemot, bet gan aktīvi pārdomājot dzirdēto. Bieži iet uz bibliotēku.

Kā pozitīvu piemēru min nesen aktualizēto “starpriekšmetu saikni” – to, ka vairākos studijuursos tiek pētīta viena tēma. Tas dod iespēju papildināt, paplašināt zināšanas.

Stāstot par studijām bieži lieto vārdu savienojumu “mēs, studenti”, tātad pārstāv arī citus. Uzsver, ka bez angļu un krievu valodas prasmes “studēt nevar, esmu to sapratusi”. Atšķirībā no D. intervijā izskanējušās domas, nepiedāvā slēgt kādu universitātes nodaļu, bet uzsver nepieciešamību mācīties valodas.

Personīgi nozīmīgais R. studijās ir tas, kas varētu atvieglot dzīvi citā valstī, kas ir arī reāla viņas nākotnes iespēja. Tādēļ arī uzsver valodu prasmju nepieciešamību. Bet kopumā saka, ka universitāte “nemāca” adaptēties jaunā vidē. “Viņa vienkārši tevi iemet, ja vari – aiziet, ja nē...”

Runājot par nākotnes perspektīvu, uzskata, ka būs jāiedzīvojas citā vidē, lai saprastu cilvēkus, saprastu to, kas viņiem rada problēmas, kādas ir viņu tradīcijas. Universitāte tādas prasmes neveicina. Šajā stāstījumā, atšķirībā no iepriekšējām intervijām, blakus savai pozīcijai, blakus studentiem un docētājiem, skaidri iezīmējas *sabiedriskā perspektīva*.

R., komentējot aptaujā iekļautos izteikumus, parāda, ka viņas spriedumos bieži kritiskā analīze ir nepietiekama. Lai gan izteikumam viņa nepiekrīt, argumenti, kas tiek piedāvāti, liecina par neiedziļināšanos tā būtībā. Piemēram, komentējot 40. izteikumu par sabiedrības problēmu atrisināšanu, atbrīvojoties no asociāliem elementiem, R. saka, ka tas jau neko neatrisinās, jo tik un tā kāds paliktu. Ir redzams, ka viņa neanalizē totalitārismam raksturīgo ideju par sabiedrībai it kā neatbilstošo indivīdu izolēšanu un iznīcināšanu. Tas sasaucās ar intervijā pausto domu, ka viņa nav pieradusi un jūtas samulsusi situācijās, kad jāsaskaras ar citādo, atšķirīgo sev blakus.

M. studēšanas biogrāfija. “*Es esmu cilvēks, kam vajag sistēmu.*” (skatīt 3. pielikumu, VIII intervija)

Stāstījumā studente uzsver, ka skolas izglītība bija obligāta, uz skolu bija jāiet. Uz turieni aizveda vecāki, un skolotāji arī bija atbildīgi un “vaktēja.” Izvēli *studēt universitātē*

viņa nosauc par savu *pirmo īsti patstāvīgo lēmumu*. Ne vienu brīdi nav nožēlojusi savu izvēli, lai gan bieži dzird skeptiskas piezīmes par to no citiem. Saka, ka ir apmierināta, ka atnāca šo programmu mācīties.

Stāstījumā *vērtē universitāti kā sistēmu*, analizējot, ko “tā dod”. Uzsver, ka jāuzņemas atbildība par sevi, ir pilnīgi pašas ziņā, vai darbs tiek izdarīts, vai nē. M. uzsver, “*es atnācu uz šejieni, jo es to gribēju, man to vajag, es izglītību gribu iegūt, nevis kāds cits liek to darīt.*” Taču piebilst, kā viņai jāapgūst tā patstāvība, ko universitāte piedāvā izmantot. Arī ārpus tās tagad ir jāuzņemas atbildība. Par sevi saka, ka kļūst vecāka, tādēļ arī mazāka kontrole no ārpuses. Izjūt arī lielāku cieņu pret sevi kā pret studentu, ne tikai universitātē, bet arī sabiedrībā kopumā. Tādejādi iezīmē *sabiedrisko perspektīvu*.

Universitātē lēmumi pārsvarā jāpieņem pašai, jāiemācās izmatot visas iespējamās struktūras un pieejas informācijai. Determinētības mazināšanos uztver kā pozitīvu iespēju pašpilnveidei. Uzsver, ka jāiemācās plānot savs laiks, noteikt prioritātes, kas, protams, ne vienmēr izdodas. Arī stress pārslodzes dēļ mazina mācību darba produktivitāti.

Nākotnes perspektīva iezīmējas skaidri – pabeigt bakalaura programmu, arī maģistrantūru, jo tiešām gribētu šajā jomā strādāt. Par akadēmisko ievirzi runā maz, orientēta uz profesionālās izglītības aspektu.

Par Latvijas Universitāti runā kā par stabilu sistēmu, kā izglītības institucionālo garantiju – tās diploms tiek atzīts citās pasaules valstīs.

Lai gan universitātes sistēmā ir nepilnības, sabiedrībā pret šo mācību iestādi ir pozitīva attieksme. “Viņa skaitās tāda laba”, saka M., apliecinot vadīšanos pēc konvencijām.

M. uzsver, ka nepatīk, ka katru gadu tiek mainīta programma, ka pasniedzēji darba gaitā maina savas prasības. Daži docenti ir haotiski – lekcijas lasa tā, ka nevar saprast, kā jāpieraksta. “Es esmu cilvēks, kam vajag kaut kādu sistēmu, vajag struktūru, vajag tur tā pa plauktiņiem, man tā ir vieglāk arī pēc tam to visu atcerēties un iemācīties.” Respektīvi, studente uzsver, ka apgūtās zināšanas vēlas sistematizēt, lai vieglāk paliek atmiņā. Tātad te ir runa par zināšanu apguvi patstāvīgas analizēšanas rezultātā.

Kopumā stāstījumā atklājas, ka M. ir orientēta uz studiju akadēmisko ievirzi, tomēr viņa kritizē lekcijās piedāvātos vēsturiskos ievadus un atkāpes – “es noteikti zinu, ka to neatcerēšos, kādēļ kaut kas un kā ir sācies, ir svarīgāks lietas.” Atzīst, ka ir priekšmeti, kam viņa nezina “pielietojumu”, ar to pierādot, ka arī praktiskais pielietojums ir tas, kas tiek gaidīts no studijām.

Komentējot aptaujā iekļautos izteikums, M. visai bieži apliecina savu spēju kritiski reflektēt par sabiedriski nozīmīgiem jautājumiem. Neatļaujas spriest par jautājumiem, kuros nejutās kompetenta. Saistībā ar 26. izteikumu smalkjūtība un delikātums tiek minēta kā mūsdienu cilvēkam visai nozīmīgas īpašības, uzsverot to nozīmi īpaši psihologa profesijā. Nepieņem ideju par nekritisku paklausību autoritātei, uzsver cilvēka patstāvīgas domāšanas un rīcības svarīgumu.

I. studēšanas biogrāfija. “*Pēc diviem gadiem mēs būsim konkurenti.*” (skatīt 3. pielikumu, IX intervija)

Šī stāstījuma sākumu raksturo vārdi: “*forši – interesanti – tusēt – kompānija – meitenes*”. Students atzīst, ka studēt nav grūti, ir interesanti, jauna pieredze, kas, atšķirībā no mācībām krievu skolā, saistīta ar universitātes sabiedrības atšķirīgo mentalitāti, “*ciņu auru*” un citām meitenēm. “*Smukas, garas - izvēlies, konkurence nulle.*” Var saprast, ka studijās universitātē personīgi nozīmīgais ir *neformālā saskarsme ar citiem studentiem*. Šī doma caurvij visu stāstījumu.

Atzīst, ka studiju laikā ir ieguvis “*zināšanas kaut kādas... nedaudz jāpiepūlē smadzenes, lai tās apstrādātu*”. Runā par zināšanām kā par vielu smadzeņu darbībai. Atzīst, ka jūt sevī kvalitatīvas izmaiņas, kas saistās ar lēmumu pieņemšanu, vērtību sistēmu. Atzīst, ka grūti paskaidrot, bet domājot pavisam savādāk. Tas nozīmē, ka viņš nav domājis par to, nav reflektējis, ko pats personīgi gūst no studijām. Intervijas laikā lūdz izslēgt diktofonu, lai noskaidrotu, ko gan intervētājs grib dzirdēt, jautājot par personīgi nozīmīgo studijās.

Raksturojot studijas, vairākkārtīgi saka: “*mums dod informāciju*”, taču nerunā par šīs informācijas pārtapšanu zināšanās.

Stāstot par *sadarbību ar mācību spēkiem*, viņš runā par sevi kā par līdztiesīgu psihologu. Nav skaidrs, vai teikdams “*mēs, psihologi*”, domā sevi, docētājus un citus studentus, vai tikai docētājus un sevi. I. izjūt docētājus kā konkurentus un uzskata, ka viņi domā līdzīgi. Tas izpaužas apgalvojumā “*mēs ar pasniedzējiem pēc 2 gadiem būsim konkurenti. Tas ir slikti. Es baidos, ka sāks mācīt nekvalitatīvi, jo viņam sava vietņa pasaulē... pretendēs 10 purni uz tavu vietu.*” To, ka studējot universitātē viņš “*cīnās par savu vietu*”, apliecina arī tas, ka, būdams psihologijas students, ir iemācījies dažādus “*trikus*”, kā manipulēt ar cilvēkiem. Tos arī liek lietā, lai varētu pagarināt, piemēram, darba iesniegšanas termiņus.

Studijās disponēts uz pragmatisku tiekšanos pēc rezultāta, attiecības universitātē balsta tirgus ekonomikas izpratnē. Ir gatavs izmantot dažādus līdzekļus, lai sasniegtu mērķi. Tas gan tikai pagaidām, kamēr ir students, vēlāk vajadzēs uzņemties atbildību, jo Latvijas Universitātes diploms uzliek pienākumus. “Tā kā Latvijas Universitāte ir augstskolu māte, tad ir zināma atbildība,” viņš saka, “kad iesi darba tirgū, tu nevari atļauties tādus pekstiņus, ko te rādi..”

Iezīmējas pretruna izveidotajā tēlā – no vienas puses pilntiesīgs psihologs, kurš gatavs izkonkurēt savus pasniedzējus, no otras puses tikai students, kuram vēl nav jābūt pilnībā atbildīgam par savu rīcību.

Raksturojot studiju procesu, viņš uzskaita iespējamo diplomu klāstu – bakalaurs, profesionālā programma, maģistrs, doktors. Vēlas studijās vairāk praktisku ievirzi, “bet citādi to teoriju – vienu un to pašu maļ... un tas nav tas.” Orientēts uz profesionālajām, nevis uz akadēmiskajām studijām.

Runājot par savu nākotnes profesiju saka: “tās iemaņas, prasmes, blablabla, mēs mācīsimies, arī to zināsim. Mācību bagāža, akmens vienalga jānes.” Var secināt, ka universitātē iegūtās zināšanas un prasmes tiek uztvertas kā kāds slogs. Iespējams, šis “akmens” ir atbildība, ko jāuzņemas kopā ar universitātes diplomu.

Studijas ir pašvirzītas, ļoti mērķtiecīgi apgūtas, taču nesaistītas ar personisko akadēmisko pilnveidošanos studiju procesā, *orientētas uz praktisko rezultātu*.

I. komentē aptaujā iekļautos izteicienus plaši un aizrautīgi, taču nevis tādēļ, lai izanalizētu tos, bet gan, lai demonstrētu savus uzskatus. Īpaši pievēršas 2. izteikuma apspriešanai, kurā ir runa par dzimumu vienlīdzību. Redzams, ka šī tēma viņu interesē, taču visi paskaidrojumi bija vērsti uz to, lai pierādītu sieviešu brīvības ierobežojumu pamatotību. Viņš uzskata, ka mūsdienu emancipētājā pasaulē sieviešu iespējas realizēt sevi kļūst arvien lielākas, taču tas nekādā gadījumā nav atbalstāmi. Tiek pausts autoritārs spriedums, ka sievietes vieta jau gadu tūkstošiem ir “mājās”. Turklāt mājsaimnieces tēls tiek identificēts ar sievišķību. Sieviešu vēlme pēc līdztiesības tiek saprasta kā vēlme līdzināties vīrietim, līdz ar to tiek vēl reizi apliecināts, ka vīrietis ieņem autoritārā spēka pozīciju, bet sievietei šim spēkam jāpakļaujas. To apliecina arī piemērs par sieviešu vēlmi līdzināties vīrietim fiziski, nodarbojoties ar “smago atlētiku”, t.i., svarcelšanu. Tiek pieļauts, ka sieviete var būt līdztiesīgās pozīcijās ar vīrieti, taču tikai noteiktās jomās. Students pats atzīst, ka viņa spriedumi ir šovinistiski, taču šo atzinumu viņš izmanto kā

attaisnojumu, respektīvi, ar domu – “tā ir, un es tur neko nevaru darīt”. Faktiski netiek pieļauta iespēja meklēt kādas alternatīvas problēmas risinājuma iespējas.

K. studēšanas biogrāfija. “*Prāta izaicinājums...*” (skatīt 3. pielikumu, X intervija)

Studente visa stāstījuma laikā runā 1. personā, pilnībā pārstāvēdama sevi. Studē *pašnoteikti*, nav ārējas determinācijas. Sāk stāstījumu ar domu, ka ļoti augtu vērtē savu studiju procesu, ka to izbauda, kamēr tāda iespēja ir dota, ka viņai ļoti patīk studēt. Atzīst, ka daudzi citi studenti uzskata, ka studijas ir pārāk teorētiskas, ka nepieciešams vairāk praktiskā. Taču K. apgalvo, ka viņai patīk tieši teorētiskās lekcijas un drīzāk praktiskās nodarbības bieži izraisa negatīvu reakciju.

Kā nepatīkamu studiju pieredzē min to, ka zināmā mērā ir vīlusies psiholoģijā kā zinātnē pēdējā gada laikā. Tas saistīts ar to, ka tajā atklājusi pārāk daudz nezinātniska un precīzi, eksperimentāli neizpētāma. Šīs šaubas ir pastiprinājušas viņas vēlmi un pieprasījumu pēc papildus teorētiskām zināšanām, lai visu izprastu un izanalizētu. Atklāj sevi kā *zinātniski domājošu, patstāvīgi pētošu* studentu.

“Psiholoģija kā zinātne man ir personīgi nozīmīga pēc definīcijas”, saka K., tādejādi apliecinot, ka universitātes studijas viņai nozīmē zinātnes studijas. K. zinātniskās intereses ir saistītas ar sociālo psiholoģiju, kurā “vairāk tas zinātnisks grauds iekšā, fenomeni, ko var pētīt ar eksperimentālām metodēm, nav tik liela nosacītība kā personības teorijās.”

Studijas saprot kā patstāvīgu mācīšanos un pētīšanu. Stāsta, ka *studijās nozīmīgākais* ir iespēja “noliegt daudz dažādu ideju, saprast, kura teorija ir pareiza, ka viņas nemaz nav tik pretrunīgas, bet vienkārši attiecas uz citu jomu”. Nozīmīgākais ir tieši *prāta izaicinājums* savienot šķietami pretējas lietas.

Biogrāfiski svarīgā nākotnes perspektīva saistās ar zinātniskās domāšanas izmantošanu, lai “palīdzētu sabiedrībā un realizācijā.” Runājot par realizāciju, viņa acīmredzot domā pašrealizēšanos.

Par būtisku studiju trūkumu K. uzskata to, ka ir maz mutisko eksāmenu. Tādejādi netiek dota iespēju attīstīt spēju spriest “uzreiz un tūlīt”, verbāli izpausties.

Kā otrs būtiskākais trūkums tiek minēts tas, ka tik maz jāstrādā ar mācību materiāliem svešvalodās, būtu vēlams dod studentiem iespēju svešvalodā uzstāties konferencēs.

Mācību spēkus vērtē dažādi – zemāk tos, kuri lekcijās lasa konspektus un neveicina diskusijas, pat atklāti izvairās no tām. Diskusiju trūkums ne tikai nedod iespēju veidot savu zinātnisko viedokli, tas neveicina arī spēju pēc universitātes beigšanas “izpausties”

sabiedrībā. Vēlētos daudzpusīgākus studiju materiālus un vieslektoros kā Stradiņa universitātē. Lai gan tur studiju priekšmets esot tāds nosacīts, tomēr daudz vairāk tiek attīstīta spēja "iet sabiedrībā". Par to viņa spriež pēc Rīgas Stradiņa universitātes studentu stāstītā.

Latvijas Universitātē vairāk tiek apgūtas klasiskās teorijas, tik daudz neņemot vērā to, kas pētniecībā šodien notiek "Vairāk cenšas mums tos pamatus... neveicinot īpaši tādu jaunāko atziņu ..."

K. saka, ka studentam par studijām jāuzņemas personiskā atbildība, pašam patstāvīgi jāinteresējas. "Jābūt dziļai interesei un vēlmei studēt, lai nepalaistos." Raksturojot sadarbību ar *docētājiem*, runā par šādas *sadarbības trūkumu*. Izsaka domu, ka mācību spēki baidās iesaistīties zinātniskās diskusijās, jo grib būt ļoti precīzi un adekvāti un zināt visu. Baidās atklāt savu nezināšanu. Runā par pasniedzējiem kā par atsevišķu sociālo grupu, neuztver sevi kopīgi ar viņiem.

Savos komentāros par aptaujā iekļautajiem izteikumiem K. apliecina savu kritisko spriestspēju gan teorētiskajā, gan praktiskajā jomā. Izteikumus analizē pēc būtības, saskata tajos aplēptās uz autoritārismu un konvenciālismu norādošās idejas. Prot saskatīt stereotipiskus apgalvojumus. Lai izvērtētu apgalvojumus, domā, kā spriestu no to cilvēku pozīcijas, par kuriem izteikumā ir runa, piemēram, modelē spriedumu no vīrieša, vai reliģioza cilvēka viedokļa. Tādējādi parāda ne tikai savas attīstītas metakognitīvās prasmes, bet arī spriedumu veidošanas ētisko aspektu.

Interpretācijās tika konstatēts, ka, neskatoties uz to, ka visi intervētie studenti studē vienā studiju programmā, atbilstoši vienotām pedagoģiskajām prasībām, katrs no viņiem ir izveidojis individuālu studēšanas stratēģiju. Studentu biogrāfisko stāstījumu kopsavilkumi tika iedalīti divās grupās jeb tipos (A un B), pamatojoties uz pašnoteiktu vai ārēji nosacītu studiju izvēli, kuras pamatā ir patstāvīgi pieņemti lēmumi, kas balstās savas dzīvesdarbības kritiskā izvērtēšanā, kā arī kritiskā pašrefleksijā par mācīšanās teoriju un praksi.

A tipam raksturīga pašnoteiktu studiju stratēģijas izvēle. Students skata savas studijas universitātē kā patstāvīgas pētošās mācīšanās procesu, kurā pats aktīvi piedalās, plānojot, organizējot to, kā arī analizējot, pētot, vērtējot un uzlabojot savas mācīšanās iespējas. Studijas nav determinētas, bet gan noris patstāvīgu lēmumu pieņemšanas rezultātā. Students apzinās savu atbildību par savu akadēmisko un profesionālo izaugsmi, nevaino mācību spēkus un institūcijas organizāciju savās neveiksmēs. Patstāvīgās studijās students attīsta savas zinātniskās intereses, kas veicina viņa iesaistīšanos diskusijā par

zinātnes priekšmetu gan ar citiem studentiem, gan mācību spēkiem. Tādējādi ar kritiskas argumentācijas palīdzību tiek gan sistematizētas un attīstītas viņa akadēmiskās zināšanas, gan tiek reflektēts par profesionālās kompetences veidošanos.

Patstāvīga refleksija par studijām kā sev personīgi nozīmīgo pieredzi, ļauj studentam ne tikai pārvarēt “mācīšanās šoku” vai izvairīties no tā, bet arī dod iespēju pilnveidot studiju procesā kritisko domāšanu. Studēšanas biogrāfijas, kas pētnieku grupā tika iekļautas A tipā ir: G., K., L., M.

B tipu raksturo determinētas studijas, kurās deliģējot atbildību par savām mācību veiksmēm un neveiksmēm citiem, tās tiek izprastas kā ārēji noteikto uzdevumu pildīšana nevis personiskā izaugsme. Tādējādi šo studēšanas tipu raksturo neapmierinātība ar studijām un “mācīšanās šoks” kā neprasme izvērtēt universitātes prasības. B tipam raksturīga orientēšanās nevis uz studiju procesu, bet gan uz rezultātu, tādējādi studiju tuvie mērķi saistīti ar eksāmenu nokārtošanu, bet tālie - ar diploma saņemšanu. Intervijās akadēmiskā izaugsme netiek pieminēta, jo personīgi nozīmīgā mācīšanās pieredze tiek saistīta ar vienkārši un praktiski pielietojamām zināšanām un prasmēm. Izvēloties determinētu studēšanas stratēģiju, students apliecina nespēju kritiski reflektēt par atbildības un patstāvības nozīmi savu studiju gaitā, kā sekas ir nepietiekama kritiskās domāšanas pilnveide studiju procesā. Uz B tipu tika attiecinātas intervijas - A., B., D., I.

2 intervijas veido tā saucamo starptipu, jo nav pieskaitāmas noteikti pie viena vai otra tipa tās ir Z. un R. Šajās intervijās studentes, veidojot savu studēšanas stratēģiju, balansē starp konvenciālo prasību pildīšanu un pašnoteiktām studijām. Arī aptaujas komentāros atklājas kritiskas izvērtēšanas prasmju nepietiekamība.

Tālākā pētījuma gaitā, vadoties pēc šiem 10 biogrāfisko gadījumu kopsavilkumiem, tika izstrādāta kritēriju jeb *kodu sistēma*, kas nepieciešama, lai turpinātu biogrāfisko datu analīzi ar datu apstrādes programmas AQUAD palīdzību. Pētījuma kvalitatīvo datu apstrāde, izmantojot AQUAD programmu, tiek veikta interpretāciju rezultātā iegūto secinājumu pārbaudei, to drošticamības palielināšanai. Šajā pētījumā biogrāfisko datu analīze kvalitatīvo datu apstrādes programmā deva iespēju noteikt kodu atkārtošanās biežumu, kā arī pamatot interpretāciju gaitā atklātās mijsakarības interviju materiālos.

Kodu sistēma, atbilstoši izpētes kritērijiem, aptvēra trīs dimensijas – personīgo, institucionālo un sabiedrisko. Kodu sistēma tika izmantota, interviju tekstu strukturēšanai pēc noteiktiem pētījuma kritērijiem atbilstošiem teksta segmentiem., lai atklātu, kā studijas universitātē ietekmē jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos. Kodēšanas procesā pētnieki

papildināja sākotnējo kodu sistēmu ar jauniem, kā arī precizēja dažus no esošajiem kodiem.(12. zīmējums) Rezultātā tika izveidota šāda kodu sistēma biogrāfisko datu analīzei:

12. zīmējums

Kodu sistēma biogrāfisko datu apstrādei ar AQUAD programmu

personiskā dimensija

PPP	personiski nozīmīgā mācīšanās pieredze
RAA	refleksija par akadēmiskajām zināšanām
RPP	refleksija par nākamo profesiju
PNN	personīgi nozīmīgā nākotne
RDD	refleksija par saviem uzskatiem, atbildīgo dzīves darbību
RSP	refleksija par studiju procesu
IZP	prasības mācību procesa organizētājiem
NRR	acīmredzama savas rīcības neanalizēšana
NPS	nekritiski pieņemumi spriedumos
MŠO	nepieņemamā mācīšanās pieredze/mācīšanās šoks
PRO	personīgas dabas problēmas

institucionālā dimensija

PSS	pozitīva sadarbība ar citiem studentiem
NSS	negatīva sadarbība ar citiem studentiem
PSD	pozitīva sadarbība ar docētājiem
NSD	negatīva sadarbība ar docētājiem
MSA	mācību saturs
STR	studiju resursi
PMM	pieņemamās mācību metodes
NMM	nepieņemamās mācību metodes
RUP	refleksija par universitātes prasībām
UPN	uzskatāma universitātes prasību neanalizēšana

sabiedriskā dimensija

SSV	sabiedrisko norišu vērtējums
VPP	attiecības ar vecākiem
PSK	pats sabiedriskajos kontekstos
ZPA	zināšanu pielietošana ārpus universitātes
SOO	sabiedriskās organizācijas
USK	universitāte sabiedriskajos kontekstos
SSN	sabiedriski svarīga nākotnes perspektīva

Interviju transkripcijas tika noformētas atbilstoši AQUAD programmas prasībām (Rich Text formāts, Schrift Courier), ievadītas tajā un sakodētas tālākai datu apstrādei. Biogrāfisko datu analīze kvalitatīvo datu apstrādes programmā parādīja sekojošu kodu atkārtotāšanās biežumu (5. tabula):

5. tabula

Kodu atkārtotās biežums studentu biogrāfijās

Kods	A. interv.	B. interv.	D. interv.	G. interv.	I. interv.	K. interv.	L. interv.	M. interv.	R. interv.	Z. interv.
IZP	1	0	1	0	0	3	1	0	0	0
MSA	2	1	2	0	0	1	1	1	1	1
MŠO	7	0	2	1	0	0	0	2	1	5
NMM	2	0	1	0	0	2	1	0	3	0
NPS	5	2	1	0	1	1	0	0	0	0
NRR	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0
NSD	4	1	2	1	0	2	4	4	2	5
NSS	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0
PMM	0	0	1	0	0	0	1	0	3	2
PNN	1	2	0	0	1	0	1	2	1	1
PPP	2	3	0	1	5	3	6	5	1	4
PRO	4	0	0	0	1	0	0	0	0	1
PSD	1	3	0	1	0	1	3	1	0	2
PSK	1	0	2	1	1	2	0	2	5	2
PSS	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0
RAA	0	1	1	1	1	4	0	0	1	2
RDD	4	0	0	2	4	1	1	1	1	0
RPP	1	0	0	1	4	0	0	2	0	1
RSP	0	5	4	4	5	2	5	5	6	2
RUP	5	0	0	0	0	0	0	2	0	0
SOO	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0
SSV	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0
STR	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
UPN	2	1	4	1	1	0	0	2	0	0
USK	0	1	0	0	1	2	2	3	1	0
VPP	1	0	0	0	2	0	0	1	0	2
ZPA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Analizējot rezultātus pēc kodu biežuma, jāsecina, ka kods SSN (sabiedriski svarīga nākotnes perspektīva) nevienā no intervijām neparādījās. Tas norāda uz to, ka, runājot par savu studiju pieredzi, neviens no intervētajiem studentiem nav stāstījumā iekļāvis visai sabiedrībai svarīgas nākotnes vīzijas, nav skatījis savu personisko izaugsmi plašos politiski un ekonomiski nozīmīgos kontekstos. Visi pārējie 27 kodi interviju datu apstrādes rezultātā apstiprinājās.

Analizējot kodētā dokumentētā teksta struktūras pa dimensijām, jāsaka, ka sabiedriskā dimensija intervijās tika pārstāvēta visai reti.

Reflektēts par sabiedriskajām norisēm (SSV) ir tikai 2 intervijās. Astonās intervijās tika runāts par sevi sabiedriskajos kontekstos (PSK). Intervijā R. šis kods parādās 5 reizes, savukārt intervijās B. un L. neparādās.

Tas norāda uz to, ka aptaujātie studenti reflektē par savu vietu sabiedrībā, taču ne par sabiedriskajiem procesiem, kas tieši nav saistīti ar viņu personīgo nākotni, bet gan ar plašākām visai sabiedrībai nozīmīgām perspektīvām. Šo problēmu nesaistīšana ar studiju pieredzi norāda uz to, ka diskusijas par tām studijās nav tipiskas, neskatoties uz to, ka intervētie studenti studē psiholoģiju, kas ir sociāla zinātne. To apliecina gan uz A, gan B tipu attiecinātās intervijas. Piemēram, studente K. intervijā atzīmē, ka Latvijas Universitātē vairāk nodarbojas ar "klasisko" zinātnes teoriju apguvi, bet sasaiste ar aktuālajiem sociālajiem procesiem ir daudz mazāka kā, piemēram, Rīgas Stradiņa universitātē. Arī aptaujas rezultātu augstie biežuma rādītāji norāda uz nepietiekamu kritisku refleksiju par sabiedriski nozīmīgiem jautājumiem.

Attiecības ar vecākiem studēšanas biogrāfijās tiek minētas 4 intervijās. Vecāki tiek pieminēti kā autoritātes, kas deva padomu un bija paraugs studiju programmas izvēlē, gan nosaukti kā praktiski palīgi studijās. Intervijā I. vecāki tiek pieminēti, lai parādītu spriešanas atšķirības starp cilvēkiem ar un bez augstākās izglītības, kur vecāki pārstāv otru. Daudz biežāk par vecākiem tiek pieminēti draugi, kas arī ir likumsakarīgi, ja runa ir par jauniešu vecumposmam raksturīgo vēlmi atbrīvoties no vecāku aizbildniecības.

Stāstījumos sabiedriskās organizācijas tik pieminētas 4 reizes. 3 studenti, runājot, par personīgi nozīmīgo studijās, runā par divām organizācijām – intervijās A. un R. par LUPSA, t.i., Latvijas Universitātes psiholoģijas studentu asociāciju un intervijā D. kā nozīmīga personīgajai izaugsmei tiek minēta kāda kristīgā organizācija, kuras nosaukums nav precizēts. Tas norāda, ka arī sabiedrisko organizāciju loma studentu mācīšanās pieredzē nav liela. R. savā stāstījumā norāda, ka LUPSA aktivitātes nesaista ar studijām, savukārt,

A. kā šīs organizācijas amatpersona izmanto to, lai cīnītos ar nepieņemamo studiju procesā. Kristīgā organizācija, kas pieminēta D. intervijā ir faktiski noteicošā viņas personīgās mācīšanās pieredzes veidošanā. Studente pat pieļauj, ka nebūtu stājusies universitātē, ja jau iepriekš būtu bijusi kristiete, parādot to, ka akadēmiskais domāšanas veids viņai nav pieņemams, ko apliecina arī intervija kopumā. Līdz ar to, tikai vienā intervijā sabiedriskās organizācijas tiek uzskatītas par nozīmīgām tieši studiju norisei.

Universitāte sabiedriskajos kontekstos ir skatīta 9 reizes 6 no 10 intervijām. Tas nozīmē, ka studenti vērtē augstāko mācību iestādi, kurā studē gan kā institūciju kopumā, gan reflektē par tās vietu un nozīmi sabiedrībā. Intervijās Latvijas Universitāte tiek salīdzināta ar divām citām augstākās izglītības iestādēm – Rīgas Tehnisko universitāti un Rīgas Stradiņa universitāti. Šajā salīdzinājumā tiek akcentētas tās priekšrocības, ko dod studijas Latvijas Universitātē, tiek minēts arī tas, kādas ir iespējas studējot, piemēram, Rīgas Stradiņa universitātē, bet netiek piedāvātas LU. Intervijās Latvijas Universitāte tiek nosaukta par stabilāko un prestižāko augstskolu mūsu valstī, taču šajos vērtējumos parādās visai nekritiska attieksme, kas balstās sabiedrībā pieņemtos nepārbaudītos spriedumos, nevis paša studenta refleksijas rezultātos.

Kopumā kategoriju sistēmas sabiedriskās dimensijas 7 kodi intervijās ir atzīmēti 40 reižu (katrs kods vidēji 5,7 reizes).

Institucionālā dimensija studēšanas biogrāfijās parādās biežāk nekā sabiedriskā – 10 šīs dimensijas kodi apstrādājot transkripcijas parādās 94 reizes (katrs kods vidēji 9,4 reizes).

Mācību saturu intervijās ir analizējuši 7 studenti. Tiek atzīts, ka studiju programmā iekļautie kursi mēdz būt interesanti, ir tēmas, kas studentiem šķiet interesantas. Taču biežāk intervijās izskan atziņas, ka mācību saturs ir saistīts ar zinātņu pamatu apguvi, neietverot jaunākās zinātniskās atziņas. Tas liek domāt par docētāju profesionālās kompetences pilnveidi mūžizglītības kontekstā.

B.: “netiek, man liekas, pētīti kaut kādi, nu, pēdējie atklājumi kaut kādi un/un, man liekas, tur ir tā, kad vienas zināšanas ir, nu, iegūtas un tad arī to/to tikai stāsta un neko jaunu nemācās klāt, un varbūt kaut kas jau no stāstāmā sen ir zinātniski pierādīts un apgāzts, bet, nu, nu, es nezinu, nu, es uzskatu, kad/kad vajag ē/zināšanas visu laiku papildināt, ka nevar stāstīt vienu gadu to pašu un/un nākamajā gadā to pašu.”

Kā nepieņema tiek minēta studiju programmu biežā maiņa, kas apgrūtina pāriešanu no viena kursa uz otru akadēmiskā atvaļinājuma gadījumā. Studenti arī min, ka studiju saturs bieži ir pārāk akadēmisks, grūti sasaistāms ar reālo profesionālo praksi.

Taču studentes L. intervijā parādās atziņa, ka :

L.: "Man liekas, jebkurā mācību programmā neizbēgami ir daudz lietas, kas tevi neinteresē tā dziļi personīgi, bet, kuras darot, tur var atrast kaut ko priekš sevis."

Respektīvi, studente reflektējot par studiju saturu, atzīst, ka pašnoteiktās studijās, analizējot un vērtējot mācību saturu, ir iespējams atklāt tā izmantošanas iespējas personiskajai akadēmiskajai un profesionālajai izaugsmei.

Studenti analizē arī mācību metodes, ko izmanto docētāji savos studijuursos. Par pieņemamām ir runa 4 intervijās 7 reizes, bet par nepieņemamām 5 intervijās 9. Studenti atzīst lekcijas universitātē ir par svarīgu mācību formu.

R.: "Lekcijas man liekas tas/tas vērtīgākais un tas labākais, un, un ko es daru personīgi - ir cītīgi eju uz visām lekcijām, es esmu tas retais students, kas/kas uzskata, ka uz lekcijām ir jāiet, tikai tāpēc es mācos klātienē, ka, ka es arī gribu viņas apmeklēt."

Taču kā pieņemamāki tiek minēti semināri, kuros ir iespējama diskusija gan ar docētāju, gan pašu studentu starpā. Tiek īpaši izcelts grupu darbs:

L.: "Nu, tagad es esmu pa šiem gadiem universitātē sapratusi, kad ir lietas, ko grupā, grupveida darbā izdarīt daudz vienkāršāk, patīkamāk, un efekts ir labāks."

Šī atziņa sasaucas ar augsti novērtēto sadarbību studentu starpā.

Sadarbība ar docētājiem tiek vērtēta daudz negatīvāk – kā nepieņemama mācīšanās pieredze sadarbība ar docētājiem tiek minēta 9 intervijās 25 reizes. Tikai I. nerunā par to, taču viņš mācību spēkus skata kā nākamos konkurentus un pieļauj, ka šīs konkurences dēļ, docētāji "māca" studentus sliktāk nekā varētu.

Negatīvās sadarbības iemesli ir dažu docētāju augstprātīgā attieksme, nesaskaņotās prasības, nevēlēšanās iesaistīties diskusijās utt. Tiek uzsvērts, ka ir docētāji, kas studentiem nedod iespēju patstāvīgi konstruēt savu studēšanas pieredzi.

L.: "...viņa ir šausmīgi gudra, šausmīgi kompetenta, ļoti, nu, teiksim, ļoti laba speciāliste un arī ļoti, teiksim, arī viss - raksturs it kā tā - stingrs un viss kārtībā, bet viņa uzspiež savu gudrību. Viņa paņem tā kā zem sevis, zem sa/zem savas aprūpes un tad viņa dod gatavas idejas tam studentam - tu varētu izdarīt šito, tu varētu izdarīt šito."

Taču L. atzīst, ka

L.: "nevar vienkārši studentam patikt visi pasniedzēji, un pasniedzējiem nevar patikt visi studenti. Tātad cilvēciskais faktors ir, un viņš nav iznīdējams"

Intervijās studenti minēja, ka bieži mācību spēki ir tie, kas veicina studēšanas orientēšanos uz rezultātu, nevis procesu, uzsverot, piemēram, nepieciešamību iekļauties noteiktos, neapspriežamos termiņos, vai veicinot reproduktīvu atmiņas darbību, nevis patstāvīgu spriešanu un diskutēšanu par zinātnes priekšmetu studiju kursa apguves laikā.

Diemžēl intervijās iezīmējās gan zinātniskās sadarbības, gan studentu un mācību spēku sadarbības kā tādas trūkums. Atklājās, ka gan vieniem, gan otriem faktiski ir dažādi darbības mērķi. Kopumā savos stāstījumos intervētie studenti strikti nodalīja sevi un citus studentus no mācību spēkiem, kas pārstāv institūciju. Tas arī izskaidro to, ka studenti bieži neuzdrošinās ne tikai paust savu viedokli publiski, bet gan neuzdrošinās patstāvīgi spriest vispār, tādēļ izvēlās vienkāršāko un ierasto veidu – reproducēt gatavas atziņas un konvenciāli pielāgoties izvirzītajām prasībām. Pozitīva sadarbība ar docētājiem ir pieminēta 7 intervijās 12 reizes.

Sadarbība ar citiem studentiem intervijās tika atzīta par veiksmīgāku, īpaši uzsverot kopīgu mācīšanos semināros un grupu darbos. Šī sadarbība tika atzīta gan par jaunu zinātnisku un profesionālu atziņu veicinošu, gan par interesantu un vieglu mācīšanās veidu. Tas apliecina to, ka patstāvīgu spriedumu veidošanai nepieciešama iespēja paust savu viedokli, lai diskutējot par to, varētu veikt savu uzskatu paškorekciju.

Studiju resursu nozīme studentu personīgajā mācīšanās pieredzē arī tiek pieminēta tikai 2 intervijās. M. stāsta, ka

M.: “ir jāiemācās izmantot visas iespējamās struktūras un pieejas, un internets kaut vai, un bibliotēkas, un viss pārējais.”

R. atzīst, ka neskatoties uz to, ka ir prasība izmantot dažādus studiju resursus, iespējas tos izmantot universitātē vēl nav nodrošinātas pilnībā, kas apgrūtina patstāvīgo studiju plānošanu.

R.: “Nu, studiju procesā tas, ko saka, kas ir jāņem un jāizmanto, tas ir internets. //ē// Personīgi es //ē// maz izmantoju, jo man, man pašai datora nav, arī interneta pieslēguma man nav, uz interneta kafejnīcām man iet nepatīk, un universitātē vismaz šai fakultātē grūti piekļūt. Tad ir, tad ir jābrauc uz centru, tad ir īpaši jāmeklē. Nu, ja ir kaut kas, ko es zinu, ka tiešām var atrast, tad es eju un meklēju. Nu, šo to arī atrodu, bet principā kā ... //m// ir grūti pieejams, un, līdz ar to, man tas //ē// es labāk izvēlos bibliotēku.”

Refleksiju par universitātes prasībām savos stāstījumos ir iekļāvuši tikai 2 studenti.

A. stāstījumā šī refleksija gan tiek balstīta viņas negatīvajā mācīšanās pieredzē. Piemēram,

A.: “es uzskatu, ka mūsu izglītības process ir ļoti nepieņērtā sistēma, jo, ja ir uzstādīti kaut kādi standarti, kurus ir jāizpilda, bet tajā pašā momentā nav saskaņota tā slodze un tā //ē// arī pasniegšanas sistēma.”

Arī M. runājot par universitātes prasībām, norāda uz nepilnībām studiju organizācijā.

Jāpiemin, ka runājot par universitātes prasībām, pētnieki 6 intervijās ir atzīmējuši 11 piemērus, kas liecina par uzskatāmu universitātes prasību neanalizēšanu, t.i., nekritiskus spriedumus par šo tēmu.

Piemēram, D. intervijā apliecina, ka neapzinās akadēmiskās izglītības specifiku, un nekritiski protestē pret sarežģīto zinātnisko valodu, kas tiek lietota universitātē, salīdzinājumā ar saprotamo un vienkāršo kristīgajos semināros. Līdz ar to studente apliecina, ka nemēģina kritiski analizēt atšķirības starp vienu un otru pieminēto nodarbību būtību.

D.: “Tur reāli piemēri no dzīves, un es to atceros, bet, ja man pateiktu kaut kādus svešvārdus - man būtu jākaļ no galvas, un tad es ļoti bieži studijās mums jākaļ tie svešvārdi no galvas un, nu, tad jāatceras tās definīcijas.”

Studente šajā apgalvojumā atklāj arī savu izvēlēto studēšanas stratēģiju – “iekalšanu no galvas”. Savā stāstījumā viņa vairākkārt piemin faktu, ka studijām nepieciešamie materiāli ir pieejami svešvalodās, un, nezinot krievu un angļu valodu, studēt nav iespējams. Taču viņa neanalizējot piedāvā situācijas risinājumu – slēgt LU Psiholoģijas nodaļu.

D.: “Dažkārt es domāju, ka Latvijā vajadzētu slēgt Psiholoģijas nodaļu, vienkārši - cik mums ir daudz literatūras latviešu valodā? Viss ir vai nu krieviski, vai nu angļiski.”

Tāpat B. intervijā izrāda neizpratni par teorētisko zināšanu lietderīgumu universitātes studentam, uzskatot, ka viņam nepieciešami tikai praktiski izmantojami instrumenti.

B.: “jo/jo, nu, runājot, teiksim par statistiku, tāpēc, nu, ir izgudrotas programmas, lai/lai, nu, lai/lai cilvēks varētu nodarboties, likt savu enerģiju kaut kur citur nevis/nevis //em// sēžot un vienkārši rēķināt matemātiku. Nu, nu, tad tas ir baigi viegli ielikt vienkārši rezultātus iekšā un/un viss - koeficientus aprēķina, nu. Man nav jāzina, kas ir Pīrsons, kad viņš to ir izgudrojis to savu koeficientu, un kā viņš to formulu tur atklājis, nu, es domāju, ka tas, nu, nevajadzīgi. Galvenais man jāzina, kad/kad ko ar viņu var izrēķināt un tas arī būtu viss, nevis tur kaut ko baigi padziļināti mācīties.”

Intervijās parādās arī nekritiski spriedumi, kas balstās studenta tā brīža emocionālajā stāvoklī.

A.: “es viņu ienīstu - šo universitāti, es eju ar riebumu uz to universitāti - par to, ka ir tāda slodze, par to, ka ir tāda attieksme.”

Tā kā intervijās studenti apliecina, ka viņiem faktiski netiek dota iespēja piedalīties studiju procesa organizēšanā, viņi neiedziļinās tā būtībā un balstās kritiski neizvērtētos pieņēmumos. Turklāt studējot nav dota iespēja diskutēt par universitātes studiju specifiku.

Analizējot studēšanas biogrāfiju materiālus personiskajā perspektīvā, jāsaprot, ka tā pārstāvēta visplašāk – 11 šīs dimensijas kodi atkārtojas 155 reizes (katrs kods vidēji 14 reizes). Tas, protams, ir likumsakarīgi, jo studenti tika aicināti stāstīt par sev nozīmīgo studēšanas pieredzi.

Refleksija par studiju procesu ir kods, kas studēšanas biogrāfijās atkārtojas visbiežāk – 9 intervijās 38 reizes. Tikai A. nereflektē par studiju procesu, kas izskaidrojams

ar to, ka intervēšanas brīdī atrodas zināmā afekta stāvoklī, viņas stāstījumu caurvij sašutums un neapmierinātība ar studijām universitātē.

Tā kā kods RSP – refleksija par studiju procesu ir visbiežāk lietotais, tas tika izvēlēts par virskodu, lai konstatētu mijsakarības (*Verknüpfungen*) dokumentētajos interviju materiālos ar AQUAD programmas palīdzību.

Otrs kods, kas 9 intervijās atkārtojas 30 reizi ir personīgi nozīmīgā mācīšanās pieredze (PPP). Tas neparādās tikai D. intervijā, taču šī studente intervijā skaidri parāda, ka savu pieredzi veido ciešā saistībā ar kristīgo organizāciju, nevis universitātes studijās. Arī šis kods tika izmantots mijsakarību noteikšanai. Blakus šiem diviem kodiem, pētnieku grupa mijsakarību noteikšanai starp studiju procesu universitātē un studējošo jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos izvēlējās arī kodus RAA – “refleksija par akadēmiskajām zināšanām” (7 intervijās fiksēts 11 reizes) un PSK – “pats sabiedrības kontekstos” (8 intervijās fiksēts 16 reizes).

Reflektējot par savām studijām, studenti intervijās piedāvā savu izpratni par studēšanu universitātē. Secinājums, kas parādās gandrīz visās intervijās ir studiju patstāvīgais raksturs, kas prasa atbildību no paša studenta.

L.: “salīdzinot ar vidusskolas mācību norisi, ir vēl lielāka prasība pēc patstāvības, pēc spējas patstāvīgi organizēt sevi, (), kaut gan - tas ir atkarīgs no vidusskolas.”

M.: “universitātes tā sistēma tīri dod, ir tas, kad ir jāuzņemās daudz lielāka atbildība pašam par sevi, jo šeit neviens nevaktē, vai tu atnāc uz lekciju, vai nē, un neraksta neviens piezīmes nevienā dienasgrāmatā, un un/un tas ir pilnīgi absolūti manā ziņā, vai es nāku, vai es nenāku, vai es daru, vai es nedaru”

Universitātes studijas kā patstāvīgs mācīšanās process tika raksturots gan A gan B intervijās, taču uz B tipu attiecinātajos stāstījumos, prasība pēc patstāvības tika uzskatīta par nepieņemamu.

A.: “Patstāvīgais darbs man jau šiten ir //ē/ (novelk ar pirkstu pār kaklu) Jā, tas ir šitā. Vienkārši, tu atnāc uz lekciju, tev izstāsta visu, kas tev ir jāizdara, izdala lapiņas ar prasībām - dari!”

A tipa intervijās studenti atzina, ka tikai personiskās interesēs pamatota motivācija mācīties dod iespēju izmantot studijās piedāvātās iespējas tā, lai patiesi pilnveidotu sevi. Studiju uzskatīšana par personiski nozīmīgām veicina arī spēju mobilizēt sevi mācībām, kas ir būtiski tieši patstāvīgās studijās, kurās atbildība par mācīšanās plānošanu un organizēšanu jāuzņemas pašam studentam.

M.: “tagad ir katrā mācību kursā iedots literatūras saraksts, kuru tu vari izmantot, un tagad ej un viņu meklē. Tā kā ir, tā kā ir jāiemācās savs/savs laiks plānot noteikti”

Kā pozitīva mācīšanās pieredze tiek minēts grupu darbs semināros, kuros ir iespēja patstāvīgi pilnveidot zināšanas, ģenerēt idejas.

L.: "bet man patīk tomēr, kad, nu, tā ideja pati tai vēlmei ir jānāk no tā studenta."

M.: "principā kā tāds tas darbs, man liekas, ļoti labs paliek - tos seminārus gatavot, jo tā, tā mēs tiekam draudzīgi piespiesti vairāk lasīt un kaut ko vēl vairāk skatīties."

Tāpat pozitīvi tiek vērtēta integrēta studiju satura apguve vairākos studijuursos, kas veicina gan kopējā studiju mērķa īstenošanu, gan docētāju sadarbību, gan piedāvā iespējas diskutēt par zinātnes priekšmetu.

R.: "es piefiksēju šogad, ir, es nezinu, tā ir sakritība, vai tas ir mērķtiecīgi plānots, ka ir tas, ko sauc par starppriekšmetu saikni, kad mums ir //ē// vienā priekšmetā mēs runājam par to, otrā, trešajā, ceturtajā, un principā gandrīz visos mēs runājam par vienu tēmu. Un tas pārklājās, un tas ļoti labi viens otru papildina, jo mums prasa - jūs šito jau ziniet, mēs sakām - jā, un mums sāk stāstīt kaut ko dziļāk, tālāk un/un tieši tam priekšmetam specifiskāko."

Vairākās intervijās tika uzsvērts, ka bez svešvalodu prasmes studēt universitātē ir faktiski neiespējami.

R.: "ja mēs nelasām krieviski un angļiski, tad principā mēs studēt nevaram, tas ir tas, ko es esmu sapratusi."

Taču šis fakts tiek vērtēts atšķirīgi – D. piedāvā slēgt universitāti, jo tā nespēj nodrošināt studiju materiālus visiem studentiem pieejamā valodā. R., savukārt, apzinās, ka svešvalodas ir jāmacās, bet savas nepietiekamās valodu prasmes pamato docētājas nepieņemamajā attieksmē. K. intervijā parāda, ka svešvalodu prasmju pilnveidi uzskata par svarīgu personisko mācīšanās pieredzes daļu un izvirza prasību paplašināt to lietošanas iespējas studijās. Šie trīs piemēri skaidri parāda kopsakarības starp kritisko spriešanu un pašnoteiktām studijām.

Nekritiski spriedumi vērtējot studijas (NPS) personiskajā dimensijā, tika fiksēti 5 intervijās 10 reizi. Piemēram, B. apgalvo, ka viņam nav pieņemami citu studentu reproduktīvie studēšanas paņēmieni.

B.: "neapmierina tas, kad //em// liels procents tie, kas macās, izbrauc cauri, kad/kad, nu, neiegūst nekādas zināšanas."

Un jau pēc brīža apliecina, ka pats izmanto tādu pašu studiju stratēģiju, turklāt pamato to docētāju nekompetencē.

B.: "lielākā daļa no tādiem priekšmetiem ir, kur ir - es dabūju kaut kā tais eksāmenos, mācos tikai eksāmeniem, kad es, nu, eksāmens beidzas, es tās zināšanas esmu aizmirsis, lielāko daļu vismaz. Nu, ka tas ir, nu, nu tāda ir atmiņas tā/tā uzbūve, kad lielākā daļa tiek aizmirsta, ja tu regulāri neatkārto, bet, nu, ir arī tāds priekšmets, kur es nekā nesaprotu un esmu dabūjis astoņi."

B.: "Es nezinu, kā to varētu novērst. Domāju, ka tas ir arī, nu, pasniedzēju vaina, protams."

Interviju materiālu apstrāde programmā AQUAD ļāva pārbaudīt interpretāciju rezultātā izvirzīties secinājumus. (Huber, 1992; Mayring, 2002)

Analizējot interviju tekstos mijsakarības starp izvēlētajiem virskodiem – PPP (personīgi nozīmīgā mācīšanās/ studēšanas pieredze) un RAA (refleksija par akadēmiskajām zināšanām) - programma tās uzrādīja trijās intervijās - G., K., Z. (skatīt 4. pielikumu)

Pēc apstrādes ar AQUAD programmu apstiprinājās interpretāciju gaitā secinātais, ka G. studēšanas biogrāfija ir attiecināma uz A tipu, jo apliecina, ka studente studē patstāvīgi un pašnoteikti, akadēmisko izaugsmi uzskatot par personiski nozīmīgu pieredzi. Par to liecina sekojošais citāts no intervijas, kurā fiksētas mijsakarības starp PPP un RAA.

G.: "studijas? Nu, pirmkārt, laikam jāsaka, ka PPP laikam es nevaru iedomāties savu dzīvi, nestudējot. Man pat, nu, man pat nav vispār ne mazākā doma, teiksim, vidusskolas laikā ienākusi prātā, ka es varētu, piemēram, pēc vidusskolas kaut ko padomāt, kaut ko tur gadu vai/vai kaut ko pastrādāt ((mhm)). Līdz ar to es varu secināt //iesmejas// vai arī sapratusi, ka man tā patīk ļoti mācīties un uzzināt visu laiku kaut ko jaunu, un tāpēc es arī patiesībā pat jūtos laimīga studējot, jo es atceros, ka es vidusskolas laikā šausmīgi gaidīju to brīdi, kad varēšu mācīties tikai to, kas man patīk, jo pēdējās fizikas stundās es šausminājos un/un skaitīju, cik vēl tās stundas, man liekas tas pats nozīmīgākais tieši man ir bijis tā laimīgāk - citiem tā nav, kad es varēju, nu, stu- studēt tā, teiksim, kur es gribēju. Un, jā, tas, protams, man ir ļoti nozīmīgi un, nu, es ļoti ceru, ka nepārtraukšu mācīties nekad. PPP RAA() nu, jā, ja runājam par tādu/tādu akadēmisku izglītību, tad noteikti es arī nevaru iedomāties, ka es varētu pēc bakalaura beigšanas tīri vienkārši tā pēkšņi sēdēt mājās vai iet tur strādāt, vai kaut ko tādu. Man vismaz liekas tāpat pats par sevi saprotams, ka būs maģistratūra, un tad jau būs vēl kaut kas un varbūt tur būs, nezinu, kursi vai psihoterapijas kursi, kaut kā tā, nu, tā, kā plāno to izglītību tālāk vēl mazliet tālāk .RAA "

K. intervijā tāpat tiek fiksētas mijsakarības starp akadēmisko pašpilnveidi un personīgi nozīmīgo mācīšanās pieredzi. Citātā no intervijas studente apliecina sevi kā patstāvīgu pētnieci, kura pilnveido savas zinātniskās intereses.

K.: "PPP Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs, protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas, teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī dīvainā kārtā kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kursa darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir ir fenomeni, kurus var pētīt ar eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. PPP RAA Tāpēc, ne tikai tāpēc, bet, protams, arī es uzskatu, ka indivīds funkcionē sabiedrībā, un tieši tā //khm// sabiedrība varbūt nosaka vairāk nekā pierasts domāt un kā gribētos domāt. RAA "

Z. intervija pēc interpretācijām netika attiecināta ne uz A, ne B tipu, bet gan iekļauta starptipā blakus R. intervijai. Apstrāde ar AQUAD programmu parādīja, ka šīs studentes intervijā konstatējamas mijsakarības starp nozīmīgo mācīšanās pieredzi un refleksiju par akadēmiskajām zināšanām. Taču citāts, kurā mijsakarības konstatētas, apliecina pētnieku

grupas secinājumu, ka Z. atrodas savas studēšanas stratēģijas meklējumos, ar tendenci tuvoties pašnoteiktai, studiju procesu kritiski izvērtējošai stratēģijai.

Z.: "PPP bet, nu, vienu brīdi radās tādas šaubas, nu, vai patiešām tik ..., bet tad mēs arī sapratām, kad mēs runājām ar pasniedzēju, pasniedzējs teica, ka viņa arī plāno savu laiku, un tāpēc ir tik stingri tie termiņi. Tā kā it kā mums tad arī jānācās savs laiks plānot savā ziņā. Es nedomāju, ka tā būs, ka tā RAA psiholoģija, ka viņa ir tik nenoteikta //iesmejas// zinātne, ka viss ir tur, nu, vēl īsti, vieni saka tā, otri tā, es domāju, ka tas ir tā, un viss. Tad, nu, es par to biju ļoti pārsteigta, ka patiesībā tie virzieni ir tik daudz, un tās metodes ir tik daudz un ļoti daudzas viņas nemaz neatbilst, nu, ka -, ka tas ir tāds haoss vēl. RAA"

Mijsakarības starp kodiem "personīgi nozīmīga mācīšanās/studēšanas pieredze" (PPP) un "refleksija par studiju procesu" (RSP) tika fiksētas L. un M. intervijās (skatīt 4. pielikumu), kas pētījuma gaitā tāpat tika attiecinātas uz A tipu.

Citātā no L. intervijas, kurā tika konstatētas mijsakarības starp PPP un RSP, studente kā personīgi nozīmīgu mācīšanās pieredzi min diskusiju par studiju priekšmetu, kā arī atbildību par patstāvīgi ģenerētajām idejām.

L. "PPP Tas, tā ir saskarsmes prasme, droši vien, un sadarbības, nu, sadarbības prasme. Tas man personiski visnozīmīgākais. PPP
RSP Kaut gan es nebiju, ka es it kā savas mācības jau būtu beiguši, tāpēc //smejas// man grūti tā, kaut kā pateikt, ko es esmu ieguvusi. Nu, tiktāl ir tas pats, man liekas, ka būs vēl kaut kas. Man patīk tas, kas ir sācies kā. bezmaz vai kā jaunievedums - tie ir tieši tie grupu diskusijas un prezentācijas. Tas ir, no vienas puses tas ir tā it kā tā brīvāk //ja// - grupā, kad neviens neskatās, nu, tad tu tur diskutē, tu diskutē savu tematu //vai ne// un daudz smieklu tur ir, bet, nu, tomēr tas ir par tēmu. Un vairāk tās prezentācijas, tas tā atkal savāc, jo tu priekšā taču negribi galīgi izgāzties //smejas//, un tas tā. Kā forma, vienkārši, tā ir jauna un, manuprāt, tā ir ļoti laba. RSP"

Citātā no M. intervijas mijsakarības starp minētajiem kodiem ir konstatētas citātā, kurā studente runā par nepieciešamību patstāvīgi sakārtot, sistematizēt universitātē iegūtās zināšanas, kā arī par to, ka, neskatoties uz dažādu mācību metožu izmantošanu studijās, tas nevienmēr dod iespēju studentam reflektēt par viņa atklātajām atziņām.

M.: "PPP Es esmu cilvēks, kam vajag kaut kādu sistēmu, vajag struktūru, vajag tur tā pa punktiņiem, man tā ir vieglāk arī pēc tam to visu atcerēties un iemācīties. PPP
RSP //ē// Ir lekciju veidā, un ir arī diezgan tādi vēl priekšmeti, kur ir, teiksim, liela daļa ar semināriem, un kur ir noteiktas semināru tēmas sadalītas, kas ir jāgatavo pašiem, kas arī nozīmē diezgan lielu, nu, staigāšanu uz bibliotēkām, un, un tamlīdzīgi, liekas, kas, kas ir arī diezgan labs variants, bet labāk gadījumā, ja pēc tam, kad tie cilvēki ir to visu izstāstījuši, pasniedzējs arī pasaka, kas ir bijis labi, un pasaka, teiksim, kas vēl nav pateikts. Jo bija viens priekšmets, kur ar' mums šitā bij' jāveido semināri, un, un tie man likās galīgi neproduktīvi semināri, jo/jo tā bij tāda tēma, kas bij' jāpa-, nu, vispār tur bij' tikai viena grāmata, ko lasīt, bet viņa bija ļoti sarežģīti uzrakstīta tā grāmata, un viņa bij', nu, krievu valodā, un plus tur to jāiztulko normālā valodā, un tad vēl jāizstāsta. RSP"

Analizējot mijsakarības starp trim kodiem "personīgi nozīmīgā mācīšanās pieredze" (PPP), "refleksija par akadēmiskajām zināšanām" (RAA) un "refleksiju par studiju

procesu” kopumā (RSP), tās tika konstatētas tikai K. intervijā, kas interpretāciju gaitā pētnieku grupā arī tika atzīta par visatbilstošāko A tipam.(skatīt 4. pielikumu)

K.: “PPP Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs, protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas, teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī dīvainā kārtā kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kursa darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir/ir fenomeni, kurus var pētīt ar eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. PPP

RAA Tāpēc, ne tikai tāpēc, bet, protams, arī es uzskatu, ka indivīds funkcionē sabiedrībā, un tieši tā //khum// sabiedrība varbūt nosaka vairāk nekā pierasts domāt un kā gribētos domāt. RAA

RSP /ē// Par valodām - nu, nav bijušas īpašas iespējas, tā kā vācu valodas zināšanas paplašināt, jo tās, kas ir iegūtas vidusskolā, tās ir bijušas, nu, diezgan augstas un viņas ir it kā pak-pakāpeniski pazeminājušās, jo augstskolā netiek īpaši veicinātas, vienīgais - nu, protams, mācību materiāli ir svešvalodā - lielākoties angļu un krievu, un tas ir vienīgais veids kā/kā uztur tās svešvalodu zināšanas RSP”

Savukārt, starp “personīgi nozīmīgo mācīšanās pieredzi” (PPP), “refleksiju par studiju procesu” (RSP) un “pats sabiedriskajos kontekstos” (PSK) mijšakarības tika konstatētas tikai M. intervijā.(skatīt 4. pielikumu)

Citātā, kurā ir fiksētas mijšakarības starp minētajiem kodiem, tiek skaidri apliecinātas pašnoteiktas studijas universitātē, kas balstās patstāvīgi pieņemtos un kritiski izvērtētos lēmumos.

M.: “PPP jo/jo šeit es atnācu, tāpēc ka es to gribēju, tāpēc ka man vajag to to/to izglītību, un es to gribu iegūt, nevis tāpēc, ka mani kāds spiestu to darīt. Un/un arī jābūt, jāapgūst ir //ē//, nu, patstāvība, kaut gan, nu, pirms tam jau arī bij’/bij’ diezgan tāda liela patstāvība, bet nu tagad vēl jo vairāk.//ē//PPP

PSK Arī tīri //em// ārpus universitātes ir, tagad ir lielāka patstāvība, tas varbūt saistās man ar to, ka it kā es kļūstu lielāka un vecāka, bet arī, nu, tā kontrole no vecāku puses ir mazāka, tik daudz, ka, nu, savstarpēja cieņa, kad pateikt, kur tu atrodies, lai vecāki neuztraucas, bet tā principā, nu, lielākā daļa lēmumu jau ir jāpieņem pašam. //m// nopūšas// PSK

RSP Jā, arī daudz vairāk ir patstāvīgs darbs tieši mācībās, ir daudz vairāk jāmeklē pašam, un ir jāiemācās izmantot visas iespējamās struktūras un pieejas, un internets kaut vai, un bibliotēkas, un viss pārējais. Ja salīdzinoši skolā, teiksim, visu pateica skolotājs, un bija konkrēta mācību grāmata gandrīz vai, teiksim, viena katrā priekšmetā, tad tagad ir katrā mācību kursā iedots literatūras saraksts, kuru tu vari izmantot, un tagad ej un viņu meklē. Tā kā ir, tā kā ir jāiemācās savs/savs laiks plānot noteikti RSP.”

Mijsakarības starp “pats sabiedriskajos kontekstos” (PSK) un “personīgi nozīmīgo mācīšanās pieredzi” (PPP) tika konstatētas K., Z. un A. intervijās.

A. intervijā gan šīs mijšakarības nenorāda uz pašnoteiktas, kritiski izvērtētas studiju stratēģijas izvēli.

A: “PPP kā pa trim gadiem tiek pārveidots cilvēks būtībā. Kad es pabeidzu divpadsmito klasi, mēs tur ar vecākiem izšķīrāmies par ko tad es eju, nu, par psiholoģiju, PSK jā, varētu pamēģināt - tas ir tāda sabiedriska aktivitāte, varētu pamēģināt, jā, un es uz turieni aizgāju līdz. PSK “

Tādējādi, neskatoties uz to, ka ir tikušas fiksētas mijšakarības dotajā teksta segmentā, A. intervija nav attiecināma uz A tipu.

K. intervijā minētās mijsakarības gan vēlreiz apstiprina, ka šī studēšanas biogrāfija ir pašnoteiktu, kritiskas refleksijas ceļā izvēlētas mācīšanās pieredzes piemērs.

K.: “PPP un //nopūta//varbūt, kas attiecas uz tādu studiju izvērtējumu, kā tas palīdzētu sabiedrībā un tā kā realizācijā //m// - viens trūkums ir tas, kad ir diezgan maz tādu mutisko eksāmenu vai tādu mutisko uzstāšanos. Ir bijuši varbūt tikai pāris tādi mutiskie eksāmeni, un es domāju, ka tas ir liels trūkums, jo nedod iespēju tieši attīstīt tādu //ē// spēju spriest uzreiz un tūlīt, tā verbāli izpausties, vai kad ir ļoti daudz rakstisko darbu, kas, protams, arī ir vērtīgi, bet nav tas līdzsvars, tāpēc es jūtu, kad/kad mums ir grūtāk izteikties nekā uzrakstīt to. PPP

PSK Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs, protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas, teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī divainā kārtā kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kursa darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir/ir fenomeni, kurus var pētīt ar eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. PSK”

Mijsakarības starp kodiem PSK un PPP vēlreiz apstiprina šī studēšanas pieredzes piemēra atbilstību starptipam, taču ar tendenci uz pašnoteiksmi studijās.

Z.: “PSK un tev visu laiku ir jādomā par to, vai tas/tas, tās cilvēku problēmas ie-, nu, cik/cik, kā tu viņas, nu, tas/tas ir vēl jādomā, tāpēc es tā varbūt saskāru, es domāju, vai/vai es to varēju, nu. PSK
PPP Es esmu iemācījies tādā, sadalījusi laiku, nu, es sadalu, nu, iznāk es saplānoju, tad ir tajās tad tik un tik, es. parasti, ja es kaut ko arī lasu, nu, ir jālasa tā papildus, un/un tad es vai nu sadalu, kad, nu, tajā dienā, sestdienā es sazinājos ar mammu, (), Dāvis brauc pie tevis, tad jā, tad ātri, viņš visu sestdienu ir pie mammas, un tad es mierīgi sēžu un mājās lasu. PPP”

Apkopojot datu apstrādes rezultātus AQUAD programmā, jāsaprot, ka tie apstiprināja interviju interpretāciju rezultātā izvirzīto dalījumu studēšanas pieredzes tipos – tieši A tipa intervijās (G., K., L., M.) tika fiksētas mijsakarības starp noteiktajiem kodiem, kas liecina, ka pašnoteiktas studijas kā paša studenta izvēlēta studēšanas stratēģija veicina kritiskās domāšanas veidošanos.

Tādējādi apstiprinās darba hipotēze jeb pētījuma arguments, ka pastāv mijsakarības starp kritiskās domāšanas veidošanos universitātes studiju procesā un pašnoteiktām studijām.

Aptaujas rezultāti ļāva secināt, ka studējošie jaunieši (18 –25 gadiem) ir mazāk disponēti akceptēt kritiski neizvērtētus viedokļus nekā studenti, kas vecāki par 25 gadiem. Taču gan aptaujas rezultātu analīze pēc biežuma, gan aptaujas komentāru interpretācijas parādīja, ka studējošo jauniešu kritiskās domāšanas prasmes ir nepietiekamas, tādējādi pamatojot nepieciešamību izpētīt to pedagoģiskās pilnveides iespējas studiju procesā universitātē.

Studentu biogrāfiju analīze ļāva konstatēt, ka studējošo jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos nosaka pašnoteiktas studijas kā paša studenta izvēlēta studēšanas stratēģija, kurā, kritiski analizējot un izvērtējot piedāvātās mācību iespējas, students attīsta

savas mācīšanās spējas, kā arī reflektējot par savu mācīšanās pieredzi, pilnveido kritisko domāšanu.

Studentu biogrāfiju analīze deva iespēju sīkāk izpētīt un atklāt studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveides pedagogiskās iespējas, kā rezultātā tika precizēta darba hipotēze: jauniešu kritiskā domāšana kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanās metode universitātē pilnveidojas, ja studentiem ir iespēja pašnoteikties studiju procesā, ja studenti iesaistās zinātniski pedagogiskā diskusijā par zinātnes priekšmetu, kā arī, ja studentu kritiskā pašrefleksija par teoriju un praksi realizējas apzinātā individuālajā un sabiedriskajā darbībā.

Balstoties pētījuma rezultātos, atbilstoši triangulācijas pētījuma specifikai (Bos, Koller, 2003; Schründer–Lenzen, 2003), tika izstrādāti didaktiskie principi kritiskās domāšanas veicināšanai studiju procesā universitātē.

3.3.3. Didaktiskie principi jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē

Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā parādīja, ka jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidi nosaka pašnoteiktas studijas. Tikai patstāvīga mācīšanās, patstāvīga refleksija par savu pieredzi dod iespēju attīstīt studiju procesā kritisko spriestspēju, t.i., cilvēks var iemācīties domāt kritiski tikai pats.

Pašnoteiktas studijas tiek saprastas kā patstāvīgs mācīšanās/studēšanas process, kurā mācīšanās subjekts aktīvi piedalās, vadot, organizējot to, kā arī analizējot, pētot, vērtējot. Respektīvi, izmantojot piedāvātās mācību iespējas, students attīsta savas mācīšanās spējas. Pašnoteikta studēšana, balstoties kritiskajā psiholoģijā, nozīmē ekspansīvu mācīšanos, kurā mācīšanās subjekts darbojas savās interesēs, lai uzlabotu savu dzīves kvalitāti. (Holzkamp, 1995)

Pirmais pašnoteiktu studiju nosacījums ir mācīšanās subjekta skatījums uz tām kā uz personiski nozīmīgu darbību. Studēšana ir uzskatāma par personiski nozīmīgu darbību, ja students ir pašmotivēts mācīties, nevis impulss studijām ir ārēji izvirzīto prasību veicināts. Tāpat par personiski nozīmīgu studēšanu padara interese par studiju programmu, zinātņi, profesiju, ko studē. Intervijās studenti atzina, ka tikai personiskās interesēs pamatota motivācija mācīties dod iespēju izmantot studijās piedāvātās iespējas tā, lai patiesi pilnveidotu sevi. Studiju uzskatīšana par personiski nozīmīgām veicina arī spēju mobilizēt sevi mācībām, kas ir visai būtiski tieši patstāvīgās studijās, kurās atbildība jāuzņemas pašam studentam.

Pašnoteikta studēšana pamatojas studenta patstāvīgā mācīšanās/studēšanas mērķu izvirzīšanā, kas vienlaicīgi ir arī dzīvesdarbības mērķi. Tie ir gan tuvie, ar šodienas darbības perspektīvu, gan tālie – ar nākotni saistītie mērķi. Studēšanas biogrāfiju interpretācijas parādīja, ka tieši tālo mērķu neapzināšanās ir viens no iemesliem, kādēļ students studijas uzskata par šodienas uzdevumu pildīšanu, līdz ar to nespējot atbildēt sev un citiem uz jautājumu, kādēļ viņš vispār studē. Tāpat, ja studiju mērķis ir ārēji noteikts, nav iespējams runāt par pašnoteiktām studijām - students neizprot studēšanu kā personīgi nozīmīgu darbību, bet gan pilda konvencionālas prasības, pielāgojas tām.

Reflektējot par savām studijām, ar nolūku apzināties mērķi, savukārt, tiek veicināta gan kritiskā refleksija, gan pašnoteiktu studiju izpratne.

Pašnoteiktas studijas ir patstāvīga savu studiju organizēšana visplašākajā nozīmē - gan paša studenta veiktu laika plānošanu, gan prioritāšu noteikšanu, gan mācīšanās materiāla sadalīšanu tā, lai tā apguve būtu efektīvāka konkrēti viņam. Interpretāciju rezultāti rāda, ka nespēja organizēt savu studēšanu, var novest pie mācīšanās/ studēšanas šoka, kas rada nepieņemamu studēšanas pieredzi. Students nonāk emocionālās krīzes situācijā, kas apgrūtina studēšanu. Nespēja vai nevēlēšanās pašorganizēt studēšanu saistīta ar atbildības deleģēšanu par to citiem, šajā gadījumā universitātei un mācību spēkiem. Tas norāda, ka studijas tādejādi nav uzskatāmas par pašnoteiktām, bet gan ārēji determinētām. Tie studenti, kuri apzināti plāno un organizē savu studēšanu, kritiski izvērtējot gan savu, gan mācību spēku darbību un sadarbības modeli, gūst personīgi nozīmīgu mācīšanās pieredzi, mazāk sūdzas par pārslodzi, nesakārtoto studiju procesu un neadekvātajām prasībām. Viņi izprot studijas kā savas pašpilnveides līdzekli un apgūst to pašu mācību vielu, ar ko netiek galā citi, daudz veiksmīgāk.

Kritiskās domāšanas pilnveidei pašnoteiktā studiju procesā universitātē nozīmīga ir savas individuālās studēšanas stratēģijas izstrādāšana. Tas nozīmē studenta paša izstrādātu paņēmieni kopumu, kas dod iespēju apgūt studijās nepieciešamo mācību vielu efektīvā veidā. Interviju interpretācijās atklājās, ka studenti, kas, izmantojot savu pieredzi, ir izveidojuši individuālu mācīšanās/studēšanas stratēģiju, ir ar studijām kopumā apmierinātāki, nekā tie, kas vēlas, lai docētājs piedāvātu mācību materiālu jau sakārtotā veidā. Individuālās mācīšanās stratēģijas trūkums ir iemesls apgalvojumam, kas izskanēja vienā no intervijām par to, ka studenta nesapratnes, vai nepietiekamo zināšanu cēlonis ir docētāja neprasme "darīt savu darbu".

Kā nākamais pašnoteiktu studiju nosacījums ir studēšanas procesa pašregulācija un paškorekcija. Studiju pašregulācija nozīmē paša studenta sekošanu tā norisei, un apzināta virzīšana vēlamā virzienā, atbilstoši zinātniskajām un profesionālajām interesēm. Pašregulācija ietver savas mācīšanās vērošanu, vērtēšanu un paškritiku, kas izraisa mācīšanās paškorekciju. Paškorekcija, savukārt, nozīmē rīcības maiņu, kritiskas refleksijas rezultātā. (Aebli, 1997)

Studenti intervijās minēja, ka patstāvīgā studēšanas procesā radušās šaubas saistībā ar noteiktām teorētiskajām nostādnēm ir veicinājušas vēlmi papildus padziļināti interesēties par noteiktu zinātnes virzienu. Tas norāda uz to, ka vērojuma, vērtēšanas un patstāvīgas kritiskas analīzes rezultātā ir notikusi zinātnisko interešu specificēšanās. Tas liecina gan par studēšanas pašregulāciju, gan savu zinātnisko uzskatu paškorekciju.

Pašnoteiktas studijas ietver arī prasību pēc studiju procesa patstāvīgas izvērtēšanas. Patstāvīga izvērtēšana nozīmē studiju procesa kritisku analizēšanu un vērtēšanu, lai apzinātu gan savus mācību sasniegumus, gan iespējamās kļūdas. Studiju pašvērtēšana dod iespēju arī izvirzīt personiskās mācīšanās nākotnes perspektīvas, izvirzīt jaunus mērķus. Turklāt studiju procesa, nevis rezultātu vērtēšana ir saistāma ar pašnoteiktas studēšanas būtību.

Studenti, kas studē, par savu mērķi uzskatot tikai diploma iegūšanu, nav disponēti vērtēt savas studijas no procesa viedokļa. Par svarīgāko uzskatot rezultātu, konkrētas atzīmes vai profesionālās kvalifikācijas veidā, studiju laikā tiek izmantoti visi iespējamie, arī morāli nepieņemamie līdzekļi šī mērķa sasniegšanai. Savukārt, savu studiju procesuālā izvērtēšana akcentē personīgo ieguvumu, respektīvi, zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nozīmīgas cilvēka izaugsmei.

Tāpat nozīmīgi ir akcentēt studenta pašnovērtējumu, kas izpaužas nevis kā savu studēšanas sasniegumu salīdzināšana ar citu panākumiem, bet gan savas akadēmiskās un profesionālās izaugsmes, pilnveidošanās novērtēšana. Respektīvi, salīdzināt savas zināšanas un prasmes pagātnē, ar šī brīža zināšanām, prasmēm un attieksmēm.

Kritiskās domāšanas pilnveide studiju procesā universitātē notiek mijdarbībā ar akadēmisko un profesionālo pašpilnveidi. Patstāvīgās studijās kā pētošās mācīšanās procesā students iegūst ne tikai jaunas zināšanas un prasmes, bet veicina savu personisko izaugsmi un pilnveidošanos.

Pašpilnveidošanās ir iespējama tikai apjēgtā mācīšanās procesā, kurā ar kritiskas argumentācijas palīdzību, zinātniski pedagoģiskā diskusijā top jaunas, oriģinālas atziņas, prasmes un attieksmes. Intervijās tieši tie studenti, kuri savas studijas nereducē tikai uz to profesionālo ievirzi, bet attīsta arī savas zinātniskās intereses, parādīja spēju patstāvīgi spriest gan par teorētiski, gan sociāli nozīmīgiem jautājumiem.

Taču pašnoteiktas studijas nebūt nenozīmē studijas vienatnē. Kritiskā domāšana studiju procesā universitātē neapšaubāmi veidojas patstāvīgā pētošās mācīšanās procesā, taču šis process nav viena cilvēka izolēta darbība. Kritiskā spriestspēja veidojas zinātniski pedagoģiskā diskusijā par zinātnes priekšmetu, tā vēsturisko ģenēzi un jaunākajiem pētījumiem.

Diskusija ir iespējama tikai studentu līdztiesīgā sadarbībā ar mācību spēkiem kā zinātniekiem un pedagogiem. Tas nozīmē studenta patstāvīgu un atbildīgu iesaistīšanos pētniecībā, lai ar kritiskas argumentācijas palīdzību veicinātu gan zinātnes attīstību, gan savu individuālo izaugsmi. Aktuālā zinātniskā diskusija paredz nākamo kritiskās domāšanas veidošanās nosacījumu studiju procesā universitātē – refleksiju par teorētiskajām zināšanām. Šāda diskusija nozīmē dialogu, kas balstās savstarpējā cieņā, un kurā, atbilstoši V. Humbolta izvirzītajiem universitātes principiem, students tiek uzskatīts par topošo pētnieku. Ja universitātes studiju procesā pētīšanas ievirze tiek uzskatīta par sekundāru, un kā primārā tiek izvirzīta mācīšana, tad visai problemātiski runāt par zinātniskās diskusijas uzturēšanu, kas ir kritiskās domāšanas veidošanās nosacījums.

Kritiskās domāšanas veidošanās pašnoteiktās akadēmiskajās studijās prasa kritisku refleksiju par studiju programmā iekļauto mācību un pētniecisko materiālu, jo tikai tādejādi ir pilnveidojama kritiskā spriestspēja un tiek iegūtas jēgpilnas zināšanas.

Atceroties, ka kritiskajā konstruktīvismā kritiskā domāšana ir cilvēka pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās iespēju nodrošinātāja, un izglītība sociāli pārveidojoša darbība, pašnoteiktas studijas ietver arī refleksiju par aktuālām norisēm sabiedrībā.

Refleksija par demokrātiskai sabiedrībai nozīmīgiem jautājumiem veicina ne tikai studenta pašnoteikšanos, bet arī līdznoteikšanos un solidarizēšanos, atceroties, ka indivīda brīvība, kas pamatojas viņa kritiskajā spriestspējā, nav viņa unikalitātes kultivēšana, bet gan kritiskas sabiedriskās apziņas veidošanās.

Pamatojoties uz atziņu, ka pašnoteiktās studijās realizēta kritiska pašrefleksija par teoriju un praksi dod iespēju studentam pilnveidot viņa kritisko domāšanu, ir svarīgi noskaidrot šī procesa veicināšanas pedagoģiskās iespējas. Tādēļ,

balstoties pētījuma rezultātos, tika izstrādāti didaktiskie principi studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē.

Pedagoģijā didaktikas principi tiek saprasti kā mācību teorijas vispārīgas likumsakarības un pamatprasības. Tie jāievēro visā mācību sistēmā - gan nosakot mērķus, gan rezultātus, gan arī nosakot mācību saturu un tā īstenošanas metodiku. (Čehlova,2001;Kron,1999;Хуторской,2001) Mūdienu pedagoģijas teorijas piedāvā lielu variativitāti didaktikā modeļa izvēlei, kas vislabāk atbilst priekšstatam par efektīvu didaktisko procesu konkrētā izglītības pakāpē un institūcijā.

Augstskolu didaktiskie principi kā pedagoģiskās darbības stratēģija izvirza prasības augstskolas mācību procesa organizēšanai un īstenošanai. Jo precīzāk tie formulēti, jo pilnvērtīgāk iespējams modelēt studenta un mācību spēka sadarbību labāku rezultātu sasniegšanai.(Siebert,2003;Žogla,2001C)

Didaktiskie principi studentu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē, atbilstoši kritiskā konstruktīvisma un kritiskās psiholoģijas nostādnēm, ir skatāmi studenta perspektīvā, t.i., akcentējot mācīšanos kā didaktikas kategoriju.

Subjektīvā didaktika, kā konstruktīvisma didaktiskā modifikācija, skaidro mācīšanās procesu kā biogrāfisko pašrefleksiju, kurā gan students, gan docētājs sadarbojoties konstruē savu īpašo pieredzi.(Kösel,1997;Siebert,2003) Respektīvi, pedagoģiskā darbība norit savstarpējā pilnveidošanās un mācīšanās procesā, kurā mācību spēki nodrošina studentam iespējas, reflektējot par zinātņi, praksi un sevi, attīstīt savu "mācīšanās pasauli" (*Lernwelt*). Didaktiskie principi studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei tika izstrādāti, balstoties subjektīvās didaktikas pamatnostādnēs.

Subjektīvā didaktika didaktiskos principus skata trīs savstarpēji saistītās dimensijās: personiskajā jeb "Es" dimensijā, sociālajā jeb "Mēs" dimensijā un studiju/mācību priekšmeta dimensijā, tādejādi ietverot gan individuālo, gan sabiedrisko, gan zinātnisko mācīšanās/studēšanas komponentus. (13. zīmējums)

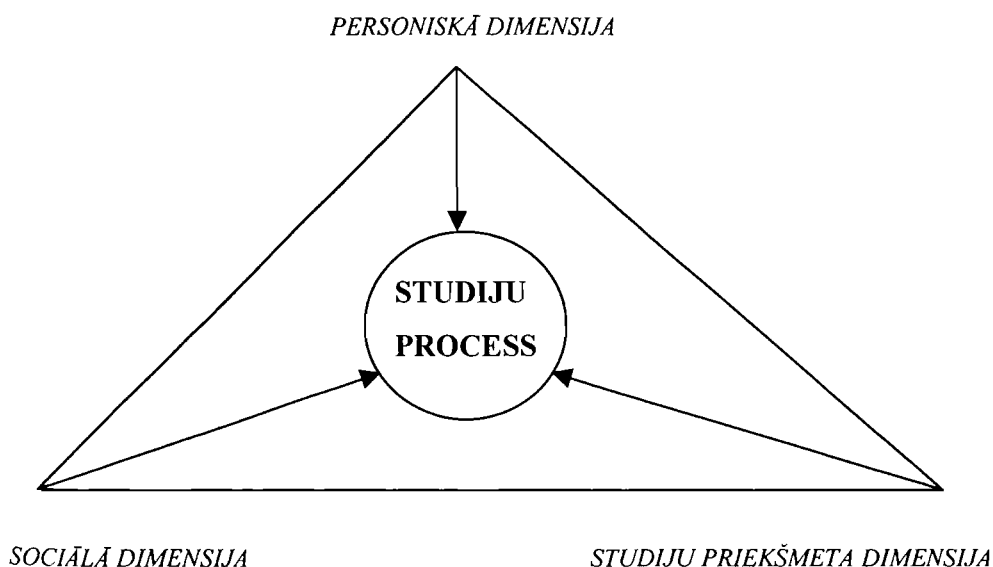
Jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē *personiskajā dimensijā* izvirzītie didaktikas principi ir (6. tabula):

1. *Izvēles princips*, kas prasa mācību procesā nodrošināt studentam iespējas izvēlēties mācību saturu un veidot savas studijas atbilstoši savu zinātnisko interešu specifikai. Izvēles princips nodrošina akadēmisko un individuālo brīvību studijās. Izvēli

saprotot kā pašnoteikšanās spējas priekšnosacījumu (Milts, 1999), tā ir būtiska apzinātai vērtību sistēmas, uzvedības stratēģijas un noteikta rīcības veida īstenošanai. Refleksija par piedāvāto izvēles iespēju izmantošanu veicina studentu kritisko domāšanu.

13. zīmējums.

Didaktiskie principi subjektīvās didaktikas skatījumā



2. *Līdzdalības princips*, atbilstoši demokrātiskas universitātes izpratnei, prasa nodrošināt studentam iespējas aktīvi iesaistīties studiju procesā, sākot no mērķu izvirzīšanas līdz to īstenošanai pētniecībā un mācībās. Līdzdalības princips prasa studijas organizēt tā, lai veicinātu skatījumu uz tām kā uz procesu, nevis rezultātu, izprast studijas kā aktīvu pieredzes konstruēšanu, nevis pasīvu zināšanu reproducēšanu. Līdzdalības princips dod iespējas studentam veidot pašnoteiktu studiju stratēģiju.

3. *Patstāvības un atbildības princips* prasa nodrošināt studentiem iespēju kritiskās refleksijas procesā patstāvīgi pieņemt lēmumus par savām studijām, kā arī uzņemties atbildību par tiem. Šis princips ir īpaši nozīmīgs emancipācijas iespēju nodrošināšanas sakarā, kurā kritiska pieredzes izvērtēšana ļauj mazināt dispoziciju uz konvenciālismu un autoritārismu cilvēka uzskatos.

6. tabula **Didaktikas principi jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē**

Augstskolu didaktikas principi	Pedagoģiskā darbība	Kritiskā domāšana pašnoteiktās studijās
--------------------------------	---------------------	---

PERSONISKĀ DIMENSIJA		
IZVĒLES princips	studentiem tiek nodrošinātas iespējas izvēlēties mācību saturu atbilstoši zinātnisko interešu specifikai	kritiska refleksija par piedāvāto izvēles iespēju izmantošanu
LĪDZDALĪBAS princips	studentiem tiek nodrošinātas iespējas aktīvi iesaistīties studiju procesā, sākot no mērķu izvirzīšanas līdz to īstenošanai pētniecībā un mācībās	kritiska refleksija par studiju pieredzes konstruēšanu
PATSTĀVĪBAS UN ATBILDĪBAS princips	studentiem tiek nodrošinātas iespējas patstāvīgi lemt par savām studijām, veicinot atbildības uzņemšanos par to norisi un rezultātiem	kritiska pieredzes izvērtēšana emancipētas dzīves pozīcijas veidošanai

STUDIJU PRIEKŠMETA DIMENSIJA		
PROBLĒMORIENTĀCIJAS princips	atbilstoši problēmmācību pieejai, studentiem tiek nodrošinātas iespējas studiju procesā risināt gan zinātnei, gan sabiedrībai kopumā nozīmīgas problēmas	kritiska refleksija akadēmiskās un profesionālās kompetences pilnveidei, kā arī aktīvas sociālās pozīcijas veicināšanai
INTEGRĀCIJAS princips	tiek nodrošināta saistība starp studiju saturu dažādos studiju programmasursos, iespēja izpētīt un apgūt studiju priekšmetu no dažādiem aspektiem, saistībā ar dažādu zinātņu un zinātnes apakšnozaru skatījumiem	kritiska refleksija sistemātiskai zinātnes izpratnei, studiju kritiska izvērtēšana teorijas un prakses vienotībai
REFLEKTIVITĀTES princips	izmantojot atbilstošas mācību metodes, studentiem tiek nodrošinātas iespējas reflektēt par studijās apgūto	mācību sasniegumu kritiska izvērtēšana, studiju pašregulācijai un paškorekcijai

SOCIĀLĀ DIMENSIJA		
SADARBĪBAS princips	tiek nodrošinātas iespējas sadarboties gan studentiem ar docētājiem, gan studentiem savā starpā	iesaistīšanās kritiskā diskusijā par zinātnes priekšmetu
MULTIKONTEKSTU princips	studentiem tiek nodrošinātas iespējas savu akadēmisko pieredzi veidot saistībā ar daudzveidīgiem multikultūru sabiedrībā nozīmīgiem kontekstiem	kritiski argumentēta vēsturiski veidojušos sabiedrības problēmu izpratne, refleksija par katra cilvēka līdzatbildību un gatavību piedalīties to risināšanā
MULTIPERSPEKTĪVU princips	studentiem tiek nodrošinātas iespējas studiju procesā universitātē diskutēt par demokrātiskajai sabiedrībai nozīmīgām nākotnes problēmām dažādās jomās	Kritiska refleksija par jaunākajiem atklājumiem un sasniegumiem zinātnē un to konsekvencēm sabiedrībai mūsdienās un nākotnē

Šo trīs principu prasību īstenošana dod iespēju studentam pieņemt autonomus lēmumus apzinātai dzīvesdarbībai. Izvēles iespējas nodrošināšana vien neparedz to, ka studenta izvēle būs autonoma, nevis heteronoma, tāpat viņa aktīva līdzdalība studiju procesā nenodrošina atbildīgu attieksmi – nepieciešams tās saistīt ar patstāvīgas personības attīstības iespējām.

Sociālajā dimensijā izvirzītie augstskolu didaktikas principi ir:

1. *Sadarbības princips*, kas prasa studiju procesā nodrošināt iespēju sadarboties gan studentiem ar docētājiem, gan studentiem savā starpā, tādējādi veicinot ideju ģenerēšanu, ieklausīšanos dažādos viedokļos, kritisku diskusiju par zinātnes priekšmetu. Sadarbības princips prasa gan šo procesu veicinošu mācību formu izmantošanu, gan studentu iesaistīšanos zinātniskajā pētniecībā, kā arī universitātes studentu un mācību spēku sadarbību ar citām izglītības un profesionālajām institūcijām valsts un starptautiskajā līmenī, mācību un pētnieciskās darbības efektivitātes palielināšanai.

2. *Multikontekstu princips* prasa nodrošināt iespējas studentam savu akadēmisko pieredzi veidot saistībā ar daudzveidīgiem sabiedriski nozīmīgiem kontekstiem, kas ir īpaši būtiski multikultūras sabiedrības apstākļos. Izglītības mērķis, saskaņā ar kritisko konstruktīvismu, ir veicināt vēsturiski veidojušos cilvēces būtiskāko problēmu izpratni, kā arī dot iespēju reflektēt par katra cilvēka līdztatbildību un gatavību piedalīties to risināšanā. (Klafki, 1992) Studiju procesā ir jānodrošina iespēja kritiskā diskusijā analizēt "tipiskās laikmeta problēmas", sasaistot savu studiju priekšmeta specifiku ar sociālajiem, ekonomiskajiem, ekoloģiskajiem, politiskajiem u.c. kontekstiem, tādējādi veicinot kritiski sabiedriskās apziņas veidošanos.

3. *Multipespektīvu princips* prasa nodrošināt studentu iespējas studiju procesā universitātē diskutēt par demokrātiskajai sabiedrībai nozīmīgām nākotnes problēmām dažādās jomās, kritiski reflektēt par jaunākajiem atklājumiem un sasniegumiem zinātnē, gan to konsekvencēm sabiedrībai mūsdienās un nākotnē. "Tipisko laikmeta problēmu" nākotnes perspektīvu kritiska analizēšana pedagoģijā tiek minēta kā kritiskās domāšanas nepieciešamības pamatojums, domājot par pasaules globālo problēmu risināšanu.

Šie trīs didaktiskie principi savstarpējā saistībā veicina gan studenta komunikatīvās prasmes, gan izpratni par studijām universitātē kā sociāli pārveidojošu darbību.

Studiju priekšmeta dimensijā didaktiskie principi studentu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē ir:

1. *Studiju problēmorientācijas princips*, kas atbilstoši problēmmācību pieejai prasa nodrošināt studentam iespējas pilnveidot pētīšanai un mācībām nepieciešamās prasmes, risinot gan zinātniski nozīmīgās, gan mūsdienu sabiedrības piedāvātās problēmas. Saistībā ar multikontekstu un multiperspektīvu principiem, problēmpieeja studijās nodrošina individuālās akadēmiskās un profesionālās kompetences veidošanos, kā arī veicina kritiski domājošas, sabiedriski aktīvas personības veidošanos.

2. *Integrācijas princips*, kas prasa nodrošināt savstarpējo saistību starp studiju saturu dažādos studiju programmasursos, iespēju izpētīt un apgūt studiju priekšmetu no dažādiem aspektiem, saistībā ar dažādu zinātņu un zinātnes apakšnozaru skatījumiem, tādejādi kritiskas izvērtēšanas procesā dodot iespēju izveidot sistemātisku priekšstatu par to. Integrācijas principa prasa nodrošināt arī studiju priekšmeta reflektīvu izpēti teorijas un prakses vienotībā.

3. *Reflektivitātes princips*, kas prasa nodrošināt studentam iespējas veidot savas studijas kā reflektīvo pieredzi, ietverot tajā refleksiju gan par zinātnisko, gan sociālo studiju aspektu. Šī principa īstenošana studiju procesā universitātē dod iespēju studentiem kritiski izvērtēt savus mācību sasniegumus, to pašregulācijai un paškorekcijai.

Šo trīs principu īstenošana, savukārt, dod iespēju pilnveidot studentiem viņu zinātnisko domāšanu, studijām kā pētošās mācīšanās procesam nepieciešamās prasmes.

Minēto didaktisko principu īstenošana studiju procesā universitātē nodrošina studentiem iespējas pilnveidot savu kritisko domāšanu, taču tās pamatā ir patstāvīga mācīšanās, patstāvīga refleksija par savu pieredzi. K. Jaspers ir teicis, ka universitātes uzdevums nav *iemācīt domas*, bet gan dot iespēju *iemācīties domāt*. (Jaspers, 1999) Taču domāšanas prasmju pilnveide ir paša domātāja intelektuālās piepūles rezultāts.

Nobeigums

Veicot filosofiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīzi, promocijas darbā tika noskaidrots, kā kritiskās domāšanas idejas ģenēzes pirmsākumi meklējami apgaismībā (18. gs.), kad uzmanības centrā ir pieņēmums par kritisku prāta lietošanu cilvēka pašpilnveidei un pašrealizācijai, kā arī visas cilvēces tikumiskā un saimnieciskā progresā nodrošināšanai.

Par teorētisko pamatu kritiskās domāšanas jēdziena izpratnei uzskatāma I. Kanta transcendentālā prāta kritika kā cilvēka prāta robežu apjēgšanas un prāta darbības pamatu meklējumi. Domāšanu saprotot kā spriešanu jeb priekšstatu attiecināšanu uz spriedumiem vispār, Kants izstrādā zinātnisko domāšanas metodi, kuru nosauc par kritisko dedukciju, kas tiek pretnostatīta dogmatiskajai un skeptiskajai metodei. No Kanta filosofiskās sistēmas izriet, ka kritiskā domāšana saprotama kā reflektīva spriešanas metode, kas dod iespēju cilvēkam radoši sintezēt spriedumus gan izziņas, gan morālajā, gan gaumes sfērā.

19. gs. pirmajā pusē J. F. Herbartš, atbilstoši empīrisma tradīcijām, pamato kritiskās domāšanas metodes izmantošanu pretrunīgās pieredzes strukturēšanai, kā arī akcentē kognitīvo domāšanas prasmju attīstīšanas nepieciešamību pedagoģiskajā procesā.

19./20. gs. mijā P. Natorps pierāda, ka kritiskās refleksijas metode ir attiecināma ne tikai uz loģiski matemātisko sfēru, bet arī uz morālo, estētisko un reliģijas pieredzi. Viņš pamato kritisko spriedumu veidošanas metodes izmantošanu sociālajā un pedagoģiskajā praksē.

20. gadsimta pirmajā pusē kritiskās domāšanas metodes izmantošana ne tikai zinātniskajā diskursā, bet arī sabiedrisko procesu izvērtēšanā, tiek saistīta ar vērtību krīzi un politisko katastrofu izraisīto diskusiju par autonomas domāšanas trūkuma globālajiem draudiem (T. Celms, Z. Freids, O. i Gasetš, G. Le Bons u.c.). Tas veicina šī jēdziena strauju izpēti attīstību arī pedagoģijā.

Konceptuālās diferencēšanās rezultātā ASV un Eiropā 20. gs. pedagoģijā izveidojas vairāki atšķirīgi skatījumi uz kritiskās domāšanas fenomenu.

ASV izglītības zinātnē par kritiskās domāšanas teorijas pamatu tiek uzskatīta pragmatisma pārstāvja Dž. Džūija 20. gs. sākumā aizsāktā diskusija par reflektīvās

domāšanas lomu izglītībā. Djūijs uzsvēra nepieciešamību skolā mērķtiecīgi attīstīt skolēnu domāšanas prasmes, lai disciplinētu un loģiski attīstītu prātu, kas jūtīgi reaģē uz problēmām personīgajā un sabiedrības dzīvē. Viņš izstrādā metodi indivīda empīriskās pieredzes kritiskai pašpārbaudei un produktīvai rekonstrukcijai.

20. gs. sākumā Eiropā pedagogs S. Hesens, balstoties I. Kanta, J. H. Pestalocija un P. Natorpa atziņās, izstrādā kritiskās didaktikas teoriju. Viņš pierāda formālu domāšanas prasmju attīstīšanas nelietderīgumu, uzskatot, ka saturiski nepiepildītu shēmu apguve nedod iespēju pilnveidoties kritiskajai domāšanai. Kritiskas domāšanas metodi iespējams apgūt, tikai radot un atklājot jaunas zināšanas un atziņas, ar tās palīdzību iesaistoties savas pieredzes konstruēšanas procesā.

Mūsdienu pragmatisma pedagogijā ASV kritiskā domāšana, balstoties kognitīvajā psiholoģijā, tiek skatīta kā racionāla, reflektējoša individuālā izziņas darbība.(R. Enniss, M. Lipmans, R. Pols, J. E. Makpīks) Pedagoģiskās prakses kontekstā kritiskā domāšana ir kognitīvo stratēģiju un tehniku izmantošanas metode. Pragmatisma pedagogijā indivīda kritiskas domāšanas attīstības mērķis ir progresīva pilsoniskā izaugsme, kas ir principiāli neierobežota un attīstās saskaņā ar sabiedrības progresu. Kritiskās domāšanas mērķtiecīga attīstīšana ASV izglītībā tiek uzskatīta par praktisku risinājumu gan vispārīgas mācīšanās efektivitātes palielināšanai, gan indivīda efektīvai funkcionēšanai demokrātiskā sabiedrībā.

Eiropā pēc Otrā Pasaules kara izveidojas vairāki pedagoģijas virzieni, kas kritiskās domāšanas veidošanās izpēti uzskata par savu centrālo zinātnisko interesi - tie ir transcendentāli kritiskais, kritiski racionālais, sabiedriski kritiskais un zinātniski kritiskais virziens. Visi četri virzieni Eiropas pedagoģijā mūsdienās ir aktīvi pārstāvēti.

Kritiskā pedagoģija, kas pieskaitāma pie sabiedriski kritiskā pedagoģijas virziena, aizsākas 20. gs. 70. gados (H. Blankercs, K. Molenhauers, V. Lemperts, V. Klafki u.c). Tā norobežojas no empīriskās un arī no humānpedagoģijas, norādot, ka tās nav bijušas spējīgas kritiski izvērtēt zinātnes sabiedriski vēsturisko attīstību. Kritiskā pedagoģija, balstoties "Frankfurtes skolas" kritiskajā teorijā (T. Adorno, J. Hābermāss, M. Horkheimers), uzsāk diskusiju par pedagoģiju kā emancipējošu zinātni.

Būt kritiskam, saskaņā ar kritiskās pedagoģijas nostādnēm, nozīmē būt apveltītam ar saprātīgas pašnoteikšanās spēju, kas atbrīvo indivīdu no ārējas determinētības un dod

iespēju pieņemt autonomus lēmumus. Kritiskā pedagogija, atgādinot Eiropas vēsturisko pieredzi, kritiskās domāšanas idejā ietver vēsturiski pastarpinātas sabiedriskās apziņas aspektu.

Kritiskā konstruktīvisma teorijā (V. Klafki), kas attīstās kritiskās pedagogijas ietvaros, tiek uzskatīts, ka kritiskās domāšanas jēdziens skatāms konstruktīvisma kopsakarā – izglītības ideālu sasniegšanai nepieciešams ne tikai kritiski analizēt un vērtēt, bet arī konstruēt jaunas teorētiskās vadlīnijas, tādejādi iezīmējot atšķirības no deskriptīvās un analītiskās pētniecības.

Kritiskā domāšana kritiskā konstruktīvisma pedagogijā tiek traktēta kā uz pašnoteikšanos, līdznoteikšanos un solidaritāti vērsta spriedumu veidošanas metode, kurā *pašnoteikšanās* ir cilvēka individuālās dzīves būtisko attiecību un jēgas kritiska izvērtēšana, *līdznoteikšanās* - kritiska refleksija par ikviena cilvēka tiesībām, iespējām un līdzatbildību kopīgās kultūras, sabiedrisko un politisko attiecību veidošanā, un *solidarizēšanās* tiek saprasta kā kritiski izvērtējoša savu un citu cilvēku pašnoteikšanās un līdznoteikšanās iespēju konstruktīva saskaņošana, demokrātiskas un humānas sabiedrības veidošanai.

Pētot kritiskās domāšanas pilnveides iespējas izglītībā, kritiskais konstruktīvisms savu mācīšanās izpratni pamato kritiskās psiholoģijas (K. Holckamps, O. Dreijers, K. Brauns u.c.) attīstītajā pašnoteiktās mācīšanās idejā. Pašnoteikšanās jāsaprot kā individuāla sintēze – prasmes patstāvīgi iegūt, veidot un izmantot savas zināšanas un spriedumus, patstāvīgi rīkoties. Viena no tās sastāvdaļām ir prasme patstāvīgi mācīties, didaktikas valodā runājot – “patstāvīgi iemācīties mācīties”. Tātad runa ir par paša cilvēka vadītu mācīšanos, mācīšanos kā kvalitatīvu individuālās dzīves pārmaiņu līdzekli, jaunu iespēju iegūšanu personisko dzīves nosacījumu uzlabošanai. Mācīšanās ir aktīvs kritiskas diskusijas, izskaidrošanas process, kas attīstās patstāvīgi, izvirzot mācīšanās nosacījumus, alternatīvās mācīšanās iespējas. Mācību process tādejādi ir pieredzes veidošanās process, kurā cilvēks veido paša atklātu un apjēgtu sabiedrisko norišu izpratni.

Kritiskās domāšanas metode, saskaņā ar kritisko konstruktīvismu, tiek apgūta mācīšanās procesā kā kritiskā diskusijā, kurā mācīšanās subjekti tiek iedrošināti domāt un

izteikties kritiski, reflektēt par savu pagātņi un nākotņi, apzināties ideoloģijas un varas struktūru ietekmi, kā arī demokrātisko pārmaiņu iespējas.

Šajā pētījumā kritiskās domāšanas izpratne balstās šī jēdziena skaidrojumā kritiskajā konstruktīvismā. Līdz ar to *kritiskā domāšana* tiek saprasta kā *mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanas metode autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā.*

Kritiskās domāšanas kā spriedumu veidošanas metodes izpratne atbilst gan I. Kanta, gan P. Natorpa, gan S. Hesena darbos paustajam šī jēdziena skaidrojumam. Arī Dž. Džūijs skatīja reflektīvās pētīšanas norisi kā metodi, kas izmantojama gan zinātnē, gan sociālajā praksē. Kritiskā konstruktīvisma teorijā V. Klafki pamatoti parāda un izanalizē kritiskās spriestspējas metodisko raksturu, parādot arī tās kvalitatīvās pilnveides gaitu. Kritiskā domāšana kā spriedumu veidošanas metode ir reflektīva un mērķtiecīga pēc savas būtības. Atsaucoties uz I. Kanta filosofiju, kurā kritiskā spriestspēja tiek saprasta kā līdzeklis divu prāta daļu savienošanai – tā savieno sapratni un prātu, tīro un praktisko prātu – tiek pamatota kritiskās domāšanas saistība ne tikai ar izziņas sfēru, bet arī jomu, kas saistīta ar cilvēka brīvo gribu un autonomas darbības iespējām. Spriestspēja I. Kanta filosofijā ir *reflektējoša*, tās uzdevums ir pārdomāt, salīdzināt un savienot priekšstatus, turklāt spriestspēja savā darbībā ir radoša – tā rīkojas nevis shematiski, bet mākslinieciski. Tas norāda uz kritiskās refleksijas saistību ar radošo domāšanu – tikai ietverot jēdzienā radošo aspektu ir iespējams runāt par izziņas un morāles jomu savienošanu. Abu šo jomu savienošana ar kritiskās spriestspējas palīdzību, pamato tās vērstību ne tikai uz izziņu, bet arī uz cilvēka dzīvesdarbību kā cilvēka pašrealizēšanās paņēmieni un attieksmju sistēmu.

Raksturojot kritiskās domāšanas attīstības iespējas, jāpievēršas L. Kolberga morālās attīstības teorijai, kuras pamatā ir atziņa, ka morālās attīstības posmi būtībā ir morālās spriestspējas jeb domāšanas struktūras. Morālās spriestspējas attīstība šajā teorijā tiek skatīta sekojošās pakāpēs: 1) morālās domāšanas attīstības sākumposms ir vispārējo metakognitīvo domāšanas prasmju attīstīšana; 2) sociālā domāšanas horizonta paplašināšana, pielietojot apgūtās prasmes dažādu problēmu risināšanā; 3) kognitīvi – morālās refleksijas attīstīšana atbildīgai darbībai. Šī morālās spriestspējas attīstības izpratne sasaucas ar I. Kanta kritiskās domāšanas maksimu raksturojumu. Patstāvīgās

domāšanas maksima ietver sevī prasību pēc vispārējo domāšanas prasmju apguves, otrā maksima, kas paredz domāt par otru cilvēku, kā par sevi pašu, nozīmē sociālās domāšanas horizonta paplašināšanos, savukārt domāšanas konsekvences maksima, kas panākama, apvienojot abas pirmās, īstenojas kā spriešana atbilstoši paša cilvēka izvirzītiem morāliem likumiem. Tikai ietverot sevī visas trīs attīstības pakāpes, kritiskā domāšana iegūst metodes raksturu.

Kritiskās domāšanas kā pedagoģiska fenomena teorētiskā izpēte parādīja, ka tās veidošanās nav reducējama uz formālo, kognitīvo domāšanas prasmju attīstīšanu, kā to traktē pragmatiska pedagoģijā. Kritisku spriedumu veidošanās, I. Kanta iedibinātajā izpratnē, nozīmē domāšanas prasmju attīstīšanu, neatdalot tās no pieredzes priekšmeta, par kuru tiek domāts. Turklāt šis pieredzes priekšmets ir gan zinātne, gan reālā dzīves prakse. Kritiskajā konstruktīvismā, atsaucoties uz mūsdienu sociālās realitātes komplicēto raksturu, īpaši tiek uzsvērts kritiskās domāšanas sociāli pārveidojošais raksturs.

Studijas universitātē šajā pētījumā tiek skatītas kā specifisks augstskolas studiju veids, kam piemīt augsts pētnieciskais potenciāls. Blakus akadēmiskajai pētniecībai, studijas universitātē uzskatāmas par sabiedriskās apziņas formu, par sociāli ievirzītas izziņas intereses attīstītājām, sabiedriskās integrācijas līdzekli.

Izsekojot universitātes tipa augstskolas darbības ģenēzei, sākot no pirmsākumiem 12. gs., tad raksturojot Humbolta augstākās izglītības reformu 18. gs, kā arī funkciju maiņu mūsdienu sabiedrībā, universitāte tiek skatīta kā zinātniskā domāšanas veida reprezentētāja. Studijas universitātē pēc būtības ir pētošā mācīšanās, kas prasa pētniecības un izglītības saplūšanu, kā arī pētniecības un pedagoģiskās darbības vienotību. Zinātne pētošās mācīšanās izpratnē tiek uzlūkota kā pētīšanas procesā esošs fenomēns. Viss, kas zinātnes attīstības gaitā izkristalizējies noteiktā formā un sistēmā, katra studenta un docētāja apziņā no jauna tiek pārskatīts, kļūstot par pētīšanas priekšmetu. Tieši zinātniskās domāšanas kritiskums ir tas, kas dod iespēju saglabāt studiju dinamiku, tas ir zinātnes tapšanas procesa nodrošinātājs. Studijas universitātē, saskaņā ar kritiskā konstruktīvisma nostādnēm, nozīmē ne tikai akadēmisko pētniecību, bet arī refleksiju par sabiedrībā aktuālajiem sociālajiem, politiskajiem, ekonomiskajiem procesiem. Universitāte realizē zinātnes interesi kultūras un sociālo procesu veicināšanā.

Augstāko izglītību uztverot kā sociālās pašnoteikšanās līdzekli, universitāte skatāma arī kā pilsoniskās atbildības un solidaritātes veidošanās centrs.

Studiju process universitātē var tikt aplūkots divējādi – kā izglītības institūcijas mācību un zinātniskās darbības realizācijas process un kā topošā zinātnieka un speciālista studēšanas process, individuālais mācīšanās progress.

Raksturojot studiju procesu universitātē individuālajā perspektīvā, līdz pat 20. gs. otrajai pusei pedagoģijā jēdziens “studiju process” tika skatīts no mācību spēka, mācīšanas/docēšanas pozīcijām.

Mūsdienās šī jēdziena izpratne ir transformējusies – studiju process augstskolu pedagoģijā tiek skatīts studenta perspektīvā kā individuāls pētnieciskais process, kam raksturīga mērķtiecīga iedziļināšanās pētāmajos jautājumos, problēmās, izmantojot dažādus zināšanu avotus un mācīšanās metodes, un kurā students patstāvīgi konstruē savas zināšanas, prasmes, attieksmes.

Kritiskā konstruktīvisma teorijā universitātes studijas, atbilstoši kritiskās psiholoģijas nostādnēm, tiek skatītas studējošā subjekta perspektīvā – kā sociāli pārveidojoša, pašnoteikta pētošā mācīšanās, kas vērsta uz studējošā kritiskās spriestspējas pilnveidošanos.

Studiju process kritiskajā konstruktīvismā tiek definēts kā atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskas analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību. Studijas kā pētošā mācīšanās nozīmē refleksiju par personisko akadēmisko pieredzi un brīvību, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvības un kritiskas zinātniskās argumentācijas vienotība. Studiju procesā zināšanas tiek sistematizētas ar kritiskās spriedumu veidošanas metodes palīdzību. Ikviens zinātnisks pētījums savā būtībā ir kritisks, jo zinātne imanenti ir kritiska. Kritiska spriešana diferencē domāšanā zinātnes priekšmetu turpmākajai pētniecībai.

Kritiskais konstruktīvisms izvērta tēzi, ka tieši kritiskā argumentācija ir tā, kas padara studijas patiesi zinātniskas un pētnieciskas. Taču zinātne nav pašmērķis, bet gan izziņa apzinātai dzīves saprašanai un veidošanai. Zinātniskais priekšmets neeksistē izolēti, tādēļ svarīgi ir noskaidrot tā sakarības ar citiem zinātnes priekšmetiem, tā lietderīgumu sabiedrībai. Tādēļ arī studijas universitātē nav tikai akadēmiskās un

profesionālās kompetences veidošanās, tās nozīmē arī diskusiju par sociālo realitāti, sabiedrisko praksi.

Studenta perspektīvā studijas universitātē nozīmē kritisku pašrefleksiju par teoriju un praksi, kas realizējas apzinātā individuālajā un sabiedriskajā darbībā.

Balstoties kritiskā konstruktīvisma nostādnēs, šajā pētījumā *studiju process universitātē* tiek saprasts kā *pašnoteikta pētnieciskā mācību darbība, kas zinātniski pedagoģiskajā diskusijā par zinātnes priekšmetu tiek īstenota akadēmisko un profesionālo studiju programmu apguvei.*

Promocijas darbā tika secināts, ka mūsdienu universitātes darbības specifika paredz gan akadēmisko, gan profesionālo studiju programmu realizāciju. Šo programmu apgūvē tomēr tiek akcentēta individualizācija nevis specializācija, t.i., tiek mērķtiecīgi pilnveidota studējošā indivīda zinātniskā kompetence, viņa patstāvīgās studijās iegūtās zināšanas un prasmes sabiedriskās lietderības aspektā. Līdz ar to studiju process universitātē jāskata kā studentcentrēts process, kurā studijas norit pašnoteiktā pētnieciskajā mācību darbībā. Zinātniski pedagoģiskā diskusija par zinātnes priekšmetu izpaužas kā kritiskās domāšanas aktīva izmantošana gan diskutējot ar mācību spēkiem, gan reflektējot par teoriju un praksi savas pieredzes veidošanai. Atceroties, ka zinātne nepastāv izolēti no sociālajām un kultūras norisēm, diskusija par zinātnes priekšmetu ietver arī sabiedriski kritisko refleksiju, kas realizējas studenta apzinātā dzīvesdarbībā.

Pētījums par jauniešu kritiskās domāšanas izpēti studiju procesā universitātē tika veikts no 2001. līdz 2003. gadam. Atbilstoši *triangulācijas* paņēmienam, kas pētniecībā tiek izmantots pētījuma kvalitatīvo rezultātu drošticamības palielināšanai, tajā tika kombinēti izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. To veido aptauja, aptaujas komentāri un intervijas jeb studentu biogrāfijas.

Šis pētījums raksturojams kā *studentcentrētais pētījums*, respektīvi, studiju process universitātē tiek skatīts studenta perspektīvā.

Izglītība saskaņā ar kritiskā konstruktīvisma teorētiskajām atziņām ir sabiedriski nosacīta, vēsturiski pastarpinātas sociālās apziņas forma. Universitāte kā augstākās izglītības iestāde reprezentējas kā sabiedrības mikromodelis, kurā noris šīs sociālās apziņas veidošanās. Mūsdienu sabiedrības kontekstā ir svarīgi noskaidrot jauniešu kritiskās domāšanas pilnveides iespējas, akcentējot noteiktu jaunatnes daļu - studējošos

jauniešus kā potenciālo nākotnes sabiedrības intelektuālo pamatu. Studējošo jauniešu kritiskās domāšanas izpētei tika izvēlēts studiju process universitātē, skatot to ne tikai kā izglītības un akadēmiskās pētniecības centru, bet arī kā sabiedriskās apziņas veidotāju.

Otrs pētījuma raksturotājs ir tā *emancipējošā interese* – kritiskā konstruktīvisma tradīcijā pētījumi ir vērsti uz subjekta emancipācijas nosacījumu noskaidrošanu. Šajā pētījumā kritiskā domāšana tiek skatīta kā subjekta pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās attīstīšanās priekšnoteikums, kas veicina subjekta emancipāciju, t.i., atbrīvošanos no ārējas determinētības domāšanas un rīcības autonomijai.

Šī pētījuma mērķis ir izpētīt mījsakarības starp jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos un studiju procesu universitātē, pētot studenta mācīšanās pieredzi un uzskatot to par universitātes darbības izvērtēšanas kritēriju.

Pētījumā sākumā tika izvirzīta *darba hipotēze vai pētījuma arguments*: studējošo jauniešu kritiskās domāšanas kā uz pašnoteikšanos, līdznoteikšanos un solidarizēšanos vērsta spriedumu veidošanas metodes pilnveide studiju procesā universitātē izriet no studijām kā pašnoteiktas pētošās mācīšanās. Respektīvi, pastāv mījsakarības starp kritiskās domāšanas pilnveidi un pašnoteiktu studiju kā pētošās mācīšanās izpratni.

Pamatojoties uz darba hipotēzi, pētnieku grupā tika izstrādāti *kritēriji* pētījuma datu apstrādei - *pašnoteikšanās*: 1) personiski nozīmīgā mācīšanās pieredze, 2) nepieņemamā mācīšanās pieredze/mācīšanās šoks, 3) biogrāfiski svarīga nākotnes perspektīva; *līdznoteikšanās*: 1) sadarbība ar citiem studentiem, 2) sadarbība ar docētājiem, 3) institucionāli svarīga nākotnes perspektīva; un *solidarizēšanās*: 1) emancipēts sabiedrisko norišu vērtējums, 2) determinēts sabiedrisko norišu vērtējums, 3) sabiedriski svarīga nākotnes perspektīva.

Aptaujas rezultāti ļāva secināt, ka studējošie jaunieši (18 –25 gadiem) ir mazāk disponēti akceptēt kritiski neizvērtētus viedokļus nekā studenti, kas vecāki par 26 gadiem. Taču gan aptaujas rezultātu analīze pēc biežuma, gan aptaujas komentāru interpretācijas parādīja, ka studējošo jauniešu kritiskās domāšanas prasmes ir nepietiekamas, tādējādi pamatojot nepieciešamību izpētīt to pedagoģiskās pilnveides iespējas studiju procesā universitātē.

Studentu biogrāfiju analīze ļāva konstatēt, ka studējošo jauniešu kritiskās domāšanas veidošanos nosaka pašnoteiktas studijas kā paša studenta izvēlēta studēšanas

stratēģija, kurā, kritiski analizējot un izvērtējot piedāvātās mācību iespējas, students attīsta savas mācīšanās spējas, kā arī reflektējot par savu mācīšanās pieredzi, pilnveido kritisko domāšanu. Biogrāfiskā analīze deva iespēju arī sīkāk izpētīt un atklāt studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveides pedagoģiskās iespējas, kā rezultātā tika precizēta darba hipotēze: jauniešu kritiskā domāšana kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanās metode universitātē pilnveidojas, ja studentiem ir iespēja pašnoteikties studiju procesā, ja studenti iesaistās zinātniski pedagoģiskā diskusijā par zinātnes priekšmetu, kā arī, ja studentu kritiskā pašrefleksija par teoriju un praksi realizējas apzinātā individuālajā un sabiedriskajā darbībā.

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, tika izstrādāti didaktiskie principi studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē.

Didaktiskie principi kā augstskolu pedagoģiskās darbības stratēģija, izvirza prasības augstskolas mācību procesa organizēšanai un īstenošanai. Didaktiskie principi studentu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē, atbilstoši kritiskā konstruktīvisma un kritiskās psiholoģijas nostādnēm, ir skatāmi studenta perspektīvā, t.i., akcentējot mācīšanos kā didaktikas kategoriju.

Subjektīvā didaktika, kā konstruktīvisma didaktiskā modifikācija, skaidro mācīšanās procesu kā biogrāfisko pašrefleksiju, kurā gan students, gan docētājs sadarbojoties konstruē savu īpašo pieredzi. Respektīvi, pedagoģiskā darbība norit savstarpējā pilnveidošanās un mācīšanās procesā, kurā mācību spēki nodrošina studentam iespējas, reflektējot par zinātņi, praksi un sevi, attīstīt savu "mācīšanās pasauli" (Lernwelt). Didaktiskie principi studējošo jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei tika izstrādāti, balstoties subjektīvās didaktikas pamatnostādnēs.

Subjektīvā didaktika skata didaktiskos principus trīs savstarpēji saistītās dimensijās: personiskajā jeb "Es" dimensijā, sociālajā jeb "Mēs" dimensijā un studiju/mācību priekšmeta dimensijā. Didaktiskie principi jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē, balstoties subjektīvās didaktikas izpratnē, ir: *izvēles, līdzdalības* kā arī *patstāvības un atbildības* princips (personiskā dimensija); *integrācijas, problēmorientācijas* un *reflektivitātes* princips (studiju priekšmeta dimensija); *sadarbības, multikontekstu* un *multiperspektīvu* princips (sociālā dimensija).

Izpētot jauniešu kritisko domāšanu studiju procesā universitātē, tika secināts:

1. Kritiskās domāšanas pilnveide nozīmē domāšanas prasmju attīstīšanu, neatdalot tās no pieredzes priekšmeta, par kuru tiek domāts; šis pieredzes priekšmets ir gan zinātne, gan prakse.

2. Studiju process universitātē ir pētnieciska mācību darbība, kas, pamatojoties kritiskajā domāšanā, dod iespēju studentam veidot zinātniskus uzskatus, attīstīt pašnoteiktas studijas.

3. Jauniešu kritiskās domāšanas izpēte studiju procesā universitātē ir īstenojama, analizējot studenta kā mācīšanās subjekta pieredzi pašnoteikšanās iespēju kontekstā, uzskatot studenta mācīšanās pieredzi par kritēriju universitātes kā augstākās izglītības institūcijas darbības izvērtēšanai.

4. Kritēriji jauniešu kritiskās domāšanas veidošanās izpētei studiju procesā universitātē, atbilstoši kritiskā konstruktīvisma teorētiskajām un metodoloģiskajām nostādnēm, ir:

1) pašnoteikšanās, kuras rādītāji ir

- a) personiski nozīmīgā mācīšanās pieredze,
- b) nepieņemamā mācīšanās pieredze/mācīšanās šoks,
- c) biogrāfiski svarīga nākotnes perspektīva;

2) līdznoteikšanās, uz ko norāda

- a) sadarbība ar studentiem,
- b) sadarbība ar docētājiem,
- c) institucionāli svarīga nākotnes perspektīva un

3) solidarizēšanās, ko var izpētīt, izmantojot sekojošus rādītājus

- a) emancipēts sabiedrisko norišu vērtējums,
- b) determinēts sabiedrisko norišu vērtējums,
- c) sabiedriski svarīga nākotnes perspektīva.

5. Didaktiskie principi studentu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē, atbilstoši subjektīvās didaktikas un kritiskās psiholoģijas nostādnēm, ir skatāmi studenta perspektīvā, t.i., akcentējot mācīšanos kā didaktikas kategoriju. Tie ir *izvēles, līdzdalības, kā arī patstāvības un atbildības* princips (personiskā dimensija); *integrācijas, problēmorientācijas un reflektivitātes* princips (studiju priekšmeta dimensija); *sadarbības, multikontekstu un multiperspektīvu* princips (sociālā dimensija).

Tēzes

Pētījuma gaitā atklātas likumsakarības, kas izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai.

1. tēze: Kritiskā domāšana kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošanās metode ietver trīs pakāpes: 1) attīstītas metakognitīvās prasmes, 2) sociālās atbildības izjūtu, 3) morālo refleksiju. Kritiskā domāšana ar radošu pieredzes organizēšanas palīdzību dod iespēju cilvēkam pašam izvirzīt sev morālos likumus, pieņemt autonomus lēmumus, kas tiek jēgpilni īstenoti viņa dzīvesdarbībā.

2. tēze: Studiju process universitātē ir refleksija par personisko akadēmisko pieredzi, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvības un kritiskas argumentācijas vienotība. Kritiska spriešana diferencē zinātnes priekšmetu gan turpmākajai pētniecībai, gan apzinātai dzīves izprašanai un veidošanai.

3. tēze: Didaktiskie principi jauniešu kritiskās domāšanas pilnveidei studiju procesā universitātē, balstoties subjektīvās didaktikas izpratnē, ir:

- personiskajā dimensijā – *izvēles, līdzdalības, kā arī patstāvības un atbildības* princips;
- studiju priekšmeta dimensijā – *integrācijas, problēmorientācijas un reflektivitātes* princips;
- sociālajā dimensijā – *sadarbības, multikontekstu un multiperspektīvu* princips.

Literatūras saraksts

1. Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagoģijā. – R.: Mācību grāmata, 1998., 104 lpp.
2. Augstskolu likums. Ar grozījumiem, kas izsludināti līdz 2000. gada 12. decembrim. - R.: Mācību apgāds, 2001., 44 lpp.
3. Āboltiņa S., Strode I. Pētījumu nozīme izglītības politikas veidošanā Latvijā. // Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. - R.: Sorosa fonds - Latvija, 2001., 35.-43. lpp.
4. A) Ārente H. Prāta dzīve I. Domāšana. - R.: Intelekts, 2000., 243 lpp.
5. B) Ārente H. Totalitārisma izcelsme. - R.: Elpa, 2000., 609 lpp.
6. Berlins J. Četras esejas par brīvību. - R.: Sprīdītis, 2000., 254 lpp.
7. Bēme G. Refleksijas par izglītības un kultūras kopsakarībām. // Skolotājs 2003., Nr. 4, 12.- 18. lpp.
8. Briede M., Laķis P. Brīvība – cilvēka intīma izjūta. // Kentauris XXI, 1995./8, R: Minerva, 1995., 59.-65. lpp.
9. Broks A. Izglītības sistemoloģija. - R.: RaKa, 2000., 175 lpp.
10. A) Celms T. Pasaules uzskats. // Tagadnes problēmas. - R.: Valters un Rapa, 1934., 194.-212. lpp.
11. Celms T. Pretrunas zinātnē un filozofijā. // Patiesība un šķitums. - R.: Valters un Rapa, 1939., 48.-80. lpp.
12. B) Celms T. Tagadnes jaunatnes situācija. // Tagadnes problēmas. - R.: Valters un Rapa, 1934., 68.-76. lpp.
13. Čehlova Z. Dababilstības principa attīstība pedagoģijā. // Vispārīgā didaktika un audzināšana. – R.: Izglītības soļi, 2001., 34. – 39. lpp.
14. Čehlova Z. Izziņas aktivitāte mācībās. – R.: RaKa, 2002., 136 lpp.
15. Dedze I., Heinemans S. Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai. Kopsavilkums. – R.: AGB, 2003., 23 lpp.
16. Delors Ž. Mācīšanās ir zelts. – R.: UNESCO LNK, 2001., 255 lpp.
17. Eriksons E.H. Identitāte: jaunība un krīze. - R., Jumava, 1998., 271 lpp.
18. Fromms Ē. Brīvība un spontānums. // Kentauris XXI, 1995./8, R: Minerva, 1995., 88.- 101. lpp.
19. Fulans M. Pārmaiņu spēki. - R.: Zvaigzne ABC, 1999., 166 lpp.
20. Gadamers H.G. Patiesība un metode. – R: Jumava, 1999., 508 lpp.

21. Gāle – Kārpentere I. Mutvārdu intervija: teorija un prakse. // Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. - R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001., 162.-177. lpp.
22. Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagoģiskā psiholoģija. - R.: Zvaigzne ABC, 1998., 662 lpp.
23. Geske A., Grīnfelds A. Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. – R.: RaKa, 2001., 108 lpp.
24. Gīrcs K. Kultūru interpretācija. - R.: AGB, 1998., 478 lpp.
25. Goša Z. Sociālo procesu analīze. - R.: Latvijas Universitāte, 1996., 249 lpp.
26. Goulmens D. Emocionālā inteliģence. - R.: Jumava, 2001., 462 lpp.
27. Gudjons H. Pedagoģijas pamatziņas. - R.: Zvaigzne ABC, 1998., 394 lpp.
28. Haugs G., Tauhs K. Tendences un studiju struktūras augstākajā izglītībā. Pētījums par tālāko virzību pēc Boloņas deklarācijas parakstīšanas. - R.: Akadēmiskās Informācijas centrs, 2001., 60 lpp.
29. Hesens S. Paidagoģikas pamati. II., III. daļa. Zinātniskās izglītības teorija. - R.: O. Bergs, 1929., 253 lpp.
30. IZM Statistika // <http://www.izm.lv>, 2002.
31. Jaspers K. Ievads filosofijā. - R.: Zvaigzne ABC, 2003., 174 lpp.
32. Jurevičs P. Filozofijas nozīme un vieta vispārējā izglītībā. // Izglītības Ministrijas Mēnešraksts. 1927., aprīlis, Nr. 4, 289.- 295. lpp.
33. Kants I. Praktiskā prāta kritika. - R.: Zvaigzne, 1988., 188 lpp.
34. Kants I. Prolegomeni. – R.: Zvaigzne, 1990., 153 lpp.
35. Kants I. Spriestspējas kritika. – R.: Zvaigzne ABC, 2000, 318 lpp.
36. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. - R.: Latvijas Universitāte, 1994., 291 lpp.
37. Kaša R. Studentu finansēšana un augstākās izglītības pieejamība Latvijā. // Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai. Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002.– R.: AGB, 2003., 86.- 107. lpp.
38. Kaša R., Loža Z. Valsts finansējums augstākajai izglītībai un finansu plūsmas mehānismi. // Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. - R.: Sorosa fonds - Latvija, 2001., 14.-25. lpp.
39. Kibelka – Leizeroviča R. Kā lietot biogrāfiskos avotus – tendenciozi vai nopietni? // Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. - R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001., 193.-197. lpp.

40. Koķe T. Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. - R.: Mācību apgāds NT, 1999., 102 lpp.
41. Kūle M., Kūlis R. Imanuela Kanta dzīve un darbība // Praktiskā prāta kritika. - R.: Zvaigzne, 1988., 5.-29. lpp.
42. Ķīlis R. Sociālās atmiņas jēdziens. // Atmiņa un vēsture. –R.: N.I.M.S., 1998., 16.-29. lpp.
43. Ķīlis R. Sociālās un kultūras antropoloģijas perspektīvas. // Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. - R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001., 198.-207. lpp.
44. Laķis P. Socioloģija. - R.: Zvaigzne ABC, 2002., 93 lpp.
45. Lasmane S. Rietumeiropas ētika no Sokrata līdz postmodernismam. - R.: Zvaigzne ABC, 1998., 190 lpp.
46. Lasmanis A. Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. –R.: Mācību apgāds NT, 1999., 190 lpp.
47. Latvijas Universitātes Satversme. Pieņemta LU Satversmes sapulces sēdē 29.03.1996., grozījumi 16.12.1996. un 10.05.2001. - R.: LU, 2001., 24 lpp.
48. Le Bons G. Pūļa psiholoģija. – Rēzekne: Latgales Kultūras centra izdevniecība, 1998., 174 lpp.
49. Maiers D.G. Intelekti, tā būtība un noteikšana. // Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā. – R.: Zvaigzne, 1991., 35.–50. lpp.
50. Maslo I. Pedagoģisko augstskolu un skolu sadarbība: mentoringi un monitorings // Developing Teachers Pedagogical Competence through School - University Partnership // 2nd International Summer School. Sigulda, Latvija, August 19-22, 2001 - R.: School Support Centre, 67.-75. lpp.
51. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – R.: RaKa, 1995., 172 lpp.
52. Milts A. Ētika. – R.: Zvaigzne ABC, 1999., 57 lpp.
53. Mūrnieks A. Vērtībizglītība multikulturālā sabiedrībā. // Skolotājs 2001., Nr. 4, 20.-23. lpp.
54. Norvele I., Koķe T. Pieaugušo studentu patstāvīgu studiju prasmju izpratne Rietumu pedagoģijas teorijās // ATEE Spring University. Changing Education in a Changing Society. I. - R.: Izglītības soļi, 2003., 119.-126. lpp.
55. Nucho A.O., Vidnere M. Intervēšanas prasme. –R.: RaKa, 2003., 84 lpp.
56. Ņūts E. Patiesības meklējumos. Īsa zinātnes vēsture. –R.: Nordik, 2003., 295 lpp.

57. Okuņš V. Problēmas jēdziens mācībās. // Didaktika. –R.: RaKa, 2000., 290.- 291. lpp.
58. Ortega i Gasetis H. Masu sacelšanās // Kentauris XXI, 1992./3, R.: Minerva, 1992., 55.- 61. lpp.
59. Pestalocijs J.H. Gars un sirids metodē. // Darbu izlase. - R: Latvijas Universitāte, 1996., 140 lpp.
60. Piažē Ž.Ž. Bērna intelektuālā attīstība.- R.: Pētergailis, 2002., 318 lpp.
61. Prets D. Izglītības programmu pilnveide. – R: Zvaigzne ABC, 2000., 383 lpp.
62. Razu Dž. Brīvības morāle. – R.: Madris, 1998., 399 lpp.
63. Reņģe V. Personības psiholoģiskās teorijas. - R.: Zvaigzne ABC, 1999., 174 lpp.
64. Rivža B. Augstākā izglītība Latvijā pēdējā desmitgadē un doktorantūra - tās attīstības rosinātāja // Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. - R.: Sorosa fonds - Latvija, 2001., 8.-13. lpp.
65. Rortijs R. Nejausība, ironija un solidaritāte. - R.: Pētergailis, 1999., 261 lpp.
66. RSU mājas lapa. // <http://www.rsu.lv>, 2003.
67. Rubenis A. Viduslaiku dzīve un kultūra Eiropā. II daļa. - R.: Zvaigzne, 1993., 138 lpp.
68. Rubenis A. Zinātne un ētika // Ētika XX gadsimtā. Praktiskā ētika. - R.: Zvaigzne ABC, 1996., 222 lpp.
69. Rungule A., Tabuns A., Koroleva I. Tirgus ekonomika, demokrātija, globalizācija un jaunatne. // Pārskats par tautas attīstību Latvijā. 1999. - R.: UNDP, 1999., 90.-110. lpp.
70. Sebre S. Psihoanalītiskie un hermeneitiskie principi dzīves stāstu analizē. // Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. - R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001., 208.- 222. lpp.
71. Servuta Ā., Špona A. Studenta pašvērtējums. - R.: Leptons Media, 1995., 43 lpp.
72. Spruģe L., Tora G. Augstākās izglītības attīstības problēmas Latvijas Universitātē. // II Pasaules latviešu zinātnieku kongress. Tēžu krājums. – R.: Latvijas Zinātņu akadēmija, 2001., 30. lpp.
73. Stradiņš J. Akadēmiskā izglītība Baltijā un Latvijas Universitātes priekšvēsture. // Latvijas Universitāte 75. – R.: Latvijas Universitāte, 1994., 13. - 44. lpp.
74. Strods H. Latvijas Universitāte (1919–1940). // Latvijas Universitāte 75. – R.: Latvijas Universitāte, 1994., 45.-70. lpp.
75. Students J.A. Ievads filozofijā. – R.: Ģenerālkomisijā pie A. Gulbja, 1931., 403 lpp.
76. Students J.A. Vispārīgā paidagoģija., I. daļa - R.: RaKa, 1998., 329 lpp.
77. Špona A. Audzināšanas teorija un prakse. – R.: RaKa, 2001., 162 lpp.

78. Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti. - Ogre: Ogres tipogrāfija, 1996., 22 lpp.
79. Tabūns A. Socioloģija Latvijā: vakar, šodien, rīt. // Sabiedrības pārmaiņas Latvijā. - R.: Jumava, 1998., 8.-70. lpp.
80. Tīsenkopfs T. Jaunatne un jaunkapitālisms. // Sabiedrības pārmaiņas Latvijā. - R.: Jumava, 1998., 207.-239. lpp.
81. Tora G., Jaunzeme I., Popova I. Studiju vide Latvijas Universitātē - piedāvājums, pieprasījums un studiju kvalitāte. // Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000. gadā. - R.: Sorosa fonds - Latvija, 2001., 26.-34. lpp.
82. Tunne I. Jauniešu vērtības. // Jauniešu pašizjūta un vērtības. - R.: RaKa, 1999., 64.-120. lpp.
83. Urdze A. Par kvalitatīvajām metodēm socioloģijā. // Spogulis. Latvijas mutvārdu vēsture. - R.: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 2001., 145.-161. lpp.
84. Vēbers M. Zinātne kā profesija. // Politika kā profesija. Zinātne kā profesija. - R.: AGB, 2002., 99.-132. lpp.
85. Vigotskis Ļ. Domāšana un runa. - R.: EVE, 2002., 391 lpp.
86. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. - R.: Mācību apgāds, 1996., 323 lpp.
87. Vorobjovs A. Sociālā psiholoģija. - R.: Izglītības soļi, 2002., 340 lpp.
88. Zelmenis V. Pedagoģijas pamati. - R.: RaKa, 2000., 291 lpp.
89. Zelmenis V. Skolēnu patstāvīgas domāšanas aktivizācija mācību stundā. // Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. līdz mūsdienām. - R.: 1998., 81.-86. lpp.
90. A) Žogla I. Didaktikas teorētiskie pamati. - R.: RaKa, 2001., 275 lpp.
91. B) Žogla I. Didaktiskie modeļi augstskolā. // Skolotājs 6(30)/2001., R.: RaKa, 2001., 19.-26. lpp.
92. C) Žogla I. Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis. // Vispārīgā didaktika un audzināšana. - R.: Izglītības soļi, 2001., 28. - 33. lpp.
93. Bailin S. Education, Knowledge and Critical Thinking. // Education, Knowledge and Truth. - London, New York: Routledge, 1998, p.204-220
94. Barrow R., Woods R. An Introduction to Philosophy of Education. - London, New York: Routledge, 1999, p.212
95. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. The Cognitives Domain. - New York: David Mckay, 1956, p.334
96. Cropley A. Qualitative Research Methods. - R.: Zinātne, 2002, p.158
97. Ennis H.R. Critical Thinking. - University of Illinois, New Jersey, 1996, p.407

98. Fisher A. Critical Thinking. // Teaching Thinking. A Survey of Programmes in Education. - London: Bristol Classical Press, 1991, p.49-58
99. Flanagan O. Consciousness as a pragmatist views it. // The Cambridge Companion to William James. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.25-48
100. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness. – Greenwich Conn.: Fawcett, 1973, p.480
101. Hanson J. The Oxfordshire Skills Programme. // Teaching Thinking. A Survey of Programmes in Education. - London: Bristol Classical Press, 1991, p.94-102
102. Hatcher D.L. Arguments for Another Definition of Critical Thinking // Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines. Summer 2000, Vol. XX, No 1, p.3-8
103. Herman B. Training to Autonomy: Kant and The Question of Moral Education. // Philosophers on Education. – London, New York: Routledge, 1998, p.255–272
104. Hinkkanen H. Critical Thinking as the Objective of Anglo–American Educational Discourse // Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines. Summer, 2000, Vol. XIX, No 4, p.7-21
105. Jonassen D.H. Computer in the Classroom. Mindtools for Critical Thinking. - Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1996
106. Jonson R.H. On the Very Idea of Critical Thinking. Faculty Workshop Presentation. Baker University, May, 2000
107. Kennedy D. The Five Communities. // Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines. Summer 1997, Vol. 16, No 4, p.66-85
108. Kim J.C. The Art of Creative Critical Thinking. – Lanham: University Press of America, 1993
109. Kincheloe J.L. Making Critical Thinking Critical. // Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice. - New York, Peter Lang Publishing, 2000, p.23-40
110. Kivinen O., Kaipainen P. How to Distinguish Between Pseudo and Real Universities. Materials of Fourth International Conference on Education. May 24-25, 2002, Athens, 2002, p.10
111. Klooster D. What is Critical Thinking? // Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection, 2001/4, p.36-40
112. Lipmann M. Thinking in Education. - New York: Cambridge University Press, 1991, p.280

113. McPeck J.E. Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic. – Routledge, New York, London, 1990, p.131
114. Nickerson R. S. Enhancing Creativity. // Handbook of Creativity. - Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.392-430
115. Ose L. Co-operation Between Schools and Higher Educational Institutions: Experience Gained within the “Open School”. Project of the Soros Foundation - Latvia // Developing Teachers Pedagogical Competence through School - University partnership. 2nd International Summer School. Sigulda, Latvia, August 19-22, 2001 - R.: School Support Centre, p.39-59
116. Paul R. McPeck’s Mistakes. // Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic. - Routledge, New York, London, 1990, p.103-123
117. Puolimatka T. Democracy and Education: the Critical Citizen as an Educational Aim. Helsinki, 1995, p.172
118. Ryan A. Deweyan Pragmatism and American Education. // Philosophers on Education. – London, New York: Routledge, 1998, p.394 - 410
119. Siegel H. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking & Education. - Routledge Chapman& Hall, Inc., New York, NY, 1988
120. Sternberg R.J. Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills. - New York, Harcourt Brace, 1986
121. Thayer-Bacon B.J. Caring Reasoning. // Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines. Summer 2000, Vol. XIX, No 4, p.22-34
122. Adorno T. Erziehung nach Auschwitz. // Gesammelte Schriften Bd.10., Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1997, S. 674-690
123. Adorno T. Zur Demokratisierung der deutschen Universitäten. // Gesammelte Schriften, Band 20.1, Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1986, S. 332-338
124. Aebli H. Grundlagen des Lehrens. – Stuttgart:Klett – Cotta, 1997, 427 S.
125. Andersen E. Veränderte Lehr – und Lernformen an der Hochschule. // Hochschuldidaktische Impulse. – Kronshagen: Körner Verlag, 2001, S. 63-76
126. Angilletta S.P. Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik. – Opladen: Leske+Budrich, 2002, 202 S.
127. Aregger K. Unterrichtformen: Studienbuch für Unterrichtsgestaltung. - Frankfurt am Main, 1997.
128. Astleitner H. Kritisches Denken .- Innsbruck - Wien: Studien Verlag, 1998, 168 S.

129. Blom H., Der Dozent als Coach. - Neuwied,Krifte,Berlin, Luchterhand Verlag, 2000, 121 S.
130. Bohnsach F. John Dewey // Klassiker der Pädagogik. II.- München, C.H.Beck, 1991, S. 85 –102
131. Bohnsack R. Rekonstruktive Sozialforschung. - Opladen: Leske, Budrich, 1993, 217 S.
132. Borsche T. Wilhelm v. Humboldt.- München,C.H.Beck,1990,189 S.
133. Bos W., Koller H.K. Triangulation. // Qualitative Forschung. - Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 271-283
134. Breun R. Kants System und seine "Ethische Didaktik". // Ethik&Unterricht.- J.B. Metzler Verlag, 2/2003, S. 19 – 26
135. Carstensen D., Reissert R. Qualitätsförderung in Hochschulen. // Studium und Lehre an den Hochschulen in Baden - Württemberg, Dokumente vom GEW -Hochschultag 96 an der Universität Heidelberg, GEW BaWü, Stuttgart, 5/97, 35 S.
136. Dewey J. Demokratie und Erziehung. - Weinheim und Basel, Belz Taschenbuch, 2000, 537 S.
137. Dick A. Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt,2003, S.37 – 54
138. Dieckmann B., Wulf C. Hermeneutische Methoden. // Taschenbuch der Pädagogik 2. – Baltmannsweiler: Hrsg Hierdeis/ Hug, 1996, S. 590 –603
139. Engler S. Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 118 – 130
140. Fatke R. Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 56 – 68.
141. Fichten W. Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 85 – 98
142. Finkenstaedt T. Lehre und Studium. // Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. - Weinheim: Deutscher Studium Verlag, 1990, S. 153 -177
143. Fischer D., Friebertshäuser B., Kleinau E. Lehre im Spiegel. // Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 5 – 26
144. Flitner A. Reform der Erziehung. - Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch, 2001, 298 S.

145. Freire P. Erziehung und Hoffnung. // Handbuch Kritische Pädagogik.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, S. 7.-10
146. Geissler E.E. Johann Friedrich Herbart. // Klassiker der Pädagogik. – München: C.H.Beck, 1991, S. 234-248
147. Gmünder U. Kritische Theorie. – Stuttgart: J.B.Metzler, 1985, 150 S.
148. Habermas J. Stichworte zu einer kritischen Rollentheorie. // Theorien der Sozialisation. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997, S. 166-172
149. Haenze M. Denken und Gefühl. - Neuwied: Luchterhand, 1997, 151 S.
150. Hartung D., Kraus B. Studium und Beruf. // Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. - Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 178-209
151. Heiko E. Was wir morgen können müssen. // Psychologie Heute. April, 1999, S. 21-25
152. Held J. Integration und Ausgrenzung. // Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts.- Berlin, Hamburg: Argument Verlag, 1999, S. 1 – 18
153. Held K. Stärke und Schwäche der Urteilskraft. // Die geistige Einheit des Menschen. Congrès international de l'AIPPh.- Minden: JCC Bruns Betriebs – GmbH, 2003, Mars, S. 59 - 69
154. Hentig v. H. Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung.- Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1999, 185 S.
155. Hitzler R., Honer A. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. – Opladen: Leske + Budrich, 1997, 368 S.
156. Holzkamp K. Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. Gestaltpädagogik - Fortschritt oder Sackgasse. - Berlin: GEW Berlin, 1985, S.31-38
157. Holzkamp K. Lernen. - Frankfurt am Main, New York: Campus, 1995, 592 S.
158. Horkheimer M., Adorno T. Dialektik der Aufklärung. // Gesammelte Schriften. Band 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981, 335 S.
159. Hounsell D. Lehr - und Lernforschung im Hochschulbereich. // Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag, 1995, S. 355- 366
160. Huber L. Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 15 – 36

161. Huber L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. // Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag, 1995, S. 114 - 140
162. Huber G. L. Qualitative Analyse mit Computerunterstützung. // Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. – München: R. Oldenbourg Verlag, 1992, S. 115 – 176
163. Humboldt v.W. Schriften zur Politik und Bildungswesen. // Werke in fünf Bänden.4. Bd.- Darmstadt: Flitner, Giel, 1964, 304 S.
164. Jakob G. Das narrative Interview in der Biographieforschung. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 445 – 458
165. Jaspers K. Was ist Erziehung? - München, Zürich: Piper Verlag, 1999, 387 S.
166. Kade J., Nittel D. Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 745 – 757
167. A) Kant I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? // Werkausgabe. Band XI.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1991, S. 53-61
168. Kant I. Kritik der reinen Vernunft. Teil 2. // Werkausgabe. Band IV.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1992, S. 341-717
169. B) Kant I. Über Pädagogik. // Werkausgabe. Band XII. - Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1991, S. 695-761
170. Kant I. Was heisst: sich im Denken orientieren? // Ausgewählte kleine Schriften. – Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1965, S.10 – 26
171. Keuffer J., Meyer M.A. Didaktik und kultureller Wandel. - Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, 249 S.
172. Klafki T. Die Stufen der pädagogischen Denkens. // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. - Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1964, S. 145-176
173. Klafki W. Grundzüge kritisch - konstruktiver Erziehungswissenschaft. // Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. – Tokyo, 1992, S.35 -53
174. Klafki W. Heckmanns Beitrag zur Weiterentwicklung des sokratischen Gesprächs. // Das sokratische Gespräch.- Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2002, S. 92 –105

175. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch - konstruktive Didaktik. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1991, 292 S.
176. Klafki W. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. // Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. - Tokyo, 1992, S.111 - 134
177. Klein K., Oettinger U. Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. - Hohengehren GmbH, Schneider Verlag, 2000, 258 S.
178. Kohlberg L. Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. // Moralische Urteilsfähigkeit. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1987, S. 25- 43
179. Köhler B. Studieren im geöffneten Seminarsystem – ein hochschuldidaktischer Innovationsversuch. // Hochschuldidaktische Impulse. – Kronshagen: Köhler Verlag, 2001, S.99 – 106
180. König E., Zedler P. Theorien der Erziehungswissenschaft. - Weinheim, Basel: Beltz, 2002, 262 S.
181. Kösel E. Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektivien Didaktik. – Elztal – Dallau: Verlag Laub, 1997, 411 S.
182. Kraak B. Erziehung zum Kritischen Denken - Eine wichtige - vielleicht die wichtigste Bildungsaufgabe der Gegenwart. - <http://paedagogischeshandeln.de./Thema12000.htm>
183. Kremer A. Didaktik. // Handbuch Kritische Pädagogik. - Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2001, S.74 –84
184. Kron F.W. Grundwissen Didaktik. - München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2000, 380 S.
185. Kron F.W. Wissenschaftstheorie für Pädagogen. - München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1999, 325 S.
186. Krüger H. H. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. – Opladen: Leske, Budrich, 2002, 256 S.
187. Krüger H. H. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa,2003, S. 43 – 55

188. Krüger H.H. Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg.3, Heft 3, 2000, S. 323 - 342
189. Lachmann H.J. Vernunftkritik und Kulturkritik. // Kulturwissenschaftliche Studien.Nr.3.- Leipzig: Passage – Verlag, 1998, S. 7-37
190. Lempert W. Bildungsforschung und Emanzipation. // Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. - Weinheim, Basel: Belz Verlag, 1974, S. 479 - 498
191. Litt T. Das Wesen des Pädagogischen Denkens. // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. - Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1964, S.58-82
192. Macha H., Klinkhammer M. Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 569 – 583
193. Markard M. Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. Theoretische und methodische Fragen. Vortrag an der Universität Erlangen, 24.02.2000.
194. Marvakis A. “Jugend” als gesellschaftliches Verhältnis. // Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts.- Berlin, Hamburg: Argument Verlag, 1999, S. 19 – 29
195. Mayring P. Einführung in der Qualitative Sozialforschung.- Weinheim, Basel: Belz Verlag, 2002, 170 S.
196. Mead G.H. Die Entstehung des Selbst. // Theorien der Sozialisation. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997, S. 126 -138
197. Meyer H. Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt ,2003, S. 99 – 115
198. Mollenhauer K. Problem einer empirisch - positivistischen Pädagogik. // Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5. - Bochum, 1966, S. 53 - 64
199. Mönks F., Knoers A. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. – München, Basel: Reinhardt, 1996, 294 S.
200. Obolenski A., Meyer H. Einleitung. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 7 – 12
201. Oser F., Althof W. Moralische Selbstbestimmung. – Stuttgart: Klett – Cotta Verlag, 2001, 648 S.

202. Petri G. Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung. – Innsbruck, Wien, München: Studien - Verlag, 2003, 302 S.
203. Petri G. Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? – Innsbruck, Wien, München: Studien - Verlag, 2000, 270 S.
204. Plaude I. Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Lettland - Deutschland.- Hamburg: Verlag DR. KOVAČ, 1999, 333 S.
205. Pieper A. Selber Denken. – Leipzig: Reclam Verlag, 1997, 189 S.
206. Pörksen B. Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. – Bonn: Hans Rudi Fischer, VG Bild Kunst, 2001, 237 S.
207. Portele G., Huber L. Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. // Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag, 1995, S. 92 - 113
208. Rapp Wagner R. Postmodernes Denken und Pädagogik. - Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt, 1997, 437 S.
209. Riessland M. Studium der Pädagogik. // Handbuch Kritische Pädagogik. – Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2001, S. 429- 445
210. Rohbeck J. Verkehrte Welt – Dialektik als Methode der Kritik. // Denkstile der Philosophie.- Dresden: Univ.-Verl. Eckhard Richter, 2002, S. 29- 62
211. Rolf A. Weiterbildung - notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft. // Lernkonzepte im Wandel. – Stuttgart: Klett - Cotta, 1998, S. 208 –231
212. Rousseau J. Emile oder Über die Erziehung. // Pädagogik und Ethik. – Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1996, S. 20 - 35
213. Ruberg C. Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. - Bad Heilbrunn: Klinhardt, 2002, 240 S.
214. Scherr A. Jugendliche. // Handbuch Kritische Pädagogik. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, S. 188 - 206
215. Schleiermacher F. Von Schulen, Univeritäten und Akademien. // Gelegentliche Gedanken über Univeritäten im deutschen Sinne. - Berlin, 1924, S. 294.-308
216. Schröder – Lenzen A. Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re -) Konstruktion subjektiver Theorien. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 107 – 117

217. Schulmeister R. Pädagogisch - psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag, 1995, S. 331.- 354.
218. Schulz D. Lehre für Lehrer. Universitäre Verantwortung. // Universität Leipzig. December 2002, Heft 7, Leipziger Universitätsverlag, 2002, S. 17.-18.
219. Siebert H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. – München: Luchterhand, 2003, 332 S.
220. Spona A. Die Jugend Lettlands auf dem Weg zur integrierten Gesellschaft. // Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts. - Berlin, Hamburg: Argument Verlag, 1999, S. 186- 192
221. Terhart E. Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. // Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, München: Juventa, 2003, S. 27 – 42
222. Tetens H. Geist, Gehirn, Maschine. – Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1994, 174 S.
223. Thyen A. Adorno – Reflexionen über Moral. // Philosophie in der schulischen Praxis. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, S. 9 – 25
224. UNESCO – Welterklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven. 9. Oktober 1998 – [http:// www.unesco.de/c.bibliothek/whs_erklaerung.htm](http://www.unesco.de/c.bibliothek/whs_erklaerung.htm)
225. Villar L.M., Marcelo C. Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. // G.L.Huber. Qualitative Analyse. - München: R. Oldenbourg Verlag, 1992, S. 177 -218
226. Wagner W. Wissenschaftliches Arbeiten. // Handbuch Kritische Pädagogik. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, S. 425 - 429
227. Webler W. D. Externe Einflüsse auf die Hochschulen. // Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. - Weinheim: Deutscher Studium Verlag, 1990, S.65 - 100
228. Wildt J. Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. // Forschendes Lernen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 71 – 84
229. Wildt J. Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodele. // Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. - Stuttgart, Dresden: Ernst Klett Verlag, 1995, S.307 - 330
230. Wulf C. Anthropologie der Erziehung.- Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2001, 229 S.

231. Zimmermann P. Grundwissen Sozialisation. – Opladen: Verlag Leske, Budrich GmbH, 2000, 216 S.
232. Адорно Т. Исследование авторитарной личности.- М.: Академия исследований культуры, 2001, 412 с.
233. Андреева Г. Психология социального познания. - М.: Аспект Пресс, 2000, 287 с.
234. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении. – М.: издание К.Тихомирова, 1906, 396 с.
235. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Матюшкин А. Некоторые проблемы психологии мышления.- М.: Прогресс, 1965, 433 - 456 с.
236. Гусинский Э., Турачанинова Ю. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2000, 222 с.
237. Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. – М.: ПЕРСЕЙ, 2000, 90 с.
238. Джеймс У. Что такое прагматизм? // Вестник Московского Университета, Серия 7, Философия № 3, 1993. // <http://www.philosophy.ru/library/james/pragma.html>
239. Дьюи Д. Педагогика и психология мышления. – М.: Совершенство, 1997, 204 с.
240. Зотов А., Мельвиль Ю. Западная философия XX века. - М: Проспект, 1998, 431 с.
241. Кларин М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998, 180 с.
242. Лоарер Э., Юмо М. Когнитивное обучение: история и методы. // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 1997, 17-33 с.
243. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. – М.: АСТ, 2000, 430 с.
244. Моулд Х.Л. Воспитание граждан общества будущего: формирование социально - критической ответственности. // Перемена, № 3, 2002, 10 - 13 с.
245. Мустаева Ф. Основы социальной педагогики. – М : Академический Проект, 2001, 414 с.
246. Найссер У. Познание и реальность. - М., 1981, 276 с.
247. Наторп П. Социальная педагогика. - Санкт Петербург: Типография Акц. О-ва, 1911, 360 с.
248. Рассел Б. Мудрость запада. – М.: Республика, 1998, 476 с.

249. А) Реале Дж., Антисери Д. Неокритицизм. Марбургская и баденская школы. // Западная философия от истоков до наших дней, 4-я часть. - Санкт Петербург: Петрополис, 1997, 279-285 с.
250. Реале Дж., Антисери Д. Первые теоретизации «рацио» в модусе вери. // Западная философия от истоков до наших дней, 2-я часть. - Санкт Петербург: Петрополис, 1994, 86 -118 с.
251. В) Реале Дж., Антисери Д. Прагматизм. // Западная философия от истоков до наших дней, 4-я часть. - Санкт Петербург: Петрополис, 1997, 314 - 323 с.
252. Реале Дж., Антисери Д. Разум в культуре эпохи Просвещения. // Западная философия от истоков до наших дней, 3-я часть. - Санкт Петербург: Петрополис, 1996, 455 - 474 с.
253. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я». // Избранное. 1. – М.: Московский рабочий, 1990, 3 - 67 с.
254. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: АСТ, 1998, 566 с.
255. Халперн Д. Психология критического мышления. - Санкт Петербург: Питер, 2000, 501 с.
256. Хуторской А. Современная дидактика.- Санкт Петербург: Питер, 2001, 536 с.
257. Чухина Л. Проблема человека в философии Иммануила Канта. // Этика Канта и современностью – Рига: Авотс,1989, 11 – 42 с.
258. Эко У. Отсутствующая структура. - Санкт Петербург: Петрополис, 1998, 430 с.
259. Юлина Н.С. Джон Дьюи. // Философы двадцатого века.- М.: Искусство, 1999, 53-78 с.

Pielikumi

1. pielikums

Cienījamie respondenti!

Lūdzu rūpīgi izlasiet dotos izteikumus un atzīmējiet ar krustiņu tos, kuriem Jūs **pilnībā** piekrītat!

1. Kādu dienu var izrādīties, ka astroloģija spēj izskaidrot daudz vairāk, nekā mēs iedomājamies.	
2. Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sievietes ir pakļauta lielākiem ierobežojumiem zināmās lietās, kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.	
3. Mūsdienās pārāk daudzi cilvēki dzīvo pret dabisku, pārāk izsmalcinātu dzīves veidu; mums nepieciešams atgriezties pie tradicionālajām vērtībām, pie aktīvāka un enerģiskāka dzīves veida.	
4. Mūsdienu baznīca ar tās dažnedažādajiem priekšrakstiem, ar tās liekulību neapmierina dziļi reliģiozu cilvēku; tā spēj ietekmēt galvenokārt naivus un par sevi nepārliecinātus, nekritiskus cilvēkus.	
5. Kad tiksīm galā ar saviem ārvalstu ienaidniekiem, mums jāsakoncentrējas uz cita veida cilvēku ienaidniekiem, tādiem kā žurkas, čūskas un kukaiņi.	
6. Kā likums - uzticēšanās kādam noved pie necieņas.	
7. Publiski būtu jāizvairās no lietām, kuras citiem šķiet nepareizas, pat ja tu pats zini, ka patiesībā tās ir gluži normālas lietas.	
8. Progresīvas audzināšanas galvenā vērtība slēpjas bērnam dotajā lielajā brīvībā izpaust dabiskos impulsus un vēlmes, kas parasti izsauc nepatiku tajos cilvēkos, kas ir saistīti ar vidējām aprindām.	
9. Patiesu nicinājumu ir pelnījis tas, kurš attiecībā ar saviem vecākiem pastāvīgi neizrāda mīlestību, pateicību un cieņu.	
10. Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte; mums jābūt gataviem uz pastāvīgu pārmaiņu, konfliktu un apvērsumu periodu.	
11. Romāni un stāsti, kas vēsta par domām un jūtām, ir interesantāki nekā tie, kas stāsta par rīcību, mīlas stāstiem vai piedzīvojumiem.	
12. Ziņas par kara zvēriņiem Čečenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.	
13. Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par īpašu samaitātību; šī dzīves veida piekritējus smagi jāsoda.	
14. Lai produktīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jā dara un ar ko konkrēti jāsāk.	
15. Augstākajās mācību iestādēs pārāk liela uzmanība tiek veltīta intelektuālām un teorētiskām tēmām un pārāk maza vērtība – praktiskām lietām un vienkāršiem dzīves tikumiem.	
16. Katram cilvēkam ir stingri jātic pār viņu pārākam dievišķam spēkam, kuram viņš pilnībā ir pakļauts un kura lēmumos nešaubās.	
17. Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena iemesla dēļ.	
18. Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces attīstību, taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.	
19. Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti salīdzinājumā ar to, kas pie mums šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismazāk varētu gaidīt.	
20. Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.	
21. Paklausība un cieņa pret autoritāti – tas ir svarīgākais tikums, kas bērniem būtu jāiemācās.	
22. Ir lietas, kas ir pārāk intīmas vai pārāk personīgas dabas, lai tās varētu apspriest pat ar pašiem tuvākajiem cilvēkiem.	
23. Lai gan bezdarbība ir lieliska lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un kaut cik vērtīgu.	
24. Tas, ko cilvēks dara nav tik svarīgi, ja viņš to dara labi.	
25. Kari un konflikti būs vienmēr, jo tādi nu reiz ir cilvēki.	
26. Kuras no zemāk minētajām īpašībām cilvēkam ir vissvarīgākās? Atzīmējiet trīs svarīgākās ar X zīmi. mākslinieciskās spējas un jūtīgums mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs enerģija, izlēmība un gribas spēks augstsirdība, cilvēctīga sociālā pozīcija sakoptība un labas manieres delikatums un smalkjūtība prasme darīt darbu, praktiskais ķēriens un taupīgums saprāta spēks un nopietnība emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko	
27. Pilnīgi iespējams, ka šo karu un konfliktu sēriju vienreiz un par visām reizēm apstādinās zemeštrīces, plūdi vai kāda cita katastrofa, kura iznīcinās pasauli.	
28. Dažiem cilvēkiem raksturīga iedzimta tieksme savā dzīvē nenovēršami grīmt lejup.	
29. Uzmanīgi ieskatoties var secināt, ka cilvēkam raksturīgi vienmēr domāt par personīgo izdevīgumu	

<i>un labumu.</i>	
<i>30. Daudz vairāk nekā cilvēki to apzinās, mūsu dzīvi nosaka sazvērestības, ko slepeni organizē mūsu politiķi.</i>	
<i>31. Šodien, kad cilvēki tik brīvi pārvietojas pa visu pasauli, nepieciešams aktīvi cīnīties par infekciju un slimību ierobežošanu.</i>	
<i>32. Ja šai valstij kaut kas ir vajadzīgs, tad ne jau likumi un institūcijas, bet gan vīrišķīgi, nenogurdināmi un pašreizēji vadoņi, kuriem tauta varētu uzticēties.</i>	
<i>33. Vājprāts dažkārt var būt arī prāta pārpūles sekas.</i>	
<i>34. Ne vājums, ne grūtības mūs neapstādina, ja mums ir pietiekoši spēcīga griba.</i>	
<i>35. Tas, kuram ir sliktas manieres, ieradumi un audzināšana, nevar gaidīt, ka viņu saprātis un cients kārtīgi cilvēki.</i>	
<i>36. Lielākā nelaime ir tā, ka cilvēki mūsdienās pārāk daudz runā, bet pārāk maz strādā.</i>	
<i>37. Jaunatnei dažreiz mēdz būt dumpīgas idejas; bet tad, kad viņi pieaug - viņiem tās ir jāpārvar un jānomierinās.</i>	
<i>38. Jaunatnei vairāk par visu ir nepieciešama stingra disciplīna, stingra apņēmība un gribas spēks, lai strādātu un cīnītos ģimenes un tēvijas labā.</i>	
<i>39. Runājot par valdību, jāatzīmē, ka cilvēki ir muļķi pēc savas dabas vai arī aplipinājušies ar vājprātīgām idejām.</i>	
<i>40. Liela daļa no mūsu sabiedrības problēmām tiktu atrisināta, ja mēs atbrīvotos no asociāliem elementiem, krāpniekiem un plānprātiņiem.</i>	
<i>41. Ja kādam ir problēmas, tad viņam nevajadzētu par tām domāt – būtu jāpievēršas daudz patīkamākām lietām.</i>	
<i>42. Seksuālie noziegumi – tādi kā izvarošana un vardarbība pret bērniem ir pelnījuši vissmagāko sodu - nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēšanu ar pātagu vai vēl ko bargāku.</i>	
<i>43. Šodien cilvēki arvien vairāk iejaucas tajās jomās citu dzīvē, kam visādā ziņā jābūt privātām.</i>	
<i>44. Grāmatās un filmās ir jāpievēršas ne tik daudz dzīves netīrajām un skumjajām ainām, bet gan jākoncentrējas uz izklaidējošām un cēlām tēmām</i>	
<i>45. Cilvēki principā iedalās divās grupās: vājajos un stiprajos.</i>	
<i>46. Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav spējīgs tieši skatīties jums acīs.</i>	
<i>47. Neviens normāls, vesels, kārtīgs cilvēks nav spējīgs pat iedomāties apvainot kādu savu tuvu draugu vai radnieku.</i>	
<i>48. Par svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām.</i>	
<i>49. Biznesmenis un fabrikants ir daudz svarīgāks sabiedrībai kā mākslinieks vai profesors.</i>	
<i>50. Mūsu sabiedrības patiesi tradicionālais dzīves veids tik pārlietu ātri izzūd, ka, iespējams, to būs nepieciešams saglabāt piespiedu kārtā.</i>	

Jūsu vecums

- 18-25gadi
- 26-35 gadi
- 36 un vairāk
-

Jūsu studējat

Paldies par atsaucību!

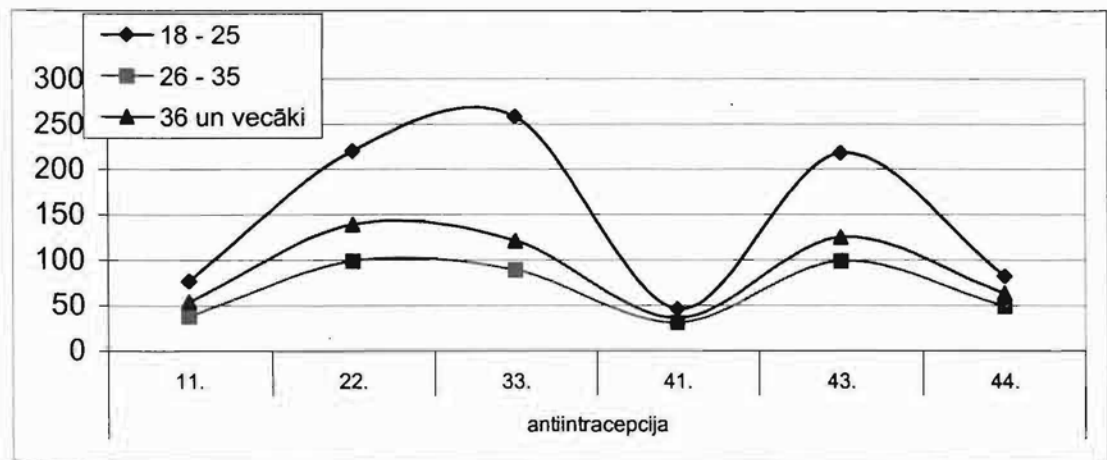
Aptaujas kopējais pārskats

		18 - 25	26 - 35	36 un vecāki				18 - 25	26 - 35	36 un vecāki
antiintracepcija	11.	77	38	54	1	antiintracepcija	901	405	538	
	22.	220	99	139	1	autoritārisms	1354	728	916	
	33.	258	89	121	1	destruktīvisms un cinisms	634	261	354	
	41.	46	31	36	1	konvencionālisms	1010	520	663	
	43.	218	99	125	1	mānticība un stereotipisms	1010	505	676	
autoritārisms	44.	82	49	63	1	projektivisms	435	205	277	
	2.	125	74	91	2	seksisms	309	172	228	
	8.	91	43	62	2	spēka domāšana un spēka kults	290	135	154	
	9.	86	45	60	2					
	14.	170	55	67	2					
	16.	60	41	46	2					
	18.	294	113	131	2					
	21.	51	35	39	2					
	32.	87	54	68	2					
	37.	59	54	71	2					
	38.	98	46	53	2					
	39.	55	25	32	2					
	40.	63	49	64	2					
	47.	29	41	58	2					
	48.	126	53	75	2					
destruktīvisms un cinisms	12.	14	5	11	3					
	17.	85	33	52	3					
	25.	260	99	130	3					
	29.	242	86	113	3					
	50.	63	39	48	3					
konvencionālisms	4.	83	37	51	4					
	7.	44	42	54	4					
	15.	163	75	94	4					
	23.	293	118	141	4					
	24.	113	77	92	4					
	35.	140	64	97	4					
	36.	156	82	113	4					
	49.	18	15	21	4					
mānticība un stereotipisms	1.	189	97	122	5					
	3.	135	93	113	5					
	10.	272	101	138	5					
	20.	67	29	42	5					
	28.	121	58	77	5					
	45.	114	63	92	5					
	46.	112	64	92	5					
projektivisms	27.	177	56	68	6					
	30.	72	57	88	6					
	31.	186	92	121	6					
seksisms	13.	16	26	38	7					
	19.	91	60	80	7					
	42.	202	86	110	7					
spēka domāšana un spēks	5.	10	7	9	8					
	6.	29	27	33	8					
26. jautājums	34.	251	101	112	8					
	26.a	38	3	4						
	26.b	168	75	92						
	26.c	257	86	122						
	26.d	34	22	41						
	26.e	37	11	11						
	26.f	18	13	17						
	26.g	51	29	34						
	26.h	58	26	26						
	26.i	229	82	106						
	26.j	158	56	70						

Aptaujas rezultātu analīze pēc izteikumu akceptēšanas biežuma

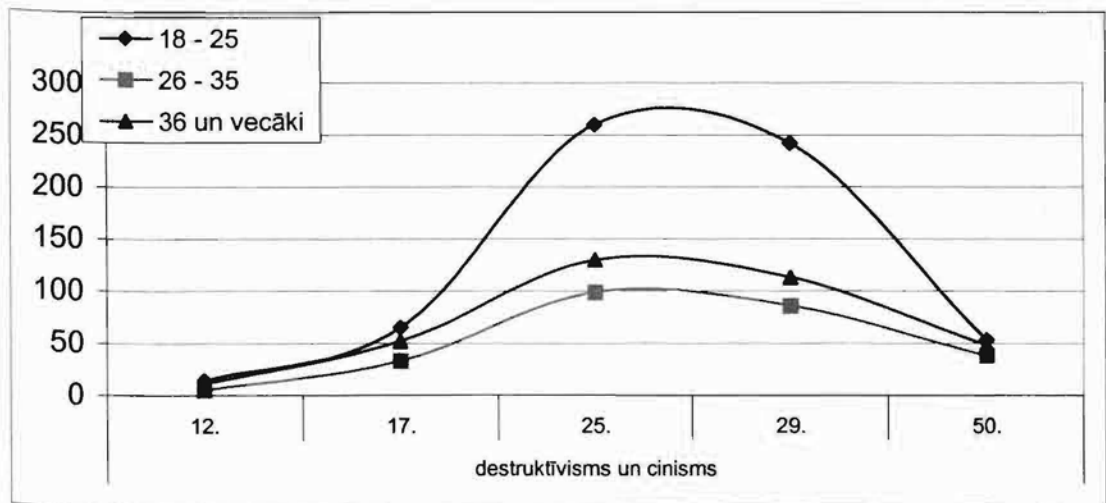
Dispozīcija uz antiintracepciju

Izteikumu akceptēšanas biežums



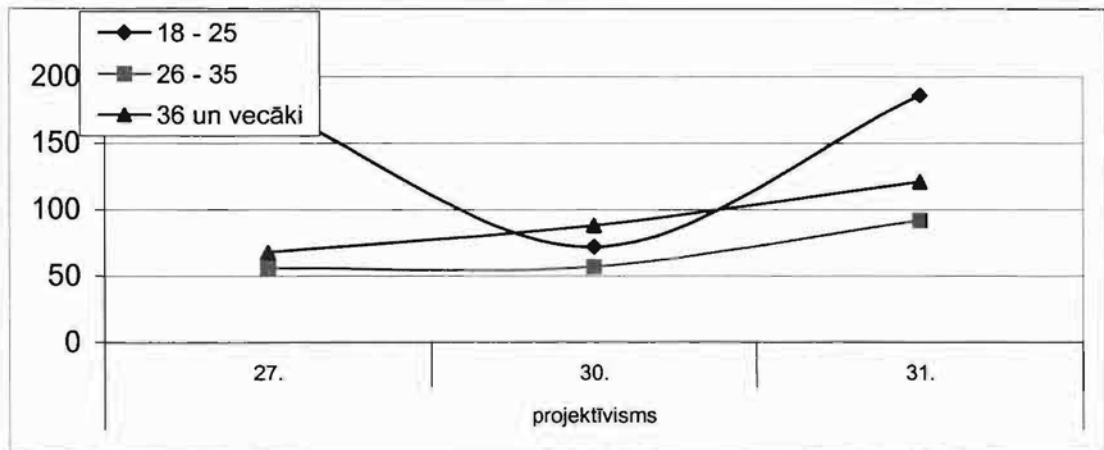
Dispozīcija uz destrukтивismu un cinismu

Izteikumu akceptēšanas biežums



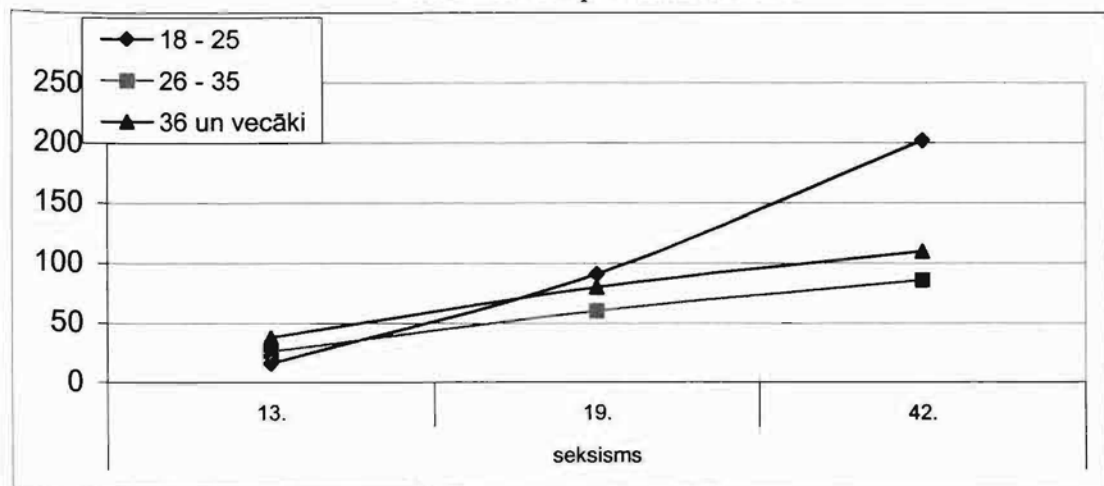
Dispozīcija uz projektīvismu

Izteikumu akceptēšanas biežums



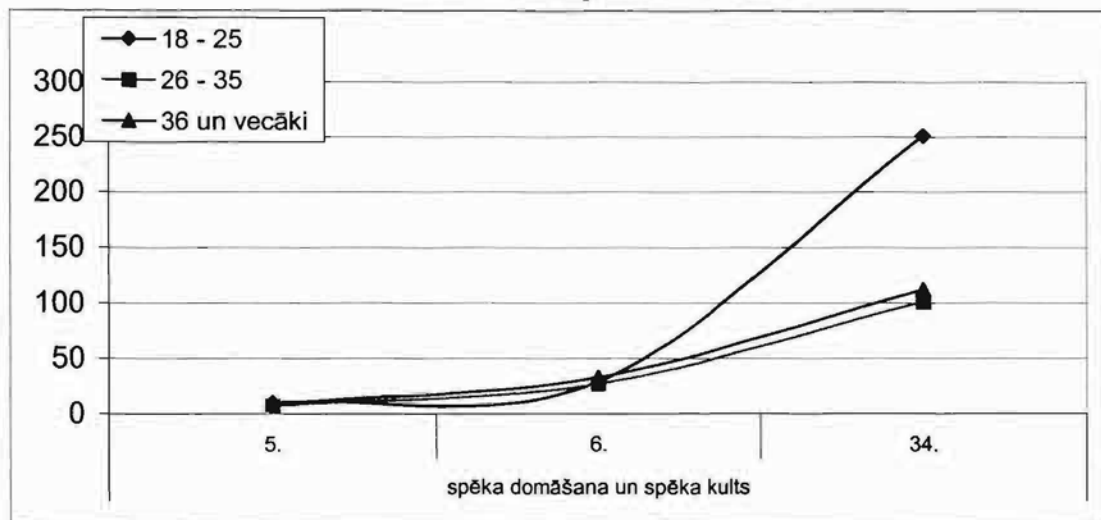
Dispozīcija uz seksismu

Izteikumu akceptēšanas biežums



Dispozīcija uz spēka domāšanu un spēka kultu

Izteikumu akceptēšanas biežums



2. pielikums

Vidējo atšķirību noteikšana starp LU un RSU respondentu atbildēm . T - tests

Dispozīcija uz:	Atšķirības LU un RSU respondentu atbildēs	Izlaes apjoms	Vidējie	Standartnovirze	Standartkļūdas vidējie
Konvencionālismu	LU studenti	528	2,75	1,465	0,064
	SU studenti	111	2,29	1,275	0,121
Autoritārismu	LU studenti	528	4,5	2,928	0,127
	SU studenti	111	3,34	2,011	0,191
Stereotipismu	LU studenti	528	3,19	1,608	0,07
	SU studenti	111	2,65	1,386	0,132
Spēka kultu	LU studenti	528	0,84	0,625	0,027
	SU studenti	111	0,79	0,541	0,051
Antiintracepciju	LU studenti	528	2,71	1,287	0,056
	SU studenti	111	2,55	1,227	0,116
Destruktīvismu	LU studenti	528	1,15	0,907	0,039
	SU studenti	111	0,9	0,726	0,069
Seksismu	LU studenti	528	1,05	0,868	0,038
	SU studenti	111	0,87	0,764	0,073
Projektīvismu	LU studenti	528	1,34	0,958	0,042
	SU studenti	111	1,23	0,934	0,089

Dispozīcija uz:	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
	F	Nozīmības līmenis	t	v	Nozīmības līmenis	Vidējo starpība	Standartkļūdu starpība	
Konvencionālismu	Dispersijas līdzīgas	4,00	0,05	3,10	637,00	0,00	0,46	0,15
	Dispersijas atšķirīgas			3,39	176,68	0,00	0,46	0,14
Autoritārismu	Dispersijas līdzīgas	20,59	0,00	3,99	637,00	0,00	1,16	0,29
	Dispersijas atšķirīgas			5,06	220,70	0,00	1,16	0,23
Stereotipismu	Dispersijas līdzīgas	4,29	0,04	3,32	637,00	0,00	0,54	0,16
	Dispersijas atšķirīgas			3,66	178,07	0,00	0,54	0,15
Spēka kultu	Dispersijas līdzīgas	2,21	0,14	0,69	637,00	0,49	0,04	0,06
	Dispersijas atšķirīgas			0,76	177,43	0,45	0,04	0,06
Antiintracepciju	Dispersijas līdzīgas	0,62	0,43	1,22	637,00	0,22	0,16	0,13
	Dispersijas atšķirīgas			1,26	164,93	0,21	0,16	0,13
Destruktīvismu	Dispersijas līdzīgas	12,07	0,00	2,67	637,00	0,01	0,24	0,09
	Dispersijas atšķirīgas			3,09	189,91	0,00	0,24	0,08
Seksismu	Dispersijas līdzīgas	0,80	0,37	1,97	637,00	0,05	0,18	0,09
	Dispersijas atšķirīgas			2,15	175,02	0,03	0,18	0,08
Projektīvismu	Dispersijas līdzīgas	0,37	0,54	1,11	637,00	0,27	0,11	0,10
	Dispersijas atšķirīgas			1,13	162,36	0,26	0,11	0,10

Atšķirības starp LU respondentu atbildēm trijās vecuma grupās. Dispersiju analīze

ANOVA

Dispozīcija uz:		Kvadrātu summa	v	Mean Square	F	Nozīmības līmenis
Konvenciālismu	Starp grupām	56,79	2	28,39	13,88	0,00
	Grupās	1073,71	525	2,05		
	Kopā	1130,50	527			
Autoritārismu	Starp grupām	156,62	2	78,31	9,43	0,00
	Grupās	4361,38	525	8,31		
	Kopā	4517,99	527			
Stereotipismu	Starp grupām	60,78	2	30,39	12,26	0,00
	Grupās	1301,51	525	2,48		
	Kopā	1362,30	527			
Spēka kultu	Starp grupām	0,14	2	0,07	0,17	0,84
	Grupās	205,86	525	0,39		
	Kopā	205,99	527			
Antiintrapeciju	Starp grupām	21,80	2	10,90	6,73	0,00
	Grupās	850,44	525	1,62		
	Kopā	872,24	527			
Destruktīvismu	Starp grupām	3,30	2	1,65	2,02	0,13
	Grupās	430,47	525	0,82		
	Kopā	433,77	527			
Seksismu	Starp grupām	17,72	2	8,86	12,28	0,00
	Grupās	379,00	525	0,72		
	Kopā	396,72	527			
Projektīvismu	Starp grupām	11,90	2	5,95	6,63	0,00
	Grupās	471,37	525	0,90		
	Kopā	483,27	527			

Atkarīgais mainīgais	(I) Vecums	(J) Vecums	Vidējo starpība (I-J)	Standartkļūda	Nozīmības līmenis
Konvenciālismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-,42(*)	0,17	0,01
		36 un vecāki	-,73(*)	0,14	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	,42(*)	0,17	0,01
		36 un vecāki	-0,31	0,18	0,09
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	,73(*)	0,14	0,00
		26 - 35 gadi	0,31	0,18	0,09
Autoritārismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-0,42	0,34	0,22
		36 un vecāki	-1,22(*)	0,28	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	0,42	0,34	0,22
		36 un vecāki	-,80(*)	0,36	0,03
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	1,22(*)	0,28	0,00
		26 - 35 gadi	,80(*)	0,36	0,03
Stereotipismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-0,32	0,19	0,09
		36 un vecāki	-,76(*)	0,15	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	0,32	0,19	0,09
		36 un vecāki	-,45(*)	0,20	0,02
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	,76(*)	0,15	0,00
		26 - 35 gadi	,45(*)	0,20	0,02
Spēka kultu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-0,04	0,07	0,61
		36 un vecāki	-0,03	0,06	0,65
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	0,04	0,07	0,61
		36 un vecāki	0,01	0,08	0,90
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	0,03	0,06	0,65
		26 - 35 gadi	-0,01	0,08	0,90
Antiinracepciju	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-0,13	0,15	0,38
		36 un vecāki	-,45(*)	0,13	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	0,13	0,15	0,38
		36 un vecāki	-,32(*)	0,16	0,04
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	,45(*)	0,13	0,00
		26 - 35 gadi	,32(*)	0,16	0,04
Destuktīvismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	0,06	0,11	0,60
		36 un vecāki	-0,15	0,09	0,10
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	-0,06	0,11	0,60
		36 un vecāki	-0,2	0,11	0,08
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	0,15	0,09	0,10
		26 - 35 gadi	0,2	0,11	0,08
Seksismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-,26(*)	0,10	0,01
		36 un vecāki	-,41(*)	0,08	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	,26(*)	0,10	0,01
		36 un vecāki	-0,15	0,11	0,16
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	,41(*)	0,08	0,00
		26 - 35 gadi	0,15	0,11	0,16
Projektīvismu	18 - 25 gadi	26 - 35 gadi	-0,13	0,11	0,26
		36 un vecāki	-,34(*)	0,09	0,00
	26 - 35 gadi	18 - 25 gadi	0,13	0,11	0,26
		36 un vecāki	-0,21	0,12	0,08
	36 un vecāki	18 - 25 gadi	,34(*)	0,09	0,00
		26 - 35 gadi	0,21	0,12	0,08

* Vidējo atšķirības ir nozīmīgas pie varbūtības 0.95.

3. pielikums

I intervija

Intervija

Intervijas datums:04.04.2003.

I: Intervētājs

A: A.

1 A: Man tagad jāsaka to jautājumu. ((Jā)) „*Kādu dienu var izrādīties, ka astroloģija spēj izskaidrot*
2 *daudz vairāk, nekā mēs iedomājamies.*” Nu, man liekas, ka - nē, jo reāli ... Astroloģija katram
3 cilvēkam nozīmē kaut ko savu, un tad var izrādīties tikai tas, ka cilvēki varbūt vairāk sāks ticēt
4 //ē// tam, un tad var varbūt viņa izskaidros kaut ko vairāk, bet reāli - mana attieksme pret
5 astroloģiju - jā, es varu palasīt kaut kādus horoskopus, kaut ko tādu, bet teikt //ē//, ka viņa
6 noteiks? Jā, es varbūt nedaudz ticu tam //ē// kaut vai, es nezinu tur - saistībai starp horoskopu
7 zīmēm, kaut ko nozīmē, jā, dažreiz es noticu tam, ka tā tomēr ir, bet pārsvarā, ka tas izskaidro
8 daudz vairāk nekā mēs iedomājamies, diez vai.
9 „*Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sieviete ir pakļauta lielākiem ierobežojumiem zināmās lietās,*
10 *kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.*” Nu personīgi šis jautājums, man liekas, ka arī //kkm//
11 ir par diskrimināciju, man liekas, ka mūsdienās gan sievietei, gan vīrietim ir vienas un tās pašas
12 brīvības iespējas un realizēties arī kā vienam, tā otram, kā viņš grib, tajā pašā laikā es varu arī
13 pateikt, ka vīrietim ir lielāki ierobežojumi ar savu nespēju pielāgoties dažādām situācijām, jo mēs
14 esam kaut kādā //ē// stiprākas, un ... un vienīgais viņiem varbūt ierobežojums, ka viņi nedzemdē
15 bērnu - tas ir vienīgais, jo tajā pašā karā, tai pašā - citās lietās mēs arī ... un daudz ļoti piemēru ir,
16 kur mēs varam realizēties tāpat kā vīrieši, un es neuzskatu, ka, ka mēs esam ar lielākiem .
17 lielākiem ierobežojumiem.
18 „*Mūsdienu baznīca ar tās dažnedzādādiem priekšstatiem, ar tās liekulību neapmierina dziļi*
19 *religiozus cilvēkus. Tas ietekmē galvenokārt naivus un par sevi nepārlicinātus, nekritiskus*
20 *cilvēkus.*” Nu, manuprāt tas nevis kaut kādus naivus un par sevi nepārlicināti, jo katram vispār
21 reliģija kā tāda nozīmē kaut ko sev //em// nu, savdabīgu, kaut ko sev pašam subjektīvu
22 novērtējumu, un daudz nozīmē arī audzinātība - kā tevi audzināja, un/un reliģiozi cilvēki - nu, nu
23 vienkārši baznīcā kā tādai mūsdienās nepievērš tik daudz uzmanības kā varbūt tas citos laikos
24 bija noteicošākais un ... manuprāt - neapmierina. Mani tas apmierina, jo Dievs ir vienīgais, nu ... ,
25 tas ir, Dievs visiem ir, un ... un - kā kurš pie tā pieiet. Un nav obligāti varbūt vajadzīgs baznīcā,
26 vai, es nezinu, tur kaut kādi ri... //ē//svētdienas tur nākšana uz baznīcu, bet man liekas, ka arī
27 pietiekoši ir ar to, ka tu ... nevis pietiekoši, bet, nu ... es zinu, ka kaut kā pastāv kaut kādi augstāki
28 spēki un, varbūt es nevaru īsti pateikt, ka, jā, es ticu Dievam, un man tā baznīca ir nozīmīga, bet ir
29 tādi brīži, ka ... ka man ir vēlēšanās un arī ļoti liela tieksme aiziet uz baznīcu un/un tik tiešām,
30 man liekās, ko tur pateikt tā, kur tā īsti ir tā pakāpe, kad dziļi reliģiozs cilvēks un mēdz nenākt ...
31 Jā, varbūt tas par *naiviem* ir attiecināms vairāk uz tām sektām. Un tik tiešām tur lielākoties iet tādi
32 cilvēki un ... un, kuri notic tam. Nu, viņa ... man tāda attieksme pret tām sektām, jo es personīgi
33 esmu bijusi tādās vietās un ... un es redzu, ka tie cilvēki *hau* vienkārši mistiski kaut kā reāli ...
34 reāli ar prātu es to neapveru, kā tā var, ... tā noticēt, ka kaut kā tā ... Nu varbūt es esmu vairāk
35 reālistiska un un un neticu tādām lietām.
36 „*Ziņas par kara zvērbām Čečenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.*” Nu, es neteiktu, es
37 vairāk uzskatu, ka tomēr tās nav pārspīlētas, jo, redzot, man liekas, tās pašas filmas, tos pašus kaut
38 kādus sižetus, kas nav montēti - montāža kaut kāda, jo vairāk tas ir tik tiešām reāli, un raksti, un
39 redzi, un ... man liekās, ka, nu, es varētu () par Krievijas pušiem, kā viņi tur tik tiešām vājprātīgi
40 ir nogalināti un un un kropļoti, nu, man liekās, ka tas jau vairāk nav joks. Tā musulmaņu pasaule
41 viņa tomēr ir (), tur visu var izdarīt un, man liekās, viņiem tā tā ...//ē// situācija ir tāda, nu,
42 piemēram, tai pašā, ar Maskavu, tā ... to notikumumu, kas bija. Tas man, manuprāt ir ļoti ... ļoti
43 ļoti zvēriski, man likās, jo, nu, ja jau ar bērniem tas viss notiek, bērnu pamet un-tāda situācija,
44 man liekās, tas vairāk man ... man vienkārši tas izraisa šausmas. Tas varbūt arī ne ... nevar
45 apzināties to reāli, kas tas ir, bet es zinu, ka tas tomēr ir šokējoši un un un ļoti smagi.
46 „*Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par īpašu samaitātību. Šī dzīvesveida piekritēji*
47 *ir smagi jāsoda.*” Hm, nu tā kā pēdējā laikā mēs ļoti daudz runājam par to, tad es varu pateikt to,
48 ka homoseksuālisms tāpat kā jebkuras attiecības ir norma, ja jau tas patīk abiem cilvēkiem, un, tas
49 ir, abi partneri to pieņem, tas ir, man liekas, normāli. Vienīgais - tas, ka varbūt attieksme pret/pre
50 bērniem un to //ē// adoptēšanu varbūt man ne tik gribētos, lai tas tā būtu, nu, bet reāli, ja balsotu
51 vai atļaut, vai neatļaut, man liekas, ka es arī balsotu, ka - jā, jo katram cilvēkam ir brīvība, katram
52 cilvēkam ir laime, un sabiedrība varbūt vairāk tās lielās paaudzes //kkm// uzskata, ka tomēr tā ir
53 lielāka samaitātība, bet mūsu paaudze diezgan brīvi, diezgan atklāti un diezgan ... nu, tā - bez
54 ierobežojumiem - pieņem arī visu un ... Nu, labi, ir tā dzīve ... tas apmierina divus cilvēkus un tas
55 netraucē arī pārējiem. Tā kā var arī tā būt, par to jāsoda kādu (?) ...
56 „*Lai kvalitatīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jādara un*
57 *ar ir ko konkrēti jāsāk.*” Nu, šitais apgalvojums varētu patikt cilvēkam, kuram ir eksterņās
58 konroles lokuss. ((Kas tas ir?)) Nu, tas ir //ē// cilvēka //ē//, tāda personības īpašība, ka viņi vairāk

59 strādā pakļauti direktīvam vadības stilam, un viņam konkrēti jāpasaka, kas viņam un ko ir jādara,
60 ja? () Bet reāli, es cik redzu, ka man nav obligāti detalizēti jāpaskaidro. Man ir-man ir-man ir
61 vajadzīgs mērķis - jā. Kā es to izdaru, tā ir mana problēma. Man patīk varbūt radošāk, kaut kā
62 „apejoši”, un varbūt daudz ātrāk es to izdaru, nevis man sīki parādītu, nu, tas ir atkarīgs no cilvēka
63 personības -jo viņš ir radošāks, jo viņš ir kreatīvāks, un, jo viņam varbūt dažādas pieejas, bet ir
64 tādi cilvēki, kas ir () ((Ko tas nozīmē - jēdziens „eksternās kontroles lokuss? // Vai tas ir,
65 vienkārši - tā ir tāda īpatnība, tā nav nekāda novirze no normas, kaut kāda psiholoģiska ...?)) Nē,
66 ne-nē, tas ir vienkārši cilvēki kā ((izpildītāji))- nu jā, nu ir cilvēki, kas tādi konkrēti, viņi, nu,
67 piemēram, tur detalizēti direktīvi, un ir tie, kas, nu, ir () jā, un ir tie, kas ir līderi, kas visu ()
68 izkapās, un/un/un es tev arī teikšu, ka vienkārši tas vadīšanas - tā nav nekāda nosliece - nē, tas ir
69 vienkārši - daži cilvēki uzņem atbildību par savu darbu un daži neuzņem un domā, ka tas ir -
70 vainīgi citi. Un tas ir tas pats, ka vienkārši tā, tā jau nav. //ē// Tā, tā, ka es domāju, lai produktīvi
71 veiktu darbu, nav nepieciešams, ka priekšniecība dotu - dotu detalizētus paskaidrojumus.
72 „Augstākajās mācību iestādēs pārāk liela uzmanība tiek veltīta intelektuālām un teorētiskām
73 tēmām un pārāk maz vērības praktiskam ” Jā, es pilnīgi tam piekrišu, jo manā izglītības
74 procesā ir vairāk tādas teorētiskas tēmas, kur man prasītos vairāk, tiešām vairāk, nu, praktiskā (),
75 jo es saprotu, ka psiholoģija kā tāda ir ļoti tāda abstrakta lieta un tajā pašā momentā par daudz tās
76 teorijas, un tas jau sāk spiest uz smadzenēm, un-un-un reāli es to arī ... Vajag tā - līdzsvaroti, bet
77 mums, pie tam mums nav nodrošināta prakse kā tāda, ko vajag, ko varētu ... Mums pašiem
78 jāmeklē, pašiem kaut ko jādara, lai-lai-lai kaut kādā veidā to visu izdarītu, bet mums būtu tikai
79 pārsvarā tās teorētiskās tēmas ...
80 „Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena iemesla dēļ.” //smejas//
81 Nu, tas ir ļoti interesants jautājums, tāds //ē//. Varbūt pirmā neapzinātā doma - tā arī ir,
82 ja?//iesmejas// Bet, nu, cik es dzirdēju, neapzinā.. vīriešiem //ē//, nu, zēniem un arī vīriešiem ir
83 tāds posms, kad viņi vairāk domā par to, ka, jā, tik tiešām - apmierinātu seksuālu vajadzību, un
84 viņiem arī tā ir. Un viņi visu laiku, viņi katrā sievietē redz to potenciālo savu intīmo partneri. Bet
85 tas posms pāriet tad, kad viņš satiek tiešām to īsto sievieti, savu to meiteni, vai kā, un tad viņš sāk
86 domāt pavisam citādāk ... Viņam varbūt ne tik svarīgi tās intīmās lietas un tik nepieciešams tas,
87 bet vairāk varbūt garīgām ... Nu, ir tādi vīrieši, kuram visu laiku ir tas ir vajadzīgs, un tas ir arī,
88 man liekās, personības īpašības vai arī kaut kādi kompleksi bērnībā - kā ir bērnam vēlmi
89 apmierināt, tikai - to seksuālo vēlmi un tā. Nu tad tāds jautājums, nu, arī vēl var atbildēt - attiecīgi
90 to, kāds vīrietis ir un ...un ... Es nezinu, es neesmu iepazinusi vēl tik daudz vīriešu, lai zinātu, ko
91 //smejas//..., kādu/kādu iemeslu dēļ viņi to dara.
92 //ē// Tad ... „Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces
93 attīstību, taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.” Jā, es, es pilnīgi piekrišu šim
94 apgalvojumam, jo cilvēks pēc savas būtības ir neapzināta būtne. Jā, mēs varam tur izčakarēt
95 smadzenes, varam tur, es nezinu, asins sastāvu uzzināt, visādus tādus bioloģiskus procesus un/un
96 tā, bet tajā pašā momentā - kāpēc cilvēks rīkojās vienā vai citā situācijā citādāk, otrādāk - nevienu
97 nevaram apzināt. Un tajā pašā momentā - vakar skatījāmies vienu filmu treniņam - un tur cilvēks
98 arī bija //khm// ar attīstības traucējumiem, un //ē// viņš bija psihiatriskajā slimnīcā. Pēc divdesmit
99 pieciem gadiem viņu izlaida, un viņš, viņš bija tur aizgādāts - nogalināja savu māti, un-un-un viņa
100 tur partneri, nu - bija ļoti dusmīgs. Un it kā bija noteikts, ka viņam vairāk nav noslieces uz
101 pašnāvību, bet pēc tam viņš arī vēlreiz izdarīja to un-un-un - nevar zināt. Un mēs vienkārši
102 aizejam atkal uz to jautājumu, kāpēc tas tā notiek? Jo reāli, jā, pamatos mēs varam izzināt, kas tur,
103 kā tur smadzenēs viss darbojas, bet kāpēc cilvēkam, viņš rīkojas tā vai citādāk, man liekās, tas nav
104 - nav zināms. //nopūta//
105 Tā... „Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti salīdzinājumā ar to, kā pie mums
106 šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismaz varētu gaidīt ((Vismazāk)) - jā, vismazāk
107 varētu gaidīt.” Nu reāli, man liekās, tas tas pats par homoseksuālismu - ja tas netraucē ... es
108 nezinu - tas atkarībā no tā, kā sabiedrība uzstāda tās normas, standartus - kādam jābūt cilvēkam:
109 viņam jābūt tādām - ar to attīstību, viņam jābūt tādām pieklājīgam, apzinīgam, tur, kārtīgam, tur
110 uzvedībā - neizlaists ... Jā, bet tajā pašā momentā, ja tas pārējiem netraucē //smejas//, ja abiem
111 patīk, tad - nekādu problēmu. Vienīgais, vienīgais, ko es //m// nepieņemmu, tā ir pedofīlija, ja?
112 Attiecības ar maziem bērniem, jo es uzskatu, ka tomēr tas, tā-tā-tā jau ir liela problēma, un par to
113 arī varbūt varētu sodīt. Ja tas, tas - viendzimuma partneri, nu, viena vecuma partneri, tas vēl/vēl
114 normāli, bet, ja tur iesaista bērnus un-un psih... emocionāli tā ietekme un viss tas notiek, to es, to
115 es, pret to es esmu pret.
116 „Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.” //nopūta// Nu, tas ir ļoti tāds kom...
117 //smejas// tāds kompromitējošs jautājums. Mm... tas ir domāts tā individuāli - mana cieņa - vai arī
118 ((Principā)) - principā ... Principā ir tāda doma, ka, nu, sabiedriski labvēlīgs jautājums, ka it kā
119 varētu sodīt //iesmejas//, bet tajā pašā momentā man pēdējā laikā ir ļoti grūti piedot - es nezinu -
120 varbūt tas tāpēc, ka es esmu vienkārši nedaudz mainījusi savu priekšstatu par pasauli kā tādu, par
121 visādām vērtībām //ē//, protams, es to iekšēji pārdzīvoju, nu, pārdzīvotu un varbūt sodītu, jā, bet
122 reāli es, es neizdarītu, es neko neteiktu un-un pēdējā laikā es kaut kā sāku klusēt, es vairāk vēroju

123 savu īsto domu sev iekšā, nekā es vienkārši kaut ko ...to, un/un //nopūšas//. Tas ir uz cilvēka
124 sirdsapziņas - lai viņš mokās par to, ko viņš ir izdarījis. Ja viņš to neapzinās, tā ir viņa problēma,
125 ja viņš apzinās, tā arī ir viņa problēma. Man liekās, ka nav tagad tāds laiks, ka ir jāparunā, ka ...
126 cilvēks varēs, ar laiku varēs - pats sapratīs to visu lietu ...
127 //m// *"Jaunatnei dažreiz mēdz būt dumpīgās idejas, bet tad, kad viņi pieaug, viņiem tās ir*
128 *jāpārvar un jānomierinās."* Ziniet, es godīgi varu pateikt to, ka, lai tās dumpīgās idejas //ē// paliek
129 ar viņiem - vieglāk dzīvot. Ir //eu// vēsāka attieksme pret pasauli, jo tāpat, man/man ir () par tiem
130 maziem bērniem, ka viņi nezina, ka kaut kas neeksistē, kaut kas nav, nu viņi vairāk tā lido fantāziju
131 pasaulē. //ē// Un un pieaugušie vairāk reālistiski domā, lai labāk būtu tiem fantāziju pasaule, labāk
132 dzīvot nekā tik tiešām reālistiski un pieņemt to dzīvi tādu, kāda viņa ir. Man liekās daudz, daudz,
133 daudz grūtāk un lai tās dumpīgās idejas paliek. Jo tad cilvēks ir cilvēks, viņš dzīvo, viņš neeksistē
134 kā pārsvarā.
135 *„Jaunatnei vairāk par visu ir nepieciešama stingra disciplīna, stingra apņēmība un gribasspēks,*
136 *lai strādātu un cīnītos ģimenes un tēvijas labā."* Šobrīd es varētu uzsvērt to, ka stingra disciplīna,
137 ne tik stingra ..., jo tad, kad cilvēks //ē// izaug īpaši apzinīgs, tas ļoti traucē dzīvē, jo viņam
138 izveidojas tāda attieksme, ka visu dzīvē ir jāizdara, visu ir jāpaveic un, kad tu jau reāli saproti, ka
139 tu jau to nevari, pēc idejas, sisties pret sienu, tad tas apzinīgums un vēl arī pārņemst vecākiem.
140 Personīgi es varu parunāt par to, priekš kam mani izaudzināja tādu apzinīgu, jo šobrīd man ir tik
141 grūti kā man nebija tik grūti jau nezina - ļoti ilgu laiku. Bet tajā pašā momentā stingra apņ-
142 apņēmība un gribasspēks ir tas, kas ir nepieciešams, jo mūsu pasaule, mūsu sabiedrība ir ļoti grūti
143 izdzīvot. Un, ja ir, nu, kaut kāds mērķis, pie kura tu ej, tad, tad apņēmība un gribasspēks - tas ir
144 nepieciešams, tas ir vienīgais, ar ko tu vari cīnīties šajā, šajā dzīvē, palaujoties uz saviem spēkiem,
145 jo reāli, ja nav uz kā paļauties, tad jāpaļaujas tikai uz sevīm, un tās ir divas lietas, ko es tik tiešām
146 uzskatu par vis-vissvarīgākām.
147 *„Seksuāli noziegumi, tādi kā izvarošana un vardarbība pret bērniem, ir pelnījuši smagāku sodu,*
148 *nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēšanu ar pātagu vai vēl kaut ko bargāku."* Nu, es arī
149 par to runāju - ja pret bērniem kaut ko, tas ir tomēr nosodāmi, un/un varbūt pat ne tikai publisku
150 pēšanu ar pātagu, bet varētu vēl kaut ko bargāku, jo reāli, ja tiek aizskarts bērns, man liekās, man
151 liekās, tā tomēr ir svēta lieta, tā ir jaunatne, tā ir //ē// nākošā dzīve, kurai jānodod viss, viss, kas
152 tiek krāts un audzināts, un tā ... un/un tad tik tiešām tie seksuāli noziegumi, tas ir, tas ir smagi, nu
153 es par to runāju arī iepriekš ...
154 *„Par svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām."* Jā, jā un vēlreiz -
155 jā. Bez komentāriem.

156 I.: Pastāsti, lūdzu, par savu studiju procesu, akcentējot Tev personīgi nozīmīgo.

157 A.: Es varētu atgādināt savā atmiņā tādu, vienu tādu brīdi - mēs nesen ar meitenēm, kādas piecas, trīs
158 dienas atpakaļ domājām, //ē// kā pa trim gadiem tiek pārveidots cilvēks būtībā. Kad es pabeidzu
159 divpadsmito klasi //ja?//, mēs tur ar vecākiem izšķīrāmies par ko tad es eju, nu, par psihologiju, jā,
160 varētu pamēģināt - tas ir tāda sabiedriska aktivitāte, varētu pamēģināt, jā, un es uz turieni aizgāja
161 līdz - idealizēta pele - par to, ka tas tik tiešām ir jauki, ka tas tik tiešām ir interesanti, un kā es
162 gribu palīdzēt cilvēkiem. Un tad bija pieklājīga tāda varbūt ne tik droša meitene, kas iegāja tajā
163 telpā un sāka mācīties un trīs gadu laikā es iemācījos ļoti daudz - es iemācījos //ē// spēt sevi
164 aizstāvēt visās lietās //ē//, iemācījos runāt pretī tad, kad mani tas neapmierina, //ē// iemācījos arī
165 //ē// varbūt lielākā mērā aizstāvēt sevi - tas ir, tā ir viena no izdzīvošanas skolām //ē//
166 salīdzinājumā ar //ē// varbūt to vidusskolu, bet tā pāriešana no krievu skolas uz latviešu skolu man
167 arī bija liela skola. Tur arī, tā varbūt liekas, viena pakāpe bija, bet tad jau lielāka pakāpe - ar
168 lielāku spēku. Bet neiemācījos tikai vienīgi to, kā nebūt tik apzinīgai. Tas ir viena liela problēma.
169 Un mēs ar meitenēm arī, atgriezoties pie tā, runājām, cik lielā mērā emocionāli un fiziski
170 universitāte samaitā cilvēku, jo, atnākot pieklājīgai, tādai nedrošai, tādai meitenei, tu kļūsti par
171 kādu zvēru, kurš ir agresīvs, kurš ir //ē// varbūt pārkāpj kaut kādus principus un vairāk nav tik
172 pieklājīga un tik //ē// piemērīga meitene, kāda bija, bet tāda, kā krieviski saka „баба арперар” -
173 pār visiem un pa galvu. Un tā //ē// tas, protams, ir no vienas puses tas ir labi, bet no otras puses -
174 es pazaudēju tādu naivu meiteni, ar () bija tobrīd vieglāk dzīvot.

175 I.: Kāpēc tā notika?

176 A.: //nopūšas//eum// Skolotāji ļoti daudz ietekmēja ar viņu attieksmi pret studentiem. //ē// Vieniem
177 vajadzīgas attiecības //ē// tās nereālās prasības, ko viņi uzstāda. //ē// Kaut kādas arī mājas
178 problēmas, jo es sāku dzīvot nu //ē// ne citā ģimenē, bet, nvecāsmātes, vecmātes. //ē// Un varbūt
179 vispār tā attieksme pret kursa biedriem, un tā pa šo laiku tiek izvērtēts ļoti daudz. Un es uzskatu,
180 ka mūsu izglītības process ir ļoti nepieestrādāta sistēma, jo, ja ir uzstādīti kaut kādi standarti, kurus
181 ir jāizpilda, bet tajā pašā momentā nav saskaņota tā slodze un tā //ē// arī pasniegšanas sistēma. Jā,
182 ir tik tiešām, es varu atzīmēt kādus trīs pasniedzējus, kas tik tiešām izcili pasniedz tās zināšanas
183 un tik tiešām atbilstoši prasībām un-un-un nevis tā, ka līdz izskumam tevi noved, bet arī viss tā
184 diezgan līdzsvaroti, viss kārtībā, kārtībā viss tā mācību process. Bet ir pasniedzēji, kuri, pirmkārt,
185 ar savu to pozīciju kā pasniedzējs - viņam students ir pilnīgais kaut kāds ... neteikšu...// ((nulle))
186 jā, un neko nenozīmē. Un viņi domā, ka var ar to studentu jebkurā veidā aprīkoties - viņš vienalga

187 izdzīvos, jo viņš te nav, par piemēru, par budžetu un man ir nospļauties, kāds viņš ir - es gribu tā
188 un es gribu tā un lai viņš izdara, kā gribu - tādā veidā. Un, otrkārt, tā ir tā attieksme pret // // es
189 dzirdu, kā pasniedzēji savā starpā runā - viņiem galvenais moments, es saprotu, ka jebkuram
190 cilvēkam dzīvē tā nauda šobrīd deg, bet nekad netiek runāts par to, ka varētu mainīt to procesu un
191 viņi tur taisa kaut kādas pašvērtējuma anketas par to, kāda attieksme pret //ē// pasniedzējiem, un
192 tā pašvērtējuma līmenis zemāk un zemāk, bet nekas netiek darīts. Tā mapīte vienkārši pa apli tiek
193 palaista, visi paskatās tur - ā, nu man ir divi, nu tad labi, nu nekas, un tur atzīmēts, ka vispār nav
194 ne/ne normālas prasības, ne izglītības process, ne pasniegšanas stils, ne novērtējums - nekā, vairāk
195 nekas! Cilvēkam - tas vienkārši paskatās un viss! Un tas arī neie// - nu, piemēram, ko es mēģinu
196 realizēt savā asociācijā - es nezinu, vismaz kaut kādā veidā, es - nu, kāpēc es iestājos tajā ((Kāds
197 ir asociācijas nosaukums?)) Latvijas universitātes psiholoģijas studentu asociācija//nopūta//, un es
198 kā prezidente vienkārši tagad jūtu, ka kaut kādu sienu aiz sevis, lai es varētu stiprāk un drošāk iet
199 uz turieni. A, lai es varētu kaut kā cīnīties pret to, jo, kad es saku par kaut ko pretī, ka mani
200 neapmierina tas fakts par -prasības par kursa darbu - kā viņi viens otru neciena - un vienkārši skaļi
201 izteicos, nu, kaut vienojieties, jūs varat vienoties par vienām prasībām, ko mums reāli, nevis tā, ka
202 tas, tas un tas, tas un domā kā gribi, bet tikai tad, kad viņiem uzliek un piespiež vienkārši jau ar
203 tādu 'bahu', ka, nu, vajadzēs kaut kā par/par to parunāt, tad viņi kaut ko dara, bet tajā pašā
204 momentā, salīdzinoši ar citām fakultātēm, es sapratu, ka psihologi ir vienkārši stuļba tā
205 programma, programma, un nevienam tādi noteikumi nav, ka it kā, ja tu neesi nodevis, tad tev par
206 vienu, par divām atzīmēm zemāk un tā. Nu, nav tā nevienā fakultātē un/un/un vispār - pārkāp
207 vis/visas, nu, visas/visas normas kā tādas - mēs mācāmies kā vienkārši kā kaut kādi, es nezinu - es
208 nezinu, kā to nosaukt - mēs mācāmies, man liekas, strādājam kā jebkuri pieauguši cilvēki darbā,
209 izņemot tās piektdienas, kas ir tā vienkārši - no rīta pamodies un nezini () un skaties - tev palika
210 tikai divas ar pusi dienas āāā un tik vien un līdz nākošajai nedēļai ir jāizdara un reāli - tas ir
211 normāli? Tas nav normāli. Cilvēki pārveidojas par kaut kādiem, nu, es saku, par kaut kādu zvēru,
212 un es reāli tā arī jutos, es nevaru normāli //ē// izteikt savas emocijas, man viss tas pāriet agresijā -
213 kaut kāds raudāšanas laikmets man pēdējā laikā parādās arī un visas citas lietas, un es vienkārši -
214 es/es reāli vairāk nevaru apzināties //ja?//, es tik tiešām nejutos kā cilvēks, es vienkārši eksistēju
215 un visu uz automātu daru. Es zinu, ka man tur tas ir jāizdara, un viss. Un man vienkārši
216 ap/apkārtējie cilvēki, kas nav saistīti ar mani, saka, nu, vienkārši saka - 'nu kas ar tevi notiek?' -
217 es psihoju, vispār neizskatos pēc cilvēka un es saprotu, ka man šajā dzīvē ir vienīgas mācības un
218 ciešanas nevis mācības. Man personīgi dzīves vairāk nav, jeb varbūt tai iepriekšējā semestrī kaut
219 kā vēl bij'. Man mīļākam cilvēkam nav laika. Vispār - mēs tiekamies piecas minūtes starpbrīdī, no
220 rīta tās četrdesmit minūtes, ko mikriņā braucam, gulēdami tur uz/uz pleca, un nevaram ne par ko
221 parunāt, tad piecas minūtes tajos starpbrīžos, un viss. Vakarā - sorry, es nevaru, es mācos. Tā kā
222 visas darbdienas, un sestdienas, svētdienas - tas pats. Kā cilvēks var dzīvot? Es saprotu - jā, mācās
223 un ..., nu, bet, vai ar tādām ciešanām? Un reāli - es eju uz universitāti, man, es viņu ienīstu - šo
224 universitāti, es eju ar riebumu uz to universitāti - par to, ka ir tāda slodze, par to, ka ir tāda
225 attieksme. Nu, kā var ...

226 I.: Nu tad tu uzskati, ka pasniedzēji ar savu darbu - viņi neveicina to studijas kā tādas, studēt prieku,
227 interesi ..

228 A.: Mm ... Ne visi. Ne visi. Ir tik tiešām, kuras ir interesantas lekcijas, kur patiešām ir interesanti
229 un/un/un tā, bet ir tādas //ē// lekcijas, kur tik tiešām, nu, man - riebums. Es vienkārši sežu, jā, - es
230 noklausos tikai tādēļ, ka man ir jānoklausās un es zinu to, ka tas vajadzīgs, man tas, nu, man tas
231 nepatīk.

232 I.: Kāpēc?

233 A.: //nopūta// Varbūt tēma nav tik interesanta, varbūt nē. //ē// Varbūt iepriekšējā man ir varbūt tai
234 laikā, ko es zinu, ka tas pasniedzējs rīkojās citādi //ē// nodarbībās un citās, nu, citā kursā, es zinu,
235 kāda viņam attieksme, es daudz ko dzirdēju par to pasniedzēju, nu, varbūt, un es tik tiešām zinu,
236 ka viņš tā rīkojas un tādā veidā, kas man arī noteikti ... Un vienkārši //ē// arī fiziski man ..man ()
237 Mani noved līdz tādai stadijai, ka es vairāk nevaru ..
238 Bet vasara? Varbūt būs citādi?

239 Bet vasara. //nopūta// Reāli - es nezinu, ja man vasarā vēl būs grūti, jo man vasarā ir jānovada vēl
240 vasaras skola //iesmejas//. Tajā pašā momentā man gribās arī pastrādāt, bet es nezinu - reāli, vai es
241 varēšu to izdarīt, nē. Bet varbūtās, it kā sola, un es tā paskatījos arī pēc programmas, ka varbūt,
242 nu, plānojas tā brīvāk tas otrais semestris, kas tur tai kursā ir, bet pirmais arī tā - diezgan. Kā,
243 teiksim, mums arī viens tur, tur „C” priekšmetiem arī liels 'crazy' tādu uztaisīja - un tagad pa
244 diviem/diviem semestriem ir jānopelna sešus kredītpunktus - pa kuru laiku, es nezinu. Vienkārši -
245 man tik daudz tā laika nav. Un tas ir viss vaina tiem cilvēkiem, kas ir programmas veidotāji.
246 ((mhm)) Kas bija viņiem teikts pirms .. pirms divas .. divas nedēļas iepriekš pirms gada termiņš
247 beidzās tajā priekšmetā - neviens neliek. Un pēc tam?Ā, nu jā. Nu ko tad darīt? Nu, dariet kā
248 gribat - jums vienai seši kredītpunkti jādadū - kādā veidā jūs to izdariat - mums nospļauties. Un
249 tas, kas ir „B” daļa - jau ir pāri ar kredītpunktiem - tas ir arī viss problēma - nu, viņa .. viņu vaina,
250 ka man tagad ir nevis 32 B, bet jau 40 plus, nu - līdz ceturtā kursa vidum, kad jābūt 32. Un, ja

251 man pēc tam vēl pieprasīs piemaksāt, es izteikšu, es izteikšu droši vien visu, ko es domāju ...
252
253 I.: Tā var būt?
254 A.: Jā, tā var būt. Reāli - tas tā var būt.
255 I.: Par studijas formām - kādā .. kādās formās jums tiek, teiksim, informācija piedāvāta - lekcijas,
256 semināri, grupu darbs ... Kas tev patīk, kas tev nepatīk? Patstāvīgais darbs - daudz, maz?
257 Patstāvīgais darbs man jau šiten ir //ē//
258 I: Tas nozīmē - ļoti daudz, ja?
259 A: Jā, tas ir šitā. Vienkārši, tu atnāc uz lekciju, tev izstāsta visu, kas tev ir jāizdara, izdala lapiņas ar
260 prasībām - dari! Sameklē pats cilvēkus - ar hroniskām slimībām, bezdarbniekus, tur kaut kas vēl -
261 meklē, kur gribi. Man nospļauties, kur tu tos atradīsi, bet, nu, septītajā datumā ir jānodod.
262 Depresīvu cilvēku - kur viņu meklēt, un vēl pie tam bērnu, un pēc tam izdomāt, kas tev ieteica tos
263 bērnus atrast. Kur tu meklē, nu - meklē ... Un rezultātā sanāk - darbs obligāts, un puse no kursa ..
264 no bakalaura darbiem raksta uz falsificēšanas pamata. Un kādu mēs secinājumu varam izdarīt?
265 Protams, ka visi psihologi falsificē, un visi tie fakti, ko viņi saka, arī ir falsificēšana, jo reāli
266 neviens man nedod ne iespēju ne atrast tos cilvēkus, neko. Un kā gribi - tā arī dari.
267 I: Laika tam nepietiek, ja?
268 A: Laiks - jā. Ir viena nedēļa, nu divas nedēļas, ja? Bet reāli, nu, kur es varu hronisko jums slimnieku
269 atrast - vienkārši pienākt klāt un pateikt: 'Nu, ziniet, tev ir hroniska slimība, - varbūt tu man pat
270 pateiksi, kādas tev ir psihosomatiskas reakcijas?' Nu kurš cilvēks atklāsies? Kurš cilvēks atnāks,
271 ka viņam ir problēmas? Nu, reāli? Sabiedrība taču par to visu klusē. Un man vēl jāmeklē bērnu,
272 kuram ir depresija. Nu, kur es to atradīšu? ((Bez vecāku atļaujas ...)) Jā, un kurš cilvēks iedos arī
273 savu bērnu, tas tak ir ... Teiksim, () kaut kāds tur jaunināis atnāks notestēt - 'a, ko viņš manu
274 bērnu?' A, ja man ģimenē problēmas - ko es par viņām stāstīšu? Nu, tas tā ir. Un ... ir tādas tēmas,
275 kur ir tiešām, nu ir dažas .. nu, kursi, kur ir tēmas interesantas tik tiešām man paklausīties -
276 saistībā ar organizācijām, kas man interesē un //khm//, bet ir arī, piemēram, tie izaugsmes treniņi,
277 kuri tik tiešām .. tā grupā viss notiek //ē//. Tur spiež uz tām tēmām, kurām es neesmu gatava runāt.
278 ((Piemēram)) Piemēram, par manu ģimeni. Jo reāli .. nu, man .. nu, kādas divas trīs nodarbības
279 atpakaļ tur bija tāda tēma, par kuru vienkārši es reāli neesmu ga/gatava runāt, un es uzskatu, ka
280 psihoterapija ir brīvprātīgs process. Es saprotu, ka it kā mums jāiziet kā topošajam psihologam
281 tam visam, bet ne piespiedu kārtā, par to dabūjot atzīmi. Jo reāli //ē// runāt acīs, kur tevi visi pazīst
282 un ..un atklāt to, ka tev ir, piemēram, tur problēmas ir - man tas vienkārši sagādā ļoti dziļas
283 emocionālas //ē//, nu, traumu un ..un vienkārši atklāties - tas ir ļoti, ļoti grūti, un es reāli arī
284 uzskatu, ka it kā visu, visu to netīro pati, bet reāli - nepasāku kaut ko darīt. Tas ir labi. Nu, tu ej
285 mājās - izraudājies - tādā stāvoklī, nu labi - tev neko neteica, kā tev darīt. Iz .iz. izņemt to laukā -
286 to jebkurš var. Bet neviens nepalīdz tev to visu atpakaļ - vismaz, nu, kaut kā noorientēt, lai tas
287 man tā ... Jā, tas ir interesanti, protams, kā pie .., bet to visu dara netaktiski ((mhm)). Un mēs arī ar
288 vairākiem cilvēkiem to esam pārskatījuši, un tas man liekās ir nelikumīgi - tā darīt. Ja cilvēks ir..
289 ir pieņēmis, ka - jā, es gribu par to runāt - jā, es runāju par to, un nevis tā ... Tad, kad tu runā
290 tevi tad par to arī vērtē vēl, lai kāds nav nekāds, tas ir .. kaut kā .. nezinu .. tā ... ()
291 I: Paldies!
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314

II intervija

Intervija

Intervijas datums: 20.03.2003.

I: Intervētājs

G: G

1 G.: Man tikko palika divdesmit viens, un es mācos Latvijas universitātes Pedagoģijas un
2 psiholoģijas fakultātes psiholoģijas nodaļas trešajā kursā.
3 Tātad par tiem apgalvojumiem „*Katram cilvēkam ir stingri jātic pār viņu pārākam dievišķam*
4 *spēkam, kuram viņš pilnībā ir pakļauts un kura lēmumos nešaubās.*” Nu, tam es nepiekrītu.
5 //em// Jo patiesībā laikam katrs cilvēks ir savas/savas dzīves noteicējs pats, un, protams, es
6 domāju, ka tas/tas varētu būt drīzāk kā tāds palīdzošs faktors, piemēram, kā ticība //em// varbūt
7 ne tikai dievam, bet kaut vai sev ticība, bet, nu, tur noteikti nav jābūt pakļautam kaut kādam
8 spēkam. Es domāju, ka katrs pats savas dzīves noteicējs. Turpināt? ((mhm))
9 //khm// „*Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena iemesla dēļ.*”
10 Nu, tam es arī nepiekrītu //em//, nav/nav man tādu šovinistisku //smejas// tendenču. Noteikti jau,
11 ka ir kāds tāds vīrietis, bet tomēr, nu, tā kā personiski kā es, tomēr, nu, domāju, ka ir jāuzticās
12 cilvēkiem, jo savādāk, nu, tās attiecības, nu, diezgan sarežģīti veidotas. Bet, nu, nē, es tā
13 nedomāju.
14 „*Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces attīstību,*
15 *taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.*” N-nu, jā, piekrītu. Nu, noteikti, ka ir, ka ir
16 visādas lietas, kas/kas vēl nāks un kas vēl tiks atklātas, un droši vien es nomiršu, un/un un
17 pat/pat sapņos nerādīsies, vēl kas viss var būt, () pēc kaut kādiem gadiem, bet īstenībā, nu,
18 cilvēks nav visspēcīgš tomēr, un es domāju, ka nebūs, teiksim, netiks atklāts kaut kāds eliksīrs,
19 kas, nu, mūžīgās dzīvības vai kaut kas tamlīdzīgs, kad, nu, pamatā viss, nu, pamatā cilvēks
20 //iesmejas// paliks mirstīgs, un un/un/un, teiksim, nu, to lietu, es domāju, neatklās gan. Jā, bet
21 par to grūti spriest, jo, nu, mēs jau nevaram pat iedomāties, kā varētu būt kaut kad nākotnē.
22 „*Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti //iesmejas// salīdzinājumā ar to, kas*
23 *pie mums šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismazāk varētu gaidīt.*” //em// Nu, es
24 ne, es īsti laikam nepiekrītu. Nu, ir jau dzirdēts, protams, tur par kaut kādām masveida orgānijām
25 //smejas// senajos laikos, bet, nu, es nezinu īstenībā, nu, tas gan jau, ka tā ir bijis - tur kaut
26 kādiem avotiem jau par to ir spriests, bet bet/bet/bet, nu, kaut kādas tādas perversijas ir
27 pastāvējušas vienmēr manuprāt. Un/un/un nav/nav tā, es domāju, ka/ka pasaule iet uz galu tur
28 //iesmejas//, tā es nedomāju.
29 „*Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.*” Nepiekrītu. Tas tāpat kā ar manu
30 cieņu arī, ja? Nē, nu, es neesmu no tiem, kas domā, ka/ka ļauns ir jāatmaksā ar ļaunu, un, nu,
31 teiksim, ja man aizskāris kāds manu cieņu, tad/tad es neatriebtos katrā ziņā, bet es tomēr ticu, ka
32 kaut kādā veidā tas ļaunais tomēr nāk atpakaļ, bet/bet es nebūtu tā, kas to - atriebos.
33 „*Paklausība un cieņa pret autoritāti - tas ir svarīgākais tikums, kas bērniem būtu jāiemācās.*”
34 //iesmejas// Nu, daļēji, nu, nu, nepiekrītu īsti. Man liekas, ka ir/ir/ir, nu, ir starpība starp kaut
35 kādu disciplinētību un paklausību un cieņu pret autoritāti. Tāda nianse, man liekas, ka. Protams,
36 ka bērnam, nu, bērns nedrīkst augt tādā visatļautībā, kaut kāda robeža, robežas ir tam bērnam
37 audzināšanā, audzināšanas laikā jānoliek, bet, nu, katrā ziņā tai nevajadzētu būt pārāk lielai
38 kontrolei, tā es domāju. Protams, //smejas// tas ir ļoti sarežģīti, ko es varu par to spriest, tas reāli
39 droši vien ir ļoti grūti - vispār audzināt bērnu. () kas par daudz, kas par maz. (())
40 „*Ir lietas, kas ir pārāk intīmas vai pārāk personīgas dabas, lai tās varētu apspriest pat ar*
41 *pašiem tuvākajiem cilvēkiem.*” Nu, nu, ja es tā te tā spriežu, tad, nu, varbūt, ka ir, jā, ir tā
42 mazliet. Nu, bet, nu, nu, jā, //iesmejas// ļoti grūti kaut ko teikt, kaut kā atbildēt. Nu, nu, man ir,
43 protams, n-tās lietas, kuras es nestāstu nevienam, bet, teiksim, tā reāli iedomājos, ka varbūt
44 kādam arī varētu pastāstīt. Bet/bet //ē// tur ir varbūt tāda nianse, ka varbūt to var tieši izstāstīt
45 kādam svešam cilvēkam, lai būtu vieglāk, bet paradoksāli varbūt, bet fakts. //nu//
46 „*Lai gan bezdarbība ir jauka lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un*
47 *kaut cik vērtīgu.*” //smejas// Nu, es piekrītu, jā. Man arī ļoti patīk nedarīt neko, tā, man liekas,
48 ir labākā atpūta, man parasti vajag tādu, es nezinu, kaut kādu sestdienas rītu, kad es varu
49 piecelties un nedarīt pilnīgi neko, bet/bet tā ilgi nevar, noteikti, ka ir vajadzīga kāda aktivitāte.
50 Nu, ne tikai, protams, padara interesantu, nu, tikai ar neatlaidīgu darbu arī var/var tikt uz
51 priekšu, es nezinu, kas/kas ir domāts labs darbs //smejas// - labi apmaksāts, vai kāds drīzāk, ka,
52 nu, tāds, kas patīk.
53 „*Tas, ko cilvēks dara, nav tik svarīgi, ja viņš to dara labi.*” Jā, es piekrītu, jo, teiksim, nu, arī,
54 piemēram, sētnieks //smejas//, starp citu, ļoti svarīgi, ko viņš dara - tas ir slikts piemērs, nu, jā,

55 bet, nu, es piekrītu, jā.

56 „Kari un konflikti būs vienmēr, jo tādi nu reiz ir cilvēki.” Ļoti aktuāls apgalvojums. Nu, es ļoti

57 negribētu piekrist šim te apgalvojumam, //ē// es varbūt piekristu apgalvojumam, ka cilvēkā ir

58 gan labais, gan ļaunais, bet tas, ka cilvēkā ir ļaunais, tas nekādā ziņā nav, nevar būt par iemeslu

59 kaut kādiem mūžīgiem kariem. //mm// Konflikti tiešām būs vienmēr, jā, bet/bet/bet kari, nu

60 visdrīzāk jau es gribētu teikt, ka es gribētu, //smejas// lai nebūtu. Domāju arī, ka nebūs. (())

61 //mhm// „Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav spējīgs tieši skatīties jums acīs.” //mm// Es

62 nepiekrītu //smejas// (()) //em// Tas, nē, tas, //ē// tas, ka cilvēki neskatās acīs, ne vienmēr

63 nozīmē, ka viņam ir kaut kādi ļauni nodomi, tā var būt arī vienkārši nepārliecinātība par sevi.

64 Pārliecinājusies, jo es zinu tādu cilvēku, kurš ļoti reti //iesmejas// skatās acīs, bet es varu viņam

65 uzticēties, nu, nu, tā nav, tā nav tā kā pazīme, ka viņš/viņš ir slinks cilvēks vai tamlīdzīgi.

66 „Neviens normāls, vesels, kārtīgs cilvēks nav spējīgs pat iedomāties apvainot kādu savu tuvu

67 draugu vai radnieku.” Nepiekrītu, nu, tā var gadīties //iesmejas//, un īstenībā ir tā, ka, man

68 liekas, nevien-, nu, protams, ka var aizvainot apzināti, var būt kaut kādas slēptas dusmas

69 pret/preto draugu vai radnieku, bet, nu, tas var gadīties katram - var būt kaut vai bijusi grūta

70 diena un tas tā gluži neapzināti, nu, tas var gadīties, tas nenozīmē, ka tas cilvēks //smejas// nav

71 normāls vai vesels. Tā

72 „Par () svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām.” Tā kā

73 mācībām - tas ir domāts, nu, te tev nu bija tagad mācība, vai tā? (())//ā// Nu, es nezinu, es īsti

74 nepiekrītu, //iesmejas// varbūt piekrītu tam, ka ciešanas daudz ko ļauj saprast dzīvē, nu,

75 piemēram, tad, nu, ja kāds cilvēks man aiziet, un tad tik ļoti sāp, un/un tad tur vienkārši var

76 saprast, ka viņš bija nozīmīgs, piemēram, bet vai vienmēr ir jāmaksā ar ciešanām? Nee, es

77 nezinu.

78 Tā. „Biznesmenis un fabrikants ir daudz svarīgāks sabiedrībai kā mākslinieks un profesors.”

79 //smejas// Nu, nepiekrītu. //em// Svarīgi arī biznesmeņi un fabrikanti, //iesmejas// svarīgi arī

80 mākslinieki un profesori.

81 „Mūsu sabiedrības patiesi tradicionālais dzīvesveids tik pārlieku ātri izzūd, ka, iespējams, to

82 būs nepieciešams saglabāt piespiedu kārtā.” Nezinu, es nezinu //smejas//. Tas taču ir

83 neiespējami kaut kādas tradīcijas //ē// saglabāt piespiedu kārtā, tradīcijas - tur jau, man liekas,

84 tra-tradīciju tā sāls ir tajā, ka viņas pieņem vienkārši ((mhm)), nevienam netiek uzspiestas, tiek

85 vienkārši ieaudzinātas droši vien. (())

86 I: ... intervijas otrā daļa par tām studijām kā par izglītību

87 G: Ko man nozīmē ((mhm)) studijas? Nu, pirmkārt, jāsaka, ka //iesmejas// laikam es nevaru

88 iedomāties savu dzīvi, nestudējot. Man pat, nu, man pat nav vispār ne mazākā doma, teiksim,

89 vidusskolas laikā ienākusi prātā, ka es varētu, piemēram, pēc vidusskolas kaut ko padomāt, kaut

90 ko tur gadu vai/vai kaut ko pastrādāt ((mhm)). Līdz ar to es varu secināt //iesmejas// vai arī

91 sapratusi, ka man tā patīk ļoti mācīties un uzzināt visu laiku kaut ko jaunu, un tāpēc es arī

92 patiesībā pat jūtos laimīga studējot, jo es atceros, ka es vidusskolas laikā šausmīgi gaidīju to

93 brīdi, kad varēšu mācīties tikai to, kas man patīk, jo pēdējās fizikas stundās es šausminājos

94 un/un skaitīju, cik vēl tās stundas, man liekas tas pats nozīmīgākais tieši man ir bijis tā laimīgāk

95 - citiem tā nav, kad es varēju, nu, stu-studēt tā, teiksim, kur es gribēju. Un, jā, tas, protams, man

96 ir ļoti nozīmīgi un, nu, es ļoti ceru, ka nepārtraukšu mācīties nekad. () nu, jā, ja runājam par

97 tādu/tādu akadēmisku izglītību, tad noteikti es arī nevaru iedomāties, ka es varētu pēc bakalaura

98 beigšanas tīri vienkārši tā pēkšņi sēdēt mājās vai iet tur strādāt, vai kaut ko tādu. Man vismaz

99 liekas tāpat pats par sevi saprotams, ka būs magistratūra, un tad jau būs vēl kaut kas un varbūt

100 tur būs, nezinu, kursi vai psihoterapijas kursi, kaut kā tā, nu, tā, kā plāno to izglītību tālāk vēl

101 mazliet tālāk. Man kaut kā iekritis prātā - man viena pazīstama arī meitene, viņa pabeidza tos

102 bakalaurus, viņa arī tā saka - tu vispār nenovērtē to, ka tu studē, kad es kaut ko dīcu, ka man

103 šausmīgi daudz to mājas darbu, tā, nu, ka tas ir tā jāizbauda, kamēr vari. //smejas// (()) //em//

104 Nu, uzzināt kaut ko jaunu, piemēram, nu, nu, īstenībā, nu, kaut kādus //nopūšas// pasaules

105 varbūt kaut kādus uzskatus principā paplašināt varbūt, nu, zināšanas, redzesloku paplašināt -

106 //iesmejas// tā to varētu noformulēt. Nu, tas būtu vienkārši skumji, ja/ja viņš man paliktu tāds

107 kāds bija vidusskolā. //iesmejas// Nu, kaut vai, kaut vai tāda elementāra lieta kā sarunāties ar

108 cilvēkiem, kuri varbūt arī gudrāki par mani, izglītotāki, bet, nu, arī, nu, savā ziņā arī tikt līdz

109 citiem. Īstenībā to tā grūti, es par to tā nebiju iedomājusies, liekas, ka pašsaprotami.

110 I: Ar ko studijas atšķiras no mācībām skolā

111 G: //m// Nu, vairāk patstāvības, vairāk tādas atbildības, jo, nu, skola vairāk tomēr tāda piespiedu

112 būšana, un/un studijas tā apziņa, ka tu pats priekš sevis dari un/un/un tad, nu, motivācija

113 vienkārši tāda spēcīgāka. (()) It kā varētu likties, ka nav spiesta lieta, varbūt varētu tā atlikt,

114 bet, nē, īstenībā otrādi. (()) //iesmejas// mhm// Tāpēc, ka prieku rada tā doma, ka es varētu

115 strādāt kaut ko tādu, par ko es sapņoju, un lai tiktu līdz tam, īstenībā vienkārši jāmācās, un
116 un/un tās atzīmes uz diploma jau nav tik svarīgas, bet varbūt mēģināt to studiju laikā gūt to, kas
117 man varētu vēlāk palīdzēt darbā. (()) Jā, noteikti, tas ir jādara.
118 Ļoti, ļoti dažādi pasniedzēji, nu, bet/bet mēs, man liekas, beidzot to esam iemācījušies -
119 pievaldīties, jo mums ir, piemēram, šogad jau viens priekšmets, ko vada trīs pasniedzēji - martā
120 viens, //ē// nē, februārī viens, martā aprīlī //smejas// otrs, un tad/tad vispār sanāk visu laiku
121 pārorientēties, tā, nu. Nu, to var just, piemēram, ((tā tam būtu jābūt?)) Nu, tā tam laikam
122 nebūtu jābūt, bet vienkārši ir laikam nomocīti tie pasniedzēji, kas labāk pārzin to/to jomu, ko
123 viņi tieši dara, un tad viņi nāk. (()) Nu, it kā //smejas// jau sadarbojas tad, bet, nu, tā pirmā
124 pasniedzēja atmāca ar tādām prasībām, un atmāca otrā, un parādījās vēl plus, nu, it kā, nu, jā,
125 tas/tas tā muļķīgi bišķi šogad tā. Bet, nu, nu //nopūšas//, ir arī tādi pasniedzēji varbūt, kas //ē//,
126 nu, kur tā skaties un brīnies, vai tiešām viņi ir psihologi, bet, nu, //iesmejas// labi - nav tādi
127 daudz varbūt, bet ir arī tādi, kas/kas galīgi nav autoritāte, un tā tas tiešām ir, nu, izraisa apbrīnu
128 () () Patiesībā - laikam tā pati personība, pirmkārt, jau tas, ka, nu, personība un, otrkārt, tā
129 profesionalitāte. Nu, protams, mēs neesam klāt tai brīdī, kad viņš konsultē, piemēram, kādu
130 cilvēku, bet, nu, to kaut kā, nu, viņš izstaro kaut kādu tādu mieru un/un sakārtotību, un
131 līdzsvaru, un liekas, ka viņš //smejas// vienmēr zinās katrā situācijā, ko darīt, un tad kaut kā
132 gribētu līdzināties. (()) //smejas// Nē. ()
133 //mm// Tas, ka viņš //ē// sarkastiski attiecas pret studentiem, ironiski tā. Nu, //mm// tas man nāk
134 prātā, tas bija labi().
135 Nu, jā, bet/bet, nu, jā, drīzāk sarkastiski, ar tādu, ar tādu/tādu indevi drusciņ, tā grūti pateikt.
136 Nu, varbūt ne gluži, es nevaru tagad minēt nevienu izteikumu, bet, nu, to var just tā intonācijā,
137 nu tā/tā 'nu, mīļi' un/un tā tādā ziņā. Man liekas, tik neprofesionāli un nepsiholoģiski,
138 //smejas// uzdzen šermuļus un, tad ir pasniedzēji, kas //mm//, kas ļoti apsveicamu darbu dara un
139 mēģina mums mācīt tādu zinātnisko domāšanas veidu, kas ļoti noderīga mums ir, jo jāveic ir arī
140 pētījumi, un/un/un tas bija ļoti nozīmīgi.
141 () Tagad, līdz ar to, ka mēs esam viena daļa tai profesionālajā programmā, tad, nu, vispār tas
142 patīk, kad mēs esam, no vienas puses it kā ir muļķīgi, ka tas kurss ir sadalīts, un to tā drusciņ jūt
143 varbūt tais attiecībās, bet mēs esam tie trīsdesmit, un/un/un un tad mēs esam dažās lekcijās tikai
144 tie trīsdesmit vai arī vēl uz pusēm dalāmies semināra grupās () un tas, man liekas, ir daudz
145 daudz labāk un/un vienkārši, piemēram, nu, labāk, raitāk diskusijas, piemēram, var drošāk
146 pajautāt kaut ko pasniedzējam, jo, ja ir lekcija, kurā sēž astoņdesmit, nu, labi, astoņdesmit
147 nenāk nekad //iesmejas//uz lekcijām, bet, nu, teiksim, piecdesmit cilvēki, nu, tad kaut kā
148 negribās skaļi jautāt neko. Tā. Manuprāt, jauki, kad/kad dalāmies seminārgrupās, nu, parasti jau
149 arī mums iznāk ļoti daudz pa mazām grupiņām semināri. (()) () Tad parasti izvērta to līderi,
150 kurš tur, nu, teiksim, semināros tā bieži vien ir, ka kaut kas ir izrunāts tai grupiņā, un tas viens
151 izstāsta, pārējie piebalso, nu, tā mums kaut kā izveidojusies ļoti laba tāda forma.
152 //em// Reizēm. Nē, it kā, nē. Teiksim, nu, pati tā nekad nesaku - 'ko es tur iešu priekšā', bet es
153 reizēm izjūtu atbildību par to grupiņu, jā. Nu, es domāju, ka es tā līdzvērtīgi darbojos tur. Es
154 neesmu līderis, //iesmejas// klusāka drīzāk ir. Un, jā, protams, ir priekšmeti, kur pilnīgi
155 nepieciešamas šīs te lielās lekcijas, un var būt tā. Ā, bet tur tie semināri vēl arī būs, tad, nu, jā,
156 bet, nu, tad/tad to teoriju jau, tur jau ir vienalga
157 //iesmejas// Nu, nu //iesmejas// man tas būtu, teiksim, skaidrojams ar slinkumu elementāri, kad
158 lekcijā pasniedzējs jau pats ir gatavojies, viņš ir izlasījis to un atradis to, un/un salicis to visu pa
159 plauktiņiem, viņš kaut kā ieved tādā strupeļā ar to visu. ((mh)) Bet, ja tu pats lasi, tev vēl
160 pašam vēl jāizveido tas, nu, tā kā jāveido konspekts būtu, un tā. Visu tev gatavā veidā iedod.
161 Bet, nu, īstenībā neesmu laikam no tiem, kas baigi lasa papildus literatūru tā. Tā pārsvarā vados
162 tomēr pēc tām () lekcijām. //iesmejas//
163 I: Paldies!
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174

III intervija

Intervija

Intervijas datums 06.04.2003.

I: Intervētājs

D: D

- 1 D: Mani sauc Dace! Un man ir divdesmit divi gadi, un es studēju Latvijas universitātes
2 Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas trešajā kursā ((psiholoģijas)) psiholoģijas
3 ((mhm)).//em// Patiesībā ar savām studijām es neesmu pārāk apmierināta, jo, pirmkārt, kad es
4 mācījos, tad es secināju, ka tas nav pilnīgi tas, ko es gribu, jo //em// daudzējādā ziņā tās
5 mācības, ko mēs mācāmies, ir ļoti akadēmiskas, un viņām ir ļoti grūti redzēt pielietojumu reālā
6 dzīvē. Vai - otrs variants - ir tāds, kad, ka vienu un to pašu lietu mēs mācāmies trīs gadus pēc
7 kārtas - pieņemsim, Elerta apli ... Tos pirmajā kursā ņēma, otrajā un trešajā kursā un būs vēl
8 ceturtajā kursā. Un viņi visiem ir apnikuši galīgi un ..un .. Vēl tad man patīk, ka daži
9 pasniedzēji, pie kuriem, pieņemsim, studenti neapmeklē lekcijas, un tad viņi nesaprašanā ir un
10 tad viņi domā, kad studenti nav tik atsaucīgi, ka neiet uz lekcijām, bet, patiesību sakot,
11 studentiem tās lekcijas ir ļoti garlaicīgas ... Nu, jā ...
- 12 I: Kāpēc viņas ir garlaicīgas?
- 13 D: Nu, pieņemsim, tas, kad, nu, pasniedzējs stāsta, bet viņš nepasaka neko interesantu - viņš,
14 varētu teikt, ka viņš runā un runā, un runā, bet kaut kā iet monotoni. Tas, ko .. tas, ko viņš
15 stāsta, man ir grūti sasaistīt ar dzīvi kopā un redzēt vispār tam tam jēgu kaut kādā ziņā.
- 16 I: Bet tas varbūt ir saistīts ar ļoti svarīgām lietām psihologa profesijā?
- 17 D: Daudzām no tām zināšanām es neredzu, kur -kur es reāli varēšu palīdzēt cilvēkam. Pieņemsim,
18 ja man būs jāpalīdz, es neredzu, kā es, izmantojot tās zināšanas, kā es varēšu palīdzēt cilvēkam,
19 es to reāli neredzu.
- 20 I: Un ārpus profesionālās darbības - vai universitāte dod kaut kādus praktiskus ...?
- 21 D: Droši vien ļoti atk.. - nu, manā ziņā, man šķiet, ļoti attīsta domāšanu. Jo, pieņemsim, mums ir
22 ļoti daudz kas jālasa, un ne tikai latviski, un tad tādā ziņā tas attīsta domāšanu un, pieņemsim,
23 svešvalodas; tad, nu, pieņemsim, referāta rakstīšana, kas ir ļoti pozitīvi. Tikai dažkārt, es
24 domāju, ka daudz pozitīvāk ir tas, ka mums liek kaut kādus seminārus vadīt un referātus rakstīt
25 nekā, ka tur klausies visu laiku lekcijās, jo, kad tu pats dari, tad tu reāli iemācies daudz vairāk.
26 Un tas nenozīmē, ka vajadzētu uzreiz visos priekšmetos katru nedēļu pa desmit referātiem, kas
27 ir nenormāli, bet, nu, jā ...
- 28 I: //mm// Kā par mācību formām - tu nedaudz teici, kad, pieņemsim .. Ar ko atšķiras studijas no
29 mācībām skolā?
- 30 D: Viens tāds pluss skolā bija, ka bija mācību grāmatas. Pieņemsim, nu, šeit praktiski nav mācību
31 grāmatas - ir literatūra svešvalodā, kas, pieņemsim, ja cilvēks nezina labi vai nu krievu, vai angļu
32 valodu, tās ir baigās problēmas, un Ventspils skolā varbūt bija savā ziņā kaut kā, nu, kaut kā
33 savādāk, jo man bija kontroldarbu vairāk, vai kā. Nebija, nebija patstāvīgais darbs tik liels kā
34 šeit ir, nu, kas ir, kas savā ziņā ir pluss. Tai pašā ziņā dažkārt, pieņemsim, nav literatūra latviski
35 un ..un, pieņemsim, man lasīt zinātnisko literatūru angļiski - tas ir diezgan grūti. Un dažkārt nu
36 nav tik daudz tā atsauce no pasniedzējiem, viņi pasaka - nu, jā, jums jāizlasa tādas un tādas
37 grāmatas angļiski, vai tas un tas krieviski, bet viņi nerēķinās ar to, ka, nu, tā nav viegla
38 literatūra, ko var vienā vakarā izlasīt kā kaut kādu romānu.
- 39 I: Kādām būtu jābūt studijām, lai viņas dotu cilvēkam praktiskajai dzīvei, //m// reālajai dzīvei
40 zināmas prasmes?
- 41 D: Viņām ir jābūt interesantām. Pieņemsim, ir tas, kad vajadzētu dot kaut kādus reālus piemērus no
42 dzīves. Pieņemsim, es braukāju uz konferencēm un sarunājos ar daudziem, un man patīk tur tas,
43 kad tie lektori, kas ir, viņi cenšas visu sakoncentrēt.
- 44 I: Kas tie ir par konferencēm un semināriem, teiksim, tas ir ārpus studijām?
- 45 D: Ārpus studijām. Tur ir, nu, tas ir vairāk kristīgie, pieņemsim, pasākumi, bet tur ir ... gan runā
46 par attiecībām, gan par ... Nu, pieņemsim, es biju pēdējā - tur bija padomu došana un tā tālāk,
47 un, pieņemsim, es biju tikai uz stundu semināra padomu došanā, un es tur iemācījos daudz
48 vairāk nekā kaut kādas divas nedēļas studējot savā skolā. Tāpēc, ka, vienkārši, mums pateica,
49 kā lietas jādara, un mēs - reāli grupiņās sadalījāmies, izdiskutējām un beigās vēl pateica, kas
50 mums ir jāievēro. Un to izdarīja, tikai stundas laikā, salīdzinot ar dažiem pasniedzējiem, kuri
51 runā, runā, runā un, nu, viņi izvelk tos, izplet tās visas .. seminārus, nu, tās visas lekcijas, kad,
52 nu, pieņemsim, lekcijām, semināriem, //ē// kur es braucu - tur lektori ir ieinteresēti, lai viņus
53 aicinātu, un viņi visu to pasniedz interesanti, ka tur ir n-tie piemēri no dzīves un, varbūt, tur pat
54 ir vairāk piemēri no dzīves nekā tā teorija ir. Un to tad daudz labāk iemācies, nekā tu klausies
55 teoriju, klausies, klausies, un tad tev n-tie gabali ir jāatceras.
- 56 I: Bet vai tev šajos kristīgajos semināros nav teorijas no Bībeles?
- 57 D: Nē, tur ir teorija, protams, tur ir teorija, bet //em// to teoriju ir vieglāk atcerēties tikai tāpēc, kad
58 ir ļoti daudz piemēru. Nu, pieņemsim, //ē// seminārs par konfliktiem - //em// tur sadalīts trīs

59 tipus kā konfliktē cilvēki, un ..un es tos ļoti vienkārši atceros - tur bija kovbojs, //em// kovbojs,
60 bēdzējs un, kā sauc tos cilvēkus, kuri dzīvoja tanīs te - alās, ne alās, bet //ē// ne čukčas, bet, nu,
61 kā viņus sauc, tajās mājiņās, kas dzīvo ...?

62 I: Nu, nezinu - eskimosi ...

63 D: Ekskimosi, jā - ļoti vienkārši atcerēties, un tieši tā arī cilvēki uzvedas. Pieņemsim, kovboji -
64 viņi iet un ..un dod visu prefī; bēdzēji, skrējēji - viņi vienkārši aizskrien no tās situācijas, jā.
65 Ekskimosi - viņi ieraujas sevī, neko nerunā. Tur reāli piemēri no dzīves, un es to atceros, bet, ja
66 man pateiktu kaut kādus svešvārdus - man būtu jākaļ no galvas, un tad es ļoti bieži studijās
67 mums jākaļ tie svešvārdi no galvas un, nu, tad jāatceras tās definīcijas.

68 I: Nu, tad, salīdzinot to metodiku, ko izmanto kristīgajos semināros, un to metodiku, ko izmanto
69 Latvijas universitātes pasniedzēji, varbūt vari pakomentēt?

70 D: //em// Metodika. ((Nu kā viņi tur stāsta to savu vielu)) Nu, pieņemsim, tas man šķiet, kad
71 semināros tas viņi pasniedz vienkāršā valodā, cilvēkam pieejamā valodā un, bet dažkārt
72 seminārā.., nu, lekcijās ir tas, kad tās lietas daudzreiz sarežģītas pasaka - trīs svešvārdus kopā,
73 un tu jau vairs neko nesaproti, vai, ja tu labi neorientējies tajos svešvārdos. Nezinu, nu,
74 pieņemsim, tas ir, kad pasniedzējs pasniedz savas zināšanas daudz gudrāk, un viņas izklausās
75 daudz labāk, bet viņas ir dažkārt baigi sarežģīti saprast. Un sanāk tā, ka tas ... //m//

76 I: Tu pievērsies kristietībai, jau studējot?

77 D: Jā.

78 I: Vai tu būtu gājusi uz universitāti, uz psihologiem, ja tu jau būtu bijusi iesaistīta savā kristīgajā
79 organizācijā?

80 D: To ir grūti pateikt.

81 I: Kāpēc?

82 D: Iespējams, ka nē.

83 I: Un ko tad tu izvēlētos?

84 D: A to es nezinu. Tāpēc, kad, nežēlīgi sakot, es neredzu īpaši daudz //ē// studijas, kur es varētu
85 reāli sasaistīt ar dzīvi, jo dažkārt, man šķiet, 90% ir teorijas no akadēmiskajām zināšanām un
86 desmit tu vari izmantot praksē. Nežēlīgi sakot. Un psiholoģija ir viens no tiem priekšmetiem,
87 kur vismaz kaut kādā ziņā var sasaistīt ar reālo dzīvi, pieņemsim, runājot par cilvēkiem - man
88 tas palīdzēs saprast.

89 I: Vai tu izmanto tomēr jau tagad kaut ko no tā, ko esi, psiholoģijā esi iemācījusies, un vispār?

90 D: Droši vien. Noteikti. ((Neapzināti)) Nu, es neēju sev līdz un nekontrolēju. Nu, pieņemsim, kas
91 manī ir nelaime - kad es analizēju cilvēkus, kas man pielipis otrajā kursā - mums bija jāanalizē
92 cilvēkus. Redz, tagad es staigāju un dažkārt analizēju cilvēkus, no tā ir diezgan grūti atbrīvoties.

93 I: Nekādas pārmerības un kritikas no tevis es nedzirdu.//smejas// jā. ((Nu, jā.)) Tad man ir
94 jautājums vēl ... par ...() Tātad mans jautājums ir par mācīšanās brīvību - vai universitātē ir tā
95 mācīšanās brīvība, un kā viņu students izjūt?

96 D: //smejas// Tu stāsti tādu nākamo anekdoti - par mācīšanās brīvību. Vislabāk man tas patīk „B”
97 daļas priekšmetos. „A” daļas priekšmeti ir obligāti, „B” daļas priekšmeti ir izvēles priekšmeti,
98 un es neesmu saskaitījusi, cik mums kopā tie „B” daļas priekšmeti ir, bet, nu, varētu būt uz
99 kādiem trīsdesmit. Nu, kopā - sešdesmit četri kredītpunkti. Mums brīvā izvēle ir tāda, ka no
100 tiem kaut kādiem trīsdesmit četriem priekšmetiem mēs varam atteikties tikai no diviem. Kas tā
101 par brīvo izvēli? Manā uztverē, ka to visu nosaukt .. kaut kādiem četriem priekšmetiem var
102 atteikties, vai izvēlēties - tā ir izvēle, bet divus priekšmetus izvēlēties no trīsdesmit. Es
103 atvainojos, tas ir nežēlīgi.

104 I: Vai mācīšanās pati brīvība, studēšanas brīvība, personīgā - kā tā izpaužas?

105 D: Tev ir jādara tas, ko pasniedzējs prasa, un nav/nav tādas ... vispār sava brīvība. Nu,
106 pieņemsim//ē//, nu, ja neuzrakstu to referātu, man ir diezgan maz iespējas to kaut kādi savādāk
107 atstrādāt. Ir pasniedzēji, pie kuriem var, bet vieniem - pie vienas daļas tev tas ir jāizdara, un
108 viena daļa pasaka - tev tas ir jāizdara, tev jāuzraksta tas referāts, un, ja tu to neuzrakstīsi, tad
109 vienkārši nenokārtosi šo kursu. Tas no vienas puses ir nežēlīgi, kad, nu, okey, es esmu gatava
110 samierināties ar četrinieku. Tas jau būtu patīkami - Amerikā ir tā sistēma, kad, ja tu esi
111 apmeklējis visas lekcijas, tev ieliek ieskaitītu kaut vai. Tu neesi izkritis. Bet šeit ir jāapmeklē n-
112 tās lekcijas, jāizdara n-tie darbi un tad tu, tad tu dabū atzīmi.

113 I: Tu esi bijusi Amerikā?

114 D: Neesmu bijusi Amerikā, bet man ir amerikāņu draugi ((mhm)), kuri man par to ir stāstījuši
115 vienkārši. Bet, nu, nu jā, tur daudz, tur droši vien ir patstāvīgi vairāk zināšanu jāapgūst, bet, nu,
116 viņiem viss ir dzimtajā valodā. Dažkārt es domāju, ka Latvijā vajadzētu slēgt Psiholoģijas
117 nodaļu, vienkārši - cik mums ir daudz literatūras latviešu valodā? Viss ir vai nu krieviski, vai nu
118 angļiski. Tur/tur latviski ir kaut kādas definīcijas, kuru patiesumu es pēdējā laikā pat sāku
119 apšaubīt, jo, kad man jāizmanto kursa darbā, tad es skatos - viņas nema', nu, nemaz tik labi
120 neder. Tad ir, nu, tad ir tā, ka tev viss - viss ir jādara svešvalodā.

121 I: Labi, paldies! Viss.

122

123 D: Pirmais jautājums: () Tā ir patiesība - sievietes ir lielākā ziņā ierobežotas, bet tikai, tas ir tikai
124 tāpēc, ka tās ir mūsu sabiedrības normas. Ja mūsu sabiedrībā nebūtu tādas normas, tad sievietes
125 būtu daudz brīvākas, nu,

126 I: Ko kristietība par to saka?

127 D: //em// Vienā ziņā kristietība () tās normas, ka tās nav tik stingras.

128 Otrais, nē - ceturtais jautājums. Es neesmu nepārliecināta, un/un ka kāds tur cilvēks, tas ir, ()
129)nežēlīgi sakot, tas ir lielākais () par kristiešiem, ka viņi (), ka viņi ir vārgi un tā tālāk, un tikai
130 patiesībā stipri cilvēki var atzīt, ka viņi ir vārgi. ()((Labi))

131 //em// Devītais jautājums. Mm ... cilvēki ir dažādi ()tos gadus, kad vecāki sāpinājuši savus
132 bērnus, vai vecāki nepārtraukti pārmet bērniem kaut kādas lietas un līdz ar to šiem bērniem ir
133 grūti izrādīt vecākiem mīlestību un/un cieņu pret viņiem. ((Labi))

134 Trīspadsmitais. () Es nezinu, vai tos/tos cilvēkus smagi jāsoda. Tā ir viņu, tā vienkārši ir
135 psiholoģiska slimība, jo homoseksualitāte iedzimst, ja nemaldos, divos procentos, varbūt
136 mazāk, un tā ir, patiesībā tā ir psiholoģiska trauma bērniņā. Un nevis ... Vai tas būtu jāsoda? Nu
137 ... Vienkārši tiem cilvēkiem ir psiholoģiski jāpalīdz.

138 Četrpadsmitais. Mm ... Ne vienmēr vajadzīgs ir priekšniecības paskaidrojums, jo cilvēkam ir
139 jādod brīvība //em// izvēlēties //em//, nu, kā viņš pats tās lietas var darīt, jo, ja viņam būs
140 nepārtraukti konkrēti ierobežojumi no/no priekšniecības, tas viņam, tas/tas viņš zaudēs kaut
141 kādu motivāciju varbūt. Varbūt vajadzīgs vairāk iedrošināt no priekšniecības puses un dot
142 cilvēkam lielāku brīvību.

143 Piecpadsmitais. Perfekti. //smejas// (Tas nozīmē - jāsmejas?) Tas ir perfekti - tā kā pateikts - tā
144 kā es domāju, ka tur pārāk daudz to/to ((Āā)) n-to () teorētisko lietu, kad nu, praktiski dažkārt
145 nepasaka, kā mēs/ kā mēs varam palīdzēt cilvēkam, vai dažkārt kā mēs varam tiešām tās lietas.
146 Tiek apskatīta dažkārt problēma, bet netiek apskatīts, kā viņu tiešām atrisināt vai, nu, jā -
147 vienkārši lietas apskatītas.

148 Divdesmit pirmais. Es nezinu, vai tas ir svarīgākais tikums, bet tas diezgan svarīgi, kad //em//
149 kad bērns saprot, kas ir viņa autoritāte un vislabāk, ja, pirmkārt, viņa pirmā autoritāte ir viņa
150 vecāki, no kuriem viņš ņem visus piemērus, jo savā ziņā, kad, ja, pieņemsim, autoritāte ir tas,
151 kas, tā, kas var atstāt iespaidu uz bērnu, un dažkārt, nu, pieņemsim, ja cilvēks nav vairs
152 kontrolējams, tad autoritāte kaut ko var izdarīt, bet, ja viņam nav nekādas autoritātes, tad
153 cilvēks vienkārši paliek nekontrolējams.

154 Divdesmit sestais. Man jāizlasa viss tas pantiņš arī? ((Mhm)) Tagad droši vien, ka būtu vislabāk
155 - skaļi. //nopūta// ((Kuras no tām īpašībām - trīs no tām uzskaitītajām būtu tās svarīgākās
156 cilvēkam?)) Es te uz lapiņas uzrakstīšu. Pirmkārt, es atzīmētu *mīlestību pret apkārtējiem, labs
157 raksturs* //em//, tāpēc, kad //em// tādi cilvēki ir, pirmkārt, daudz vairāk cienīti, otrkārt, //em//
158 kāda jēga, pieņemsim, no augstām zināšanām, ja tu nevari kādam palīdzēt ar tām? Ja tu viņas
159 tikai glabā sevī, vai saraksti kaut kādas augstas grāmatas, bet nevienam no tā nav ne silts, ne
160 auksts. Tad, //em// noteikti ir *emocionālais izteiksmīgums, dvēseles, sirds siltums un
161 komunikabilitāte*. Tas ir - cilvēks ir atvērts pārējiem, tad //em// - viņš ir atsaucīgs pret citu
162 cilvēku jūtām, nu. Es zinu, ka ir vajadzīgs saprāta spēks, bet es nezinu, vai ir vajadzīga
163 nopietnība. Protams, savā ziņā ir vajadzīga nopietnība, bet arī humora ir vajadzīgs. ()

164 Divdesmit astotais. Nu, ir daži cilvēki, kuriem ir tāda tieksme, viņi nespēj ieraudzīt vairs dzīvē
165 neko pozitīvu un tad viņi grimst, grimst zemāk un tikai pieprasa labumu no citiem cilvēkiem, un
166 viņi vairs nemeklē kaut kādu enerģiju sevī. lai turpinātu iesāktās lietas.

167 Divdesmit devītais. Nee, ne vienmēr. Es esmu sastapusi ar daudziem cilvēkiem, kuriem
168 personīgais labums nav pirmajā vietā. ((Nu, labi)) Nu, jā, cilvēks () kaut kādi savu labumu
169 vispirms.

170 Trīdesmit otrs. Pilnīgi piekrītu.

171 Trīdesmit sestais. Ā, tā savā ziņā arī ir patiesība, ka daudzi cilvēki daudz vairāk runā,
172 nekā/nekā strādā, kad, teiksim, mūsu politiķi - viņi tikai runā un runā, bet reāli lietas viņi
173 nedara, un, patiesībā, ja gribētu viņi daudz/daudz ko varētu izdarīt.

174 Četrdesmitais. Mm, es nezinu, vai problēmas tiek atrisinātas, problēmas tiek atrisinātas, ieviest
175 augšā kārtību, un tas ir normāli, ka katrā sabiedrībā ir krāpnieki, plānprātiņi un tā tālāk. Tas
176 vienkārši ir normālais sadalījums.

177 Četrdesmit divi. Ja, ja atgriezīsimies viduslaikos, kas tagad cilvēki ir, nekādā gadījumā, //em//
178 nu, tiem cilvēkiem ir vajadzīgs sods, bet tai pašā laikā viņiem ir vajadzīga palīdzība, jo, nu,
179 cilvēks kaut ko tik šausmīgu - viņš nedara vienkārši tāpatās, viņam ir, viņam ir kaut kādas, kaut
180 kādas emocijas, nu, kaut kādas psiholoģiskas problēmas bērniņā - viņš pats ir ietekmēts, vai viņš
181 to ir redzējis, vai viņš vienkārši nezina, kā tas otrs cilvēks jūtas. Viņam ir vajadzīga palīdzība.
182 Nezinu, vai var uzticēties tādā ziņā. ((Kurš tas ir jautājums?)) „*Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav
183 spējīgs tieši skatīties jums acīs.*” Ē, cilvēki, kuri nav pārliecināti par savu, viņi arī nevar
184 paskatīties acīs, jā, nu, jā, bet tas nenozīmē, ka viņiem nevar uzticēties. ((mhm))

185 I: Paldies!

186

IV interviija

Intervija

Intervijas datums: 18.03.2003.

I: Intervētājs

B: B

- 1 B.: Man ir divdesmit viens gads un studēju psihologu Latvijas universitātē trešajā kursā.
2 //ē/ Nu, tā, pirmais jautājums - „Kādu dienu var izrādīties, ka astroloģija spēj izskaidrot daudz
3 vairāk, nekā mēs iedomāsimies.” Man jāsaaka vai piekrišu vai nepiekrišu. //m// Nepiekrišu. Nu,
4 es uzskatu, kad tā, tā ir zinātne, bet/bet, bet/bet, nu, nespēj daudz progresēt, jo/jo aizceļot uz
5 tālām zvaigznēm nevar, un cik var izpētīt no šejienes, tik arī ir izpētīts. Tā. (()) ()
6 „Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sieviete ir pakļauta lielākiem ierobežojumiem zināmās
7 lietās, kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.” Nu, tas //ē// tas nav dabiski, tas ir
8 likumsakarīgi, un tas ir veidojies tur visādi, nezinu, nu, vēstures ietekmē. Nu, situācija tāda
9 bijusi ir, nu, saglabājusies šodien, daudzi stereotipiski domā un rīkojas, nu, tur ir arī kaut kādi
10 ierobežojumi.
- 11 I.: Bet principā? Piekrišu tam, vai daļēji piekrišu?
- 12 B.: Daļēji piekrišu. (())
13 „Mūsdienās pārāk daudz cilvēku dzīvo pret dabisku, pārāk izsmalcinātu dzīvesveidu, mums
14 nepieciešams atgriezties pie tradicionālām vērtībām, pie aktīvāka un enerģiskāka dzīvesveida.”
15 Nu, //iesmejas//ē// nu, arī daļēji piekrišu. Es katrā ziņā neuzskatu, ka jāatgriežas pie
16 tradicionālām vērtībām, bet es uzskatu, ka vajadzīga aktīvāka un enerģiskāka dzīvesveida
17 piekopšana. ((Kāpēc?)) Tāpēc, kad //em// cilvēka ķermenis radīts tā ir, ka viņam nepieciešamas
18 kustības, un/un/un mūsdienās arī, kur valda, nezinu, konkurence un izdzīvo spēcīgākais, un, ja
19 tu neesi aktīvs un neko nedari, tad, tad, jā.
20 „Mūsdienu baznīca ar tās dažnedažādiem priekšrakstiem, ar tās liekulību neapmierina dziļi
21 reliģiozus cilvēkus. Tas ietekmē galvenokārt naivus un par sevi nepārlicinātus, nekritiskus
22 cilvēkus.” //m// Nu, arī it kā daļēji piekrišu. Nu, ir daļa cilvēku, kas tiešām iet uz, uz baznīcu,
23 lai tur, nu, tādi, kas ir tie nepārlicinātie un nekritiskie, kam, kas meklē tur it kā glābiņu, un arī
24 ir tādi, kas vienkārši ir, nu, ir reliģiozi, nu, vecāku ietekmē un audzināti tā, un es viņus
25 neuzskatu par/par dziļi reliģioziem vai tur galīgi nepārlicināti, vienkārši viņš ir pārliecināts par
26 to un viņš tic vienkārši ticības pēc.
27 Un nākamais -, „Kad tiks galā ar saviem ārvalstu ienaidniekiem, mums jāsakoncentrējas uz
28 cita veida cilvēku ienaidniekiem - tādiem kā žurkas, čūskas, kukaiņi.” Nu, pirmām kārtām, es
29 tam daļēji it kā piekrišu, no otras - nedomāju, ka mums kaut kādi ārvalstu ienaidnieki, bet //ē//
30 nu, tas tām žurkām, čūskām, kukaiņiem - nu, es domāju, tas vienkārši ir //em// nu, nu, sanitāri,
31 sanitārisms, nu, tā viņu, nezinu, tā, tā, nezinu, tīrības kaut kāda tur st-stadija, es nezinu, (()) jā
32 jā, nu, žurkas, protams, ir galvenais kaut kādu slimību pārnēsātāji tur, čūskas - mazākas, es
33 uzskatu, kad, nu, čūskas ir tomēr nozīmīgs, nu, tas barības ķēdes posms, un, nu, kukaiņi,
34 kukaiņi - kas ir kukaiņi - vai tie ir tarakāni, prusaki, tad, nu, nu, tie arī iz-iznēsā, nu, visādas
35 slimības, vai arī, ja tas tiešām odi kaut kādi, tas arī, nu, barības ķēdes posms, kurš/kurš, nu,
36 nevajadzētu to pārraut un pārveidot kaut kā.
- 37 I.: Kas ir barības ķēde?
- 38 B.: Nu, kukainis apēd, varde apēd kukaini, vardi apēd savukārt tas un tā. Un, ja kaut kāds posms
39 iztrūkst, tad visa tā sistēma jūk kopā.
40 „Kā likums uzticēšanās kādam noved pie necieņas.” Nu, nepiekrišu šitam te. Nu, es uzskatu, ja
41 es izvēlos to, kam uzticēties, tad arī, nu, nekāda necieņa nevar sanākt. Ja jau ir, izvēlās kārtīgs
42 cilvēkus, nu, nu, personīgi es uzticos tiem, kuri ir it kā, nu, atlasīti, izturējuši konkursu.
43 //iesmejas// Un tā, tā kā es nebaidos, ka tas mani var novest pie necieņas.
44 //khm// „Publiski būtu jāizvairās no lietām, kurām, kuras citiem šķiet nepareizas, kaut arī tu
45 pats zini, ka patiesībā tās ir gluži normālas lietas.” Nepiekrišu, es uzskatu, ka dzīvojam brīvā
46 valstī, katram ir tiesības izteikt savu viedokli, lai arī cik viņš nepareizs pārējiem liktos.
47 //ē//m// Astotais tagad, ja? //mhmv// „Progresīvās audzināšanas galvenā vērtība slēpjas bērnam
48 dotajā lielajā brīvībā, izpaužot dabiskos impulsus un vēlmes, kas parasti izsauc nepatiku tajos
49 cilvēkos, kas ir saistīti ar vidējām aprindām.” Nu, es //ē// uzskatu, ka bērni jāaudzina, nu, jā ar
50 to, kad viņam dota brīvība uzskatos un, bet/bet es nezinu, vai tas izsauc nepatiku //ē//cilvēkos.
51 Nu, tas var būt kaut kā saistīts, nu, ar kaut kādām, nu, kaut kādām arī paaudzēm citām,
52 kur/kur/kur tika audzināts, nu, nezinu, kur ir tā vis, nu, ierobežoti bērni viskautkā, un/un tur/tur
53 tā, nu, tā es vispār atbalstu tā. Nu, protams, tur jābūt ir kaut kādiem minimāliem
54 ierobežojumiem. lai viņš tur tiešām tur. (), piemēram, ja grib izvairīties musorņiku. tikai tāpēc,

55 ka viņam interesē, nu, tad bišķiņ jau tomēr, nu, tā vajag pateikt, kāpēc nedrīkst.
56 //m// „Patiesu nicinājumu ir pelnījis tas, kurš attiecībās ar vecākiem pastāvīgi neizrāda
57 mīlestību, pateicību un cieņu.” //m// Nu, es domāju, ka es šim te nepiekrītu, jo, nu, tas atkarīgs
58 no vecākiem ir, ja, nu, kā tur, nu, protams, kaut kādām reliģijām vai kaut kāds tur bauslis
59 par/par vecāku cien-cienīšanu, bet/bet, //ē// nu, es uzskatu, ka, ja vecāki audzina nepareizi savus
60 bērnus, tad viņiem nav nekāds pienākums viņus tur mīlēt, izteikt pateicību un izrādīt cieņu. Es
61 domāju, nu, (), kā vecāki rīkojas, tā arī bērnam pieaugot tur arī rīkoties, bet, bet //em//, nu, ja
62 viņš to pats nejūt, tad viņam tas, tad arī, nu, tas, to nevar uzlikt - mīlestību nevar uzlikt kā
63 pienākumu. Tas ir, ja tu to jūti, tad/tad tā ir, nu, bet, ja tā ir pienākuma pēc, tad tā nav nekāda
64 mīlestība.
65 //m// „Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte. Mums jābūt gataviem uz pastāvīgu pārmaiņu,
66 konfliktu un apvērsumu periodu.” //m// Piekrītu par to, ka valda nestabilitāte, bet //em// es
67 nedomāju, ka jābūt gataviem uz pastāvīgām pārmaiņām, konfliktiem un apvērsuma periodiem,
68 tāpēc kad //em// nu, visu paredzēt nav iespējams, un, ja cilvēki pastāvīgi dzīvo kaut kādās bailēs
69 un kaut kādā nedrošībā par nākotni, tad/tad tas neļauj pilnvērtīgi baudīt šodienu.
70 //m// „Ziņas par kara zvēriņām Čečenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.” Uzskatu, ne
71 nē, šim nepiekrītu, jo es uzskatu, kad //m// nu, kad tieši otrādi ir - ka par maz, ka mēs nezinām
72 īsti patiesību, cik ir drausmīgi viss tas bijis.
73 „Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par īpašu samaitātību. //iesmejas// Šī
74 dzīvesveida piekritēji ir smagi jāsoda.” //m// Es uzskatu, ja šādi cilvēki //em//, nezinu, kaut kā
75 neapdraud apkārtējos, ja viņi tur pulcējas tur savā klubā, nu, ja viņi nevienam pāri nedara, tad
76 arī viņiem nevajadzētu pāri darīt, bet/bet, //ē// nu, ja viņi tur, nu, es uzskatu, ka viņiem vienmēr
77 jābūt tiem minoritātei, ja viņi centīsies panākt, kad/kad viņi/viņi, kad viņi būs tā ((mažoritāte))
78 mažoritāte, jā, tad/tad tā, nu, tad tā nevajadzētu būt.
79 //m// „Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena iemesla dēļ.”
80 //m// Nu, es nepiekrītu, es uzskatu, ka šis ir, nezinu, viens no spilgtākajiem //em// stereotipa
81 piemēriem.(()) Nu, ņemot sevi par piemēru? //iesmejas//m// Nezinu, varbūt vienīgi kaut kāda
82 taisnības izjūta, ka, nu, tā tam nevajadzētu būt, nu, katrā ziņā ar mani tā nav.
83 „Vājprāts dažrei-dažkārt var būt arī prāta pārpūles sekas.” Mjā, protams. (()) //m// Es
84 nezinu, vai pierādīts, bet, nu, tāds uzskats //em// valda nevis //ē// tikai sabiedrībā, bet arī
85 psihologu vidū. Nu, piemēram, nu, () nu, ņemot vērā, kā psihologi strādā paši, kādos
86 apstākļos, nu, viņi/viņi uzskata, kad, lai pilnībā spētu cilvēkam palīdzēt, viņiem ir jāiejūtas tā
87 cilvēka otra ādā, bet, līdz ar to, ja tu iejūties tā cilvēka ādā, tu arī pats sāc, nu, tā kā sajust, tev
88 jāsajūt ir tās īpašības, nē, bet emocijas visas, kādas ir. Un, ja tu pārāk daudz to dari, un pārāk
89 maz ir, nu, relaksācijas, atpūtas, aizmīšanās no/no darba, tad/tad tas var vien ietekmēt arī tādā
90 veidā.
91 I.: Labi, paldies.
92 B.: Lūdzu.
93 I.: Tagad pastāsti, lūdzu, par savām studijām, īpaši izceļot to, kas tev personīgi nozīmīgs studiju
94 procesā, tās prasmes, piemēram, kuras tu vari izmantot, lai realizētos dzīvē.
95 B.: //em// Nu, labi, sāksu ar pozitīvo. Pozitīvs, manuprāt, ir tas, kad //ē//nu, pasniedzēju vecums,
96 varētu teikt tā, kad tā, nu, manuprāt, nezinu, kaut kādus vai nu pāris, vai nu vairāk cilvēki ir
97 tādi, kas vēl mācās te magistratūrā, bet, nu, jau māca bakalauristus, un/un/un man liekas, ka tas
98 ir, nu, nezinu, slavējami, ka tas ir labi, ka cilvēks vēl //ē// nav paspējis //ē// nu, aizmirst to, kas ir
99 iemācīts, jau, un/un/un, ja viņš ir jauns, tad viņam ir arī, droši vien, savādāka vērtību sistēma,
100 un, nu, tas //m// tas ir tas pozitīvais, un arī, //em// nu, cik es zinu, nu, vienu pasniedzēju tādu,
101 kas ir, nu, gados jau, diezgan pieklājīgā vecumā, un/un/un bet, //ē// arī viņas //ē// nu, tas
102 mācīšanas stils, nu, nav kā varētu iedomāties, kā varētu būt viņas gadu cilvēkam.
103 I.: (())
104 B.: //mm// Tieši tas pozitīvais kā izpaužas, jeb izpaužas //m// citiem?
105 I.: Nē, nu, kāds būtu viņas vecumam atbilstošs mācīšanas stils?
106 B.: Vai arī man labs raksturojums tiem, tām divām grupām kopējām pazīmēm tas, kad ir, nu,
107 pārākuma izjūta, nu, tāda - tas pats, uzrunāšana uz tu bez iepriekšēja kaut kāda ierosinājuma no
108 manas puses, jeb piek-, jeb piekrišanas došanas, //em// un vairāk arī tāda tā kā, nu, vienveidība
109 tā/tai/tai stāstāmajā, bet, nu, bez tā netiek apgūts nekas jauns, netiek, man liekas, pētīti kaut
110 kādi, nu, pēdējie atklājumi kaut kādi un/un, man liekas, tur ir tā, kad vienas zināšanas ir, nu,
111 iegūtas un tad arī to/to tikai stāsta un neko jaunu nemācās klāt, un varbūt kaut kas jau no
112 stāstāmā sen ir zinātniski pierādīts un apgāzts, bet, nu, nu, es nezinu, nu, es uzskatu, kad/kad
113 vajag //ē//zināšanas visu laiku papildināt, ka nevar stāstīt vienu gadu to pašu un/un nākamajā
114 gadā to pašu.

115 //em// Kas vēl, nu //m// neapmierina tas, kad //em// liels procents tie, kas mācās, izbrauc cauri,
116 kad/kad, nu, neiegūst nekādas zināšanas. () ja/ja teorētiski uz pasaules ir viens procents
117 iedzīvotāju, kam ir augstākā izglītība, tad, nu, manuprāt, nu, no tā viena procenta kaut kāda
118 ceturtdaļa ir tāda, kas/kas, nu, kas būtu cienīga saukties cilvēks ar augstāko izglītību, jo/jo, nu, it
119 kā Latvijas universitāte tur baigi progresīvā mācību iestāde, bet//m// es domāju, ka tik un tā te
120 notiek, nezinu, blēdības - norakstīšanas un/un/un/un savādākas visādas neatbilstošas darbības,
121 lai/lai sasniegtu neatbilstošu arī vērtējumu labāku. //em// Kā to varētu novērst? Es nezinu, kā to
122 varētu novērst. Domāju, ka tas ir arī, nu, pasniedzēju vaina, protams, jo/jo, teiksim, no savas
123 pieredzes, //ē//nu, it kā atkarīgs jau, protams, no katra cilvēka paša, kā viņš mācās, bet/bet //em//
124 tiek //ē// skatīts vairāk //em//nu, it kā tās //m// atzīmes, ja man ir lielākā daļa no tādiem
125 priekšmetiem ir, kur ir - es dabūju kaut kātais eksāmenos, mācos tikai eksāmeniem, kad es, nu,
126 eksāmens beidzas, es tās zināšanas esmu aizmirsis, lielāko daļu vismaz. Nu, ka tas ir, nu, nu
127 tāda ir atmiņas tā/tā uzbūve, kad lielākā daļa tiek aizmirsta, ja tu regulāri neatkārto, bet, nu, ir
128 arī tāds priekšmets, kur es nekā nesaprotu un esmu dabūjis astoņi.
129 I: (())
130 B.: Tas saistīts, ka es dabūju astoņi, ka es nekā nesaprotu?
131 I.: Gan tas, gan tas.
132 B.: //m// Tas, ka nesaprotu //em// pasniedzējas darbu, tas, ka es dabūju astoņi ar manu vēlmi dabūt
133 labu atzīmi, un/un/un, lai to dabūtu, man, protams, bija jā-jālieto negodīgi paņēmieni, bet //ē//
134 sirdsapziņa par to man negrauz, tāpēc kad es nejūtos vainīgs, ja pasniedzējs nemāk savu darbu
135 izdarīt, tad neko - sorry. Tā.
136 I: (())
137 B: Kādas - turpmākajā dzīvē? //em// Viss, kas man ir mācīts par saskarsmi, tas, man liekās, ir
138 visvisvisnoderīgākais, kas man derēs //ē// nu, neatkarīgi vai es mācīš/-vai es strādāšu par
139 psihologu vai nē, vai/vai vienkārši, to var izmantot arī ikdienā, vienalga, kur tu atrodi - vai
140 darbā, vai nu/vai kur. Un/un un tās pasniedzējas ir //ē//, nu, atstājušas, nu, tādu, nezinu, iespaidu
141 par to, ka vi/ka viņas zin, ko viņas stāsta, un/un/un arī tas man palicis ir atmiņā, nu, tā diezgan
142 normāli. Arī tas izskaidrojams ar/ar to atmiņas, nezinu, uzbūvi, tā, ka, nu, protams, cilvēks
143 atcerās labāk to, kas viņam pašam interesē. Un/un/un, ja, ja man ir, nu, ja es saprotu to, to
144 saistību, ka tas man noderēs ikdienā, nu, protams, ka tas ir, nu, iekšēja motivācija tam
145 mācīšanās procesam, un to atceros labāk.
146 //m// hm// Nepilnības vēl kaut kādas. Un ir arī tādi priekšmeti, ko, kas man nebūs vajadzīgi
147 dzīvē, vienalga kādā psiholoģijas jomā es strādāšu, jo/jo, nu, runājot, teiksim par statistiku,
148 tāpēc, nu, ir izgudrotas programmas, lai/lai, nu, lai/lai cilvēks varētu nodarboties, likt savu
149 enerģiju kaut kur citur nevis/nevis //em// sēžot un vienkārši rēķināt matemātiku.
150 Nu, nu, tad tas ir baigi viegli ielikt vienkārši rezultātus iekšā un/un viss - koeficientus aprēķina,
151 nu. Man nav jāzina, kas ir Pīrsons, kad viņš to ir izgudrojis to savu koeficientu, un kā viņš to
152 formulu tur atklājis, nu, es domāju, ka tas, nu, nevajadzīgi. Galvenais man jāzina, kad/kad ko ar
153 viņu var izrēķināt un tas arī būtu viss, nevis tur kaut ko baigi padziļināti mācīties. Kas vēl?
154 //iesmejas//em// Pozitīvs, pozitīvs, pozitīvs....
155 //m//Par plānošanu domāts?
156 I: (())
157 B: Nu, pozitīvs, nezinu. () Ja neskatās konkrētus tos/tos mācību priekšmetus, nu, tas tiešām ir
158 normāli, kad, nu, dažreiz jau, protams, netiek ievērota tā prasība, ka jābūt vienai dienai, kas ir
159 domāta bibliotēkas apmeklējumam, nu, protams, ka to neviens neizmanto bibliotēkas apm-
160 apmeklējumam, bet, nu, bet, nu, tā tas ir vajadzīgs, un/un, nu, tāds, nu, ja pārāk daudz darbs un
161 nav atpūtas, tad/tad, nu, nav, zūd tā produktivitāte, ja ir, ja nav sabalansēts tā attiecīgi, un/un,
162 bet, nu, pagaidām, man liekas, tikai vienā semestrī mums ir bijis tā, kad jā mācās visas piecas
163 dienas, kaut gan, nu, it kā ir, nezinu, nezinu, kur tas rakstīts, bet, nu, it kā esot tā, ka Latvijas
164 universitātē jābūt ir vienai dienai brīvai. //m// Kas vēl?
165 I: (())
166 B: Par eksāmeniem? Ar eksāmeniem, nu, man liekās, nu, ir arī normāli ir, un arī, protams, ir tā, ka
167 dažreiz tas likums, ka jābūt ir starp eksāmeniem kaut kādām trijām dienām, man liekas, nu, ir
168 bijis tā, ka ir viens eksāmens, nākamajā dienā otrs, bet, nu, tas man it kā nav traucējis. Bet, nu,
169 es jau uzskatu, ja ir, ja ir rakstīts, tad pie tā arī vajadzētu pieturēties.
170 I: Ar ko atšķiras mācības universitātē no mācībām skolā?
171 B: Vidusskolā? ((mh)) Nu, ir lielāks respekts jūtams pret pašiem studējošiem nekā skolā, nu,
172 tiesības vairāk ir, un/un atšķiras vēl ar to, kad //em// nu, jā, kad runā studenti //m// ir tā, kad
173 pasniedzējs, teiksim, kaut ko nav lasījis, bet //ē// seminārā kāds uzstājas ar kaut ko citu, ko viņš
174 izlasījis, ko pasniedzējs nezina, un tad var uzzināt vēl kaut ko, ko pasniedzējs nestāsta. Skolā

175 mēs dzirdam par matemātiku tur vienu viena pasniedzēja uzskatu, un tas arī viss. //m//ē//ā//
176 Vidusskolā arī, nu, tas ir, augstskolā tiek //e// nu, vairāk balstīts uz pašu cilvēku tur, ne-neviens
177 pakaļ neskrien it kā tev tur tas jāizdara, tas jāizdara, nu, tas, man liekās, ļoti pozitīvi, kad, nu,
178 nu, ja cilvēks ir ticis līdz augstskolai, tad viņam ir jābūt //hm// patstāvīgam, viņam ir jāplāno
179 pašam savs laiks. Tā kaut kā.
180 I: Paldies.
181 B: Lūdzu.
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204

V intervija

Intervija

Intervijas datums: 20.03.2003.

I: Intervētājs

D: Z

1 Z.: Man ir divdesmit viens un es mācos psihologos trešajā kursā.
2 „*Tas, kuram ir ()* ((Trīsdesmit piektais)) *sliktas manieres, ieradumi un audzināšana, nevar*
3 *gaidīt, ka viņu sāks cienīt kārtīgi cilvēki.*” Nepiekrītu. Nepiekrītu tādā ziņā, ka //em//, tāpēc,
4 kad //jāpaskaidro kāpēc?//((mhm)) Nepiekrītu tādā ziņā, kad man nepatīk, ko nozīmē *kārtīgi*
5 *cilvēki*, kad, labi - varbūt viņi izskatās ļoti kārtīgi cilvēki, bet, nu, tas nav rādītājs, ka viņiem ir
6 labas manieres, nu, tad tādi ... Varbūt var tālāk iet? ((Nu, labi))
7 „*Lielākā nelaime ir tā, ka cilvēki mūsdienās pārāk daudz runā, bet pārāk maz strādā.*”
8 //iesmejas// Mm// Savā ziņā pie- Var būt arī tā, ka, nu, daļēji piekrītu? ((mhm)) Jā, nu, daļēji es
9 piekrītu, ka ir jau tā, ka daudzi, tiešām daudzi runā par visādām lietām, bet/bet, kas ir tas, ko
10 viņi reāli izdara? Reizumis par to var pastrīdēties. ((Un kur ir tā ...)) Nu, tāpēc, kad //ē// es
11 tomēr uzskatu, ka par lietām ir jārunā un daudz jārunā, un, ka ne vienmēr var to izdarīt, bet var
12 to izrunāt. ((mhm)) Tā tādā ziņā es piekrītu //iesmejas//, ka var tā arī būt, tas, ka var daudz
13 runāt.
14 Tad „*Jaunatnei dažr- jau //pauze// Jā, nu, kad piekrītu tādā ziņā, kad, nu, ka tieši jaunībā tev*
15 *vajag, ka tu visu vari izmainīt un kad viss ir iespējams, un, kad tu pieaudz un saproti, ka tas, nu,*
16 *nav nemaz tik vienkārši, ā, bet ... Nu, es nepiekrītu tādā ziņā, ka var jau arī nenomierināties,*
17 *ka nav jānomie- jānomierinās, tas ir katra pašā. Tad/tad atbilde ir - nē, nepiekrītu. (())*
18 //mhm// Trīsdesmit septiņi tas ir. Tad ir //ē// trīsdesmit astoņi „*Jaunatnei vairāk par visu ir*
19 *nepieciešama stingra disciplīna, stingra apņēmība un gribasspēks, lai strādātu un cīnītos*
20 *ģimenes un tēvijas labā.*” //em// Nepiekrītu. //em// Tādā ziņā, kad ne visiem tā disciplīna ir
21 vajadzīga, ne visiem tas palīdz, respektīvi, varētu būt tieši otrādi, kad tieši ar to disciplīnu, ar to,
22 ar to kaut kādu piespiešanu var sanākt pilnīgi pretējs efekts, ka viņam tieši tā tēvija un tā
23 ģimene, un tas viss pilnīgi nebūs vajadzīgs.
24 () Trīsdesmit deviņais „*Runājot par valdību, jāatzīmē, ka cilvēki ir muļķi, kas pēc savas dabas*
25 *vai arī aplipinājušies ar vājpātīgām idejām.*” // smejas//em// Nav jau muļķi //smejas//,
26 nepiekrītu. Bet arī - daļēji. Varbūt tomēr, kad ir jau taču pierādījies tas, ka cilvēki diezgan bieži
27 pakļaujas kaut kādām idejām un ir spējīgi nonākt kaut kādu līderu vadībā, un pakļauties tomēr.
28 Bet, nu, nē, nepiekrītu tam. //smejas//
29 Ā, četrdesmit „*Liela daļa no mūsu sabiedrības problēmām tiktu atrisinātas, ja mēs atbrīvotos*
30 *no asociāliem elementiem - krāpniekiem un plānprātiņiem.*” Neatrisinās. Nē, nepiekrītu. //m// Jo
31 //hm//neatrisināsies tādēļ, ka, jo, nu, tad mums būtu //smejas// jāatbrīvojas no ļoti daudziem
32 cilvēkiem, jo/jo, nu, kā, nu, piemēram, pirmām kārtām, viņi/viņi būtu, un arī, nu, ko nozīmē
33 plānprātiņi //ja//? Katram tā uzvere - vienam varbūt viens liekas plānprātiņš, otram/otram ...
34 Katrs mēs uztrauc-, nu, tad būtu ļoti daudz cilvēku, un viens no otra sāktu atbrīvoties.
35 „*Ja kādam ir problēmas, tad viņam (()) nevajadzētu par tām domāt.*” // Būtu jāpievēršas
36 *daudz patīkamākām lietām.*” //smejas// Nu, nē, nepiekrītu. Tad, //em// nu jā, es jau vienkārši,
37 es jau tagad jau esmu gan jau tā ievirzīta, kad es tomēr uzskatu, ka tām problēmām ir jādomā,
38 par tām/par tām/par tām ir jārunā, un tās ir jārisina. Nu, kad, //em// nu, jā, ka patiesībā jau, kad
39 jau tu arī centies pievērsties kaut kādām patīkamām lietām, tad tās vairs nemaz neliekas tik
40 patīkamas, ja tev ir kaut kāda problēma, kas tevi visu laiku nomāc.
41 Tā, četrdesmit otrais tagad ir, jā - „*Seksuālie noziegumi, tādi kā izvarošanas un vardarbība pret*
42 *bērniem, ir pelnījuši vissmagāko sodu. Nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēšanu vai*
43 *vēl ko bargāku.*” //mm// Jā, man tagad tā, jā, protams, kad es, jā, protams, kad es to
44 neattaisnoju, bet, nu. Nu nē varbūt tā. Nē, es nepiekrītu tādā ziņā, kad varbūt, nu, tos publiskos
45 sodus varbūt tomēr varbūt nevajadzētu, bet tas, ka tiem, //ē// tas, ka tiem sodiem/sodiem ir jābūt
46 ļoti bargiem, nu, tādā ziņā, varbūt ne gluži nāves sodiem, bet ļoti, nu, bargi tādā ziņā, ka tas
47 laiks ir, nu, nu - bargiem. Pietiks.//iesmejas//((mhm))
48 Tā. To es piekrītu. () Četrdesmit trešais - „*Šodien cilvēki arvien vairāk iejaucas tajās jomās*
49 *citu dzīvē, kam visādā ziņā jābūt privātām.*” Jā, taisnība, piekrītu, kad īstenībā ir tā, kad/ kad
50 var just to, ka daudzas lietas ir diezgan, nu, jaucās cilvēki citu dzīvē - tas/tas ir, tas tā ir.
51 () Četrdesmit ceturtais - „*Grāmatās un filmās ir jāpievēršas ne tik () daudz dzīves netīrajām*
52 *un skumju ainām, bet gan jākoncentrējas uz izklaidējošām un cēlām tēmām.*” Nē, nepiekrītu.
53 Nepiekrītu tādā ziņā, kad //em// varbūt citreiz arī tas, kad ir tās skumjās ainas, tad, ja arī kādam
54 cilvēkam ir grūti dzīvē, tad viņš, jo, ja rādīts tikai to gaišo, viņš sāks domāt, ka ar viņu kaut kas

55 nav kārtībā, ka viņam ir grūti un ka viņam ir skumji, kad visur valda tikai priecīgie, ka jābūt
56 priecīgam, kaut kā sāks, nu, at/atgrūst tās emocijas.
57 Četrdesmit piektais - „*Cilvēki principā iedalās divās grupās - vājajos un stiprajos.*” () Nu,
58 nepiekrītu. Nē, tāpēc kad varbūt, nē, var būt arī, man liekas, ka trešā grupa, kas var būt gan
59 stipri, gan vāji, nu, tas, kas/kas ir stipri un nebaidās būt vāji, un tad, ja viņi ir vāji, nu, viņi
60 nebaidās no tā, ka viņi var būt arī reizēm vāji. Tāpēc es varbūt nepiekrītu, ka tik strikti divās
61 grupās.
62 „*Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav spējīgs tieši skatīties jums acīs.*” Nepiekrītu. //iesmejas//
63 Nepiekrītu tādā ziņā, kad , nu, jā, ir drausmīgi daudz ir kautrīgu cilvēku, taču ne vienmēr, ne
64 vienmēr tā neskatīšanās acīs var būt ar to, ka viņš kaut ko slēpj vai melo, vai/vai tādā ziņā.
65 Četrdesmit septiņi. „*Neviens normāls, vesels, kārtīgs cilvēks nav spējīgs pat iedomāties*
66 *apvainot kādu savu tuvu draugu vai radnieku.*” Apvainot? Nepiekrītu tādā ziņā, kad ir spējīgs,
67 un apvainot/apvainot jau arī par kaut ko konkrētu un patiesu var apvainot. Nu, tad tas it kā, nu,
68 kad tu varbūt izdarīji tā, kā nedrīkstēja, vai arī tu tā nedrīkstēji darīt, nu, kad, nu, var jau tomēr
69 saviem radniekiem pateikt ()
70 Četrdesmit astotais. „*Par () svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar*
71 *savām ciešanām.*” Mācībām. Tad tikai no slīktā tu iemācies kaut ko labu? Nepiekrītu, jo arī no
72 labā tu daudz ko mācies.
73 Četrdesmit devītais „*Biznesmenis un fabrikants ir daudz svarīgāki sabiedrībai kā mākslinieki*
74 *vai profesori.*” Nu, viņi ir ļoti svarīgi, //smejas// bet es nepiekrītu, kad, nu, paši svarīgākie. Jā,
75 tas ir nē.
76 Piecdesmit. „*Mūsu sabiedrības patiesi tradicionālais dzīves veids tik pārlietu ātri izzūd, ka,*
77 *iespējams, to būs nepieciešams saglabāt piespiedu kārtā.*” Patiesi tradicionālais? //smejas// ()
78 es pat nezinu, kāds viņš ir, tā tad piekrītu, jā, kad, nu, izzūd jau. Kad es //ē// (()) () . Nē, tai
79 pašā laikā it kā jau neizzūd, it kā //iesmejas// () Nē, nu, tādā ziņā nepiekrītu, kad tik ļoti izz/izz
80 //jā// , kad tik ļoti izzūd, lai viņu tur sāktu izvērst kaut kādā tur piespiedu kārtā, tur obligāti, tur
81 tādi un tādi ēdieni vai/vai tādas un tādas dejas, vai svētki, vai vēl kaut kas. Protams, kad mēs
82 ļoti daudz ko pārmantojam - visādu svētkus, senus () viskaut kas tāds nāk mums ikdienā, kas
83 mums kādreiz it kā nemaz tādi nebij'. Nu, jā. Tad jāņus īstenībā reti reti kurš ģimenes svin tos
84 jāņus tādus, kādus mēs kādreiz svinējām, šodien jau jaunieši jau vairāk, nu, () varbūt tas ēdiens
85 vēl kaut ko atspoguļo tādas tradīcijas, bet pārējais tur.
86 I.: ... tagad izstāsti par savu studiju programmu, studijām universitātē, uzsver to, kas ir nozīmīgs
87 tieši jums, ... realizēties dzīvē
88 Z.: Tieši saistībā ar to, ko es studēju? //em// Nu, jā, kas //em// kas man visvairāk, nē, nu, protams, ir
89 tā, ka tas priekšstats par to, kad es stājos, mainīties par 180° - tas, ko es domāju es mācīšos un
90 ko te mācīs, un tas, ko es, tas ko mēs te studējam. //em// Ko dod? Dod tas, ka tu patiesībā, tu
91 daudz ko ļoti iegūsti priekš sevis tādā ziņā, kad //em// tu sakārto savas, nu, savas, nu, sakārto tā
92 kā savu iekšējo pasauli - tā varētu teikt, kad tu pilnīgi tu, pilnīgi it kā to haosu, kas varbūt nāk
93 no tieši no tiem pusaudžu gadiem, ka tu, pilnīgi brīnos, tev viss izkārtojas pa plauktiņiem, tu
94 saproti, ko tu vēlies darīt, un tad beigās sāk domāt, vai tas, ko tu tagad mācies, vai
95 tas tiešām ir tas, ko tu gribi darīt tālāk.
96 I: Kas ir tieši tas, kas palīdz sakārtot?
97 Z: Kas palīdz? ((jā)) Tur tās... Kas palīdz sakārtot, nu, kaut vai tieši tie paši treniņi, no kuriem es
98 tagad nāku, tieši tās metodes, ko tev tur dod, beigās tu katru reizi ej ar jaunu *insaitu* mājās - tur
99 'ai, pareizi - taču ir šitā un ir tā', nu, protams, runājot par tādām teorētiskām lietām, piemēram,
100 nu, arī - nu, kādam es to jūtu - es pilnīgi jūtu, kā es esmu augusi tādā ziņā, kad //em// tas, ka arī,
101 ja tev kaut ko uzdod kādu, tad tu vari arī atbildēt, ka ir tik un tik teorijas, ka tā teorija saskata to
102 un to, un arī, kad no tiem, tām visām daudzajām pieejām, kas ir tajā/tajā jomā, ko es mācos, kad
103 tev arī rodas tā/ tā/ tā tā kā tāds priekšstats par tām visām teorijām un/un rodas tas priekšstats
104 par to, ku-kurai tu vairāk gribētu pietuvoties un ar/ar kuru tu vairāk gribētu turpmāk ar sevīm
105 strādāt, vai kuru tu vēl papildus vairāk gribētu mācīties. Tas man patīk. Kaut kā lēnām sāk tā
106 bilde kaut kā izklāties, ka sākumā pilnīgi, nu, tomēr - ko īsti ar to visu tagad iesākt, tā vispārīgi,
107 pirmajā kursā, tagad jau tomēr tu kaut ko, nu, arī ne līdz galam, trešais kurss tagad ir tā, kad
108 brīžiem bija situācijas, kad, nu, varbūt tomēr jāiet projām, tad nē, nē, nu, paga, ir jau tomēr
109 trešais kurss pusē un varbūt tomēr jāpamēģina. Tad, nu, arī tā pārslodze tādā ziņā, ka brīžiem tie
110 uzdevumi tiek sadoti tik daudz, kad vairs ko tad man tas dod - vairs neko, tikai vienkārši stress.
111 Un tad/tad vienīgi ļoti traucē stu-, ja runā arī par studijām, ļoti traucē tas, kad ir, brīžiem ir ļoti
112 nozīmīgi tie termini, kad tu to nodod, un tad brīžiem citreiz bij' tā, kad mēs nodevām, bija
113 kopējs darbs, un mēs nodevām nedēļu vēlāk, bet ļoti labu izstrādi - mēs izsēdējām, nebij' tā, ka
114 (pieņēma?), tad mums brīžiem gribējās pasniedzējai jautāt, vai tad svarīgāk ir tas, ka tu nodod

115 laikā, bet galīgi tādu paviršu darbu, vai tu nodod pēc nedēļas, bet tomēr izstrādātu. Mēs
116 nesadūšojāmies un nepajautājām to, bet, nu, vienu brīdi radās tādas šaubas, nu, vai patiešām tik
117 ..., bet tad mēs arī sapratām, kad mēs runājām ar pasniedzēju, pasniedzējs teica, ka viņa arī
118 plāno savu laiku, un tāpēc ir tik stingri tie termiņi. Tā kā it kā mums tad arī jāmacās savs laiks
119 plānot savā ziņā.

120 I: Kas atšķiras, kas ir iemesls tam, ka studijas

121 Z: //em// Es nedomāju, ka tā būs, ka tā psiholoģija, ka viņa ir tik nenoteikta //iesmejas// zinātne, ka
122 viss ir tur, nu, vēl īsti, vieni saka tā, otri tā, es domāju, ka tas ir tā, un viss. Tad, nu, es par to
123 biju ļoti pārsteigta, ka patiesībā tie virzieni ir tik daudz, un tās metodes ir tik daudz un ļoti
124 daudzas viņas nemaz neatbilst, nu, ka t-, ka tas ir tāds haoss vēl. Man sā-, man sākās tas, ka/ka
125 īsti, nu, es tā sabijos no tā visa - domāju - ārprāts. Un arī (()) Patiesībā es nācu uz universitāti
126 tāpēc, ka ir jānāk, un/un tad jau

127 I: Kāpēc ir jānāk uz universitāti?

128 Z: Ir jānāk - nu, sabiedrība pieprasa, nu, kā - izglītībai jābūt? Jābūt. Nē, nu, tas/tas tā rupji runā. Nu,
129 Nu, tā jau arī bija - es patiesībā, nu, tagad, nu, tiešām, nu, ko es vispār zināju par to psiholoģiju
130 pirms tam, atnāk, tikai to, ko, atnāk, skaties, ko man' mamma dara, bet viņa dara pavisam, viņai
131 jau ir pēcdiploma izglītība, viņa jau dara pavisam ko citu, ko es (). Man tam vēl ir jāiziet cauri.
132 lai es varētu darīt ().

133 I: Gribi darīt kaut ko citu?

134 Z: Nē, varbūt ne gluži citu, bet varbūt ne gluži klīnisko, varbūt tieši to organizāciju. Varbūt neiet
135 gluži tajā klientu, klientu psihologs - tajā jomā, terapeits, vai kā, bet, bet, nu, es ceru, kad es vēl
136 (), es kā, pagaidām mēs esam apskatījuši tikai to klīnisko pusi, es gribu vēl paskatīties, nu,
137 mums tagad būs laiks vai nu ceturtajā kursā, vai nu drīz tagad, es īsti nezinu, nu, kad būs tieši
138 tā orga-, nu, tad es apskatīšos, kas tur ir. Protams, tā, kad, nu, jā, jo tāpat es ar to bakalaura
139 darbu tāpat neko nevaru darīt, nu, tur ir, kā saka, tik un tā tev ir vajadzīga tā maģistratūra un
140 tikai, un tad maģistratūrā tu reāli vari sākt kaut ko strādāt, un/un tāpēc es esmu varbūt tik
141 mierīga un vēl saku, es vēl neko nezinu par mums. Es varbūt vēl, nu, jā, tāpēc es to varu teikt,
142 jo it kā tāpat mani neviens ar bakalauru preti neņems nekur, tāpēc es varu teikt, kad es varu vēl
143 domāt, bet, nu, tā konkrēti, ka es iešu tagad vai nu uz, citur, citu profesiju, juristu, vai vēl kaut
144 ko, nu, tik strikti es to ne-ne-nevaru apgalvot. Vienkārši es saskāros ar tā-, nu, arī tagad tajā
145 studiju procesā es/es redzu, cik tas, cik tas ir patiesībā grūts darbs un cik, kā tās praktiskās
146 nodarbības, kad mēs paši iejūtamies tajās visās, tad liekas ārprāts, cik tas ir šausmīgi smagi, un
147 tieši priekš tādas emocionālās higiēnas drausmīgi smags darbs, un tev visu laiku ir jādomā par
148 to, vai tas/tas, tās cilvēku problēmas ie-, nu, cik/cik, kā tu viņas, nu, tas/tas ir vēl jāmacās, tāpēc
149 es tā varbūt sasnāstījos, es domāju, vai/vai es to varēšu, nu.

150 I: Vai daudz ir jāstudē ārpus programmas?

151 Z: //nopūta// mm// m jā. Es esmu iemācījusies tādā, sadalījusi laiku, nu, es sadalu, nu, iznāk es
152 saplānoju, tad ir tajās tad tik un tik, es, parasti, ja es kaut ko arī lasu, nu, ir jālasa tā papildus,
153 un/un tad es vai nu sadalu, kad, nu, tajā dienā, sestdienā es sazvanos ar mammu, (), es braucu
154 pie tevis, tad jā, tad ātri, visa sestdiena ir pie mammas, un tad es mierīgi sēžu un mājās lasu. Un
155 arī ir laiks, kad //em// atnāku ātrāk mājās, tad es vēl palūdzu auklītei uzkavēties kādas trīs četras
156 stundas, jo es sēžu tajā mazajā istabā un kaut ko, nu, papildus daru, bet es it kā saplānoju laiku
157 no tikiem - no tikiem es kaut ko daru, bet vēlāk ir tikai/tikai ģimenei, nu, taču arī nevar tā galīgi,
158 kad, nu. Un kaut kā tagad jau arī viņš ir lielāks, ka tad ar viņu, ar viņu var sarunāt, ka tagad es
159 mazliet pastrādāšu, palasīšu, un tu aizej pastaigā. Tad viņš atnāk un vēl prasa 'vai tu vēl strādā?'
160 //iesmejas// () kad, nu, jau vairs jau - nē. Nu, tā. Nu, ir grūti, tas ir grūti, protams, () Īs-
161 īstenībā es esmu ļoti daudzas reizes apsvērusi to, kad ir jāiet projām, nu, kad nevaru vairāk, nu,
162 kad es neesmu vairs ne laba studente, ne laba mamma vai/vai sieva, nu, nekas vairs nav
163 //smejas//. Tad liekas, nu, ka tad vismaz kaut kur vienā jomā gribas būt tādai, nu, tad es sapratu
164 - tu nevari būt perfekta mamma un tik, vai arī, vai arī tas man, es sapratu, ka man gluži nav
165 vajadzība būt perfektai studentei, bet, nu, tas, kas, tas, ko es izdaru, es zinu, ka tas ir - izlasu
166 priekš sevis un, ja es neizlasu, nu, labi, es nespēju, nu, es izlasīšu citu dienu. nu, tā.

167 I:pasniedzēju darba stilu, darba formām, novērtējumu.....

168 Z: //smejas// Tas nekur neparādīsies, vai ne? (()) Nu, protams.(()) () Ai, mums ir, mums tieši ,
169 nu, tas man drīzāk ļoti aktuāla tēma tagad ir, mēs esam pārsmējušies, jo viņi ir ļoti interesanti,
170 jo pasniedzēji kā tādi ir kā nakts pret dienu, viņi (), mēs arī to redzam, ka viņi paši savā starpā
171 tur īsti nesaprotās, jo viens ir, vienam pasniedzējam veids ir tāds, otram tāds, un tur mēs it kā,
172 patiesībā mēs jau zinām, kurš ir pasniedzējs, un kādas viņam ir prasības, un kā pret viņu ir
173 jāizturas, un kā viņš izturēsies pret mums. Mēs jau to esam atkoduši, kad, nu, ka savādāk nevar,
174 tu nevari ar visiem vienādi, un/un/un ir grūti ar tādiem, ir grūti mums ar tām, kā lai to

175 pasaka, tādām vecākām, tām vecākās paaudzes pasniedzējām, jo tur ir atkal tāds variants, ka tur
176 grūti ir kaut ko sarunāt, kaut ko iebilst, kaut ko pateikt - 'bet kā, jūs taču teicāt savādāk' - 'nē,
177 es tā neteicu', un tad pamēģini ieskaidrot, ka viņai, nu, kad viņa varbūt ir nokļūdījies. Un/un
178 īstenībā tur pagājušajā seminārā mums bija tāda situācija, nu, es varbūt tur ne-nebiju iesaistīta,
179 bet es vienkārši redzēju, kas tur notiek, kad vienkārši beigās iznāca, ka tā studente ir nekaunīga
180 - kā viņa vispār var kaut ko, kā viņa vispār var kaut ko iebilst pasniedz-, nu, kā/kā vispār viņa
181 var ... (()) Nu, jā, tur/tur bija tas, ka tas/tas pasniedzējs tie- //tpfū// tas students tiek nolikts tā
182 kā pilnīgi zemāk par/par ... Bet ir arī pasniedzēji, kas izturas pret mums kā/ kā, nu, tiešām kā
183 pret līdzīgiem un arī sarunājas ar mums kā pret, kā pret cilvēkiem, kam viņi vienkārši dod
184 padomu, kā vajadzētu labāk. Tur ir semināri, un tad ir arī tā sajūta, un mēs pilnīgi iesaistāties
185 un atdodam, nu, tiešām tās idejas rodas, un arī nebaidāties no tā, varbūt tu kaut ko pateiksi
186 nepareizi, bet tomēr, nu, tu esi lasījis un tu balsties uz to teoriju, bet, nu, tu saki vēl savu ideju.
187 Bet tomēr ir pasniedzēji, kas īstenībā, kad, nu, viņi māca, ka tā tas ir un/un, tad arī, acīmredzot,
188 tas ir cits priekšmets un, protams, tur viņi nevar tu/tur/ tur/tur neiropsiholoģijā kaut ko par
189 smadzenēm tur kaut ko vēl izdomāt - aksioma kā tas ir, tas ir, bet, nu, tie ir arī specifiski
190 priekšmeti, bet, nu, jā, tur ir vairāk drīzāk ne jau par to priekšmetu, priekšmets jau kā tāds ir
191 interesants, un mēs jau arī viņu mācāmies, un nolikām eksāmenu, viss kārtībā, bet, nu, tur tā
192 ideja par to, kad/kad, nu, jā, tā attieksme tāda - pamēģini vēl tikai kaut ko iebilst, vai arī uzdod
193 uzdevumu, kurš ir jānodod noteiktā termiņā, un pēc tam aizmirst, ka viņa mums nav iedevusi,
194 piemēram, nu, kā tas ir jāraksta - tos/tos parametrus, kā tādi () psiholoģijā jāraksta.
195 I: Kā ir, vaipasniedzējiem.....?
196 Z: Jā, viņiem patīk ļoti diskusijas, bet tas arī ir ļoti atšķirīgi //iesmejas// - viens ir, vieni ir tādi, kas
197 iziet, bet tikai par tēmu, bet citi ir tādi, kas iziet uz tādām diskusijām //iesmejas//, () mums
198 kursā viena tāda bij', //mm//iesmejas// tā kā () ļoti raksturīgi - viņš pajautā kaut ko, piemēram,
199 viņš jau zin, kurai pasniedzējai jāprasa, tad viņa sāk stāstīt par saviem tur gadiem, dzīves,
200 saviem studiju gadiem - 'nu, kā jums pirmā prakse'- un tur viss seminārs paiet, ka viņa izstāsta,
201 kā viņai bija pirmā prakse. Bet ... No vienas puses labi ...((Ļaunprātīgi, ja?)) No vienas, nu,
202 nevar saprast, mēs domājam, nu, ko tu, nu, ko tu ar to gribēji. It kā jau, protams, interesanti, kā
203 gāja pirmā prakse, un viss labi, bet beigās nepabeidza to, ko vajadzēja. Un tad mēs nevarējām
204 saprast, vai tas bija tā speciāli uzdots jautājums, vai viņam, noteikti jau varbūt viņam tiešām
205 interesēja, bet ne-nezināja, ka tas izvērtīsies tik/tik garā monologā, nevis diskusijā.
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229

VI interviija

Intervija

Intervijas datums 20.03.2003.

I: Intervētājs

L: L

1 L: Mani sauc Līva, mācos LU Psiholoģijas nodaļā trešajā kursā, psiholoģijas bakalaura
2 programmā. //em//
3 Sešpadsmitais jautājums: „*Katram cilvēkam ir stingri jātic par viņu pārākam dievišķam*
4 *spēkam, kuram viņš pilnībā ir pakļauts un kura lēmumos nešaubās.*” Šeit es neko neatzīmēju,
5 respektīvi, es viņam nepiekrītu, nu, vienkārši es tieši tāpēc nepiekrītu, ka tur ir rakstīts, ka
6 obligāti ir stingri jātic. Nu, nedomāju, ka tas ir obligāti, un tā ir cilvēka brīvas gribas izvēle, un
7 to neviens viņam nevar uzspiest. //nopūta//
8 Tā. Septiņpadsmitais: „*Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par sievietēm tikai viena*
9 *iesmesla dēļ.*” Tur es arī nepiekrītu. Kaut kā. Kādēļ. No savas personiskās pieredzes //smejas//
10 nu, nu kā, nu vispār, nu, pirmkārt, jau nu es, man nav skaidrs īsti, nu, vai tas viens iesmesls ir -
11 kas tieši - seks, vai/vai/vai vēl kaut kas, nu, tur tā īsti nav norādīts. Nu, droši vien, ka tur
12 domāti seksuāli nodomi. Nē, nu, daļēji es tam visam varētu piekrist, bet, nu, bet tur nepareizs ir
13 vārdiņš „*tikai*”. Pārsvārā. //smejas//
14 Tā. „*Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces*
15 *attīstību, taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.*” Jā, es uzrakstīju plusiņu, es tam
16 piekrītu. ((Kāpēc?)) Kāpēc. Kāpēc es uzskatu par cilvēkiem, ka kaut ko neapgūs? Tāpēc, kad
17 vērojot tos zinātnes visus sasniegumus, arī tagad, viņiem liekas, ka viņi iet pa apli - piemēram,
18 tagad ir atklāta kaut kāda tur kvantu mehānika un viss kaut kas tāds, par ko priekš() kaut kāds
19 tur Platons un vēl kaut kas, nu, var just, ka viņš ir par to runājis, ka viņam ir bijusi tā ideja. Tad
20 es tā domāju, nu, tā kā viņš toreiz nevarēja tā pilnīgi un absolūti kaut ko izskaidrot, nu, tikai
21 mēģinājums bija ļoti labs, tā arī mūsdienās - tas pats notiek arī zinātnē, kaut gan tās it kā ir
22 dažādas sfēras tagad - humanitāras un eksaktas, es domāju, ka viņas viena otru papildina un tā
23 un tā, un attīstība, viss neapšaubāmi notiek, bet nu, nu, kamēr pastāv tāda pretruna, ka,
24 piemēram, teiksim, humanitārie nevar izskaidrot visu humanitārā veidā un eksaktie nevar visu
25 izskaidrot eksaktā veidā, nu, tikmēr/tikmēr mums nekāda pilnība arī netiks sasniegta. Tā. Jo
26 katra tāda, nu, noteikta //ē// pieeja ir ierobežota līdz ar to, ka viņa ir noteikta un stingra.
27 //nopūta//
28 „*Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti salīdzinājumā ar to, kas pie mums*
29 *šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismazāk varētu gaidīt.*” Tur es neatzīmēju
30 plusiņu, jo, respektīvi, es tam nepiekrītu, jo, nu, iespējams, ka tā izlaidība ir vienāda vai/vai
31 savādāka, bet, man liekas, kad tāda īpaša kaut kāda attīstība nenotiek //smejas// (()) Jā, nu jā,
32 tas man tā nav, varbūt arī nav tuva tēma, par ko domāt, mājā, tas man vienkārši tā - nejutos, ka
33 man tam vajadzētu piekrist.
34 Tā. „*Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.*” Tur es atzīmēju krustiņu, es tam
35 piekrītu, bet tur ir man ļoti jāpaskaidro, ko es ar to domāju, ko nozīmē *cieņa*. Es, piemēram, nu,
36 es necienītu personīgi tādus cilvēkus, kas, līdz ko viņam pasaka, teiksim, viņam ir tur kaut kas
37 netīrs, tad viņš uzreiz izvelk savu *pistoletu* un/un //smejas// bum-bum-ba-bac. Nu, tā nav cieņas
38 aizskaršana. Cieņu mēs, cieņu aizskar, manuprāt, un kur es uzskatu, kad vajadzētu aizstāvēt
39 viņu, //em// tādas lietas, kas it kā nemanāmas, kad vienkārši redzams, katrs cilvēks, viņš sevi
40 neaizstāv, un zin, ka tas nav labi, ka vajag, jo tā viena lieta, otreiz tu palaidīsi, palaidīsi sev
41 kaut ko uzmet ne to, ko vajag, un kaut ko pateikt ne tā, un beigās tas viss sakrājas un/un ir,
42 cilvēki citi pierod pret tevi izturēties slikti un iemācās, ka drīkst. Bet, man liekas, ka ar to ir
43 diezgan viegli tikt galā, ja tu vienreiz pasaki, ka tā nedrīkst un/un - tā ar tiem cilvēkiem ir -
44 nedomā, vienkārši nezināja, ka tā nedrīkst kāpt uz galvas, ja viņš visiem tā dara. Tas ir, tas
45 mans tā, nu, varbūt manas profesijas turpmākās ietekmē tas tā - skatījums.
46 „*Paklausība un cieņa pret autoritāti - tas ir svarīgākais tikums, kas bērniem būtu jāiemācās.*”
47 Nepiekrītu. Nu, es tam daļēji piekrītu, nu, paklausība, nu, cieņa pret autoritātēm, kas ir to vērtas,
48 tas būtu nevis jāiemācās, bet tas arī dabiski, man liekas, notiek. Tā kā. Es nezinu, vai to var saukt
49 par tikumu. Cieņa. Tikums. Cieņa tā kā, tā kā process, kas rodās dabiski pret kaut ko, kas izraisa
50 viņu. Un tikums. Nu, tad tā kā vērtība, teiksim, man liekas, paklausība nav vērtība pati par sevi
51 tāda - absolūti un visos gadījumos. Domāju, ka - nē. Tad daudz svarīgāk ir iemācīt bērnam
52 kritisku domāšanu pret to visu.
53 „*Ir lietas, kas ir pārāk intīmas vai pārāk personīgas dabas, lai tās varētu apspriest pat ar*
54 *pašiem tuvākajiem cilvēkiem.*” Tur es ievilku krustiņu. To man ir grūti pamatot, kāpēc tas tā ir.

55 Nu, es to tā izjūtu, kad, nu, vienkārši varbūt pat nevar viņas izteikt//iesmejas// vienkārši tādas
56 lietas, par kurām vienkārši domā dziļi sevī iekšā, un, varbūt, tie ir kaut kādi murgi. Viņas
57 vienkārši, viņas nav pat tādas konkrētas un noformulētas, viņas, man liekas, ir tādas, tādas tā kā
58 iekšējā runa, kas ir kaut kādos pusteikumos - tu saproti, bet neviens cits to nesaprastu. Un arī
59 kaut kādas asociācijas - tīri savas, ko, kur ir jāpiedomā, vai viņas vispār kādam var izstāstīt tā.
60 „*Lai gan bezdarbība ir jauka lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un*
61 *kaut cik vērtīgu.*” Atzīmēju, ka pilnīgi piekrītu. Nu, tomēr darbs ir tas, kas tiešām, nu, vienkārši
62 tur viss ir pateikts - *dzīvi padara interesantu*, un bezdarbībā, nu, var varbūt izdomāt kaut ko, kas
63 nav darbs, bet tik un tā, ar kaut ko tu mēģināsi nodarboties, tā cilvēks iekārtots. Nu, darbs atīsta
64 cilvēku, es nezinu, - es gribu atīstīties ()
65 „*Tas, ko cilvēks dara, nav tik svarīgi, ja viņš to dara labi.*” Tam es pilnīgi piekrītu. Man ļoti
66 patīk cilvēki//smejas//, kas kaut ko dara labi. Nu, tas ir, tas ir, reāli, tiešām pilnīgi vienalga,
67 vienkārši tur ir kaut kāds () maģija, nu, kad, kad tu redzi - cilvēks kaut ko dara no sirds, tur ir,
68 tur ir tiešām pilnīgi vienalga, ko viņš dara, vai viņš ir galdnieks, vai viņš ir mākslinieks,
69 vienkārši sajūti to dzirkstelīti, viņš to dara, viņam tas sanāk un viņš tur viscaur iekšā, un tā tas.
70 Tā es arī gribētu, principā es piekrītu tam, ka es gribētu, lai tā būtu.
71 A. „*Kari bija un būs, jo tādi nu reiz ir cilvēki.*” Tur es neesmu piekritusi, jo principā jau it kā
72 tā ir, bet, nu, es nemaz nesaku, ka negribētu piekrist, ka tā būs vienmēr, *jo tādi nu reiz ir cilvēki.*
73 Nu nav cilvēki obligāti kašķīgi un karojoši pēc savas dabas, nē, nu viņi ir, bet viņi ne tikai
74 kašķīgi, un tam es negribu tieši piekrist.
75 „*Kuras no zemāk minētajām īpašībām cilvēkam ir vissvarīgākās?*” (()) Jā, man ir četras, bet es
76 nevaru atteikties no, nu, dažas es apvienot pamēģināšu, ja? Drīkst tā? (()) Ā, okey, tad es vienu
77 izdzēsīšu. Ko lai es tagad izdzēšu? (()) Tā. Pirmais tad sanāk, nevis tā kā es atzīmēju, bet
78 pirmais šeit sajā kārtībā *enerģija, izlēmība un gribasspēks*, otrs tad būtu *augstsirdība*,
79 *cilvēcīga sociālā pozīcija*, bet tur/ tur trūkst *dvēseles siltuma un mīlestības pret apkārtējiem*.
80 Nu, tā *augstsirdība*, tur es, tur *cilvēcīgums*, tur es gribētu pielikt klāt to *dvēseles siltumu un*
81 *mīlestību*. Nu, kādu no tiem, un tad man arī vairs nevajadzētu šito. Tā, un trešais *saprāta spēks*
82 *un nopietnība*. Kāpēc vissvarīgākās? ((mhm)) //nopūta// Sāksim ar *mīlestību*, tas laikam ir
83 vissvarīgākais. Mm, bet mīlestība nedrīkst būt akla, tāpēc vajadzīgs *saprāta spēks un*
84 *nopietnība*, lai kaut ko spētu padarīt līdz galam, un tieši tā/ tā iemesla dēļ vajadzīga *enerģija,*
85 *izlēmība un gribasspēks*, lai cilvēks varētu sasniegt tos labos nodomus, kas ir viņa gudrajā
86 prātā.
87 Tā. „*Pilnīgi iespējams, ka šo karu un konfliktu sēriju vienreiz un par visām reizēm apstādinās*
88 *zemestrīces, plūdi vai kādas citas katastrofas, kuri iznīcinās pasauli.*” Nepiekrītu, tas nav,
89 vienkārši tas izteikums galīgi nav manā, kā lai pasaka, domāšanas veidā nekādi, nu, stilā, es/es
90 neinteresējos par tiem visām runām par to, kas kādreiz būs, par to, kā pasaule beigsies, par to,
91 kā viņa ir pelnījusi beigties, nu, tas vienkārši nav mani saistījis kaut kādā veidā.
92 „*Dažiem cilvēkiem raksturīga iedzimta tieksme savā dzīvē nenovēršami grimt lejup.*” Nu, es tur
93 ar' neesmu atzīmējusi, ka es piekrītu. Nu, es esmu redzējusi cilvēku, //smejas// kas savā dzīvē
94 grimst lejup, bet, nu, es neteiktu, ka tas ir nenovēršami, jo parasti tomēr, kad kļūst pavisam
95 slikti, tad, manuprāt, visi cilvēki ir spējīgi saņemties.
96 „*Uzmanīgi ieskatoties, var secināt, ka cilvēkam vienmēr raksturīgi domāt par personīgo*
97 *izdevīgumu un labumu.*” Tas ir, kā skatās. Es tur atzīmēju, ka es nepiekrītu, jo par šo es
98 pavisam droši zinu, ka tas ir atkarīgs no kā cilvēks pats domā, kāds viņš pats ir, uz ko viņš pats
99 ir virzīts. Piemēram, cilvēki, kur reliģiskais vadonis, absolūti neredz neko tādu savos padotajos,
100 savos cilvēkos, un viņi neko tādu arī neizrāda, jo viņi viņam ir pilnīgi padoti () //smejas// Viņš
101 ievirza kā skatīties, nu. Tas ir ļoti atkarīgs no paša cilvēka. Nu, es tā neskatos, un par sevīm
102 neteiktu, ka man absolūti nav intereses par manu personīgo izdevīgumu, vienkārši tur ir rakstīts
103 *vienmēr* ((mhm)) un *uzmanīgi ieskatoties*, nu es uzmanīgi neskatīšos, lai tomēr kā, vienkārši -
104 centīšos sameklēt kaut ko tādu - foršāku.
105 „*Daudz vairāk nekā cilvēki to apzinās mūsu dzīvi nosaka sazvērestības, kuras slepeni organizē*
106 *mūsu politīki.*” Pilnīgi nepiekrītu, tas, ko es pārrunāju.
107 „*Šodien, kad cilvēki tik brīvi pārvietojas pa visu pasauli, nepieciešams aktīvi cīnīties par*
108 *infekciju un slimību ierobežošanu.*” Tas arī no paranoju sērijas ((smejas)).
109 *Ja šai valstij kaut kas ir vajadzīgs, tad ne jau likumi un institūcijas, bet gan vīrišķīgi un*
110 *nenogurdināmi pašai dziedzīgi vadoņi, kuriem tauta var uzticēties.*” //smejas// Nu, lūk, Jaunais
111 laiks. Nē, nu kā, daļēji jau mums ir jāpiekrīt, ka mums ir vajadzīgi vadoņi pašai dziedzīgi, turklāt
112 vēl nenogurdināmi, () //smejas//tas ir tāds idealisms. Nu galīgi tāds, kaut kas tāds, ļoti tāds
113 ekstrēms.
114 „*Vājpaprās dažkārt var būt arī prāta pārpūles sekas.*” Es atzīmēju, ka es pilnīgi piekrītu. Es

115 pazinu vienu cilvēku, kurš sevi uzskatīja par ļoti gudru. Un man vajadzēja kādus mēnešus
116 divus, lai viņam pierādītu, ka tā nav, jo, nu, vienkārši, ko nozīmē gudrs? Ko nozīmē prāta
117 piepūle? Ja viņa ir mērķtiecīga, ja viņa ir produktīva, tad tas ir, protams, es domāju, un, ja viņa
118 ir disciplinēta, tas, nu, tad viņa nevar pārpūlēties. ((Te rakstīts, ka *vājprāts var būt pārpūles*
119 *sekas*.) Nu, tieši tā. Un, manuprāt, tas ir tas vājprāts, kad, kad tu pārpūlies tāpēc, ka tavš prāts
120 nav disciplinēts. Viņš, viņš domā kaut ko savā sulā, viņš/viņš/viņš kaut kā, kaut kas ir traucēts,
121 un viņš nevar nokontrolēt, viņš nevar (())... Es domāju, ka, nu - vājš prāts (()) Nu, tieši
122 semantiskā nozīme. (()) Nē, nu tieši tā, kā klīnikā - vājprāts, es domāju arī, ka var būt, nu,
123 vismaz man ir tāda, nu, dzirdēti, (()) jā, jā. Nu, bet es nezinu, vai tur nav kādai dispozīcijai
124 jābūt, lai tas tā notiktu ((mhm)). Nu, piemēram, ir dzirdēti gadījumi, kad/kad, piemēram,
125 meitene kaut vai pārmācās eksāmenam, viņa tik ļoti nervozē, viņa tik ļoti pārmocās, ka viņa pēc
126 tam //m// viss ir - jāved tur, tur uz to, un neko viņa vairs citu nevar pateikt kā tur citēt to, ko
127 viņa no galvas iemācījusies. Šausmīgi bēdīgi, bet, nu, tā varētu gadīties.

128 „*Ne vājums, ne grūtības mūs neapstādinās, ja mums ir pietiekoši spēcīga griba.*” Tam es
129 pilnīgi piekrītu. To vajag pamatot? ((Jā)) //smejas// Pamatojumi tik šausmīgi liekās, tas ir tāds
130 pašsaprotams //smejas// Nu, kā, nu tā () man liekas, visādas ķibeles rodas, pirmkārt, pašas no
131 sevis jau jebkurā lietā, ko uzsāc darīt, bet, otrkārt, viņas parasti kļūst tādas lielas un
132 nepārvaramas tikai tad, ja nav //smejas// īpaši spēcīgas gribēšanas to darīt - to lietu, nu, un
133 tāpēc, ja ir griba, tad var arī, tad ir arī ceļš. Kā tur bij? Tas ir tāds ... ((...Vai tu varētu man
134 pakomentēt tos, kur tu esi tos krustiņus pievilkuši?)) Jā.

135 „*Lielākā nelaime ir tā, ka cilvēki mūsdienās pārāk daudz runā, bet pārāk maz strādā.*”
136 //nopūšas// Vai var būt es atkal ne gluži tā kaut kā tipiski to sapratu, ka *pārāk maz strādā*, nu,
137 nav obligāti visu laiku rosīties, bet, teiksim, apstiprinot savus vārdus ar/ar attieksmi vai ar kaut
138 kādu rīcību. Nav obligāti, ka tu uzreiz visu izdari tā, kā tu saki, bet, nu, tomēr, lai būtu svars
139 tiem vārdiem, kas man ļoti simpātiski cilvēkos vispār.

140 „*Ja kādam ir problēmas, tad viņam nevajadzētu par tām domāt. Būtu jāpievēršas daudz*
141 *patīkamākām lietām.*” Tas arī no personīgās pieredzes - tā tas ir, kad uznāk kaut kādas
142 nepatīkamas domas, un tad viņam ir tas aļļa princips, ka viņas pievelk aizvien citas
143 nepievilcīgas domas, un tad viss kļūst aizvien sliktāk, aizvien sliktāk, aizvien pelēkāk, ((mhm))
144 un tā tas vienkārši nekad nebeigsies. Un, ja vienreiz izdara kaut ko patīkamu, tad viņam ir
145 tendence pievilkt kaut ko patīkamu atkal savukārt.

146 „*Seksuālie noziegumi, tādi kā izvarošanas un vardarbība pret bērniem, ir pelnījuši vissmagāko*
147 *sodu. Nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēšanu vai vēl ko bargāku.*” Tam es piekrītu,
148 tāpēc ka ... es esmu redzējusi izvarošanas mēģinājumu uz ielas, nē, bet, nu, mašīnā, kad tu sēdi.
149 Un, un arī es nezinu, man vienkārši ir tā, kad es nevaru, es esmu kā nolēmēta, es esmu kā šokā,
150 kad es vispār kaut ko tādu ieraugu, vai/vai sajūtu, vai, kaut vai filmās. Tas mani šausmīgi skar,
151 es zinu, ka citiem cilvēkiem tā nav, arī no mana kursa - mēs kopā skatījāmies vienu filmu, kas
152 bija speciāli tādām nolūkam arī demonstrēta - kā, teiksim, kā tur upuris izturās un kas tur vēl,
153 un, kas tur pareizi, kas tur nepareizi. Vienkārši //nopūta//, nu kas tas ir par cilvēku, kas tik lielā
154 mērā var neņemt vērā otru cilvēku vispār? Kad es esmu bezmaz vai kaut kāds, nezinu,
155 priekšmets? (())

156 Tā. „*Par svarī/svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām.*” Nu,
157 tā, nu, //nopūta// nu, manuprāt, tā ir ar visiem cilvēkiem, ne tikai ar mani, kad labāk iemācās no
158 neveiksmēm nekā no tā, ja nenotiek nekas vai arī notiek kaut kas labs. Teiksim, es esmu tendēta
159 izmēģināt visu, lai man būtu vieglāk, vieglākos ceļus, un, ja nesanāk, nu, tad es tiešām kaut ko
160 izdarīšu, kaut kur ieguldīšu pūles un tā. Vienmēr mēģināšu izšļūkt cauri kaut kā, pa vieglo, bet
161 no tā jau neko nevar iemācīties.

162 I.: Tagad es gribētu, ka tu man pastāsti par savām studijām Latvijas universitātē () ne tik daudz
163 specifisko savā specialitātē ()

164 L.: Mhm. Nu, salīdzinot ar vidusskolas mācību norisi, ir vēl lielāka prasība pēc patstāvības, pēc
165 spējas patstāvīgi organizēt sevi, (), kaut gan - tas ir atkarīgs no vidusskolas. Man bija ()
166 vidusskola, un/un/priekš manis personīgi vislielākais ieguvums laikam ir tas, kad vidusskolā,
167 varbūt saistībā ar tīņa gadiem un visām tām vētrām, kas notiekās personībā, man bija tāds
168 šausmīgs vientuļnieka gājiens - tāds () man nav vajadzīgs, neviens man nepalīdzēs, un
169 tāda/tāda nostāja šausmīga tāda - individuālistiska. Nu, tagad es esmu pa šiem gadiem
170 universitātē sapratusi, kad ir lietas, ko grupā, grupveida darbā izdarīt daudz vienkāršāk,
171 patīkamāk, un efekts ir labāks. Jā. Nu, teiksim, tā, ka tie cilvēki mani absolūti neapdraud
172 //smejas//, ka viņi mani tur, teiksim, netaisās tur nokritizēt, bet principā - vienots mērķis, ka tas
173 ne tikai mans, bet tas ir arī grupiņas mērķis. Tas, tā ir saskarsmes prasme, droši vien, un
174 sadarbības, nu, sadarbības prasme. Tas man personiski visnozīmīgākais. Kaut gan es neļūtos, ka

175 es it kā savas mācības jau būtu beigusi, tāpēc //smejas// man grūti tā, kaut kā pateikt, ko es esmu
176 ieguvusi. Nu, tiktāl ir tas pats, man liekas, ka būs vēl kaut kas.

177 I: Kā tu vispār vērtē programmu ()?

178 L: Mhm. Man patīk tas, kas ir sācies kā, bezmaz vai kā jaunievedums - tie ir tieši tie grupu
179 diskusijas un prezentācijas. Tas ir, no vienas puses tas ir tā it kā tā brīvāk //ja// - grupā, kad
180 neviens neskatās, nu, tad tu tur diskutē, tu diskutē savu tematu //vai ne// un daudz smieklu tur ir,
181 bet, nu, tomēr tas ir par tēmu. Un vairāk tās prezentācijas, tas tā atkal savāc, jo tu priekšā taču
182 negribi galīgi izgāzties //smejas//, un tas tā. Kā forma, vienkārši, tā ir jauna un, manuprāt, tā ir
183 ļoti laba.

184 Programma. //nopūta// Man liekas, jebkurā mācību programmā neizbēgami ir daudz lietas, kas
185 tevi neinteresē tā dziļi personīgi, bet, kuras darot, tur var atrast kaut ko priekš sevis. Nu tā es tā
186 ticu, ka jebkurš priekšmets - tur tomēr kaut kas ir viņā, ko tu vari sev tā tuvu piesaistīt. Nevienu
187 izņēmuma (), teiksim, es nevaru neko iemācīties no galvas.

188 I: Nevari vai negribi?

189 L: Tas ir, nevari, tāpēc ka negribi //smejas//

190 Nē. Nē, tas ir, man liekas, tīri individuāli. Prasīt to neviens neprasa. Tas ir tava izvēle - kā tu
191 vari atcerēties. Ja tu vari atcerēties, iemācoties no galvas, nu, lūdzu. Nu tā kā man jau ir svarīgi,
192 teiksim, ja ir kāda lieta, kuru es tomēr gribu iemācīties, tad () paliek ilgāk, un tad vajag sataisīt
193 loģiski kaut kādas saistības, kaut kādas saistības ar citām lietām, kuras es zinu, un tad, nu, tad
194 ar' paliks atmiņā () tomēr.

195 I.: Par Eirofakultāti ...

196 L.: Tieši, kas man tur bija nozīmīgs, ((mhm)) kas man tur patika? Nu, pirmkārt, jau tas, ka
197 vieslektori, ka viņi ir no citas kultūras, no citas dzīves un/un sekojoši uz viņiem citādāk jāreaģē.
198 Vienkārši, tas pats, tādu elastību arī no viņiem un no mums - viņi nezin latviešu valodu, nu, mēs
199 //smejas// () zinām to viņu valodu, un tad vēl priekšmets bija svešs, es, teiksim, uz to, es
200 aizgāju uz ekonomikas kursu vācu valodā, ko pasniedza vāciete, kas precējusies ar amerikāni,
201 un dzīvo Amerikā. Tad viņa vislabāk runā angļiski, nemaz nerunā vāciski, tā vispār viņas
202 dzimtā valoda, bet viņa nav ilgi runājusi, un tā kā tā bija ekonomika - banku lietas, kas man bija
203 absolūti svešas, nu, tādu minimumu zināju, ko tur jebkurš cilvēks zin. Es tur aizgāju tāpēc, ka
204 tas bija izaicinājums. No vienas puses tas bija saistīts ar maniem plāniem, es gribu studēt tālāk
205 tieši organizāciju virzienā, organizāciju psiholoģiju un, otrkārt, jā, ka viss kopā - gan tā valoda,
206 gan tas, ka tas ir tas, ko es nākotnē gribētu, un tad vēl iespējas, nu tā. Gribēju sevi nopulēt.

207 L: Vai tu studēji Vācijā ...

208 Nē, tas vienkārši - Eirofakultāte apmaksāja vācu valodu interesentiem, un viņi piedāvāja
209 I.: informāciju () Nu, jā, informāciju - jā

210 L: Kā tu novērtē savu pasniedzēju darbu - stilu, metodes?

211 Kopumā. ((mhm)) Kopumā viņas ir //nopūta// vidēji, es novērtētu, teiksim - uz, nu, uz seši,
212 dažiem //smejas// uz pieci. Nu, tā. Teiksim, ir pasniedzēji, kuri ir, kuri, varētu teikt, uz
213 maksimumu, un ir tādi, kas, nu/nu - zemāk par pieci gan nav laikam nevienam. Tas ir diezgan
214 daudz, ko es dzirdu.

215 I: Ko nozīmē maksimums? Kāpēc kādam ir maksimums, kāpēc kādam ir pieci?

216 L: Es pilnīgi varētu iedomāties, ka tas tikai man tā liekas, tam, kam ir maksimums, jo es esmu
217 dzirdējusi daudzas sūdzības par //smejas// to pašu pasniedzēju, bet (()) man tieši tas, kas man ir
218 vajadzīgs, nu. Un/un es to ticu arī, ka nevar vienkārši studentam patīkt visi pasniedzēji, un
219 pasniedzējiem nevar patīkt visi studenti. Tātad cilvēciskais faktors ir, un viņš nav iznīdējams,
220 un vienkārši nesaderība, un darba stila, domāšanas stila, nesaderība, un tu izstiepies vai pakaries
221 - tu nevari iepatīkties visiem.

222 I.: Nu, jā. Kāpēc, kāpēc tomēr ()

223 L.: Tāpēc, ka viņš veicina patstāvību, domāšanas patstāvību un liek darīt pašam. Ir pasniedzēja,
224 kas, teiksim, manam novērtējumam, būtu uz seši, septiņi - viņa ir šausmīgi gudra, šausmīgi
225 kompetenta, ļoti, nu, teiksim, ļoti laba speciāliste un arī ļoti, teiksim, arī viss - raksturs it kā tā -
226 stingrs un viss kārtībā, bet viņa uzspiež savu gudrību. Viņa paņem tā kā zem sevis, zem sa/zem
227 savas aprūpes un tad viņa dod gatavas idejas tam studentam - tu varētu izdarīt šito, tu varētu
228 izdarīt šito. Viņa nodibina kontaktus, viņa saņem, teiksim, tur idejas, un tad viņa saka - nu,
229 piegādā tā, bet man patīk tomēr, kad, nu, tā ideja pati tai vēlmei ir jānāk no tā studenta.

230 I: Tu vienreiz teici vienā citā sarunā par brīvdomību - vai universitāte veicina brīvdomību kā
231 tādu?

232 L: //nopūšas// Droši vien, ka nē. Brīvdomība - tas ir tā negatīvi domāts ((Nē)) vai tas ir tā - brīva
233 domāšana ((brīva domāšana))? Nu, es domāju, ka ne pārāk, bet ir pasniedzēji, kas to dara
234 visnotaļ veiksmīgi - tā kā par brīnumu nemaz () negatīvi, ka viņi ir mācījušies kaut kur

235 ārzemēs //smejas//. Vienkārši tur viņiem ir plašāks tas skats, un/un/un es vienkārši - es esmu arī
236 dzirdējusi, ka ārzemēs tas ir ļoti izteikts, kad, nu, tiek prasītas tieši tavas domas kā personīgā
237 pieeja tam materiālam, nevis - kā vajag, bet - kā tu domā. Un vienkārši pamatot savas domas.
238 Pat, ja viņas ir galīgi garām, tu dabūsi labu atzīmi, es tev izlikšu labi, bet pamato visu. Jo tur jau
239 ir tas knifīnš - ja es izdomāju kaut vai kaut kādu tizlu ideju, bet, ja es izlasu piecas grāmatas, lai
240 viņu pamatotu un atrodu tur kaut ko, tad, nu, kāpēc es neesmu pelnījusi deviņi? Esmu.
241 //iesmejas// Brīvdomība. Es domāju, pārsvarā - nē, pārsvarā pasniedzēji tādi, nu, ir kādi divi,
242 trīs, man liekas, tādi ...
243 I: Vai tev ir kaut kādi ()
244 L: Jā.
245 I: Vai tev ir kaut kāda vīzija, kādam būtu jābūt pasniedzējam, lai to patstāvību un brīvību domāt
246 veicinātu vairāk?
247 L: Īstenībā, man liekas, es jau te izteicos bišķiņ, es jau vienmēr izsakos par saviem ideāliem - man
248 liekas, ka tur jau bija tas, kad ir jāliek tā patstāvība, jāuzdod, teiksim, viena ir, tad ejam uz
249 nākamajiem, tā kā, nu, uzdevums - un, lai katrs ar to tiktu galā savādāk //smejas//, un pie tā ir
250 jāpaskatās, vai tas nav kaut kāds, es tur paskatījos - nu, tā vajag? jā, jā, tā vajag. Un tā mēs
251 tagad visi darīsim tā, kā vajag. Un tā nekā jauna tur neparādīsies, taču viņiem nebūs tur tas
252 individuālais darbs tieši ar sevi, caur sevi kaut kas netiks apgūts, nu. //nopūta// Nu, varbūt arī -
253 nu, jā, varbūt, ka pasniedzēji, kas, teiksim, viņi varbūt baidās kaut kā, ka viņi kaut ko varētu
254 nezināt un, ka kaut kāda pārāk lidošana vai studentu kaut kādas idejas, kas varētu parādīties,
255 varētu viņus nostādīt kaut kādā nesaprotamā situācijā, kaut kādā neērtā novirzē no tēmas un
256 vispār, un/un neiekļauties vēl visādos tur laikos, un ir lietas, vienkārši, praktiski, droši vien,
257 apsvērumi, kādēļ viņi nemaz negrib, lai tas tā notiek. Varētu iedomāties - varbūt arī
258 nepārliecinātība par sevi ((mhm)) kaut kādā mērā. Jā, vēl //iesmejas// - es vienkārši zinu, kad
259 daudzi pasniedzēji uzsver tādus kaut kādus jautājumus - kāpēcīša veida jautājumus 'un, ja nu
260 tā?' //iesmejas// ar tādu/tādu/tādu attieksmi, it kā tā būtu pamatīga iedomība //smejas// - 'ko tu
261 dari, tu vēl neesi pabeidzis (), kā tu drīksti vēl kaut ko teikt, vai ko tu te iedomājies tur?', it kā
262 viņš, nu, pretendētu uz to, ka tā ir vismaz patiesība, ko viņš tur izmet, it kā nedrīkst neuzmanīgi
263 izteikties, nu, nedrīkst tā. //nopūta// ()
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293

VII intervija

Intervija

Intervijas datums: 18.03.2003.

I: Intervētājs

R: R

1 R: Man ir divdesmit gadi. Mācos Latvijas universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē
2 psiholoģijas bakalaura programmā trešajā kursā. ()
3 *Vājprāts dažkārt var būt arī prāta pārpūles sekas.* Nu, patiesībā es piekřītu, ka tas varētu būt.
4 Kāpēc es piekřītu? Man liekas, ka, ja cilvēks sevi ļoti, ļoti pārpūlē, teiksim, kādā ļoti nozīmīgā
5 jomā, kad/kad var arī neizturēt gan/gan nervu sistēma, gan prāts, gan/gan viss pārējais.
6 *Ne vājums, ne grūtības mūs neapstādinās, ja mums ir pietiekoši spēcīga griba.* (()) //mhm//
7 Šeit ir grūti pateikt, bija/bija laiks, kad es biju pilnīgi pārliecināta, ka tiešām neapstādinās, ja
8 cilvēks ir spēcīgs, ja viņam ir stipra griba, tad neapstādinās, bet, bet varētu būt, ka, tad, kad
9 sakrājas pietiekami daudz, ka tad var arī apstādināt vienā mirklī cilvēku.
10 //ē// *Tas, kuram ir sliktas manieres, ieradumi un audzināšana, nevar gaidīt, ka viņu sapratīs un*
11 *cienīs kārtīgi cilvēki.* Es domāju, ka - nē, es nepiekřītu. Man liekas, ka tie, tie kārtīgie cilvēki,
12 kārtīgie pēdīnās, ka cilvēki varētu, varētu saprast jebkuru. Man ir ticība, ka, ka var saprast,
13 galvenais - saprast, kāpēc tam cilvēkam ir tās sliktās manieres. Droši vien te jau parādās, ka tā ir
14 audzināšana.
15 *Lielākā nelaime ir tā, ka cilvēki mūsdienās pārāk daudz runā, bet pārāk maz strādā.* laikam
16 nepiekřītu, man liekas, ka runāšana arī ir darbs, jo, ja cilvēks zina, par ko runā. Es neuzskatu, ka
17 cilvēki pārāk maz strādā.
18 *Tālāk. Jaunatnei dažreiz mēdz būt dumpīgās idejas, bet tad, kad viņi pieaug, viņiem tās ir*
19 *jāpārvar un jānomierinās.* Es nepiekřītu. Man liekās, ja tās dumpīgās idejas ir, ir labas, //ē//
20 interesantas un viņiem nozīmīgas, tad, tad viņas nevajag pārvarēt, bet realizēt.
21 *Jaunatnei vairāk par visu ir vajadzīga stingra disciplīna, stingra apņēmība un gribasspēks, lai*
22 *strādātu un cīnītos ģimenes un tēvijas labā.* //nopūšas// Es nepiekřītu. Varbūt ir nepieciešama
23 apņēmība un gribasspēks, bet tas ir katram pašam, bet disciplīna, es domāju, ka - nē, katrs
24 cilvēks pats sevi spēj disciplinēt un, un disciplinēt tai jomai, kas viņam ir svarīga, jo ne katram
25 būs svarīga ģimene un tēvija. Tā tēvija, man liekas, šobrīd ir vispār ļoti izplūdis tāds/tāds ļoti
26 nestabils jēdziens. Un es piekřītu savā ziņā tam teicienam, ka mīlu šo zemi, bet ne valsti, tad es
27 nezinu, //smaidot// par kuru tēviju ir jācīnās.
28 //ē// *Runājot par valdību, jāatzīmē, ka cilvēki ir muļķi pēc savas dabas vai arī aplipinājušies ar*
29 *vājprātīgām idejām.* Tas ir valdībā? (()) Nē, nu, patiesībā es neuzskatu, ka cilvēks ir/ir muļķis
30 //iesmejas// vai aplipinājušies ar vājprātīgām idejām, viņi vienkārši ir sapratuši, kā šajā
31 sabiedrībā var izdzīvot, ka tā ir joma, kurā/kurā var iegūt varu, naudu, un, ka tur var dzīvot.
32 //ē// *Liela daļa no mūsu sabiedrības problēmām tiktu atrisināta, ja mēs atbrīvotos no*
33 *asociāliem elementiem, krāpniekiem un plānprātiņiem.* Man liekas, ka - nē. ka tas nebūtu tik
34 vienkārši, ja šos cilvēkus, nezinu, izolētu vai/vai nogalinātu, tik un tā kāds atrastos.
35 *Ja kādam ir problēmas, tad viņam nevajadzētu par tām domāt, būtu jāpievēršas daudz*
36 *patīkamākām lietām.* //ē// Daļēji piekřītu, daļēji - nē, tas atkarīgs no tā, kādas ir problēmas. Ir
37 problēmas, par kurām nedomājot, viņas, viņas var atstāt, un viņas atrisināsies pašas no sevis, bet
38 ir tādas, kuras, par kurām, ja tu nedomāsi, tad viņas samilzīs, un pēc tam būs, būs daudz, daudz
39 lielākas un pamatīgākas.
40 //ē// *Seksuālie noziegumi, tādi kā izvarošanas un vardarbība pret bērniem, ir pelnījuši*
41 *vissmagāko sodu. Nevis vienkārši cietumu, bet gan publisku pēřšanu ar pātagu vai vēl ko*
42 *bargāku.* Es piekřītu tā kā pirmajai daļai, ka/ka smagāku sodu, bet es domāju, ka publiska
43 pēřšanu ar pātagu nez vai līdzēs tiem cilvēkiem. Varbūt nāvessods, varbūt, bet, bet man liekas,
44 ka tas ir ļoti, ļoti strīdīgs jautājums.
45 *Sodien cilvēki arvien vairāk iejaucas tajās jomās citu dzīvē, kam visādā ziņā jābūt privātām.*
46 Nu, piekřītu, man liekas, ka - jā. ka cilvēki pārāk daudz rakņājas pa citu dzīvi, un viņiem
47 neatliek laika savējai.
48 //m// *Grāmatās un filmās jāpievēršas ne tik daudz dzīves neīrajām un skumjajām ainām, bet*
49 *gan jākoncentrējas uz izklaidējošām un cēlām tēmām.* Man liekas, ka, ka es nepiekřītu. Man
50 liekas, ka grāmatās un filmās ir jāataino tas, kas ir reāli, nu, plus vēl arī nedaudz tā, tā noskaņa
51 ar to cerību, ka būs, ka būs //iesmejas //ē// labi. Tā varbūt dzīvē nesanāk, bet man liekas, ka ir
52 jābūt arī neīrajiem un skumjajiem.
53 //ē// *Cilvēki principā iedalās divās grupās - vājajos un stiprajos.* Man liekas, ka es nepiekřītu,
54 jo cilvēki dzīves laikā var mainīties - stiprs var kļūt vājš, un vājš var kļūt stiprs. Liekas. var būt

55 arī vidusceļš, jā.

56 *Nedrīkst uzticēties tam, kurš nav spējīgs tieši skatīties jums acīs.* Grūti //smejas// pateikt. //m//

57 Lielākoties, manu uzticību šādi cilvēki neizraisa, bet, iespējams, ka var uzticēties vairāk kā

58 tiem, kas skatās tieši acīs. ((mhm))

59 //ē// *Neviens normāls, vesels, kārtīgs cilvēks nav spējīgs pat iedomāties apvainot kādu savu tuvu*

60 *draugu vai radnieku.* Nē, es domāju, ka ir, un tas liecina par normālu //smejas// un veselu, un

61 kārtības pazīmi, kad cilvēks izpauž savas, savas emocijas, nezinu, apvainot patiesi vai nepatiesi,

62 bet/bet var gadīties, ka/ka apvaino. Man liekas, ka tas ir normāli.

63 //ē// () *Par svarīgākajām mācībām savā dzīvē mēs esam spiesti maksāt ar ciešanām.*

64 Iespējams, ka jā, jo/jo parasti jau no tām labajām lietām neiemācās to svarīgāko, to ... Tad, ja

65 tev, tev notiek kaut kas tāds, tāds sāpīgs un nepatīkams, tu atceries labāk un uz ilgāku laiku.

66 //ē// *Biznesmenis un fabrikants ir daudz svarīgāks sabiedrībai kā mākslinieks un profesors.* Es

67 uzskatu, ka - nē, ka sabiedrībai ir vajadzīgi visi četri un vēl daudzi citi, lai, lai būtu līdzsvars, lai

68 sabiedrība ir krāsaināka.

69 *Mūsu sabiedrības patiesi tradicionālais dzīvesveids () tik pārlietu ātri izzūd, ka, iespējams, to*

70 *būs nepieciešams saglabāt piespiedu kārtā.* Es piekrītu, ka izzūd, bet es domāju, ka piespiedu

71 kārtā saglabāt to vairs nav iespējams, tas ir palaists kaut kur jau, jau ātrāk garām, ka to vairs

72 nevar saglabāt.

73 I: Tā, izstāsti, lūdzu, par, par savām studijām Latvijas universitātē un, un, vārdu sakot, izcel to,

74 kas tev personīgi nozīmīgs kas ir nepieciešams, lai cilvēks realizētos dzīvē

75 R: Es sāksu stāstīt ar to, kas man liekas, kur/kad atšķiras tur tieši no skolas. //e// Universitātē ir tas,

76 ak tev ir jāmeklē pašam un tev ir jāiet uz bibliotēkām, jā//ē//jāmeklē literatūra, jādara pašam

77 Skolā tas vairāk tika tā kā ieliets mutē, iedots viss gatavs, vai arī pateikts, kur meklēt.

78 Universitātē //iesmejas// tas ir tā, nu, tā dziļi nosacīti, tādos lielos vilcienos pasaka, ka,

79 tur/tur/tur ir, tā es arī atradu, patiesībā tur tu darba gaitā vari atrast kaut ko, ko tu neesi gaidījis

80 pat nejausi, tu uzskrēji virsū tam, kas tev ir vajadzīgs, tam, kas tev ir noderīgs, bet tu neesi pat

81 nojautis. //em// Tas man liekas atšķirībā no skolas, ko es universitātē esmu pieradusi darīt,

82 varbūt tas nāk ar gadiem un/un un ar to, ka es //ē// pieaugu, bet tas, ka man ir mazāk grūtību

83 izteikties un izteikties auditorijas priekšā, kad man sāk pazust tas/tas mulsums un kautrība, kad

84 ir, kad tev ir vienkārši jāiet un tas ir jādara, un es to vienkārši un darot pats tas darbs aiziet. Kas

85 vēl? Universitātē man, man diezgan labi patīk tas, kas man liekas arī, arī nozīmīgi un kas man

86 iet ir//ē// grupu darbi, kad, kad ir jāpaļaujas uz citiem, kad citi paļaujas uz tevi, un gala rezultātā

87 jūs uz/izdariet daudz vairāk un kvalitatīvāk, kas/kas skolā nav bijis. Ka tur tu biji katrs pats par

88 sevi. //ē// Tas, ko es universitātē, ko es esmu arī sapratusi, es nezinu - pareizi vai nepareizi, bet

89 tas, ka man ir //ē// jākuļas pašai, kad tev pasaka, ka tam ir jābūt tad, tad un tad, un tad tu domā,

90 vai tu to vari, vai nevari, bet beigās izrādās, ka vari. Tu, tu sāk saprast savu it kā spēju, es

91 nezinu, ierobežotību vai neierobežotību, apzināties, ka tu, ka tu vari vairāk nekā tu esi domājis,

92 ka tu vari. Tas, ko es esmu piefiksējusi pie sevis, ka es esmu vairāk sākusī tā kā, tā kā

93 ieklausīties cilvēkos, un, lai cik tas arī nebūtu dīvaini, ka arvien vairāk uzticēties cilvēkiem.

94 Vai //nopūšas//, iespējams, ka tieši ar studiju jau //iesmejas// programmu.

95 I: (()) psiholoģijas?

96 R: () psiholoģiju, jā, kad mums ir //ē//sākās jau pagājšgad //ē// tas, ko sauc par treniņiem, un mēs

97 tiekamies ik pa divām nedēļām, un tagad vienā kursā arī ik pēc nedēļas, un, un mēs vienkārši

98 esam tādi, kādi mēs esam. Mēs, mēs neizliekamies, mēs nemelojam, mēs runājam par/par to,

99 kas mēs, iespējams, patiesībā esam, kas //ē// kas mums ir svarīgs, un tas, ka man patīk, kad ir tā

100 atļauta tā atklātības pakāpe katram tāda, kāda, kāda viņa ir, un to tu pats izvēlies, cik, cik daudz

101 tu vari, un cik daudz tu nevari teikt. Un tas ir, man tas ir palīdzošs.

102 I: ((..... ka vairāk par sevi))

103 R: Jā, protams. Jā, protams. Un es to saistu tieši, jā, tieši ar studiju programmas izvēli, ka tas ir tas,

104 kas palīdz, palīdz vairāk uzzināt tieši par sevi, arī/arī arī saprast tās savas spējas, iespējas, arī

105 dažkārt to, ko tu, ko tu nevari izdarīt.

106 I: Kas tev patīk, faktiski, kā tu vērtē studiju procesu kā tādu un pasniedzēju darbu, un programmu

107

108 R: Dažkārt ir tā, ka es smaidu par pasniedzējiem un pasniegšanas veidu, dažkārt. Man ir tā pie

109 viena kursa bijis, ka, ka man tas izraisa smaidu, ka, nu, patiesībā man liekas, ka vērtīgākais

110 universitātē, manuprāt, ir lekcijas. //ē// Semināri, kas, kas //ē// tiek atzīti kā tas praktiskais

111 darbs, kā kaut kas ļoti vērtīgs un labs, man personīgi tas, tas dažkārt liekas tā tā/tā, žargonā

112 runājot, vienkārši sviests.

113 //ē// Grupu darbs //ē// nevis semināros, bet kad mēs vienojamies ārpus mācību laika, nu, ((

114))vairāk it kā patstāvīgi paši. jā, tas grupu darbs ((mhm)) man patīk, bet, bet tas, kas ir tieši

115 semināros tur uz vietas, tas patiesībā //m// tas man īpaši nepatīk un es no tā neko negūstu. Tas ir
116 tāds, nu, kad, kad izbrauc viens uz otra zināšanām, izmanto to, kas ir, nē, nu, patiesībā jau ir ļoti
117 labi, ka tu proti izmantot cita zināšanas, pats neko neesi izlasījis, un to pasniegt kā savu, un/un
118 izklūst tāds sauss no ūdens ārā, bet //khm//, bet tas, tas, tas ir tas, kas man tā ne īpaši patīk un
119 saista. Tas grupu darbs, kas ir ārpus, kad mēs paši vienojamies, ko un kā darām, un, un kas un
120 kā būs, tas/tas man patīk, bet tieši semināri ne īpaši.

121 Jā, kā es jau teicu, lekcijas man liekas tas/tas vērtīgākais un tas labākais, un, un ko es daru
122 personīgi - ir cītīgi eju uz visām lekcijām, es esmu tas retais students, kas/kas uzskata, ka uz
123 lekcijām ir jāiet, tikai tāpēc es mācos klātienē, ka, ka es arī gribu viņas apmeklēt.

124smaidīji par darba stilu - kāpēc?

125 I: //ē// Man tas likās //ēm//, man tas atgādināja skolu. Patiesībā, jā, kad, kad tev stāsta piecas
126 R: reizes vienu un to pašu, un pēc piektās reizes pavaicā, vai tu esi sapratis. Es sapratu jau no
127 pirmās reizes, //smejas// un it kā tas tika man pēc tam teikts, kad/kad es to pārrunāju ar/ar citiem
128 studentiem, man teica, ka tas ir, tas ir, tas ir jaunais un modernais pasniegšanas veids. Man tas
129 likās kaut kas varbūt pārāk moderns, ko es nespēju saprast, bet man personīgi tas nebija
130 pieņemami, ka, ka man izstāsta reizes piecas un paprasa, vai es sapratu vēl, ka es esmu sapratusi
131 jau daudz ātrāk, un man nav nepiec-, nu, nav, nav nepieciešamības, lai to stāsta tik daudz ...

132 I: Tā bija lekcija?
133 R: Tā bija lekcija, jā.
134 Nu, šeit, iespējams, ka, jā, jo tas bij', tas bij' tāds, tāds interesants kurss, kas, kas man tiešām
135 likās pa tukšo.

136 I: Kā taspa tukšo?
137 R: Nu, tāds, ka tu //ē// patiesībā tev neko jaunu nepasaka, tev pasaka to, ko tu jau esi zinājis, tikai
138 nedaudz, nu, nedaudz apgriezti, vairāk reizes atkārtojot, un nedaudz gudrākiem termiņiem, vai
139 nedaudz savādākiem, bet tu to visu jau esi zinājis, un tu neko jaunu neesi guvis no tās lekcijas.
140 Vai ir daudz tādu kursu?
141 //ē// Nav daudz, nē, nav daudz. Ir/ir daži, kaut kāds viens, kas man ir, man ir tā atmiņā
142 //iesmejas// iespiedies. Bet/bet patiesībā - nē, tas, ko es piefiksēju šogad, ir, es nezinu, tā ir
143 sakritība, vai tas ir mērķtiecīgi plānots, ka ir tas, ko sauc par starppriekšmetu saikni, kad mums
144 ir //ē// vienā priekšmetā mēs runājam par to, otrā, trešajā, ceturtajā, un principā gandrīz visos
145 mēs runājam par vienu tēmu. Un tas pārklājās, un tas ļoti labi viens otru papildina, jo mums
146 prasa - jūs šito jau ziniet, mēs sakām - jā, un mums sāk stāstīt kaut ko dziļāk, tālāk un/un tieši
147 tam priekšmetam specifiskāko. Tas ir tas, ko es agrāk nebiju piefiksējusi - skolā vispār nē, un
148 universitātē tas tā, tā pamazām, varbūt šogad ir //ē// šitai semestrī tas, ka tie priekšmeti tā, nu,
149 tiešām tā pārklājās, pārsedzās tā/tā forši, un tad ir interesanti. Un tas man personīgi liekas, ka/ka
150 lekcijas paliek arvien interesantākas ar katru gadu //iesmejas//, kopumā ņemot.

151 I: Kas ar mēdijiem?
152 R: Mēdijiem - tas ir, tas ir //ē// avīzes, teiksim, tur (). Studiju procesā kā tas tiek izmantots? Nu,
153 studiju procesā tas, ko saka, kas ir jāņem un jāizmanto, tas ir internets. //ē// Personīgi es //ē//
154 maz izmantoju, jo man, man pašai datora nav, arī interneta pieslēguma man nav, uz interneta
155 kafejnīcām man iet nepatīk, un universitātē vismaz šai fakultātē grūti piekļūt. Tad ir, tad ir
156 jābrauc uz centru, tad ir īp/īpaši jāmeklē. Nu, ja ir kaut kas, ko es zinu, ka tiešām var atrast, tad
157 es eju un meklēju. Nu, šo to arī atrodu, bet principā kā ... //m// ir grūti pieejams, un, līdz ar to,
158 man tas //ē// es labāk izvēlos bibliotēku. Tāds kā, kā, kā televīzori mācību procesā, man liekas,
159 ka - nē, tas, tas netiek, es to nesaistu ar mācību procesu - televīzora skatīšanos.
160 //m// Ā, tas ir, tas ir //ē// pie LUPSA kas nāk, tās filmas, tās filmas. (()) Ā, (()) //iesmejas//ē//
161 tā, tā filmu skatīšanās, tā ir trīs LUPSA iniciatīva, kas ...

162 I: Kas ir LUPSA?
163 R: LUPSA ir Latvijas universitātes psiholoģijas studentu apvienība. //ē// Tagad gan tie filmu
164 vakari nav, tas bija tieši LUPSA //ē// to cilvēki izdomāja, ka mēs, psiholoģijas studenti,
165 satiekamies, noskatāmies filmu un diskutējam par to. Bet es arī to saistu it kā ārpus mācībām,
166 ka tas ir ((mhm)) trīs studentu pašu darbs. Tas, tas ir, tas man patika, jā. Es, es arī diezgan bieži
167 piestaigāju, un, un man patika pārrunāt un/un/saprast, kas un kā tai filmā ir bijis.

168 I.: Kādas filmas jūs skatījāties?
169 R.: Ai //nopūšas//, es atceros „Ice Age”, tā bij' muldenīte filma //iesmejas//, tā es no pagājušā gada
170 atceros „Zaļā jūdze”, kas man ir diezgan spilgti palikusi atmiņā filma. (()) //ē// Tur bija par/par
171 //em// par cietumniekiem, uz nāvi notiesātajiem, kad viņus veda uz/uz konkrētu vietu nez no
172 kurienes, pēc tam viņi uzturās tur, ((mhm)) un pēc tam viņus ved uz elektrisko krēslu. Tur/tur
173 //ē// tas, kas man palika atmiņā. ir tās trīs tās, tās attiecības ar tiem policistiem, starp tiem
174 cietumniekiem, un ka dažkārt tie/tie. kas ir uz to nāvi notiesātie. viņi ir daudz cilvēciskāki,

175 viņi/viņi pelna daudz vairāk to vārdu *cilvēks* kā tie, kā tie apsargi.((mhm))

176 I: Vēl kādu filmu?

177 R: Vēl kādu filmu. //nopūšas// Ar mani ir tā nelaime, ka filmu nosaukumus es labi neatceros,

178 atceros to saturu //iesmejas//. Tā uz/uz filmu „Cīņu klubs” es gribēju tikt, es viņu esmu

179 skatījusies angļiski, bet man angļu valoda nav ļoti spēcīga, un tad es ap film/filmas vidu es

180 vienkārši nobruku //iesmejas//, sapratu, ka es to nespēju izsekot. Man draugs skatījās, un viņš

181 teica: „Skaties, skaties. Ja tu šito sapratīsi, ja tu atkodīsi, tad tu būsi labs psihologs.” //smejas//

182 Es domāju - nu, jā. Bet es/es nobruku tam pa vidu. //ē// „Sestais prāts” ir filma, ko mēs vēl esam

183 skatījušies, Brjūs Villis bij’ galvenajā lomā. Tā bij’ filma, ko es tā spilgti atceros, un/un/un

184 I: Tu minēji to angļu valodu - ar valodu prasmēm

185 R: //m//Universitātē?

186 I.: Universitātē, jā, vispār ar mācīšanos, pielietošanu svešvalodu

187 R.: //khm// Ar mācīšanu tā, ar pielietošanu ir tā - ka, ja mēs nelasām krieviski un angļiski, tad

188 principā mēs studēt nevaram, tas ir tas, ko es esmu sapratusi. Ar mācīšanu - es pirmajā kursā

189 izvēlējos angļu valodu, kaut gan angļu valodu pirms tam biju mācījusies gadus trīs tikai

190 vidusskolā. Es izdomāju, ka angļu valoda varētu būt vairāk man nodēriģa ((nekā vācu valoda)),

191 jā, nekā vācu valoda. //ē// Savā ziņā tā ir, savā ziņā tā nav, //iesmejas// tagad dzīve rāda, kad

192 vajag abas - gan angļu, gan vācu. Mācīšana, angļu valodas, //ē// man labas asociācijas nav, //m//

193 iespējams, ka tā ir tieši pasniedzēja, kas/kas neizraisīja to/to interesi dziļāko vai ko citu, man

194 liekas, ka pasniedzēja pasniedza kā skolā - mums bija tas obligātais apmeklējums, ja tu kādreiz

195 nebiji, tad uz tevi skatījās ar milzīgām, milzīgām acīm, tu ... Manuprāt, pasniedzēja to uztvēra

196 tik ļoti personīgi, ka kāds nav ieradies, un ka kā nav kauna //iesmejas// neatnākt, kad ir lekcija

197 un kad ir jābūt. //ē// No tās angļu valodas - no lekcijām un/un no tās gramatikas mācīšanas es/es

198 esmu sapratusi, ka es neko īpaši neguvu, es guvu no tā, kas bija mājas lasīšanas - to es tiešām

199 lasīju, to apjomu, kas bija jālasa, un pēc tam stāstīju un mācījos tos vārdiņus, un //ē// tas bija tas

200 vērtīgais, jā. Bet tas bija vairāk tā kā pašmācības ceļā, pēc tam es //ē// es sāku arī runāt reāli

201 ar/ar savu draugu angļiski, un tas bija tas, kas //ē// kādēļ es tagad varu pateikt kaut ko angļiski.

202 //iesmejas// Es brīvi ...

203 I: vācu valodas

204 R: Vācu valodu šobrīd es neizmantoju nekur. Es viņu mācījos no piektās līdz divpadsmitajai

205 klasei. Nu, tagad //m//, tāda lieta, ka, kad es iestājos, domāju, ka es varētu dzīvot valstī, kurā

206 runā vācu valodā, un ka tad/tad tā ir vieta, kur man viņa būs jāpielieto tā vācu valoda. Kad es

207 pagājisvasar dzīvoju, dzīvoju Šveicē kādu laiku, nu, reāli man neiznāca tas, ka es nestrādāju un

208 es īpaši ne ar vienu nekontaktējos, tikai/tikai ar tiem pazīstamajiem, tad man nevajadzēja runāt

209 vāciski, bet, bet kolīdz es tur gribētu sākt dzīvot, tad man ir automātiski jāsapņo, lai es

210 varētu strādāt, lai es varētu izdzīvot tai vidē. Tas ir tas ...

211 I: Kā tu domā, vai Latvijas universitātes izglītība, tās prasmes, kas tev ir, tev ļaus līdzvērtīgi

212 realizēties citā valstī, teiksim, Rietumeiropā? Vai tu jūti atšķirību?

213 R: Grūts jautājums. Man ir //iesmejas// grūti atbildēt. //m// Varētu būt, ka, ka man būs grūti, un es,

214 es nezinu, vai/vai šīs prasmes, ko man ir devusi universitāte, man īpaši palīdzēs. Universitāte

215 nemāca aklimatizēties jaunā vidē. Viņa vienkārši tevi iemet, un, ja tu to veiksmīgi izdari, tad tas

216 aiziet, ja - nē, tad/tad tas ir tas grūtais ... Kaut gan šeit jāsapņo arī, ka psihologi ir nedaudz

217 privilīģētāki, tādēļ ka viņiem ir prēmija, tādēļ ka viņi pirms mācībām tiek iepazīstināti,

218 satuvināti, un tad viņi/viņi/viņiem tā pāreja, man liekas, ir maigāka, kā es no sevis zinu, jo, jo

219 citi - viņi tikai pusgada beigās tikai paprasa - ā, tu arī esi mūsu kursā, un kā tev sauc, nu, tāda tā

220 sistēma, kad/kad psihologi ir privilīģētāki šai ziņā. () Varbūt uz šo brīdi nespēju saskatīt tās

221 prasmes, kas/kas man varēs vēlāk palīdzēt. Nu, tas, ko es studēju, psiholoģijas zināšanas par

222 cilvēkiem, tikai, tikai tas, ka cilvēki ir atšķirīgi šeit un tur. Un, manuprāt, tas ir //ē// tīri vēstures

223 noteikts, ka nav bijusi šī, šī valsts pakļauta kādai citai, ka tā ir tīri demokrātiska valsts jau no

224 pirmsākumiem ((Šveice?)), jā, Šveice, ka cilvēki ir, man liekas, arī ar mazāk aizspriedumiem un

225 stereotipiem, es piefiksēju, ka man viņi ir, kad es biju tur, ka, piemēram, neesmu rasiste, bet es

226 nepieradu skatīties uz melnādainiem cilvēkiem ik uz soļa. Es piefiksēju pie sevis, es tā (), ka es

227 neesmu pieradusi, nu, kad/kad kad ir visas rases uz ielas. Tas tieši, tas ir tas, kas man tas

228 visuzkrītošākais bija. Kas vēl? Cilvēku ... Man liekas arī, ka tas, kas mani varētu būt //ē// tas, ko

229 es jutu, ka tur cilvēki dzīvo tā, kā saka, brīvāk, labāk, materiāli tieši labāk, un, līdz ar to, līdz ar

230 to, arī/arī nav tādu problēmu kā, teiksim, man šeit dzīvojot, kad //ē// par/par materiālo pusi viņi

231 īpaši neizdomājas, viņi, viņus (), jā, šeit tas ir tas, par ko ir jādomā, un tur, tur cilvēki, viņi

232 par šīm lietām nedomā - ja viņi strādā, tad viņi var dzīvot. Un viņi var dzīvot labi un atbilstoši

233 tam/tam dzīves līmenim.

234 I:profesionālā

235 R: Ai, //nopūšas// tas ir sāpīgs jautājums. Tas ir tieši, tas ir tieši saistīts ar manu vācu valodas
236 nezināšanu. //ē// Man bij' doma, ka es varētu turpināt studijas, bet studijas es varu turpināt tikai
237 tad, ja es labā līmenī apgūstu vācu valodu. Un arī savā profesijā kā psihologs es varu strādāt
238 tikai tad, ja es tur esmu iedzīvojusies tai vidē, vismaz, es domāju, gadus trīs piecus nodzīvojuši,
239 lai es saprastu, kas ir, kas ir tas, kas cilvēkiem rada problēmas //iesmejas//,(()) kādas ir //ē// tās
240 tradīcijas, par kurām es patiesībā pilnīgi neko nezīnu - pilnīgi sveša vide.
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277

VIII intervija

Intervija

Intervijas datums: 18.03.2003.

I: Intervētājs

M: M

1 M: Psihologijas studente, 3. kurss, divdesmit gadi. ()
2 „*Katram cilvēkam ir stingri jātic par viņu pārākam dievišķam spēkam, kuram viņš pilnībā ir*
3 *pakļauts un kura lēmumos nešaubās.*” Nee. ((Kāpēc?)) //m// Man liekas, pilnīgi normāli, ja
4 cilvēks netic, teiksim, kaut kādām tur speciālām, nu, kaut vai dievam, pieņemsim, vai, tas ir
5 pilnīgi normāli, piemēram, tāpēc ka daudzi cilvēki uzskata, ka, ka viņš pats izlemj to, kā
6 veidojas viņa dzīve, un pats nosaka to, ko viņš dara. Nu, varbūt, ka ir kaut kādas lietas,
7 kas/kas/kas kas varbūt notiekās tā, kā viņām ir jānotiek, bet es domāju, ka lielā mērā cilvēks
8 pats ietekmē savu dzīvi. (())
9 „*Lai kā viņi arī neizliktos, visi vīrieši interesējas par//smejas// sievietēm tikai viena iemesla*
10 *dēļ.*” //em// Nē, nepiekrītu. Es neteiktu, ka viņi interesējas tikai tāpēc, bet //em// tas, jā, saka,
11 viņiem ļoti svarīgs, tas gan, bet tas nav vienīgais, kāpēc viņi interesējas, tīri no subjektīvas
12 pieredzes.
13 „*Tādas zinātnes kā fizika, ķīmija un medicīna visai nozīmīgi ir pavirzījušas cilvēces attīstību,*
14 *taču ir lietas, ko cilvēka prāts nekad neapgūs.*” //ē// Pirmajai daļai noteikti piekrītu, ka viņas ir
15 pavirzījušas cilvēces attīstību kaut vai ar to, ka medicīnā ir izgudrojuši ļoti daudzas zāles
16 daudzām agrāk neārstējamām slimībām. „*Lietas, ko cilvēka prāts neapgūs*”, nu, iespējams, ka
17 kaut kas paliks neatklāts, bet šobrīd, skatoties uz to, cik ātri viss iet uz priekšu - nesen redzēju
18 vienu raidījumu, tā tīri fragmentāri, nu, kad cilvēkiem ir mērķis izgudrot zāles, kas paildzinātu
19 jaunību, respektīvi, tā kā izsaucot kaloriju badu, kā rezultātā veidojas kaut kāda aizsargreakcija,
20 kāpēc cilvēks nenoveco. Tā kā, man liekas, kad nu jau ir gandrīz viss iespējams. //khm//
21 „*Seno grieķu un romiešu seksuālā izlaidība ir bērnu šļupsti salīdzinājumā ar to, kas pie mums*
22 *šodien notiek pat tajās aprindās, no kurām to vismazāk varētu gaidīt.*” Es nezinu //iesmejas//
23 man ir grūti spriest par seno grieķu un romiešu seksuālo izlaidību, tā īsti nezinu, bet, nu, tas cik
24 redz/dzird tos skandālus, kas pie mums, teiksim, notiekās - kādu laiku atpakaļ bij' visai
25 izplatīts, un iejaukti deputāti, un, nu, visādas lietas, nu, nezinu, grūti teikt.
26 „*Tas, kurš aizskāris mūsu cieņu, nedrīkst palikt nesodīts.*” //m// Nu, kā to ņem - nu, savā ziņā
27 jau it kā skaitās jaunu atdarīt ar jaunu arī nav īpaši korekti, tad drīzāk jau tu pats kļūsti tāds pats
28 kā tas cilvēks. //m// Nu, man konkrēti raksturīgi tas nav, kad es, kad es dodu pretī to pašu, ko
29 man izdara, bet, nu, iespējams, ka kaut kādu mācību tam cilvēkam vajadzētu saņemt.
30 //m// „*Paklausība un cieņa pret autoritāti - tas ir svarīgākais tikums, kas bērniem būtu*
31 *jāiemācās.*” Es nezinu, vai tas ir pats svarīgākais, bet //ē// tas ir svarīgi, jā, to iemācīties. Nu, tā
32 kā lielai daļai vecāku au // bērniem autoritāte ir vecāki, nu, es uzskatu, ka vecākiem ir jāklausa
33 un ir dažādi jācieņa. Nu, protams, nu, līdz kādam brīdim, kad tas bērns izaug, nu, tad, tad,
34 protams, ir jāveidojas mazliet savādākām tām attiecībām, bet, nu, es domāju, ka cieņai vienalga
35 ir jāzaglabājas, un respektam kā arī pret citiem pieaugušajiem cilvēkiem, jo viņi ir zinošāki, viņi
36 ir pieredzējušāki un/un/un visādi citādi tas ir tīri, tīri arī pieklājības normas, teiksim, tur ir,
37 cieņa.
38 „*Ir lietas, kas ir pārāk intīmas vai pārāk personīgas dabas, lai tās varētu apspriest pat ar*
39 *pašiem tuvākajiem cilvēkiem.*” Jā, noteikti piekrītu, jo/jo/jo, nu, visi cilvēki, kas/kas, man
40 liekas, runā pilnīgi par visu un gandrīz vai ar jebkuru cilvēku, tas, es uzskatu, ka tas jau ir pārāk
41 daudz - pilnībā, teiksim, atkailināt savu dzīvi. //em// Arī man ir tādas lietas, par kurām es
42 nerunāju ne ar vienu cilvēku. Man tas, tas/tas, manuprāt, ir svarīgi to saglabāt, jo jāzaglabā kaut
43 kāda sava telpa sev apkārt.
44 „*Lai gan bezdarbība ir jauka lieta, tomēr labs un neatlaidīgs darbs dzīvi padara interesantu un*
45 *kaut cik vērtīgu.*” Jā, varētu piekrist, jā. Ir/ir labi atpūsties pa laikam, bet, ja tā atpūta ieilgst,
46 kļūst ļoti garlaicīgi, un tu sāc, nezinu, atrofēties vai vēl kaut ko tādu, tāpēc, kaut ko interesantu
47 darot, tu gūsti arī sev pats no tā prieku un piepildījumu un/un tu jūties daudz labāk, un tu jūties
48 kaut ko labu padarījis arī, teiksim, citiem.
49 „*Tas, ko cilvēks dara, nav tik svarīgi, ja viņš to dara labi.*” //m// Nē, nu, protams, ka labi, ja
50 viņš dara labi, bet, nu, nē, nu, nav, nepiekrītu. nē, nu, arī par labu - arī var ļoti prasmīgi zagt
51 //smejas//uz ielas, un tas/tas/tas īstenībā ir svarīgi, ka viņš to, nu, ka/ka tā ir zagšana, ko viņš
52 dara, jo tas/tas/tas/tas likumīgi, teiksim, nav atbalstāmi un ir pārkāpums, tāpatās arī //m//, vēl
53 lielāku melno humoru taisot, var arī labi veikt slepkavības, kas absolūti nav/nav laba lieta, tā kā
54 - nē, nepiekrītu.

55 „Kari un konflikti būs vienmēr, jo tādi, jo tādi nu reiz ir cilvēki.” //m// Diemžēl, bet, manuprāt,
56 jā. Nu, man tas ļoti nepatīk, bet dzirdot kaut vai par to, kas šobrīd notiek Amerikā, un, ko taisās
57 darīt Bušs, cik nu es par to zinu, tad/tad, nu, man liekas, ka bez tā tomēr neiztik, kaut gan būtu
58 jau labi, ja varētu iztikt.

59 „Kuras no zemāk minētajām īpašībām cilvēkam ir vissvarīgākās?” ((Trīs)) Trīs. () Vai
60 //nopūšas//, trīs tikai, ja? ((mhm)) //em// ((Varbūt var komentēt visas pēc kārtas)) Nu,
61 mākslinieciskās spējas, jūtīgums - tas nebūs starp tām pirmām trijām, nezinu, mīlestība pret
62 apkārtējiem un labs raksturs - tas varētu būt svarīgi, //m// enerģija, izlēmība, gribasspēks - nu,
63 tas tikai labi pašam cilvēkam, ja viņam tas piemīt. Es tā uzreiz nepateikšu, ko es tur likšu starp
64 tām trijām. Tā, augstsirdība, cilvēciņa sociālā pozīcija - nu, nezinu, vai tās ir vissvarīgākās, nu,
65 augstsirdība kā tāda, nu, ir svarīga, ja viņa ir, bet par to sociālo pozīciju - nu, sakoptība un labas
66 manieres - tas ir svarīgi, jo citādi nevarēs veidot arī labas attiecības ar citiem, un/un/un nebūs
67 īsti pozitīva tā saskarsme. Delikātība un smalkjūtība ir svarīgi, kaut vai, teiksim, tajā, ko es
68 mācos //iesmejas// tur jau nu tas ir tā diezgan ļoti uzsvērts. Prasme darīt darbu, praktiskais
69 ķēriens, taupīgums - nu, ja tas nebūs, tad/tad ar' tā dzīve, man liekas, būs tāda stipri pagrūta, jo
70 bez/bez darīšanas jau neko šobrīd vairāk nekur nevar. Saprāta spēks un nopietnība - salīdzināt
71 nevar, ja nopietnības ir par daudz, tad dzīve paliek pārāk grūta, bet, nu, jā, tas ir svarīgi.
72 Emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte - jā, tas ir svarīgi, tāpēc kad, nu, es
73 to emocionālo izteiksmību saprotu kā/kā, teiksim, vispār emocijas kā tādas saprast un izrādīt arī,
74 un tāpat, ko otrs cilvēks rāda, jo bez emocijām dzīve ir absolūti tukša principā, un/un un arī
75 nebūs tāda īpaši piepildīta, un tā tas var būt. Tāpat arī dvēseles siltums attiecībā pret citiem,
76 teiksim, un komunikabilitāte. Draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko - tas jau bišķiņ
77 sasauca ar mīlestību pret apkārtējiem, ((mhm)) nu labi, te ir vairāk uzsvērts uz tuvāko, bet tas,
78 tas, jā, tas noteikti ir ļoti svarīgi. Bet es nezinu, man trīs jāizdala. //m// Nu, tad varētu būt tas
79 pēdējais. //nopūšas// Saprāta spēks un nopietnība droši vien tomēr arī. //nopūšas// Varbūt tas
80 priekšpēdējais (), es nezinu, vēl man gribās arī to delikātību un smalkjūtību, man ir grūti tās
81 trīs izdalīt, nu.

82 Tā. „Pilnīgi iespējams, ka šo karu un konfliktu sēriju vienreiz un par visām reizēm apstādinās
83 zemestrīces, plūdi vai kādas citas katastrofas, kuri iznīcinās pasauli.” //e// Nu, man šķiet,
84 vairākas reizes paredzēts pasaules gars/gals, šķiet, tikai viņš tā īsti nav atnācis, nu, par laimi,
85 protams. Bet es, nu, nē, es ne visai gribu piekrist, ka tas iznīcinās, ka tas apstādinās karus un
86 konfliktus, tāpatās pēc tās katastrofas atkal kaut kas jauns radīsies, tāpatās kaut kas parādīsies,
87 tāpat radīsies kaut kādas domstarpības, ko nevarēs sadalīt, un sāksies viss no gala, manuprāt.
88 Cilvēks jau pats to iesāk, pats veido, un pēc tam pats to izjauc.

89 „Dažiem cilvēkiem raksturīga iedzimta tieksme savā dzīvē nenovēršami grimt lejup.”
90 Nu, nē, tā nav //iesmejas// iedzimta tieksme, manuprāt. Nu, ir tādi, kam tā dzīve aiziet tā uz leju,
91 kas kaut vai, nezinu, nododās alkoholam un ko, un pēc tam viņiem arī nav īpašas motivācijas
92 tikt no tā valā, bet //em// nu, nepiekrītu, ka tā ir iedzimta tieksme.

93 „Uzmanīgi ieskatoties, var secināt, ka cilvēkam vienmēr raksturīgi domāt par personīgo
94 izdevīgumu un labumu.” Nee, nu, ne vienmēr. Nu, ir/ir daudzi cilvēki, kas ir tādi ļoti savtīgi
95 un/un/un visu dara tikai tā, lai viņiem būtu labs iznākums, bet, nu, ne visi cilvēki un ne vienmēr
96 tas tā ir raksturīgi.

97 //m// „Daudz vairāk nekā cilvēki to apzinās mūsu dzīvi nosaka sazvērestības, kuras slepeni
98 organizē mūsu politīķi.” Sazvērestības //smejas// - nopietns vārds. //nopūšas// Nu, nezinu, tur
99 jau ap tiem politīķiem visādi skandāli grozās un/un/ un diez/diezgan tāda, nu, negatīva
100 attieksme ir no daudziem, bet es tā īsti neņemos par to spriest, jo/Jo/Jo //m// es neļūtos
101 pietiekami neesmu informēta par to visu. Es labāk neteikšu jā vai nē, tāpēc ka par to es tā īsti
102 nezinu. Iespējams, ir arī godīgi politīķi, un ir arī tādi, kas taisa kaut kādas tur variantus. Tā, ka
103 ir. (())

104 „Šodien, kad cilvēki tik brīvi pārvietojas pa visu pasauli, nepieciešams aktīvi cīnīties par
105 infekciju un slimību ierobežošanu.” Par to gan, jā. Jā, noteikti, tāpēc kad //e// i/iznāk tā, ka
106 visādas slimības, teiksim, var/var ievazāt valstī, kur tādas nekad nav bijušas, un/un ar kaut
107 kādiem tur mikrobiem pārnest nu kaut vai tīri neapzināti - cilvēks nezina, ka viņam tas ir tagad
108 pieķēries, un viņš tur aizbrauc uz citurieni.

109 //m// „Ja šai valstij kaut kas ir vajadzīgs, tad ne jau likumi un institūcijas, bet gan vīrišķīgi un
110 nenogurdināmi pašreizējie/šaidot/ vadoņi, kuriem tauta varētu uzticēties.” Ak, šausmas.
111 Tas jau velk uz seniem laikiem - bij' autoritārie valdnieki. Nee, nedomāju. Nu, ir, ir vajadzīgi
112 kaut kādi cilvēki, kas, teiksim, vairāk vai mazāk tomēr kaut ko vada, jo kaut kāda sistēma ir/ir
113 jāievēro, bet tāpat ir jābūt likumiem un institūcijām, nevar atstāt varu tikai kaut kādam vienam,
114 diviem cilvēkiem, jeb tomēr jābūt kaut kam vairāk.

115 I.: Vai tu varētu izstāstīt par savām studijām //ē// Latvijas universitātē, uzsverot to, to, kas tev
116 personīgi nozīmīgs, un, un konkrētās prasmes, piemēram, ko tu esi ieguvisi, kas ļauj tev
117 pašrealizēties ()?

118 M: //ē// Teiksim, salīdzinot ar skolas laiku, skolā bij' tā, ka, nu, no vienas puses tā skolas izglītība
119 bija obligāta, un tur bija jāiet, uz turieni aizveda vecāki, tāpat arī tur bija skolotāji, kas par tevi
120 atbildēja un tevi vaktēja, un/un tamlīdzīgi, tad, teiksim pārej uz augstskolu, un tieši iestāšanās
121 konkrēti šeit bija mans tāds, nu, varētu teikt, tāds/tāds pirmais riktīgi lielais patstāvīgais
122 lēmums, un, neskatoties uz to, ka ļoti daudzi man teica, ka es esmu, nu, galīgi neriktīga, ka
123 esmu aizgājusi uz šejieni mācīties un ko es pēc tam darīšu un nedabūšu darbu, un tā tālāk,
124 un/un tāpat. Nu es arī stājos, teiksim, drošības labad divās fakultātēs ar domu, kad, ja es
125 netieku šeit, jo es zināju, ka tajā otrā es tikšu noteikti.//khm// Ekonomistos es arī stājos iekšā, un
126 es tiku viņās abās iekšā, bet, nu, tā kā es gribēju šeit, protams, tad es arī šeit paliku, un/un es
127 neesmu līdz šai, šim brīdim to ne vienu reizi nožēlojusi. Arī vēl tagad, es zinu, skeptiskas
128 piezīmes par/par/par savu mācību vietu un visu pārējo, bet/bet es esmu apmierināta ar to, ka es
129 atmācu šeit mācīties, man šeit patīk. //ē// Tas, ko universitātes tā sistēma tīri dod, ir tas, kad ir
130 jāuzņemās daudz lielāka atbildība pašam par sevi, jo šeit neviens nevaktē, vai tu atmāc uz
131 lekciju, vai nē, un neraksta neviens piezīmes nevienā dienasgrāmatā, un un/un tas ir pilnīgi
132 absolūti manā ziņā, vai es nāku, vai es nenāku, vai es daru, vai es nedaru, jo/jo šeit es atmācu,
133 tāpēc ka es to gribēju, tāpēc ka man vajag to to/to izglītību, un es to gribu iegūt, nevis tāpēc, ka
134 mani kāds spiestu to darīt. Un/un arī jābūt, jāapgūst ir //ē//, nu, patstāvība, kaut gan, nu, pirms
135 tam jau arī bij'bij' diezgan tāda lielā patstāvība, bet nu tagad vēl jo vairāk.//ē// Arī tīri //em//
136 ārpus universitātes ir, tagad ir lielāka patstāvība, tas varbūt saistās man ar to, ka it kā es kļūstu
137 lielāka un vecāka, bet arī, nu, tā kontrole no vecāku puses ir mazāka, tik daudz, ka, nu,
138 savstarpēja cieņa, kad pateikt, kur tu atrodies, lai vecāki neuztraucas, bet tā principā, nu, lielākā
139 daļa lēmumu jau ir jāpieņem pašam. //m// nopūšas// Jā, arī daudz vairāk ir patstāvīgs darbs tieši
140 mācībās, ir daudz vairāk jāmeklē pašam, un ir jāiemācās izmantot visas iespējamās struktūras
141 un pieejas, un internets kaut vai, un bibliotēkas, un viss pārējais. Ja salīdzinoši skolā, teiksim,
142 visu pateica skolotājs, un bija konkrēta mācību grāmata gandrīz vai, teiksim, viena katrā
143 priekšmetā, tad tagad ir katrā mācību kursā iedots literatūras saraksts, kuru tu vari izmantot, un
144 tagad ej un viņu meklē. Tā kā ir, tā kā ir jāiemācās savs/savs laiks plānot noteikti, jo, kaut vai
145 par piemēru ņemot, to kāda mums šī slodze šinī semestrī, tad tev brīžiem liekas, kad divdesmit
146 četras stundas dienā ir par maz, un tu nesaproti, kā tev izstiepties un sarauties, lai to visu var
147 paspēt, bet, nu, tas ir tas, kad ir jāiemācās tas laiks sadalīt un/un ir jāiemācās izrēķināt, kas ir
148 prioritārs, kas nav. Nu, tas, kas varbūt ne visai labi sanāk ir tas, ka principā arī visu laiku, var
149 teikt, aizņem mācības, un pārējām jomām stipri maz laika, kas īstenībā, manuprāt, ietilgstot
150 varētu arī nedaudz samazināt //ē// produktivitāti mācību darbam, jo vienkārši ar laiku tas
151 nedaudz viss tomēr var būt līdz kaklam, ka tu tikai to redzi diendienā, bet, nu. Nē, nu tas/tas, ko
152 es no tā visa iegūšu, vismaz, ko es ceru iegūt beigās tad, kad es, es gribētu, lai šo izglītības
153 iestādī pabeidzu, un es gribētu arī pabeigt vismaz magistratūru, nu, ja izdosies tā veiksmīgi
154 pabeigt, jo tālāk, nu, es tiešām gribētu šajā jomā arī strādāt, jo es zinu, ka, teiksim, ir cilvēki,
155 kas/kas mācās šeit tikai dēļ augstākās izglītības, kas šobrīdējā sabiedrībā ir ļoti, nu, svarīga
156 lieta, pat citreiz nav tik svarīgi, kas par izglītību, bet, galvenais, ka ir augstākā izglītība. Un
157 varbūt tikai tāpēc šeit mācās, lai dabūtu papīru, tad man ir svarīgi tā kā tas, ka es gribētu arī
158 strādāt šajā jomā, ja man tas izdosies, protams.

159 //em// Kas vēl? (()) Man liekas, kad/kad Latvijas universitātē ir tādas stabilākas vērtības un ir
160 tāda drošāka, un arī tas viss - tas/tas iegūtais gala variants - nu, tas diploms, tas viss ir ticamāks,
161 un ir vairāk atzītas arī citās pasaules valstīs, jo ar tām pārējām augstskolām mēdz būt diezgan
162 daudz problēmas ar tādām akreditācijām un atzīšanām, un cilvēks nomācījies jau četrus gadus,
163 un tev pēkšņi paziņo, ka tā programma nav akreditēta, un tas dokuments tev ir, es nezinu,
164 piespraud pie sienas un skaties virsū. Nu, tāpēc varbūt arī šai/šai augstskolai man ir tāda, nu,
165 drošāka sajūta par šejieni, kad/kad šeit es tomēr to diplomu dabūšu, un kad viņš arī būs atzīts.
166 Nu, ir arī šeit šādas tādas nepilnības //iesmejas// šobrīd, bet, bet, nu, ((Piemēram?)) nu, tas arī
167 konkrēti tieši ar to mūsu programmu saistībā, ko uztaisīja to jauno programmu tur, (), it kā
168 sākumā solīja, ka mums tur pēc tam būs arī tas ieraksts, šobrīd ir tā, kad mums visticamāk būs
169 bakalaura diploms ar ierakstu, ka mēs esam apgu/apguvuši nepieciešamās iemaņas psihologa
170 asistenta kvalifikācijas iegūšanai. () sākumā bij' mazliet cita, ko mēs dabūsim, bet, nu, //ē//
171 bakalauru kā tādu mēs, protams, dabūsim, un tas jau principā arī ir, nu, ļoti svarīgi. Un tāpēc,
172 nu, un arī tīri tāpēc, ka sabiedrībā ir tāda pozitīva attieksme pret šo mācību iestādi, viņa skaitās
173 tāda laba, ko es, teiksim, nu, zināju, kad noteikti es neiešu uz Tehnisko universitāti, jo par viņu
174 atkal ir tāda tā kā citādāka - skeptiskāka attieksme, kaut gan man ir savā ziņā //iesmejas//

175 saistība ar šo mācību iestādi - tur, tur vienkārši strādā cilvēki man zināmi, un tādā veidā, bet,
176 nu, man bija skaidrs, ka uz turieni es neiešu. Tur es arī varētu krietni vieglāk iekšā tikt, tur es
177 varētu arī bez eksāmeņiem tikt, tīri pēc atestātu konkursa, ko/ko viņi taisa sākotnēji, pēc vidējās
178 atzīmes - neko//m//, bet, nu, tur arī tīri reāli tur nebija tādas specialitātes, ko es gribētu, teiksim,
179 apgūt, ja es mācītos tais pašos ekonomistos, vienalga mācītos Latvijas universitātē.

180 I: Kā tu vērtē vispār studiju procesu ... programmu ziņā?
181 M: //m// Man drusku ne (()), drusku nepatīk tas, ka tās programmas tiek mainītas katru gadu,
182 tāpēc, ka es zinu - mēs mācāmies pēc vienas programmas, viens kurss, kas ir vecāks, mācās pēc
183 citas programmas, un kas ir jaunāks par mums, vēl pēc citas programmas. Viņi gandrīz katru
184 gadu maina to programmu, un es īsti nesaprotu, kāpēc viņi to dara, jo reāli, ja tu, cilvēks, aizej
185 akadēmiskajā un tu atnāc atpakaļ, tu esi pie tā zemākā kursa tā kā atnācis, un viņiem ir cita
186 programma, tad ej nu saproti, kurus kursus tev vēl ir jāpaspēj apgūt, kuri tev nav, kurus tu iznāk
187 klausies bezmaz vai otro reizi, nu, tas man drusku nepatīk, bet, nu, tīri/tīri šobrīd man tas dzīvi
188 netraucē, jo es tā kā mācos pēc tās vienas programmas un viss tā arī notiek. //em// Tas, kas man
189 nepatīk, kad ir daži pasniedzēji, kuri mēdz mainīt savas prasības //ē//, nu, kad atšķirās tas, ko
190 viņi teikuši sākumā, kas būs beigās, un tas, ko viņi beigās izdara. Ir bijuši tādi pāris interesanti
191 gadījumi, kad ir strauji nomainītas prasības. //m// Nu, vēl jau paliek arī tas/tas veids, tīri kā
192 pasniedzēji pasniedz to priekšmetu, jo tas ļoti daudz nosaka no tā, vai tev rodas interese par to
193 priekšmetu, vai nē. Nu, nenoliedzami arī pasniedzēja personībai ir ir/sava ietekme, ja pret
194 pasniedzēju //m// veidojas, teiksim, ne //iesmejas// visai lielas simpātijas //ja?//, nu, apmēram tā,
195 tad citādi varbūt ar lielu piespiešanos jānāk klausīties. Bet man, teiksim, pašai ir svarīgi, ja
196 pasniedzējs stāstot ievēro kaut kādu sistēmu un stāsta daudz maz pēc kārtas, jo ir pasniedzēji,
197 kam, nezinu, //ē// ir pasniedzēji, kam/kam kam ir raksturīgs tāds neliels haotisms un/un, ka viņš
198 tur stāsta kaut ko un stāsta, un es pat nevaru saprast, kas man ir jāpieraksta. Es esmu cilvēks,
199 kam vajag kaut kādu sistēmu, vajag struktūru, vajag tur tā pa punktiņiem, man tā ir vieglāk arī
200 pēc tam to visu atcerēties un iemācīties. ...
201 //ē// Ir lekciju veidā, un ir arī diezgan tādi vēl priekšmeti, kur ir, teiksim, liela daļa ar
202 semināriem, un kur ir noteiktas semināru tēmas sadalītas, kas ir jāgatavo pašiem, kas arī nozīmē
203 diezgan lielu, nu, staigāšanu uz bibliotēkām, un, un tamlīdzīgi, liekas, kas, kas ir arī diezgan
204 labs variants, bet labāk gadījumā, ja pēc tam, kad tie cilvēki ir to visu izstāstījuši, pasniedzējs
205 arī pasaka, kas ir bijis labi, un pasaka, teiksim, kas vēl nav pateikts. Jo bija viens priekšmets,
206 kur ar' mums šitā bij' jāveido semināri, un, un tie man likās galīgi neproduktīvi semināri, jo/jo
207 tā bij tāda tēma, kas bij' jāpa-, nu, vispār tur bij' tikai viena grāmata, ko lasīt, bet viņa bija ļoti
208 sarežģīti uzrakstīta tā grāmata, un viņa bij', nu, krievu valodā, un plus tur to jāiztulko normālā
209 valodā, un tad vēl jāizstāsta. Tur bij' tā, ka tur iziet cilvēks, tu jūti, ka viņš to stāsta, viņš
210 nesaprot, ko viņš stāsta vispār, viņš tikai stāsta, tāpēc ka jāstāsta. Un/un pasniedzējs pēc tam tā
211 īsti to visu nepārrunā, līdz ar to tiem semināriem principā nebij' nekādas jēgas. Bet tai pat laikā
212 ir atkal citi pasniedzēji, kas to visu tā ļoti labi pēc tam pārrunā, un pēc tam tev ir normāls
213 priekšstats par to visu. //m// Viens gan mīnusiņš tam, nu, bet tā ir tīri studentu vaina, tas, ka tu
214 //ē// - citreiz ir tā, kad/kad ja ja/ja ir, tie ir kursa darbi, kas vada to semināru vai ko, //m// ne
215 vienmēr tik ļoti klausās tajā visā, pasniedzējs tomēr ir lielāka autoritāte, un viņā vairāk klausās,
216 bet, nu, tā ir studentu vaina, un tas ir jāiemācās vienkārši to darīt, jo principā kā tāds tas darbs,
217 man liekas, ļoti labs paliek - tos seminārus gatavot, jo tā, tā mēs tiekam draudzīgi piespiesti
218 vairāk lasīt un kaut ko vēl vairāk skatīties. //m// Nu, jā, tas kā kuros priekšmetos, citur, kur ir
219 pilnīgi tikai lekcijas, citur ir ļoti liela daļa semināru.
220 //ē// Tie skaistie vēsturiskie ievadi un vēsturiskās atkāpes, nu, par to, kā tas viss ir attīstījies un
221 sācies, man ne vienmēr šķiet ļoti vajadzīga lieta, un es noteikti zinu, ka būs (), ka no tā visa
222 neatcerēšos. //m// Man liekas, ka vairāk tīri //ē// tādas konkrētas lietas svarīgākas, bet //ē// ir tādi
223 priekšmeti, kas kopumā, man liekas, ka noteikti ir vajadzīgi, un ir tādi, kam varbūt es kādreiz
224 nezinu to pielietojumu, cik man to ļoti vajadzēs, un/un vai tas tiešām ir tik sīki jāpāca mūsu
225 specialitātē, kas tiek mācīts. Bet, nu, protams, kad daļa no informācijas aizmirsīsies, un būs arī
226 tāda informācija, kas vēlāk būs vajadzīga, un tev viņa būs aizmirsusies, un būs jāapgūst jauna
227 vienkārši, jā/jāatsvaidzina. //m// Bet, nu, tu tur respektīvi tās vēsturiskās atkāpes ne vienmēr
228 liekās ļoti vajadzīgas. Tur, nu, jā, teiksim, pieminēt galvenos cilvēkus, kas to ir aizsākuši,
229 teiksim, svarīgākos atzinumus, bet kad tur sāk tā gari un plaši par to visu stāstīt, nu, nezinu, vai
230 tas ir vajadzīgs.
231
232
233
234

IX interviija

Intervija

Intervijas datums: 18.03.2003.

I: Intervētājs

I: IN

1 I: Sāksim.

2 IN: Nu, sākam. Mani sauc Ilja. Man ir divdesmit gadi, es mācos psihologos, Latvijas Universitātes
3 trešais kurss. ()

4 I: Es gribētu, ka tu pakomentē aptaujas lapu. (Nu) Izvēlies, kurus/kurus jautājumus tu gribētu -
5 gan tos, kuriem tu piekriti izteikumiem, gan tos, kuriem tu nepiekriti, un kāpēc.

6 IN: Vai man jālasa katrs izteikums, vai es varu ...?

7 I: Tu vari nosaukt numurus.

8 IN: Pirmais. *Kādu dienu...* Nu, es nepiekrītu šim izteikumam pilnībā, ((Pirmajam?)) jā, jo es
9 neuzskatu, ka astroloģija ir zinātne un ka tā varētu kaut ko izskaidrot. Es domāju, ka, nu, ja tur
10 būtu kaut kādas metodes ((mhm)), ja to varētu kaut kā (), tad varētu kaut ko domāt, bet, kad
11 nav nekādu zinātnisku pamatojumu, es domāju, ka nē. Un, kam pēkšņi tādām jānotiek, lai tas
12 notiktu, es nevaru ne iedomāties. Es atbildētu - nē.

13 I: Un, bet es gribētu pajautāt -bet vai tad tās mūsdienu zinātnes ir spējīgas izskaidrot?

14 IN: Pilnībā - nē, viena (()), bet //ē//, bet ir tādi, kas domā, ka katrai zinātnei ir savs modelis, caur
15 ko viņa skatās: fizika apraksta tādu, psihologi apraksta pavisam citādi, ((mhm)) un filozofija
16 pavisam citādu, līdz ar to, katrs skatās no sava redzes punkta. Arī astroloģijai ir savs redzes
17 punkts, bet //e// katrai zinātnei, piemēram, tai pašai fizikai, viņiem ir formulas, un tās formulas
18 ir pierādītas, un katrs zinātnieks izmanto ((mhm)) to pašu, tos pašus rezultātus, tikai kur. Pašai
19 astroloģijai tā nav, jo, ja, piemēram, ja es to pētīšu, tad man būs smagas () ((mhm)) tur ir tā,
20 šķiet. ((mhm))

21 I: Tagad to otro.

22 IN: Otro. „*Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sieviete ir pakļauta lielākiem ierobežojumiem*
23 *zināmās lietās, kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.*” Hm. Te man jāprasa, kas te ir
24 domāts?

25 I: Nu, tā tad - vīrietim lielākas brīvības iespējas.

26 IN: Zināmās lietās. Kurās lietās?

27 I: Nu, kā tu domā.

28 IN: Nu, es jau domāju ar galvu zināmās //smejas//

29 I: Labi.

30 IN: //kkm// ē//hm// Brīvības iespējas vīrietim, kur ir lielākas. Nu, kur tad - lielākas? Nu, vispār
31 mūsu emancipētā pasaulē, kur ir //pauze// ((nu?)), kur sievietēm ir tikpat daudz //smejas//
32 ((pēdiņās, ja?)), nu, pēdiņās, nu, ir izredžu kā vīrietim, nezinu, vispār sievietes tagad baigi
33 daudz ko dara, un ļoti labi, lai viņas dara, nav nekādas ar to problēmas.

34 I: Bet principā?

35 IN: Vai tas ir dabiski un likumsakarīgi?

36 I: Vai tas ir dabiski ...?

37 IN: Tas nav dabiski. ((Kāpēc?)) Es domāju, ka tas nav dabiski, jo sievietei ir, cik nu, cik nu mums
38 tur gadsimtus, nē, tūkstoš gadu paaudžu //lalalā// tā loma, ka sievietei tomēr jābūt mājās. Varbūt
39 tas ir stereotips, ((mhm)) okey. varbūt tas cilvēkiem arī nepatīk, jā, labi, miers, bet mans uzskats
40 ir tāds, ka sievietei tomēr ir jābūt sievišķīgai, un es nevaru saprast, ka sieviete, piemēram, iet un
41 nodarbojas ar smago atlētiku ((mhm)). jo es uzskatu, ka, nu, kāpēc, nu, priekš kam ēst tos pašus
42 hormonus, kas, ko dabiskā ceļā izdalās vīrietim, lai dabūtu to pašu ķermeni un lai cilātu
43 hanteles. Es domāju, ka tas vienkārši nav vajadzīgs.

44 I: Vai sievietes sievišķība saistās ar brīvības iespējām - lielākām un mazākām?

45 IN: Rietumu cilvēks domātu, ka - jā. Un es domāju, ka - jā, vispār sievietēm ir brīvības iespējas
46 zināmas, te nu jā. //smejas// Es esmu šovinists ((mhm)), bet, nu, //em// austrumu cilvēkiem, es
47 domāju, ka sievietēm nav tik liela brīvība kā mums. ((Nū?)) Kāpēc tā ir, vai kā. ((Jā)) Kāpēc tā
48 ir? ()

49 I: Jā, jautājums - vai/vai tas ir dabiski?

50 IN: Tas ir, ja tev ir mazāka vai lielāka brīvība? ((mhm)) Likumsakarīgi.

51 I: Jā, pieņemsim, tas ir likumsakarīgi, ka tā, ka tā brīvība ir mazāka, ja? Bet vai tas ir dabiski?

52 IN: Nu, te man ir grūti atbildēt uz to, es nezinu. (()) Es nezinu, es nemācēšu atbildēt, man ir grūti.

53 I: Tad principā tad tu uzskati, ka, tu piekriti tam apgalvojumam, ka ir zināmi ierobežojumi
54 sievietei.

55 Jā. es domāju, ka sievietēm zināmi/zināmi ierobežojumi un arī būs, un tā vismaz es ceru. Es
56 nedomāju, ka sievietēm vajadzētu būt tikpat aktīvām noteiktās darbībās kā vīrietim. ((mhm, jā))
57 Protams, ka neapdraudot sievietes neatkarību un blablabla, un visādas tās iespējas, un tādas
58 lietišas, //e// varbūt tas nav smuki teikt, bet //e// vīrietis nekad necen/necen/necentfies aizņemt
59 sievieti //em// mātes lomā((mhm)), viņš nepretendē uz to lomu, kaut gan, nu, es uzskatu, kad
60 sievietei arī, nu, jums nav tiesību, nu, to nevajadzētu darīt, ka pretendē uz vīrieša lomu. ((jā))
61 //em//Mūsdienās pārāk daudz - Nākamais jautājums? ((nu, vienalga)) - *Mūsdienās pārāk daudz*
62 *cilvēku dzīvo pret dabisku izsmalcinātu dzīvesveidu, mums nepieciešams atgri....* Nē, nu te, nu
63 te es pilnīgi piekrišu, jo, nu, man jau patīk enerģiskais dzīves veids, man jau patīk sporta tādas
64 nodarbības, ka, nu, ka cilvēkam ķermenis tomēr ir jāattīstās, un ka tie/tie/tie filozofi dižie
65 runāja, nu, tas ir tomēr, kā (). //e// Tagadējā pasaulē cilvēkiem nav laika tam visam, jo mums ir
66 steiga un tādas lietišas, un. Pirmais ir darbs, un sports pēc tam mums ir kā hobijs. Es domāju,
67 ka jādara tas, ka, nu, varbūt kaut kā apvienot šīs lietišas, vai nu veltīt tam laiku.

68 I: Vai es pareizi sapratu, ka tas *aktīvāk un enerģiskāks dzīvesveids* tavuprāt ir fiziskā aktivitāte?
69 IN: //ē// Sākumā, jā. Tas ir/tas ir/tas ir galvenais manā uzskatā, ja tu domā arī //ē// tādas aktivitātes
70 kā //ē// kultūras sākumi //?// ((nū)), tad tas domāts šai jautājumā? Nu, es domāju - tīri/tīri
71 fiziski.((nu))/em// Es nedomāju, ka cilvēki maz //m//, ka viņi tagad mazāk iet uz teātri vai/vai
72 uz kino, vai ((mhm)) uz tādām lietām, es domāju, ka tik un tā tā daļa no sabiedrības, kas to
73 darīja iepriekš, dara arī tagad, es nedomāju, ka kaut kas ir mainījies. Es domāju, ka izmainījies
74 tieši tas fiziskais aspekts mūsu dzīvē.

75 Nākamais jautājums? *Mūsdienų baznīca ar tās dažnedažādiem priekšstatiem, ar tās liekulību ...*
76 //smejas// eum// Es varētu daļēji piekrist, jo ir/ir/ir kaut kas ir, ((mhm)) kas //em// nu, Buda ir
77 kas nemainījās gandrīz, un, mja, nu, reliģija - tā bij' dusmu lieta, tā bij' sacerēta un tas bij'
78 izdomāts, un kāpēc ne, ja cilvēki ir, tur studenti iet, pa-, nu, man nepatīk tas, ka pārējais tagad,
79 tas jaunais, tas/tas/tas, es nezinu viņam nosaukumu ((Jaunās paaudzes...)) tādas lietišas, jā, kas
80 Purvcimā man blakus mājā tur divas tādas () viens ir angļu ārsts un otrs arī, nu, es uzskatu, ka
81 tas nav īpaši labi, jo tur, nu, cik man ir zināms, tur tiešām tur no/notiek naudas atmazgāšana un
82 tādas lietišas, kur vienkārši, nu, tur ir kaut kāds likums, ka baznīcai ir savas zemes, un līdz ar to
83 viņa nemaksā nodokļus, viņām tas ir izdevīgi. Nu, tas man īsti nepatīk.

84 I: Un kā ir ar tiem naiviem un par sevi nepārliecinātiem, nekritiskiem cilvēkiem?
85 IN: Paši vainīgi.

86 I: Bet/bet vai tā ir taisnība, ka/ka mūsdienų baznīca ietekmē galvenokārt tādus cilvēkus?
87 IN: //eum// Varētu teikt, ka tā kā baznīca, nu, tieši tās baznīcas, ko es, nu/nu, minēju ((mhm)) (),
88 mēģina ietekmēt tos cilvēkus, kam ir die-, nu, kam ir nauda, un vai no tiem trāpās tie cilvēki,
89 kas ir naivi un tādi nepārliecināti, vai netrāpās, tas ir atkarīgs no pašiem cilvēkiem un veiksmes
90 arī, bet, nu, es domāju, ka tiem cilvēkiem, kas ir nepārliecināti, nekritiski un naivi, tad viņus
91 vieglāk ietekmēt, un līdz ar to viņi vairāk arī iesaistās tais darbībās. ((mhm))

92 „*Kad tiksīm galā ar saviem ārvalstu ienaidniekiem, mums jāsakoncentrējas uz cita veida*
93 *cilvēku ienaidniekiem - tādiem kā žurkas, čūskas, kukaiņi.*” //iesmejas// Jā, ļoti tāds intelektuāls
94 jautājums. Par čūskām. //smejas//eum// Nu, man ir grūti atbildēt, kad es neredzu ārvalstu
95 ienaidniekus. Nu, varbūt tu kā vari komentēt šito jautājumu? ((Nē)) Tu izvēlies nekomentēt,
96 ((mhm)) okey. //m//

97 Pastāsti, vai uzticēšanās kādam kā likums noved pie necieņas. Respektīvi, vai cilvēkam, kuram
98 tu uzticies, pēc tam tu dabū ciest no tā. //smejas//

99 Nu, //smejas// Jā, (())), nu, tur nav likums, bet gadās. ((Gadās)) Tā gadās. Nu, a ko tu, nu, bet
100 pie necieņas, nu, jā, tas vispār, tas ir atkarīgs arī no attiecībām, bet tas nav likums, tā gadās, tā
101 vajag gadīties, jā. Es neizlēmu, ka tas nav likums, nav tik, ka vienmēr tā notiks, jo uzticēšanās
102 vispār ir laba lieta. Tas arī dod ne tikai tam cilvēkam, kam tu uzticies, bet arī tev ((mhm)) daudz
103 ko, un, ja tas cilvēks otrs izvēlās necieņu, nu, tā ir viņa izvēle, nu, okey, vai vajag, tas tā.
104 ((mhm)) Es neuzskatu, ka tas ir tā. Nepiekrītu.

105 „*Publiski būtu jāizvairās no lietām, kuras citiem šķiet nepareizas, kaut tu pats zini, ka patiesībā*
106 *tās ir gluži normālas lietas.*” Nu, klausies, nu, ja man kaut kas patīk, un citam nepatīk, nu, ko
107 es tagad - to nedarišu? Nu, atvaino. //ē// Okey, ja tur/tur/tur, ja tās ir lietas, kas ir aizliegtas ar
108 līgu-/likumu, tad, tad, jā, tad es cienītu varbūt, nu, varbūt - tā. ((mhm)) Bet, ja tas šķiet amorāli,
109 bet nav aizliegts, nū, tas, tas ar, tas arī atkarīgs no tām lietām, kas man patīk vai nepatīk, nu, vai
110 es to darīšu publiskā vietā vai nē. Es domāju, ka es arī varbūt neesmu konformists, bet daudz
111 //iesmejas// izvēlēšos, nu, darīt to klusi kaut kā, nu, tā () Labi.

112 „*Progresīvās audzināšanas galvenā vērtība slēpjas bērnam dotajā lielajā brīvībā ...*
113 //ē//nopūšas//

114 I: Vai progresīva audzināšana nozīmē ...

115 IN: Nē, es saprotu jautājumu. //m// Te nav arī domāta, ka brīvību, bet ļaut viņam darīt, ((mhm)) ko
116 viņš grib, ((jā)) tad tā vairs nav brīvība, tas ir, nu, atļau/visatļautība, nu, manā skatījumā
117 ((mhm)). //ē// Varbūt tas arī ir progresīvi, //ja?// bet es nepiekrītu šitam te, jo es neuzskatu, ka
118 bērņus, nu, ka bērņiem ir jāatļauj viss. Viņiem jāatļauj daudz, bet viņam ir jānoliek robeža, un
119 vecāks ir, vecāks ir tas, kas nosaka šito robežu, viņš parāda bērņam, līdz kuram galam viņam ir
120 jāiet, un, ja viņš pārkāps, tad viņam būs sods. Tad bērņam, un līdz ar to arī () bērņam būs
121 vieglāk, arī skolā, ja viņš zinās, ka viņš nedrīkst, nedrīkst iet tālāk par šito, tad viņš arī neies. ()
122 //nopūšas//
123 „Patiesu nicinājumu ir pelnījis tas, kurš attiecībā ar vecākiem pastāvīgi neizrāda... Nu, te
124 sanāk arī - daļēji piekrītu, daļēji - nē. It kā nesmuki, bet, nu, okey. //e// Nicinājumu - nē, jo //e//,
125 kāpēc tas cilvēks neizrāda mīlestību, pateicību un cieņu ((pie tam pastāvīgi)), tas ir //nopūšas//,
126 jā, bet viņš jau nav vainīgs - no vienas puses. Varbūt ir apstākļi, kas - nu, es tagad aizstāvu viņu,
127 okey, varbūt ir apstākļi, kas ietekmē, nu, viņu saskarsmē ar tiem vecākiem, es nezinu, varbūt
128 viņai kaut kas noticis, ka viņš nespēj viņiem uzticēties un cienīt - vardarbība, seksuāla
129 vardarbība, emocionāla vardarbība - mazums gadījumu (?), un tas bērņš, tiešām viņam ir grūti
130 uzticēties, izrādīt/izrādīt to mīlestību (). Tā gadās. Un vai tas bērņš ir pelnījis nicinājumu? Es
131 domāju, ka - nē. Bet, nu, tas atkarīgs arī no gēniem, cik cilvēks (), cik ir tā tuvu, nu, tā
132 piesaiste (). Es nedomāju, ka viņš ir pelnījis nicinājumu. Pie tam publisku. ((mhm))
133 „Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte. Mums jābūt gataviem uz pastāvīgu pārmaiņu,
134 konfliktu un apvērsumu periodu.” Nu, it kā pēc cik tur stundām drīz būs karš, vai ne? ((nu)) Ko
135 - nu? It kā zin, it kā nezin. //m// Nu, ir tā nestabilitāte, nu, jā, es ar nezinu, ka būs, kas nebūs.
136 Būs tā Eiropas savienība, ja jau runājam par to pašu Latviju, vai nebūs. Un būs man tas darba
137 iespēja, vai nebūs man, kā tas viss ir, jo tas, nu, iet kopā viss. Bet vai mums jābūt gataviem uz
138 konfliktiem un kas tur vēl bij' //ā//, uz pārmaiņām un apvērsumu periodiem? Uz pārmaiņām -
139 jā, noteikti - mainīsies daudz. Mums arī tagad arī ir tas pārmaiņu laiks, jau no brīvības sākoties,
140 septiņdesmit gadi, kas bij'. Bij' septiņdesmit?

141 I: No septiņpadsmitā gada - jā.

142 IN: Nu, nu, tad tu skaiti tad, nu, tad tur ir tie gadi, laikam, no četrdesmitā ()

143 I: Kas mums bij'?

144 IN: Komunisms mums bij' ((Nebija komunisms)) septiņdesmit gadu, ((sociālisms)) sociālisms
145 mums bij', bet/bet mēs izvairījāmies //smejas// no tā komunisma.//e// Nu, ir, tur bij' tur pavisam
146 citas vērtības, pavisam citi dzīves uzskati, arī ekonomikā, un līdz ar to man tagad patīk tas, ka,
147 nu, mēs cenšamies uz citu pusi aiziet - uz to kapitālismu vairāk kaut kur (). Protams, ka, nu,
148 viss mainās, tad arī jābūt gataviem tas, ka viss mainīsies, ka nebūs tā, kā ir tagad. Bet //e// vēl
149 viens aspekts ir tas, ka tas ir atkarīgs arī no cilvēkiem, jo, cik mēs paši varam to izdarīt, //e// cik
150 mēs gribam mainīties. Ja mēs negribēsim, tad/tad ir vāks, tad, nu, (()) //smejas// Nu, būs jau.
151 „Romāni un stāsti, kas stāsta par domām un jūtām, ir interesantāki kā tie, kas stāsta par rīcību,
152 mīlas stāstiem vai piedzīvojumiem.” //nopūšas// Senā oriente? ((nav ne jausmas)) //m//Nu, man
153 grūti izvēlēties, ((Nu, tad nākošo)) man patīk gan tas, gan tas.
154 „Ziņas par kara zvērbām Čēčenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.” Nē, nav, es
155 domāju, ka pat ... Kurš domāts ar kara zvērbām? ((nu, to arī, jā)) Kā //em// zaldātņus tiem
156 iedzīvotājiem vai otrādāk? ((gan tā, gan tā)) //mm// Zinu, okey, runājot, nu, //e// tā kā mana
157 mamma stāda televīziju, man ir nedaudz vairāk informācijas par to, kas notiek pasaulē, un kā
158 tas viss veidojās, un kā tā 'kuhņa' tur ir taisīta, un kā tas viss, un pēc tam rāda cilvēkiem un
159 runā „Panorāmā” vai/vai „Globusā”, vai vienalga kā. Nu, nu, pārspīlē. Pārspīlē tādā ziņā, ka
160 kuram ir izdevīgi dažus parādīt tā, ka viņi ir tādi, un dažus parādīt, ka viņi ir tādi. Bet patiesībā
161 notiek arī vēl sliktāk, un dažos gadījumos, nu, tā nenotiek. Nu, tur jāskatās no abiem/abām
162 pusēm tā problēma. Notiek tā, ka dažreiz zaldāti tiešām - viņi tā, nu, tādas lietas, ko nevajadzētu
163 darīt, un tai pašā laikā tie iedzīvotāji nav tik labi. Un mēs nevaram skatīties, ka, nu, tam ir
164 patiesība, vai tam ir patiesība. Bet, ko dara masu saziņas līdzekļi - viņi izvēlas kaut kādu vienu,
165 tur viņš ir varonis, un 'dava' viņu tur visos tādos () ((...televīzijā, tur tā centralizēti ...)) //ē//
166 Jā, mums ir. Un tas sanāk vienkārši. Nu, ir kā //e// - dienā progr-, ir nenormāli daudz materiāli,
167 kas nāk no satelīta, citām valstīm, ko mēs ierakstām, un pēc tam rādām ziņām, un tur apmēram
168 ir sešas stundas kasete. kas tur ierakstīta par/par divdesmit, tur pa piecām minūtēm materiāli no
169 visas pasaules, un viens cilvēks izvēlās, ko viņš rādīs, un tur ir dažreiz ļoti ļoti pretrunīgas
170 lietas, un viņš izvēlās to, kas viņam ir izdevīgāk. Ir tā cenzūra.
171 „Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par īpašu samaitātību. Šī ... //nopūšas// ((bet
172 turpinājumā //smejas// - šī dzīvesveida piekritēji ir smagi jāsoda.)) Es //bū, nopūšas// Es
173 domāju, ka viņiem ir tādas pat, tādas pašas tiesības kā visiem pārējiem cilvēkiem. Es nedomāju,
174 ka tas ir jāsoda, es nedomāju, ka viņi kaut kā citādi atšķirās, jo //e// Bļaviens, nu, nu patīk, nu,

175 ko darīt? Nu, uz priekšu. Smagi jāsoda? Nē. Noteikti, nē. Es nedomāju, ka kādam ir tiesības
176 diktēt, ka, nu, tā drīkst darīt un ka tā nedrīkst darīt. Saprotu, daļa ventspilnieki man nepiekritīs
177 ((mhm)), bet es tomēr //smejas// uzskatu, ka mēs varam paši, mēs esam pietiekami pieauguši un
178 tā, labi, mēs varam paši izvēlēties, ar ko mēs gribam gulēt un ar ko mums, mums vieglāk.
179 Priekš kam tādām cilvēkam tuvāk sieviete ir, var () ar sievieti, nevis ar vīrieti, teiksim, tur
180 mīlēt. Nu, tad ko darīt beigās? Es nepiekrītu tam. ((mhm))
181 *Lai produktīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jādara*
182 *un ar ko konkrēti jāsāk. //m//* Nu, viss tas darbs būs produktīvs, jā - būs produktīvs darbs, ja tev
183 paskaidro, kas tev jādara, ja tu esi, ja tu strādā kaut kādā cehā un tev tur tās detaļņas tur jātaisa
184 kopā, nu tad, nu, tev ir noteikta instrukcija - piecas minūtes darīt to, piecas - to, to un to, tad arī
185 strādā. Tajos darbos, kur nepieciešams radošums, nu, tur galīgi neder. Tā kā ... ((Nu tad vēl
186 vienu - pēdējo.))
187 *Augstākajās mācību iestādēs pārāk liela uzmanība tiek veltīta intelektuālām ...* Nu, mums jau tā
188 nav, nu, mēs jau, mēs jau tā kā psihologi - mēs jau vairāk tur ņemamies paši ar sevi, mums jau
189 patīk cilvēkus papētīt un mums jau arī tur traģiskas lietas patīk. Jā, pirmajā un otrajā kursā bij'
190 nenormāli grūti, jo tur tiešām bij' nenormāla teorija, kaļ iekšā un tu vispār nesaproti, ko tu šeit
191 dari. Bet tagad, kad tu skaties uz šito visu lietu, tu saproti, ka, nu, tas tev deva kaut kādu bāzi un
192 zināšanas, un tagad tu vari to izmantot, un tas () arī saprot, kāpēc tā viss notiek, (). Citās
193 zinātnēs - man grūti pateikt, es domāju, ka nav tik traki kā mums.

194 I.: Jā, labi. Paldies.

195 Un tad es gribētu, ka tu pastāsti par savām studijām vispār, izceļot to personīgi nozīmīgo tev.
196 Nezinu, sāk, sāk no kuras vietas tu gribi un kā tu gribi - vienkārši izstāsti, kā ir - studēt Latvijas
197 universitātē.

198 IN: Grūti. //smejas// Nē, nu, nav jau grūti. //m// Tas te ir baigi interesanti, jo, nu, kā - sākumā bij'
199 pavisam jauna pieredze, jo es sākumā mācījos krievu skolā, un, un, tas pavisam kas cits - cita
200 mentalitāte, nu, aura kaut kāda tur. Un, kad atnāku uz šejieni bij', nu, es nezinu, sākumā es
201 samulsu, jo citas meitenes - smukas, garas - izvēlies, nenormāla konkurence - nulle, un, un
202 interesanti, jo tie cilvēki, nu, brīžam pa/pavisam savādi, bet tajā pašā laikā mēs kaut kā, nu, mēs
203 sākām tusēt kopā - es, Alīna, Taņa - un es pirmajā dienā, kad mēs atnācām logus šeit mazgāt
204 praksē, mēs kaut kā sapazināmies, un bijām tā - kopā. Pēc tam mums baigi foršais pasākums
205 bija tas, ka //m// mūs saliedēja kopā - mūs sadalīja pa grupiņām - bij' četras vai piecas grupas
206 pirmajā kursā, un mēs trīs dienas tā praktiski kopā. Tad mēs tuvu, tuvu iepazīnāmies, to, nu, tur
207 bij' divdesmit cilvēki, un tad līdz šim brīdim mēs, nu, tā kā vajag, tā kā, nu, sadzīvojas it kā
208 kopā. Pēc tam, protams, visus sajauca un tā un tā, bet, nu, tik un tā sajūta ir, ka tu zini, tur
209 cilvēks, tīri kā es, un baigi daudz par viņiem tādu zini. Ko tas mainījis manī? Hm. //pauze// Nu,
210 kā, nu, cilvēks tad, kad viņš iegūst kaut kādas zināšanas, tad/tad/tad tas nedaudz tikai tā, viņam
211 jāpiepūlē arī smadzenes, lai to/to apstrādātu, un redzēt, to tad, kad tu //hm//pauze// Tu vari
212 izslēgt? // Dzīve ir tāda, ka, tad kad lekcijās ir iedoti kaut kādi materiāli, tu atnāc/pārnāc mājās,
213 tu to apstrādā materiālu, līdz ar to tavas smadzenes dabū kaut kādu enerģiju un dabū vielu, ko
214 tev jāapstrādā, līdz ar to //m// tas viss kaut kā kvalitatīvi izmainās, un tas domāšanas veids
215 izmainās, jo es nevaru salīdzināt sevi, kā es domāju, kad es biju vidusskolā, un kā es domāju
216 tagad. Tas ir pavisam kas cits. Man ir grūti pateikt, kas tieši ir izmainījies. Es zinu noteikti, ka
217 vērtību sistēma ir izmainījies, bet tajā domāšanas veidā, tajā - lēmumu pieņemšanas procesā
218 ar laiku, man grūti pateikt - kas, es zinu, ka es domāju pavisam savādāk. Un, kā tas notiek, man
219 ir grūti paskaidrot. ((Kāpēc?)) Kāpēc tas notiek? Es domāju, ka tāpēc, ka, nu, tieši tā
220 informācija, ko mums dod //e//, jo mēs nekā () cilvēkiem, un mēs cīnāmies kas, nu, mēs
221 pēc/pēc idejas pēdējās zinām, kas ir domāšanas process, kā tas notiek, un kādi ir tie mehānismi,
222 un fakti ir, kā tas ietekmē un blablabla, līdz ar to mēs arī par to domājam - domāšana par
223 domāšanu - un tad arī kaut kas kvalitatīvi izmainās. Nu, cik es atbildēju tajā. ((atbildēji ...))
224 //smejas// Nu, nu. Un, kas vēl mainās? //pauze//
225 Lieciet () to sabiedrisko dzīvi vairāk. Nu, okey. Ir tāda, ka pirmajā, otrajā kursa nenormāli
226 daudz tusiņu, kur mēs, kur mēs pavadījām laiku kopā, kad mēs taisījām kaut kādus pasākumus -
227 tur/tur mākslas dienas, vēl kaut kas, to pat nevar atcerēties, jo tik bieži tas bija, ka katru nedēļu
228 bij' kaut kas, un tas bij', un to mēs darījām kopā - tad kopīgi mēs izvedām, blablabla, baigi
229 forši. Pēc tam kaut kā //ē//, no sākuma bij' daudz, pēc tam tie cilvēki it kā atsijājās, nu, nezinu
230 kā - viņi vienkārši nenāca, zin' kā, palika viena 'kompaška', kas līdz šim brīdim to visu
231 organizē, to visu tusē, un/un paši arī, paši sev arī taisa tos prieciņus. Un, skatoties nākotnē, es
232 domāju, ka mēs arī paliksim tā kā, nu... Kāds varbūt - mēs arī iesim pa dzīvi tur strādāt un vēl
233 kaut kas (), bet tik un tā tā komunikācija paliks saskarsmē, un es būtu () //m//nopūšas//
234 Runājot par saskarsmi ar pasniedzējiem, tas ir //em// nu, kā, nu tā kā mūsu, atkal, mūsu

235 profesionāļi, mūsu topošā profesija ir, nu jā, saskarsme ar cilvēkiem, es jau to tā saku kādu
236 trīsdesmito reizi, bet, nu, tomēr tā tas ir, tad, līdz ar to, mēs mācāmies, kā to darīt, kā to darīt
237 veiksmīgi, un kā nodibināt kontaktus, un kā tur forši var pateikt, un kas aptur cilvēku tevi
238 uzklausi, blablabla, un //e// dažreiz pasniedzēji aizmirst, to, ka mēs tomēr studenti tur esam,
239 mēs arī būsim drīz psihologi, mēs, un, līdz ar to, mēs to mēģinām arī uz tiem pasniedzējiem
240 kaut kā š-š-š, un es zinu to, es domāju, ka psiholoģijas studenti ir slaveni ar to, ka viņi
241 pasniedzējus diezgan, nu, tādus cilvēkus manipulē () attiecības nekā studenti tur, jo, bet tas ir
242 arī labi, jo //m// manipulatīvās attiecībās mēs varam daudz ko panākt, mēs varam //m// pagarināt
243 terminus, ļoti vienkārši, //smejas// bet tas nav jādzird, bet mēs //smejas// to ļoti vienkārši, mēs to
244 iemācījāmies arī. Un kaut kādas tādas lietišķas, kā ietekmēt tos pasniedzējus, to vajag. //e// Jā,
245 varbūt tas ir slikti, nu, tas arī ir slikti, nu, bet, ko var darīt? Katram ir jācinās par savu vietu, fui,
246 () ((nē, ir ļoti labi)) Nē, nu, protams, ka tev ir labi, tev jau būs ko apstrādāt //smejas//. Man jau
247 kauns. //smejas// Labi, ja runājam, tad runājam. //m// Nu, mana doma ir tāda, ka, tā kā mūsu
248 pasniedzējas ir tikai strādā kā pasniedzējas, bet nestrādā arī kā, nu, praktizējoši psihologi, tad
249 varbūt būtu lietderīgi //e// kaut kā kopā pavadīt to vairāk laiku, vairāk laiku pavadītu kopā, un,
250 //eum// lai būtu priekšstats ne tikai kā, kā, nu, kā, respektīvi, galva strādā, un kāda ir tā
251 profesija, un kā tas viss notiek, bet arī lai mums būtu kaut kādas darba iespējas, jo pēc diviem
252 gadiem mēs būsim konkurenti, un tas ir slikti. Un es baidos, ka, nu, pēc gada jau mums/mums
253 sāks veidoties tā konkurence topošā, līdz ar to, tā, teiksim, arī būs tāda nedaudz nospiedoša, un
254 es baidos, ka mūs sāks varbūt arī nekvalitatīvi īpaši mācīt, jo, nu, kurš te gribēs sēdēt. Jā, nu,
255 viņam ir sava vietņa pasaulē, ((mhm)) un atnāks vēl kādi desmit purni, kas pretendēs uz tavu
256 vietu, nu, tas/tas dzīvi bišķi tā sāpin'. Gribētu sēdēt nedaudz citādāk. Es ne, es neiztēlojos, kā
257 tas varētu būt, bet, nu, gribētos, lai tā būtu //smejas//ē// Tā, tā par šito te. Kas tur vēl bij'?

258 I.: Par prasmēm, kas tev dzīvē var noderēt

259 I.N.: Tā programma - domā vairāk?

260 I.: Nē, nu arī tādas dzīves darbības..... manipulēt ar cilvēkiem //smejas//

261 I.N.: Nē, nu tas jau bija tikai joks vairāk ((jā, jā)), bet, nu, tad tas arī bij' nopietns arī. //e// Jā,
262 protams, mēs, nu, tas vairāk () parādījās trešā/trešajā kursā kaut kur beigās, teiksim, modelēt,
263 es nezinu, bakalaura programmā tas nav, jo tur nav tā konsultēšana, un tur/tur tās iemaņas
264 sākotnējās, nu, () sīkāk, kā runāt ar cilvēkiem, nu, tas maziņus trikus, ko es te tagad parādīju,
265 vai kā, //e//, bet cilvēks nomierinātos un lai viņš spētu pastāstīt, lai viņš tev visu, nu, uztvertu tā
266 diezgan nopietni, un viņš tev varētu uzticēties, jo tas ir diezgan smagi. Ja cilvēkiem ir kaut kas,
267 tad viņam ir grūti to izteikt, un kā uzturēt sevi, kā, kā pašam sevi noturēt līdzsvarā, kā, kā tikt
268 galā ar savām problēmām. Vienkārši, nu, tu zini, ka tu vari izdarīt to un to, bet dažreiz ir tā, ka
269 tu nevari izdarīt neko, un tad tu ej un meklē palīdzību, jo, nu, mēs, psihologi, esam tādi, kas, nu,
270 kas labprāt iesaistās tādos pasākumos, kur viņiem dod vaļu. Mēs tur skrienam, raudam un
271 tralalalala, tad mums tas ir vieglāk. Un varbūt tas, kā es paņēmu, arī tas būs tā. Man tā
272 runāšana ar cilvēkiem, kā tas varētu teikt, piemēram kā tas viss notiek, un tralala. Jums vēl
273 piecos ir intervija ((ir,ir)) //iesmejas//

274 I.: Ko nozīmē - studēt tieši universitātē?

275 I.N.: Es pat nezinu, es jau nekur citur, izņemot vidusskolu, nestudēju, es nezinu kādas ir atšķirības,
276 atšķiras no kaut kāda tehnikuma vai kā, bet tā kā tā ir Latvijas universitāte un augstskolu māte ()
277 tad, nu, ir arī zināma atbildība. Tu nevari, piemēram, pēc tam, okey, tagad varbūt - nē, tagad
278 mēs esam studenti, var atļauties daudz ko, bet tad, kad tu pabeigsi tad, nu, ir, es domāju, ka ir
279 starpība starp to, ka tev diplomā ir, stāv Latvijas universitātes tas zīmogs, vai kā tur tā, loģiski,
280 ka (), jo, nu ir te kvalitāte tomēr, lai ko arī teiktu par to - zema tagad ir izglītība, blablabla, bet
281 tas ir labākais, kas šobrīd te ir, un tad, kad tu iesi darba tirgū, tu nevari atļauties tādus pekstiņus,
282 ko te rāda ()

283 I.: Ar ko atšķirās studēšana no mācīšanās?

284 I.N.: //ē// Nu, skolā jau tevi baigi uzpasēja. Tagad tu vairāk esi tikai pats par sevi, ne jau tikai pats
285 par sevi tikai, nu, tas ir viens un savā alā un tā, bet //e// nav neviena, kas tev skraida pakal un
286 saka - tev jādara tas, tev jādara tas, tev jādara tas. nu, klases audzinātājs, zin, kā bij', un, nē,
287 tagad arī tev ir draugi, kas tur - ej, klausies, kas tas ir - darbs, viņi izdara visu to un to, bet tagad
288 tu esi pieaudzis vairāk, tev jādomā pašam par savu rīcību. Un tas arī varbūt, nu, kvalitatīvi
289 maina //smejas// to visu bērniņu. //e// Kas vēl? (()) Nu, grūtāk jau arī ir, jo, nu, ir īpaši cilvēki,
290 k/kas nespēj sakoncentrēt uzmanību ilgāk par piecām minūtēm, jo tur, kad (()) , nu, man jau
291 nav piecas, man ir piecpadsmit, bet, nu, tad, kad es jūtu tā, ka pagāja pusstunda, man jau sākas
292 šitie te varianti - sākas kāja tricināties, vēl kaut ko tur darīt, pleijeri klausos, man ir labi. Nu,
293 grūti. Tāpēc, ka, nu, tas pasākums tomēr tā - pusotra stunda, pēc tam, jā, ir tā pusstunda, bet.
294 Nē, nu, protams, ka izdevīgi tieši vadīt pusotru stundu () nekā tur četrdesmit minūtes (). Nu,

295 bet adaptējos - nu, ko darīt. //smejas//
296 I: Nu, jā, jums jau droši vien ir kaut kāda specifika ((ja?)), bet kā noris, notiek nodarbības pamatā
297 IN: - kādās formās: lekcijas?
298 Nu, kā, nu, mēs visi/vispār esam tādi divvainīši, mēs esam latgalieši.
299 I: Ko tas nozīmē?
300 IN: Tas nozīmē tā, ka mēs esam divvainīši. Tieši to tas arī nozīmē, jā, es zinu, ka to jāpaskaidro, bet
301 man ir grūti pateikt, tāpēc ka mūsu programma nav akreditēta, akceptēta un visi šitie vārdi, kas
302 sākas ar 'a' burtiņu, un beidzas ar 'ta' //smejas//. Mēs esam ne, var te lamu vārdus runāt ((jā, jā)),
303 mēs esam iz-, nu, kārtīgi izdrāsti, jo sākumā bij' pateikts tas, pēc tam ir tas, un (). Lieta ir tāda,
304 ka mēs esam vairāk balstīti uz to, ka //kasete beidzās?// ((mm)) //ē// cik es tur norunāju?//
305 ((Izskatās, ka šausmīgi maz, jo viņš te iet, bet/bet varbūt nav laiks)) smejas//ē// mums vairāk to
306 modulim visu darbību balsta tieši uz praktisko pusi. Man radās ideja tāda, ka //m//psihologi
307 //m// psihologi, kas tas ir, mācību process neinteresē. Studiju process ir tāds, ka: četri gadi
308 bakalaura, divi gadi maģistratūra, viens gads profes/profesionālā - tur profesionālais kurss kaut
309 kāds ((mhm)) - un doktorantūra. Un mums ir lieta tāda, ka šito profesionālo gadu mums integrē
310 mūsu bakalaura programmā, un, līdz ar to, pēc idejas mēs mācamies vienu gadu mazāk. Un
311 tagad bij' visas tās praktiskās nodarbības, kas mums ir šogad. Un ideja tāda, ka, ja to praksi
312 akceptē, nē ((akreditē)) - akreditētu līdz zināmam laikam, līdz laikam, kad mēs beigsim, tad
313 mums baigi paveicies, ja - nē, tad sūdiģāk. Ja - nē, tad tas tev, tad tas mums dod, teiksim,
314 praktiskas iemaņas vairāk, jo, kā es skatos, kas, kas tagad notiek bakalauriem, - viņiem nav
315 nekas. Tur atkal ir tā pati teorija, kas, nu, kas vienu un to pašu, vienu un to pašu ma! un ... un tas
316 nav tas.
317 I: Diezgan bēdīgi.
318 IN: Diemžēl, jā. //smejas// Es domāju, ka, nu, bet tas arī atšķir kaut kā mūs (()) A, kāds bij'
319 jautājums?
320 I: Jautājums bija par/par tām māc/studiju formām - lekcijas, grupu darbs
321 IN: //mhm//ē// Tā kā mēs esam mazāk, mēs esam divdesmit astoņi cilvēki, un mēs esam sadalīti
322 tieši uz pusi, un tur sanāk piecpadsmit un cik tur, kaut kas, un šitai grupiņ' es arī strādāju. //ē//
323 Mums ir tāda () kā grupu vadīšana, un tur ir, un tur mēs dalāmies uz divām grupām, un laika
324 pēc, kas ir modulim, notiek parasti kopā, mēs patiešām visi trīsdesmit (). ((mhm)) Bet ir strikti
325 noteikts, ka no vienas grupas uz otru nevar pāriet, un, ja tu esi nokavējis vienu semināru, tad
326 pirmā grupa nevar iet otrajā grupā. Tas ir strikti noteikts, un tā te.
327 I.: Tu visu laiku neatbildi par tām prasmēm (()) Kāds ir tas jūsu bonuss. kad jūs beigsiet to
328 universitāti, kādas prasmes jums būs atšķirībā no tiem, kas ir vecāki, //ē// vai, vai kas/kas to
329 universitāti nav pabeiguši?
330 I.N.: //m// Te mēs runājam par priekšrocībām, kas mums būs //em// atšķirībā no tiem cilvēkiem, kas
331 nemā// ((viens, viens, viens)) Es domāju, ka ...okey, runājot tieši par profesiju, nu, tad skaidrs.
332 vai ne, tās iemaņas, prasmes, blablabla, visu to, ko mēs mācīsimies, arī zināsim un tā - mācību
333 bagāža, akmens vienalga ir jānes. Tas ir, ko es //ē// par to lietu, ko mēs domājam, es domāju,
334 bet kas tieši mainījās (), es nezinu. Es zinu, ka noteikti mainās, jo //em// manai mammai nav
335 augstākā izglītība, un vot tagad, runājot ar viņu, es redzu to atšķirību. //ē// Viņai ir kaut kādi
336 zināmi ierobežojumi, varbūt arī tas, ka viņa dzīvojusi citā sociālā struktūrā un //ē// citā laikā,
337 varbūt tas, bet tik un tā es uzskatu, ka viņai ir kaut kādi savi ierobežojumi. Es skatos uz pasauli
338 nedaudz plašāk, () varbūt kaut kādas lielākas robežas, es nezinu. Man ir grūti pateikt.
339 I: Piemēram, kādi tie ierobežojumi ...?
340 IN: //ē//nopūšas// Nu, es nezinu, viņa skatās uz lietām tikai tā - tikai šauri, noteikti un konkrēti, tā,
341 kā viņai mācīja skolā, tā, kā vajag un tā kā ir, un plus/plus/plus plus ierobežojums no pieredzes.
342 Man ir tā, ka mūs māca apskatīt no visām pusēm uz šito lietiņu, un izrādās nevis tiem te, kas tev
343 ir, kas tev dos, bet, nu, kaut kā vai nu vēl ir kaut kā, nu, tā tā. Es nezinu.
344 I: Labi. Paldies.
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354

X intervija

Intervija

Intervijas datums 20.03.2003.

I: Intervētājs

K: K

- 1 K: Tā. Mani sauc Līga, es mācos, es esmu studente, mācos Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē
2 psiholoģijas nodaļā trešajā kursā. Man ir divdesmit gadi. //k/m//
3 I: komentēt tos izteicienus.
- 4 K: Mhm. Tātad pirmais izteiciens ir, kad „*Kādu dienu var izrādīties, ka astroloģija spēj izskaidrot*
5 *daudz vairāk, nekā mēs iedomāsimies.*” Nu, un //iesmejas// uzreiz jau, protams, pirmā doma,
6 ka es nepiekrītu un pēdējos gados man ir ļoti mainījusies attieksme pret astroloģiju vispār,
7 un//ē// es domāju, ka tās ir sagādīšanās, kad/kad kādam ir izdevies kaut ko pareģot vai
8 izskaidrot, un, //k/m// nu, nav tādu zinātnisku metožu kā/kā pierādīt to pamatsakarību, ka tās
9 planētas ietekmē tos notikumus, un, kad tie //ē// dažu cilvēku veikli mēģinājumi izskaidrot lietas
10 pa savam un nopelnīt uz tā rēķina, un ...
- 11 I: Kas bija par iemeslu, ka mainījās tava attieksme pret astroloģiju?
- 12 K: Laikam jau studijas, es domāju, jo, vai arī, nu, vispār domāšanas kaut kāda attīstība un
13 nobriešana, jo, protams, kad astroloģija varbūt tāds vienkāršāks veids, kaut kur pievilcīgāks,
14 interesantāks kā skaidrot lietas, un, iepazīstoties () ar savu, savu zinātnisko studiju nozari
15 psiholoģiju un/un //ē// vispār studējot un/un domājot, arī nonācu pie pārliecības, kad/kad
16 astroloģija //iesmejas// ir garām. Nu, var-varbūt, kad ... nē, nu, es ne-nevaru iedomāties, kas tur,
17 kas tur varētu būt paties.
- 18 Nu, tā - otrs. *Tas ir dabiski un likumsakarīgi, ka sieviete ir pakļauta lielākiem*
19 *ierobežojumiem zināmās lietās, kurās vīrietim ir lielākas brīvības iespējas.*” //ē// Nu, pirmkārt,
20 es domāju, kad otrajam varētu pat piekrist, kad sievietei ir vairāk ierobežojumi, bet tas nav ne
21 dabiski, ne likumsakarīgi, manuprāt. Tas ir //ē// izveidojies tādā ilgā cilvēces attīstības periodā,
22 un to paredz visādi sociālie priekšst-priekšraksti, un //k/m// tas ir varbūt izveidojies tāpēc, kad
23 vīrietim ir spēka pārsvars un līdz ar to tas dod varu, un/un līdz ar to varbūt civilizācijas attīstībā
24 ir izveidojies, kad vīrietim pastāv tās priekšrocības. Es tik domāju, ka tas viss dabiski var būt, jo
25 tas spēks to nosaka, bet vai tas ir likumsakarīgi?
- 26 I: Interesantākais - puiši teica pilnīgi otrādi, viņi teica, ka tas nav dabiski, bet tas ir likumsakarīgi.
- 27 K: //iesmejas// Mhm. Jā, nu, grūti iedomāties, kā es spriestu, ja es būtu vīrietis, bet, nu, man jau
28 šķiet, kad/kad sievietei nav, nu, nepastāv tie ierobežojumi, kādus viņai sabiedrība uzliek, ka
29 reāli viņi ir pārvarāmi. Un tieši attiecībā uz izglītošanos, panākumiem, sasniegumiem tādās
30 varbūt garīgās, radošās un intelektuālās jomās, varbūt tādās //ē// sportā //iesmejas// vai/vai spē-
31 spēka jomās, protams, ir ierobežojumi. () Vārdu sakot, neizjūtu ierobežojumus ()
32 Tā, trešais. *„Mūsdienās pārāk daudz cilvēku dzīvo pret dabisku, pārāk izsmalcinātu dzīvesveidu,*
33 *mums nepieciešams atgriezties pie tradicionālajām vērtībām, pie aktīvāka un enerģiskāka*
34 *dzīvesveida.*” //h/m// Nu, //iesmejas// jā mēģina saprast, kas ir domāts ar to *pretdabisko*, tas
35 varētu būt, droši vien, //ē// nu, kādas īpašas tradīcijas vai/vai paradumi, bet es domāju, ka tas
36 laikam ir likumsakarīgi, kad cilvēks attīstoties //m// sarežģīt savu ikdienu, un/un, nu, es domāju,
37 ka tas ir, nu, tā - normāli.
- 38 I: Te faktiski uzsvars likts uz to pretdabisko, izsmalcināto dzīves veidu, kas nav saistīts ar šo
39 vitālo, aktīvo un enerģisko ...
- 40 K: Vārdu sakot, kad/kad ... darbošanās vairāk tādās garīgās jomās, savu, neizmantojot savu to, nu,
41 () Nu, nu, daudz cilvēku, protams, sajūt tādu, bet es nedomāju, ka tas ir pārāk, jo jābūt tam
42 līdzsvaram, kad/kad, protams, ir jābūt cilvēkiem, kas/kas ir tie aktīvie un enerģiskie, kas
43 nodarbojas varbūt ar //m// tādām, nu, ražošanas lietām, varbūt kas nodrošina ar/ar
44 ((uzturu))//iesmejas// uzturu pārējos tur, bet noteikti ir jābūt arī cilvēkiem, kas nodarbojas ar to
45 intelektuālo darbu, un, kas varbūt, nu, proetams, var uzskatīt, ka tas ir tikai, nu, tāda
46 pašpietiekama tāda darbošanās, bet, nu, ejot uz nobeigumu, tas ir dabiski, manuprāt.
- 47 I: Piekrīti vai nepiekrīti - kā tad tur bija?
- 48 K: //m//Nu () es nedomāju, ka pārāk daudz, es domāju, ka tas ir līdzsvarā puslīdz. Vārdu sakot,
49 laikam, nepiekrītu tomēr.
- 50 *„Mūsdienu baznīca ar tās dažnedažādiem () priekšstatiem, ar tās liekulību neapmierina dziļi*
51 *religiozus cilvēkus. Tā spēj ietekmēt galvenokārt naivus un par sevi nepārliecinātus, nekritiskus*
52 *cilvēkus.*” //m// Man ir grūti spriest, jo es neesmu ne dziļi//iesmejas// reliģiozs, man liekas, ne
53 arī naivs cilvēks. Manuprāt jau, mūsdienu baznīca tā īsti varbūt neapmierina nevienu no šiem
54 cilvēkiem, jo dziļi reliģiozs cilvēks, iespējams, dzīvo vairāk savās tādās iekšējās pārliecībās

55 un/un Bībele jau nu varbūt nav tik svarīgi tās baznīcas priekšraksti vispār un krāšņas izdarības,
56 bet tādi naivi un ne-nepārlicināti cilvēki - tie tā vairāk pieķerās tiem priekšrakstiem un nedomā
57 dziļāk par tās reliģijas būtību. Tā kā vispār domāju, ka laikam piekrītu.

58 „*Kad tiks galā ar saviem ārvalstu ienaidniekiem, mums jāsakoncentrējas uz cita veida*
59 *cilvēku ienaidniekiem - tādiem kā žurkas, čūskas, kukaiņi.*” //hm// Grūti //iesmejas// kaut ko
60 pateikt. //m// Vispār es, diezgan absurdi liekas - nu, nesaredzu īpašus ārvalstu ienaidniekus sev
61 vai savai valstij un, nu, varbūt teorētiski, bet ne praktiski, un tāpēc man, nejūtu nekādu
62 vajadzību tikt galā //iesmejas// ar viņiem, un arī personīgi nesajūtu no cita veida ienaidnieku
63 ietekmi. Nu. //nopūta// jā ja, ja žurkas čūskas un kukaiņi traucē //iesmejas// cilvēku ikdienu un
64 viņu eksistenci, tos ir jāierobežo, bet ... ((Kā viņi var traucēt?)) //em// Nu, piemēram, nu, kad
65 viņu ir par daudz, tad, //m// nu, traucē kaut vai ikdienā, kad izraisa riebumu un neļauj mājās
66 justies kā - cilvēcīgi tā, bet ... Es nedomāju, ka/ka tas kaut kas viens ir prioritārāks par otru
67 //ja?//, bet principā es nesajūtu vajadzību //iesmejas// īpaši cīnīties vai iznīcināt kādu no vieniem
68 vai otriem. ((Labi))

69 „*Kā likums uzticēšanās noved pie necieņas.*” //ē// Uzticēšanās kādam noved pie necieņas. //m//
70 Nepiekrītu, jo uzticēšanās - tas ir, manuprāt, kā īpaša spēja, nu, tas ir kā, kā ieguvums, kā
71 sasniegums, ka tu spēj uzticēties kādam, un/un sekas - pievilta uzticība - var būt kaut kādā
72 zināmā mērā liekas, ka tu zaudē savu pašcieņu, bet tas nav kā likums. Noteikti ne.
73 //ē// „*Publiski būtu jāizvairās no lietām, kuras citiem šķiet nepareizas, kaut tu pats zini, ka*
74 *patiesībā tās ir gluži normālas lietas.*” (()) //mhm//mm// Nu, () principā tas ir atkarīgs no
75 cilvēka - tas, tas, kādu nozīmi viņš piešķir sabiedrības un citu vērtējumam, ja jau, ja tas ir
76 //khm//viņam, nu, nozīmīgs vitāli, tad/tad varbūt būtu jāizvairās, nu, no lietām, kas citiem šķiet
77 nepareizas, bet, nu, nevar, to nevar tā darīt uz tā rēķina, kad/kad pats jūt, kad/kad netiek
78 piepildītas savas/savas vēlmes un sava tā, nu, sava eksistence. ((Piemēram?)) Nu, piemēram, ja
79 cilvēks ir //ē// radošs un mākslinieks un ja viņš zin, ka viņa tai projekta realizācijai varbūt vajag
80 izmantot tādas //iesmejas// materiālus, kas citiem šķiet tādi nepiemēroti mākslas izpausmei un
81 //em// ((mirušu cilvēku audus)) //smejas//, nu, grūti teikt, nu, mirušu cilvēku audus varbūt arī,
82 nezinu, bet, nu, piemēram, kaut ko no citiem dabas //iesmejas// materiāliem, kas nav saistīti ar
83 cilvēku nāvi, tad, nu, kas jāizmanto, tad //em// tas ir atkarīgs, vai/vai tās lietas nenodara
84 ļaunumu kādiem citiem cilvēkiem, ja jau tās lietas ir, kas it kā citiem šķiet nepareizas, nenodara
85 ļaunumu sabiedrībai, nu, tad nebūtu iemesla viņam izvairīties, es domāju. Ja tās pašam šķiet
86 normālas. ((mhm))

87 „*Progresīvas audzināšanas galvenā vērtība slēpjas bērnam dotajā lielajā brīvībā, izpaužot*
88 *dabiskos impulsus un vēlmes, kas parasti izsauc nepatiku tajos cilvēkos, kas ir saistīti ar*
89 *vidējām aprindām.*” //hm// Nu, šajā gadījumā laikam jautājums ir par to, kad //mm// cik bērni
90 ir pārāk ierobežoti un/un kaut vai sabiedriskajos transportos un ielikti rāmjos pārāk ciešos, bet,
91 nu, tur arī ir jāskatās tīri situatīvi, k/kā/kādi ir tie impulsi un kādā situācijā viņa, viņa šī vēlme
92 izpausta - nu, nu, ne viss ir tik adekvāti, un, ja bērnam ir impulss nokārtot savu vajadzību
93 publiskā vietā, tad/tad tomēr, nu, tas ir kaut kādā veidā jāierobežo, ar audzināšanas palīdzību
94 kaut kā tas ir jābalansē. ((kā?)) Protams, tur/tur jāatrod ir tā, kaut kāds līdzsvars starp to
95 sp/spē/iespēju izpaust to dabiskumu un ierobežot. Bet par to *vidējām //iesmejas// aprindām,*
96 //m// es nedomāju, ka tas uzsvars ir uz to, ka tieši vidējās aprindas, tikpat labi arī tā saucamās
97 smalkās aprindas vai/vai zemākās ļoti bieži izsaka savu vērtējumu, tas ir stereotips zināms, kad,
98 nu, īpaši miēpilsonība - kaut kas tamlīdzīgs.

99 Tā. „*Patiesu nicinājumu ir pelnījis tas, kurš attiecībās ar saviem vecākiem pastāvīgi neizrāda*
100 *mīlestību, pateicību un cieņu.*” //m// Nu, arī nepiekrītīšu, jo //ē//, pirmkārt, //ē// bērns, kurš
101 neizrāda pret vecākiem mīlestību, pateicību un cieņu, iespējams, nav izjutis to pats par sevi no
102 vecāku puses, un tāpēc tas nav dabiski, ja viņš izrādītu šo mīlestību, kur/kuru pats nav izjutis.
103 //m// Nu, nu, tāpēc viņš nav pelnījis patiesu nicinājumu, drīzāk vecāki, kas viņam nav to
104 nodrošinājuši.

105 //khm// „*Šodien visur pasaulē valda nestabilitāte. Mums jābūt gataviem uz pastāvīgu*
106 *pārmaiņu, konfliktu un apvērsumu periodu.*” Nu, tas ir ļoti aktuāls jautājums, un, nu, tiešām
107 pēdējā laikā ir bijušas pārdomas par/par to, kad pasaule ir lielu pārmaiņu priekšā, un, //hm//
108 man šķiet, kad/kad tā kārtība, kas ir bijusi ilgus gadus ir pamazām sašķobījusies, un, nu, tiešām
109 neziņu raisa nākotne un tās iespējamās pārmaiņas, konflikti.

110 //khm// „*Romāni un stāsti, kas vēsta par domām un jūtām, ir interesantāki nekā tie, kas stāsta*
111 *par rīcību, mīlas aktiem un piedzīvojumiem.*” //m// Jā. Domāju, ka, jā, vismaz priekš manis.
112 //ē// Protams, kad tas arī ir pēdējos gados, nu, kopš vidusskolas laikiem tā mainījies, jo, kas
113 bērībā šķiet saistošāki - tie, kas ir par piedzīvojumiem, bet, nu, tas fokuss vai, pārvietojusies uz
114 personību, uz/uz/uz to, kas ir, kas atrodas //ē// tā kā vairāk iekšēji - domās un jūtās.

115 „Ziņas par kara zvērbām Čečenijā un Balkānos ir stipri vien pārspīlētas.” //m// Nu, grūti ir
116 tādu precīzu atbildi sniegt, jo, nu, es tiešām nezinu, vai ir pārspīlētas, vai nē, bet es domāju, kad
117 //em// noteikti pamats šīm runām ir, un varbūt pat ir labi, ja viņas pārspīlē, jo tas varētu kaut kā
118 sp-spēt tās ierobežot. Nav/nav jābaidās no tā, ka viņas var pārspīlēt, bet drīzāk no tā, ka viņas
119 varētu būt, nu, nepietiekami novēr/novērst/novērtētas šīs, šie briesmu stāsti. Un tāpēc varbūt
120 labāk, lai viņi ir pārspīlēti, tas arī ietekmētu kaut kā tos novērst nekā nenovērtēt.

121 „Homoseksuālisms ir uzvedības veids, kas liecina par īpašu samaitātību. Šī dzīvesveida
122 piekritēji ir smagi jāšoda.” Es domāju, ka nē - tā nav ne īpaša samaitātība, ne sodāma lieta.
123 Protams, cēloņi nav noskaidroti, un arī tas mani ļoti interesē, kāpēc cilvēki izvēlas tāda veida
124 attiecības. N-noteikti to ir ietekmējuši notikumi bērnībā, attiecības ar vecākiem, iedzimtība,
125 iespējams, pat tas/tas, nu, negribētos apgalvot, ka tas ir pilnībā normāli, bet šī nav īpaša
126 samaitātība, un nebūtu jāšoda, noteikti - nē. Varbūt tas nav jāveicina, īpaši jāreklamē un
127 jāuzskata kā tāda atbalstāma un, iespējams, moderna lieta, bet, protams, nav jāšoda.

128 „Lai produktīvi veiktu darbu, nepieciešams, lai priekšniecība detalizēti paskaidrotu, kas jā dara
129 un ar ko konkrēti jāšak.” //mv// Šeit ir jāskatās, kas tas ir par darbu, kas jāveic, un //khm//,
130 iespējams, ka ir darbi, kur/kur ir tiešām nepieciešams tāds detalizēts izklāsts, un, nu, man
131 vieglāk ir veikt darbu, ja, produktīvi pie tam, kā šeit minēts, kad ir iespēja pašai izmantot savu
132 iniciatīvu, un, nu, ļauties tādām pašas priekšstatiem par to, k/kā es to konkrēto lietu daru, un,
133 nu, es pieņemu, kad ir cilvēki, kuriem produktīvāk veicās šie priekšā, un droši vien konkrēta
134 specifika ir tāda, kur arī tas ir vajadzīgs.

135 „Augstākajās mācību iestādēs pārāk liela uzmanība tiek velīta intelektuālām un teorētiskām
136 tēmām un pārāk maz vērības praktiskām” Es nepiekrītu, jo, nu, tieši augstskola ir tā vieta,
137 kur cilvēks sevi attīsta intelektuāli un apgūst teorijas un, nu, protams, arī attiecīgās profesijās
138 jāapgūst arī praktiskā profesijas puse, bet vienkāršus dzīves tikumus cilvēks apgūst, nu,
139 iespējams, ģimenē, skolā, no dzīves, bet nedomāju, kad augstskolā tas būtu jā māca. Un,
140 iespējams, tas vecums jau arī ir pārāk liels, lai/lai lai tās pamatlietas, pamattikumus iemācītu.
141 Nav vajadzīgs ...

142 I.: Izstāsti, lūdzu, par savu studiju procesu, savām studijām universitātēJai realizētos
143 sabiedrībā, akcentējotaugstskolaspiedāvājumu

144 K.: Mhm. Tā, tā, pirmkārt, es ļoti augstu novērtēju šo studiju procesu un, vārdu sakot, es to
145 izbaudu, kamēr tāda iespēja dota, un ļoti patīk studēt. Galvenokārt, //em// vārdu sakot, daži
146 studenti vairāk uzskata, ka/ka mācību kurss pārāk teorētisks un ka būtu vēlme vairāk praktisku
147 kursu, un, nu, tomēr arī man ļoti patīk teorētiskās lekcijas un dažreiz pat lielāku kā negatīvu
148 reakciju izraisa tās pārāk praktiskās nodarbības. //ē//

149 I: Kāpēc?

150 K: //iesmejas// Nu, tāpēc kad tās metodikas, kas mums tiek mācītas, man bieži daž- dažreiz dažreiz
151 šķiet //ē//, nu, ne tik vērtīgas un ne tik mērošas, ko viņām būtu jā mēro, tāpēc kaut kad pēdējā
152 gada laikā dažas vilšanās nākušas attiecībā uz psiholoģiju kā zinātne, varbūt, kad/kad daudz
153 nezinātnisku lietu, tāpēc ir //ē// varbūt vairāk vēlme - tām teorijām pieprasījums, un tās izprast
154 un izanalizēt. Bet //ē//, nu, studiju process kā tāds, protams, dod, dod iespēju //khm// daudz,
155 daudz tādu ideju, kas var būt ļoti dažādas un varbūt pat sāk noliegt, kas pretrunīgas tā kā
156 pieņemts, var saprast, kad/kad gan tā teorija ir pareiza, gan tā, ka viņas varbūt nemaz nav tik
157 pretrunīgas, bet attiecas tikai katra uz citu tā cilvēka funkcionēšanas to it kā jomu. Nu, tas ir
158 varbūt tāds prāta izaicinājums zināmā mērā, savā ziņā - kad pieņemts, kad/kad dažas pretējas,
159 šķietami pretējas lietas ir savietojamas. Tas ir viens no ieguvumiem, kas/kas studiju laikā nācis,
160 un //nopūta//varbūt, kas attiecas uz tādu studiju izvērtējumu, kā tas palīdzētu sabiedrībā un tā kā
161 realizācijā //m// - viens trūkums ir tas, kad ir diezgan maz tādu mutisko eksāmenu vai tādu
162 mutisko uzstāšanos. Ir bijuši varbūt tikai pāris tādi mutiskie eksāmeni, un es domāju, ka tas ir
163 liels trūkums, jo nedod iespēju tieši attīstīt tādu //ē// spēju spriest uzreiz un tūlīt, tā verbāli
164 izpausties, vai kad ir ļoti daudz raks-rakstisko darbu, kas, protams, arī ir vērtīgi, bet nav tas
165 līdzsvars, tāpēc es jūtu, kad/kad mums ir grūtāk izteikties nekā uzrakstīt to. //ē// Runājot par to,
166 kas ir personīgi nozīmīgs, protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski
167 personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas,
168 teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī dīvainā kārtā
169 kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kurša
170 darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas
171 ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir/ir fenomenāli, kurus var pētīt ar
172 eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik
173 liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. Tāpēc, ne tikai tāpēc, bet,
174 protams, arī es uzskatu, ka indivīds funkcionē sabiedrībā, un tieši tā //khm// sabiedrība varbūt

175 nosaka vairāk nekā pierasts domāt un kā gribētos domāt ()
176 //ē// Par valodām - nu, nav bijušas īpašas iespējas, tā kā vācu valodas zināšanas paplašināt, jo
177 tās, kas ir iegūtas vidusskolā, tās ir bijušas, nu, diezgan augstas un viņas ir it kā pak-pakāpeniski
178 pazeminājušās, jo augstskolā netiek īpaši veicinātas, vienīgais - nu, protams, mācību materiāli ir
179 svešvalodā - lielākoties angļu un krievu, un tas ir vienīgais veids kā/kā uztur tās svešvalodu
180 zināšanas, bet pat būtu, iespējams, vēlams vairāk kaut kādas kaut vai konferences vai
181 uzstāšanās svešvalodā, kas/kas varētu būt nozīmīgas un ...
182 Nu, par pasniedzējiem un viņu darba stilu jāsaka, ka //m// tas ir ļoti atšķirīgs - ir/ir pasniedzēji,
183 kas, kurus es uzskatu par tādiem, tādiem riebiņiem //iesmejas//, kas varbūt vairāk tiešām lasa
184 konspektus un/un neveicina diskusijas, kas izvirās pat no tām dažreiz tā uzskatāmi. //m// Tas,
185 protams, neveicina nekādu tādu spēju pēc tam sabiedrībā kaut kā veiksmīgāk diskutēt un
186 izpausties, bet ir pasniedzēji, kas tiešām ļoti veicina diskusijas un uzklausa studentu viedokli,
187 un/un pat atļaujas tā kā piekrist //iesmejas//varbūt tas nav bijis sākumā tā kā saskaņā ar viņa
188 pienākumiem. Un, nu, zināmā mērā, salīdzinot ar saviem draugiem, kas mācās citās augstskolās
189 vai citās nozarēs studiju, //mm// būtu ļoti vēlams, ka būtu varbūt kaut kādi, nezinu,
190 daudzpusīgāki studiju materiāli vai vieslektori, vai kaut kas tāds, kas Jā, piemēram, Stradiņa
191 universitāte, tā ir ironija katrā ziņā ar to, ka tur ir tiešām liels vieslektoru skaits un/un un dažādi
192 tur projekti, nu, tas, tas priekšmets ir diezgan nosacīts, bet nu tas priekšmets ir, kad tur ir vairāk
193 attīstīta tāda spēja iet sabiedrībā un tur, tur to savu darbību veikt kaut kādos projektos, un
194 //nopūšas// Šeit es jūtu, kad tas ir, tas ir maz un varbūt pat tāda kompensēšanās ar tādām //ē//
195 klasiskām //ē// uzskatiem, teorijām, neņemot vērā tik daudz to, kas notiek pasaulē, kas ir
196 jaunākie pētījumi, protams, ar izņēmumiem, bet vairāk nekā cenšās mums to pamat-pamatus,
197 klasisk-klasiskos uzskatus tā kā nodot tālāk, neveicinot īpašu tādu jaunāko atziņu īpašu, bet, nu,
198 tas arī individuāli, jo ir pasniedzēji, kas tieši uzsver to mūsu pašu ()
199 Vairāk tā kā vispārīgi, jeb par sevi?
200 I.: Vispārīgi, bet, nu, vienalga.
201 K.: //em// Nu, ja vispārīgi, tad //m// studiju process ir, protams, liels uzsvars uz personisko
202 atbildību, kas jāuzņemās studējot un //ē// jā, daudz vairāk jādara () bibliotēkā un pašam
203 jāinteresējas, jāmeklē materiāli un neviens nekā nepārbauda to, kas tiek darīts, un viss ir uz
204 paša atbildības un, bet ir jābūt dziļai interesei un/un vēlmei studēt, lai/lai nepalaistos,
205 atsk/atšķirībā skolā, kas tiek veicināta no visām pusēm - no vecākiem, no/no sko/no skolotājiem
206 un direktora, un tā tālāk, tā ka atšķirība ir tā atbildība personīgā. Nu, varbūt personiski es tik ļoti
207 neizjūtu, jo, nu, arī vidusskolā, nu, bija tā, ka ar' jau tika veicināta tāda ieinteresētība, kad/kad
208 pašiem bija jāmeklē informācija un, nu, pašiem jājūt atbildība par to, kā mācās. Nevarētu teikt,
209 kad tas, ka tas tika piespiedu kārtā darīts.
210 I: Par mācību formām...
211 K: Nē, nu tas satur pamatlietas, un tām ir jābūt, un tas ir labi, ka viņas ir un, //m// bet procentuāli
212 vairāk vajadzētu nu semināri arī ir pietiekami daudz, es uzskatu. tādi, tādi kā diskusijas un
213 grupu darbi varbūt varētu būt vairāk, nu, nē, nu, grupu darbi arī ir pietiekami, bet tieši tādi, kā
214 //ē// pasniedzēji varbūt izvirās iziet uz tādu atklātu diskusiju ar studentiem, kas/kas būtu ļoti
215 vērtīgi - iespēja diskutēt ar cilvēku, kas ir šajā jomā autoritāte studentu vidū, nu, varbūt, nu, kā
216 - kā zinošs ...
217 //ē// Viena mana, manas aizdomas ir, kad //ē//nu, tās zināšanas, kas viņiem ir, nu, diezgan tādas
218 varbūt vienpusīgas tikai tai jomā, un baidās, ka studenti varbūt ar savu nekonkrēto jautājumu
219 varētu tā kā paplašāk //iesmejas// viņiem likt domāt par to jomu, ko viņi zin, un varbūt tās ir
220 bailes, ka/ka nespēs adekvāti un precīzi atbildēt. Tieši tā vēlme, kā, nu, kā jau vecākās paaudzes
221 pārstāvjiem, būt ļoti precīziem un adekvātiem, un zināt visu, un, man liekas, bailes no savas
222 nezināšanas, un, otrkārt, varbūt //nopūšas// nu, tas ir tāds izaicinājums, nu, jā, tas iet kopā ar to,
223 ko es iepriekš teicu, ka tas ir izaicinājums, ka grūti pieņemt, ka var izrādīties, kad students
224 varbūt ir aizdomājies tālāk šajā jomā un/un un viņa domāšana ir tāda atvērtāka un, nu jā, tas
225 varbūt, ka pasniedzēji jau ir ļoti tai jomā ie/iecentrējušies un () profesionālais //iesmejas//
226 kretinisms ir tik liels, ka viņi nespēj tā atvērti domāt, un tāpēc izvirās no diskusijām.
227 I: Paldies.
228
229
230
231
232
233
234

4. pielikums

Vorgefertigte Verknüpfungsstruktur:

PPP

UND RAA

Distanz 3

```

--> Datei: kodeta int. a..rtf-----
      5-          6: PPP
      20-         21: PPP

```

0 Bestätigung(en)

```

--> Datei: kodeta int. b..rtf-----
      62-         64: PPP
      73-         76: PPP
      121-        126: PPP

```

0 Bestätigung(en)

```

--> Datei: kodeta int. d..rtf-----

```

0 Bestätigung(en)

```

--> Datei: kodeta int. g..rtf-----
      5-          20: PPP
                                         UND
                                         20-

```

28: RAA

((mhm)) studijas? Nu, pirmkārt, jāsaka, ka //iesmejas// PPP laikam es nevaru iedomāties savu dzīvi, nestudējot. Man pat, nu, man pat nav vispār ne mazākā doma, teiksim, vidusskolas laikā ienākusi prātā, ka es varētu, piemēram, pēc vidusskolas kaut ko padomāt, kaut ko tur gadu vai/vai kaut ko pastrādāt ((mhm)). Līdz ar to es varu secināt //iesmejas// vai arī sapratusi, ka man tā patīk ļoti mācīties un uzzināt visu laiku kaut ko jaunu, un tāpēc es arī patiesībā pat jutos laimīga studējot, jo es atceros, ka es vidusskolas laikā šausmīgi gaidīju to brīdi, kad varēšu mācīties tikai to, kas man patīk, jo pēdējās fizikas stundās es šausminājos un/un skaitīju, cik vēl tās stundas, man liekas tas pats nozīmīgākais tieši man ir bijis tā laimīgāk - citiem tā nav, kad es varēju, nu, stu-studēt tā, teiksim, kur es gribēju. Un, jā, tas, protams, man ir ļoti nozīmīgi un, nu, es ļoti ceru, ka nepārtraukšu mācīties nekad. PPP RAA () nu, jā, ja runājam par tādu/tādu akadēmisku izglītību, tad noteikti es arī nevaru iedomāties, ka es varētu pēc bakalaura beigšanas tīri vienkārši tā pēkšņi sēdēt mājās vai iet tur strādāt, vai kaut ko tādu. Man vismaz liekas tāpat pats par sevi saprotams, ka būs magistratūra, un tad jau būs vēl kaut kas un varbūt tur būs, nezinu, kursi vai psihoterapijas kursi, kaut kā tā, nu, tā, kā plāno to izglītību tālāk vēl mazliet tālāk. RAA Man kaut kā iekritis prātā - man viena

1 Bestätigung(en)

```

--> Datei: kodeta int. i.1.rtf-----
      6-          8: PPP
      27-         35: PPP
      80-         82: PPP
      107-        114: PPP
      158-        159: PPP

```

0 Bestätigung(en)

```

--> Datei: kodeta int. k.rtf-----
      4-          6: PPP
      18-         27: PPP
      38-         50: PPP
                                         UND
                                         50-

```

53: RAA

//ē// PSK PPP Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs,

protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas, teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī dīvainā kārtā kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kursa darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir/ir fenomeni, kurus var pētīt ar eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. PPP RAA Tāpēc, ne tikai tāpēc, bet, protams, arī es uzskatu, ka indivīds funkcionē sabiedrībā, un tieši tā //khm// sabiedrība varbūt nosaka vairāk nekā pierasts domāt un kā gribētos domāt. RAA

1 Bestätigung(en)

```
--> Datei: kodeta int. l..rtf-----
      9-          14: PPP
     21-         23: PPP
     39-         42: PPP
     43-         51: PPP
     52-         60: PPP
     70-         72: PPP
```

0 Bestätigung(en)

```
--> Datei: kodeta int. m..rtf-----
     30-         35: PPP
     55-         59: PPP
    135-        137: PPP
    141-        143: PPP
    180-        188: PPP
```

0 Bestätigung(en)

```
--> Datei: kodeta int. r..rtf-----
     16-         22: PPP
```

0 Bestätigung(en)

```
--> Datei: kodeta int. z..rtf-----
      9-          16: PPP
     52-         58: PPP
```

UND

58-

64: RAA

PPP bet, nu, vienu brīdi radās tādas šaubas, nu, vai patiešām tik ..., bet tad mēs arī sapratām, kad mēs runājām ar pasniedzēju, pasniedzējs teica, ka viņa arī plāno savu laiku, un tāpēc ir tik stingri tie termiņi. Tā kā it kā mums tad arī jāmacās savs laiks plānot savā ziņā. PPP Kas atšķiras, kas ir iemesls tam, ka studijas atšķiras no sākumā iedomātā? //em// Es nedomāju, ka tā būs, ka tā RAA psiholoģija, ka viņa ir tik nenoteikta //iesmejas// zinātne, ka viss ir tur, nu, vēl īsti, vieni saka tā, otri tā, es domāju, ka tas ir tā, un viss. Tad, nu, es par to biju ļoti pārsteigta, ka patiesībā tie virzieni ir tik daudz, un tās metodes ir tik daudz un ļoti daudzas viņas nemaz neatbilst, nu, ka t-, ka tas ir tāds haoss vēl. RAA M O Man sā-, man sākās tas, ka/ka īsti, nu,

103- 110: PPP

111- 115: PPP

1 Bestätigung(en)

VERKNÜPFUNGSANALYSE : Dateien in Darbs.nam

Vorgefertigte Verknüpfungsstruktur:
PPP UND RSP
Distanz 3

--> Datei: kodeta int. a..rtf-----
5- 6: PPP
20- 21: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. b..rtf-----
62- 64: PPP
73- 76: PPP
121- 126: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. d..rtf-----

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. g..rtf-----
5- 20: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. i.l.rtf-----
6- 8: PPP
27- 35: PPP
80- 82: PPP
107- 114: PPP
158- 159: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. k.rtf-----
4- 6: PPP
18- 27: PPP
38- 50: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. l..rtf-----
9- 14: PPP
21- 23: PPP

UND 23-

27: RSP

mans, bet tas ir arī grupiņas mērķis. PSS PPP Tas, tā ir saskarsmes prasme, droši vien, un sadarbības, nu, sadarbības prasme. Tas man personiski visnozīmīgākais. PPP RSP Kaut gan es nejūtos, ka es it kā savas mācības jau būtu beigusi, tāpēc //smejas// man grūti tā, kaut kā pateikt, ko es esmu ieguvusi. Nu, tiktāl ir tas pats, man liekas, ka būs vēl kaut kas. RSP Kā tu vispār vērtē programmu ()? Mhm. RSP Man

39- 42: PPP
43- 51: PPP
52- 60: PPP
70- 72: PPP

1 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. m..rtf-----
30- 35: PPP
55- 59: PPP
135- 137: PPP
141- 143: PPP

UND 144-

157: RSP

jāpieraksta. NSD PPP Es esmu cilvēks, kam vajag kaut kādu sistēmu, vajag struktūru, vajag tur tā pa punktiņiem, man tā ir vieglāk arī pēc tam to visu atcerēties un iemācīties PPP RSP //ē// Ir lekciju veidā, un ir arī diezgan tādi vēl

priekšmeti, kur ir, teiksim, liela daļa ar semināriem, un kur ir noteiktas semināru tēmas sadalītas, kas ir jāgatavo pašiem, kas arī nozīmē diezgan lielu, nu, staigāšanu uz bibliotēkām, un, un tamlīdzīgi, liekas, kas, kas ir arī diezgan labs variants, bet labāk gadījumā, ja pēc tam, kad tie cilvēki ir to visu izstāstījuši, pasniedzējs arī pasaka, kas ir bijis labi, un pasaka, teiksim, kas vēl nav pateikts. Jo bija viens priekšmets, kur ar' mums šitā bij' jāveido semināri, un, un tie man likās galīgi neproduktīvi semināri, jo/jo tā bij tāda tēma, kas bij' jāpa-, nu, vispār tur bij' tikai viena grāmata, ko lasīt, bet viņa bija ļoti sarežģīti uzrakstīta tā grāmata, un viņa bij', nu, krievu valodā, un plus tur to jāiztulko normālā valodā, un tad vēl jāizstāsta.

180- 188: PPP

1 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. r..rtf-----
16- 22: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. z..rtf-----
9- 16: PPP
52- 58: PPP
103- 110: PPP
111- 115: PPP

0 Bestätigung(en)

VERKNÜPFUNGSANALYSE : Dateien in Darbs.nam

Vorgefertigte Verknüpfungsstruktur:

PPP UND RAA

Distanz 1/2 3

UND RSP

Distanz 2/3 3

---> Datei: kodeta int. a..rtf-----

5- 6: PPP

20- 21: PPP

0 Bestätigung(en)

---> Datei: kodeta int. b..rtf-----

62- 64: PPP

73- 76: PPP

121- 126: PPP

0 Bestätigung(en)

---> Datei: kodeta int. d..rtf-----

0 Bestätigung(en)

---> Datei: kodeta int. g..rtf-----

5- 20: PPP

0 Bestätigung(en)

---> Datei: kodeta int. i.1.rtf-----

6- 8: PPP

27- 35: PPP

80- 82: PPP

107- 114: PPP

158- 159: PPP

0 Bestätigung(en)

---> Datei: kodeta int. k.rtf-----

4- 6: PPP

18- 27: PPP

38- 50: PPP

/.../ UND

54-

60: RSP

//ē// PSK PPP Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs, protams, psiholoģija kā zinātne man ir //iesmejas// praktiski personiski nozīmīga pēc definīcijas un tāds lielāks uzsvars un interese ir/ir par lietām, kas, teiksim, personīgi varētu būt ietekmējušas manu personības attīstību un, un arī dīvainā kārtā kaut kā ir/ir interesējoša sociālā psiholoģija, kur vairāk tiek rakstīts arī zinātniskie darbi, kursa darbi šai jomā, kaut gan, nu, smagi it kā par identitāti un personību, bet, nu, es uzskatu, kad tas ir //ē// tur var būt vairāk tas zinātniskais grauds iekšā, ir/ir fenomeni, kurus var pētīt ar eksperimentālam metodēm, un/un, nu, tas, tas ir kaut kas, par ko vari būt drošs, un kur nav tik liela tā nosacītība, kā tas ir varbūt vairāk tādās personības teorijās. PPP RAA Tāpēc, ne tikai tāpēc, bet, protams, arī es uzskatu, ka indivīds funkcionē sabiedrībā, un tieši tā //khm// sabiedrība varbūt nosaka vairāk nekā pierasts domāt un kā gribētos domāt. RAA RSP //ē// Par valodām - nu, nav bijušas īpašas iespējas, tā kā vācu valodas zināšanas paplašināt, jo tās, kas ir iegūtas vidusskolā, tās ir bijušas, nu, diezgan augstas un viņas ir it kā pak-pakāpeniski pazeminājušās, jo augstskolā netiek īpaši veicinātas, vienīgais - nu, protams, mācību materiāli ir svešvalodā - lielākoties angļu un krievu, un tas ir vienīgais veids kā/kā uztur tās svešvalodu zināšanas, RSP IZP

1 Bestätigung(en)

☐--> Datei: kodeta int. l..rtf-----
9- 14: PPP
21- 23: PPP
39- 42: PPP
43- 51: PPP
52- 60: PPP
70- 72: PPP

0 Bestätigung(en)

☐--> Datei: kodeta int. m..rtf-----
30- 35: PPP
55- 59: PPP
135- 137: PPP
141- 143: PPP
180- 188: PPP

0 Bestätigung(en)

☐--> Datei: kodeta int. r..rtf-----
16- 22: PPP

0 Bestätigung(en)

☐--> Datei: kodeta int. z..rtf-----
9- 16: PPP
52- 58: PPP
103- 110: PPP
111- 115: PPP

0 Bestätigung(en)

VERKNÜPFUNGSANALYSE : Dateien in Darbs.nam

Vorgefertigte Verknüpfungsstruktur:
PPP UND PSK
Distanz 3

--> Datei: kodeta int. a..rtf-----
5- 6: PPP UND 9-
10: PSK

20- 21: PPP
0 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. b..rtf-----
62- 64: PPP
73- 76: PPP
121- 126: PPP

0 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. d..rtf-----
0 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. g..rtf-----
5- 20: PPP

0 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. i.1.rtf-----
6- 8: PPP
27- 35: PPP
80- 82: PPP
107- 114: PPP
158- 159: PPP

0 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. k.rtf-----
4- 6: PPP
18- 27: PPP UND 28-
38: PSK

pieprasījums, un tās izprast un izanalizēt. RAA PPP Bet //ē//, nu, studiju process kā tāds, protams, dod, dod iespēju //khm// daudz, daudz tādu ideju, kas var būt ļoti dažādas un varbūt pat sāk noliegt, kas pretrunīgas tā kā pieņemts, var saprast, kad/kad gan tā teorija ir pareiza, gan tā, ka viņas varbūt nemaz nav tik pretrunīgas, bet attiecas tikai katra uz citu tā cilvēka funkcionēšanas to it kā jomu. Nu, tas ir varbūt tāds prāta izaicinājums zināmā mērā, savā ziņā - kad pieņemts, kad/kad dažas pretējas, šķietami pretējas lietas ir savietojamas. Tas ir viens no ieguvumiem, kas/kas studiju laikā nācis, PPP PSK un //nopūta//varbūt, kas attiecas uz tādu studiju izvērtējumu, kā tas palīdzētu sabiedrībā un tā kā realizācijā //m// - viens trūkums ir tas, kad ir diezgan maz tādu mutisko eksāmenu vai tādu mutisko uzstāšanos. Ir bijuši varbūt tikai pāris tādi mutiskie eksāmeni, un es domāju, ka tas ir liels trūkums, jo nedod iespēju tieši attīstīt tādu //ē// spēju spriest uzreiz un tūlīt, tā verbāli izpausties, vai kad ir ļoti daudz raks-rakstisko darbu, kas, protams, arī ir vērtīgi, bet nav tas līdzsvars, tāpēc es jūtu, kad/kad mums ir grūtāk izteikties nekā uzrakstīt to. //ē// PSK PPP Runājot par to, kas ir personīgi nozīmīgs,

38- 50: PPP
1 Bestätigung(en)
--> Datei: kodeta int. l..rtf-----
9- 14: PPP

21- 23: PPP
39- 42: PPP
43- 51: PPP
52- 60: PPP
70- 72: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. m..rtf-----
30- 35: PPP UND 35-

42: PSK

RSP PPP jo/jo eit es atnācu, tāpēc ka es to gribēju, tāpēc ka man vajag to to/to izglītību, un es to gribu iegūt, nevis tāpēc, ka mani kāds spiestu to darīt. Un/un arī jābūt, jāapgūst ir //ē//, nu, patstāvība, kaut gan, nu, pirms tam jau arī bij'/bij' diezgan tāda liela patstāvība, bet nu tagad vēl jo vairāk.//ē// PPP PSK Arī tīri //em// ārpus universitātes ir, tagad ir lielāka patstāvība, tas varbūt saistās man ar to, ka it kā es kļūstu lielāka un vecāka, bet arī, nu, VPP tā kontrole no vecāku puses ir mazāka, tik daudz, ka, nu, savstarpēja cieņa, kad pateikt, kur tu atrodies, lai vecāki neuztraucas, VPP bet tā principā, nu, lielākā daļa lēmumu jau ir jāpieņem pašam. //m// nopūšas// PSK RSP Jā, arī daudz vairāk ir patstāvīgs darbs tieši

55- 59: PPP
135- 137: PPP
141- 143: PPP
180- 188: PPP

1 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. r..rtf-----
16- 22: PPP

0 Bestätigung(en)

--> Datei: kodeta int. z..rtf-----
9- 16: PPP
52- 58: PPP
103- 110: PPP
111- 115: PPP

0 Bestätigung(en)

VERKNÜPFUNGSANALYSE : Dateien in Darbs.nam
